

Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter auf der Mittelstufe

Der Prozess der Implementierung
und Auswirkungen auf die Schul-
entwicklung

■■■■■■■■■■
Themenreihe
Band 2

Grinner, Karin. *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter auf der Mittelstufe: Der Prozess der Implementierung und Auswirkungen auf die Schulentwicklung*. ÖSZ Themenreihe 2. Graz 2007.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Geschäftsführung: Gunther Abuja

A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/I

Tel.: +43 316 824150-0

Fax: +43 316 824150-6

E-Mail: office@oesz.at

www.oesz.at



EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

www.bmukk.gv.at

Anforderung weiterer Broschüren online unter
www.oesz.at/publikationen
oder schriftlich an das
Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

Planung, Konzeption:

Anita Keiper, Karin Grinner

Umschlaggestaltung:

Max Werschitz, ÖSZ

Layout, Satz:

Robert Fimbinger

Vervielfältigung:

Kopierstelle des BMUKK, Wien

Koordination, Lektorat:

textzentrum graz

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2007.

Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter auf der Mittelstufe

Der Prozess der Implementierung
und Auswirkungen auf die Schul-
entwicklung

Themenreihe des Österreichischen
Sprachen-Kompetenz-Zentrums

Band 2

Karin Grinner

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Inhaltliche Vorschau	8
1 Pädagogische Schulentwicklung	9
1.1 Systemzusammenhang Schulentwicklung	9
1.1.1 Unterrichtsentwicklung	9
1.1.2 Personale Entwicklung	10
1.1.3 Organisationsentwicklung	11
2 Implementierung von Innovationen	12
2.1 Begriffsklärung	12
2.2 Verlauf von Veränderungsprozessen	13
2.3 Förderliche und hinderliche Faktoren von Implementierung	15
2.3.1 Merkmale der Innovation	16
2.3.1.1 Das Bedürfnis nach der Innovation	16
2.3.1.2 Klarheit über Ziele und Mittel der Innovation	17
2.3.1.3 Komplexität der Innovation	17
2.3.1.4 Qualität und Praktikabilität des Innovationsvorschlags	18
2.3.2 Lokaler Kontext	19
2.3.2.1 Regionale Verwaltung.....	19
2.3.2.2 Innovationsumwelt	20
2.3.2.3 Kontextstabilität	20
2.3.3 Organisation	21
2.3.3.1 Akteur/innen	21
2.3.3.2 Strukturelle und kulturelle Merkmale	25
2.3.4 Bildungspolitik & externe Unterstützungs- einrichtungen	26
3 Untersuchungsplan	28
3.1 Forschungsfrage	28
3.1.1 Konkretisierung des Forschungsinteresses	28
3.2 Forschungsdesign	29
3.3 Faktorenmodell	30

4 Untersuchungsverfahren	32
4.1 Methoden der Datenerhebung	32
4.2 Sampling	33
4.3 Untersuchungsverfahren im Überblick	34
5 ESP-Implementierung auf dem Prüfstand	36
5.1 Verlauf des Implementierungsprozesses	36
5.1.1 Merkmale der Innovation	36
5.1.1.1 Das Bedürfnis nach der Innovation	36
5.1.1.2 Klarheit über Ziele und Mittel der Innovation	38
5.1.1.3 Komplexität der Innovation	38
5.1.1.4 Qualität und Praktikabilität des Innovationsvorschlags	39
5.1.2 Lokaler Kontext	42
5.1.2.1 Regionale Verwaltung	42
5.1.2.2 Innovationsumwelt	43
5.1.3 Organisation	44
5.1.3.1 Akteur/innen: Schulleitung, Lehrer/innen, Kolleg/innen	44
5.1.3.2 Akteur/innen: Schüler/innen	48
5.1.3.3 Strukturelle und kulturelle Merkmale	57
5.1.4 Bildungspolitik & externe Unterstützungseinrichtungen	59
5.1.4.1 Qualität der Beziehung	59
5.1.4.2 Maßnahmen zur Implementierung	60
5.2 Auswirkungen auf die Schulentwicklung	64
5.2.1 Unterrichtsentwicklung	64
5.2.1.1 Gestaltung des Unterrichts mit dem ESP	64
5.2.1.2 Umgang mit der Leistungsbeurteilung	67
5.2.1.3 Differenzierung und Individualisierung im Unterricht	70
5.2.2 Personale Entwicklung	72
5.2.3 Organisationsentwicklung	74
5.2.3.1 Organisationale Verankerung	74
5.2.3.2 Teamentwicklung	74
5.2.3.3 Eltern und Umfeld	75
5.2.3.4 Öffnung der Schule	76
5.2.3.5 Einbindung in Dokumente der Schulentwicklung	76

5.3 Zusammenfassende Darstellung der Forschungsergebnisse	79
5.3.1 Ein- bzw. Mehrdimensionalität des Implementierungsprozesses	79
5.3.2 Maßnahmen zur Implementierung	81
5.3.3 Individualisierung und Differenzierung	81
5.3.4 Organisationale Entwicklung und Einbindung in die Schuldokumente	82
5.3.5 Verdichtung	82
 6 Die Erkenntnisse nutzbar machen	 84
6.1 Begründungsrahmen und Schlussfolgerungen	84
6.2 Empfohlene Maßnahmen und Schritte	85
 Literaturverzeichnis	 89
Internetquellen	93
Anhang	94

Vorwort

In der vorliegenden Studie, die auf der Dissertation der Autorin Dr. Karin Grinner basiert, wird konkret auf die Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) für die Mittelstufe¹ in einigen Hauptschulen und AHS eingegangen.

Das *Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich* (für die Zielgruppe der 10- bis 15-Jährigen) wurde zwischen 2002 und 2004 von einer Arbeitsgruppe am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum/ÖSZ entwickelt, erprobt und evaluiert und findet sich heute im Anhang der Schulbuchliste (SB Nr. 116.316).

Die Studie fand nach dem Vorliegen der Endfassung des ESP statt und untersucht, inwieweit und in welcher Weise das ESP in der Schulrealität verankert ist und wie es dort wirksam wird. Dabei wurde der Rahmen der Untersuchung auf Faktoren der Schulentwicklung und der Innovation in Schulen allgemein erweitert. Die Zielgruppe der Untersuchung setzte sich aus 24 LehrerInnen und deren SchülerInnen zusammen. Etwa die Hälfte der Lehrenden hatte das ESP bereits im Rahmen des ÖSZ-Projekts erprobt, die anderen waren „NeueinsteigerInnen“.

Die Autorin schildert mit sehr klarem und kritischem Blick, welche positiven und negativen Faktoren eine Implementierung des ESP in den untersuchten Schulen begleitet haben. Mit wahrnehmbarer Empathie für die Rolle und Bedürfnisse der Lehrenden zeigt sie auf, dass das ESP bei den meisten Lehrenden eine veritable Ambivalenz auslöst: Einerseits kommt eine kritische Haltung bezüglich der direkten, schnellen Einsetzbarkeit des ESP zutage. Gegebenenfalls ungenügende Vorbereitung der Lehrenden (durch Einschulung, Fortbildung), eine gewisse „Textlastigkeit“ des ESP und Schwierigkeiten beim Zusammenspiel mit dem Unterricht (Materialien, Methoden, Leistungserfassung) werden bemängelt. Andererseits zeigen sich Lehrende positiv angetan von der Philosophie und der Wirkung des ESP im Unterricht, im Sinne einer größeren Lernerautonomie, Selbstständigkeit und kritischen (Selbst-)Reflexion.

Entmutigend empfanden die Lehrkräfte größtenteils auch die ungünstigen Rahmenbedingungen: Wenn sich KollegInnen und Schulleitung beispielsweise wenig für das ESP interessierten, die Schulaufsicht zwar positiv, jedoch nicht explizit unterstützend reagierte, viel zusätzliche Arbeit auf die Erprobenden zukam und die nötige Würdigung durch Eltern eventuell fehlte, zeigt das deutliche Auswirkungen auf den Enthusiasmus, das ESP zu verwenden. Auswirkungen, die wohl auf jede Art der Innovation übertragbar scheinen.

Ehemalige PilotlehrerInnen scheinen deutlich besser gerüstet für den Einsatz des ESP zu sein als NeueinsteigerInnen. Erstere empfanden das Ende der „begleitenden“ Pilotierung des ESP jedoch oft als besonders demotivierend und fühlten sich „alleine gelassen“.

¹ Abuja, et al. *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich. Mittelstufe (10-15 Jahre)*. Graz: Leykam, 2004.

Die wirklichen Gewinner bei der Implementierung des ESP scheinen, nach den Ergebnissen der Studie, die Lernenden zu sein. Sie sind (trotz des niedrigen Alters!) von der Idee und Philosophie des ESP überwiegend angetan, fühlen sich motiviert, obwohl ihnen – wie den Lehrenden – z.B. die Komplexität des Instruments Schwierigkeiten bereitet. Die Lernenden äußern Zufriedenheit damit, sich selbst besser einschätzen zu können, bemängelt wird manchmal der zu seltene Einsatz des Instruments.

Im Großen und Ganzen decken sich die in der Studie gewonnenen Erkenntnisse mit den Evaluierungsergebnissen der Pilotierung des ESP für die Mittelstufe. Die bemängelte Unterstützung von „außen“ (auch durch das ÖSZ) durch Vernetzung und konkret unterstützenden Materialien ist nachvollziehbar, konnte aber inzwischen zumindest von Seiten des ÖSZ durch eine Reihe von Materialien zur Implementierung¹ (hoffentlich) etwas gemildert werden.

Was u.a. aus den weiteren Erkenntnissen der Studie über die Bedingungen von Schulinnovation hervorgeht ist, dass es konkreter Informations-, Unterstützungs- und Weiterbildungsstrukturen bedarf, um eine Innovation nachhaltig im Schulleben zu verankern. Vorschläge dazu werden auch von der Autorin in ihren Schlussfolgerungen im letzten Kapitel gegeben.

In diesem Zusammenhang versucht das ÖSZ, den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen/GERS* gemeinsam mit dem ESP und den Bildungsstandards in einem Gesamtkonzept den österreichischen Lehrkräften und Schulen schrittweise näher zu bringen. Hier bestätigt die Studie die Annahme, dass sich ESP und Bildungsstandards in der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte eher „konkurrenzieren“ denn dass sie als ergänzende Instrumente wahrgenommen werden. Klarheit über die Funktion und Anwendungsmöglichkeiten dieser neuen Instrumente im Fremdsprachenlernen zu schaffen wird Aufgabe der nächsten Jahre sein.

Gunther Abuja
Graz, September 2007

¹ Siehe dazu die ÖSZ-Publikationen *Erweiterte Checklisten zum ESP für die Mittelstufe* (2006), *Anregungen und Unterrichtsbeispiele zum Einsatz des ESP* (2006) sowie *Materialien für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren* (2007), tw. mit begleitender CD. Ebenso mehrere Artikel in *Erziehung und Unterricht* sowie ESP-Informationsmaterialien.

Inhaltliche Vorschau

Der Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung sowie die Erkenntnisse der Implementations- und Innovationsforschung bilden die theoretische Basis der vorliegenden Arbeit¹. Am Ausgangspunkt steht der Gedanke, dass Schulentwicklung auf den Ebenen der personalen, der organisationalen sowie der unterrichtlichen Ebene stattfindet und eben diese Bereiche auch von der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio betroffen sind.

Eine Analyse von förderlichen und hinderlichen Faktoren soll veranschaulichen, wodurch der Verlauf von Implementierungsprozessen beeinflusst werden kann. Auf diese Weise werden einleitend einige wesentliche Begriffsbildungen vorgenommen, welche Grundlage für das durchgeführte Forschungsvorhaben waren. Die zentrale Fragestellung war dabei jene nach dem Verlauf des Implementierungsprozesses des Europäischen Sprachenportfolios für die Mittelstufe sowie nach den beobachtbaren Auswirkungen auf die Schulentwicklung.

Für das Forschungsdesign wurde der Ansatz der qualitativen Evaluationsforschung ausgewählt, ein Faktorenmodell diente als Basis für die Untersuchung. Um das Untersuchungsverfahren nachvollziehbar zu machen, erörtere ich, welche Methoden zur Datenerhebung ich ausgewählt habe, wie ich die Instrumente der Datenerhebung gestaltet habe bzw. welcher Personenkreis Teil des Samples war.

In Abschnitt 5 steht die ESP-Implementierung sprichwörtlich auf dem Prüfstand: Ich greife die von der Implementations- und Innovationsforschung identifizierten förderlichen und hinderlichen Faktoren auf, um so den tatsächlichen Verlauf der ESP-Implementierung zu skizzieren. Bezugnehmend auf das Konzept der pädagogischen Schulentwicklung arbeite ich die Auswirkungen der ESP-Arbeit auf Aspekte der personalen Entwicklung bzw. der Unterrichts- und Organisationsentwicklung heraus.

Abschließend präsentiere ich im Sinne eines Transfers meine Überlegungen, wie die erzielten Forschungsergebnisse für die weitere ESP-Implementierung nutzbar gemacht werden können. Auf Basis der durchgeführten Analysen sowie der explizierten theoretischen Grundlagen finden sich eine Reihe von Empfehlungen, dargestellt in Form von konkreten Maßnahmen und Schritten.

Sie sollen der Optimierung der ESP-Implementierung dienen und dabei gleichzeitig die Funktion des Europäischen Sprachenportfolios in der Schulentwicklung in den Blick nehmen.

¹ Die vorliegende Arbeit basiert auf einer Dissertationen, welche hier nur in ihren Grundzügen und mit Schwerpunkt auf die durchgeführte Studie präsentiert werden kann.

Grinner, K. (2006): Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) als Lernbegleiter auf der Mittelstufe. Eine Standortbestimmung unter besonderer Berücksichtigung des Prozesses der Implementierung sowie der Auswirkungen auf ausgewählte Aspekte der Schulentwicklung. Linz, Dissertation.

1 Pädagogische Schulentwicklung

Unabhängig davon, ob eine Kollegenschaft, Schüler/innen oder Eltern dies beabsichtigen oder wollen, findet an Schulen stetige Entwicklung und Veränderung statt. Dies lässt sich zusammenfassend darin begründen, dass sowohl die Schüler/innen, die Lehrer/innen (etwa durch berufliche Sozialisation) wie auch das jeweilige Umfeld ständiger Änderung unterworfen sind.

Im Detail können ein verändertes Qualifikationsprofil im Lehrberuf, veränderte Lebensbedingungen in sich wandelnden Familienformen, Wertewandel und der Einfluss der Informationsgesellschaft auf Bildungsinhalte etc. als Einflussfaktoren genannt werden (vgl. Rolff et al. 1999, S. 11). Das Konzept der pädagogischen Schulentwicklung meint jedoch mehr als diesen durch Außeneinflüsse angetriebenen Prozess, mehr als nur eine Reaktion auf Veränderungen des „Rundherums“. Pädagogische Schulentwicklung meint systematische Weiterentwicklung von Schulen (vgl. Rolff et al. 1999, S. 13).

Der Unterschied zwischen diesen durch das Umfeld bedingten Entwicklungen und dem Konzept der pädagogischen Schulentwicklung liegt in der Art und Weise begründet, in der Schulen diesen Entwicklungsprozess steuern können (vgl. Brunner 2000, S. 31).

Nach diesem Verständnis ist Schulentwicklung *„(...) ein autonomer, ganzheitlicher Veränderungsprozess, (...) der von der Schule gesteuert wird und auf das gemeinsame Ideal der besten Schule, die sich alle Schulpartner vorstellen können, hinzielt.“* (Brunner 2000, S. 31)

1.1 Systemzusammenhang Schulentwicklung

„Schulentwicklung ist eine Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung.“ (Rolff et al. 1999, S. 14)

Änderungen in einem Bereich von Schule – egal in welchem – haben immer Auswirkungen auf andere Bereiche.

Schulentwicklung als Trias aus personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung

1.1.1 Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung subsumiert *„die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis (...) zu optimieren. (...) Das grundlegende Ziel der Unterrichtsentwicklung ist die Effektivierung des Lernens der Schüler/innen in allen Dimensionen.“* (Horster & Rolff 2001, S. 58)

Effektivierung des Lernens der Schüler/innen

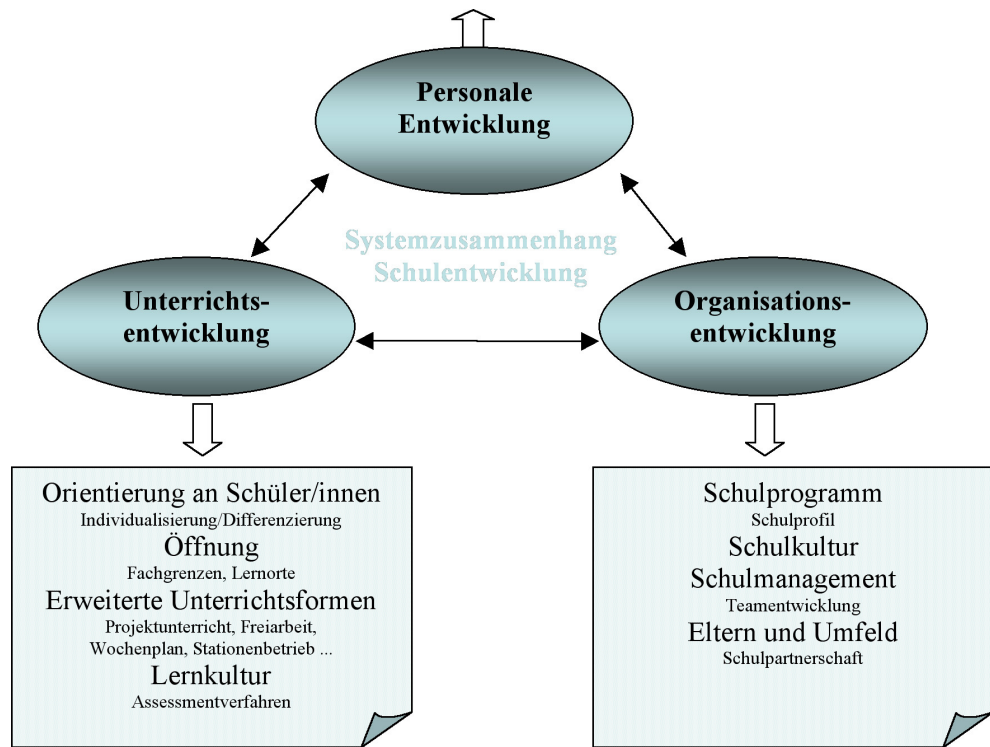


Abbildung 1: Systemzusammenhang Schulentwicklung (vgl. Rolff et al. 1999, S. 16)

Neben erweiterten Unterrichtsformen wie Projektunterricht, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenbetrieb etc. gehören dazu Initiativen wie die Öffnung von Schule und Unterricht sowohl in Bezug auf die Fachgrenzen wie auch hin zu anderen Lernorten (vgl. Rolff et al. 1999, S. 20). Unterrichtsentwicklung findet zunächst meist durch individuell geprägte Veränderungen im Unterricht einzelner Lehrer/innen statt, sollte jedoch eingebunden werden in den Prozess der Schulentwicklung. So ist es erforderlich, dass die Lehrer/innen sich über ihre Vorstellungen von Unterricht austauschen und für organisatorische Absicherung sorgen (vgl. Rolff et al. 1999, S. 20).

1.1.2 Personale Entwicklung

Lehrer/innen als Lernende

Das Subsystem personale Entwicklung beschreibt die individuelle Ebene der Organisation. Dort angesiedelt sind die Lehrer/innen in ihrer Rolle als Lernende. Als wesentliche Aspekte anzusehen sind dabei das *fachlich-didaktische Handlungsrepertoire* sowie Zeit und Raum für Forschung und Selbstbeurteilung, verbunden mit dem entsprechenden Methodenrepertoire zur Messung bzw. Überprüfung des Erfolges ihrer Arbeit.

Wenn Unterricht gelingen soll, müssen die Lehrer/innen hinterfragen, ob die Schüler/innen ihre Vorstellungen von gutem Unterricht teilen, was auf die Bedeutung von *Reflexion und Feedback* verweist. *Zusammenarbeit und Arbeitsteilung* sollen dazu führen, dass Lehrer/innen ihr Repertoire und ihre Persönlichkeit ausbauen können. Personale Entwicklung ist auch als ein Aufgabengebiet der Schulleitung zu betrachten- z.B. zu orten, wo Lehrer/innen Unterstützungsbedarf haben (vgl. Rolff et al. 1999, S. 20).

1.1.3 Organisationsentwicklung

Die Gesellschaft für Organisationsentwicklung definiert diese als einen „*längerfristig angelegten, organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und den in ihnen tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität)*“ (Goe 1983, S. 144, zit. nach Rolff et al. 1999, S. 26).

Schulprogramm,
die Schulkultur,
Teamentwicklung, Eltern und
Umfeld etc.

Sichtbar werden können die Veränderungen etwa in neuen Strukturen, neuer Verteilung von Funktionen, neuen Aufgabengebieten, neuen Führungsstilen, neuen Formen der Zusammenarbeit etc. (vgl. Rolff et al. 1999, S. 26). Klassische Themenfelder der Organisationsentwicklung im Schulbereich sind demnach das Schulprogramm, die Schulkultur, Teamentwicklung, Eltern und Umfeld etc.

Der angesprochene Systemzusammenhang zwischen Unterrichtsentwicklung, personaler Entwicklung und Organisationsentwicklung liegt in der Art und Weise vor, dass sich im System der einzelnen Schule immer dann Änderungen vollziehen, wenn sich etwas in einem der drei Subsysteme verändert. Diese Änderungen erfolgen nicht nach einem einfachen Ursache/Wirkungsprinzip, sondern in Form von Wechselwirkungen im System (vgl. Rolff et al. 1999, S. 15; Holtappels 2003, S. 141).

Unterrichtsentwicklung,
personale Entwicklung und
Organisationsentwicklung
– 3 Subsysteme in
Wechselwirkung

Holtappels sieht in dieser Verknüpfung von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und personaler Entwicklung die Sicherstellung, „*dass Schulentwicklung auch – und vor allem – den Unterricht erreicht und dass Chancen für individuelles und für Teamlernen eröffnet werden (...)*.“ (Holtappels 2003, S. 145) Er verweist dabei auf Peter Senge (1996), der Letzteres wiederum als Voraussetzung für organisationales Lernen betrachtet (vgl. Holtappels 2003, S. 145).

Es gibt keinen optimalen oder einzig richtigen Ausgangspunkt für Schulentwicklung, die einzelne Schule entscheidet selbst, welche „*Einstiegs Luke*“ (Holtappels 2003, S. 145) sie wählt: Aus der Arbeit am Schulprogramm kann sich Bedarf an Unterrichts- und/oder Personalentwicklung ergeben. Umgekehrt kann dort, wo zunächst unterrichtsbezogene Fragen im Mittelpunkt stehen, schnell deutlich werden, dass größere Veränderungen erforderlich sind, so dass organisatorische Strukturen etc. in den Blickpunkt der Entwicklungsarbeit rücken (vgl. Holtappels 2003, S. 146). Für Schulen bzw. Lehrer/innen, die mit dem ESP zu arbeiten beginnen, mag auf den ersten Blick der Eindruck überwiegen, es handle sich lediglich um eine veränderte Form des Unterrichts.

Tatsächlich wird mit dieser Aktivität jedoch das Feld der Unterrichtsentwicklung überschritten. Auswirkungen auf das Handeln der Lehrer/innen lassen möglicherweise den Bedarf an personaler Entwicklung entstehen. Der Anspruch des Unterrichtskonzeptes geht über ein Fach hinaus, was vermehrte Zusammenarbeit im Kollegium bewirken kann bzw. soll. In der Folge kann es zu organisatorischen Veränderungen kommen, die einer institutionellen Absicherung bedürfen, womit die Ebene der Organisationsentwicklung erreicht ist. Was im Mikrokosmos einer Schulklasse begonnen hat, kann – eingebunden in den Prozess der pädagogischen Schulentwicklung – etwa zu einem Kernthema des Schulprogramms werden.

Das ESP als Konzept, das
über den Mikrokosmos
Unterricht hinaus wirkt

2 Implementierung von Innovationen

2.1 Begriffsklärung

Ausgehend von einem Alltagsverständnis bedeutet der Begriff Innovation zunächst „*Neuerung, Einführung und Realisierung neuer Ideen.*“ (Posch 1996, S. 179) Dieses Begriffsverständnis vermittelt unweigerlich eine Entwertung des bisher Vorhandenen bzw. die Annahme, dass es durch die Innovation zu einer Verbesserung kommt. Weiters wird nach dem zitierten Begriffsverständnis Innovation als ein einmaliges Ereignis betrachtet, welches nach erfolgter Einführung seinen innovativen Charakter verliert.

Nicht zuletzt wird Innovation als etwas betrachtet, das von außen kommend in bestehende Strukturen eindringt bzw. verändernd eingreift. Wird hingegen von einem Verständnis ausgegangen, das Innovation als integrales „*Merkmal eines sich dynamisch entwickelnden sozialen Systems*“ (Posch 1996, S. 179) betrachtet, so erfahren die beschriebenen Phänomene eine tief greifende Veränderung. Innovation wird sodann nicht als bedrohlich erlebt, sondern als Mittel, um sich an veränderte äußere Bedingungen anzupassen. Weiters bedeutet Innovation nicht notwendigerweise eine Verbesserung, sondern steht für Entwicklung. Anstelle des Verständnisses von Innovation als einmaliges Ereignis tritt die Auffassung, Innovation als Kontinuum zu betrachten.

Innovation – als Teil des Selbstverständnisses des Systems aufgefasst – wird nicht von außen an das System herangetragen, ihm aufgedrängt bzw. übergestülpt, sondern wird vom System selbst getragen (vgl. Posch 1996, S. 179). Diesem Begriffsverständnis folgend ist Innovation „*eine Eigenschaft eines Systems, welches aktiv Wertvorstellungen unter veränderlichen Umweltbedingungen zu verwirklichen sucht.*“ (Posch 1996, S. 179)

Altrichter & Posch (vgl. 1996) betrachten *Innovation* als soziale Aktivität, welche auf den vier Ebenen soziale Praktiken, Wissen und Einstellungen, materielle Aspekte sowie soziale und organisationale Strukturen Veränderungen anstrebt. Weitere Konkretisierung erfährt der Begriff Innovation bei Altrichter (vgl. 2005, S. 36) noch durch das Vorhandensein eines Plans, welcher die angestrebten Praktiken erläutert, den Weg dorthin beschreibt sowie die erforderliche theoretische Basis liefert.

Diese differenzierte Betrachtung des Innovationsbegriffs verdeutlicht, dass es sich bei Innovation um multidimensionale Phänomene handelt (vgl. Altrichter 2005, S. 36). Die Konzentration auf einzelne Dimensionen bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer führt zu mangelhaften Resultaten in der Umsetzung (vgl. Fullan 1983, S. 490).

Es ist demnach davon auszugehen, dass die Bereitstellung von neuen Materialien, wenngleich als innovativ betrachtet, nicht automatisch zu veränderten Grundeinstellungen der handelnden Personen führt. „*In summary, those innovations are expected to be more successful which explicitly stimulate development on all four dimensions and do not assume that changes in one dimension will automatically follow from changes on other dimensions.*“ (Altrichter 2005, S. 36)

Innovation als integrales Merkmal sich entwickelnder Systeme

Innovation als soziale Aktivität, welche Veränderungen von soziale Praktiken, Wissen und Einstellungen, materiellen Aspekten sowie sozialen und organisationalen Strukturen anstrebt.

Innovation als multidimensionales Phänomen

Implementation bezeichnet in einem weiten Sinne nach Euler & Sloane „die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die gesellschaftliche Praxis.“ (Euler & Sloane 1998, S. 312)

Konkreter ist nach Altrichter & Wiesinger unter Implementation zu verstehen, „wenn eine Neuerung an einem angezielten sozialen Ort (Schule, Organisation) aufgenommen und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik übernommen wird.“ (Altrichter & Wiesinger 2004, S. 220)

Veränderungen werden zur Standardpraktik

2.2 Verlauf von Veränderungsprozessen

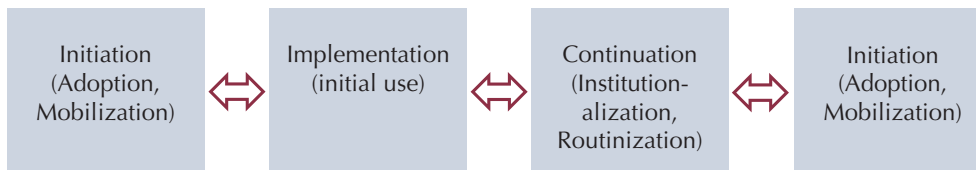


Abbildung 2: Vereinfachte Darstellung von Veränderungsprozessen (vgl. Fullan & Stiegelbauer 1991, S. 48)

Betrachtet man Veränderungsprozesse in ihrem schrittweisen Verlauf, so lassen sich die im obigen Schaubild dargestellten Phasen unterscheiden: Fullan & Stiegelbauer (vgl. 1991, S. 47 f) unterscheiden die im Folgenden explizierten Subprozesse, die eine Innovation durchläuft, bis – im Idealfall – die angezielte Veränderung tatsächlich als Standardpraktik betrachtet werden kann.

Die Phase der *Initiation* stellt demnach den Anstoß des Veränderungsprozesses dar, es gilt vielfältige Kräfte zu mobilisieren. Bereits in dieser frühen Phase fällt die Entscheidung, ob die Innovation auf Zustimmung oder Ablehnung stößt, angenommen oder eingestellt wird.

Die Phase der *Implementation* im engeren Sinne ist gekennzeichnet durch das Bemühen der Beteiligten, den Innovationsvorschlag umzusetzen und damit erste Erfahrungen zu sammeln. Diese Phase wird häufig begleitet von Unterstützungsangeboten, die die Anwendung durch die Praktiker/innen erleichtern sollen (vgl. Altrichter 2005, S. 37). Ich betrachte diese Phase als eine Art Prüfstein für den Innovationsvorschlag. Hier stellt sich heraus, ob die Anwender/innen den der Innovation zugedachten Nutzen tatsächlich verspüren.

In der darauf folgenden Phase, von Fullan & Stiegelbauer (vgl. 1991, S. 48) als *Continuation* bezeichnet, wird die angesprochene zusätzliche Unterstützung nicht mehr gewährt (vgl. Altrichter 2005, S. 37). Idealerweise wurde, wie Altrichter weiter ausführt, der Innovationsvorschlag zu diesem Zeitpunkt als Standardpraktik übernommen, was einer Institutionalisierung gleichkommt.

Am Ende dieses dreistufigen Prozesses steht ein Outcome im Sinne eines Ergebnisses bzw. Resultates, das ganz unterschiedlicher Natur sein kann, abhängig von der jeweiligen Zielstellung des Veränderungsprozesses (vgl. Fullan & Stiegelbauer 1991, S. 48).

Veränderungsprozesse als komplexe, nicht-lineare Vorgänge

Die in Abbildung 2 gewählte lineare Darstellung von Veränderungsprozessen soll nicht über ihre tatsächliche Komplexität und ihren individuellen Charakter hinwegtäuschen. Fullan & Stiegelbauer (vgl. 1991, S. 48 f) nennen vier Aspekte, die verdeutlichen sollen, dass Abbildung 2 nur eine verallgemeinernde Darstellung sein kann, reale Veränderungsprozesse aber detailreiche und verschlungene Wege nehmen:

Zunächst operieren in jeder der dargestellten Phasen eine Vielzahl von Faktoren, die den Prozessverlauf beeinflussen. Sie sollen in Abschnitt 2.3 dieser Arbeit einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Weiters handelt es sich bei Veränderungsprozessen um keine linearen Vorgänge, sondern – wie durch die Doppelpfeile in Abbildung 2 erkennbar – die in den jeweiligen Phasen getroffenen Entscheidungen und Handlungsverläufe beeinflussen sich wechselseitig. Unberücksichtigt in obiger Darstellung bleiben auch jene Variablen, die das Ausmaß der angezielten Veränderung sowie die personelle Frage ihrer Entwicklung bzw. Initiierung betreffen. Irreführend mag die Darstellung auch in Hinblick auf den zeitlichen Aspekt sein. Weder die Dauer der einzelnen Phasen noch die Gesamtdauer eines Veränderungsprozesses lassen sich zeitlich exakt abgrenzen. Fullan & Stiegelbauer (vgl. 1991, S. 49) nennen für die meisten Reformen einen Zeitraum von zwei oder mehr Jahren für die Phase der Implementierung im engeren Sinne als unbedingt erforderlich, damit eine reelle Chance besteht, die Innovation zu implementieren.

Veränderungsprozesse lassen sich nicht kopieren!

Wenn Posch (vgl. 1996, S. 189) ausführt, dass sich Innovationen nicht klonen lassen, so soll dies auf Basis der bisherigen Ausführungen auch für Prozesse der Implementierung gelten: Sie sollen als Prozesse verstanden werden, die abgestimmt auf die jeweiligen Kontextbedingungen und geprägt von ihren Akteur/innen individuelle Verläufe nehmen. Als Kernaussage in Bezug auf Abbildung 2 soll festgehalten werden: „(...) *change is a process, not an event.*“ (Fullan & Stiegelbauer 1991, S. 49)

Strategien der Implementierung

Viel Aufmerksamkeit in der Implementationsforschung erfahren unterschiedliche Umsetzungsstrategien, was deutlich macht, dass innovative Konzepte nicht ohne weiteres Zutun von den Praktiker/innen zur Anwendung gebracht werden (vgl. Euler & Sloane 1998, S. 313). Vielmehr streichen die beiden Autoren die Notwendigkeit einer Aufbereitung des Anwendungsgebietes heraus. Gräsel und Parchmann (vgl. 2004, S. 196 ff) unterscheiden im Wesentlichen zwischen zwei grundsätzlichen Strategien der Implementierung: Top-down-Strategien und symbiotische Strategien.

Die Entscheidung, welche dieser Strategien für die Implementierung einer Innovation letztendlich angewendet wird, „*sollte entsprechend der Passung zu der spezifischen Implementierungssituation erfolgen.*“ (Altrichter & Wiesinger 2004, S. 221) Keiner der Ansätze kann als genereller Erfolgsgarant betrachtet werden, ohne etwa das Ausmaß der angestrebten Veränderung oder die Einstellung der Betroffenen zu berücksichtigen (vgl. Fullan 1983, S. 498; Altrichter & Wiesinger 2004, S. 221 f). Dennoch erscheint für den schulischen Kontext von einer klassischen Durchsetzung von oben nach unten abzuraten zu sein.

Schulische Innovationen sind häufig gekennzeichnet durch einen hohen Komplexitätsgrad, flexibler Handlungsspielraum ist vonnöten (vgl. Aiglsdorfer & Aigner 2005, S. 52). Den Ausführungen von Holtappels zufolge sollten Lehrende nicht als pure Konsument/innen innovativer Ansätze betrachtet werden. Schulen können keine vorgefertigten Patentlösungen übernehmen, ohne eine Anpassung an ihre jeweilige Situation bzw. die Bedingungen vor Ort vorzunehmen (vgl. Holtappels 2003, S. 104).

2.3 Förderliche und hinderliche Faktoren von Implementierung

Was fördert bzw. behindert die Implementierung einer Innovation? In Erinnerung gerufen werden soll dabei zunächst, dass es sich beim Prozess der Implementation um einen äußerst komplexen Vorgang handelt (vgl. Abschnitt 2.2). „*The number of significant influences and the varied ways in which they can interact are so great that predictions about how a proposed reform will succeed in a particular educational context are made only at a considerable risk of error.*“ (Thomas 1994, S. 1852)

Umso bedeutsamer erscheint eine exakte Analyse jener Faktoren, die bisher durch die Implementations- bzw. Innovationsforschung als dem Prozess förderlich bzw. hinderlich identifiziert werden konnten. Basis des nun folgenden Überblicks ist die Kategorisierung entsprechender Faktoren nach Fullan (1994, S. 2840 ff). Diese wurden von Altrichter (2005, S. 12 ff) bzw. Altrichter & Wiesinger (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 222 ff) aufgegriffen und weiter ausdifferenziert. Wie aus folgender tabellarischer Übersicht¹ hervorgeht, werden diese Faktoren zunächst den vier Hauptkategorien **Merkmale der Innovation**, **Lokaler Kontext**, **Organisation** sowie **Bildungspolitik & externe Unterstützungseinrichtungen** zugeordnet, um innerhalb dieser noch weiter unterteilt zu werden.

Merkmale der Innovation • Bedürfnis nach der Innovation • Klarheit der Ziele und Mittel • Komplexität • Qualität u. Praktikabilität	Organisation • Kompetenzen und Einstellungen der Akteur/innen - o Leitung - o Lehrer/innen - o Schüler/innen - o andere Betroffene
Lokaler Kontext • regionale Verwaltung • Innovationsumwelt • Stabilität des Kontextes	• strukturelle u. kulturelle Merkmale der Organisation - o Zielabgleich Innovation/ Organisation - o Strukturen, Instrumente und Prozesse - o Anreizsysteme, Karrieremuster - o Curriculum und Leistungsbeurteilung - o Kultur
Bildungspolitik und externe Unterstützungseinrichtungen • Qualität der Beziehung • Ressourcen u. Fortbildung	

Tabelle 1: Förderliche und hinderliche Faktoren von Implementierung

¹ Vgl. Altrichter & Wiesinger, <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf#search=%22altrichter%2C%20curriculum%20implementation%22> (September 2007)

Ausgehend von einer Studie von Louis and Miles (1990) finden sich bei Fullan (vgl. Fullan 1994, S. 2843) noch eine Reihe von so genannten Schlüsselthemen, die für den Erfolg von Implementationsprozessen bedeutsam sind. Vieles davon wurde in seiner Kernaussage bereits in den vorangegangenen Ausführungen angesprochen und ich beschränke mich daher auf eine stichwortartige Aufzählung einiger für eine erfolgreiche Implementierung förderlicher Prozesscharakteristika. Neben **Monitoring, Evaluation und Strategien zur Problembewältigung können das richtige Ausmaß an Druck und Unterstützung, Visionsarbeit, Personalentwicklung, eine evolutionäre Planung sowie intensive Kommunikation nach außen** als solche betrachtet werden (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 229 f; Altrichter 2005, S. 52 ff; Fullan 1994, S. 2843).

Im Folgenden werden die in Tabelle 1 genannten Faktoren einer genaueren Betrachtung unterzogen. Hervorgehoben werden soll die Notwendigkeit, sie in ihrer Gesamtheit als wirksam zu erkennen. „*It is important to recognize that these variables do not operate as separate entities. Instead, they interact in complicated patterns.*“ (Thomas 1994, S. 1852)

Einflussfaktoren auf eine erfolgreiche Implementierung stehen in systemischem Zusammenhang.

Die Faktoren, die Einfluss auf eine erfolgreiche Implementierung haben, stehen in systemischem Zusammenhang. „*Effective implementation depends on the combination of all the factors (...).*“ (Fullan 1994, S. 2846) Eine eindimensionale Implementation, die im Sinne eines additiven Ansatzes nur einen oder wenige Faktoren berücksichtigt, ist zu vermeiden. Zu fördern ist vielmehr eine mehrdimensionale Implementation, welche einen systemischen Wandel anstrebt (vgl. Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999, S. 68).

Ein- und Mehrdimensionalität im Implementierungsprozess

Dieses Verständnis vom Verlauf von Implementierungsprozessen auf verschiedenen Dimensionen, gekennzeichnet durch eine Vielzahl von förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren, soll zu einer für die weitere Arbeit wichtigen Begriffsbildung führen: Ich möchte Mehrdimensionalität im Implementierungsprozess definieren als Berücksichtigung eines Maximums der beeinflussenden Faktoren. Umgekehrt soll der Begriff Eindimensionalität stehen für Implementierungsprozesse, in denen nicht alle diese Faktoren einfließen, sondern einseitige Schwerpunktsetzungen bzw. umgekehrt Vernachlässigungen stattfinden.

Ein systemischer Wandel kann erreicht werden, wenn Veränderungen nicht isoliert bei einzelnen Aspekten ansetzen, sondern im Sinne der definierten Mehrdimensionalität alle in Abschnitt 2.3 erörterten Faktoren einbeziehen (vgl. Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999, S. 68).

2.3.1 Merkmale der Innovation

2.3.1.1 Das Bedürfnis nach der Innovation

Verspürt die Zielgruppe einen Bedarf nach der Innovation?

Als der Implementation einer Innovation zuträglich kann es erachtet werden, wenn die Innovation zentrale *Bedürfnisse* der Anwendergruppe anspricht. Umgekehrt werden die Chancen auf erfolgreiche Implementation beträchtlich geschmälert, wenn diese Bedürfnisse nur von den Betreiber/innen der Innovation verspürt oder vermutet werden (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 222). Um dem vorzubeugen, warnt Fullan (vgl. 1994, S. 2840) vor Implementationsversuchen ohne sorgfältiger Prüfung der Bedarfslage.

Diese soll während der Phase der Umsetzung ihre Fortsetzung finden in einem steten Diskurs über die tatsächliche Bedürfnisbefriedigung, die durch die Innovation erreicht wird. Als zusätzlich bedeutsam erachtet die Implementationsforschung, welche Stellung das Bedürfnis im Vergleich zu anderen Bedürfnissen einnimmt. Vorzugsweise sollte *„das Bedürfnis nach Lösungen, die von einer Innovation geboten werden, nicht eines unter vielen anderen sein.“* (Altrichter & Wiesinger 2004, S. 222)

2.3.1.2 Klarheit über Ziele und Mittel der Innovation

Die Implementation einer schulischen Neuerung wird wesentlich beeinflusst durch das Ausmaß an Klarheit, das über die mit der Innovation angestrebten **Ziele** sowie die dafür anwendbaren **Mittel** herrscht. Ist für Lehrer/innen klar, was sie mit einer Innovation erreichen können und wie sie die dafür zur Verfügung stehenden Mittel (z.B. in Form von Materialien) bestmöglich anwenden, werden sie die Innovation eher unterstützen. Auch Haenisch (vgl. 1994, S. 6) betont die Wichtigkeit der verständlichen Darstellung von Zielen einer Innovation: Lehrer/innen schätzen – meist durchaus zu Recht – auch ihre bis dahin geleistete Arbeit als erfolgreich ein. Umso bedeutender ist für sie die klare Erkenntnis, warum sie an dieser Praxis etwas ändern sollen bzw. welche Ziele durch eine geänderte Praxis angestrebt werden können.

Sind sich die Anwender/innen über die Ziele der Innovation im Klaren?

Es empfiehlt sich, so Haenisch weiter, in diesem Zusammenhang die Vorteile, die eine Innovation mit sich bringt, deutlich zu machen, also etwa Erleichterungen oder Entlastungen, die sich möglicherweise für Lehrer/innen ergeben, deutlich aufzuzeigen. *„Konkrete Angaben und Beispiele zur praktischen Umsetzung helfen hierbei, das Verstehen zu fördern und Ängste abzubauen.“* (Haenisch 1994, S. 6) Altrichter & Wiesinger (vgl. 2004, S. 222) heben hervor, dass vor allem zu Beginn eines Implementationsprozesses der Verständlichkeit der Materialien und der nachvollziehbaren Beschreibung der Unterrichtsstrategien besonders große Bedeutung zukommt.

Ist die Anwendung klar verständlich?

Erst im fortschreitenden Verlauf der Implementierung und mit dem Gewinn an Sicherheit im Umgang mit der Innovation sind größere Handlungsspielräume von Vorteil (vgl. Lütgert & Stephan 1983, S. 507). Fullan warnt vor größerer Klarheit als reinem Selbstzweck und streicht den Zusammenhang mit dem als nächstes zu explizierenden Faktor der Komplexität heraus: *„very simple and insignificant changes can be very clear, while more difficult and worthwhile ones may not be amenable to easy clarification.“* (Fullan 1994, S. 2841)

2.3.1.3 Komplexität der Innovation

Der Faktor Komplexität subsumiert *„die Anzahl neuer Fähigkeiten, veränderter Einstellungen, unterschiedlicher Materialien, anderer Strukturen und Ressourcen etc., die eine Innovation erfordert (...)“* (Altrichter & Wiesinger 2004, S. 222) Den Ausführungen von Haenisch (vgl. 1994, S. 5) zufolge laufen viele Innovationen Gefahr, als überheblich oder „abgehoben“ eingestuft und demzufolge abgelehnt zu werden.

Demnach sollten Neuerungen im schulischen Kontext nicht mit zu großen Umwälzungen einhergehen, was als Kritik bzw. Abwertung der bislang geleisteten Arbeit betrachtet wird und einer Bedrohung der bisherigen Praktiken und Normen gleichkommt.

Balanceakt zwischen
innovativem Charakter und
Festhalten an Vertrautem

Haenisch beschreibt den erforderlichen Balanceakt folgendermaßen: Während einerseits klar und deutlich erkennbar sein muss, worin der innovative Charakter der Neuerung liegt, darf diese nur ein Stück weit das bisher Vertraute durchbrechen bzw. davon abweichen. Es darf bei Lehrer/innen nicht der Eindruck entstehen, dass alles bisher Praktizierte nicht(s) mehr gilt. Vielmehr haben Innovationen erhöhte Chance auf Implementierung, wenn sie am Wissenstand der Lehrer/innen und ihren Werten andocken (vgl. Haenisch 1994, S. 5).

Während nach Fullan simple Veränderungen leichter umzusetzen sind, in der Folge aber relativ geringen Unterschied bewirken bzw. wenig Veränderungspotential haben, verhält es sich mit komplexen Veränderungen entsprechend umgekehrt: Sie bewirken mehr, erfordern aber entsprechend mehr Einsatz. Die Lösung sieht Fullan darin, komplexe Veränderungen auf Einzelkomponenten herunterzubrechen und diese schrittweise zu implementieren (vgl. Fullan 1994, S. 2841).

2.3.1.4 Qualität und Praktikabilität des Innovationsvorschlags

Genau wie beim erstgenannten Faktor, dem wahrgenommenen Bedürfnis nach der Innovation, gilt auch im Zusammenhang mit der **Qualität und Praktikabilität** des Innovationsvorschlags, dass es nicht ausreicht, wenn ein Gremium von Expert/innen der Innovation hohe Qualität attestiert. Ausschlaggebend ist vielmehr, dass der Innovationsvorschlag von den betroffenen Akteur/innen als qualitativ empfundene wird (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 223). Besonders zu beachten ist dabei, dass die Qualität der Implementierung „unter der Perspektive unterschiedlicher Interessensgruppen verstanden werden muss.“ (Altrichter & Wiesinger 2004, S. 223) Die Qualität eines Innovationsvorschlags definiert sich demnach aus der entsprechenden Zuschreibung durch die Expert/innen ebenso wie durch die Anwender/innen in Person von Lehrer/innen, Schüler/innen sowie Eltern (vgl. Thomas 1994, S. 1853).

Plausibilität und Stimmigkeit
des Konzepts im Kontext
- Sprache und Design -
Verfügbarkeit der Materialien
und Ressourcen

Generell zu unterscheiden sind beim Aspekt **Qualität und Praktikabilität** „*conceptual quality*“ (Plausibilität und Stimmigkeit des Konzepts im Kontext), „*formal or communicative quality*“ (Sprache und Design) und „*practical or logistic quality*“ (Verfügbarkeit der Materialien und Ressourcen wie Zeit und Abrufbarkeit externer Expert/innen) (vgl. Altrichter 2005, S. 44). Der eben angesprochene Zeitfaktor scheint im schulischen Kontext ein besonders sensibler zu sein. Da „*der Zeitaspekt im Lehrberuf so diffus definiert und hoch individualisiert ist, ist ein ‚kollektives Zeitmanagement‘ an Schulen ein äußerst schwieriges Unterfangen.*“ (Strittmatter 2001, S. 64) Während Strittmatter zu reservierten Zeitgefäßen im Sinne von verbindlichen zeitlichen Vereinbarungen für ruhige Innovationsarbeit rät (vgl. Strittmatter 2001, S. 64), hält Haenisch es für bedeutsam, auch so genannte offizielle Zeit für Innovationsarbeit zu Verfügung zu stellen.

Diese Empfehlung leitet sich aus der Erkenntnis ab, dass Lehrer/innen Innovationen immer auch unter dem Aspekt des erforderlichen Aufwandes bzw. der aufzuwendenden Zeit bewerten. Stellt eine Innovation diesbezüglich zu hohe Anforderungen bzw. wird damit zu viel an Extraarbeit verbunden, stößt sie auf Resistenz, wenn sich keine Möglichkeit zur zumindest partiellen Kompensation auftut (vgl. Haenisch 1994, S. 13 f).

2.3.2 Lokaler Kontext

2.3.2.1 Regionale Verwaltung

Dass Reformanstrengungen der aktiven Unterstützung seitens der *regionalen Verwaltung* in Form der Schulaufsicht (Bezirks- bzw. Landesschulinspektor/-innen) bedürfen, bringt Fullan folgendermaßen zum Ausdruck: „*Teachers and others know enough not to take change seriously unless local administrators demonstrate through actions that they should.*“ (Fullan 1994, S. 2842) Auch Altrichter und Wiesinger unterstreichen in ihren Ausführungen die Bedeutung, die der Unterstützung durch die regionale Verwaltung zukommt: Bleibt die Unterstützung aus, setzt sich die Innovation möglicherweise bei einzelnen Lehrer/innen oder Schulen durch. Diese so genannten „Innovationsinseln“ haben jedoch keinerlei Einfluss auf das Gesamtsystem (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 223).

Zweifellos gehört es dazu, Überzeugungsarbeit zu leisten und aufzumuntern (vgl. Haenisch 1994, S. 14), aufmunternde Worte im Sinne von moralischer Unterstützung (vgl. Altrichter 2005, S. 46) sind jedoch zu wenig. Notwendig sind nach Fullan „*specific forms of support and active knowledge and understanding of the realities of attempting to put a change into practice.*“ (Fullan 1994, S. 2842) Neben (Hintergrund-)Wissen über die angestrebte Veränderung zeichnet sich innovationsfördernde regionale Verwaltung vor allem durch fortlaufende Begleitmaßnahmen (vs. anfängliche) etwa in Form von Prozessberatung, Fortbildungsmaßnahmen bzw. die Bereitstellung von Expert/innen aus (vgl. Altrichter 2005, S. 46).

Innovationsfördernde regionale Verwaltung bietet mehr als aufmunternde Worte.

Weiters kann konkrete Unterstützungsarbeit geleistet werden, indem Kontakte zwischen Schulstandorten initiiert werden, Materialentwicklung angeregt wird bzw. Innovationsvorhaben regelmäßig bei Schulleitungsbesprechungen thematisiert werden (vgl. Haenisch 1994, S. 14).

Auch der Aufbau eines Informationssystems über die angestrebte Innovation kann als geeignete Unterstützungsmaßnahme seitens der regionalen Verwaltung erachtet werden (vgl. Altrichter 2005, S. 46). Für Schulen und die dort tätigen Lehrer/innen hat dieser Rückhalt, den sie auf regionaler Ebene erfahren können, auch eine wichtige psychologische Funktion: Schulen und Lehrer/innen, die diese authentische Unterstützung, geprägt von ehrlichem Interesse und Überzeugung, verspüren, gehen tatkräftiger und selbstbewusster an Innovationsvorhaben heran (vgl. Haenisch 1994, S. 14).

Dass fehlende oder inadäquate Begleitung durch die regionale Verwaltung gegenwärtige wie künftige Innovationen scheitern lassen kann, bringt Fullan folgendermaßen zum Ausdruck: „*(...) the more that teachers or others have had negative experiences with previous implementation attempts in the district (...), the more cynical or apathetic they will be about the next change presented, regardless of the merit of the new idea or program.*“ (Fullan 1994, S. 2842)

2.3.2.2 Innovationsumwelt

Eltern und andere Betroffene wie z.B. Gemeindemitglieder – bei Thomas (vgl. 1994, S. 1855) findet sich dafür der Sammelbegriff „non-professionals“ – können als Vertreter/innen der näheren **Innovationsumwelt** den Prozess der Implementierung maßgeblich beeinflussen (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 224). „*The role of individual parents rather than community groups may provide one of the most powerful leverages to better implementation.*“ (Fullan 1994, S. 2842) Auch wenn in der schulischen Realität die Gemeindeverwaltung meist nicht unmittelbar in Innovationsvorhaben involviert ist (vgl. Fullan 1994, S. 2842), so ist negative wie positive Einflussnahme auf den Prozess der Implementierung durchaus denkbar (vgl. Altrichter 2005, S. 46).

Die Rolle der Eltern im Zusammenhang mit schulischen Neuerungen

Besondere Beachtung erfahren sollte die Rolle, die Eltern im Zusammenhang mit schulischen Neuerungen einnehmen. Diese ergibt sich zunächst aus der Bedeutung, die Eltern für die Entwicklung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder generell haben. „*The closer the parent is to the education of the child, the greater the impact on child development and educational achievement.*“ (Fullan & Stiegelbauer 1991, S. 227)

In logischer Konsequenz gilt es, im Zuge schulischer Reformvorgänge die Elternschaft „mit ins Boot zu holen“ und sich ihre Unterstützung zu sichern. Grundbedingung dafür ist es, die Eltern über schulische Innovationen nicht im Unklaren zu lassen (vgl. Haenisch 1994, S. 15), sondern sie durch offensive Informationspolitik frühzeitig einzubinden.

Ziel muss es sein, „*den Eltern die Arbeit der Schule verständlich zu machen und einen pädagogischen Konsens zu ermöglichen, damit die Eltern die für sie häufig unkonventionellen Aktivitäten der Schule verstehen lernen und auf dieser Grundlage dann auch selbst einen Beitrag zur Unterstützung und Verstärkung der schulischen Arbeit leisten können.*“ (Haenisch 1994, S.15)

2.3.2.3 Kontextstabilität

Der abschließende Faktor, der in der Kategorie des lokalen Kontextes zu behandeln ist, ist jener der **Kontextstabilität**. Stabile Kontextbedingungen können zweifelsfrei als eine innovationsfördernde Bedingung betrachtet werden: „*Once a reform plan has been launched, its development and dissemination will advance best within a stable environment.*“ (Thomas 1994, S. 1853)

Nicht jeder Zeitpunkt ist gleich günstig für Innovationsvorhaben.

Demnach gilt es für Initiator/innen von schulischen Reformvorhaben auch ein Gespür zu entwickeln für den „richtigen Zeitpunkt“, um ein Innovationsvorhaben zu starten. Ich stimme Haenisch zu (vgl. 1994, S. 7), wenn er ausführt, dass es Zeiten gibt, in denen Innovationen auf Grund äußerer Rahmenbedingungen kaum Chance auf Verwirklichung haben: Werden etwa Einschnitte im Bereich der Ressourcen vorgenommen, so hat dies Motivationseinbrüche seitens der Lehrenden zu Folge, was wiederum zu keinem „*günstigen Nährboden für eine pädagogische Aufbruchstimmung*“ (Haenisch 1994, S. 7) führt.

Umgekehrt gilt es in Situationen, in denen eine höhere Empfänglichkeit für pädagogische Neuerungen geortet wird, alle Kräfte zu mobilisieren, „*um mit konzentrierten Aktionen deutliche Anschubkräfte für die Innovation zu entwickeln.*“ (Haenisch 1994, S. 8)

2.3.3 Organisation

2.3.3.1 Akteur/innen

Aus der Faktorengruppe der Akteur/innen sollen zunächst jene Personen näher betrachtet werden, die mit leitenden Aufgaben betraut sind: „*Commitment at all levels of an educational hierarchy is important for the success of a reform program. However, in every administrative structure, whether that of a single school or of a country's complete education system, it is particularly vital to have strong commitment among personnel at the top.*“ (Thomas 1994, S. 1852 ff) Unterstützung und Zustimmung zu einer pädagogischen Neuerung sind demnach auf allen Stufen der schulischen Hierarchie erforderlich, dennoch kommt der **Schulleitung** – wie in allen Belangen der Schulentwicklung (vgl. z.B. Brunner 2000, S. 50 ff; Rolff et al. 1999, S. 204 ff) – auch bei der Implementierung einer Neuerung eine Schlüsselrolle zu.

Schulleitung als
Schlüsselrolle

Personen in Führungspositionen können organisationale Veränderungen zwar nicht völlig alleine bewältigen, umgekehrt können sie Veränderungsprozesse jedoch blockieren und letztendlich unterbinden (vgl. Altrichter 2005, S. 47). Aufgrund ihrer Position sind sie in der Lage, „*Ressourcen zu verteilen und Erfolg oder Untätigkeit (positiv oder negativ) zu sanktionieren.*“ (Altrichter & Wiesinger 2004, S. 224; vgl. auch Thomas 1994, S. 1853)

Gräsel und Parchmann verweisen darauf, dass zumeist auch organisatorische Rahmenbedingungen dem Einflussbereich von Schulleiter/innen obliegen. Die Möglichkeit, die Erstellung des Stundenplans zu beeinflussen oder Lehrer/innen bestimmten Klassen zuzuteilen, unterstreicht ihre Schlüsselposition im Zusammenhang mit schulischen Innovationen (vgl. Gräsel & Parchmann 2004, S. 203). Umso bedauerlicher daher die Erkenntnis der Forschung bezüglich der Rolle der Schulleiter/innen: „*(...) in practice he or she frequently does not play an active role, and (...) teachers realize this.*“ (Fullan 1994, S. 2842) Geijssels et al. beschreiben eine innovationsunterstützende Schulleitung anhand von drei Merkmalen, die zunächst angeführt und im Anschluss noch näher betrachtet werden sollen (vgl. Geijssels et al. 2003, zit. nach Gräsel & Parchmann 2004, S. 204):

- 1) *vision building*: Die Schulleitung animiert zu Neuerungen, bietet den Lehrer/innen eine Vision und lebt diese im eigenen Tun.
- 2) *individual consideration*: Die Schulleitung begegnet den Bedürfnissen und Interessen der Lehrkräfte mit Respekt.
- 3) *intellectual stimulation*: Die Schulleitung sorgt für ein anregendes Umfeld, das die Professionalisierung der Lehrer/innen unterstützt.

Dem Visionsvermögen (*vision building*) der Führungskraft kommt zweifellos große Bedeutung zu. Eine treffende bildliche Betrachtung findet sich bei Murphy: A leader's vision is „*the grain of sand in the oyster not the pearl.*“ (Murphy 1988, S. 650, zit. nach Leithwood 1996, S. 86)

Dadurch wird die Funktion der Schulleitung als eine Art „Nährboden“ für Reformen verdeutlicht: Interessante Entwicklungen können dort auf fruchtbaren Boden stoßen bzw. die erforderliche Stärkung erfahren, umgekehrt aber auch im Keim erstickt werden.

Nicht zu übersehen ist, dass Schulleiter/innen dabei mit einer Gratwanderung konfrontiert sind. Sie sollen einerseits als Ideengeber/innen fungieren, mit Anstößen und Impulsen keimende Entwicklung fördern, aber gleichzeitig darauf achten, dass die Innovation aus dem Kollegium selbst heraus ihren Ausgang nimmt (vgl. Haenisch 1994, S. 10).

Dass Leiter/innen den Interessen und Bedürfnissen ihrer Lehrer/innen respektvoll begegnen (*individual consideration*), bedeutet für mich einerseits, dass deren Aktivitäten Ermunterung, Anerkennung und Würdigung erfahren. Haenisch (vgl. 1994, S. 19) spricht von einer Art psychologischen Stütze: Lehrer/innen sollen das sichere Gefühl haben, in ihrem Bemühen ernst genommen zu werden. Andererseits sind aber auch tatkräftige Unterstützungsmaßnahmen vielfältiger Natur erforderlich: So können Schulleiter/innen in administrativen Fragen beraten, bei der Beschaffung von Ressourcen unterstützen oder helfen, indem sie Zeit für Austausch und Planung zur Verfügung stellen (vgl. Thomas 1994, S. 1854). Auch Zeit für die schulinterne Verbreitung der innovativen Ideen – etwa im Rahmen von Konferenzen – zu gewähren, kann als hilfreich betrachtet werden.

Die Professionalisierung der Lehrer/innen am Schulstandort zu unterstützen (*intellectual stimulation*) kann durch die Ermöglichung der Teilnahme an einschlägigen Fortbildungsveranstaltungen ebenso wie durch die Animationen zu schulinternen Fortbildungsveranstaltungen passieren. Entscheidend ist es hier auch, mit welcher Haltung Schulleiter/innen den tatsächlichen Professionalisierungsschritten ihrer Lehrer/innen gegenüberstehen, ob diese gern gesehen und entsprechend gefördert werden oder aber ob sie im Sinne von Konkurrenzdenken negativ bewertet und tendenziell unterbunden werden.

Es kann als konsequente Reaktion auf die beschriebene Schlüsselrolle von Schulleitung verstanden werden, wenn Implementierungsprogramme nicht nur Lehrer/innen als die unmittelbar Ausführenden berücksichtigen, sondern auch ein spezielles Angebot für Leiter/innen anbieten (vgl. Altrichter 2005, S. 48). Es erscheint sinnvoll, Leitungspersonen von Beginn an durch die Vermittlung von Know-how über die Innovation, deren Ziele und Umsetzungsschritte einzubinden und so die aktive Unterstützung durch das Management zu sichern.

Lehrer/innen als
Hauptakteur/innen in
Implementationsprozessen

Als Hauptakteur/innen von Implementationsprozessen sind zweifellos die Anwender/innen selbst zu betrachten. Im Fall von schulischen Innovationen sind es die Lehrer/innen, die die Innovation letztendlich handhaben, anwenden und umsetzen müssen. Es ist nicht möglich, „von der Lehrerschaft nicht gewollte Innovationen erfolgreich zu ‚managen‘.“ (Strittmatter 2001, S. 59) Dabei gilt es zweierlei Faktorenbereiche zu unterscheiden bzw. zu berücksichtigen: „*Both individual teacher characteristics and collective or collegial factors play roles in determining implementation.*“ (Fullan 1994, S. 2843)

Lehrer/innen mit ihren
Kompetenzen und
Einstellungen

Auf der Ebene des einzelnen Lehrers/der einzelnen Lehrerin können die Kompetenzen und Einstellungen als ausschlaggebende Faktoren betrachtet werden. Neuerungen auf schulischer Ebene erfordern eine Erweiterung des Handlungsrepertoires der Lehrer/innen. Es gilt, neue Fähigkeiten zu erwerben und neue Praktiken zu erlernen.

Es ist davon auszugehen, dass zeitintensive Lernprozesse erforderlich sind, vor allem dort, wo grundlegendere Handlungsmuster und Einstellungen betroffen sind (vgl. Haenisch 1994, S. 8). Strittmatter (vgl. 2001, S. 64) weist darauf hin, dass die Bedingungen für die nachhaltige Umsetzung von Innovationen umso günstiger sind, je besser die allgemeinen professionellen Kompetenzen (z.B. im Bereich Didaktik oder Lernpsychologie) der Lehrer/innen ausgeprägt sind. So gelingt es didaktisch kompetenten Lehrer/innen leichter, didaktische Innovationen in ihr Handeln zu integrieren.

Strittmatter gibt zu bedenken, dass die Grundausbildung, die Lehrer/innen erfahren, meist nicht ausreicht, um ein entsprechend hohes Kompetenzniveau zu erreichen bzw. zu halten (vgl. Strittmatter 2001, S. 64). Auf das Erfordernis konsequenter Fortbildung bzw. der Schaffung eines entsprechenden Angebotes soll in Abschnitt 2.3.4 näher eingegangen werden.

Die Zahl jener Lehrer/innen, die als „veränderungsbereit“ bezeichnet werden können, ist an den einzelnen Schulen ungleich verteilt. Es bestehen dabei Zusammenhänge mit der Rekrutierung des Lehrpersonals einerseits sowie mit der jeweils am Standort entwickelten Schulkultur andererseits (vgl. z.B. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 225; Eder & Altrichter 2004, S. 195; Fullan 1994, S. 2843).

In eine ähnliche Richtung verweist auch die Klassifizierung von Posch (vgl. 1996, S. 174 f), der zwischen „bildungspolitisch tauben Schulen“, „bildungspolitisch bewussten Schulen“ und „bildungspolitisch aktiven Schulen“ unterscheidet. Werthaltungen und Kompetenzen, welche ausschlaggebend sind für innovative Prozesse (z.B. Wertschätzung von Problemidentifikation, Orientierung an den Schüler/innen, Prozessreflexion, Vernetzungsaktivitäten etc.) sind an Schulen unterschiedlich stark ausgeprägt (vgl. Posch 1996, S. 174 f; Altrichter, Messner & Posch 2004, S. 29).

Auf der *kollegialen Ebene* ist die Beziehung zu anderen Lehrer/innen als kritische Variable zu betrachten. Fullan arbeitet zunächst heraus, dass Veränderung stets das Erlernen von Neuem bedeutet, und streicht gleichzeitig Interaktion als Grundlage sozialen Lernens heraus: „*Change involves learning to do something new. Interaction is the primary basis for social learning. (...) The quality of working relationships among teachers is strongly related to implementation.*“ (Fullan 1994, S. 2843)

Kollegiale Interaktion als erfolgskritischer Faktor

Entscheidend auf kollegialer Ebene ist, ob Lehrer/innen als Einzelkämpfer/innen agieren oder ob ein Austausch von Ideen möglich ist und kollegiale Unterstützung und positives Feedback den Schulalltag prägen (vgl. Fullan 1994, S. 2843). Das Lernen des Einzelnen findet also nicht isoliert statt. Wie Altrichter (vgl. 2005, S. 49) herausstreicht, ist es eingebunden in ein Netzwerk von Kolleg/innen, Schulleitung und anderen relevanten Beteiligten. Kompetente und engagierte Netzwerkarbeit, die die angestrebten Veränderungen fokussiert, erleichtert den Lernprozess. Dies vermag, die Lücken Einzelner sowohl im Bereich der Motivation als auch Qualifikation kollegial auszugleichen (vgl. Altrichter 2005, S. 49).

Implementationsprojekte verdeutlichen immer wieder, wie nicht nur Einzelne, sondern auch Gruppen (Lehrerkollegien, Klassen etc.) vor der Herausforderung stehen, Lernprozesse hinsichtlich Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zu durchlaufen. Dazu gehört es, Wissen und Erfahrungen auszutauschen, sich gegenseitig zu unterstützen sowie für bei der Implementation auftretende Probleme kooperative Lösungswege zu suchen (vgl. Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999, S. 66).

Entstehung einer „community of learners“ als Erfolgskriterium für Innovationsprojekte

Einbindung bei der Entscheidungsfindung

Harmonie zwischen „Können“, „Wollen“ & „Müssen“

Schüler/innen mit ihrer Lerngeschichte, ihren kognitiven wie motivationalen Voraussetzungen und Gewohnheiten

Betroffene zu Beteiligten machen!

Für den jeweiligen Einzelstandort sollen professionelle Lerngemeinschaften als erfolgversprechende Strategie festgehalten werden (vgl. Strittmatter 2006, S. 9 ff). Auch Reinmann-Rothmeier & Mandl (vgl. 1998, S. 306 und S. 310) diskutieren die Ausbildung einer *community of learners* als Erfolgskriterium für Innovationsprojekte.

Als innovationsfördernd auf der Ebene der Praktiker/innen kann auch eine rechtzeitige *Einbindung bei der Entscheidungsfindung* betrachtet werden (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 225; Thomas 1994, S. 1855). Eine frühe Einbindung erhöht einerseits die Bereitschaft der Lehrer/innen zur Übernahme und Anwendung der Innovation und hilft gleichzeitig, sie mit den erforderlichen Fertigkeiten für den Umgang mit der Innovation auszustatten (vgl. Thomas 1994, S. 1855). Der Bereitschaft der Lehrer/innen, also dem „Wollen“, und den Kompetenzen, also dem „Können“, wird bei Strittmatter (vgl. 2001, S. 59 ff) noch die Bedingung des „Müssens“ hinzugefügt.

Aus seiner Sicht leben langfristig erfolgreiche Innovationen vom produktiven Zusammenwirken dieser drei Faktoren. Entscheidend dabei ist das faktorielle Verhältnis: Ist auch nur einer der Faktoren Null, so neigt sich das Gesamtergebnis gegen Null. „Wollen“ alleine ist nach Strittmatter aufgrund des ständigen Handlungsdrucks des Alltages bzw. einiger vehement „Nichtwollender“ nicht ausreichend für die erfolgreiche Implementation einer Neuerung. Auf die Phase der freiwilligen Willensanstrengung muss die Absicherung der Innovation folgen, indem sie einen gewissen Rechtsstatus (bei Strittmatter das „Müssen“) erhält. Strittmatter zufolge erscheint es empfehlenswert, eine Innovation durch eine gesetzliche Verpflichtung zu stützen, wenn bereits eine „kritische Masse“ an Zustimmung erzielt werden konnte.

Eine solche Legitimierung nimmt die Rechenschaftspflicht von den Schultern der Innovationswilligen, entlastet sie und stärkt sie in ihrem Tun (vgl. Strittmatter 2001, S. 59 ff). Neben Schulleitung und Lehrer/innen nehmen im Zuge der Implementation einer Neuerung auch die Lernenden eine zentrale Position ein. Sie bringen jeweils eine persönliche Lerngeschichte sowie unterschiedliche kognitive und motivationale Voraussetzungen und Gewohnheiten in den Implementationsprozess ein (vgl. Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999, S. 68). Ist die zentrale Botschaft der Innovation unklar, läuft sie den Bedürfnissen der Lernenden zuwider oder führt sie zu Über- oder Unterforderung, so verweigern diese als Konsequenz der Innovation möglicherweise ihre Unterstützung (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 226).

Andere von einer schulischen Neuerung Betroffene, wie etwa Schulwart/innen, Reinigungspersonal, Administrator/innen oder Bediente des Sekretariats, werden davon oftmals zwar nur indirekt tangiert, sind aber dennoch in der Lage, die Umsetzung der Innovation zu stützen oder – im Gegenteil – zu untergraben (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 226).

Die Realität zeigt hier oftmals, dass der viel zitierte Grundsatz „Betroffene zu Beteiligten“ zu machen (vgl. Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999, S. 68) auf allen hierarchischen Ebenen des Schulsystems Anwendung finden sollte. Besonders eine rechtzeitige und auf Verstehen der Hintergründe basierende Einbindung von Schulwart/innen und deren Teams ist hilfreich, wo Innovationen etwa auch mit baulichen Maßnahmen – oftmals zunächst provisorischer Natur – einhergehen und des wohlwollenden Mitwirkens dieser Personen bedürfen.

2.3.3.2 Strukturelle und kulturelle Merkmale

Für eine erfolgreiche Implementierung ist es erforderlich, dass die Ziele der Innovation mit den längerfristigen strategischen Zielen der Organisation einerseits und den jeweiligen **Situationsbedingungen** andererseits kompatibel sind (vgl. Sonntag, Stegmaier & Jungmann 1998, S. 342; Altrichter & Wiesinger 2004, S. 226; Euler & Sloane 1998, S. 324). Von situativen Merkmalen betroffen sehen Altrichter & Wiesinger **organisatorische Strukturen, Instrumente** und **Prozesse**, wobei bestimmte Strukturen bzw. Prozesse durch die Innovation direkt, andere indirekt betroffen sind. Nicht selten etwa wird durch die Neuerung auch die Dienstenteilung oder der Stundenplan beeinflusst (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 226).

Weiters gilt es im Zusammenhang mit der Implementierung von Neuerungen **Anreizsysteme** (vgl. Sonntag, Stegmaier & Jungmann 1998, S. 343) sowie **Karrieremuster** (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 226) zu überdenken. Beide scheinen im schulischen Kontext besondere Aufmerksamkeit zu verdienen, wurden sie doch traditionellerweise bisher vernachlässigt. Während es in anderen Berufsgruppen durchaus üblich ist, höhere Qualifikation berechtigterweise mit der Erwartung einer höheren Entlohnung zu verknüpfen (vgl. Sonntag, Stegmaier & Jungmann 1998, S. 343), ist dies im Gehaltssystem von Lehrer/innen nicht vorgesehen.

Auch Aufstiegsmöglichkeiten sind im Kreis der Unterrichtenden nur beschränkt möglich. Hier scheinen erst in jüngerer Vergangenheit bisherige Denkmuster durchbrochen zu werden, indem entsprechende Nischen für qualifizierte, innovationserprobte bzw. -freudige Lehrer/innen geschaffen werden. Als eine Form der „sanften Gratifikation“ erachtet Haenisch das Investieren von offizieller Zeit in die betreffende neue Aktivität, etwa durch Verwendung des an der Schule vorhandenen Stundenkontingents (vgl. Haenisch 1994, S. 13).

Oftmals unterschätzt wird der Einfluss der vorherrschenden Prüfungskultur auf das Lehren und Lernen. Mandl & Reinmann-Rothmeier betonen die Bedeutung einer parallel laufenden Berücksichtigung von Instruktion, Curriculum und Assessment. Neue Formen des Lehrens und Lernens machen demnach wenig Sinn bzw. werden auf keinerlei längerfristige Akzeptanz seitens der Lehrenden und Lernenden stoßen, wenn nicht erfolgreich nach Prüfungsstrukturen gesucht wird, die diejenigen Qualitäten des Lernens honorieren, die mit den angestrebten Unterrichtskonzepten gefördert werden (vgl. Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999, S. 64).

Als wesentliche Bedingung zum Gelingen einer Implementierung kann nach Altrichter (vgl. 2005, S. 50 f) erachtet werden, dass die in der Organisation vorherrschende Kultur des Lehrens und Lernens mit jener des Innovationsvorschlags und jener des Implementierungsprozesses harmonisiert. Nach Altrichter (vgl. 2005, S. 51 f) kann es als der Implementierung förderlich erachtet werden, wenn das Lernen der Mitglieder einer Organisation hohen Stellenwert hat, wenn es im Schulalltag Foren für Austausch und Lernen gibt und im Bereich des Managements Lernvorbilder existieren.

Neuerung, so die Schlussfolgerung, bringt immer eine zumindest teilweise Erneuerung der Organisation mit sich und macht somit einen Prozess der Systemveränderung auf Basis organisationalen Lernens erforderlich (vgl. Altrichter 2005, S. 51). Individuelle und gruppenbezogene Veränderungen sind – wie im vorangegangenen Abschnitt referiert – überaus bedeutend für die Implementierung von Neuerungen.

begleitende
Organisationsentwicklungs-
arbeit

Dennoch ist vor einer völligen Personalisierung zu warnen. „(...) ohne einen Wandel in den Strukturen und Prozessen sowie in der Kultur der beteiligten Organisation können Interesse, Lernbereitschaft und Engagement von Individuen schnell in Frustration und Resignation umschlagen.“ (Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999, S. 66) Eine nachhaltige Verankerung neuer Konzepte macht neben individuellen und gruppenbezogenen Lernprozessen demnach auch immer unterstützende Organisationsentwicklungsarbeit erforderlich (vgl. Euler & Sloane 1998, S. 323 ff).

2.3.4 Bildungspolitik & externe Unterstützungseinrichtungen

Ob innovative Ideen Chance auf Umsetzung erhalten, wird nicht zuletzt auch von **politischen Prioritäten, Lobbying** durch Interessensgruppen bzw. **öffentlichen Anliegen** beeinflusst, da dort Entscheidungen über Gesetzgebung oder die Vergabe von Fördermitteln fallen (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 227).

Qualität der Beziehung
zwischen Betreiber/innen
einer Innovation und ihren
Umsetzer/innen

Die **Qualität der Beziehung** zwischen den zentralen Betreiber/innen einer Innovation und ihren lokalen Umsetzer/innen kann als weiterer erfolgskritischer Faktor von Implementationsprozessen betrachtet werden (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 228). Fullan (vgl. 1994, S. 2843) spricht in diesem Zusammenhang von unterschiedlichen Welten, denen beide entstammen, und attestiert beiderseitige Ignoranz der subjektiven Welt des jeweils anderen.

Beeinträchtigend für den Prozess der Implementation können aus seiner Sicht Konflikte zwischen folgenden Gruppen sein: „*between local authorities and teachers; between state departments and local districts; and between national agencies and local authorities.*“ (Fullan 1994, S. 2843)

Bereitstellung von
Ressourcen bzw.
Fortbildungsmaßnahmen

Externe Agenturen können Unterstützung im Implementationsprozess durch die Bereitstellung von **Ressourcen** bzw. **Fortbildungsmaßnahmen** gewähren. Lehrer/innenfortbildung ist zweifellos von zentraler Bedeutung auf dem Weg, Neuerungen im Schulalltag erfolgreich zu implementieren. Besteht ernsthaftes Interesse, dass eine Innovation nicht nur an einzelnen Standorten, sondern großräumig Einzug in die Schulwelt hält, so sind maßgebliche Investitionen im Bereich der Fortbildung erforderlich (vgl. Haenisch 1994, S. 12).

Haenisch fasst diesen Anspruch kurz: „*Innovationen sind nicht umsonst zu haben.*“ (Haenisch 1994, S. 12) Lehrer/innenfortbildung hat dabei zweierlei Funktionen zu erfüllen (vgl. Lütgert & Stephan 1983, S. 509): Einerseits soll sie die Aneignung des innovativen Materials bzw. Gedankengutes erleichtern, andererseits soll sie Lehrer/innen die Möglichkeit gewähren, jene Fertigkeiten zu entwickeln, die sie brauchen, um die Innovation für ihre spezifische Unterrichtssituation zu adaptieren.

Fortbildungsmaßnahmen müssen sich dabei nicht notwendigerweise auf Seminarbetrieb beschränken, als geeignete Maßnahmen bzw. Instrumente bieten sich auch Publikationen in Printversion oder online, Leitfäden, Hospitationsmöglichkeiten, Exkursionen, Lehrvideos, Workshops bis hin zu Coaching oder Supervision vor Ort an (vgl. Thomas 1994, S. 1856; Altrichter & Wiesinger 2004, S. 230).

Als kritischer Aspekt im Zusammenhang mit Fortbildung ist der Zeitfaktor zu betrachten. „*But one of the great problems in educational reform is that there are too many ad hoc one-off initiatives. Staff development can contribute to the quality of implementation only if it combines pre-implementation training with training and support during implementation.*“ (Fullan 1994, S. 2844) Die Anfangsphase einer Innovation scheint eine besonders sensible zu sein. Hier gilt es entsprechende Ressourcen für Fortbildung zu bündeln, um so für konzentrierte Antriebskräfte zu sorgen (vgl. Haenisch 1994, S. 12 f).

Auf lange Sicht gesehen erweist sich die Kontinuität des Angebotes als erfolgskritisches Moment. „*One-shot training will not work*“ (CTGV 1997, S. 127, zit. nach Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999, S. 65). Nach Fullan können jene Ansätze in der Fortbildung als Erfolg versprechend bezeichnet werden, die konkrete und lehrer/innenspezifische Fortbildungsaktivitäten kombinieren mit fortlaufender, kontinuierlicher Unterstützung und Begleitung während des Implementationsprozesses sowie regelmäßigen Treffen mit *peers* etc. (vgl. Fullan 1994, S. 2845).

Kontinuität des Angebotes

3 Untersuchungsplan

3.1 Forschungsfrage

Verlauf der Implementierung des ESP und Auswirkungen auf die Schulentwicklung

Die in den Abschnitten 1 und 2 durchgeführten Begriffsbildungen und theoretischen Analysen stellen die Basis dar, um mittels einer empirischen Untersuchung folgende zentrale Fragestellung beantworten zu können: Welchen Verlauf nimmt die Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios und welche Auswirkungen auf die Schulentwicklung sind feststellbar?

3.1.1 Konkretisierung des Forschungsinteresses

Meine theoretische Auseinandersetzung mit der Implementations- und Innovationsforschung hat zu der Erkenntnis geführt, dass Implementationsprozesse auf mehreren Dimensionen verlaufen, die durch eine Vielzahl von förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren gekennzeichnet sind. Diese Faktoren stehen in systemischem Zusammenhang, beeinflussen sich wechselseitig. Implementationsprozesse, die nur einen oder wenige der genannten Faktoren berücksichtigen, habe ich als eindimensional definiert. Umgekehrt wurden entsprechende Prozesse, in denen annähernd alle diese Faktoren Berücksichtigung finden, als mehrdimensional bezeichnet (siehe 2.3).

Evaluierung der Ein- bzw. Mehrdimensionalität des Implementationsprozesses

Der Aspekt der zentralen Forschungsfrage nach dem Verlauf des Implementationsprozesses soll eine erste Konkretisierung in der Evaluierung seiner Ein- bzw. Mehrdimensionalität erfahren. Der hiermit angesprochene Aspekt kann als umfangreichster Teilbereich des Forschungsvorhabens betrachtet werden: Der inhaltliche Bogen spannt sich dabei von der Frage, wie Lehrer/innen und Schüler/innen das Produkt ESP bewerten, wie sie in der Praxis damit zurechtkommen bzw. es annehmen, wie Schulleiter/innen und die Schulaufsicht es in seiner Implementierung unterstützen, wie die Innovationsumwelt darauf reagiert etc. bis hin zur Beziehungsebene zwischen den Betreiber/innen des Europäischen Sprachenportfolios und seinen Anwender/innen.

Meine Recherchen im Vorfeld dieser Arbeit haben gezeigt, dass seitens des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums eine Reihe von Maßnahmen gesetzt werden, um den Prozess der ESP-Implementierung zu unterstützen. So beabsichtigt das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum die künftigen Unterstützungsmaßnahmen auf den Ausbau von Informations- und Bewerbungsstrategien, verstärktes Fortbildungsangebot incl. Erarbeitung eines Fortbildungskonzeptes sowie den Ausbau der Online-Unterstützungsstruktur (Unterrichtsvorschläge, unterstützende Materialien, ESP-Partner/innenbörse) zu konzentrieren (ÖSZ 2004b).

Feststellung der Nützlichkeit und Akzeptanz der unterstützenden Maßnahmen

Ein Schwerpunkt der Studie liegt auf der Feststellung der Nützlichkeit und Akzeptanz dieser Maßnahmen. Konkret interessiert dabei, wie z.B. die Partner/innenbörse oder das Materialienangebot von den ESP-Lehrer/innen angenommen werden bzw. wie der Nutzen, den sie daraus ziehen, eingeschätzt wird.

Wie aus der zentralen Forschungsfrage hervorgeht, liegt neben dem Prozess der Implementierung der zweite Fokus dieser Studie auf der Schulentwicklungsfunktion, die dem Europäischen Sprachenportfolio zukommt.

Der Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung wurde in Abschnitt 1 als Trias aus personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung definiert. Innerhalb des Feldes der Schulentwicklung musste eine Konzentration auf ausgewählte Aspekte erfolgen. Um das bildungspolitisch brisante Thema der Individualisierung und Differenzierung aufzugreifen und längerfristig Synergien zu bereits laufenden Initiativen in diesem Bereich zu ermöglichen, sollten die Wirkungen des Europäischen Sprachenportfolios hinsichtlich individualisierender und differenzierender Maßnahmen festgestellt werden.

Wirkungen des ESP hinsichtlich Individualisierung & Differenzierung

In Abschnitt 1.1.3 habe ich als Beispiele für klassische Themenfelder der Organisationsentwicklung u.a. das Schulprogramm, Teamentwicklung sowie Eltern und Umfeld genannt. Das Forschungsvorhaben wird abgerundet, indem die Auswirkungen der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio auf die Organisationsentwicklung an den Schulstandorten in den Blick genommen wird.

Dabei wird die Verankerung des Europäischen Sprachenportfolios in den Dokumenten der Schulentwicklung geprüft und der Frage nachgegangen, ob und in welchem Ausmaß Schulen ihre Websites, Folder, Schulprogramme etc. nutzen, um die ESP-Arbeit nach außen zu kommunizieren.

Auswirkungen der ESP-Arbeit auf die Organisationsentwicklung & Verankerung in den Dokumenten der Schulentwicklung

3.2 Forschungsdesign

Für die vorliegende ESP-Studie wurde der Ansatz der qualitativen Evaluationsforschung gewählt. Den dabei vorherrschenden Grundgedanken fasst Mayring wie folgt zusammen: *„Qualitative Evaluationsforschung will Praxisveränderungen wissenschaftlich begleiten und auf ihre Wirkungen hin einschätzen, indem die ablaufenden Praxisprozesse offen, einzelfallintensiv und subjektorientiert beschrieben werden.“* (Mayring 2002, S. 63)

Wolfgang Kraus definiert die qualitative Evaluationsforschung als einen Versuch, *„Organisationen durch Information über ihr Tun zu Änderungsprozessen auf einer rationalen Basis anzuregen.“* (Kraus 1991, S. 412) Evaluationsforschung kann nach Stockmann (2000, S. 13 f) in drei unterschiedlichen Phasen zum Einsatz kommen und dementsprechend unterschiedliche Analyseperspektiven einnehmen. So kann Evaluation in der Phase der Programmentwicklung (ex-ante), während der Phase der Implementation (on-going) oder erst nach Abschluss der Implementation eines Programms (ex-post) Anwendung finden.

Weiters definiert Stockmann (vgl. 2000, S. 15 f) als vier Funktionen von Evaluation die **Erkenntnisfunktion**, die **Kontrollfunktion**, die **Dialogfunktion** sowie die **Legitimitätsfunktion**. Im vorliegenden Fall der ESP-Studie greift die Evaluation während der Implementationsphase. Es werden dabei Informationen über den Verlauf und die Ergebnisse gesammelt und bewertet (vgl. Stockmann 2000, S. 13) sowie eine Überprüfung hinsichtlich der Akzeptanz vorgenommen.

Im Verlauf einer solchen „on-going“ oder auch formativen Evaluation im Sinne von Begleitforschung *„sollen Entscheidungshilfen für die Steuerung der Durchführung des Programms gegeben und durch eine frühzeitige Korrekturmöglichkeit Veränderungen des Programmdesigns ermöglicht werden.“* (Stockmann 2000, S. 13)

„on-going“ bzw. formative Evaluation

Im Rahmen der ESP-Studie sollen demnach sowohl dem Sprachen-Kompetenz-Zentrum als auch dem BMUKK Ergebnisse zur Verfügung gestellt werden, auf deren Basis weitere Richtungsentscheidungen im Prozess der Implementierung getroffen werden können.

Damit erfüllt die ESP-Studie zunächst Erkenntnisfunktion. Ebenfalls große Bedeutung soll der angesprochenen Dialogfunktion zukommen. Die Ergebnisse sollen den Dialog zwischen den „Stakeholdern“ – Stockmann (vgl. 2000, S. 15) nennt als solche etwa Geldgeber/innen, die durchführenden Organisationen, Zielgruppen und andere Beteiligte – unterstützen.

Es soll der Diskurs zwischen dem BMUKK als jener Organisation, die die Mittel zur ESP-Implementierung zur Verfügung stellt, dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum, welches mit der Implementierung beauftragt ist, sowie den ESP-Lehrer/innen als unmittelbaren Anwender/innen verstärkt werden. Legitimierende Funktion kann der Studie insofern zukommen, dass abhängig von den Ergebnissen etwa die Aufwendung zusätzlicher Mittel gerechtfertigt werden kann. Nicht im Vordergrund stehen soll in der vorliegenden Untersuchung die Kontrollfunktion, die Evaluation in einem gewissen Ausmaß immer erfüllt. Die Evaluierung des Prozesses sowie seine etwaigen Wirkungen stehen im Mittelpunkt der Untersuchung, nicht jedoch, wie die Beteiligten ihre Aufgaben erfüllen.

3.3 Faktorenmodell

Das in der Folge skizzierte Modell basiert auf den in Abschnitt 2 erörterten Erkenntnissen der Implementations- und Innovationsforschung. Es soll die Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse zusammenfassen und in Beziehung setzen mit den angestrebten Wirkungen im Bereich der pädagogischen Schulentwicklung. Das Modell war Grundlage für die Konkretisierung der Forschungsfrage einerseits und Basis für die Formulierung des Interview-Leitfadens andererseits.

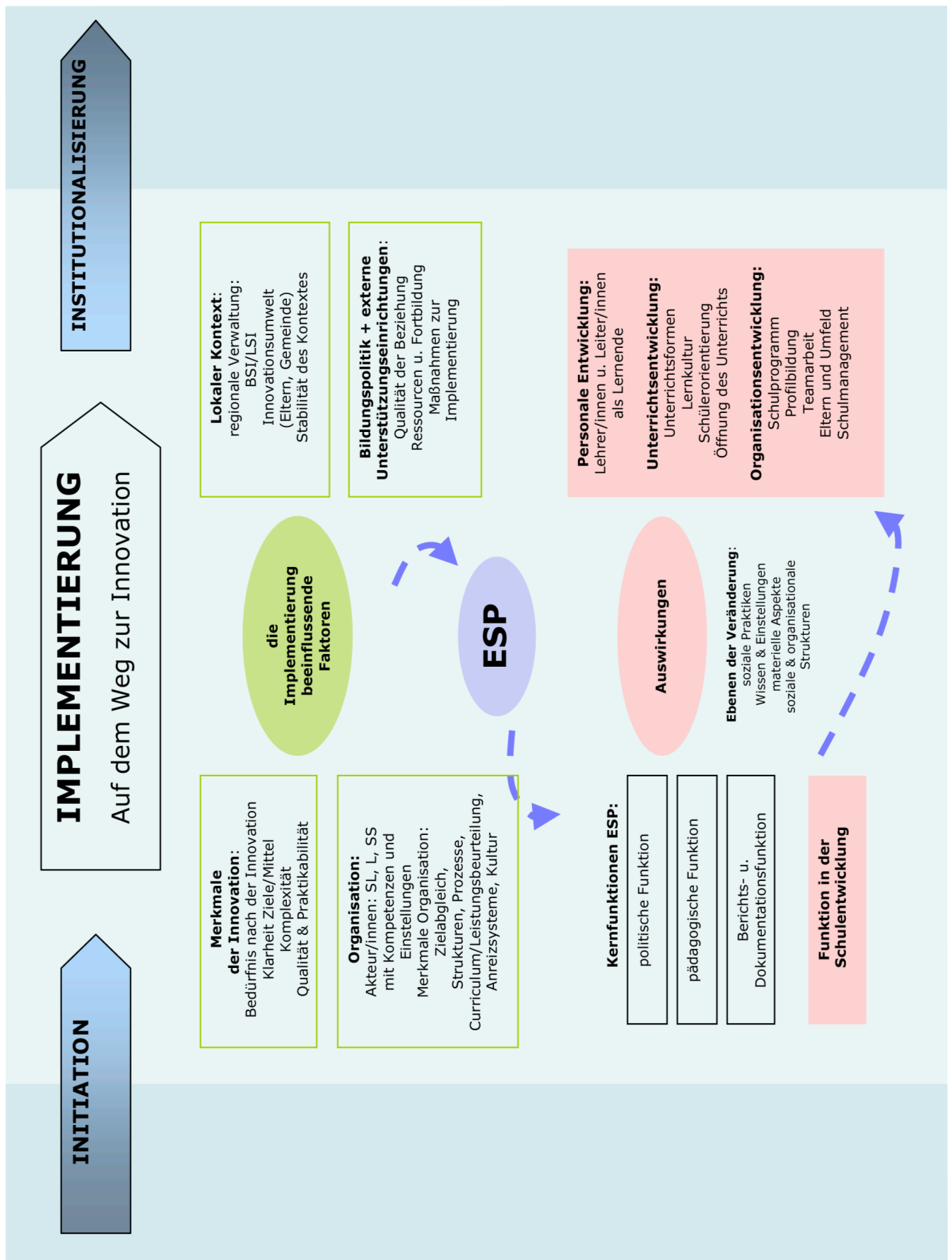


Abbildung 3: Faktorenmodell ESP-Studie

4 Untersuchungsverfahren

4.1 Methoden der Datenerhebung

1. Interviews und Gruppendiskussionen mit ESP-Lehrer/innen
2. Rückmeldungen von ESP-Schüler/innen
3. E-Mail-Befragung der Anbieter/innen der Partner/innenbörse des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums
4. Analyse von Dokumenten der ESP-Schulen

Als tragende Säule der Datenerhebung sind dabei die Interviews bzw. Gruppendiskussionen zu betrachten. Die einzelnen Forschungsfragen wurden durch zusätzliche Erhebungsmethoden fokussiert, mit dem Ziel, die in den Interviews bzw. Gruppendiskussionen gewonnenen Daten zu ergänzen und zu validieren. Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Methoden der Datenerhebung und dem jeweiligen Forschungsinteresse soll durch das folgende Schaubild verdeutlicht werden.

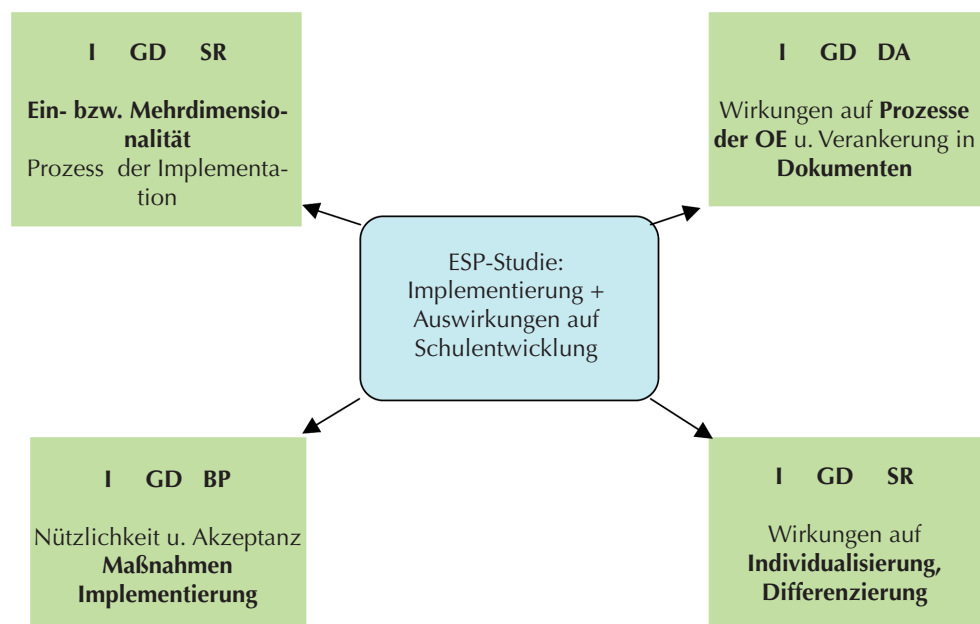


Abbildung 4: Forschungsfragen und Methoden der Datenerhebung (I = Interview; GD = Gruppendiskussion; DA = Dokumentenanalyse; SR = Schüler/innen-Rückmeldungen; BP= E-Mail-Befragung Partner/innenbörse)

4.2 Sampling

Die Grundgesamtheit der Lehrer/innen, die im Schuljahr 2004/05 mit dem ESP gearbeitet haben, betrug 49 (25x HS, 21x AHS, 2x PTS, 1 Berufsschule). Davon haben 27 das ESP bereits während der Pilotphase getestet (Pilotlehrer/innen), 22 sind neu eingestiegen (Neueinsteiger/innen). (Siehe Abbildung 5)

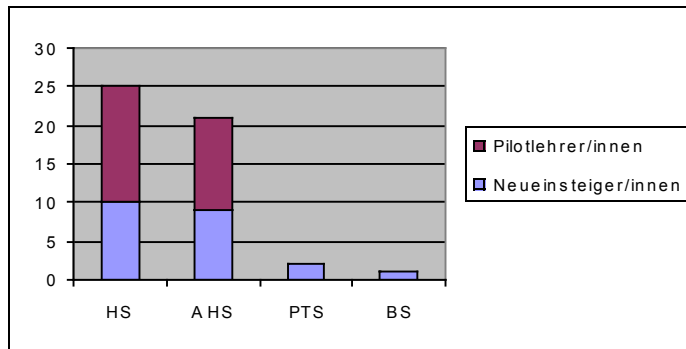


Abbildung 5: Grundgesamtheit der ESP-Lehrer/innen Sj. 2004/05

Für die Untersuchung ausgewählt wurden 24 ESP-Lehrer/innen, was etwa der Hälfte der Grundgesamtheit der ESP-Lehrer/innen im Schuljahr 2004/05 entspricht. 12 der Lehrer/innen kamen aus der AHS, 11 aus der HS und eine/r aus der PTS. 14 meiner Gesprächspartner/innen waren ehemalige Pilotlehrer/innen, 10 Neueinsteiger/innen (siehe Abbildung 6). Die ausgewählten Lehrer/innen entstammten 19 verschiedenen Schulstandorten, sodass knapp 68 % aller ESP-Standorte Teil des Samplings waren.

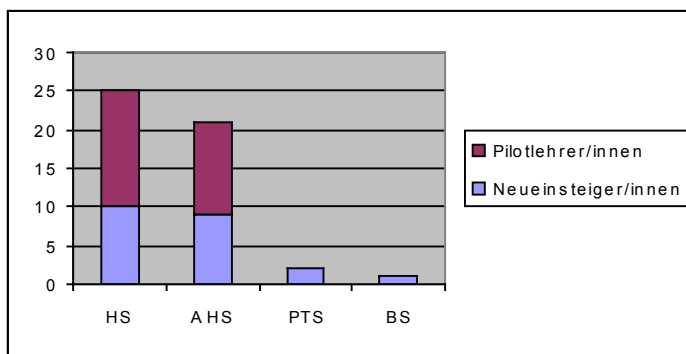


Abbildung 6: Sampling der ESP-Studie

4.3 Untersuchungsverfahren im Überblick

Interviews

- Gestaltung: Leitfaden-Interviews
- Erhebungszeitraum: Mitte Jänner bis Mitte April 2006
- Anzahl: 10 Einzelinterviews
- Dauer: zw. 1 Std. 15 min und 3 Stunden
- Aufzeichnung: digitale Aufnahme gefolgt von wörtlicher Transkription
- Umfang Datenmaterial: ca. 16, 5 Stunden Hördateien bzw. 193 Seiten Transkripte
- Auswertungsverfahren: Im Zuge eines an Gläser & Laudel orientierten inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens wurden die Schritte (1) Vorbereitung der Extraktion, (2) Extraktion, (3) Aufbereitung und (4) Auswertung durchlaufen (vgl. Gläser & Laudel 2004, S. 197 ff).

Gruppendiskussionen

- Gestaltung: Leitfaden auf Basis der Interviews ergänzt um moderative Elemente
- Erhebungszeitraum: Mitte Februar bis Mitte März 2006
- Anzahl: 3 Diskussionen mit gesamt 14 Teilnehmer/innen (4, 4 bzw. 6)
- Dauer: zw. 1 Std. 40 min und 2 Std. 30 min.
- Aufzeichnung: digitale Aufnahme gefolgt von wörtlicher Transkription
- Umfang Datenmaterial: ca. 6 Stunden Hördateien bzw. 75 Seiten Transkripte
- Auswertungsverfahren: analog zu den Einzelinterviews

Rückmeldungen von Schüler/innen

- Gestaltung: schriftliches, offenes Feedback, angeleitet durch eine Simulationsfrage: „*Stell dir vor, du bekommst einen neuen Mitschüler. Er kennt das Europäische Sprachenportfolio nicht. Wie würdest du ihm das ESP, den Unterricht und deine Arbeit damit beschreiben, damit er weiß, was auf ihn zukommt?*“

- Durchführung: Teilnehmer/innen an den Interviews und Gruppendiskussionen geben die Rückmeldebögen zur Bearbeitung an ihre Schüler/innen weiter und retournieren sie unter Wahrung der Anonymität an mich.
- Anzahl: 392 Bögen
- Rücklaufquote: 95 %
- Auswertungsverfahren: Screening des Materials nach Aussagen zu den Kategorien „Zentrale Botschaft“ (Sinn u. Zweck, Nutzen), „Motivation“ (allgemeine Befindlichkeit, Akzeptanz), „Gestaltung“ (Layout, Design), „Komplexität“ (Verständlichkeit, Übersicht, Anforderungsprofil) und „Sonstiges“. Einordnung der Aussagen in positiv, neutral oder negativ zu bewertende und entsprechende Verrechnung.

E-Mail-Befragung Partner/innenbörse

- Zielgruppe: 17 Anbieter/innen der Partner/innenbörse auf der Website des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (Bereich Pflichtschulen).
- Gestaltung: 4 offene Fragen
Wie wird diese Idee von den ESP-Lehrer/innen angenommen?
Wie lange stehen Sie schon dafür zur Verfügung?
Wie viele Anfragen gibt es?
Haben sich daraus längerfristige Kontakte in Form von Begleitung ergeben?
- Rücklaufquote: 100 %
- Auswertungsverfahren: Zusammenfassung und Interpretation der Antworten

Dokumentenanalyse

- Dokumente: Websites, Schulprofile, Leitbilder, Schulprogramme der ESP-Schulen
- Auswertungsverfahren: Zusammenfassung und Interpretation der Hinweise auf das ESP bzw. auf damit in Verbindung stehende relevante Daten

5 ESP-Implementierung auf dem Prüfstand

5.1 Verlauf des Implementierungsprozesses

5.1.1 Merkmale der Innovation

5.1.1.1 Das Bedürfnis nach der Innovation

Eingangs soll die spezielle Situation des Europäischen Sprachenportfolios in Erinnerung gerufen werden. Es handelt sich dabei um kein Produkt, das unmittelbar für alle Lehrer/innen zur freien Verfügung stand, das sich sozusagen vom ersten Tag an auf dem freien Markt hätte behaupten müssen. Vielmehr ging der Markteinführung eine Pilotierung voraus, für die die teilnehmenden Lehrer/innen bzw. Schulen nach speziellen Kriterien zusammengestellt wurden.

Dies deutet darauf hin, dass bei den Pilotlehrer/innen, welche ja etwa die Hälfte der 2004/05 aktiven ESP-Lehrer/innen darstellten, eher ein passives Ausgewähltwerden denn ein aktives Suchen im Sinne eines Lösungsbedürfnisses vorlag. Tatsächlich geben die Pilotlehrer/innen größtenteils an, gefragt bzw. angesprochen worden zu sein, ob sie Interesse an der Teilnahme an einem Einstiegseminar zum ESP hätten. Als Motivation dieser Einladung zu folgen, wird vielfach Neugierde und Offenheit sowie das grundsätzliche Interesse, etwas Neues auszuprobieren, gepaart mit einer relativ geringen Erwartungshaltung, genannt. *„Erwartung? Ich bin – wie gesagt – blank hingefahren. Ich wusste, was ein Portfolio war, aber ich wusste alles andere nicht und ich bin einfach hingefahren, weil ich ein neugieriger Mensch bin, der eigentlich wissen wollte, worum es da geht (...).“* (IEPH2-5-2)

„Ich wusste, was ein Portfolio war, aber ich wusste alles andere nicht und ich bin einfach hingefahren, weil ich ein neugieriger Mensch bin (...).“

Die Erwartungshaltung wurde mit zunehmendem Informationsstand gesteigert und vor allem hinsichtlich der angezielten Selbsteinschätzung und Selbstmotivation der Schüler/innen aufgebaut. Als besonders wichtig wird dabei angegeben, dass die Schüler/innen von sich aus motiviert werden sollten, den eigenen Leistungsstand zu erkennen und einzuschätzen sowie sich eigenmotiviert zu verbessern.

Als aktiv suchend beschreiben sich nur wenige der Pilotlehrer/innen, so etwa ein/e Lehrer/in einer Fremdsprachenschule: *„Wir sind (...) auf der Suche in unserer Schule nach neuen Ideen und das hat eigentlich gepasst.“* (IGPPH9-1-4) Durch das ESP sollte hier ein weiteres Angebot geschaffen und der Englischunterricht zusätzlich gestärkt werden. Für eine/n andere/n Pilotlehrer/in stellte die ESP-Arbeit nach mehreren Jahrzehnten im Schuldienst so etwas wie einen Neubeginn dar: *„Ich habe nach langen Dienstjahren das Gefühl gehabt, was soll ich überhaupt noch machen, was ist wirklich wichtig? Man hat so eine gewisse Sinnkrise. (...) Das war für mich irgendwo ein neuer Beginn.“* (GGPA19-1-6)

Ein/e weitere/r Lehrer/in der Pilotphase experimentierte schon in den 80er und 90er Jahren mit verschiedenen Formen von Zertifikaten und Zielbeschreibungen im Englischunterricht. Für ihn/sie war das Mitwirken an der ESP-Pilotierung vor allem mit Erleichterung darüber verbunden, dass persönliche Interessen und Motive nun in einer österreichweiten Initiative zu etwas Gemeinsamem, Tragfähigem ausgebaut werden würden.

Etwas anders stellt sich die Situation bei den Neueinsteiger/innen dar. Sie mussten durch den Akt der Bestellung eine aktive, selbstgesteuerte Entscheidung für die ESP-Arbeit treffen. Nach einem Erstkontakt mit dem Europäischen Sprachenportfolio auf Fortbildungsveranstaltungen bzw. Sprachenkongressen oder über pilotierende Kolleg/innen werden als ausschlaggebende Motivatoren der mittels ESP ermöglichte Blick auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*, das aktive Werben für das eigene Sprachenfach an der Schule oder die Erkenntnis genannt, dass bis dato nicht alle Kompetenzbereiche ausgewogen genug unterrichtet worden waren. An einer der neu eingestiegenen Schulen wurde ein größeres Team hauptsächlich durch die Schulleitung zur ESP-Arbeit motiviert, weil sie sich gut in ein bereits bestehendes Schulprofil einfügte.

Neueinsteiger/innen, die von pilotierenden Kolleg/innen gewonnen werden konnten, beschreiben eine große Bandbreite, die von Neugierde und Offenheit bis hin zu einem eher zufälligen Zustandekommen des ESP-Einstiegs etwa aufgrund der Teamkonstellation reicht. *„(...) ja ich bin eigentlich dazu gekommen, wie die Jungfrau zum Kind.“* (GGH20-6-2)

„(...) ja ich bin eigentlich dazu gekommen, wie die Jungfrau zum Kind.“

Von ESP-Lehrer/innen aus dem Osten Österreichs kommen Hinweise darauf, dass die Etablierung des Europäischen Sprachenportfolios nicht zuletzt durch die Existenz von so genannten Konkurrenzprodukten erschwert wird. So wird deren Aussagen zufolge im Raum Wien verstärkt auf eine andere Variante eines Mittelstufenportfolios für den Sprachensektor gesetzt. In eine ähnliche Richtung gehen Beschreibungen der ESP-Lehrer/innen, dass sie den Portfoliobegriff in der Schullandschaft als aktuell stark beansprucht wahrnehmen.

So meint ein/e Kolleg/in: *„(...) es ist auch diese Inflation mit diesem Begriff nicht wirklich gescheit.“* (IWPA22-26-3) Es werden Klassenkonstellationen beschrieben, in denen überspitzt ausgedrückt in beinahe allen Gegenständen Portfolios verlangt werden, dies allerdings ausgehend von einem unterschiedlichen Begriffsverständnis und demzufolge mit divergierenden Ansprüchen und Erfordernissen. Im selben Atemzug verweisen die ESP-Lehrer/innen darauf, dass es sich bei den verwendeten Portfolio-Modellen aber nicht um das Europäische Sprachenportfolio handelt, denn dies sei nur sehr wenigen überhaupt bekannt.

Überlagert sehen die ESP-Lehrer/innen ihre Arbeit auch von der parallelen Entwicklung der Standards sowie den darauf bezogenen Test-Items. Es herrscht einerseits Unsicherheit, inwieweit die Einführung der Standards dem ESP zuträglich ist oder aber umgekehrt sogar zu missbräuchlicher Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios führen könnte. Aktuell sehen die ESP-Lehrer/innen dem Thema Standards wesentlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt bzw. orte sie bei Kolleg/innen auch eine Haltung des Abwartens, was denn nun tatsächlich wichtiger sei und demnach auch mehr Beachtung in der persönlichen Arbeit finden sollte.

Ein/e Kolleg/in spricht im Zusammenhang mit dem Europäischen Sprachenportfolio sowie den Standards und Test-Items von *„Damoklesschwertern“*, zwischen denen zu wählen sich die Lehrer/innen genötigt sehen. Geortet wird diesbezüglich Verunsicherung bis hin zur Erstarrung, ausgelöst von *„(...) diesen zwei Gegengespinsten, die momentan in vielen Köpfen der Lehrer herum-schwirren. Und das ist eine Verunsicherung, weil man sagt, jetzt warte ich ab, was wichtiger ist (...).“* (ILPH24-19-2)

5.1.1.2 Klarheit über Ziele und Mittel der Innovation

Auch bei diesen Variablen soll eine differenzierte Betrachtung von Pilotlehrer/innen und Neueinsteiger/innen erfolgen. Immer wieder betonen Pilotlehrer/innen die qualitätsvolle Einschulung und Betreuung, die sie während der Phase der Erprobung erhalten haben. Sie haben die Philosophie des Europäischen Sprachenportfolios internalisiert, ihnen sind die Zielsetzungen weitgehend verständlich und auch im Umgang mit dem Material fühlen sie sich sicher, wenngleich hier häufig der Wunsch nach mehr unterstützenden Materialien geäußert wird.

„(...) und daher fühle ich mich überfordert, (...) was gehört wohin?“

Während Neueinsteiger/innen sich zwar über die Zielsetzungen des Europäischen Sprachenportfolios durchaus im Klaren sind, äußern sie massive Probleme im Umgang mit dem Material. *„(...) und daher fühle ich mich überfordert, (...) mit diesen Checklisten und mit diesen Dingen, wo man sich die Hörübungen raussucht, was gehört wohin?“* (GGH17-19-2) Noch viel drastischer bringt diese/r Neueinsteiger/in das Problem auf den Punkt: *„Ich bin in Hilflosigkeit versunken!“* (GLA13-10-3) Lehrer/innen, die aus Eigeninitiative mit dem ESP zu arbeiten begonnen haben, ohne entsprechende Einschulung erhalten zu haben, finden mit dem Selbststudium der Mappe und der Durchsicht des Leitfadens nicht das Auslangen, um zu einer erfolgreichen ESP-Anwendung zu gelangen.

Sie finden sich nur schwer zurecht und beschreiben Gefühle der Rat- und Mutlosigkeit. In der Unterrichtsarbeit sind sie meist über eine erste Durchsicht der Mappe mit ihren Schüler/innen sowie dem Ablegen einiger weniger Texte im Dossier nicht hinausgekommen.

5.1.1.3 Komplexität der Innovation

Einheitlich beschrieben wird das ESP als höchst komplexes Instrument, was sich für die ESP-Lehrer/innen hauptsächlich durch umfangreichen Materialaufwand und damit verbunden durch eine massive zeitliche Belastung äußert. Die Beschreibungen der einzelnen Niveaustufen werden von den Lehrer/innen als zu allgemein empfunden, als dass sie eine unmittelbare Einschätzung durch die Schüler/innen ermöglichen würden. Da keine direkte Kompatibilität mit dem jeweils verwendeten Lehrwerk vorliegt, sehen sich die ESP-Lehrer/innen gezwungen, selbst Material zu organisieren, um die Einschätzungen zu ermöglichen. *„(...) da musste man halt nach dem Material kramen und da musste man Literatur suchen und dann musste man Lesetexte aufspüren (...). So was ist sehr aufwändig und sehr zeitintensiv wieder (...)“*. (IEPH2-3-1)

Neueinsteiger/innen zeigen sich eher überrascht, aber auch frustriert von dem zusätzlichen Material- und Zeitaufwand, der ihnen erst im Laufe der Arbeit bewusst geworden ist. *„(...) dass mir das nicht bewusst war, wie wir uns für das Portfolio interessiert haben, dass wir selbst die ganzen Beispiele bringen müssen, das haben wir überhaupt nicht gewusst (...)“* (GLA13-4-4) Sie haben ein unmittelbar einsetzbares Produkt erwartet und zeigen weniger Bereitschaft, wie sie es nennen, *„das Rad jedes Mal neu zu erfinden“* (GLA13-8-2). Sie haben im Vergleich zu den Pilotlehrer/innen eine geringere Verbundenheit mit dem ESP, sodass sie eher anderen Herausforderungen des Schulalltags den Vorzug geben. Dass es sich beim ESP um eine komplexe Angelegenheit handelt, wird auch dadurch gezeigt, dass es – wie bereits im vorangegangenen Abschnitt angedeutet – Lehrer/innen kaum gelingt, sich autodidaktisch erfolgreich damit auseinanderzusetzen.

Die Situation jener Lehrer/innen, die die ESP-Arbeit ohne jegliche Einführung etwa im Zuge einer Fortbildungsveranstaltung gestartet haben, muss als äußerst besorgniserregend bis alarmierend bezeichnet werden. Die Mappen wurden im Schuljahr 2004/05 bestellt ein erster Einstieg mit den Schüler/innen gestartet.

Langsam aber sicher ist die ESP-Arbeit eingeschlafen, die Wiederaufnahme im neuen Schuljahr 2005/06 ist nicht geglückt. Weitere Hinweise auf die Komplexität des Europäischen Sprachenportfolios liefern Beschreibungen von Lehrer/innen, wie sie den Unterricht mit einer Art ESP-Brille sehen und stetig der Frage nachgehen, wie bestimmte Inhalte, Lernziele etc. mit dem ESP vereinbar sein könnten. *„(...) mit einer Gehirnhälfte denke ich eigentlich immer, hopp-la ist das vereinbar mit dem ESP, ich seh das Buch schon immer unter dem ESP-Zeichen (...)“* (ILPH24-26-2) Ähnliches gilt auch für die Schüler/innen: So beschreibt ein/e Lehrer/in, der/die dem ESP den Stellenwert eines Unterrichtsprinzips zuschreibt, dass dessen Philosophie und Idee auch in den Köpfen der Schüler/innen ständig präsent ist.

Aus Sicht der Lehrer/innen bedeutet das ESP für Schüler/innen ein ständiges Zurückkehren und stetiges Sich-Auseinandersetzen mit ihrem eigenen Lernprozess. Es ist von daher nicht vergleichbar mit so genannten Einwegmaterialien, die in Form von Kopiervorlagen einmalig zum Einsatz kommen und nach Bearbeitung wieder beiseite gelegt und zumindest bis zur Vorbereitung auf die nächste Schularbeit vergessen oder verdrängt werden können. Dieses ständig An-sich-Arbeiten als immanenter Bestandteil des Europäischen Sprachenportfolios macht es für Schüler/innen wie Lehrer/innen zu keiner bequemen Sache, sondern zu einer komplexen Herausforderung. Lehrer/innen verweisen auf die Notwendigkeit des konsequenten Darauf-Schauens, des Erinnerns, Nachforschens, Motivierens.

5.1.1.4 Qualität und Praktikabilität des Innovationsvorschlags

Die Darstellung der Ergebnisse zur Variablen Qualität und Praktikabilität des ESP soll anhand der Teilbereiche (1) *„conceptual quality“*, (2) *„formal and communicative quality“* sowie (3) *„practical or logistic quality“* erfolgen (vgl. Altrichter 2005, S. 44; siehe auch Abschnitt 2.3.1.4).

(1) Einheitlich gelobt wird von den ESP-Lehrer/innen das Konzept, die Grundidee des Europäischen Sprachenportfolios. Die gilt auch für jene Neueinsteiger/innen, die mit der Umsetzung des Europäischen Sprachenportfolios im eigenen Unterricht noch ringen: *„Ja, im Prinzip kann ich das alles unterschreiben (...), diese Dinge und die Vorstellungen, die da damit verbunden sind. Das finde ich auch an und für sich – wie gesagt – irrsinnig toll.“* (GLA13-14-2) Trotz dieses grundsätzlichen Zuspruchs hadern die Lehrer/innen mit der Tatsache, dass die ESP-Arbeit sich nicht automatisch harmonisch in die Unterrichtsarbeit einfügt. Es sei ein *„Konzept von außen“* (IWPA22-18-3), für das immer extra Zeit freigeschaufelt werden müsse und das in Konkurrenz mit der parallel laufenden Arbeit mit dem Buch steht. Insgesamt scheint das Zeitproblem eines der massivsten im Zusammenhang mit dem ESP zu sein.

„Ja, im Prinzip kann ich das alles unterschreiben (...).“

Unabhängig voneinander schildern die ESP-Lehrer/innen ihren ganz persönlichen Kampf mit der (Unterrichts-)Zeit, um den Ansprüchen des Europäischen Sprachenportfolios einigermaßen gerecht werden zu können. *„(...) das geht bei mir immer im Kampf mit dem Zeitproblem und wer siegt.“* (GGH17-18-1) Ernst und seriös betrieben, würde das ESP viel Unterrichtszeit erfordern, die eigentlich gar nicht da sei.

„(...) das geht bei mir immer im Kampf mit dem Zeitproblem und wer siegt.“

Manche Lehrer/innen geben wohl an, sich durch die ESP-Arbeit mehr vom Buch gelöst zu haben. Aus Gründen der Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen, aber auch aufgrund der Progression des Lehrbuches sehen sich die ESP-Lehrer/innen zu einer mehr oder weniger durchgehenden Bearbeitung des Buches genötigt, sodass dieses der rote Faden im Unterricht bleibt.

Als Qualitätsmängel, die (2) dem formalen Bereich zuzuordnen und trotz entsprechender Rückmeldungen aus der Pilotierung nicht in den Griff zu bekommen waren, werden die Größe und das Gewicht der Mappe sowie der starke Überhang an Text genannt. Das Problem der Textdominanz sei zwar im Vergleich zur Pilotversion verringert worden, aber es sei immer noch sehr viel für die Kinder zu lesen, ohne dass für entsprechenden visuellen Ausgleich gesorgt worden wäre. Mehrere ESP-Lehrer/innen räumen ein, dass das ESP äußerlich nicht sofort anspricht, man sich vielmehr vom Inhalt überwältigt fühlt: *„(...) also sie spricht nicht sofort an. Wenn man das aufschlägt die Mappe, das erschlägt einen eigentlich.“* (GGPA19-21-6)

Im Zusammenhang mit der Mappengröße wählen die ESP-Lehrer/innen Beschreibungen wie *„unhandlich“* (GGPA19-17-1), *„sperriges Ding“* (ILPA4-5-2), *„Ungetüm“* (GGA18-16-7) oder *„dieses Trumm von Mappe“* (GGA6-4-4) etc. Der Umfang der Mappe macht Lehrer/innen wie Schüler/innen zu schaffen: Die Tatsache, dass sie nicht oder nur schlecht in die Schultaschen passt, macht es unmöglich, die Mappe regelmäßig zu transportieren, was aber im Sinne der selbstständigen Arbeit der Schüler/innen erforderlich wäre.

Auch das Aufbewahren in der Schule hat sich nicht als Königsweg herausgestellt. Selbst hier führt der Umfang zu Aufbewahrungsproblemen, entsprechender Stauraum steht nicht selbstverständlich zur Verfügung. Für Eltern bedeutet die Verwahrung des Sprachenportfolios in der Schule, dass sie wenig bis nie Einblick in die Mappen erhalten.

Ein weiteres formales Qualitätsproblem orten die Lehrer/innen vereinzelt im Bereich Sprache und Design. Es wird berichtet, dass Texte wie Bilder im Verlauf der Zeit von den Schüler/innen als kindisch eingestuft werden. Als besondere Schwierigkeit muss hier gesehen werden, dass das ESP für den Einsatz auf der Altersstufe der 10- bis 15-Jährigen konzipiert ist, deren unterschiedliches Anspruchsniveau es hier gleichermaßen zu treffen gilt. Zusätzlich beschnitten in ihrer Zeit im Sprachenunterricht fühlen sich die Lehrer/innen teilweise auch durch das Erfordernis, die Muttersprache vermehrt einfließen zu lassen.

Besonders jene, die Anhänger/innen eines hundertprozentigen Einsatzes der Fremdsprache im Unterricht sind, leiden darunter, dass Teile des Europäischen Sprachenportfolios auf Deutsch formuliert sind bzw. auch nur durch den Einsatz der deutschen Sprache im Unterricht bearbeitet werden können. Lehrer/innen empfinden es als Rückschritt, wenn sie plötzlich von Schüler/innen auf Deutsch angesprochen werden, für die es vor der ESP-Zeit völlig selbstverständlich war, dafür nur die Fremdsprache zu wählen. *„Ich habe mir halt gedacht bei meinen Schüler/innen, die sind es jetzt gerade gewöhnt, mit mir Englisch zu reden und jetzt dürfen sie mit mir auf einmal Deutsch reden. (...) Und das ist, jetzt reden sie mich halt immer auf Deutsch an.“* (GGPH8-16-5) Ein/e Lehrer/in ging sogar so weit, deutsche Inhalte der Mappe auf Englisch zu übersetzen, um sie den Schüler/innen in der Fremdsprache anbieten können.

Als Beeinträchtigung aus dem Bereich (3) Verfügbarkeit von Material und Ressourcen sind die fehlenden Umsetzungsbeispiele sowie die zu allgemeinen Formulierungen der Deskriptoren zu nennen. Beides wird in nahezu jedem der geführten Gespräche thematisiert. Die krampfhaft Suchende nach entsprechendem Material und der damit verbundene Zeitaufwand schränken – wie auch im vorangegangenen Abschnitt bereits ausgeführt – die Praktikabilität des Europäischen Sprachenportfolios für die Lehrer/innen massiv ein. Ein/e Lehrer/in bietet dazu eine interessante gegenteilige Sichtweise an: *„(...) genau das ist für mich der Punkt, den ich so toll finde an der Mappe, weil unsere Kinder lernen ja von Anfang an dieses schubladisierte Lernen und kaum ist die Schularbeit, der Test oder die Prüfung vorbei, Lade zu und wir haben es vergessen (...) also die Kinder erinnern sich wieder an Dinge gemeinsam, indem sie eben (...) zu dem Thema nichts vorgegeben bekommen, weil sie selber nachdenken müssen, was haben wir dazu gemacht und das ist so gut, das ist endlich ein Schluss mit diesem ‚Spoon-feeding‘, was im Schulsystem betrieben wird und das ist für mich eines der positivsten Dinge.“* (GGH20-17-6)

„(...) das ist so gut, (...) endlich ein Schluss mit diesem ‚Spoon-feeding‘, was im Schulsystem betrieben wird (...).“

Als erschwerend empfinden ESP-Lehrer/innen die Tatsache, dass das ESP zum Preis von 11 Euro erworben werden muss. Für den Ankauf haben sich im Wesentlichen folgende Strategien herauskristallisiert, die mit jeweils unterschiedlichen Schwierigkeiten behaftet sind: Etwa die Hälfte meiner Gesprächspartner/innen konnte die Anschaffung des Europäischen Sprachenportfolios über das jeweilige Schulbuchkontingent abdecken, sodass für die Schüler/innen bzw. Eltern keine zusätzlichen Kosten entstanden. Bei der anderen Hälfte mussten die Eltern die Anschaffungskosten des Europäischen Sprachenportfolios tragen. Dabei übernahm an einer Schule der Elternverein einen Teilbetrag, an einer anderen Schule wurde für einen Teil der Kosten ein Sponsor gefunden.

Egal welcher der beschriebenen Wege gewählt wurde, galt es dabei, etliche Hindernisse zu überwinden: Eine Bestellung innerhalb des Schulbuchkontingents wird nicht vom Einzellehrer/der Einzellehrerin persönlich durchgeführt, sondern gesammelt von einem/einer an der Schule dafür Beauftragten erledigt. Hier beschreiben Lehrer/innen, dass es mehrmaliger Anläufe bedurfte, bis das ESP im Verzeichnis der Schulbücher ausfindig gemacht werden konnte. Das weitaus größere Problem bei der Integration in das Schulbuchkontingent dürfte aber sein, mit dem vorgegebenen Budget überhaupt das Auslangen zu finden. Das macht es für neue Produkte, die nur wenige Lehrer/innen kennen bzw. die nur von wenigen verwendet werden, schwierig, sie in das Schulbuchbudget hinein zu reklamieren. *„Weil (...) jetzt kämpfe ich um jedes Buch, um jedes Wörterbuch und da ist dann das nicht mehr drinnen.“* (GGA6-12-1)

Um den Ankauf des Europäischen Sprachenportfolios durchzusetzen, sind schulinterne Diskussionen zu führen, bei denen sich vor allem jene Lehrer/innen, die als Einzelkämpfer/innen an ihrem Standort mit dem ESP arbeiten, wenig Erfolgchancen ausrechnen. Ungern setzen sich die Lehrer/innen dem Vorwurf aus, anderen etwas wegzunehmen, noch dazu für etwas, womit sie selbst noch wenig bis keine Erfahrung haben. *„Ist es notwendig, sagen sie? Weil sie fragen immer, ist es notwendig, ist es wirklich lebensnotwendig, (...) Kommt ihr nicht ohne dem ... ist nicht das Buch wichtiger? Das sind Diskussionen, die kenne ich ja.“* (ILPH24-12-4) Bestellungen über das Schulbuchkontingent, ohne Zusatzkosten für Schüler/innen und Eltern, bedürfen einer guten Lobby am Schulstandort, über die aktuell die wenigsten verfügen. Soll das ESP über die Eltern finanziert werden, so tun sich naturgemäß jene Lehrer/innen schwer, deren Schüler/innen den einkommensschwächeren Gruppen angehören.

„Weil (...) jetzt kämpfe ich um jedes Buch (...) und da ist dann das nicht mehr drinnen.“

Für die Lehrer/innen entsteht über den Weg der Finanzierung durch die Eltern ein hoher Erfolgsdruck, den vor allem jene Neueinsteiger/innen verspüren, die sich bei der ESP-Arbeit in einer Phase der Orientierungslosigkeit befinden. Sie zeigen sich verwundert bzw. äußern Verständnis für etwaige Elternreklamationen. *„Nein, es waren eben keine Rückmeldungen, was mich eh wundert, weil es hat auch z.B. niemand rückgefragt, wann machen Sie wieder einmal was damit (...), was zu befürchten war, ja. Na klar. Das hätte mich als Elternteil auch interessiert.“* (GLA14-16-1) Versuche, Geldmittel über den Elternverein aufzutreiben, scheiterten an einer Schule etwa daran, dass nur sehr wenige Schüler/innen von der ESP-Arbeit betroffen sind und noch kein flächendeckender Einsatz an der Schule stattfindet.

Unabhängig davon, auf welchem Weg das ESP finanziert wurde, traten zwei weitere logistische Probleme auf: So entstanden an einer Schule lange Wartezeiten auf einige zunächst nicht gelieferte Exemplare, was einen einheitlichen Start der ESP-Arbeit in der Klasse erschwerte. Als Dauerproblem stellte sich für mehrere Lehrer/innen heraus, dass sie selbst über kein Exemplar des Europäischen Sprachenportfolios verfügten, da im Gegensatz zu anderen in größeren Mengen bestellten Schulbüchern beim ESP kein Gratisexemplar für die Hand der Lehrer/innen vorgesehen ist. Die Schwierigkeit, ohne eigene Mappe mit dem ESP zu arbeiten, war den Lehrer/innen anfangs nicht bewusst, stellte sich aber mit fortlaufender Dauer als große Beeinträchtigung heraus.

5.1.2 Lokaler Kontext

5.1.2.1 Regionale Verwaltung

Den Schilderungen der ESP-Lehrer/innen zufolge spielen weder **Bezirks-** noch **Landesschulinspektor/innen** beim Prozess der Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios eine tragende Rolle. Häufig gewählte Beschreibungen dafür sind *„wird zur Kenntnis genommen“* und *„freundlich behandelt“* (IEPPA3-6-2), im besten Fall steht der Inspektor *„dem sehr wohlwollend gegenüber“* (GLPH12-15-2). Selbst bei diesen tendenziell positiven Äußerungen schränken die Lehrer/innen sofort dahingehend ein, dass es – abgesehen von einer wohlwollenden Grundhaltung – zu keinerlei aktiver Unterstützung der Implementierungsarbeit von Seiten der regionalen Verwaltung kommt.

Auffallend dabei ist, dass die Lehrer/innen seitens der regionalen Verwaltung nicht wirklich viel tatkräftige Unterstützung zu erwarten scheinen. *„(...) von Seite des Bezirksschulinspektors ist da überhaupt nichts gekommen. (...) Aber so Unterstützung habe ich auch gar nicht erwartet.“* (IEPH2-10-2) Die Lehrer/innen bauen nicht auf die Anerkennung über den Dienstweg, das Wohl der Schüler/innen steht für sie im Vordergrund. *„(...) direkte Feedbacks in dem Sinne nicht. (...) Ich bin recht glücklich. Ich glaube das ist O.K. Das ist was Gutes für meine Schüler.“* (IGPPH9-7-2) Aus vielen Beschreibungen geht ein großes Distanzverhältnis zwischen der schulischen Basis und der Ebene der regionalen Verwaltung hervor. Dieses Erleben drückt ein/e Lehrer/in wie folgt aus: *„Die sind weit weg von uns.“* (GLA13-15-3).

„Die sind weit weg von uns.“

5.1.2.2 Innovationsumwelt

ESP-Lehrer/innen scheint die Bedeutung, die Eltern im Zusammenhang mit der Implementierung einer Innovation generell – und im Fall des Europäischen Sprachenportfolios im Speziellen – zukommt, durchaus bewusst zu sein. Es ist Bemühen erkennbar, die Elternschaft vom Innovationsvorschlag zu überzeugen. Für einen Erstkontakt mit dem ESP tun sich für die Eltern zwei Szenarien auf: Sie werden entweder bei einem Elternabend über den geplanten Einsatz informiert oder durch einen Elternbrief davon in Kenntnis gesetzt. Grundsätzlich, so die ESP-Lehrer/innen, sei es nicht schwer, die Eltern für das ESP zu interessieren oder besser gesagt für ihre Zustimmung zum Ankauf zu gewinnen.

Die Eltern zeigen sich offen Neuem gegenüber, getreu dem Motto: *„(...) machen wir halt in der Schule was Neues (...) das kann meinem Kind nur förderlich sein (...), was soll da dagegen sprechen?“* (GLPH11-16-7) Dort, wo Eltern zur Finanzierung des Europäischen Sprachenportfolios herangezogen werden, entsteht für die Lehrer/innen ein größerer Rechtfertigungsdruck, die Versprechungen auch einzuhalten, das ESP längerfristig in den Unterricht einzubauen und einen Benefit für die Schüler/innen vorweisen zu können. Unabhängig davon, ob das ESP persönlich oder nur via schriftlicher Information vorgestellt wird, bleibt das Interesse daran längerfristig eher durchschnittlich, mehr erwarten die ESP-Lehrer/innen eigentlich auch nicht. Die meisten ESP-Lehrer/innen wählen Ausdrücke in der Art von *„wohlwollend zur Kenntnis genommen“* (IEPPA10-6-2), jedoch *„ohne wesentliche Rückmeldung“* (GGH16-6-1).

„Wohlwollend zur Kenntnis genommen“ jedoch „ohne wesentliche Rückmeldung.“

In Ausnahmefällen kommt es zu einzelnen positiven Feedbacks durch die Eltern: *„Eine Mutter ist gekommen und hat dann gesagt, also die Tochter hat sich ja immer so gegen das Ungarische daheim gewehrt und nachdem wir das in der Schule so betont haben (...), dass dieses ungarische Kind (...) jetzt mit größerer Bereitschaft und mit größerem Engagement (...) ihre eigene ungarische Sprache wieder zuhause pflegt, weil sie sich (...) da irgendwie aufgewertet fühlt dadurch.“* (IEPPA3-1-9) Selbst dort, wo die Voraussetzungen etwa im Sinne eines behüteten, schulinteressierten Elternhauses als ausgesprochen positiv beschrieben werden, bleibt das ESP letztendlich *„eigentlich eher so ein Schuldung“* (IGPPH9-6-3). Als ausschlaggebend dafür wird die Komplexität des Produktes ESP angeführt, die Eltern können sich aus Sicht der ESP-Lehrer/innen nicht wirklich etwas darunter vorstellen. Zusätzlich werden die Eltern auch in ihren zeitlichen Mitteln als überfordert betrachtet, sich auch noch verstärkt der ESP-Arbeit zu widmen. Ein anderes Problemfeld tut sich auf, wenn Eltern wenig über die Ziele des Europäischen Sprachenportfolios informiert werden bzw. die Informationen nicht aufnehmen.

Ist der Lernerfolg von Schüler/innen unerwartet schlecht, so zeigen sich fälschliche Erwartungen an das ESP. Mehrfach wird geäußert, dass Eltern von zusätzlichem Unterrichtsmaterial eher eine unmittelbare Verbesserung des Lernerfolges erwarten. *„(...) Und das ist die Enttäuschung der Eltern. Die sagen dann ja, was bringt es dann? Was bringt es dann, wenn man durch dieses große Mittel nicht den Schüler in die zweite Gruppe bringen kann?“* (ILPH24-13-1) Im Zusammenhang mit der falschen Erwartungshaltung der Eltern, die das ESP leicht als zusätzliches Übungsmittel missverstehen, tritt die Notwendigkeit einer gründlichen Elterneinführung deutlich hervor. *„Ich glaube auch, dass es ja weit weg von dem ist, was Eltern z.B. erwarten von der Schule. Die erwarten immer, da ist was drinnen, was mein Kind jetzt tun kann und nicht mein Kind soll selber reflektieren irgendwas. Die Idee ist ja sehr neu eigentlich in dieser Hinsicht und wenn Eltern diese Mappe in die Hand nehmen, können sie, wie gesagt, (...) ohne eine Einführung damit absolut nichts anfangen.“* (GGA21-25-1)

Bei einer weitergehenden Analyse der näheren Innovationsumwelt zeigt sich, dass ESP-Lehrer/innen die geringe **öffentliche** bzw. **schulische Akzeptanz** des Europäischen Sprachenportfolios als ausgesprochen beeinträchtigend empfinden. Die Lehrer/innen schreiben dies vor allem dem geringen Bekanntheitsgrad des Europäischen Sprachenportfolios zu. *„Es fragt sie [= die Schüler/innen] niemand danach, es schaut sich niemand an und die, die in eine weiterführende Schule gehen, die werden auch nicht anhand eines Europäischen Sprachenportfolios (...) eingeschätzt. Entweder werden sie nach Zeugnisnoten dort aufgenommen oder sie müssen Prüfungen machen, was auch immer.“* (IEPH2-3-5)

Hier wird ein eindeutiger Zusammenhang festgestellt zwischen der Wertigkeit des Europäischen Sprachenportfolios und der Anzahl der Schulen, die es verwenden. Im schulischen Bereich versprechen sich die ESP-Lehrer/innen durch das aktuell pilotierte Oberstufenportfolio zukünftig einen vermehrten Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios. Pessimistischer wird das Interesse auf Seiten der Arbeitgeber/innen eingeschätzt. *„(...) welcher Arbeitgeber wird sich damit befassen und die Mühe machen, die Niveaus kennen zu lernen, um zu verstehen und zu wissen, welche Fähig- oder Fertigkeit damit verbunden ist? Das wird auch keiner machen.“* (IEPH2-9-1)

„(...) mir t t jedes Kind leid, das da mit seinem schönen Dossier kommt und dann kommt jemand und sagt, ja danke, lege es gleich her oder was sollen wir damit? (...).“

Die ESP-Lehrer/innen werden aufgrund der mangelnden Akzeptanz, die dem ESP zuteil wird, darin gebremst, einen Aspekt der zentralen Botschaft des Europäischen Sprachenportfolios, nämlich seine zukünftige Bedeutung für die Schüler/innen im Sinne der Belegs- und Dokumentationsfunktion, an die Schüler/innen authentisch weiterzugeben. *„(...) mir t t jedes Kind leid, das da mit seinem schönen Dossier kommt und dann kommt jemand und sagt, ja danke, lege es gleich her oder was sollen wir damit? Da hätte ich im Moment ein bisschen eine Unsicherheit, ob das nicht noch zu wenig bekannt ist“* (...). (IEPPA10-18-1) Insgesamt sollte das ESP nach Wunsch der Lehrer/innen eine breitere gedankliche Basis in der Gesellschaft finden. Als wünschenswertes Beispiel nennt ein/e ESP-Lehrer/in ein Akzeptanzniveau vergleichbar mit dem ECDL, dem europäischen Computer Führerschein.

5.1.3 Organisation

5.1.3.1 Akteur/innen: Schulleitung, Lehrer/innen, Kolleg/innen

Die Haltung der jeweiligen Schulleitung wird von den ESP-Lehrer/innen als durchwegs förderlich beschrieben. Es wird von Wohlwollen und grundsätzlicher Akzeptanz gesprochen. ESP-Lehrer/innen erleben es als unterstützend, wenn Schulleiter/innen das Gespräch zum Thema ESP suchen, nach ESP-Seminaren um Erfahrungsberichte und Eindrücke ersuchen, sich in den Klassen über die ESP-Arbeit informieren etc. Unmittelbares, aktives Einbringen wird nur über wenige Schulleiter/innen berichtet.

Es werden einzelne Direktor/innen beschrieben, die etwa die Suche von Sponsor/innen unterstützt oder das ESP im Elternverein und Lehrerzimmer immer wieder erwähnt haben. Um die von Gräsel und Parchmann (vgl. 2004, S. 203 f) beschriebenen Merkmale innovationsunterst tzender Schulleitung nochmals aufzunehmen (vgl. Abschnitt 2.3.3.1), so fallen die beschriebenen Unterst tzungsstrategien der Schulleiter/innen größtenteils in die Kategorie *„individual consideration“*.

Den Interviewergebnissen zufolge werden die Interessen und Bedürfnisse der ESP-Lehrer/innen größtenteils respektiert. Hingegen wird nur in einem Gespräch ein Verhalten seitens der Direktion beschrieben, welches in die Kategorien „*vision building*“ und „*intellectual stimulation*“ fällt. So wird diese/r Schulleiter/in als aktive/r Motivator/in für eine schulinterne Lehrer/innenfortbildung zum ESP beschrieben, an der er/sie in Folge auch selbst teilgenommen hat. Als Ergebnis dieser SCHILF-Veranstaltung haben im Schuljahr 2004/05 fünf Kolleg/innen dieser Schule, allesamt Neueinsteiger/innen, mit dem ESP zu arbeiten begonnen. Von der Schulleitung wurde zuvor eine gute Passung zwischen ESP und dem bestehenden Schulprofil festgestellt und, - wie im Interview beschrieben, erfolgreich Visionsarbeit geleistet.

Nur bei wenigen Interviewpartner/innen klingt durch, dass sie die so genannte Unterstützung eher als Alibihandlung erleben, so meinte ein/e Kolleg/in, angesprochen auf die Unterstützung durch die Schulleitung: „*Ja, das tun Direktoren eigentlich heutzutage im Allgemeinen, aber ...*.“ (GGPA7-13-3) Die in Folge dieser Äußerung einsetzende Diskussion zeigte, dass in den angesprochenen Einzelfällen „Unterstützung“ nicht als authentisch erlebt wurde: „*Ja, im Kampf um die Schüler usw. auch sich an innovativen Prozessen beteiligen.*“ (GGPA7-13-4).

Explizit mehr Unterstützung und Interesse durch die Schulleitung wünscht sich folgende/r Kollege/in. So solle die Schulleitung „*Zeit zur Verfügung stellen. Ich höre jedes Mal, wenn ich Zeit für die Anglisten brauche, um – was weiß ich – neue Maturabestimmungen zu besprechen, das sollte alles in der Freizeit passieren, weil so viel Stunden ausfallen.*“ (IWPA22-13-4) Mein/e Interviewpartner/in schränkt jedoch ein, dass die Schulleitung sich gerne mehr interessieren würde, aber aufgrund von Arbeitsüberlastung diese Unterstützung wohl nicht leisten könne. „*(...) unseren Direktor, der es zwar gerne wissen möchte, aber es zeitlich nicht schafft und dabei aber eh 60 Stunden ‚hackelt‘ in der Woche.*“ (IWPA22-18-2) Das ESP hat es fallweise schwer, sich gegen vielfältige Konkurrenzthemen zu behaupten. „*Er würde auch gerne und es würde ihn auch interessieren, aber wenn halt irgendwelche Schlägereien waren, ist das wichtiger.*“ (IWPA22-9-8)

„Er würde auch gerne und es würde ihn auch interessieren, aber wenn halt irgendwelche Schlägereien waren, ist das wichtiger.“

Auf der Ebene der einzelnen Lehrer/innen fällt auf, dass es sich bei den ESP-Lehrer/innen größtenteils um überdurchschnittlich engagierte und qualifizierte Lehrkräfte handelt. Viele von ihnen erwähnen im Zuge der Gespräche ihre weitreichenden Aktivitäten über den alltäglichen Unterricht hinaus, sei es Praxisbetreuung für eine Pädagogische Akademie, Lehraufträge an einer Universität oder Pädagogischen Akademie (z.B. für Didaktik), Koordinationsaufgaben von EU-Projekten (z.B. Comenius), Leitung der Arbeitsgemeinschaft des Sprachenfaches, Beauftragte/r für die Koordination der Standards am Schulstandort, frühere Mitarbeit am Zentrum für Schulentwicklung bzw. Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Tätigkeit am Pädagogischen Institut etc. Ebenso vielfältig und beeindruckend die Liste der zusätzlichen Ausbildungen, über die die ESP-Lehrer/innen verfügen: Sie reichen von „Englisch als Arbeitssprache“ bis hin zum „Europa-Kompetenzen-Lehrgang“. Im Zuge dieser Aktivitäten haben die meisten der ESP-Lehrer/innen auch Zugang zum Europäischen Sprachenportfolio gefunden. Bei der Auswahl der Pilotlehrer/innen hat man offensichtlich verstärkt auf diese besonders engagierten, gut ausgebildeten Lehrer/innen zurückgegriffen.

Das Muster der als veränderungsbereit und gut qualifiziert zu bezeichnenden Lehrer/innen scheint sich den Schilderungen zufolge auch bei den Neueinsteiger/innen fortgesetzt zu haben.

Viele der Pilotlehrer/innen beschreiben Vorerfahrungen mit Portfolios und berichten, dass die Art des Arbeitens mit dem ESP an sich gut mit ihrem bisherigen Unterrichtsstil kompatibel sei. So tun sich jene wesentlich leichter, die auch vorher bereits gewohnt waren, lernzielorientiert zu arbeiten.

Vor allem Pilotlehrer/innen lassen ein sehr hohes *commitment* zum ESP erkennen, sie sind der Arbeit damit sehr verbunden. Ihren Angaben zufolge werden sie ihre Arbeit mit dem ESP im kommenden Jahr durchwegs fortsetzen und planen somit auch in Zukunft dem Sprachenportfolio treu zu bleiben. Einschränkungen werden nur hinsichtlich entsprechendem Leistungsniveau der Schüler/innen getroffen. Diese Zustimmung dem ESP gegenüber dürfte nicht zuletzt Ergebnis einer gelungenen Einbindung in die Entscheidungsfindung während der Phase der Pilotierung sein. „*Decision-making participation*“ (Thomas 1994, S. 1855) als Erfolg versprechendes Prinzip im Implementierungsprozess scheint im Fall des Europäischen Sprachenportfolios erfolgreich zur Anwendung gebracht worden sein.

„(...) die Idee des Sprachenportfolios vereinfachen und kindgerechter machen (...).“

Ein differenzierteres Bild bietet sich bei der Frage nach der künftigen Verwendung bei den Neueinsteiger/innen. Sie äußern öfter Zweifel an einer längerfristigen Verwendung des Europäischen Sprachenportfolios. Die Identifizierung mit dem ESP ist naturgemäß geringer, der Aufwand wird oft noch wesentlich höher als der Nutzen eingestuft. Die grundlegende Idee möchte man gerne weiterverfolgen, aber nicht notwendigerweise mit der ESP-Mappe. „*Ich würde in Zukunft wahrscheinlich die Idee des Sprachenportfolios nehmen, aber würde es umgestalten und vereinfachen und kindgerechter machen (...). Vielleicht würde ich meine eigene Mappe kreieren, denke ich.*“ (GGA6-9-2, 10-5) Bei jenen Neueinsteiger/innen, die ihre aktuelle Situation als besonders problematisch beschreiben, scheint sogar die Weiterverwendung in den derzeitigen Gruppen gefährdet.

Pilotlehrer/innen konnten Tiefs während der Pilotphase gemeinschaftlich überwinden und sich nach eigenen Angaben in den Regionalgruppen immer wieder gegenseitig stärken. Im Laufe der Zeit haben sie die beschriebene hohe Bindung zum ESP aufgebaut. Bei den Neueinsteiger/innen fehlte dieser Rückhalt der Gemeinschaft von Anfang an und führte in Konsequenz auch zu keinem vergleichbar hohen *commitment* zum Innovationsprodukt. Dort, wo sich Probleme auftun, ist rascheres Aufgeben zu befürchten, das Scheitern findet einsam statt.

Auf der **kollegialen Ebene** zeigt sich ein sehr einheitliches Bild, wonach sich das Gros der ESP-Lehrer/innen bisher erfolglos um die verstärkte Einbindung von Kolleg/innen am Schulstandort bemüht hat. Einigkeit herrscht darüber, dass ein größeres ESP-Team an der Schule vielfältige Vorteile hätte. Neben dem Aspekt der Arbeitsteilung wird auch der Austausch mit Kolleg/innen als erstrebenswert beschrieben. Erwähnung findet auch der motivationale Faktor im Sinne von „sich gegenseitig mitreißen“. Selbst jene Lehrer/innen, die die sonst außerordentlich gute Zusammenarbeit mit ihren Kolleg/innen herausstreichen, stoßen in Sachen ESP auf wenig Gegenliebe. Einer der genannten Gründe für diese ablehnende Haltung ist die allgemeine Arbeitsüberlastung: „*(...) es sind einfach zu viele Dinge, die zugleich passieren.*“ (IWPA22-13-2).

In Abschnitt 2.3.1.1 habe ich darauf hingewiesen, dass es von der Implementationsforschung als bedeutsam betrachtet wird, welche Position das Bedürfnis nach einer Innovation im Vergleich zu anderen einnimmt.

Als vorteilhaft habe ich herausgearbeitet, wenn das Bedürfnis nicht eines unter vielen konkurrierenden ist (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 222, Altrichter 2005, S. 43). Angesichts der deutlichen Hinweise in Richtung eines *innovation overloads* erscheint mir dieser Aspekt für die ESP-Implementierung von größerer Bedeutung zu sein, als ich aufgrund der theoretischen Aufarbeitung des Feldes der Implementations- und Innovationsforschung zunächst angenommen habe.

„(...) es sind einfach zu viele Dinge, die zugleich passieren.“

Weiters scheitert die Einbindung der Kollegenschaft an deren geringerer Fortbildungsfrequenz und dem daraus resultierenden mangelnden Wissen um die Existenz des Europäischen Sprachenportfolios. Auch generelles Desinteresse, mit dem Teile des Kollegiums Neuerungen gegenüberstehen, wird erwähnt, was mit einem fehlenden Leistungsprinzip in der Schule in Verbindung gebracht wird. Ein/e Lehrer/in spricht in diesem Zusammenhang ganz konkret von *„HandtascherInnenlehrerinnen bzw. Halbtagslehrern“* (IWPA22-18-1), die man mit dem ESP ohnehin nicht werde erreichen können. Zusätzliche Anhaltspunkte lassen sich für den AHS-Bereich ausfindig machen, wo im Gegensatz zum Großteil der Hauptschulen ja vielfach mehrere Sprachen angeboten werden. *„Die Englischlehrer sind überhaupt in der Hinsicht etwas bequem, würde ich mal sagen, weil das ist keine Sprache, um die man sich zu kümmern braucht. Englisch wird einfach unterrichtet. Das hat jeder, das muss jeder haben, daher brauche ich mich auch nicht weiß Gott wie anzustrengen.“* (ISA15-5-2)

Treffen an einer Schule mehrere Sprachen aufeinander, so wird das dahingehende Potential des Europäischen Sprachenportfolios fallweise aufgrund einer Konkurrenzsituation nicht ausgeschöpft. *„Ja, wir haben ganz einfach eine (...) sehr starke Tradition von anderen Sprachen und Französisch, Spanisch ist eine starke Konkurrenz geworden (...). Dadurch entsteht da vielleicht auch (...) gewisses Misstrauen.“* (GGPA7-17-2) Aktiv nachgefragt in Sachen ESP wird seitens der Kolleg/innen wenig bis gar nicht, obwohl die meisten ESP-Lehrer/innen berichten, bewusst ihre Mappen auf dem Platz im Konferenzzimmer aufliegen zu lassen oder auch in Konferenzen ihre ESP-Aktivitäten vorzustellen. Lehrer/innen, die offensiv Kolleg/innen ansprechen, informieren und zur Mitarbeit gewinnen möchten, ernten größtenteils ablehnende Reaktionen, die als *„teilweise sehr vernichtend“* (IEPPA10-8-5) beschrieben werden.

Konkret reagiert wird mit der gesamten Palette an jenen Punkten, die bereits unter *„Charakteristika der Innovation“* als hemmende Faktoren diskutiert wurden. So meinten Kolleg/innen der ESP-Lehrer/innen konkret: *„(...) viel Papier, die Zeit habe ich nicht, dass ich mir das durchlese.“* (IEPPA3-11-1), *„Und die nächste hat gesagt, so viel liest sie ja selber nicht, also warum sollen die Kinder das lesen?“* (GGPH8-23-3)

Selbst dort, wo das ESP als positiv angesehen wird, bleiben die Lehrer/innen meist allein damit: *„(...) macht's das, das ist toll, aber macht's das ihr.“* (IGPPH9-5-6) Weiters mitentscheidend ist auch die Tatsache, dass speziell Kolleg/innen, die in ersten Leistungsgruppen unterrichten, permanenten Druck verspüren, *„ihre“* Schüler/innen fit für weiterführende Schulen machen zu müssen, und sich so ein Extra wie das ESP aufgrund des Stoffdrucks nicht erlauben können bzw. wollen. Hingewiesen wird dabei darauf, dass andere Schulen das ESP ja nicht verwenden bzw. auch in der höheren Schule dann nicht danach gefragt wird. Die ESP-Lehrer/innen erleben dieses vergebliche Werben als große Enttäuschung und empfinden Frustration aufgrund der unmittelbaren negativen Reaktionen und des Alleinbleibens.

„(...) macht's das, das ist toll, aber macht's das ihr.“

Die Ausbildung einer *community of learners*, die bei manchen Autor/innen als Indikator für die erfolgreiche Implementierung angesehen wird (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998, S. 306 und S. 310), ist bisher nicht feststellbar. Ich möchte von einer Art Etikettierung sprechen, durch die das ESP oftmals leichtfertig abgetan wird. Bei ESP-Lehrer/innen baut sich aus der Summe der ablehnenden Reaktionen aus dem Kreis der Kolleg/innen ein großer Leidensdruck auf.

5.1.3.2 Akteur/innen: Schüler/innen

Mit der **Motivation der Schüler/innen** zeigen sich die ESP-Lehrer/innen durchaus zufrieden, die positiven Beschreibungen reichen von „*neugierig*“ (ISPT23-1-6) über „*leicht dafür zu motivieren*“ (GGA19-25-2) bis „*ganz gierig*“ (GGH20-8-3). Einige Lehrer/innen räumen jedoch auffallende Unterschiede bei den Schüler/innen ein. Ein/e Kolleg/in, die ebenfalls die unterschiedliche motivationale Lage ihrer Schüler/innen erwähnt, ergänzt noch einen geschlechtsspezifischen Aspekt, der von anderen meiner Gesprächspartner/innen ebenfalls beobachtet wurde: „*Bei 27 Schülern, da gibt es halt Leute, die (...) wenig (...) Eifer dahinter haben und andere, die das wirklich alles ernst nehmen. Das sind hauptsächlich die Mädchen. Den Burschen ist es eher wurscht.*“ (ISA15-3-2)

Über besonders hohe Motivation berichten jene Lehrer/innen, die sich mit multikulturellen Klassen konfrontiert sehen. Das vom ESP ausgehende Interkulturelle Lernen kommt den Schilderungen der Lehrer/innen zufolge bei den Schüler/innen ebenso wie die Arbeit am Dossier besonders gut an. Das Präsentieren der eigenen Arbeiten weckt in ihnen viel Stolz. „*(...) diese Absicht beim Sprachenportfolio, dass man auch zeigt anderen, was ich schon kann, das geht schon wirklich auf.*“ (IGPPH9-12-1) Im Folgenden soll ein kurzer getrennter Einblick gewährt werden, wie Pilotlehrer/innen bzw. Neueinsteiger/innen die motivationale Lage ihrer Schüler/innen beschreiben: Pilotlehrer/innen stimmen dahingehend überein, dass nach einem anfänglichen Begeisterungsturm der Schüler/innen doch Einbußen im Bereich der Motivation festgestellt werden mussten. Zu Beginn stand der Reiz des Neuen im Vordergrund.

„(...) diese Absicht beim Sprachenportfolio, dass man auch zeigt anderen, was ich schon kann, das geht schon wirklich auf.“

Der Stolz und die Ehre, das ESP pilotieren zu dürfen, oft sogar gepaart mit medialem Interesse, wichen bald der Erkenntnis, dass es sich um ein hartes Stück Arbeit handelt. „*Es ist momentan, wenn was Neues ist, sind die Schüler natürlich einmal ‚juhu‘. Und (...) wie wir dann so eingestiegen sind und das sukzessive verfolgt haben, ist es halt heraus gekommen, dass es auch Arbeit ist, die ganze Sache. Und da hat es schon bei den Schülern eigentlich manchmal ein bisschen Einbrüche gegeben.*“ (IGPPH9-3-3)

„(...) wie wir dann so eingestiegen sind und das sukzessive verfolgt haben, ist es halt heraus gekommen, dass es auch Arbeit ist, die ganze Sache. (...)“

Ein/e andere/r Lehrer/in streicht speziell das Moment der Komplexität des Europäischen Sprachenportfolios heraus, welches im Gegensatz zu einer punktuellen eine permanente Hinwendung seitens der Schüler/innen erfordert: „*(...) es ist insofern schwierig, die Kinder bei der Stange zu halten, weil es bedeutet (...) Arbeit an sich [selbst] und das geht nicht so dahin und das haben wir abgehakt und gehen wir zum nächsten über. Es ist halt immer wieder ein Zurückkehren (...).*“ (IEPPA10-2-4)

Interessant ist die Lage bei jenen Neueinsteiger/innen, die aktuell ihre persönliche Befindlichkeit als unbefriedigend beschreiben. Unter diesen hat ein/e Kolleg/in explizit den Eindruck, dass die Schüler/innen dem ESP die aktive Unterstützung vorenthalten. So haben etwa bei dem Versuch, die Sache wieder anzugehen, nur wenige Schüler/innen auch tatsächlich ihre Mappen mitgebracht.

Einige andere Lehrer/innen aus der Gruppe der Neueinsteiger/innen, die ihre Lage als eher problematisch beschreiben, diagnostizieren übereinstimmend, dass in ihrem Unterricht „die Sache“ irgendwie versandet ist, mehr aber aufgrund des eigenen Unvermögens, es entsprechend zu integrieren bzw. voranzutreiben, denn aufgrund der mangelnden Motivation der Schüler/innen. *„(...) da ist mir eingefallen, dass mich eigentlich schon Kinder immer wieder ansprechen, wann machen wir wieder etwas im Portfolio? Machen wir wieder etwas? Also, offensichtlich ist das für die Kinder schon so, dass sie gerne da wieder weiter arbeiten würden. Nur ich würde halt gerne irgendwie was Tolles damit machen und da fällt mir nichts ein dazu.“* (GLA13-4-1)

Unabhängig davon, ob Pilotlehrer/in oder Neueinsteiger/in, wird es als wichtiger motivationaler Faktor erachtet, dass die Schüler/innen die zentrale Botschaft des ESP verstanden haben. *„(...) von der Schülerseite her, wenn sie wirklich verstanden haben, worum es geht, was mir das in der Zukunft bringt, dann glaube ich, dass der Faktor Schülergruppe als Bremse nicht wirklich so hoch ist.“* (IEPH1-5-8) Schwierigkeiten haben die Lehrer/innen, diese Botschaft umfassend und glaubhaft zu vermitteln, da sie, was die zukünftige Bedeutung des Europäischen Sprachenportfolios etwa in Zusammenhang mit weiterführenden Schulen bzw. der Akzeptanz durch Arbeitgeber/innen betrifft, selber Zweifel haben und diesbezüglich zurückhaltend argumentieren (siehe auch Abschnitt 2.3.2.2). Je älter die Schüler/innen werden, desto mehr rückt die weitere Verwertung des Europäischen Sprachenportfolios in den Mittelpunkt ihres Interesses und gewinnt mehr Bedeutung im Zusammenhang mit der motivationalen Wirkung. Wie das ESP von den Schüler/innen angenommen wird, hängt nach Ansicht der Lehrer/innen unmittelbar auch mit deren jeweiligen kognitiven Voraussetzungen zusammen. Dort wo es entsprechende Erfahrungen – etwa aus der Zeit der Pilotierung – gibt, berichten die Lehrer/innen, dass das ESP von leistungsschwächeren Schüler/innen wesentlich schlechter aufgenommen wird. *„Es geht ja, wie alles in der Schule eigentlich, mit den besseren Schülern leichter (...)“* (IGPPH9-3-4) Der Großteil der Lehrer/innen setzt das ESP bewusst nur mit leistungsstarken Schüler/innen ein. Während es in der Hauptschule in der zweiten Leistungsgruppe teilweise noch Anwendung findet, wird ein Einsatz in einer dritten Leistungsgruppe meist kategorisch abgelehnt bzw. als illusorisch bezeichnet.

„Es geht ja, wie alles in der Schule eigentlich, mit den besseren Schülern leichter (...)“

Hier werden all die Erfahrungen der Lehrer/innenlaufbahn mit den so genannten „langsam Lernenden“ subsumiert und der ESP-Einsatz wird aufgrund der hohen Komplexität, der mangelnden kognitiven Voraussetzungen, gepaart mit oft schwierigen familiären Bedingungen, von der Hand gewiesen: *„Ein Schüler der dritten Gruppe kann nicht ein Schriftstück vier Jahre lang behalten. Es ist oft schon schwierig von einer Schularbeit zur nächsten, weil da hat er das schon wieder weggeworfen. (...) Über die Ferien findet der nix, die sind vielleicht schon drei Mal umgezogen in der Zwischenzeit.“* (GLPH12-9-2) Eine Ausnahme innerhalb der Gruppe der ESP-Lehrer/innen stellt ein/e Kolleg/in da, der/die das ESP seit nunmehr vier Jahren in einer dritten Leistungsgruppe einsetzt. In diesem Fall dürfte ein letztendlich erfolgreicher Weg des Umgangs damit gefunden worden sein. Es wird von einem hohen Akzeptanzniveau der Schüler/innen berichtet. Allerdings geht aus den Schilderungen eindeutig hervor, mit welcher überdurchschnittlich hohem Einsatz dort die ESP-Arbeit begleitet wurde. Erwähnt werden umfangreiche Adaptierungen der Mappe an das tatsächliche Anspruchsniveau der Schüler/innen inklusive viel gemeinsamer Arbeit auch in der Freizeit der Schüler/innen, verbunden mit der einen oder anderen Belohnung, die diesen Mehraufwand ausgleichen sollte. Letztendlich hat diese/r Kolleg/in die Frage der Motivationssteigerung des Europäischen Sprachenportfolios in der 3. Leistungsgruppe sogar zum Thema einer Untersuchung gemacht die diesbezüglich aber keine signifikanten Hinweise erbracht hat.

Die Beobachtung einer ESP-bedingten zeitweiligen Überforderung der Schüler/innen wird vereinzelt von Lehrer/innen angeführt. Dieses Phänomen wird unabhängig vom Schultyp bzw. einer Leistungsgruppenzuweisung geschildert, tendenziell häufiger von Neueinsteiger/innen. Genannt werden in diesem Zusammenhang die Checklisten mit den Deskriptoren bzw. ganz allgemein schwierige Begriffe sowie der Gesamtumfang, die den Schüler/innen besonders anfangs Probleme bereiten. Hervorgehoben wird, dass speziell beim Einstieg in der ersten Klasse die Schüler/innen den Anforderungen des Europäischen Sprachenportfolios nicht gewachsen waren.

Ein/e Lehrer/in drückt aus, wie bei den Schüler/innen der Gedanke der selbstständigen Arbeit mit dem ESP durch die Überforderung damit zum gegenteiligen Effekt geführt hat: *„Sie sind einfach mit dem nicht zurande gekommen. Sie haben mir dann gesagt, ja ich habe mit dem Opa gearbeitet, und die Mama kennt sich auch nicht aus und sie waren einfach überfordert.“* (GGA6-8-2)

Zu interferieren scheinen die Ansprüche des Europäischen Sprachenportfolios mit den mannigfaltigen Auswirkungen der **Phase der Pubertät**, die die Mittelstufenschüler/innen naturgemäß durchlaufen. Teilweise, so meint ein/e Kolleg/ in lapidar, seien die Schüler/innen schlichtweg *„zu unreif dafür.“* (GGH5-5-3)

Ausgesprochen negative Schilderungen der Akzeptanz des Europäischen Sprachenportfolios durch die Schüler/innen ergaben sich bei einem/r Lehrer/in, der/ die mit Ende des Schuljahres 2004/05 die ESP-Arbeit ausklingen hat lassen. Es wird geschildert, dass die Schüler/innen sich in ihren Gewohnheiten und Bedürfnissen insofern beeinträchtigt sahen, dass mit dem ESP zu viel auf Deutsch bzw. zu wenig in Sachen Fremdsprache gearbeitet wurde und in Folge die Gruppe nicht mehr wie bislang gewöhnt den anderen Gruppen stofflich voraus war.

„‘Wir wollen lieber wieder Englisch machen wie vorher.’ Das ist eben häufig gekommen, ja, weil mit dem Argument, es kostet uns zu viel Zeit. Das war das Argument der Schüler. Die fühlten sich um Unterricht betrogen, um Englischunterricht und das haben sie auch so geäußert.“ (IEPH2-7-5) Weiters war in diesem Fall auch die zentrale Botschaft des Europäischen Sprachenportfolios nicht oder nicht ausreichend bei den Schüler/innen angekommen. *„(...) die haben dann irgendwie nicht gesehen – und ich sehe das so ähnlich – wofür sie das brauchen und wofür sie das einsetzen.“* (IEPH2-2-2)

Auffallend ist, und das wird im ausgewählten Zitat angedeutet, dass die Argumente der Schüler/innen im Laufe des Interviews auch von Lehrer/innenseite als massiv beeinträchtigend angeführt wurden.

Ich möchte mit dieser exemplarischen Darstellung meine Behauptung illustrieren, dass die Akzeptanz des Europäischen Sprachenportfolios durch die Schüler/innen maßgeblich vom Ausmaß der Hinwendung der Lehrkraft dazu beeinflusst wird. Dieses Phänomen ist gewiss nicht ausschließlich typisch für das ESP, sondern hat Gültigkeit für die Unterrichtsarbeit generell. Wo Lehrer/innen selbst z.B. an einer Innovation zweifeln – ob berechtigt oder nicht –, springt der Funke nicht auf die Kinder über.

Ein/e Lehrer/in, der/die im Interview zunächst über Motivationsprobleme der Schüler/innen berichtet hatte, schildert dann ein – nach eigenen Worten – Schlüsselerlebnis: „(...) ich habe es nicht gespürt, dass die Kinder das wirklich so motiviert und am Beginn der zweiten sind jetzt zwei Schüler, einer ist ins Gymnasium gegangen und der andere ist nach Afrika zurück und dann haben die Kinder sofort das Portfolio eingepackt und ihm nach Afrika geschickt. Weil es ja seines ist. Also das war für mich dann so ein, es ist ihnen was wert. Weil, wenn die anderen Bücher herumliegen und liegen bleiben, das macht ihnen gar nichts, aber dem haben sie das nach Afrika nachgeschickt.“ (GGPH8-5-5)

Ein/e Interviewpartner/in fasst die Bedeutung, die das ESP im besten Fall für die Schüler/innen einnehmen kann, mit folgenden Worten zusammen: „Ja, es ist doch ein Teil ihrer selbst irgendwo.“ (GGH5-6-1)

„(...) ich habe es nicht gespürt, dass die Kinder das wirklich so motiviert (...)“

In den nun folgenden Ausführungen soll der Frage nachgegangen werden, wie die Schüler/innen selbst das ESP und die damit einhergehende Arbeit erleben.

Relative Häufigkeiten Aussagen Schüler/innen

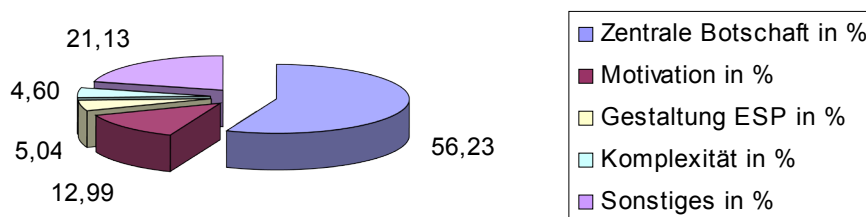


Abbildung 7: Relative Häufigkeiten Aussagen Schüler/innen nach Kategorien

Von den insgesamt verarbeiteten 2063 Aussagen der Schüler/innen konnten 56,23 % der Kategorie „Zentrale Botschaft“, 12,99 % der Kategorie „Motivation“, 5,04 % der Kategorie „Gestaltung“ und 4,60 % der Kategorie „Komplexität“ zugeordnet werden. 21,13 % entfielen auf die Kategorie „Sonstiges“.

Aussagenverteilung „Zentrale Botschaft“

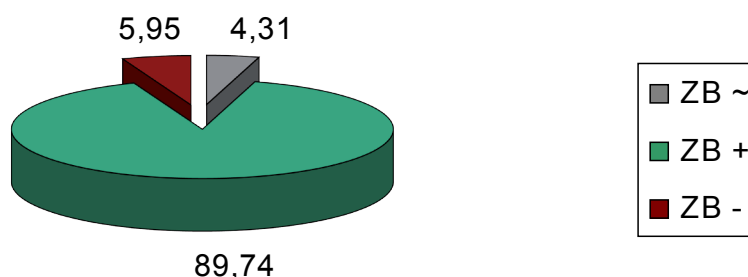


Abbildung 8: Relative Häufigkeiten Aussagen Schüler/innen „Zentrale Botschaft“

„Besonders gefallen mir die Lerntipps. Wenn man sie befolgt, kann man wirklich leichter und freier lernen.“

Betrachtet man die Kategorie „Zentrale Botschaft“ näher, so zeigt sich, dass diese mit überwältigender Mehrheit von fast 90 % positiver Aussagen bei den Schüler/innen gut angekommen ist. In vielfältiger Weise beschreiben die Schüler/innen ihre aktuelle Auseinandersetzung mit dem ESP, wie sie davon profitieren und was sie sich auch längerfristig davon erwarten. Einen zentralen Stellenwert nimmt dabei die Möglichkeit ein, im Dossier gut gelungene Texte aufzubewahren: *„Endlich hab ich ein Platzl für meine Geschichten.“* (PH9H20-3) An zweiter Stelle erwähnen die Schüler/innen, dass sie von den im Zusammenhang mit dem ESP erarbeiteten Lerntipps profitieren. *„Besonders gefallen mir die Lerntipps. Wenn man sie befolgt, kann man wirklich leichter und freier lernen.“* (H17-9)

„Es müsste heißen LÜD – Lerne über dich.“

Sehr wichtig ist für Schüler/innen auch die Möglichkeit, sich durch das ESP selbst in ihren Fähigkeiten einschätzen zu können. *„Das ESP ist für mich dazu da, dass ich wirklich ehrlich ankreuze, was ich kann.“* (A18-10) Immer wieder erwähnt wird dabei die durch das ESP eröffnete Chance, später auf diese Aufzeichnungen zurückgreifen zu können. Dabei wird zunächst der persönliche Zugriff thematisiert *„Ich glaube es ist interessant, wenn man es durchliest, wenn man schon älter ist.“* (A21-11) Bemerkenswert innerhalb der Kategorie „Zentrale Botschaft“ ist auch die Vielzahl von Äußerungen, die auf das Potenzial des Europäischen Sprachenportfolios hinsichtlich Individualisierung und Differenzierung hinweisen. Die Schüler/innen betonen, dass das ESP ihnen ermöglicht, ihre Stärken und Schwächen besser zu erkennen, ihre fremdsprachliche Entwicklung nachzuvollziehen und sie dabei besonders ihre Fortschritte gut erkennen zu können. *„Du kannst deine Stärken und Schwächen eintragen und dir dadurch helfen, deine Stärken auszubauen.“* (PA7-13)

Beeindruckend für mich war die sinnstiftende Bedeutung, die Schüler/innen dem ESP zuschreiben, wenn es um den Ausbau der eigenen Fertigkeiten geht. Die Schüler/innen erkennen durch das ESP, wo sie konkret noch Übungsbedarf haben bzw. wird ihnen deutlich, welche Ziele sie als nächstes anstreben können. *„Bei den Checklisten fängt man erst an, sich zu überlegen, was kann ich wirklich oder was möchte ich noch erreichen.“* (PA19b-4-2) Bemerkenswert auch folgende Aussage, die die Bezeichnung „Europäisches Sprachenportfolio (ESP)“ in Frage stellt: *„Es müsste heißen LÜD – Lerne über dich.“* (A14-5) Eine vergleichbar untergeordnete Rolle spielt für Schüler/innen hingegen die Option, das ESP später einmal an einer weiterführenden Schule bzw. bei der Arbeitssuche vorzuweisen. Hier vermute ich einen Zusammenhang mit der auch von Seite der Lehrer/innen geäußerten Unsicherheit hinsichtlich der noch mangelnden Akzeptanz des Europäischen Sprachenportfolios im Schulwesen bzw. in der Wirtschaft. Lehrer/innen wollen hier keine falschen Versprechungen machen und agieren eher zurückhaltend mit Hinweisen auf die zukünftige Verwertbarkeit des Europäischen Sprachenportfolios.

Eine Rolle dürfte dabei auch die von einem/einer Kolleg/in in einer Gruppendiskussion geschilderte Beobachtung sein, dass diese Art von zukünftiger Bedeutung des Europäischen Sprachenportfolios für die Schüler/innen erst mit zunehmendem Alter an Gewicht gewinnt und vermehrt erst in der 8. Schulstufe beobachtbar ist. (Anmerkung: Nur zwei Klassen innerhalb der Stichprobe befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung auf der 8. Schulstufe.) Im Vergleich zu den Ergebnissen der Lehrer/innenbefragung streichen die Schüler/innen den Wert des interkulturellen Teils wesentlich weniger stark heraus. Einige erwähnen zwar die Möglichkeit, über das ESP Informationen über andere Länder und Kulturen zu erhalten. Die Wertigkeit wird von den Lehrer/innen allerdings höher eingeschätzt. So gut wie gar nicht im Denkmuster der Schüler/innen verankert ist die internationale Bedeutung des Europäischen Sprachenportfolios.

Im Verhältnis äußerst gering war die Anzahl der als neutral oder negativ einzustufenden Äußerungen innerhalb der Kategorie „Zentrale Botschaft“. Ca. 4 % der Statements innerhalb dieser Kategorie ließen Rückschlüsse auf Unentschlossenheit hinsichtlich von Sinn und Zweck des Europäischen Sprachenportfolios zu. So meinten einige wenige Schüler/innen, das ESP sei nur manchmal eine gute Lernhilfe, es würde vielleicht für andere hilfreich sein oder lediglich unter Umständen später ganz praktisch oder nützlich sein. Beispielhaft für die eher Unentschlossenen stellt ein Schüler/eine Schülerin die direkte Frage: „*Bringt es uns etwas für die Zukunft?*“ (NPA10-15) Geringfügig höher fiel der Anteil der negativen Äußerungen innerhalb der Kategorie „Zentrale Botschaft“ aus. In nicht ganz 6 % aller in diese Kategorie fallenden Statements wurde der Sinn und Zweck des Europäischen Sprachenportfolios gänzlich in Abrede gestellt. Hier meinten Schüler/innen, das ESP sei sinnlos, bringe nichts und sei Geld- und Zeitverschwendung. „*Man lernt nicht viel daraus. Ich glaube, jeder weiß selber, wie gut/schlecht er/sie ist.*“ (NPA10-6) Oder: „*Ich weiß nicht, was es (...) bringt.*“ (PH9H20-4-1)

„Bringt es uns etwas für die Zukunft?“

Aussagenverteilung Motivation

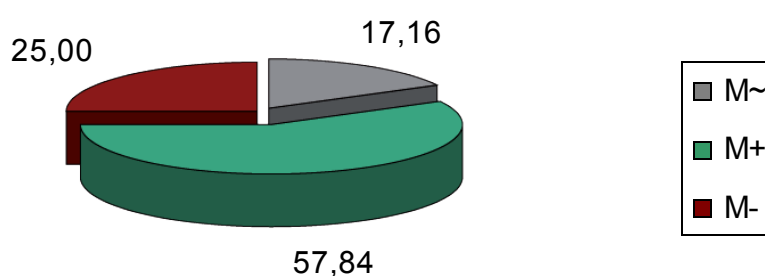


Abbildung 9: Relative Häufigkeiten Aussagen Schüler/innen „Motivation“

Knapp 13 % aller verarbeiteten Aussagen ließen sich der Kategorie „Motivation“ zuordnen. Mehr als die Hälfte davon (ca. 58 %) ließen Rückschlüsse auf eine positive motivationale Lage zu. So meinen die Schüler/innen mehrheitlich, das ESP ist super, sie arbeiten gerne damit, es macht Spaß und sie empfehlen seine Verwendung. Typisch für diese gute Befindlichkeit sind Aussagen folgender Art: „*Ich bin froh, dass ich das ESP besitze.*“ (A15-21) Oder: „*An deiner Stelle würde ich es sofort nehmen.*“ (PA19b-14) Als besonders erwähnenswert erachte ich folgende Äußerung: „*Ich finde es toll, dass es die Mappe gibt, dass es Menschen gibt, die das Lernen von uns Kindern interessiert und uns weiterbilden wollen.*“ (A21-12)

„Ich finde es toll, dass es die Mappe gibt, dass es Menschen gibt, die das Lernen von uns Kindern interessiert und uns weiterbilden wollen.“

Etwas mehr als ein Sechstel der Äußerungen innerhalb der Kategorie „Motivation“ wurden von mir als neutral eingestuft. Hier sind Schüler/innen einfach nicht sicher, was sie vom ESP halten sollen, es erscheint ihnen gleichermaßen interessant, dann aber auch wieder langweilig, damit zu arbeiten. Symptomatisch dafür sind Aussagen folgender Art: „*Ohne dem könnte man aber auch leben.*“ (PA22-3) Oder: „*Es ist nicht die aufregendste Tätigkeit, aber sie ist in Ordnung.*“ (PH16-4)

„Ohne dem könnte man aber auch leben.“

Exakt ein Viertel der geäußerten Standpunkte innerhalb der Kategorie „Motivation“ wurde als negativ eingestuft. Dabei wird das ESP als ausschließlich langweilig, nicht spannend oder uninteressant bezeichnet. Besonders erwähnenswert dabei folgende kreative Wortschöpfungen bzw. Ausdrucksweisen: „*Eigentlich ist es voll gefriereschockt (...)*.“ (PH9H20-4-2) Oder: „*Brennt gut.*“ (PA19b-24) Insgesamt zeigt sich, dass der Bereich Motivation von den Lehrer/innen in den Gesprächen sehr realistisch als durchaus positiv eingeschätzt wurde.

Aussagenverteilung Gestaltung ESP

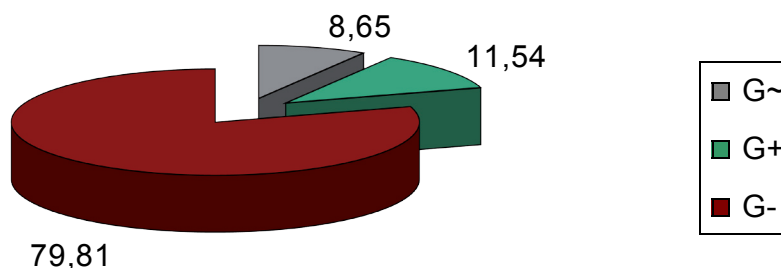


Abbildung 10: Relative Häufigkeiten Aussagen Schüler/innen „Gestaltung“

Der Kategorie „Gestaltung“ konnten nur rund 5 % aller abgegebenen Statements zugeordnet werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass Äußerlichkeiten im Zusammenhang mit dem ESP die Schüler/innen nicht wirklich bewegen. Die Reaktionen, die das ESP durch seine Aufmachung hervorruft, sind jedoch überwiegend negativ. Knapp 80 % der Äußerungen innerhalb dieser Kategorie entfallen auf negative Bewertungen. Der Löwenanteil dieser bezieht sich wiederum auf die Größe bzw. das Gewicht der Mappe. In diesem Zusammenhang wird immer wieder bedauert, dass aufgrund des Volumens ein Transport der Mappe schier unmöglich ist, womit die Schüler/innen in Folge auch ihre mangelnde Beschäftigung mit der Mappe zuhause begründen. „*Ich habe es nie zu Hause (...), weil es nervig ist, es immer zu transportieren.*“ (PA19b-5)

„Ich habe es nie zu Hause (...), weil es nervig ist, es immer zu transportieren.“

Nur in Ausnahmefällen bezieht sich die Kritik auf die zurückhaltende Verwendung von Farben bzw. Grafiken oder die verwendeten Figuren. So meint ein/e Schüler/in: „*Dieser verrückte Elefant nervt gewaltig.*“ (H17-5) Von geringer Bedeutung sollen die wenigen neutralen bzw. positiven Äußerungen zur Gestaltung des ESP erachtet werden.

Sie machen etwa 8,5 % (neutral) bzw. etwa 11,5 % (positiv) der abgegebenen Äußerungen innerhalb dieser Kategorie aus. D.h., die Gestaltung des Europäischen Sprachenportfolios bewegt die Schüler/innen nicht besonders, und wenn, dann nur aufgrund der Dimension der Mappe. Auch hier zeigt sich wiederum eine gute Passung mit den Ergebnissen aus den Interviews bzw. Gruppengesprächen mit den Lehrer/innen.

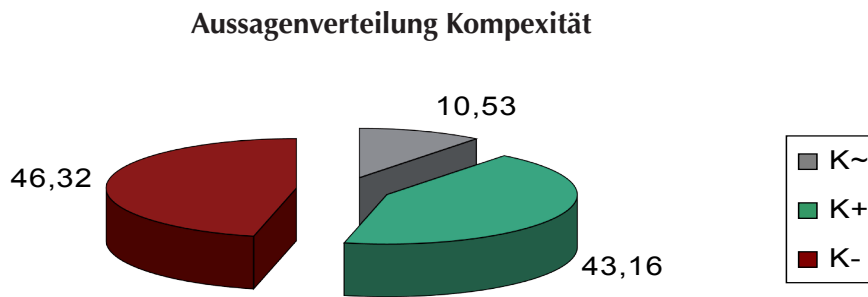


Abbildung 11: Relative Häufigkeiten Aussagen Schüler/innen „Komplexität“

Noch geringfügig weniger Aufmerksamkeit als die Kategorie „Gestaltung“ erfährt mit nur 4,60 % aller Nennungen die Kategorie „Komplexität“, was für mich doch etwas überraschend war. Innerhalb der Kategorie halten sich die positiven und negativen Äußerungen mit jeweils etwa 45 % beinahe die Waage, allerdings mit leichtem Überhang auf der negativen Seite. Kritisiert wird von den Schüler/innen hauptsächlich, dass sie sich nicht auskennen bzw. dass das ESP unübersichtlich ist und keinen guten Überblick aufweist.

Umgekehrt meinen fast ebenso viele, dass das ESP leicht zu verstehen ist, über eine logische Unterteilung verfügt und übersichtlich ist. Insgesamt dürften aber beide Kategorien, sowohl die Kategorie „Gestaltung“ als auch die Kategorie „Komplexität“, für die Schüler/innen keine allzu große Rolle spielen, wurden doch beide nur mit sehr wenigen Aussagen bedacht.

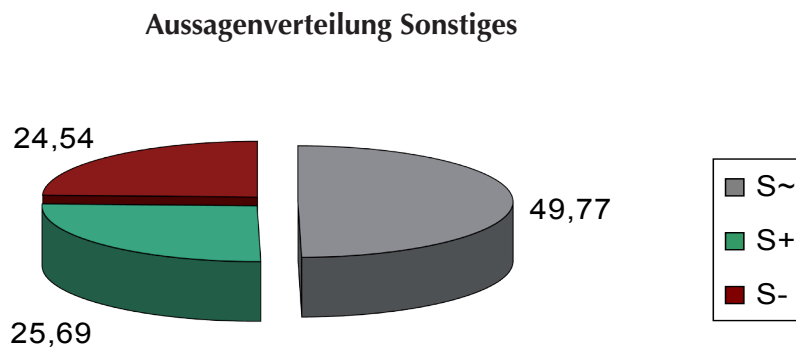


Abbildung 12: Relative Häufigkeiten Aussagen Schüler/innen „Sonstiges“

Um das Bild der Schüler/innenrückmeldungen zu vervollständigen, soll abschließend auch noch ein Blick auf die Äußerungen, die innerhalb der Kategorie „Sonstiges“ subsumiert wurden, geworfen werden. Insgesamt entfielen etwas über 21 % aller getätigten Aussagen auf diese Kategorie, rund die Hälfte davon wurde von mir als neutral eingestuft.

Dieser hohe Prozentsatz wurde provoziert durch die sehr allgemein gehaltene Fragestellung auf dem Rückmeldeblatt für die Schüler/innen (siehe 4.3). Es fanden sich oft im Sinne einer Einleitung zu verstehende, beschreibende Äußerungen zum ESP, die keine weitere Bewertung oder Interpretation zuließen. So erklärten viele Schüler/innen eingangs, dass es sich beim ESP um das Europäische Sprachenportfolio handelt, dass die Mappe sich in drei Teile gliedert etc. Völlig wertfrei finden sich in dieser Kategorie auch Preisangaben zum ESP, Äußerungen zur bisherigen Dauer der Arbeit damit sowie Hinweise darauf, für welche Altersstufe es geeignet ist.

Das Viertel an positiv besetzten Äußerungen innerhalb der Kategorie „Sonstiges“ beinhaltet ebenfalls vielfältige Angaben. So wird goutiert, dass das ESP für viele Sprachen genützt werden kann oder es generell viel bietet. Geschätzt wird am ESP, dass auch zuhause, in den Ferien oder im Urlaub damit gearbeitet werden kann. Oder wie ein/e Schüler/in meint: „(...) immer und überall (...)“. (PH9H20-20) Im Wesentlichen handelt es sich aber um Einzelnennungen, die teilweise nur peripher in Zusammenhang mit dem ESP stehen, wie z.B. das Statement „I love English.“ (A6-1)

Ebenfalls etwa ein Viertel der Angaben innerhalb der Kategorie „Sonstiges“ wurden unter der Sparte negativ geführt. Sie beziehen sich hauptsächlich darauf, dass bisher wenig mit dem ESP gearbeitet wurde. Erwähnt werden soll dabei, dass sich diese Nennungen hauptsächlich aus den Rückmeldebögen jener Neueinsteiger/innen rekrutieren, die auch in den Interviews betont haben, die ESP-Arbeit noch nicht wirklich intensiv betrieben zu haben. Ansonsten fielen in diese Sparte Statements, die den hohen Zeitaufwand für das ESP kritisieren oder bedauern, dass im Unterricht nur relativ wenig Zeit dafür bleibt.

Das in den Gesprächen mit den Lehrer/innen aufgetauchte Phänomen, dass der Fremdsprachenunterricht unter der ESP-Arbeit leiden würde, fand bei den Schüler/innen so gut wie keine Erwähnung. Ebenso verhält es sich mit der Tatsache, dass durch das ESP vermehrt Deutsch in den Fremdsprachenunterricht hineingetragen wird. Zwar findet sich die eine oder andere negative Einzelnennung dazu in der Kategorie „Sonstiges“, umgekehrt gibt es aber etwa gleich viele Aussagen, in denen die Verwendung der deutschen Sprache im ESP als Vorteil bewertet wird, da es dadurch für viele Sprachen zur Anwendung gebracht werden kann.

Eine getrennte Analyse der Rückmeldungen von Schüler/innen, die von Neueinsteiger/innen bzw. Pilotlehrer/innen unterrichtet werden, erbringt, was die Zuordnung der Äußerungen zu den fünf genannten Kategorien betrifft, in beiden Gruppen vergleichsweise relativ ähnliche Ergebnisse. Interessant am Verhältnis von positiven, negativen und neutralen Aussagen ist, dass sowohl innerhalb der Kategorie „Zentrale Botschaft“ als auch innerhalb der Kategorie „Motivation“ Schüler/innen von Neueinsteiger/innen besser votieren, also mehr positive Statements abgeben, als Schüler/innen von Pilotlehrer/innen. Bei den Kategorien „Gestaltung“ und „Komplexität“ verhält es sich genau umgekehrt, hier bewerten die neu eingestiegenen Schüler/innen das ESP schlechter als diejenigen, die von Pilotlehrer/innen unterrichtet werden.

Dabei werden in diesen beiden Kategorien von den neu eingestiegenen Schüler/innen prozentuell gesehen auch mehr Aussagen dazu getätigt. Dies lässt darauf schließen, dass die Thematik mehr Bedeutung für diese Schüler/innen hat.

Erklärend für die beschriebenen Phänomene könnte sein, was viele Pilotlehrer/innen verbalisiert haben: Nach anfänglicher Begeisterung nimmt die Zustimmung zum ESP durch die Schüler/innen etwas ab. Dies kommt durch die angesprochene schlechtere Bewertung seitens der Pilotschüler/innen in den Kategorien „Motivation“ und „Zentrale Botschaft“ zum Ausdruck. Bestätigung finden dadurch umgekehrt auch jene Aussagen von Lehrer/innen, wonach die Komplexität des Europäischen Sprachenportfolios vor allem am Anfang für die Schüler/innen ein Problem darstellt. Ähnliches könnte für die Kategorie „Gestaltung“ gelten.

Hier tritt möglicherweise ein gewisser Gewöhnungseffekt ein, wodurch die Thematik weniger intensiv erlebt bzw. die äußerliche Gestaltung im Laufe der Zeit weniger bzw. als weniger beeinträchtigend wahrgenommen wird. Möglich erscheint auch die Entwicklung von Bewältigungsstrategien etwa im Umgang mit der großen und schweren Mappe. Zu Grunde gelegt wird diesem Erklärungsansatz, dass Schüler/innen, die von Pilotlehrer/innen unterrichtet werden, das ESP bereits länger oder aber zumindest intensiver kennen gelernt haben. Anhaltspunkte dafür finden sich in den Stammblätttern, die gemeinsam mit den Rückmeldebögen retourniert wurden und die Aussagen zur Verwendungsdauer des Europäischen Sprachenportfolios in den Klassen beinhalten.

5.1.3.3 Strukturelle und kulturelle Merkmale

Was die **Kompatibilität des Innovationsvorschlages** mit den primären Zielen von Schule bzw. konkret mit dem Fremdsprachenunterricht anbelangt, sehen die ESP-Lehrer/innen im Grunde keine Schwierigkeit. Einigkeit herrscht darüber, dass das ESP lehrplankonform ist sowie alle für den Fremdsprachenbereich relevanten Bereiche abdeckt. Virulent ist aber auch hier wiederum der Zeitfaktor. *„Ich muss irgendwo was anderes dann wegschnipseln, damit sich die ESP-Arbeit ausgeht.“* (IWPA22-6-6) Dass vielen meiner Interviewpartner/innen das ESP nicht mit ihrem Lehrbuch kompatibel erscheint, habe ich bereits in Abschnitt 5.1.1.4 dargelegt, wobei diese Tatsache das Zeitproblem zu verstärken scheint. Häufig erwähnt wird der große Vorteil, den **zusätzliche Stunden** etwa an Schulen mit fremdsprachlichem Schwerpunkt und/oder die Unterstützung durch einen *native speaker* bieten.

„Ich muss irgendwo was anderes dann wegschnipseln, damit sich die ESP-Arbeit ausgeht.“

Dort, wo nicht vorhanden, rangiert ein zusätzliches Stundenkontingent für das ESP in der Wunschliste der ESP-Lehrer/innen ganz oben. Ganz realistisch zeigt ein/e Kolleg/in jedoch auch gleich die Kehrseite der Medaille auf. An der betreffenden Schule wurde auf Basis der Schulautonomie eine solche Zusatzstunde für das ESP eingeführt, das ESP jedoch nur in der ersten und zweiten Leistungsgruppe eingesetzt. *„Die Zusatzstunde hat jeder gekriegt. Weil natürlich die anderen Schüler hat man nicht heimschicken können. Und das war sicher für die Lehrer ein bisschen zu viel, ja. Nicht so angenehm, weil es war Mittwoch sechste Stunde und für die dritte Leistungsgruppe eine zusätzliche Englischstunde, ja. Ist sicher anstrengend.“* (ISPT23-6-2)

Einigkeit herrscht in der Frage der **Gruppengröße**. ESP-Arbeit würde den Lehrer/innen in kleineren Gruppen leichter fallen, nur die wenigsten kommen aber in Genuss davon. Ebenso hinderlich empfinden die Lehrer/innen Stundenkürzungen, die fallweise zur drastischen Reduktion von fünf auf drei Wochenstunden im Sprachenfach führen. Fallweise wird der 50-Minuten-Rhythmus der Schulstunden als Beeinträchtigung erlebt und der Wunsch nach Doppelstunden für die ESP-Arbeit laut, was wiederum auf organisatorische Probleme stößt.

Als massivstes Problem im Bereich der Schulstrukturen wird von den ESP-Lehrer/innen einheitlich jenes der Klassenteilungen oder anders gesagt, der Integration von neuen Schüler/innen beschrieben. ESP-Lehrer/innen an allgemein bildenden höheren Schulen, die ab der dritten Klasse bzw. siebten Schulstufe unterschiedliche Schwerpunkte (z.B. naturwissenschaftlicher Zweig, sprachlicher Zweig etc.) anbieten, stehen dann vor der Situation, eine Vielzahl ihrer bereits in das ESP eingearbeiteten Schüler/innen an andere Lehrer/innen zu verlieren und andererseits eine ebenso große Zahl von höchstwahrscheinlich ESP-unerfahrenen Schüler/innen dazuzubekommen.

Nach Kenntnis der derzeitigen Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios innerhalb des Kollegiums ist eher nicht davon auszugehen, dass jene Schüler/innen, die nun von einer anderen Lehrkraft übernommen werden, ihr ESP weiterverwenden können. Ein/e Lehrer/in nennt als Konsequenz, dass an ihrer Schule idealerweise erst in der dritten Klasse mit der ESP-Arbeit begonnen werden sollte, wogegen aber wieder folgender Gedanke spricht: „(...) *logischerweise müsste ich eigentlich nur ein Fünftel der Mappe in einem Jahr erledigen, weil sie ja für fünf Jahre gedacht ist.*“ (IWPA22-4-1) Je später also der Einstieg, desto höher der Zeitdruck. Auch für ESP-Lehrer/innen aus dem HS-Bereich stellt sich die schwierige Frage, wie neue Schüler/innen in Sachen ESP-Arbeit ins Boot geholt werden können.

„Wobei ich jetzt drei neue Schülerinnen habe (...) also ich weiß gar nicht, wie ich das machen soll, dass die nachkommen (...). (...) die können das selber nicht.“

Sie sehen sich mit diesem Problem hauptsächlich im Zusammenhang mit Umstufungen konfrontiert. Unabhängig vom Schultyp tritt das Problem generell bei Neuzugängen auf. Aufgrund der Komplexität des Europäischen Sprachenportfolios wird die Einarbeitung dieser Quereinsteiger/innen – in einer Gruppendiskussion fiel der Ausdruck „*Intrudors*“ (= Eindringlinge) – als für alle Beteiligten sehr schwierig erachtet. *„Wobei ich jetzt drei neue Schülerinnen habe und die haben eine Mappe bekommen und es ist extrem schwierig, also sowohl für die Kinder als auch für mich, also ich weiß gar nicht, wie ich das machen soll, dass die nachkommen in irgendeiner Art und Weise. (...) Ich weiß nicht wie, die können das selber nicht.“* (GGPH7-8-6)

Umgekehrt ist es natürlich auch für jene Schüler/innen schmerzvoll, die nach geraumer Zeit ESP-Arbeit aufgrund einer Klassenteilung oder Umstufung die Möglichkeit verlieren, weiterhin daran zu arbeiten. Eine Konsequenz daraus, die aber auch nicht unproblematisch ist, schildert diese/r Kolleg/in: *„(...) da habe ich zwei Schülerinnen in die 2. Gruppe [aufgestuft], aber ich habe sie bei mir behalten. (...) und sie sind aber jetzt auch einverstanden, dass sie nicht in die echte zweite Gruppe kommen (...), weil sie dann nicht mehr mit dem Portfolio arbeiten könnten, weil dort wird das nicht geführt (...).“* (ILPH24-13-3)

Ein systemimmanentes Problem, das vor allem im Bereich der Hauptschulen der Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios hinderlich ist, ortet ein/e Kolleg/in in der Tatsache, dass an diesem Schultyp zumeist nur eine Fremdsprache angeboten wird. *„(...) es ist keine Lehrkraft, die Französisch (...) unterrichtet, und das ist eine Systemfrage, weil wenn die Hauptschule auch weiterhin Portfolio als Attraktion bieten möchte, da muss die Hauptschule und vor allem auch die Ausbildung (...) schnell umdenken und es darf nicht nur eine Sackgasse (...), eine Einbahnstraße in so genannte Dualsprache gehen, sondern in Multisprache gehen, das heißt, die Hauptschule oder die PÄDAK muss mehrere Sprachen als Lehramt anbieten.“* (ILPH24-7-1)

5.1.4 Bildungspolitik & externe Unterstützungseinrichtungen

Von der Bildungspolitik fühlen sich manche ESP-Lehrer/innen allein gelassen. Es herrscht hier eine Erwartungshaltung hinsichtlich mehr finanzieller Unterstützung bei der Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios. Kritisiert wird von einem/einer Kolleg/in massiv, dass weitere Innovationen vorangetrieben werden, ohne zuvor pilotierte in ausreichendem Maße abgesichert zu haben. Wie bereits angesprochen, werden Standards bzw. Test-Items in diesem Zusammenhang auch als Konkurrenz zum ESP erlebt. Appelle an die Bildungspolitik werden weiters dahingehend formuliert, dass das ESP für Lehramtskandidat/innen eingeführt werden sollte, um so über den „*learning-by-doing*“ Effekt den späteren Einsatz im Unterricht zu gewährleisten. Stundenkürzungen der jüngsten Vergangenheit werden naturgemäß auch im Zusammenhang mit dem ESP als hinderlich erlebt.

5.1.4.1 Qualität der Beziehung

Während die Qualität der Beziehung zwischen den Betreiber/innen des Europäischen Sprachenportfolios und seinen potentiellen Anwender/innen in der Pilotierung eine äußerst motivierende, ja förmlich puschende Wirkung hatte, ist dieser Motor im Zuge der weiteren Implementierung beinahe völlig ausgefallen. Von den Pilotlehrer/innen kommt zunächst einheitlich nur Lob für die Betreuung und Begleitung während der Pilotierung. Innerhalb der hervorragend betreuten Regionalgruppen wurde immer wieder Kraft getankt und so neu gestartet. Betont werden der Gedankenaustausch, die Rückenstärkung, das Wissen um eine Anlaufstelle für auftretende Schwierigkeiten etc. Der Kontakt zum Sprachen-Kompetenz-Zentrum wird als „*genial*“ (IEPPA3-3-3), die Phase der Pilotierung insgesamt als „*gut getragen*“ (GGPH8-4-6) beschrieben.

Aus Sicht der ESP-Lehrer/innen waren die Regionalgruppen mit der Möglichkeit der Vernetzung und dem Austausch in hohem Maß für den erfolgreichen Verlauf der Pilotierung mitverantwortlich. „(...) *wir haben uns immer getroffen und wir waren gut vernetzt und das hat es für mich ausgemacht.*“ (GGPH8-2-3) Nach diesen uneingeschränkten Lobeshymnen stimmt es nicht verwunderlich, dass das Ende der Pilotierung weitläufig als tiefer Knick empfunden wurde. Als Begründung werden eben genau dieser Wegfall der Betreuung und Begleitung genannt, was in Folge zu einem Gefühl des Alleingelassenseins mit der Arbeit der Implementierung geführt hat. „*Und wo es dann etwas bergab ging, war, (...) nicht mehr betreut zu sein. (...).*“ (ILPH24-18-2)

„Und wo es dann etwas bergab ging, war, (...) nicht mehr betreut zu sein. (...).“

In dieser Situation hat sich für viele der ESP-Lehrer/innen ein Einbruch der Motivation ergeben, den sie unterschiedlich schnell bzw. gut bewältigen konnten. Geblieben ist zumindest das Wissen darum, sich jederzeit an die damals betreuenden Personen wenden zu können, wenn akute Schwierigkeiten bei der ESP-Arbeit auftreten. Wirklich genützt wird das Potenzial der geleisteten Beziehungsarbeit aktuell aber in keinsten Weise, es gibt keine offizielle Kontaktschiene, keine weiteren Vernetzungsaktivitäten, was von den Pilotlehrer/innen als großer Verlust erlebt wird. Umgekehrt haben jene Lehrer/innen, die neu und auf Eigeninitiative mit der ESP-Arbeit begonnen haben, diese qualitätsvolle Betreuung nie erlebt, sie hatten erst gar nicht die Chance, eine positiv besetzte Beziehung zu den Betreiber/innen des Europäischen Sprachenportfolios aufzubauen.

5.1.4.2 Maßnahmen zur Implementierung

Weitgehend einig sind sich die ESP-Lehrer/innen in ihrer Einschätzung zum Angebot an **Fortbildung**. Dieses wird als zu gering und in der Folge als der Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios hinderlich empfunden. Viele der ESP-Lehrer/innen geben an, gar kein Angebot an Fortbildung in ihrer Umgebung wahrgenommen zu haben, manche Pilotlehrer/innen schränken allerdings ein, nicht aktiv danach gesucht zu haben. Dort, wo Fortbildungsveranstaltungen besucht wurden, werden sie als sehr qualitativ und hilfreich beschrieben. Von ESP-Lehrer/innen, die selbst mit der Organisation von Fortbildungsveranstaltungen befasst sind, kommen Hinweise darauf, dass wenige Expert/innen dafür greifbar sind. Von Kolleg/innen aus dem Raum Wien wird die bereits angesprochene Problematik der Konkurrenzprodukte auch im Zusammenhang mit dem Angebot an Fortbildung als beeinträchtigend erlebt, da hier das ESP nur eingeschränkt zum Zug kommt bzw. ein Teil der Ressourcen auch für die Multiplikation der anderen Sprachenportfolios verwendet wird.

„(...) ohne extra Schulung geht das nicht.“

Dem Besuch einer Fortbildungsveranstaltung zum ESP im Sinne einer Einführung in die Arbeit wird große Bedeutung zugemessen. Was manche Neueinsteiger/innen selbst leidvoll erlebt haben, ist aus Sicht der Pilotlehrer/innen völlig klar: *„(...) ohne extra Schulung geht das nicht.“* (IEPPA3-2-5) Auch der Leitfaden kann den Besuch einer Einführungsveranstaltung keinesfalls ersetzen. *„Das Vorgezeigt-Bekommen, das Erklären, so schaut es aus, die Beispiele dazu, so funktioniert es, einfach das Gezeigt-Bekommen von Kollegen ist wichtiger als der Leitfaden.“* (IEPH1-11-5) Jene Neueinsteiger/innen, die gänzlich ohne Anleitung von außen an die ESP-Arbeit herangegangen sind, empfinden das im Nachhinein als großes Manko, vor dem sie warnen möchten. *„Also, was mir abgeht, das ist die Einführung gewesen. Wir sind einfach so ... da sind die Mappen, machen wir das jetzt, (...) da hinein. Und wenn ich mir das anhöre, wenn wir so eine Runde oder einen Tag wenigstens Einführung gehabt hätten, am Anfang, hätte es, glaube ich schon sehr geholfen. Weil da hätten wir schon viele Ideen einmal mitgekriegt. (...) man sollte es nicht irgendeinem Kollegen einfach in die Hand drücken und sagen, schau das gehört gemacht (...).“* (GGA21-21-4) Als besonders wünschenswert beschreiben die ESP-Lehrer/innen die Eingliederung von Praktiker/innen in die Fortbildungsveranstaltungen, um von ihnen wertvolle Impulse für die eigene Arbeit zu erhalten.

Abgesehen vom derzeit nicht befriedigenden Ausmaß an Fortbildungsangeboten halten es die ESP-Lehrer/innen für Erfolg versprechend, vermehrt auf die Schiene der schulinternen Lehrerfortbildung zu setzen, bei der vor Ort Schulteams die Adressaten sind. Hier scheint die Hoffnung mitzuschwingen, dass solche Veranstaltungen im Kollegium Interesse wecken und auch Initialzündung für die Bildung entsprechender Teams sein könnten.

Ich sehe darin auch einen wertvollen Beitrag im Sinne der Ausbildung von professionellen Lerngemeinschaften. Vermisst wurde bisher auch, alle Sprachenlehrer/innen, d.h. auch Deutschlehrer/innen mitanzusprechen, was im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts auch zu Arbeitsentlastung für die ESP-Lehrer/innen führen würde.

Vor allem von den bereits erfahrenen Kolleg/innen kommen Hinweise darauf, dass nicht nur das Angebot hinsichtlich einer ersten Einführung in die ESP-Arbeit ausgebaut werden muss, sondern dass es im Sinne einer Nachhaltigkeit unerlässlich ist, darauf aufbauend weitere Vernetzungsinitiativen zu starten. *„(...) dass die Schulen untereinander, die ESP ausprobiert haben (...), einfach Kontakt miteinander haben, (...) dass wir uns einmal zusammensetzen und darüber diskutieren und wie geht es uns damit und wie geht es euch damit, einfach dieses, ja, als Austauschmöglichkeit ganz einfach, wie andere damit arbeiten. Das wäre glaube ich ganz wichtig.“* (IEPH1-16-3) Plädiert wird für ein Einstiegsseminar in bewährter Weise mit darauf folgenden Vernetzungstreffen etwa zweimal jährlich.

Pilotlehrer/innen wissen ausnahmslos über die Existenz der Website des Sprachen-Kompetenz-Zentrums Bescheid. Das Gleiche gilt für Neueinsteiger/innen, die ein Einführungsseminar besucht haben. In beiden Fällen dürfte das Medium Internet als potenzielle Informationsquelle für die ESP-Arbeit erfolgreich platziert worden sein. Neueinsteiger/innen, die ganz auf sich selbst gestellt begonnen haben, sich mit dem ESP auseinanderzusetzen, wissen entweder nicht, dass eine derartige Website existiert, oder sie sind nach eigenen Angaben ganz zufällig via allgemeiner Internetrecherche darauf gestoßen.

Tatsächlich fehlt in der ESP-Mappe ein deutlicher Hinweis auf dieses Unterstützungsangebot. Das Online-Angebot wird von den ESP-Lehrer/innen als *„interessante Sache“* (IEPPA3-7-1), für Neueinsteiger/innen *„sicher nicht schlecht“* (IEPH1-7-4) oder generell als *„sicherlich hilfreich“* (ILPA4-13-3) beschrieben.

Eine differenzierte Wahrnehmung dessen, was an unterstützenden Materialien auf der Website des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums geboten wird, liegt jedoch nicht vor. Am häufigsten Erwähnung findet der so genannte Elternbrief, er dürfte in adaptierter Form gerne zum Einsatz gebracht werden. Von der Mehrzahl der ESP-Lehrer/innen wird im Zusammenhang mit der Website sofort angeführt, dass sie nicht oft besucht bzw. genutzt wird, was erklärend für die undifferenzierte Wahrnehmung des Angebots sein dürfte. Oft klingt dabei heraus, dass diese Möglichkeit, Unterstützung in Anspruch zu nehmen, im Alltag in Vergessenheit geraten ist und schlichtweg einer Erinnerung bedarf.

Nur wenige Kolleg/innen geben an, die Website regelmäßig zu besuchen, nur ein/e Kolleg/in scheint auch wirklich rundum damit zufrieden zu sein. Kritik wird an der Unübersichtlichkeit geübt, wenngleich auch hier nicht das Angebot generell in Frage gestellt wird. *„Die ist nur sehr unübersichtlich. Da braucht man lange, bis man was findet, aber das, was sie haben, ist wieder sehr brauchbar.“* (IWPA22-20-3) Frustration verursacht, dass über einen längeren Zeitraum kein erneuertes, zusätzliches Angebot wahrgenommen wurde.

„(...) Da braucht man lange, bis man was findet, aber das, was sie haben, ist wieder sehr brauchbar.“

Meine Interviewpartner/innen halten das Angebot der Partner/innenbörse für äußerst sinnvoll. Stellvertretend dafür folgende Aussage: *„Also ich glaube, dass das überhaupt der beste Weg ist, dass jemand jemanden fragt, der das schon einmal intensiv gemacht hat und ich glaube, die Pilotlehrer – so wie ich – die haben ja alle ein ganzes Jahr lang oder länger sich so intensiv befassen müssen, dass keiner besser Bescheid weiß als die, würde ich mal sagen. . Also das ist ein Superangebot!“* (IEPH2-13-1) Lediglich ein/e Kolleg/in betrachtet das Angebot der Partner/innenbörse als eines, das nur junge Lehrer/innen anspricht, und befürchtet, dass ältere Kolleg/innen weniger auf dieses Medium zurückgreifen.

Analog zum Wissen über die Existenz einer Website waren die Neueinsteiger/innen unter meinen Gesprächspartner/innen auch tendenziell weniger über die Möglichkeit der Partner/innenbörse informiert. Die Idee an sich wurde aber auch von dieser Gruppe goutiert. Probleme sah ein/e Kolleg/in, da für ihren Schultyp, eine Polytechnische Schule, kein entsprechender Partner/keine entsprechende Partnerin in der Börse vorhanden war.

Um auch eine Aussage darüber treffen zu können, wie die Partner/innenbörse in der Praxis tatsächlich angenommen wird, wurden alle Anbieter/innen aus dem Bereich der Hauptschule, der Allgemeinbildenden Höheren Schule und der Pädagogischen Akademie per E-Mail zu ihren Erfahrungen damit befragt, also auch jene, die nicht an Interviews bzw. Gruppengesprächen teilgenommen hatten. Die Antworten auf alle vier der gestellten Fragen fallen sehr einheitlich aus. Fast alle Anbieter/innen stehen bereits seit der Eröffnung der Partner/innenbörse 2004 dafür zur Verfügung, zwei Kolleg/innen geben an, erst seit einem Jahr dafür tätig zu sein.

Die Anzahl der bisherigen Anfragen wird als sehr gering, meist mit etwa zwei bis fünf im gesamten Angebotszeitraum angegeben, wobei vielfach eingeschränkt wird, dass es in der letzten Zeit ganz ruhig um die Partner/innenbörse geworden ist. *„Aber da ist wenig. Also am Anfang war eher ..., aber das ist ziemlich still geworden.“* (IGPPH9-9-4) Einige Kolleg/innen wurden bisher überhaupt noch nie kontaktiert. Über mehr Anfragen können nur die beiden Mitarbeiter/innen des Sprachen-Kompetenz-Zentrums berichten, hier kann aber nicht eindeutig nachvollzogen werden, ob die Anfragen via Partner/innenbörse oder auf anderem Weg zustande kommen. Verstärkt wird das Indiz, dass die Partner/innenbörse wenig bis nicht angenommen wird, von den Hinweisen auf die Art der wenigen Kontakte: Beschrieben wird die eine oder andere Anfrage von interessierten Kolleg/innen aus dem Ausland, darunter konkret ein amerikanischer Hochschulprofessor, der sich im Zuge seiner Forschungstätigkeit für das ESP interessiert.

Weiters kommen Anfragen bezüglich Tätigkeit als Referent/in, Anfragen in Sachen konkreter ESP-Beratung oder Begleitung stellen die Ausnahme dar. Längerfristige Kontakte im Sinne von Begleitung der ESP-Arbeit haben sich bei niemandem ergeben.

Wird die Partner/innenbörse im Zuge von Fortbildungen vorgestellt, wird das Angebot interessiert aufgenommen, später aber nicht darauf zurückgegriffen. Von sich aus liefern die Anbieter/innen folgende Erklärungsansätze für diese Misere: *„Leider wird – für meine Adresse gesprochen – die Partnerbörse nicht wahrgenommen. Das kann unter anderem damit zusammenhängen, dass die ESP-Dichte [in meinem Bundesland] noch sehr gering ist und auch wenige Lehrer/innen-Fortbildungen am PI durchgeführt worden sind.“* (EMB1)

Auch das in den Interviews bereits aufgetauchte Problem der mangelnden Übersichtlichkeit der Website wird im Zusammenhang mit den geringen Zugriffen auf die Partner/innenbörse wieder aufgegriffen: *„Manche sagen auch, dass sie mit der Homepage nicht so gut zurechtkommen, weil sie nicht sehr übersichtlich ist. Vielleicht finden dann auch manche nicht den eigentlichen Zugang.“* (EMB2) Angeregt wird eine Neugestaltung der Website, da diese aufgrund der Fülle an Darstellungen von Arbeitsbereichen des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums nicht mehr gut handhabbar ist.

Der Arbeitsbereich Partner/innenbörse sollte – so eine Ergänzung meinerseits – hinsichtlich der angebotenen Daten überprüft werden. Nicht alle angegebenen Adressen sind nach meiner Recherche noch richtig, ein/e Anbieter/in hat bereits vor längerer Zeit ersucht, die Mail-Adresse zu entfernen und durch eine Telefonnummer zu ersetzen. Die eine oder andere telefonische Rückfrage meinerseits ergab, dass manche der genannten Personen die Mailbox selten bis nie abfragen. Umgekehrt war eine/r meiner Gesprächspartner/innen überzeugt, in der Partner/innenbörse vertreten zu sein und bisher nur noch nie angefragt worden zu sein. Tatsächlich fand sich der betreffende Name aber nicht in der Liste.

Als sonstige die ESP-Arbeit unterstützende Maßnahmen erwähnen meine Gesprächspartner/innen lediglich den bereits mehrfach angesprochenen Leitfaden. Dieser wird durchwegs gelobt und als hilfreich erlebt. *„(...) also den finde ich persönlich auch sehr gut gelungen. Also wenn Lehrer mit dem Lehrerleitfaden da mal durchgeführt werden, können sie da unendlich viele Möglichkeiten entdecken. (...) Mit dem kann man (...) sich einen guten Einstieg verschaffen.“* (IEPPA3-7-4)

„(...) mit dem Lehrerleitfaden (...) kann man (...) sich einen guten Einstieg verschaffen.“

Wie bereits erwähnt, schätzen ihn die Lehrer/innen als zusätzliche Hilfe, als alleiniges Instrument zur Einführung in die ESP-Arbeit möchten ihn meine Gesprächspartner/innen aber nicht verstanden wissen. Für zwei Neueinsteiger/innen war selbst der Leitfaden unbekannt. Kritik am Leitfaden wird wenig geübt, lediglich sein großer Umfang, so wird befürchtet, könnte abschreckend wirken. Enttäuscht sind Lehrer/innen, die im Leitfaden konkrete Umsetzungsbeispiele vermutet haben und diese darin ebenso wie auf der Website letztendlich nicht gefunden haben.

Weitere unterstützende Maßnahmen erleben die ESP-Lehrer/innen keine, was von ihnen durchwegs als großer Mangel und in Folge als ihre Arbeit und Motivation beeinträchtigend erlebt wird. Sie haben den Eindruck, dass das ESP nicht in ausreichendem Maße bzw. eigentlich gar nicht beworben wird: *„Es wurde auch nirgends besonders propagiert oder angeboten.“* (IEPH2-10-7) Oder: *„Mundpropaganda ist das.“* (GLPH11-17-3)

„(...) das ESP wurde zu wenig in der Öffentlichkeit vorgestellt (...), man muss sich vermarkten. (...)“

Besonders enttäuscht darüber zeigen sich Pilotlehrer/innen, die nun die Last der Implementierung schwer auf ihren Schultern fühlen und denen offenbar im Laufe der Pilotierung eine andere Medienpräsenz des Europäischen Sprachenportfolios in Aussicht gestellt wurde. *„Aber sie haben davon gesprochen, dass das österreichweit viel mehr in den Medien publik wird, da hätte ich mir Unterstützung ... (...). Da habe ich mich ein bisschen im Stich gelassen gefühlt (...).“* (GGPA19-24-1)

Die Erwartungshaltung geht in Richtung verstärkter Einbindung von Radio, Fernsehen, Printmedien. Vermisst wird jegliche Art von Öffentlichkeitsarbeit. *„(...) das ESP wurde zu wenig in der Öffentlichkeit vorgestellt (...), man muss sich vermarkten. Man muss wirklich raus aus dem Rattenloch, man muss sagen: Das ist was Gutes und man muss einfach Werbung machen.“* (ILPH24-9-1)

Neben verstärkter Zusammenarbeit mit der Wirtschaft werden Maßnahmen angeregt, die das „Wir-Gefühl“ der Beteiligten stärken sollen. Erinnert wird dabei an die ESP-Blöcke und *badges*, die es während der Pilotierung gab. Die ESP-Lehrer/innen nehmen weder das Sprachen-Kompetenz-Zentrum noch das ESP selber in ihrer Umgebung in irgendeiner Weise wahr. Die einzige Ausnahme bildet hier der vom ÖSZ propagierte „Tag der Sprachen“, der von vielen ESP-Lehrer/innen erwähnt wird.

Auch wenn manche den Termin am 26. September als ungünstig empfinden, da zu nahe am Schulbeginn, um ausführlich vorbereitet werden zu können, könnte dieser verstärkt als Werbeträger für das ESP genützt werden. *„Also ich weiß nur, dass es immer am 26. September diesen Sprachentag gibt. Und wo auch vom Fremdsprachenzentrum für den Sprachentag usw. sehr geworben wird. Da habe ich mir schon mal gedacht, da könnte man vielleicht auch eine Werbung fürs Portfolio anschließen.“* (IEPPA3-7-5)

5.2 Auswirkungen auf die Schulentwicklung

5.2.1 Unterrichtsentwicklung

5.2.1.1 Gestaltung des Unterrichts mit dem ESP

Zwei grundlegende Trends zeichnen sich ab, wenn es um die Einbindung des Europäischen Sprachenportfolios in den Unterricht geht. Ein Teil der befragten Lehrer/innen beschreibt eine integrative Behandlung des Europäischen Sprachenportfolios, d.h., die Arbeit damit fließt in den herkömmlichen Sprachenunterricht ein. Typisch dafür folgende Darstellung: *„Ich würde sagen, das ist mehr ineinander geflossen, weil so die Idee war schon vorher da, und ich mache das ESP schon als systematisches Beiwerk zu diesem Ganzen, was eigentlich früher meinen Unterricht eh getragen hat.“* (IEPPA10-17-1)

Dieses „Ineinanderfließen“ von ESP-Arbeit und sonstigem Sprachenunterricht schließt nicht aus, dass es eigene, reservierte Arbeitszeit für das Europäische Sprachenportfolio im Unterricht gibt. So wird in manchen Klassen immer an einem bestimmten Tag oder immer in Kombination mit dem/der Fremdsprachenassistent/in an der Mappe gearbeitet. In anderen Fällen wird das Europäische Sprachenportfolio eher unregelmäßig herangezogen, oft nur punktuell, dann wieder über längere Phasen. Es fügt sich aber insgesamt gut in den auch sonst praktizierten Unterricht.

Nicht alle Lehrer/innen berichten über einen derart harmonischen Integrationsprozess des Europäischen Sprachenportfolios. Für einige ist das Europäische Sprachenportfolio immer etwas „Zusätzliches“ geblieben, für das nicht nur immer wieder Zeit abgezockt werden muss, sondern das auch immer wieder gesonderte Motivation erfordert, es wieder aufzugreifen. Hingewiesen wurde in Abschnitt 5.1.3.1 darauf, dass einige der befragten Lehrer/innen sich im Zusammenhang mit dem Europäischen Sprachenportfolio in einer Phase der Stagnation befinden. Primär handelt es sich dabei um Neueinsteiger/innen, die das Erfordernis von Inputs zur erfolgreichen Integration des Europäischen Sprachenportfolios im Zuge der vorliegenden Studie auch verbalisiert haben.

Ein großer Teil der befragten Lehrer/innen beschreibt jedoch einen sehr engagierten ESP-Einsatz, der getragen ist von hohem persönlichen Engagement. Geschildert werden zahlreiche Initiativen, die als sehr aktivierend für Schüler/innen anzusehen sind. So wird etwa die Vorbereitung des klassischen Schüler/innenaustausches via Internetarbeit in das Unterrichtsgeschehen einbezogen, fremdsprachige Schauspieler/innen und andere Künstler/innen werden in den Unterricht integriert. Mehrsprachige Mitschüler/innen veranstalten Sprach- oder Kochkurse für ihre Klassenkamerad/innen, es finden interkulturelle Tage gemeinsam mit den Eltern statt. Das Suchen von E-Mail-Partner/innen für die Schüler/innen sowie das Gestalten von Radioprogrammen fördern nicht nur die Auseinandersetzung mit den Medien, sondern stärken auch die kommunikative Kompetenz der Schüler/innen.

„(...) ich mache das ESP schon als systematisches Beiwerk zu diesem Ganzen, was eigentlich früher meinen Unterricht eh getragen hat.“

Multikulturelle Klassen, in denen sich etwa arabische, persische, chinesische, albanische und rumänische Schüler/innen gemeinsam mit österreichischen finden, motivieren zu einem Schriftenvergleich, was die Förderung von *language awareness* unterstützt. Auch das Pilotprojekt ELSA, „Elektronisches Lernen im Schulalltag“, soll in einer Klasse mit dem Europäischen Sprachenportfolio kombiniert werden. Methodisch, so sind die meisten der ESP-Lehrer/innen sich einig, hätten sie sich nicht gravierend umstellen müssen. Viele von ihnen haben auch vorher auf offenes Lernen gesetzt bzw. war der Sprachunterricht geprägt vom kommunikativen Prinzip. Die meisten berichten, auch vorher verstärkt Gruppen- bzw. Partner/innenarbeit praktiziert zu haben, Stationenbetrieb und andere vergleichbare Methoden kommen nun auch im Zusammenhang mit dem ESP erfolgreich zum Einsatz.

Das Setzen auf mehr Selbstständigkeit in der Arbeit der Schüler/innen sowie die Betonung von Lernzielorientierung im Unterricht werden durch das ESP jedoch verstärkt gesehen. Speziell durch das ESP motiviert wurde ein/e Gesprächspartner/in, so genannte Lernspiralen einzusetzen: *„Also da müssen die Schüler zuerst in Einzelarbeit etwas erarbeiten, nachher wird das zum Beispiel zu zweit verglichen. (...) in der Gruppe [wird] dann ein Produkt daraus gemacht und (...) dann vorgestellt.“* (ISPT23-11-2) In einem Fall führte das Europäische Sprachenportfolio zum Einsatz von Videoanalysen im Unterricht.

Aus den Schilderungen in den Interviews bzw. Gruppendiskussionen geht hervor, dass der Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios größtenteils auf das jeweilige Sprachenfach beschränkt bleibt. Theoretisch herrscht Einigkeit darüber, dass es vielfältige Anknüpfungspunkte gibt, um auch andere Gegenstände einzubinden. *„Es ist sehr vieles, was man da noch mit einbeziehen könnte. (...) Also offenbar ist es schon von den meisten so aufgefasst worden, (...) – weil es auch Sprachenportfolio heißt – dass es sich halt an die Sprachlehrer wendet. Aber eigentlich ist das eher zu eng gefasst meiner Meinung nach. Weil es ist ja nicht nur das rein Sprachliche dabei.“* (ILPA4-10-1) Anbieten zur Zusammenarbeit würden sich aus Sicht meiner Gesprächspartner/innen hauptsächlich Geschichte, Geografie bzw. generell alle Sprachenfächer. Tatsächlich fächerübergreifend bzw. fächerverbindend zusammengearbeitet wird nur in Einzelfällen, häufig scheitert dies an der mangelnden kollegialen Bereitschaft (siehe Abschnitt 5.1.3.1). Beschrieben wird ein Projekt über die IRA in Irland, bei dem neben Englisch auch politische Bildung Berücksichtigung fand, in einigen wenigen Fällen wurde die Bearbeitung der Lerntipps an einen anderen Gegenstand abgegeben (z.B. Deutsch oder Soziales Lernen), oder es wurde von ESP-Lehrer/innen selbst bilingual unterrichtet.

Exkurs: Wirkungen der ESP-Arbeit auf die Schüler/innen

In Abschnitt 1.1.1 wurde Unterrichtsentwicklung definiert als *„die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis (...) zu optimieren. (...) Das grundlegende Ziel der Unterrichtsentwicklung ist die Effektivierung des Lernens der Schüler/innen in allen Dimensionen.“* (Horster & Rolff 2001, S. 58) Diese Definition legt nahe, an dieser Stelle darauf einzugehen, welche Wirkungen der ESP-Arbeit bei den Schüler/innen beobachtbar sind. Zweifellos ist ein angemessener Zeitrahmen erforderlich, damit das Europäische Sprachenportfolio seine einzelnen Funktionen erfüllen kann und entsprechende Wirkungen sichtbar werden.

Dies gilt insbesondere auch für die hier angesprochene pädagogische Funktion. So möchte ich vorausschicken, dass viele meiner Interviewpartner/innen wohl zu Recht bei der Frage nach den Wirkungen des ESP-Einsatzes auf die Schüler/innen eher vorsichtig und zögernd geantwortet haben.

Für viele ist der Zeitraum bisher zu kurz gewesen, um eindeutige Korrelationen feststellen zu können. Zu bedenken ist, dass selbst jene Lehrer/innen, die bereits seit Beginn der Pilotierung mit dem ESP arbeiten und zum Zeitpunkt der Befragung somit das vierte Schuljahr damit befasst waren, dies nicht notwendigerweise durchgehend mit derselben Gruppe von Schüler/innen getan haben. Für jene Lehrer/innen, die erst später mit dem ESP-Einsatz begonnen haben, ist der tatsächliche Beobachtungszeitraum entsprechend kürzer. Dennoch sei hier der Versuch unternommen, zusammenzufassen, wie Lehrer/innen die Wirkungen des Europäischen Sprachenportfolios auf ihre Schüler/innen erleben: Grundsätzlich lassen sich die diesbezüglichen Schilderungen in fachliche – d.h. sprachbezogene – sowie darüber hinausgehende überfachliche Aspekte differenzieren, welche nun zu Beginn behandelt werden sollen.

Die Berichte der ESP-Lehrer/innen hinsichtlich Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen können als tendenziell positiv erachtet werden. So zeigen sich meine Gesprächspartner/innen durchwegs überzeugt, dass das Europäische Sprachenportfolio entsprechendes Potenzial besitzt. Nicht immer sind die angesprochenen Wirkungen für die ESP-Lehrer/innen aber bereits beobachtbar. So berichtet ein Teil der Befragten, dass ihre Schüler/innen sehr wohl ihre Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung ausgebaut haben, andere sehen hier nur bedingt Fortschritte. Auf den ersten Blick widersprüchlich ist auch die Beurteilung der Selbsttätigkeit seitens der Schüler/innen, auf die die Lehrer/innen, wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, ja besonderen Wert legen.

Es finden sich einerseits Hinweise, dass die Schüler/innen selbstständiger und eigenverantwortlicher arbeiten. Bei näherer Betrachtung scheint sich dies aber hauptsächlich auf die gemeinsam gestaltete Unterrichtszeit zu beziehen. Angesprochen auf die selbstständige Auseinandersetzung mit dem Europäischen Sprachenportfolio herrscht weitgehend Übereinstimmung, dass die Schüler/innen Eigeninitiative, etwa sich in der Freizeit vermehrt mit dem Europäischen Sprachenportfolio auseinanderzusetzen, vermissen lassen. Die Hoffnungen der Lehrer/innen ruhen hier auf der Zukunft. *„Weil die Intention wäre schon die, dass die also selber das zuhause auch hernehmen und das immer wieder vervollständigen oder eintragen (...). Das geht schwierig noch. Ich hoffe, das wird sich so entwickeln bis zur Vierten, dass es doch zur Selbstständigkeit [führt] (...).“* (IGPPH9-4-3)

Nennungen aus dem überfachlichen Bereich betreffen das Rücksichtnehmen auf andere, das Einhalten von Gesprächsregeln, das Identifizieren von Problemen, um in Folge daran zu arbeiten, oder die verbesserte Fähigkeit, Feedback zu geben und anzunehmen. Auf breite Zustimmung stieß folgende Beobachtung: *„(...) sie haben gelernt darüber zu diskutieren, einander zuzuhören, zu begründen, zu argumentieren, auch faire Urteile abzugeben.“* (GGH20-30-1) Besonders häufig erwähnt wird die persönlichkeitsstärkende Wirkung des Europäischen Sprachenportfolios. Neben der Tatsache, dass durch das Dokumentieren der eigenen Fähigkeiten das Selbstwertgefühl der Schüler/innen positiv beeinflusst wird, sind es vor allem die mehrsprachig aufwachsenden Kinder, die aus Sicht der ESP-Lehrer/innen eine Stärkung erfahren.

„(...) sie haben gelernt darüber zu diskutieren, einander zuzuhören, zu begründen, zu argumentieren, auch faire Urteile abzugeben.“

So wurde von meinen Gesprächspartner/innen beobachtet, dass diese Kinder die eigene Mehrsprachigkeit wieder gerne pflegen. Diese Mehrsprachigkeit stößt bei den Mitschüler/innen nun oftmals auf positive Resonanz und unmittelbares Interesse. *„(...) ein Bub, (...) seine Großmutter wohnt im Burgenland und dort spricht er immer mit dem Nachbarn – slowenisch glaube ich – (...) das hätten wir sonst nie gewusst. Und auch eben natürlich die Wertschätzung, dem – was es ja bei uns selten gibt – dem türkischen Kind [gegenüber] und nicht nur dem Diplomatenkind.“* (IEPPA10-3-6)

Insgesamt sehen die ESP-Lehrer/innen Lernzuwachs eher im überfachlichen denn im fachlichen Bereich gegeben. „(...) es ist zwar ein Sprachenportfolio und die Sprache dient der Kommunikation eben mit anderen Nationalitäten; also es sind unwahrscheinlich viele gute Ansätze, aber irgendwie (...), es geht dann weg vom normalen Englischunterricht und das sind dann andere Dinge, (...) andere Qualitäten.“ (IEPH2-9-5)

Nach Ansicht der Mehrheit der Befragten würden die Schüler/innen nicht unbedingt ihre jeweilige Sprachkompetenz durch das Europäische Sprachenportfolio steigern, sondern eher zu einem erweiterten Blickwinkel auf Sprache generell gelangen. Ein/e Lehrer/in beschreibt, die Schüler/innen seien durch das Europäische Sprachenportfolio „wissbegieriger geworden (...) in Hinblick auf Sprache an sich bzw. in Hinblick auf das Drumherum der Sprache.“ (IEPH1-10-4) Die Schüler/innen haben erkannt, „dass Englisch nicht nur reden oder schreiben ist, sondern dass zu Englisch auch verschiedenste Kulturen dazugehören und verschiedenste Lebenseinstellungen, und das war (...) ein neuer Aspekt von Sprache an sich. Dieses Weg vom normalen Unterricht und Hin zu was ist Sprache noch.“ (IEPH1-10-5)

„(...) dass Englisch nicht nur reden oder schreiben ist, sondern dass zu Englisch auch verschiedenste Kulturen dazugehören und verschiedenste Lebenseinstellungen (...).“

Mehrfach beobachtet werden eine erhöhte Sensibilisierung für andere Sprachen bzw. Mentalitätsunterschiede, Verständnis und Interesse an der Andersartigkeit sowie Toleranz. Fachlich unterstützt durch das Europäische Sprachenportfolio sehen meine Gesprächspartner/innen ihre Schüler/innen etwa durch die intensive Auseinandersetzung mit den Texten, die im Dossier abgelegt werden, bzw. in der Beschäftigung mit den Lerntipps. Insgesamt verleiht die starke Betonung der überfachlichen Qualitäten des Europäischen Sprachenportfolios dem mehrfach von den ESP-Lehrer/innen geäußerten Wunsch nach verstärkter fächerübergreifender Zusammenarbeit Nachdruck.

5.2.1.2 Umgang mit der Leistungsbeurteilung

Das Gros der befragten Lehrer/innen berichtet, dass es die ESP-Arbeit der Schüler/innen in die Beurteilung der Mitarbeit einbezieht. Begründet wird dies z.B. damit, dass es sich dabei um „eine zusätzliche Beschäftigung mit Sprache“ handelt, was nicht „ignoriert werden sollte.“ (IEPPA3-9-1) Seitens der Lehrer/innen wird die Einbeziehung in die Mitarbeit als Anreiz bzw. Belohnung betrachtet. Die von den Schüler/innen geleistete Arbeit soll dadurch Wertschätzung erfahren. Nachgefragt, wie diese Einbeziehung der ESP-Arbeit in die Mitarbeit konkret aussieht, zeigt sich, dass hier die Einstellung deutlich überwiegt, lediglich positive Leistungen zu registrieren.

So wird etwa gern ein Bonus für besonders sorgfältig geführte Mappen vergeben. Hier findet häufig das Dossier Erwähnung, wo beispielsweise die Überarbeitung und/oder aufwändige Gestaltung von Textbeiträgen zu positiver Mitarbeitsbewertung führt. „(...) irgendwie muss ich das ja honorieren, wenn sich wer so bemüht und seinen Text zweimal schreibt oder einen eigenen Text verfasst und sagt, bitte Frau Lehrer verbessern sie mir [den Text] (...) und dann noch einmal die Endversion mit einer Zeichnung (...) irgendwo muss ich das schätzen.“ (GLPH11-19-4) Mehrmals erwähnt wird, dass im Zweifelsfall eine gut geführte ESP-Mappe den Ausschlag für die bessere von zwei Noten im Zeugnis gibt. Für die meisten Lehrer/innen scheint es ein guter Weg geworden zu sein, Fleiß und Sorgfalt im Umgang mit dem Europäischen Sprachenportfolio über den Weg der Einbeziehung in die Mitarbeit zu honorieren. Auf diese Möglichkeit der positiven Verstärkung möchten die wenigsten verzichten.

„(...) irgendwie muss ich das ja honorieren, wenn sich wer so bemüht und seinen Text zweimal schreibt (...) und dann noch einmal die Endversion mit einer Zeichnung (...).“

Ein/e Lehrer/in formuliert zusätzlich die dadurch gewährleistete Rechtfertigung des Aufwandes. Würde man auf eine Einbeziehung in die Mitarbeit verzichten, *„dann ist es von vornherein nicht für die Eltern einsichtig, nicht für die Schüler einsichtig und auch für den Lehrer irgendwo dieser ganze Aufwand nicht ganz vertretbar.“* (GGPA19-28-4) Mehrfach berichten Lehrer/innen, dass der Weg über die Einbeziehung in die Mitarbeit auch auf Zustimmung der Schüler/innen stößt bzw. auch deren deutlichem Wunsch entspricht.

Betont wird von den Lehrer/innen, dass sich die Bewertung auf die Sorgfalt der Mappenführung bzw. die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Europäischen Sprachenportfolio bezieht, nicht aber auf den Umgang mit der Selbsteinschätzung mittels *„can-do-statements“* bzw. Checklisten. Weder wie realistisch die getätigte Selbsteinschätzung erfolgt wird für die Bewertung herangezogen, noch treffen die Lehrer/innen ihre eigene Beurteilung auf Basis der von den Schüler/innen getätigten Selbsteinschätzung. Zu bedenken wird gegeben, dass eine solche Einbeziehung der Selbsteinschätzung zu Unehrlichkeit, Konkurrenz und Mogelei bei den Schüler/innen führen würde. *„Aber ich denke mir, wenn die Kinder sich da einschätzen und sie wissen dann, der Lehrer sitzt (...) dahinter und schaut, wie kann ich das, ich meine, da sind ja alle C2 oder was.“* (GGA18-28-7)

„Es ist sein Portfolio,(...) der persönliche Besitz des Schülers (...). (...) ich betone die Freiwilligkeit der Arbeit.“

Weitgehend Beachtung findet das Prinzip *ownership of the learner*. Die Lehrer/innen betonen vielfach die Freiwilligkeit und Eigenverantwortung im Zusammenhang mit der ESP-Arbeit. *„Ich würde das den Kindern nicht aufs Auge drücken. Es ist sein Portfolio, das ist etwas ganz Wesentliches, der persönliche Besitz des Schülers, wenn er der Meinung ist, er will mir das nicht zeigen, dann zeigt er mir's nicht. (...) Wem das wurscht ist, dem ist's wurscht. (...) ich betone die Freiwilligkeit der Arbeit. Und letztendlich auch die Eigenverantwortung, damit umzugehen. Das finde ich also die Stärke des Ganzen.“* (IEPPA3-9-3) Viel Wert wird darauf gelegt, das Europäische Sprachenportfolio als Angebot zu kommunizieren. Herausgestrichen wird der Aspekt, das Europäische Sprachenportfolio nicht als Druckmittel zu verwenden, denn das sei *„gegen die Intention“* (ILPA4-12-3) bzw. *„nicht zielführend“* (ILPA4-13-1).

Berichtet wird von gutem Zureden, Nachfragen, es wird auch ermahnt und aufgefordert. Bei Nicht-Erbringung verschiedener Aufgaben im Zusammenhang mit dem ESP wird aber von den meisten der befragten ESP-Lehrer/innen auf negative Konsequenzen verzichtet. Ein/e Lehrer/in betont in diesem Zusammenhang besonders, dass das Europäische Sprachenportfolio bei den Schüler/innen möglichst positiv besetzt sein soll, denn *„wenn ich es gerne tu, mache ich es eh schön und nicht, ich hab das jetzt schlecht und da krieg ich dann ... nein, das kann nicht sein. Es gehören die positiven Verstärker einfach mehr zu unserem Beruf.“* (GLPH12-24-6)

Eine Ausnahme unter den Lehrer/innen, die das Europäische Sprachenportfolio in die Beurteilung der Mitarbeit einbeziehen, stellen diejenigen dar, die dies gegebenenfalls auch im negativen Sinne tun. So führt in einer Klasse das Vergessen der Mappe nach Ankündigung, dass diese in der Schule benötigt wird, zu einem Minus in der Mitarbeit. Begründet wird dieses Vorgehen von der betreffenden Lehrkraft folgendermaßen: *„(...) sie kriegen deswegen ein Minus, weil sie sich selbst eine Chance nehmen, über ihr Lernen was zu erfahren.“* (IWPA22-17-2)

Einen anderen Weg schlägt ein/e Lehrer/in ein, der/die für das Dossier einen Pflichtteil vorsieht, bei dessen Nichterfüllung den Schüler/innen ebenfalls eine negative Mitarbeitsbewertung droht.

Eine weitere Minderheit stellen jene Lehrer/innen dar, die auf eine Einbeziehung des Europäischen Sprachenportfolios in die Leistungsbeurteilung zur Gänze verzichten. Während ein/e Lehrer/in meint, eine Einbeziehung würde sich erübrigen, da das Europäische Sprachenportfolio mit der gleichen Sorgfalt geführt werde, wie auch alle anderen Unterrichtsmaterialien bzw. -aufträge behandelt werden, meint ein/e Kolleg/in: *„Weil ich hätte gerne, dass sie das wirklich für sich akzeptieren, dass das etwas ist, wo ich reflektiere über das, was ich mache (...). Ja – wenn sie’s mir zeigen wollen, gerne – aber nicht für die Leistungsbeurteilung.“* (GGA21-28-8)

Zu beobachten ist dabei die Tendenz, dass es sich bei denjenigen Lehrer/innen, die bisher auf die Einbeziehung in die Leistungsbeurteilung gänzlich verzichtet haben, größtenteils um Neueinsteiger/innen in die ESP-Arbeit handelt. Demgegenüber begründet ein/e Pilotlehrer/in die Entscheidung, die ESP-Arbeit nun doch über den Weg der Mitarbeit einzubeziehen, wie folgt: *„(...) in der Pilotierungsphase [war] ein Zugang, dass wir gesagt haben, O.K., da schalte ich mich gar nicht hinein. Sollen die Schüler tun wie sie wollen, interessiert mich gar nicht. Was sie glauben, was gut ist, geben sie da hinein. Aber das ist nicht, ist eigentlich nicht so gut, kommt mir vor. (...). Die Schüler wollen auch dem Lehrer das zeigen, (...) wenn sie glauben, das ist gut. Und wollen ein Feedback, und wollen auch etwas kriegen dafür. In dem Fall was Positives. Ja, das ist meine Erfahrung eigentlich.“* (IGPPH9-14-1)

Insgesamt scheint es gut gelungen zu sein, die Botschaft zu den Anwender/innen zu transportieren, dass das Europäische Sprachenportfolio nicht als Beurteilungsinstrument für die Hand des Lehrers/der Lehrerin gedacht ist. In der Praxis werden verschiedene Wege, die Schüler/innen „bei der Stange zu halten“, eingeschlagen.

Im Schulalltag dürfte es sich als schwer gangbarer Weg herausstellen, das ESP bei der Leistungsbeurteilung völlig außer Acht zu lassen, wie auch der Erfahrungsbericht einer ESP-Lehrerin auf www.gemeinsamlernen.at¹ bestätigt: *„Das Führen der Mappe auf total freiwilliger Basis haben wir nach einer kurzen Probephase wieder verworfen. Dabei hat sich bald gezeigt, dass die Bequemlichkeit siegen würde und durch gruppensdynamische Prozesse möglicherweise auch interessierte Schüler/innen aufgeben würden. Das ESP nimmt viel Unterrichtszeit in Anspruch, was unserer Meinung nach eine Einrechnung in die Mitarbeit rechtfertigt.“* (Krammer 2006)

Auf Basis dieser Ergebnisse scheint es notwendig und sinnvoll, die bisher gemachten Erfahrungen im Umgang mit der Leistungsbeurteilung transparent zu kommunizieren. Lehrer/innen sollen von Beginn an ein Bewusstsein für die im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten gangbaren bzw. den mit den Intentionen des Europäischen Sprachenportfolios harmonisierenden Wegen entwickeln können. In Kenntnis der jeweils damit verbundenen Vor- und Nachteile kann dann die individuell passende Entscheidung getroffen werden.

„(...) Das ESP nimmt viel Unterrichtszeit in Anspruch, was unserer Meinung nach eine Einrechnung in die Mitarbeit rechtfertigt.“

¹ Krammer, Ch. (2006): Theorie und Praxis des Europäischen Sprachenportfolios – zwei Paar Schuh?
<http://www.gemeinsamlernen.at/index2.asp?bid=254>

5.2.1.3 Differenzierung und Individualisierung im Unterricht

Differenzierung und Individualisierung im Zusammenhang mit dem ESP ist in den Interviews und Gruppendiskussionen kein Thema, das meine Gesprächspartner/innen von sich aus ansprechen. Es brennt ihnen nicht unter den Nägeln, es muss von mir aktiv nachgefragt werden, um hier tiefer gehende Stellungnahmen zu erhalten. Darauf angesprochen, löste es bei einigen zunächst Unverständnis aus. *„Sagt mir nichts. Differenzierung, ist vielleicht damit gemeint was Abwechslungsreiches?“* (GLPH11-19-6)

Nach erfolgter Begriffsklärung ergab sich meist eine für die sonstigen Gesprächsverläufe untypische Bedenkzeit. Die meisten reflektierten offensichtlich erstmals bewusst die Thematik Differenzierung und Individualisierung, ob überhaupt oder nur im Zusammenhang mit dem ESP, soll hier offen bleiben. Als Ergebnis dieses Reflexionsprozesses arbeiten die ESP-Lehrer/innen vielfältiges Potenzial des Europäischen Sprachenportfolios hinsichtlich differenzierender und individualisierender Maßnahmen heraus. Nur wenig davon wird nach ihren eigenen Angaben aber auch ausgeschöpft bzw. im Unterricht umgesetzt. Einige wenige räumen sofort ein, das ESP bisher nicht als Mittel zur Individualisierung oder Differenzierung betrachtet oder eingesetzt zu haben. *„Ja, da muss ich sagen, da habe ich nicht sehr viel Erfahrung damit noch.“* (ILPA4-11-4)

„Ja, da muss ich sagen, da habe ich nicht sehr viel Erfahrung damit noch.“

Umgekehrt werden in Einzelfällen eindeutig differenzierende und individualisierende Maßnahmen geschildert, die nicht als solche erkannt bzw. gewertet werden. Dies soll als weiteres Indiz für ein schwach ausgeprägtes Bewusstsein rund um die Thematik Differenzierung und Individualisierung gelten. Hier sollte das Motto „Tu Gutes und rede darüber“ über den Weg von bewusstseinsbildenden Maßnahmen umfunktioniert werden in „Tu Gutes und sei dir dessen bewusst!“. In ebenso wenigen Einzelfällen wird die Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung grundsätzlich in Abrede gestellt. Argumentiert wird dabei mit der ohnehin gegebenen Differenzierung durch die Leistungsgruppen bzw. in sich homogenen Gruppen, was entsprechende Maßnahmen nicht erforderlich machen würde.

Als ESP-initiiertes Beispiel für gelebte Differenzierung und Individualisierung wird primär die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lernzugängen bzw. den verschiedenen Lerntypen genannt. *„Vielleicht ihnen bewusst zu machen, dass jeder eigentlich anders Sprache lernt und auch, dass es dem Lehrer wieder bewusster wird.“* (GGA21-27-1) Ein/e Lehrer/in arbeitet die Bedeutung der Lerntipps im Zusammenhang mit individualisierenden und differenzierenden Maßnahmen ganz besonders heraus: *„Die Lerntipps sind eben ein unwahrscheinlicher Faktor, um zu differenzieren. Wir haben sicher bis zu zwanzig Lerntipps gesammelt, (...) ich habe dann Kärtchen gemacht, laminierte, und dort waren die Lerntipps aufgeschrieben. Das heißt jeder Schüler hat für sich den Lerntipp angenommen. (...) es ist so, dass sich jeder Schüler aufgrund seiner Lerngeschichte sich selbst sagt, das ist gut für mich oder das ist schlecht für mich.“* (ILPH24-10-2)

„Die Lerntipps sind eben ein unwahrscheinlicher Faktor, um zu differenzieren. (...)“

In dieser Klasse setzte sich die Individualisierung fort in der Erarbeitung von Lernplänen für die einzelnen Schüler/innen. Auch die durch das ESP ermöglichte Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen der Schüler/innen wird als Umsetzungsstrategie im Sinne von Differenzierung und Individualisierung erwähnt. *„(...) ein jeder hat Stärken und Schwächen (...). Der hat auch ein anderes Gehör, dafür schreibt er gewaltig gut, oder ein anderer ist vom Typ her musikalisch usw. und hört viel und lernt viel übers Hören (...)“* (GGPA7-21-1)

Augenscheinlich ist, dass durch das ESP der Entwicklungsstand der Schüler/innen gut nachvollziehbar ist; explizit betont wird die Tatsache, dass dieser auch für die Schüler/innen selbst schneller und besser ersichtlich ist, sie ihre eigenen Lernbedürfnisse besser wahrnehmen. *„Und dann ist noch gekommen: ‚Aber beim Sprechen, da habe ich eigentlich noch am wenigsten [angehakt].‘ Da sind sie [die Schüler/innen] übereingekommen: ‚Da müssten wir eigentlich schon noch was tun, ja da müssen wir was tun!‘“* (GGPH16-14-1) Diese Wahrnehmung der Lehrer/innen, dass Schüler/innen mittels Europäischem Sprachenportfolio besser erkennen, woran sie noch arbeiten müssen, wird auch durch die Ergebnisse der Rückmeldungen seitens der Schüler/innen bestätigt (siehe Abschnitt 5.1.3.2).

Ein besonders großes Potenzial für individualisierende und differenzierende Maßnahmen wird im Zusammenhang mit den Checklisten und den damit in Verbindung stehenden Zielsetzungen, in der ESP-Mappe bezeichnet als *my goals*, geortet. *„Also gerade diese Spalte ‚Meine Ziele‘ ist ja eine ideale Vorgabe davon. (...) Naja, konkret würde das heißen, dass ich eine Doppelstunde in der Woche nehmen könnte, wo sie sich jetzt überlegen, um diese Ziele zu erreichen, was müsste ich jetzt tun und diese Hakerl oder die Rufzeichen (...) und dann müssten sich die Schüler halt selber ein bisschen suchen, was kann ich jetzt tun (...).“* (IWPA22-18-5)

„Also gerade diese Spalte ‚Meine Ziele‘ ist ja eine ideale Vorgabe davon.“

Von mehreren meiner Gesprächspartner/innen wird intensiv beschrieben, wie vorgegangen wird, dass Schüler/innen zu ihrer Selbst- und in Folge auch zu einer Fremdeinschätzung kommen. Oft passiert dies in sehr aufwändiger, aber effektiver Weise, in privilegierten Ausnahmefällen sogar unter Einbindung eines/einer fremdsprachlichen Assistent/in. Der nächste Schritt in Sachen Individualisierung und Differenzierung wird jedoch, wie auch im vorigen Zitat erkennbar, in den Gesprächen nur mehr angedeutet bzw. hypothetisch angesprochen. In der Praxis erfolgt dann keine Phase mehr, die die Spur der gesetzten Ziele wieder aufnimmt. Schüler/innen, die tatsächlich die gestellten Ziele anpeilen, bleiben mit der Zielerreichung allein, die Energie verpufft.

Viele der ESP-Lehrer/innen, die das Potenzial des Europäischen Sprachenportfolios hinsichtlich Differenzierung und Individualisierung zwar theoretisch sehen, argumentieren rasch und teils sehr heftig mit der Zeitproblematik, der Klassengröße und der Grenze der eigenen Belastbarkeit, die ihnen die Umsetzung dieser Möglichkeiten ohne zusätzliche Fördereinheiten nicht erlauben. *„Überhaupt keine Chance. (...) Weil ich die Zeit dafür nicht habe. Ich habe die Rahmenbedingungen nicht und ich habe die Zeit nicht. Das geht einfach nicht. Das könnte ich machen, wenn ich fünf Kinder in der Gruppe habe, ja, aber dann, damit ist Schluss. Also das geht einfach nicht. Das ist völlig unrealistisch.“* (GGH20-27-7)

Hier wird deutlich, dass das Bewusstsein dafür noch fehlt, dass individuelles Hinschauen einhergehen muss mit dem Loslassen von bisher praktizierten Stilen, die der Lehrkraft zwar den allgegenwärtigen Gesamtüberblick ermöglichen, dafür aber den Blick auf den Einzelnen verstellen. Teilweise wird dieses Erkennen des Potenzials des Europäischen Sprachenportfolios zur Individualisierung und Differenzierung bei gleichzeitigem eigenen Unvermögen, es umzusetzen, im Sinne von Entwicklungsbedarf konkret formuliert (siehe dazu auch Abschnitt 5.2.2).

„Individualisierung, Differenzierung da ist das, wo ich mit den Checklisten kämpfe, weil wenn jemand bei einem anderen Ziel steht, wie biete ich ihm an, (...) oder wie kann ich ihn dazu führen, dass er auch dazu kommt.“ (GGH17-27-8)

Wie wenig das ESP bisher bewusst mit Differenzierung und Individualisierung in Verbindung gebracht wird, zeigt sich auch daran, dass an mehreren ESP-Schulen Individualisierung und Differenzierung im Schulprofil festgehalten sind, ohne dass sie bewusst mit der ESP-Arbeit kombiniert werden (siehe dazu auch Abschnitt 5.2.3.5). Aktuell scheinen die Lehrer/innen noch sehr mit grundsätzlichen Fragen der ESP-Anwendung beschäftigt zu sein, bzw. wurde nach ihren Angaben das Thema Individualisierung und Differenzierung im Zusammenhang mit dem ESP bisher weder in der Pilotierung noch über den Weg der Fortbildung an sie herangetragen, wonach auch kein Prozess der Bewusstseinsbildung in Gang gesetzt wurde.

5.2.2 Personale Entwicklung

Weitgehend Einigkeit herrscht unter den befragten Lehrer/innen darüber, dass der Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios für die eigene Entwicklung eine Bereicherung darstellt. Lernerfahrungen und entsprechende Entwicklungsschritte werden in unterschiedlichem Ausmaß verbalisiert, wobei ich diese grundsätzlich drei Ebenen zuordnen möchte: Betroffen vom Feld der personalen Entwicklung sehe ich das Verständnis von der **Rolle als Lehrende**, die Fähigkeit und Bereitschaft zur eigenen **Unterrichtsreflexion** sowie eine inhaltliche Komponente im Sinne einer **Erweiterung des Repertoires**. In allen drei genannten Bereichen ist die Abgrenzung zur Unterrichtsentwicklung fließend.

In der Auseinandersetzung mit der eigenen **Rolle als Lehrer/in** wird ein Wandel von der Wissensvermittlung hin zur Begleitung thematisiert. Lehrer/innen verbalisieren, wie sie die Schüler/innen selbstständiger arbeiten lassen, ihnen mehr Freiraum gewähren und gleichzeitig ihre Wünsche und Bedürfnisse mehr berücksichtigen. *„(...) als Lehrer tendiert man schon dazu, du stehst da und bist der, der weiß alles und tut die alle beurteilen. Dass sich Schüler untereinander einfach mehr miteinander so beschäftigen im Unterricht, dass ist für mich schon eine tolle Erfahrung.“* (IGPPH9-15-2)

Betonung findet dabei, dass das Unterrichtsgeschehen bewusst aus einem anderen Blickwinkel wahrgenommen wird, was als Bereicherung empfunden wird. Der Rollenwechsel wird als angenehm erlebt, ein/e Interviewpartner/in meint konkret: *„(...) dass man ein bisschen auslassen kann. Das (...) gefällt mir schon sehr gut auch. Und ich habe es manchmal wirklich so, dass ich zwei Räume habe, das mache ich auch in meiner vierten Klasse jetzt zum Beispiel, dass ich sage, O.K., ich muss nicht immer da drinnen stehen als die Aufpasserin, ihr seit jetzt da, ihr wisst warum ihr da seid, und das genügt. Ich gehe da also im Rad herum. Und bin, wenn jemand Hilfe braucht, ich bin da, (...) das ist schon klasse. Gefällt mir gut. (...) Das entlastet mich und ich denke, es ist für Schüler eine wichtige Erfahrung.“* (IGPPH9-15-4)

Diese Entlastung, die im konkreten Unterrichtsgeschehen ihren Ausdruck findet, ist jedoch andererseits mit der Erkenntnis verknüpft, dass das Europäische Sprachenportfolio einer intensiven, konsequenten Hinwendung bedarf. *„Wo ich dazugelernt habe war, dass ich, dass man konsequent sein muss. (...) weil die Schüler möchten nach vier Jahren, dass die Mappe, wenn man sie führt, wirklich etwas drinnen steht.“* (ILPH24-24-2).

Vielfach geben die Lehrer/innen an, durch den Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios dazu angehalten zu sein, ihren Unterricht bewusst zu reflektieren. *„Weil die Selbstreflexion der Unterrichtsarbeit muss ich sagen ist schon sehr wertvoll (...) durch das ESP. Man kommt schon zu einigen Sachen (...), wo man hinterfragen anfängt.“* (GGPH16-15-7)

„Weil die Selbstreflexion der Unterrichtsarbeit muss ich sagen ist schon sehr wertvoll (...).“

Dieses Hinterfragen betrifft einerseits die Qualität des Unterrichts im Sinne der erfolgreichen Anleitung von Lernprozessen: *„Dass man auch sieht, was kommt raus dabei. Was können sie dann wirklich?“* (ISPT23-11-4). Ebenso berichten die Lehrer/innen über eine bewusstere Gestaltung des Unterrichts entlang der gesetzten Ziele. Unterricht „passiert“ nicht mehr länger einfach, sondern entwickelt sich sehr planvoll entlang der Zielstellungen. Mehrere Lehrer/innen verbalisieren, dass nicht mehr ausschließlich das Buch den Weg vorgibt, sondern sie ihren Blick für andere wertvolle Impulse geöffnet haben. *„(...) als Lehrer wird man natürlich mit der Zeit betriebsblind. Man kennt dann sein Buch und das ist in diesem Fall ein ganz gutes und kommunikatives und man arbeitet dann damit und schaut dann mehr oder weniger nicht rechts und links. (...) [Ich] habe also außerhalb vom Lehrbuch nach Anregungen und Materialien gesucht in jeder Form.“* (IEPH2-16-4)

„(...) [Ich] habe also außerhalb vom Lehrbuch nach Anregungen und Materialien gesucht in jeder Form.“

Auf der inhaltlichen Ebene wird eine breitere Fächerung des Unterrichts auch im Sinne von mehr Ausgewogenheit beschrieben. Als inhaltlich neues Element, das nun Teil des eigenen Repertoires geworden ist, wird am häufigsten das Interkulturelle Lernen genannt. Dieses werde nun viel bewusster eingesetzt bzw. hat als völlig neuer und wertvoller Aspekt in das Unterrichtsgeschehen Einzug gehalten. Selbst dort, wo auch bisher bereits dahingehende Ansätze verfolgt wurden, wird das verstärkte und intensivere Aufgreifen des Interkulturellen Lernens mittels Europäischem Sprachenportfolio besonders hervorgehoben: *„Man hat zwar (...) in den Büchern diese ganzen Sachen, wie man America, Australia, mit den „sights of London“, New York, (...) das ist für mich nicht die Würze. Hier geht es wirklich um etwas Genaueres, hier geht es wirklich um Lebensarten, um Mentalitäten, die man wirklich von früh bis spät den Kindern beibringen kann (...). Ich löse jetzt nicht mehr die Sprache von der Mentalität, ich glaube einfach wirklich, dass die Sprache sehr viel mit der Eigenheit und Art des Landes der Zielsprache zusammenhängt.“* (ILPH24-24-1)

Befragt nach dem eigenen Entwicklungsbedarf, geben lediglich einige Pilotlehrer/innen an, mit dem derzeitigen Informationsstand völlig zufrieden zu sein und gut zurechtzukommen. Wo Bedarf gesehen wird, geht es um Zeitmanagement: *„Inwieweit, wie oft ist es gescheit, es zu verwenden, in welchen Abständen macht es wirklich mehr Sinn, Kinder damit arbeiten zu lassen, damit sie nicht die Motivation verlieren, damit sie nicht vergessen, die Mappe zu verwenden?“* (IEPH1-11-2) Neueinsteiger/innen äußern durchwegs den Bedarf an Anregungen und Ideen, wie die ESP-Arbeit in den Unterricht einfließen und umgesetzt werden kann. Ein/e Kolleg/in spricht von einem generellen *„Informationsmanko“* (GGA21-3-5), das sie gerne ausgleichen würde.

Weiters genannt werden der Umgang mit der Selbst- und Fremdeinschätzung sowie Unterstützungsbedarf im Bereich Individualisierung und Differenzierung (siehe dazu auch Abschnitt 5.2.1.3): Ein interessantes Entwicklungsfeld formuliert ein/e Gesprächspartner/in: *„Was mach ich jetzt denn damit, wenn da ein Kind sagt, ich habe jetzt im Urlaub auf Spanisch zählen gelernt, wie mach ich das jetzt nutzbar? Also dieses Lernen außerhalb der Schule, wie das da drinnen noch stärker Berücksichtigung finden kann, das fehlt mir (...).“* (IWPA22-24-1)

„(...) wenn da ein Kind sagt, ich habe jetzt im Urlaub auf Spanisch zählen gelernt, wie mach ich das jetzt nutzbar?“

5.2.3 Organisationsentwicklung

5.2.3.1 Organisationale Verankerung

„eher im stillen Kämmerlein“

Befragt nach den bisherigen Auswirkungen auf den gesamten Schulstandort sind sich die ESP-Lehrer/innen weitgehend einig: Solche sind bislang wenig bis gar nicht zu beobachten. Symptomatisch dafür ist die Aussage eines Lehrers/einer Lehrerin, mit den zwei ESP-Gruppen „eher im stillen Kämmerlein“ zu sein und die Kolleg/innen nur insofern davon berührt wären, dass sie beobachten könnten, wie „wir mit unseren gelben Mapperln“ unterwegs sind. (IEPH1-12-1) Tendenzen zur organisationalen Verankerung können nur an zwei Schulstandorten beobachtet werden, wobei beide Schulen einen Fremdsprachenschwerpunkt führen.

Dort wird das ESP flächendeckend in den Schwerpunktklassen eingesetzt. An beiden Schulen wurde die Übereinstimmung mit dem bestehenden Schulprofil erkannt bzw. das ESP darin bewusst integriert. Eine der beiden Schulen war bereits an der Pilotierung beteiligt, die andere ist, motiviert durch den Schulleiter, neu in die ESP-Arbeit eingestiegen. Ausgehend von einer Fortbildungsveranstaltung, an der die Schulleitung und ein/e Kolleg/in teilgenommen hatten, wurde dort in der Folge der flächendeckende Einsatz an der Schule beschlossen. Unter Einbindung aller Sprachenlehrer/innen wurde eine schulinterne Lehrer/innenfortbildung organisiert und so zum Ausgangspunkt für einen weitreichenden Entwicklungsschritt.

Den Schilderungen meiner Gesprächspartner/innen entnehme ich, dass sie ihre Bemühungen zur Gewinnung von weiteren Kolleg/innen – und darin sehe ich die Grundvoraussetzung für die Ingangsetzung von organisationalen Entwicklungsschritten – weiter fortsetzen werden. Konkret geplant waren zum Zeitpunkt der jeweiligen Gespräche an einer Schule etwa die Einberufung einer Sitzung, um die schon erwähnten Kolleg/innen erneut zu motivieren, die bereits bestellten Mappen endlich einzusetzen.

Ein/e Kolleg/in befand sich in der Planungsphase für einen pädagogischen Nachmittag, zu dem eine Referentin zum Thema ESP eingeladen werden sollte. In Aussicht gestellt wurde an einer Schule die mögliche Entwicklung hin zu einer Fremdsprachenschule. Konkret angeregt wurde diese Entwicklung vom ESP-motivierten Angebot einer Kollegin, eine zusätzliche Fremdsprache als Unverbindliche Übung anzubieten.

5.2.3.2 Teamentwicklung

Besonders ernüchternd und für die ESP-Lehrer/innen beeinträchtigend ist die Tatsache, dass es kaum Bewegung im Bereich der Teamentwicklung gibt. Wie bereits beschrieben, blieben die bisherigen Bemühungen der ESP-Lehrer/innen, Mitstreiter/innen am eigenen Standort zu gewinnen, mehr oder weniger erfolglos. Konkret geschildert werden Bemühungen, das ESP durch Auflegen von Ansichtsexemplaren, Aufhängen von Informationsmaterial und mittels Konferenzzimmersgesprächen an die Kolleg/innenschaft heranzutragen.

Während ESP-Lehrer/innen an Hauptschulen einheitlich davon berichten, ihre Arbeit in Konferenzen und Arbeitsgruppen den Sprachenlehrer/innen vorgestellt zu haben, scheint dieser Weg des Hineintragens in Kollegien an größeren Schulen, wie es die meisten AHS-Standorte sind, schwieriger zu sein. „Nein. Das ist unüblich. Einfach weil, ja weil in der Konferenz Dinge sind, die deutlich wichtiger sind wie, welche Hausschuhe sind Hausschuhe oder ...“ (IWPA22-12-4)

Als Konsequenz dieses vergeblichen Werbens kann weder von erfolgreicher Multiplizierung des Europäischen Sprachenportfolios noch von positiven Auswirkungen auf die Teamentwicklung gesprochen werden. Ziemlich geschlossen weisen die ESP-Lehrer/innen auf das fächerübergreifende Potenzial des Europäischen Sprachenportfolios hin: *„(...) es sollte nicht gesehen werden, (...) dass ein Englischlehrer oder ein Sprachenlehrer oder ein Deutschlehrer das im Dreierteam macht, sondern es muss flächendeckend in allen Gegenständen ein Mittel sein.“* (ILPH24-8-1)

„(...) es muss flächendeckend in allen Gegenständen ein Mittel sein.“

De facto findet eine solche fächerübergreifende Zusammenarbeit kaum statt. Selbst an den Pilotschulen, die ja über Kolleg/innen mit Expertise verfügen, ist im Untersuchungszeitraum lediglich die Einbindung von maximal ein bis zwei weiteren Kolleg/innen geglückt, die den ESP-Einsatz nun mit unterschiedlicher Intensität betreiben, jede/r von ihnen aber für sich und in seiner/ihrer Klasse. Symptomatisch für diese zögerliche Entwicklung ist folgende Schilderung: *„(...) zu meinem Schrecken muss ich sagen, dass alle drei Lehrer, die die anderen Klassen betreuen, bis dato innerhalb eines Jahres noch nicht einmal mit dem Portfolio gearbeitet haben. Ich sag jetzt ganz offen, wie es ist, und das ist richtiggehend ein Rückschritt, ein Rückschlag ist das.“* (ILPH24-5-1)

An den meisten der untersuchten Standorte erfährt das ESP noch nicht viel Anerkennung bei entsprechend geringer Bedeutung für den Gesamtstandort: *„Und das Sprachenportfolio als solches, da gibt es kein Publikum in dem Sinn dafür.“* (IWPA22-9-7)

5.2.3.3 Eltern und Umfeld

Ausnahmslos alle ESP-Lehrer/innen berichten über eine Einführung bzw. Information an die Eltern in der Anfangsphase der ESP-Arbeit. Hierzu werden teils aufwändig gestaltete Elternabende beschrieben, möglicherweise motiviert durch das Erfordernis der (Mit)Finanzierung seitens der Eltern. Eine besonders nette Geste beschreibt ein/e Interviewpartner/in: *„(...) wir haben einfach Schüler und Eltern eingeladen und haben (...) das Portfolio eingeführt, dass sie wissen, was kommt auf sie (...) zu.“* (ILPH24-25-2)

„(...) wir haben einfach Schüler und Eltern eingeladen und haben (...) das Portfolio eingeführt, dass sie wissen, was kommt auf sie (...) zu.“

Manche Kolleg/innen binden im weiteren Verlauf die Eltern noch im Zusammenhang mit der Sprachlerngeschichte in die ESP-Arbeit ein oder nutzen bei Veranstaltungen wie am Elternsprechtag oder am Tag der offenen Tür die Gelegenheit, durch Einrichten einer ESP-Ecke Eltern und andere Interessierte über die diesbezüglichen Aktivitäten zu informieren. Über eine nachhaltige Intensivierung der Elternzusammenarbeit wird aber nicht berichtet. Lediglich eine/r meiner Gesprächspartner/innen, der/die im Rahmen von Aktionsforschung eine Untersuchung über die eigene ESP-Arbeit durchgeführt hatte, beschreibt einen intensiveren Elternkontakt, indem mit allen Eltern der ESP-Schüler/innen Interviews zur Datengewinnung durchgeführt wurden.

An dieser Schule wurde beschlossen, dass die ESP-Schüler/innen am Ende der vierten Klasse ein so genanntes Portfolio-Zertifikat erhalten sollen: *„(...) wo die vier Jahre jetzt noch einmal Revue passiert (...) werden und der Schüler dann bestätigt bekommt, dass er sich auf der Stufe in diesem Fertigkeit A1 oder A2 oder B1 befindet.“* (ILPH24-14-3)

5.2.3.4 Öffnung der Schule

Eine Öffnung der Schule nach außen wird durch das ESP dahingehend unterstützt, indem viele meiner Gesprächspartner/innen über Partnerklassen und Aktivitäten wie Schüler/innenaustausch berichten. Es wird auf dem Postweg und via E-Mail korrespondiert bzw. kommen in Folge auch Realbegegnungen zustande. Diese finden oft in Zusammenhang mit so genannten Comenius-Projekten statt, erwähnt werden Kooperationen mit Spanien, England, Polen, Slowenien, Italien etc. Aus einer Schwerpunktschule wird berichtet, dass bereits Kontakte mit der Oberstufenform eines Gymnasiums im Ort aufgenommen wurde und man sich dort interessiert am Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) gezeigt habe.

5.2.3.5 Einbindung in Dokumente der Schulentwicklung

Die bisher wenig zu beobachtenden Auswirkungen der ESP-Arbeit einzelner Lehrer/innen auf die organisationale Entwicklung an Schulstandorten spiegelt sich in logischer Konsequenz auch in einer nur geringfügigen Einbindung dieser Arbeit in die Dokumente der Schulentwicklung wieder. Grundsätzlich festzustellen ist, dass nahezu alle Schulen meiner Stichprobe die Möglichkeit der Öffentlichkeitsarbeit insofern nutzen, dass sie über Unterlagen zur Informationsweitergabe den jeweiligen Schulstandort betreffend verfügen. Zumeist handelt es sich dabei um Folder, teilweise aufwändig gestaltet, die das Leitbild der Schule mit Aussagen zu ihrem Profil verbinden. Oft werden diese ergänzt durch Informationen über erst in jüngster Vergangenheit entstandene zusätzliche Schwerpunkte.

Diese werden in Form von Flyern dem Dokument beigelegt. Noch nicht wirklich durchgesetzt hat sich das so genannte Schulprogramm. Teilweise wird der Begriff auch verwendet, ohne dass sich darunter das entsprechende Produkt verbirgt. In solchen Fällen findet man unter besagter Überschrift lediglich Angaben zur Verteilung der Stundentafel, ohne weitere Informationen über längerfristige Entwicklungsvorhaben, Maßnahmen etc. zu erhalten. Die Möglichkeit zum Auftritt im Internet nutzen alle Schulen aus meiner Stichprobe. ESP-Lehrer/innen aus sieben Schulen konnten oder wollten keinen Folder anbieten, sondern verwiesen auf die entsprechenden Informationen im Internet. Vier Standorte haben ein Schulprogramm übergeben, ein weiteres war über die Website abzurufen.

Standort	Gesprächs= bezeichnung	Folder (Leitbild, Schulprofil)	Web- site	Schul= programm	Sonstiges
Schule 1	IEPH1	0	y	0	0
Schule 2	IEPH2	X	X	0	0
Schule 3	IEPPA3	y	X	0	0
Schule 4	ILPA4	X	X	0	0
Schule 5	GGH5	0	X	y	0
Schule 6	GGA6 GGA18 GGA21	X	X	X	0
Schule 7	GGPA7	X	y	X	0
Schule 8	GGPH8	X	X	0	0
Schule 9	IGPPH9 GGH20	y	y	0	0
Schule 10	IEPPA10	0	X	0	0
Schule 11	GLPH11 GLPH12	X	X	0	CD-Rom
Schule 12	GLA13 GLA14	X	X	0	Jahresbe- richt
Schule 13	ISA15	X	X	0	0
Schule 14	GGPH16	0	y	0	0
Schule 15	GGH17	0	X	0	0
Schule 16	GGPA19	0	X	X	0
Schule 17	IWPA22	X	y	0	0
Schule 18	ISPT23	0	X	0	0
Schule 19	ILPH24	X	y	0	DVD, Vi- deo

Tabelle 2: Dokumente der Schulentwicklung (X = entsprechendes Dokument verfügbar; y = entsprechendes Dokument verfügbar und Hinweis auf ESP vorhanden; 0 = kein entsprechendes Dokument verfügbar)

Die Analyse dieser Dokumente hinsichtlich der Einbindung der ESP-Arbeit brachte eher ernüchternde Ergebnisse. Von den untersuchten 19 Standorten erwähnen acht (= 42 %) das ESP in irgendeiner Form. Konkret finden sich Hinweise auf das ESP in nur zwei Foldern, d.h. nur etwa 10 % der untersuchten Standorte nutzen diese Möglichkeit zur Information. Häufiger genützt wird die Website der Schulen: Sechs (ca. 31,5 %) der untersuchten Standorte wählen das Medium Internet, um – zumeist jedoch nur flüchtig – über den Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios zu informieren.

Zwei (ca. 10 %) der untersuchten Standorte haben bisher die Möglichkeit genutzt, die ESP-Arbeit in ihr Schulprogramm zu integrieren. Eine Schule betreibt traditionellerweise alljährlich Aktionsforschung. Mein/e Interviewpartner/in machte die ESP-Arbeit zum Untersuchungsthema, was entsprechend in das Schulprogramm des Jahres 2003/04 aufgenommen wurde.

ESP in Schulfoldern

ESP auf Schulwebsites

ESP in Schulprogrammen

In der aktuellen Version des Schulprogramms scheint das ESP jedoch nicht mehr auf. Ausführlich im Schulprogramm dokumentiert ist die ESP-Arbeit an einer Schule mit Fremdsprachenschwerpunkt, die in Folge einer schulinternen Lehrer/innenfortbildung flächendeckend mit der ESP-Arbeit begonnen hat. Hier finden sich begründete Entwicklungsziele, Angaben zum erwarteten Nutzen, ein Maßnahmenkatalog sowie ein erster Erfahrungsbericht. Interessant ist, dass es auf der Website dieser Schule keinen Hinweis auf ihr großes Engagement in Sachen ESP gibt bzw. sie auch über keinen Folder verfügt. Genau wie alle anderen Standorte, die im Schuljahr 2004/05 neu in die ESP-Arbeit eingestiegen sind, verzichtet damit auch diese Schule auf eine außenwirksame Information über ihre ESP-Arbeit.

Gute Passung zwischen Intensität ESP-Arbeit und öffentlicher Sichtbarmachung.

Insgesamt ist eine gute Passung zwischen den Schilderungen hinsichtlich Intensität bzw. Befindlichkeit mit der ESP-Arbeit und der Neigung zur öffentlichen Sichtbarmachung zu erkennen. Bei jenen Schulen, an denen das Einzelkämpfertum in Sachen ESP besonders stark ausgeprägt ist, dringt auch wenig vom Einsatz für das ESP nach außen. Dort, wo die ESP-Arbeit intensiver betrieben wird bzw. auch Ansätze in Richtung organisationale Verankerung erkennbar sind, wird mehr auf die entsprechende Einbindung in die Schuldokumente geachtet. Umgekehrt bleiben jene Lehrer/innen, die sich selbst noch in der Einstiegsphase befinden bzw. wenig Zuspruch im Kollegium erfahren, lieber im nichtöffentlichen Raum.

Bei der Durchsicht der Leitbilder und Schulprofile wurden eine Menge von Anknüpfungspunkten sichtbar, die eine vermehrte Einbindung des Europäischen Sprachenportfolios an der jeweiligen Schule rechtfertigen, ja sogar erwarten lassen würden. Auffallend viele der untersuchten Schulen betonen etwa ihr Engagement um die individuelle Förderung der Schüler/innen. Eine Verbindung zur ESP-Arbeit wird jedoch meist nicht hergestellt.

ESP-Arbeit an Schulen mit Fremdsprachenschwerpunkt

Prädestiniert für den verstärkten Einsatz und die entsprechende Einbindung des Europäischen Sprachenportfolios in die Dokumente der Schulentwicklung wären a priori jene Schulen, die einen Fremdsprachenschwerpunkt führen – sie machen mehr als die Hälfte der untersuchten Standorte aus. Mehrfach Erwähnung findet in den Profilen das Angebot, die Schüler/innen auf offiziell anerkannte Zertifikate aus dem Bereich der Sprachen vorzubereiten, wie etwa das Cambridge Certificate oder die DELF-Prüfungen in Französisch bzw. PLIDA in Italienisch.

Auch Auslandsaufenthalte und der Einsatz von Englisch als Arbeitssprache sind an den untersuchten Schulen durchaus üblich. Initiativen dieser Art ließen sich hervorragend mit der ESP-Arbeit kombinieren. An einer Schule aus der Stichprobe wird eine so genannte Europaklasse geführt, in der bereits in der Unterstufe drei lebende Fremdsprachen unterrichtet werden. Zusätzlich werden Englisch als Arbeitssprache sowie Soziales Lernen als eigene Gegenstände angeboten.

Kontakte zu Schulen in Europa sowie der Erwerb von Sprachzertifikaten werden angestrebt. Das ESP findet im angesprochenen Schulprofil keine Erwähnung. Es wird an der Schule kurioserweise von Lehrer/innen eingesetzt, die gar nicht in der Europaklasse unterrichten. Kolleg/innen der beschriebenen Schwerpunktklasse konnten bisher nicht dafür gewonnen werden.

5.3 Zusammenfassende Darstellung der Forschungsergebnisse

5.3.1 Ein- bzw. Mehrdimensionalität des Implementierungsprozesses

Die wenigen derzeit aktiv mit dem ESP arbeitenden Lehrer/innen haben sich als tragende Säulen der ESP-Implementierung herauskristallisiert. Das grundlegende **Bedürfnis nach der Innovation ESP** kann als nicht sehr ausgeprägt bezeichnet werden. Aus den Schilderungen der ESP-Lehrer/innen geht keine generelle Unzufriedenheit mit der Situation des Fremdsprachenunterrichts hervor, eine aktive Lösungssuche beschreibt nur eine verschwindende Minderheit. Negativ beeinflusst wird das Lösungsbedürfnis durch einen geringen Bekanntheitsgrad des Europäischen Sprachenportfolios, das Vorhandensein von Konkurrenzprodukten auf dem Sektor der Sprachenportfolios sowie durch die Bandbreite von Portfolioprodukten insgesamt.

Pilotlehrer/innen sind die mit dem ESP verbundenen **Zielsetzungen** weitgehend verständlich, und auch im Umgang mit dem **Material** fühlen sie sich sicher. Während Neueinsteiger/innen sich zwar über die Zielsetzungen des Europäischen Sprachenportfolios durchaus im Klaren sind, äußern sie massive Probleme im Umgang damit. Von beiden Gruppen kommt der Wunsch nach unterstützenden Materialien für die Unterrichtsarbeit. Einheitlich beschrieben wird das ESP als höchst **komplexes Instrument**, was sich für die ESP-Lehrer/innen hauptsächlich durch umfangreichen Materialaufwand und damit verbunden durch eine massive zeitliche Belastung äußert.

Die ESP-Lehrer/innen sehen sich mit einem Innovationsvorschlag konfrontiert, von dessen Sinnhaftigkeit sie durchaus überzeugt sind und dessen Konzept sie als gelungen empfinden. Um Mängel im Bereich **Qualität** und **Praktikabilität** auszugleichen, bedarf es auf Seiten der Lehrer/innen eines hohen Einsatzes. Als Qualitätsmängel aus dem formalen Bereich werden die Größe und das Gewicht der Mappe sowie der starke Überhang an Text genannt. Mehrere ESP-Lehrer/innen räumen ein, dass das ESP äußerlich nicht sofort anspricht, man sich vielmehr vom Inhalt überwältigt fühlt. Nicht ganz gelungen scheint die durchgängige Altersadäquatheit in Sachen Sprache und Design. Oftmals führt der ESP-Einsatz zur vermehrten Verwendung von Deutsch im Fremdsprachenunterricht, was von einigen Lehrer/innen kritisiert wird.

Nicht nur der ESP-Einsatz im Unterricht erfordert viel Zeit, sondern auch die Suche nach zusätzlichem Material wird von den Lehrer/innen als zeitliche Belastung beschrieben. Die Materialsuche wird nötig, weil die Deskriptoren einerseits als zu allgemein empfunden werden und es andererseits noch an Umsetzungsbeispielen im Sinne einer Materialienbörse mangelt. Als erschwerend empfinden ESP-Lehrer/innen die Tatsache, dass das ESP zum Preis von 11 Euro erworben werden muss. Um den Ankauf des Europäischen Sprachenportfolios durchzusetzen, sind schulinterne Diskussionen zu führen, bei denen sich vor allem jene, die als Einzelkämpfer/innen an ihrem Standort mit dem ESP arbeiten, wenig Erfolgchancen ausrechnen. Für die Lehrer/innen entsteht über den Weg der Finanzierung durch die Eltern ein erhöhter Erfolgsdruck.

Den Schilderungen der ESP-Lehrer/innen zufolge spielen weder Bezirks- noch Landesschulinspektor/innen (regionale Verwaltung) beim Prozess der Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios eine tragende Rolle. Selbst bei tendenziell positiven Äußerungen schränken die Lehrer/innen sofort ein, dass es zu keinerlei aktiver Unterstützung der Implementierungsarbeit von Seiten der regionalen Verwaltung kommt. Aus der näheren **Innovationsumwelt** kann der Faktor Eltern als positiv bis neutral bewertet werden. Es gibt weder Einwände noch viel positives Feedback, längerfristiges Interesse konnte bisher nicht geweckt werden.

Als ausgesprochen beeinträchtigend empfinden die ESP-Lehrer/innen, dass aufgrund eines geringen Bekanntheitsgrades wenig öffentliche bzw. schulische Akzeptanz des Europäischen Sprachenportfolios herrscht. Arbeitgeber/innen und weiterführende bzw. andere Schulen kennen das ESP nicht oder zu wenig. Schüler/innen – so wird befürchtet – haben dort keine entsprechende Wertschätzung für ihre Produkte zu erwarten. Schulleiter/innen stehen dem ESP durchwegs positiv gegenüber. Die meisten ESP-Lehrer/innen sehen sich von dieser Seite durchaus in ihrem Bemühen unterstützt, die ESP-Arbeit voranzutreiben. Nur vereinzelt wird über mangelnde Unterstützung seitens der Schulleitung berichtet. Auf der Ebene der einzelnen Lehrer/innen zeigt sich, dass die ESP-Lehrer/innen über vielfältige Zusatzausbildungen verfügen, die sie in unterschiedlichen Funktionen über die Lehrtätigkeit hinausgehend einbringen. Pilotlehrer/innen zeichnen sich durch ein hohes *commitment* zum ESP aus.

Diese Zustimmung dem ESP gegenüber dürfte nicht zuletzt Ergebnis einer gelungenen Einbindung in die Entscheidungsfindung während der Phase der Pilotierung sein. Neueinsteiger/innen zeigen weniger Verbundenheit mit dem ESP, was sich u.a. in der geringeren Zustimmung bei der Frage nach der Weiterarbeit im kommenden Schuljahr zeigt. Sie äußern durchwegs eine geringere Zufriedenheit mit ihrer aktuellen Arbeitssituation und kämpfen mit Umsetzungsproblemen. Diese sind teilweise besorgniserregend und lassen ein vorzeitiges Ende der ESP-Arbeit – die zum Zeitpunkt der Gespräche vielfach ruhte – befürchten. Kolleg/innen können nur schwer zur Mitarbeit am ESP gewonnen werden. Sie machen auf den ersten Blick Mängel in Sachen Qualität bzw. Praktikabilität aus bzw. werden von der Komplexität abgeschreckt.

Der Umfang des Europäischen Sprachenportfolios, die Textfülle und der befürchtete Zeitaufwand sind ebenso wie eine generelle Arbeitsüberlastung mit ausschlaggebend für die ablehnende Haltung dem ESP gegenüber. Kolleg/innen sind sich meist nicht über Sinn und Zweck des Europäischen Sprachenportfolios im Klaren und erkennen aufgrund einer oberflächlichen Betrachtung häufig den innovativen Charakter des Europäischen Sprachenportfolios nicht. Zur Ausbildung einer *community of learners* ist es bislang nicht gekommen. Bei ESP-Lehrer/innen entsteht aufgrund der überwiegend ablehnenden Haltung der Kolleg/innen ein enormer Leidensdruck.

Die Rückmeldungen durch die Schüler/innen lassen den Rückschluss zu, dass sie als ein der ESP-Implementierung förderlicher Faktor betrachtet werden können. Grundsätzlich werden die Beschreibungen der Lehrer/innen weitgehend bestätigt. Wie das ESP von den Schüler/innen angenommen wird, hängt nach Ansicht der Lehrer/innen unmittelbar auch mit deren jeweiligen kognitiven Voraussetzungen zusammen. Findet das ESP in der Hauptschule in der zweiten Leistungsgruppe teilweise noch Anwendung, so wird ein Einsatz in einer dritten Leistungsgruppe meist gar nicht erst in Betracht gezogen.

Während das ESP den Lehrer/innen gut mit den sonstigen Zielen von Schule generell bzw. von Fremdsprachenunterricht im Speziellen kompatibel erscheint, werden die Rahmenbedingungen für die Umsetzung im Unterricht von den ESP-Lehrer/innen als nicht optimal beschrieben. Stundenreduktionen und große Gruppen von Schüler/innen erschweren den ESP-Einsatz. Fremdsprachenassistent/innen stehen nur in Ausnahmefällen zur Verfügung. Die Aufsplittung in unterschiedliche Schwerpunktzweige stellt Lehrer/innen vor die schwierige Aufgabe, neue Schüler/innen in die ESP-Arbeit integrieren zu müssen bzw. versierte ESP-Schüler/innen an andere Lehrer/innen, die aller Wahrscheinlichkeit nach keine ESP-Arbeit praktizieren, zu verlieren.

Vom Bildungsministerium wird Unterstützung u.a. finanzieller Natur vermisst. Die Erwartungshaltung geht hier in Richtung Minimierung der Anschaffungskosten bis hin zur Übernahme der vollen Kosten für das ESP. Die während der Pilotierung hervorragend geleistete Beziehungsarbeit zwischen den Betreiber/innen und Anwender/innen des Europäischen Sprachenportfolios fand bislang im Implementierungsprozess keine Fortsetzung. Der Wegfall der Betreuung und Begleitung, die in Form von Regionalgruppen immer wieder zu Austausch und Motivationsschüben geführt haben, hat letztendlich ein Gefühl des Alleingelassenseins mit der Arbeit der Implementierung bewirkt. Neueinsteiger/innen sahen sich von Beginn an auf sich allein gestellt. Unterstützende Maßnahmen im Zuge der Implementierung werden wenig bis gar nicht verspürt.

5.3.2 Maßnahmen zur Implementierung

Das Angebot an Fortbildung wird von den ESP-Lehrer/innen als nicht ausreichend eingeschätzt. Können Fortbildungsveranstaltungen konsumiert werden, werden sie als sehr qualitativ und hilfreich beschrieben. Das Online-Angebot wird von den ESP-Lehrer/innen grundsätzlich goutiert, es wird jedoch nur eingeschränkt wahrgenommen und wenig genutzt. Kritik wird an der Unübersichtlichkeit der Website geübt. Frustration verursacht, dass über einen längeren Zeitraum kein erneuertes, zusätzliches Angebot wahrgenommen werden konnte. Die E-Mail-Befragung der Anbieter/innen der **Partner/innenbörse** ergab, dass dieses Angebot wenig bis gar nicht angenommen wird. Abgesehen von einem gut gelungenen Leitfaden erleben die ESP-Lehrer/innen keine sonstigen unterstützenden Maßnahmen. Dies wird als großer Mangel und in Folge als die Arbeit und Motivation beeinträchtigend erlebt. Aus Sicht der Lehrer/innen wird das ESP nicht in ausreichendem Maße bzw. gar nicht beworben.

5.3.3 Individualisierung und Differenzierung

Differenzierung und Individualisierung ist kein Thema, das von meinen Gesprächspartner/innen von sich aus unmittelbar mit dem ESP in Zusammenhang gebracht wird. Die meisten reflektieren im Zuge der Datenerhebung erstmals bewusst diese Thematik im ESP-Kontext. Als Ergebnis dieses Reflexionsprozesses arbeiten die ESP-Lehrer/innen vielfältiges Potenzial des Europäischen Sprachenportfolios hinsichtlich differenzierender und individualisierender Maßnahmen heraus. Nur wenig davon wird nach ihren eigenen Angaben aber auch ausgeschöpft bzw. im Unterricht umgesetzt. Einige wenige Lehrer/innen räumen sofort ein, das ESP bisher nicht als Mittel zur Individualisierung oder Differenzierung betrachtet oder eingesetzt zu haben. Ebenso wenige stellen die Notwendigkeit entsprechender Maßnahmen grundsätzlich in Abrede.

In Einzelfällen werden differenzierende und individualisierende Maßnahmen beschrieben, ohne dass diese als solche erkannt werden. Neben der Auseinandersetzung mit den Lerntipps und der Konfrontation mit den eigenen Stärken und Schwächen sind es vor allem die Checklisten und die damit in Verbindung stehenden individuellen Zielsetzungen der Schüler/innen, denen hohes individualisierendes und differenzierendes Potenzial zugeschrieben wird. Lehrer/innen sehen sich durch große Klassen, Zeitdruck und die Grenze der eigenen Belastbarkeit davon abgehalten, dieses Potential mehr zu nutzen und den Schüler/innen entsprechendes individuelles Angebot zu bieten. Mehrere ESP-Schulen haben Individualisierung und Differenzierung in ihrem Schulprofil verankert, ohne dass die Thematik bewusst mit der ESP-Arbeit kombiniert wird.

5.3.4 Organisationale Entwicklung und Einbindung in die Schuldokumente

Auswirkungen auf den jeweiligen Schulstandort im Sinne von Organisationsentwicklung sind bislang wenig bis gar nicht zu beobachten. Ernüchternd und beeinträchtigend erleben die ESP-Lehrer/innen die Tatsache, dass es kaum Bewegung im Bereich der Teamentwicklung gibt. Die bisherigen Bemühungen der ESP-Lehrer/innen, Mitstreiter/innen aus dem Kreis der Kolleg/innen zu finden, blieben mehr oder weniger erfolglos. Von allen ESP-Lehrer/innen wurden die Eltern anfangs über die ESP-Arbeit informiert, häufig im Zuge eines Elternabends. Bei manchen Kolleg/innen findet die Einbindung der Eltern eine Fortsetzung bei der Erarbeitung der Sprachlerngeschichte. Eine längerfristige, nachhaltige Intensivierung der Elternzusammenarbeit ist jedoch nicht zu beobachten. Die Öffnung der Schule nach außen wird unterstützt, indem im Zuge der ESP-Arbeit Partnerklassen und Schüler/innenaustausch organisiert werden. Diese Aktivitäten stehen jedoch nicht unbedingt in ursächlichem Zusammenhang mit dem ESP, lassen sich damit aber gut kombinieren.

Die Analyse der Schuldokumente unterstreicht das stiefmütterliche Dasein des Europäischen Sprachenportfolios im österreichischen Schulwesen. Nur etwa 40 % der untersuchten Schulen erwähnt die ESP-Arbeit in ihren Dokumenten. Am häufigsten genützt wird dabei die Website, nur zwei Schulen verweisen im Folder auf das ESP, nur ein Schulprogramm beinhaltet entsprechende Angaben. Inhaltliche Beschreibungen mit aktuellem Unterrichtsbezug oder den Standort betreffende Entwicklungsmaßnahmen bilden die Ausnahme, zumeist handelt es sich nur um kurze Hinweise in Kombination mit dem ESP-Logo.

5.3.5 Verdichtung

Der Prozess der Implementierung wird hauptsächlich vom Engagement weniger Einzellehrer/innen getragen, die dringend der Unterstützung von Kolleg/innen, regionaler Verwaltung, Bildungspolitik und ÖSZ bedürfen. Derzeit kann von keiner erfolgreichen Multiplizierung des Europäischen Sprachenportfolios gesprochen werden, vielmehr scheint sich die angezielte Veränderung auf so genannte „Innovationsinseln“ (vgl. Altrichter & Wiesinger 2004, S. 223) zu beschränken. Unterstützende und begleitende Maßnahmen werden von den ESP-Lehrer/innen wenig verspürt. Ausreichende Mehrdimensionalität im Prozess der Implementierung ist noch nicht erreicht. ESP-Lehrer/innen agieren individuell sehr engagiert und innovativ in ihrer Unterrichtsarbeit, Auswirkungen auf die personale Entwicklung sind spürbar.

Das bildungspolitisch hochbrisante Thema der Individualisierung und Differenzierung findet im Zusammenhang mit dem ESP nicht ausreichend Beachtung. Die organisationale Entwicklung ist von der ESP-Arbeit noch kaum betroffen. Ich möchte folgenden bildhaften Vergleich bemühen (vgl. Schratz 1998, S. 168; Osswald 2001, S 42 ff): Der Schritt von „*Ich und meine Klasse*“ zum „*Wir und unsere Schule*“ ist in Sachen ESP-Arbeit noch nicht geschafft.

Der weite Weg vom ICH
zum WIR.

6 Die Erkenntnisse nutzbar machen

6.1 Schlussfolgerungen

Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen der ESP-Studie und mit Blick auf die erörterten Erkenntnisse aus dem Bereich der Innovations- und Implementationsforschung ergeben sich eine Reihe von Empfehlungen, um einen erfolgreichen Kurs in Richtung ESP-Implementierung anzusteuern. Ich habe dabei Anleihe genommen bei anderen Innovationsprogrammen bzw. Entwicklungsvorhaben im österreichischen Bildungswesen, so etwa bei jenem von IMST2 („Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching“) bzw. dem Folgeprojekt IMST3 (vgl. Krainer 2002 und 2006), an dem ich selbst seit 2004 mitarbeite.

Dieser Bezug zum Projekt IMST scheint aufgrund der vergleichbaren Zielstellung, der Förderung von Innovationen im österreichischen Schulwesen, durchaus gerechtfertigt, wenngleich es sich um unterschiedliche Fachbereiche (Naturwissenschaften bzw. Sprachen) bzw. um andersgeartete Dimensionen – vor allem was die personellen wie materiellen Ressourcen betrifft – handelt. Meine Empfehlungen sind eingebettet in grundlegende Einsichten, die sich für Michael Fullan aus dem Paradigma dynamischer Veränderungsprozesse im Bildungsbereich ergeben (vgl. Fullan 1993, S. 21 ff). Ebenso aufgenommen wurden eine Reihe von Kernthemen von Implementation (*key topics in implementation*), die ausgehend von einer Studie von Louis and Miles (1990) identifiziert und von Fullan (vgl. 1994, S. 2843 ff) aufgenommen und ergänzt wurden.

Nicht immer sind die einzelnen Schlussfolgerungen bzw. Empfehlungen inhaltlich trennscharf darzustellen, sie sind miteinander verwoben, gehen fließend ineinander über, um als Ganzes ihr volles Potenzial zu entfalten. Wirksam werden sie in ihrer Kombination. Die nun im Überblick dargestellten Schlussfolgerungen münden in weiterer Folge in konkrete Empfehlungen für die weitere ESP-Implementierung.

- flächendeckendes, modulartiges Fortbildungssystem schaffen
- Visionsbildung ermöglichen
- Beratungsangebot für die Integration in Schulentwicklungsvorhaben schaffen
- ESP aktiv bewerben
- Anreizsysteme für den ESP-Einstieg schaffen
- Problemfindung und -bewältigung unterstützen
- Prozessevaluation fortsetzen
- Schulteams ansprechen
- Schulmanagement einbeziehen

- regionale wie überregionale Netzwerke installieren
- Ergebnisse der ESP-Arbeit öffentlich sichtbar machen
- Formen der ESP-Arbeit installieren, die Verbindlichkeit erzeugen
- Einbeziehung relevanter Umwelten
- ESP-Anwender/innen in ihrer Rolle als *change agent* wertschätzen
- Zusammenwirken zwischen ESP-Expert/innen, Anwender/innen und Interessierten ermöglichen
- durch aktive Personalentwicklung Coaching- und Mentor/innensystem aufbauen

6.2 Empfohlene Maßnahmen und Schritte

Konzipierung und Ausschreibung eines ESP-Lehrgangs

Bewusst an den Anfang gesetzt, stellt die Konzipierung und Ausschreibung eines ESP-Lehrgangs die zentrale der Empfehlungen dar. Sie vereint in sich die meisten der explizierten Schlussfolgerungen. In seinem Grundkonzept sollte der angedachte bundesweite Lehrgang vergleichbar sein mit jenem zum Lehrgang „Unterrichtsentwicklung: individualisieren – differenzieren – dokumentieren“. Über einen Zeitraum von zwei Jahren sollen die Teilnehmer/innen des Lehrganges verschiedene Module durchlaufen: Dabei sollen die Inhalte den Bogen spannen vom grundlegenden Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios über im Zuge der ESP-Studie formulierten Professionalisierungsbedarf bis hin zur Integration der ESP-Arbeit in die Prozesse der Schulentwicklung.

Lehrgang für Schulteams
mit begleitenden
Regionalgruppen zur
Qualifizierung von
Multiplikator/innen

Die Teilnehmer/innen sollten sich aus Schulteams zusammensetzen, möglich erscheinen bereits erfahrene ESP-Lehrer/innen in Kombination mit Neueinsteiger/innen. Der Lehrgang soll Raum bieten für die Konstruktion eines gemeinsamen Verständnisses der ESP-Arbeit und die Konzeption von Umsetzungsbeispielen vorbereiten. So könnten *shared visions* auch auf Schulebene entstehen. Ähnlich wie im Lehrgang „Unterrichtsentwicklung“ (siehe oben) sollten zwischen den einzelnen Modulen Regionalgruppen Netzwerkfunktion übernehmen. Unterrichtsbesuche bei ESP-Expert/innen bzw. Kolleg/innen sollten vorgesehen werden.

Als Lehrbeauftragte bieten sich einerseits Expert/innen des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums an, andererseits ehemalige Pilotlehrer/innen, die in der Zwischenzeit über wertvolle praktische Expertise verfügen. Auf diese Weise könnte es zu einem fruchtbaren Aufeinandertreffen und Zusammenwirken von Expert/innen im Sinne von ESP-„Erfinder/innen“, Anwender/innen der „ersten Stunde“ bzw. solchen mit unterschiedlichem Erfahrungsgrad kommen. Längerfristiges Ziel des Lehrganges ist neben der fachlichen Qualifizierung der Teilnehmer/innen für die Umsetzung in der eigenen Praxis die Ausbildung von Multiplikator/innen, die durch ihr Wirken in den Regionen die Verbreitung des Europäischen Sprachenportfolios unterstützen können.

Vom Gesichtspunkt der Förderung professioneller Lerngemeinschaften am Schulstandort bzw. vom Verständnis des Lehrgangs als Professionalisierungsschiene mit Zukunftsperspektive für die einzelnen Teilnehmer/innen scheint die zusätzliche Einbindung von Schulleiter/innen und PI-Verantwortlichen angebracht. Während des laufenden Lehrganges sollen Produkte der Entwicklungsarbeit veröffentlicht werden.

Die Website des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums sowie die Internetplattform www.gemeinsamlernen.at bieten sich dafür an. Auch zusätzliche Handreichungen, herausgegeben durch das ÖSZ, scheinen denkbar. In Anbetracht der Anzahl der Lehrer/innen, die ein Lehrgang aufnehmen kann, ergibt sich eine Beschränkung von einem Team von etwa 4 Lehrer/innen pro Bundesland. Insofern sollte bereits von Beginn an die Ausrichtung von zumindest zwei parallel oder zeitverschoben laufenden Lehrgängen in Betracht gezogen werden. Der Lehrgang sollte mit einem in ECTS-Punkten ausgewiesenen Zertifikat abschließen.

Preisstützung als Einstiegserleichterung

Im Sinne eines Anreizsystems sollten preisstützende Maßnahmen für das ESP überlegt werden. Angedacht werden sollte, das ESP für Schulteams, bestehend aus mindestens drei bis vier Lehrer/innen, auf Kosten des BMUKK – oder aber zumindest preisreduziert – zur Verfügung zu stellen. Eine Einbeziehung Unterrichtender adäquater Fächer außerhalb der Sprachen sollte möglich sein. In diesem Angebot eingeschlossen sollte eine mehrstufige schulinterne Lehrer/innenfortbildung für das Schulteam sein (incl. Blick auf Aspekte der Schulentwicklung), um das Gruppenlernen vor Ort zu unterstützen. Im Gegenzug erklären sich die Lehrer/innen zur periodischen Verschriftlichung von Erfahrungsberichten bereit. Auf diese Weise könnte eine gewisse Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit erzielt werden.

Preisgestütztes ESP für Schulteams gekoppelt mit SCHILF-Veranstaltungen und Rückspiegelung von Erfahrungsberichten

Ausbau der Kooperation mit www.gemeinsamlernen.at

Als ein vorläufiges Produkt der ESP-Studie kann der Beginn einer Kooperation mit der Internetplattform des BMUKK www.gemeinsamlernen.at angesehen werden. Als Redakteurin dieses Mediums habe ich in der Zwischenzeit ein ESP-Menü eingerichtet, auf dem nicht nur die Ergebnisse der ESP-Studie¹ nachgelesen werden können, sondern das vor allem Raum für die Erfahrungen der ESP-Lehrer/innen bieten soll. Erste Veröffentlichungen – angebahnt aufgrund der Kontakte im Zuge der Datenerhebung – wurden bereits online gestellt und sind als erste Schritte in Richtung Sichtbarmachung der ESP-Arbeit zu verstehen.

ESP-Menü auf www.gemeinsamlernen.at ausbauen

¹ www.gemeinsamlernen.at (Menü „Management & Monitoring & Mehr“/Sprachenportfolio)

Beauftragung von Entwicklungsgruppen

Erforderlich erscheint mir einerseits die Beauftragung einer Entwicklungsgruppe, die sich um den konsequenten Ausbau der Materialienbörse auf der Website des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums bemüht. Andererseits ist es erforderlich, das bildungspolitisch so relevante Thema der Individualisierung und Differenzierung im Zuge einer Entwicklungsgruppe im Zusammenhang mit dem ESP aufzubereiten. Beide Entwicklungsgruppen sollten sich aus erfahrenen ESP-Lehrer/innen sowie Vertreter/innen der ESP-Autor/innen zusammensetzen. Ausgestattet mit entsprechenden Ressourcen sollten diese beiden Gruppen professionell und effizient agieren können. Besonders im Zusammenhang mit der angesprochenen Materialienbörse erscheint die Einrichtung eines Informationssystems angebracht, das die – zunächst einmal unbedingt zu registrierenden – ESP-Anwender/innen automatisch über Zuwachs in Kenntnis setzt.

Entwicklungsgruppen für
Materialienbörse sowie
Individualisierung und
Differenzierung installieren

Konzipierung von Fortbildungsmodulen

Um dem Anspruch von durchgängigem Unterstützungsangebot gerecht zu werden, erscheint der konsequente Ausbau der Fortbildungsschiene unumgänglich. Die Konzipierung von Modulen wurde seitens des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums bereits in Angriff genommen. Diese Module sollten mit den Ergebnissen der ESP-Studie aus dem Bereich Professionalisierungsbedarf abgeglichen werden. Unbedingt zu berücksichtigen ist auch hierbei das formulierte Ziel, Teams anzusprechen, d.h. Ausschreibungen nicht ausschließlich an Lehrer/innen aus dem Bereich der Fremdsprachen zu richten, sondern sie für unterschiedlich zusammengesetzte Schulteams zu öffnen.

Durchgängiges
Unterstützungsangebot
gewährleisten

Installierung von ESP-Netzwerken

Es wird dringend empfohlen, mit allen derzeit aktiven ESP-Lehrer/innen Kontakt aufzunehmen und sie in regionale bzw. überregionale Netzwerke einzubinden. Längerfristig erscheint es erforderlich, regelmäßig in Kooperation mit dem das ESP vertreibenden Schulbuchverlag die Neueinsteiger/innen zu ermitteln und diese über das Bestehen eines Netzwerkes zu informieren. Bei den bereits zitierten Grundfunktionen, die Dalin (vgl. 1999, S. 349) Netzwerken zuschreibt, liegen im vorliegenden Fall neben der Lern- und Informationsfunktion besonders große Hoffnungen auf der psychologischen Funktion. Rauch sieht deren besonderen Nutzen darin, dass durch Vernetzung Personen gestärkt werden, was vertrauensfördernd wirkt. Gleichzeitig machen Netzwerke im Sinne von *risk taking* Mut, innovative Wege zu gehen (vgl. Rauch 2006, S. 46).

Regionale bzw.
überregionale Netzwerke mit
Schwerpunkt auf Lern- und
Informationsfunktion bzw.
psychologischer Funktion ins
Leben rufen

Aktive Bewerbung und Bekanntmachung des Europäischen Sprachenportfolios

Im Sinne von Einbeziehung relevanter Umwelten sind Kontakte zu Medien, Wirtschaft und Fremdenverkehr zu intensivieren. Entsprechende Ansätze wie etwa die Kooperation mit einer Fluglinie¹ sind bereits vorhanden. Eine regelmäßige Medienpräsenz des Europäischen Sprachenportfolios würde psychologische Unterstützung für die ESP-Anwender/innen darstellen und sie in ihrem Tun bestärken.

Medienpräsenz des ESP
verstärken

¹ www.oesz.at (Arbeitsbereiche: Das Europäische Sprachenportfolio ESP/Das ESP und die Wirtschaft)

Gleichzeit wäre damit der Bekanntheitsgrad und die öffentliche Akzeptanz (weiterführende Schulen, Arbeitgeber/innen etc.) zu unterstützen. An Informationsweitergabe bei Tagungen der Landes- und Bezirksschulinspektor/innen sowie regelmäßige Kontakte mit PI-Verantwortlichen bzw. ARGE-Leiter/innen ist die Hoffnung geknüpft, dass ein Teil der von ihnen verwalteten Ressourcen zweckgebunden im Sinne des Europäischen Sprachenportfolios zum Einsatz kommt. Teil dieser Bewerbungsbemühungen sollten auch kleine Werbeartikel von praktischem Wert sein (z.B. Aufkleber, post-it Blöcke etc.). Neben dem Werbeeffect könnten ähnlich wie in der Phase der Pilotierung damit auch *ownership*-Bestrebungen bei aktiven ESP-Lehrer/innen bzw. Schüler/innen unterstützt werden. Mitzudenken bei Werbeaktivitäten ist auch eine bessere Platzierung des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums in den Köpfen der Lehrer/innen. Dieses muss als Unterstützungseinrichtung und Ansprechstelle untrennbar mit dem ESP in Verbindung gebracht werden. Weiters sollten Werbeaktivitäten auf einen Imagewechsel des Europäischen Sprachenportfolios abzielen: Weg vom Lehrmittel für Einzelkämpfer/innen hin zum Teamprodukt.

Imagewechsel vom Lehrmittel für Einzelkämpfer/innen hin zum Teamprodukt vollziehen

Andockungen an laufende BMBWK-Initiativen

Das Ansprechen von Entwicklungsbeauftragten von thematisch verwandten BMUKK-Initiativen basiert ebenfalls auf dem Grundsatz, relevante Umwelten einzubeziehen (vgl. Krainer 2002, S. 52). Anbieten würde sich einerseits der bereits angesprochene Lehrgang „Unterrichtsentwicklung: individualisieren – differenzieren – dokumentieren“, von dem weitere Durchgänge in Planung sind. Hier könnte das ESP als Produkt präsentiert werden, das individuelle Förderung ermöglicht bzw. unterstützt, und im Zuge der zu entwickelnden und zu dokumentierenden Unterrichtsprojekte eingesetzt werden. Es ist davon auszugehen, dass Teilnehmer/innen dieses Lehrganges potenzielle ESP-Anwender/innen sind. Besonders viel versprechend scheint eine Verbindung mit der Initiative „Innovative Schulen im Verbund“ (Auftraggeber: Hauptschulabteilung, MR Mag. Richard Stockhammer) zu sein, deren aktuelles Schwerpunktthema ebenfalls die Individualisierung ist. Bei dieser Gruppe kann insbesondere davon ausgegangen werden, dass man auf Lehrer/innen stößt, die in eine Struktur proaktiver Schulleiter/innen bzw. Schulaufsichtsbeamter und -beamtinnen eingebunden sind. Das Vorliegen einer dynamischen Sichtweise von Innovationen – diese sind erwünscht und werden als Chance betrachtet (vgl. Altrichter & Posch 1996, S. 179; Altrichter & Messner & Posch 2004, S. 29) – kann dort angenommen werden.

Relevante Umwelten einbeziehen: Lehrgang „Unterrichtsentwicklung: individualisieren – differenzieren – dokumentieren“ & „Innovative Schulen im Verbund“

Konzipierung eines Zusatzstudiums für Lehramtskandidat/innen

Zweifelsfrei kann es der Implementierung einer Innovation nur dienlich sein, wenn Junglehrer/innen bereits im Umgang damit geschult sind. Im Sinne von Einbeziehung relevanter Umwelten sind auch Student/innen der Ausbildungsstätten in die ESP-Implementierung einzubeziehen. Schreibt man dem eingangs als zentrale Maßnahme angeführten ESP-Lehrgang die Funktion zu, einen Pool an Expert/innen aufzubauen, so könnten diese in einem längerfristig an Pädagogischen Hochschulen anzubietenden Zusatzstudium bereits zum Einsatz kommen. Analoge Modelle für den AHS-Bereich sind anzudenken.

Junglehrer/innen im Umgang mit dem ESP schulen.

Literatur

- Aiglsdorfer, B./Aigner, M. (2005). Implementierung nationaler Bildungsstandards in Österreich: Untersuchung zur Einführung der nationalen Bildungsstandards an ausgewählten Hauptschulen der Pilotphase II. Linz: Diplomarbeit.
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In: Nentwig, P./Waddington, D. (Eds.), Making it relevant. Context based learning of science (pp. 35-62). Münster u.a.: Waxmann.
- Altrichter et al. (2006). Individualisierung und Differenzierung im Unterricht – Wie kann eine innovative pädagogische Praxis im Schulsystem verbreitet und gestützt werden? Linz, Graz: unveröffentlichtes Manuskript.
- Altrichter, H./Messner, E./Posch, P. (2004). Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyer.
- Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.). (1996). Mikropolitik der Schulentwicklung: förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H./Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H./Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In: Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (Hrsg.), Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden (S. 220-233). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Bortz J./Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin u.a.: Springer-Verlag.
- Brunner, I. (2000). Schulen als lernende Organisation. In: Keppelmüller, J. et al. (Hrsg.), Abenteuer Schulentwicklung. Bildungsperspektiven, Band 3 (S. 31-53). Timelkam: Innsalz Pädagogik.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997). The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment and professional development. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dalin, P. (1999). Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

- Eder, F./Altrichter, H. (2004). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H. G. (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195-221). Neuwied: Luchterhand.
- Euler, D./Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (4), 312-326.
- Fullan, M. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: USA und Kanada. In: Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 489-499). Weinheim: Beltz.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1994). Implementation of Innovations. In: Husèn, T./Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 2839-2847). Oxford: Pergamon.
- Fullan, M./Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Geijsel, F. et al. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 228-256.
- Gesellschaft für Organisationsentwicklung e.V.: Leitbild und Grundsätze. Gründungsversammlung vom 4.6.1980.
- Gläser, J./Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196-214.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Horster, L./Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.

- Krainer, K. (2002). Ausgangspunkt und Grundidee von IMST2. Reflexion und Vernetzung als Impulse zur Förderung von Innovationen. In: Krainer, K. et al. (Hrsg.), Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. Pilotprojekt IMST2 (S. 21-57). Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Krainer, K. (2006). Lernende Systeme. An der Schnittstelle von Aktionsforschung, Konstruktivismus und Systemtheorie. In: Krainer, K./Krainz-Dürr, M./Hödl-Weißhofer, J. (Hrsg.), IUS Jahresbericht 2005 (S. 11-13). Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
- Kraus, W. (1991). Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung (S. 412-415). München: Psychologie Verlags Union.
- Leithwood, K. A. (1996). The Principal's Role in Teacher Development. In: Fullan, M./Hargreaves, A. (Eds.), Teacher Development and Educational Change (pp. 86-103). London: Falmer Press
- Leithwood, K. A./Montgomery, D. J. (1980). Evaluating program implementation. Evaluation Quarterly, 4, pp. 193-214.
- Louis, K./Miles, M. B. (1990). Improving the Urban High School: What Works and Why. New York: Teachers College Press.
- Lütgert, W./Stephan, H. U. (1983). Implementation und Evaluation von Curricula: deutschsprachiger Raum. In: Hameyer, U. /Frey, K./Haft, H. (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung (S. 501-520). Weinheim: Beltz.
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1999). Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen – Revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung? In: Renk, H.-E. (Hrsg.), Lernen und Leben aus der Welt im Kopf (S. 61-78). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Murphy, J. T. (1988). The unheroic side of leadership: Notes from the swamp'. Phi Delta Kappan, May, pp. 654-659.
- Osswald, E. (2001). In der Balance liegt die Chance. Schulen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Kriens: Brunner Verlag.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2004a). Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich. Mittelstufe (10-15 Jahre). Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Graz: Leykam.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2004b). Die Pilotierung des Europäischen Sprachenportfolios für die Mittelstufe: Bericht zum Abschlussseminar. ÖSZ Fokus, Heft 2. Graz: ÖSZ.

Posch, P. (1996). Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule. In: Altrichter, H./Posch, P., Mikropolitik der Schulentwicklung (S. 170-206). Innsbruck: Studienverlag.

Rauch, F. (2006). Netzwerke als intermediäre Strukturen zur Förderung der Bildungsqualität. In: Krainer, K./Krainz-Dürr, M./Hödl-Weißhofer, J. (Hrsg.), IUS Jahresbericht 2005 (S. 46-47). Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. Unterrichtswissenschaft, 26 (4), 292-311.

Rolff, H.-G. et al. (1999). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung (S. 160-189). Innsbruck: Studienverlag.

Senge, P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sonntag, K./Stegmair, R./Jungmann, A. (1998). Implementation arbeitsbezogener Lernumgebungen – Konzepte und Umsetzungserfahrungen. Unterrichtswissenschaft, 26 (4), 327-347.

Stockmann, R. (2000). Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, R. (Hrsg.), Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (S. 11-40). Opladen: Leske + Budrich.

Strittmatter, A. (2001). Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. Journal für Schulentwicklung, 5 (4), 58-66.

Strittmatter, A. (2006). Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. Journal für Schulentwicklung, 10 (1), 9-17.

Thomas, R. M. (1994). Implementation of educational reforms. In: Husèn, T./Postlethwaite, T. N. (Eds.), The International Encyclopedia of Education (pp. 1852-1857). Oxford: Pergamon.

Thürmann, E. (2002). Das Portfolio ABC-Darium als bearbeitete Handreichung zum Projekt „Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich“. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III: Fremdsprachen.

Internetquellen

Altrichter, H./Wiesinger, S.: Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. Johannes Kepler Universität Linz.
<http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/internet/ORGANISATIONORD/ALTRICHTERORD/IMPLse2PlusLit.pdf#search=%22altrichter%2C%20curriculum%20implementation%22> (12.04.07)

Gemeinsam lernen: www.gemeinsamlernen.at (12.04.07)

Haenisch, H. (1994): Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung curricularer Innovationen in der Schule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest. http://www.lfs.nrw.de/erfolgreiche_umsetzung.pdf (12.04.07)

Krammer, C. (2006): Theorie und Praxis des Europäischen Sprachenportfolios – zwei Paar Schuh? <http://www.gemeinsamlernen.at/index2.asp?bid=254> (12.04.07)

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. <http://www.oesz.at> (12.04.07)

Anhang

Übersicht Interviews und Gruppengespräche

Bezeichnung	Gesprächstyp	Ort	Status ¹
IEPH1	Interview	Enns	PL
IEPH2	Interview	Enns	PL
IEPPA3	Interview	Enns	PL
ILPA4	Interview	Linz	PL
GGH5	Gruppendiskussion 1	Graz	NE
GGA6	Gruppendiskussion 1	Graz	NE
GGPA7	Gruppendiskussion 1	Graz	PL
GGPH8	Gruppendiskussion 1	Graz	PL
IGPPH9	Interview	Graz	PL
IEPPA10	Interview	Enns	PL
GLPH11	Gruppendiskussion 2	Linz	PL
GLPH12	Gruppendiskussion 2	Linz	PL
GLA13	Gruppendiskussion 2	Linz	NE
GLA14	Gruppendiskussion 2	Linz	NE
ISA15	Interview	Salzburg	NE
GGPH16	Gruppendiskussion 3	Graz	PL
GGH17	Gruppendiskussion 3	Graz	NE
GGA18	Gruppendiskussion 3	Graz	NE
GGPA19	Gruppendiskussion 3	Graz	PL
GGH20	Gruppendiskussion 3	Graz	NE
GGA21	Gruppendiskussion 3	Graz	NE
IWPA22	Interview	Wien	PL
ISPT23	Interview	Salzburg	NE
ILPH24	Interview	Linz	PL

¹ PL = Pilotlehrer/innen, NE = Neueinsteiger/innen

Übersicht Rückmeldungen Schüler/innen

Bezeichnung	Anzahl Schüler/innen	Schultyp	Status Lehrer/in
PH1	14	HS	PL
PH2	4	HS	PL
PA3a	15	AHS	PL
PA3b	20	AHS	PL
PA4	24	AHS	PL
H5	20	HS	NE
A6	19	AHS	NE
PA7	13	AHS	PL
PH8	11	HS	PL
PH9H20	23	HS	PL, NE
NPA10	15	AHS	PL, NE
A13	27	AHS	NE
A14	29	AHS	NE
A15	23	AHS	NE
PH16	10	HS	PL
H17	20	HS	NE
A18	19	AHS	NE
PA19a	23	AHS	PL
PA19b	26	AHS	PL
A21	23	AHS	NE
PA22	14	AHS	PL

Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum ist ein Fachinstitut für Innovationen im Bereich des Sprachenlernens:

- ➔ Wir verfolgen aktuelle Entwicklungen zu Sprachpolitik und Sprachendidaktik und gestalten diese in internationalen Fachgremien mit.
- ➔ Wir konzipieren Projekte zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts und begleiten deren praktische Umsetzung.
- ➔ Wir führen Aktionsprogramme und Wettbewerbe der Europäischen Union und des Europarates durch und werten diese aus.
- ➔ Wir vernetzen und verbreiten Informationen zu Sprachenlernen und Sprachpolitik und sind Ansprechpartner für fachliche Fragen.

Mehr Informationen zu unseren Arbeitsbereichen finden Sie unter:

www.oesz.at



