

## Bildung sucht Dialog!

Dieser dritte Band der PH NÖ sammelt und präsentiert Facetten der Diskussion um Fragen zu  
– Gewalt in und an der Schule,  
– demokratischer Erziehung,  
– Verhaltenskultur.

Er will alle LehrerInnen und an Bildung interessierten BürgerInnen einladen zu Kontakt, Gespräch und Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-3-0



Erwin Rauscher (Hg.) **Schulkultur**

Pädagogik *für* Nieder-  
österreich — **Band 3**

Erwin Rauscher (Hg.)

## Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich  
**Band 3**



Erwin Rauscher (Hg.)

# Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltens*kultur*

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich

**Band 3**



## IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2009  
Redaktion: Erwin Rauscher  
Lektorat: Günter Glantschnig  
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher  
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-3-0

Kurt Allabauer

## „Schooling for Tomorrow“

Verbesserung der Schulkultur durch Personalisierung des Lernens in einer ‚Schule des Herzens‘?!

*Die Korrektur einer Schulkultur, die Gefahr läuft, Vernunft durch Gefühle ersetzen zu wollen, und verabsäumt, das im Unterricht stattfindende Lerngeschehen aus der Sicht der Schülerin/des Schülers zu bestimmen, scheint notwendig. Wenn verstärkte Entwicklung von Lernstrategien, Erhöhung der Lernmotivation, Selbstbestimmung der Lernenden bezüglich der Lernziele, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und der Wahl der Lernpartner/innen sowie vermehrte Selbstbewertung des Lernerfolgs angestrebt werden, muss Personalisierung des Lernens ernst genommen werden.*

### 1 Lernen für die Welt von morgen

Pädagogische Hochschulen haben sich ständig zu fragen, ob die aus- und fortgebildeten Lehrer/innen ihre Schüler/innen auf die Herausforderungen der Zukunft gut vorbereiten. Können diese analysieren, logisch denken und ihre Ideen effektiv kommunizieren? Verfügen sie über soziale Kompetenzen und die notwendigen Kapazitäten für lebenslanges Lernen? Ausgehend von den Ergebnissen von PISA 2000 können Leistungen von Schülerinnen/Schülern und Schulen in einem Umfeld gesteigert werden, „das durch hohe Leistungserwartungen, die Bereitschaft der Schüler/innen zu Anstrengungen, durch Freude am Lernen, eine positiv wirkende Schuldisziplin und ein gutes Verhältnis zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften gekennzeichnet ist“.<sup>1</sup>

2003 untersuchte man jene Schulmerkmale genauer, die zu einer Anhebung der Schülerleistungen und mehr Chancengleichheit führen sollen: Unter den Schulklimafaktoren wirkte sich dabei ein schlechtes Schüler-Lehrerverhältnis am negativsten auf die Schülerleistungen aus, von der Schuldisziplin und der Arbeitshaltung der Schüler/innen ging ein geringerer Einzeleffekt aus. Selektive Aufnahmebedingungen üben den stärksten Effekt auf die Leistungen aus, vom Verzicht auf eine Einteilung in leistungsdifferenzierte Gruppen sowie vom zusätzlichen Förderangebot in den Schulen gehen geringere positive Effekte aus. Die Untersuchungen zeigen aber auch deutlich, wie stark sich der sozioökonomische Hintergrund auf Schülerleistungen und die damit verbundenen Bildungschancen auswirken kann. Viele für diese Benachteiligung ausschlaggebende Faktoren, z.B. das Bildungsniveau der Eltern, lassen sich nicht kurzfristig ändern.<sup>2</sup>

Welche Merkmale soll also eine Schulkultur aufweisen, um die Situation umgehend zu verbessern?

## 2 „Pädagogische Liebe“ in der „Schule des Herzens“ oder der „Schule der Gefühle“

Das Verhältnis der Schüler/innen zu ihren Lehrerinnen/Lehrern zu verbessern, scheint am vordringlichsten zu sein. Um Schüler/innen nicht ständig zu verletzen, rät Andreas Salcher in der „Schule des Herzens“ zu einer Auseinandersetzung mit der inneren Persönlichkeit, die sich gegen Ausgrenzung, Verrat, Demütigung, Vertrauensbruch und Gleichgültigkeit wenden will. Er bezieht sich dabei auf den Glücksforscher Mihaly Csikszentmihalyi, dessen Studie über die Frage der Lebenszufriedenheit von Kindern wieder eine Rückbesinnung auf die Werterziehung fordert: Kinder, die sich in seiner Langzeitstudie nach immateriellen Werten wie Freundschaft, Gesundheit oder Frieden sehnten, waren in ihrem Leben glücklicher und zufriedener. Materialismus und Konsumdenken seien für Kinder absolut schädlich; die hohe Anziehungskraft, die etwa Marken ausüben, komme von ihrer Sehnsucht, Teil von etwas zu sein, wo dazugehören zu wollen – ein Bedürfnis, das in vielen Familien leider keine Erfüllung mehr finde.<sup>33</sup> Der Weg in eine positive Glücksspirale führt bei Csikszentmihalyi über den ‚Flow‘, den er zufällig beim Beobachten von spielenden Kindern entdeckte: Flow als Prozess des Fließens von einem Augenblick zum nächsten und ein gänzlich Aufgehen in einer Tätigkeit, indem die Zeit darüber vergessen wird. Zwei weitere Elemente sind Sinn und die Freude. Flow entsteht durch das Engagement für eine Sache, was dabei geschaffen wird macht Sinn und daraus wird Freude gewonnen. Für eine glücksbringende Schulkultur bedeutet dies: Wenn die Lernenden vollständig in etwas aufgehen, das sie selbst sinnvoll empfinden, werden ihnen Flow-Erlebnisse zuteil, aus denen große Freude resultiert. Man müsse bloß die Kinder sich selbst überlassen, dann werden naturgemäß Flow-Situationen auftreten, die Kinder Dinge tun lassen, die sie genau so weit herausfordern, dass sie diese gerade noch schaffen können. Wenn sie die Möglichkeit des Spiels ausgeschöpft haben oder mit dem Können am Ende sind, hören sie auf ‚zu lernen‘. Auf diese Weise könnten sie auch komplexe Fähigkeiten – wie den Gebrauch des Computers oder eines Mobiltelefons – erlernen.<sup>4</sup> Die/der kritische Leser/in wird fragen, wie dann die Kulturtechniken erlernt werden sollen oder Allgemeinbildung erlangt wird, indem Inhalte gelernt werden, die nicht am „Ufer des Flusses“ des mit Freude lernenden Kindes liegen, oder wie das individuelle Aufgehen der Kinder in spannende Tätigkeiten mit einem Stundenplan zu vereinbaren sein könnte. Schließlich scheint auch klar, dass in dem Augenblick, wo Kinder bewertet werden, wo nach messbaren Ergebnissen gefragt wird, das persönliche Lernen wieder entpersönlicht wird. Lösungen wie Projektunterricht, Bewertung durch Portfolios oder „Campus-Modell“<sup>5</sup> statt 50-Minuten-Korsett bieten sich an – Maria Montessoris vorbereitete Umgebung hat auch ihre Renaissance erlebt. Bleibt also noch der besondere Hinweis auf die Bedeutung der Gefühle, die uns der Glücksforscher hinterlässt. Doch auch diese scheinen hinterfragenswert.

Für Marian Heitger ist die Rolle der Gefühle für die Bildung untrennbar an die Bildung der Gefühle selbst gekoppelt. Er warnt zum Ende des vergangenen Jahrtausends vor einer Schule der Gefühle und sieht die Verdrängung der Vernunft durch das Gefühl als Irrwege modischer Pädagogik. Empfindungen, die ‚aus dem Bauch‘ kommen, die möglichst wenig mit Rationalität zu tun haben, scheinen ihm nach jener Renaissance der Reformpädagogik besonders geschätzt und geeignet zu sein, Handeln und Verhalten zu rechtfertigen. Gefühle werden nicht nur als Mittel für besseres Lehren und Lernen, für unbefangenes Einlassen auf Argumente, für größere Bereitschaft zum Zuhören und Kommunizieren und Einsehen gesehen, sondern

als deren Ersatz. Nicht mehr rationale Argumente begründen Urteile und Entscheidungen, sondern die Berufung auf das Gefühl.<sup>6</sup> Heitger vermutet, dass hinter dem Gefühlsboom, der die Pädagogik, die Schule und auch die Lehrerbildung erreichte, eine zweifache Absicht stehen könnte: Einerseits glaube man, Lehrer/innen im Sinne einer Therapie helfen zu müssen, sich erst einmal selbst zu finden, Ich-Stärke zu entwickeln und zu lernen, mit ihren Verletzungen (nicht nur Schüler/innen sind „verletzte Menschen“ ...) umzugehen. Gleichzeitig erwarte man, dass sie den ihnen in Schule und Erziehung zukommenden Auftrag effektiv wahrnehmen, Schüler/innen nicht mutwillig zu verletzen. Doch wie soll unterrichtet werden, fragt Heitger, wenn kein Interesse vorhanden ist, wenn Schüler/innen unfähig sind, sich längere Zeit auf einen Gedankengang zu konzentrieren. Wie solle man „gegenseitig argumentieren, dialogisch herrschaftsfrei miteinander umgehen, wenn Aggression und Gewalttätigkeit vorherrschen?“<sup>7</sup> Mit disziplinären Mitteln, die den Lehrenden weitgehend untersagt sind, sei den herrschenden Missständen nicht beizukommen. Neue Wege und Unterrichtsformen scheinen notwendig um den Schülerinnen/Schülern zu ihrer Bildung aufzuhelfen.

Eine solche dem/r Schüler/in konkret geleistete Hilfe bei der Bewältigung einer im und für den Unterricht gestellten Aufgabe resultiert für Erwin Rauscher aus der von ihm so benannten „Pädagogischen Liebe“. Diese ist für Rauscher weder eine Form des Eros, noch der Neigung oder der Sympathie<sup>8</sup> – sie ist eine „Form der Achtung, als eine Liebe zum Du um der Würde der eigenen Person willen“<sup>9</sup>. Als individuellen Aspekt „wertet sie jede/n Schüler/in als Du, als ihn/sie selbst, nicht als Neben- oder Mit-Schüler/in“<sup>10</sup>. Als universalen Aspekt „erkennt sie im/ in der Schüler/in den Menschen, dessen Würde nichts Zukünftiges ist, das erst wachsen oder gar aufgebaut werden müsste, ist Ehrfurcht vor dem Menschsein. Sie bestätigt Selbstsein im und durch Dialog, gerade nicht ‚uniformierendes‘ Annehmen der je anderen Persönlichkeit.“<sup>11</sup> Fällt die Fokussierung der Schulentwicklung nicht auf die Achtung der Persönlichkeit, die den Dialog zum Prinzip erhebt, sondern auf organisatorische Maßnahmen, die die Zahl der Verhaltensauffälligen vermindern sollen, muss vor allem von den im Zentrum stehenden Personen – Schulanfängern, 14-jährigen Pubertierenden oder Maturantinnen/Maturanten – ausgegangen werden. Bald wird man dann sehen, dass Kinder und Jugendliche logisch handeln – die Logik folgt aus der selbst gemachten Erfahrung: Was muss ich tun, damit mir die Lehrerin, der Lehrer Zuwendung schenkt – im positiven aber auch negativen Sinn? Logisch ist es aber auch, dass Kinder, die in ihrem Lernen über- oder unterfordert sind, ihr Verhalten so zeigen, dass es nicht in die Vision eines erfreulichen Unterrichts passt. Individualisierung, Eingehen auf die unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten, findet dann nicht statt. Gründe dafür können starre Unterrichtsstile sein, die sich festgefahren haben, der fehlende Wille der Lehrerin/des Lehrers, die Mehrbelastung eines differenzierten, individualisierenden Unterrichts auf sich zu nehmen, oder aber auch das bescheidene Methodenrepertoire der den Unterricht gestaltenden Person. In den Bildungskonzepten für die EU-Zukunft wird die ‚Personalisierung‘ der Bildung als eine notwendige Erweiterung dieses Repertoires angeboten.

### 3 Personalisiertes Lernen

Personalisiertes Lernen ist eine Auseinandersetzung mit der Kultur des persönlichen Wissenserwerbs – eine Auseinandersetzung mit der inneren Persönlichkeit. David Hopkins stellt dazu fest, dass der Trend zur Personalisierung sowohl historische als auch soziale Wurzeln hat und weitgehend die Wünsche und Ambitionen der Menschen sowie deren wachsendes Interesse

am Lernen widerspiegelt. Hopkins weist aber auch nachdrücklich auf die moralische Dimension hin, die hinter dem Wunsch nach Personalisierung der Bildung steht. Dies werde etwa an Lehrkräften deutlich, die ihren Beruf besonders ernst nehmen und ihre Lehrmethoden dem/r individuellen Schüler/in anzupassen suchen, aber auch an der holistischen Natur des Lehramts, die dazu führt, dass sich die Lehrkräfte gemeinsam darum bemühen, den Lernenden die Fähigkeiten und das Selbstvertrauen zu vermitteln, das diese brauchen, um den Wissenserwerb zum eigenen Nutzen weiter zu betreiben: „The imperative to personalise partly reflects the dynamic nature of people’s aspirations; once they get the taste for learning, their appetite continues to grow, and we need school systems capable of stimulating and feeding that appetite.“<sup>12</sup>

Hopkins sieht im gegenwärtigen Trend zur Personalisierung des Lernens die Chance, dass durch die Personalisierung in der Schulkultur die chronischen Reform- und Innovationshindernisse beseitigt werden – z.B. die Tatsachen, dass Lehrkräfte zumeist ständig für ganze Gruppen verantwortlich sind, dass der zu undifferenzierte Einsatz von Technologie erfolgt und die seit je geforderte einheitliche Lerngeschwindigkeit beibehalten wird, dass der beharrlich konservative Charakter der Schulorganisation vorherrsche, dass praktisch für alle Kinder kleinschrittiges Lernen praktiziert wird. Schließlich betont er noch das Faktum, dass Lehren noch immer kein evidenzbasierter Beruf sei.

### 3.1 Choice and Voice in Personalised Learning

Konkrete Strategien zur Förderung der genannten Ziele des Personalisierten Lernens sind bei David Miliband zu finden, der die Personalisierung mit den Herausforderungen verbindet, energisch auf Exzellenz und Chancengleichheit simultan hinzuarbeiten sowie Wege zu finden, wie die Flexibilität der Wissensvermittlung mit dem Nachweis von Ergebnissen vereinbart werden kann.<sup>13</sup> Die Freiheit zu wählen ist für den ‚UK Schools Standards Minister‘<sup>14</sup> wertlos, wenn die Fähigkeit zu wählen fehlt. Diese Fähigkeit soll im Personalisierten Lernen entwickelt werden. Nicht eine falsche Dichotomie zwischen Voice und Choice zählt, sondern Akzeptanz, dass beides vorhanden sein muss, drückt den wirklichen Willen aus, Schulkultur zu verbessern. Schüler/innen sind keine Einkäufer/innen im Bildungssupermarkt, sie sind vielmehr Entwickler/innen ihrer eigenen Bildungserfahrungen. Ihre Stimme – das zum Ausdruck bringen ihrer Überzeugung – kann, „*using their voice to help create choices*“<sup>15</sup>, das eigene Lernen sowie die Förderung ihrer Talente bestimmen.

Miliband umreißt fünf Komponenten des Personalisierten Lernens<sup>16</sup>, die als Richtschnur für die Konzipierung politischer Handlungsempfehlungen für eine neue Schulkultur dienen könnten:

- ❖ *Genauere Kenntnis der Stärken und Schwächen der/des einzelnen Schülerin/Schülers. Personalisiertes Lernen muss folglich von einer lernzweckbezogenen Bewertung ausgehen, und mit Hilfe von Daten und Gesprächen muss der Lernbedarf jeder Schülerin/jedes Schülers festgestellt werden.*  
Die Lernkompetenz soll demnach unterstützt werden, indem Schüler/innen ein strukturiertes Feedback erhalten, wenn sie sich ihre persönlichen Lernziele setzen, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen, und wenn sie an diesen Zielen arbeiten.
- ❖ *Kompetenzen und Selbstvertrauen aller Lernenden müssen gefördert werden, was entsprechende Lehr- und Lernstrategien voraussetzt, die sämtliche Schüler/innen aktiv einbeziehen und unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lernstilen Rechnung tragen.* Dies bedeutet nicht nur das Berücksichtigen spezifischer Lerntypen – vielmehr soll das

Eingehen auf die multiplen Intelligenzen der Schüler/innen zum Methodenrepertoire jeder Lehrerin und jedes Lehrers gehören, damit die je eigenen Potentiale der Lernenden entwickelt werden können und die Verantwortung für das eigene Lernen übernommen wird. Wir dürfen nicht in die Vorurteilsfalle tappen und glauben, dass „normale“ Schüler/innen keine außergewöhnlichen Talente haben – gerade die je unterschiedliche Kombination der kognitiven mit den musischen, motorischen, intra- und interpersonellen Begabungen verlangt nach Personalisiertem Lernen.

- ❖ *Personalisierung des Lernens bedeutet Curriculumwahl durch die/den Schüler/in selbst und die Respektierung dieser Wahl, so dass ein breit gefächertes, auf den Schülerbedarf zugeschnittenes Lehrangebot gewährleistet sein muss. Außerdem bedarf es klarer Pfade durch das gesamte Bildungssystem.*

So kommen in der Grundschule zum Erlernen der Kulturtechniken Möglichkeiten der Vertiefung in persönlichen Interessensgebieten und die Förderung der Kreativität. Auf der Sekundarstufe I werden Problemlösungskompetenzen und soziales Lernen an Bedeutung gewinnen. Nach der Pflichtschule haben die Aus(Berufs-)bildung und die Allgemein(akademische)bildung besondere Bedeutung.

- ❖ *Die Personalisierung des Lernens erfordert einen rigoros auf die Schülerfortschritte ausgerichteten Ansatz der Schul- und Unterrichtsorganisation. Ein Schlüsselfaktor hierfür sind Personalreformen im Bildungswesen, und die Professionalität der Lehrkräfte wird am besten dadurch gefördert, dass diese in Zusammenarbeit mit einer Reihe anderer Personen den unterschiedlichen Anforderungen der Schüler/innen gerecht zu werden suchen.*

Die Domänen der Professionalität im Lehrberuf haben hier eine besondere Bedeutung: Nur wenn wir den Schüler/innen das Beste bieten, werden wir die Besten bekommen.

- ❖ *Personalisiertes Lernen bedeutet schließlich auch, dass Gemeinwesen, örtliche Einrichtungen und soziale Dienste die Schulen dabei unterstützen, Fortschritte der Schüler/innen im Unterricht zu fördern.*

Das beginnt mit einer verstärkten Schulpartnerschaft, setzt sich mit einer Öffnung der Schule in die Gemeinde fort und kann, wie das Projekt ‚Inklusive Gemeinde‘ der PH NÖ zeigt, in einem Hochschullehrgang ‚Kommunale Bildung‘ gipfeln, dessen Leitideen Bildung als kommunale, sozialpolitische Aufgabe, als Öffnung für kommunalen Patriotismus, als Befreiung von medialer Indoktrinierbarkeit sowie als Beseitigung von Barrieren für das Lernen sehen.

### 3.2 New Insights into Fostering Learning Capacity

Sanna Järvelä grenzt die Personalisierung einerseits gegen Individualisierung, andererseits gegen soziales Lernen ab und sieht darin vielmehr einen Ansatz der Bildungspolitik und -praxis, bei dem es auf jede/n einzelne/n Schüler/in ankommt und der einen Weg zu größerer Chancengleichheit durch Förderung von Lernfertigkeiten und Lernmotivation darstellt. Sie untersucht sieben ihr besonders wichtige Aspekte:<sup>17</sup>

- (1) *„Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die häufig fachspezifischer Art sind. Wissenskonstruktion und geteiltes Wissen bilden den Kern des Lernprozesses; sie sind mit der Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten höherer Ordnung verknüpft, die die wichtigsten Organisationsprinzipien des Prozesses der Wissenskonstruktion und -teilung bilden.“<sup>18</sup>*  
Gemeint ist das ‚konstruktivistische‘ Verständnis von Lernen, das dieses als aktiven, selbst-

organisierenden (autopoietischen) Prozess sieht, bei dem die je eigenen ‚Wirklichkeiten‘ des Individuums von diesem ‚konstruiert‘ werden. Autopoietische Systeme sind von außen nicht direkt beeinflussbar und erzeugen sich selbst – wie die chilenischen Neurobiologen Maturana und Varela wiederholt nachweisen.<sup>19</sup> Ernst von Glaserfeld zeigt: Menschen entwickeln im Lernprozess viable Modelle, die es ihnen ermöglichen, sich in einer ihnen im Prinzip unzugänglichen Welt zu orientieren<sup>20</sup> oder – im Sinne des Pragmatismus formuliert – Probleme zu lösen. Die Basis konstruktivistischen Unterrichts differenziert sich in drei Perspektiven, wie Kersten Reich komplex illustriert:<sup>21</sup>

- ❖ **Konstruktion**  
Lernende erfinden ihre Wirklichkeit. In der Kommunikation werden diese Wirklichkeiten ausgetauscht; Ziel dabei ist es nicht, andere von der eigenen Wirklichkeit zu überzeugen, es geht vielmehr um die eigene Wirklichkeit, die die/der einzelne konstruiert. Es geht also nicht nur darum, Wissen zu vermitteln, sondern auch Möglichkeiten, Strukturen, Umgebungen anzubieten, in denen Schüler/innen Wissen selbst aufbauen, konstruieren und diese Konstruktionen austauschen.
- ❖ **Rekonstruktion**  
Lernende entdecken ihre Wirklichkeit. Wirklichkeiten werden auf dem Hintergrund vorhandener Erfahrungen konstruiert, welche also „nachentdeckt“ werden. Schüler/innen können im Unterricht auf Erfahrungen aufbauen. Sie brauchen dazu persönliche Anbindung, um sie als eigene Konstruktion zu erleben.
- ❖ **Dekonstruktion**  
Lernende stören ihre Wirklichkeit. Konstruktionen und Rekonstruktionen werden hinterfragt, damit neue gebildet werden können. In einem subjektiven Didaktik-Modell gibt es einen Lernbereich (Learning Space), damit Konstruktionen und Dekonstruktionen geprüft werden können, um sich zu neuen Konstruktionen zu entwickeln und mit subjektiven, nachhaltigen Konstruktionen sinnvoll zu vernetzen. In diesem Learning Space sollen den Lernenden Lernergebnisse (Learning-Outcomes) ermöglicht werden: also ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen als Resultat von Lernprozessen. Für Volker Gehmlich bedeuten diese Kompetenzen das wichtigste Ziel der Lernprozesse, die zur Bewältigung der Anforderungen in Wissenschaft, Gesellschaft und Beruf erforderlich sind.<sup>22</sup>

Neben der Wissenskonstruktion hat im Unterricht aber auch die Wissensteilung Bedeutung, da kommunikative und soziale Kompetenzen damit gefördert werden. In der englischsprachigen Literatur spricht man vom ‚Cooperative Learning‘ und meint damit, dass Aufgaben geteilt werden, wobei jede/r Lernende eine Teilaufgabe löst, die Ergebnisse zusammengetragen und im klasseneigenen ‚Learning Space‘ präsentiert werden.

*(2) „Herstellung größerer Chancengleichheit im Bildungsbereich durch unmittelbare Verbesserung der Lernkompetenzen der Schüler/innen. Das bedeutet, dass den Schülerinnen/Schülern Analysieren, kritisches Denken, Beurteilen, Vergleichen und Evaluieren beigebracht werden müssen, und ihnen u.U. sogar beim Erwerb der Fähigkeit zu vernünftigem und folgerichtigem Denken geholfen werden sollte.“*

Einen Zugang zur Verbesserung der Lernkompetenzen, also zu einem höheren Denklevel zu kommen – oder qualifizierter denken zu lernen –, findet sich bei Lorin Anderson, der die Taxonomie von Bloom<sup>23</sup> von Fähigkeiten auf Aktivitäten der Lernenden erweitert. Der lehrerorientierte Unterricht verlangt vom/von der Lernenden nach Bloom vorrangig nur Kenntnis, Verständnis und Anwendung. Das heißt bei Anderson vielfach ‚Erinnern‘, ‚Verstehen‘, ‚An-

wenden'.<sup>24</sup> Die Lernenden sollen dann noch zu höheren Denkfähigkeiten gelangen, indem sie ihren Lernprozess um die ‚higher order thinking skills‘<sup>25</sup> erweitern, die Bloom ‚Analyse‘, ‚Synthese‘ und ‚Evaluation‘ bezeichnet<sup>26</sup> und Anderson ‚Analysieren‘, ‚Evaluieren‘, ‚Produzieren‘<sup>27</sup>. Lernkompetenzen auf einem höheren Level sind dann u.a.: Fakten von Meinungen trennen, Vergleichen, Kategorisieren, Kombinieren, Komponieren, Kreieren, Konstruieren oder Argumentieren, Beurteilen, Empfehlen, Kritisieren.<sup>28</sup>

(3) *„Förderung des Lernens durch Stärkung der Motivation. Motivational effektiven Lehrkräften gelingt es, Schulen in kognitiver Hinsicht sinnvoll zu machen, indem sie die Schüler/innen zum Lernen und Verstehen befähigen und ihnen motivational dabei helfen, die Schule in Bezug auf potenzielle außerschulische Anwendungen des erworbenen Wissens schätzen zu lernen.“* Diese Forderungen können im ‚Selbstorganisierten Lernen‘ am besten erfüllt werden. Ziele und Werte dieses Lernens sind nämlich der durch Selbstbestimmung und Selbstverantwortung geprägte mündige Mensch, der Autonomie im Lernen und Selbstständigkeit im Denken und Handeln entwickelt und seine Lernkompetenz durch kognitive und metakognitive Lernstrategien aufbaut. Für Wolf Dieter Kohlberg ist Selbstorganisiertes Lernen *„kein technokratisch zu planender und zu steuernder Prozess, es geht um die verantwortliche Konstruktion von förderlichen Lernwelten ... (Es) erfordert die Überwindung einer Defizit- zu Gunsten einer Fähigkeitsorientierung. Die didaktische Herausforderung liegt hierbei in der Vermeidung einer überheblichen ‚Besserwisserdidaktik‘ zu Gunsten einer konstruktiven Grundhaltung der Lehrenden ... (Es) überwindet gleichschrittiges, lehrzentriertes Lernen, das sich an der Illusion von homogenen Lerngruppen orientiert. Stattdessen werden die Entwicklung einer didaktischen Kultur der Lernförderung und Lernbegleitung und die damit verbundene Gestaltung von motivierenden Lernlandschaften für die Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit betont.“*<sup>29</sup> Die/der Lernende bestimmt die Determinanten des Lernprozesses selbst, indem die Lernaktivitäten im Sinne eines bewussten, planmäßigen und intendierten Lernens geregelt werden. Das Ausmaß, in dem die Komponenten des Selbstorganisierten Lernens (Lernziele, Strategien der Informationsverarbeitung, zielorientierte Kontrollprozesse sowie Offenheit der Lernumwelt) beeinflussbar sind, bedingt die Möglichkeiten dieses Lernens. Der Selbstorganisationsgrad ist also abhängig von individuellen Lernkompetenzen, aber auch von der Lernmotivation. Lernende, die vermehrte Anstrengungen in Kauf nehmen, um selbst- oder fremdgesetzte Lernziele zu erreichen, zeichnen sich also dadurch aus, dass sie sich zum einen auch anstrengen, wenn ihnen der Stoff nicht liegt, und zum anderen nicht aufgeben, auch wenn der Stoff sehr komplex ist, und zum anderen so lange – auch am Abend und Wochenende – arbeiten, bis sie sicher sind, den Stoff verstanden zu haben.

(4) *„Kollaborative Wissenskonstruktion – neue Lernumgebungen im Unterricht und am Arbeitsplatz entstehen häufig auf Grund geteilten Wissens. Zur Unterstützung des kollaborativen Lernens und reziproken Verstehens werden pädagogische Modelle, Instrumente und Praktiken entwickelt.“*

Eine der wichtigsten Ansprüche in der sich rasch ändernden Gesellschaft ist es, Lernende vorzubereiten, an gesellschaftlichen organisierten Aktivitäten teilzunehmen. Kollaboratives Lernen ist ein Bestandteil der Civic Education und gehört zum ‚Lernen durch Sprechen‘. Schüler/innen lernen dabei kommunikative Kompetenzen: Fragen stellen, Zuhören, Erzählen, im Gespräch neue Ideen bzw. Lösungen entwickeln. Darüber hinaus lernen sie auch Fähigkeiten: Den Anderen respektieren, andere Meinungen respektieren, Lernen als gemeinsame Erfahrung erleben.<sup>30</sup>

(5) *„Neue Bewertungsmodelle, auf denen das personalisierte Lernen nach Ansicht seiner Befürworter aufbauen muss, ist authentische Bewertung des Lernerfolgs.“*

Eine punktgenaue ‚Lernzielkontrolle‘ ist häufig nicht möglich und sinnvoll. Beurteilung im Verständnis einer personalisierten Didaktik wird folgende Aspekte einbeziehen müssen:

- ❖ Den Lernerfahrungen einen höheren Stellenwert geben
- ❖ Traditionelle Leistungsbeurteilung ist sehr eng an Ergebnisse gebunden
- ❖ Leistungen müssen objektivierbar (hörbar, sichtbar, lesbar ...) sein
- ❖ Fähigkeit des Auswendiglernens wird beurteilt

Wenn Lernen als subjektiver Prozess aktiver Selbstaneignung (innere Aneignung/ Konstruktion) von Welt gesehen wird, ist dies nicht einfach messbar/objektivierbar; Lernerfahrungen können erst ‚beurteilt‘ werden, wenn das Lernprojekt abgeschlossen ist. Nicht zu vergessen ist auch, dass häufig die Lerngruppe problemlösend tätig ist, der Anteil jedes Einzelnen daher nicht immer sichtbar wird. Persönliche Lernpfade sind einzubeziehen. Beurteilt werden kognitive Lernstrategien (Organisations- und Elaborationsstrategien, kritisches Prüfen, Wiederholungsstrategien) und metakognitive Kompetenzen – Planen, Überwachen, Regulieren: Einzelne Schüler/innen oder Lerngruppen bemühen sich (gemeinsam), Lernziele zu erreichen: Sie tragen Informationen zusammen, verarbeiten und vernetzen diese, suchen Alternativen, vergleichen, diskutieren, reflektieren verdichten diese in einem Resultat, präsentieren diese.<sup>31</sup> Besonders effektiv im personalisierten Lernen sind aber auch Portfolios als individuelle Förderinstrumente, wobei dies keine Beliebigkeit in der Beurteilung meint. Förderung heißt zum einen, dass es ein kontinuierliches und klares Feedback über erreichte Leistungen und noch zu erbringende und ggf. verbesserte Leistungen geben muss und zum anderen, dass bei Leistungsnoten immer die Kriterien einer Leistung vor dem Hintergrund der eingebrachten Fähigkeiten und bisheriger Fortschritte des jeweiligen Lerners bewertet werden.<sup>32</sup>

(6) *„Einsatz von Technologie als persönliches kognitives und soziales Instrument. Die erfolgreiche Umsetzung der Ziele des Personalisierten Lernens setzt nach Ansicht der Autorin Modelle für den effektiven Einsatz von Technologie zur Unterstützung des individuellen und sozialen Lernens voraus. Dazu bedarf es wiederum einer multi-disziplinären Zusammenarbeit zwischen Bildungsplanern und Technologieentwicklern sowie der uneingeschränkten Nutzung mobiler Instrumente und drahtloser Netze.“*

Ein wichtiger Aspekt im IKT-unterstützten Lernen ist die Erstellung des Lerner-Profiles. Um ein individuelles, speziell für eine bestimmte Person arbeitendes Bildungsangebot zu schaffen scheint es notwendig, sich nicht nur mit dem Thema, sondern vor allem mit der Person auseinanderzusetzen. Deshalb steht vor der eigentlichen Aufgabe des E-Learning Programms eine Analyse der Lernenden durch das Programm. Dabei werden Daten über verschiedene Eigenschaften und spezifische Merkmale des/r Lernenden gesammelt und zu einem Profil zusammengefasst. Analyse-Schwerpunkte dabei sind:

- ❖ Knowledge Selection – Analyse des Wissensstandes der/des Lernenden bzgl. des Themas und darüber hinaus
- ❖ Packaging – Welche Lernformen sind der Person bekannt? Über welche medialen Kompetenzen verfügt sie?
- ❖ Delivery – Analyse der Lerngeschwindigkeit, Fähigkeiten zur Teamarbeit sowie vernetzte Denkfähigkeit werden untersucht.
- ❖ Assessment – Gesamteinschätzung, Erstellung eines ersten Profils.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Analyse kann ein erstes, individuelles Lernerprofil der Person

erstellt werden, auf dessen Basis ein Bildungsprodukt geschaffen und angepasst werden kann. Ein entscheidendes Kriterium Personalisierten Lernens ist, dass der Individualisierungsprozess, also auch der Anpassungsprozess des Bildungsproduktes, nie abgeschlossen ist. So wird die Analyse des/r Lernenden auch während des Arbeitens mit dem Produkt fortgesetzt. Gerade bei E-Learning-Produkten ist dies der komplizierteste und am schwersten zu realisierende Punkt beim Personalisierten Lernen.<sup>33</sup>

*(7) „Die Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle: Eine neue Lernumgebung erfordert komplexe Formen der Unterrichtsgestaltung, und die Lehrkräfte müssen sehr gute Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten besitzen. Denn sie sind es, die als Vermittler und Förderer der oben genannten Bereiche, namentlich auch in Bezug auf Lernkompetenzen und neue Bewertungsformen, fungieren müssen.“*

Lehrer/innen werden wie die Lernenden bei der Implementierung von Personalisiertem Lernen immer wieder auf Probleme stoßen, wenn sie sich von konventionellen Lernumgebungen in neue offene und weniger strukturierte bewegen. Neue Lernumgebungen fordern komplexe Unterrichtsdesigns. Sie müssen ein neues pädagogisch-reflexives Denken entwickeln in der Lernberatung, in der Werterziehung und Vermittlung sozialer Kompetenzen genauso wie in der Evaluierung der Aktivitäten der Schüler/innen und Lehrer/innen.

## 4 Conclusio

Die unterschiedlichen Ansätze aus dem europäischen Bildungsraum zeigen: ‚One-size-fits-all-Ansätze‘ werden einer steigenden Heterogenität im Klassenzimmer nicht mehr gerecht. Personalisiertes Lernen muss zum Methodenrepertoire jeder Lehrkraft gehören, denn:

- ❖ Personalisiertes Lernen steigert das Interesse und Engagement der Lernenden bei ihren Lernaktivitäten. Wenn Lernende fähig sind, ihr personales Lernen und ihre individuelle Expertise auf den Gebieten, in denen sie sich inkompetent fühlen, zu entwickeln, wird sich auch ihre Lernmotivation erhöhen. Wissbegier und Kreativität können durch Personalisiertes Lernen inspiriert werden.
- ❖ Personalisiertes Lernen kann bei der Erreichung besserer Lernergebnisse mitwirken, wenn die Schüler/innen das Entwicklungsziel vor Augen haben: bessere persönliche Lernstrategien zu entwickeln, Lernen zu lernen, ihre technologischen Fähigkeiten für individuelle und soziale Fähigkeiten einzusetzen sowie Lerngemeinschaften zu bilden.
- ❖ Personalisiertes Lernen kann potentiell den Gebrauch von Technologien in der Erziehung verbessern, wenn diese als Mittel zur Unterstützung von individuellem und gemeinsamem Lernen gesehen werden. Es müssen jedoch unterschiedliche Wege beschritten werden, die zur Steigerung des Lernpotentials jeder/jedes einzelnen Lernenden führen.

Grundgedanke des Personalisierten Lernens ist Wertschätzung jedes Menschen, der über Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im kognitiven Bereich ebenso verfügt wie im musischen, sozialen und motorischen. Die individuellen Unterschiede liegen in der Kombination der Einzelelemente, besonders aber in der Art, wie sie erkannt und von den Lernenden entwickelt werden.<sup>34</sup> Die Schule des Herzens bedeutet dann nicht, Wissen durch Gefühle zu ersetzen, sie ist vielmehr der Ort, wo dem Dialog und der Liebe zum Du Raum gegeben und der Persönlichkeit geholfen wird, sich durch Lernen weiterzuentwickeln. Personalisierte Unterrichtsmethoden in einer Schulkultur, die die Würde der Person – unabhängig von ihrer

Begabung, Herkunft, Weltanschauung – anerkennen, können allen am Schulleben Beteiligten helfen, wieder Freude daran zu finden sowie Lernerfolg, Motivation und Selbstwertgefühl zu steigern – und damit Verhaltensauffälligkeiten gar nicht aufkommen lassen.

### Anmerkungen

- 1 Ryo Watanabe: Lernen für die Welt von morgen – erste Ergebnisse von PISA 2003, Paris 2004, S.236.
- 2 Vgl. a.a.O., S. 293.
- 3 Vgl. Andreas Salcher: Der verletzte Mensch, Salzburg 2009, S.216.
- 4 Vgl. a.a.O., S. 238ff.
- 5 Vgl. den Beitrag Gerda Hubers in diesem Sammelband.
- 6 Vgl. Marian Heitger: Schule der Gefühle, Wien 1994, S.9ff.
- 7 A.a.O., S.11.
- 8 Vgl. E. Rauscher: ‚La Traviata‘ – Plädoyer für einen dritten Weg. LehrerInnenbildung sei erst eine Frage des Wie, dann des Wo, in: Ders. (Hg.): LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung, Baden 2008, S.78f.
- 9 Ebd.
- 10 A.a.O., S.79.
- 11 Ebd.
- 12 David Hopkins: Schooling for Tomorrow – Personalising Education, OECD 2006, S.17f.
- 13 Vgl. in: [www.bmukk.gv.at/medienpool/15600/mat\\_personalisierung\\_oecd.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15600/mat_personalisierung_oecd.pdf) [25. 9. 2009]
- 14 Id est David Miliband – vgl. ebd.
- 15 David Miliband: Choice and Voice in Personalised Learning, in: Schooling for Tomorrow – Personalising Education, OECD 2006, S.21–30, hier: S.30
- 16 Vgl. a.a.O., S.24–26.
- 17 Vgl. Sanna Järvelä, zitiert nach [www.bmukk.gv.at/medienpool/15600/mat\\_personalisierung\\_oecd.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15600/mat_personalisierung_oecd.pdf), S.3 [25. 9. 2009]
- 18 Ebd. Auch die nachfolgenden Zitate unter (2) bis (8) entstammen derselben Quelle.
- 19 Vgl. Humberto Maturana/Francisco Varela: Der Baum der Erkenntnis, München 1987
- 20 Vgl. Ernst von Glaserfeld: Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik, Soest 1995
- 21 Vgl. Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied 1996
- 22 Nachempfunden einem persönlichen Gespräch des Autors mit Volker Gehmlich anlässlich einer Multiplikatoren-tagung des BMUKK zum Themenfeld der Umsetzung des Bolognaprozesses in Wien anno 2006.
- 23 Vgl. [www.nwlink.com/~Donclark/hrd/bloom.html](http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/bloom.html) [25. 9. 2009]
- 24 Vgl. Lorin Anderson u.a.: A taxonomy for learning, teaching and assessing, New York 2001
- 25 Vgl. Anderson, ebd.
- 26 Vgl. Vgl. [www.nwlink.com/~Donclark/hrd/bloom.html](http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/bloom.html) [25. 9. 2009]
- 27 Vgl. Anderson, ebd.
- 28 Eine formulierende Folgerung des Autors.
- 29 Wolf Dieter Kohlberg: Von der Didaktik zur Mathetik, in: Erwin Rauscher (Hg.): Pädagogik für Niederösterreich. Festschrift zur Gründung der PH NÖ, Baden 2007, S.26–47, hier: S.34.
- 30 Vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Selbstreguliertes\\_Lernen](http://de.wikipedia.org/wiki/Selbstreguliertes_Lernen) [18. 1. 2008]
- 31 Vgl. Kurt Allabauer: Alles Mathetik – oder was?, in: Franz Radits (Hg.): Muster und Musterwechsel in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, Wr. Neudorf 2007, S.91ff.
- 32 Vgl. [http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/portfolio\\_reflexion.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/portfolio_reflexion.html) [27. 9. 2009]
- 33 Vgl. Stefan Kröger: Industrialisierung der Bildung, unveröffentlichtes Skript des Proseminars, Internet Ökonomie, Universität Potsdam, SS 2003.
- 34 Vgl. Kurt Allabauer: Dynamisch begaben. Wege zur ganzheitlichen Persönlichkeitsfindung, Innsbruck 2004, S.10.

*Kurt Allabauer, Prof. Mag. Dr.,  
Vizektor der PH NÖ; Koordinator und Partner inter/nationaler  
Bildungs- und Forschungsprojekte, Dozentenmobilität an  
zahlreichen europäischen Universitäten*