



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Das australische Bildungsmodell Distance Education.
Bedingungen und Folgen von Primarschul-Unterricht
ohne Klassen

Verfasser

Mag. Hans-Peter Gaede

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
(Dr.rer.soc.oec)

Wien, Juni 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 084 121

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Soziologie

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Schulz

Inhaltsübersicht

Abkürzungsverzeichnis.....	iv
1 Einleitung.....	1
1.1 Hintergrund und Problemstellung.....	1
1.2 Fragestellung und Zielsetzung	2
1.3 Forschungsstand.....	3
1.4 Aufbau der Arbeit	3
2 Erwartungen an „Schule“	7
2.1 Schule - eine theoretische Verortung	7
2.1.1 Schultheorien zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft	8
2.1.2 Theorien zur inneren Struktur der Schule	8
2.2 Das Bild von Bildung	9
2.2.1 Das Bildungsziel der australischen Schule:	10
2.2.2 Das Bildungsziel der österreichischen Schule:.....	11
2.2.3 Bildung aus pädagogischer Sicht.....	12
2.2.4 Bildung aus soziologischer Sicht.....	13
2.3 Kompetenzentwicklung im Bildungssystem.....	15
2.3.1 Bildung oder Kompetenz?	16
2.3.2 Kompetenz als pädagogische Neuorientierung.....	17
2.3.3 Sozialisation und Kompetenz.....	18
2.3.4 Kompetenzmodell nach PISA.....	20
2.4 Zusammenfassung.....	23
3 Sozialisation - Bedingungen und Folgen	26
3.1 Abriss über Theorien der Sozialisation.....	26
3.2 Sozialisation in der Schulzeit.....	28
3.3 Sozialisation und peer group.....	33
3.4 Peer groups und Kompetenzen.....	36
3.5 Home Schooling und Sozialisation.....	38
3.6 Zusammenfassung.....	39
4 Education Down Under at the top Das australische Bildungsmodell	40
4.1 Struktur und Aufbau	40
4.2 Eine kurze Charakterisierung der Schulstufen und -formen	42
4.3 Ziele der Bildungspolitik	44
4.4 Historische Entwicklung des australischen Bildungssystems	46
4.4.1 Unverstanden - Das indigene Bildungssystem.....	46
4.4.2 Kirche, Schule, Landbesitz. Die Kolonialisierung 1788-1850	47
4.4.3 Stabilität und formaler Bildungsabschluss. 1851-1900.....	48
4.4.4 Bürgerliche Bildung und Reformen. 1900-1914	50
4.4.5 Bildung für Sicherheit und Wohlstand. 1914-1948	50
4.4.6 Mittelstand und Gesamtschule. 1949-1967	52
4.4.7 Umgang mit Benachteiligung. 1967-1975	55
4.4.8 Leistungsorientierung im Bildungswesen. Ab 1975.....	57
4.4.9 Zusammenfassung.....	60
4.5 Das Bildungssystem am Prüfstand.....	61
4.5.1 AUSSE: Australasian Survey of Student Engagement.....	61
4.5.2 PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study	62
4.5.3 TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.....	62
4.5.4 PISA: Programme for International Student Assessment.....	63
4.5.5 NAPLAN: National Assessment Program – Literacy and Numeracy.....	65

4.5.6 My School	69
4.6 Ressourceneinsatz	70
4.6.1 Ausgaben für Bildung im Primarschulbereich	70
4.6.2 Anzahl der Lernenden je Lehrkraft	71
4.6.3 Unterrichtszeit	71
4.7 Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg	72
4.7.1 Bildungsbeteiligung	72
4.7.2 Bildungserfolg	74
4.8 Ungleichheit im australischen Bildungssystem	76
4.8.1 Ursachen und Wirkung der Bildungsungleichheit	77
4.8.2 Geschlecht	80
4.8.3 Indigene	83
4.8.4 Familiensprachlicher Hintergrund	84
4.8.5 Sozioökonomischer Hintergrund	86
4.8.6 Geografische Lage	89
4.9 Zusammenfassung	92
5 Distance Education - Unterricht ohne Klassen	94
5.1 Bedingungen und Grenzen von Distance Education	94
5.2 Home Schooling	96
5.3 Distance Education in Australien	97
5.4 Distance Education in Western Australia	99
5.4.1 Schools of the Air	99
5.4.2 Hilfen für den Unterricht in Distance Education	104
5.4.3 Lebenssituation der Lernenden	105
5.5 Schulische Sozialisation unter benachteiligenden Bedingungen	106
5.5.1 Kompetenzerwerb in Schools of the Air, Western Australia	106
5.5.2 Kompetenzerwerb unter nachteiligen Bedingungen	111
5.6 Zusammenfassung	115
6 Empirische Untersuchung zur Sozialisation bei Distance Education	117
6.1 Problem- und Fragestellung	117
6.2 Forschungsfragen	119
6.3 Kombination quantitativer und qualitativer Forschung	124
6.4 Methodischer Ansatz	127
6.4.1 Datenzugang	127
6.4.2 Untersuchungsdesign	128
6.5 Methodenanwendung	129
6.5.1 Befragung mittels Fragebogen	130
6.5.2 offene Fragen	135
6.5.3 Experteninterviews	135
6.5.4 Biografische Interviews	139
6.5.5 Integration der Daten im Vertiefungsmodell	143
6.6 Zusammenfassung	145
7 Auswertung der Befragung von Lehrenden und Experten	146
7.1 Unterstützung durch Eltern	146
7.2 Alterspassung	150
7.3 Technologie-Einsatz	153
7.4 Kompetenzerwerb	156
7.4.1 Fach- und Methodenkompetenz	157
7.4.2 Sozial- und Selbstkompetenz	158
7.5 Unterrichtsform	166
7.6 Zusammenfassung	169

8 Auswertung der biografischen Interviews	172
8.1 Biografisches Interview mit „Ann“	173
8.1.1 biografische Fallbeschreibung.....	173
8.1.2 Fallrekonstruktion „Ann“	176
8.1.3. Typenbildung 1.....	181
8.2 Biografisches Interview mit „Betty“	182
8.2.1 biografische Fallbeschreibung.....	182
8.2.2 Fallrekonstruktion „Betty“	185
8.2.3. Typenbildung 2.....	190
8.3 Biografisches Interview mit „Mike“	191
8.3.1 biografische Fallbeschreibung.....	191
8.3.2 Fallrekonstruktion „Mike“	194
8.3.3. Typenbildung 3.....	198
8.4 Zusammenfassung der biografischen Interviews	199
9 Beantwortung der Forschungsfragen.....	202
9.1 Forschungsfrage 1: Die Rolle der Eltern	202
9.2 Forschungsfrage 2: Kindgerechte Methodik.....	205
9.3 Forschungsfrage 3: Qualität der Lehr-/ Lernsituation	207
9.4 Forschungsfrage 4: Wirkungen	209
9.5 Zusammenfassung.....	213
10 Diskussion und Schlusswort.....	216
Literaturverzeichnis	223
Abbildungsverzeichnis.....	238
Tabellenverzeichnis	239
Anhang: Abstract.....	240
Anhang: Kurzzusammenfassung.....	241
Anlagen	242

Abkürzungsverzeichnis

ABS	Australian Bureau of Statistics
ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
ACER	Australian Council for Educational Research
ACT	Territorium Australian Capital Territory
AQF	Australian Qualifications Framework
ASSOA	Alice Springs School of the Air
AUD	Australische Dollar
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
ca.	cirka
CAE	Colleges of Advanced Education
CSC	Church and School Cooperation; auch: Commonwealth Schools Commission
DECV	Distance Education Centre Victoria
DEEWR	Department of Education, Employment and Workplace
ESCS	Economic, social and cultural status
ebd.	ebendort (Fortsetzung einer Zitation)
et al.	und andere (Autoren)
EU	Europäische Union
HECS	Higher Education Contribution Scheme
ICPA	Isolated Children's Parents Association
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
LOTE	Language other than English
MCEECDYA	Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs
MCEETYA	Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs
NAPLAN	National Assessment Program - Literacy and Numeracy
NSSE	National Survey of Student Engagement
NSW	Staat New South Wales
NT	Territorium Northern Territory
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
QLD	Staat Queensland
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
REVISE	Retired Educator Volunteers for Isolated Students Education
SA	Staat South Australia
TAFE	Technical and Further Education College
TAS	Staat Tasmania
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
u. a.	unter anderem
VET	Vocational Education and Training
VIC	Staat Victoria
vgl.	vergleiche
WA	Staat Western Australia
z. B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

1 Einleitung

Worin besteht die Motivation, in Österreich an einer Wiener Universität über ein spezifisch australisches Bildungsmodell zu forschen? Den Impuls gab ein persönliches Gespräch während eines Aufenthaltes in Australien im Jahr 2003 mit einer Distance Education-Lehrenden der Primarschule. Sie erzählte: *„I’m teaching Arts, so we do drawings, paintings and so on. Students get their learning material by plane and I receive their work some weeks later. We are in daily contact by radio, so I can help, make suggestions. And there are lots of fun and surprising moments. For example, one day I asked a student during a radio session to make a painting of what he can see outside of the window. He asked back: “Madam, what is a window, please”. I said: “The hole in the wall of your home”. His answer: “Madam, we don’t have walls. We live under a flying roof”. And every 6 months some of us teachers go on tour with a four-wheel drive ute and visit the students at their home in the outback for some days”.*

Nach der Rückkehr aus Australien habe ich den Beruf gewechselt. Die Ausbildung zur Lehrkraft und erste Berufserfahrung im österreichischen Bildungssystem machten das Thema Distance Education nun aus beruflicher und soziologischer Sicht so interessant, dass daraus ein Forschungsvorhaben entstanden ist. Die Untersuchung des sozialen Handelns in einem fremden Bildungssystem führt einerseits zu einer erschwerten Bearbeitung des Feldes, bietet andererseits aber die vorteilhafte Distanzierung, aus der Besonderheiten eher wahrgenommen werden können. Im Jahr 2009 ergab sich die Möglichkeit für einen zweiten mehrmonatigen Aufenthalt in Australien, der für den Zugang zum Feld genutzt werden konnte.

1.1 Hintergrund und Problemstellung

Der augenfällige Unterschied zwischen üblichem Schulunterricht und der Distance Education liegt darin, dass die Lernenden nicht gemeinsam in einem Klassenraum unterrichtet werden. Um den Bildungsauftrag erfüllen zu können, erscheint es für die Institution Schule zweckmäßig, Lernende in größerer Zahl durch eine möglichst gleichartige und gleichzeitige Beeinflussung in Jahrgangsklassen auf den vorgesehenen Erwerb von Kenntnissen und gewünschtem Verhalten hinzuführen. Dies erklärt unter anderem, warum aktuelle Diskussionen über das österreichische Bildungssystem vor allem Themen wie Lernziele, Vermittlungs- und Betreuungsleistungen oder Möglichkeiten, Lernende über die schulpflichtige Zeit hinaus im Bildungssystem zu halten, behandeln. Nur gelegentlich werden in den Medien alternative Unterrichtsformen kommentiert, z. B. in der Tageszeitung Der Standard

mit dem Thema „Unterricht zu Hause“¹ oder „Schule nach Hausfrauenart“ in der deutschen Wochenzeitung Die Zeit über alternativen Unterricht in Österreich². Die für unsere Verhältnisse ungewohnten Unterrichtsformen sind in Australien die Antwort auf die besondere Situation von Lernenden, die in zu großer Distanz zur nächsten Schule leben, keinen fixen Wohnort haben oder aus gesundheitlichen Gründen nicht in einem Klassenraum unterrichtet werden können. Unter anderem werden dazu seit dem Jahr 1951 Schools of the Air betrieben. Wenn die Institution Schule auf die traditionelle Organisationsform Klassenunterricht verzichtet, lässt sie den Einfluss anderer Sozialisationsinstanzen während der Schulzeit vermehrt zu, Kontrolle und Lenkung werden erschwert. Es gilt also zu hinterfragen, ob Distance Education das Erreichen der Bildungsziele beeinflusst. Die Reduzierung von Ungleichheit und Benachteiligung beim Bildungserwerb ist in der bildungspolitischen Diskussion ein wesentliches Kernthema. Jene Lernenden, die zu Hause unterrichtet werden, verbringen ihren Tag im Familienverband und in überwiegender Interaktion mit Erwachsenen, auch weil die Gleichaltrigengruppe im Klassenverband fehlt. Damit werden in der Entwicklungsphase Jugend Grundstrukturen der Abstimmung zwischen der inneren und äußeren Realität gestaltet, die Auswirkungen auf die weiteren Lebensphasen haben können. Die Unterrichtsform Distance Education ist daher auch unter dem Blickwinkel einer möglichen Benachteiligung für das weitere Leben der Lernenden zu untersuchen.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Distance Education nach dem System der Schools of the Air wird zumindest für die Primarstufe (sieben Schuljahre) angeboten. Werden die dort Lernenden in ihrer weiteren Entwicklung benachteiligt, weil sie z. B. nicht in ausreichendem Maß am Kompetenzerwerb teilnehmen können, weil ihr Interesse am weiterführenden Bildungserwerb in geringerem Umfang gefördert wird und sie sich weniger in der Entwicklung sozialen Verhaltens üben können? Die bildungssoziologische und pädagogische Forschung geht in den Untersuchungen von einer Institution Schule mit der üblichen organisatorischen Strukturierung aus. Ort des Lernens und Lehrens ist die (Jahrgangs-) Klasse, häuslicher Unterricht in der Primarschulzeit wird kaum in Betracht gezogen. Die Folgen von fehlenden Gleichaltrigen während der Primarschulzeit sind kaum untersucht. Das Bildungsmodell von Distance Education in Australien bietet sich als Untersuchungsfeld an, da einerseits eine jahrzehntelange Erfahrung mit dieser Unterrichtsform besteht, andererseits Distance Education

¹ vgl. Der Standard, 25.9.2011: Bettina Fernsebner-Kokert

² vgl. Die Zeit, 22. 4. 2010: Lukas Kapeller

institutionell veranstaltet wird und versucht wird, den fehlenden Klassenraum durch andere Maßnahmen zu kompensieren.

Ditton verweist auf die These, dass für die gesellschaftliche Teilhabe zumindest die Stufe 3 nach PISA erreicht sein müsse (vgl. Ditton 2007: 85). Auch wenn die These wissenschaftlich nicht überprüft ist, so wird mit dieser Annahme eine schulische Sozialisation durch die Vermittlung von Kompetenzen beschrieben und erforschbar.

Zielsetzung dieser Arbeit ist daher zu untersuchen, ob Lernende durch die Teilnahme an Distance Education in der Phase der schulischen Sozialisation beim Kompetenzerwerb benachteiligt werden und welche Vorkehrungen eine derartige mögliche Beeinträchtigung reduzieren.

1.3 Forschungsstand

Ein Forschungsstand zu Bildungssystemen, Sozialisation und Distance Education wird in den nachfolgenden Kapiteln, in denen der theoretische Hintergrund für diese Arbeit entwickelt wird, dargestellt. Als Eckpfeiler sollen an dieser Stelle genannt werden:

Empirische Untersuchungen zum schulischen Kompetenzerwerb liegen durch PISA, in Australien zusätzlich durch NAPLAN vor. Zur Theorie der Schule und ihrem Beitrag zur Sozialisation bietet Fend (2008) ein struktur- und akteurorientiertes Modell, Ditton (2007) hingegen ein effektivitätsorientiertes Modell an. An Forschungen zur Sozialisation im Jugendalter und der Bedeutung von Gleichaltrigengruppen sind exemplarisch die Arbeiten von Hurrelmann (2008) und Ulich (1998) zu nennen. Holmberg (1995) untersuchte mit dem Blick auf ältere Jugendliche und Erwachsene den Bereich der Distance Education. Taylor und Tomlinson stellten in ihrer Studie „Primary Distance Education Population: Problems and Prospects“ für Australien eine Benachteiligung für die Lernenden fest, da das soziale und lernfördernde Umfeld einer Klasse fehlt (Taylor/ Tomlinson 1984), ähnlich Stokes (Stokes et al. 1999).

1.4 Aufbau der Arbeit

Australien steht im australasiatischen Wirtschaftsraum in einem besonderen Wettbewerb und verfolgt die Strategie, über eine hohe Qualität der angebotenen Bildung die nationale Zukunft vorteilhaft zu gestalten. Zur Verortung der gesellschaftlichen Erwartungen an die Institution Schule und das Bildungssystem wird im theoretischen

Teil dieser Arbeit der Ausgangspunkt mit der Berücksichtigung bildungssoziologischer und pädagogischer Positionen gelegt.

Im Kapitel 2 werden exemplarisch ausgewählte Schultheorien angesprochen, der Bildungsbegriff diskutiert und die australischen Bildungsziele skizziert. Der so entstehende Spannungsbogen von Schulwissen über alltagstaugliches Handlungskönnen hin zur Individualisierung durch Bildung als unterschiedliche Erwartungen an das Bildungssystem soll den Hintergrund für die Überleitung zum Kompetenzbegriff und dessen Umsetzung in die schulische Realität bieten. Die aktuelle Orientierung an Kompetenzen ermöglicht eine Mess- und Vergleichbarkeit auch über nationale Grenzen hinweg und hat neuartige Ansätze für das Bildungswesen bewirkt, die in Australien bereits umgesetzt werden. Aus diesem Grunde soll beispielhaft das PISA-Kompetenzmodell vorgestellt werden.

Darauf aufbauend wird in Kapitel 3 auf die Sozialisation und die besonderen Bedingungen während der Schulzeit eingegangen. Die Schule soll als Sozialisationsinstanz auf die soziale Teilhabe vorbereiten, die Bedingungen hierfür werden anhand bisheriger Forschung angesprochen, wie auch die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe. Der Schulzeit wird eine wesentliche Rolle für die persönliche und soziale Identität zugeschrieben. Zur Entfaltung intellektueller und sozialer Kompetenz ist also die in der Primarschulzeit zu erwerbende Qualifikation herauszuarbeiten und die Funktion der Gleichaltrigengruppe zu beleuchten. Daher gilt es auch darzulegen, welcher Zusammenhang zwischen Kompetenzaufbau und Gleichaltrigengruppe in der Literatur erfasst worden ist. Im Hinblick auf die weiteren Untersuchungen zu den Folgen von Distance Education sind auch Erkenntnisse über die Auswirkungen einer fehlenden Gleichaltrigengruppe mit zu berücksichtigen.

Mit der Kolonialisierung Australiens wurde das Bildungswesen ab dem Jahr 1788 aufgebaut und so weiterentwickelt, dass es nach den PISA-Kompetenzkriterien zu den weltweit erfolgreichsten Bildungssystemen zählen kann. Kapitel 4 beschreibt dessen aktuelle Struktur, die Ziele der australischen Bildungspolitik und die Motivation für die Ausgestaltung des Bildungssystems. Hierzu ist die Entwicklung des australischen Bildungssystems angeführt, da zwar im Zuge der Kolonialisierung die Bildungskonzepte aus den Heimatländern der Einwanderer übernommen worden sind, aber die widrigen Rahmenbedingungen für den Aufbau eines strukturierten Bildungssystems nur durch beständige Anpassungen überwunden werden konnten. Dazu zählen insbesondere die Bemühungen zur Reduzierung von Benachteiligungen für Lernende mit Migrationshintergrund, Indigene und isoliert Lebende, aber auch die Leistungsorientierung des Bildungswesens durch Beteiligung an internationalen

Vergleichen und einem nationalen, öffentlich zugänglichen Berichtswesen über die Kompetenzentwicklung der Lernenden je Schule.

In Kapitel 5 wird auf die Besonderheiten von Distance Education unter Einbeziehung bildungssoziologischer Literatur und abgeschlossener Studien eingegangen, die Arbeitsweise der Schools of the Air im Allgemeinen und die Charakteristika der fünf Einrichtungen in Western Australia beschrieben. Um die Bedingungen für die isoliert lebenden Lernenden zu erfassen, wird deren Lebenssituation näher dargestellt. Aus den öffentlich zugänglichen Daten wird eine Darstellung des Kompetenzerwerbs von Lernenden der Schools of the Air und ein Vergleich zum australischen Präsenzunterricht herausgearbeitet, um mögliche Beeinträchtigungen für Lernende durch Distance Education erkennen zu können.

Zu untersuchen ist, ob das Ziel der Primarschulen, welches neben Fach- und Methodenkompetenz auch die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz beinhaltet, für Lernende in der Primarstufe umfassend über Distance Education erreicht werden kann. Für eine empirische Bearbeitung wird in Kapitel 6 der Ausgangspunkt gelegt. Dazu wird aus den Forschungsfragen das Untersuchungsdesign entwickelt und die Entscheidung für einen Mixed Methods-Ansatz begründet. Die Befragung von Lehrenden an Präsenz- und Distance Education-Schulen, von Experten und Absolventen der Distance Education ermöglichen eine Bearbeitung sowohl durch quantitative als auch durch qualitative Methoden, deren Auswahl und Umsetzung ausführlich dargelegt wird.

In Kapitel 7 wird die Befragung von Lehrenden und Experten ausgewertet. Die ersten Ergebnisse aus der Methodentriangulation umfassen die Unterstützungsleistungen der Eltern, die Eignung von Distance Education für junge Lernende, die Nutzung von moderner Kommunikationstechnologie sowie die Vor- und Nachteile von Distance Education beim Kompetenzerwerb in der Primarstufe und der Unterrichtsform. Aus den bearbeiteten Kategorien und Dimensionen sind die Motivation zur Teilnahme an Distance Education und die Konsequenzen insbesondere für die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz aufzuzeigen, um die Bedingungen und Folgen von Distance Education aus Sicht der Lehrenden und Experten zu erfassen.

Der zweite Auswertungsschritt wird in Kapitel 8 durch die Analyse der biografischen Interviews von Absolventen vorgenommen, um auch die Konsequenzen für das weitere Leben der Lernenden zu erfassen. Aus den jeweiligen Fallrekonstruktionen sind Typen zu bilden, die auf Gemeinsamkeiten hin untersucht werden, um einen Durchschnittstyp herauszuarbeiten. Die zentralen Merkmale werden mit den in Kapitel 7 entwickelten Kategorien zur Ergänzung und Vertiefung des vorangegan-

genen Auswertungsschrittes in Verbindung gebracht. Soweit die Erzählungen der Absolventen auch über deren Geschwister und Freunde berichten, die ebenfalls an Distance Education teilgenommen haben, sind zusätzliche Erkenntnisse über Bildungsverläufe und soziale Interaktionen von isoliert Lebenden zu erwarten.

Kapitel 9 stellt mit der Beantwortung der Forschungsfragen und der Berücksichtigung von weiteren Studien und der eigenen Auswertung zum Kompetenzerwerb von Lernenden an den Schools of the Air ein Gesamtbild über die Bedingungen und Folgen von Distance Education her. Diese betreffen nicht nur die Situation der Lernenden selbst, sondern nach dem Modell von Ditton auch die Einschätzung der Qualität dieser Unterrichtsform. Es gilt weiters Bezug zu nehmen auf den durch die isolierte Lage mangelnden Kontakt zur Gleichaltrigengruppe, der aus Sicht der Sozialisationsforschung (beispielhaft: Oswald, Krappmann, Stöckli) mit negativen Implikationen behaftet ist.

Abschließend wird in Kapitel 10 der gewählte Untersuchungsweg reflektiert und die zentralen Befunde zum Kompetenzerwerb durch Distance Education, zur Rolle der Eltern und zur Bedeutung der isolierten Lage und deren wechselseitigen Einflüsse festgehalten. Ebenso sollen an dieser Stelle aus den Erkenntnissen zur Distance Education generierte gesellschaftsrelevante Überlegungen zur möglichen Reduzierung von Benachteiligungen und Ungleichheit und zur Bedeutung des Familienbildes beim Bildungserwerb abgeleitet werden. Die Untersuchung wirft auch Fragen auf, die im Rahmen dieser Studie nicht beantwortet werden können. Hierfür werden Anregungen für weitere Forschungsarbeiten skizziert. Bei aller gebotener Vorsicht sollen zusätzlich eventuell mögliche Implikationen für das österreichische Bildungswesen genannt werden.

2 Erwartungen an „Schule“

58% der befragten australischen Lehrenden nennen als Ziel des Bildungssystems die Wissensvermittlung für konkrete Situationen in Beruf und Alltag³. Geht es heute um produktives Alltagskönnen oder auch um die Befähigung, Individualität zu erlangen und die eigene Persönlichkeit zu vervollkommen? Zur Klärung sollen exemplarisch ausgewählte Schultheorien ebenso angesprochen werden wie die Vorstellungen von Bildung und deren Umsetzung in Bildungsziele und Kompetenzen.

Mit der Annahme, dass *„das Seelenleben’ des Menschen, dass seine Kompetenzen, sein Wissen und seine Wertorientierungen vom kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, in dem er aufwächst, geprägt wird“* (Fend 2008: 19), geht Fend in seiner Theorie der Schule von einem sozialisationstheoretischen Paradigma aus. Schulen sind Institutionen von veranstalteter Sozialisation, in denen gesellschaftliche Wertvorstellungen in ein Lernsystem transformiert werden. Schulen agieren im Auftrag externer Instanzen als Bildungsinstitution (vgl. Fend 2008: 28ff). Sie sind eine außerhäusliche Einrichtung, die zur Tradierung von Wissen und Können, zur Einübung von allgemein erwünschtem Verhalten und somit zur Vorbereitung auf ein Leben in der öffentlichen Gemeinschaft dient. Schulen sind besondere Lehr- und Lernorte, teilen aber diese Zielsetzung mit anderen Sozialisationsinstanzen (vgl. Apel 1995: 21ff).

Die gesellschaftliche Entwicklung zur Globalisierung und Ökonomisierung gestaltet die nationalen Bildungssysteme zu einem möglichen Wettbewerbsvorteil, die Produktion von Wissen hat heute eine Schlüsselfunktion. Bürger und Lernende werden vermehrt zur individuellen Initiative aufgefordert, die Schulorganisationen werden deutlicher an ihrer Dienstleistung gemessen (vgl. Fend 2000: 55). Von der Schule wird erwartet, dass die Lernenden auf ihr künftiges Leben vorbereitet werden, es sind also rezente gesellschaftliche Entwicklungen in den Unterricht einzubeziehen.

2.1 Schule - eine theoretische Verortung

Unterschiedliche Deutungen von Schule lassen sich aus Zuschreibungen wie z. B. Erziehungsanstalt, Sozialisationsinstanz, Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, Ort der gesellschaftlichen Reproduktion oder Selektionsinstrument ableiten (vgl. Blömeke/ Herzig 2009: 15). In den Schultheorien wird einerseits der Blick auf die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft, andererseits der Aspekt von inneren Strukturen betont; deren Positionen sollen in Folge beispielhaft aufgezeigt werden.

³ Hierbei handelt es sich um ein Auswertungsergebnis aus der Online-Umfrage von Lehrenden der Primarstufe in Western Australia, beschrieben im Kapitel 7.

2.1.1 Schultheorien zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft

Gesellschaftstheoretische Schultheorien hinterfragen die Institution Schule in ihrer herrschaftsorientierten Funktion. Freire forderte zum Beispiel aus normativem Blickwinkel *„Bildung als Praxis der Freiheit - im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft“* (Freire 1973: 65). Strukturfunktionale Theorien betonen die Notwendigkeit von Institutionen zur *„dauerhaften Bewältigung von Kernaufgaben einer Gesellschaft“* (Fend 2008: 28), im Falle von Schulen durch die *„Internalisierung von kulturellen Grundüberzeugungen und [...] die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten“* (Fend 2008: 29). Die Funktionen von Schule sind die Sozialisation (Unterricht zur Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Reproduktion des Beschäftigungssystems) und die Selektion (Leistungsprinzip, Bildungstitel).

In „Neue Theorie der Schule“ entwickelt Fend (2008: 169ff) Bildungssysteme als institutionelle Akteure im Rahmen eines allgemeinen Handlungsmodells und verbindet die Schultheorien über Schule und Gesellschaft mit den Theorien zur inneren Struktur der Schule. Er unterscheidet externe Akteure (Gemeinwesen, politische Institutionen), interne Akteure (Organe des Schulwesens) und die Rezipienten von Bildungsinstitutionen. Durch das Handlungsmodell wird die hierarchische Struktur im Bildungssystem durchbrochen, es finden „Übersetzungsleistungen“ (Fend 2008: 174) statt, wodurch die Beteiligten zu selbstverantwortlichen Akteuren werden.

2.1.2 Theorien zur inneren Struktur der Schule

Von Hentig fordert als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit seiner normativ orientierten Theorie „Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ unter anderem Raum für Kreativität und Emotionen, individualisierten und fächerübergreifenden Unterricht, selbst erstellte Regeln für das Zusammenleben in der Schule (vgl. v. Hentig 2003: 189ff). Die Schuleffektivitätsforschung untersucht den Zusammenhang schulischer Merkmale und erreichter Lernergebnisse, indem nach den Voraussetzungen für die schulische Arbeit, dem Lern-Lehrprozess und den damit erreichten Wirkungen unterschieden wird. Das Modell zur Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich von Ditton berücksichtigt den Prozesscharakter und die Mehrebenensicht (Ditton 2007: 84) und soll den Ansprüchen der pädagogischen und soziologischen Bildungsforschung genügen. *„Der Prozesscharakter verweist auf den Beitrag von Bildungsprozessen zur Transformation von Eingangsbedingungen und Intentionen in Lernergebnisse [...] sowie langfristige Wirkungen“* (Ditton 2007: 84), die Mehrebenensicht bezieht sich auf die Ebenen von Individuen, Interaktionen, Bildungseinrichtungen und den sozial-räumlichen bzw. gesellschaftlich-kulturellen Kontext. Erwartungen an „Schule“ als „Kompetenzanstalt“ sind nicht nur die fach-

lichen Leistungen, sondern auch die fachübergreifenden, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, Werthaltungen und Einstellungen der Lernenden. Nicht eindeutig ist allerdings der Beitrag von „Schule“ an der Entwicklung von Lernenden von anderen Sozialisationsinstanzen abgrenzbar (vgl. Ditton 2007: 85). Auf der Ebene der Interaktion - dem Unterricht - sieht Ditton auf Grundlage von empirischen Befunden einen Verbesserungsbedarf und hebt das Potenzial der Neuen Medien hervor (vgl. Ditton 2007: 87).

Die organisatorische Grundeinheit „Schulklasse“ wird von Ulich aus sozialpsychologischer Sicht durch die Lehrenden - Lernenden - Interaktion unter institutionellen Bedingungen als Grundlage für die Erziehung zu Leistung, Konkurrenz und Disziplin verstanden (Ulich 2001: 37). Heute sieht das Bildungsziel Kooperationsfähigkeit vor, aber durch den Klassenverband wird Konkurrenzverhalten hervorgerufen, ebenso Versagensängste an Stelle von Selbstwertgefühl. Die Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrenden lösen Erwartungs- und Etikettierungseffekte aus, die die Stellung von Lernenden im Klassenverband beeinflussen (vgl. Geulen 2004: 117ff). Die mit der allgemeinen Schulpflicht institutionalisierte Form des Klassenunterrichts entspricht einer Effektivitätsanforderung aus herrschaftlicher Sicht - Herstellung und Kontrolle von Disziplin. Ob der Unterricht im Klassenverband für das Erreichen des Bildungszieles notwendig ist, soll hinterfragt werden, auch unter dem Aspekt des boomenden E-Learnings.

2.2 Das Bild von Bildung

Bildung ist eine politische Zielsetzung. Dem Recht auf Bildung in Bildungseinrichtungen (vgl. UNGA 1948) wird die Pflicht des Einzelnen gegenübergestellt, im Rahmen der Pflichtschulzeit ein Mindestmaß an Bildung zu erwerben. Nur ansatzweise berücksichtigt werden hierbei die übrigen Lebenswelten des Einzelnen wie Familie, Freunde, Medien (vgl. Hurrelmann 2002: 239ff), die ebenfalls bildend wirken.

Ein wesentliches Element im Alltagsgebrauch des Begriffes Bildung meint Erziehung, Ausbildung. Mit der Entwicklung des Erziehungswesens und der Diskussion um Bildung als Besitz und Berechtigung wurde „Bildung“ zu einem politischen Terminus. In der Zeit der Aufklärung entwickelte sich eine begriffliche Unterscheidung: Erziehung als ein zweckgerichtetes Tun an anderen und für sie. *„Bildung [...] wird mehr als Inhalt und Ergebnis von Erziehung verstanden; [...] etwas, das Selbstständigkeit verlangt und als Sich-Entwickeln geschieht“* (Vierhaus 1975: 511). Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gerät an Stelle der ganzheitlichen Bildung eine ökonomische Betrachtungsweise in den Mittelpunkt (vgl. Fend 2008: 37).

Bildung bezeichnet das Formalwissen, dessen erfolgreicher Erwerb Berechtigungen und Zugangsmöglichkeiten verschafft, zum anderen beschreibt der Begriff die Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung im Kontext mit der Lebenswelt (vgl. Adorno 1971: 44). Carl R. Rogers beschreibt „the educated man“ als *„the man who has learned how to learn, the man who has learned how to adapt and change, the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security“* (Rogers 1969: 104, zit. nach Moore 1973: 668). Ob durch die ökonomisierte Erwartung an Bildung andere Dimensionen des Menschseins hintan gestellt werden, ist Inhalt des Spannungsfeldes der Bildungsdebatten und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Bildungsarbeit der Schulen ist international messbar, vergleichbar und steuerbar geworden. Die Ergebnisse und Rankings von Bildungsbeteiligung, Bildungserfolg und Bildungseffizienz (wie z. B. OECD-Indikatoren) oder der gemessene Kenntnisstand von Lernenden (z. B. PISA) werden von der Bildungspolitik als Indikatoren für die Wettbewerbsfähigkeit verstanden. Schule hat die Aufgabe übernommen, ökonomisch wertvolle Kompetenzen zu vermitteln. Mit Schulsystemen wird heute auch versucht, Regionalpolitik (Entwicklung unterversorgter Gebiete), Arbeitsmarktpolitik (Reduktion der Arbeitslosigkeit durch Qualifikation), Wachstumspolitik (Investitionen in Bildung) und Sozialpolitik (Integration bestimmter Bevölkerungsgruppen) zu betreiben (vgl. Fend 2008: 38).

2.2.1 Das Bildungsziel der australischen Schule:

Im Jahr 2008 wurde ein für ganz Australien einheitliches Leitprogramm über „Educational Goals for Young Australians“ verabschiedet (vgl. MCEECDYA 2008). Die zentralen Aussagen lauten:

Stellenwert von Education:

Eine hohe Lebensqualität für alle ist in Australien abhängig von der Fähigkeit, durch Wissen und Innovation im Wettbewerb mit der Weltwirtschaft bestehen zu können. „Education“ stattet die jungen Menschen mit Wissen, Verständnis, Fähigkeiten und Werten aus, um die Möglichkeiten zu nutzen und den Herausforderungen mit Zuversicht zu begegnen. Schulen sichern damit den weiteren wirtschaftlichen Wohlstand Australiens und den sozialen Zusammenhalt. Schulen teilen diese Verantwortung mit den Lernenden, den Eltern und Familien und der Gemeinschaft.

Bildungspolitische Zielsetzung:

Die Erwartungen an das australische Schulsystem werden in zwei Zielen formuliert:

- Es fördert Gleichheit und Kompetenz
- Alle jungen Australier werden erfolgreich Lernende, zuversichtliche und kreative Individuen, aktive und informierte Bürger.

Eine detaillierte Formulierung dieser Ziele ist in Anlage 1 dargestellt.

2.2.2 Das Bildungsziel der österreichischen Schule:

Für eine Betrachtung des australischen Bildungssystems erscheint es nutzbringend, dieses dem österreichischen Bildungssystem gegenüber zu stellen.

Stellenwert von Bildung:

Die nachhaltigen Bemühungen um ein Konzept zur Bildungsreform und deren Umsetzung werden von unterschiedlichen Interessenslagen begleitet. Die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung unterstreicht in Österreich z. B. die Industriellenvereinigung: *„Bildung ist die Grundlage für Wohlstand, Wertschöpfung und Wettbewerbsfähigkeit“* (IV 2006: 6). Das Regierungsprogramm für Österreich 2008-2013 formuliert: *„Bildung ist zentrales Thema für die Zukunft von Österreichs Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Investitionen in die Bildung sind Investitionen in die Zukunft. Die Förderung von Begabungen und Talenten ist die zentrale Aufgabe einer zukunftsorientierten Bildungspolitik. Voraussetzung dafür ist ein innovatives, an den Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens ausgerichtetes Bildungssystem, das den individuellen Potentialen jedes einzelnen Kindes und der Vielfalt an Interessen Rechnung trägt“* (BKA 2008: 202).

Bildungspolitische Zielsetzung:

Seit 1962 gilt die Formulierung des Schulorganisationsgesetzes: *„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen [...] mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbstständigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“* (BMUKK 2011: §2).

Das Regierungsprogramm 2008-2013 beschreibt die bildungspolitische Zielsetzung wie folgt: *„Alle Kinder und Jugendlichen in Österreich sollen unabhängig von ihrem familiären Hintergrund die Chance auf bestmögliche Bildung und Ausbildung erhalten. Eine am Prinzip der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit ausgerichtete Schule bemüht sich aktiv um individuelle und diskriminierungsfreie Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern unterschiedlicher familiärer und kultureller Herkunft. Eine zentrale Rolle im Entwicklungsprozess der Kinder kommt den Eltern und Bezugspersonen zu“* (BKA 2008: 203).

Mit dem Leitsatz „Der Wohlstand unseres Landes wird im Klassenzimmer entschieden“ zeigt das Gesamtkonzept zur Bildungspolitik und -reform in Österreich (BMUKK 2010) die österreichische Vorstellung eines auf Zukunft und Internationalisierung ausgerichteten Bildungswesens (vgl. Anlage 2).

2.2.3 Bildung aus pädagogischer Sicht

In der Pädagogik wird das Ideal der Bildung hoch gehalten (vgl. Brezinka 1963: 148ff). Die Forderung von Pestalozzi nach Elementarbildung, also der Entfaltung aller körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte des Kindes zur Ertüchtigung für das Handeln und zur tätigen Bewältigung des Daseins im angestammten Lebenskreis und das humboldtsche Bildungsideal eines Weltbürgertums, wonach unabhängig von individueller Sozialisation der Einzelne sich lebenslang mit den großen Menschheitsfragen auseinander setzt, wird dem bloß fachlichen Schulwissen kritisch gegenüber gestellt. Unerreichbar scheint seit jeher dieses Ideal. *„Drei Dinge sind der Ertrag unserer Bildung: schlechte Augen, gähnender Ekel vor allem, was war und die Unfähigkeit zur Zukunft“* (de Lagarde, zit. in Brezinka 1963:155). Lauert die Gefahr der Halbbildung, der Leere des Geistes und des Herzens durch zerstückelte moderne Bildung, zeigt sich im institutionalisierten Kulturkapital nur Fachliches?

Heitger beschreibt die Erwartung an Bildung wie folgt: *„Bildung heißt Urteilsfähigkeit und Selbständigkeit im Denken und Handeln; heißt Bereitschaft und Fähigkeit zu bohrenden Fragen bis zum Grund der Wahrheit, heißt um Verantwortung wissen, heißt Verantwortung tragen. Bildung heißt Selbstbestimmung im richtigen Wissen und in guter Haltung. Daraus folgt: Der Gebildete ist dann weder der in seinem Verhalten gesteuerte noch der steuerbare Mensch; er ist in seinen Reaktionen nicht programmierbar; seine Entscheidungen sind nicht im Sinne mathematisch-naturwissenschaftlicher Berechenbarkeit voraussagbar. Personsein in Freiheit und Bewusstsein steht unter dem Regulativ verantworteter Selbständigkeit“*. (Heitger 1983: 25).

Bildung hat drei Bestimmungen, formulierte im Jahr 2008 von Hentig (vgl. 2008: 15):

- die persönliche Bildung – sie ist das, was der sich bildende Mensch aus sich zu machen sucht, eher ein Vorgang als ein Besitz.
- Die praktische Bildung ermöglicht dem Menschen, in seiner geschichtlichen Lage zurechtzukommen: das Wissen und die Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihm helfen, sich in der Welt zu orientieren und in der arbeitsteiligen Gesellschaft sowohl zu überleben wie nützlich zu sein.
- Die politische Bildung erlaubt der Gemeinschaft, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen.

2.2.4 Bildung aus soziologischer Sicht

Ausgehend von der Industrialisierung im 19. Jahrhundert entwickelte Émile Durkheim die Grundlagen der Bildungssoziologie. Bildung habe eine gesellschaftliche Funktion, weil die moralische Erziehung der wesentliche strukturierende und verbindende gesellschaftliche Faktor sei. Gesellschaftliche Werte und Normen sollen auf die nächste Generation übertragen werden. Die Schule als Bildungsinstanz ist das wesentliche Mittel, um die Integration, Anpassung und Auswahl der Talente für einen Einsatz in der industriellen Gesellschaft zu sichern (Durkheim 1972). Parsons schreibt den Institutionen Schule und Familie die Aufgabe zu, Werte und Normen an die Heranwachsenden zu vermitteln und auf die Übernahme von Rollen in der industriellen Gesellschaft vorzubereiten (Parsons 1959). Mit der Einführung des Humankapitalansatzes von Theodore W. Schultz wird der Einzelne als freier, gleicher Bürger verstanden, der persönliche Kosten-Nutzen-Überlegungen anstellt und danach seine Bildungsinteressen umsetzt. Es wird hierbei angenommen, dass eine Investition in Bildung zu wirtschaftlich und sozial vorteilhafter Entwicklung führt.

Mit der Auseinandersetzung von grundsätzlich ungleichen Ausgangsbedingungen wie z. B. das ungleiche Angebot an Bildung zwischen Stadt und Land, das unflexible Bildungssystem, die Familie als Sozialisierungsinstanz, nimmt die Bildungssoziologie eine kritische Haltung ein. In der Theorie der Reproduktion formulierten z. B. Samuel Bowles und Herbert Gintis (Bowles/ Gintis 1976), dass die Institution Schule jene soziale Ordnung lehrt, die auch später in der Lebenswelt vorherrscht, indem die kapitalistische Klasse das Bildungssystem so gestaltet, wie es den eigenen autoritären Interessen entspricht (zit. in Izquierdo/ Mínguez 2003: 30).

Ivan Illich stellt das herrschende Bildungssystem grundsätzlich in Frage, weil das System Schule von den Lernenden verlangt, sich der Autorität und Fremdbestimmung zu unterwerfen und die individuelle Entwicklung von Initiative, Urteilsbildung und freie Entwicklung der Fähigkeiten versagt wird. So wie in der Schulzeit Bildung

konsumiert wird, werden die Lernenden zu gedankenlosen Konsumenten erzogen (Illich 1971). Eine mikrosoziologische Sichtweise legte Paul Willis mit der Studie „Learning to Labour“ (Willis 1977) vor. Untersucht wurde das Verhalten von Lernenden aus Arbeiterfamilien während ihrer Schulzeit und der ersten Monate im Arbeitsleben. Er kam zum Ergebnis, dass das Mittelschicht-orientierte Bildungssystem den Widerstand der Schüler aus der Unterschicht provoziert und so nicht nur zu geringerem Bildungserfolg führt sondern auch zu einer freiwilligen Festigung der Identitätszugehörigkeit zur Herkunftsklasse durch die Akteure.

Bildung in moderner Definition bedeutet nach Hurrelmann die Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung, die durch die intensive sinnliche Aneignung und gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt entsteht. Die Selbstbestimmung setzt aber Selbststeuerung voraus, dazu ist der Erwerb von Kenntnissen, Informationen und Wissen durch das Individuum notwendig (Hurrelmann 2002).

Bildung ist Teil der Sozialisation, sie dient zur Gestaltung von Sozialisationsprozessen, der Kultivierung von Handlungswissen durch Selbstformung. Bildungsprozesse bilden die kulturspezifischen Vorstellungen ab, welche individuellen Kompetenzen in einem kulturellen und sozialen Umfeld wertgeschätzt werden. Der so erworbene Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen und Positionen und die Ausgestaltung der eigenen Lebensverhältnisse wird durch den Prozess der Selbstformung selbst bestimmt und in Selbstverantwortung realisiert (vgl. Grundmann 2009: 70ff). Das erworbene kulturelle Kapital ist jedoch beeinflusst durch den klassenspezifischen Habitus, in dem die Lernenden aufwachsen und durch das Unterrichtssystem, welches soziale Ungleichheiten reproduziert und kulturelles Kapital durch schulische Titel in soziales Kapital überführt (Bourdieu 1983).

Schulische Bildung engt den Bildungsbegriff ein, da formale Leistungskriterien den emanzipativen Charakter von Bildung überlagern und Bildung zu einem politisch-ökonomischen Instrument der Selektion wird. Bildung wird nicht nur durch schulische Leistungserfolge geschaffen. Es gilt zu unterscheiden zwischen schulischen Leistungs- und individuellen Kompetenzaspekten, weil vor allem die individuellen Kompetenzen weniger durch Herkunftseffekte, dafür aber mehr durch Sozialisations- und Erziehungseffekte beeinflusst werden. Schulerfolg hingegen hängt nicht nur von den Fähigkeiten der Lernenden ab, sondern auch von den Herkunftsbedingungen. Das schulische Bildungssystem bietet die Gefahr, dass individuelle Leistungsunterschiede in Leistungsdefizite der Lernenden verwandelt werden (vgl. Grundmann 2009: 73ff).

Bildung soll gegen die soziale und kulturelle Funktionalisierung des Menschen schützen und seine Individualität sichern. Sie ist in diesem Verständnis die normative Zielsetzung des Sozialisationsprozesses, der auch zu einem wesentlichen Teil im schulischen Umfeld stattfindet (vgl. Hurrelmann 2002: 17). Für Heranwachsende ist das Bildungssystem das wichtigste Instrument der Lebensplanung. Warum z. B. Kinder aus bildungsfernen Familien bei gleicher Begabung weniger oft eine weiterführende Bildung anstreben als jene aus bildungsnahen Schichten, wird durch die soziologischen Untersuchungen zu erklären versucht, um Wege zur Chancengleichheit gangbar zu machen. Durch eigene Lernanstrengungen und schulische Leistungen kann der Heranwachsende seinen beruflichen Aufstieg und die berufliche Stellung selbst in die Hand nehmen (vgl. Fend 2008: 53).

Durch Schulpflicht, Lehrplan und Leistungsziele wird vorrangig der gesellschaftliche Zweck der Selektion von Fähigkeiten erfüllt. Eigentlich müsste die Schule umgekehrt organisiert sein. Apel (vgl. 1995: 30) zitiert H. Deiters (1928: 25): *„Der Schulunterricht (müsste) der gesellschaftlichen Umwelt des Kindes angepasst sein, damit er den inneren Bedürfnissen kindlicher Seele ebenso dient wie den gesellschaftlichen Zwecken der Schule“*.

2.3 Kompetenzentwicklung im Bildungssystem

Die Bedeutung von Kompetenzen rückte mit dem Bedarf an Vergleichs- und Transfermöglichkeiten von Bildungsergebnissen in den Vordergrund, um in einer globalisierten Wirtschaftswelt erfolgreich zu sein. Kompetenz kann beschrieben werden als die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Bildungssysteme, die einen hohen Wert auf die praktische Umsetzung des schulischen Bildungsertrages in die Arbeitswelt legen, bedienen sich der Kompetenzfeststellung bei Lernenden zur Standortbestimmung im internationalen Kontext, zur Planung und Steuerung der Bildungsinhalte und -formen. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass die frühe Anpassungsnotwendigkeit an ökonomische Interessen die Entwicklung zum autonomen Individuum beeinträchtigt.

Die Attraktivität der Kompetenzmodelle ergibt sich aus der sozialen Logik des Kompetenzbegriffes „[...], d.h. für das mit dem Kompetenzbegriff einhergehende implizite Modell des Sozialen, der Kommunikation, der Interaktion und des Subjekts“ (Reichenbach 2007: 73).

Unter Bezug auf Bernstein (1996) beschreibt Reichenbach fünf Aspekte, durch welche die Attraktivität bewirkt wird.

Demnach geht mit dem Kompetenzbegriff einher:

- Die Auffassung des Kompetenzerwerbs drückt eine universelle Demokratie aus
- Das Subjekt ist aktiver und kreativer Konstrukteur einer bedeutungsvollen Welt
- Die Entwicklung der Subjekte bzw. der Kompetenzen verläuft selbstreguliert
- Kompetenz und Kompetenzerwerb werden mit Emanzipationsprozessen in Verbindung gebracht
- Tendenz zur Gegenwartszentrierung (vgl. Reichenbach 2007: 73f).

2.3.1 Bildung oder Kompetenz?

Roth lieferte die Basis für die Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (Roth 1971). Er folgte damit den Vorstellungen des amerikanischen Psychologen Robert W. White, der 1959 den Begriff „Competence“ zur Bezeichnung der Fähigkeit eines Individuums verwendet hatte, die gegebenen Anforderungen zur Weltbewältigung durch entsprechende Herausbildung von Fähigkeiten des psychischen Apparates zu bewältigen. Gemeint waren damit grundlegende persönliche Fähigkeiten, die vom Individuum selbst hervorgebracht werden. Kompetenz verweist auf das allmähliche Lernen des Individuums, das der Fähigkeit der Interaktion mit der Umwelt entspringt (vgl. Knoblauch 2010: 239).

Während Kompetenztheorien der 1970er-Jahre von einem angeborenen humanen Entwicklungspotenzial ausgingen, das sich bei geeigneten Umweltbedingungen in den unterschiedlichen Bereichen der praktischen und theoretischen Vernunft realisiert, geht es nunmehr um die Entwicklung und Verwirklichung von alltagstauglichem Handlungskönnen (vgl. Veith 2008:50). Bildungssysteme werden durch das Paradigma der Kompetenz auf Effizienzkriterien fokussiert, werden quantifizierbar und berechenbar, Vorhersage und Kontrolle werden ermöglicht und Ziele messbar (vgl. Reichenbach 2007: 77).

Aus Sicht der Bildungsforschung fragt Gruschka nach dem Zusammenhang von Bildungstheorie, Bildungsstandards und Kompetenzmodellen und zitiert aus der Klieme-Expertise (Klieme et. al: 2007: 65): *„Kompetenzen‘ beschreiben aber nichts anderes als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemein-*

bildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problem-offen.“ um festzustellen, dass „Kompetenzen“ Fähigkeiten beschreiben, die zwar der Bildungsbegriff meint, aber nicht operationalisiert hat (vgl. Gruschka 2007: 14f).

2.3.2 Kompetenz als pädagogische Neuorientierung

Durch PISA wird der Kompetenzbegriff von der Bildungstradition gelöst. Die *„funktionalistische Orientierung der Rahmenkonzeption von PISA“* untersucht die *„Bewährung von Kompetenzen in authentischen Anwendungssituationen“* in bestimmten Kompetenzdomänen (Baumert et al. 2001: 19).

Mit der Orientierung an Kompetenzen sollen Basisfähigkeiten von Lernenden gradu-
iert bestimmbar werden. Kompetenzen wirken in die Zukunft in Form einer Sicherung
der Beschäftigungsfähigkeit. Das Handlungskompetenzmodell, wie es Roth 1971
formuliert hatte, wird im schulischen Bildungssystem reduziert. Hier müssen grund-
legende Zieldimensionen in einem Fach vorliegen, die systematisch aufgebaut sind,
eine Aufgabe, die die Schule leisten kann. Im Falle von Kompetenzen im Verhaltens-
bereich – z. B. soziale Kompetenz – ist die Graduierung oder gar Messung proble-
matisch. Es sind aber gerade auch diese Kompetenzen, die dem Kompetenzmodell
abverlangt werden müssten, wenn die Zielsetzung einer steuerbaren Entwicklung für
die globalisierte Wirtschaft erreicht werden soll.

Fend beschreibt unter dem Blickwinkel der Schule als Sozialsystem die auf die
Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zielenden Wirkungsbereiche in der Schule
(*„Die Saiten der Seele, die durch die Schule tangiert werden“*) als:

- Leistungskompetenz (Verhaltensweisen und Orientierungen gegenüber schulischen Leistungsanforderungen)
- Selbstkompetenz (selbstreflexive Orientierungen und personale Konstrukte), Sozialkompetenz (Verhaltensweisen und Orientierungen gegenüber Anderen, insbesondere gegenüber Gleichaltrigen und Lehrpersonen sowie auf gesellschaftlicher Ebene gegenüber dem Gemeinwesen)

die durch Instrumente zur Schulkultur messbar sind (vgl. Fend 2008: 103ff).

Für die Erziehungswissenschaft bietet sich an, Bildungsstandards nach den Kompe-
tenzbereichen Fachkompetenz, Methodenkompetenz (diese ist fachübergreifend),
Sozialkompetenz und Selbstkompetenz zu formulieren.

2.3.3 Sozialisation und Kompetenz

Brüsemeister hält fest, dass sich die Politik in ihrem Selbstverständnis für die Kompetenzen der Lernenden verantwortlich sieht und diese mit Hilfe von Bildungsstandards auch zu überprüfen hätte, den Lehrenden dabei aber unterstellt wird, dass sie diese Leistung allein nicht mehr erbringen können. Dadurch werden intermediäre Instanzen der externen Evaluation aufgebaut (z. B. Schulinspektion in Deutschland), die die Lehrenden mit Informationen über Schülerleistungen versorgen und der Politik Entscheidungsspielräume und -optionen eröffnen.

Dies führt dazu, dass Bildungsstandards durch allgemeine Bildungsziele bestimmt werden. Sie dienen zur Festlegung von Kompetenzen, welche die Lernenden der jeweiligen Jahrgangsstufen mindestens erworben haben sollten. Die Kompetenzen verbinden Wissen mit Können und werden als Dispositionen verstanden, die die Lernenden befähigen, bestimmte Situationen und Aufgaben zu bewältigen. Es wird davon ausgegangen, dass die Anwendung von Wissen und Können bereitwillig, erfolgreich und verantwortungsvoll erfolgt. Um die Kompetenz zu operationalisieren, müssen konkrete Anforderungssituationen geschaffen werden, die in ihrer Ganzheit ein breites Leistungsspektrum abzudecken haben (vgl. Brüsemeister 2010: 138ff).

Der Kompetenzerwerb findet allerdings nicht nur im institutionellen System Schule statt. Die Sozialisationsinstanz peer group gestaltet den Kompetenzerwerb von Heranwachsenden wesentlich mit. Es werden nicht Kompetenzen übernommen, sondern probiert und erarbeitet. In diesem Erfahrungsraum bilden sich wichtige Schlüsselqualifikationen heraus (vgl. Krappmann 1998; Fend 2008: 72ff), wie anhand der folgenden Kompetenzbereiche dargestellt werden kann:

Fachkompetenz

Unterricht wie Wechselseitiges Lehren und Lernen, Lernen durch Lehren nutzt die kommunikativen Besonderheiten der Gleichaltrigengruppe zur Vermittlung und Erprobung von Wissen und der Anwendung in Handlungszusammenhängen und sachbezogenem Urteil. Die Gleichaltrigengruppe vermittelt in wesentlichem Ausmaß aber auch außerschulisches Wissen, fördert damit die Erweiterung kognitiver Kompetenzen und den selbstbestimmten Umgang mit Normen und Regeln.

Methodenkompetenz

Ähnlich wie im Falle der Entwicklung von Fachkompetenz eröffnet die schulische Gleichaltrigengruppe im Kontext schulischer und auch außerschulischer Themen die Gelegenheit zur Erarbeitung und Erprobung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten zur Informationsbeschaffung (auch mittels Neuer Medien), deren Be-

wertung und Aufbereitung, Probleme zu erkennen und situationsgerechte Strategien zur Problemlösung anzuwenden.

Sozialkompetenz

Ein Schwerpunkt in der Literatur zur Gleichaltrigengruppe besteht im Beitrag von peer groups, Beziehungen zu erproben und auch nach schmerzhaften Enttäuschungen weiter zu konstruieren, sich an vereinbarte Regeln zu halten, sich einordnen, aber auch leiten zu können, mit Konflikten angemessen umgehen zu können und Aushandlungen erfolgreich gestalten zu können. Dabei ist das Spezifikum der Gleichaltrigengruppe, die Kommunikation auf Augenhöhe, ein wesentliches Element.

Selbstkompetenz

Ein wesentliches Kriterium der schulischen Sozialisation ist die Leistungsorientierung durch Noten und positive Beurteilung durch Lehrende. Auf der individuellen Ebene ermöglicht dies das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken und Schwächen und die Entwicklung von geeignetem Arbeitsverhalten, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein. Leistung schafft in der Gleichaltrigengruppe aber auch die Herausforderung, mit Konkurrenz, mit starken Emotionen (Frustration, Angst, Aufregung) umzugehen, die Bereitschaft, Hinweise anderer aufzugreifen und eine eigene Position aufzubauen sowie Selbstständigkeit zu entwickeln.

Pfadenhauer schreibt dem Begriff Kompetenz die Komponenten Befähigung, Bereitschaft und Zuständigkeit zu, die im Zusammenwirken das Vermögen zur iterativen Problemlösung ausmachen und zur Handlungskompetenz führen. Aus strukturalistischer Sicht wird die Auffassung vertreten, dass Kompetenzen die Zuschreibung eines Beobachterurteils sind, da sie nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar sind. Dies führt zur Bestrebung, die individuelle Kompetenz sichtbar zu machen, zur Selbstinszenierung. Hingegen handelt es sich bei der Messung von Kompetenzen in der empirischen Bildungsforschung um Performanz (vgl. Pfadenhauer 2010: 154ff). So verweist z. B. Bettina Hurrelmann darauf, dass durch den Kompetenzbegriff von PISA ein kognitionspsychologisches Modell verwendet wird, nicht aber das „*Motiviert-Sein*“ zum Lesen und die emotionale Beteiligung (vgl. Hurrelmann 2004: 40).

Offen ist, ob Kompetenzen als Maß für den Bildungserfolg herangezogen werden können. Kompetenzen sind schulextern beeinflusst. Durch die Schule erworbene Abschlüsse beziehen sich auf schulinterne Leistungsforderungen (vgl. Allmendinger/Dietrich 2004: 206ff). Die Kompetenzmessung dient nicht nur zur Feststellung, in welchen Bereichen die Kompetenz aufgebaut worden ist, sondern ist auch ein Selektionsinstrument, wenn die Daten für Schulwahl oder berufliche Laufbahn-

entscheidungen genutzt werden. Der zugeschriebene Erwerb von Kompetenzen wirkt unmittelbar auf die soziale Stellung ein. Für die gesellschaftliche Partizipation gilt weiterhin, dass Bildungsabschlüsse und auch ausgewiesene Kompetenzen die Position in der Gesellschaft mit bestimmen.

2.3.4 Kompetenzmodell nach PISA

Mit PISA wird erfasst, wie 15-Jährige Lernende in der Lage sind, mit den erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen bestimmte Problemstellungen aus den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu lösen. Die nachfolgende Beschreibung der Kompetenzen basiert auf „Von Pisa erfasste Kompetenzen“ (OECD 2011). Die Problemstellungen weisen unterschiedliche Komplexität auf, jede Teillösung kann einer Kompetenzstufe zugeordnet werden. Eine nähere Beschreibung der Kompetenzstufen wird auf Seite 64 dargestellt.

Lesekompetenz

Mit Lesekompetenz wird beschrieben, wie ein Text rezipiert wird, um eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen und Potenzial weiter zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die Lesefertigkeit ist als Voraussetzung hierzu nicht Bestandteil einer Definition von Lesekompetenz.

Relevante Kompetenzen für die Problemlösung im Lesen sind:

- Informationen ermitteln
- Kombinieren und Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

Als lebensweltlicher Bezug gilt der Gebrauch, für den der Text verfasst wurde, wie ein privater Kontext (z. B. ein persönlicher Brief), öffentlicher Kontext (z. B. amtliche Dokumente), beruflicher Kontext (z. B. Berichte) oder ein bildungsbezogener Kontext (z. B. Schulbücher).

Für eine Problemstellung aus dem Bereich Lesekompetenz wird das Beispiel „Blood Donation Notice“ aus der australischen PISA-Erhebung 2009 dargestellt:

BLOOD DONATION NOTICE



Blood donation is essential.
There is no product that can fully substitute for human blood. Blood donation is thus irreplaceable and essential to save lives.
In France, each year, 500,000 patients benefit from a blood transfusion.

The instruments for taking the blood are sterile and single-use (syringe, tubes, bags).
There is no risk in giving your blood.

Blood donation:

It is the best-known kind of donation, and takes from 45 minutes to 1 hour.
A 450-ml bag is taken as well as some small samples on which tests and checks will be done.

- A man can give his blood five times a year, a woman three times.
- Donors can be from 18 to 65 years old.

An 8-week interval is compulsory between each donation.

Mit der Frage: „An eighteen-year old woman who has given her blood twice in the last twelve months wants to give blood again. According to “Blood Donation Notice”, on what condition will she be allowed to give blood again?“ wird die Kompetenz der Lernenden in “Kombinieren und Reflektieren” gefordert:

A woman can only give her blood 3 times a year and an 8-week interval is compulsory between each donation.

Abbildung 1: Beispiel zur Erhebung der Lesekompetenz

(Quelle: Thomson et al. 2009: 36f)

Erwartet wird von den Lernenden, dass sie in einem eigenständig formulierten kurzen Text die wesentlichen Informationen Alter, Geschlecht, Anzahl der Spendenmöglichkeiten pro Jahr, Intervall zu einer Lösung zusammenführen. Diese Problemstellung ist der Kompetenzstufe 2 zugeordnet.

Mathematische Kompetenz

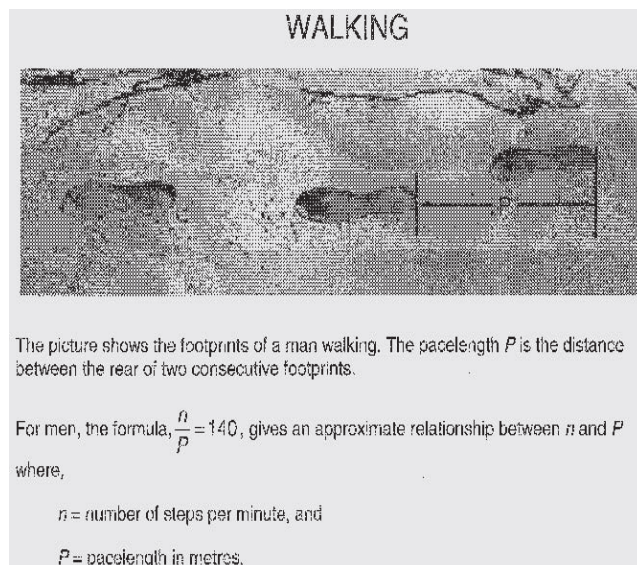
Mit der mathematischen Kompetenz wird beschrieben, wie die Rolle der Mathematik in der Welt erkannt und verstanden wird, Anforderungen im Leben mit Hilfe der Mathematik gemeistert und fundierte Urteile abgegeben werden können.

An relevante Kompetenzen werden für die Problemlösung in Mathematik benötigt:

- Wiedergabe
- Herstellen von Zusammenhängen für die Lösung
- mathematisches Denken

Als lebensweltlicher Bezug gilt der Gebrauch in einem privaten, bildungsbezogenen und beruflichen, öffentlichen oder wissenschaftlichen Kontext.

Für eine Problemstellung aus dem Bereich mathematischer Kompetenz wird das Beispiel „Walking“ aus der australischen PISA-Erhebung 2009 dargestellt:



Mit der Fragestellung: „If the formula applies to Heiko’s walking and Heiko takes 70 steps per minute, what is Heiko’s pace length?” wird die Kompetenz der Lernenden in “Wiedergabe” gefordert:

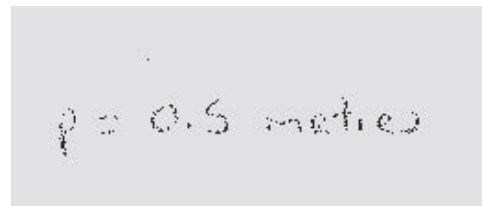


Abbildung 2: Beispiel zur Erhebung der mathematischen Kompetenz

(Quelle: Thomson et al. 2009: 173)

Erwartet wird von den Lernenden, dass sie die angegebene Formel richtig nutzen und ihre Berechnung nachvollziehbar niederschreiben. Diese Problemstellung ist der Kompetenzstufe 5 zugeordnet.

Naturwissenschaftliche Kompetenz:

Mit diesem Kompetenzbereich wird beschrieben, wie naturwissenschaftliches Wissen angewendet wird, um Fragestellungen zu identifizieren, neue Erkenntnisse zu erwerben, Phänomene zu erklären und Schlussfolgerungen zu ziehen. Als relevante Kompetenzen werden für die Problemlösung benötigt:

- Fragestellungen erkennen
- Phänomene erklären
- Beweise heranziehen

Als lebensweltlicher Bezug gilt der Gebrauch in einem persönlichen, sozialen oder globalen Lebensbereich, z. B. Gesundheit, Umwelt, Gefahren, aktuelle Entwicklungen in Forschung und Technologie.

Für eine Problemstellung aus dem Bereich naturwissenschaftliche Kompetenz wird das Beispiel „Clothes“ aus der australischen PISA-Erhebung 2009 dargestellt:

CLOTHES

Read the text and answer the questions that follow.

A team of British scientists is developing "intelligent" clothes that will give disabled children the power of "speech". Children wearing waistcoats made of a unique electrotexile, linked to a speech synthesiser, will be able to make themselves understood simply by tapping on the touch-sensitive material.

The material is made up of normal cloth and an ingenious mesh of carbon-impregnated fibres that can conduct electricity. When pressure is applied to the fabric, the pattern of signals that passes through the conducting fibres is altered and a computer chip can work out where the cloth has been touched. It then can trigger whatever electronic device is attached to it, which could be no bigger than two boxes of matches.

"The smart bit is in how we weave the fabric and how we send signals through it – and we can weave it into existing fabric designs so you cannot see it's in there," says one of the scientists.

Without being damaged, the material can be washed, wrapped around objects or scrunched up. The scientist also claims it can be mass-produced cheaply.

Source: Steve Farrer, 'Interactive fabric

Mit der Multiple-Choice Fragestellung „Can these claims made in the article be tested through scientific investigation in the laboratory?“ wird die Kompetenz der Lernenden in „Fragestellungen erkennen“ gefordert.

Erwartet wird von den Lernenden, dass sie ihr Wissen über wissenschaftliche Arbeitsweise nutzen, um klare Ja/Nein - Entscheidungen treffen zu können.

Diese Problemstellung ist der Kompetenzstufe 4 zugeordnet:

The material can be	Can the claim be tested through scientific investigation in the laboratory?
washed without being damaged.	Yes / No
wrapped around objects without being damaged.	Yes / No
scrunched up without being damaged.	Yes / No
mass-produced cheaply.	Yes / No

(Quelle: Thomson et al. 2009: 211)

Abbildung 3: Beispiel zur Erhebung der naturwissenschaftlichen Kompetenz

2.4 Zusammenfassung

Die Institution Schule kommt der gesellschaftlich geforderten Aufgabe nach, grundlegende Werte und Normen sowie wesentliche Kulturtechniken zu vermitteln. Sie bildet aber auch einen Raum, in dem die Lernenden ihre Individualität entwickeln. Schule wirkt als Teil des Bildungssystems mit an der Realisierung von Chancengleichheit, wodurch allein persönliche Leistung und individuelle Fähigkeit die Grundlagen für den Erwerb von späterer sozialer Stellung werden sollen.

Bildungssysteme werden evaluiert; Effizienz und Effektivität einer gestaltenden Dienstleistung für die Gesellschaft sollen transparent werden. Die Institutionen des Bildungswesens haben nicht nur Rechenschaft zu liefern, vielmehr noch sind die Leistungen des Systems zu vermarkten. Aufgaben und Problemstellungen des Bildungswesens werden zum Instrument der Selbstdarstellung des Bildungssystems.

Institutionelle Bemühungen zur Chancengleichheit beim Zugang zum Kompetenzerwerb in Australien wecken die Erwartung, dass ein gemeinschaftliches Interesse an der Weiterentwicklung des Wohlstandes durch Einsatz aller verfügbaren Kompetenzträger als kulturelle Haltung entwickelt wird. Die Bildungserwartungen an die Australier fallen durch ihre klare Formulierung von Werthaltungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen auf. Dabei wird offen ausgesprochen, dass die Verantwortung für den Bildungserfolg von Bildungsinstitutionen, Lernenden, Eltern und Familie und der Gemeinschaft gemeinsam zu tragen ist – und nicht nur wie in Österreich den Eltern und Bezugspersonen *„eine besondere Rolle zukommt“* (vgl. BKA 2008: 203).

Kritisch bleibt zu bemerken, dass unter dem Konzept des Humankapitals vorrangig die schulische Bildung und berufliche Qualifikation verstanden wird. Humankapital als Herkunft (Produktionsmittel) von Vermögen (Können, Umsetzung in Handlungen) umfasst jedoch nach Esser *„[...] alle produktiven Eigenschaften des Menschen: seine Intelligenz, Gesundheit, seine Fähigkeit zur Mobilität, sein Informationsstand, seine emotionale Belastbarkeit, seine Kreativität u. a.“* (Esser 2000: 215).

Die nunmehrige Orientierung an Kompetenzen hat das Bildungswesen vor die Aufgabe gestellt, Bildung neu zu denken. Wenn schulische Bildung dazu dient, einen Beitrag zur Ertüchtigung für das spätere Leben zu leisten, dann soll dies auch an den Kriterien des späteren Lebens - der Arbeitswelt und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit – erkennbar sein. Internationale Programme wie PISA haben die Aufgabe, die Bildungspolitik durch Erhebungen und vergleichende Auswertungen über die nationale Positionierung im globalen Vergleich zu informieren, Schwachstellen aufzuzeigen und Anpassungen des nationalen Bildungswesens zu initiieren⁴.

Kompetenzerhebungen orientieren sich nur bedingt an den schulischen Lehrplänen sondern fragen nach der integrierenden Anwendung unterschiedlicher Wissens-

⁴ Im Vergleich der bisherigen PISA-Studien (2000, 2003, 2006, 2009) zeigt sich für die Lesekompetenz seit Beginn folgende Entwicklung des jeweiligen nationalen Mittelwerts: Australien: -13 Punkte, Österreich: -22 Punkte, Deutschland: +13 Punkte (Klieme et al. 2010: 60). Diese, in ihren Ursachen und Hintergründe unterschiedlichen Ergebnisse deuten nach der Klieme-Studie zumindest an, dass die Implementierung der nationalen Bildungsstandards und deren qualitative Ansprüche differieren (vgl. Klieme et al. 2010: 123).

bereiche. Schulische Bildungssysteme haben begonnen, durch Bildungsstandards dieser Entwicklung Rechnung zu tragen. Die Lernziele in der Bildungstradition werden zu Kompetenzen, die zur koordinierten Anwendung von Einzelleistungen und zur Berücksichtigung lebensweltlicher Bezüge führen sollen.

Die dargestellte Dynamisierung des Bildungswesens, die Orientierung an den erreichten Bildungszielen und der Mehrebenencharakter von Bildungssystemen finden sich im Modell von Ditton (Ditton 2007: 84), das daher als Grundlage für die empirischen Untersuchungen dieser Arbeit dienen soll. Es ist zu erwarten, dass der Prozesscharakter und die Mehrebenensicht für die Untersuchung von erreichbaren Bildungszielen, des Einflusses anderer Sozialisationsinstanzen, der Wirkung der Bildungseinrichtung und der Lernsituation während der Primarschulzeit in Distance Education Erklärungsansätze bieten.

3 Sozialisation - Bedingungen und Folgen

Betty's Eltern sind aus der Schweiz nach Australien ausgewandert.⁵ Sie ist auf einer Station aufgewachsen, die nur mit dem Flugzeug oder mit dem Pferd erreichbar ist. Die Station betreibt Rinderzucht, das Hauptinteresse liegt allerdings in alternativen Bewirtschaftungsmethoden, die zur Regenerierung von Weideflächen und Wald führen sollen. Nur selten kam Besuch, die meiste Zeit war Betty mit ihren Eltern und zwei Geschwistern allein. Die Schule wurde über Distance Education besucht. Beeinträchtigt eine derartige Lebenssituation die Übernahme von gesellschaftlich relevanten Rollen, Werten und Normen oder den Kompetenzerwerb? Wie kann sich Betty in ihrem künftigen Leben fernab der Station zurechtfinden?

Mit einem knapp gehaltenen Überblick über ausgewählte Theorien zur Sozialisation soll der Hintergrund für die weitere Bearbeitung der besonderen Sozialisationsbedingungen für Lernende in Distance Education erleichtert werden. Hierzu wird ergänzend die Einwirkung der Sozialisationsinstanzen Schule, Gleichaltrigengruppe und die Individuallage von Lernenden berücksichtigt.

3.1 Abriss über Theorien der Sozialisation

Durch System-, Handlungs- und Gesellschaftstheorien wird die Sozialisation als Auseinandersetzung des Individuums mit seiner inneren und äußeren Realität analysiert und erklärt (vgl. Hurrelmann 2002: 82). Nach der strukturfunktionalen Systemtheorie gestalten unterschiedlich strukturierte und sich zunehmend differenzierende Rollenbeziehungen die Sozialisationsgeschichte des Individuums (Parsons/ Platt 1976). Wertemuster der Gesellschaft werden so schrittweise übernommen, wie zum Beispiel die Ausrichtung des Handelns an individueller Leistung, die Wahrnehmung anderer Personen nach ihrer sozialen Position. Lernort hierfür kann nach Parsons nicht die Familie sein, da dort überwiegend partikularistische Interessen wie Gefühlsorientierung, Beziehung, Gemeinschaftsinteresse vorherrschen, sondern die Sozialisationsinstanzen Kindergarten und Schule. Dort werden in formalen Rollenbeziehungen öffentliche, universalistische Wertmuster übernommen.

Mit einem handlungsorientierten Ansatz geht George H. Mead in der Theorie des symbolischen Interaktionismus vom offen beobachtbaren Verhalten des Menschen aus und unterstellt, dass das Individuum für die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse auf andere angewiesen ist. Eigene Handlungen wiederum haben einen Einfluss auf das Verhalten anderer gegenüber dem Individuum. Ein erwünschtes Verhalten anderer wird erreicht durch den Austausch signifikanter Symbole – dies sind Wörter

⁵ Diese Schilderung ist dem biografischen Interview mit Betty (Kapitel 8) entnommen.

und Gesten. Menschliches Sozialverhalten braucht diese Symbole, die es ermöglichen, sich im Rahmen von Interaktionen in die Gedanken und in die Position anderer zu versetzen, Erwartungen und Bewertungen anderer vorweg zu nehmen (Mead 1968). Von der Übernahme der Perspektive einzelner anderer Interaktionspartner gelangt das Individuum im Laufe des Sozialisationsprozesses zur Übernahme der Perspektive des generalisierten Anderen. Damit wird es möglich, das eigene Verhalten an den allgemeinen sozialen Erwartungen, den kulturellen Normen und Werten auszurichten.

Soziales Handeln wird als symbolisch (sprachlich) vermittelte Interaktion verstanden. Es vollzieht sich durch die wechselseitige Interpretation von Situationen, Rollenerwartungen und Handlungen. Die Entwicklung persönlicher Kompetenzen erklärt sich einerseits über die individuelle Reifung und aus einer Selbstdynamik der kognitiven Entwicklung, wie sie in der Entwicklungspsychologie von Piaget charakterisiert worden sind, benötigt andererseits aber auch kommunikative Kompetenzen, die nur aufgebaut werden können, wenn strukturelle Bedingungen angepasst an den Entwicklungsstand der heranwachsenden Person vorhanden sind (Oevermann 1976). Durch die sozialen Handlungen der für das Kind relevanten Bezugspersonen wird der sinnstrukturierende Rahmen geschaffen, der eine realistische Selbstwahrnehmung und eine positiv gefärbte Selbstbewertung für die Entwicklung der Persönlichkeit ermöglicht, die sich im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen und persönlicher Identität behaupten kann.

In den Gesellschaftstheorien wird der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und individueller Selbstverwirklichung hinterfragt. Eine der Bedingungen hierfür ist die kommunikative Kompetenz (Habermas 1981), die dem Menschen eine Entfaltung der Persönlichkeit und Bildung der Identität durch Interaktionen und Kommunikationen ermöglicht. Sie liegt dann vor, wenn die Beherrschung der Regeln für „vernünftiges Handeln“ als Ziel der Subjektbildung erreicht ist. Sie ermöglicht, Redesituationen hervorzubringen und an solchen teilzuhaben, indem bestimmte Sprechakte beherrscht werden. Die Entwicklung der Gesellschaft hängt von der Erlangung der kommunikativen Kompetenz ab, weil das bessere Argument zählt und nicht die gesellschaftliche Position (vgl. Hurrelmann 2002:108ff). Um aber kompetent kommunizieren zu können, ist eine Rollendistanz notwendig. In Familie, Schule, Arbeitswelt und Freizeit sind verschiedene Werte und Normen institutionalisiert, die den eigenen Bewertungen und dem Streben nach Autonomie teilweise widersprechen. Ich-Stärke, Ausgeglichenheit, also eine Ambiguitätstoleranz ist gefordert, um mit widersprüchlichen Erwartungen umgehen zu können und handlungsfähig zu bleiben. Frustrationstoleranz ist notwendig, um auch dann Kommunikationsprozesse

fortsetzen zu können, wenn nur eine geringe Aussicht auf Befriedigung der eigenen Wünsche und Bedürfnisse besteht.

Lebenslagen- und Lebensstiltheorien, ebenfalls den Gesellschaftstheorien zuzurechnen, behandeln die zunehmende Individualisierung moderner Gesellschaften, weil den Heranwachsenden weniger Vorbilder zur Verfügung stehen. Für Jugendliche entsteht daher durch eine unklare soziale Definition ihrer Lebenssituation die Gefahr der empfundenen Ausgrenzung. Bedingt durch Norm- und Orientierungslosigkeit wird nach Einstellungen und sozialen Bindungen gesucht, die in Familie, Schule und Nachbarschaft nicht gefunden werden und dann insbesondere jene Heranwachsenden auch unvorteilhaft beeinflussen, die *„nach Bildung und kultureller Zugehörigkeit eine Randstellung einnehmen“* (vgl. Hurrelmann 2002: 116).

Zur Aufrechterhaltung einer im weitesten Sinn gesellschaftlichen Ordnung dienen die Sozialisationsinstanzen, die dem heranwachsenden Individuum mit der Weitergabe von Wertungen, Fertigkeiten, Normen und Verhaltensmustern von Generation zu Generation Orientierung bieten und Lernprozesse abverlangen. Klaus Hurrelmann ordnet diese Sozialisationsinstanzen in drei Bezugskreise (Hurrelmann 2002: 33f): als primäre Sozialisationsinstanz zählen Familie, Verwandte und Freunde; zur sekundären Instanz werden Kindergarten, Schule und Bildungseinrichtungen gerechnet; als tertiäre Sozialisationsinstanz nennt Hurrelmann die Medien, Gleichaltrige und Freizeitorganisationen.

3.2 Sozialisation in der Schulzeit

Mit dem Begriff Sozialisation wird der Prozess beschrieben, in dem das Individuum in Interaktion mit der sozialen Umwelt seine persönliche und soziale Identität erwirbt. Durch Lernprozesse werden soziale Kompetenzen und Handlungsorientierungen erworben, Rollen, Normen und Werte einer Gesellschaft übernommen. Hurrelmann beschreibt die für die Lebensphase Jugend notwendigen Entwicklungsaufgaben als Qualifikation, Bindung, Regeneration und Partizipation, die in verschiedenen Sozialisationsinstanzen realisiert werden können: Mit der „Qualifikation“ ist die Aufgabe verbunden, durch Entfaltung der intellektuellen und sozialen Kompetenz selbstverantwortlich erst den Anforderungen in der Schule, dann später im Erwerbsleben, nachzukommen. Ziel ist aus soziologischer Sicht die Übernahme einer Mitgliedschaftsrolle in der Leistungsgesellschaft, der Verantwortung für die ökonomische Reproduktion. Zur Aufgabenstellung „Bindung“ zählen die Akzeptanz der veränderten körperlichen Erscheinung, die soziale und emotionale Ablösung von den Eltern, der Aufbau einer Geschlechtsidentität, die Bindungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts und der Aufbau einer Partnerbeziehung. Als gesellschaftsrelevante

Bedeutung ist diese Aufgabe als Übernahme der Verantwortung für die Sicherung sozialer Bindungen und der biologischen Reproduktion zu bezeichnen. Hurrelmann bezeichnet als „Regeneration“ jenes Aufgabenfeld, mit dem individuelle Handlungsmuster für das Konsumverhalten und der Mediennutzung erworben werden, um letztlich einen eigenen Lebensstil und einen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang mit den Freizeit-Angeboten zu entwickeln. Als vierte Entwicklungsaufgabe gilt die „Partizipation“, dem Aufbau einer autonomen Werte- und Normenorientierung und eines ethischen und eines politischen Bewusstseins, das mit dem eigenen Handeln in Einklang steht (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010: 72f).

Die Orientierung für eine gelingende Sozialisation hängt von der geltenden Sozialisationsordnung ab, deren Veränderung Fend für die westlichen Gesellschaften wie folgt beschreibt:

	Traditionale Sozialisationsordnung	„Moderne“ Sozialisationsordnung
Weltbilder	Jenseitsglaube Kosmos göttlichen Wirkens Gemeinschaft	Diesseitsorientierung Wissenschaft und Rationalität Individualität
Werte	Sittlichkeit Glauben	Selbstverantwortung Leistung
Haltungen der Weltbewältigung	Moral Askese	Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft

Tabelle 1: Veränderung der Sozialisationsordnung nach Fend
(Quelle: Fend 2008: 24)

„Die Stärkung der Person im Sinne der Optimierung ihrer Handlungskompetenzen ist das Kernziel einer solchen [pluralistischen] Sozialisationsordnung, in deren Rahmen das Bildungswesen einen hohen Stellenwert bekommt“ (Fend 2008: 24). Mit einem schulischen Sozialisationsbegriff werden die Beeinflussung des Individuums durch intendierte Maßnahmen (Vermittlung von Kenntnissen, von gutem Benehmen) und durch Beeinflussungen, die zwar nicht formal beabsichtigt sind, aber faktisch passieren, wie z. B. die Vermittlung von Vorurteilen, Konventionen oder Lebensstil beschrieben. Wie diese Maßnahmen auf den Sozialisationsprozess einwirken, hängt von der Gesamtheit aller Interaktionen und Lernprozesse des Individuums mit seiner gesellschaftlichen Umwelt ab.

Durch Lernprozesse werden Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen ausgebildet. Lernen ist die aktive Bemühung des Individuums, Kenntnisse und Fertigkeiten in Folge einer Reaktion auf Reize, Vorgaben, Begrenzungen, Anregungen, durch Anpassung an soziale Strukturen und durch Nachahmung von Verhaltensweisen zu erwerben. Die behavioristischen Lerntheorien orientieren sich an einem mecha-

nischen Modell der Beziehungen von Individuum und Umwelt. Die Theorien des sozialen Lernens erklären das Lernen durch die wechselseitige Beeinflussung von Individuum und Umwelt. Lernen ist demnach die Aneignung von Normen, Regeln und Erwartungen der sozialen und kulturellen Umwelt. Soziogene Variablen sind die Familie, Schule, Gleichaltrigenbeziehungen, Jugendorganisationen, Kirche, Sportvereine, Betriebe, politische oder ökonomische Verbände, Massenmedien, aber auch die soziale und ethnische Schicht- und Gruppenzugehörigkeit und die entsprechenden Sprachmilieus, Wohnviertel, Macht- und Herrschaftsstrukturen, sowie die Individuallage. Kindheit und Jugend sind die besonders formenden Lebensphasen.

Während Burrhus F. Skinner auf Basis der behavioristischen Theorie das „programmierte Lernen“ entwickelt hat, werden nach der Theorie des sozialen Lernens pädagogisch gezielte Steuerungen durch Gruppenarbeit, Rollenspiel, Übungsaufgaben und Gespräche propagiert. Nach der Konzeption von Albert Bandura verarbeitet das Individuum das, was am Verhalten anderer Menschen in Modellfunktionen wahrgenommen wird. Die subjektive Verarbeitung von Erfahrungen fördert die Kreativität und Selbstverantwortung (vgl. Hurrelmann 2002: 63ff). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Schulzeit für immer mehr Jugendliche verlängert, weil höhere Bildungsabschlüsse realisiert werden. Von einer anderen Seite betrachtet bedeutet dies, dass die Jugendphase sich ausweitet und zugleich immer mehr verschult wird (vgl. Hurrelmann/ Quenzel 2012: 110f). Das Bildungssystem hat daher auf das biologische Alter und dem damit verbundenen Entwicklungsstand der Lernenden zu reagieren und altersadäquate Lernformen zu ermöglichen.

Schule gilt in unserer Gesellschaft als wichtigste Sozialisationsinstanz mit pädagogischen Ansprüchen neben der Familie; eine Institution zur Vermittlung von Kenntnissen und Wissen. Aber jedes Lernen in einer bestimmten Ordnung bedeutet gleichzeitig immer auch Verhaltens- und Einstellungsformung. Nach Parsons (zit. in Hurrelmann 2002: 199) lernen die Heranwachsenden in der Schule, wie man in einer Gruppe einen sozialen Status erwirbt und verteidigt. Zeugnisse als Nachweis von individueller Leistung mit hoher Bedeutung für den weiteren Lebensweg wirken selektierend, im Rahmen der Beurteilung lernen die Heranwachsenden auch, verallgemeinerte Maßstäbe anzuwenden, einen Wettbewerb durchzuhalten und die Ergebnisse anzuerkennen.

Eine von Campell und Robinson durchgeführte Studie in 174 australischen Schulen über die Funktion der Schule ergab, dass die Entwicklung von Selbstwert und Selbstachtung sowie die Vorbereitung auf die Bewältigung von Lebensaufgaben und auf den Beitrag für die Gesellschaft die vorrangigen Erwartungen an die Schule sind. Dazu zählen die Fähigkeiten, neues Wissen aufzuspüren, Fakten zu erkennen und

Antworten zu finden, unterschiedliche Werthaltungen anzuerkennen und zusammen mit anderen zu arbeiten (Campell/ Robinson 1976).

Die Schulzeit führt zu fundamentalen Erfahrungen: die Bedeutung von individuell erbrachten Leistungen, die Erfahrung, wozu man fähig ist. Dadurch werden das Ausmaß der Selbstakzeptanz und des Selbstwertgefühls beeinflusst. Selbständigkeit und individuelle Verantwortung werden gestärkt und die Fähigkeit, die Rechte anderer anzuerkennen wird gelernt. Emotionale Reaktionen werden in Anforderungs- und Autoritätssituationen konditioniert. Ungleichbehandlung, Ungerechtigkeit und die Erschleichung von Vorteilen werden wahrgenommen. Es werden also Erfahrungen von Rechtmäßigkeit und von Gerechtigkeit gemacht (vgl. Fend 2008: 79; 107). Die Sozialisationseffekte der Schule haben durch Interaktionsprozesse Auswirkung auf empirisch messbare Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstvertrauen, Lernfreude, Leistungsangst, Empathie, Kooperationsfähigkeit (Fend 1980, zit. in Horstkemper 2008: 291). Die Vermittlungsprozesse in der Schule setzen eine adäquate frühe sprachliche Sozialisation für die Aushandlung von sozialen Rollen des Kindes voraus. Durch den geringeren Wortschatz von Heranwachsenden aus bildungsfernen Schichten wird deren Sozialisation in der Schulzeit beeinträchtigt. Sozialisation in der Schule hat einen Doppelcharakter: planvolles Lernen im Unterricht sowie die ungeplanten Erfahrungen, die im Alltagsleben der Institution gemacht werden: der heimliche Lehrplan umfasst das Einüben sowohl in die Verkehrsformen der Institution wie Hierarchie und Konkurrenz, als auch in das Beziehungsgeflecht der peer groups wie Solidarität, Anerkennung (vgl. Horstkemper 2008: 290).

Die Schule bietet eine produktive Auseinandersetzung mit der Realität. Durch die personell und strukturell verankerten schulischen Interaktionsprozesse erwirbt der Schüler Muster der Verarbeitung und Bewältigung von Alltagsanforderungen. Die moderne Schule bietet die Anreicherung der schulischen Bildung mit sozialem und selbstbezogenem Kompetenztraining. Die Lehrpläne sehen flexible, der Entwicklung angemessene Arbeitsformen vor, die die Eigenständigkeit und die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstorganisation fördern. Einbezogen wird vermehrt die Alltagswelt der Lernenden (vgl. Hurrelmann 2002: 206). Erreicht werden soll damit auch die Verbesserung der Bildungschancen für alle Lernenden.

Ein Klassenzimmer ist ein dicht bevölkerter, äußerst belebter und ereignisreicher Ort, der an die soziale Kompetenz der Anwesenden hohe Ansprüche stellt. Die soziale Dichte ist verantwortlich für die Schnelle und Vielzahl der Ereignisse, die zum großen Teil unvorhersehbar sind (vgl. Herzog 2009:166). Die Schule wirkt des Weiteren als sozialer Treffpunkt. Auch Emotionen unterliegen Lernprozessen und werden sozialisiert. Positive oder negative Gefühlslagen entstehen als Reaktion auf Stimuli

und Situationen. Sie können durch Gesichtsausdruck und Körpersprache kommuniziert werden und wirken sich auf soziale Interaktion aus. Damit wird die soziale Kontaktpflege erweitert. In den Lehrer-Schüler Beziehungen legen die Lernenden Wert auf Gleichberechtigung und demokratische Entscheidungen, andererseits erwarten sie Autorität und Durchsetzungsfähigkeit. Sie wollen gleich und gerecht behandelt werden, verlangen aber eine individuelle Betreuung (vgl. Ulich 1998: 386). Die aus Lehrersicht unbeliebten Lernenden fühlen sich weitaus häufiger von den Mitschülern isoliert und abgelehnt (vgl. Ulich 1998: 385). 8- bis 10-Jährige Schüler fühlen sich in der Schule weniger wohl als in der Familie oder mit Freunden; ein Viertel geht nicht gern in die Schule. Kritisiert werden Unterrichtsinhalte und sinnlose Regeln in der Schule; aber auch geringes Freizeitangebot, Prüfungsstress und wenig Mitbestimmungsmöglichkeit. Warum eignen sich die Schüler die Lerninhalte an? Sie lernen die Gegenstände unabhängig von ihrem Lebensbezug, weil das Lernen an sich, vor allem die Gedächtnisleistung belohnt wird. Die Motivation ist nicht inhaltlich sondern auf die Leistung hin orientiert (vgl. Hurrelmann 1998). Während die formellen Anforderungen an die Lernenden in Anwesenheit, Disziplin und Lernaufträgen bestehen, zeigt das faktische Lernverhalten der Lernenden: Fähigkeitserwerb oder Schule „absitzen“; Auseinandersetzungen mit den peers; motivierte oder unmotivierte Auseinandersetzung mit „Stoff“ (vgl. Fend 2008: 177).

Da der Erfolg der Schule von der Beteiligung der Lernenden abhängt, sind sowohl Lehrende als auch Lernende als Akteure zu verstehen, die über ein Angebots-Nutzungs-System verbunden sind und der Unterricht als Interaktionssystem zu erkennen (Herzog 2009: 168) ist. Die Interaktionsordnung wird charakterisiert durch die Merkmale: Anwesenheit, Dazugehörigkeit, gegenseitige Wahrnehmung, Dauerhaftigkeit, Kommunikation, Verbundenheit und Historizität. Anwesenheit unterstützt die Fähigkeit des Menschen, über Beobachtung und Nachahmung zu lernen. Herzog kritisiert, dass zumindest für untere Schulstufen die Voraussetzungen motivationaler, kognitiver und praktischer Art nicht gegeben sind, um Unterricht und direkte Kontrolle der Wissensvermittlung über Informationstechnologie ohne Anwesenheit erfolgreich zu realisieren. Selbst in der Erwachsenenwelt habe sich lediglich das Blended Learning (Verbindung von Klassenunterricht mit selbständiger Nutzung von Kommunikationsmedien und Online-Materialien) durchgesetzt (vgl. Herzog 2009: 170f). Für die Betrachtung des Lernbegriffs im Feld der Distance Education beschreibt Holmberg das Lernen als eine grundsätzlich individuelle Aktivität, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Lehren dagegen sei der manchmal erfolgreiche Versuch, das Lernen zu ermöglichen (vgl. Holmberg 1995b: 19f).

3.3 Sozialisation und peer group

Als peer group wird eine Bezugsgruppe mit eigenen Werten und Erwartungen bezeichnet, die von der Erwachsenenwelt abgelöst eigene Beziehungsformen schafft. Sie bietet Sicherheit und Orientierung und umfasst typischer Weise Gleichaltrige. Dagegen beschreibt Freundschaft die Intensität von individuellen Beziehungen, wobei sich aus peer groups Freundschaften entwickeln können (vgl. Heidbrink et al.: 23ff). Peer groups bilden eine Sozialisationsinstanz, die in Freizeitgruppen und schulischen Lerngruppen wirkt. Die Forschung entwickelte zwei Hauptrichtungen: einerseits die Beiträge der peer groups zur Entwicklung und Sozialisation von Jugendlichen; andererseits wird der Einfluss der peer groups auf riskantes und abweichendes Verhalten untersucht.

Mit zunehmendem Alter wird mehr Zeit in peer groups und weniger Zeit im familiären Umfeld verbracht, das Verhältnis ist jedoch kulturell beeinflusst. Oswald weist auf eine Längsschnittstudie von Bagwell et al. aus dem Jahr 2001 hin, die aufgezeigt hat, dass in USA sowohl psychopathologische Symptome als auch Anpassung und Lebenserfolg im Alter von 23 und 28 Jahren mit dem peer status und mit der Zahl der Freunde in der Jugendzeit zusammenhängen (Oswald 2008: 325).

Die Jugendlichen können im Gegensatz zur familiären Situation in der Gruppe von Gleichaltrigen Erfahrungen in gleichberechtigten Beziehungen sammeln. Der gleiche soziale Status erleichtert das Erlernen von Normen wie z. B. Teilen, Gegenseitigkeit oder Freundschaftskonzepte. Die erworbenen Erfahrungen gestalten das eigene Verhalten und die Erwartungen an die Gleichaltrigen und formen die soziale Identität. Die Integration in die Gleichaltrigenwelt ist nach Stöckli die eigentliche Aufgabe des Entwicklungsabschnitts in der Grundschulzeit (vgl. Stöckli 1997: 115). Die schulische Gleichaltrigengruppe wird durch institutionelle Rahmenbedingungen gestaltet. Die Lernenden einer Klasse sehen sich über einen längeren Zeitraum hinweg täglich und sie haben eine gemeinsame Lebenslage. Daraus können sich auch „Widerstandsnester“ bilden, es entstehen Lernprozesse für Strategien und Werte, die ungeplant verlaufen und denen der Schule entgegengesetzt sein können (Fend 2008: 70). Die Gemeinschaft der Gleichaltrigen in der Schule ist institutionell bedingt eine Zwangsgruppierung, wodurch die Beziehungsausgestaltung begrenzt wird (Ulich 1998: 384). Die Jugendlichen beschäftigen sich mit Tätigkeiten und Themen, die ihnen wichtig sind und die die Erwachsenen nicht ernst nehmen, meiden oder untersagen. Sie entwickeln gruppenspezifische Werte und Verhaltensregeln. (vgl. Krappmann 1998: 364). Peer groups begleiten die Emanzipation von den Eltern und ergänzen die Impulse der Schule. Sie führen Heranwachsende mit ähnlichen Bedürfnissen und Orientierungen zusammen und vermitteln damit ein Gefühl der Vollwertigkeit in einer

Gemeinschaft. Gleichaltrigengruppen gestalten ihre eigene kulturelle und soziale Welt und ermöglichen die Entwicklung der eigenen Individualisierung, Selbstkontrolle und Selbstorganisation. Die verinnerlichten Erfahrungen führen dazu, dass jene Heranwachsenden, die ein hohes Maß interpersonellen Verstehens zeigen, bei Gleichaltrigen, aber auch bei Lehrenden als kooperativ gelten. Sie fügen sich in Interaktionen ein, ohne diese zu unterbrechen, unterstützen andere, ergreifen Initiative, schlagen Vorhaben und Regeln vor und sorgen mit für die Einhaltung; sie streiten auch für eigene Vorschläge, aber nur dann, wenn der Grund einsichtig ist (vgl. Krappmann 1998: 369).

Fend untersuchte die Sympathiewahl in Gleichaltrigengruppen deutscher Schulen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Grundsätzlich war für die Gruppe der Mitschüler lediglich eine schwache Tendenz zur schichtspezifischen Gruppenbildung erkennbar. Als Ausnahme werden Oberschichtkinder in der Hauptschule und Unterschichtkinder im Gymnasium genannt, weil sie möglicherweise eine Außenseiterposition einnehmen. In außerschulischen Gleichaltrigengruppen zeigte sich eine klare Abkapselung der Oberschichtkinder, während Mittelschicht- und Unterschichtkinder gut untereinander integriert sind (vgl. Fend 2008: 74f).

Die Rolle der Gleichaltrigengruppe als eigenständiges Sozialisationsfeld wird in verschiedener Weise unterstrichen: Piaget hält fest, dass Kinder aus Furcht, Liebe oder Anerkennung dazu neigen, den Forderungen der Erwachsenen zu folgen, ehe sie eigene Einsichten gewonnen und Ansprüche mit andern ausgehandelt haben. Youniss beschreibt weiter, dass die Gleichaltrigen zueinander ein Verhältnis der Gleichheit und Wechselseitigkeit aufbauen, weil sie nicht eine Autorität, sondern die Suche nach einer sinnvollen Einigung wünschen. Die Rangordnungen aufgrund physischer Dominanz oder schulischer Leistungen koordinieren das Verhalten in den Gruppen. In der Suche nach einer gemeinsamen Handlungslinie erfahren die Jugendlichen, welche Vorgangsweisen, Regeln, Behauptungen und Beweise für die Koordination taugen. Kompetenzen werden nicht übernommen, sondern entwickeln sich. Regeln werden verändert, geachtet, sinnvoll interpretiert und in übergeordnete Prinzipien eingebettet. Jugendliche setzen sich untereinander ohne Erwachsenenpräsenz in differenzierter Weise mit Normverletzungen, Konkurrenz und Kompromiss auseinander. Parsons sieht in seinem Modell der Entstehung von Handlungsfähigkeit das Hineinwachsen in Schule und peer groups als Entwicklungsschritt zur Unterscheidung von partikularistischen und universalistischen Aspekten von Handlungsobjekten, da jede Phase der Sozialisation vom Heranwachsenden eine weitere Differenzierung verlangt, um am sozialen Leben weiter teilnehmen zu können. Die Rolle der Gleichaltrigengruppe wird von Parsons auf die Schulumgebung bezogen. Der Einfluss von möglichen peer groups außerhalb der Schulwelt bleibt außer Betracht.

Während der Schulzeit werden durch Solidarität in der Gruppe der Gleichaltrigen Spannungen gemildert, die durch unterschiedliche Schulerfolge entstehen (Parsons 1968, zit. in Krappmann 1998: 361). Die Erwartungen an die Gleichaltrigengruppe im Klassenverband schränkt Brezinka allerdings stark ein: *„Die harmonische Klassengemeinschaft, in der jeder dem anderen auch innerlich verbunden ist, gibt es nur in der Phantasie begeisterter Schulreformer. In den tieferen Bereichen ihrer Seele bleiben die Kinder einander gewöhnlich fremd. Vertraut sind sie nur mit wenigen selbstgewählten Freunden. Das Niveau der Gruppe aber wird fast durchwegs von den minderwertigen Gliedern bestimmt, während es gerade den Besten selten gelingt, sich durchzusetzen.“* (Brezinka 1963: 162).

Jugendliche, die aus der Interaktion mit Gleichaltrigen ausgeschlossen sind, werden in ihrer weiteren Entwicklung sehr belastet. (Krappmann 1998: 357). Dies wird allerdings von Vertretern des Home Schoolings relativiert. Aus ihrer Sicht ist zumindest die Wohlerzogenheit, das gute Benehmen als Aspekt des sozialen Lernens im Umgang mit Menschen verschiedener Altersgruppen wichtiger und natürlicher zu erlernen als in einer Fixierung auf Gleichaltrigengruppen (vgl. Spiegler 2008: 137). Der Schulalltag begünstige auch die Herausbildung eines negativ bewerteten sozialen Umgangs wie Schadenfreude, Eifersucht, Verweigerung von Hilfe, Bildung konfliktgeladener Hierarchien, Festschreibung von Außenseiterrollen, Gewalt- und Dominanzstrukturen (vgl. Spiegler 2008: 139).

Die schmerzhafteste, in Erinnerung bleibende Erfahrung für Lernende ist in der Regel eine Ausgrenzungserfahrung, das ausgeschlossen sein und ausgelacht werden. Als positive Wirkung nennt Fend die Erfahrung, einen Kreis von Schulfreundinnen und Schulfreunden als Schutz erlebt zu haben, der beinahe unverletzbar machte (vgl. Fend 2008: 63).

Helmut Fend fasst die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe im Verhältnis zu Schule und Familie wie folgt zusammen: *„Während die Familie [...] die emotionale Stabilität schafft, die Schule Tugenden der Selbständigkeit, der Leistungsorientierung und des Belohnungsaufschubs ausbildet, ermöglicht die Altersgruppe das Training in Kollegialität und sozialer Beziehungsfähigkeit. Um in modernen Gesellschaften zu bestehen, ist es erforderlich, in allen Erfahrungsfeldern gut aufgehoben zu sein.“* (Fend 2008: 72f). Hurrelmann weist darauf hin, dass die zunehmende Bedeutung der peer group in der Sozialisation der Jugendlichen weiterhin im Kontext mit den übrigen Instanzen zu betrachten sei. Auch wenn die gesellschaftliche Entwicklung dazu führt, dass die Eltern weniger Zeit und Einfluss auf die Sozialisation haben, so kann dies nicht als Selbstsozialisation interpretiert werden (vgl. Hurrelmann 2002: 241ff).

3.4 Peer groups und Kompetenzen

In der mittleren Kindheit, so heben z. B. Piaget, Sullivan und Youniss (Piaget 1972, Sullivan 1983, Youniss 1980) hervor, hat die Gleichaltrigengruppe der 6- bis 12-Jährigen besondere Bedeutung für die Entwicklung von Kompetenzen, weil die Interaktionen mit anderen Herausforderungen verbunden sind als im Umgang mit Erwachsenen. Die Entwicklung sozialer Fähigkeiten wird dabei insbesondere durch die Koordination von Interaktionen zur Lösung von Problemstellungen gefördert, wie zum Beispiel aufeinander einzugehen, sich durchzusetzen oder nachzugeben, sich zu einigen oder die Interaktion abubrechen, die Verarbeitung von Misserfolg oder der Verletzung von Selbstvorstellungen. Darauf aufbauend haben Oswald und Krappmann (1988) eine Studie über soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern an einer Berliner Primarschule durchgeführt. Die Gesamtstudie bestand aus einer Querschnittsuntersuchung in der ersten, vierten und sechsten Schulstufe (n=75), der ersten Längsschnittuntersuchung (n=32) in der vierten zur fünften Schulstufe und einer zweiten Längsschnittuntersuchung (erste zu vierte Schulstufe) mit n=11. In der Studie kommen die Autoren zum Ergebnis, dass zwischen den beobachteten Lernenden unterschiedliche Beziehungen (Freundschaft, Spielkamerad, peer group), unterschiedliche Aushandlungsgegenstände und normative Regulierungen herrschen. Auf diese sind miteinander koordinierte Antworten zu finden, wodurch das Verhalten des Kindes bestimmt wird.

Aushandlungsgegenstände aus der Kategorie „spielerisch, experimentell“ führten signifikant häufiger zu Aushandlungen, in denen der Partner respektiert wurde und mit dem argumentiert wurde als Aushandlungsgegenstände, die als „strikt normativ“ kategorisiert wurden. Als Strategien werden drei Muster unterschieden: Interessen des anderen nicht berücksichtigen, die Interessen des anderen anerkennen, oder drittens die argumentative Verständigung. Die verschiedenen Muster werden nicht im Sinne von Entwicklungsstufen verfügbar, sondern je nach Situation angewendet. Die verschiedenen Vorgehensweisen ermöglichen, erfolgreich am Interaktionsgeschehen teilzunehmen und dienen dem Erwerb der Lebenstüchtigkeit, indem unter immer komplexeren Bedingungen eine Antwort aus zunehmend mehr Verhaltensalternativen möglich wird (vgl. Oswald/ Krappmann 1988: 79ff).

Mit einer Untersuchung an 400 Schweizer Primarschulkindern bezieht sich Stöckli (1997: 121ff) auf Parker und Asher (1987), wonach ein Zusammenhang zwischen späterem Problemverhalten und der früheren ungünstigen Akzeptanz bei Gleichaltrigen und/oder dem asozialen Verhalten in der Klasse in vielen Längsschnittstudien nachzuweisen sei (z. B. Ginsberg, Gottmann und Parker 1986). Besonders die wahrgenommene Aggressivität sei ein relativ zuverlässiger Hinweis für externalisierende Problemverarbeitungen in der Adoleszenz. Auch für den vermuteten Zu-

sammenhang zwischen sozialer Isolation oder sozialem Rückzug in der Kindheit und späteren internalisierenden Verarbeitungsformen liegen nach Stöckli empirische Beweise vor (z. B. Hymel/ Rubin/ Rowden/ Le Mare 1990). Künftige Problemkonstellationen können also als Beziehungsprobleme im Klassenverband erkennbar sein. Die Analysen zur sozialen Präferenz zeigen auf, dass in Freizeitbeziehungen Gleichaltrige aus der Klasse Vorrang genießen (über 50%). Ein Drittel bevorzugt das Zusammensein mit Freunden, die nicht aus der Klasse sind. Die sozial vertrauensvollsten, die am wenigsten Einsamen und weniger gehemmten Kinder nutzen primär das Beziehungsangebot innerhalb der Klasse oder ziehen zumindest andere Kinder den eigenen Geschwistern vor. Die Klasse sei ein Prototyp der gelungenen sozialen Einbindung außerhalb der Familie und die Integration in die Klasse wird zum Gradmesser individueller Kontaktfähigkeit (vgl. Stöckli 1997: 139). Aggressives Verhalten ist in hohem Maße unerwünscht und gilt als eine der Hauptursachen für die Ablehnung durch Gleichaltrige (Coie 1991 zit. in Stöckli 1997: 170).

Werden die Untersuchungen zur peer group-Forschung auf jene Kompetenzen hin analysiert, die durch die Gleichaltrigengruppe besonders gefördert werden, so ergibt sich folgendes Bild: Im Bereich der Methodenkompetenz fördert die peer group das Erkennen von Problemen und Problemsituationen, die Erprobung von Lösungswegen und die Anwendung situationsgerechter Lösungsstrategien (z. B. Oswald/ Krappmann 1988). Die Integration in peer groups fördert die Entwicklung der Selbstkompetenz durch das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken und Schwächen (z. B. Sullivan 1983), das Setzen von Verhaltenszielen (z. B. Piaget 1972), das Erfahren von Selbstvertrauen und Selbstständigkeit und den Umgang mit Misserfolgen, die Bereitschaft zur Aufnahme von Hinweisen anderer, das Hilfe geben und annehmen (z. B. Krappmann 1988), aber auch die Entwicklung von Selbstkontrolle und -reflexion (Stöckli 1997). Im Bereich der Sozialkompetenz wird durch die peer group die Bereitschaft und Fähigkeit unterstützt, gemeinsam mit anderen zu „arbeiten“, also Handlungen zu koordinieren (z. B. Mead 1968), solidarisch und tolerant nach den spezifischen Werten der Gruppe zu handeln (z. B. Hallinan 1980), anderen einfühlsam zu begegnen, eine positive Grundhaltung anderen gegenüber zu haben, offen aufeinander zuzugehen und sich einzuordnen, mit Konflikten angemessen umzugehen (z. B. Oswald/ Krappmann 1988). Alle diese genannten Kompetenzen wurden für Situationen untersucht, in denen Lernende mit anderen in regelmäßigen und persönlichen Kontakt treten können, weil sie einander in Schule und Freizeit begegnen. All diese Aushandlungsprozesse finden statt, weil die Lernenden um Akzeptanz bemüht sind. Für Lernende in Distance Education besteht die Möglichkeit zur regelmäßigen Kontaktaufnahme mit peers nicht oder sehr eingeschränkt (z. B. zu besonderen Anlässen wie Schulcamps, über Internet). Ob in diesem Fall die Sozialisation

durch Entwicklung der genannten Kompetenzen ebenfalls gelingen mag, wird durch die empirische Untersuchung in dieser Arbeit beleuchtet.

3.5 Home Schooling und Sozialisation

Eltern wählen Home Schooling z. B. als Alternative, weil sie der Ansicht sind, dass die Ausbildung ihrer Kinder nicht an Dritte übertragen werden soll, da Werte, die ihnen besonders wichtig sind, nicht in der Präsenzscheule vermittelt werden oder weil sie um den negativen Einfluss von Gleichaltrigen besorgt sind. Diese Eltern sind der Meinung, dass in der Familie die zentralen Basiskompetenzen für den Umgang mit der Welt und dem eigenen Selbst erworben werden. Forschungen zu den Bedingungen mitbürgerlichen Engagements zeigen auf, dass den innerfamiliären Erziehungsmechanismen und Umgangsformen dabei eine hohe Bedeutung zukommt (Spiegler 2008: 138). Den Lernenden stehen Bezugsgruppen zur Verfügung, die von den Eltern (mit) ausgesucht werden (z. B. Spielkameraden). Studien zur Sozialisierung in Zusammenhang mit Home Schooling in Australien ergeben, dass die Lernenden über eine „gesunde“ Interaktionsfähigkeit verfügen (z. B. Barratt-Peacock 2003, Clery 1998). Aus diesen Untersuchungen geht auch hervor, dass die Lernenden den Kontakt zu peers (ihrer Wahl) vermissen, dafür aber den Vorteil des individuellen Lernens schätzen und über ein Selbstwertgefühl verfügen, dessen Entwicklung sie auf Home Schooling zurückführen. Larry E. Shyers untersuchte 1992 in USA mittels psychologischer Testverfahren und Videoaufzeichnungen das Selbstkonzept und Sozialverhalten von über 100 Acht- bis Zehnjährigen Home Schooling-Lernenden. Als Vergleichsgruppe diente ein Sample traditionell am Unterricht teilnehmender Lernender. Es zeigten sich keine nennenswerten Differenzen im Selbstkonzept, aber das beobachtete Problemverhalten der Home Schooling Lernenden war unabhängig vom Alter und Geschlecht niedriger als in der Vergleichsgruppe. 2003 ergab eine Befragung von Brian Ray an ca. 5.000 Erwachsenen in den USA, die mindestens sieben Jahre lang Home Schooling nutzten, dass diese Personen überdurchschnittlich stark am gesellschaftlichen Leben und an politischen Aktivitäten teilnehmen (vgl. Spiegler 2008: 139f).

Es kann also vermutet werden, dass peer groups eine „natürliche“ Bezugsgruppe für Lernende in der mittleren Kindheit darstellen. Fehlender oder reduzierter Kontakt zu dieser Bezugsgruppe kann im Sinne des Kompetenzerwerbs zumindest zu einem wesentlichen Teil durch aktiv an Erziehung interessierte Eltern oder Erwachsenen-Bezugsgruppen im Sinne einer gelingenden Sozialisation ausgeglichen werden.

3.6 Zusammenfassung

Die Sozialisationsinstanz Schule trägt wesentlich dazu bei, dass Heranwachsende Handlungsorientierungen erwerben, Rollen, Normen und Werte einer Gesellschaft übernehmen. Aus historischer Sicht waren der Erhalt von Ordnung und Disziplin mindestens so bedeutsam wie das Erlernen der Grundfertigkeiten in Lesen, Rechnen und Schreiben. Heute versteht sich die Institution Schule als eine, aber nicht die allein entscheidende Sozialisationsinstanz und sieht sich in einem Wirkungsverbund. So werden die Erwartungen an die schulische Sozialisation aktuell eher mit Lebendigkeit und Anpassungsfähigkeit an sich rasch ändernde Rahmenbedingungen, beschreibbar durch Kompetenzen, charakterisiert.

Nach Parsons (1976) lernen die Jugendlichen nicht in der Familie sondern in der Schule, öffentliche Wertemuster zu übernehmen und den Erwerb von Status. Mead (1968) sieht die Notwendigkeit zu beobachtbarem Verhalten anderer, um die eigene Handlungskompetenz zu entwickeln, Hurrelmann (2002) erwähnt in ergänzenden Ausführungen zur Theorie der kommunikativen Kompetenz, dass diese Rollendistanz verlangt, Rollen wie sie z. B. im Schulalltag erlebbar sind. Es kann also festgestellt werden, dass die Theorien zur schulischen Sozialisation implizit die Strukturvorgaben einer Klasse übernehmen, in der Gleichaltrige gemeinsam und zeitgleich am Unterricht teilnehmen. Home Schooling und Distance Education sind Unterrichtsformen, in denen keine Klasse besteht. Der Einfluss der reduzierten oder fehlenden Gleichaltrigengruppe, die nur mittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die frühe Notwendigkeit zu kompetenter Technologienutzung lassen vorerst vermuten, dass die Wirkungen schulischer Sozialisation bei Distance Education nicht mit denen der normalen Unterrichtsform gleichgesetzt werden können, diese Lernenden also benachteiligt sind. Aus Sicht der Theorie des sozialen Lernens sind Gruppenarbeiten, Rollenspiele usw. für das Lernen durch die wechselseitige Beeinflussung von Individuum und Umwelt notwendig, können in Distance Education aber kaum umgesetzt werden. Durch die fehlende Klassenzimmer-Interaktion wird die Möglichkeit reduziert, das Verhalten anderer Menschen als Modellfunktion wahrzunehmen. Die Gleichaltrigengruppe unterstützt bei der Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz – nur haben Lernende in Distance Education keine Mitschüler als Gleichaltrige in ihrer persönlichen Umgebung.

Bedeutung und Wirkung schulischer Sozialisation bei klassenfreien Unterrichtsformen soll daher am Beispiel der australischen Schools of the Air untersucht werden. Zu diesem Zweck wird ein Überblick über das australische Bildungsmodell und über Distance Education vorangestellt, ehe die empirischen Untersuchungen dargestellt werden.

4 Education Down Under at the top Das australische Bildungsmodell

In diesem Kapitel soll das australische Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung der Angebote für die schulpflichtige Zeit beschrieben werden. Nach der Darstellung des aktuellen Standes erfolgt die Herausarbeitung der Entwicklung des Schulsystems unter Beachtung der Einflüsse und Umstände, unter denen wesentliche Veränderungen des Schulsystems vorgenommen worden sind. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit der Feststellung des Kenntnisstandes der Lernenden im internationalen und nationalen Vergleich und dem Ressourceneinsatz. Dabei werden Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg und Ungleichheit in Australien ausgewiesen und zur Orientierung Daten aus Österreich gegenüber gestellt.

4.1 Struktur und Aufbau

Die Primar- und Sekundarschulen sowie die technischen und weiterbildenden Lehranstalten (TAFE) liegen in der Verantwortung der sechs Einzelstaaten (NSW, QLD, SA, TAS, VIC, WA) und zwei Territorien (ACT, NT), die für die formale Bildung in Verwaltung und Finanzierung zuständig sind. Es obliegt ihnen die Registrierung, Inspektion und Teilfinanzierung von privaten Schulen. Die Curricula und Prüfungsordnungen sind noch Angelegenheit der einzelnen Staaten und Territorien, wobei als Grundlage hierfür die bundesweit abgestimmte „National Declaration on Educational Goals for Young Australians“ aus dem Jahr 2008 gilt (vgl. MCEECDYA 2008).

Die Bundesregierung verwaltet über DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations unter der Leitung der Ministerin für Education, Employment and Workplace Relations sowie für Social Inclusion Julia Gillard, stellvertretende Prime Ministerin bis Juli 2010) den tertiären Bildungssektor, unterstützt die Staaten und Territorien finanziell, stellt Bildungsmittel bei und sorgt für eine konsequente Vereinheitlichung des Bildungssystems. Für die Gestaltung einheitlicher Curricula („The Australian Curriculum“) vom Kindergarten bis Year 12 wurde 2009 die Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority eingesetzt (vgl. ACARA 2009). Weitere strategische Ziele der Bundesregierung im Bildungsbereich bis 2011 sind unter anderem die Verbesserung der Kompetenzen in Literacy und Numeracy, um den Lernenden den Zugang zu weiterführender Bildung zu erleichtern und dem Bedarf des Arbeitsmarktes zu genügen, sowie die Berücksichtigung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen und die Qualität der Lehrenden (vgl. DEEWR 2008).

Als Schulträger sind neben dem Staat auch private Organisationen zugelassen. Dabei handelt es sich überwiegend um konfessionelle Einrichtungen, die von den Lernenden Schulgeld verlangen. Die Zulassung einer privaten Schule durch die staatliche Behörde berechtigt zu Zuschüssen von Staats- und Bundesregierung. Unterschieden wird in öffentliche (Government Schools) und private Schulen (Private, non-Government Schools). Letztere können wie folgt weiter gegliedert werden:

- Catholic Systemic Schools werden über Diözesen verwaltet und verlangen ein geringes oder gar kein Schulgeld
- Catholic non-Systemic Schools sind Eliteschulen mit höherem Schulgeld
- Independent Schools sind meist Schulen anderer Konfession, Montessori- oder Steiner-Schulen und verlangen Schulgeld.

Ein Vergleich der Anzahl der Schulen und ihrer Träger zeigt für die Primar- und Sekundarstufe folgende Entwicklung (Quelle: ABS 2011: 13):

Jahr	Government Schools	Private Catholic Schools	andere Private Schools	Gesamt
2010	6.743	1.708	1.017	9.468
2000	6.966	1.696	938	9.600

Tabelle 2: Anzahl der Schulen - Entwicklung 2000-2010

Während der Gesamtbedarf im Zeitraum von 2000 bis 2010 um 132 Schulen gesunken ist, hat sich gleichzeitig der Bedarf an Privatschulen um 91 erhöht und 223 Government Schools wurden geschlossen. Im Jahr 2000 besuchten 1.903.881 Lernende die Primarschule, davon 72,8% die Government Primary School. Im Jahr 2010 waren nur noch 69,1% der Lernenden in der Primarstufe einer öffentlichen Schule, wobei die Gesamtanzahl der Lernenden 2010 in der Primarschule auf 2.010.327 (plus 5,6%) angestiegen ist. In der Sekundarstufe erhöhte sich der Anteil zugunsten der Privatschulen von 35,8% im Jahr 2000 auf 39,5% im Jahr 2010 (vgl. ABS 2011: 19).

Die Schulzeit umfasst 12 Jahre, wobei die Schuljahre 1 bis 10 (Year 1 bis Year 10) der Schulpflicht unterliegen, vorgesehen für Lernende vom 6. bis zum 15. Lebensjahr. Vor dem ersten Schuljahr werden Preschool und Preparatory Year angeboten und zum größten Teil in Anspruch genommen.

Die Primar- und Sekundarstufen haben sich in den Staaten und Territorien historisch unterschiedlich entwickelt, unterscheiden sich aber heute nur geringfügig:

SA, NT, QLD, WA: 1 Pre-year, 7 Jahre Primary, 5 Jahre Secondary

ACT, NSW, VIC, TAS: 1 Pre-year, 6 Jahre Primary, 6 Jahre Secondary

Die Anlage 3 zeigt das aktuelle Schema des australischen Bildungssystems.

In den Schuljahren 3, 5, 7 und 9 werden in allen Schulen Tests über den Kenntnisstand in Literacy und Numeracy durchgeführt. Damit wird die Einhaltung und Zielerreichung der national vorgegebenen Minimalstandards überprüft.

Ausbildungssprache ist Englisch, wobei Community-Sprachen verstärkt berücksichtigt werden (zum Beispiel Aborigines-Sprachen in lokalen Aborigines-Schulen).

Das Schuljahr ist in vier Terms unterteilt. Die Beginnzeiten unterscheiden sich geringfügig in den einzelnen Staaten und Territorien. Im Jahr 2010 wurde in Western Australia das Schuljahr wie folgt unterteilt:

Term 1: 01.02.2010 – 01.04.2010	anschließende Ferien:	2 Wochen
Term 2: 20.04.2010 – 02.07.2010		2 Wochen
Term 3: 20.07.2010 – 24.09.2010		2 Wochen
Term 4: 12.10.2010 – 16.12.2010		6 Wochen

Ein Schuljahr besteht aus 40 Schulwochen und 12 Ferienwochen.

4.2 Eine kurze Charakterisierung der Schulstufen und -formen

Preparatory Year: (ISCED 0) Es dient zur Vorbereitung auf die Schulzeit, gilt als nicht verpflichtend, wird aber von den künftigen Lernenden im überwiegenden Ausmaß genutzt.

Primary Schools: (ISCED 1) Die Primarschule stellt den Beginn der Schulpflicht dar. Die Finanzierung erfolgt überwiegend durch den einzelnen Staat (seit 1901), ergänzt durch Beiträge des Bundes, dessen Anteil sich seit den letzten Jahren laufend erhöht und verbunden ist mit Bemühungen zur Vereinheitlichung der Curricula. Die Lernenden schließen diese Schulstufe mit Zeitablauf ab und sind automatisch berechtigt, die aufbauende Schulstufe Secondary School zu besuchen. Es gibt keine Abschlussprüfungen.

Beim Wechsel von der Primar- zur Sekundarstufe ist eine deutliche Verschiebung von öffentlichen zu privaten Schulen festzustellen (Hogan 1984: 50ff; ABS 2011: 19). Ebenso wurde festgestellt, dass private Eliteschulen umso mehr nachgefragt werden, je näher die Entscheidung für eine Ausbildung nach der Sekundarstufe rückt. Das damit verbundene (höhere) Schulgeld wird als Investition in verbesserte Berufs- und Weiterbildungschancen verstanden.

Secondary School: Innerhalb der Sekundarstufe wird die schulpflichtige Zeit beendet. Das Curriculum besteht in den meisten Staaten aus Pflicht- und Wahlpflichtfächern. Der Abschluss von Year 10 (ISCED 2) berechtigt zum weitergehenden Besuch der Senior Secondary School oder der VET-Programme.

Die Senior Secondary School umfasst die Schuljahre 11 bis 12 und dient zur Vorbereitung auf weiterführende Ausbildungen. Der Abschluss erfolgt mit dem Senior Secondary Certificate of Education (Higher School Certificate, ISCED 3). Die Staaten und die Bundesregierung sind bestrebt, die Lernenden bis zum Ablauf des Schuljahres 12 im Schulsystem zu halten.

Die VET-Programme (Vocational Education and Training) sind berufsorientierte Ausbildungen, die von TAFE-Instituten und anderen staatlichen Anbietern sowie von ca. 4000 privaten Unternehmen angeboten werden. Sie bieten für Absolventen des Year 10 und Quereinsteigern ein bundesweit einheitliches, aufbauendes Programm an. Diese Programme sind auch für Lernende aus Übersee ausgerichtet. Im Jahr 2010 besuchten fast 147.000 Lernende aus Übersee ein VET-Programm, davon 32,9% aus Indien (vgl. StudiesinAustralia 2011).

Tertiäre (Höhere) Ausbildung: (ISCED 5) Die Lernenden können zwischen universitärer und nicht-universitärer Qualifizierung wählen. Die technisch/gewerbliche Ausbildung führt mit Diplomen und Advanced Diplomen in die höhere Ausbildung und ermöglicht damit den Übertritt in die universitäre Ausbildung.

Studiengebühren werden über das HECS (Higher Education Contribution Scheme) verrechnet, welches die Wahl lässt, ob die Lernenden die Gebühr am Beginn der Ausbildung zahlen oder nach Abschluss der Ausbildung über das Steuersystem. Die Höhe der Studiengebühr ist abhängig von der gewählten Studienrichtung.

Die tertiäre Ausbildung ist für Lernende aus Übersee attraktiv. Im Jahr 2010 nahmen über 227.000 Lernende aus Übersee an der tertiären Ausbildung in Australien teil, davon 35,5% aus China (vgl. StudiesinAustralia 2011). Als erste Privatuniversität gilt die Bond University in QLD, gegründet 1987.

Sonderform Distance Education: Correspondence Schools entwickelten sich ab dem Jahr 1911, ursprünglich zur Aus- und Fortbildung von Lehrenden in entlegenen Gebieten. Geschaffen wurde diese Form mit der Gründung der University of Queensland im Jahre 1910. Bereits einige Jahre später wurden Lernende, die aus geographischen oder sonstigen Gründen nicht am Regelunterricht teilnehmen konnten, in das System der Correspondence School integriert. Distance Education wurde in den späteren Jahren auch in den anderen Staaten und Territorien eingeführt und auch für die TAFE-Ausbildung genutzt.

Im Jahr 1951 begann der Unterricht über das Funknetz des Flying Doctor Service. Da auch entlegene Farmen und Siedlungen über Sende- und Empfangsanlagen für die Kommunikation mit den Ärzten verfügten und zusätzlich regelmäßig Postflugzeuge die entlegenen Heimstätten anfliegen, konnte das Sendernetz, verbunden mit schriftlichem Arbeitsmaterial über Post, gut für die Ausbildung genutzt werden. Die daraus entstandene School of the Air ist heute eine öffentliche Schule für die Primar- und zum Teil für die Sekundarstufe. Der klare Einsatz modernster Kommunikationstechnologie sowie spezielle pädagogische Konzeptionen kennzeichnen diese Schulart, die für ca. 900 Lernende in QLD, NT, WA, NSW und SA zur Verfügung steht (vgl. ASSOA 2010).

Distance Education in unterschiedlichen Formen wird insbesondere auch in der tertiären Ausbildung und in VET-Programmen angeboten.

Die besonderen Anforderungen an die Qualität des Unterrichtsmaterials, an die Unterrichtsführung und der Umstand, dass der Unterricht der Lehrenden durch ihre Sendungen über Funk auch gut für nicht-Lernende hörbar waren, wurden als besondere Vorteile für das Bildungswesen genannt (vgl. NBEET 1992: 8).

Sonderform Home Schooling: Der häusliche Unterricht durch Eltern ist in Australien erlaubt und in deutlichem Wachstum begriffen.

4.3 Ziele der Bildungspolitik

Im Jahr 2007 hat die Labor-Partei zu einer Bildungsrevolution aufgerufen. Humankapital sei der Motor für Produktivitätsentwicklung, um Australien vor der drohenden wirtschaftlichen Krise zu retten. Gefordert wurden eine massive Investition im Bildungsbereich sowie bei Forschung und Entwicklung; Verlängerung der Schulzeit und Verbesserung der Ausbildungsqualität (vgl. Australian Labor Party 2007). Nach der Übernahme der Regierungsverantwortung durch Labor wurde folgende Bildungsstrategie für 2008-2011 festgelegt:

Vorschulstufe

Kulturell angepasste Unterstützung und Betreuung für Vorschulkinder, die für das Leben und das Lernen ausstattet – mit bundesweit einheitlichen und abgestimmten Programmen zur Entwicklung und Ausweitung von Lern- und Betreuungsangeboten sowie zur Unterstützung der Eltern und der Betreuer.

Primar- und Sekundarstufe

Alle Lernenden erwerben das Wissen und die Fähigkeiten, um effektiv an der Gesellschaft und am Erwerbsleben in einer globalisierten Wirtschaft teilhaben zu können und haben einen erfolgreichen Übergang in Weiterbildung, Training und Arbeitsleben. Forciert wird die

- Unterstützung der Lernenden bei Zugang und Nutzung von qualitätsorientierter Lehre und Lernumgebung
- Unterstützung von Schulgemeinschaften bei der Verbesserung von Lernerfolgen inklusive der Leistung in Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeit
- Ausweitung der Verfügbarkeit von Ausbildungsmöglichkeiten mit verbundenem Lernen am Arbeitsplatz und verbesserte Information über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten
- Unterstützung von Schulen und Gemeinschaften um eine Kultur der Zuversicht und der Inklusion zu fördern.

Höhere Ausbildung und VET

Durch hervorragende höhere und berufsbildende Ausbildung und Training sollen die Lernenden ihr volles Potenzial erreichen und produktiv am modernen Arbeitsmarkt teilnehmen. Das Ziel:

- Den Lernenden die Möglichkeit geben, die Fertigkeiten und Qualifikationen zu erwerben, um an einem kompetitiven Arbeitsmarkt in Australien und global teilhaben zu können
- Verbesserung der Lehrqualität, des Lernens und der Infrastruktur im tertiären Bereich und Förderung der Spezialisierung
- Den Lernenden die Möglichkeit geben, ihren eigenen Bildungsweg in einem vernetzten tertiären Bereich zu schaffen
- Verbesserung der Reaktion des tertiären Bereiches auf den modernen Arbeitsmarkt und Förderung von Partnerschaften zwischen Industrie und Bildungsbereich, mit erhöhtem wirtschaftlichem Investment in die Entwicklung von Fähigkeiten
- Unterstützung und Förderung des australischen Bildungswesens international, Aufbau von internationalen Netzwerken und Chancen, um ein global verbundenes Bildungssystem zu schaffen.

Um das Ziel einer hochwertig ausgebildeten, produktiven Gesellschaft zu ermöglichen, werden begleitend Programme realisiert zur

- Sicherstellung des Zugangs zu finanzieller und anderer Unterstützung, um im Erwerbsleben, an der Ausbildung, an Trainings und an der Gesellschaft teilzuhaben
- Einführung und Verbesserung von Arbeitsmarkt-Services um den aktuellen und künftigen Bedarf von Arbeitssuchenden und Arbeitgebern abzudecken
- Sicherstellung, bestehende Lücken für die Australier mit besonderen Bedürfnissen im Erwerbsleben, der Aus- und Weiterbildung und in der Gesellschaft zu schließen
- vermehrten Anstrengung, um die Ergebnisse für Indigene zu verbessern (vgl. DEEWR 2008: 8f).

4.4 Historische Entwicklung des australischen Bildungssystems⁶

Wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Schulsystems hatten die Faktoren Entfernung und Zeit. Entfernung spielte eine wesentliche Rolle, weil sie wirtschaftlich und soziokulturell die Entwicklung des Kontinents bestimmte, weil die ersten Ausbildungssysteme für die eingewanderte Bevölkerung und deren Nachfahren importiert werden mussten. Zeit war der zweite wesentliche Faktor, weil in einer vollständig neuen Umgebung rasch Schulsysteme aufgebaut werden sollten, die Größe des Kontinents und die Entfernung zu den Abstammungsländern aber die Gefahr von Verzögerungen in der Entwicklung bedeuteten und die einheitliche Entwicklung behinderten.

4.4.1 Unverstanden - Das indigene Bildungssystem

Bereits vor der Kolonialisierung Australiens bestand eine erprobte Bildungsform. Die Aborigines verfügten über eine nicht formalisierte Ausbildung, mit der das Wissen um das soziale System, um die Natur und die notwendigen Fähigkeiten zu deren Nutzung und die Kenntnis von Gesetzen, Ritualen, Mythen an die nächste Generation übertragen werden konnte. Ein Austausch mit der Kultur und dem Bildungssystem der Indigenen war nicht im allgemeinen Interesse der Siedler.

⁶ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird auf die Darstellung der unterschiedlichen Entwicklung in den einzelnen Kolonien bzw. Staaten und Territorien nur exemplarisch eingegangen. Für eine detaillierte Chronologie der Entwicklung in den Kolonien, Staaten und Territorien wird auf Barcan 1980 verwiesen.

4.4.2 Kirche, Schule, Landbesitz. Die Kolonialisierung 1788-1850

Mit den ersten Einwanderern in die neu geschaffene Kolonie New South Wales wurde das ihnen bekannte Bildungssystem Englands importiert, charakterisierbar durch: Bildung ist nicht Angelegenheit des Staates. Niedrige Stände nutzten das Angebot der Kirche (Church of England), mittlere und höhere Stände fanden ihre individuellen Lösungen wie z. B. Hauslehrer. Die Sträflinge und Soldaten stammten meist aus den niedrigen Ständen, die an Bildung wenig interessiert waren. Die Pionierarbeit verlangte nach verfügbarer Arbeitskraft.

Der erste Governor, Arthur Phillip, erhielt Anweisung, bei der Besitznahme von Land jeweils Flächen für Schulen vorzusehen, die dem Unterhalt eines Lehrenden dienen sollten. Das hierfür vorgesehene Land war allerdings praktisch nicht verwertbar, so dass die folgenden Schulgründungen von staatlichen Zuschüssen abhängig waren. Mit der rasch steigenden Kinderzahl in der neuen Kolonie wurde die Verwahrlosung⁷ der Jugendlichen offensichtlich. Durch die Church of England wurden erste Schulen eröffnet und geführt. Die Kinder sollten die Bibel lesen und schreiben können sowie moralische Unterweisung erhalten.

Um 1800 – die Population ist von 859 im Jahr 1788 auf 5.217 Einwohner im Jahr 1800 angestiegen (vgl. ABS 2008) – hat sich eine höhere Klasse herausgebildet, bestehend aus Regierungsbeamten und Offizieren, die meist auch Landbesitz hatten. Die mittlere Klasse setzte sich aus Händlern, Kaufleuten und Bauern zusammen. Die höhere Klasse führte die englische Bildungstradition fort, indem die Kinder entweder zu Hause durch Ehefrau oder Hauslehrer unterrichtet wurden, oder die Kinder wurden nach England zur Ausbildung gesandt. Kinder der mittleren Klasse konnten ab 1800 private, kirchenunabhängige Schulen besuchen.

Die konfessionellen und privaten Schulen verlangten Schulgeld, die Unterrichtszeit betrug 3 Stunden am Vormittag und 3 Stunden am Nachmittag. 1815 wurde die erste Schule für Aborigines eröffnet. Die anfangs 16 Lernenden blieben allerdings nur kurze Zeit.

Im Jahr 1825 wurde mit der Ankunft von Archidiakon T. H. Scott in der Kolonie die CSC (Church and School Corporation) paktiert. Demnach wurde der Church of England ein Zehntel der Landfläche in den Verwaltungsbezirken für den kirchlichen

⁷ Die mittleren und höheren Stände waren nur unwesentlich vertreten. Die zahlenmäßig dominierenden Verurteilten, freien Siedler und einfache Soldaten waren dem untern Stand zuzurechnen. Kriminalität, Gewalt, Alkoholmissbrauch und Prostitution waren zu Beginn der Kolonialisierung der Alltag. Das kaum vorhandene Familienleben führte zu vernachlässigten und verlassenen Kindern (Barcan 1980: 10)

und schulischen Aufwand zugesprochen. Rasch wurden neue konfessionelle Schulen errichtet. Die erste private berufskundliche Schule wurde in Sydney für Mädchen als Haushaltsschule eröffnet, in Tasmanien (selbständige Kolonie seit 1825) stand ab 1827 ein Mechanics Institute für die berufliche Ausbildung bereit.

1833 musste die CSC aufgelöst werden. Einerseits war die Landübergabe schwierig, andererseits entwickelte sich die öffentliche Meinung gegen die Übermacht einer Kirche (vgl. Wilkinson et al. 2007: 3f).

Die nächsten Jahre waren gekennzeichnet von beträchtlicher Expansion in neue Gebiete, einem starken Bevölkerungswachstum und kirchlicher Konkurrenz. WA wird 1829, SA in 1836 selbständige Kolonie; die weiße Bevölkerung in Australien wächst von 75.981 in 1831 auf 220.968 Einwohner in 1841 (vgl. ABS 2008). Neben der Church of England (37 Schulen) hatten die Katholiken (19), Presbyterianer (17) und Methodisten (5) ihren Platz gefunden und erhielten hierfür staatliche Zuschüsse. Gleichzeitig entwickelten sich konfessionelle Schulen für die mittlere und obere Klasse sowie Colleges mit Internatsbetrieb als künftige Sekundarstufe.

Ab 1840 verbreiteten sich die utilitaristischen Ansichten von Jeremy Bentham in den Kolonien. Das Bildungssystem sollte unabhängig werden von den Kirchen, die Schulpflicht und zentrale Inspektion sowie eine Lehrerausbildung sollte eingeführt werden. Für entlegene Schulen waren „reisende“ Lehrende vorgesehen. Die Einhebung von Schulgeld wurde argumentiert mit: „wäre der Schulbesuch frei, hätte er keinen Wert“. Kirchlicher Widerstand vereitelte die Umsetzung dieser Einführung von National Schools vorerst. 1847 gab die anglikanische Kirche nach, sodass 1848 der National Board of Education für öffentliche Schulen gegründet werden konnte. Daneben sorgte der Denominational School Board für die Finanzierung der konfessionellen Schulen.

4.4.3 Stabilität und formaler Bildungsabschluss. 1851-1900

Politische und wirtschaftliche Veränderungen beeinflussten das Schulsystem ab 1851. VIC, SA und TAS erhielten die politische Selbstverantwortung wie schon NSW in 1843. Goldfunde in VIC und NSW lösten Migrationsströme nach Australien und innerhalb Australiens aus. Im Jahr 1858 war die Bevölkerung auf über 1 Million weiße Bewohner angewachsen (vgl. ABS 2008). Die Ausweitung des Angebotes an schulischen Einrichtungen war ein dringender Bedarf, um dem Bevölkerungswachstum zu entsprechen, aber auch um ein Maß an sozialer Stabilität in der Gesellschaft zu schaffen. Dazu waren der Ausbau höherer Bildungseinrichtungen und Institutionen für verwahrloste, kriminelle und verlassene Kinder vorgesehen.

Mit der politischen Selbstverantwortung und der beginnenden Demokratisierung wuchs das Interesse der Gesellschaft an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Die Universität von Sydney begann ihre Arbeit 1852, die Universität von Melbourne 1853. Primarschulen mussten in neuen, dünn besiedelten Gebieten errichtet werden. Der Einfluss der Kirchen als Schulträger ging deutlich zurück, auch aus finanziellen Gründen. Mit dem Government Schools Act von 1866 wurden auch konfessionelle Schulen in NSW unter staatliche Kontrolle gestellt.

Formale Schulabschlüsse begannen für Arbeitgeber interessant zu werden. Die Universität Melbourne machte ihre Immatrikulationsprüfungen breiter zugänglich, sodass diese nicht nur die Aufnahme an die Universität ermöglichten, sondern auch als öffentliche „Reifeprüfung“ zur Verfügung standen. Die Universität von Sydney folgte diesem Weg. Liberale Konzeptionen öffneten die Curricula in der Sekundarstufe für neue Gegenstände wie englische Literatur, Französisch, Geschichte, Naturwissenschaften, um Geist, Tugenden und Verhalten als Staatsbürger zu formen.

Ab 1867 begann die Ausgestaltung von freier, verpflichtender und säkularer Bildung. Aus liberaler Sicht hatte der Staat die Verantwortung, dass alle Lernenden mit grundlegender Bildung versorgt werden, wodurch sich auch die Kriminalität verringern würde. Demokratische Ansicht war, dass der Staat der Jugend das Verhalten als Staatsbürger beizubringen hätte, wozu auch die regelmäßige Anwesenheit in der Schule nötig sei. Schulpflicht wurde auch als Möglichkeit verstanden, ein Ende der Kinderarbeit zu erreichen. Die Umsetzung dieser Ziele erfolgte unterschiedlich in den einzelnen Staaten, als Beispiel wird VIC und NSW dargestellt: Mit dem Education Act von 1872 wurde in VIC die staatliche finanzielle Unterstützung von konfessionellen Schulen beendet. Schulpflicht galt für Lernende vom 6. bis zum 15. Lebensjahr – im Ausmaß von 60 Tagen pro Semester. Der Schulbesuch war frei, jedoch musste für bestimmte Gegenstände ein Schulgeld bezahlt werden. Die Lehrenden wurden nach den Prüfungsergebnissen der Lernenden bezahlt. In NSW legte ab 1880 der Public Instruction Act fest, dass Lernende im Alter von 6 bis 14 Jahren schulpflichtig sind – mindestens 70 Tage pro Semester. Es gab ein allgemeines Schulgeld. Superior Schools führten zur Sekundarstufe.

In weiterer Folge wurden innerhalb der Staaten die Curricula für die Primar- und Sekundarstufe vereinheitlicht. Die Weiterentwicklung von Pädagogik und Didaktik war unauffällig; für „*theoretische Überlegungen*“ war kein Platz (Barcan 1980: 193).

Ausgelöst durch die Depression von 1890 bis 1894 wurde das Schulsystem aktualisiert. Technisch und gewerblich orientierte Sekundarausbildungen sollten der Wirtschaft helfen, gleichzeitig wurden formale, höhere Abschlüsse zu einem Wettbewerbsvorteil am Arbeitsmarkt.

4.4.4 Bürgerliche Bildung und Reformen. 1900-1914

1901 wurden die bisher einzelnen selbständigen Kolonien zum Commonwealth of Australia mit 3,8 Millionen Einwohnern formiert. Die Selbständigkeit der Einzelstaaten in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Sozialversorgung wurde verfassungsmäßig festgeschrieben. Die ersten zehn Jahre waren politisch turbulent: bis 1910 bestimmten 9 verschiedene Regierungen mit 5 verschiedenen Premierministern das politische Geschehen.

Die Reformen im Bildungsbereich standen in enger Verbindung mit gesellschaftlichen Veränderungen. Die Entwicklung einer berufsständischen Klasse mit universitärem Bildungshintergrund förderte den Ausbau sekundärer und tertiärer Bildungsbereiche und von durchlässigen und durchgängigen Bildungswegen. Lernende aus unteren Klassen hatten grundsätzlich die Möglichkeit, durch Bildung sozial aufzusteigen. Wichtiger Impuls für die Reformen war die „New Education“-Bewegung in England mit einem verzweigten Stufensystem und geringerer Prüfungsorientierung (Anlage 4), weiters der Bedarf an qualifizierten Lehrkräften und das Ziel, den Lehrberuf nach der Depression und den damit verbundenen Sparmaßnahmen attraktiv zu machen, sowie die Notwendigkeit einer verbesserten beruflichen Ausbildung von Lernenden, um von ausländischen Fachkräften weniger abhängig zu werden.

Bildungspolitik hatte nun einen weiteren Horizont. Sie war nicht mehr allein die Sicherstellung einer allgemeinen Grundfertigkeit in Lesen, Schreiben und Rechnen (die allein nicht geholfen hatte, die Kriminalitätsrate zu verringern), sondern deutlich der Weg für moralische Entwicklung der Lernenden, für das Verhalten als Staatsbürger und für den Erwerb breiteren kulturellen Wissens. Nach Angus, war das Ziel der schulischen Bildung, die bestehenden Werte und Ordnungen aufrecht zu erhalten. Strenge Vorgaben galten für die Lehrkräfte. Mit der Schule für Alle sollte endlich erreicht werden, dass jeder seinen Platz im Leben findet, auch um Klassenkonflikte und Unruhen zu verhindern. Aber die Mobilität wurde innerhalb einer bestehenden Sozialordnung angeboten. Die dominanten Klassen hatten kaum Interesse, Aufsteiger zuzulassen (vgl. Angus 1986: 10ff).

4.4.5 Bildung für Sicherheit und Wohlstand. 1914-1948

Der erste Weltkrieg wirkte sich im Bildungsbereich überwiegend finanziell aus. Budgets und Lehrmittel wurden reduziert und die Gehälter der Lehrenden gekürzt. Die von 1929 bis 1937 folgende Wirtschaftskrise – 1931 war ein Drittel der Arbeitskräfte arbeitslos – führte zu mehr Interesse an akademischer Ausbildung. Eltern

versuchten, ihre Kinder länger an Schulen zu halten. Trotz Gehaltskürzungen war der Lehrberuf wegen seiner Arbeitsplatzsicherheit attraktiv geworden.

Während der Zeit des zweiten Weltkrieges wurden weitere Reformen im Bildungswesen umgesetzt: 1941 wurde das Ende der Schulpflicht auf das 15. Lebensjahr erhöht (ursprünglich für 1937 geplant, um die Zahl der Arbeitslosen zu entlasten). Die Umsetzung musste kriegsbedingt bis 1946 warten. Zwischen 1938 und 1947 erfolgte schrittweise in den einzelnen Staaten die Abschaffung der Abschlussprüfungen für die Primarstufe. Bis vor dem 2. Weltkrieg besuchten weniger als die Hälfte der australischen Lernenden eine Secondary School. Der Krieg forcierte nun den Bedarf an technisch ausgebildeten Arbeitskräften. Hierfür wurden neue Schulen der Sekundarstufe geschaffen (Junior Technical Schools und Technical High Schools). Daneben wurden die Technical Colleges und Senior Technical Schools weiter ausgebaut. Der Zusammenhang von Schule und Arbeitsplatz für die wirtschaftliche Zukunft wurde deutlich. Die Lernenden wollten ihren Lebensunterhalt gesichert wissen und passten sich dem System an (vgl. Angus 1986: 7).

Nach den japanischen Angriffen auf Australien wurde eine intensivere Zusammenarbeit mit den USA gesucht. Amerikanische Soldaten wurden in Australien stationiert. Die künftige Verteidigung des Kontinents sollte auf einer starken Wirtschaft und einer größeren Bevölkerungszahl beruhen. In kürzester Zeit wurden 3 Millionen neue Einwanderer, unter ihnen 800.000 Nicht-Europäer, aufgenommen.

Demokratisierungsbestrebungen im Bildungsbereich öffneten die Tür für neue theoretische Ansätze, insbesondere für das progressive Bildungswesen, vertreten von John Dewey und William H. Kilpatrick in Amerika. Verlangt wurde Gruppenlernen, aktivitätsorientierte Arbeit und Lernenden-orientierte Curricula. Lernen durch Tun und durch Erfahrung, um nicht nur die Fertigkeiten zu erlangen sondern auch die Fähigkeiten und Einstellungen für die Lösung von Problemen. Es wurde angenommen, dass die Schule damit eine kritische Haltung, die physischen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten der Lernenden fördert. Diese liberalen Ansichten waren Teil der aktuellen politischen Ideologie – die Labor-Partei trug von 1943 bis 1949 die Regierungsverantwortung – für konkrete Umsetzungen war die Zeit allerdings noch nicht reif (vgl. Barcan 1993: 160).

David McCallum zeigte auf, dass 1939 10% der Lernendenpopulation die notwendigen intellektuellen Voraussetzungen für einen Universitätsbesuch hatten, aber nur 1% tatsächlich eine Universität besuchte, begründet mit finanziellen Schwierigkeiten. Umgekehrt besuchten aber Lernende die Universität, weil sie sich die Studienge-

bühren leisten konnten und nicht, weil sie die intellektuellen Voraussetzungen hatten. Bildung allein schaffe nicht Chancengleichheit. (vgl. McCallum 1990: 116).

Er zeigte 1942 auch auf, dass „Armeen“ von 14-Jährigen Schulabsolventinnen und -absolventen aus ärmeren Verhältnissen die Schule verlassen, ohne je die Möglichkeit einer Förderung ihrer Talente erfahren zu haben. (McCallum 1990: 109). Armut – auch wenn Stipendien gewährt wurden – offenbarte sich als unüberwindbares Hindernis. Daher sei es notwendig, dass der Staat interveniert und die Ungleichheiten, die durch den freien Markt entstehen, korrigiert. Daraus entstand der Ansatz einer „effizienten Demokratie“, der sowohl von den Liberalen als auch von den Sozialdemokraten unterstützt wurde.

4.4.6 Mittelstand und Gesamtschule. 1949-1967

Die internationale Nachfrage nach Rohstoffen aus Australien brachte einen hohen Lebensstandard für die wachsende Bevölkerung. Der weitere Ausbau des Bildungswesens wurde weniger durch politische Zielsetzungen sondern mehr durch die Bedingungen innerhalb des Schulwesens bestimmt. Getrieben von der stark gestiegenen Anzahl von Lernenden musste die Primarstufe und die Sekundarstufe verändert werden. Die geburtenstarken Jahrgänge ab 1940, die berufliche Orientierung der Sekundarstufe und die Entwicklung des mittelständischen Berufsbildes „Angestellter“ waren die wesentlichen Auslöser.

Der Idee der 40er Jahre einer Gesamtschule folgte jetzt deren Umsetzung. Eine der Erwartungen war, sie fördere die Chancengleichheit, weil sich die individuellen Differenzen leichter zeigen würden. Soziale Differenzen könnten zu individuellen Differenzen verwandelt werden und so eine klassenfreie Leistungsorientierung geschaffen werden. TAS war einer der ersten Staaten, die die Gesamtschule umsetzten. Die unterschiedlichen Fähigkeiten der Lernenden führten zur Überforderung der hierfür nicht ausgebildeten Lehrenden, die Schulen hatten Schwierigkeiten, für die Lernenden entsprechend ausgearbeitete unterschiedliche Bildungsangebote zu gestalten. 1959 erfolgten Anpassungen im Curriculum der Primarstufe, wodurch mehr Unterrichtszeit für die Basisgegenstände berücksichtigt wurde. Colleges in der Sekundarstufe wurden ausgeweitet, um auf die tertiäre Ausbildung vorbereiten zu können. Leistungsnachweise wurden weniger wichtig als die Absolvierung von Schulzeiten. In VIC hingegen wurde das Konzept der Gesamtschule zunächst nicht realisiert. In allen Staaten war die Qualität der Lehrkräfte zum Problem geworden. Die Lehrerausbildung konnte nicht rechtzeitig auf die neuen Anforderungen vorbereitet werden, die Lehrenden waren überfordert. Der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften bewirkte, dass in den 50er Jahren mehr Lehrkräfte aus

England einwanderten als in Australien ausgebildet wurden. Das Schema des neuen Bildungssystems liegt als Anlage 5 bei.

Die steigenden Lernenden-Zahlen betrafen nicht nur die öffentlichen Schulen, sondern auch die katholischen Bildungseinrichtungen. Daraus entstehende Probleme führten 1962 zur Wiedereinführung der staatlichen Zuschüsse an konfessionelle Schulen. 1955 spaltete sich aus der in NSW regierenden Labor-Partei die Democratic Labor Party ab. Viele deren Anhänger waren Katholiken. Der Druck aus dieser neuen Partei, eine neue katholische Mittelschicht und ein aktueller Anlassfall⁸ waren die Gründe, wieder Zuschüsse zu gewähren. In den Folgejahren entschieden sich auch die anderen Staaten zu Zuschüssen an konfessionelle Schulen. Von den 2.128 nicht-staatlichen Schulen im Jahr 1961 waren 1.752 katholische Bildungseinrichtungen.

Die Gesamtschule verbreitete sich in Australien im Zuge eines neuen Verständnisses von Demokratie, aber auch aus finanziellen Gründen: Der Bau und Unterhalt von größeren Gesamtschulen war Kosten sparend. Die High School als Gesamtschule war der Pfad in die attraktiven Angestellten-Berufe und damit in den Mittelstand. Bildung wurde als Möglichkeit für Mobilität, aber auch zur Veränderung der Gesellschaft selbst, interpretiert. Lawrence J. Saha zitiert eine Studie aus dem Jahr 1961 von Robert Havighurst über Bildung und soziale Mobilität in USA, UK, Australien und Brasilien:

„Technological development depends on the supply of technical trained people, while the improvement of technology requires research-trained people. Individual talent is developed by education, and children with potential are often motivated by education to develop their abilities ... Even the differential economic gains of the working class can be ascribed partly to the fact that through worker's education and through the extension of primary and secondary education, working class people have learned how to organize and assert their interests” (Saha 1983: 357).

Der Höhepunkt des Glaubens an Schule für Demokratie, Gleichheit und an eine Leistungsgesellschaft lag in der Mitte der 60er Jahre. Im Rückblick waren die Erwartungen wohl zu hoch. Es sollte allen Lernenden die Gelegenheit gegeben werden, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Die Schule sollte Leistung und wirtschaftliche Effizienz fördern (vgl. Angus 1986: 9). Die Forcierung der Leistungsorientierung

⁸ Einer in finanziellen Nöten befindlichen katholischen Schule in Goulburn wurde durch das NSW Department of Education angedroht, dass sie nicht weiter Unterricht anbieten darf, weil die Toilettenanlagen nicht dem Standard entsprächen. Aus Protest schlossen alle katholischen Schulen in der Stadt und 640 von 2 070 Lernenden wechselten in die öffentlichen Schulen. Dieser Belastung und der öffentlichen Berichterstattung hielt das Schulsystem nicht stand. Nach einer Woche konnten die katholischen Schulen wieder den Unterricht aufnehmen (Barcan 1980: 317).

und Sicherstellung, dass alle Lernenden ihr Potenzial entwickeln können, sollte dazu führen, dass jeder seinen maximalen Beitrag für die Gesellschaft bringen könnte. Dies sollte wiederum zu wirtschaftlichem Wachstum und folglich zu mehr Wohlstand führen. Aber in der Umsetzung hing der Erfolg stark von den Familienfinanzen ab.

NT hatte besondere Probleme aufgrund der geringen Besiedlungsdichte. 1950 wurden vier öffentliche Schulen für Aborigines eröffnet. Die Unterrichtssprache war Englisch. Weitere 300 Lernende aus NT erhielten Distance Education über die Correspondence School aus SA.

Ausgelöst durch den Martin-Report „Tertiary Education in Australia“ im Jahr 1964, in dem festgehalten wurde, dass einige soziale Gruppen unterrepräsentiert seien, wurde das soziologische Interesse an höherer Bildung erneut geweckt. Eine Gallup-Umfrage erhebt 1961 das Verhältnis von Bildungsgrad zu Klassenzugehörigkeit. (zit. in Davies/ Encel 1965: 113):

Education level	Upper middle class in %	Middle class in %	Lower middle class in %	Working class in %
Primary	10,5	20,5	28,0	45,0
Some Secondary	30,5	26,0	33,0	35,0
Higher Secondary	32,5	41,5	28,0	18,0
Tertiary	26,5	12,0	11,0	2,0

Tabelle 3: Bildungsabschluss nach Klassenzugehörigkeit 1961

Danach hatte über ein Viertel der oberen Mittelklasse eine tertiäre Ausbildung erhalten, hingegen fast die Hälfte der Arbeiterklasse nur eine Ausbildung in der Primarstufe. Empfohlen wurde eine zweite Stufe der höheren Bildung neben den TAFE-Colleges. Die Technological Colleges, später CAE genannt, sollten talentierte Lernende aus der Arbeiterklasse anziehen.

In ganz Australien stieg das Bewusstsein für soziale Benachteiligung. Interesse am Thema der Aborigines-Landrechte erwachte und 1967 stimmten über 90% der Wähler dafür, die Aborigines bei der Volkszählung zu berücksichtigen (1966 hatte Australien 11,6 Millionen weiße Einwohner). Einzelstaatliche Gesetze gegen die Diskriminierung von Aborigines wurden verabschiedet.

4.4.7 Umgang mit Benachteiligung. 1967-1975

In den späten 60er- und in den 70er Jahren rückte die „Compensatory Education“ in den Blickpunkt. Kulturelle Benachteiligung sollte durch zusätzliche Bildungsmaßnahmen ausgeglichen werden. Dies galt vor allem für Lernende mit Migrationshintergrund, für indigene Kinder, für Personen mit besonderen Bedürfnissen und für Lernende, die in weiter entfernten, abgelegenen Gegenden leben.

Ab 1967 wurde in VIC auf die Abschlussprüfung nach Form IV (Secondary School, vgl. Anlage 5) verzichtet, das Curriculum sah für die ersten vier Jahre der Sekundarstufe „allgemeinen, nicht spezialisierten Unterricht“ vor, der die intellektuelle Unabhängigkeit fördern sollte und in kooperativer Weise abzuhalten sei (vgl. Barcan 1980: 348). In SA wurde die Abschlussprüfung zwar nicht abgeschafft, aber wie folgt angepasst: Die Lernenden erhielten eine Beurteilung von 1 bis 6 in den jeweiligen Gegenständen. Die Beurteilung hing ab vom Vergleich mit den Leistungen der Mitlernenden. Relative Leistung wurde so staatlich anerkannt (vgl. Barcan 1980: 353).

In den öffentlichen Schulen der Primarstufe hielt das Konzept des „open classroom“ Einzug. Darunter wurden unterschiedliche Methoden verstanden: Unterricht im Freien, Einladung von Außenstehenden in den Unterricht, Team Teaching, Gruppen- und Freiarbeit.

Gegenläufige Strukturen entwickelten sich ebenfalls: Schon seit längerem hatten sich die Bedingungen für Lehrkräfte verschlechtert: viele Lehrende der Sekundarstufe hatten keinen Universitätsabschluss, waren jung und unerfahren. Dies führte zu einer hohen Kündigungsrate. Die Gehälter wurden unzureichend an die Inflation angepasst. In VIC rief die Lehrgewerkschaft ab 1965 zu Streiks auf, in NSW ab 1968. Die Lernenden an den australischen Universitäten schlossen sich der internationalen Anti-Vietnamkrieg Bewegung an.

1972 gewinnt die Labor-Partei mit einem Programm sozialer Reformen die Wahlen: Abschaffung der Wehrpflicht, kostenfreier Besuch der Universitäten, das Wahlalter wurde auf 18 abgesenkt, die Ausgaben für Bildung verdoppelt. Der indigenen Bevölkerung wurden mehr Landrechte zugesprochen. Asien wurde zentrale Adresse für Exporte aus Australien, asiatische Unternehmungen begannen aber auch als Investoren – vor allem im Rohstoffsektor – in Australien Fuß zu fassen.

Die Labor-Partei machte Bildung und Ungleichheit zum zentralen Thema des Wahlkampfes. Ein Komitee unter der Führung von Peter Karmel, Rektor der Flinders University und Professor für Wirtschaftswissenschaften, erhielt den Auftrag, ein

Programm für das australische Bildungswesen und Maßnahmen zur Beseitigung von Ungleichheit zu erstellen. Für die Umsetzung der Maßnahmen auf Basis des Karmel-Reports wurde die CSC (Commonwealth Schools Commission) gebildet.

Wesentliche Elemente waren:

- das Disadvantaged Schools Program
- das Teacher Development Program
- das Innovations Program
- eine deutliche Erhöhung der Geldmittel für das Schulwesen

CSC vergab über das Disadvantaged Schools Program Geldmittel über die einzelstaatlichen Schulbehörden an Schulen, die besondere Projekte formulierten (meist von Lehrkräften, teilweise in Zusammenarbeit mit Eltern ausgearbeitet). Die Kernideen für dieses Programm waren:

- im Zentrum steht die Schule, nicht der benachteiligte Lernende
- Projekte sind durch lokale Initiative entstanden
- Bemühung um demokratische Entscheidungen
- Entwicklung der Vernetzung von Lehrkräften und Eltern

Ursprüngliche Projekte beschäftigten sich mit der Einbindung benachteiligter Lernender in das Curriculum, später stand die Entwicklung von Curricula abgestimmt auf die lokale Lernendenpopulation im Mittelpunkt.

Seit 1972 gibt es unter anderem bilingualen Unterricht für Aborigines, wodurch auch der Zugang zu ihrer eigenen Kultur weiter ermöglicht werden soll. Bisher wurde auch von Migranten erwartet, dass sie sich assimilieren. Sie sollten Englisch sprechen und den australischen Lebensstil übernehmen, ihre bisherige Muttersprache und Kultur ablegen. Diese erniedrigende und pädagogisch unproduktive Erfahrung führte zu einer negativen Bewertung der Schule, aber auch zu einer Steigerung der Rückkehr rate von Migranten, die politisch unerwünscht war. Daher setzte in den 70er Jahren das Konzept der Multikulturalität ein, verstanden als Chancengleichheit für Migranten. 1975 wurde der "Report of the Inquiry into Schools of High Migrant Density" erstellt und seine Empfehlungen zum Teil umgesetzt. Die Curricula konnten nun bei Bedarf mit multikulturellem Inhalt angereichert und bilinguale Programme angeboten werden.

Das Konzept des Bildungswesens war auch der politischen Kritik ausgesetzt: Die „Neue Rechte“ kritisierte, dass das Schulsystem den Bedarf der Industrie nicht trifft und argumentierte, dass durch die liberale Idee der individuellen Potenzialentwicklung und der Chancengleichheit die Bildungsstandards vernachlässigt werden und

das Curriculum sich nicht an die künftigen Notwendigkeiten anpasst. Wenn die Gewinne der Industrie im Bildungssystem verschwendet werden und nicht in der Industrie reinvestiert werden können, würde die Wirtschaft benachteiligt werden.

Verstärkt durch den Babyboom in den 50er und 60er Jahren wurde die Zahl an Universitäten ausgeweitet (19 im Jahr 1975), ebenso stieg die Zahl der CAE an. Die Studiengebühren wurden 1974 abgeschafft, um allen Bevölkerungsschichten den Zugang zu ermöglichen. Es scheint jedoch, dass dies keine geeignete Maßnahme für die Erhöhung der Mobilität war, da sich der Anteil der Lernenden aus unteren Schichten nicht verändert hat.

4.4.8 Leistungsorientierung im Bildungswesen. Ab 1975

1975 gewann die Koalition aus Liberal Party und National Country Party die Wahlen. Unter Federführung der Liberalen Partei regierte sie bis 1983 und setzte vor allem wirtschaftliche Akzente vor dem Hintergrund der aktuellen Rezession. Während in Industrie und Gewerbe von 1974 bis 1978 über 200.000 Arbeitsplätze verloren gingen, stieg die Zahl der öffentlich Beschäftigten an. Der Geburtenrückgang ab 1972 wurde durch die Immigrationspolitik scheinbar kompensiert, aber die Zahl der Lernenden begann zu sinken.

Die neue Regierung setzte den finanziellen Schwerpunkt im Bildungswesen auf nicht-staatliche (konfessionelle) Schulen und TAFE-Schulen. Die gewerbliche und technische Ausbildung erschien für die angespannte Situation am Arbeitsmarkt wichtig. Universitäten, CAE und öffentliche Schulen gerieten in ihrer bildungspolitischen Bedeutung in den Hintergrund. Der Erfolg der bisherigen Reformen und veränderten Lehrmethoden wurde kritisch hinterfragt. Es wurden erstmals in ganz Australien die 10- und 15- Jährigen Lernenden zu ihren erworbenen Fähigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen getestet.

Das Interesse der Lernenden an sekundärer und tertiärer Bildung stieg signifikant. Im Vergleich zwischen den Jahren 1971 und 1985 stieg der Anteil der männlichen Lernenden, die das Year 12 abschlossen, von 30,5% auf 40%, jene der weiblichen Lernenden von 26% auf 45%.

Phil Meade führte 1981 und 1983 eine Studie über den Einfluss des familiensprachlichen Backgrounds auf den Bildungserfolg durch: Der vollständige Abschluss der Secondary School ist demnach bei Lernenden mit nicht-englischer Familiensprache höher als bei Lernenden mit englischer Familiensprache (vgl. Meade 1983).

1983 übernahm nach gewonnener Wahl wieder die Labor-Partei die Regierungsverantwortung. Wirtschaftliche Themen standen weiter im Vordergrund. Die Staatsverschuldung erreichte einen Höchststand von 150 Mrd. AUD, die Freigabe des Dollarkurses im Jahr 1983 führte fast zum Kollaps der Währung. Die ökonomische Bindung zu England war praktisch zu Ende. Erstmals wurden mehr verarbeitete Güter als Rohstoffe exportiert. Die wirtschaftlichen Beziehungen verlagerten sich weiter nach Asien. Fast 50% der Minen und Mineralien Australiens stehen nun im Besitz ausländischer Eigentümer. Die Kluft zw. Arm und Reich wird größer: 31.000 Millionären stehen 7 Millionen Lohnempfänger und 2 Millionen Menschen in Armut gegenüber.

Die Bildungspolitik begann sich wieder mehr an den Bedürfnissen der Wirtschaft zu orientieren. Die Standards in den Grundlagenfächern, vor allem Lesen, Schreiben und Rechnen, sollten verbessert werden, die Curricula wurden um die für das künftige Berufsleben relevanten Gegenstände erweitert, die Kosten für die Bildungsmaßnahmen sollten reduziert werden und die Bundesregierung begann, mehr Einfluss auf das Bildungswesen der Staaten und Territorien zu nehmen (mit dem Ziel der Standardisierung, Marktorientierung und Kosteneinsparung). Effizienz und Effektivität waren die Schlagworte in der Bildungsadministration.

Die CSC, gegründet 1973, wurde 1987 aufgelöst – die Koordination der Geldmittel für innovative Projekte war nicht mehr notwendig und die Regierung wollte mehr direkten Einfluss auf Regelungen zur Finanzierung der privaten Schulen. Die Mittel für Secondary Schools wurden deutlich reduziert. Ab 1989 stieg der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt wieder, speziell zu Gunsten der Higher Education, die sich von einer Eliteausbildung zu einer Massenausbildung gewandelt hatte.

In 1987 wurde die Studiengebühr wieder eingeführt. 1989 wurde diese umgewandelt in das HECS (Higher Education Contribution Scheme), welches die Wahl lässt, ob die Lernenden die Gebühr am Beginn der Ausbildung mit einem 15%igen Abschlag zahlen oder nach Abschluss der Ausbildung über die jährliche Einkommensversteuerung. Die Beschreibung des HECS-Systems für Lernende benötigte im Jahr 2010 einen Umfang von 68 Seiten.

1992 fassten Lois Foster und Kay Harman ihre Forschungsergebnisse zum Weiterbestand der Bildungsungleichheit so zusammen (vgl. Foster/ Harman 1992):

- weniger Lernende aus der Arbeiterklasse verbleiben in den höheren Secondary Schulstufen
- Lernende aus der Arbeiterklasse, mit nicht-englischer Familiensprache, aus geographisch entlegenen Gebieten sowie Aborigines bleiben nach der Schulpflicht eher nicht im Schulsystem
- Der Erfolg der Lernenden wird weitgehend bestimmt durch den Beruf der Eltern.

Insgesamt gewann die höhere Ausbildung jedoch weiter an Attraktivität: seit 1987 sind mehr weibliche – 53% in 1994 – als männliche Lernende in der Higher Education, weibliche Lernende schließen in einem höheren Ausmaß die Secondary School ab.

1995 wurde das AQF (Australian Qualifications Framework) als Instrument zur Sicherstellung der Qualität australischer Bildungsmaßnahmen gegründet. Es soll lebenslanges Lernen ermöglichen und Bildungswege für alle aufzeigen. Wesentliche Elemente hierfür sind die wechselseitige Anrechenbarkeit von schulischen Leistungen in allen Staaten und Territorien (vgl. AQF 2011).

Unter der ab 1996 liberalen Regierung wurden die privaten Schulen deutlich gefördert, die Eröffnung neuer privater Schulen erleichtert. Durch die Verlagerung der finanziellen Beiträge von den öffentlichen Schulen zu Teilförderung der privaten Einrichtungen erhoffte sich die Regierung ein Einsparungspotential von 360 Mio. AUD jährlich.

Im Schuljahr 2006/2007 betrugen die australischen Ausgaben für Government Primary Schools 10.938 AUD je Lernendem, für Government Secondary Schools 13.315 AUD. Davon stammen fast 9% aus dem nationalen Budget, mehr als 91% aus dem Budget der Staaten und Territorien. Die öffentlichen Beiträge für Private Catholic Schools betrugen 7.241 AUD je Lernendem, für andere Private Schools 5.864 AUD je Lernendem. Seit dem Jahr 2001 wird für die Beiträge an private Schulen auch ein Anteil je Lernendem der jeweiligen Schule berechnet, der abhängt vom relativen sozio-ökonomischen Status im Schulbezirk, bezogen auf einen Wert zum Mittelwert. Diese zusätzliche Regelung soll jene Schulen finanziell besonders unterstützen, die in wirtschaftlich benachteiligten Gegenden liegen und so die Möglichkeit der Chancengleichheit unterstützen. Kritisiert wird diese Vorgangsweise,

weil öffentliche Schulen ähnliche Probleme meistern müssen, aber keine Zuschüsse hierfür erhalten (vgl. MCEETYA 2007; Dowling 2007).

Seit dem Jahr 2007 stellt wieder die Labor Partei die Regierung.

Nach längeren Vorarbeiten werden seit dem Jahr 2008 durch NAPLAN (National Assessment Program - Literacy and Numeracy) jährliche Tests in den Schulstufen 3, 5, 7 und 9 an allen australischen Schulen durchgeführt, um den Kenntnisstand der Lernenden zu ermitteln.

Mit Ende 2009 wurde ein öffentliches Informationssystem über die Schulen gegen hohen Widerstand der Schulen eingeführt (<http://www.myschool.edu.au>). Darin werden neben allgemeinen Daten zur Schule auch Ergebnisse zu den nationalen Tests in Literacy and Numeracy und der Vergleich zum nationalen Mittelwert angegeben; die Anzahl der Lehrenden und Lernenden, Anwesenheitsraten, und sozio-ökonomische Daten. Die Zeitung „The Sydney Morning Herald“ berichtete in der Ausgabe vom 11. November 2009 über die Befürchtung der Lehrenden und Direktoren, nur für den „Markt“, für gute Testwerte arbeiten zu müssen. Welche sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen ergeben sich aus der Möglichkeit des leistungsorientierten Schulvergleichs? Wie entscheiden Eltern bei der Wahl der Schule für ihre Kinder?

4.4.9 Zusammenfassung

Das australische Bildungssystem entstand in einer Gesellschaft von Pionieren. Der Mangel an verfügbaren Arbeitskräften führte zu kurzen, unregelmäßigen Schulzeiten. Private Geldknappheit nötigte kirchliche Organisationen und den Staat, die Verantwortung auch finanziell zu übernehmen. Immigration bedeutete aber auch, dass gut ausgebildete Fachkräfte vorhanden waren und die Notwendigkeit, rasch höhere Bildungseinrichtungen vorzusehen, verringert war. Schulen waren eine wichtige Grundlage für die Kirchen und es entwickelte sich ein Wettbewerb zwischen ihnen um die staatliche Finanzierung. Sie waren allerdings nicht in der Lage, eine ausreichende schulische Infrastruktur in den wenig besiedelten Gegenden sicherzustellen. Dadurch wurde der Staat genötigt, vermehrt öffentliche Schulen anzubieten. Die Entwicklung demokratischer Strukturen und die Forderung nach freien, gleichen und säkularen Bildungseinrichtungen veränderten die Kräfteverhältnisse nachhaltig. Es begannen sich staatenübergreifende Strukturen für ein aufbauendes Schulsystem zu entwickeln, das für alle Lernenden zugänglich war. Die wirtschaftlichen Krisen beeinflussten diese Entwicklung und gaben dem Bildungswesen die Impulse für technische und weiterführende Ausbildung. Wirtschaftliche Aspekte halfen auch,

Interesse für die Verlängerung der Schulzeit und an höherer Bildung zu wecken. Sie förderten auf lange Sicht damit den Ausbau der Universitäten. In den letzten Jahr-zehnten waren die Berücksichtigung von benachteiligten Lernenden und der Ausbau der Lehrendenkompetenz ein zentrales Thema, begleitet von einer starken Zunahme der Verwaltungsorganisation innerhalb des Schulwesens. Auch hat sich das Bildungssystem zu einem Bildungsmarkt gewandelt, bei dem Kosten-Nutzen Überlegungen zumindest eine gleich wichtige Rolle spielen wie die gesellschaftliche Entwicklung. Die Anzahl der öffentlichen Schulen nimmt ab, dafür steigt die Zahl der privaten Schulen.

4.5 Das Bildungssystem am Prüfstand

Die Bedeutung von Bildung für die weitere Entwicklung der Nation ist offensichtlich. Australien hat den Ehrgeiz, auch im internationalen Vergleich zu den Besten zu zählen. Mit der Teilnahme an unterschiedlichen, übernationalen und regelmäßigen Studien zur Leistungsfeststellung des Bildungssystems und mit jährlichen nationalen Assessments wird die eigene aktuelle Position erhoben und Verbesserungspotenzial festgestellt. Im Primar- und Sekundarschulbereich werden die Studienergebnisse bis auf die Ebene der einzelnen Schule und der Lernenden analysiert und auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Damit werden die Entscheidungsträger von nationalen, regionalen und lokalen Verantwortlichen im Bildungswesen, Eltern, Lernende und die Arbeitgeber am Wettbewerb um die beste Qualifikation beteiligt.

In diesem Abschnitt werden beispielhaft einige Programme vorgestellt. Schwerpunkte der Darstellung sind die Leistungen in Lesen und Mathematik. Besonderes Augenmerk wird im Hinblick auf die empirische Untersuchung dieser Arbeit auf das seit dem Jahr 2008 durchgeführte Programm NAPLAN und dem daraus folgenden Berichtswesen My School gelegt.

4.5.1 AUSSE: Australasian Survey of Student Engagement

Dieses Studienprogramm unter der Leitung von ACER untersucht seit 2007 jährlich die Entwicklung die Einstellung von Lernenden im Bereich der Higher Education. Grundüberlegung hierbei ist, dass hochwertige Ergebnisse vom Engagement der Lernenden abhängen. Die Erhebung und Auswertung ist angelehnt an das seit Mitte der 90er Jahre in den USA laufende Programm NSSE (National Survey of Student Engagement), wodurch internationale Vergleiche ermöglicht werden. Befragt werden Lernende des ersten und dritten Studienjahres an australischen und neuseeländischen Universitäten. Untersucht werden dabei der Lerneinsatz (Zeit für Vorbereitungen, Beschäftigung mit Materialien und Literatur), das aktive Lernen

(Fragen stellen, Präsentationen durchführen, Lernen mit anderen, Übernahme von Tutorentätigkeiten), der Austausch mit Lehrenden und die Interaktion mit anderen Lernenden, Nutzung von begleitenden Lernfeldern (wie Austauschprogramme, ehrenamtliche Tätigkeiten, Praktika), Einschätzung der institutionellen Unterstützung und der Entwicklung der fachlichen, methodischen und persönlichen Kompetenzen. Die Auswertungen berücksichtigen auch sozioökonomische Aspekte und die Einstellung der Lernenden zu einem vorzeitigen Studienabbruch (vgl. AUSSE 2010).

4.5.2 PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

Australien nimmt 2011 erstmalig an dieser Studie teil, die unter der Federführung der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) seit 2001 alle fünf Jahre durchgeführt wird. Untersucht werden die Lesekenntnisse der Lernenden im 4. Schuljahr und die Leseförderung im schulischen und familiären Kontext. Österreich ist 2011 ebenfalls an dieser Studie beteiligt (vgl. Mullis et al. 2011).

4.5.3 TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

Seit dem Jahr 1995 nimmt Australien an der alle vier Jahre stattfindenden Erhebung über den Kenntnisstand der Lernenden in Mathematik und Naturwissenschaften und das Lernumfeld teil. Befragt werden Lernende der vierten und achten Schulstufe. (Österreich ist ebenfalls wieder an der Untersuchung beteiligt). Landesspezifische Auswertungen bieten auch Informationen zu unterschiedlichen Bildungserfolgen nach Geschlecht, Herkunft oder Lage der Schule (vgl. Thomson et al. 2007).

Als Ergebnis aus der Teilnahme an TIMSS 2007 kann für die befragten Lernenden der vierten Schulstufe aus australischer Sicht am Beispiel Mathematik festgehalten werden:

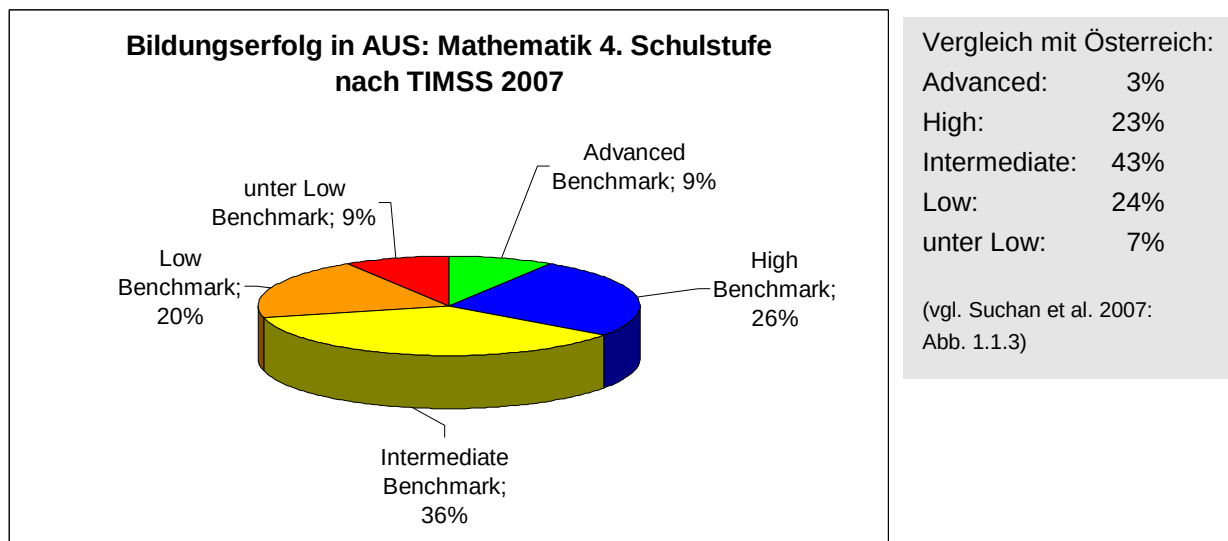


Abbildung 4: Bildungserfolg Mathematik nach TIMSS
(Quelle: Thomson et al. 2007: 15)

Legende:

- Advanced Benchmark: "Students can apply their understanding and knowledge in a variety of relatively complex situations and explain their reasoning"
- High Benchmark: "Students can apply their knowledge and understanding to solve problems"
- Intermediate Benchmark: "Students can apply basic mathematical knowledge in straightforward situations"
- Low Benchmark: "Students have some basic mathematical knowledge".

Mit 516 erreichten Punkten liegt Australien zwar deutlich über den Werten aus dem Jahr 2003, aber im Vergleich hinter den meisten asiatischen Staaten, USA, England oder Deutschland. Die Ergebnisse männlicher Lernender lagen im Mittelwert um 6 Punkte höher als jene der weiblichen Lernenden und der Anteil der männlichen Lernenden im Advanced und High Benchmark-Bereich war ebenfalls höher. Indigene Lernende erreichten zu 38% nicht den Low Benchmark, nur 2% den Advanced Benchmark (vgl. Thomson et al. 2007: 13ff). Österreich erreichte 505 Punkte.

4.5.4 PISA: Programme for International Student Assessment

Mit PISA werden seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre die Kompetenzen von 15- bis 16-Jährigen Lernenden in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erhoben. An diesem Programm nehmen 34 Staaten der OECD und 31 Partnerländer teil.

Für Australien können aus der Teilnahme an PISA 2009 für den Bereich Mathematik beispielhaft folgende Ergebnisse genannt werden:

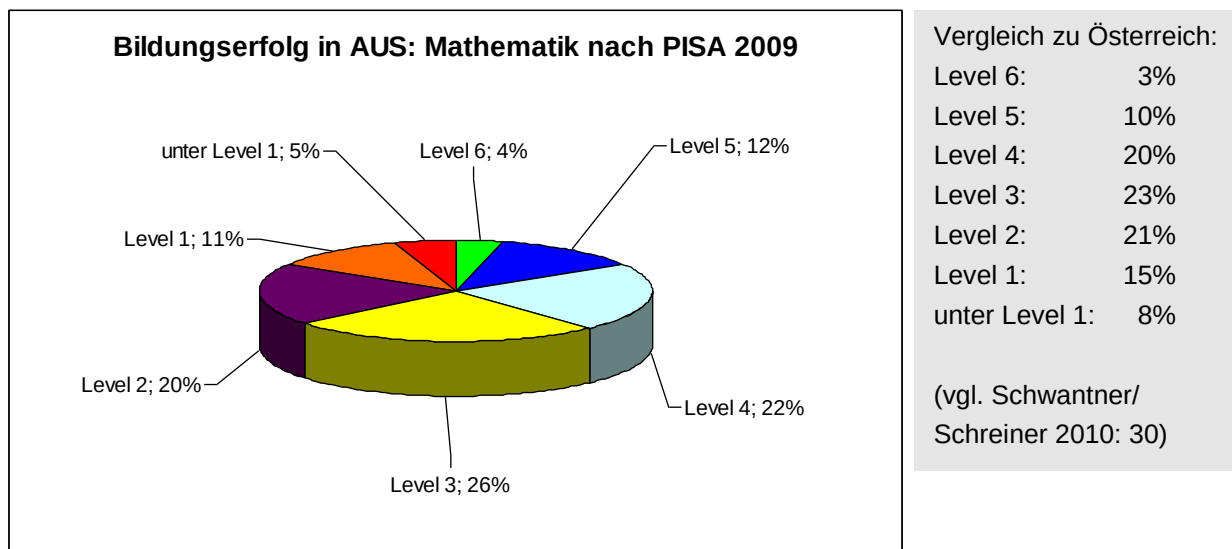


Abbildung 5: Bildungserfolg Mathematik nach PISA 2009
(Quelle: Thomson et al. 2009: 180)

Legende:

- Level 6: „Students can conceptualise, generalise, and utilise information based on their investigations and modelling of complex problem situations”
- Level 5: “Students can develop and work with models for complex situations, identifying constraints and specifying assumptions”
- Level 4: “Students can work effectively with explicit models for complex concrete situations that may involve constraints or call for making assumptions”
- Level 3: “Students can execute clearly described procedures, including those that require sequential decisions”
- Level 2: “Students can interpret and recognise situations in contexts that require no more than direct inference”
- Level 1: “Students can answer questions involving familiar contexts where all relevant information is present and the questions are clearly defined”.

Mit 514 erreichten Punkten (OECD-Mittelwert: 496 Punkte) befindet sich Australien im obersten Rangdrittel, vor USA und England, aber deutlich hinter Japan, Singapur, Finnland, Schweiz oder Liechtenstein. Die Ergebnisse männlicher Lernender liegen im Mittelwert um 10 Punkte höher als jene der weiblichen Lernenden und der Anteil der männlichen Lernenden im Level 5 und 6 war ebenfalls höher.

Indigene Lernende erreichten zu 40% nicht den Level 2, nur 4 % den Level 5 oder Level 6. (vgl. Thomson et al. 2009: 161ff). Österreich erreichte 496 Punkte und lag damit im OECD-Schnitt.

Da im empirischen Teil dieser Arbeit das Bildungswesen in Western Australia näher untersucht wird, soll an dieser Stelle ein Vergleich des Bildungserfolges in Numeracy mit Gesamt-Australien dargestellt werden: Im nationalen australischen Vergleich

erreichte Western Australia mit 529 Punkten einen signifikant höheren Wert als Gesamt-Australien. Die Gegenüberstellung der Bildungserfolge nach den Leistungsniveaus zeigt für Western Australia eine eindeutige Verteilung zu den höheren Levels (Quelle: Thomson et al 2009: 185):

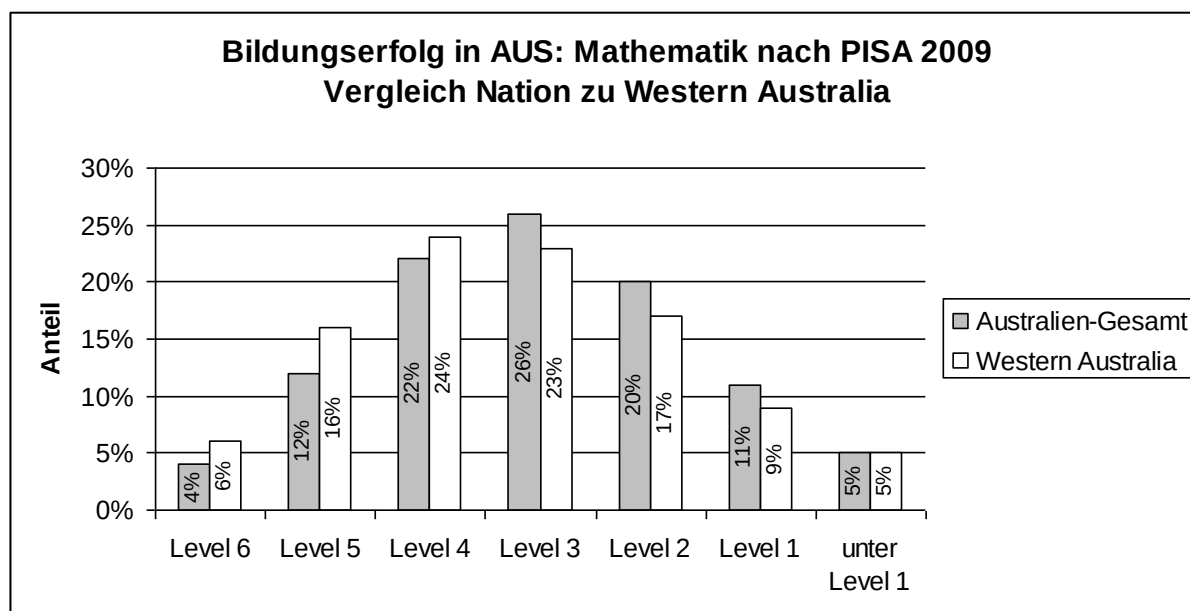


Abbildung 6: Bildungserfolg in AUS. Vergleich Nation mit Western Australia

Männliche Lernende erreichen in Western Australia im Mittelwert ein um 7 Punkte höheres Ergebnis als weibliche Lernende. Die Gender-Differenz ist geringer ausgeprägt als im gesamtaustralischen Mittelwert (vgl. Thomson et al. 2009: 185).

4.5.5 NAPLAN: National Assessment Program – Literacy and Numeracy

Im Jahre 1999 wurde durch die „Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the 21st Century“ (im Jahr 2008 ersetzt durch die „National Declaration on Educational Goals for Young Australians“) ein einheitliches Berichtswesen für die nationalen Bildungsziele beschlossen.

Als Schlüsselbereiche für das Lernen in allen Schulstufen wurden die Kenntnisse in Englisch (Literacy; beinhaltet auch Language Conventions: Spelling, Grammar, Punctuation) und Mathematik (Numeracy) festgelegt, die durch Tests in den Schulstufen 3, 5, 7 und 9 jeweils im Mai eines Kalenderjahres in allen Staaten und Territorien gleichzeitig unter der Federführung von ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) durchgeführt werden, erstmalig im Jahr 2008. NAPLAN liegt in der Verantwortung der Direktion von MCEECDYA.

Die Tests orientieren sich an *Statements of Learning for English* und *Statements of Learning for Mathematics*, die derzeit als Ersatz für die erst ab dem Jahr 2013 zu implementierenden nationalen Curricula erstellt wurden. (vgl. für Mathematics: MCEETYA 2006: 11ff).

Die Teilnahme an den Tests ist für die Lernenden der jeweiligen Schulstufe verpflichtend, jedoch können auf Antrag Lernende mit nicht-englischer Familiensprache befreit werden, wenn sie weniger als ein Jahr in Australien leben und aus Übersee stammen, ebenso Lernende mit Behinderungen sowie Lernende, deren Eltern aus bestimmten Gründen einer Teilnahme ihres Kindes am Test widersprechen (vgl. NAPLAN 2011a).

Mit den jährlichen Ergebnissen sollen Politik, Schulverwaltung, Schulen und die Bürger feststellen können, ob die Bildungsziele erreicht werden, denn: *„Australia's future depends upon each citizen having the knowledge, understanding, skills and values necessary to provide the basis for a productive and rewarding life for citizens in an educated, just and open society“* (NAPLAN 2011b).

Das Berichtswesen von NAPLAN berücksichtigt die Testergebnisse der jeweiligen Schulstufen und wertet diese national, nach Staaten und Territorien, nach dem Geschlecht, geografischer Lage, Indigenen-Status, familiensprachlichem Hintergrund, höchstem Bildungsabschluss der Eltern und Beruf der Eltern aus.

Die Darstellung erfolgt getrennt nach den Bereichen Reading, Writing, Spelling, Grammar and Punctuation und Numeracy, jeweils in 10 Bänden, von denen aufsteigend jeweils 6 Bänder für die betreffende Schulstufe gelten. Die in Werten dargestellten Leistungen beschreiben unabhängig vom Berichtsjahr das gleiche Leistungsniveau, um Jahresvergleiche durchführen zu können. Zur übersichtlichen Darstellung ist das Schema als Abbildung 7 beigelegt:

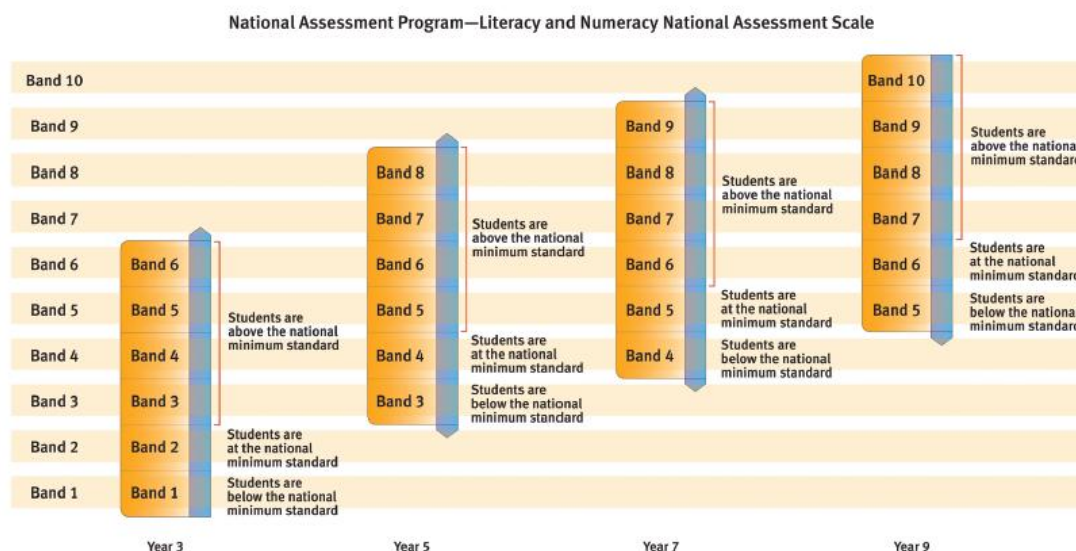


Abbildung 7: NAPLAN Schema
(Quelle: NAPLAN 2010: V)

Die Berichte sind öffentlich und für unterschiedliche Zielgruppen zugänglich: Für die Bildungspolitik bieten die Ergebnisse die Überprüfung der Wirksamkeit und Gestaltung von bildungspolitischen Maßnahmen und deren Finanzierung sowie ein differenzierteres Verständnis in der Bevölkerung für das Bildungswesen.

Für die einzelnen australischen Schulen besteht der Nutzen von NAPLAN im Leistungsvergleich mit anderen Schulen und den nationalen Testergebnissen, um daraus ein Stärken- und Schwächenprofil abzuleiten und mögliche Maßnahmen und Programme auf Schulebene zu entwickeln.

Lernende und deren Eltern haben auf Grund der individuellen Testergebnisse (Musterbericht als Anlage 6) die Möglichkeit, den weiteren Kompetenzerwerb gezielt zu fördern und mit den Lehrenden abzustimmen, während Lehrende darüber informiert werden, welchen Lernenden eine individualisierte Förderung angeboten werden sollte.

Um aufzuzeigen, wie das australische Bildungswesen versucht, die erhobenen Daten der Öffentlichkeit im Rahmen des Berichtswesens zu vermitteln, werden einige grundlegende Informationen beispielhaft vorgestellt:

Der NAPLAN National Report 2010 zeigt für die Schulstufe Year 7 in Numeracy zum Beispiel folgende Daten:

a) Verteilung der Leistungswerte in Bändern, nach Staat und Territorium:

State/ Territory	Average age/ Years of schooling	Participation rate (%)	Below national minimum standard (%)		At national minimum standard (%)	Above national minimum standard (%)				At or above national minimum standard (%)
			Exempt	Band 4 and below	Band 5	Band 6	Band 7	Band 8	Band 9 and above	
NSW	12yrs 7mths 7yrs 4mths	96.8	1.3	3.8	13.3	25.3	25.3	16.9	14.1	94.9
Vic	12yrs 9mths 7yrs 4mths	94.5	1.8	2.0	11.0	25.8	27.8	18.7	12.9	96.1
Qld	12yrs 1mth 6yrs 4mths	96.3	1.5	3.0	12.6	26.1	28.0	18.4	10.3	95.4
WA	12yrs 4mths 7yrs 4mths	96.0	1.4	3.7	12.4	25.6	28.0	18.1	10.7	94.8
SA	12yrs 7mths 7yrs 4mths	94.5	1.5	3.2	14.1	29.5	27.5	16.0	8.1	95.2
Tas	12yrs 10mths 7yrs 4mths	95.1	1.1	4.7	16.8	30.4	25.6	14.1	7.2	94.2
ACT	12yrs 8mths 7yrs 4mths	95.5	1.5	1.7	10.3	25.0	28.7	19.1	13.7	96.8
NT	12yrs 5mths 7yrs 4mths	90.0	2.8	24.8	18.8	21.8	18.1	9.3	4.4	72.4
Aust	12yrs 6mths 7yrs 1mth	95.7	1.5	3.4	12.6	26.0	26.9	17.6	12.0	95.1

Abbildung 8: NAPLAN 2010 Ergebnisse Year 7 Numeracy
(Quelle: NAPLAN 2010: 174)

b) Vergleich der Ergebnisse des Jahres 2010 mit 2008:

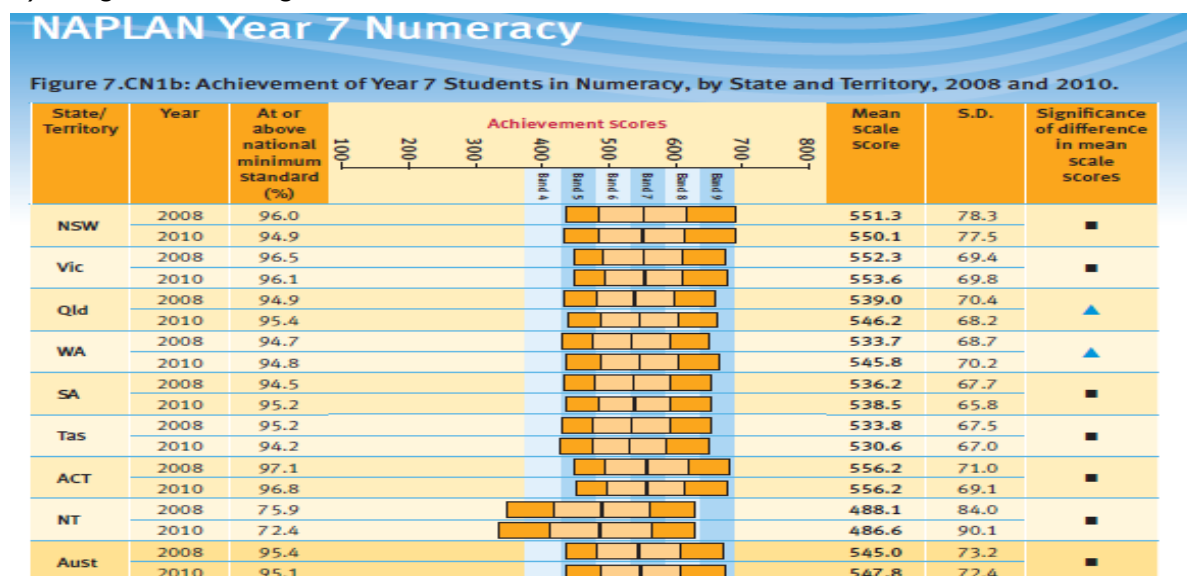


Abbildung 9: NAPLAN 2010 Year 7 Numeracy. Vergleich zu 2008
(Quelle: NAPLAN 2010: 413)

c) Mittelwerte nach Geschlecht:

	NSW	Vic	Qld	WA	SA	Tas	ACT	NT	Aust
Male Mean scale score / (S.D.)	555.2 (79.7)	559.0 (72.3)	550.4 (70.9)	550.5 (72.6)	544.5 (68.2)	532.1 (69.7)	564.5 (72.5)	487.8 (93.7)	552.7 (75.0)
Female Mean scale score / (S.D.)	544.9 (74.7)	547.9 (66.7)	541.9 (65.0)	540.9 (67.1)	532.2 (62.5)	529.0 (64.0)	548.0 (64.7)	485.4 (85.9)	542.7 (69.3)

Abbildung 10: NAPLAN 2010 Gender-Unterschied in Year 7 Numeracy
(Quelle: NAPLAN 2010: 175)

In Year 7 Numeracy liegen die Mittelwerte für Numeracy bei männlichen Lernenden höher als bei weiblichen Lernenden; in allen anderen untersuchten Bereichen (Reading, Writing, Spelling, Grammar and Punctuation) liegt der Mittelwert der weiblichen Lernenden über jenem der männlichen Lernenden.

Die Ergebnisse der jeweiligen Schulstufe werden im jährlichen NAPLAN National Report beschrieben und kommentiert. Auswertungen auf Schulebene werden auch in einem eigenen Berichtssystem „My School“ der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

4.5.6 My School

Das Berichtssystem My School wird von ACARA seit 2010 im Internet veröffentlicht. Angeboten werden Informationen für die Zielgruppen Lernende und Eltern, Schulen und Lehrkräfte sowie interessierte Öffentlichkeit über öffentliche und private Schulen, indem das Schulprofil, die personelle und finanzielle Ausstattung, die Lernendenpopulation und die NAPLAN-Ergebnisse in Literacy und Numeracy präsentiert werden. Der nach Jahr und Schulstufe dargestellte Kompetenzerwerb wird anderen, statistisch vergleichbaren Schulen und den NAPLAN-Ergebnissen für Gesamt-Australien gegenüber gestellt. My School zeigt für die Schulstufe Year 7 in Numeracy am Beispiel der willkürlich ausgesuchten öffentlichen Schule North Merredin Primary School in Merredin, WA, folgende Informationen:

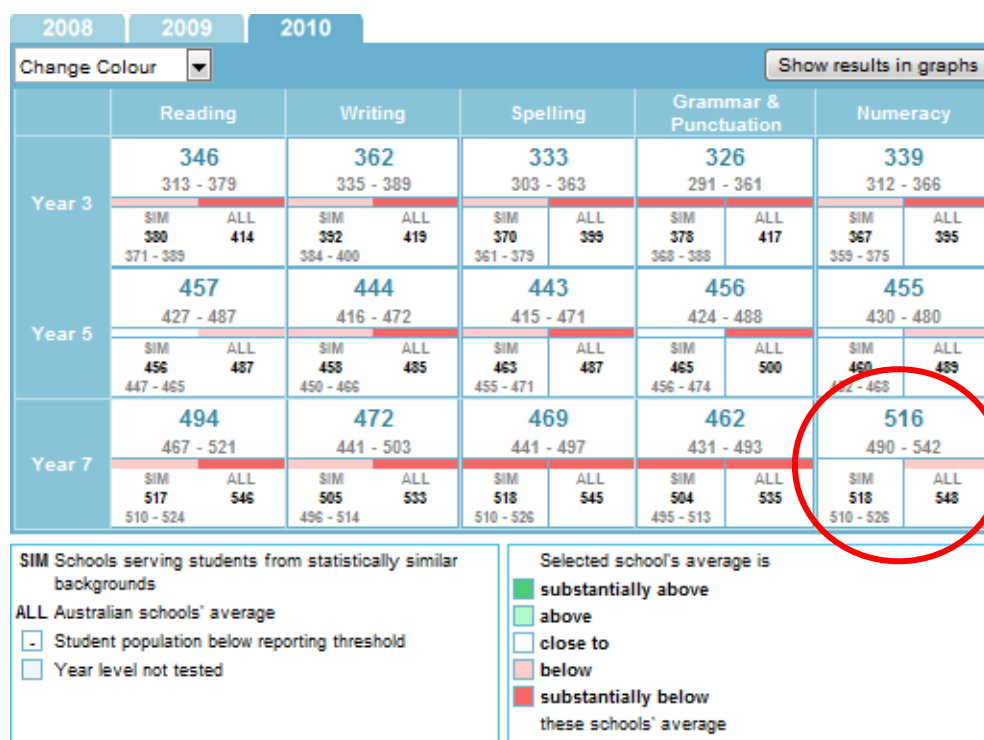


Abbildung 11: Beispiel My School - Schulvergleich
(Quelle: MYSCHOOL 2011)

Im Jahr 2010 hat der 7. Jahrgang einen Testmittelwert von 516 Punkten in Numeracy erreicht. Der australische Mittelwert liegt bei 548 Punkten. Schulen mit einem vergleichbaren ICSEA-Wert weisen einen Mittelwert von 518 Punkten auf. Für eine detaillierte Betrachtung können diese bis zu 60 Schulen aus ganz Australien einzeln betrachtet werden sowie ein Vergleich der Verteilung in den einzelnen Leistungsbändern vorgenommen werden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, für diesen Jahrgang den Kompetenzzuwachs zum Vorjahr und dessen Verteilung darzustellen (vgl. MYSCHOOL 2011).

Ein Ausschnitt aus dem Schulprofil und ein Schulvergleich der NAPLAN-Ergebnisse nach Leistungsbändern sind in Anlage 7 dargestellt. Damit soll ein Anreiz zur Orientierung an Leistung und an Best-Practice Beispielen ermöglicht werden. Die einzelne Schule wird auf diese Weise herausgefordert, Individualisierung und Lehrqualität voran zu treiben.

Über den Index of Community Socio-Educational Advantage (ICSEA) wird die Vergleichbarkeit von Schulen hergestellt. Der für die einzelne Schule ermittelte Wert stellt dar, wie die NAPLAN-Ergebnisse durch die Variablen des Index beeinflusst werden. Als Variable werden erfasst: Bildung und Beruf der Eltern, Lage der Schule, Anteil der indigenen Lernenden an der Schule und Anteil der Lernenden mit nicht-englischer Familiensprache (vgl. ICSEA 2011).

4.6 Ressourceneinsatz

Kompetenzerwerb der Lernenden ist neben den Bildungsstandards, den individuellen Veranlagungen und den soziökonomischen Bedingungen auch abhängig vom Einsatz der finanziellen und personalen Ressourcen im Schulbereich.

4.6.1 Ausgaben für Bildung im Primarschulbereich

Die Personalkosten bilden den überwiegenden Anteil der Ausgaben. Unter der Annahme, dass besser qualifizierte Lehrende höhere Gehälter erhalten, bietet dieser Indikator einen Hinweis auf die Effektivität in der Kompetenzvermittlung. Eine alternative Interpretation der Ausgaben wäre, dass mehr Lehrende mit weniger hohen Gehältern eingesetzt werden, wodurch weniger Lernende von einer Lehrkraft betreut werden und der individuelle Kompetenzerwerb verbessert werden kann.

Im Jahr 2007 hat Australien für den Primarschulbereich pro Lernendem durchschnittlich 6.498 USD⁹ eingesetzt, dies entspricht 17% des BIP/Kopf (OECD 2010: 202 und 206). Im OECD-Mittelwert wurden 6.741 USD pro

Vergleich mit Österreich:
2007: 8.664 USD,
entspricht 24% des
BIP/Kopf

(OECD 2010: 202, 206)

Lernendem aufgewendet – 20% des BIP/Kopf.

Die Finanzierung der australischen Primarschulen je Lernendem wird auch durch den ICSEA-Wert beeinflusst, da eine sozio-educative Benachteiligung von Schulen (ICSEA-Wert unter 1000) ebenso berücksichtigt wird wie ein erweiterter Förderbedarf für die Lernenden und Sonderprojekte. So verfügt zum Beispiel die North Adelaide Primary School in Southern Australia über ein Budget je Lernendem von 9.368 AUD bei einem ICSEA-Wert von 1135, während die North Merredin Primary School in Western Australia einen Betrag von 15.449 AUD bei einem ICSEA-Wert von 928 finanziert erhält (vgl. MYSCHOOL 2011).

4.6.2 Anzahl der Lernenden je Lehrkraft

Das Betreuungsverhältnis Lernende zu Lehrende bietet einen Hinweis, in welchem Ausmaß auf die individuelle Förderung der Lernenden Rücksicht genommen werden kann.

Im Jahr 2008 betreute eine Lehrkraft in Australien durchschnittlich 15,8 Lernende in der Primarschule (OECD 2010: 387). Der OECD-Mittelwert beträgt 16,4 Lernende je Lehrkraft.

Vergleich mit Österreich:
2008: 12,9

(OECD 2010: 387)

Für 2010 weist Australien im Primarschulbereich ein Verhältnis von 15,7 aus. Damit wird die kontinuierliche Senkung der Lernendenanzahl je Lehrkraft fortgesetzt. Im Jahr 2000 wurden noch durchschnittlich 17,3 Lernende von einer Lehrkraft betreut (vgl. ABS 2011: 36).

4.6.3 Unterrichtszeit

Die Betrachtung der Unterrichtszeit beleuchtet, wie mit den finanziellen Ressourcen ein effizientes und effektives Lernen umgesetzt wird und wie viel Betreuung die Lernenden erhalten, um an der Kompetenzentwicklung teilhaben zu können.

⁹ Berechnung des Umrechnungskurses nach OECD-Standard zu Kaufkraftparität

In der australischen Primarschule wurde im Jahr 2008 durchschnittlich 960 Stunden lang Unterricht geboten, für Lehrende bedeutete dies einen Einsatz von 873 Netto-Unterrichtsstunden pro Jahr (OECD 2010: 372, 416). Als OECD-Mittelwert werden für das Jahr 2008 je nach Alter der Lernenden in der Primarstufe 759 – 802 jährliche Unterrichtsstunden und 768 Netto-Unterrichtsstunden der Lehrenden ausgewiesen.

Vergleich mit Österreich:
690 – 767 Std. Unterricht
779 Netto-Unterrichtsstd.
für Lehrende
(OECD 2010: 372, 416)

4.7 Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg

Mit dem Inkrafttreten der „Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians“ im Jahr 2008 wurden auch Maßnahmen forciert, allen Lernenden die Teilhabe an hochwertiger Ausbildung und am lebenslangen Lernen zu ermöglichen. Mit dem Verbleib im Schulsystem über die Pflichtschulzeit hinaus bietet sich den Lernenden die Chance, die Potenziale besser zu nützen und einen vorteilhaften Ausgangspunkt für Beruf und weitere Ausbildungen einzunehmen. Unter dem Aspekt der globalisierten Wirtschaft und Arbeitsmärkte sowie der Migrationsbewegungen wird die verstärkte Teilnahme der Pflichtschulabsolventen an weiteren Bildungs- und Ausbildungsangeboten zu einer zentralen Frage der beruflichen und sozialen Integration.

4.7.1 Bildungsbeteiligung

Die Bedeutung der Bildungsbeteiligung wird von der OECD wie folgt ökonomisch formuliert:

„Primary and secondary education lay the foundation for the development of a broad range of competences and prepare young people to become lifelong learners and productive members of society. Tertiary education, either directly after initial schooling or later in life, provides a range of options for acquiring advanced competencies. [...] High tertiary participation rates help to ensure the development and maintenance of a highly educated population and labour force. Moreover, tertiary education programmes are generally associated with better access to employment and higher earnings. Rates of entry into tertiary education are a partial indication of the degree to which a population is acquiring the high-level skills and knowledge valued by the labour market in today's knowledge society“ (vgl. OECD 2010: 294).

Ein besonderes Augenmerk wurde und wird auf die Beteiligung der Indigenen gelegt. Von 161.000 indigenen Lernenden (4,5% aller Lernenden) setzen bisher weniger als die Hälfte nach Ende der Schulpflicht weiter die schulische Ausbildung zumindest bis Year 12 fort (vgl. ABS 2011: 22ff).

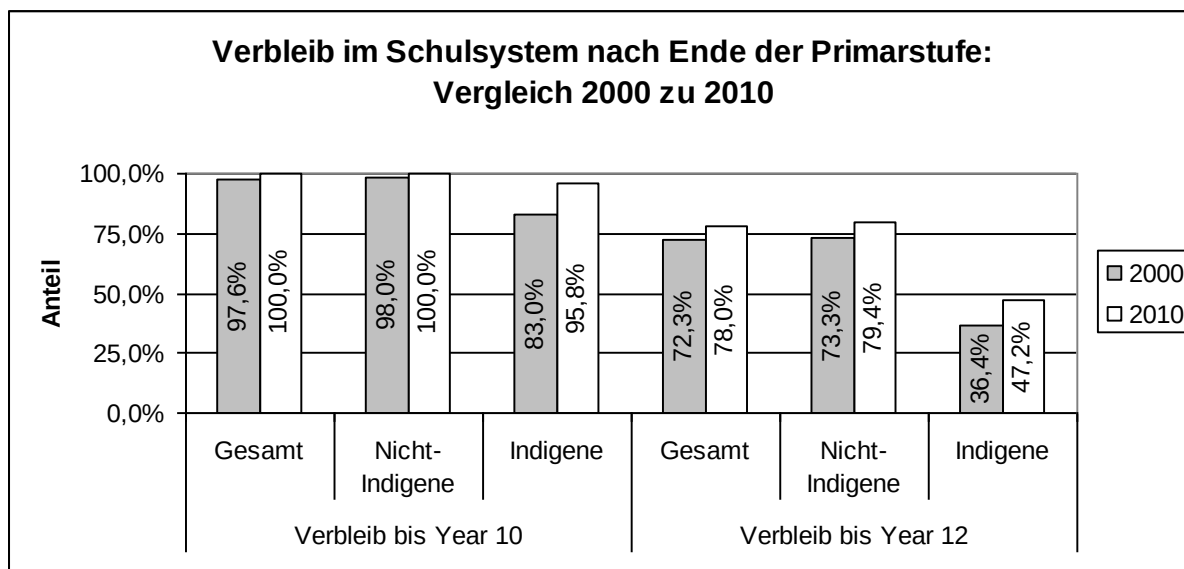


Abbildung 12: Verbleib im Bildungssystem. Vergleich 2000 zu 2010
(Quelle: ABS 2011: 22ff)

Mit dem Year 10 wird die Schulpflicht beendet. Der Anteil an Indigenen, die ihre Schulpflicht beenden, hat sich seit dem Jahr 2000 von 83% auf fast 96% erhöht. Der Verbleib im Schulsystem bis zum Ende der Sekundarstufe konnte in diesem Zeitraum für Indigene um 11 Prozentpunkte, für Nicht-Indigene um 6 Prozentpunkte erhöht werden (vgl. ABS 2011: NSSC Table 64a).

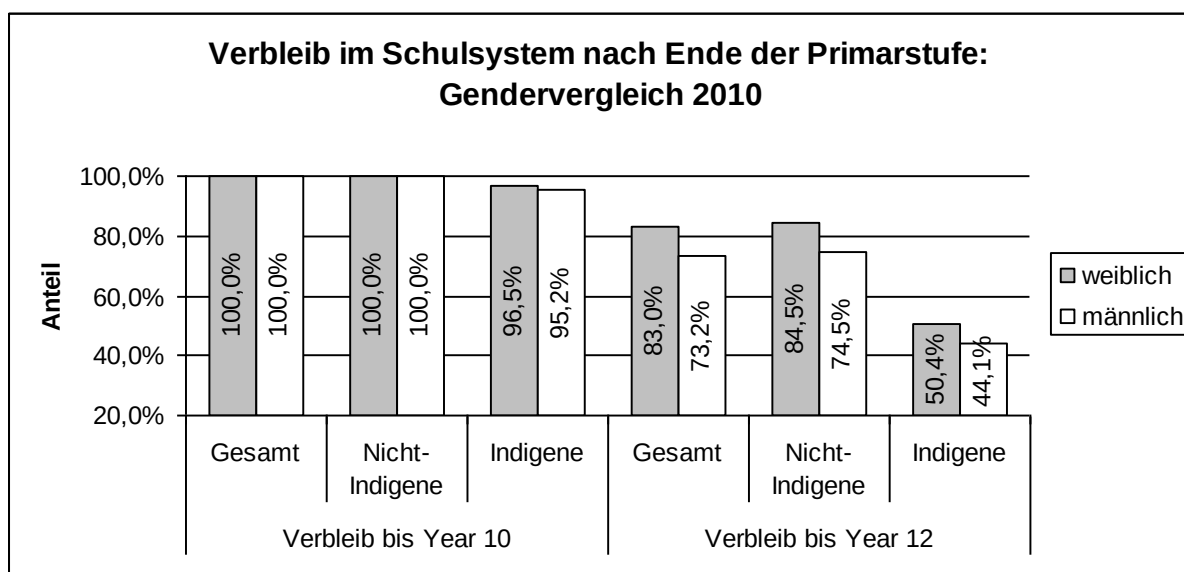


Abbildung 13: Verbleib im Schulsystem. Gendervergleich
(Quelle: ABS 2011: NSSC Table 64a)

Weibliche Lernende verbleiben in einem höheren Ausmaß im Schulsystem. Männliche Lernende beginnen bereits während der schulpflichtigen Zeit aus dem System auszuschneiden – indigene Lernende, in größerer Zahl auch Nicht-Indigene. Während fast 85% der weiblichen Nicht-Indigenen die Schule bis zum Year 12 besuchen, sind es nur die Hälfte der weiblichen indigenen Primarschulabsolventen (vgl. ABS 2011: NSSC Table 64a).

In der Sekundarstufe ist ein verstärkter Anteil an nicht-öffentlichen Institutionen festzustellen. Während in der Primarstufe im Jahr 2010 noch fast 70% der Lernenden eine Government School besuchten, waren es in der Sekundarstufe nur noch 60% (vgl. ABS 2011: 23).

Die Beteiligung am lebenslangen Lernen steigt in Australien an. In der Altersgruppe der 15- bis 64- Jährigen hat sich der relative Anteil jener, die eine abgeschlossene Qualifikation außerhalb der Sekundarstufe haben, von 47,2% im Jahr 2001 auf 55,7% im Jahr 2010 erhöht. Bei Abschlüssen mit Bachelor, Graduate Diploma oder Postgraduate Degree stieg der Anteil von 17% auf 23%, bei Diplomen und Zertifikatsabschlüssen von 29,1% auf 31,4% (vgl. ABS 2010, 16).

Für das Jahr 2008 weist die OECD für Australien einen Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit tertiärer Ausbildung von 36% aus, der OECD-Mittelwert beträgt 28% (OECD 2010: 37ff).

Vergleich zu Österreich:
2008: 18 %

(OECD 2010: 37)

4.7.2 Bildungserfolg

Ein Bildungssystem ist umso erfolgreicher, je mehr Talente erkannt und je mehr Lernende bis zum Abschluss der Sekundarstufe mit möglichst hohem Kompetenzzuwachs im Bildungssystem gehalten werden können.

Für die Darlegung des australischen Bildungserfolges werden Ergebnisse zur Lesekompetenz aus den NAPLAN-Assessments 2009 und PISA 2009 herangezogen. Im ersten Schritt werden die Testergebnisse von NAPLAN aus Year 7 (13. Lebensjahr der Lernenden, Ende der Primarstufe) und dem Year 9 (15. Lebensjahr, mit PISA vergleichbare Altersgruppe) gegenübergestellt. Im zweiten Schritt erfolgt die Darstellung nach PISA 2009.

Die Lesekompetenz wird im NAPLAN-Schema für alle Schuljahre auf einer durchgängigen Skala, unterteilt in 10 Bänder, gemessen. Jeweils 6 Bänder werden einem Schuljahr zugeordnet, wodurch der erworbene Kompetenzgrad in einem

Schuljahr mit den Kompetenzerwartungen für das nächste Schuljahr aufgezeigt werden kann. Band 5 wird als nationaler Minimalstandard für Year 7, Band 6 als nationaler Minimalstandard für Year 9 definiert.

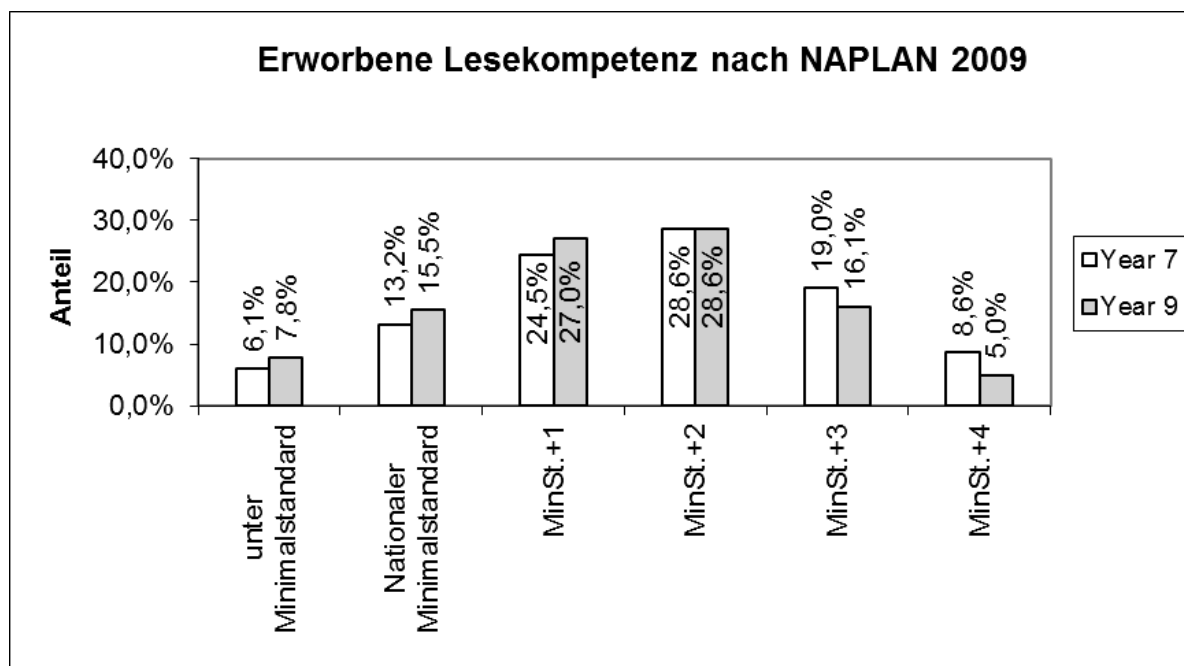


Abbildung 14: Bildungserfolg. NAPLAN 2009 Year 7 und Year 9
(Quelle: NAPLAN 2009: 116,170)

Im Jahr 2009 haben 94% der Lernenden im letzten Jahr der Primarschule (Year 7) den nationalen Minimalstandard erreicht oder übererfüllt. Lernende, die sich ein Schuljahr vor Abschluss der Schulpflicht befunden haben (Year 9), haben zu 92,2% den nationalen Minimalstandard erreicht oder übererfüllt (NAPLAN 2009: 116,170).

Bei der Gegenüberstellung dieser Daten ist der Wechsel zu einem höheren Anteil an private Schulträger nach Year 7 zu berücksichtigen (vergleiche Seite 41).

Das australische Ergebnis für die ermittelte Lesekompetenz durch PISA 2009 zeigt, dass 20% der Lernenden den Level 2 erreicht haben, dieser gilt als „baseline“. 14% der Lernenden lagen unter Level 2, 65% der Lernenden lagen mit ihrer Lesekompetenz über Level 2 (Thomson et al. 2009: 52ff). Im internationalen Vergleich erreichte Australien mit einem Mittelwert von 515 Punkten (OECD-Mittelwert: 493 Punkte) einen Spitzenplatz.

Vergleich zu Österreich:

Level 2: 24%
unter Level 2: 27%
über Level 2: 48%

Punkte: 470

(Thomson et al 2009: 52ff)

Faktoren, die die Entscheidung zur weiteren Bildung über die Pflichtschulzeit hinaus beeinflussen, sind neben weniger attraktiven oder mangelnden Berufsmöglichkeiten auch soziale Disparitäten. Der primäre soziale Effekt besteht im Leistungspotenzial, den Interessen und dem Durchhaltevermögen von Lernenden, der sekundäre soziale Effekt wirkt sich durch Wahrnehmung des Leistungspotenzials durch Eltern, Lehrende, Institutionen aus. Müller-Benedict legt dar, dass soziale Ungleichheit im Bildungsbereich von beiden Effekten berührt wird (vgl. Müller-Benedict 2007: 617f).

Nach Eintritt in die Primarschule erfolgt im australischen Schulsystem die nächste Schulwahlentscheidung im Lernendenalter von durchschnittlich 13 Jahren. Auszuwählen ist jene Schule der Sekundarstufe, an der die Schulpflicht beendet werden soll. Im Alter von 16 Jahren fällt die Entscheidung über einen Verbleib im Bildungssystem. Die Schulwahlentscheidung mit 13 Jahren hat eine Auswirkung auf den primären sozialen Effekt wegen der entwicklungsbedingten Entfaltung des Leistungspotenziales vieler Lernender erst nach ihrem 10. Lebensjahr.

Der sekundäre soziale Effekt wird durch Bildungsaspiration, sozio-ökonomische Voraussetzungen, soziale Schichtung und Informationen aus der Institution Schule über das Leistungspotenzial beeinflusst (vgl. Müller-Benedict 2007: 633). Die regelmäßige Feststellung des Kompetenzerwerbs und des Kompetenzzuwachses durch NAPLAN stellt für die Lernenden und deren Eltern eine neuartige Orientierungsmöglichkeit dar.

4.8 Ungleichheit im australischen Bildungssystem

Die nicht auf Leistung, individuelle Befähigung bezogene Verteilung am Zugang zu Bildungschancen bestimmt die Definition von Bildungsungleichheit. Damit wird das Interesse an der Nutzung aller Begabungen zur Nutzung in der Gemeinschaft beschrieben. Mehr noch, diese Nutzung ist notwendig, um den nationalen Wohlstand abzusichern. In der Bildungssoziologie wird die bestehende Ungleichheit auf Faktoren wie sozialer und ethnischer Herkunft, familiären Hintergrund, Geschlecht, örtliche Lage etc. zurückgeführt, die eine Entscheidung zur Teilnahme an weiterführender Bildung für jene, die das Potenzial hierfür hätten, beeinflussen.

Nationale Bildungssysteme sind gefordert, Bildungsungleichheit zu verringern, um alle Ressourcen für den Arbeitsmarkt bestmöglich ausschöpfen zu können und dem Aspekt einer „Gerechtigkeit“ zu genügen. Der Weg zu formalen, vom Arbeitsmarkt anerkannten Bildungstiteln soll für alle (Geeigneten) eine den Begabungen und Fähigkeiten entsprechende Berufsposition ermöglichen.

Internationale und nationale Programme erfassen die Bildungsbeteiligung und die Auswirkungen der Ungleichheit fördernden Faktoren an Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. Aus den Ergebnissen werden Anforderungen an die Institution Schule ableitbar, die z. B. Schulart und Bildungsstandards betreffen und Leistungen zur Kompensation der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Lernenden. Als kritisches Merkmal werden die Entscheidungen beim Übergang von Schulstufen und Schultypen angesehen.

Im Folgenden wird kursorisch auf die bildungssoziologische Forschung Bezug genommen, um daran anschließend durch PISA und NAPLAN erfasste Ungleichheiten darzustellen. Hierbei werden die Ergebnisse zur Erhebung der Lesekompetenz verwendet, da die aktuellste abgeschlossene PISA-Studie aus dem Jahr 2009 einen Lesekompetenz-Schwerpunkt gesetzt hat.

4.8.1 Ursachen und Wirkung der Bildungsungleichheit

Das schichtspezifische Modell der Ungleichheit ordnet die ungleiche Verteilung von Bildung (und Kapital, Prestige...) kausal der sozialen Klasse zu. Die Sozialisation erfolgt milieuspezifisch und manifestiert sich z. B. durch schichtspezifische Werthaltungen (Roth 1997) und Sprachverhalten (Bernstein 1975). Lernende aus unteren Schichten können dem manifesten und latenten Curriculum (Fend 2008: 27) schwerer entsprechen, weil die Schule sich an Sozialisationsansprüchen der Mittelschicht orientiert (vgl. Kristen 1999: 4ff). Damit hält vor allem die frühkindlich erfahrene Sozialisation Lernende in ihrer Herkunftsklasse.

Mit der Frage, wodurch sich die Klassenunterschiede etablieren, wurde dem Beruf und seiner Qualifizierungsnotwendigkeit eine wesentliche Bedeutung zum Statuserwerb zugeordnet. Die berufliche Position der Eltern beeinflusst den späteren Status des Lernenden, aber auch die erworbene Bildung. Die Bildungsentscheidung wurde mit dem „Wisconsin Model of Status Attainment“ (Sewell, Haller und Porter 1969, zit. in Kristen 1999: 10) zusätzlich zur beruflichen Aspiration auf die Orientierung auf Bezugsgruppen erweitert. Der schichtspezifische Einfluss wird nicht als das wesentlichste Kriterium für den Statuserwerb verstanden. Die makrotheoretische Betrachtung zeigt den Einfluss soziostrukturelle Einflüsse auf, lässt aber die individuellen Entscheidungen und deren Bedingungen unbeachtet.

Nach Bourdieu reproduziert die Schule soziale Ungleichheit, weil die Ressourcen (das ökonomische, soziale sowie kulturelle Kapital) ungleich verteilt sind. Die Schule erwartet und unterstützt den Habitus höher Schichten, der von diesen Kapitalsorten

abhängt und nicht nur von durch Lernende erworbene Bildungstitel, sondern auch von der frühkindlichen Sozialisation des Elternhauses und dessen Lebensstil gebildet wird. Schließungsprozesse halten Gruppen mit ähnlichem Habitus in einem sozialen Raum zusammen und erschweren den Eintritt.

Ein besonderer Aspekt wird mit der Forschung zur Lesesozialisation untersucht (vgl. Groeben et.al. 1999: 6ff). Als Ursachen für die schichtspezifische Motivation zum Lesen und damit für die Lesekompetenz werden genannt: das Geschlecht sowohl von vermittelnden Personen als auch von Lernenden, die familiäre Nutzung von Medien während der frühkindlichen Entwicklung und der Grundschulzeit der Lernenden, die Gleichaltrigengruppe und die Bildungsinstitutionen Kindergarten, Schule.

Mit der Feststellung der Zusammenhänge von sozialer Herkunft, Bildung und Statuserwerb verlagert sich die bildungssoziologische Forschung allmählich auf den Schwerpunkt der Untersuchung von Veränderungen der Bildungsungleichheit in Ausmaß oder Form und den Übergang vom Bildungssystem in die Arbeitswelt (vgl. Kristen 1999: 13f).

Die individuellen Bildungsentscheidungen finden an den Übergängen im Bildungswesen statt. So gesehen ist Bildungsungleichheit die aggregierte Folge vorheriger Bildungsentscheidungen. Jede Bildungsentscheidung fällt unter Unsicherheit und wird anfangs als Familienentscheidung, mit höherem Lebensalter als individuelle Entscheidung des Lernenden gefällt. Schulzeugnisse, Empfehlungen von Lehrenden wirken auf die Bildungsmobilität ebenfalls ein.

Die Humankapitaltheorie als Ableitung der Rational-Choice-Theory beschreibt die individuelle Bildungsentscheidung mit der Abwägung des zu erwartenden Lebenseinkommens im Verhältnis zu den entstehenden Kosten. Zu den Kosten zählen materielle Aspekte wie Kosten für die Bildung selbst sowie der „Zinssatz“ der sich aus dem Verzicht eines alternativ sofort möglichen Einkommens ergibt und beinhaltet auch immaterielle Aufwendungen wie soziale oder emotionale Erwartungen, Zwänge. Der erwartete Ertrag ist allerdings von Unsicherheit beeinflusst. Wenn das Lebenseinkommen schlecht oder unrealistisch abgeschätzt werden kann, weil weniger Informationen über den passenden Berufseinstieg nach dem Bildungsabschluss vorhanden sind oder wenn die Möglichkeit des Scheiterns mit kalkuliert wird, sinkt der Ertrag. Lernende aus höheren Schichten werden eher einen interessanten Ertrag ermitteln, weil die finanziellen Aufwendungen relativ weniger „Zinssatz“ bedeuten und auf Grund der sozialen Position realistischere Erwartungen für den Berufseinstieg angenommen werden können. Für Lernende aus unteren

Schichten wird diese Art der Entscheidung häufiger zur Ablehnung von weiterer Bildung sein (vgl. Esser 2000: 14ff). Es erscheint bemerkenswert, dass „Zinserträge“ wie emotionale oder soziale Zuordnung von Statusgewinn nicht mit berücksichtigt werden.

Eine genauere Modellierung, wie schichtspezifisch mit den eingeschätzten Risiken umgegangen wird, erfolgt durch die Einbeziehung der primären und sekundären Effekte (Boudon 1980, zit. in Esser 2000: 220f). Droht ein Risiko schlagend zu werden, wird bei unteren Schichten das Bildungsvorhaben eher abgebrochen, weil die Kosten zu hoch geraten könnten. Für Lernende höherer Schichten scheint der Umgang mit Risiken gewohnter, das Bildungsvorhaben wird eher weitergeführt, schon weil das Ziel des Bildungsvorhabens wichtiger ist und die Gefahr des Statusverlusts bei Abbruch droht (siehe auch Seite 76).

Für die Untersuchung von Bildungsentscheidungen werden in der empirischen Forschung die Phasen der Übergänge besonders interessant. Nach der Grundschulzeit werden wesentliche Entscheidungen für den Verlauf der weiteren Bildungskarriere getroffen. Soll weiter in Bildung investiert werden oder die Orientierung auf eine berufliche Zukunft stattfinden, die den vorhandenen Bildungsabschluss voraussetzt? Nach der Sekundarstufe I (ISCED 2) erfolgt die zweite Entscheidung beim Übergang in Richtung Sekundarstufe II (ISCED 3 oder 4) oder Berufsleben, nach der Sekundarstufe II die Entscheidung zu weiterer Bildung in der Tertiärstufe (ISCED 5 bis 6) oder die Integration in das Berufsleben.

Lernende aus bildungsfernen Familien, die bereits während der Grundschulzeit für ihr Leben eine Investition in höhere Bildungsstufen festlegen, als ihre Eltern aufweisen (Bildungsaufsteiger), haben mit „Zinssätzen“ durch Entfremdung aus dem Herkunftsmilieu (z. B. Familie, Gleichaltrigengruppe) zu rechnen. Dieser Aspekt gilt auch für die schulische Förderung während der Grundschulzeit zur Entscheidung für weitere Bildung.

Für eine Übersicht über in der Forschung berücksichtigten Variablen zur Untersuchung der ersten Übergangsentscheidung wird beispielhaft auf Kristen verwiesen (vgl. Kristen 1999: 40f). Für die Bearbeitung der empirischen Untersuchung dieser Arbeit sind vor allem folgende Ergebnisse wichtig:

Bildungssysteme, in denen die erste Übergangsentscheidung erst in einem höheren Lebensalter des Lernenden getroffen werden muss, sowie eine Frühförderung haben positiven Einfluss auf die Reduzierung von Ungleichheit (vgl. OECD 2004: 262ff). Das australische Bildungssystem bietet die Frühförderung zur freiwilligen Teilnahme

an. Dieses Angebot wird überwiegend in Anspruch genommen (vgl. ABS 2011: 21). Die Übergangsentscheidung nach der Grundschulstufe ist erst im 13. Lebensjahr der Lernenden zu treffen.

Räumliche Entfernung, damit also der Aufwand für die Erreichbarkeit zur Bildungseinrichtung der Sekundarstufe sind für Eltern (und Lernende) ein wichtiger Aspekt der Entscheidung.

4.8.2 Geschlecht

PISA 2009 weist einen signifikant geringeren Kompetenzerwerb im Lesen bei männlichen Lernenden aus. 20% der männlichen Lernenden erreichten nicht die „baseline“ Level 2 und 8% den Level 5, nur 2% wurden mit Level 6 als „high performer“ identifiziert. Die Vergleichswerte für weibliche Lernende betrugen 9% unter Level 2 und 16% in Level 5 bis 6 (Thomson et al. 2009: 57).

Aus den Auswertungen von NAPLAN 2009 geht hervor, dass mit Ende der Primarstufe (Year 7) 92,1% der männlichen Lernenden bei der Lesekompetenz den Minimalstandard erreichen oder überschreiten, jedoch 95,9% der weiblichen Lernenden. In der Sekundarstufe (Year 9) reduzieren sich diese Werte auf 89,9% für männliche Lernende und 94,7% für weibliche Lernende (NAPLAN 2009: 117, 171).

Die geschlechtsspezifische Ungleichheit hat sich deutlich gewandelt. Während noch vor 30 Jahren der Frauen-Anteil bei universitären Ausbildungen deutlich unter dem Anteil der Männer lag, zeigt Australien heute folgendes Bild:

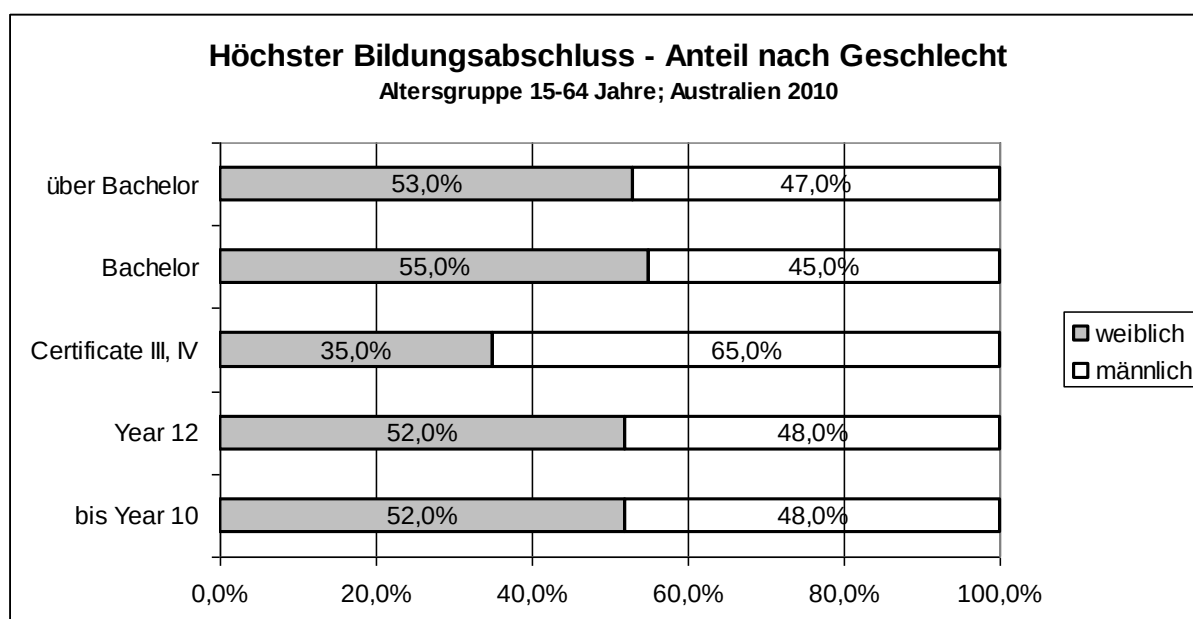


Abbildung 15: Höchster Bildungsabschluss nach Geschlecht

(Quelle: ABS 2010: 23)

Sowohl beim erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe als auch in der universitären tertiären Ausbildung ist, bezogen auf die gewählte Bildungsstufe, der Anteil der weiblichen Absolventen höher. Dies gilt auch für den Anteil an Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss – Year 10. Bei berufsorientierter Ausbildung (Certificate III und IV) liegt jedoch der Anteil der männlichen Absolventen bei zwei Drittel (vgl. ABS 2010: 23).

Vergleich zu Österreich: 15-64 Jahre,
2008

	w	m
Bachelor oder darüber	52%	48%
Kollegs	63%	37%
Matura	52%	48%
Pflichtschule	57%	43%

(Statistik Austria 2011: 397)

Der signifikante Kompetenzunterschied in Lesen wurde in allen an der PISA-Studie 2009 teilnehmenden Staaten festgestellt. Im OECD-Durchschnitt erreichten die männlichen Lernenden einen um 39 Punkte geringeren Mittelwert als die weiblichen Lernenden. In den Erhebungen zum Leseverhalten wurde ermittelt, dass männliche Lernende als Leselektüre vor allem Comics bevorzugen, während die weiblichen Lernenden mehr Romane und Sachbücher lesen (Thomson et al. 2009: 298).

Es gilt anzumerken, dass die mathematische Kompetenz einen höheren Mittelwert (10 Punkte Differenz) für männliche Lernende ausweist. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz waren für Australien keine Unterschiede nach Geschlecht festzustellen (vgl. Thomson et al. 2009: 225, 299).

Für eine Erklärung dieser Entwicklung beziehen sich Quenzel und Hurrelmann in ihrer Untersuchung über den Zusammenhang von Geschlecht und Schulerfolg auf Untersuchungen in USA und Großbritannien. Diese Bildungssysteme ähneln dem australischen System. Danach ist ein Erklärungsansatz nach der Rational-Choice Theorie, dass Frauen über die Bildungslaufbahn in anspruchsvollere Positionen vorrücken und auf diese Weise ihren sozialen und ökonomischen Status aufwerten (vgl. Quenzel/ Hurrelmann, 2010: 67f).

Bei der beruflichen Ausrichtung sind weiterhin männlich dominierte und „typisch weibliche“ Ausbildungen festzustellen (vgl. ABS 2010: 20). Es ist zu vermuten, dass die Wirkung des sozialen Geschlechtes bedeutender bleibt als das biologische Geschlecht.

Der Jahreseinkommens-Vergleich des Jahres 2006 mit dem Jahr 2001 zeigt, dass die Einkommen der weiblichen Bevölkerung nominal zugenommen haben, mehr Einkommensbezieherinnen in den höheren Einkommensgruppen vertreten sind (vgl.

ABS 2006). Da im gleichen Zeitraum der Zuwachs bei der männlichen Bevölkerung in der obersten Einkommensgruppe von 25% auf 39% angestiegen ist, kann die Rational-Choice Theorie nur bedingt als Erklärung dienen (siehe Seite 78).

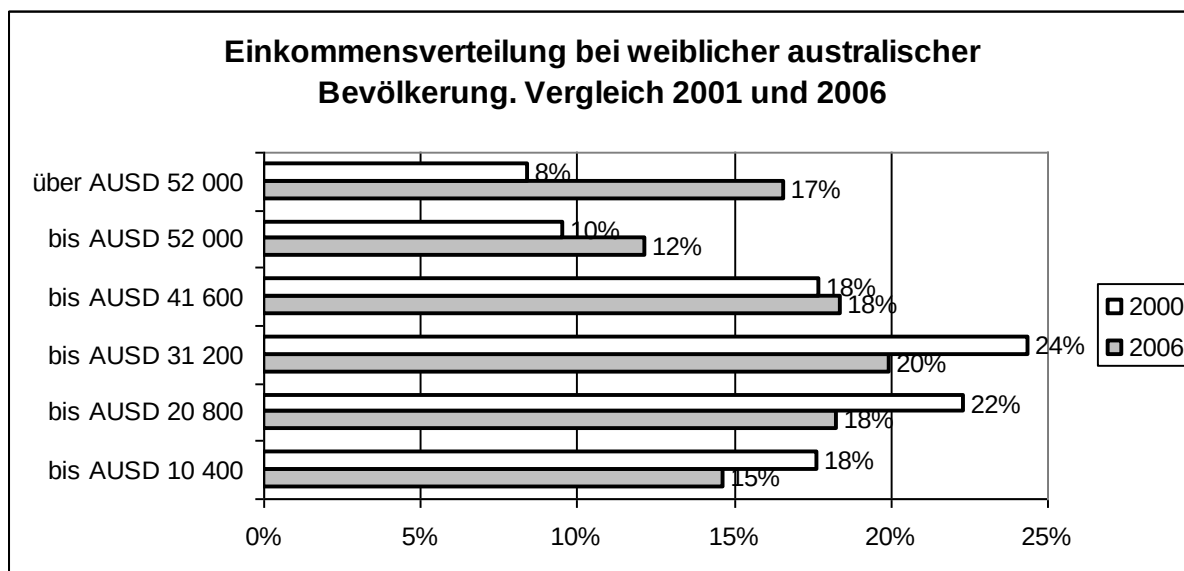


Abbildung 16: Einkommensverteilung weiblicher Beschäftigter
(Quelle: ABS 2006)

Weiters wird daher die Rollentheorie als Erklärung für die steigende Bildungsaspiration bei Frauen zur Diskussion gestellt. Die „weibliche“ Lernkultur, bedingt durch den hohen weiblichen Lehrenden-Anteil in der Pflichtschulzeit, führt zu einer höheren Leistungsmotivation bei den weiblichen Lernenden, während männlichen Lernenden die Orientierung an einem „männlichen“ Verhalten in der Schule fehlt (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010: 69f). Der Anteil männlicher Lehrender in den Primarschulen Australiens beträgt 19% (ABS 2011: 29). Die Geschlechtersegregation von peer groups kann verstärkend wirken. Ob die Gleichaltrigengruppe eine negative familiäre Lesesozialisation ausgleichen kann, ist offen (vgl. Groeben et al: 8).

Die Sozialisationstheorie weitet den Einflussrahmen aus und berücksichtigt auch die Familie, Gleichaltrigengruppe, Freizeit- und Medienwelt usw. bei der geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsentwicklung. Quenzel und Hurrelmann stellen die These auf, dass die Verschlechterung des Bildungserfolges bei männlichen Lernenden durch Defizite bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben Qualifikation, Bindung, Regeneration und Partizipation entsteht. So scheinen männliche Lernende größere Probleme bei der Geschlechterrollenidentifikation zu haben und ein leistungsbeeinträchtigendes Freizeitverhalten zu bevorzugen, bei dem Erfolg und Anerkennung erworben wird. Dies stützt eine Tendenz zum Rückzug von schulischen Leistungsanforderungen und familiären Erwartungen hin zur Orientierung an der Gleichaltrigengruppe (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010: 72ff).

4.8.3 Indigene

Als Indigene werden in Australien jene Personen bezeichnet, die sich nach Abstammung oder Kulturzugehörigkeit als Aborigines oder Torres Strait Islander identifizieren.

Nach NAPLAN 2009 erreichten Indigene mit Ende der Primarstufe (Year 7) bei der Lesekompetenz zu 27,5% den Minimalstandard, weitere 45,6% lagen mit den Werten darüber. Die Vergleichswerte für Nicht-Indigene betrugen 12,5% für den Minimalstandard, 82,5% für die Überschreitung. Für Year 9 wurden folgende Werte ermittelt: 27,8% der Indigenen erreichten den Minimalstandard, 33% erreichten dieses Niveau nicht. Von den Nicht-Indigenen haben 6,5% den Minimalstandard unterschritten, 14,9% erreicht (vgl. NAPLAN 2009: 118, 172).

Wie schon in Abbildung 13 aufgezeigt, verbleiben 96,5% der weiblichen indigenen Lernenden bis zum Ende der Schulpflicht im Schulsystem (95,2% der männlichen indigenen Lernenden), jedoch beenden nur 50,4% der weiblichen indigenen Lernenden die Sekundarstufe und 44,1% der männlichen indigenen Lernenden (vgl. ABS 2011: 27,31).

Die erworbene Lesekompetenz nach PISA weist für Indigene einen Anteil von 38% unter der „baseline“ Level 2 aus, 12% in Level 5 und 6. Dagegen beträgt der Anteil der Nicht-Indigenen unter Level 2 13%, in Level 5 und 6 ebenfalls 13 % (vgl. Thomson et al. 2009: 64).

In einer Studie über Bildungsaspiration von Indigenen und deren Einflussfaktoren haben Parente et al. erhoben, dass insbesondere die indigenen Lernenden eine geringere Erwartung an Bildung stellen, beim Bildungserwerb mehr Hindernisse empfinden, weniger Informationen über Bildungswege und –möglichkeiten haben und über weniger Handlungsstrategien zur Erreichung eines höheren Bildungsabschlusses verfügen. Eltern von Indigenen fühlen sich häufig nicht in der Lage, ihren Kindern entsprechende Unterstützung zu bieten (vgl. Parente et al. 2003: 2ff).

Indigene Lernende suchen zu einem hohen Anteil die Möglichkeit, nach dem schulischen Bildungserwerb in ihrer Gemeinschaft zu arbeiten und dort zu leben. Beeinflusst wird diese Haltung, weil *“Indigenous Australians appear extremely vulnerable to negative communications from the mainstream”* (Parente et al. 2003: 4). Es kann angenommen werden, dass die sozialtheoretischen Überlegungen von Quenzel und Hurrelmann (2010) bei der Bildungsungleichheit von Indigenen einen Erklärungsansatz bieten, also insbesondere das Entwicklungsfeld Bindung in der

Sozialisation der Jugendlichen stärker zu beachten ist, um die Dominanz der Eltern- und peer-Orientierung zu verringern.

Die bei Nicht-Indigenen bestehende Sozialisationserwartung an ein Hineinwachsen in die Verantwortung zur „ökonomischen Reproduktion der Gesellschaft“ (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010: 72) kann für indigene Lernende aus kulturellen Gründen nur mit Einschränkung aufrecht gehalten werden. Zum einen mangelt es am Verständnis des Zusammenhanges zwischen Bildungserwerb und beruflicher Tätigkeit, zum anderen fehlt es an geeigneten Einsatzmöglichkeiten (in der Nähe der indigenen Gemeinschaft), insbesondere für weibliche indigene Lernende.

Die Vermittlung von Werten wie Bildung und Arbeit, aber auch schulische Inhalte erfordert spezifische Kenntnis der lokalen Kultur, da die Indigenen in eine Vielzahl von Kulturkreisen mit eigenen Sprachen und besonderen Kommunikationsregeln zerfallen. Trotz eigener Schulen mit indigenen Lehrenden bleibt aus australischer Sicht die Heranführung der indigenen Lernenden an die gewünschten Bildungsziele langwierig. Die Verbesserung der Bildungsteilhabe für Indigene ist eine zentrale Forderung im australischen Bildungsprogramm (vgl. MCEECDYA 2008: 15).

Multikulturalität ist im australischen Bildungssystem curricular verankert. Neben der kognitiven Wissensvermittlung über die unterschiedlichen Bräuche, Werte und Einstellungen verschiedener Kulturen und das Erkennen von Vorurteilen, die Beherrschung der eigenen nicht-englischen Familiensprache und der englischen Sprache soll im affektiven Bereich eine kulturelle Andersartigkeit als unbedrohlich empfunden und die Bereitschaft zum Austausch zwischen den Kulturen gefördert werden.

4.8.4 Familiensprachlicher Hintergrund

Ethnische Benachteiligung im Schulsystem kann unter anderem durch kulturelle Faktoren wie auch die in der Familie gesprochene Sprache, erklärt werden (Alba et al. 1994, zit. in Kristen 1999: 53). Auswirkungen der nicht-englischen Familiensprache – die Eltern sprechen zu Hause eine andere Sprache als Englisch - werden sowohl durch NAPLAN als auch durch PISA erhoben. Für die folgenden Darstellungen wird auf die erworbene Lesekompetenz Bezug genommen. NAPLAN verwendet die Bezeichnung „LBOTE“ (Language Background Other than English) für Lernende mit nicht-englischer Familiensprache, „Nicht-LBOTE“ für Lernende mit englischer Familiensprache.

Die Ergebnisse aus den NAPLAN-Assessments des Jahres 2009 zeigen auf, dass die Entwicklung der Lesekompetenz auch von der Familiensprache der Lernenden abhängig ist. Während am Ende der Primarschule 8,3% der Lernenden mit fremdsprachlicher Familiensprache den Minimalstandard nicht erreichen, steigt dieser Wert vor Ende der Sekundarstufe auf fast 12% an (NAPLAN 2009: 119, 173).

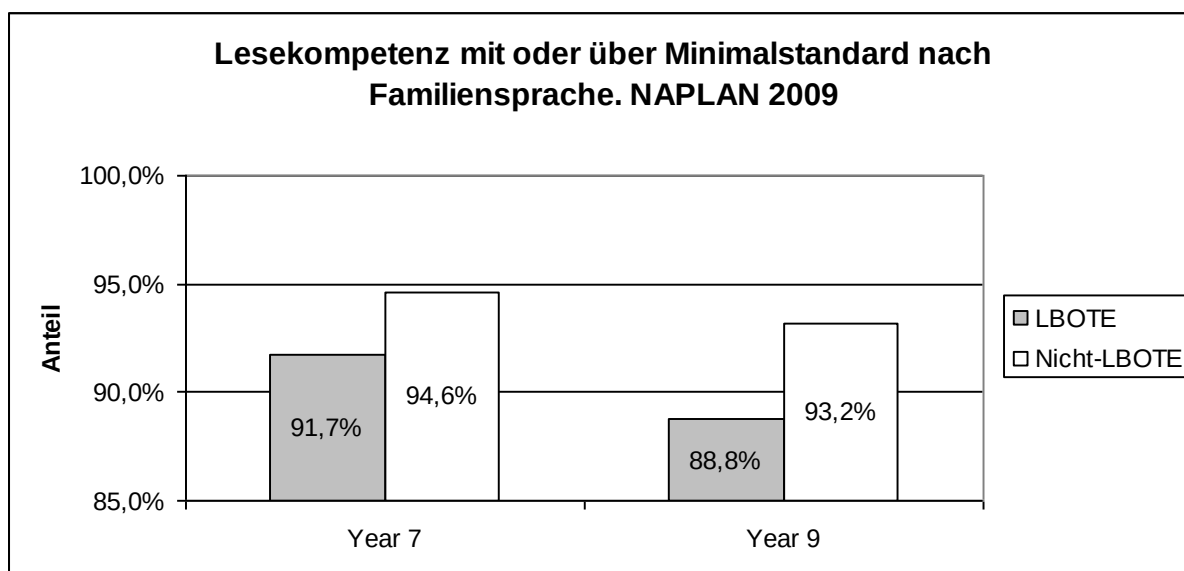


Abbildung 17: Lesekompetenz nach Familiensprache. NAPLAN 2009
(Quelle: NAPLAN 2009: 119, 173)

Die PISA-Studie weist für die Altersgruppe der 15-Jährigen in der Lesekompetenz aus, dass 20% der Lernenden mit nicht-englischer Familiensprache den Level 2 nicht erreichen (11% der Lernenden mit englischer Familiensprache), jeweils 13% erreichen einen Wert in Lesekompetenz im Level 5 oder 6. Der Mittelwert für Lernende mit

Vergleich zu Österreich:	
Mittelwerte Lesekompetenz 2009	
Muttersprache D:	482
Migranten 1. Gen.	384
Migranten 2. Gen.	427

(Schwantner/ Schreiner 2010: 45)

fremdsprachlicher Familiensprache in Australien beträgt für im Ausland geborene Lernende, deren Eltern ebenfalls im Ausland geboren worden sind, 517 Punkte, für Lernende, die bereits in Australien geboren worden sind, 527 Punkte. Lernende mit Familiensprache Englisch zeigen einen Mittelwert von 512 Punkten. (vgl. Thomson et al. 2009: 67).

Die PISA-Analyse zum Migrationshintergrund hält fest, dass jene Lernenden, die selbst und deren Eltern im Ausland geboren worden sind, ein etwas schlechteres Testergebnis erreicht haben. Lernende, die selbst bereits in Australien, mindestens aber ein Elternteil noch im Ausland geboren worden sind (first-generation students), erreichten ein etwas besseres Ergebnis als der gesamt-australische Mittelwert (vgl. Thomson et al. 2009: 67).

Auch für die indigenen Lernenden ist anzunehmen, dass die Familiensprache immer Nicht-Englisch ist (siehe PISA-Ergebnisse zu Indigene auf Seite 83). Es ist anzu-merken, dass die Suche nach einer geeigneten Schulart für Indigene in Australien seit Beginn der 70er Jahre im Gange ist, aber noch keine endgültige Linie gefunden worden ist. Zur Diskussion stehen verschiedene Formen des bilingualen Unterrichts, wobei für die Indigenen sichergestellt werden soll, dass sowohl Englisch in Wort und Schrift gelernt, als auch die Familiensprache als Teil der kulturellen Identität gelernt und erhalten werden soll.

4.8.5 Sozioökonomischer Hintergrund

Der Einfluss der elterlichen Bedingungen auf den Kompetenzerwerb von Lernenden in Lesen wird von NAPLAN durch die Indikatoren Beruf der Eltern und Ausbildung der Eltern erfasst, während für die Darstellung nach PISA der Index of economic, social and cultural status (ESCS), der auch den familiären Wohlstand, den Besitz an Kulturgütern und die Bildung beeinflussenden Ressourcen berücksichtigt, gewählt wird. Für eine genauere Darstellung des ESCS wird auf Thomson/ de Bortoli (2008: 218ff) verwiesen.

Sozioökonomischer Hintergrund nach NAPLAN

NAPLAN 2009 zeigt das Verhältnis von Lesekompetenz und höchstem Bildungsabschluss der Eltern wie folgt auf:

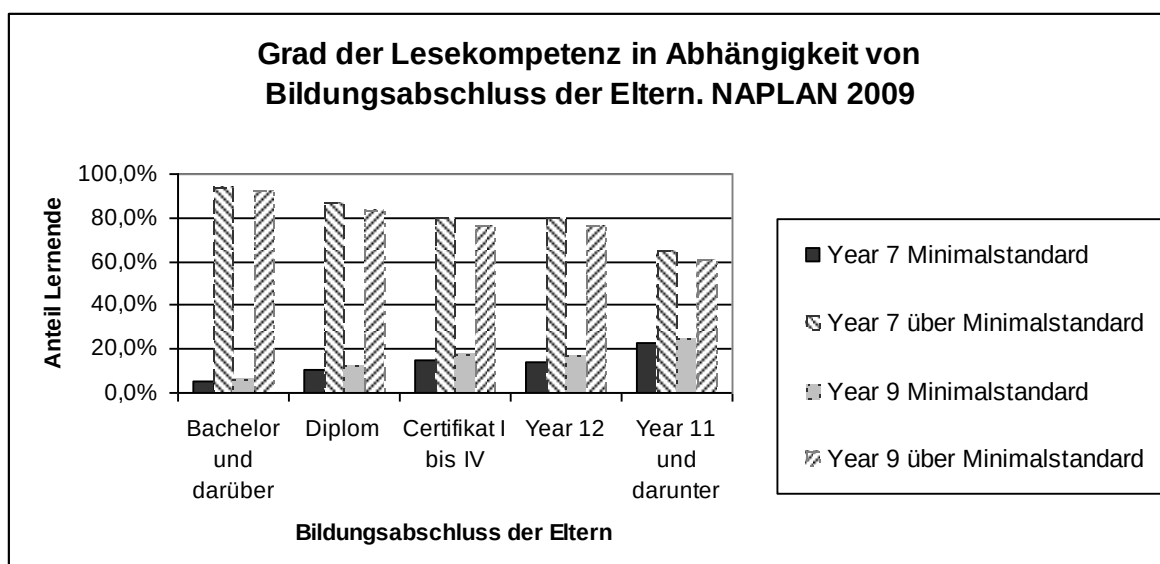


Abbildung 18: Einfluss elterlicher Bildung auf Lesekompetenz nach NAPLAN
(Quelle: NAPLAN 2009: 123,177)

Lernende, bei denen zumindest ein Elternteil über den Bildungsabschluss Bachelor verfügt, erreichen zu 4,9% im Year 7 und zu 6,1% im Year 9 nur den Minimalstandard in der Lesekompetenz, aber zu 93,6% im Year 7 und zu 91,9% im Year 9

eine Übererfüllung des Minimalstandards. Bei Lernenden, deren Eltern einen geringeren Bildungsabschluss als die Sekundarstufe (Year 12) haben, wird der Minimalstandard zwar von 22,8% der Lernenden im Year 7 und von 24,9% im Year 9 erreicht, aber die Übererfüllung des Minimalstandards nur von 64,7% der Lernenden im Year 7 und von 60,3% im Year 9 (vgl. NAPLAN 2009: 123,177).

Der Beruf der Eltern hat nach NAPLAN 2009 ebenfalls Einfluss auf den Erwerb von Lesekompetenz:

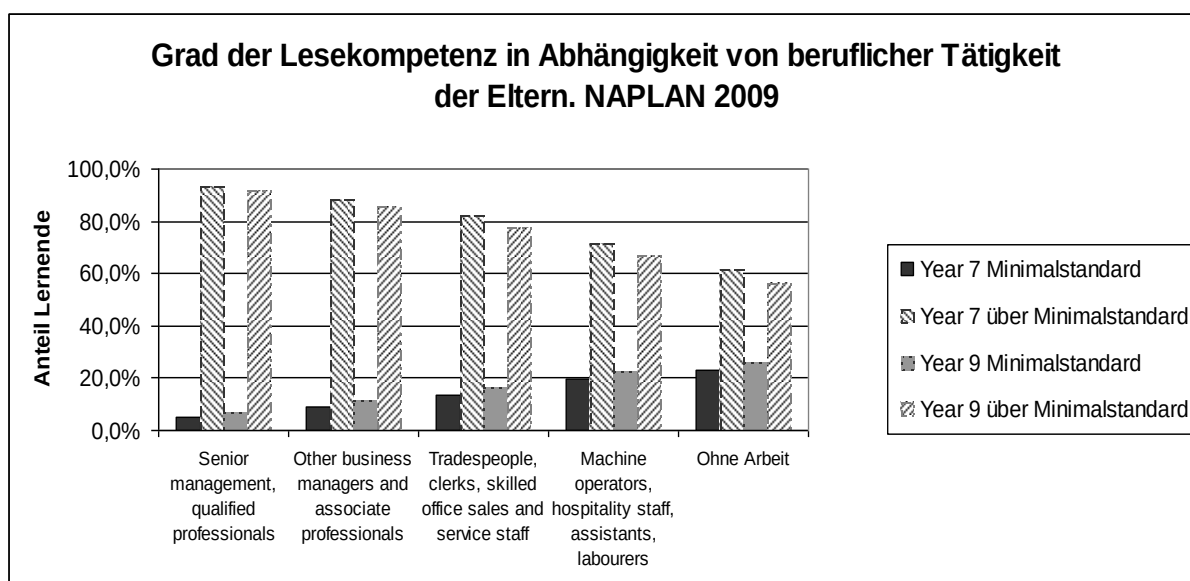


Abbildung 19: Einfluss elterlicher Tätigkeit auf Lesekompetenz nach NAPLAN
(Quelle: NAPLAN 2009: 124, 178)

Da erworbener Bildungsgrad und die berufliche Tätigkeit der Eltern in Verbindung stehen, ähnelt die Darstellung des Einflusses des elterlichen Berufes jener des Einflusses elterlicher Ausbildung. Lernende, bei denen zumindest ein Elternteil in der höchsten Berufsgruppe tätig ist, übererfüllen zu 93,2% im Year 7 und zu 91,4% im Year 9 den Minimalstandard, während bei Lernenden, deren Eltern ohne Arbeit sind, nur 61,4% im Year 7 und 56,4% im Year 9 den Minimalstandard überschreiten (vgl. NAPLAN 2009: 124, 178).

Sozioökonomische Bedingungen nach PISA

Durch den ESCS-Index werden bei PISA neben dem beruflichen Status auch der höchste Bildungsgrad der Eltern sowie die materiellen und kulturellen Ressourcen berücksichtigt. Der Einfluss auf die Lesekompetenz zeigt sich nach PISA 2009 wie folgt:

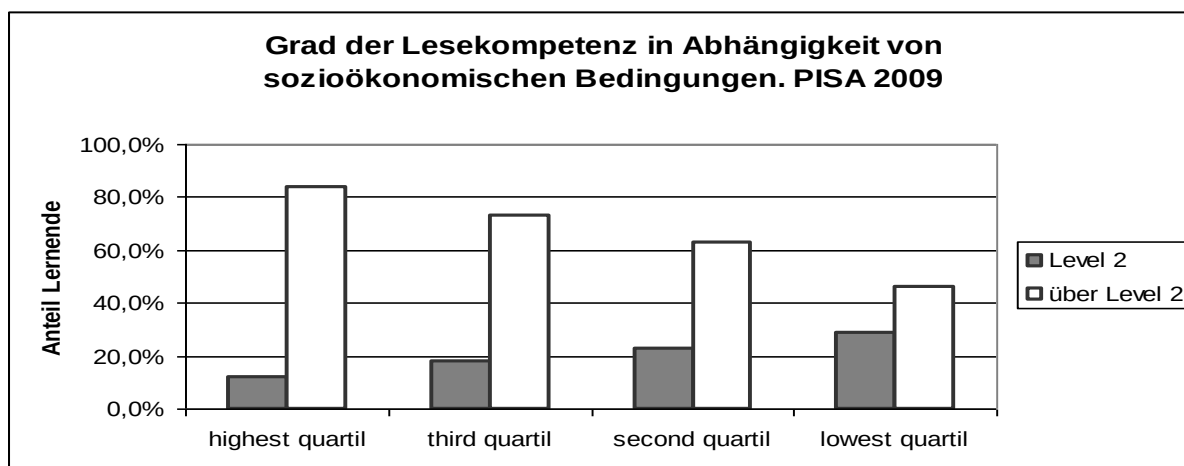


Abbildung 20: Sozioökonomischer Einfluss auf Lesekompetenz nach PISA
(Quelle: Thomson et al. 2009: 66)

Lernende, deren sozioökonomischer Hintergrund dem höchsten Quartil zuzuordnen ist, erreichen zu 12% die „baseline“ Level 2 und sind zu 84% darüber, während Lernende mit einem ESCS-Index aus dem niedrigsten Quartil zu 29% Level 2 erreichen und nur zu 46% darüber liegen (vgl. Thomson et al. 2009: 66).

Vergleich zu Österreich 2009 nach ISEI:
Höchster Bildungsabschluss mindestens eines Elternteiles zu Mittelwert der Lesekompetenz:

Tertiäre Ausbildung:	520
Matura	483
BMS / Lehre	455
Max. Pflichtschule	399

(Schwantner/ Schreiner 2010: 42)

Neben den materiellen Voraussetzungen, der elterlichen Unterstützung und der Förderung beim Bildungserwerb sind auch Faktoren beim Lernenden selbst zu berücksichtigen, die das Selbstbild und damit den Kompetenzerwerb beeinflussen. Dazu zählen die Selbstmotivation für Wissensbereiche und die Bereitschaft, sich damit auseinander zu setzen (schulisch: Lernzeit, außerschulisch: Engagement im Wissensbereich), der Eindruck, dass die Beschäftigung mit dem Wissensbereich leicht fällt und eventuell einen Ausblick auf die Fähigkeit zur beruflichen Verwertung bietet. Die Sozialisationsinstanz Gleichaltrigengruppe vermag allerdings die Motivation in andere Richtungen zu lenken.

Auf institutioneller Ebene hat die Schule Einfluss darauf, inwieweit Lernende mit nachteiligem sozioökonomischen Hintergrund Anreize für Wissensbereiche und Lernverhalten erfahren.

Es kann festgestellt werden, dass die elterliche Bildungskarriere den Kompetenzzuwachs auch insoweit beeinflusst, dass die gezeigten Leistungsreserven für schulische Folgejahre (Überschreitung des Minimalstandards) umso höher sind, je höher der Bildungsgrad der Eltern ist und damit den Schulerfolg und die Entscheidungen für die Bildung der Lernenden lenkt.

4.8.6 Geografische Lage

Deutliche Unterschiede in der Lesekompetenz zeigen sich nach der geografischen Lage des Schulstandortes. Als Ursache können hierfür institutionelle Bedingungen erkannt werden, weil die schulische Ausstattung in der Anzahl von Klassen und die Verfügbarkeit von Lehrmaterialien unterschiedlich ist. Weiters besteht für die Lernenden ein unterschiedlicher Zugang zu kulturellen Einrichtungen. Ein wesentlicher Zusammenhang zwischen geografischer Lage und Lesekompetenz scheint jedoch auch bei der Lesesozialisierung (Interesse am Lesen, Lesehäufigkeit, Lesematerial) zu liegen.

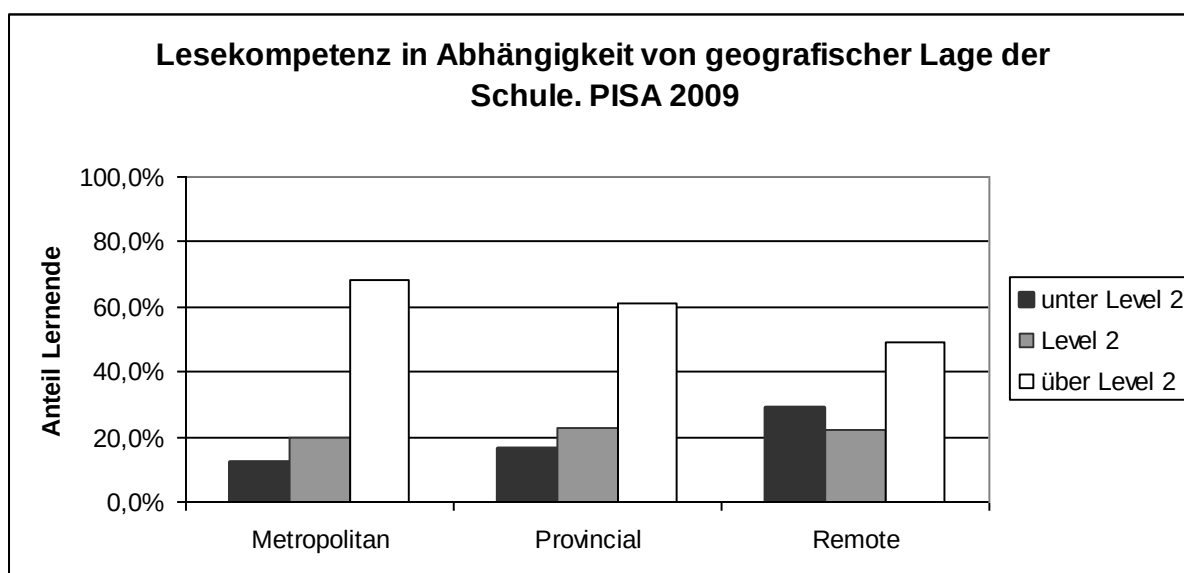


Abbildung 21: Einfluss der Schullage auf die Lesekompetenz. PISA 2009
(Quelle: Thomson et al. 2009: 65)

Lernende an entlegenen Schulstandorten erreichen zu 29% nicht die „baseline“ Level 2 und überschreiten diesen Level nur zu 49%. Lernende in Großstädten hingegen verfehlen Level 2 zu 12% und überschreiten Level 2 zu 68% (vgl. Thomson et al. 2009: 65).

PISA unterscheidet bei der Zuordnung nach geografischer Lage (PISA 2009: XXVII):

- Metropolitan: including mainland state capital cities or major urban districts with a population of 100,000 or more
- Provincial: including provincial cities and other non-remote provincial areas
- Remote: Remote areas and very remote areas

Wird die Lage der Schule in Abhängigkeit von der Einwohnerzahl dargestellt, so zeigt sich, dass der Mittelwert der erworbenen Lesekompetenz für Lernende in Australien bei Schullagen bis 15.000 Einwohner um 15 Punkte höher liegt als bei Schullagen bis 3.000 Einwohnern. Liegt der Schulstandort in Städten bis 100.000 Einwohnern, dann verstärkt sich die Differenz auf 19 Punkte, bei Schulstandorten in Großstädten (ab 1 Mio. Einwohner) auf 53 Punkte (vgl. OECD 2010a: 166).

Vergleich zu Österreich 2009:
Zuwachs der Mittelwerte in Lesekompetenz bezogen auf Schulstandort in Lagen bis 3.000 Einwohner:

bis 15.000 Einwohner: +28 Punkte
bis 100.000 Einwohner: +47 Punkte
ab 1 Mio. Einwohner: +35 Punkte

(OECD 2010a: 166)

NAPLAN gliedert die geografische Lage wie PISA, teilt jedoch Remote in die Items Remote und Very Remote. Dadurch kann dem Australien-spezifischen hohen Flächenanteil an gering besiedelten Gebieten Rechnung getragen werden. Im Jahr 2006 lebten von 20,7 Millionen Einwohnern 1,5% der Bevölkerung in als „Remote“ klassifizierten Landesteilen, 0,8% in „Very Remote“. Der indigene Bevölkerungsanteil betrug 2006 knapp 520.000 Personen, die zu 10% in „Remote“ und zu 16% in „Very Remote“ Gebieten leben (vgl. ABS 2008a: 9ff). Der hohe Flächenanteil an Remote-Gebieten und die Verteilung der Schulstandorte ist aus nachstehenden Grafiken zu entnehmen:

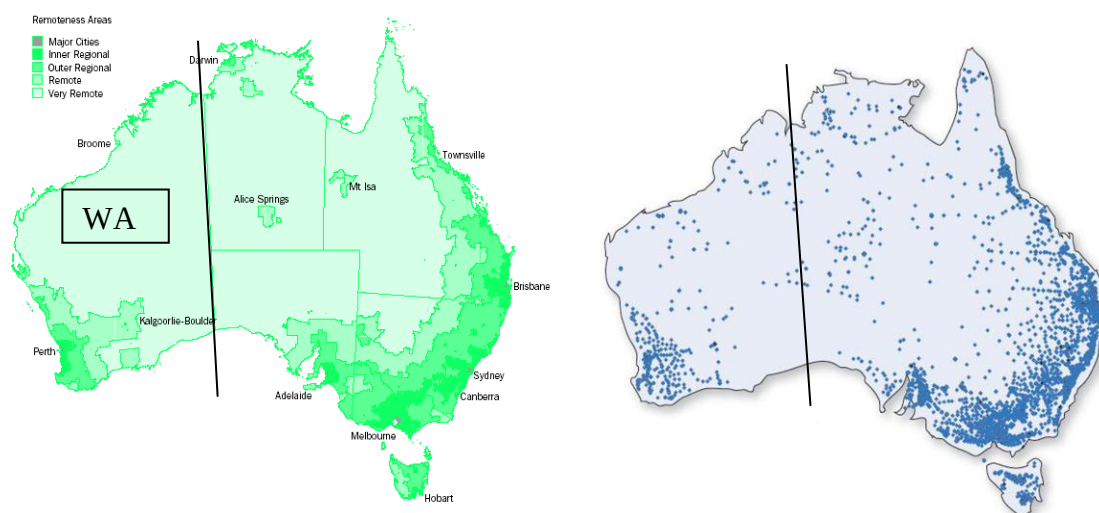


Abbildung 22: Verteilung Remote-Gebiete und Schulstandorte
(Quelle: ABS 2003: 8 sowie Thomson et al. 2007: 2)

Den NAPLAN-Ergebnissen aus dem Jahr 2009 ist zu entnehmen, dass bei Lernenden aus Schulen in „Very Remote“-Gebieten mit Abschluss der Primarschule der Minimalstandard zu 20% erreicht, aber nur zu 34% überschritten wird. Im Year 9 sind noch 30,6% der Lernenden in der Lage, den Minimalstandard zu überschreiten, 51,6% der Lernenden erreichen nicht den Minimalstandard in der Lesekompetenz (vgl. NAPLAN 2009: 120, 174).

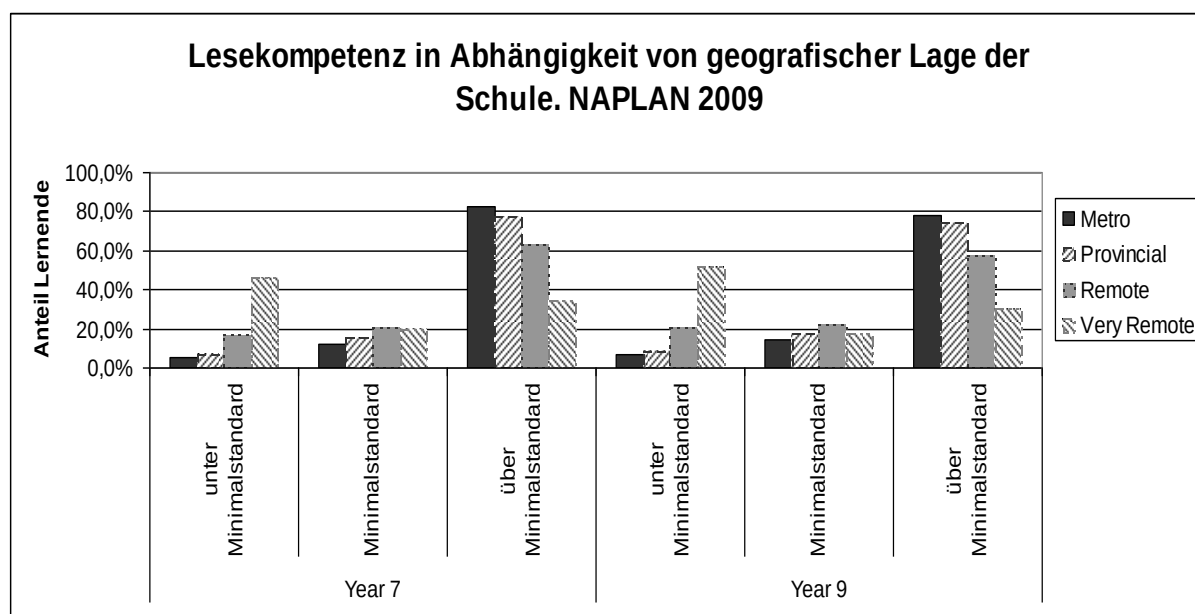


Abbildung 23: Einfluss der Schullage auf die Lesekompetenz. NAPLAN 2009
(Quelle: NAPLAN 2009: 120, 174)

Der Einfluss der geografischen Lage auf die erworbene Lesekompetenz im Ausmaß bis zum Äquivalent fast eines Schuljahres bleibt auch unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Bedingungen in Australien bestehen. Die Lage der Schule beeinflusst den Kompetenzerwerb nicht nur institutionell durch unterschiedlich vorhandene schulinterne Ressourcen sondern auch durch das Umfeld. Geografische Lagen mit höherer Einwohnerzahl haben zumeist eine kulturelle Infrastruktur geschaffen, z. B. Bibliotheken, kulturelle Veranstaltungen, weiterführende Schulen (vgl. OECD 2010a: 46ff, 166).

4.9 Zusammenfassung

Trotz mannigfaltiger geografischer, klimatischer und finanzieller Schwierigkeiten hat Australien ein Bildungssystem geschaffen, das durch frühe Impulse der Wirtschaft heute im internationalen Vergleich bestehen kann. Im Zeitraum von 1997 bis 2010 stieg der Anteil der 15- bis 24-Jährigen, die im Bildungswesen verbleiben, von 53,4% auf 59,1%. Bezogen auf die Alterskohorte der 20- bis 24-Jährigen stieg der Anteil von Personen mit Abschluss der Sekundarschule (Year 12) oder mindestens Certificate II im gleichen Zeitraum von 76,3% auf 85,6% (vgl. ABS 2011a).

Das nationale Assessment Program ist die Triebfeder für Verbesserungen und wirkt institutionell bis auf die einzelne Schule ein. Zusätzlich erleichtern individuelle Auswertungen für die Lernenden und Eltern die Entscheidungen zu Förderung, Schuls Wahl und Verbleib im Schulwesen. Ein kompetenzorientiertes Informations- und Berichtswesen ist für die Öffentlichkeit frei zugänglich.

PISA, TIMSS, PIRLS und andere internationalen Programme sind für das Bildungswesen in Australien ein zusätzlicher Maßstab für weitere Entwicklungen, die auch eine Verringerung von Ungleichheiten beinhalten.

Im Zeitraum der bisherigen PISA-Studien von 2000 bis 2009 sind die Leistungswerte für Lesekompetenz der australischen Lernenden zurückgegangen. Dies betrifft insbesondere die Ergebnisse in den obersten zwei Leistungsstufen (Level 5 und 6), in einigen Staaten und Territorien sanken gleichzeitig auch die Leistungsniveaus der untersten Leistungsstufen (vgl. Thomson et al. 2009: 296).

Einen signifikanten Einfluss auf den Kompetenzerwerb bieten die schulspezifischen sozioökonomischen Bedingungen. Unabhängig vom individuellen ESCS Wert (siehe Seite 88) besteht für australische Lernende die Tendenz zu höherem Kompetenzerwerb, wenn der sozioökonomische Status im Hintergrund der Schule höher ist. Im PISA Report 2009 wird festgehalten: *“[...] schools with a higher average socio-economic status among their students are likely to have fewer disciplinary problems, better teacher-student relations, higher teacher morale, and a general school climate that is oriented towards higher performance. Such schools also often have a faster-paced curriculum. Talented and motivated teachers are more likely to be attracted to schools with higher socioeconomic status and less likely to transfer to another school, or to leave the profession [...] some of the contextual effect associated with high socioeconomic status may also occur as talented students work with each other”* (OECD 2010a: 92).

Ausbildung, Beruf, verfügbare materielle und kulturelle Ressourcen und Interaktion der Eltern mit den Kindern bestimmen den Kompetenzerwerb der australischen Lernenden mit, wobei hierbei die Wirkung des sozioökonomischen Hintergrunds für Australien im OECD-Mittel liegt (vgl. OECD 2010a: 58).

Der deutliche Unterschied in der Lesekompetenz ist auch geschlechtsspezifisch. Die Daten aus den PISA-Untersuchungen zeigen, dass diese Unterschiede dem OECD-Durchschnitt entsprechen. Australische männliche Lernende erreichen im Vergleich einen um 37 Punkte niedrigeren Punktwert als die weiblichen Lernenden (vgl. Thomson et al. 2009: 298). Bei den Bildungsabschlüssen sind die weiblichen Lernenden geringfügig überrepräsentiert, ausgenommen hiervon sind technische und gewerbliche Bildungsabschlüsse, in denen die männlichen Lernenden überwiegen.

Die geografische Lage wirkt auf die Schule selbst, indem schulische Ressourcen davon beeinflusst werden. Lernende sind in ländlichen Lagen mit problematischeren Erreichbarkeiten von Bildungseinrichtungen sowie unterschiedlichen sozio-ökonomischen Bedingungen konfrontiert. Im australischen Durchschnitt erreichen Lernende aus ländlichen Lagen gegenüber Lernenden aus Großstädten nach PISA einen um 56 Punkte verringerten Mittelwert (vgl. Thomson et al. 2009: 299). Die Ergebnisse aus dem NAPLAN 2009-Assessment zeigen ebenfalls die Abhängigkeit von der geografischen Lage auf, wobei die Lernenden aus sehr entlegenen Gebieten besonders benachteiligt sind (vgl. NAPLAN 2009: 222).

Eine nicht-englische Familiensprache beeinflusst die Mittelwerte in Lesekompetenz nach PISA nur geringfügig. Ein Erklärungsansatz kann die Einwanderungspolitik sein, da Australien die Einwanderung von gut ausgebildeten Personen forciert (vgl. OECD 2010a: 67). Zu Lernenden mit nicht-englischer Familiensprache zählen zum Teil auch Indigene, wodurch die Einwirkung weiterer Faktoren wie des sozio-ökonomischen Hintergrundes zu erwarten ist (vgl. NAPLAN 2009: 222).

5 Distance Education - Unterricht ohne Klassen

In einem weiter gefassten Verständnis wird Distance Education dadurch charakterisiert, dass die Lernenden nicht miteinander in einem Klassenzimmer am Unterricht teilnehmen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass als Lehrende andere Personen als ausgebildete Lehrkräfte am Unterrichtsprozess mitwirken.

Zu Beginn dieses Abschnittes wird Distance Education näher beschrieben und das australische System der Distance Education mit dem besonderen Schwerpunkt der Schools of the Air für den Primarschulbereich in Western Australia dargestellt. Daran schließt eine Einschätzung des Kompetenzerwerbs und der Wirkfaktoren an.

5.1 Bedingungen und Grenzen von Distance Education

Unter Distance Education werden nach Holmberg verschiedene Formen des Lernens und Lehrens auf allen Ebenen verstanden, die nicht unter der laufenden und direkten Beobachtung und Betreuung des Lehrenden stattfinden, aber von der Planung, Betreuung und Belehrung durch Lehrende profitieren (vgl. Holmberg 1990: 1). In einigen Staaten und Territorien Australiens wird auch Home Schooling unter dem Begriff Distance Education subsumiert, da der elterliche Unterricht in Abstimmung mit Distance Education Schulen zu erfolgen hat. Für eine genauere Charakterisierung des Begriffes Distance Education bezieht sich Holmberg auf die Beschreibung von Keegan (Keegan 1990: 44, zit. in Holmberg 1995):

- *the quasi-permanent separation of teacher and learner throughout the length of the learning process (this distinguishes it from conventional face-to-face education)*
- *the influence of an educational organisation both in the planning and preparation of learning materials and in the provision of student support services (this distinguishes it from private study and teach-yourself programmes)*
- *the use of technical media – print, audio, video or computer – to unite teacher and learner and carry the content of the course*
- *the provision of two-way communication so that the student may benefit from or even initiate dialogue (this distinguishes it from other uses of technology in education, and*
- *the quasi-permanent absence of the learning group throughout the length of the learning process so that people are usually taught as individuals and not in groups, with the possibility of occasional meetings for both didactic and socialisation purposes.*

Holmberg beleuchtet nur kurz das Thema Distance Education für die Primar- und Sekundarstufe. Er nennt dieses System „Supervised Distance Study“, da Lernende zu Hause eine Person (meist einen Elternteil) als Supervisor haben. Neben der individuellen Arbeit mit und ohne Unterstützung des Supervisors besteht auch ein regelmäßiger Kontakt zum Lehrenden und zur Arbeit in Lerngruppen (vgl. Holmberg 1995b: 146f).

Die Bedeutung, in welcher Weise die persönliche Anwesenheit in einer Schulklasse als Bedingung für eine gelingende Sozialisation im Wirkungsbereich von peer groups während der Schulzeit wirkt, ist umstritten (vgl. Fend 2008: 131). Bereits Parsons' Modell von der Entstehung der Handlungsfähigkeit nennt die peer group in der Funktion von Klassenmitgliedern und hat dabei die Präsenz der Beteiligten im Auge. Eine Darstellung der einschlägigen Literatur zur Gleichaltrigengruppe von Krappmann zeigt ebenfalls auf, dass die unterschiedlichen Forschungen aus dem Aspekt der Klassenpräsenz heraus beschrieben werden (vgl. Krappmann 1998).

Distance Education hat nach Holmberg das Potenzial, die Lernenden aus sozialen und anderen Zwängen zu befreien, es ermöglicht die Individualisierung und die Öffnung von sozialen Grenzen. Er geht dabei nicht speziell auf die schulische Anwendung in der Primar- und Sekundarstufe ein, postuliert aber, dass Distance Education in jeder Stufe für alle Themen möglich ist, für die Lehrangebote ausgearbeitet worden sind (vgl. Holmberg 1995a: 3ff). Bei der Planung und Umsetzung von Unterrichtseinheiten ist besonderer Wert auf Interaktionsmöglichkeiten sowohl gegenstandsbezogen als auch allgemein für die Lernenden untereinander mit den Lehrenden zu nehmen.

Auch Peters zielt bei seinen Untersuchungen auf Distance Education für Erwachsene ab. Er berücksichtigt soziologische Aspekte mit dem Hinweis, dass in Distance Education dem Dialog eine wesentliche Rolle zukommt. Dieser wird als soziale Interaktion und Kommunikation verstanden. Da die sozialen Interaktionen durch die Werte und Einstellungen der Interaktionspartner beeinflusst sind (die wiederum von ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld bestimmt sind), werden Sozialisationsprozesse durch Symbole und Rollen ermöglicht. So werden die persönliche Identität und die Fähigkeit zu sozialer Aktivität ausgebildet. Peters verweist auf die Voraussetzung, Rollendistanz und Rollenübernahme zu beherrschen. Diese Fähigkeiten bedingen mündliche Kommunikation, wobei ausdrücklich auf Habermas' Theorie der kommunikativen Kompetenz verwiesen wird (vgl. Peters 2004: 33ff).

Helen Stokes untersuchte im Jahr 1999 die Bedingungen für schulische Bildung im ländlichen und isolierten Australien. Dabei wurden Primary und Secondary Schools

in dünn besiedelten Gebieten sowie Schulen der Distance Education berücksichtigt. Die Erhebung richtete sich an Eltern, Studenten und Lehrkräfte (n=3.128) und wurde mittels Fragebogen, Telefoninterviews und einem Online-Fragebogen durchgeführt. Ziel der Untersuchung war, ein Meinungsbild der Betroffenen und Empfehlungen für Verbesserungen bei der Human Rights and Equal Opportunity Commission vorzulegen. Von den 1.709 befragten Studenten waren 88 Studenten an der School of the Air, 52 nahmen vollständig am Programm der Correspondence Schools teil, 42 teilweise. In Summe lernten 10,6% der Lernenden über Distance Education, die übrigen in den örtlichen Schulen (vgl. Stokes et al. 1999: 21f).

Für das Lernumfeld wurde zwischen Klassenunterricht und Distance Education kein genereller Vor- oder Nachteil erhoben. Folgende spezifische Ergebnisse wurden von den an Distance Education Beteiligten genannt:

- intensivere Beziehung zwischen Eltern und Kind
- Studenten erwerben Kompetenz in Selbstmotivation, Selbstorganisation, Zeitmanagement
- kein Druck durch peer groups, kein Bullying
- reduzierte Interaktion mit Lehrenden
- Studenten können nur eingeschränkt am Teamsport teilnehmen
- Angebot an persönlicher Interaktion mit Gleichaltrigen und Gruppen ist eingeschränkt
- als Tutoren sind die Eltern zeitlich und inhaltlich sehr gefordert
- in den Unterrichtseinheiten sind auch Gruppendiskussionen und Gruppenaktivitäten vorgesehen, die nur durch besonderen technischen Aufwand realisiert werden können. Die Umsetzung ist nicht immer möglich.

In Zusammenhang mit Home Schooling stellt Franco Rest aus dem Blickwinkel der Waldorfpädagogik fest, dass der tägliche mehrstündige Aufenthalt in einem Raum mit anderen Gleichaltrigen nicht notwendig ist, um sich gesund zu sozialisieren. Diesen Überlegungen ist allerdings kein Bezug zu anderen Forschungsarbeiten zu entnehmen (vgl. Rest 2009:7).

5.2 Home Schooling

Die Lernenden werden in ihrem häuslichen Umfeld unterrichtet, anstatt eine Schule zu besuchen. Der Lernprozess wird gestaltet, organisiert und begleitet durch die Eltern oder durch nahe Angehörige. In den USA wird Home Schooling von mehr als einer Million Lernender in Anspruch genommen, in Kanada und Neuseeland von mindestens einem Prozent aller Schüler, eine ähnliche Größenordnung gilt für

Großbritannien. In Australien liegt der Anteil derzeit noch unter einem Prozent der Lernenden-Population.

5.3 Distance Education in Australien

Außerhalb von Unterrichtsformen für Lernende, die sich gemeinsam im Klassenzimmer befinden (Präsenzunterricht), besteht in Australien die Möglichkeit, Lernende in den Formen

- home schooling
- Correspondence Schools (mit technologischer Unterstützung)
- Schools of the Air (zentrale Bedeutung von Elternmitwirkung und Technologie)

zu unterrichten (siehe auch Seite 44).

Die nachfolgenden Ausführungen haben ihren Schwerpunkt in der Darstellung der Schools of the Air. Diese bieten Unterricht für Lernende der Primarstufe, deren Wohnort in zu großer Distanz von einer Schule liegt, die keinen festen Wohnort haben, weil sie mit ihren Eltern unterwegs sind (z. B. Zirkusmitarbeiter, Weltreisende) oder aus gesundheitlichen Gründen nicht mit anderen Lernenden im Klassenzimmer sein können. Damit wird ermöglicht, dass die jungen Lernenden kein Internat besuchen müssen, um der Schulpflicht zu genügen. Einige Schools of the Air führen auch den Unterricht in der Sekundarstufe I weiter, damit die Lernenden über diese Einrichtung die schulpflichtige Zeit abschließen können.

Internet-Applikationen, E-Mail und speziell aufbereitete Arbeitsmaterialien sind die Charakteristika für die Arbeitsweise der Schools of the Air, wobei auf eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und den Lernenden sowie deren Lernbetreuern Wert gelegt wird. In bestimmten Intervallen werden die Lernenden an ihrem Wohnort von Lehrenden besucht und Unterstützung angeboten. Schulcamps werden einberufen, um Gelegenheit für persönliche soziale Interaktion zu bieten und schulische Schwerpunktprogramme wie z. B. Schauspiel abzuhalten.

Der Einsatz modernster Technologie bestimmt die Leistungen der Schools of the Air. Noch zu Beginn der 80er Jahre hielten Taylor und Tomlinson in ihrer Studie über die Probleme in Distance Education fest, dass durch lange Postwege eine erfolgreiche Unterstützung durch Lehrende erschwert und Hilfen für die Lernbegleiter schwer realisierbar waren. Technisch anfällige Funkverbindungen und Stromversorgungen behinderten nicht nur die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden, sondern auch die wechselseitige Hilfe von Eltern, die als Lernbetreuer aktiv waren (vgl. Taylor/ Tomlinson 1984: 62ff).

Als Schools of the Air bezeichnen sich heute 5 Schulen in Western Australia, je 2 Schulen in Northern Territory und New South Wales sowie eine Schule in Queensland. Die Finanzierung erfolgt durch das Australian Government und den jeweiligen Staat bzw. das Territorium. Für die Lernenden wird die vollständige technische Ausrüstung von Satellitenantenne und Computer bis zum Drucker und Web-Kamera von der öffentlichen Hand bereitgestellt (Wert ca. AUD 15.000,00). Die jährlichen Kosten je Lernendem sind ca. doppelt so hoch wie in einer Präsenzschele. Zu Beginn ist eine geringe Einschreibgebühr von den Eltern einzuzahlen, jährliche Beiträge sind freiwillig.

Für die Eltern stehen auch außerschulische Organisationen wie die „Retired Educator Volunteers for Isolated Students Education“ oder die „Isolated Children’s Parents Association“, für Lehrende steht die „Australasian Association of Distance Education“ zur Verfügung.

Durch das Schulsystem erhalten die Lernbetreuer (in fast allen Fällen ist dies die Mutter) Unterstützung durch die Lehrenden selbst, durch die Schule und zu Schulbeginn mittels eines eigenen Handbuchs, welches nicht nur pädagogische Ratschläge bietet sondern auch den Umgang mit der Doppelrolle als Elternteil und Lernbetreuer beleuchtet (vgl. I-Spi 2005).

Der Unterricht besteht aus Online-Zeiten mit den Lehrenden zu fixen Zeiten nach einem Stundenplan und Lernmaterialien, die ähnlich einem Fernstudium versandt werden. Die Lernmaterialien werden vom Lehrenden individuell je nach Entwicklungsstand des Lernenden zusammengestellt. Zusätzlich werden die üblichen Schulbücher genutzt. Die Lernbetreuer haben die Aufgabe, die Lernenden durch Arbeitsplanung, Erklärungen, Übungen und Kontrolle zu unterstützen.

Die Teilnahme an den NAPLAN Assessments über Schreib-, Lese- und Rechenkompetenz ist auch für die Lernenden der School of the Air vorgesehen. Es ist allerdings zu vermerken, dass indigene Lernende bei den NAPLAN-Assessments des Öfteren nicht vertreten sind.

In der gesamten Primarstufe werden die Lernenden durch Jahrgangslehrer und nicht durch Klassenlehrer unterrichtet.

5.4 Distance Education in Western Australia

In Western Australia leben auf einer Fläche von über 2,5 Mio. km² ca. 2,3 Mio. Einwohner (Stand 2010), davon 1,7 Mio. Einwohner in und um die Hauptstadt Perth. Städte mit mehr als 20.000 Einwohnern liegen im Süden und an der südwestlichen Küste des Bundesstaates, im Norden weisen lediglich drei Küstenstädte mehr als 10.000 Einwohner auf. Einzige Ausnahme ist Kalgoorlie-Boulder im Landesinneren mit fast 30.000 Einwohnern, 600 km östlich von Perth, begründet durch eine der weltgrößten Goldminen. Die Wirtschaft in Western Australia wird vom Abbau der Bodenschätze und der Landwirtschaft dominiert. Im landwirtschaftlichen Sektor wird zwischen großflächiger Viehhaltung (Schafe, Rinder) auf Stations und dem Anbau von Obst, Getreide (vor allem Weizen), Kartoffeln und Wein sowie Schweinezucht auf Farmen unterschieden.

Im Jahr 2006 lebten ca. 78.000 Indigene in Western Australia. Die Anzahl der Kinder je Frau beträgt im Durchschnitt 2 Kinder, bei indigenen Frauen und in „Very Remote“ Gebieten liegt der Wert bei 2,5 Kindern je Frau (vgl. ABS 2008a: 12, 23f).

Um eine Abwanderung der Bevölkerung aus Gebieten mit sehr geringer Bevölkerungsdichte in die Städte weniger attraktiv zu machen, werden unter anderem besondere Aufwendungen im Bildungssystem unternommen, um die schulpflichtigen Kinder am qualitativ hochwertigen Unterricht teilhaben lassen zu können. Dazu stehen unter anderen die fünf Schools of the Air zur Verfügung. Dies ist die höchste Anzahl an Schools of the Air je Staat oder Territorium in Australien. Arbeitsweise und Ergebnisse im australischen Vergleich sind ebenso zu untersuchen wie die von der öffentlichen Hand eingesetzten Mittel.

5.4.1 Schools of the Air

SIDE (Schools of Isolated and Distance Education) ist als eigenständiger Bereich innerhalb des Western Australia Department of Education and Training für die Verwaltung der fünf Schools of the Air verantwortlich. Darüber hinaus wird auch eine Correspondence School in Perth für den Primarschul-Unterricht angeboten.

Die fünf Schools of the Air gestalten den Unterricht entsprechend dem allgemeinen Curriculum, das für Year 1 bis Year 7 folgende Fächer umfasst: English, Science, Mathematics, The Arts, Health and Physical Education, Society and Environment und Technology and Enterprise. Von Year 4 bis Year 7 werden zusätzlich Fremdsprachen unterrichtet.

Fächerübergreifend können unter anderem zusätzliche Schwerpunkte unterrichtet werden: Literacy, Numeracy, Civics and Citizenship, Information and Communication Technologies.

Zusätzlich sind die Schools of the Air in Western Australia in folgende Programme involviert (vgl. MYSCHOOL 2011):

- Priority Country Area Projects
Ziel: Erstellung von Lernangeboten, die auf Grund der räumlichen Lage sonst nicht verfügbar wären; stärkere Einbindung der Eltern und der lokalen Gemeinschaft in Lernprojekte; allgemeine Anhebung des Leistungsniveaus; Vorbereitung auf den Übergang in das weitere Leben. Für die Umsetzung werden finanzielle Mittel bereitgestellt.
- Primary Extension and Challenge Program:
Ziel: Begabte Lernende der 5. bis 7. Schulstufe erleben in Kursen soziale Interaktion mit begabten Gleichaltrigen, arbeiten an komplexen Themenstellungen, vertiefen die Freude an Herausforderung und Wettbewerb und reflektieren das eigene Arbeits- und Leistungsverhalten.
- Online Curriculum Services Project:
Ziel: Mit dem Online Teaching and Learning System (OTLS) erhalten die Schulen die notwendigen Mittel, um Online- und blended learning Programme erstellen, umsetzen und evaluieren zu können. Damit soll auch die Individualisierung des Unterrichts ausgebaut werden und den Lernenden eine erweiterte Möglichkeit zur Teamarbeit und Kommunikation angeboten werden. Für Eltern soll die Möglichkeit eingerichtet werden, den Leistungsfortschritt des Lernenden zu sehen und mit Lehrenden innerhalb von OTLS darüber zu kommunizieren.

Die räumliche Verteilung dieser Schulen, die sich an den technischen Grenzen des HF-Funks orientiert hatte, kann der folgenden Karte entnommen werden:



Abbildung 24: Standorte der Schools of the Air in WA

(Quelle: www.westtours-reisen.de; Abruf am 14.5.2011; Ergänzung durch den Autor)

Die folgende Darstellung der einzelnen Schools of the Air beruht auf den öffentlich zugänglichen Informationen (MYSCHOOL 2011). Beschrieben werden die Eckdaten zur jeweiligen Schule:

Kalgoorlie School of the Air

Diese Schule bietet für Lernende der Primarstufe täglichen Unterricht mit Hilfe von Life-Schaltungen über Satellit, gedruckten Arbeitsmaterialien, Besuch der Lehrenden am Wohnort der Lernenden und Durchführung von Camps. Schwerpunkte des Unterrichts sind Kompetenzerwerb in Rechnen, Schreiben, Lesen und Computernutzung. In der Selbstbeschreibung der Schule wird eine die Zusammenarbeit fördernde Lernumgebung zwischen Home Tutoren, Lehrenden und Lernenden betont.

Im Jahr 2010 wurden 26 Mädchen und 19 Knaben von 8 Lehrenden unterrichtet. Der Anteil der indigenen Lernenden betrug 20%, alle mit Englisch als familiensprachlichen Hintergrund.

Das Schulbudget je Lernendem betrug im Jahr 2009 AUD 48.587,00, davon 5.652,00 vom australischen Government, 42.246,00 von Western Australia. Der Schul-ICSEA-Wert, mit dem das sozialökonomische Bildungsumfeld der Schule beschrieben wird, beträgt 907 (Der Durchschnittswert für Australien beträgt 1000. Beschreibung siehe Seite 70). 51% der Lernenden sind durch die sozio-ökonomischen Bedingungen des Elternhauses und der geografischen Lage besonders benachteiligt.

Carnarvon School of the Air

Betreut werden Lernende, die bis zu 500 km entfernt auf Farmen oder in Touristengebieten leben. Neben täglichem Online-Unterricht stehen für Online-Abrufe Lernmaterialien zur Verfügung, zusätzlich werden durch Postversand Arbeitsunterlagen verwendet. Die Unterstützung der Home Tutoren, Besuche der Lehrenden bei den Lernenden sowie Camps sind Fixpunkte, um den Lernerfolg sicher zu stellen. Eigene Programme zur Förderung der Lernenden sind unter anderem: Musikunterricht, Japanisch für Lernende aus Familien japanischer Abstammung, naturwissenschaftliche Workshops und Unterstützung bei Lernschwächen.

Für 2010 werden folgende Zahlen genannt: 6 Lehrende für 23 Mädchen und 23 Knaben. 4% Indigene, die alle Englisch als Familiensprache ausweisen. In der Primarstufe sind derzeit 26 Lernende, die übrigen besuchen die Pre-School. Das Schulbudget je Lernendem betrug 2009 AUD 42.558,00, davon 5.449,00 vom australischen Government, 36.218,00 von Western Australia. Der School-ICSEA-Wert entspricht mit 988 fast dem australischen Mittelwert, 32% der Lernenden sind durch die sozio-ökonomischen Bedingungen des Elternhauses, der geografischen Lage und/oder der nicht-englischen Familiensprache (Japanisch) besonders benachteiligt.

Kimberley School of the Air

Gegründet 1960, ist diese Schule gemessen an der Lernendenanzahl die größte School of the Air in Western Australia. Unterrichtet werden Lernende von Farmen, Stations, Tourismusbetrieben und kleinen indigenen Gemeinschaften in einem Einzugsbereich von 450.000 km². Es wird wie bei den vorgenannten Schulen die Internettechnologie über Satellit genutzt, um täglich in Konferenzschaltungen den Unterricht abzuhalten. Zur Unterstützung wird den Home Tutoren ein Seminar angeboten, Lehrende besuchen die Lernenden zu Hause und es finden Schulcamps statt. In der Selbstbeschreibung werden keine inhaltlichen Schwerpunkte erwähnt.

Die Eckdaten für 2010 lauten: 25 Mädchen und 37 Knaben als Lernende werden von 10 Lehrenden betreut. 39% Indigene-Anteil mit Englisch als familiensprachlichem Hintergrund. Der School ICSEA Wert beträgt 834. 63% der Lernenden werden durch die sozio-ökonomischen Bedingungen des Elternhauses oder der geografischen Lage etwas benachteiligt. Das Schulbudget wird für das Jahr 2009 je Lernendem mit AUD 36.872,00 ausgewiesen, davon 3.858,00 vom australischen Government, 32.495,00 von Western Australia.

Meekatharra School of the Air

Der Schulname verweist auf den ursprünglichen Standort. 1959 in Meekatharra gegründet, wurde die Schule 2006 durch Feuer zerstört und in die Stadt Geraldton verlegt. Ein Neubau in Bluff Point, nördlich von Geraldton, wurde 2011 bezogen. Die Lernenden leben überwiegend auf Farmen und Stations. Die Schule bietet Camps an. Durch Besuche von Lehrenden werden auch die Home Tutoren unterstützt.

Für 2010 werden folgende Zahlen genannt: 8 Lehrende betreuen 18 Mädchen und 23 Knaben. 15% Indigene-Anteil, 8% der Lernenden haben einen nicht-englischen familiensprachlichen Hintergrund. Mit einem School-ICSEA-Wert von 939 und 46% an Lernenden, die durch sozio-ökonomische Bedingungen des Elternhauses, der geografischen Lage und/oder der nicht-englischen Muttersprache besonders benachteiligt sind, steht diese Schule vor besonderen Herausforderungen. Das Schulbudget je Lernendem betrug 2009 AUD 32.675,00, davon 3.224,00 vom australischen Government, 28.896,00 von Western Australia.

Port Hedland School of the Air

Mit speziell aufbereiteten Lernmaterialien und täglichem Online-Unterricht über Satellit werden die Lernenden überwiegend auf Stations versorgt. Der Online-Unterricht dauert jeweils 30 Minuten, zusätzlich findet wöchentlich eine individuelle Konferenz statt. Für die meisten Lernenden werden gezielte Förderprogramme durchgeführt. Einmal jährlich besucht die Jahrgangs-Lehrkraft die Lernenden, darüber hinaus werden die Lernenden halbjährlich von mobilen Lehrkräften besucht.

Für 2010 werden folgende Zahlen genannt: Lernende: 14 Mädchen, 22 Knaben, 25% Indigene-Anteil, alle mit Englisch als familiensprachlichem Hintergrund. 8 Lehrende. Der School-ICSEA-Wert beträgt 942, 37% der Lernenden sind nicht durch sozio-ökonomische Bedingungen des Elternhauses, der geografischen Lage oder der Muttersprache benachteiligt. Für 2009 betrug das Schulbudget je Lernendem AUD 38.202,00, davon 3.821,00 vom australischen Government, 33.633,00 von Western Australia.

5.4.2 Hilfen für den Unterricht in Distance Education

Neben den materiellen Hilfestellungen (siehe Seite 98) wird den Eltern und Home Tutoren Informationsmaterial über die Notwendigkeit und Möglichkeiten der Unterstützung von Lernenden zur Verfügung gestellt. Dazu zählt unter anderem eine Broschüre, in der auf 130 Seiten alltagsgerechte Situationen beschrieben werden, in denen Eltern und Home Tutoren mit den Lernenden den Lernstoff üben und festigen können. Es erscheint auch erwähnenswert, dass die Eltern und Home Tutoren dazu aufgefordert werden, sich selbst als Lernende zu sehen. Ein Beispiel ist als Anlage 8 beigefügt (vgl. I-SPI 2005).

Lehrende der Schools of the Air sind bestrebt, laufend Kontakt mit den Eltern und Home Tutoren zu halten um diese bei der Lernbegleitung zu unterstützen und den Leistungsfortschritt der Lernenden zu sichern. Abhängig von der Distance Education School besuchen die Lehrenden auch die Lernenden an ihrem Wohnort, bleiben dort als Gast für einige Tage und können auf diese Weise nicht nur die Lebenssituation der Lernenden noch besser in den Unterricht integrieren sondern auch eine persönliche Beziehung zu den Lernenden, Eltern und Home Tutoren aufbauen und Anregungen für den weiteren Lernfortschritt bieten.

Das öffentliche Bildungswesen für Distance Education wird ergänzt durch private Organisationen:

- REVISE (Retired Educator Volunteers for Isolated Students Education).
Revise unterstützt durch pensionierte Lehrkräfte die Eltern und Home Tutoren (Home Tutoren sind in fast allen Fällen die Mütter, die die Lernenden beaufsichtigen, zur Arbeit anleiten und Lernunterstützung anbieten) indem sie für 4 bis 6 Wochen pro Jahr freiwillig und kostenfrei am Wohnort der Lernenden entsprechende Lernhilfe anbieten (vgl. REVISE WA 2011). Diese Tätigkeit erfolgt in Kooperation mit
- ICPA (Isolated Children's Parents Association). Diese Elternorganisation hat zum Ziel, die bildungspolitischen und wirtschaftlichen Bedingungen in Distance Education zu verbessern, vernetzt die Eltern und bietet Erfahrungsaustausch (vgl. ICPA 2011).
- AADES (Australasian Association of Distance Education) bemüht sich um professionelle Weiterentwicklung von Distance Education für Lehrende und deren Rahmenbedingungen. Diese Organisation ist mit 1.200 Mitgliedern in ganz Australien und Neuseeland vertreten und beschäftigt sich mit aktuell mit dem Schwerpunkt e-learning (vgl. AADES 2011).

5.4.3 Lebenssituation der Lernenden

Die meisten Lernenden leben mit ihren Eltern auf Stations (großflächige Viehhaltung), auf Farmen oder in Gebieten, in denen Bodenschätze abgebaut werden, seltener in isolierten Gebieten mit Touristenbetrieben. In fast allen Fällen übernimmt die Mutter die Rolle des Home Tutors. Damit ist sie nicht nur für die allgemeinen häuslichen Tätigkeiten und die übliche Kindererziehung verantwortlich, sondern verbringt einen wesentlichen Anteil ihres Arbeitstages mit den schulischen Ansprüchen ihrer Kinder. Der Vater ist die meiste Zeit „draußen bei der Arbeit“, bei den Tieren, auf den Feldern, im Betrieb. Häufig sind die Lernenden in den Arbeitsalltag der Eltern eingebunden, indem sie vor Beginn der Lerntätigkeit Tiere versorgen, in den Pausen an häuslichen Verrichtungen teilnehmen und nach dem Unterricht dem Vater zur Hand gehen. Diese Tätigkeiten sind für die meisten Lernenden das wahre Leben und die Motivation, mit „draußen bei der Arbeit“ zu sein, beeinflusst den Schultag. Ihre Freizeit verbringen die Lernenden im Allgemeinen mit den Geschwistern und Tieren. Ein Pferd zu haben, ist für die Lernenden nicht ungewöhnlich und die Ausritte, oft ohne Begleitung von Erwachsenen, geben das Gefühl von Freiheit, Selbständigkeit.

Als Schule oder Klassenraum bezeichnen die Lernenden der Schools of the Air den von den Eltern eingerichteten Arbeitsraum, in dem auch die technischen Geräte für den Unterricht stehen.



Abbildung 25: Klassenzimmer von Lernenden der School of the Air
(Quelle: James W. Crouchley, privat)

Die Beispiele für Klassenzimmer auf Stations in Western Australia wurden von James W. Crouchley zur Verfügung gestellt. Er unterstützt seit seiner Pensionierung im Rahmen von REVISE Lernende der Distance Education in Western Australia.

Die tägliche Unterrichtszeit beginnt um 08:30 Uhr und dauert bis ca. 15: 00Uhr, unterbrochen von einer Mittagspause. In dieser Zeit sind die Lernenden auch für die Lehrenden erreichbar. Falls die Lernenden den Eltern bei der Ernte oder beim Viehtrieb helfen müssen, werden die Lerntage verschoben und an späteren Wochenenden nachgeholt.

Je nach Möglichkeit der Eltern und der geografischen Lage findet ein soziales Leben mit Nachbarn oder durch Besuche in den nächstliegenden Orten statt. Schulcamps fördern die persönliche Kontaktnahme mit anderen Lernenden.

Nach der Primarschule müssen die Lernenden zur Fortsetzung ihrer Schulpflicht an eine High School wechseln, an die ein Internatsbetrieb angeschlossen ist, falls die Distance Education School keine Sekundarstufe anbietet.

5.5 Schulische Sozialisation unter benachteiligenden Bedingungen

Die folgende Darstellung der einzelnen Schools of the Air beruht auf den öffentlich zugänglichen Informationen (MYSCHOOL 2011). Aus Gründen des Datenschutzes werden Ergebnisse aus Jahrgängen, bei denen weniger als 10 Lernende teilgenommen haben, nicht im offiziellen NAPLAN-Berichtswesen dargestellt, wodurch die Verteilung der Resultate nach Bändern nur für bestimmte Schuljahre möglich ist. Für einen späteren Vergleich des Kompetenzerwerbes zwischen Präsenzunterricht und Distance Education werden Informationen auch aus den Jahresberichten der Schulen entnommen.

5.5.1 Kompetenzerwerb in Schools of the Air, Western Australia

Kalgoorlie School of the Air

Die Übersicht zum Kompetenzerwerb zeigt auf, dass im Year 3 die Leistungen in allen untersuchten Bereichen im oder über dem australischen Mittelwert liegen. Für Year 5 liegen in Reading und Numeracy unterdurchschnittliche Ergebnisse vor. Aus dem Jahresbericht 2010 der Schule geht hervor, dass im Year 7 für Reading 606 Punkte, für Grammar und Punctuation 605 Punkte und für Numeracy 569 Punkte erreicht worden sind. In diesen Bereichen wurde der australische Mittelwert deutlich überschritten. In Writing und Spelling liegen die Ergebnisse unter dem australischen

Mittelwert, aber im Bereich vergleichbarer Schulen. Diese Schulen haben einen ähnlichen ICSEA-Wert und bieten Präsenzunterricht (vgl. MYSCHOOL 2011, KALGOORLIE 2011).

2008	2009	2010								
Change Colour 						Show results in graphs				
	Reading		Writing		Spelling		Grammar & Punctuation		Numeracy	
Year 3	407 350 - 464		443 399 - 487		384 334 - 434		425 366 - 484		441 397 - 485	
	SIM 372 363 - 381	ALL 414	SIM 384 376 - 392	ALL 419	SIM 364 355 - 373	ALL 399	SIM 369 359 - 379	ALL 417	SIM 361 353 - 369	ALL 395
Year 5	459 412 - 506		473 429 - 517		493 449 - 537		496 445 - 547		455 418 - 492	
	SIM 449 440 - 458	ALL 487	SIM 450 442 - 458	ALL 485	SIM 457 449 - 465	ALL 487	SIM 456 447 - 465	ALL 500	SIM 453 445 - 461	ALL 489
Year 7	606		517		495		605		569	
	SIM 510 503 - 517	ALL 546	SIM 497 488 - 506	ALL 533	SIM 512 504 - 520	ALL 545	SIM 496 487 - 505	ALL 535	SIM 511 503 - 519	ALL 548

Abbildung 26: Kompetenzspiegel School of the Air Kalgoorlie

(Quellen: MYSCHOOL 2011, KALGOORLIE 2011. Ergänzung durch den Autor)

Carnarvon School of the Air

Wegen der geringen Anzahl von Lernenden beim NAPLAN-Assessment 2010 werden über das Berichtswesen My School keine Ergebnisse ausgewiesen. Im Jahresbericht für 2010 werden die Testergebnisse knapp dargestellt:

Proportion of Year 3, 5 and 7 students at or above the national minimum standards for reading, writing, spelling and numeracy according to the 2010 NAPLAN:

YEAR	READING	WRITING	SPELLING	PUNCTUATION & GRAMMAR	NUMERACY
3	N/A	100%	N/A	NA	100%
5	100%	100%	100%	100%	100%
7	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 4: Kompetenzspiegel School of the Air Carnarvon

(Quelle: CARNARVON 2011)

Ein Vergleich der Ergebnisdarstellung mit den Daten aus dem Jahresbericht 2009 lässt den Schluss zu, dass lernfördernde Schwerpunktmaßnahmen der Schule das Testergebnis im Jahr 2010 deutlich verbessert haben. Es kann auf Grund der knappen Darstellung der NAPLAN-Ergebnisse jedoch davon ausgegangen werden, dass die Leistungs-Mittelwerte für die Schule nicht an die australischen Mittelwerte

heranreichen. Dem Jahresbericht 2010 ist zu entnehmen, dass einige Lernende nicht regelmäßig am Unterricht teilgenommen haben.

Kimberley School of the Air

Eine Übersicht der NAPLAN-Ergebnisse steht nicht zur Verfügung. Im Jahresbericht 2010 liegt eine beschreibende Information vor: „*The number of students in all of the test years is less than the minimum reportable number of 10. In addition to this a number of our students are exempted from testing due to their isolated locations*“. (KIMBERLEY 2011). Eine Ergänzung bietet der Vergleich mit dem Jahresbericht 2009: „*NAPLAN results in Years 3, 5 & 7 evidenced that all children who sat the assessment achieved levels at, or above, the national benchmark. Results were very comparable with ‘like schools’. Areas of strength were Numeracy, Reading and Grammar & Punctuation. Areas requiring improvement include Writing and Spelling. Some Aboriginal students were ‘withdrawn’ from the NAPLAN and did not sit the assessment so data for those students is not included in this sample*“.

Es ist anzunehmen, dass der Kompetenzerwerb nicht die australischen Mittelwerte erreicht, jedoch kann auch für das Jahr 2010 angenommen werden, dass das Niveau vergleichbarer Schulen erreicht worden ist. Eine besondere Beachtung verdient der Hinweis in beiden Jahresberichten, dass einige Lernende nicht am Test teilgenommen haben.

Meekatharra School of the Air

Für diese Schule sind die NAPLAN-Testergebnisse des Jahres 2010 für Year 7 abrufbar. In den anderen Schuljahren wurde die kritische Anzahl an teilnehmenden Lernenden nicht erreicht.

2008		2009		2010							
Change Colour ▾						Show results in graphs					
	Reading		Writing		Spelling		Grammar & Punctuation		Numeracy		
Year 3	-		-		-		-		-		
	SIM 384 375 - 393	ALL 414	SIM 395 387 - 403	ALL 419	SIM 374 365 - 383	ALL 399	SIM 383 373 - 393	ALL 417	SIM 371 363 - 379	ALL 395	
Year 5	-		-		-		-		-		
	SIM 461 452 - 470	ALL 487	SIM 462 454 - 470	ALL 485	SIM 466 458 - 474	ALL 487	SIM 470 461 - 479	ALL 500	SIM 464 456 - 472	ALL 489	
Year 7	549 502 - 596		543 490 - 596		541 491 - 591		533 480 - 586		564 522 - 606		
	SIM 520 513 - 527	ALL 546	SIM 509 500 - 518	ALL 533	SIM 521 513 - 529	ALL 545	SIM 508 499 - 517	ALL 535	SIM 522 514 - 530	ALL 548	

Abbildung 27: Kompetenzspiegel School of the Air Meekatharra
(Quelle: MYSCHOOL 2011)

Für Year 7, dem Ende der Primarschulzeit, wurde ein Mittelwert in allen Bereichen erreicht, der zumindest im australischen Mittel liegt, jedenfalls aber deutlich höher ist als in vergleichbaren Schulen. Der Jahresbericht 2010 ergänzt, dass 100% der Lernenden in Year 3 in allen Bereichen den Minimalstandard erreicht oder übererfüllt haben. Im Year 5 konnten 75% der Lernenden in Reading zumindest den Minimalstandard erreichen, in den übrigen Bereichen wurde der Minimalstandard von allen Lernenden erreicht oder überschritten (vgl. MEEKATHARRA 2011).

Port Hedland School of the Air

Genaue Werte für Year 5 können aus dem NAPLAN-Berichtswesen entnommen werden und zeigen die deutlich unterdurchschnittlichen Werte in allen Bereichen, ausgenommen Reading.

2008		2009		2010							
Change Colour ▼								Show results in graphs			
	Reading		Writing		Spelling		Grammar & Punctuation		Numeracy		
Year 3	-		-		-		-		-		
	SIM 385	ALL 414	SIM 396	ALL 419	SIM 375	ALL 399	SIM 384	ALL 417	SIM 372	ALL 395	
	376 - 394		388 - 404		366 - 384		374 - 394		364 - 380		
Year 5	502		434		435		448		475		
	450 - 554		386 - 482		387 - 483		393 - 503		435 - 515		
	SIM 462	ALL 487	SIM 463	ALL 485	SIM 467	ALL 487	SIM 471	ALL 500	SIM 465	ALL 489	
453 - 471		455 - 471		459 - 475		462 - 480		457 - 473			

Abbildung 28: Kompetenzspiegel School of the Air Port Hedland
(Quelle: MYSCHOOL 2011)

Im Jahresbericht 2010 beschreibt diese Schule die NAPLAN-Testergebnisse:

National Assessment Programme in Literacy and Numeracy (NAPLAN)

NAPLAN results in Years 3, 5 & 7 were generally strong. As our number of students sitting the assessment is very small we have to present general cohort information to protect individual privacy.

Year 3 : All students achieved above the National Average in all areas with the exception of one student sitting just below the National Benchmark in Numeracy. Three students achieved grades in the top 25% of students in Reading, Spelling, Grammar & Punctuation and Numeracy. That placed them in the top section of students nationally

Year 5 : All students achieved grades around, or just above, the National Average in most areas. The majority of this cohort fell below the National Benchmark in Writing, Spelling, Grammar & Punctuation. All students, with the exception of one, performed well above the National Average in Reading. This data provides clear individual directions for 2011.

Year 7 : The results of the Year 7 cohort were very strong with all students achieving above the National Benchmarks in all areas. All students achieved levels in Band 8 or 9 in all areas, with one student achieving Band 7 in Numeracy, which was still above the National Average.

NAPLAN data for the Aboriginal students was minimal as most students were 'Withdrawn' from the assessment.

Abbildung 29: Ergänzung zu Port Hedland Kompetenzspiegel
(Quelle: PORT HEDLAND 2011)

Auch im Falle dieser Schule fällt der Hinweis auf die Nichtteilnahme von Lernenden auf und bedarf besonderer Berücksichtigung bei der weiteren Analyse.

Die Informationen zum Kompetenzerwerb an den fünf Schools of the Air sind zum Teil bruchstückhaft und ergeben noch kein vollständiges Bild über die Leistungsfähigkeit von Distance Education im Primarschulbereich. Als Ergänzung wird daher die School of the Air in Alice Springs aus dem Northern Territory angeführt. Diese Schule bietet auch die Sekundarstufe I in Distance Education an und die NAPLAN-Ergebnisse lassen damit einen Vergleich sowohl zu den bereits aufgeführten Schools of the Air als auch zu Präsenzschulen zu und einen Vergleich mit den Resultaten aus den PISA-Untersuchungen.

Ergänzung: Alice Springs School of the Air (Northern Territory!)

Im Jahr 2010 wurden von 13 Lehrenden 55 Mädchen und 56 Knaben unterrichtet. 33% Indigene-Anteil, 14% mit nicht-englischer Familiensprache. Der School-ICSEA-Wert beträgt 837, 27% der Lernenden sind durch sozio-ökonomische Bedingungen des Elternhauses, der geografischen Lage oder der Muttersprache besonders benachteiligt. Für 2009 betrug das Schulbudget je Lernendem AUD 19.222,00, davon 1.573,00 vom australischen Government.

Für Year 3, 5, und 9 können die NAPLAN-Ergebnisse aus dem öffentlichen Berichtswesen entnommen werden, für Year 7 liegen keine Informationen vor.

2008		2009		2010							
Change Colour ▾						Show results in graphs					
	Reading		Writing		Spelling		Grammar & Punctuation		Numeracy		
Year 3	441 407 - 475		413 386 - 440		385 354 - 416		401 365 - 437		418 390 - 446		
	SIM 360 351 - 369	ALL 414	SIM 373 365 - 381	ALL 419	SIM 354 345 - 363	ALL 399	SIM 355 345 - 365	ALL 417	SIM 351 343 - 359	ALL 395	
Year 5	592 545 - 639		560 516 - 604		529 485 - 573		557 506 - 608		517 480 - 554		
	SIM 437 428 - 446	ALL 487	SIM 438 430 - 446	ALL 485	SIM 448 440 - 456	ALL 487	SIM 442 433 - 451	ALL 500	SIM 443 435 - 451	ALL 489	
Year 7	-		-		-		-		-		
	SIM 499 492 - 506	ALL 546	SIM 484 475 - 493	ALL 533	SIM 502 494 - 510	ALL 545	SIM 483 474 - 492	ALL 535	SIM 501 493 - 509	ALL 548	
Year 9	576 530 - 622		592 530 - 654		569 517 - 621		611 559 - 663		622 583 - 661		
	SIM 528 521 - 535	ALL 574	SIM 506 496 - 516	ALL 568	SIM 535 527 - 543	ALL 579	SIM 524 516 - 532	ALL 579	SIM 535 528 - 542	ALL 585	

Abbildung 30: Kompetenzspiegel School of the Air Alice Springs
(Quelle: MYSCHOOL 2011)

Diese Übersicht zeigt auf, dass die Mittelwerte für die Lernenden an dieser Schule in allen Bereichen zumindest die australischen Mittelwerte erreichen, häufig sogar übertreffen.

5.5.2 Kompetenzerwerb unter nachteiligen Bedingungen

Es ist aus diesen Informationen bereits erkennbar, dass jede der fünf Schools of the Air in Western Australia ihr eigenes Leistungsprofil erarbeitet und dabei mehr auf ergänzende Lerninhalte oder auf vertiefende Arbeit mit den Lernenden und erhöhte Unterstützung der Home Tutoren setzt. Dieser Aspekt ist unter dem Blickwinkel, dass jede dieser Schulen über ein klares geografisches Betreuungsgebiet verfügt und daher kein Wettbewerb um Lernende notwendig erscheint, beachtenswert. Es liegt nahe, dies in Zusammenhang mit Inhalten der zusätzlich bearbeiteten Programme zu stellen, an denen alle fünf Schulen mitarbeiten und über die unterschiedlichen Erfahrungen und Ergebnisse dann best-practice Modelle wählen.

Die im Berichtswesen erfassten Umstände der Benachteiligung und der Kompetenzerwerb in Reading und Numeracy bieten mögliche Interpretationsbereiche für eine Reduzierung von Ungleichheit. Aus verfügbaren NAPLAN-Ergebnissen, dargestellt in Leistungsbändern und aus den erhobenen Daten lassen sich folgende Eckdaten gegenüberstellen:

Schule	ICSEA Value	Besonders benachteiligt (Bottom Quarter)	Benachteiligt (Lower Middle Quarter)	Schulbudget je Lernendem in AUD	Lernende pro Lehrendem	Anzahl Lernende
Kalgoorlie	907	51%	5%	48.587	5,6	45
Carnarvon	988	32%	57%	42.558	7,7	46
Kimberley	834	2%	63%	36.872	6,2	62
Meekatharra	939	46%	19%	32.675	5,1	41
Port Hedland	942	10%	40%	38.202	4,5	36
Vergleichs- schule Alice Springs	837	27%	24%	19.222	8,5	111

Tabelle 5: Vergleich der Eckdaten Schools of the Air
(Quelle: MYSCHOOL 2011)

Die Ergebnisse der **Kalgoorlie School of the Air** nach Leistungsbändern für Year 5 zeigen in Reading, dass 33% der Lernenden mit Band 4 den Minimalstandard erreichen, 33% erreichen Band 5, 17% erreichen nur Band 3. Von den restlichen 17% der Lernenden gibt es keine Angaben. Die Werte für vergleichbare Schulen sind für

diese und alle anderen untersuchten Schulen in Anlage 9. In Numeracy erreichten 17% der Lernenden dieser Schule Band 7, weitere 17% jeweils Band 6 und 5 und 50% Band 4 als Minimalstandard.

Trotz sehr hohem Schulbudget und nur 5,6 Lernenden je Lehrendem wird die Verteilung der Kompetenzwerte für Year 5 von Schulen mit vergleichbar benachteiligter Lage nicht erreicht und liegt deutlich entlang des Minimalstandards. Andererseits weisen die Daten aus dem Jahresbericht 2010 für das Year 7 überdurchschnittliche Werte auf. In Numeracy werden relativ bessere Werte erreicht als in Reading.

Für die **Meekatharra School of the Air** konnten 20% der Lernenden in Reading das Band 7 erreichen, 40% Band 6. Band 4 ist in Year 7 Minimalstandard. Von den übrigen 40% der Lernenden liegen keine Angaben vor. In Numeracy erreichten an dieser Schule je 20% Band 9, 8, 7, 6 und Band 5.

Diese Schule hat ein deutlich geringeres Schulbudget als Kalgoorlie, kann aber in Numeracy mit einem gleich hohen Mittelwert für Year 7 punkten, in Reading liegt der Kompetenzmittelwert etwas niedriger, aber deutlich über dem der vergleichbaren Schulen.

In der **Port Hedland School of the Air** erzielten die Lernenden in Year 5 in Reading zu 20% Band 7, 60% Band 6 und 20% Band 5. Band 4 (der Minimalstandard) wurde von allen Lernenden überschritten. In Numeracy erreichten 60% der Lernenden Band 5 und 20% das Kompetenzniveau von Band 4, dem Minimalstandard. Von den restlichen 20% der Lernenden liegen keine Angaben vor.

Das Schulbudget ist etwas höher als jenes der Meekatharra School of the Air, mit 4,5 Lernenden je Lehrendem ist das intensivste Betreuungsverhältnis ausgewiesen. In Reading können bessere Kompetenzmittelwerte als in vergleichbaren Schulen, aber keine Lernenden in der obersten Kompetenzstufe ausgewiesen werden.

Die aus Vergleichszwecken mit aufgeführte **Alice Springs School of the Air** zeigt für Year 9 in Reading, dass je 20% der Lernenden in Band 8 und 7, 40% in Band 6, dem Minimalstandard liegen. Von 20% der Lernenden liegen keine Angaben vor. In Numeracy erreichen je 40% der Lernenden Band 10 und Band 7, 20% erreichen den Minimalstandard.

Obwohl diese Schule das weitaus geringste Schulbudget und die höchste Anzahl von Lernenden je Lehrendem aufweist, werden in Year 9 überdurchschnittliche Kompetenzmittelwerte erreicht. In Reading liegen die Werte eng beieinander, ohne dass die obersten Kompetenzbänder erreicht werden, in Numeracy zeigen sich eine Spitzengruppe und ein umfangreiches Mittelfeld.

Ein unmittelbarer Zusammenhang von ermitteltem Kompetenzerwerb und dem Verhältnis der Lehrenden zu Lehrenden oder Schulbudget je Lernendem und Jahr ist aus dieser Aufstellung nicht ableitbar. Obwohl Schulen in benachteiligten sozio-ökonomischen Gemeinschaften (ICSEA-Value) und abhängig von den Benachteiligungsprofilen der Lernenden eine finanzielle Unterstützung für die Ausgestaltung von Lernmöglichkeiten und Verbesserung des Leistungsniveaus erhalten, wird dieser Effekt durch die unterschiedlichen Personalkosten, Betriebsaufwendungen und Aufwendungen für schulspezifische Angebote in dieser Gesamtaufstellung nicht mehr sichtbar. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass offensichtlich an den untersuchten Schulen einige Lernende nicht oder nur zum Teil am NAPLAN-Assessment teilnehmen, sodass die Auswertungen in ihre Darstellung verzerrt sind. Die Gründe für die Nichtteilnahme könnten z. B. durch Empfehlungen von Lehrenden begründet sein, durch Probleme bei der Anreise zum Schulort oder durch Unsicherheit der Lernenden. Aus Jahresberichten geht hervor, dass Indigene und Lernende mit Migrationshintergrund eher von der Teilnahme befreit oder ausgeschlossen werden.

In der folgenden Übersicht wird der Bildungserfolg von Lernenden in Distance Education gemäß der NAPLAN-Punkteskala (siehe Seite 67) für die jeweils höchste Schulstufe des Jahres 2010, für welche Daten verfügbar sind, dargestellt. Da nur von drei Schools of the Air aus Western Australia die Punktwerte erhoben werden konnten, wird zu Vergleichszwecken auch eine Schule aus Northern Territory mit beschrieben.

Schlüsselbereich Lesen:

Distance Education Schule	Schulstufe, Jahr	Mittelwert	Vergleichbare Schulen mit Präsenzunterricht	Mittelwert Australien ges.
Kalgoorie School of the Air	Year 7 2010	606	510 (-96)	546 (-60)
Meekatharra School of the Air	Year 7 2010	549	520 (-29)	546 (-3)
Port Hedland School of the Air	Year 5 2010	502	462 (-40)	487 (-15)
Alice Springs School of the Air	Year 9 2010	576	528 (-48)	574 (-2)

Tabelle 6: Vergleich Kompetenzerwerb Lesen

Schlüsselbereich Mathematik:

Distance Education Schule	Schulstufe, Jahr	Mittelwert	Vergleichbare Schulen mit Präsenzunterricht	Mittelwert Australien ges.
Kalgoorie School of the Air	Year 7 2010	569	511 (-58)	548 (-21)
Meekatharra School of the Air	Year 7 2010	564	522 (-42)	548 (-16)
Port Hedland School of the Air	Year 5 2010	475	465 (-10)	489 (+14)
Alice Springs School of the Air	Year 9 2010	622	535 (-87)	585 (-37)

Tabelle 7: Vergleich Kompetenzerwerb Mathematik

Die dargestellten Punktwerte zeigen für beide Schlüsselbereiche auf, dass Lernende in den angeführten Schuljahren durch Distance Education einen deutlich höheren Kompetenzerwerb erreichen konnten als die Lernenden von vergleichbaren Präsenzschohlen. Es ist anzunehmen, dass der in der PISA-Studie 2009 festgestellte positive Effekt intensiver elterlicher Lernbegleitung auf den Kompetenzerwerb mit ein Grund für die höheren Punktwerte bei Distance Education ist (OECD 2010a 95ff).

Mögliche Erklärungsansätze für den Kompetenzerwerb, der zumindest weitgehend ähnlich wie bei vergleichbaren Schulen und im australischen Mittel liegt, können im Engagement der Lehrenden, dem vorteilhaften Lehrenden-Lernende Verhältnis, den besonderen Arbeitsmitteln, den speziellen Programmen zur Lernförderung und der geforderten Anwesenheit der Eltern beim Lernen zu finden sein. Ob das Fehlen einer ständig präsenten Gleichaltrigengruppe als unterstützend oder hinderlich für den fachlichen Kompetenzerwerb zu verstehen ist, kann mit diesen Daten ebenso nicht beurteilt werden wie mögliche Gender-Unterschiede.

Mit dieser Datenübersicht kann jedoch aufgezeigt werden, dass die Bedingungen des sozio-ökonomischen Hintergrundes der Gemeinschaft nicht unmittelbar mit dem Kompetenzerwerb der Lernenden in der jeweiligen Schule zu korrespondieren scheinen.

5.6 Zusammenfassung

Unterricht in der Form von Distance Education ist im engeren Sinn gekennzeichnet durch die räumliche Trennung von Lehrenden und Lernenden und durch einen regelmäßigen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Gegensatz zu den Präsenzschohlen ist die Interaktion für Gruppenarbeiten oder persönliche Kontakte zwischen den Lehrenden selbst stark eingeschränkt. In dieser Arbeit wird das Modell der Schools of the Air untersucht. Hierbei wird der Unterricht mit Hilfe moderner Kommunikationstechnologie und täglicher Lernbegleitung durch Home Tutoren (meist die Mütter der Lernenden) realisiert.

Die Sozialisation in der Jugendzeit wird stark von Gleichaltrigengruppen beeinflusst. Mit der Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ soll der Lernende fachliche und methodische Kompetenzen erwerben. Das Fehlen von gleichaltrigen Lernenden in einer Klasse erschwert z. B. das Erlernen von arbeitsteiligen Prozessen für die gemeinsame Lösung von Problemen.

Die Entwicklungsaufgabe „Bindung“ hat zum Ziel, die Loslösung von den Eltern zu ermöglichen und Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts aufzubauen. Im Falle von Distance Education erfolgt der intensive Kontakt zu Gleichaltrigen erst im Alter von 13 Jahren, wenn die Lernenden die Primarschule verlassen und in eine Sekundarstufe I mit Internat eintreten. Dies ist mit einer plötzlichen Trennung vom Elternhaus verbunden. Die im Normalfall übliche Praxis des Erwerbs von Sozialkompetenz wie Teilen, Gegenseitigkeit, Solidarität, Kooperation, Normaufbau, Konfliktbearbeitung oder Freundschaftskonzepte durch Aushandlungsprozesse und Selbstkompetenz wie Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen ist für Lernende in der Distance Education sehr eingeschränkt und wird durch die isolierte Lage des Wohnortes zusätzlich erschwert. Diese Lernenden stehen vor großen sozialen Herausforderungen, wenn sie im Rahmen der Sekundarstufe I mit „erfahrenen“ anderen Lernenden in einer Klasse zusammentreffen.

Auch für das Entwicklungsfeld „Regeneration“ fehlen den Lernenden in der Distance Education Erfahrungswerte, über die andere Gleichaltrige verfügen. Freizeit, Medienutzung und Konsumverhalten sind in isolierter Lage deutlich unterschiedlich zu Ballungsgebieten. Die Lernenden erfahren erst spät die Möglichkeit und Notwendigkeit, ihr eigenes Nutzungsverhalten zu entwickeln und benötigen hierfür unter anderem auch die Gleichaltrigengruppe.

Die Lernbetreuung durch Lehrende erscheint intensiver und individueller, Eltern oder hierfür eingesetzte Personen verbringen den Unterrichtstag mit den Lernenden. Die

Lernenden sind früh in die Lebenswelt der Erwachsenen integriert, zu diesem Alltag gehört auch die Nutzung moderner Technologien wie Internet.

Die Unterrichtsform Distance Education fördert die Kommunikationsbereitschaft, Planungskompetenz, Arbeitshaltung und Selbstverantwortung der Lernenden. Die Daten über den Kompetenzerwerb nach NAPLAN (diese Tests sind ähnlich wie die PISA-Tests kompetenz- und alltagsorientiert gestaltet) zeigen, dass der Kompetenzerwerb in Distance Education nicht hinter jenem in Präsenzunterricht zurückstehen muss. Die Schools of the Air versuchen durch regelmäßige Camps den Lernenden einen Kontakt zu Gleichaltrigen anzubieten, in dem gemeinsame Arbeit und Freizeitgestaltung geübt werden. Teamsport ist eine der Möglichkeiten, Handlungen zu koordinieren, solidarisch und tolerant nach gruppenspezifischen Werten zu handeln, einander einfühlsam und positiv zu begegnen, sich einzuordnen und mit den eigenen Emotionen umzugehen.

Eine Gegenüberstellung des Kompetenzerwerbes von Lernenden zeigt auf, dass im Falle von Distance Education ein höherer Kompetenzerwerb erwartet werden kann als bei vergleichbaren Präsenzschulen.

Es bleibt jedoch die Frage offen, ob die Lernenden nach Abschluss der Distance Education ihre Sozial- und Selbstkompetenz soweit entwickelt haben, dass der Übertritt in die Sekundarstufe I nicht zu einer schulischen Demotivation führt, die das Interesse an der weiterführenden Bildungseinrichtung beeinträchtigt.

6 Empirische Untersuchung zur Sozialisation bei Distance Education

In den vorangegangenen Ausführungen wurden die Eckpunkte des australischen Bildungsmodells und dessen Orientierung an Kompetenzen aufgezeigt. Ebenso wurde ein Bild von Distance Education, insbesondere der Schools of the Air in Western Australia gezeichnet. Auf ersten Blick wird der Eindruck vermittelt, dass der Kompetenzerwerb für Lernende der Primarstufe in Distance Education nicht signifikant von jenem in Präsenzschiilen abweicht. Dies gilt allerdings nur für schulisch vermitteltes Anwendungswissen. Offen bleibt noch, ob andere, während der Phase schulischer Sozialisation wesentliche Entwicklungsbereiche von Heranwachsenden weniger gefördert werden können als in Präsenzschiilen. So kann angenommen werden, dass die isolierte Lage der Lernenden die soziale Teilhabe behindert und die Vermittlung gesellschaftlich relevanter Werte und Normen erschwert.

Mit Hilfe einer empirischen Untersuchung soll geklärt werden, ob mit der Unterrichtsform Distance Education besondere Vorteile oder Nachteile für den Prozess der Sozialisation während der Schulzeit verbunden sind. Es gilt aus der Problemstellung die Forschungsfrage abzuleiten und den Mixed Methods-Ansatz als methodische Vorgangsweise zu begründen. Dazu werden die Überlegungen für den Einsatz der ausgewählten qualitativen und quantitativen Verfahren dargestellt.

6.1 Problem- und Fragestellung

In Distance Education erfolgt der Unterricht ohne gemeinsam erlebte Interaktion von Lernenden und Lehrenden in einem Klassenzimmer. Kann das Bildungsziel, welches neben Fach- und Methodenkompetenz auch die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz beinhaltet, für Lernende in der Primarstufe umfassend über Distance Education erreicht werden? Ergeben sich daraus mögliche Rückschlüsse für die Institution Schule? Welche Bildungsaspiration haben isoliert lebende Eltern für ihre Kinder? Wie realistisch ist die Vorstellung, dass die Eltern aktiv ihre Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Kinder wahrnehmen? Wie lässt sich der Zusammenhang von geografischer Lage und Bildungsbeteiligung im Falle von Distance Education beschreiben?

Die Problemorientierung kann anhand von Fend (vgl. 2008:40f) wie folgt gegliedert werden, der als mögliche Ursachen für die Bildungsungleichheit nennt:

- das Bildungswesen selbst, wobei darauf hingewiesen wird, dass formal kein Ausschluss von gewünschter weiterführender Bildung erfolgt, wenn die Leistungsvoraussetzungen erfüllt werden. Problematisch ist jedoch, dass für isoliert lebende Lernende weder Schulen der Primarstufe noch weiterführende Schulen erreichbar sind.
- die Nutzer des Bildungswesens, wobei die Entscheidungsmodelle für die Wahl von weiterführenden Bildungswegen zu erklären sind. Problem: die Wahl einer weiterführenden Schule ist mit der Trennung von der Familie verbunden und mit hohen Kosten, die nur zu einem Teil vom Staat erstattet werden.
- die Interaktion zwischen Bildungssystem und Nutzern: hier sind die früh notwendigen Entscheidungen und die Konzentration auf die Familie als Bezugsquelle für Bildungsentscheidungen zu nennen. Problem: im Falle von Distance Education ist der unmittelbare Einfluss von Lehrenden auf die weiterführenden Bildungsentscheidungen verringert, Eltern sind mit hohen Kosten und (da meist Farmer oder Station Owner), auch mit dem Ausfall einer Arbeitskraft und eines möglichen Nachfolgers konfrontiert. Ebenso spielt die verringerte Möglichkeit einer Orientierung an peer groups eine wesentliche Rolle¹⁰.

Aus dem Blickwinkel der Sozialisationsforschung ist für Distance Education zu hinterfragen, wie die Sozialisationsinstanzen Eltern, Gleichaltrige und eine Schule ohne Klassenverband auf die Entwicklung der Lernenden wirken. Kann eine fehlende persönliche Interaktion durch Kommunikationstechnologie ausgeglichen werden?

Staaten wie z. B. Australien, in denen der gleichwertige Bildungszugang durch große räumliche Ausdehnung und geringe Besiedlungsdichte beeinträchtigt wird, bieten Distance Education für die Primarstufe an. Es ist daher zu überprüfen, in welcher Weise das Zusammenwirken der Sozialisationsinstanzen im Falle von Distance Education auf das Erreichen der Bildungsziele Einfluss nimmt.

Für die Bearbeitung dieser Problemstellung kann nur auf wenige vorhandene Untersuchungen zurückgegriffen werden. Hierbei sind zu nennen: die Studie von Taylor und Tomlinson „Primary Distance Education Population: Problems and Prospects“, mit der bereits im Jahr 1984 Problembereiche und Entwicklungsmöglichkeiten für Distance Education in der Primarstufe analysiert worden sind. Als Hintergrund zu

¹⁰ Der soziale Erfahrungskontext im Bildungswesen besteht nach Fend zum einen in Schüler-Lehrer-Beziehungen und zum anderen in den Schüler-Schüler-Beziehungen. Die Bedeutung der peer groups setzt Jahrgangsklassen voraus (vgl. Fend 2008: 70), die in den Untersuchungen über schulische Sozialisation stillschweigend vorausgesetzt werden. Die Bedeutung von peer groups und deren sozio-ökonomischer Hintergrund auf den Bildungserfolg in Jahrgangsklassen wird auch in den PISA-Studien betont (vgl. OECD 2006:195).

dieser Studie nennen die Autoren die allgemeine Einschätzung, dass Distance Education die Lernenden benachteiligt, weil sie keinen täglichen persönlichen Kontakt zu den Lehrenden haben, weil das soziale und lernfördernde Umfeld einer Klasse fehlt (vgl. Taylor/ Tomlinson 1984: 1). Zusätzlich wird die National Inquiry into Rural and Remote Education und eine dazugehörige Umfrageauswertung berücksichtigt, die von der australischen Human Rights and Equal Opportunity Commission erstellt worden ist (vgl. HREOC 2000 und Stokes et al. 1999), die unter anderem Bedingungen bei Distance Education analysiert.¹¹

Kann also zusammenfassend gefragt, eine gelingende Sozialisation während der Primarschulzeit - eine nach individuellen und gesellschaftlichen Kriterien befriedigende Persönlichkeitsentwicklung und die allgemein erwartete Handlungskompetenz (vgl. Hurrelmann 2001: 157) - durch eine Primarschulzeit ohne peer groups, ohne Klassenverband erreicht werden? Es soll aber auch am Beispiel des australischen Bildungsmodells für die Primarstufe untersucht werden, ob andere, mit Distance Education verbundene Faktoren auf die Bildungsungleichheit und Bildungsaspiration einwirken. Hierbei werden insbesondere die aktive Mitwirkung der Eltern, der Einfluss von Kommunikationstechnologie und das Lebensumfeld der Lernenden erforscht.

6.2 Forschungsfragen

Aus den Problembeschreibungen ist die zentrale Forschungsfrage ableitbar: „Welche Bedingungen und Folgen sind mit der Unterrichtsform Distance Education während der Primarschulzeit verbunden?“

Um den Zusammenhang zwischen schulischer Sozialisation, individueller Entwicklung und der Unterrichtsform Distance Education zu erhellen, sollen eine Befragung von Lehrenden, Experteninterviews und biografische Interviews mit Absolventen der Distance Education durchgeführt werden. Für eine ausführliche Analyse wird die zentrale Forschungsfrage in operationale Fragestellungen gegliedert.

¹¹ Für die Analyse der durch Distance Education erworbenen Kompetenzen wird der im Kapitel 5 erstellte Schulvergleich herangezogen.

Die Fragestellungen orientieren sich am folgenden Modell von Ditton:

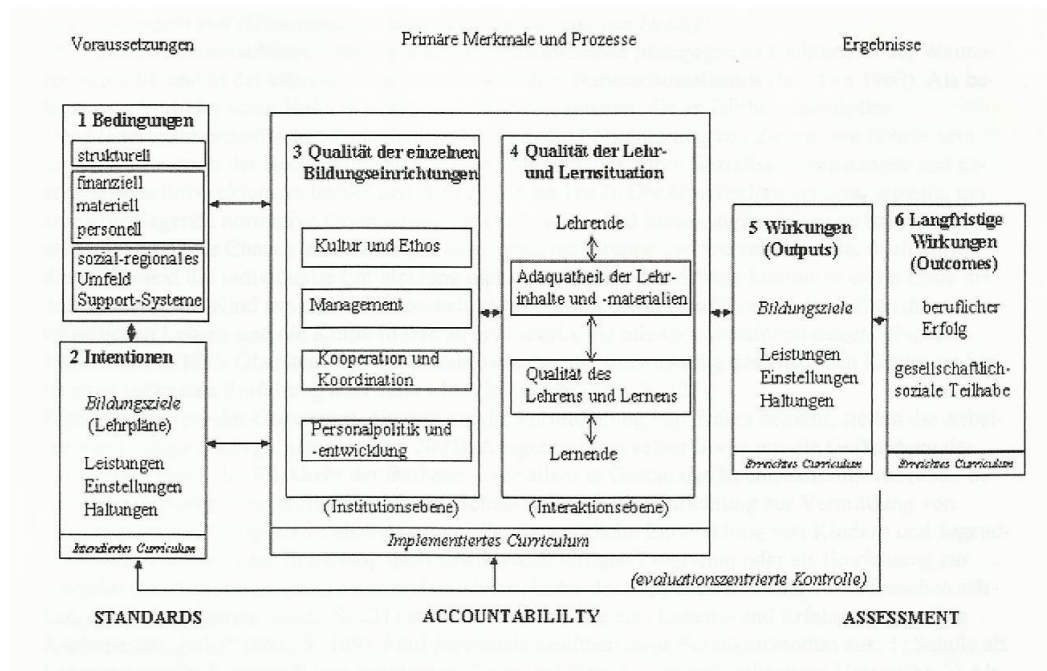


Abbildung 31: Modell schulischer Wirkfaktoren
(Quelle: Ditton 2007: 84)

Mit Hilfe von vier Themengruppen werden daher die Bedingungen und Folgen von Distance Education untersucht. Der erste Fragenbereich soll die familiären Rahmenbedingungen klären, unter denen Distance Education umgesetzt wird:

F1 Stellt Distance Education besondere Anforderungen an die Eltern?

- F1.1** Welche zeitlichen und materiellen Aufwendungen sind von den Eltern zu tragen?
- F1.2** Welche Hilfestellungen können die Eltern in Anspruch nehmen?
- F1.3** Wie wird die Sozialisation während der Primarschulzeit durch die Mitwirkung der Eltern am Lehr-/Lernprozess beeinflusst?

Die Fragestellung berücksichtigt als Strukturmerkmal den Unterricht für Lernende, die in isolierter Lage leben. Im Gegensatz dazu liegt der Arbeitsplatz von Lehrenden der Distance Education in Städten (vgl. Seite 101), also nicht in isolierter Lage. Diese Einrichtungen sind technologisch hochwertig ausgestattet, das Betreuungsverhältnis Lehrende zu Lernende und die finanziellen Mittel je Lernendem sind vorteilhaft (vgl. die Übersicht auf Seite 111). Lernende im Bereich der Distance Education haben ihren Schulplatz zu Hause. Es fehlt die Lehrkraft, die in der Klasse für angepasstes Lernverhalten, Disziplin, Unterstützung bei Verständnisproblemen, für Motivation und Kritik sorgt. In der Alltagsrealität bedeutet dies, dass ein Elternteil zumindest

teilweise auf einen beruflichen Einsatz verzichtet, weil die Begleitung der Lernenden vom Morgen bis in den Nachmittag dauert oder andernfalls für einen angestellten Tutor bezahlt werden müsste. Neben diesen Auswirkungen finanzieller und zeitlicher Art ist der Wille, die Konsequenz und die Kompetenz des als Home Tutor tätigen Elternteils zu hinterfragen. Besondere Anforderungen ergeben sich auch durch den Umstand, dass Eltern mit der Übernahme der Tutoren-Rolle in Mehrfachbelastungen und familiäre Konfliktsituationen geraten. Es gilt also auch das Bild von „Familie“ mit zu erfassen. Die in dieser ersten Themenstellung aufgeworfenen Fragen finden sich im Modell von Ditton als Grundlage für eine mögliche Qualitätsentwicklung im Schulbereich wieder, indem sie als vorauszusetzende Bedingungen dargestellt werden.

Die Struktur von Klassenverbänden fordert heraus, dass Lernende möglichst gleichartig und gleichförmig unterrichtet werden. Es kann aber auch kontrastierend angenommen werden, dass eine isolierte Lage den Verlauf kindlicher Entwicklung beeinflusst, indem z. B. den individuellen Interessen mehr Raum gegeben wird. Lernmotivation, Lerntempo und Lernintensität sind weniger von den Umständen innerhalb der Klasse abhängig. Im zweiten Schritt wird daher zu den Bedingungen und Folgen von Distance Education gefragt:

F2 Wie berücksichtigt Distance Education den Entwicklungsstand und die Entwicklungsaufgaben der Lernenden?

F2.1 Ist der frühe Einsatz von Kommunikationstechnologie altersadäquat?

F2.2 Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Lebenssituation von Lernenden und dem Lernverhalten?

Technologische Komplexität, disloziertes Wahrnehmen von Autorität und Institution sind besondere Begleitumstände in der Entwicklung der Lernenden bei Distance Education in der Primarstufe. Kann 6- oder 7-Jährigen Lernenden bereits die intensive Computer-Nutzung abverlangt werden, besteht die Gefahr einer Überforderung in Bezug auf die Handhabung? Während der Phase schulischer Sozialisation werden durch die unmittelbaren Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden selbst auch Werthaltungen, Vorurteile, Konventionen und Lebensstil vermittelt. Je nachdem, wie Lehrende ihre Rolle als Autorität im Unterricht einsetzen, werden Reaktionen von „mitmachen“ bis „dagegen sein“ provoziert (vgl. Fend 2008: 63ff). Diese Art der Beeinflussung in der Kindheit ist Lernenden in Distance Education weniger zugänglich, dem Aufbau einer autonomen Werte- und Normenorientierung fehlen möglicher Weise wesentliche Erfahrungen. Unterricht im Klassenverband würde hingegen die Möglichkeit bieten, sich im Rahmen von Gleichaltrigen auch den notwendigen Entwicklungsaufgaben von

Bindung, Regeneration und Partizipation zu stellen (vgl. Quenzel/ Hurrelmann 2010: 72f). Es ist daher zu untersuchen, ob Distance Education während der Primarschulzeit eine altersgerechte Alternative zum Klassenunterricht darstellt. Andererseits gilt es zu erfassen, ob durch die isolierte Lage bereits in frühen Lebensjahren besondere Kompetenzen entwickelt werden können, wie z. B. Selbstverantwortung, und wie allenfalls die Unterrichtsform Distance Education diese individuellen Stärken innerhalb des Bildungszieles berücksichtigen kann¹². Dieser zweite Fragenkreis ist im Sinne des Modells von Ditton ebenfalls den Voraussetzungen für schulisches Wirken zuzurechnen.

Die dritte Fragengruppe spricht vor allem die technologische Ausrichtung der Unterrichtsführung an. In der Literatur wird die Notwendigkeit von persönlich anwesenden Lehrenden in einem Klassenverband vorausgesetzt und erwartet (exemplarisch sei genannt: Fend 2008, Horstkemper/ Tillmann 2008, Parsons 1997). Da Distance Education diese Form von Anwesenheit der Lehrenden nicht bieten kann, ist zu fragen:

F3 Welche spezifischen Qualitäten bietet die Lehr-/Lernsituation in Distance Education?

F3.1 Welche Folgerungen ergeben sich aus dem intensiven Einsatz von Kommunikationstechnologie?

F3.2 Wie wird die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflusst?

Die Untersuchungen zur schulischen Sozialisation legen den Schluss nahe, dass auf die Klasse als soziales Subsystem für eine gelingende Sozialisation nicht verzichtet werden kann. *„Der Schüler entwickelt in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Festsetzungen des Lehrers und seiner Mitschüler Selbstbilder und damit auch globale Lernperspektiven wie z. B. das Leistungsmotiv. Wie der einzelne sich in den sozialen Beziehungen zu anderen erlebt, bestimmt wesentlich den Grad seines Selbstvertrauens und die Art seiner Zukunftserwartungen“*. (Dieter Ulich, zit. in Apel 1995: 173). Vom Unterricht in Distance Education wird verlangt, dass die Lernziele vergleichbar zum Präsenzunterricht erreicht werden. Dabei ist die Interaktion zwischen den Lernenden ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts, wie zum Beispiel Diskussionen, Teamaufgaben oder Spiele. Der Unterricht der Schools of the Air als eigene Form der Distance Education sieht unter anderem Online-Unterricht mit elekt-

¹² Mit „*Intentionen*“ wird nach dem Modell von Ditton hier das Bildungsziel angesprochen, welches als Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians 2008 verabschiedet worden ist (vgl. Anlage 1). Curriculare Erwartungen für die Primarstufe werden unter anderem auch durch NAPLAN beschrieben (vgl. Anlage 6).

ronischer Kommunikationsmöglichkeit zwischen den Lernenden vor. Lehrende planen die Aufgaben, klären Arbeitsweisen, geben Hintergrundinformationen. Home Tutoren (meist die Mütter) sorgen für die Arbeitsdisziplin.

Durch den Einsatz von vernetzten Computern ist es den Lernenden möglich, eine intensive Kommunikation mit den Lehrenden in schriftlicher, mündlicher oder Web-Cam-gestützter Form zu führen. Damit sollte es den Lehrenden möglich sein, eine bewusste Vermittlung von Werten, Normen und gewünschten kommunikativen Verhaltensweisen zu fördern. Die intensive Computernutzung führt weiters zur Frage, ob die jugendlichen Anwender besondere Fertigkeiten und Interessen bei der Suche nach Antworten auf offene Fragen entwickeln. Die im Modell von Ditton als Wirkfaktor beschriebene „*Qualität der Lehr- und Lernsituation*“ findet in dieser Studie über den intensiven Einsatz der Kommunikationstechnologie seine Berücksichtigung.

Um die Bearbeitung der Bedingungen und Folgen von Distance Education vervollständigen zu können, ist die vierte Fragengruppe vorgesehen. Dabei soll überprüft werden, ob diese Unterrichtsform in der Primarstufe die Kompetenzentwicklung der Lernenden ausreichend fördert. Berücksichtigt man die isolierte Lage der Lernenden, kann eventuell ein geringeres Interesse an weiterführender Bildung vermutet werden. Es wird erwartet, dass insbesondere aus den biografischen Interviews wertvolle Hinweise über den weiteren Bildungsverlauf extrahiert werden können.

F4 Welche Auswirkungen hat Distance Education auf den Bildungserwerb der Lernenden?

- F4.1** Ist die erworbene Fach- und Methodenkompetenz der Lernenden mit jener im Präsenzunterricht vergleichbar?
- F4.2** Wie wirkt Distance Education auf die Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz ein?
- F4.3** Welche Auswirkungen hat Distance Education während der Primarschulzeit auf den weiteren Bildungsverlauf?

Mit Beendigung der Primarstufe sollen die Lernenden mit ihren Kenntnissen, Einstellungen und ihrem Verhalten befähigt sein, erfolgreich am Unterricht der Sekundarstufe teilzunehmen. Auch wenn im australischen Bildungssystem der Übertritt in die Sekundarstufe nicht von einem Abschlusszeugnis der Primarstufe abhängt, so wird doch erwartet, dass die Lernenden die neuen Anforderungen meistern können. Für Lernende aus dem Distance Education-Unterricht bedeutet dies, dass sie ab der Sekundarstufe mit konventionellem Klassenunterricht und den dort üblichen sozialen Interaktionen in Gleichaltrigengruppen erstmalig konfrontiert sind. Allgemein werden

die in der Schulzeit zu erwerbenden Kompetenzen als Fähigkeit zur Problemlösung verstanden. Darunter fallen nicht nur rein fachlich orientierte Problemsituationen, sondern auch solche, die das *“für das mit dem Kompetenzbegriff einhergehende implizite Modell des Sozialen, der Kommunikation, der Interaktion und des Subjekts“* (Reichenbach 2007: 73) beinhalten. Die isolierte Lage der Lernenden in Distance Education lässt vermuten, dass die Gelegenheit zur Einübung des Umganges mit anderen Bezugsgruppen wie Autoritäten oder Gleichaltrige, aber auch die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Wirkung auf Andere eingeschränkt ist und daher nachteilige Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb festzustellen sein werden.¹³

6.3 Kombination quantitativer und qualitativer Forschung

Für die Bearbeitung der dargelegten Fragestellungen wird ein Forschungsansatz nach dem Mixed Methods Design verwendet. Zu begründen ist diese Vorgangsweise für diese Untersuchung, da sowohl Daten über den Erfolg des Unterrichts in Distance Education zu erheben sind als auch Informationen über spezifische Begleitumstände und grundsätzliche Einstellungen. Es kann erwartet werden, dass Vergleichsmöglichkeiten mit Erfahrungsträgern aus Präsenzschiulen, die Meinungen von Experten und Lebensschilderungen von Absolventen zusätzlich wertvolle Ergänzung bieten. Für diese Zwecke bietet sich der gleichzeitige Einsatz von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden an. Weiteres Datenmaterial von schulischen Institutionen und Leistungsvergleichen im Bildungssystem, aber auch die Ergebnisse abgeschlossener Studien sollen die Grundlagen für die Klärung der Bedingungen und Folgen von Distance Education bieten.

Die Bearbeitung des gleichen Phänomens mit unterschiedlichen Forschungsmethoden wird in der Sozialwissenschaft als Triangulation bezeichnet. Da jede dieser Methoden ihre spezifischen Vor- und Nachteile bietet, wird davon ausgegangen, dass durch die Anwendung mehrerer Forschungsmethoden ein stärkeres Resultat zu erwarten ist (vgl. Lamnek 2005: 279). Hierbei soll aber nicht eine Methode die andere illustrativ unterstützen, sondern es geht um den gleichwertigen Einsatz der unterschiedlichen Untersuchungsmethoden (vgl. Flick 2011a: 161). Die Zielsetzungen und Anwendungsmöglichkeiten der Triangulation können wie folgt kurz zusammengefasst werden:

¹³ Ditton fragt unter „*Wirkungen*“ nach dem unmittelbaren Ergebnis von Schule, also inwieweit das Bildungsziel durch von Lernenden erworbene Kompetenzen realisiert wird. Die unter „*Langfristige Wirkungen*“ erwarteten Folgen spiegeln das Bild von einer gelingenden Sozialisation wider. Hier reicht das Modell von Ditton weiter als die quantitative Untersuchung selbst, im Rahmen der qualitativen Erhebungen wird jedoch auf diesen Aspekt Bezug genommen.

Denzin formulierte die allgemeine Definition von Triangulation als „[...] *the combination of methodologies in the study of the same phenomena*“ (Denzin 1970: 297, zit. in Flick 2011: 13). Er identifiziert hierbei unterschiedliche Formen der Triangulation: Durch Daten-Triangulation werden unterschiedliche Datenquellen in der Forschungsarbeit berücksichtigt. Dieser Ansatz kann durch Untersuchungen des Problems zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Personen oder an verschiedenen Orten umgesetzt werden. Als Beispiel führt Mathison die Befragung von mehr als einer Person zum selben Sachverhalt an (vgl. Mathison 1988: 15).

Bei der Forscher- oder Investigator-Triangulation wird eine Problemstellung durch mehrere Forschungspersonen behandelt, um mögliche Verzerrungen durch den individuellen Einfluss auf den Untersuchungsgegenstand bzw. die Resultate auszugleichen (vgl. Flick 2011: 14). Mögliche Verzerrungen bestehen z. B. durch den unterschiedlichen Zugang der Forscher durch differierende Fähigkeiten in der Datenanalyse oder dem individuellen sozialen Hintergrund (vgl. Brannen 1992).

Da von den Forschern unbewusst auch unterschiedliche Theorieansätze in Untersuchungen eingebracht werden können, besteht eine Verbindung von der Forscher-Triangulation zur Theorien-Triangulation. Mit deren Hilfe können nach Denzin Situationen bearbeitet werden, für die unterschiedliche Theorien Erklärungsansätze bieten, indem z. B. herausgearbeitet wird, welche Theorie durch Daten am besten bestätigt werden kann (vgl. Flick 2011:14). Lamnek (2005: 284) ist der Ansicht, dass ein Ergebnis der Theorien-Triangulation auch die Synthese von bestehenden Theorien sein kann.

Die Methoden-Triangulation nutzt den Einsatz unterschiedlicher Forschungsmethoden zur Datengewinnung. Dabei kann die Triangulation innerhalb einer Methode angewendet werden („within-method“) oder zwischen mehreren Methoden („between-method“). Als Beispiel für die within-method führt Denzin die Verwendung verschiedener, auf einen Sachverhalt abzielenden Subskalen in einem Fragebogen an (vgl. Flick 2011:15). Innerhalb einer gewählten Methode werden unterschiedliche Techniken zur Datensammlung und -analyse genutzt. Im Rahmen einer quantitativen Untersuchung wäre dies z. B. der Einsatz der multidimensionalen Skalierung, im Fall einer qualitativen Methode die Wahl verschiedener Bezugsgruppen. Nach Jick liegt das Ziel dieser Vorgangsweise vor allem bei der Überprüfung der internen Konsistenz einer Untersuchung (vgl. Jick 1979). Betont wird auch die Einsatzmöglichkeit dieser Vorgangsweise, wenn innerhalb einer Erhebungsmethode verschiedenartige Informationen gewonnen werden, wie z. B. offene Fragen in einem standardisierten Fragebogen (vgl. Seipel/ Rieker 2003: 205). Diekmann empfiehlt generell, öfter die Vorzüge der quantitativen Technik bei der Auswertung qualitativer Erhebungen zu berücksichtigen (vgl. Diekmann 2007: 546f). Die between-method wird von Denzin ursprünglich als ein Prinzip des methoden-kritischen Auswahlprozesses für die verwendeten Methoden und eine kontinuierliche Überprüfung von methodischen Ent-

scheidungen und ihrer Angemessenheit dargestellt, um die Begrenztheit der Einzelmethoden durch ihre Kombination zu überwinden (vgl. Flick 2011: 15f). Dieser Ansatz berücksichtigt nach Meinung anderer Autoren (z. B. Webb et al. 1966) allerdings nicht ausreichend, dass jede eingesetzte Methode den Untersuchungsgegenstand in spezifischer Weise konstruiert und daher die Triangulation dem Anspruch als Validierungsstrategie nicht gerecht wird, wie dies unter anderem auch von Jick (1979) dargestellt wurde (vgl. Flick 2011: 17f). Konkret formulieren daher Fielding und Fielding, dass das Ziel der Triangulation sei, Breite oder Tiefe der Analyse zu gewinnen und nicht, die „objektive Wahrheit“ zu finden (Fielding/ Fielding 1986: 33). Denzin hat 1989 seine Erwartungen an die Zielsetzung der Triangulation umformuliert und beschreibt diese nun als Strategie zu einem tieferen Verständnis des Untersuchungsgegenstandes und damit als Weg zu mehr Erkenntnis, weniger als Weg zu Validität und Objektivität in der Interpretation (vgl. Flick 2011: 20).

Flick erwähnt als Beispiel für den Einsatz der between-method die Wahl zweier qualitativer Methoden bei der Untersuchung über Gesundheits- und Alterskonzepte von Ärzten und Pflegekräften, in der die Daten mittels Interviews und Fokusgruppen erhoben wurden (vgl. Flick 2011: 47ff) und deren Analyse mehrdimensionale subjektive Gesundheitskonzepte aufgezeigt hat. Die between-method ist auch für die Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung nutzbar. Auf der Ebene des Forschungsdesigns nennen Miles und Hubermann (1994) vier Basisdesigns für die Gestaltung integrierter Designs, während Flick allgemeiner formuliert: „[dass] eine Untersuchung qualitative und quantitative Zugänge in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses enthalten [kann]“ (Flick 2011: 81). Mit diesem Ansatz wird nicht nur die bislang bestehende strikte Trennung qualitativer und quantitativer Forschung aufgehoben, sondern auch die Qualität der Untersuchungsergebnisse verbessert. Hammersley (1976) sieht als Nutzen der between-method die wechselseitige Überprüfung der Ergebnisse, die unterstützende Funktion des jeweils anderen Ansatzes und die Möglichkeit, beide Ansätze als komplementäre Forschungsstrategien zu kombinieren (vgl. Flick 2011: 75f).

Die Triangulation kann am Fall selbst umgesetzt werden, indem z. B. die gleichen Personen mit unterschiedlichen Verfahren befragt werden (Ziel: Validierung). Mit der Triangulation an Datensätzen werden die Auswertungen aus den unterschiedlichen Methoden weiter analysiert und in Beziehung gesetzt, wobei die Vergleichbarkeit der Samples kritisch zu überprüfen ist (Ziel: Generalisierung). Für zusätzliche Erkenntnis und Theorienentwicklung ist die Triangulation zwischen Konvergenz und Divergenz aufschlussreich, weil sich neue Perspektiven ergeben können, die zu erklären sind (vgl. Flick 2005a: 315ff).

Mayring stellt für die Integration qualitativer und quantitativer Analyse auf der Designebene vier Modelle vor:

- Das **Vorstudienmodell**, mit dem nach einer qualitativen Analyse zur Vorstudie und Hypothesengewinnung eine quantitative Hypothesentestung erfolgt
- Das **Verallgemeinerungsmodell**, mit dem die qualitative Untersuchung Fallstudien als Ergebnis liefert, die über eine quantitative Untersuchung zur Verallgemeinerung und zu Zusammenhangsanalysen führt
- Das **Vertiefungsmodell**, mit dem quantitativ eine große Stichprobe analysiert wird und das Ergebnis qualitativ interpretiert wird, z. B. über Fallstudien
- Das **Triangulationsmodell**, in dem über einen Mehrebenenansatz die quantitative und qualitative Analyse zum Ergebnis führt. Die Problemstellung wird also aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet, die Resultate sollen sich gegenseitig unterstützen und stellen im Schnittpunkt der Einzelresultate die Einzelergebnisse dar (vgl. Mayring 2001).

Durch unterschiedliche methodische Zugänge können nach Flick (2011: 25) also *„[...] unterschiedliche Formen der Gegenstandskonstitution verdeutlicht werden, die einander ergänzen oder widersprechen können“*.

6.4 Methodischer Ansatz

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen ist nun ein geeignetes Modell für das Forschungsvorhaben zu entwickeln.

6.4.1 Datenzugang

Nur wenige Studien in Australien beschäftigen sich mit Distance Education in der Primarstufe und deren Stand ist von geringerer Aktualität. Primärdaten der Schulbehörden waren für diese Untersuchung nur im Wege von NAPLAN-Auswertungen zur Feststellung des Bildungszieles (siehe Seite 106ff) zugänglich, wobei aus Datenschutzgründen nur dann Angaben zur Verfügung gestellt werden, wenn in der zu untersuchenden Jahrgangsklasse einer Schule mindestens 10 Lernende an der Testung teilgenommen haben. Die veröffentlichten PISA-Untersuchungen stellen keine Daten zu Distance Education dar. Das zu untersuchende Feld beschränkt sich daher auf Western Australia, weil in diesem Staat die höchste Anzahl von Schools of the Air zu finden ist. Die Erhebung zusätzlicher Daten trotz der restriktiven Bedingungen war auf Grund der Datenlage unabdingbar.

6.4.2 Untersuchungsdesign

Für die Verbindung der quantitativen und qualitativen Erhebungen bietet sich das Mixed Methods-Design in Form der „Concurrent Triangulation“ nach Creswell et al. (2003, zit. in Flick 2011: 83) an. Hierbei erfolgt die Sammlung der Daten gleichzeitig und vorzugsweise ohne Priorisierung der quantitativen oder qualitativen Daten. Für die Auswertung werden im ersten Schritt die Ergebnisse der quantitativen Analyse mit den Ergebnissen aus den offenen Fragen in der Lehrenden-Befragung und den Experteninterviews trianguliert. Dies bietet den Ausgangspunkt für die Verschränkung mit den Ergebnissen aus den biografischen Interviews. Aus methodischer Sicht wird damit auch das Vertiefungsmodell nach Lamnek (2005: 282) angesprochen, um die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrenden, Experten und Absolventen geeignet analysieren zu können. Allerdings sollen die jeweiligen Ergebnisse nicht nur miteinander verglichen werden und Hinweise auf kongruente, komplementäre bzw. divergente Perspektiven liefern. Im Zentrum des Interesses steht, Zusammenhänge aufzuzeigen und neue Erkenntnisse zu ermöglichen. Die Methodentriangulation erlaubt, die Vorteile der angewendeten Erhebungsmethoden zu nutzen und ein vertieftes, aber auch ganzheitlicheres Bild von Distance Education zu generieren (vgl. Lamnek 2005: 283f).

Um Daten von Lehrenden zu erheben, wurde ein Online-Fragebogen eingesetzt, in dem auch offene Fragestellungen enthalten waren. Für die Generierung von Material aus dem Kreis der Experten wurde ein Leitfadeninterview eingesetzt, die Sicht von Absolventen wurde im Rahmen von biografischen Interviews untersucht. Die unterschiedlichen methodischen Zugänge ermöglichen die Erfassung und Deskription von strukturellen Aspekten und der Bedeutung für die Beteiligten (vgl. Flick 2011: 24f). Für die Analyse stehen somit qualitative und quantitative Daten von Lehrenden an Primarschulen in WA (n=82) sowie aus 13 Experteninterviews und aus 3 biografischen Interviews zur Verfügung, die mit Hilfe deduktiv und induktiv gebildeter Kategorien mit Kodierverfahren nach dem Konzept der Grounded Theory bearbeitet werden können (vgl. Lueger 2010: 221ff).

Die Integration quantitativer und qualitativer Daten kann im Zuge der Analyse oder auch in der Phase der Interpretation erfolgen (vgl. Flick 2011: 83).

Für die Untersuchung wird daher folgendes Forschungsdesign gewählt:

Schritt	Methode	Analyse	Auswertung	Ziel
1	Quantitative Befragung	Verteilungen, Mittelwerte		Perspektive von Lehrenden
2	Within-method zu offenen Fragen im Online-Fragebogen	Kategorienbildung, Häufigkeiten		Perspektive von Lehrenden
3	Experteninterviews	Kategorienbildung		Perspektive von Experten
4	Methoden-triangulation (Schritt 1-3)		Nach Kategorien	Erfassung struktureller Aspekte
				
5	Biografische Interviews	Fallrekonstruktion	Typenbildung	Perspektive von Absolventen
				
6	Methoden-triangulation (Schritt 4-5)	zusätzlich Sekundärstudien	Vertiefung	Beantwortung der Fragestellungen

Abbildung 32: Das Untersuchungsdesign

6.5 Methoden Anwendung

Befragungen gelten als unverzichtbare Methode zur Erforschung von Einstellungen und Meinungen. Während der Einsatz strukturierter Fragebögen besonders den Kriterien der Objektivität und Reliabilität genügen kann, dienen die offenen Interviews zur Erfassung frei formulierter Sichtweisen und Ausleuchtung des Forschungsthemas (vgl. Diekmann 2007: 434f). Als eine wesentliche Voraussetzung für die Güte des Forschungsergebnisses gilt die Regelgeleitetheit und intersubjektive Nachprüfbarkeit durch die Darstellung der verwendeten Methoden (vgl. Mayring 2001). Daher werden die im Untersuchungsdesign genannten Erhebungsmethoden näher beschrieben.

6.5.1 Befragung mittels Fragebogen

Mittels Fragebogen soll die Einschätzung von Lehrenden erhoben werden, inwieweit durch Distance Education in der Primarstufe die im Bildungsziel vorgesehenen Kenntnisse, Orientierungen und Verhaltensweisen erreicht werden können.

Die räumliche Verteilung der Primarschulen in Western Australia machte es notwendig, eine schriftliche Befragung zu konzipieren. Den in der Literatur angeführten allgemeinen Nachteilen wie geringere Rücklaufquote, eine unkontrollierbare Bearbeitungssituation, dem Mangel an spontanen Antworten und Effekten der Fragenformulierung und Antwortkategorien (vgl. Diekmann 2007: 439ff), stehen die Vorteile der Erreichbarkeit, der Vermeidbarkeit von Interviewfehlern, die Möglichkeit ehrlicherer Antworten, die zeitliche Verfügbarkeit von Befragten und eine eventuell höhere Motivation und Konzentration gegenüber.

Einsatz als Online-Fragebogen

Für diese Forschungsarbeit wurde die Erhebung der Daten mittels Web-Survey durchgeführt. Bei der Anwendung einer Web-Befragung sind mögliche Effekte in Hinblick auf die Repräsentativität als auch auf die Datenmessung zu berücksichtigen. Dies gilt besonders für den Methodeneffekt von Web-Befragungen, da es sich hierbei um eine systematische und methodenbedingte Fehlerquelle handelt, bestehend aus den Teileffekten: Anzahl der verwendeten Kommunikationskanäle in der Befragung, den so entstehenden Grad an sozialer Präsenz und die wahrgenommene Anonymität (vgl. Taddicken 2009: 87f). Im Falle der Web-Befragung besteht für die Teilnehmer eine räumliche und zeitliche Ungebundenheit. Damit werden lediglich Textinhalt und zu einem geringeren Teil der visuelle Kommunikationskanal genutzt. Die Vermittlung von Gefühlsregungen, wie zum Beispiel Gestik oder Mimik, ist nicht übertragbar. Verglichen mit anderen Befragungsmöglichkeiten wie schriftliche, mündliche oder telefonische Befragung ist bei Web-Befragungen die soziale Präsenz am geringsten ausgeprägt. Dies bedingt eine hohe perzipierte Anonymität (vgl. Taddicken 2009: 90ff). Da die an der Befragung teilnehmenden Personen ihre Antworten ohne Einfluss von anwesenden Interviewern geben, sind die geringe soziale Präsenz und die hohe perzipierte Anonymität von Vorteil für die Befragung. Die geringeren Effekte an sozialer Erwünschtheit durch eine Web-Befragung werden durch Forschungsergebnisse bestätigt (z. B. Mühlenfeld 2004, Duffy et.al. 2005; zit. in Taddicken 2009: 92). Als nachteilig festzuhalten ist die verminderte Information über Kommunikationspartner und -situation. Damit besteht die Möglichkeit, dass die sozialen Werte und Normen eine schwächere Orientierung für die Teilnehmer an einer Web-Befragung bieten als in anderen Situationen (Effekt der sozialen Entkontextualisierung). Dieser Effekt wurde von Taddicken an Hand eines empirischen Methodenvergleichs bestä-

tigt. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Effekt bereits auf der Stufe der Meinungsgenerierung herausbildet (vgl. Taddicken 2009: 94ff).

Auch die Repräsentativität ist bei Web-Befragungen kritisch zu hinterfragen, da nur in besonderen Fällen davon ausgegangen werden kann, dass die Grundgesamtheit der Zielpopulation entspricht (vgl. Dillman 2000: 401) und bei Selbstauswahl keine Zufallsstichprobe vorliegt. Couper und Coutts unterscheiden acht Typen von Online-Befragungen (Couper/ Coutts 2006, zit. in Diekmann 2007: 524), wobei listenbasierte Stichproben aus Populationen mit hohem Abdeckungsgrad zu den Verfahren mit Zufallsauswahl gezählt werden. Liegen die E-Mail-Adressen für den Versand eines Hinweises auf die Internetadresse der Web-Befragung vor, so sehen die Autoren eine Online-Befragung als geeignete Methode an. Die Verzerrungen durch Non-Response sind wie auch bei traditionellen Befragungsformen zu erwarten. Dem gegenüber stehen Vorteile wie Schnelligkeit der Durchführung und die Möglichkeit von Zwischenauswertungen oder geringe Kosten.

Die Entscheidungsgründe für dieses Erhebungsverfahren sind für dieses aktuelle Forschungsvorhaben die Schnelligkeit, geringe Erhebungskosten und der erleichterte Umgang mit der Distanz zwischen Australien und Österreich.

Fragebogengestaltung

Für die Gestaltung der Web-Befragung wurden spezifische Empfehlungen aus der Literatur beachtet (vgl. Dillman 2000: 357ff und 376ff). Dazu zählen einfache Technologie, die auch auf älteren Computersystemen vollständig ablauffähig ist, wenig und einfacher Text, eine verständliche Gliederung. Die Erstellung und Umsetzung erfolgte mit dem Open Source Produkt limesurvey. Um die zugesagte Anonymität der Befragten glaubwürdig zu gestalten, wurde auf eine Zugangsdatenerfassung verzichtet. Damit kann nicht ausgeschlossen werden, dass eine teilnehmende Person mehrfach den Fragebogen beantwortet oder sogar Personen außerhalb der Zielgruppe an der Befragung teilnehmen (vgl. Dillman 2000: 378).

Überwiegend wurden Einstellungsfragen mit einer vierteiligen Likert-Skala als Bewertungsmöglichkeit vorgesehen. Eine Fragengruppe (Part D) wurde mit offenen Fragen gestaltet. Bei den Bewertungsfragen bestand Zwang zur Beantwortung. Damit wird in Kauf genommen, dass einige Teilnehmer die Beantwortung abbrechen. Die Fachliteratur weist darauf hin, dass auf diese Weise reaktive Effekte begünstigt werden (vgl. Dillman 2000: 394). Zusätzlich wurde auf die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ verzichtet, um substantielle Antworten zu generieren. Lenski/ Leggett (1960) vertreten die Ansicht, dass diese Vorgangsweise bei Bewertungsfragen zu einer Zustimmungstendenz führen kann.

Zu Beginn des Fragebogens werden die Funktion und die Unterrichtsform (Präsenzunterricht oder Distance Education), in dem die zu befragende Person tätig ist, erfasst. Die Fragengruppen A, B und C zielen auf den Themenbereich Kompetenzerwerb ab, während Part E und F die Fragen zum Stellenwert von Bildung, dem Schulsystem, der Mitwirkung von Eltern und dem Umfeld beschreiben. Um auch einen Indikator für die Güte der Daten (Konzentration, Genauigkeit im Antwortverhalten, Response-Set) zu berücksichtigen, wurde die Frage E7 umgekehrt gepolt. In einer Fragengruppe wird den befragten Personen Gelegenheit geboten, in offenen Fragen zu den Vor- und Nachteilen von Distance Education und möglichen Verbesserungen ihre Meinung mitzuteilen. Diese Antworten werden in einem eigenen Arbeitsschritt analysiert.

Die Formulierung der Fragen erfolgte in englischer Sprache. Zur Berücksichtigung des Fachvokabulars aus dem australischen Bildungssystem wurde die „Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians“ genutzt. Der Fragebogenentwurf wurde sowohl dem Geschäftsführer eines Sprachinstituts in Wien mit Muttersprache Englisch als auch dem australischen, ehemaligen Personalleiter eines großen deutschen Konzerns in Melbourne zur sprachlichen Optimierung vorgelegt und deren Empfehlungen im Fragebogen berücksichtigt.

Pretest

Die Erprobung des Online-Fragebogens erfolgte Anfang September 2009. Drei Lehrende einer Primarschule in Queensland (davon eine Lehrkraft mit Erfahrung in Distance Education) erklärten sich bereit, den Fragebogen online auszufüllen. Die Fragen wurden als verständlich bezeichnet, die Länge der Bearbeitung mit weniger als 10 Minuten als zumutbar eingeschätzt. Eine Lehrkraft äußerte den Wunsch, doch die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ zu berücksichtigen. Auf Grund der im Pretest erhaltenen Rückmeldungen wurde der Online-Fragebogen unverändert gelassen. Ein Ausdruck des Fragebogens ist als Anlage 10 beigelegt.

Zugang zum Feld

Im Zeitraum August bis November 2009 wurde ein Aufenthalt in Australien genutzt, den Zugang zu Befragungsgruppen zu finden und Bildungseinrichtungen in verschiedenen Staaten Australiens zu besuchen: Schulen von School of the Air, eine Aborigines-Primarschule, eine Primarschule, ein College sowie die Deakin-University in Melbourne und die University of Sydney. Schriftlicher Kontakt bestand mit der Edith Cowan University bei Perth. Trotz Empfehlungsschreiben der Universität Wien und der österreichischen Botschaft in Canberra konnten keine persönlichen Gesprächstermine mit australischen Schulbehörden realisiert werden. Erst durch eine später erfolgte Antragstellung auf Genehmigung einer Befragung bei der Schulbehörde von Western Australia ermöglichte den Zugang zu den Primarschulen.

Auswahlkriterien

Als Voraussetzung für die Auswahl der zu befragenden Personen wurden folgende Kriterien vorgesehen:

- Aufenthaltsort im Staat Western Australia
- aktive berufliche Tätigkeit in einer Primarschule

Die Erhebung im Staat Western Australia ist begründet in der vorhandenen Anzahl der in diesem Staat vorhandenen Distance-Education Schulen nach dem System der „School of the Air“. Es handelt sich um die wohl innovativste Form der Distance Education für die Primarstufe (Beschreibung der Schools of the Air auf Seite 97). Während in Western Australia fünf derartige Schulen eingerichtet sind (Carnarvon, Kalgoorlie, Kimberley, Meekatharra und Port Hedland), werden in Northern Territory und New South Wales je zwei, in Queensland eine derartige Schule geführt.

Mit der Befragung soll die Einschätzung zum Gelingen der Sozialisation während der Primarschulzeit erfasst werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die in Primarschulen Beschäftigten auf Grund ihrer Ausbildung, der Kenntnisse des Schulsystems und ihrer täglichen Beobachtung entsprechende Einschätzungen liefern können. Da in der australischen Primarschule keine Noten vergeben werden, sind die Lehrenden geübt, die Entwicklung der Lernenden sorgsam zu beobachten sowie verbal und in schriftlicher Weise zu beschreiben.

Beschreibung der Stichprobe für den Fragebogen

Von den 496 Primarschulen, die auf der Homepage des Government of Western Australia - Department of Education and Training gelistet sind, verfügen 489 über eine E-Mail Adresse. Die Einladung zur Teilnahme erfolgte an diese 489 öffentlichen Primarschulen in Western Australia, adressiert an die Schulleitung. Im Anschreiben wird die Bitte geäußert, diese Einladung auch den Lehrkräften in der Schule bereitzustellen. Die homogene Organisationsform Schule mit bekannten E-Mail-Adressen wird in der Literatur als echte Zufallsstichprobe anerkannt (vgl. Schnell et al. 2008: 380). Die Aussendung an die Schulleitungen wurde über E-Mail mit individueller Anrede (vgl. Dillman 2000: 368), einheitlichem Text und einheitlichen Anlagen, in denen die Genehmigung der Umfrage, das Referenzschreiben der Universität Wien und eine Beschreibung des Forschungsprojektes enthalten waren, realisiert. Da die Genehmigung des Department of Education and Training für eine Befragung an den Schulen erst Ende Juni 2010 erteilt worden war und Rücksicht auf die schulinternen Aktivitäten vor Ende des Term 2 (2. Juli 2010) zu nehmen war, wurde mit dem Versand der Informationen am 27. Juli 2010 begonnen und mit Mitte Oktober 2010 abgeschlossen. In diesem Zeitraum wurden tageweise ca. 10 E-Mails versandt. Durch

diese Vorgangsweise sollte verhindert werden, dass die E-Mails als Spam erfasst werden und eventuell die Empfänger nicht erreichen.

Response

Von den 110 eingelangten Fragebögen sind 89 vollständig ausgefüllt. Bei 11 Fragebögen waren keine Antworten erfasst. Dies kann – da der Fragebogen nur online zu sehen war – als grundsätzliches Interesse an der Befragung interpretiert werden, das allerdings nicht ausreichte, die persönliche Einstellung zu den gestellten Fragen zu beantworten, oder aber es gab technologische Probleme. Bei weiteren 10 Fällen wurden lediglich die ersten Fragen beantwortet. Es kann angenommen werden, dass den befragten Personen die eindeutige Zuordnung ihrer Einstellung ohne die Möglichkeit einer „weiß nicht“ Antwort als nicht ausreichend erschien und daher abgebrochen wurde. Diese Interpretation wird durch die E-Mail-Nachricht eines Schulleiters entsprechend gestützt. Bei 7 Rückmeldungen erfolgte keine eindeutige Angabe zur beruflichen Tätigkeit. Für die Analyse verbleiben daher 82 Fälle aus insgesamt 489 angeschriebenen Schulen.

37,8% der Befragten deklarieren sich als Lehrende im Präsenzunterricht, 35,4% als Lehrende in Distance Education. 20,7% der Befragten haben als Schulleitung einer Präsenzschule geantwortet, 6,1% als Leitung einer Distance Education-Schule.

Stichprobe	Grundgesamtheit Schulen	Grundgesamtheit Lehrende
n=82	N=496	N=9.035

Tabelle 8: Stichprobe

Von den 496 Primarschulen in Western Australia werden 5 Schulen (1%) nach dem dieser Untersuchung zugrunde liegenden System der Schools of the Air geführt. Die Unterrichtsform Distance Education ist daher deutlich überrepräsentiert. Von einer späteren Gewichtung wird Abstand genommen, weil die Verteilung bezogen auf die Grundgesamtheit N nicht mehr operabel wäre.

Da die Forschungsfrage implizit die Konsequenzen der unterschiedlichen Unterrichtsformen Präsenzunterricht und Distance Education beleuchten soll, wird die Stichprobe daraufhin angepasst, indem Schulleitung und Lehrende nach Unterrichtsform zusammengefasst werden. Daraus ergibt sich folgende Aufteilung:

Schulleitung oder Lehrkraft in:	Distance Education	Präsenzunterricht
Gesamt n=82	34	48

Tabelle 9: Stichprobe nach Unterrichtsform

Auswertungsmethodik

Die Analyse der Daten aus der quantitativen Befragung erfolgt nach Verteilungen und Mittelwerten. Gleichzeitig werden aus den Forschungsfragen und der Fragebogengestaltung vorläufige Auswertungsgesichtspunkte in einem Kategorienschema festgelegt, welches im Rahmen der nächsten Bearbeitungsschritte angepasst wird.

6.5.2 offene Fragen

Im bereits dargestellten Fragebogen wird zusätzlich die Meinung von Lehrenden zu spezifischen Vorteilen und Nachteilen, Verbesserungsmöglichkeiten in Distance Education sowie zu Alternativen für die fehlende Klassenzimmer-Interaktion erfragt. Mayring unterscheidet aus dem Blickwinkel der qualitativen Analyse die Bearbeitung auf der Datenebene in eine induktive Kategorienbildung mittels qualitativer Inhaltsanalyse oder eine deduktive Kategorienbildung mittels Kodierleitfaden. Die den Kategorien zugeordneten Fundstellen können auch quantitativ bearbeitet werden, woraus sich ein methodisches Vorgehen von qualitativer Analyse zu quantitativen Prozeduren und anschließenden qualitativen Interpretationen ergibt (vgl. Mayring 2001). Hierzu werden die Stellungnahmen vorerst quantitativ analysiert. Daran schließt unter Anwendung der bereits definierten Kategorien eine deduktive Kategorisierung unter Verwendung eines Kodierleitfadens an. Anhand von übrigen offenen Fragen, die nicht in die bereits bestehenden Kategorien einzubinden sind, kann durch eine induktive Kategorienbildung der Untersuchungsgegenstand um wertvolle Aspekte erweitert werden. Aus der Verbindung der quantitativen und qualitativen Auswertung lassen sich die Tendenzen der Zustimmung oder Ablehnung analysieren.

6.5.3 Experteninterviews

Durch die Befragung sollen die Meinungen und Begründungen von Experten erhoben werden, inwieweit der Kompetenzerwerb von Lernenden durch Distance Education besser oder schlechter realisiert werden kann. Erfasst werden sollen zusätzlich die Einschätzung von möglichen Problemen beim Übertritt von Distance Education-Lernenden in den Präsenzunterricht der Sekundarstufe und der weitere Bildungsverlauf sowie die Rolle der Eltern und die Lebenssituation der Lernenden.

Experteninterviews werden zur Rekonstruktion sozialer Prozesse und Situationen eingesetzt. Dabei wird von existierendem Wissen ausgegangen und nach einem Zusammenhang zwischen Bedingungen, Verlauf und Wirkungen gefragt (vgl. Gläser/Laudel 2010: 13ff). Als Experten werden Personen bezeichnet, die über ein nicht allgemein zugängliches Handlungsfeld Wissen besitzen. Es sind Interviewpartner, „*who are active in community affairs regardless of their position in the social status*“

system“ (Gorden 1975, zit. in Meuser/ Nagel 2009: 43ff), die die milieuhaften Umstände in ihrer Expertise reflektieren.

Interviewleitfaden

Das offene Leitfadeninterview als nichtstandardisiertes Interview dient zur Sicherstellung, dass zu allen wichtigen Aspekten Informationen erworben werden können. Dabei ist auch dem personalen Kontext, der Spezifität und der Tiefe Rechnung zu tragen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 111f). Dieses Instrument wird von Meuser/ Nagel auch als angemessen für Experteninterviews beschrieben (vgl. Meuser/ Nagel 2009: 51f). Eine derartige Interviewform ermöglicht darüber hinaus, im Fall von mehreren Interviews gleichartige Informationen zu generieren. Trotzdem bleibt die Offenheit bestehen und ein natürlicher Gesprächsverlauf kann unterstützt werden.

Der Leitfaden wurde in 3 Schlüsselfragen und passende Zusatzfragen gegliedert. Letztere wurden nur dann genutzt, wenn im Gesprächsverlauf der Eindruck entstand, dass zusätzliche Informationen vorhanden sein könnten. Wichtiger war allerdings, dass die Experten durch die offene Gesprächsführung ihre eigenen Schwerpunkte, Konzepte und Erfahrungen einbringen konnten. Die Fragestrategie orientierte sich an „*Fragechnik zwischen Vorwissen des Interviewers und Naivität*“. (Christmann 2009: 203). Den Interviewpartnern wurde im Zuge der Kontaktaufnahme mitgeteilt, dass der Interviewer als Lehrender in Österreich tätig ist.

Telefonisches Experteninterview

Zur Überbrückung der Entfernung waren telefonische Interviews vorgesehen. Für die Planung der telefonischen Experteninterviews wurden die methodischen Erfahrungen von Christmann (2009) berücksichtigt. Grundsätzlich trägt die Konzeption als Telefoninterview das Risiko der verringerten Kontrolle über das Gespräch, über extern verursachte Störungen und eine reduzierte Informationsausbeute (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 153). Bei der Kontaktaufnahme über E-Mail wurde das Forschungsprojekt und eine Kurzbeschreibung der Fragestellung mitgeteilt. Mit jenen Personen, die mit einem Antwort-Mail ihre Zustimmung zum Interview gegeben hatten, wurde ein konkreter Termin für das Telefongespräch vereinbart. Für die Länge des Interviews wurde ein Zeitrahmen von 15 Minuten vorgesehen. Dies entspricht den Erfahrungen aus Pretests von Burke und Miller (2001, zit. in Christmann 2009: 211). Christmann stellt dazu allerdings auch die in der Literatur verbreitete Meinung gegenüber, wonach kurze Befragungen von den Interviewpartnern als weniger seriös empfunden werden (vgl. Christmann 2009: 207ff). Das Telefongespräch wurde an Hand des Leitfadens über Skype abgewickelt, aufgenommen und gespeichert und unmittelbar anschließend transkribiert. Auf Grund der Vereinbarung mit den Interviewpartnern werden die Tondokumente nicht veröffentlicht.

Zugang zum Feld

Für die Expertenansprache wurden schon vorhandene Kontakte, die im Zuge der Besuche von australischen Bildungseinrichtungen im Jahr 2009 und im Rahmen des Aufbaues eines Feldzuganges für die Befragung mittels Fragebogen entstanden waren, genutzt. Zusätzlich wurde nach Internetrecherchen zu den australischen Distance Education-Vereinigungen REVISE und ICPA Kontakt aufgenommen.

Beschreibung der Teilnehmer an den Experteninterviews

Von den 13 durchgeführten Experteninterviews entfallen 4 auf Eltern, die als Home Tutor tätig sind, 2 auf Universitätsprofessoren, 3 auf Tutoren von REVISE, 2 auf Schulleiter von Primarschulen und 2 auf Lehrkräfte in Distance Education. Damit wird das Erfahrungsfeld aus verschiedenen Gesichtspunkten zugänglich. Die Teilnahme an den Experteninterviews erfolgte entweder auf Grund einer direkten Anfrage oder durch Aussendung an die oben genannten Organisationen mit der Bitte, dass sich interessierte Ansprechpartner melden mögen. An diese Personen wurde über E-Mail die Erwartung an das Gespräch mitgeteilt und ein genauer Gesprächstermin vereinbart, um ein konzentriertes und ungestörtes Interview durchführen zu können. Die Interviews wurden im Zeitraum Juni bis November 2010 durchgeführt. Experten verfügen über ein Wissen, über das sie nicht notwendiger Weise alleine verfügen, dass aber doch nicht für jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Dieser Wissensvorsprung soll mit den Interviews abgefragt werden (vgl. Meuser/ Nagel 2009: 37). Der Erfahrungshintergrund der befragten Experten kann wie folgt zusammengefasst werden:

- EX-HT1: Home Tutor für 3 Kinder in Distance Education mit Berufserfahrung als Lehrkraft im Präsenzunterricht. Wohnte früher in einer Großstadt, wo die zwei älteren Kinder eine Präsenzschule besuchten. Lebt auf einer Station im Nordosten von Western Australia. Der Kontakt wurde durch eine Aussendung an ICPA hergestellt.
- EX-HT2: Home Tutor für 3 Kinder, die jüngste Tochter besucht Year 7 in Distance Education. Lebt auf einer Station im Nordwesten von Western Australia. Der Kontakt wurde durch eine Aussendung an ICPA hergestellt.
- EX-HT3: Home Tutor für 4 Kinder, davon ist ein Kind noch in Distance Education. Die besondere Begabung des ältesten Kindes wurde früh erkannt und über Distance Education gefördert; es studiert heute Medizin. Die zwei mittleren Kinder besuchen derzeit eine High School und leben im Internat, das jüngste Kind ist sprachlich behindert, nimmt an Distance

Education teil und wird entsprechend gefördert. Lebt auf einer Station im Westen von Western Australia. Der Kontakt wurde durch eine Aussendung an ICPA hergestellt.

- EX-HT4: Home Tutor für 3 Kinder, von denen zwei bereits die Distance Education abgeschlossen haben. Das älteste Kind hat vor kurzem die Ausbildung zum Flugzeugmechaniker abgeschlossen, das zweite Kind hat die Sekundarstufe II und die Ausbildung zum Commercial Air Pilot erfolgreich beendet. Das jüngste Kind besucht derzeit Year 9 in Distance Education, um Internatsleben und -kosten zu vermeiden. Die Interviewperson ist aus der Schweiz nach Australien eingewandert und aktiv in der ICPA engagiert. Lebt auf einer Station im Nordosten von Western Australia. Der Kontakt wurde durch eine Aussendung an ICPA hergestellt.
- EX-UN1: Professor an der Faculty of Education, Deakin University, Melbourne. Forschungsarbeit im Bereich Distance Education. Der Kontakt wurde durch eine direkte Anfrage hergestellt.
- EX-UN2: Professor an der Faculty of Education, University of Southern Queensland. Forschungsarbeit im Bereich Distance Education. Der Kontakt wurde auf Grund eines Hinweises von EX-UN1 hergestellt.
- EX-RT1: Ehrenamtlicher Tutor für REVISE, vor der Pensionierung Lehrkraft im Präsenzunterricht. Besucht mehrmals pro Jahr Lernende der Distance Education zur Entlastung der Home Tutoren und zur Unterstützung der Lernenden. Der Kontakt wurde über eine Aussendung an REVISE hergestellt.
- EX-RT2: Ehrenamtlicher Tutor für REVISE, vor der Pensionierung Lehrkraft im Präsenzunterricht. Besucht seit 11 Jahren Lernende der Distance Education zur Entlastung der Home Tutoren und zur Unterstützung der Lernenden. Der Kontakt wurde über eine Aussendung an REVISE hergestellt.
- EX-RT3: Ehrenamtlicher Tutor für REVISE, vor der Pensionierung Lehrkraft im Präsenzunterricht und in Distance Education. Besuchte bereits mehrmals Lernende der Distance Education zur Entlastung der Home Tutoren und zur Unterstützung der Lernenden. Der Kontakt wurde über eine Aussendung an REVISE hergestellt.

- EX-PT1: Leitung einer Primarschule südlich von Perth, davor Lehrkraft in Distance Education. Der Kontakt erfolgte über eine Aussendung an die Schulleitungen.
- EX-PT2: Leitung einer Primarschule im Südwesten von Western Australia, davor Lehrkraft in Distance Education. Der Kontakt erfolgte über eine Aussendung an die Schulleitungen.
- EX-CT1: Lehrkraft an einer Correspondence School in Melbourne. Der Kontakt wurde über eine Anfrage an die Schulleitung hergestellt.
- EX-CT2: Lehrkraft an einer Correspondence School in Melbourne. Der Kontakt wurde über eine Anfrage an die Schulleitung hergestellt.

Auswertungsmethodik

Die thematischen Einheiten werden durch Paraphrasierung und Kodierung des transkribierten Interviews erfasst (vgl. Meuser/ Nagel 2009: 56f). Hierzu wurden die Interviews mit Hilfe des bereits durch die vorangegangenen Bearbeitungsschritte entwickelten Kategorienschemas und eines Kodierleitfadens vorerst auf zentrale Themenstellungen hin durchsucht und daraus thematische Einheiten für die Zuordnung in Kategorien und Dimensionen mit anschließender Aufbereitung und Auswertung bearbeitet. Das gewählte Verfahren bietet den Vorteil, dass auch während des Materialdurchlaufes neue Kategorien geschaffen und Ausprägungen von Kategorien verändert werden können. Die Auswertung kann sowohl für quantitative Analysen als auch für die qualitative Vertiefung genutzt werden. Zur computergestützten Bearbeitung wurde ein von Gläser /Laudel (2010: 202f) angebotenes Programm eingesetzt. Durch thematischen Vergleich erfolgt die Datenverdichtung und Vorbereitung zur Konzeptualisierung sowie Generalisierung (vgl. Meuser/ Nagel 2009: 57).

6.5.4 Biografische Interviews

Die Befragung von Absolventen soll die Lebenssituation während der Primarschulzeit und die Auswirkungen von Distance Education auf das weitere Leben erfassen. Ziel dieser Interviewtechnik ist es, subjektive Aussagen aus der individuellen Erfahrungswelt zu gewinnen, die in Erzählform Ereignisse und biografische Abläufe darstellen, wie z. B. Ausbildungsverläufe. Im Gegensatz zu einem strukturierten Interview wird hier nur eine Themenstellung vorgegeben. Es wird davon ausgegangen, dass durch den Erzählfluss selbst Strukturierungen erfolgen. Diese sorgen für eine vollständige, verständliche Erzählung, in der die Interviewperson ihre Schwerpunkte setzt und Motive sowie Zusammenhänge darstellt. Die narrative Aufarbeitung der Erfahrungen

reproduziert die individuellen, aber auch die gesellschaftlichen Interessens- und Relevanzstrukturen, die den Rahmen für die Erzählung bilden. *„Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d. h. ohne exmanente, aus dem Methoden-zugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert“* (Schütze 1983: 286). Die offene Form des narrativen Interviews verringert das Auftreten von sozial geteilten oder argumentativen Erklärungsmustern und bietet die Chance, latente Strukturen für die Schilderung des Bildungsverlaufes und der Begleitumstände sichtbar zu machen. In der Biografieforschung wird vorausgesetzt, dass zum Verständnis von sozialen und psychischen Phänomenen deren Entstehung, Entwicklung und Veränderung rekonstruiert werden muss. Ebenso ist es zum Verständnis über das Handeln von Menschen notwendig, dass die Perspektiven des Handelnden und die Handlungsabläufe erfahren werden. Letztlich müssen zum Verständnis von Themen und Erlebnissen aus der Vergangenheit der Interviewperson die Aussagen eingebettet werden in den Gesamtzusammenhang des gegenwärtigen Lebens und der Gegenwarts- und Zukunftsperspektive (vgl. Rosenthal 2008: 165).

Mayring führt als Einsatzmöglichkeit einer derartigen qualitativen Methode auch die Vertiefung von bereits durchgeführten Untersuchungen an, wie z. B. zur Ergänzung von zu kurz geratenen Informationen bzw. unklar gebliebenen Themenkreisen (vgl. Mayring 2007: 19).

Interviewmethodik

Durch eine einheitliche Einstiegsfrage soll ein Erzählprozess eingeleitet werden, in dem die Interviewpartner über ihr Leben vor, während und nach der Distance Education erzählen und dabei nach Möglichkeit auch das persönliche Umfeld, die außerschulische Situation und den weiteren Bildungsverlauf sowie den Einstieg in das Berufsleben schildern. Dazu wurde ein Interviewprotokoll mit der Einstiegsfrage und mit Merkposten für immanentes und exmanentes Nachfragen vorbereitet. Als Einstiegsfrage und Themenstellung wurde gewählt:

“I am interested in your personal biography and your educational history. Please start with your early childhood and tell about your daily life experiences, stories you remember. I appreciate if you take as much time as you like and will not interrupt you. At the end I might add some questions”.

Zugang zum Feld

Für die Suche nach Absolventen der Distance Education wurden die schon vorhandenen Kontaktadressen von REVISE und ICPA angeschrieben, zusätzlich auch die Schulbehörde von Western Australia. Lediglich durch REVISE und deren Mitglieder konnten nach wiederholten Erinnerungen weiterführende Kontakte hergestellt

werden. Diesen Zielpersonen wurde durch E-Mail eine Information über Ziel, Ablauf, mögliche Dauer und das Forschungsvorhaben selbst, sowie über die Notwendigkeit der Aufnahme des Gespräches auf Band zugesandt. Mit jenen Personen, die sich auf die Bitte zu einem Interview hin gemeldet haben, wurde ein fixer Termin für das Interview über Skype vereinbart.

Beschreibung der Teilnehmer an den biografischen Interviews

Die Absolventen wurden über E-Mails, die von REVISE selbst oder von Mitgliedern dieser Organisation an die Eltern versendet worden waren, nach Weiterleitung und möglichem Begleittext der Eltern von der Bitte um Meldung informiert. Trotz intensiver Kontaktsuche von Februar bis Juni 2011 konnten nur drei Interviewpartner gewonnen werden. Die Motivation zur Teilnahme kann daher am ehesten damit erklärt werden, dass die ehemaligen Distance Education-Lernenden einer oder mehreren Personen in der Kommunikationskette einen Gefallen machen wollten oder dass sie einen besonderen Bezug zu ihrer Schulzeit mit Distance Education haben. Die Kurzcharakteristik der Interviewpartner lautet:

- Ann: 41 Jahre alt, weiblich, ein Bruder. Lebte auf einer Station in Zentral-WA. Die Mutter war ausgebildete Lehrkraft. Die nächsten Nachbarn waren 6 km entfernt und hatten drei Kinder, mit denen sie sich häufig treffen konnte. Nach der Primarstufe in Distance Education besuchte sie eine High School in Perth und gewann ein Auslandsstipendium für Hamburg. Sie absolvierte in Perth erfolgreich das Studium der Veterinärmedizin, darauf folgte eine mehrjährige berufliche Praxis in der Schweiz. Ist jetzt gemeinsam mit ihrem Bruder als Tierärztin in Perth tätig, die eigenen 2 Kinder besuchen eine Präsenzschole. Meint, sie hätte wohl von allen, die sie kennt, die beste Kindheit gehabt.
- Betty: 22 Jahre alt, weiblich, 2 Geschwister. Lebt im Nordosten von WA auf einer Station, die nur zu Pferd oder mit dem Flugzeug erreichbar ist. Die Schulzeit in Distance Education umfasste die Primarstufe und die High School, erst mit Hilfe von Funk, dann über Internettechnologie. Die Eltern sind aus der Schweiz nach Australien eingewandert, auf der Station wurde nur Deutsch gesprochen, Betty hat erst über Distance Education Englisch gelernt. Sie hat nach dem Abschluss der High School für einige Zeit beim Militär gearbeitet und sich mehrere Monate in Afrika und Europa aufgehalten. Vor kurzem hat sie die Ausbildung zum Commercial Air Pilot abgeschlossen. Sie möchte nun als Pilotin arbeiten, denkt aber auch über ein Pädagogik-Studium nach. Für sie ist es realistisch, dass ihre Kinder auch in Distance Education unterrichtet werden. Sie ist die Tochter einer der interviewten Experten und beschreibt ihre Kindheit als glückliche Zeit.

Mike: 20 Jahre alt, männlich, 2 Geschwister. Lebt auf einer Schafzucht-Station im Westen von WA, 2 Autostunden von der nächsten Stadt entfernt. Die Interaktion mit der School of the Air erfolgte noch über Funk. Kennt die neue Technologie durch den jüngeren Bruder, der noch an der Distance Education teilnimmt. Hat die High School in Perth besucht und abgeschlossen. Möchte die Station gerne später übernehmen, macht sich allerdings Sorgen, ob er eine Partnerin finden wird, die dieses Leben mit ihm teilen will. Er ist kurze Zeit nach dem Interview für einen einjährigen Aufenthalt nach Europa abgereist. Das Glück seiner Kindheit bestand in der Freizeitgestaltung und in der Mitarbeit auf der Station.

Auswertungsmethodik

Nach der Umfrageerhebung bei australischen Lehrenden über die schulische Sozialisation in Primarschulen inklusive dem Kompetenzerwerb und der Ergänzung durch die Sicht von Experten bieten sich nun für die Auswertung der narrativen Interviews zwei unterschiedliche Verfahren an. Zum einen steht die qualitative Inhaltsanalyse mittels inhaltlicher Strukturierung nach Mayring (2007) zur Verfügung. Kern dieses Analysemodells ist das Kategoriensystem, welches vor Beginn der eigentlichen Auswertung durch Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten festgelegt wird. Das Kategorienschema ergibt sich aus der „*Theoriegeleitetheit der Analyse*“ (Mayring 2007: 45). Kodierregeln bestimmen die Zuordnung von Fundstellen zu den festgelegten Kategorien. Danach kann das in paraphrasierter Form extrahierte Material pro Kategorie zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2007: 89).

Als Variante wird die Analysemethode der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2008) in Diskussion gestellt. Die zentrale, sequentielle Bearbeitung und Auswertung folgt hierbei in festgelegten Schritten (vgl. Rosenthal 2008: 174): Mit der Analyse der biografischen Daten wird nach den Handlungsoptionen der Interviewperson gefragt. Hypothesen und anschlussfähige Folgerungen elaborieren Möglichkeiten der Transformation. Diese Erfassung latenter Sinnstrukturen dient als Vorbereitung für die Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte (vgl. Rosenthal 2008: 176f). Im zweiten Schritt erfolgt die Text- und thematische Feldanalyse, mit der erfragt wird, warum die Interviewperson ihr Leben in dieser Form darstellt, welche bestimmten thematische Felder angesprochen und in welcher Intensität geschildert werden. Die Formulierung von Hypothesen nimmt Rücksicht auf die Textsorte und die Interaktion zwischen Interviewperson und Interviewer an dieser Stelle des Interviews (vgl. Rosenthal 2008: 184f).

Die Rekonstruktion der Fallgeschichte fragt nach der biografischen Bedeutung einzelner Erlebnisse in der Vergangenheit. Biografische Erlebnisse werden mit den Selbstaussagen kontrastiert und durch sequentielle Feinanalyse weiter analysiert.

Damit können Hypothesen aus dem ersten Auswertungsschritt falsifiziert oder belegt werden, neue Hypothesen können entworfen werden (vgl. Rosenthal 2008: 188f).

Der Vergleich von erzählter und erlebter Lebensgeschichte erarbeitet Erklärungen für Differenzen zwischen der Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive und welche biografischen Erfahrungen zu einer bestimmten Präsentation in der Gegenwart geführt haben. Durch die Fallrekonstruktion können Annahmen über strukturbildende Merkmale von anderen sozialen Einheiten gebildet werden und Typen formuliert werden (vgl. Rosenthal 2008: 194). Dabei bedeutet Typenbildung nach Rosenthal nicht, einzelne Merkmalskriterien summativ zusammenzufassen, sondern die Gestaltetheit der Lebenserzählung und die zugrunde liegenden Regeln ihrer Konstitution zu rekonstruieren (vgl. Rosenthal 2008: 76). *„Die Typenbildung stellt eine Konstruktion der ForscherInnen basierend auf einer Fragestellung dar, [...], welche unterschiedlichen Antworten sich auf ein bestimmtes soziales Problem finden lassen“* (Rosenthal 2008: 96). Die theoretische Verallgemeinerung erfolgt durch die Typenbildung am Einzelfall, darauf aufbauend ein kontrastiver Vergleich der Typen, aus welchem weitere theoretische Verallgemeinerungen zu treffen sind (vgl. Rosenthal 2008: 96f).

Die Analyse der Einzelfälle nach den durch das Untersuchungsdesign vorgegebenen Kategorien konzentriert sich auf die erfassten Besonderheiten, damit wird jeweils Fallstruktur und Typus gleichgesetzt. Diese eindimensionale Typenbildung kann jedoch in Merkmale oder Dimensionen aufgegliedert werden. Aus den elaborierten Typen lässt sich ein Durchschnittstyp konstruieren (vgl. Bohnsack/ Nentwig-Gesemann 2011: 162f).

Da die bereits vorangestellten Untersuchungen mittels Fragebogen und Experteninterviews Kategorien für die Auswertung vorsehen, wird die Möglichkeit genutzt, zusätzliche Themenaspekte durch die biografische Fallrekonstruktion als vertiefende Beleuchtung zu erfassen.

6.5.5 Integration der Daten im Vertiefungsmodell

Die Ergebnisse der biografischen Interviews werden mit den Analysen aus der Befragung von Lehrenden und Experten sowie mit Resultaten vorheriger Studien in thematischen Kontext gestellt und die Wirkungszusammenhänge interpretiert. Fallbeispiele sollen die Analysen unterlegen oder kontrastieren. Es ist zu erwarten, dass die Interpretationen nicht nur kongruente Erkenntnisse für die Beantwortung der Fragestellungen liefern, sondern vielmehr komplementäre und divergente Interpretationsergebnisse zu erfassen sind. Aus diesen sind neue Forschungsfragen ableitbar.

Für die Vertiefung in diesem abschließenden Arbeitsschritt werden folgende weiteren Daten mit berücksichtigt:

NAPLAN Assessment-Ergebnisse

Für die vertiefende Bearbeitung der Forschungsfrage soll auf empirische Daten zum Kompetenzerwerb nicht verzichtet werden. Die NAPLAN-Testergebnisse (dargestellt auf Seite 113f) für die fünf Schools of the Air in Western Australia zeigen die erreichten Kompetenzstufen und damit den Beitrag zur schulischen Sozialisation der Lernenden. Das Berichtswesen My School berücksichtigt bei Schulvergleichen den sozio-ökonomischen Status und bietet auf diesem Wege eine Gegenüberstellung des Kompetenzerwerbs nach besuchter Unterrichtsform unter ähnlichen Rahmenbedingungen. Zuzufolge der Datenschutzbestimmungen und der geringen Lernenden-Anzahl sind die Daten unvollständig. Daher wurde zusätzlich eine School of the Air in Northern Territory zum Vergleich berücksichtigt.

Studie „Primary Distance Education Population: Problems and Prospects“

Diese Studie von Taylor/ Tomlinson wurde bereits 1984 abgeschlossen, ist aber für die Ergänzung und Interpretation hilfreich, auch wenn sich der Einsatz der Technologie von Sprechfunk auf Internet wesentlich zum Vorteil für die Lernenden verbessert hat.

Studie „National Inquiry into Rural and Remote Education“

Im Jahr 1999 haben Stokes et al. die Schwachstellen in der schulischen Ausbildung für Lernende in entlegenen Gebieten durch eine Befragung erhoben, wobei teilweise auch die Bedingungen für Lernende in Distance Education und deren Eltern erfasst worden sind.

6.6 Zusammenfassung

In dieser Forschungsarbeit werden durch einen Mixed Methods-Ansatz quantitative und qualitative Methoden für eine vertiefende Auswertung berücksichtigt. Eine solche Vorgangsweise wird in der Literatur als Möglichkeit der qualitativen Verbesserung von Untersuchungsergebnissen beschrieben (vgl. z. B. Lamnek 2005, Mayring 2001, Flick 2011), indem unter anderem „*die Ergebnisse [...] so besser interpretierbar [...] werden*“ (Mayring 2001).

Durch eine methodeninterne Triangulation werden die Stellungnahmen zu den offenen Fragen von Lehrenden quantitativ und qualitativ verarbeitet. Für die erste Interpretation erfolgt die Triangulation der Analyseergebnisse aus den Befragungen von Lehrenden und Experten zur Erfassung der strukturellen Aspekte. Diese werden gemeinsam mit den Auswertungen der biografischen Interviews und Sekundärstudien in einem weiteren Triangulationsschritt bearbeitet, um die Kausalitäten für Bedingungen und Folgen von Distance Education darstellen zu können.

Das Untersuchungsmaterial wurde auf verschiedenen Wegen generiert: Ein Fragebogen wurde an alle öffentlichen Primarschulen in Western Australia versendet und ausgewertet. Zusätzlich wurden Experteninterviews durchgeführt und biografische Interviews mit Absolventen der Distance Education realisiert. Ergebnisse aus den NAPLAN-Assessments 2010 wurden analysiert, Ergebnisse aus den Studien von Taylor/ Tomlinson (1984) sowie Stokes et al. (1999) berücksichtigt.

Ziel dieser Vorgangsweise ist es, ein Gesamtbild zur Sozialisation der Lernenden in Distance Education in der Primarschulzeit zu entwickeln, in dem die Einschätzungen von Lehrenden, Experten und Absolventen sowie der in NAPLAN-Tests nachgewiesene Kompetenzerwerb selbst berücksichtigt werden.

7 Auswertung der Befragung von Lehrenden und Experten

Entsprechend dem Untersuchungsdesign werden in diesem Kapitel die Analysen aus den Erhebungen bei Lehrenden und bei Experten ausgewertet, im Folgekapitel wird die Bearbeitung der biografischen Interviews sowie der ergänzenden Aspekte aus den NAPLAN-Assessment-Ergebnissen und verfügbaren anderen Studien vorgenommen. Für die gegenständliche Bearbeitung wurde mit einem Kategorienschema begonnen, welches sich an den Forschungsfragen orientiert. Im Zuge der Bearbeitung ergab sich an Hand der Analysen der Bedarf, zusätzliche Kategorien vorzusehen, Subkategorien und Dimensionen zu begründen. Dieses Kapitel ist daher am anfänglich vorgesehenen Kategorienschema orientiert und erfasst die Daten zu den Kategorien „Unterstützung durch Eltern“, „Alterspassung“, „Technologieeinsatz“ und „Kompetenzerwerb“ aus dem Online-Fragebogen (n=82) und den 13 Experteninterviews. Die im Prozess der Auswertung vorgenommenen Veränderungen im Kategorienset werden dokumentiert und erläutert.

7.1 Unterstützung durch Eltern

Warum ist die Unterstützung der Eltern bei der Bildung ihrer Kinder ein bildungssoziologisches Thema? Die gesellschaftliche Erwartung an die Institution Schule, eine bestmögliche Bildung der Heranwachsenden sicherzustellen, kann möglicher Weise nicht mehr ohne Mitwirkung der Eltern gewährleistet werden. In der Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians – der seit 2008 gültigen Leitlinie mit den Zielen *„Australian schooling promotes equity and excellence“* sowie *„All young Australians become successful learners, confident and creative individuals and active and informed citizens“* (MCEECDYA 2008) wird die Mitverantwortung der Eltern zur Erreichung dieser Ziele festgeschrieben. In der PISA-Studie 2009 wurden die positiven Folgen auf den Kompetenzerwerb der Lernenden durch aktive Eltern-Unterstützung während der Primarschulzeit erhoben (vgl. OECD 2010 a: 95). Die aktive Unterstützung der Lernenden in Distance Education durch die Eltern ist bereits bei Taylor/ Tomlinson 1984 ein wesentlicher Untersuchungsaspekt.

Die Bildungsfunktion für die Primarstufe wird im Falle von Distance Education nicht gänzlich von der Herkunftsfamilie an die Institution Schule übertragen sondern mit dieser geteilt. Die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen steht in einem familiären Kontext. Lernende entwickeln aus einer vertrauten Umgebung heraus den Umgang mit anderen Erwachsenen, mit Autoritäten und Institutionen, die Anpassung an soziale Strukturen für die gesellschaftliche Integration (vgl. zu Präsenzunterricht:

Hurrelmann/ Quenzel 2012: 114). Der Präsenzunterricht führt nach Parsons einerseits dazu, dass die mit den individuellen Rollen verbundenen Aufgaben gelöst werden können, aber auch dazu, dass den Erwartungen Dritter (z. B. anwesende Lehrkraft im Klassenzimmer) durch angemessenes Verhalten entsprochen werden kann. (vgl. Parsons 1997: 99ff). Im Fall von Distance Education kommt daher den Eltern im sozialen System eine besondere Bedeutung zu.

Mit der Online-Befragung¹⁴ an den Präsenzunterricht- und Distance Education-Primarschulen in Western Australia wurde erhoben, ob die Eltern von Lernenden in Distance Education mehr Lernunterstützung bieten als jene Eltern, deren Kinder am Präsenzunterricht teilnehmen. Mit einem Mittelwert von 1,87 wird im Rahmen der Befragung eine sehr deutliche Zustimmung ausgedrückt (n=82, p=0,061), wobei Lehrende aus Distance Education in einem höheren Ausmaß zustimmen. Auch die Experten stimmen einer aktiveren Unterstützung durch Eltern bei Distance Education überwiegend zu.

Im Rahmen der Experteninterviews und Bearbeitung der offenen Fragen aus der Online-Befragung von Lehrenden wurden Aussagen über die elterliche Unterstützung erfasst, die eine Erklärung für die Unterstützungsweise und -motivation bieten und in folgenden Subkategorien zusammengefasst werden können:

Erhalt des familiären Umfeldes

Mehrheitlich wird als Vorteil ausgesagt¹⁵, dass Eltern ihren Distance Education-Lernenden das familiäre Umfeld erhalten können und wollen. Damit stehen die Sozialisationsinstanzen Eltern und Schule für die Lernenden weiter ungehindert zur Verfügung, es wird die Entwicklung des Kindes nicht gefährdet (vgl. Kapitel Sozialisation in der Schulzeit, Seite 28), die jungen Lernenden müssen nicht in ein Internat gesandt werden, erleben aber (wenn auch auf Distanz) die Autorität einer Lehrkraft. Den Eltern ist es wichtig, die jungen Lernenden im Familienverband zu belassen. Sie nehmen die *„Gestaltung entwicklungsförderlicher Beziehungen als eine herausgehobene Aufgabe im Familienkontext“* wahr. Damit wird nicht nur die sozio-emotionale Kindesentwicklung angesprochen, sondern auch die Qualifizierung der Eltern als primäre Instanz für Bildung – sowohl im alltäglichen Miteinander als auch auf dem Wege der Kooperation mit der Schule (vgl. Schneewind 2008: 257).

¹⁴ Soweit nicht ausdrücklich anders erwähnt, wurde für die Beantwortungen eine vierteilige Likert-Skala vorgegeben: 1 = strongly agree, 4 = strongly disagree. Um bei der Analyse wegen der geringen Stichprobenzahl eine ausreichende Fallzahl für die Signifikanz zu erreichen, werden die Auswertungen mit den indizierten Werten „Zustimmung“ aus strongly agree und agree sowie „Ablehnung“ aus disagree und strongly disagree dargestellt. Soweit für weiterführende Analysen notwendig, werden fallweise die ursprünglichen Werte zusätzlich aufgezeigt.

¹⁵ Für die Lehrenden-Aussagen wird auf die Nennung im jeweiligen Fall verwiesen

Verantwortung

Aus Sicht der Experten sind die Eltern sind dafür verantwortlich, dass den Lernenden in Distance Education eine Lernbegleitung zur Verfügung steht (EX-PT2:26)¹⁶ und stellen damit fest, dass die Mitverantwortung der Eltern am Erreichen der Bildungsziele auch real wahrnehmbar zu sein hat. Dafür sind die Eltern bereit, zusätzliche finanzielle Leistungen zu erbringen, wie z.B. Home Tutoren einzustellen, oder selbst die Rolle von Home Tutoren zu übernehmen und die Zeit hierfür zu investieren.

Einsatz als Home Tutor

Die Lernbetreuung erfolgt üblicher Weise durch die Mutter, denn die Anstellung einer Hauslehrerin, „[...] *is a very big financial commitment [...] and there is no financial aid from anywhere*“ (EX-HT2: 53). Eltern, die als Home Tutoren fungieren, sind im Regelfall keine ausgebildeten Pädagogen, es fehlt daher möglicher Weise an der Kompetenz zum Lehren. Schneewind verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Kompetenzklassen: zu den selbstbezogenen Kompetenzen zählt demnach das Wissen über die Entwicklung und den Umgang mit Kindern; die kindbezogenen Kompetenzen enthalten das Erkennen von Entwicklungspotenzialen und deren Verwirklichung; als kontextbezogene Kompetenzen nennt Schneewind die Gestaltung von entwicklungsförderlichen Situationen und als handlungsbezogene Kompetenzen wird z. B. das entschlossene, sichere und konsistente Handeln genannt (vgl. Schneewind 2008: 262).

Aus der Kompetenzlage der Home-Tutoren ergeben sich unterschiedliche Folgen: „*When I was the DP* [Anmerkung: Deputy Principal; stellvertretender Schuldirektor] *of the Distance Education Centre I observed that children covered a great deal more material than in conventional settings. This, of course depended on reasonably skilled parent supervision [=Home Tutor]*“ (F72). Für die erfolgreiche Tätigkeit der Eltern als Home Tutoren bedarf es nicht nur einer ausreichenden fachlichen Qualifizierung, sondern auch einer generellen Einstellung zu den kindlichen Bedürfnissen. Es ist anzunehmen, dass durch Lernbetreuung der Eltern in Form gemeinsamer Zeit mit Bezug zu Unterrichtsstoff und Alltag auch unmittelbare Folgen für den Bildungserwerb von Distance-Education-Lernenden bestehen. In der PISA-Studie 2009 (OECD 2010a: 95ff) werden für Präsenzunterricht allgemein elterliche Unterstützungen angeführt. Dabei handelt es sich vor allem während der Primarschulzeit um häufiges bzw. regelmäßiges gemeinsames Lesen von Büchern, Geschichten erzählen, gemeinsames Singen und miteinander Zeit für Lernspiele verbringen. Als Folge dieser elterlichen Aktivitäten erhob die PISA-Studie, dass die Kinder jener

¹⁶ EX- Kennzeichnungen verweisen auf die Zeilennummer des jeweiligen Transkripts von Experteninterviews.

Eltern um durchschnittlich 25 Punkte besser bei den PISA-Assessments abgeschnitten haben.

In Zusammenhang mit der elterlichen Kompetenz wird als möglicher Nachteil erwähnt: „*lack of guidance for students who require more direction in their studies*“ (F16), womit die Förderung von Disziplin und Arbeitsverhalten angesprochen wird. Falls die Eltern dazu bereit sind, könnte ein Qualifizierungs-Defizit der Eltern durch entsprechende Schulungen verhindert werden. Dazu wird in einer Aussage als Verbesserungsmöglichkeit genannt: „*Upskilling parents and carers*“ (F16). Eine formale, verpflichtende Ausbildung ist für Eltern bei Distance Education (noch) nicht vorgesehen. Schriftliches Informationsmaterial und Ratschläge durch Lehrende werden jedoch von den Distance Education-Schulen angeboten.

Der Einsatz als Home Tutor bedeutet für die Mutter eine Doppelrolle, aus der sich leicht familiäre Konflikte ergeben: „*[...] sometimes you are too involved*“ (EX-HT2: 25). Es wird kritisiert, dass für den Umgang mit dieser Situation keine Ausbildung erfolgt (EX-HT1: 49).

Einsatz von Zeit und Geld

Im Vergleich zu Präsenzs Schulunterricht wird die Übernahme von mehr Zeit durch die Mutter für die Lernenden angeführt, um während des gesamten Schultages als Begleitung verfügbar zu sein sowie jene Zeit, die benötigt wird, um dem Kind die Möglichkeit des Zusammenkommens mit anderen Kindern und Bezugspersonen zu bieten – z. B. durch mehrstündige Fahrten in die nächste Stadt, zu Camps und zu Sportveranstaltungen (EX-HT1: 53). Diese zeitlichen Aufwendungen korrespondieren mit erhöhten finanziellen Folgen wie Kosten für Camps, Fahrtkosten, Einrichtung eines Schulraumes zu Hause, Bezahlung von angestellten Home Tutoren, falls die Mutter weiter einem anderen Beruf verpflichtet ist. Die finanzielle Unterstützung der Eltern durch die öffentliche Hand in ihrer Aufgabe als Home Tutor wird kritisch gesehen. Sie erhalten eine pauschale Vergütung von AUD 3.000,00 pro Jahr für die Mehrbelastungen (EX-HT4: 49). Die finanzielle staatliche Unterstützung deckt die tatsächlichen Mehrkosten nicht ab. Freiwilligen-Organisationen (vgl. Seite 104) bieten in gewissem Umfang unentgeltlich eine Hilfestellung für die Eltern an, indem pensionierte Lehrkräfte als Home Tutoren bei Krankheit oder Überforderung einspringen oder die Elternorganisation für den Erfahrungsaustausch sorgt.

Individuelle Förderung

Als besonderer Vorteil wird genannt, mögliche Lernschwierigkeiten der Lernenden rasch erkennen zu können und Abhilfe zu schaffen bzw. begabte Lernende zu fördern. Eine Expertin (EX-HT3: 21f) berichtet über die Unterstützungsmöglichkeit für

zwei ihrer vier Kinder, die in Distance Education unterrichtet worden sind: Durch die tägliche Begleitung ihrer Kinder im Schulalltag konnte früh die Begabung eines ihrer Söhne wahrgenommen und von den Distance Education-Lehrenden ein spezielles Programm vorgesehen werden. So konnten die Gegenstände schneller und weitere Interessensgebiete unterrichtet werden, zudem konnte ein Schuljahr übersprungen werden. Zum Zeitpunkt des Interviews zählte ihr Sohn zu den australienweit 5 besten Schülern aus Year 9. Diese Expertin nennt auch das Schicksal ihres vierten Kindes, das im 6. Lebensjahr das Sprachniveau eines 3-Jährigen hatte. Sie absolvierte eine sprachtherapeutische Schulung, durch die Distance Education-Lehrenden wurde der Unterricht entsprechend angepasst, sodass auf Grund der koordinierten Anstrengungen aller Beteiligten auch dieses Kind heute sprechen, schreiben und lesen kann.

7.2 Alterspassung

Entspricht der Unterricht zu Hause (im Falle von Distance Education nach dem System der Schools of the Air) der altersgerechten Entwicklung, können sich 6- oder 7-Jährige Lernende bereits mit den technologischen Bedingungen zurechtfinden? Schule ist ein System, in dem die Lernenden daran arbeiten, Arbeitskraft herzustellen (vgl. Qvortrup 2005: 44). Die „richtige“ Arbeit der Kinder findet demnach in der Präsenzscheule und deren Klassen statt. Das Bildungsziel beinhaltet sowohl den Erwerb von Fertigkeiten als auch die Einübung alterskonformen Verhaltens. Die persönlichen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in der Primarstufe fördern das Gefühl einer aktiven, individuellen Kind-Erwachsenen-Beziehung. In den darauf folgenden Schulstufen fühlen sich die Lernenden eher passiv und machtlos (vgl. Mayall 2005: 140f). Junge Lernende werden nach diesen Überlegungen, da Distance Education die soziale Kinderwelt durch das Fehlen von „Schule“ als eigenständigen Ort der Sozialisation einschränkt, in ihrer Entwicklung behindert (vgl. Krappmann 1998: 357). Es muss daher hinterfragt werden, inwieweit in Distance Education die standardisierten Bildungsziele nicht erreicht werden. Mit einem Mittelwert von 3,05 wird von den befragten Lehrenden die Frage „Do you agree with the statement: regarding educational goals, Distance Education during compulsory years does **not** meet the face-to-face standards“ sehr deutlich abgelehnt (n=82, p=0,002). Festzuhalten ist, dass Präsenzunterricht-Lehrende eher die Meinung vertreten, dass Distance Education den vergleichbaren Standard nicht erreicht. Die befragten Experten sagen überwiegend aus, dass Distance Education eine für die Altersgruppe der Primarschul-Lernenden geeignete Unterrichtsform sei.

Aus dem erhobenen Datenmaterial ergeben sich zusätzliche Informationen, die als Subkategorien zusammengefasst werden:

Erhalt der Familie

Mehrere Aussagen von Lehrenden stellen dar, dass Distance Education altersadäquat sei, weil der Einfluss der für die kindliche Entwicklung wesentlichen Instanz Familie erhalten bleibt. Als wesentlicher altersbezogener Vorteil wird auch von den Experten genannt, dass die Lernenden im Familienverband bleiben: *„So we feel we can offer to them the best education at that age rather than sending them to boarding school and seeing them once or twice a month”* (EX-HT2: 45). Das Angebot zur Distance Education für die Primarstufe dient auch der Problemvermeidung. Eine Expertin berichtet über die Praxis in früheren Zeiten: *“It has to do with being away from home. Families with English background used to send their children away to school because it would build the character. Sometimes it ended quite dramatically. Usually, when they reached year 8, they might go away, but not in year 1. It is too young”* (EX-RT3: 112). Aus Sicht der Sozialisationsforschung kann diese Aussage unter anderem durch Schneewind ergänzt werden: Ein wesentlicher Aspekt der Sozialisation im Rahmen von Eltern-Kind-Beziehungen ist das elterliche Vorhandensein als Interaktions- und Beziehungspartner für das Kind. Schneewind führt hierbei Responsivität (Reaktion auf kindliche Signale) und Wärme (positive Emotionalität dem Kind gegenüber) als Verhaltensmuster an, die eine Bindungsbeziehung abzusichern helfen und einen kompetenten Umgang mit Emotionen bewirken können (vgl. Schneewind 2008: 259f).

Umgang mit Technologie

Paus-Hasebrink und Bichler verweisen auf internationale Studien, wonach der Umgang mit Computern und Internet für 6- bis 7-Jährige Kinder zu 16% bereits tägliche Routine sei, wobei die Nutzung für Spiele vorrangiger erscheint als für schulische Aktivitäten (vgl. Paus-Hasebrink/ Bichler 2008: 104f). Der Umgang mit technischen Systemen in Distance Education ist aus Expertensicht auch für die 6- bis 7-Jährigen Lernenden rasch erlernbar: *“I mean, my boy in year one could not read or write, but he could attach pictures and copies of his paintings to an email. So they learn very quickly in doing this... using the learning material”* (EX-HT3: 26). Ein Universitäts-Professor verstärkt durch: *“I think, for me it is like learning another language. And that is the earlier you start with that, the more quickly you become acquainted with the work and exploit the possibilities”* (EX-UN2: 34). Ob die Nutzung der Technologie altersgerecht erscheint, wurde von Lehrenden mit keiner Aussage kommentiert.

Anreiz für Selbstkompetenz

Durch das Lehr-/Lernkonzept der Unterrichtsform Distance Education wird die Kompetenz- und Autonomieentwicklung der Lernenden durch „scaffolding“ gefördert: Eltern als Home Tutoren leisten Strukturierungshilfen für die Lösung von Problemstellungen – dazu zählt auch die Ermunterung zur direkten Frage an die Lehrkraft

(vgl. Schneewind 2008: 263). Lernende können selbstständig online oder telefonisch die Hilfe der Lehrenden in Anspruch nehmen. „*Even at primary level, they have a lot of access to the teacher*” (EX-PT1: 24). Schneewind führt ergänzend an, dass in mehreren Studien eine positive Auswirkung dieser besonderen Form der elterlichen Unterstützung auf die kognitive Entwicklung und auf die intrinsische Motivation junger Lernender nachgewiesen wird (Schneewind 2008: 264).

Die speziellen Bedingungen der Lebenssituation unterstützen die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern nach Beziehung, Kompetenz und Autonomie und erleichtern die Generierung selbst organisierten planvollen Handelns. Die Einbindung in die Welt der Erwachsenen und Eltern bietet ein erhöhtes Maß an Responsivität und weniger autonomieeinschränkende Kontrolle (vgl. Schneewind 2008: 263). Für die Beschreibung derartiger Lebenssituationen von Lernenden in Distance Education liegen mehrere Aussagen von Lehrenden und Experten vor.

Mitarbeit im elterlichen Betrieb:

Die Lernenden leben auf Stations oder Farmen und werden dort auch als Arbeitskraft gebraucht. Ihre Erfahrungswelt ist daher die der Erwachsenen (EX-RT1: 13). Distance Education ermöglicht, die Unterrichtsstunden in einem gewissen Ausmaß auszusetzen, wenn die betriebliche Situation dies erfordert, z. B. bei Viehtrieb. Lehrende beschreiben als Vorteil von Distance Education, dass dieses familiäre Umfeld, gekennzeichnet durch Mitarbeit im Betrieb und den besonderen Freizeitmöglichkeiten, für die Lernenden erhalten bleiben kann und gleichzeitig eine gute Ausbildung und neue soziale Interaktionen realisiert werden können.

Freizeitaktivitäten:

Lernende in Distance Education haben einen leichteren Zugang zu Freizeitaktivitäten in der Natur als jene in städtischen Präsenzschiulen: Reiten, Motorrad- oder Autofahren, Jagen kann ohne großes Risiko allein, mit Geschwistern oder Freunden unternommen werden (EX-RT1: 37). Als Folge der besonderen Umgebungsbedingungen für die Lernenden wird deren schulisches Leistungsverhalten interpretiert: *“they don’t waste a lot of time because once they have finished their lessons they are free to go free, especially on a cattle station where are a lot of interesting things”* (EX-PT1: 20). Ebenfalls nicht ungewöhnlich ist der Besuch von Freunden: *“And they are also going to town, which is 50 km away and mix with friends”* (EX-HT3: 31).

Kontakte der Familie:

Auf den entlegenen Stations und Farmen werden häufig Besucher eingeladen. Daher sind die Lernenden viel von Erwachsenen umgeben, aber auch von deren Kindern

(EX-HT3: 31). Auch Tutoren von REVISE, die als Lernunterstützung angefordert werden können, werden als interessante Kontakte empfunden (EX-RT2: 45).

Isolation:

Distance Education fördert die frühe Nutzung der Kommunikationstechnologie. Es kann nun gefragt werden, ob die Lernenden auf diese Weise versuchen, ein Gefühl der Isolation zu überwinden. In keinem der Experteninterviews wurde jedoch berichtet, dass die Lernenden in Distance Education unter Isolation leiden würden. Ein Tutor von REVISE stellt bei der Beschreibung der Schools of the Air entschieden fest: „*They are not isolated...*“ (EX-RT2: 13, ähnlich EX-HT2: 45). Zwei Lehrende - aus Präsenzschole - führen dagegen als Nachteil von Distance Education an, dass die Lernenden mit einem Gefühl der Isolation (F9) und mangelnder Zugehörigkeit (F10) belastet seien.

Exkurs: Eignung von Distance Education für unterschiedliche Schulstufen

Mit einer weiteren Frage an die Lehrenden wurde die Eignung von Distance Education nach unterschiedlichen Schulstufen hinterfragt. Hierfür wurden folgende Einschätzungen abgegeben:

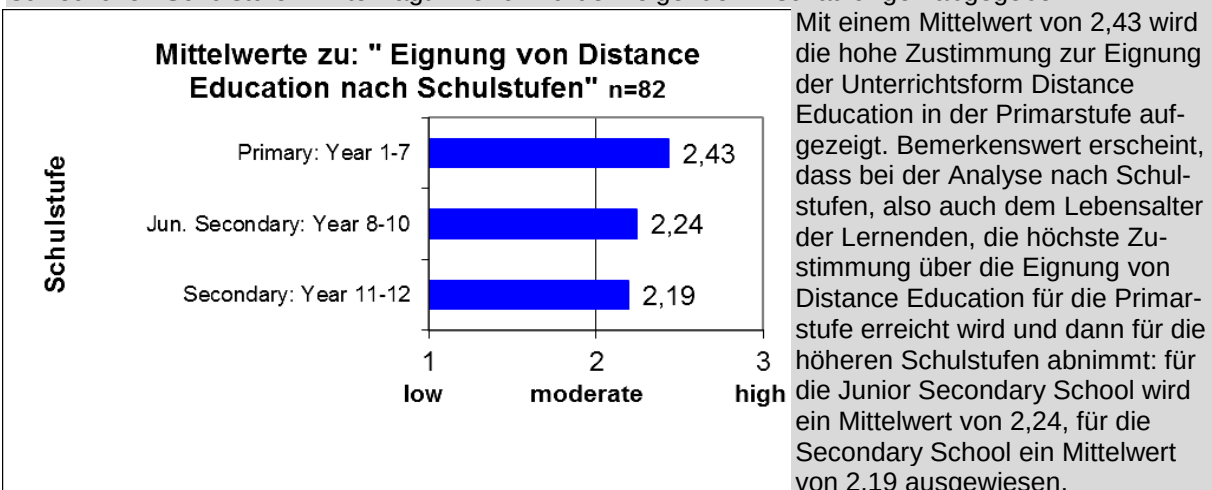


Abbildung 33: Umfrageergebnis zur altersgerechten Schulstufe

7.3 Technologie-Einsatz

Mit dem australischen Bildungsziel wird gefordert: „*The learners (...) are creative and productive users of technology, especially ICT, as a foundation for success in all learning areas*“ (MCEEDYA 2008: 8). Die sozialen Netzwerke in den Neuen Medien schaffen neuartige Kommunikationsstrukturen, die auch den Bildungsbereich erfasst haben. Lehrformen, Materialien und technologische Hilfsmittel werden adaptiert. Die Entwicklung der Schools of the Air ist initiiert und getrieben durch kommunikationstechnologische Möglichkeiten. Schon Taylor/ Tomlinson haben 1984 auf kommende Technologien und deren Vorteil für einen erfolgreichen Bildungsweg der isoliert lebenden jungen Menschen hingewiesen. Distance Education mit moderner Kommu-

nikationstechnologie hilft, die Qualität der Primarschulen in ländlichen Gebieten anzuheben (vgl. Creed/ Joynes 2004: 12f).

In einer Studie (n=117 Lernende und 47 Lehrende) erhoben Bauer et al (2009: 8f) als ein zentrales Problemfeld für den schulischen Einsatz der Kommunikationstechnologie in Österreich die Lehrenden selbst, die einen damit verbundenen Verlust von Autorität und Kontrolle befürchten. Der Kontrollverlust kann dabei auf der Ebene der Technik (Einschätzung der eigenen Technikkompetenz), auf der Ebene der Aufmerksamkeit der Lernenden und auf der Ebene der Wissensvermittlung stattfinden. Einige der in der Untersuchung befragten Lehrenden tragen Sorge, dass ein Setting, in dem jeder Lernende einen eigenen Computerarbeitsplatz hat, die Kontrollierbarkeit der Wissensaneignung bzw. der Durchführung von Arbeitsaufträgen schwieriger macht. Es gilt zu überprüfen, ob eine derartige Meinung auch bei australischen Lehrenden festzustellen ist und welche Auswirkungen diese Ansicht auf Distance Education haben kann.

Mit der Befragung an den Primarschulen in Western Australia wurde erhoben, ob Distance Education geeignet ist, um neue Technologien in besonders professioneller Weise für Primarschulen einzusetzen. Mit einer einzigen Ausnahme wurde diese Frage von den Lehrenden bejaht (n=82, p=0,001). Ähnlich eindeutig untermauern die Aussagen der Experten die Eignung moderner Kommunikationstechnologie in Distance Education während der Primarschulzeit. Lediglich in einer Lehrenden-Aussage wird die Abhängigkeit von Technologie als grundsätzlicher Nachteil angesprochen (F10).

Aus den Aussagen lassen sich weitere Themen als Subkategorien ermitteln:

Soziale Teilhabe:

Sehen die Befragten in der Nutzung moderner Technologie auch die Möglichkeit, dass die Lernenden ein soziales Umfeld aufbauen und pflegen können? Zusätzlich wurde daher erfragt, ob die Nutzung von Kommunikationstechnologie eine bessere soziale Teilhabe bewirken kann. 52,1% der Lehrenden aus Präsenzunterricht, aber nur 14,7% der Lehrenden aus Distance Education haben sich hierzu ablehnend geäußert (n=82, p=0,001). Bauer et al. verweisen auf die Bedeutung der sozialen Kommunikation über die Kommunikationstechnologie. Angeführt werden u. a. die Organisation des schulischen und privaten Alltags, die Beziehungspflege oder die Konstruktion einer eigenen Internet-Identität durch die individuelle Gestaltung von User-Profilen auf Social Network-Portalen. Lehrende bewerten dieses Kommunikationsverhalten als *„niederwertige Kommunikation, durch welche die wirkliche, zwischenmenschliche Kommunikation immer mehr ins Hintertreffen gerät“*. [...]

Lernende „stehen dem Thema Beziehungsqualität in der Online-Kommunikation eher ambivalent gegenüber. Obwohl sie internetbasierte, soziale Kommunikation teilweise und situationsabhängig als Ersatz für face-to-face-Kommunikation verwenden, so stellen sie dennoch fest, dass letztere eine andere Beziehungsqualität aufweist und in bestimmten Situationen bzw. zu bestimmten Anlässen eindeutig der Online-Kommunikation vorzuziehen ist“ (Bauer et al. 2009: 4). Eine ähnliche Einstellung von Lehrenden, wie sie Bauer et al. erhoben haben, ist nur teilweise in den Aussagen der australischen Lehrenden wiederzufinden: In der deutlichen Mehrheit von Lehrenden-Aussagen wird der Vorteil des Technologie-Einsatzes direkt angesprochen: Die Lernenden haben eine Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe, z. B. *“communicating with others like aged people who are also living in isolated areas”* (F3). Eine Expertenaussage versteht Distance Education als Vorreiter für die Vermengung von modernem Lernen und sozialer Interaktion: *“I think there is a bit of an irony there in that, as nowadays the [face to face] students spend a lot of time communicating in new electronic social media, whether it is mobile phone, facebook or that sort. So they actually communicate virtually in a way that distance education students do and these face to face schools do it by choice and can spend a lot of time with it”* (EX-UN1: 25).

Ein Experte äußert sich kritisch, da der persönliche Kontakt im Klassenzimmer fehlt: *“they don’t have another child of about that age that they strive to get rid of them. So there is no team pressure, no peer group competition either”* (EX-RT2: 28). Einige Lehrende merken jedoch ergänzend als nachteilig an, dass kaum eine persönliche Beziehung zur Lehrkraft in der Unterrichtssituation aufgebaut werden kann, z. B.: *“Face to face contact is limited and effects the students response and body language interpretation [...]”* (F7), wobei zur Verringerung dieses Nachteils wiederum technologische Möglichkeiten genannt werden: der Einsatz von Webcams oder Skype (F7).

Einschränkungen an der sozialen Teilhabe durch die isolierte Lage können aus Sicht der Befragten durch den professionellen Einsatz der Kommunikationstechnologie reduziert werden, daher wird in acht Aussagen von Lehrenden verlässlich funktionierende Technologie gefordert. Aus Sicht der Befragten zählt dazu der Einsatz von msn, facebook, twitter, video conferencing, Skype und Webcam. Zu erwähnen ist auch ein weiterer Verbesserungsvorschlag, der die Verschränkung der Unterrichtsformen Distance Education und Präsenzunterricht behandelt: *“combination of online curriculum and face to face organized classes”* (F54).

Virtuelles Klassenzimmer

„[...] der Lehrberuf ist ein Informations-und Kommunikationsberuf“ formulieren Bauer et al. (2009: 10), in dem moderierend die Lernenden im Rahmen offener Lernformen zu unterstützen sind. *„Nur so kann Kompetenzbildung im Umgang mit Information*

und Wissen und den entsprechenden Technologien zu einem integralen, nicht vernachlässigbaren Bestandteil der Allgemeinbildung unserer Kinder und Jugendlichen werden [...]“. Der Einsatz von Technologie ermöglicht aus Sicht der Befragten einen virtuellen Klassenraum zu schaffen. „[...] *having more teleconferencing situations whereby students are able to listen to and communicate with other students [and] experience team work opportunities in classroom situation*“ (F4), in dem die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erlebbar ist (F9). Durch den virtuellen Klassenraum kann eine professionelle Lehr-/ Lernsituation hergestellt werden (EX-PT1: 16); drei Experten erwähnen, dass auch Kommunikation zwischen den Lernenden während des Unterrichts in gewünschter oder unerwünschter Weise stattfindet: „[...] *they have a little chatbox and they can chat within that chatbox while the teacher is talking to them or one of the other students talking*“. Die Technologie wird von den Lehrenden gezielt für die Förderung der Interaktion im Unterricht genutzt: „*The teachers are very skilled in making sure that everyone gets something to talk and to do together*“ (EX-PT1: 58).

Die in den Schools of the Air eingesetzte Methode, über Online-Unterricht, Internet- und Satellitentelefonie und E-Mail eine intensive Kommunikation zwischen den Lernenden und mit den Lehrenden sicherzustellen, wird von den befragten Experten direkt und indirekt als Vorteil gesehen: „[...] *I think there is not a disadvantage at all, it is an advantage and the teachers do encourage to use technology*“ (EX-HT3: 27) und kann ergänzt werden durch die Aussagen von zwei Lehrenden: „*technological changes are helping overcome [limited face to face contact which effects the students response and body language interpretation]*“.

Anreiz für Selbstkompetenz

Für eine Lehrkraft ist Distance Education eine vorteilhafte Unterrichtsform, weil durch sie das zukünftige Lernen unterstützt wird: „*Managing online learning which possibly mirrors the online learning they may encounter in tertiary studies*“ (F71).

7.4 Kompetenzerwerb

Das australische Bildungsziel sieht vor: „*The learners are creative, innovative and resourceful, and are able to solve problems in ways that draw upon a range of learning areas and disciplines. They are able to plan activities independently, collaborate, work in teams and communicate ideas*“ (MCEEDYA 2008: 8).

Kompetenzen sind Dispositionen selbstorganisierten Handelns (Erpenbeck/ Rosenstiel 2003: XI, zit. in Bolder 2009: 813). Wenn Kinder ab dem sechsten Lebensjahr in das System Schule hineinzuwachsen, dann lösen sie sich von den Zuschreibungen der Familie und erleben ein eigenes Bewährungsfeld (vgl. Fend 2008: 84). Für die

neben der Familie neu entstehenden Erfahrungsfelder im schulischen Umfeld zählen die Beziehungen unter Lernenden, die Lehrende-Lernenden-Beziehungen und die Kommunikationsprozesse und Lerninhalte im Unterricht. Die Kompetenzfeststellung durch PISA berücksichtigt den umfassenden Anspruch an die Entwicklungserwartungen und deren Umfeld. Die Lesekompetenz beinhaltet: *“Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society”*. (OECD 2009: 23). Die Mathematikkompetenz umfasst *“...an individual’s capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded judgments and to use and engage with mathematics in ways that meet the needs of that individual’s life as a constructive, concerned and reflective citizen”*. (OECD 2009: 84). Für Lernende in Distance Education bestehen andersartige Bedingungen für Interaktionen, trotzdem soll das für alle Unterrichtsformen gleich vorgesehene Entwicklungsziel für die Lernenden erreicht werden.

Mit der Befragung an den Primarschulen in Western Australia wurde erhoben, ob durch Distance Education trotz Fehlens des Klassenunterrichts und der Gleichaltrigengruppe die erwartete Förderung von Kompetenzen möglich erscheint. Die Auswertung wird getrennt für die Subkategorien Fach- und Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz durchgeführt.

7.4.1 Fach- und Methodenkompetenz

Im Falle von Distance Education kann der Erwerb von Fachkompetenz eng mit der Methodenkompetenz zur Informationsbeschaffung, dem Verstehen und Interpretieren von Informationen in Zusammenhang gebracht werden (vgl. OECD 2009: 23, 84). Daher wurde in der Umfrage die Einschätzung über den Erwerb von Fachkompetenz gemeinsam mit der Einschätzung über den Erwerb von Methodenkompetenz abgefragt. Der Mittelwert von 1,84 weist eine klare Zustimmung ($n=82$, $p=0,938$) darüber aus, dass in Distance Education die Fach- und Methodenkompetenz gleichwertig zum Präsenzunterricht vermittelt wird. Lehrende in Distance Education schätzen die Förderung der Fach- und Methodenkompetenz deutlich häufiger mit „strongly agree“ ein (52,9%) als die Lehrenden aus dem Präsenzunterricht (14,6%). Auch aus Sicht der Experten erfolgt die klare Zustimmung zu dieser Frage. Aus den Experteninterviews und den Lehrenden-Aussagen lassen sich folgende Verdichtungen ergänzen:

Fachkompetenz

Mehrere Aussagen von Lehrenden beschreiben den Vorteil von Distance Education beim Erwerb von Fachkompetenz (im Vergleich zu ländlichen Präsenzschohlen) wie folgt: vielfältigeres Bildungsangebot, aus dem vertiefend oder ergänzend ausgewählt

werden kann, wie z. B. *„languages other than English and higher order subjects such as Physics, Tertiary Math, Literature with excellent teacher input and time“* (F53).

Experten heben als Vorteil von Distance Education hervor, dass der Einsatz moderner Technologie das Schreiben und Lesen fördert (EX-UN1: 2).

Methodenkompetenz

Lehmann und Nieke (2000: 5) ordnen der Methodenkompetenz die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen zu wie planen, organisieren, Informationen suchen, strukturieren, entscheiden, zusammenfassen, visualisieren. Zur Entwicklung der Methodenkompetenz wird durch die Experten die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung und -auswertung (EX-HT1: 33) explizit genannt. Diese wird durch den Einsatz der Kommunikationstechnologie unterstützt und gefördert: *„Definitively, because at the age of five they sit at their computer, the teacher guides them. They have to do filling in words, they work with power point“* (EX-HT3: 26). Eine Lehrenden-Aussage erwähnt den Aufbau von Methodenkompetenz durch Online-Lernen als Vorteil von Distance Education (F71), während mehrere Lehrende als Nachteil anführen, dass Gruppenarbeit als Methode ungenügend erprobt wird. Als Lösungsansatz wird hierfür die Verschränkung von Präsenzunterricht und Distance Education genannt (F6, F54).

Betreuung

Experten erwähnen mehrfach, dass die Lernenden beim Erwerb der Fachkompetenz durch die Lehrenden besser unterstützt werden als im Präsenzunterricht, weil die Lehrenden mehr Zeit dem Einzelnen widmen können. Es ist in Distance Education möglich, dass Verständnisfragen so oft gestellt werden, bis das gewünschte Ergebnis erreicht ist (z. B. EX-PT1: 24). Von Experten wird ergänzend dargestellt, dass die Home Tutoren im Rahmen der Betreuung beobachten, ob Lernende beim Erwerb von Fach- und Methodenkompetenz unter- oder überfordert sind und daher mit den Lehrenden geeignete Aktivitäten zur Förderung von Begabungen oder Reduzierung von Schwächen vorsehen können. Durch das in Distance Education verpflichtende enge Zusammenwirken von Lehrenden und Home Tutoren kann die individuelle Förderung von Lernenden vorteilhaft für den Kompetenzerwerb umgesetzt werden.

7.4.2 Sozial- und Selbstkompetenz

„Sozial- und Selbstkompetenzen sind eine wichtige Bedingung dafür, dass Jugendliche im Unterricht produktiv lernen, sich in schulischen Selektionsverfahren durchsetzen und den Einstieg in die Berufsausbildung und in die Erwerbstätigkeit schaffen. Entsprechend stellt [...] die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen ein wichtiges übergeordnetes Bildungsziel der Schule dar“ (Neuenschwander/ Frank 2011:

44). Die Subkategorie Sozialkompetenz kann in Anlehnung an die australischen Bildungsziele durch die Dimensionen Citizenship, Kooperation und Kommunikation analysiert werden. Entsprechend werden für die Bearbeitung der Selbstkompetenz die Dimensionen Zukunftsorientierung, Selbstverantwortung, positive Lebenseinstellung, Selbstbewusstsein, Leistungsorientierung und Eigeninitiative untersucht.

Sozialkompetenz

Soziale Kompetenzen stellen eine Form von erlerntem, verhaltensnahem Wissen dar, wie soziale Aufgaben gelöst werden und setzt daher ein Wissen über soziale Situationen und ihre Regeln voraus, aber auch, wie Regeln des sozialen Umgangs und Vereinbarungen eingehalten werden.

Citizenship: Die Untersuchung, inwieweit Distance Education auf die aktive Mitwirkung an gesellschaftlichen Aufgabenstellungen vorbereitet, erfolgte anhand der Aspekte „Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben“ und „Vorbereitung auf Beruf und soziale Verantwortung“. 94,1% der Distance Education-Lehrenden und 75% der Präsenzunterricht-Lehrenden stimmen zu, dass Distance Education die Teilhabe am gemeinschaftlichen Leben fördert. Der Mittelwert von 2,06 zeigt eine Einschränkung auf ($n=82$, $p=0,051$). Als Beispiel für die soziale Teilhabe erwähnt ein Experte die Proben und die Aufführung für eine öffentliche Theateraufführung von Distance Education-Lernenden (EX-PT1: 32). Ein ähnliches Bild ergibt die Auswertung über die Vorbereitung auf Beruf und soziale Verantwortung. Mit einem Mittelwert von 2,02 ($n=82$, $p=0,001$) wird auch bei dieser Frage eine einschränkende Zustimmung aufgezeigt. Zusammenfassend kann in einer Kreuztabelle ($n=82$, $p=0,023$) ausgewiesen werden, dass 75% der Lehrenden aus Präsenzunterricht und 94,1% der Distance Education-Lehrenden einschätzen, dass diese Unterrichtsform die Teilhabe am Gemeinschaftsleben fördert und auf die Herausforderungen in Beruf und Übernahme sozialer Verantwortung entsprechend der in den Bildungszielen vorgesehenen Weise vorbereitet.

Kooperation: Das Erlernen und der Umgang mit sozialen Situationen und deren Regeln durch Distance Education kann durch die Bearbeitung der Dimension „Kooperation“ näher beleuchtet werden. Neuenschwander/ Frank (2011: 44) stellen diese Kompetenzdimension in Verbindung zur Konfliktfähigkeit. Kooperatives Verhalten zeigt sich in der koordinierten Vorgangsweise und gemeinschaftlicher Entscheidung, aber auch in einer Form der Zusammenarbeit, die auf ein gemeinsames Ergebnis abzielt.

Für die Einschätzung von Lehrenden, ob Distance Education die ergebnisorientierte Zusammenarbeit fördert, wurde folgende Antwortverteilung erhoben:

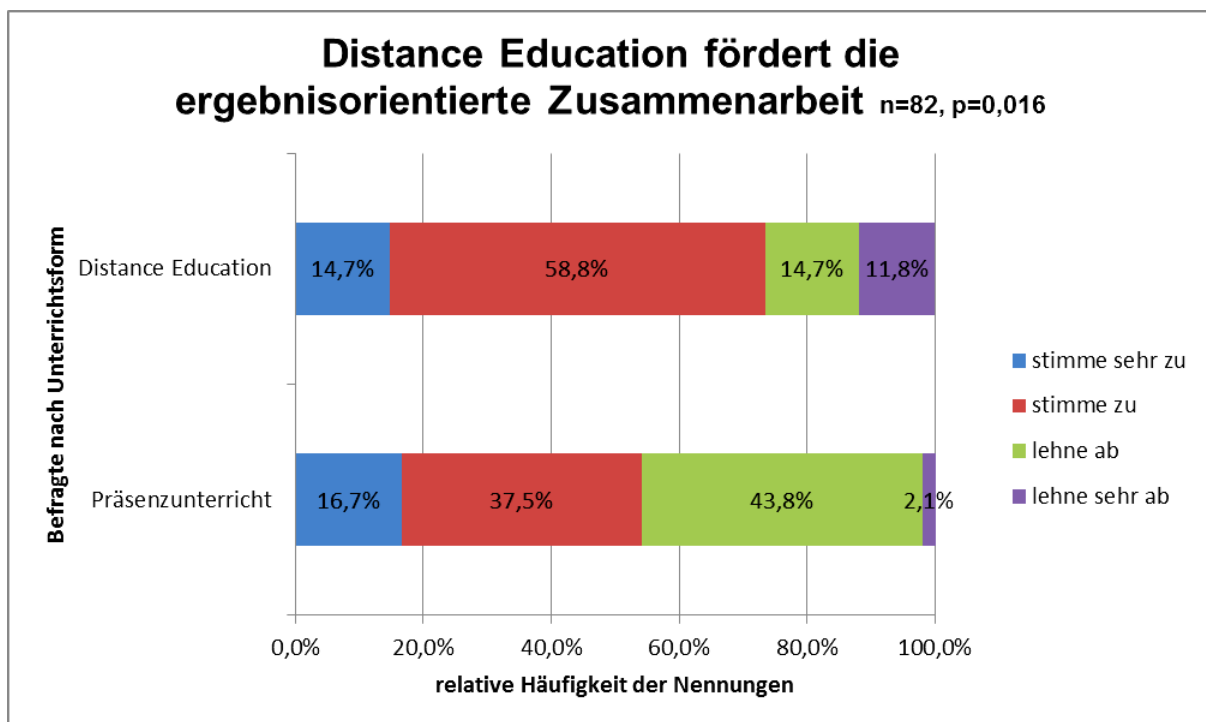


Abbildung 34: Umfrageergebnis zur Förderung der Zusammenarbeit

Der Mittelwert beträgt 2,28 und zeigt damit eine leichte Tendenz zur Zustimmung. Auch für den zweiten Aspekt, ob Distance Education die Fähigkeit zur Koordination und Entscheidungsfindung fördert, wird ein Mittelwert von 2,02 ausgewiesen. Es besteht die Annahme, dass in Distance Education weniger Möglichkeiten zur Zusammenarbeit für die Lernenden als im Präsenzunterricht geboten werden. Mehrere Aussagen von Lehrenden beschreiben die Nachteile von Distance Education beim Aufbau von Kooperationskompetenz: es bestehen wenig Möglichkeiten, sozial zu interagieren, beispielhaft darstellbar durch: „*lack of access to regular team sports, incursions, excursions, interschool activities with local schools, face-to-face social interaction with peers, group drama and music productions*“ (F71). Auch einige Experten schätzen die Förderungsmöglichkeiten zu kooperativem Verhalten als wenig realistisch ein, im Gegensatz dazu steht eine zustimmende Aussage (EX-HT1: 29). Für den weiteren Bildungsweg mag die Förderung nicht ausreichen, ein Experte empfiehlt daher Distance Education-Lernenden, nach dem 7. Schuljahr an eine Präsenzscheule zu wechseln, dort diese Fähigkeiten zu erwerben um später an der High-School bestehen zu können (EX-HT4: 37).

Kommunikation: Die kommunikative Kompetenz wird einerseits im Verhalten gegenüber anderen Personen erlebbar, andererseits in der Art und Weise, in welcher Form Kritik geäußert beziehungsweise durch ein Individuum verarbeitet wird. Die

Förderung des Kommunikationsverhaltens gegenüber anderen Personen durch Distance Education wird von den Lehrenden zustimmend eingestuft. Der Mittelwert beträgt 2,04, wobei Distance Education-Lehrende mit 70,5% eine leicht geringere Zustimmung ausdrücken als jene aus Präsenzunterricht mit (73,0%). Deutlich wird durch die Aussagen von Lehrenden für Distance Education positiv ergänzt: Lernende können mit unterschiedlichen Bezugsgruppen interagieren (z. B. F10), soziale Interaktion und Einübung erwünschten Kommunikationsverhaltens wird durch den Einsatz von Kommunikationstechnologie und sozialen Medien unterstützt (z. B. F4), einige Stellungnahmen erwähnen dagegen fehlende Möglichkeiten, um das Kommunikationsverhalten wechselseitig voneinander zu lernen und zu üben. Aus Sicht der Experten ist festzuhalten, dass sich das Kommunikationsverhalten der Lernenden früh an der Welt der Erwachsenen orientiert. Dies kann abhängig vom Elternhaus der Lernenden zu eingeschränkten Kommunikationsfähigkeiten führen (EX-HT3: 48). Während die Kommunikation mit Erwachsenen weniger problematisch erscheint, kann beim Wechsel der Lernenden an eine Präsenzschule das Kommunikationsverhalten ein Problem werden: *“They don’t understand the social norms or rules in teenage relationships”* (EX-HT2: 37), die Bewältigung dieser kritischen Situation dauert für die meisten Lernenden bis zu einem Jahr (z. B. EX-HT3: 31). Die intensive Kommunikation mit Hilfe technischer Medien führt auch dazu, dass ein Präsenzschul-Leiter über die Distance Education-Lernenden meint: *„I think they are probably better at discussing. Especially the 10 years old because sometimes in the radio there is a program on Sunday morning in Australia where they call. Because most of their learning is done by oral language with the teacher I think they are actually very good at discussing”* (EX-PT1: 40).

Auf die Frage, ob Distance Education den Umgang mit Kritik fördert, wird durch die Lehrenden eine signifikante Zustimmung ausgewiesen: der Mittelwert beträgt 1,63 (n=82, p=0,052). Begründet wird dies unter anderem in vier Stellungnahmen mit: *“feedback [der Lehrkräfte] is one on one”* (F9), sofortiges Feedback durch die Lehrenden an die Lernenden (z.B. F61).

Gleichaltrigengruppe: Für die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird die Bedeutung von Gleichaltrigen als Bezugsgruppe betont, um Gegenseitigkeit, Perspektivenübernahme, Aushandlungen und produktive Konfliktlösungen einüben zu können (vgl. Oswald 2008: 322). Den Distance-Education-Lernenden fehlt der unmittelbare, persönliche Kontakt zu Gleichaltrigen im Klassenverband. Es ist daher zu hinterfragen, welche Angebote die Unterrichtsform Distance Education für die Interaktion mit Gleichaltrigen stellen kann.

In einer Vielzahl von Aussagen der Lehrenden werden regelmäßige Camps für die Lernenden als Raum und Gelegenheit für soziale Interaktionen und gemeinsame

Lernarbeit genannt. Dies wird von einem Teil der Befragten als ausreichend wahrgenommen, andere Lehrende regen Verbesserungen an: “[...] *these need to be increased to be more efficient in learning social skills*” (F4). Ergänzend wurde auch vorgeschlagen, dass Distance Education-Lernende für bestimmte Zeit auch in Präsenzunterricht-Klassen am Unterricht teilnehmen (F57); ähnlich äußert sich ein Experte: “[...] *when they are 10, 11 or 12, they should have the opportunity to go to a bigger town or to the cities and have a school which is linked with them by partnership, so they have a real experience in going to a proper school for a while*” (EX-PT1: 60). Alternativ könnte aus Sicht von Lehrenden Sozialkompetenz auch als Unterrichtsthema selbst angeboten werden: „*direct instruction in social skills*“ (F72). Durch einige wenige Präsenzunterricht-Lehrende wird auch grundsätzlich in Abrede gestellt, dass in Hinblick auf die Entwicklung der Sozialkompetenz die Distance Education gleichwertig zu Präsenzunterricht sein könnte (F5, F10), im Gegensatz dazu meint eine Lehrkraft, dass durch das Modell der Schools of the Air diese Gleichwertigkeit zum Präsenzunterricht sehr wohl hergestellt wird (F28). Für eine größere Anzahl von Lehrenden erscheint der Einsatz moderner Kommunikationstechnologie die Chance auf Interaktion in Gleichaltrigengruppen und daher für eine äquivalente Entwicklung der Sozialkompetenz zu bieten. Die Kommunikation mit Gleichaltrigen über soziale Medien unterscheidet sich nicht von Präsenzunterricht-Lernenden (EX-UN1: 14, 16), der persönliche Kontakt wird durch Schulcamps (EX-RT2: 13, EX-RT3: 40) und elterliche Besuche bei befreundeten Familien unterstützt. In Distance Education wird das gesellschaftlich gewünschte Kommunikationsverhalten geübt (EX-CT1: 30), der fehlende persönliche Kontakt zu Gleichaltrigen erschwert allerdings den Kompetenzaufbau: “*they don’t have another child of about that age that they strive to get rid of them. So there is no team pressure, no peer group competition either*” (EX-RT2: 28). Weniger kritisch wird die fehlende Gleichaltrigengruppe durch zwei Experten interpretiert, weil dadurch auch negative Effekte vermieden werden: “*If other kids are making fun of you and you are semi shaded, it is hard to build up your ego strength and in this way distance education is a bit like a time out*” (EX-CT1: 14), “*And I guess that the influence of peer groups depends on the persons involved. Both in a positive and in a negative sense in terms of education*” (EX-UN1: 28).

In überwiegender Anzahl stimmen die Experten zu, dass Distance Education die Entwicklung der sozialen Kompetenzen in vergleichbarer Weise fördert wie der Präsenzunterricht - auch wenn der tägliche persönliche Bezug zur Gleichaltrigengruppe fehlt.

Selbstkompetenz

In einem schulischen Kontext beschreiben Lehmann/ Nieke (2000: 5) diese Subkategorie u.a. mit „*Selbstvertrauen entwickeln, Spaß an einem Thema/ einer Methode haben, Identifikation und Engagement entwickeln, Werthaltungen aufbauen*“. Ähnlich werden die Dimensionen durch das australische Bildungsziel formuliert, an dem sich die folgende Auswertung von Zukunftsorientierung, Selbstverantwortung, positive Lebenseinstellung, Selbstbewusstsein, Eigeninitiative und Leistungsorientierung orientiert.

Zukunftsorientierung: Der Vermittlung von Fähigkeiten zur Bewältigung des künftigen Lebens durch hohe Flexibilität und Anpassung im Rahmen von Distance Education stimmen die Lehrenden in signifikanter Weise zu, der Mittelwert beträgt 1,72 (n=82, p=0,523). Dies trifft auch für die Zusatzfrage über die Vorbereitung zur Übernahme von künftigen Rollen in der Gesellschaft durch Distance Education zu. Der Mittelwert beträgt 1,94 (n=82, p=0,113), wobei Präsenzunterricht-Lehrende eine etwas kritischere Haltung einnehmen. In einer Aussage wird positiv dargestellt, dass die Lernenden durch Distance Education im Online-Learning geübt werden und sich daher leichter für spätere Weiterbildungen mit Online-Learning entscheiden können (F71), mehrere Beiträge interpretieren die Förderung von Zukunftsorientierung kritisch, indem sie sich auf die geringere Möglichkeit von Gruppenarbeiten beziehen, wie dies bereits in den Ausführungen zur Fach- und Methodenkompetenz dargestellt worden ist. Zwei Stellungnahmen nennen organisatorische Veränderungen in der Unterrichtsform Distance Education als Möglichkeit, die erwähnten Nachteile zu reduzieren (F6, F54). Von den Experten wurden keine expliziten Aussagen zur Entwicklung der Zukunftsorientierung durch Distance Education getätigt.

Selbstverantwortung: Die Entwicklung der Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln durch Distance Education wird von 97,9% der Präsenzunterricht-Lehrenden und in der Höhe von 100% durch die Distance Education-Lehrenden zustimmend eingeschätzt. Der Mittelwert beträgt 1,57 (n=82, p=0,147). In den Aussagen der Lehrenden werden folgende Begründungen geliefert: Die Entwicklung der Selbstverantwortung wird gefördert, weil selbständiges, diszipliniertes Lernen bei dieser Unterrichtsform deutlicher als beim Präsenzunterricht notwendig ist (F5, F16), den Lernenden die Leistungserwartung seitens der Lehrenden klar ist (F9) und die Leistung unabhängig von einer anwesenden Lehrkraft erbracht werden muss (F54). Die Entwicklung der Selbstverantwortung und Unabhängigkeit bei Lernenden in Distance Education wird von den Experten unterschiedlich eingeschätzt. Zum einen besteht die Gefahr, dass die Home Tutoren zu intensiv mit den Lernenden am Unterricht teilnehmen (EX-HT2: 33), zum anderen wird die selbständige, eigenverantwortliche Leistungserbringung der Lernenden über das Lernprogramm

gefördert ((EX-RT1: 13, EX-UN2: 22). Wenn es die Home Tutoren schaffen, die ausreichende Distanz zum Lernverhalten der Lernenden herzustellen, kann aus Sicht von Experten jedoch festgestellt werden: *“a number of people have completed the primary and secondary education by distance education. And generally speaking, they are very independent learners”* (EX-UN2: 22). Eine mögliche Begründung liegt in *“The children tend to be very independent in their learning as they don’t have to compete with anyone and they work very well on their own with their mother’s help. They like to be independent”* (EX-RT2: 13). Gibt es Fähigkeiten, die sich in Distance Education eventuell eher entwickeln können als im Präsenzunterricht? Ein Home Tutor meint spontan: *„Ja, ich hab das Gefühl, da ist die Selbständigkeit“* (EX-HT4: 13). Die Aussage eines Präsenzschul-Leiters unterstreicht diese Ansicht: *„I think their skills in independence are probably more developed and I think also that (...) they use time very well”* (EX-PT1: 20).

Positive Lebenseinstellung: Diese Dimension zur Selbstkompetenz wird von der überwiegenden Anzahl der Präsenzunterricht-Lehrenden und von allen befragten Distance Education-Lehrenden so eingeschätzt, dass die Unterrichtsform Distance Education eine förderliche Unterstützung bei der Entwicklung bietet. Der Mittelwert beträgt 1,82 (n=82, p=0,138). Aus Sicht von Experten sind die Lernenden der schulischen und künftigen beruflichen und sozialen Welt gegenüber positiv gestimmt: *„The average student will say I want a good education, whatever it will be“* (EX-RT1: 57). Ein Präsenzschul-Leiter ergänzt knapp: *„I think they find it quite positive, ya”* (EX-PT1: 56).

Selbstbewusstsein: Zur Entwicklung führen Neuenschwander/ Frank an, dass im Rahmen des sozial kompetenten Verhaltens das erlernte Wissen und die Strategien zur Regulierung eigener Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken eine wesentliche Rolle einnehmen (vgl. 2011: 44). Selbstbewusstsein kann also als ein positives Wertgefühl in Abhängigkeit von einer als wertend interpretierten Umgebung verstanden werden. Oswald weist zusätzlich auf die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen hin, die dazu beitragen, zum Selbstwertgefühl Anderer beizutragen (vgl. Oswald 2008: 322). Mit einem Mittelwert von 2,00 (n=82, p=<0,001) geben die Lehrenden eine tendenzielle Zustimmung zur Entwicklung von Selbstbewusstsein durch Distance Education ab. Auffallend ist, dass keine der befragten Personen die Antwortmöglichkeit *“strongly agree”* gewählt hat. Wird jedoch nach der Entwicklung von Selbstwert-schätzung gefragt, zeigt die Auswertung mit einem Mittelwert von 1,78 ein differenzierteres Bild. Während alle Distance Education-Lehrenden zustimmen, antworten 27,1% der Lehrenden aus dem Präsenzunterricht mit *„strongly agree“* und weitere 10,4% der Präsenzunterricht-Lehrenden mit *„disagree“*. Die Aussagen von Lehrenden halten fest, dass das Selbstbewusstsein auch durch Distance Education

entwickelt wird, weil diese die Interaktion mit unterschiedlichen Bezugsgruppen fördert (F10). Auch wird genannt, dass Lehrende den Lernenden für Erklärungen und Hilfestellungen zur Verfügung stehen, es obliegt aber der Initiative der Lernenden, dieses Angebot zu nutzen. Selbstbewusstsein erscheint aus Sicht der Experten gut durch Distance Education förderbar, da die eigene Leistung der Lernenden ungestört von unliebsamen Begleitumständen entwickelt werden kann. Gerade für Lernende mit noch schwach ausgebildetem Selbstbewusstsein kann der Unterricht in Distance Education eine Hilfe für die Entwicklung sein, weil Verständnisfragen so oft an die Lehrkraft gestellt werden können, bis Klarheit herrscht, ohne dass Klassenkollegen darüber lachen (EX-CT1: 14). Ein praktisches Beispiel für die Förderung des Selbstbewusstseins im Rahmen von Distance Education führt ein Präsenzscho-leiter an, der einen Japanisch-Sprachunterricht über die School of the Air geleitet hat: „[...] *a man came over from Japan and he wanted to visit the school [...] he brought books he thought would be suitable for our children and he told me he was very embarrassed because our children were far better as he expected. This was a very good indication for our children to be confident*“ (EX-PT1: 44).

Eigeninitiative: Die Förderung der Eigeninitiative von Lernenden durch die Unterrichtsform Distance Education wird mit einem Mittelwert von 1,94 ($n=82$, $p=0,076$) zustimmend eingeschätzt, wobei deutlich mehr Lehrende aus dem Präsenzunterricht sehr zustimmen. Begünstigt wird die Förderung durch den Umstand, dass Lernende sich im Vergleich zum Präsenzunterricht nicht verlegen fühlen müssen, wenn sie die Lehrkraft um Rat fragen (F3). Zusätzlich wird erwähnt, dass die Entwicklung von Eigeninitiative bei fehlender Unterstützung durch die Home Tutoren misslingen kann, weil der unmittelbare persönliche Kontakt zur Lehrkraft fehlt: „*lack of guidance for students who require more direction in their studies*“ (F16). Diese, aus der Sicht des Präsenzunterrichts angeführte Stellungnahme ist zu ergänzen durch die Aussage von Experten, wonach eine zu intensive Betreuung durch Home Tutoren die Entwicklung von Eigeninitiative behindert (EX-RT3: 84). Experten stimmen im Zusammenhang mit der Informationsbeschaffung zu Themen, die die Lernenden für den Unterricht oder für sich selbst brauchen, der Entwicklung von Eigeninitiative durch Distance Education zu (EX-HT1: 33).

Leistungsorientierung: Hurrelmann (2002: 172) nennt in Anlehnung an Neidhardt (1975) für diese Dimension die besondere Bedeutung der Familie. Bei einer traditionellen Rollenverteilung symbolisiert der Vater als Vertreter der Berufswelt die leistungsorientierten Wertorientierungen und Verhaltensmuster. Zu untersuchen ist daher, ob auch die Unterrichtsform Distance Education für die Bereitschaft zu fortgesetztem Lernen und dem Ausschöpfen eigener Potenziale Impulse setzt. Beide Fragen werden von den Lehrenden zustimmend beantwortet (Mittelwert 1,96, $n=82$,

$p=0,134$ bzw. Mittelwert von 2,01, $n=82$, $p=0,330$). Als Beispiel wird angeführt, dass Lernende in Distance Education durch die individuelle Betreuung der Lehrenden eher gefordert sind, ihr Potenzial auszuschöpfen um den Erwartungen zu entsprechen (F9). Von den Experten wird Leistungsorientierung als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an Distance Education gesehen (EX-UN2: 22). Es ist aber auch die Rolle der Eltern zu berücksichtigen: „*So the students know what the parents expect and they work to that goal*“ (z. B. EX-PT1: 48). In Bezug auf die Lernmotivation werden keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen Präsenzunterricht-Lernenden und Distance Education-Lernenden gesehen (EX-RT3: 80, EX-RT1: 57).

7.5 Unterrichtsform

Aus den bisherigen thematischen Auswertungen ergibt sich der Bedarf, die Unterrichtsform als weitere Kategorie in das Untersuchungsschema zu integrieren, da die spezifischen Qualitäten von Distance Education immer wieder im Rahmen anderer Kategorien genannt worden sind. Diese Anpassung wird von Lueger in der Charakterisierung des axialen Kodierens als relevanter Arbeitsschritt für die Generierung verdichteter Beschreibungen bezeichnet (vgl. Lueger 2010: 222f). Folgende Subkategorien beschreiben die Aussagen über die Qualität von Distance Education:

Lehrinhalte/ Lehnmaterial

Mehrere Präsenzunterricht-Lehrende nennen als Vorteil gegenüber Präsenzschohlen den Unterricht mit individuell auf die Lernenden zugeschnittenen Programmen (F2), die bereitgestellten Lernprogramme sind klar strukturiert und bauen modular aufeinander auf (F4). Auch ein Experte beschreibt die Qualität der Lehrmaterialien als hochwertig (EX-RT3: 96). Im Gegensatz zu Präsenzschohlen werden nach Aussage von mehreren Präsenzunterricht-Lehrenden mehr und vertiefende Gegenstände angeboten, die individuell von den Lernenden ausgewählt werden können.

Einschränkend wird erwähnt, dass „*some hands on' type programs could be difficult to provide*“ (F8) und manche Gegenstände nur schwerlich in Distance Education angeboten werden können, wie z. B. „*regular team sports, [...] group drama and music productions*“ (F71). Unterrichtsthemen können zwar vertieft behandelt werden, allerdings können manche Gegenstände der Präsenzschohle nicht in Distance Education realisiert werden: „*Another disadvantage is sport because if it is only one or two, they can't play team games*“ (EX-RT2: 17).

Individuelles Arbeiten

Das Lerntempo und die Lernzeit werden nicht durch die Klasse bestimmt, sondern kann vom Lernenden situativ gewählt werden (F11, F16). Lernende können sich nach Ansicht von Experten eher auf den Unterricht konzentrieren (EX-HT1: 25) und in ihrem persönlichen Arbeitstempo lernen (EX-CT2: 22).

Verfügbarkeit der Lehrenden

Die Verfügbarkeit der Lehrenden wird in einer Aussage qualitativ und quantitativ gewürdigt: „*excellent teacher input and time*“ (F53). Auch mehrere Experten erwähnen positiv die Verfügbarkeit der Lehrenden. Die Unterrichtsform Distance Education scheint nach Lehrenden-Aussagen auch mit schulorganisatorischen Engpässen vorteilhafter umgehen zu können: Lehrkraftmangel oder der Ausfall von spezialisierten Lehrkräften führt nicht zum Entfall von Unterrichtsgegenständen, wie es an Präsenzschohlen möglich ist (F6). „*Dist Ed teachers are very organized, the students know in advance what is expected of them*“ (F9).

Betreuung

Die Lehrenden betreuen jeweils einen Lernenden allein oder eine Kleingruppe (F2). Korrekturen und Beurteilungen erfolgen unmittelbar (F7). Die Lernbegleitung durch Home Tutoren lässt Förderbedarf rasch erkennen und umsetzen (EX-HT3: 21f), Home Tutoren können aber auch für maximal 4 Wochen pro Jahr kostenfrei eine pensionierte Lehrkraft anfordern um die Lernenden zu Hause zu unterstützen (EX-RT2: 41).

Stimulanz für Kompetenzaufbau

Präsenzunterricht-Lehrende sagen aus, dass das Konzept der Distance Education die selbständige Erarbeitung durch die Lernenden und Lerndisziplin fordert und fördert (F5); „*feedback is one on one*“ (F9). Durch das Lehr-/Lernkonzept der Unterrichtsform Distance Education wird die Kompetenz- und Autonomieentwicklung der Lernenden durch „scaffolding“ gefördert: Eltern als Home Tutoren leisten nur Strukturierungshilfen für die Lösung von Problemstellungen. Eine größere Anzahl von Experten führt in ähnlicher Weise als besondere Qualität von Distance Education die individuelle Betreuung der Lernenden an. Dadurch werden das Lernverhalten und der Kompetenzerwerb unterstützt. Unerwünschte soziale Effekte, wie sie von einer Präsenzschule angenommen werden, können vermieden werden (EX-HT2: 45); allerdings fehlt auch der Wettbewerb zwischen Gleichaltrigen (EX-RT2: 17). Durch Distance Education wird das zukünftige Lernen unterstützt: „*Managing online learning which possibly mirrors the online learning they may encounter in tertiary studies*“ (F71). Ein Experte formuliert die besondere Förderung von Zukunftsorientierung durch Distance Education: „*[...] the earlier you start with that, the more*

quickly you become acquainted with the work and exploit the possibilities. So with other words if they are able to start with primary school than that sets them out with alternative skills when they get in secondary school they are then able to make more enforced decisions about the way they might learn. Whereas if they start with face to face at primary I see the trend to a more difficult transition the older the child is. This is a pretty personal view” (EX-UN2: 34)

Bildungsaspiration

Mehrfach wird von den Experten betont, dass den Eltern von Lernenden in Distance Education die Bildung ihrer Kinder wichtig ist. Ein Präsenzscho-leiter formuliert: *„If you are a parent who was an owner of a station than you would expect your children go to boarding school, you expect them to achieve very highly. [...] Most of the persons I have come into contact with have their own properties, so they are very eager, very keen that their children succeed” (EX-PT1: 48)*. Die meisten Eltern versuchen, ihren Kindern durch einen High School-Besuch den Weg zu einer Universität zu ermöglichen (EX-HT4: 25), auch wenn dadurch die Kinder oft nicht weiter auf der Station arbeiten werden (EX-PT1: 13). Einige der befragten Experten sind selbst Eltern, deren Kinder die Distance Education genutzt haben. Auf die Frage, welchen weiteren Weg die Kinder eingeschlagen haben, wird von den interviewten Personen unter anderem genannt: Tochter hat die High School abgeschlossen und macht die Ausbildung zum Commercial Pilot, der Sohn ist Flugzeugmechaniker (EX-HT4: 49), ein Sohn besucht die Universität, zwei Töchter sind an einer High School (EX-HT3: 35). Das Einkommen der Eltern beeinflusst die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg. Trotz finanzieller Förderung bleibt der Besuch einer Boarding School nach Abschluss der Distance Education sehr teuer. *„Für uns war boarding school nicht eine Option. Erstens ist es finanziell sehr teuer, also man rechnet mit 25.000 bis 30.000 Dollar pro Jahr pro Kind, und das über 5 Jahre, das sind 150.000 pro Kind und wenn man 3 Kinder hat dann... Wobei ich muss dazu sagen, dass ungefähr ein Drittel davon vom Staat bezahlt wird“ (EX-HT4: 45)*.

Exkurs: Einstellung der Lehrenden zu „Bildung“

In seinem Modell der schulischen Wirkfaktoren (vgl. Seite 120) stellt Ditton einen Zusammenhang zwischen der Qualität von Bildungseinrichtungen mit Einstellungen und Haltungen der Akteure her. Während jeweils ca. 58% der Lehrenden aus Distance Education und Präsenzunterricht der Aussage sehr zustimmen, dass das Ziel des Bildungssystems die Wissensvermittlung für konkrete Situationen in Beruf und Alltag seien ($n=82$, $p=0,476$), wird die Aussage „Bildung ist die wichtigste Basis für die Zukunft unseres Landes“ von 61,8% der Distance Education-Lehrenden, aber von 75% der Präsenzunterricht-Lehrenden sehr zustimmend beantwortet ($n=82$, $p=0,365$). In Hinblick auf den Kompetenzerwerb durch Distance Education stellt sich daher die Frage, ob durch diese Unterrichtsform ein pragmatischeres Bildungsziel unterstützt wird.

7.6 Zusammenfassung

Für diesen Triangulationsschritt wurden die Daten aus der Online-Befragung und den Experteninterviews herangezogen, nach einem vorläufigen Kategorienschema geordnet und textlich zusammengestellt. Es ist damit zu rechnen, dass durch die nachfolgende Bearbeitung der biografischen Interviews sowohl das Kategorienset als auch die verschriftlichte Auswertung deutliche Änderungen und Ergänzungen erfahren wird. Im Sinne der Mixed Methods handelt es sich um einen erwünschten Prozessverlauf, um eine Priorität zwischen quantitativen oder qualitativen Erhebungen und Analysen auszuschließen. Die folgende Grafik zeigt als Orientierung für den Zwischenstand das gegenwärtige Kategorienschema an:

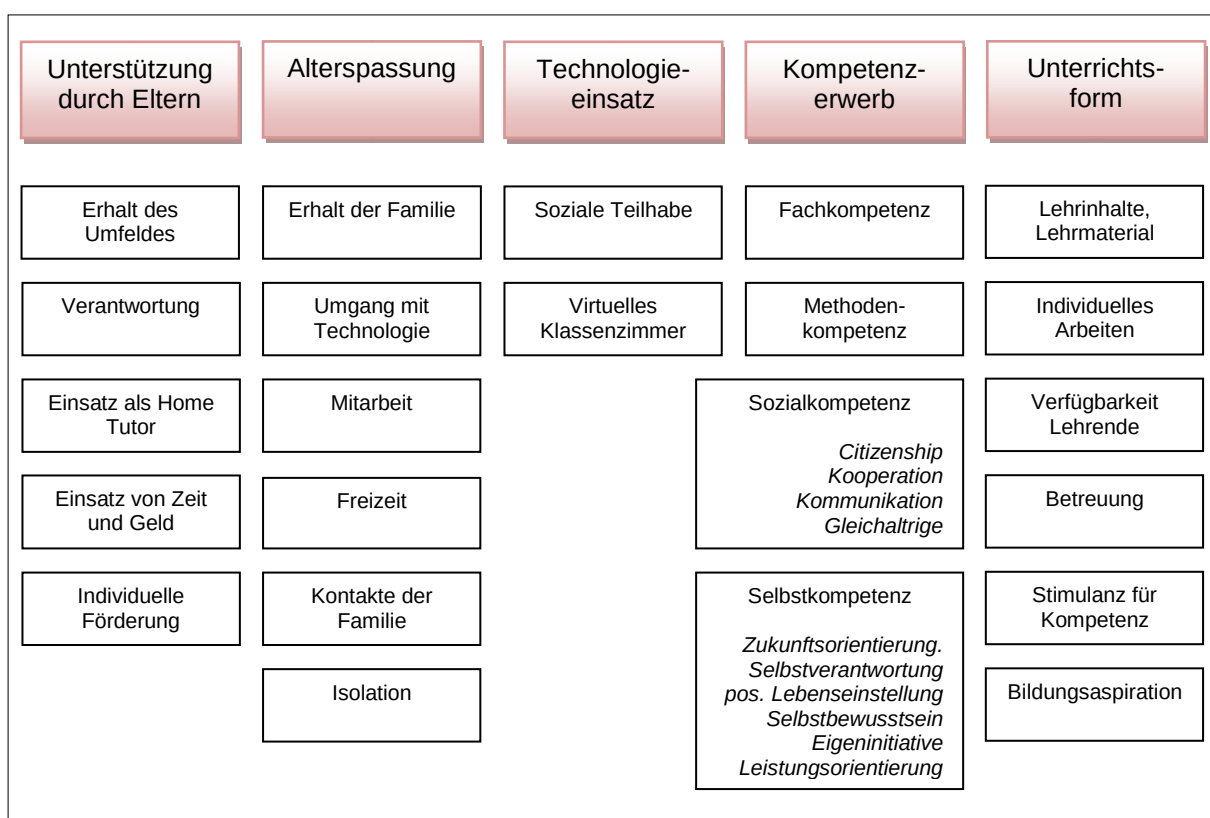


Abbildung 35: vorläufiges Kategorienschema

In der Kategorie „Unterstützung durch Eltern“ stimmen die Lehrenden und Experten deutlich zu, dass Eltern in Distance Education aktivere Unterstützung leisten als in Präsenzschiulen. Eltern sind bereit, zusätzliche Aufwendungen zu tragen und stehen für die verpflichtende Lernbetreuung als Home Tutor zur Verfügung. Als Motivation der Eltern gilt der Wunsch, die Lernenden während der Primarschulzeit in der Familie zu belassen. Die Eltern nehmen nach Schneewind (2008: 257) die Rolle als primäre Bildungsinstanz wahr. Es gilt noch zu untersuchen, ob daraus der in der PISA-Studie 2009 (OECD 2010a: 95ff) erfasste höhere Kompetenzerwerb auch für Distance Education-Lernende aufgezeigt werden kann.

Für die Kategorie „Alterspassung“ sieht die deutliche Mehrheit der Lehrenden die Unterrichtsform Distance Education in der Lage, den Lernenden der Primarstufe auch ohne Anwesenheit in Klassen eine vergleichbare Bildung zu vermitteln wie eine Präsenzscheule. Distance Education nimmt Rücksicht auf die Entwicklungsbedürfnisse von jungen Lernenden und deren Lebensumfeld. Die Nutzung von Kommunikationstechnologie bereits durch 6- bis 7-Jährige wird als problemlos dargestellt und entspricht einer Mediennutzung, die in dieser Altersgruppe auch bei Lernenden mit Präsenzunterricht beobachtet worden ist (vgl. Paus-Hasebrink/ Bichler 2008: 104f). Die Beiträge von Experten drücken eine tendenzielle Zustimmung zur Alterspassung aus, bezeichnen jedoch das Fehlen einer persönlich erlebbaren Lehrenden-Autorität in der Klasse als nachteilig.

Zur Kategorie „Technologie-Einsatz“ ist eine deutliche Mehrheit der Lehrenden der Ansicht, dass der Einsatz der Kommunikationstechnologie für den professionellen Unterricht geeignet ist und auch die soziale Teilhabe der Distance Education-Lernenden unterstützt. Der durch den Technologie-Einsatz geschaffene virtuelle Klassenraum wird von den Experten als professionell für das Lehren und Lernen interpretiert, er lässt auch die Kommunikation zwischen den Lernenden zu. Konflikte, wie in Gleichaltrigengruppen üblich, werden auf diese Weise allerdings nicht zur Gänze erlebbar. Die von Bauer et al. bei Lehrenden erhobene Befürchtung über einen möglichen Kontrollverlust (vgl. Bauer et al 2009: 8f) kann tendenziell nicht bestätigt werden.

Für die Kategorie „Kompetenzerwerb“ wird in Bezug auf die Fach- und Methodenkompetenz von den Lehrenden eine klare Zustimmung ausgesagt, auch wenn die Arbeitsmethode Gruppenarbeit nicht ausreichend vermittelt werden kann. Aus Sicht der Experten ist zu ergänzen, dass Fach- und Methodenkompetenz gleichwertig zu Präsenzscheulen vermittelt werden, hervorgehoben wird dabei die individuelle Betreuung und Förderung.

Der wirksamen Entwicklung von Sozialkompetenz im Rahmen der Distance Education können die Lehrenden tendenziell zustimmen. Zu diesem Item wurden allerdings die meisten kritischen Stellungnahmen abgegeben. Es fehlen die in einer Präsenzscheule üblichen Möglichkeiten wie Gruppenarbeit, Teamsport, Gegenstände mit Gemeinschaftsaktivitäten, klassenraumspezifische Interaktion. Mit Hilfe von Schulcamps, Kommunikationstechnologie und sozialen Medien sollte nach Meinung der Befragten dieser Nachteil zu reduzieren sein, außerdem könnte Sozialkompetenz auch als Lehrfach angeboten werden oder ein Teil der Unterrichtszeit für Distance Education-Lernende in Präsenzscheulen verbracht werden. Auch ohne Bezug zu einer im Unterricht persönlich vorhandenen Gleichaltrigengruppe wird durch die Experten die Förderung der Entwicklung von Sozialkompetenz durch Distance Education

ähnlich wie bei Präsenzunterricht eingeschätzt. Die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit durch Gruppenarbeiten ist weniger vorteilhaft, das Kommunikationsverhalten der Lernenden orientiert sich an der Erwachsenenwelt. Es dauert daher einige Zeit, bis die Lernenden nach einem Wechsel in eine Präsenzschule die kommunikativen Spielregeln in der Gleichaltrigengruppe erlernt haben. Die von den Distance Education Schulen regelmäßig organisierten Camps unterstützen diesen Prozess.

Die Selbstkompetenz, vor allem die Selbstverantwortung und die Unabhängigkeit, werden aus Sicht der Lehrenden und Experten durch Distance Education vorteilhaft unterstützt, jedoch besteht die Einschränkung, dass Home Tutoren bei der Lernbegleitung entsprechend distanziert agieren sollten. Für die Entwicklung der Selbstständigkeit wird Distance Education von den Experten vorteilhafter als der Präsenzunterricht empfunden.

Die Einschätzung zur Kategorie „Unterrichtsform“ durch die Lehrenden und Experten kann in folgender Weise zusammengefasst werden: Als wesentliche Vorteile von Distance Education werden die Qualität des Lehrens und Lernens sowie der Arbeitsmaterialien genannt. Lernende können aus mehr Gegenständen wählen und ihr Arbeitstempo wählen. Die Verfügbarkeit kompetenter Lehrender wird im Vergleich zu Präsenzschulen hervorgehoben. Für die Unterrichtsform Distance Education sprechen auch die individuelle Betreuung und Förderungsmöglichkeiten sowie die Zusammenarbeit von Eltern, die als Home Tutor während der Zeit der Lernbetreuung auch Interesse an künftige Bildungsentscheidungen für ihre Kinder entwickeln, und den Lehrenden, die entsprechende kompetenzstärkende Maßnahmen beisteuern können.

Exkurs zu den Stellungnahmen durch Lehrende

Im Online-Fragebogen wurde mit vier offenen Fragen um Aussagen gebeten zu den Vorteilen bzw. Nachteilen von Distance Education, Möglichkeiten zur Reduzierung der genannten Nachteile und Möglichkeiten für ein Äquivalent zur fehlenden persönlichen Interaktion in Klassenzimmern. Von den Distance Education-Lehrenden erfolgten zu diesen offenen Fragen keine Beiträge. Die in der Auswertung berücksichtigten 132 Aussagen wurden von 22 Präsenzunterricht-Lehrenden abgegeben (46% der Befragten dieser Unterrichtsform). Die höchste Anzahl an Aussagen betrifft die Entwicklung von Sozialkompetenz und Alternativen zum fehlenden Klassenzimmer.

8 Auswertung der biografischen Interviews

Zum besseren Verständnis der Fallrekonstruktionen erfolgt jeweils im ersten Schritt eine kurze biographisch gehaltene Fallbeschreibung, daran folgt im zweiten Schritt die Fallrekonstruktion selbst. Die Unterschiedlichkeit der Fälle wird bereits in der chronologischen Darstellung der Lebensverläufe deutlich. Mit dieser Auswertungsmethodik können Aussage-Passagen der Interviewpersonen die empirischen Ergebnisse im Kontext ihres erlebten Lebens ergänzend beleuchten, intensivieren oder relativieren. Aus der jeweiligen Fallrekonstruktion erfolgt eine Typenbildung, die die spezifischen Besonderheiten berücksichtigt. Für eine generalisierende Aussage werden die fallbezogenen Typen in einer komparativen Analyse auf Gemeinsamkeiten untersucht (vgl. Bohnsack/ Nentwig-Gesemann 2011:163f).

Mit „Ann“ berichtet eine Persönlichkeit über ihre Mutter, für die die Rolle als Erziehungsinstanz eine zentrale Bedeutung hat. Als ausgebildete Lehrkraft entscheidet die Mutter über die Lehrinhalte während der Primarschulzeit, stimmt sich mit den Distance Education- Lehrenden ab, erweitert Lehrstoff und Lernzeiten. Die Mutter schafft es, ihren Kindern die Freude am Lernen und die Bedeutung von Bildung nachhaltig zu vermitteln. Sowohl ihre eigenen Kinder als auch ein mitbetreutes Nachbarkind erhalten am Ende der Primarschulzeit auf Grund ihrer Leistungen Stipendien, die den Besuch „guter“ High Schools ermöglichen. Ann möchte die erlebten Werthaltungen an ihre eigenen Kinder weitergeben.

Extrem klingen Betty´s Schilderungen über die isolierte Lage, in der sie aufgewachsen ist. Allein mit ihren Eltern, Bruder und Schwester auf einer Station, die nur mit dem Flugzeug erreicht werden kann. Im Alter von 18 Jahren betreute Betty die Station sechs Monate ganz allein, weil ihre Angehörigen eine Reise nach Europa unternommen hatten. Schule war für Betty eine Pflichterfüllung, die Mutter war als Home Tutor tätig, aber mehr als das Notwendige musste nicht gemacht werden. Trotzdem zählte Betty zu den besseren Lernenden. Sie ist neugierig auf neue soziale Kontakte, sie freut sich auf das Zusammentreffen mit bereits bekannten Personen und sie ist gerne auch allein. Betty ist in der Lage, ihre Kontakte nach ihren Bedürfnissen auszurichten. Zentrale Bedeutung hat das Leben in und mit der Natur, diese Haltung möchte sie gerne ihren Kindern mitgeben.

Mike lebt auf einer Station, die dreimal so groß ist wie die Fläche der Stadt Wien und sich seit über 90 Jahren im Familienbesitz befindet. Als ältester Sohn ist er besonders an der Übernahme und Fortführung interessiert. Wie wirkt diese Situation auf den Bildungsverlauf?

8.1 Biografisches Interview mit „Ann“

8.1.1 biografische Fallbeschreibung

a) familiäre Herkunft:

Ann ist 41 Jahre alt, aufgewachsen auf einer Schafzucht-Station, die ihre Eltern geführt haben. Die Beziehung zu ihrem Bruder, der zwei Jahre älter ist, ist sehr eng. Über den Vater erfährt man in der Erzählung sehr wenig, die Mutter hat für Ann jedoch eine prägende Rolle inne, sie verehrt ihre Mutter für die erbrachten Leistungen.

Mitarbeit auf der Station war für Ann und ihren Bruder eine sehr gern ausgeführte Tätigkeit. Sie hatten eigene Aufgabengebiete, die vor Schulbeginn und in den Pausen durchgeführt werden mussten und nach 17 Uhr, wenn die tägliche Schulzeit zu Ende war, halfen sie ihrem Vater bei Arbeiten. In Ann's Erinnerung gaben diese Aufgaben das Gefühl von Verantwortung, aber auch Unabhängigkeit. Die tägliche Freizeit war vom Umgang mit Tieren, vor allem den eigenen Pferden, bestimmt. Ann und ihr Bruder konnten alleine stundenlang ausreiten wohin sie wollten und Abenteuer erleben. Tiere waren oft auch das Bindeglied zu anderen Kindern, wechselseitige Besuche und gemeinsame Ausritte üblich. Die Eltern waren darauf bedacht, ein soziales Umfeld aufrecht zu erhalten. Daher gab es oft gegenseitige Besuche innerhalb der Nachbarschaft, häufige Fahrten in die nächste Stadt.

Die Station, anlässlich der Pensionierung ihrer Eltern verkauft, befand sich 60 km entfernt von der nächsten Stadt. Eine benachbarte Station war 3 km weit weg, die meisten anderen Nachbarn in einer Distanz von 20 km. Das Wohnhaus verfügte über alle notwendigen Ressourcen, elektrische Energie wurde über Generatoren und Solartechnik selbst erzeugt, Ann's Vater war an effizienter und moderner Technik interessiert. Wegen der hohen Temperaturen stand auch ein Swimmingpool zur Verfügung. Oft war es auch in den Nächten so heiß, dass Ann im Freien geschlafen hat.

b) schulischer Werdegang:

Ann nahm am Kindergarten und an der Primarschule durch Distance Education teil. Für sie und ihren Bruder stand im Wohnhaus ein eigener Schulraum zur Verfügung. Der Schultag war durch die Mutter klar strukturiert, die von ihren Kindern mehr verlangte, als durch den Lehrplan der Distance Education vorgesehen war. Ann hatte Freude daran, zusätzlich zu lesen, vertiefte Mathematik oder „Arts“ zu machen. Als Highlights sind ihr die Treffen mit anderen Kindern in der Stadt und die Schulcamps in Erinnerung. Bei den jährlichen Sportcamps der School of the Air gemeinsam mit anderen Schulen konnte sie ihr Können in Reiten wenig zeigen. Gefragt waren Ball-

und Teamspiele. Den Umgang mit Bällen übte der Vater mit ihrem Bruder, sie selbst hatte keine Übung darin.

Aus der Zeit der Primarstufe hat sich die Freundschaft zu zwei Mitschülern bis heute erhalten.

Für jedes Schuljahr hatte Ann eine andere Lehrkraft an der School of the Air, von denen sie einige als fantastisch, andere als „absolut hoffnungslos“ bezeichnet. Die Qualität der Ausbildung über School of the Air war so hoch, dass es fachlich keinerlei Probleme beim Übertritt in die High School gab.

In der Familie von Ann war immer klar, dass die Kinder in eine gute High School wechseln werden. So war sie schon lange vor Übertritt für eine Schule in Perth vorgemerkt, beim Einschreiben kam es aber zwischen den Eltern und der Schulleiterin zu Ausschreitungen, sodass rasch eine andere Schule gefunden werden musste. Die finanzielle Belastung für diese High School war sehr hoch, Ann erhielt auf Grund ihrer Leistungen ein Stipendium.

Die ersten drei der fünf Jahre in der High School und im Internat waren für Ann eine große emotionale Belastung. Sie vermisste die Freiheit, nach dem Unterricht etwas mit ihren Tieren unternehmen zu können. Die sozialen Konflikte in der Mädchenschule waren für Ann schwer nachvollziehbar, das „dazu gehören müssen“ eine neue Erfahrungswelt. Sie empfindet die High School Zeit selbst jedoch inhaltlich als wertvoll, sie erhielt eine „privileged education“ und war von der Distance Education bestens darauf vorbereitet. In höheren Schuljahren reduzierte sich die emotionale Belastung, sie war in den Freundeskreis ihres Bruders integriert und lernte über Schulveranstaltungen mit anderen High Schools auch Jugendliche außerhalb ihrer Schule kennen, zu denen sie freundschaftliche Beziehungen aufgebaut hat.

Am Ende der High School erhielt Ann ein Stipendium für einen dreimonatigen Aufenthalt in Deutschland. Sie hatte Deutsch als Fremdsprache und konnte ihre Sprachkenntnisse bei einer Familie in Hamburg vertiefen. Zu dieser Familie bestehen bis heute freundschaftliche Kontakte. Während ihres Aufenthaltes in Hamburg erhielt Ann das Abschlusszeugnis für die High School, das ihr die Möglichkeit zur Verwirklichung ihres beruflichen Traums gab. Es war für Ann immer klar, dass sie einmal Tierärztin werden wolle - wie auch ihr Bruder. Auf Grund der guten Noten konnte sie, zurückgekehrt nach Australien, in Perth das Studium aufnehmen und innerhalb von fünf Jahren abschließen. In Rückschau auf die Zeit der Ausbildung nennt Ann die Primarschulzeit und die Universität als Höhepunkte ihres Lebens. Aus der High

School Zeit schätzt sie die Ausbildung im engeren Sinn, aber der soziale Wettbewerb unter Mädchen war für sie eine große Belastung.

c) Beruf

Seit 20 Jahren arbeitet Ann als Tierärztin, die letzten 11 Jahre in einer gemeinsamen Praxis ihres Bruders und einem Freund aus München. Davor war sie auch für drei Jahre als Tierärztin in der Schweiz tätig. Zu Freunden aus der Schweiz besteht weiterhin Kontakt. Eine Rückkehr auf die Station kam für Ann und ihre Familie nicht in Betracht. Im Jahr 1999 waren sie und ihr Mann für 10 Monate auf der Station, um dem Vater zu helfen. Sie empfanden die Bedingungen für ihr eigenes Leben als zu beschwerlich.

d) Eigene Familie

Ann ist verheiratet und hat zwei Kinder. Sie lebt in der Stadt. Über ihren Ehemann wird in der Erzählung nicht weiter berichtet. Ann findet es sehr spannend, ihre beiden Kinder in ihrer Schullaufbahn zu begleiten. Die erste Primarschulzeit verbrachten ihre Kinder in einer australischen Präsenzscheule, dann wurde die Ausbildung in einer Schweizer Schule fortgesetzt. In dieser Zeit unterstützte sie ihre Kinder beim Lernen, insbesondere im Fach Englisch. Die selbst erlebte Herausforderung, die Aufgaben als Mutter, Ehefrau, Hausfrau, Berufstätige und Lernbegleiterin alle gut erfüllen zu sollen, lässt sie in der Rückschau die Leistungen ihrer eigenen Mutter als bewundernswert bewerten. Heute besuchen die Kinder eine High School, eine private, wie Ann betont, denn die öffentliche High School bietet nicht das Gewünschte. Auf Grund ihrer eigenen Erfahrung hat sie Wert darauf gelegt, nicht nur auf das Niveau der Schule, sondern auch auf eine gemischte Klasse für ihre Kinder zu achten.

e) Entwicklung des Wertes von Bildung

Ann beschreibt als besonderen Vorteil der Distance Education die Flexibilität des Unterrichts. Wenn die Familie auf der Station beim Viehtrieb mithelfen musste, konnte die Unterrichtszeit stark verkürzt werden und die fehlende Zeit später eingearbeitet werden. Sie konnte nach ihrer Geschwindigkeit und ihren Interessen lernen und wurde durch die School of the Air und ihre Mutter in unterschiedlichen Interessengebieten gefördert. Sie hatte eine Mutter als Lehrkraft in einem Unterricht mit nur zwei Lernenden - eine Chance, die nur selten gegeben ist.

Ann weiß, dass der schulische Erfolg von der Unterstützung der Eltern abhängt und beschreibt zwei andere Familien und die Auswirkung von guter und weniger guter elterlicher Unterstützung der Lernenden durch die Eltern. Letztlich geht es nicht um das Vorwissen der Eltern, sondern deren Haltung zu einer guten Schulausbildung,

um den Wert von Bildung. Die Schulart Distance Education bietet den Vorteil, dass jeder Lernende individuell gefördert werden kann.

Ihre Mutter hat durch klare Strukturierung und Disziplin dafür gesorgt, dass sie und ihr Bruder an Bildung interessiert sind und den Wert von Bildung nicht nur erkennen sondern auch übernehmen. Die Konsequenz der Mutter in ihrer Bildungsarbeit führte dazu, dass nicht nur Ann und ihr Bruder, sondern auch das von ihr mitbetreute Kind eines Nachbarn zum Abschluss von Year 7 die sehr schwer zu erhaltenen Stipendien für die High School bekamen.

8.1.2 Fallrekonstruktion „Ann“

Das Interview mit Ann kreist um die Schilderung der besonderen Leistungen ihrer Mutter, die als ausgebildete Lehrkraft auch auf der Station das Lernen in den Mittelpunkt gestellt hat und damit Ann und ihren Bruder zu einer „*privileged situation*“ (Z 290) verholfen hat.

Das zentrale Themenfeld ist die schulische Bildung, die den weiteren Lebensweg formt und Chancen eröffnet. Für die bestmögliche Bildung sind die Eltern verantwortlich, sie leisten mit dieser Entwicklungsaufgabe die Voraussetzungen für die Kinder, ein erfolgreiches Leben zu führen. Ann erinnert sich noch 30 Jahre nach Abschluss der Primarstufe an genaue Schulzeiten und Abläufe.

a) Gestaltung der Lernsituation

Ann sieht in der Unterrichtsform, also der Unterscheidung von Distance Education und Präsenzunterricht, kein Kriterium für die Qualität des Bildungserwerbs. Es ist die einzelne Schule mit ihren Unterstützungsangeboten und der Qualität der Lehrenden, die die Leistungen der Lernenden fördert oder behindert. Darum ist es notwendig, dass die Mutter als Korrektiv oder Ergänzung für den Bildungsprozess zur Verfügung steht.

In Ann's Biografie wird die Primarschulzeit als ein geschützter Raum beschrieben, in dem sich Ann behütet, umsorgt, gefördert und anerkannt erlebt hat: *I had a, ähm, I had the one-to-one teacher for eight years, so you know, basically I had, so my brother and I, so I was in a class with two children for eight [1 Jahr Kindergarten, 7 Jahre Primarstufe, Anmerkung des Autors] years. So for me it was a massive advantage and I, you know my mum always was varying things and so. And I never met anybody who had a better chance than I did* (Z 394ff)¹⁷. Als ihre eigenen Kinder eine Präsenzschule besuchten, war Ann als Mutter involviert: *I found that quite an interesting journey you know, going into the school system and as I said, it is my first*

¹⁷ Die Verweise beziehen sich auf die Zeilennummer im jeweiligen Transkript.

experience with a normal primary school and I really enjoyed it, ya, it is really an interesting thing to do, to become involved with normal school” (Z 460ff).

“The basis you know always was a fairly structured day at school apart from year round activities” (Z 60f). Der Schultag begann um 08:30 Uhr und dauerte bis 14:30 oder 15:00 Uhr. In dieser Zeit fand täglich für 30 Minuten auch die Kommunikation mit der Lehrkraft von der School of the Air statt. In der Mittagspause wurden von den Kindern die häuslichen Aufgaben wie Tiere füttern etc. durchgeführt. Die Mutter machte am Nachmittag bis 17:00 Uhr mit den Kindern weiter: *“and on numerous days we were doing arts or maths, mother read us stories so the class ended at five o clock in the afternoon. And we were encouraged in doing some art works, reading a story, in that component so we were used still working a while” (Z 25ff).* Ann und ihr Bruder lernten auch, dass es möglich war, die Schulaufgaben schneller zu machen und auf diese Weise mehr Zeit für Arts, Music oder andere außercurriculare Aktivitäten zu verwenden. *„I remember doing amazing arts projects in the afternoon, you know, we were doing an art project and mum did always some reading with us on a book and we were sitting there saying “don’t stop” and we were sitting there reading and reading” (Z 105ff).* Die individuelle Förderung ging deutlich über den Lehrplan: *“I remember year 7 when mum thought maths was not good enough and she went to a local school and got books on algebra and who has algebra in year 7?, so she could see that we are far enough to do it and pushed us further. So I think the huge advantage is that you can go at a pace of your own” (Z 517).*

Ann’s weiterer Bildungsverlauf war durch eine sehr frühe Anmeldung während der Primarschulzeit in einer “guten” High School in Perth bereits fixiert, auch wenn dann bei der Einschreibung ein Wechsel vorgenommen werden musste. Eine zur Station nähere High School in Geraldton kam aus Qualitätsgründen nicht in Frage. Auch für ihre eigenen Kinder gilt dieser Anspruch: *„So my children go to local school and I would like to say into private high school, the government high school near us I don’t think it is going to offer them the education I might wish them to have” (Z 472ff).*

b) Warum Lernen?

Für Ann war ihr Berufswunsch schon früh fixiert: *“I always wanted to be a vet, there was no doubt in my line, there was nothing else I wanted to do” (Z 368f)* und sie wusste, dass dafür gute Abschlussnoten an der High School notwendig waren. Auch wenn der Aufenthalt im Internat durch Sehnsucht nach der Freiheit auf der Station und durch die sozialen Konflikte mit den Mitschülerinnen für Ann schmerzhaft war, *“wherever I were in the world I knew I had to go to school and I loved the school, the school gave me an absolute privileged education and I can see that and I had so many opportunities, but it was just very, very hard so far away from home” (Z 289ff).*

Diesen Weg hat sie konsequent mit entsprechenden Leistungen umgesetzt, wodurch auch Stipendien möglich waren. Trotz der emotionalen Belastungen am Beginn ihrer High School Zeit und auch während ihres Aufenthaltes in Deutschland war klar, dass sie sich von diesem Weg nicht ablenken lassen wird. Ihre Erzählung nimmt nur kurz auf die Studienzeit Bezug, prägend waren die Lernumstände in der Primarstufe.

c) Werte

Disziplin, Freiheit und Verantwortung gehören zusammen. Ann und ihr Bruder mussten sich um ihre Pferde selbst kümmern, aber über die Pferde konnten sie frei sein, auf Entdeckung gehen, unbeobachtet von den Eltern Abenteuer erleben. Und die Pferde waren ein wesentliches Bindeglied zu anderen Kindern, mit denen gemeinsame Wochenenden und Ausritte verbracht worden sind. *„When I grew older my horse had died and it did hard, my attractions are being there, my memories went with the horse, you know, ride, ride, ride, we had been tremendous friends, we were going anywhere in the rocks and you know, we got hours without an end, virtually any directions we could go, we had gone”* (Z 172ff). Disziplin und wachsende Selbstverantwortung waren für Ann notwendig, um über emotionale Hürden wie die Trennung von den Tieren und der freien Lebensweise auf der Station, die sozialen Anfangsprobleme an der High School hinwegzukommen und das Ziel ihres Lernens nicht aus den Augen zu verlieren. Ann hat sich als einzige Adressatin auf die erste Aussendung des Autors mit der Bitte um ein Interview spontan gemeldet. Dieses Verhalten kann als ihr persönliches Verhältnis zu Schule und Disziplin interpretiert werden.

d) soziale Einbindung

Ann schildert die isolierte räumliche Lage der Station nicht als Belastung. Ihre Eltern sorgten für regelmäßige Zusammenkünfte mit den Nachbarn, für häufige Besuche in der nächsten Stadt und für die Möglichkeit, dass Freunde sie auf der Station besuchen konnten und sie selbst bei Freunden zu Gast sein durfte. Die Begegnung mit anderen Kindern war geprägt von Interesse: *„We were good in playing with other kids and we always had so much fun when we played with other kids. It was a bit of a novelty for us to see other kids”* (Z 56f). Auch die von der Schule organisierten Camps waren für Ann ein soziales Highlight. Der Umgang mit räumlicher Distanz hat sie befähigt, Kontakte und Freundschaften auch über Zeit und Entfernung aufrecht zu erhalten. Freundschaften aus der Zeit der School of the Air halten bis heute: *„Two of my best friends at School of the Air, probably our oldest friends [...], we were very good friends and we have stayed friends, very good friends, so we always have kept up with them [...], we see on and off, [...], not regularly but on and off. It is always lovely to say what we do”* (Z 385ff). Die Kontakte zu ihren Freunden in Deutschland und in der Schweiz sind bis heute aufrecht.

Die Zeit im Internat hat Ann gelehrt, dass Gruppenbildungen innerhalb von Gleichaltrigen für sie eine Belastung darstellen. Die Anforderung, zu einer In-Gruppe dazugehören zu müssen, um nicht als Außenseiter zu gelten, war für Ann hart. Während sie die erlebten Ereignisse auf den Umstand einer reinen Mädchenschule zurückführt und daher Wert darauf gelegt hat, dass ihre Kinder keinesfalls eine eingeschlechtliche Schule besuchen, hat ihr Bruder diese Erfahrungen an seiner Knabenschule nicht gemacht.

e) Umfeld

Eine Identifikation mit den Aufgaben und Tätigkeiten auf einer Station kann aus der Erzählung von Ann nicht entnommen werden. Es entsteht der Eindruck, dass die Eltern eine frühe berufliche Entscheidung zugunsten der Station vermeiden wollten. Ann's Schilderungen über das Leben auf der Station bilden den Rahmen für eine glückliche Kindheit, in der die übertragenen Aufgaben ein Gefühl von Verantwortung und Wichtigkeit ergeben haben und die Gelegenheit geboten wurde, die Freiheit zu entdecken. Die Station war der Ort der inneren Orientierung an Aufgabe Schule, individueller vertiefender Lerntätigkeiten und der Gestaltung von Freizeit. Letzteres benötigt Gefährten, das waren für Ann ihr Bruder und die Tiere im Alltag auf der Station. Der Kontakt mit anderen Kindern war eine ersehnte Besonderheit.

e) Eltern

Ann beschreibt, dass sie Glück hatte, denn *"my parents were very focused on the importance of education"* (Z 21). Sie vergleicht ihre Möglichkeiten mit denen von Nachbarskindern: *"I don't think that education perhaps had great priority as it was to our family and their family got behind and one of their children got one or two years behind, they got three children, and I can see very clearly what did happen, they were very busy and trying to get their kids to do things, so if the parents are fact driven, so I think the system for us is going very well if you have a parent that sees first of all the reason in primary education, but also perhaps has the ability to deliver an education as well"* (Z 208ff). Für die Übernahme der Verantwortung in der Lernbegleitung ist es nicht notwendig, über Erfahrung als Lehrende zu verfügen, wie es ihre Mutter geboten hatte. Es zählt die Einstellung zur Verantwortung und Disziplin: *"So probably it depends a lot on personality, not so much on capacity of teaching. And of the children as well. You know, you got lots of academic clinch and it is much easier if the kids just want to be out, running and chasing the sheep"* (Z 238ff). Durch die Mehrfachrollen der Mutter ergeben sich besondere Belastungen. Diese durchzuhalten, fordert von der Mutter viel Disziplin. Ann erinnert sich: *"sometimes she had been doing the washing up the dishes with tears in her eyes"* (Z 203). Der Einsatz ihrer Mutter mit ihrer Mehrfachrolle wird mehrfach in der Erzählung angesprochen

und mit Schilderungen versehen. In diesem Aspekt scheint eine große Dankbarkeit und Anerkennung zum Ausdruck zu kommen.

Die elterliche Erwartung an die Kinder ist nicht an den Erhalt des Betriebes geknüpft. Daher dient die Mitarbeit auf der Station im Alltag dem Ausgleich vom Schultag, dem Aufbau von Verantwortungsbewusstsein, der Interaktion mit dem Vater und nur zu besonderen Aktivitäten wie dem Viehtrieb als ergänzende Arbeitskraft. In der Erzählung werden wirtschaftliche, finanzielle Überlegungen zur Station nicht erwähnt.

8.1.3. Typenbildung 1

Die Beschreibung: „Distance Education fördert die Entwicklung neuer Chancen“.

Bedingungen	
Lebenssituation der Lernenden	Eltern führen eine Station, Lernende sind kein Einzelkind. Sie müssen im Haushalt und Betrieb mitarbeiten. Die Gestaltung der Freizeit ist naturnah, wird von Lernenden als Freiheit, Abenteuer empfunden. Sozialkontakt besteht zu Nachbarn, durch Besuche in der Stadt und erfolgt häufig. Eine Verbindung zu Gleichaltrigen wird ermöglicht durch den persönlichen Kontakt mit Kindern der Nachbarn und wechselseitigen Einladungen von Schulkollegen. Die isolierte Lage wird nicht als Belastung empfunden. Eltern sehen sich für die bestmögliche Ausbildung ihrer Kinder verantwortlich.
Intention für Schulbesuch / Lernverhalten	Berufswunsch, der Bildungstitel verlangt / Ehrgeiz
Unterstützung der Eltern	Die Mütter sind kompetent für die Aufgabe des Home Tutors, begleiten beim Lernen, bestimmen die Lernzeiten, ergänzen das Bildungsangebot aufgrund ihrer Kompetenz. Die Väter sind nicht aktiv in die Lernbegleitung eingebunden. Den Eltern ist die Weitergabe der Station an die Kinder weniger wichtig als die Förderung deren Bildung und Interessen. Eltern stellen ausreichend finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung, durch schulische Leistungen sollen auch Stipendien beansprucht werden können.
Unterrichtsform	Zeitliche Flexibilität des Unterrichts und zusätzliche Bildungsangebote werden für die Lernenden in Anspruch genommen. Die Qualität der Lehrenden mag unterschiedlich sein, kann aber durch die Mütter als Home Tutor kompensiert werden.
Alterspassung	Die Interessen der Familie werden durch Distance Education bestmöglich gewahrt. Die Mütter gelten als gute Lernbegleiterinnen. Der frühe Einsatz von Technologie im Unterricht schafft den Lernenden keine Probleme.
Technologie-Einsatz	Durch den Einsatz moderner Kommunikationstechnologie im Unterricht stellen die Lernenden Sozialkontakte her, erlernen Disziplin und Zeitmanagement als Arbeitshaltung.
Folgen	
Fach- und Methodenkompetenz	Die durch Distance Education erworbene Fach- und Methodenkompetenz ermöglicht den Lernenden, ohne Probleme den Schulwechsel auch in eine anspruchsvolle High School zu bewältigen.
Sozialkompetenz	Die Lernenden sind sehr daran interessiert, mit Gleichaltrigen während der Camps ihre Zeit zu verbringen. Bei einem Wechsel zur High School können sich anfangs schwierige Situationen ergeben, weil zu wenig Erfahrung über den Umgang in einer Gleichaltrigengruppe besteht. Freundschaften, die während der Primarschulzeit in Distance Education entstanden sind, werden langfristig weiter aufrecht erhalten, neue Freundschaften entwickelt.
Selbstkompetenz	Die Lernenden entwickeln ein Bild ihrer Zukunft, das unabhängig von den Ausgangsbedingungen ist, aber durch Bildungserwerb realistisch erscheint. Dafür lohnt es sich, Leistung zu erbringen. Die Mitarbeit im Betrieb wird als Verantwortung und Freiheit empfunden. Die Tätigkeiten werden mit Freizeitgestaltung verbunden. Bei den naturnahen Aktivitäten sind die Lernenden häufig auf sich selbst gestellt. Lernende haben keine Scheu vor neuen Lebenssituationen wie z.B. Aufhalten auf anderen Kontinenten, Verlegung des Lebensmittelpunktes in eine Stadt.
Höchster Bildungsabschluss	Universität

Abbildung 36: Typ 1

8.2 Biografisches Interview mit „Betty“

Das Interview wurde in deutscher Sprache geführt.

8.2.1 biografische Fallbeschreibung

a) familiäre Herkunft:

Betty ist 22 Jahre alt. Ihre Eltern sind aus der Schweiz eingewandert und haben vorerst einige Jahre in einer Kleinstadt gelebt und dann die Station übernommen. Betty war 2½ Jahre alt, als die Eltern auf die Station gezogen sind. Sie hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester. Betty's Eltern legten Wert darauf, dass zuhause nur Deutsch gesprochen wurde. Die Station ist aktiver Teil eines Naturschutzprojektes, mit dem nachhaltige Bewirtschaftungsmöglichkeiten erprobt und demonstriert werden sollen. Es werden zu bezahlende Informationsveranstaltungen, Kurse und Beratungen durchgeführt. Manche Gäste, überwiegend aus Europa, die an der nachhaltigen Bewirtschaftung interessiert sind, leben für einige Zeit unentgeltlich auf der Station und arbeiten dafür mit. Die Rinderhaltung dient der ökologischen Bewirtschaftung und der Selbstversorgung, aber nicht dem Verkauf. Der Betrieb dieser Station verlangt viel Idealismus, er wirft noch nicht genug Gewinn ab. Zur Station führt keine Straße, sie ist nur mit dem Flugzeug oder mit Pferden erreichbar. Die Familie besucht immer wieder die Schweiz und hat Kontakte nach Europa und Afrika.

Während die schulische Tätigkeit für Betty kein besonderes Erlebnis darstellte, sind die Zeit mit den Tieren und die Mitarbeit auf der Station in positiver Erinnerung. Die Erwähnung ihrer Eltern erfolgt eher aufgabenorientiert als emotional, über ihre jüngere Schwester berichtete Betty erst auf Nachfrage. Eine wichtige Rolle nimmt ihr Bruder ein, der während der Primarschulzeit mit ihr gemeinsam das Schulzimmer und die Freizeitinteressen teilte. Soziale Interaktionen fanden überwiegend auf der Station statt, wenn Gäste kamen. Nur selten flog die Familie in die nächste Stadt, dorthin, wo sie früher gelebt hatten und noch ein Haus besitzen. Für Distance Education haben sich die Eltern entschlossen, weil sie ihre Kinder in ihrem Umfeld behalten wollten.

b) schulischer Werdegang:

Für Betty und ihren Bruder begann die Distance Education mit dem Kindergartenjahr. Ab dem Year 1 begann der Unterricht um 08:00 Uhr mit einer Ansprache des Schulleiters über Funk und der Gelegenheit, dass die Lernenden interessante Neuigkeiten berichten. Die von der Mutter begleitete Schulzeit dauerte dann bis 12:00 Uhr. Am Nachmittag wurden Restaufgaben erledigt wie Aufsatz schreiben oder ein Kapitel in einem Buch lesen. Andere Tätigkeiten waren wegen der Mittagshitze ungeeignet.

Betty war bestrebt, den Schultag möglichst schnell hinter sich zu bringen, um danach den Eltern bei der Arbeit helfen zu können. Da die Eltern auf die deutsche Familiensprache bedacht waren, konnte Betty zu Beginn der Schulzeit fast kein Englisch. Es war ihr möglich, schnell die notwendigen Sprachkenntnisse zu erwerben, um voll am Unterricht teilnehmen zu können. Dass die Lehrenden Jahr für Jahr wechselten, fand Betty vorteilhaft, weil sie damit lernen musste, mit anderen Menschen umzugehen. Einmal pro Jahr besuchten Lehrende der School of the Air Betty und ihren Bruder auf der Station, zusätzlich sind ihr die Schulcamps in Erinnerung, die sie wegen der Kontakte mit anderen Lernenden sehr genossen hat. Interessiert war Betty nur an Themen, die mit Basteln oder mit Experimenten zu tun hatten. Trotzdem bezeichnet sie sich in der Rückschau als eine Lernende mit überdurchschnittlichen Ergebnissen. Daran war wohl ihre Mutter beteiligt, weil sie Betty immer wieder spontan mit lebenspraktischen Übungen konfrontiert hat, z. B. Rechnen mit Geld.

Die High School wurde von Betty ebenfalls über Distance Education besucht. In dieser Zeit wurde die Ausrüstung für den Unterricht über Satellit und Internet zur Verfügung gestellt. Sie wollte lieber auf der Station mit dem vertrauten Umfeld bleiben, auch wenn aus ihrer Sicht der Besuch einer High School mit Internat möglich gewesen wäre. Obwohl sie an der High School keinen Gefallen finden konnte, blieb sie bis zum Abschluss von Year 12 dabei. Für Betty hat sich in dieser Zeit herauskristallisiert, dass sie lieber physisch arbeitet als in einem Kurs sitzt. Auch wenn sie kein aktuelles Interesse hatte, weiter an die Universität zu gehen, wollte sie zumindest die Möglichkeit dazu schaffen. Ihr Bruder besuchte die High School über Distance Education nur bis zum Year 10. Er hatte bereits ein klares Berufsbild vor Augen und begann eine Lehre zum Flugzeugmechaniker.

Mit einigen ehemaligen Lernenden aus der Primarschulzeit hat Betty heute noch Kontakt, diese sind von den benachbarten Stations. Aus der High School Zeit wurden keine bleibenden Freundschaften genannt. Betty führt das darauf zurück, dass die Distance Education für die High School für ganz Western Australia zuständig war und die Distanz zu den Mitlernenden einfach zu groß war.

c) Berufseinstieg und weiterer Lebensweg

Nach Abschluss der High School erhielt Betty eine Ausbildung zur Büroassistentin bei der Armee und arbeitete einige Zeit dort mit. In dieser Zeit, täglich umgeben von vielen Menschen, hat sie darauf geachtet, ausreichend Zeit für sich allein zu finden. Danach verbrachte sie einige Zeit in Europa und Afrika „mit Reiten“. Nach ihrer Rückkehr absolvierte sie den Flugschein und vor kurzem hat sie die Ausbildung zum Commercial Air Pilot mit einer Prüfung erfolgreich abgeschlossen. Diese Ausbildung hat sie in kürzest möglicher Zeit realisiert und beschreibt den Weg als mühevoll. Täglich 4 Stunden praktisches Flugtraining und sehr viel Lernmaterial „studieren“

waren für sie „*schon sehr streng*“ (Z 520). Zur Zeit des Interviews ist Betty gerade auf der Suche nach einer Tätigkeit als Pilot und zuversichtlich, eine interessante Einsatzmöglichkeit zu finden. Für die nächsten Jahre möchte sie fliegen, egal wo. Dann kann sie immer noch schauen, ob sie die Station übernehmen soll und will. Auf die Nachfrage, was sie studieren würde, wenn sie jetzt plötzlich Freude daran hätte, wählte Betty die Ausbildung zur Lehrkraft an Primarschulen. Dabei erinnert sie sich, dass sie einmal Tierärztin werden wollte, davon aber wegen der langen Studiendauer Abstand genommen hatte.

Betty beschreibt ihre Neugier und Offenheit, sich unbefangen in neue Situationen zu begeben, als Resultat der elterlichen Erziehung und ihrer persönlichen Interessen, nicht aber als Einfluss der Schule. Der Wunsch, noch frei zu bleiben und die Welt zu sehen, war für sie schon während der High School Zeit fixiert.

d) Alltag und Freizeit auf der Station

Betty und ihr Bruder waren mit kleineren Pflichten beauftragt, die vor dem Frühstück zu erledigen waren. Sie nennt als typische Tätigkeiten Pferde, Hühner, Truthähne füttern, Kühe melken. Am späteren Nachmittag standen dann interessantere Tätigkeiten mit dem Vater auf den Weideflächen am Programm. In den Lernpausen, in der Freizeit verbrachten Betty und ihr Bruder die Zeit mit Schwimmen im nahegelegenen See, Zielscheiben-Schießen, am liebsten aber mit den Pferden ausreiten zu den Flüssen, in denen sie mit den Pferden schwimmen konnten. Oder sie gingen gemeinsam in den Schluchten klettern. Wie Betty reiten gelernt hat? Als sie sechs Jahre alt war, bekam sie ein Shetland Pony, das den Pferden der Eltern nachlief. Betty wurde ohne Sattel draufgesetzt und musste einfach schauen, dass sie nicht runterfällt.

e) Isolation und Einsamkeit

Aus der geografisch isolierten Lage entstand für Betty kein Gefühl des Alleinseins oder der Einsamkeit, weil sie es gar nicht anders kennen gelernt hat. Während der Schulzeit hatte sie ihren Bruder als Spielgefährten. Das familiäre Freundschaftsnetz bestand aus ebenfalls eingewanderten Schweizern, die in der nächsten Stadt gewohnt haben, Kontakte mit lokalen Bewohnern und Besuchern ergänzten den sozialen Umgang mit Erwachsenen und deren Kindern. Auf Kinder, die sie schon kannte, hat sie sich sehr gefreut, bei fremden Kindern war die Anlaufzeit für Betty komisch, denn kaum hatte man einen freundschaftlichen Umgang miteinander gefunden, wurde man wieder getrennt. Betty beschreibt sich als eine Person, die gerne unter Leuten ist, aber auch gerne allein sein will. Sie erinnert sich, dass sie mit 18 Jahren für sechs Wochen allein auf der Station gelebt hat und mit dieser Situation glücklich war.

f) die Geschwister

Betty erzählt, dass ihr Bruder von Anfang an mit der Schule wenig zu tun haben wollte. Nach seiner Lehre als Flugzeugmechaniker wechselte er nach Perth und arbeitet seit über 2 Jahren in der Stadt. Das Leben in einer Stadt gefällt ihm, er redet aber immer wieder auch von einer Übernahme der Station. Betty's Schwester hat es etwas schwerer, da sie als Nachzüglerin allein im häuslichen Schulzimmer lernen muss und sich wohl etwas einsam fühlt. Sie hat die Primarschule mit School of the Air beendet und besucht derzeit die High School in Distance Education.

g) die Eltern

Für die Mutter bestand die Mehrfachbelastung als Ehefrau, Hausfrau, Mitarbeiterin auf der Station, Mutter und Home Tutor. Betty und ihr Bruder waren wohl öfter unwillig zu lernen oder haben der Mutter Streiche gespielt. Gelernt hat der Vater aber mit den Kindern nicht, dies war Angelegenheit der Mutter.

h) eigene Familie

Für ihre eigenen Kinder könnte sich Betty ein Leben auf einer Station sehr gut vorstellen. Sie möchte, dass ihre Kinder in der Natur aufwachsen. Das könnte in Australien oder in Afrika sein, wegen der politischen Stabilität eher in Australien. Damit kann auch die Teilnahme an Distance Education verbunden sein. Ihre Rückschau: „*ich hab meine Kindheit wahnsinnig genossen*“ (Z 544).

8.2.2 Fallrekonstruktion „Betty“

Das zentrale Themenfeld ist für Betty die Möglichkeit, ihr Leben zu gestalten. Dazu braucht es ein Umfeld, welches diese Gestaltungsmöglichkeit zulässt, eigene Entschlüsse und eine Portion Mut und Neugier. Entscheidungen durchzuhalten, mag manchmal schwer sein, aber Wege, die begonnen worden sind, werden von Betty bis zum geplanten Ziel gegangen. Dann kann auch ein gänzlich neuer Entschluss fallen. Für Betty ist eine kontinuierliche Entwicklung nicht interessant. Aus dem Patchwork vieler erreichter Ziele wird sich ein Gesamtbild ergeben. Es drängt nicht.

a) Gestaltung der Lernsituation

Betty sieht einen Unterschied zwischen Präsenzunterricht und Distance Education, der nicht in der Qualität des Unterrichts liegt, sondern im Umstand, beim Lernen nicht allein sein zu müssen. Sie beschreibt ihre jüngere Schwester als benachteiligt, weil diese den Unterricht über Distance Education allein in ihrem Schulzimmer verbringt; es wäre gut für die Schwester, wenn sie andere Kinder mit dabei hätte. Betty selbst hatte den Vorteil, mit ihrem Bruder gemeinsam im Schulzimmer zu sein. Da konnte man miteinander Streiche spielen, die Pausen miteinander verbringen.

Distance Education bietet hohe Flexibilität und Betty genoss den Vorteil, die Schulzeit mit dem Leben auf der Station abstimmen zu können. Damit stand für sie die Last des Lernens nicht so sehr im täglichen Mittelpunkt. Distance Education befriedigte auch Betty's Neugier. Sie konnte von anderen Lernenden hören, was es auf den Stations Neues gibt und auch selbst Neuigkeiten mitteilen: *„Das war immer eine Aufregung. Weil wenn irgendetwas Interessantes passiert ist, dann war das, oh das muss ich morgen alles erzählen, weißt du. Und dann hat man auch zuhören können, was alle anderen, was auf den anderen Stations läuft, und dann haben sie eben auch gesagt, wie viel Regen sie bekommen haben, es war immer ganz interessant“* (Z 289ff). Die Mutter war als Home Tutor wohl gefordert, aber in Betty's Erinnerung nimmt dies keine besondere Stellung ein. Erst auf Nachfrage fällt ihr ein, dass die Mutter auch außerhalb des Schulzimmers immer wieder Rechenübungen mit Betty durchgeführt hatte. Diese waren aber eher im lebenswirklichen Kontext und nicht „schulisch“. Bei disziplinären Problemen konnte die Mutter auf die Unterstützung des Vaters bauen, er galt als der Strenge, *„...er hat uns dann zurechtgewiesen und dann sind wir wieder brav gewesen“* (Z 620).

Die Primarschulzeit war zu absolvieren, das hat Betty gut geschafft, obwohl sie an den meisten Gegenständen keine Freude hatte. Sie beschreibt sich selbst als eine Person, die gerne mit den Händen arbeitet. Am Tisch sitzen und „studieren“ ist ihr unangenehm. Trotz dieser Eigenschaft und dem Umstand, dass sie erst während der Distance Education auch die englische Sprache lernen musste, werden die damit verbundenen Mühen nicht besonders hervorgehoben.

Es fällt auf, dass die Eltern eine individualistische Haltung eingenommen haben. Dem Schulsystem muss wohl entsprochen werden, aber nicht um jeden Preis. Die Aufforderung, dass für den Erwerb der englischen Sprache die Eltern mit Betty zu Hause nur noch Englisch sprechen sollen, wurde schlichtweg ignoriert.

Für die High School Zeit war es Betty wichtig, weiter mit dem Leben auf der Station in Verbindung zu bleiben. Daher hat sie auch die Sekundarstufe über Distance Education besucht. Aus dieser Zeit sind ihr die geringeren persönlichen Kontaktmöglichkeiten zu anderen Lernenden in Erinnerung. Im Gegensatz zu ihrem Bruder war für Betty nicht klar, welchen Berufsweg sie nach der Schule einschlagen möchte. Als Option für die Zukunft beendete sie die High School mit Year 12, der Hochschulreife. Diese Zeit hat ihr einige Überwindung gekostet. *„In der High School hat man immer einfach immer nur studieren müssen und immer nur arbeiten müssen wenn draußen auf der Station alles gelaufen ist was viel lustiger war.“* (Z 445ff).

b) Warum Lernen?

Schulisches Lernen war für Betty eine Pflichterfüllung: *„Und dann, später war Schule wie Geld verdienen, das habe ich nicht gern gemacht“* (Z 186). Sie versteht, dass über Lernanstrengungen Berechtigungen erworben werden können, wie z. B. der Pilotenschein. Freude oder Befriedigung von Neugier verbindet sie nicht mit „Lernen“.

c) Einstellungen

Betty identifiziert sich mit der Aufgabe der Station, für eine nachhaltige Bewirtschaftungsform zu sorgen und beschreibt die Mühe, den notwendigen langen Atem, der dazu notwendig ist: *„[...] Und so ist es noch ganz schwierig Leute zu überzeugen, dass das ein guter Weg ist aber mehr und mehr Leute sind interessiert [...]“* (Z 118ff). Obwohl Betty das „Studieren“ als Belastung empfand, war es für sie wichtig, sich nicht für einen beliebigen Berufsweg zu entscheiden, um die Schulzeit abkürzen zu können. Was in einer Entscheidungssituation zu tun ist, soll von Optionen, aber nicht von Bequemlichkeitsüberlegungen gesteuert werden.

Nach der High School wählte Betty die Möglichkeit, ein berufliches Ausbildungsprogramm zu besuchen. Sie wollte einen beruflich verwertbaren Abschluss und eine erste berufliche Praxis aufweisen können. Den Rahmen hat sie sich selbst gestaltet: sie war in einem Ausbildungsprogramm mit vielen anderen Menschen, hat aber darauf geachtet, genug Zeit für sich allein zu haben. So konnte sie ihre Entscheidung durchhalten, ohne zu viel Belastung zu empfinden.

Nach der klaren Struktur des Ausbildungsprogramms und der Praxiszeit war Freiheit und Weite interessant, also hat sich Betty entschlossen, einige Monate in Europa und Afrika mit dem Reiten zu verbringen. Es ist anzunehmen, dass diese Möglichkeiten mit Hilfe der Eltern und deren Kontakte geschaffen worden sind. Afrika ist für Betty's Leben eine mögliche Alternative zu Australien geworden.

Zurück in Australien, fällt Betty eine lebenspraktische Entscheidung: *„Also weil wir keine Straße da haben, müssen wir immer rein und raus fliegen. [...] wenn ich mal übernehmen will oder so [...] Bin ich nach Bunbury unter Perth dort hab ich eine Flugschule gefunden und dort meinen Privatpilotenschein gemacht. In zwei Monaten glaube ich. Und dann dieses Jahr habe ich mich entschieden, den Commercial Pilot Schein zu machen, dann können Gäste mitfliegen.“* (Z 496ff). Auch das hat Betty umgesetzt, obwohl sie das „Studieren“ bis an ihre Belastungsgrenze geführt hat.

Betty ist in einer Umgebung aufgewachsen, in der Veränderung zum Wohle der Natur eingeleitet worden ist und nun Zeit, Geduld und Verständnis benötigt. Daran muss man glauben. Natur und Tiere sind für sie wichtig und auch emotional besetzt. Es ist für Betty auch klar, warum sie zwar mit sechs Jahren ein Pferd, aber erst viel

später einen eigenen Sattel bekommen hat. Es gehört zur natürlichen Entwicklung des Reiten Könnens, dass vorerst das Gleichgewicht-Halten gelernt werden muss - ein natürlicher Entwicklungsprozess.

d) Allein sein

Für mich waren die Tiere wichtiger als Freunde und Kollegen und so“ (Z 400). Weil sie während der Schulzeit keine Gleichaltrigen in einer Präsenzkasse erlebt hat, fehlen diese auch nicht bewusst als Bezugsgruppe. Für das Teilen von Freude und Schmerz, für gemeinsames Spiel war ihr Bruder wichtig, vorhanden und ausreichend. Betty bringt die isolierte Lage während ihrer Schulzeit nicht mit Einsamkeit in Verbindung. Im Gegensatz dazu berichtet sie über ihre jüngere Schwester, die alleine im Schulzimmer auf der Station lernt und sich wohl einsam fühlt, weil kein Bruder oder keine Schwester bei ihr ist. Betty vermittelt den Eindruck, dass gemeinsame Zeiten mit anderen ein knappes Gut sind. *„Aber wir waren es gewohnt viel allein zu sein und dann hat man sich immer gefreut, wenn man sie in ein paar Monaten wieder gesehen hat (Z 373f).* Sie spricht von *„das war immer eine große Sache“ (Z370),* von Höhepunkten. Die erlebte Integration in die Gleichaltrigenwelt, das Entwickeln von Freundschaftskonzepten (vgl. Stöckli 1997: 115) bleibt im schulischen Kontext zu einem großen Teil der Verbindung über die Kommunikationstechnologie vorbehalten, Schulcamps waren für Betty immer auch interessante Begegnungen, auf die sie sich gefreut hat. Diese Ereignisse boten ihr Abwechslung, *„Da hat man alle kennengelernt und sonst hört man sich nur am Radio und weiß nicht wer, man kennt sich nicht, das Gesicht, nur den Namen“ (Z 184f).* Auf der Station werden die Besucher und Gäste eingeladen; zufällige Kontakte sind sehr selten. Soziale Kontakte finden für Betty unter kontrollierten, gewollten Bedingungen statt. Ihr Leben ist nicht von allgemeinen sozialen Verbindungen bestimmt, das Alleinsein ist für sie ein positiver Wert. Für sechs Wochen allein auf der Station zu leben, beschreibt sie als: *„Ich war glücklich da einfach. Ja“ (Z 379).* Die internationalen familiären Kontakte sind für Betty nutzbar und werden auch in Anspruch genommen, ohne dass daraus berichtenswerte Beziehungen formuliert werden. Ihre Erwartung an soziale Kontakte ist die Möglichkeit, Neues zu entdecken, Erfahrungen zu machen: *„Alle paar Jahre sind wir als Familie in die Schweiz gereist und haben eben auch viel von der Schweiz gesehen und wir haben auch Leute gekannt so in Afrika und Italien und so und ich denk man schaut auch viel. Ich denke es kommt auch viel auf den Menschen an, ob sie interessiert sind, auch im Atlas zu schauen und zu sehen und zu erleben und ja. Also ich war immer interessiert, etwas anderes zu erleben und Sachen zu sehen und ja, ich weiß nicht ob das in der Familie liegt, ja“ (Z 424ff).*

Von einer besten Freundin, einer intensiveren persönlichen Beziehung berichtet Betty nicht, auch nicht von einem Wunsch danach.

e) Eltern

Betty's Eltern zeigen ein Leben vor, in dem das Einstehen für eine Haltung und das konsequente Verfolgen dieses Weges auch gegen den Mainstream möglich ist. Sie orientieren sich an ihren internationalen Kontakten, weniger an der Lebensführung in der lokalen Nachbarschaft. Zu einer sozialen Gruppe dazu zu gehören, ist kein bedeutsames Ziel, sehr wohl aber ist es lohnend, für eine Idee zu leben. Die Eltern vertrauen darauf, dass ihr individueller Weg gangbar ist und zu einem positiven Ziel führt, weil er machbar erscheint, andere nicht schädigt und der wichtigsten Ressource für menschliches Leben - der Natur - hilft. In diesem Konzept kann auch die Unterstützung für Betty's Leben verstanden werden. Schulische Bildung ist ein notwendiger Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung des Kindes, aber was im Kind steckt, muss natürlich wachsen können. Die geeignete Form der Förderung ist daher, im Vertrauen auf die innewohnenden Fähigkeiten des Kindes Erfahrungsmöglichkeiten anzubieten.

8.2.3. Typenbildung 2

Abweichend zu Typ 1 zeigt die nun folgende Typisierung die Charakteristik:

„Distance Education fördert die Entwicklung der Individualität“.

Bedingungen	
Lebenssituation der Lernenden	Eltern führen eine Station, Lernende sind kein Einzelkind. Sie müssen im Haushalt und Betrieb mitarbeiten. Die Gestaltung der Freizeit ist naturnah, wird von den Lernenden als Freiheit und Abenteuer empfunden. Sozialkontakt besteht gelegentlich zu Nachbarn und Gäste, durch Besuche in der Stadt. Dadurch persönlicher Kontakt mit anderen Kindern. Isolierte Lage wird nicht als Belastung empfunden. Eltern sehen die schulische Ausbildung als Unterstützung für die Zukunft ihrer Kinder.
Intention für Schulbesuch / Lernverhalten	Schulpflicht, daneben Zeit für Leben auf der Station / Pflichtgefühl
Unterstützung der Eltern	Die Mütter begleiten beim Lernen, bestimmen die Lernzeiten und stellen eine Verbindung der Lerninhalte zum täglichen Leben her. Sie sind für die Tätigkeit eines Home Tutors nicht ausgebildet und nehmen Unterstützungsangebote wahr. Die Mütter engagieren sich in entsprechenden Elternorganisationen. Die Väter sind nicht aktiv in die Lernbegleitung eingebunden. Den Eltern ist die Weitergabe der Station an die Kinder weniger wichtig als die Förderung der Zukunftsmöglichkeiten. Sie berücksichtigen dabei die vorhandenen finanziellen und zeitlichen Ressourcen, fordern aber nicht schulische Leistungen wegen Stipendien. Geld ist nicht alles, es kommt auch auf die Ausdauer an.
Unterrichtsform	Die Möglichkeit der individuellen Förderung für die Lernenden wird in Anspruch genommen.
Alterspassung	Die Interessen der Familie werden durch Distance Education bestmöglich gewahrt. Die Mütter gelten als gute Lernbegleiterinnen. Der frühe Einsatz von Technologie im Unterricht schafft den Lernenden keine Probleme.
Technologie-Einsatz	Durch den Einsatz moderner Kommunikationstechnologie im Unterricht stellen die Lernenden Sozialkontakte her, erlernen Disziplin und Zeitmanagement als Arbeitshaltung.
Folgen	
Fach- und Methodenkompetenz	Die durch Distance Education erworbene Fach- und Methodenkompetenz ermöglicht den Lernenden, ohne Probleme den Schulwechsel auch in eine High School zu bewältigen.
Sozialkompetenz	Die Lernenden sind interessiert, ihre Zeit mit Gleichaltrigen während der Camps zu verbringen. Freundschaften, die während der Primarschulzeit in Distance Education entstanden sind, werden langfristig weiter aufrecht erhalten, neue Freundschaften entwickeln sich.
Selbstkompetenz	Die Lernenden entwickeln ein Bild ihrer Zukunft, das unabhängig von den Ausgangsbedingungen ist, aber durch Bildungserwerb und ergänzende Ausbildung realistisch erscheint. Dafür lohnt es sich, Leistung zu erbringen. Die Mitarbeit im Betrieb wird als selbstverständlich empfunden. Bei den naturnahen Aktivitäten sind die Lernenden häufig auf sich selbst gestellt. Lernende im adäquaten Alter haben keine Scheu vor neuen Lebenssituationen wie z.B. Aufenthalt in anderen Kontinenten. Die dauerhafte Verlegung des Lebensmittelpunktes in eine Stadt wird nicht aktiv betrieben.
Höchster Bildungsabschluss	High School

Abbildung 37: Typ 2

8.3 Biografisches Interview mit „Mike“

Im Interview nennt Mike mehrfach Jim, einen Tutor von REVISE. Jim hat in dieser Funktion auch den Kontakt zu Mike für das Interview hergestellt.

8.3.1 biografische Fallbeschreibung

a) familiäre Herkunft:

Mike ist 20 Jahre alt, aufgewachsen auf einer Schafzucht-Station, die bereits seit 90 Jahren im Familienbesitz ist. Er hat eine jüngere Schwester und einen jüngeren Bruder. Die Großeltern leben ebenfalls auf der Station, in einem 30 km entfernten Haus. Die Station ist 129.000 Hektar groß (dies entspricht der dreifachen Fläche von Wien). Mitarbeit auf der Station war für Mike immer wichtig, sie verband Arbeit und Freizeitinteressen. Und sie war für Mike wichtiger als die Teilhabe an der Primarschule. Im Interview beschreibt Mike wirtschaftliche Aspekte und stellt in prägnanter Weise die Arbeit auf einer Station dar. Die Beziehung zu anderen Menschen, auch zu Familienangehörigen, finden in seinen Ausführungen wenig thematischen Raum, es ist die Großmutter, über die er intensiver zu berichten vermag.

Die Anzahl der Einwohner in der Gemeinde, zu der die Station gehört, verringert sich seit den letzten Jahren aus wirtschaftlichen Gründen dramatisch. Während im Jahr 2000 noch 250 Einwohner gezählt worden sind, waren es im Jahr 2010 nur noch 120 Einwohner. Die Herausforderung, eine Schafzucht wirtschaftlich zu führen und den Besitz in der Familie zu halten, ist für Mike eine Aufgabe, der er sich gerne stellen möchte. Soziale Kontakte waren für Mike auf der Station regelmäßig vorhanden, da Reisende hier Halt machen. Die Fahrt in die nächste Stadt zum Einkauf und zum Treffen mit Freunden dauert nur 2 Stunden, und monatliche Fahrten nach Perth werden bei einer Fahrzeit von 6 Stunden auch nicht als Belastung empfunden.

b) schulischer Werdegang:

Mike besuchte für ein halbes Jahr die Pre-School und nahm anschließend am Distance Education-Unterricht der School of the Air in der Primarstufe teil. In dieser Zeit erfolgte der Unterricht noch über Funk und das Arbeitsmaterial wurde alle zwei Wochen mit dem Postflugzeug gebracht. Es beinhaltete den Lehr- und Lernstoff, aufgeteilt in Tageseinheiten, und Aufgabenstellungen, die mit dem nächsten Postflugzeug an die Schule zurückzusenden waren. Über Funk war es auch möglich, in Kontakt mit den anderen Lernenden zu stehen – mit einer ehemaligen Mitschülerin ist Mike heute noch in Verbindung. Er erinnert sich, in Mathematik gute Ergebnisse erreicht zu haben, aber eigentlich war er mehr an Sport interessiert, sodass die Schulcamps für Mike der wichtige Teil der Schulzeit geworden sind. Es war die

Möglichkeit, andere Lernende kennen zu lernen, miteinander Sport zu treiben und Spaß zu haben. Die Primarschulzeit wurde von Mike mit Hilfe seiner Mutter als Home Tutor und der Unterstützung eines Tutors von REVISE bewältigt. Während die Mutter aus seiner Sicht für die Tätigkeit als Home Tutor nicht wirklich qualifiziert war, konnte der Tutor von REVISE bei Mike auch Bereitschaft zum Lernen wecken, insbesondere die Naturwissenschaften haben Mike sehr interessiert. In der Primarschulzeit hat er aus seiner Sicht gelernt, zügig zu arbeiten, denn sobald er das tägliche Aufgabensum erledigt hatte, konnte mit seinen Freizeitaktivitäten beginnen oder dem Vater bei der Arbeit helfen.

Der Übertritt in die High School in Perth wurde von den Eltern aus qualitativen und sozialen Gründen vorgesehen. Die High School in der nächstliegenden Stadt Geraldton galt in seiner Familie als "very basic" (Z 505), die private High School in Perth hingegen stand im Ruf, besseren Unterricht und interessante soziale Kontakte zu bieten. Die Kosten von AUD 25.000 pro Schuljahr für fünf Jahre waren es den Eltern wert. Mike absolvierte die High School bis zum Year 12, der Hochschulreife. Dies war nach seiner Erzählung systembedingt, weil die High School nur dann mit Year 10 (Ende der Schulpflicht) beendet werden darf, wenn man den Beginn einer beruflichen Lehre nachweisen kann. Das wichtigste an der High School Zeit bleibt für Mike die Erinnerung an den Sport und die Kontaktmöglichkeiten.

c) Mitarbeit und Freizeit

Mike hatte während der Primarschulzeit keine fest zugeordneten Aufgaben, die er auf der Station zu erbringen hatte. Aber es war für ihn wichtig, täglich möglichst rasch die Schule hinter sich zu bringen, um dann seinem Vater zu helfen. Zu typischen Tätigkeiten zählten Aktivitäten wie: mit dem Auto durch das Gelände fahren und die Brunnen kontrollieren (Mike fuhr bereits als Kind mit dem Auto), mit dem Motorrad beim Viehtrieb mitwirken (Mike fuhr bereits als Kind mit dem Motorrad), Mitarbeit bei der Instandhaltung und Reparatur von Maschinen und Fahrzeugen. Jagen, Fischen (die Station liegt an einem Fluss), das Flugzeug fliegen – all diese Tätigkeiten beschreibt Mike als Freizeitaktivität und Arbeit gleichzeitig. Bereits mit 7 Jahren lernte Mike das Motorradfahren, mit 8 Jahren hatte er seine erste eigene Maschine. Motorräder werden auf der Station für den Viehtrieb gebraucht. Mit 18 machte Mike den Flugschein, denn das Flugzeug wird für den Viehtrieb gebraucht. Er geht auf die Jagd, denn die Station wird auch von Jagdgästen besucht.

d) weiterer Lebensweg

Bereits nach der High School verbrachte Mike einige Zeit in Amerika, war aber von den Menschen dort nicht sehr angetan. Nun reist er einige Tage nach diesem Interview gemeinsam mit seinem Cousin nach Europa, um für einige Monate in verschie-

denen landwirtschaftlichen Betrieben zu arbeiten. Es ist vorgesehen, auf einer Farm in Cornwall zu beginnen, dann auf eine Kartoffel-Farm in Schottland zu wechseln. Geplant sind weitere Aufenthalte in Südfrankreich und in der Schweiz. Der Weg nach seiner Rückkehr aus Europa ist offen, Mike würde gerne die Station übernehmen, er sieht aber auch die Schwierigkeiten. Die Entscheidung zur Übernahme der Station wird davon abhängen, ob er eine Partnerin findet, die mit ihm ein Leben auf der Station führen möchte. Sonst wäre es zu einsam.

e) Familie

Über seine Mutter berichtet Mike lediglich, dass er sich nicht erklären kann, wie sie die Belastung als Home Tutor für drei Kinder durchgehalten hat. Am Ende des Interviews fällt ihm noch ein, dass sich seine Mutter in der ICPA für noch bessere Ausbildungsbedingungen engagiert. Sein Vater war in seine schulische Unterstützung nicht eingebunden, dies wäre unüblich, aber er zeigte ihm dafür die praktischen Dinge fürs Leben. Sein jüngerer Bruder beendet derzeit Year 12 an der gleichen High School wie vorher Mike. Die jüngere Schwester studiert in Perth Ernährungswissenschaften.

Mehr berichtet Mike über die Großeltern. Sie leben 30 km entfernt auf der Station und betreuen die Windräder, die für die Schafe das Wasser aus den Brunnen pumpen. Während des Viehtriebs ist die Großmutter aktiv dabei, sie fliegt das Flugzeug und gibt über Funk die Positionsdaten an die Viehtreiber auf den Motorrädern, wo sich Schafe befinden.

f) soziale Kontakte

Ein Gefühl von Isolation hat Mike nicht. Zu viele Menschen sind ihm unangenehm, diese Erfahrung hat er während seiner High School Zeit und während eines halbjährigen Arbeitsaufenthaltes in Perth gemacht. Durchschnittlich zwei Besucher pro Tag besuchen die Station. Das ist aus Mike's Sicht ein Teil von sozialem Leben, der auch belastet. Manche Besucher kommen, weil sie sich als Jagdgäste angemeldet haben, andere machen auf der Fahrt zu weiter entfernten Stationen einfach bei ihnen Halt, um eine Pause einzulegen, ein Gespräch zu führen, Zeitungen liegen zu lassen. Aus seiner Schulzeit in Distance Education verfügt Mike über weiter bestehende Kontakte, meist über Facebook. Eine ehemalige Mitlernende studiert Medizin in Perth, eine andere besucht eine Kunstuniversität in Perth. Regelmäßige oder persönliche Kontakte nennt Mike aber nicht.

g) Betrieb und Bedeutung einer Station

Mike gibt sehr klar eine Übersicht über die volkswirtschaftliche Bedeutung der Stations, über die wirtschaftliche Überlebensfähigkeit einer Station und über die Arbeit beim Viehtrieb („mustering“). Auch wenn diese Darstellungen in der Biografie-

Schilderung keinen Platz haben, soll auf dieses Faktum hingewiesen werden, weil es die hohe Verbundenheit mit der Station ausdrückt.

8.3.2 Fallrekonstruktion „Mike“

Mike schildert im Interview letztlich mehr über das Leben auf der Station als über den schulischen Werdegang. Er erlebt die Station als eine funktionsfähige Welt, die alles bieten kann und es gibt keinen Grund, es anders zu sehen. Seit Generationen ist dieses übersichtliche System stabil und es ist für Mike lohnend, den Familienbesitz weiter zu erhalten.

Das zentrale Themenfeld ist die optimale Verbindung seiner Interessen. Ein Teil davon ist seine Vorbereitung auf die mögliche Übernahme der Station. Er würde gerne den Familienbesitz weiterführen. Damit bestünde für Mike die Gelegenheit, seine Interessen wie Fliegen, Motorrad fahren und Jagen weiter betreiben zu können. Entscheidend ist die Frage, ob er eine Lebenspartnerin findet, die ein Leben auf der Station mit ihm teilen möchte. Schon während der Primarschulzeit hat er gelernt, dass man sich sein Leben geschickt gestalten kann. Seine Priorität war, möglichst viel Zeit für Aktivitäten auf der Station zu gewinnen, aber nicht die schulische Leistung selbst. Während der High School Zeit war ihm der Sport wichtiger als die Ausbildung. Trotzdem hat er die schulische Laufbahn mit der Berechtigung zum Universitätsbesuch abschließen können. Mike's Aussagen zu seiner Schulzeit wurden durch Nachfragen ausgelöst. Seine eigene Schilderung bestand in einer Beschreibung der Arbeitsweise von Distance Education Schulen. Über sein schulisches Leben während der High School Zeit wurden keine Aussagen getroffen. Mike scheint in der Lage zu sein, Themen abschließen zu können, weil sie ihn nicht mehr interessieren. Erinnerungen bestehen dann eher durch die Verbindung, wie er seinen Vorteil wahren konnte. Er sieht sich im Mittelpunkt, auch wenn Mike gar nicht verstehen kann, wie seine Mutter die Rolle als Home Tutor durchstehen konnte, ist ihm ihre Leistung zu seiner Entwicklung nicht viele Worte wert. Eher schon ihre Kochkünste, denn während der High School im Internat vermisste er „...*my privacy, I missed my mum's cooking*“ (Z 438).

Auffallend ist die klare, übersichtliche Beschreibung, die Mike über die Arbeitsweise auf einer Station oder die Funktionsweise von Distance Education gibt.

a) Gestaltung der Lernsituation

Mike konnte die schulischen Verpflichtungen an seine Interessen anpassen: *“The biggest thing about home school I did like was that [...] the faster you did it, the sooner you did finish school, so what I liked was to finish at 03:25 every day.”* (Z 32ff). In seiner Erinnerung erfolgte das Lernen relativ unabhängig von der Mutter: „[...] I

worked through it with the work books that they give me and I had my mom there who was what they called a home tutor and she would guard that I worked through the books” (Z 20ff). Die Mutter war ihm wohl keine besondere Hilfe, den auf die Frage nach der Kompetenz der Mutter als Home Tutor merkte er an: „*Well, it is a fairly grey area, but no, she is not a qualified for education*” (Z 227). Dagegen wurde die Kompetenz von Jim, der als pensionierter Lehrender im Rahmen der Hilfestellungen von REVISE temporär als Home Tutor fungierte, betont: „*He was a sort of a guide, such a thing*” (Z 233ff). Mike’s Erwartungen an Schule sind überschaubar: „*I was not exactly a model student, I was not a big friend of school and my heart was on sports, you know, and always had been*” (Z 30f). Daher umfasst Mike’s Erzählung mehr die Bedeutung der Schulcamps aus seiner Sicht: „*Yes, doing sports, playing basketball and you know, play together [...]. So I miss them, it was always fun. You know, in the dormitories, to cause trouble and have fun*” (Z 444ff). Distance Education war für Mike eine geeignete Unterrichtsform, weil sie den Interessen und Lebensbedingungen entgegen gekommen ist. Werden die Unterstützungsangebote mit berücksichtigt, dann kann festgestellt werden, dass die Qualität von Distance Education für Mike ausreichend war, um an einer privaten, „besseren“ High School bestehen zu können. „[...] *some people would say it is not a good education, but I recon it is*“ (Z458f). Ähnlich wie die Primarschulzeit verläuft für Mike die High School-Phase in Perth. Er schließt erfolgreich ab, hat die Voraussetzungen für ein mögliches Studium an einer Universität. Sein Anreiz für den Besuch der High School war allerdings wiederum: „*so the best thing about going to school was I could play several sports and I really enjoyed that*” (Z 312f). Mike hat aber auch eine Einschätzung seiner Eltern mit übernommen: „*you get to meet other people and you get to know people who live in Perth and we have awful lot of boarders from other places around of the country*” (Z 357ff). Die hohen Schulgebühren wurden von den Eltern in Kauf genommen, um den Besuch der nächstgelegenen Schule zu vermeiden: „[...] *there is a High School and they do not offer much education [...]*” (Z 505f) beschreibt Mike die High School in der nächstgelegenen Stadt Geraldton. Mike denkt nicht über weiterführende Bildungsentscheidungen nach, er nennt auch keine Personen, die ihm diesbezüglich als Vorbild dienen würden.

b) Warum Lernen?

Bildungserwerb hat für sich genommen aus Mike’s Sichtweise keinen besonderen Stellenwert. Letztlich geht es darum, durch praktische Arbeit Ergebnisse zu erzielen, aber es war für ihn schon passend, die High School Zeit an einer „besseren“ Schule zu verbringen. Die Schulzeit (nicht das Lernen) bietet die Möglichkeit für zusätzliche soziale Kontakte, dies haben Mike und seine Eltern für wichtig gehalten. Aber es gilt auch, dass Bildungstitel schmücken, in diesem Sinne ist das Studieren nett. Seine Schwester studiert Ernährungswissenschaften: „*she got a brain*“ (Z 338), die von ihm

erwähnten Mitlernenden aus der Distance Education-Zeit, die heute studieren, sind alle weiblich. Männliches Lernen erfolgt nach der von ihm erlebten Vater-Sohn-Interaktion: „*I worked with him and he supplied me with the how to do's*“ (Z 249).

c) Sport

Das Interesse an Sport wird in Mike's Erzählung unterschiedlich begründet: „*you cannot expect 6 year old boys to sit quietly down and learn [...]*“ (Z 233). Neben der Aktivitätsorientierung wird aber auch an mehreren Stellen der soziale Aspekt genannt, der durch die sportliche Aktivität gefördert wird: „*[...] so the best thing for me going to school was I had finally [...] other sport mates there*“ (Z 310f). Sportliche Interessen wie Rudern oder Rugby hat Mike als Teamsport während seiner High School Zeit ausgelebt. Für sein weiteres Leben sind Aktivitäten, die mit der Station zusammenhängen und auch der Freizeitgestaltung dienen, attraktiv. Das Motorrad, das Flugzeug stehen für ihn bereit, zum Jagen und Fischen findet er ebenfalls genug Gelegenheit auf der Station.

d) Freizeit und Arbeitswelt Station

Die Arbeit auf einer Station gefällt Mike. Für ihn ist das Leben in der Stadt keine Option. „*I can't see why I want to live in a big city when I got a living out here, such a sort of thing. So, ya, I am not interested working in a city for my whole life*“ (Z 352f). Auch seine Reise nach Europa, die ein Jahr dauern soll, dient in erster Linie der Mitarbeit in landwirtschaftlichen Betrieben.

Mike schildert am Beispiel des Viehtriebs, wie für ihn eine spannende Tätigkeit selbst und seine Interessen am Biken und Fliegen optimal zusammentreffen. Er kommuniziert hierbei in einer Weise, die beim Empfänger Bilder entstehen lassen. Er bringt überraschende Details und Argumente ein, wie z. B. dass die Schafe durch Flugzeuglärm in Panik geraten, der Lärm von Motorrädern den Tieren aber egal ist, oder dass seine Großmutter noch beim Viehtrieb als Flugzeugpilotin aktiv ist: „*My grandma, she still musters in the airplane, because to fly is something which is not hard on your body but she still can fly, she is not mad in her brain, she can do that and will join us for work*“ (Z 385ff). Mike ist sich aber auch der Bedeutung bewusst, die eine Station in wirtschaftlicher Hinsicht für die Region bedeutet: „*So the population of our community used to be 250 you know in 2000 and now it is probably around 120, so it declined very quickly*“ (Z 95f). Diese Abwanderung erfolgt zugunsten der Mining Industry im Norden von Western Australia, die für Arbeitskräfte attraktive Konditionen anbietet. Aber die Schafzucht-Stationen haben eine wichtige Aufgabe zu erfüllen: „*Because at the end of the day we provide the food for the whole country you know. We provide enough sheep for 200.000 people or something. So it is valuable to people*“ (Z 492f). Für Mike ist es wichtig, dass die Stations weiter in Betrieb bleiben

und aus seiner Sicht ist dies mit Einsatzwille und Flexibilität auch weiterhin finanziell interessant. *“At first I would say, station life is not hard. [...], you have fun, get not so much tired riding a motor bike, that’s work, you know, you fly aeroplane, that’s work and you chase goats in the bush, and that is a sort of work. What we do, normal people do for on their holidays, so, it is not very hard, and yes, we have a good living”* (Z 409ff).

Langweilig würde es Mike nicht werden, *„There are always things happening up here, there is always something to do”* (Z 46f), und diese Aussage bezieht sich eher auf die Gestaltung der Freizeit als auf Arbeitsinhalte. Doch diese Trennung ist für Mike gar nicht wichtig. Wenn für die Arbeiterledigung genau die Tätigkeiten notwendig sind, die er als Freizeitgestaltung bezeichnet, hat er sein Ziel der Verbindung von Interessenslagen bereits erreicht.

e) Beziehung

Die größte Herausforderung für Mike scheint es zu sein, eine Partnerin zu finden, die seinen Wunschtraum mit ihm teilt, die Station weiterzuführen. Allgemeine soziale Kontakte bestehen in der örtlichen Gemeinschaft, durch die Besucher und Reisende, die auf der Station Halt machen. Freunde kann Mike in der nächsten Stadt oder in Perth treffen, aber welche junge Frau möchte ihr Leben auf einer entlegenen Station verbringen? Hier sucht Mike nach einer Antwort: *„If I, you know, love some girl and she does not want to go back to the station, I would have to accept that, that is fair enough, that is a shame for me, but you know, that is the way it is. I can’t say, it is a bit hard to expect someone to come out and live here, you can’t really expect. But still, there are stations around with girls living on it, so I guess it depends on the girl you meet”* (Z 401ff). *“Unless you are married or have a long-term relationship or something like that you will have a very lonely life”* (Z 136ff).

8.3.3. Typenbildung 3

Zur konzentrierten Beschreibung des Typ 3 wird gewählt: "Distance Education fördert die Bereitschaft zum Statuserhalt".

Bedingungen	
Lebenssituation der Lernenden	Eltern führen eine Station, Lernende sind kein Einzelkind. Sie müssen im Betrieb mitarbeiten. Die Gestaltung der Freizeit ist naturnah, wird von den Lernenden als Freiheit und Abenteuer empfunden. Sozialkontakt besteht zu Nachbarn, Gäste, durch Besuche in der Stadt und erfolgt häufig. Eine Verbindung zu Gleichaltrigen wird ermöglicht durch den persönlichen Kontakt mit Kindern der Nachbarn. Isolierte Lage wird nicht als Belastung empfunden. Eltern sehen die schulische Ausbildung als Unterstützung für die Zukunft ihrer Kinder.
Intention für Schulbesuch / Lernverhalten	Wissen unterstützt die praktische Arbeit, Schule bietet soziales Kontaktpotenzial / Effizienz
Unterstützung der Eltern	Die Mütter begleiten beim Lernen. Sie sind für die Tätigkeit eines Home Tutors nicht ausgebildet und nehmen Unterstützungsangebote wahr. Die Mütter engagieren sich in entsprechenden Elternorganisationen. Die Väter sind nicht aktiv in die Lernbegleitung eingebunden. Die Eltern haben die Weitergabe der Station an die Kinder im Auge, es sollen ihnen aber auch Alternativen offenstehen. Dazu dient die Förderung deren Bildung und Interessen. Dafür stellen die Eltern ausreichend finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung.
Unterrichtsform	Zeitliche Flexibilität zur Berücksichtigung der betrieblichen Interessen wird für die Lernenden in Anspruch genommen.
Alterspassung	Die Interessen der Familie werden durch Distance Education bestmöglich gewahrt. Der Einsatz der Mütter als Lernbegleiterinnen wird gewürdigt. Der frühe Einsatz von Technologie im Unterricht schafft den Lernenden keine Probleme.
Technologie-Einsatz	Durch den Einsatz moderner Kommunikationstechnologie im Unterricht stellen die Lernenden Sozialkontakte her, erlernen Disziplin und Zeitmanagement als Arbeitshaltung.
Folgen	
Fach- und Methodenkompetenz	Die durch Distance Education erworbene Fach- und Methodenkompetenz ermöglicht den Lernenden, ohne Probleme den Schulwechsel auch in eine als gut eingeschätzte High School zu bewältigen.
Sozialkompetenz	Die Lernenden sind sehr daran interessiert, mit Gleichaltrigen während der Camps ihre Zeit zu verbringen. Durch gemeinsamen Sport werden die Spielregeln von Gleichaltrigengruppen rasch erlernt. Freundschaften, die während der Primarschulzeit in Distance Education entstanden sind, werden insbesondere über die sozialen Medien weiter aufrecht erhalten, neue Freundschaften entwickeln sich.
Selbstkompetenz	Die Lernenden lernen Leistung zu erbringen, um ihre persönlichen Interessen wie z. B. intensive Freizeitgestaltung sicherzustellen. Die Mitarbeit im Betrieb wird als Teil der Freiheit empfunden. Die Tätigkeiten in Freizeit und Betrieb geben Selbstbewusstsein. Lernende im adäquaten Alter haben keine Scheu vor zeitweiligen neuen Lebenssituationen wie z.B. Aufenthalt auf anderen Kontinenten. Eine dauerhafte Veränderung wird aber nicht angestrebt.
Höchster Bildungsabschluss	High School

Abbildung 38: Typ 3

8.4 Zusammenfassung der biografischen Interviews

Aus den erarbeiteten Typen kann durch Erfassen einheitlicher Merkmale folgender Durchschnittstyp für die Bedingungen und Folgen der Distance Education in der Primarschulzeit extrahiert werden. Dabei soll nicht ein idealer Typ konstruiert werden, sondern ein Kern herausgearbeitet werden, der eine allgemeinere Gültigkeit hat. In Anlehnung an Kuckartz (2007: 106) zur „*Zusammenschau oder Montage der am besten geeigneten Textsegmente*“ wird hier ein Typ geschaffen, der gemeinsame Merkmale repräsentiert um inhaltliche Zusammenhänge aufzuzeigen:

Bedingungen	
Lebenssituation der Lernenden	Lernende leben mit Geschwistern auf einer Station, die von den Eltern geführt wird. Die Mitarbeit im Betrieb erfolgt in zeitlicher Abstimmung mit dem Distance Education Unterricht. Die Freizeitgestaltung ist naturnah, sie wird von den Lernenden als Freiheit und Abenteuer empfunden. Sozialkontakt besteht zu Nachbarn und Besuchern, durch Fahrten in die nächstgelegene Stadt. Im Rahmen dieser Möglichkeiten entsteht Kontakt zu Gleichaltrigen. Die isolierte Lage wird nicht als Belastung empfunden. Eltern sehen die schulische Ausbildung als Unterstützung für die Zukunft ihrer Kinder.
Unterstützung der Eltern	Die Mütter begleiten beim Lernen. Die Väter sind nicht aktiv in die Lernbegleitung eingebunden. Für die Förderung der Bildung und Interessen ihrer Kinder stellen die Eltern nach Maßgabe der Möglichkeiten ausreichend finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung.
Unterrichtsform	Zeitliche Flexibilität des Unterrichts oder zusätzliche Angebote für die Lernenden werden in Anspruch genommen.
Alterspassung	Die Interessen der Familie werden durch Distance Education bestmöglich gewahrt. Der Einsatz der Mütter als Lernbegleiterinnen wird gewürdigt. Der frühe Einsatz von Technologie im Unterricht schafft den Lernenden keine Probleme.
Technologie-Einsatz	Durch den Einsatz moderner Kommunikationstechnologie im Unterricht stellen die Lernenden Sozialkontakte her, erlernen Disziplin und Zeitmanagement als Arbeitshaltung.
Folgen	
Fach- und Methodenkompetenz	Die durch Distance Education erworbene Fach- und Methodenkompetenz ermöglicht den Lernenden, ohne Probleme den Schulwechsel auch in eine High School zu bewältigen.
Sozialkompetenz	Die Lernenden sind sehr daran interessiert, mit Gleichaltrigen während der Camps ihre Zeit zu verbringen. Freundschaften, die während der Primarschulzeit in Distance Education entstanden sind, werden weiter aufrecht erhalten, neue Freundschaften entwickeln sich.
Selbstkompetenz	Die Lernenden lernen Leistung zu erbringen, um ihre persönlichen Interessen sicherzustellen. Die Mitarbeit im Betrieb und Gestaltung der Freizeit wird als Teil der Freiheit empfunden, das Selbstbewusstsein wird gestärkt. Lernende im adäquaten Alter haben keine Scheu vor zeitweiligen neuen Lebenssituationen wie z.B. Aufenthalt auf anderen Kontinenten.
Höchster Bildungsabschluss	High School

Abbildung 39: Durchschnittstyp

Aus der Untersuchung der biografischen Interviews kann festgestellt werden, dass die Unterrichtsform Distance Education den isoliert lebenden Lernenden ermöglicht, auch über die Pflichtschulzeit hinaus im Bildungssystem zu verbleiben. Alle drei Interviewpartner haben die High School über die Schulpflicht hinaus weiter besucht, ebenso ihre Geschwister. Lediglich der Bruder von Betty hat mit Ende der Schulpflicht eine Lehre zum Flugzeugmechaniker begonnen. Die Einstellung der Eltern zum Wert der Bildung, deren Kompetenz bei der Begleitung der Lernenden und der sozio-ökonomische Status der Eltern wirken auf den tatsächlichen Bildungsverlauf und auf den Kompetenzerwerb der Lernenden jedoch wesentlich ein. Ann's Mutter konnte die Wichtigkeit von Lernen an Ann und ihren Bruder so vermitteln, dass beide ein Studium erfolgreich abgeschlossen haben und ein während der Primarschulzeit mitbetreutes Nachbarkind erhielt ein Leistungsstipendium für die High School. Die Eltern von Betty und Mike überlassen es ihren Kindern, ob ein Studium begonnen werden soll – aus Sicht der Eltern gibt es keine Notwendigkeit.

Mütter setzen als Home Tutor einen wesentlichen Teil ihrer Zeit für die Lernbegleitung ein. Der zeitliche, emotionale und materielle Aufwand wird bewusst in Kauf genommen. Home Tutoren werden von den Lernenden als die eigentlichen Lehrkräfte wahrgenommen, während die Distance-Education-Lehrenden mehr als Input-Geber gelten. Die Erziehungs- und Bildungskompetenz der Eltern wird durch einen eher autoritativen Erziehungsstil beschreibbar, indem zwar disziplinierte, auch leistungsorientierte Ansprüche an die Lernenden gestellt werden, aber die Eltern den Lernenden emotional zugewandt sind (vgl. Schneewind 2008: 261).

Die befragten Absolventen beschreiben eine glückliche Kindheit (z. B. Ann: Z 54f, Betty: Z 544; Mike: Z 263f), weil sie während der Primarschulzeit im Kreis der Eltern und Geschwister auf der Station verbleiben konnten. In den Interviews haben auch Schilderungen über Freizeitgestaltung und Mitarbeit im Betrieb breiten Raum. Aus Sicht der Absolventen muss Distance Education als alterspassend eingestuft werden, von Schwierigkeiten im Umgang mit der Kommunikationstechnologie wurde nicht berichtet. Die Interviewpassagen repräsentieren die von Walper (2004: 230) dargestellte Erziehungs- und Sozialisationsfunktion der Familie, wonach Kinder *„durch die Teilhabe an familiären Beziehungen und Interaktionen sowie durch bewusste Einflussnahme auf die sozialen Regeln und Normen vertraut gemacht werden“*. Lernende in Distance Education scheinen begünstigt, wenn sie in Mehrkindfamilien aufwachsen, weil Geschwister miteinander die Lernsituation erleben und ihre Freizeit miteinander gestalten können. Verfügbare Bezugspersonen, Selbstständigkeit in und die Art der Freizeitgestaltung sowie die Mitarbeit im Betrieb fördern die Orientierung an der Erwachsenenwelt.

Der erfolgreiche Kompetenzerwerb wird in Hinblick auf die Fach- und Methodenkompetenz von den Absolventen sowohl den Eltern (der Mutter) als auch ihnen selbst zugeschrieben. Die Qualität der Lehrmaterialien wurde nicht explizit erwähnt. Hilfestellungen durch pensionierte Lehrende, die temporär als Home Tutor aushelfen, wurden in einem Interview als bereichernd dargestellt. Es besteht der Eindruck, dass das erlernte Fach- und Methodenwissen in den Alltag der Lernenden auf der Station integriert werden kann und nicht „schulisch“ bleibt. Die Absolventen haben ihre Selbstkompetenz so weit entwickelt, dass die High School erfolgreich beendet werden konnte, in einem Fall auch ein Studium an der Universität. In einem anderen Interview wurde der Gedanke an den Besuch einer Universität angesprochen. Eine Absolventin berichtet über zwei absolvierte, völlig unterschiedliche Berufsausbildungen. Längere Auslandsaufenthalte haben alle drei Interviewpartner absolviert.

Auch für isoliert Lebende sind Sozialkontakte vorhanden, die genutzt werden. Distance Education ermöglicht und fördert weitere Sozialkontakte der Lernenden. Die Anzahl an Kontakten scheint eine untergeordnete Bedeutung zu haben. Nachteile, die durch wenig intensive Erlebnisse in Gleichaltrigengruppen entstehen, können später in Präsenzschohlen wie der High School ausgeglichen werden. Ob Distance Education auf diese kritische Situation ausreichend vorbereitet (z. B. durch die Camps), kann auf Grund der durchgeführten Interviews nicht eindeutig beantwortet werden. Die Interviewpartner erwähnen, dass die Schulcamps und der damit verbundene Kontakt zu anderen Lernenden als Höhepunkte empfunden worden sind.

Im Gegensatz zu der von Hurrelmann dargestellten Verzahnung von schulischer und außerschulischer Sozialisation kann aus den biografischen Interviews eine „Umkehrung der Instanzen“ interpretiert werden: Nicht die Schule öffnet sich im Falle der Distance Education den Bedürfnissen von Heranwachsenden, sondern die Instanz Familie integriert die Leistungen der Schule in ihre Bildungsaufgabe (vgl. Hurrelmann 2002: 206ff).

9 Beantwortung der Forschungsfragen

Die vorangegangenen Auswertungen der Online-Befragung, der Experteninterviews und der biografischen Interviews ermöglichen nun im abschließenden Schritt ein Gesamtbild über die Bedingungen und Folgen von Distance Education in der Struktur des Bildungsmodells von Ditton zu erstellen und mit Daten aus zusätzlichen Studien sowie NAPLAN Assessment-Ergebnissen zu ergänzen. So können aus dem erarbeiteten Datenmaterial gemeinsame Schnittpunkte herausgearbeitet werden, die als Endresultat gelten, ein vertiefendes Verständnis ermöglichen oder bei Divergenz weitere Forschungsfragen eröffnen.

9.1 Forschungsfrage 1: Die Rolle der Eltern

Unter welchen Voraussetzungen erfolgt das Lernen in Distance Education? In der Studie aus dem Jahr 1984 von Taylor/ Tomlinson wurden für Western Australia 184 Lernende in Distance Education, Modell Schools of the Air gezählt, für das Jahr 2010 nennt NAPLAN eine Zahl von 230 Lernenden. Der sozio-ökonomische Status der Eltern wurde durch Taylor/ Tomlinson nur grob erfasst und die Tätigkeit als Station Manager oder Station Owner hervorgehoben. Im Rahmen der Untersuchung wurde von den Lehrenden, den Experten und den Absolventen ebenfalls diese Tätigkeit der Eltern genannt. Die durchschnittliche Distanz vom Wohnort zur betreuenden Schule betrug 359 km (vgl. Taylor/ Tomlinson 1984: 49, 79), für das Jahr 2010 liegen keine aktuellen Zahlen vor.

Es ist anzumerken, dass von den Befragten zum Aspekt „Eltern“ ein Familienbild beschrieben worden ist, in dem eine traditionelle Rollenverteilung zum Ausdruck kommt. Dies erklärt unter anderem, warum als Home Tutor immer die Mutter genannt worden ist.

F1 Stellt Distance Education besondere Anforderungen an die Eltern?

Eltern, die sich im Rahmen von Distance Education zur Mitwirkung an der Ausbildung ihrer Kinder verpflichten, beschäftigen sich aktiv mit dem Lehrstoff, sie rufen sich das früher selbst Erlernte in Erinnerung, aktualisieren ihr Wissen und können den Lehrstoff mit eigenen Erfahrungen aus der Lebenspraxis verbinden. Lehrende, Experten und Absolventen beschreiben im Falle von Distance Education erhöhte Anforderungen an die Eltern, die im Vergleich zum Bildungserwerb der Lernenden in einer Präsenzscheule mehr Aktivität erfordern. Schneewind (2008: 258) beschreibt die Familie *„als primäre Instanz für die Bildung ihrer Kinder – und zwar sowohl auf direktem Wege im alltäglichen Umgang mit ihren Kindern als auch auf dem Wege der Kooperation mit weiterführenden außerfamilialen Bildungsinstanzen wie Kindergarten*

oder Schule“. Liegle und Lüscher (2008: 141ff) ergänzen aus dem Blickwinkel der generativen Sozialisation, dass die Eltern ihre Kinder nicht nur belehren, sondern dass auch *„ein gegenseitiges Lernen vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Aneignung des sozialen und kulturellen Erbes geschieht“*.

F1.1 Welche zeitlichen und materiellen Aufwendungen sind von den Eltern zu tragen?

Die Untersuchung zeigt auf, dass die Eltern bei Distance Education aktivere Unterstützung für die Lernenden bieten als bei Präsenzunterricht. Dies wird insbesondere dadurch begründet, dass die Mütter die zeitintensive Verpflichtung übernehmen, als Home Tutor tätig zu sein. Motivation hierfür ist die Bemühung, die jungen Lernenden im Familienverband zu halten und die Aufwendungen für ein Internat zu vermeiden.

Experten und Absolventen berichten, dass die Eltern erhöhte Aufwendungen für die Lern-Infrastruktur und für die Gelegenheit des Zusammentreffens mit anderen Kindern und Bezugspersonen tragen. Das Ausmaß ist abhängig von der individuellen geografischen Lage. Im Jahr 1999 wurde dies wie folgt konkretisiert: Während den Eltern durch die Commonwealth's Assistance for Isolated Children eine jährliche Unterstützung von AUD 1.000,00 für Lernende in der Primarstufe gewährt werden, entstehen Ausgaben für den Lernraum, die Stromversorgung über Generator, Reise- und Aufenthaltskosten für Camps und soziale Aktivitäten. 57% der Eltern gaben an, dass die Unterstützung nicht ausreicht, um die tatsächlichen Kosten abzudecken. Dabei sind Kosten für einen eventuell angestellten Home Tutor noch nicht in Betracht gezogen, falls die Eltern nicht selbst den Lernenden bei den schulischen Aktivitäten unterstützen können. (vgl. Stokes et al. 1999: 22). Im Befragungszeitraum 2010 bis 2011 wurden zwar aktuellere Werte genannt, das Problem der mangelnden finanziellen Unterstützung bleibt allerdings unverändert.

Die Einbindung von Eltern als Home Tutoren wird von Lehrenden als wesentliches Merkmal der Distance Education verstanden. Während Taylor/ Tomlinson in ihrer Studie aus dem Jahr 1984 noch anmerken, dass die Eltern zu wenig informiert waren, was die Rolle als Home Tutor bedeutet und welche Unterstützung sie von der Schule erhalten (vgl. Taylor/ Tomlinson 1984: 86), hat sich die Situation für die Eltern grundlegend geändert: Home Tutors sind verbindlich vorgesehen.

F1.2 Welche Hilfestellungen können die Eltern in Anspruch nehmen?

Mangelnde Kompetenz der Home Tutoren kann durch verschiedene Angebote reduziert oder ausgeglichen werden, deren Annahme hängt jedoch vom Interesse der Eltern ab. Nach Aussage der Absolventen sind die Mütter als Home Tutor bereit, sich in Elternorganisationen wie der ICPA zu engagieren, um die Situation für Lernende in Distance Education zu verbessern und haben untereinander regen Kontakt. Für die

Home Tutores wird eine qualifizierte Ausbildung gefordert (HREOC 2000: 63), ein entsprechendes verpflichtendes Programm wurde noch nicht realisiert. Ein Netzwerk an pensionierten Lehrenden bietet an, auf Wunsch der Eltern unentgeltlich für vier bis sechs Wochen pro Jahr den Lernenden an deren Wohnort Lernunterstützung zu bieten (EX-RT2: 41). Absolventen und Experten berichten, dass derartige Einsätze gerne in Anspruch genommen werden, um zeitliche Engpässe, Überforderungen oder Krankheiten der Home Tutores zu überbrücken. Genaue Zahlen über die Anzahl der geleisteten Einsätze pro Jahr liegen jedoch nicht vor, REVISE nennt für Western Australia durchschnittlich 30 Entsendungen von ehemaligen Lehrenden (vgl. REVISE WA: 2011).

Von der Schulbehörde erhalten die Eltern in schriftlicher Form Ratgeber mit dem Hinweis, dass auch Eltern begleitend lernen müssen (vgl. I-Spi 2005:16) und Informationsmaterial. Sie sind online und über Satellitentelefon mit den Lehrenden in täglichem Kontakt und können auch auf diesem Weg Anregungen und Unterstützung erhalten.

F1.3 Wie wird die Sozialisation während der Primarschulzeit durch die Mitwirkung der Eltern am Lehr-/Lernprozess beeinflusst?

Im Falle von Distance Education liegt die Verantwortung für den Bildungserwerb der Kinder und der Inanspruchnahme von Hilfestellungen für die Lernbegleitung bei den Eltern. Die aktive, tägliche Betreuung durch die Home Tutores und die mit den Lehrenden koordinierte Lernbegleitung lässt Förderbedarf rasch erkennen und umsetzen (EX-HT3: 21f). Absolventen berichten unter anderem, dass Home Tutores zusätzliche Bildungsarbeit leisten und z. B. die täglichen Lernzeiten ausweiten. Zumindest wird durch die Home Tutores jedoch darauf geachtet, dass die täglichen Arbeitseinheiten erfüllt werden. Lernende erleben durch das virtuelle Klassenzimmer, welche Mitlernenden durch die Anleitung der Home Tutores „fleißiger“ sind oder „besser verstanden haben“. Der Lernprozess wird durch die erlebte Beziehung zu den Eltern, die daraus empfundene Geborgenheit und Leistungsanerkennung gefördert. Da die Eltern auch Wert auf die Mitarbeit ihrer Kinder im Betrieb und Haushalt legen, erleben die Lernenden produktiv den Zusammenhang von Alltagsanforderungen und der Vermittlung von Kompetenzen für deren Umsetzung.

Aus der Untersuchung über Rural and Remote School Education geht weiters hervor, dass die Eltern als besondere Vorteile von Distance Education empfinden, dass eine enge Beziehung zwischen Lernenden und Eltern gefördert wird, das Lerntempo und die Lernmethodik an die Lernenden angepasst werden kann.(vgl. Stokes et al. 1999:32). Diese Vorteile werden in der Untersuchung durch Aussagen der Befragten bekräftigt.

9.2 Forschungsfrage 2: Kindgerechte Methodik

Durch Distance Education sollen auch jene Lernende am bestmöglichen Bildungserwerb teilnehmen können, die sich nicht im Klassenzimmer von Präsenzschiulen einfinden können. Erlaubt die Unterrichtsform Distance Education, die intendierten Leistungen, Einstellungen und Haltungen von den jungen Lernenden erwarten zu können oder verlangt die Berücksichtigung der exponierten geografischen Lage einen Kompromiss beim Bildungserwerb? Der Unterricht in Distance Education erfordert spezielle Methoden, aber auch Kenntnis und Berücksichtigung der spezifischen Lebensumstände von Lernenden in Distance Education. Zu erwähnen ist, dass die befragten Lehrenden aus Präsenzunterricht bzw. Distance Education den Stellenwert von Bildung unterschiedlich hoch einschätzen, aber im gleichen Ausmaß als Ziel des Bildungssystems die Wissensvermittlung für konkrete Situationen in Beruf und Alltag nennen.

F2 Wie berücksichtigt Distance Education den Entwicklungsstand und die Entwicklungsaufgaben der Lernenden?

Distance Education ermöglicht aus Sicht der Befragten, dass junge Lernende während ihrer Schulzeit das familiäre Umfeld nicht verlassen müssen, die Loslösung aus der Sozialisationsinstanz Familie erfolgt daher nicht abrupt. Die Lernenden sind jedoch in frühem Lebensalter mit der Notwendigkeit des Lernens und der Kommunikation über Internet und Neue Medien konfrontiert. Die jungen Lernenden erleben diese Entwicklung als eine Phase, in der sie bereits ähnlich wie Erwachsene agieren können. Distance Education ist eine selten eingesetzte Unterrichtsform und stellt auch besondere Anforderungen an die Lernenden. Während der Primarschulzeit beginnen Lernende im Allgemeinen die Schule mit hohen Erwartungen, andererseits kann zumindest im Präsenzunterricht eine sinkende Lernfreude und zunehmende Distanzierung von der Schule im Laufe der besuchten Schuljahre beobachtet werden (vgl. Hascher/ Hagenauer 2011: 16). Das Wohlbefinden der Lernenden unterstützt jedoch die erfolgreiche Bewältigung schulischer Anforderungen und somit die Entwicklung der Lernenden (ebd.: 19). Die Autoren leiten aus ihrer Studie ab, dass für das Wohlbefinden der Lernenden in der Schule Langeweile und das Gefühl von Angst zu vermeiden sind, ein angemessenes Unterrichtstempo (didaktischer Mut zur Langsamkeitstoleranz) und eine individuell erlebbare Wertschätzung zwischen den am Unterricht Beteiligten herzustellen ist (ebd. 43). Distance Education kann mit ihrer Unterrichtsform einen wesentlichen Beitrag zum Wohlbefinden der Lernenden beitragen.

F2.1 Ist der frühe Einsatz von Kommunikationstechnologie altersadäquat?

Die technologieorientierte Lehr- und Lernsituation wird aus Sicht der Lehrenden und Experten als altersstufengerecht eingeschätzt. Die Absolventen erwähnen, dass die Handhabungen über Funk und Internet problemlos gewesen seien. Es wird betont, dass die Technologie ermöglicht, dass Lernende in der Sozialisationsinstanz Familie verbleiben können, eine gute Ausbildung in der Primarstufe erhalten und neue soziale Interaktionen herstellen. Untersuchungen wie z. B. die KIM-Studie 2010 zeigen auf, dass auch Lernende im Präsenzunterricht bereits mit Beginn der Primar-schulzeit über Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit Kommunikationstechno-logie verfügen (vgl. KIM-Studie 2010: 12). Vertiefende Instruktionen für die Nutzung werden durch die Lehrenden und die Home Tutoren vermittelt. Begünstigt wird diese Entwicklung durch die Orientierung der Lernenden an der Erwachsenenwelt: Die Eltern sind genötigt, tagtäglich Kommunikationstechnologie anzuwenden, die Lern-enden wachsen mit den spezifischen Anwendungen auf.

F2.2 Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Lebenssituation von Lernenden und dem Lernverhalten?

Ein Forschungsbericht des Education Department of Western Australia aus dem Jahr 1975 hält fest: *„Just as the quality of the education of a child in a conventional school depends to a large extent on the teacher, so the education of an isolated child depends on the quality of the supervisor”* [supervisor ist die damalige Bezeichnung für Home Tutor] (zit. in Taylor/ Tomlinson 1984: 39). Da die Verantwortung für den Bildungserwerb der Lernenden bei den Eltern liegt, bieten die Lehrenden in Distance Education entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten. Die Orientierung an der elterlichen Autorität, die Beziehung zu den Eltern und die Möglichkeit, wechselseitig Wissen und Erfahrungen aus dem Alltag in die schulische Arbeit zu transferieren und umgekehrt, führen zu einer positiven Leistungsorientierung. Lernen findet daher in unterschiedlichen Kontexten statt, auch in verschiedenen Altersgruppen und durch Medien. Es werden auf diese Weise differente Lernstile anwendbar und mögliche Barrieren reduziert (vgl. Trommsdorff 2008: 233). Die Distance Education-Lernenden wachsen überwiegend in Mehrkindfamilien auf. Absolventen berichten, dass sie dadurch in ihrer Einstellung zum Lernen begünstigt worden sind, weil sie mit der Schwester oder dem Bruder miteinander die Lernsituationen erlebt haben, Wissen und Neugier miteinander austauschen konnten.

Die Lernenden werden nach Aussage der Experten und Absolventen auf den Stations auch als Arbeitskraft gebraucht. Ihre Erfahrungswelt ist daher die der Erwachsenen (EX-RT1: 13). Sie haben einen leichteren Zugang zu Freizeitaktivitäten in der Natur als Lernende in städtischen Präsenzschiulen: Reiten, Motorrad- oder Auto fahren, Jagen kann ohne großes Risiko allein, mit Geschwistern oder Freunden

in frühen Jahren unternommen werden (EX-RT1: 37). Lernende bemühen sich daher, ihre schulischen Leistungen effizient zu erbringen, um genügend Zeit für Mitarbeit und Freizeitgestaltung zu haben (EX-PT1: 20). Die Absolventen sehen die Mitarbeit auf der Station und die Freizeitaktivitäten als wesentlichen Vorteil von Distance Education, wodurch ihnen „Schule“ leicht gefallen ist.

Auf den entlegenen Stations werden öfters Besucher eingeladen. Daher sind die Lernenden relativ häufig von zusätzlichen Erwachsenen umgeben, aber auch von deren Kindern (EX-HT3: 31). Auch Tutoren von REVISE, die als Lernunterstützung angefordert werden können, werden als interessante Kontakte empfunden (EX-RT2: 45). Lernende können auch bei Freunden dank Distance Education für mehrere Tage auf einer anderen Station verweilen und trotzdem am Unterricht weiter teilnehmen. Während nach Außen das Leben auf der Station als isoliert erscheint, fühlen sich die Familienmitglieder und daher auch die Lernenden selbst nicht isoliert oder einsam. Als Familie ist man oftmals auf sich allein gestellt, ein Zustand, der Selbstverantwortung und Handlungskompetenz, aber auch Hilfestellung und Achtsamkeit füreinander evoziert. Die isolierte Lage bewirkt allerdings nicht das Gefühl von Einsamkeit, also die Unmöglichkeit des Teilens von Gedanken, Gefühle oder Erlebnissen. Experten und Absolventen verneinen das Gefühl von Einsamkeit, weisen aber darauf hin, dass isoliert Lebende die Gelegenheit sowohl für soziale Kontakte als auch für Phasen des Alleinseins bewusst suchen.

9.3 Forschungsfrage 3: Qualität der Lehr-/ Lernsituation

Nach dem von Ditton (2007) vorgestellten Modell schulischer Wirkfaktoren können folgende Faktoren für die Qualität der Lehr- und Lernsituation aufgezeigt werden: Die Distance Education-Lehrenden erhalten nicht nur die idente grundlegende pädagogische Ausbildung wie Präsenzschole-Lehrende, sondern schließen eine Zusatzausbildung für die Erstellung von Selbstlern-Unterlagen und für die Kommunikation mit Lernenden über die Kommunikationstechnologie an. Lehrende betreuen jeweils einen bestimmten Jahrgang, damit die Lernenden unterschiedliche Persönlichkeiten, Werthaltungen und Arbeitsweisen kennen lernen. Für die Qualität des Lehrens und Lernens ist im Fall von Distance Education nicht nur die Kompetenz der Lehrenden sondern auch das Lernklima anzuführen, das nach Aussagen der Absolventen und Experten durch die Lernbegleitung und das Umfeld zu Hause positiv beeinflusst wird.

F3 Welche spezifischen Qualitäten bietet die Lehr-/Lernsituation in Distance Education?

Diese Unterrichtsform ermöglicht den Lernenden nicht nur eine intensive Lernbegleitung durch Lehrende und Home Tutoren, sondern auch den Kontakt zu anderen

Gleichaltrigen über das virtuelle Klassenzimmer und die Schulcamps. Das Lerntempo kann den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten angepasst werden. Wie kann jedoch in Distance Education von den Lernenden ein Selbstkonzept entwickelt werden, fehlen doch zumindest teilweise die Bezugsgruppen aus Lehrenden und Mitlernenden? Hascher und Neuenschwander erwarten einen positiven Effekt, *„wenn sich Lehrende als fürsorglich erweisen und ein Klima des Lernens und Leistens, aber nicht des permanenten Leistungswettbewerbs und Leistungsdrucks aufbauen“* (vgl. Hascher/ Neuenschwander 2011:212ff). Für Präsenzunterricht wird festgestellt, dass die Anwesenheit von Lehrenden entgegen den Erkenntnissen von Jerusalem (1997, zit. durch o. g. Autoren) einen direkten Einfluss auf das Selbstkonzept von Lernenden hat. Da bei Distance Education der Kontakt mit Lehrenden meist mittelbar erfolgt und als unmittelbare Lernbetreuung die Mutter als Home Tutor zur Verfügung steht, besteht die Möglichkeit, die Bedingungen für die Entwicklung eines positiv besetzten Selbstkonzepts vorteilhafter zu gestalten. Dies gilt auch für die Interaktionen mit Gleichaltrigen.

F3.1 Welche Folgerungen ergeben sich aus dem intensiven Einsatz von Kommunikationstechnologie?

Der Umgang mit der Kommunikationstechnologie bietet den jungen Lernenden keine Probleme. Lehrende und Experten schätzen sogar ein, dass durch die intensive Anwendung von Kommunikationstechnologie in der Primarstufe wesentliche Fertigkeiten, aber auch Selbstkompetenzen wie Initiative und Leistungsorientierung früher erworben werden können.

Aus Sicht der Lehrenden, Experten und Absolventen wird die Qualität der Lehr- und Lernsituation durch Distance Education nicht eingeschränkt. Mit Hilfe der Kommunikationstechnologie wird ein virtueller Klassenraum geschaffen, der auch die sozialen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht. Im Rahmen von Distance Education können die Lernenden weitere Sozialkontakte schaffen und gestalten. Neben der Fertigkeit des Umgangs mit Kommunikationstechnologie selbst wird Zeitmanagement gefördert. Konflikte, wie sie für Gleichaltrigengruppen typisch und notwendig sind, können aber nicht oder in geringerem Ausmaß erlebt werden.

Die Qualität der Lehrmaterialien wird als hochwertig beschrieben (EX-RT3: 96). Die bereitgestellten Lernprogramme sind klar strukturiert und bauen modular aufeinander auf (F4). Die sorgsame Erstellung von Lernunterlagen bedingt allerdings auch eine geringere Flexibilität, die von den Lehrenden durch telefonische oder online-Betreuung auszugleichen ist.

In ihrer Studie weisen Taylor und Tomlinson auf die Wichtigkeit des Technologie-Einsatzes (zur Zeit der Studie waren dies Telefon und Funk) hin, beziehen sich dabei aber auf die Interaktion zwischen Home Tutor und Lehrenden (vgl. Taylor/ Tomlinson 1984: 73). Die Rolle der Technologie als Unterstützung für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden oder innerhalb der Gleichaltrigen wurde von den Autoren nicht erwähnt.

F3.2 Wie wird die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflusst?

Durch die gemeinsame Zeit und Arbeit in einem Klassenzimmer von Lehrenden und Lernenden in der Primarstufe soll die Entwicklung einer aktiven, individuellen Kind-Erwachsenen-Beziehung gefördert werden. Aus Sicht von Experten und Absolventen bietet der Einsatz der Kommunikationstechnologien in Distance Education eine ausreichende Alternative durch den virtuellen Klassenraum und die medialen Kontaktmöglichkeiten. Nur für einige wenige Präsenzunterricht-Lehrenden erscheint diese Alternative nicht ausreichend.

Ein dominierender Vorteil von Distance Education wird in der individuellen Betreuung der Lernenden gesehen. Dadurch werden das Lernverhalten und der Kompetenzerwerb unterstützt. Lernende können sich im Vergleich zu Präsenzunterricht einfacher auf den Unterricht konzentrieren (EX-HT1: 25) und in ihrem persönlichen Arbeitstempo lernen (EX-CT2: 22). Ermöglicht wird dies durch die Verfügbarkeit der Lehrenden, die telefonisch und online für Hilfe und Erklärungen bereitstehen und die Präsenz der Home Tutoren. Insgesamt bietet die Unterrichtsform Distance Education eine intensive Betreuung, wodurch auch Förderungsmaßnahmen abgedeckt werden können.

Die Unterrichtsform Distance Education scheint auch aus Sicht von zwei Präsenzunterricht-Lehrenden mit schulorganisatorischen Engpässen vorteilhafter umgehen zu können: Lehrkraftmangel oder der Ausfall von spezialisierten Lehrkräften führt nicht zum Entfall von Unterrichtsgegenständen, wie es an Präsenzschulen möglich ist. Distance Education ermöglicht, die Unterrichtsstunden in einem gewissen Ausmaß auszusetzen, wenn die betriebliche Situation dies erfordert, z. B. bei Viehtrieb.

9.4 Forschungsfrage 4: Wirkungen

Welche Wirkung kann Distance Education bei den Lernenden erzielen? Lernende sollen fachbezogene Interessen entwickeln, um sich auch selbstgesteuert mit den Inhalten auseinanderzusetzen (vgl. Lazarides 2011: 158f). Auf dieses Interesse wirken Bezugspersonen wie Lehrende, Familie und Gleichaltrige mit ihren Werthaltungen und Erwartungen ein. In der von Lazarides durchgeführten Studie

konnte entgegen anderen Annahmen kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Gleichaltrigengruppe und dem Interesse am Schulfach aufgezeigt werden (ebd.: 171). Während der reduzierte Zugang zur Gleichaltrigengruppe in Distance Education Auswirkungen auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz haben mag, sind negative Folgen für die Entwicklung der Fachkompetenz und der Selbstkompetenz nicht zu erwarten.

F4 Welche Auswirkungen hat Distance Education auf den Bildungserwerb der Lernenden?

Aus Sicht der befragten Lehrenden, Experten und Absolventen ist die Unterrichtsform Distance Education für Lernende geeignet, die in der Primarstufe vorgesehenen Kompetenzen zu erwerben. Darüber hinaus wird von den Befragten festgestellt, dass die Integration in weiterführende Präsenzschnulen gelingt, wenn auch zu berücksichtigen ist, dass anfangs die eigene Position in der Gleichaltrigengruppe gefunden werden muss.

F4.1 Ist die erworbene Fach- und Methodenkompetenz der Lernenden mit jener im Präsenzunterricht vergleichbar?

Für den Erwerb von Fach- und Methodenkompetenz wird Distance Education signifikant vorteilhaft eingeschätzt. Die erworbene Fachkompetenz ermöglicht es, ohne Probleme in die High School wechseln zu können (vgl. Kapitel 8.4); Distance Education bietet eine umfassendere Auswahl von Gegenständen und Vertiefungsfächern, rechtzeitige Förderung bei Lernproblemen.

Distance Education ist in der Lage, zusätzliche Gegenstände und Vertiefungen individuell anbieten zu können, allerdings können auch manche Themen der Präsenzschnule nicht in Distance Education angeboten werden: „*Another disadvantage is sport because if it is only one or two, they can't play team games*“ (EX-RT2: 17).

Online Learning ist eine bereits intensiv erprobte Methodenkompetenz; lediglich Gruppenarbeit kann in Distance Education als Methode ungenügend erlebt werden. Die Güte der durch Distance Education vermittelten Fach- und Methodenkompetenz lässt sich aus dem Vergleich von verfügbaren NAPLAN-Testergebnissen ablesen wonach die Mittelwerte zum Kompetenzerwerb in Lesen und Mathematik deutlich über den Werten von vergleichbaren Präsenzschnulen liegen (vgl. Seite 113f).

F4.2 Wie wirkt Distance Education auf die Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz ein?

Die Entwicklung der Sozialkompetenz in Distance Education wird von den Befragten differenzierter beschrieben: Das Sozialverhalten wird außerhalb der Schule durch

den Verbleib in der lokalen Gemeinschaft erprobt, die Kommunikationstechnologie unterstützt die Kontakte zu neuen Bezugsgruppen; das Fehlen von Teamsport und Gleichaltrigengruppen erschwert das Erlernen von Fertigkeiten für den Umgang mit Gruppenkonflikten, die von Distance Education eingesetzte Kommunikationstechnologie und die Camps werden jedoch als passende Korrektur interpretiert. Der Einfluss von negativ wirkenden Gleichaltrigen wird vermieden. Die Lernenden sind an Sozialkontakten interessiert, über Distance Education gebildete Freundschaften bleiben für Jahrzehnte bestehen (vgl. Kapitel 8.4).

Die Lernenden befinden sich physisch nicht gemeinsam in einem Klassenraum. Dieser Umstand wird von den Experten unterschiedlich gewertet. Mögliche unerwünschte soziale Kontakte, wie sie in einer Präsenzscheule möglich sind, können vermieden werden (EX-HT2: 45); allerdings fehlt auch der Wettbewerb zwischen Gleichaltrigen (EX-RT2: 17). Daraus entstehende Nachteile müssen nach Abschluss der Distance Education mit dem Wechsel in eine Präsenzscheule ausgeglichen werden. Ob Distance Education auf diese kritische Situation ausreichend vorbereitet (z. B. durch die Camps), wird von Absolventen uneinheitlich beurteilt. Fahrten in die nächstgelegene Stadt für soziale Zwecke der Lernenden sind üblich (EX-HT3: 31). Ob die Lernenden auf Grund ihrer Lage mit einem Gefühl der Isolation belastet sind, wurde von den Absolventen und Experten entschieden verneint, lediglich zwei Präsenzunterricht-Lehrende äußerten eine entsprechende Vermutung.

Da für den australischen Primarschulbereich keine anderen Studien über den Sozialisationsprozess bei Lernenden in Distance Education vorliegen, werden Ergebnisse internationaler Untersuchungen aus dem Home Schooling (charakterisiert auf Seite 38f und 96) der Auswertung gegenüber gestellt: Paula Rothermel stellt im Rahmen ihrer PhD-These über Home Education an der University of Durham (Rothermel 2002) fest, dass die Home Education-Lernenden in Großbritannien im Primarschulbereich über angepasste soziale Erfahrungen verfügen und keine Tendenz zu besonderen Verhaltensauffälligkeiten vorliegt (419 Fragebögen und 238 Tests). Auswertungen nach der Rutter-Skala für Jugendliche im Schulalter (n=42) zeigten ebenfalls keine Abweichungen im Verhaltens- und Sozialbereich für Home Schooling-Lernende.

Für den Erwerb von Selbstkompetenz wird Distance Education wiederum signifikant vorteilhaft eingeschätzt. Die spezifische Lernsituation fördert die Selbstständigkeit; Eigeninitiative und Selbstvertrauen, wie z. B. längere Aufenthalte in Übersee, über die auch von den befragten Absolventen berichtet wird. Ebenfalls erwähnt wird die Einschätzung der Eltern, dass Distance Education Selbstmotivation der Lernenden

fördert (vgl. Stokes et al. 1999:32). Hierfür werden von den Experten und Absolventen konkrete Beispiele genannt.

Aus den Untersuchungen über Home Schooling kann eine von Richard G. Medlin, zitierte Untersuchung von je 70 Lernenden der Primarstufe aus Präsenzunterricht und Home Schooling durch Larry E. Shyers (1992) dargestellt werden. Demnach konnten keine signifikanten Unterschiede im Selbstkonzept und der Durchsetzungsfähigkeit der Lernenden festgestellt werden. In Gruppenspielen, die Home Schooling Lernende und Präsenzschul-Lernende miteinander durchführten, wurden durch Shyers die Lernenden der Präsenzschulen als aggressiv, laut und konkurrenzorientiert beschrieben, während Home-Schooling Lernende im Gegensatz dazu ein freundliches und positives Verhalten zeigten. Medlin hält allerdings fest, dass die von ihm dargestellten Studien kritisch zu betrachten seien, weil die Forschungsdesigns, die Forschungsfragen und Messinstrumente, die Verarbeitung der Daten und die daraus folgenden Schlussfolgerungen „die typischen Schwächen eines jungen Forschungsfeldes“ zeigen (Medlin 2000, 118).

F4.3 Welche Auswirkungen hat Distance Education während der Primarschulzeit auf den weiteren Bildungsverlauf?

Von Experten wird betont, dass den Eltern von Lernenden in den Schools of the Air die Bildung ihrer Kinder wichtig ist. (EX-PT1: 48). Die meisten Eltern versuchen, ihren Kindern einen High School-Abschluss zu ermöglichen um den weiteren Weg zu einer Universität zu eröffnen (EX-HT4: 25), auch wenn dadurch oft die Kinder nicht weiter auf der Station arbeiten werden (EX-PT1: 13).

Durch den frühen Einsatz der Kommunikationstechnologie wird das Lernen mit Online-Materialien gefördert. Damit wird Lernenden der weitere Zugang zu späteren Bildungsaktivitäten, vor allem im tertiären Bereich, erleichtert.

Von den Befragten werden Beispiele für weitere Bildungsverläufe ehemaliger Distance Education-Lernender erwähnt. Eine qualifizierte Ausbildung nach Abschluss der High School führte zu den Berufen Commercial Pilot und Flugzeugmechaniker (EX-HT4: 49). Weiters wurden drei Absolventen genannt, die derzeit studieren und zwei Personen haben ihr Studium abgeschlossen und sind heute Tierärzte.

9.5 Zusammenfassung

Distance Education versucht als Unterrichtsform die sozio-ökonomische Benachteiligung der Lernenden durch isolierte geografische Lage zu verringern. Nachteilig wirken der erschwerte Zugang zu Bildungseinrichtungen und die erhöhten Aufwendungen für die soziale Teilhabe. Isoliert Lebende befinden sich in großer Distanz zu anderen Menschen und zu Einrichtungen, fühlen sich aber nach eigenen Angaben nicht in Einsamkeit. Mehrstündige Fahrten für Besuche, mehrtägige Aufenthalte bei Freunden und die moderne Kommunikationstechnologie sichern die gesellschaftliche Integration. Man fühlt sich nicht isoliert, sondern in Entfernung lebend. Ein Vergleich des unterschiedlichen Antwortverhaltens von Präsenzunterricht-Lehrenden und Distance Education-Lehrenden lässt vermuten, dass in der Lehrendenpopulation unterschiedliche subjektive Konzepte über Isolation vorhanden sind.

Die elterliche Bildungsaspiration berücksichtigt die Interessen der Lernenden und fördert häufig den Weg zur universitären Bildung. Dafür sind die Eltern bereit, sich während der Primarschulzeit in Distance Education als Lernbegleitung aktiv einzusetzen.

Die Qualität der Unterrichtsform Distance Education wird als vorteilhaft beschrieben. Der Kompetenzerwerb während der Primarschulzeit ist eine solide Grundlage für den weiteren Bildungsweg, die Lernenden werden von ihrer Lebenswelt nicht getrennt. Die frühe Anwendung von Kommunikationstechnologie ist auch für die Primarstufe altersgerecht – sie entspricht der Lebenssituation auf einer Station, bietet den Zugang zu hochwertigem Unterricht und eröffnet zusätzliche Sozialkontakte.

Die frühe Orientierung an der Erwachsenenwelt behindert nicht die Freundschaftsbildung mit Gleichaltrigen. Als einzige Schwachstelle der Unterrichtsform Distance Education kristallisiert sich im Vergleich zu Präsenzunterricht das Fehlen der regelmäßigen persönlichen Interaktion von Lernenden mit Lehrenden und Gleichaltrigen heraus. Die Untersuchung hat jedoch ergeben, dass die Auswirkungen längerfristig nicht signifikant benachteiligen. Dies kann anhand exemplarisch gesuchter Literatur wie folgt reflektiert werden:

Fend (2008) unterscheidet den Wert der Sozialisationsinstanzen Schule, Eltern und Gleichaltrige, die während der Schulzeit auf die Lernenden einwirken, um in der Gesellschaft künftig bestehen zu können. Demnach liegt der Wert der Sozialisationsinstanz Eltern in der Ausbildung emotionaler Stabilität, während die Schule für Selbständigkeit und Leistungsorientierung sorgt. Die Gleichaltrigengruppe, wie sie im Klassenverband vorzufinden ist, ermöglicht das Training in Kollegialität und sozialer

Beziehungsfähigkeit. Die Erwartungen an die Schule als „Kompetenzanstalt“ sind nicht nur die fachlichen Leistungen, sondern auch die fachübergreifenden, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, Werthaltungen und Einstellungen der Lernenden. Nicht eindeutig ist allerdings der Beitrag von „Schule“ an der Entwicklung von Lernenden von anderen Sozialisationsinstanzen abgrenzbar (vgl. Ditton 2007). Parsons These, wonach der Lernort für die Übernahme von Wertemustern der Gesellschaft nicht die Familie, sondern die Schule sein müsste (Parsons/ Platt 1976) kann durch die vorliegende Auswertung zumindest insofern neu interpretiert werden, dass der Lernort sehr wohl bei der Familie liegen kann, wenn die Sozialisationsinstanz Schule ausreichend Einfluss auf die Lernenden unmittelbar und die Eltern nehmen kann.

Die Schule repräsentiert mit ihrer organisierten Präsenzklasse normative Vorstellungen über Prozesse zur sozialen Integration. Daraus folgt die allgemeine Einschätzung, dass Distance Education die Lernenden benachteiligt, weil sie keinen täglichen persönlichen Kontakt zu den Lehrenden haben, weil das soziale und lernfördernde Umfeld einer Klasse fehlt (vgl. Taylor/ Tomlinson 1984). Diese Aussage kann durch die vorliegende Untersuchung in ihrer Absolutheit widerlegt werden. Die tägliche persönliche Anwesenheit in einer Schulklasse mag die Erfahrungen in einer Gleichaltrigengruppe erleichtern, in Distance Education nützen Lernende hierfür spezielle Angebote wie die Schulcamps und ihre außerschulischen Kontakte. Daher kann auch das Postulat von Ulich **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** (siehe Seite 122), dass auf die Klasse als soziales Subsystem für eine gelingende Sozialisation nicht verzichtet werden könne, um z. B.

Leistungsorientierung, Selbstvertrauen und die Art der Zukunftserwartungen zu bestimmen, nicht bestätigt werden. Für die bei Oswald (2008) zitierte Studie von Bagwell et al., wonach Anpassung und Lebenserfolg im Alter von 23 und 28 Jahren mit dem peer status und mit der Zahl der Freunde in der Jugendzeit zusammenhängen, finden sich in dieser Untersuchung keine Nachweise.

Stöckli (1997) versteht die Integration in die Gleichaltrigenwelt der Lernenden als die eigentliche Aufgabe der Entwicklung während der Grundschulzeit. Daher müssten die von Bagwell et al. (2001) genannten Folgen fehlender Gleichaltriger wie psychopathologische Symptome auch in dieser Untersuchung zumindest durch die Experten und Absolventen eine Andeutung finden. Das Fehlen derartiger Hinweise wird als ein Indiz dafür gewertet, dass die gesunde Entwicklung während der Schulzeit nicht notwendiger Weise von andauernder physischer Anwesenheit der Gleichaltrigen abhängig ist. Oswald/ Krappmann (1988) führen aus, dass in der peer group unter anderem gelernt wird, mit Konflikten angemessen umzugehen und sich einordnen zu können. Die Untersuchung stellt dar, dass dieser Aspekt für die Entwicklung von

Sozialkompetenz für Lernende in Distance Education zum Teil erst nach der Primarschulzeit erlernt wird.

Die Studie zeigt auf, dass Distance Education in der Lage ist, mögliche negative Effekte der Gleichaltrigengruppe zu reduzieren. Auch wenn das Bildungsziel die Kooperationsfähigkeit vorsieht, wird durch den Klassenverband ein Konkurrenzverhalten hervorgerufen. Die Entwicklung von Selbstwertgefühl kann durch Versagensängste beeinträchtigt werden. Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrenden in Präsenzklassen lösen Erwartungs- und Etikettierungseffekte aus, die die Stellung von Lernenden im Klassenverband beeinflussen (vgl. Geulen 2004). Das Zusammenwirken der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule ist in der Lage, Beeinträchtigungen durch das Fehlen von schulischen Gleichaltrigengruppen in einem hohen Maß auszugleichen.

Die Forschungsergebnisse von Stokes et al. (vgl. Seite 96), wonach keine generellen Vor- oder Nachteile den verglichenen Unterrichtsformen zugeordnet werden können, werden bekräftigt. Damit muss Herzog (2009) widersprochen werden, wonach zumindest für untere Schulstufen die Voraussetzungen kognitiver, motivationaler und praktischer Art nicht gegeben seien, um Unterricht und direkte Kontrolle der Wissensvermittlung über Informationstechnologie ohne persönliche Anwesenheit der Lehrkraft erfolgreich zu realisieren.

Die Vorzüge der Unterrichtsform Distance Education nach dem System der Schools of the Air sind mit der isolierten Lage, dem Aufwachsen in der Natur und einem hohen Freiheitsanspruch in Verbindung zu stellen. Keiner der befragten Experten oder Absolventen erwähnte die Möglichkeit, allein wegen einer höheren Qualität von Distance Education seine eigenen Kinder lieber in dieser Unterrichtsform bilden zu lassen, wie es ähnlich dem Modell des Home Schoolings auch im städtischen Bereich anzudenken wäre.

10 Diskussion und Schlusswort

Besucht man eine School of the Air, dann beeindruckten Schlagworte wie „Leben im Outback“, „Technologie für junge Lernende“, „Eltern als Home Tutoren“. Es entsteht aber auch der Eindruck der Unvollkommenheit: wie sollen durch Distance Education in der Primarstufe Kompetenzen erfolgreich vermittelt werden, wie kann das Leben in einer Gleichaltrigengruppe erfahren werden, wie soll die Sozialisation in der Schulzeit gelingen?

Aus diesen Überlegungen heraus wurde die Studie initiiert. Für das Untersuchungsdesign galt es zu berücksichtigen, dass diese Themenstellung bisher wenig untersucht worden ist. Ein Erklärungsansatz für diesen Umstand kann in der geringen Zahl der Distance Education-Lernenden liegen, die während der Primarschulzeit auf diese Weise unterrichtet werden. Um ein grundsätzliches Verständnis über die Unterrichtsform Distance Education zu gewinnen, wurden im Rahmen eines mehrmonatigen Australien-Aufenthaltes daher unterschiedliche Schulen besucht und Kontakte hergestellt. Das zu untersuchende Feld wurde auf Western Australia eingeschränkt, weil dieser Staat die höchste Anzahl von Schools of the Air aufweist und von dessen Schulbehörde eine Genehmigung für die Befragung von Lehrenden erteilt worden ist. Ziel dieser Studie sollte es sein, mit einer ausreichenden Breite und Tiefe der Untersuchung und ergänzenden Hintergrundinformationen einen Erklärungsansatz über die Wirkung von Distance Education insbesondere im Hinblick auf den Kompetenzerwerb und die Begleitumstände in der Lehr-/Lernsituation zu gewinnen. Für die Umsetzung wurde ein Mixed Methods- Ansatz gewählt.

Eine Online-Befragung richtete sich an Lehrende der Primarstufe unabhängig davon, ob sie im Präsenzunterricht – der üblichen Unterrichtssituation – oder in Distance Education lehren. Erfragt wurde die Einschätzung, inwieweit die Ergebnisse aus der Teilnahme an Distance Education mit jenen von Präsenzunterricht vergleichbar sind. Mit offenen Fragen konnten zusätzlich Stellungnahmen der Lehrenden zu Vor- und Nachteilen von Distance Education erfasst werden. Weiters wurden darüber hinaus Experteninterviews geführt, um aus unterschiedlichen Blickwinkeln kompetente Erklärungen für die Arbeitsweise und Wirkung von Distance Education zu erlangen. Biografische Interviews mit Absolventen ermöglichten die Erhebung des subjektiven Erlebens dieser Unterrichtsform und der besonderen Lebensumstände sowie des weiteren Bildungsweges nach Abschluss der Primarstufe.

Die Erhebungen wurden von Österreich aus über das Internet vorgenommen. Die räumliche Distanz erschwerte in zeitlicher und organisatorischer Hinsicht den Unter-

suchungsverlauf. Es muss allerdings in Betracht gezogen werden, dass im Jahr 2010 in Western Australia (30-mal so groß wie Österreich) insgesamt nur 230 Lernende durch Distance Education in der Primarstufe unterrichtet worden sind. So kann auf Grund der geografischen Realitäten angenommen werden, dass auch eine Untersuchung von einem australischen Standort aus ein ähnliches Procedere vorsehen würde. Im Gegensatz dazu ist eher wahrscheinlich, dass durch eine Forschungs-kooperation mit einer westaustralischen Universität die genauere Untersuchung der Lernendenpopulation durch Längsschnitterhebungen realisiert werden könnte. Als Nachteil für das gewählte Untersuchungsdesign ist die Erhebungsdauer anzuführen. Während der Zugang zum Feld für die Online-Befragung und die Experteninterviews im Zeitraum Juni bis Oktober 2010 möglich war, erwies sich der Kontakt zu den Absolventen als unerwartet schwierig und konnte erst in Etappen zwischen Februar und Juni 2011 realisiert werden.

Für die Auswertung wurden im ersten Schritt die quantitativen und qualitativen Daten aus den Erhebungen bei Lehrenden und Experten bearbeitet, daran folgte im zweiten Schritt die Analyse der biografischen Interviews und verfügbarer anderer Studien sowie der Auswertung von NAPLAN-Assessment-Ergebnissen. Die Forschungsfragen legten das anfängliche Kategorienschema für die Auswertung fest, durch die schrittweise Bearbeitung konnten die Kategorien jedoch erweitert, ergänzt und in neue Kontexte gestellt werden. Damit ist eine wesentliche Erwartung an die Triangulation, die Qualität des Untersuchungsergebnisses durch die Berücksichtigung der Stärken unterschiedlicher Erhebungsmethoden zu steigern, durch die gewonnene Breite und Tiefe erreicht.

Die zentralen Befunde der Studie betreffen den Kompetenzerwerb, die Rolle der Eltern und die isolierte Lage. Für diese Faktoren und deren wechselseitigen Einflüsse kann festgehalten werden:

Der Kompetenzerwerb, die schulischen Leistungen in der Unterrichtsform Distance Education (nach dem System der Schools of the Air) ist mit jenem des Präsenzunterrichts zumindest vergleichbar. Die Auswertung der NAPLAN-Testergebnisse für Lesen und Mathematik zeigt im Vergleich der Mittelwerte auf, dass durch Distance Education deutlich höhere Punktwerte als in vergleichbaren Präsenzschaulen erzielt werden, teilweise auch höhere Punktwerte als im gesamt-australischen Mittelwert. Die erworbenen Kompetenzen – auch im Hinblick auf die Selbst- und Sozialkompetenz – sichern den Übergang in die High School ab, die Lernenden verbleiben überwiegend über die schulpflichtige Zeit hinaus im Bildungssystem und erlangen die Berechtigung zum Besuch einer Universität. Folgende Merkmale konnten als förderliche Bedingungen identifiziert werden: Die Lehrenden begleiten fachlich und

lerntechnisch, aber von den Lernenden wird eine selbständige Arbeitsweise verlangt. Unterstützt wird dies durch die Nutzung moderner Kommunikationstechnologie und durch die verpflichtende Lernbetreuung durch die Eltern.

Wie auch durch PISA-Studien erhoben, kommt der Rolle der Eltern eine wesentliche Bedeutung beim Kompetenzerwerb zu. Im Rahmen der Distance Education durch Schools of the Air verpflichten sich Eltern zu einer zeitlich umfassenden Betreuung. Hierbei steht weniger die pädagogische oder didaktische Kompetenz der Eltern im Vordergrund als die Aufsicht, dass die Lernenden ihr Arbeitspensum erledigen und das Erkennen von möglichem Förderungsbedarf. Der laufende Kontakt zwischen Eltern und Lehrenden sorgt für geeignete individuelle Unterstützung der Lernenden und die Eltern werden angeregt, die Lernthemen mit den Kindern im Kontext des täglichen Lebens zu vertiefen. Außerhalb der schulischen Aktivität leben die Lernenden in der Erwachsenenwelt mit, sie arbeiten auf der Station oder der Farm und übernehmen von den Eltern die Bedeutung von Pflichten und Erfüllung der an sie gestellten Aufgaben. Es ist festzuhalten, dass von allen befragten Absolventen diese Phase der Kindheit als eine glückliche Zeit beschrieben worden ist.

Die Orientierung der Lernenden an der Erwachsenenwelt steht in Zusammenhang mit der isolierten Lage der Stations und Farmen. Hierbei ist der Begriff Isolation aus Sicht der Betroffenen zu relativieren. Man fühlt sich nicht abgeschnitten von der Welt sondern in einer räumlichen Distanz zu anderen Menschen und Einrichtungen, die durch Mobilität und bewusstem zeitlichen Einsatz für soziale Kontakte ausgeglichen wird. Diesem Aufwand steht das motivierende Gefühl von hoher Selbstverantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens gegenüber. Der Kontakt zu anderen Menschen wird gesucht, man freut sich darauf, fühlt sich aber nicht einsam oder verlassen in Zeiten, in denen ein derartiger Kontakt nicht vorhanden oder eingeschränkt ist. Wesentliche Unterstützung für die Lernenden bietet die Kommunikationstechnologie, die eine Kontaktpflege sicherstellt. Auch diesen Weg der sozialen Teilhabe übernehmen die Lernenden von ihren Eltern. Die Befragung der Absolventen zeigt auf, dass die isolierte Lage während der Kindheit keine nachteiligen Folgen für den Bildungsverlauf, soziale Interaktionsfähigkeit oder Berufsentscheidungen bedingt, die Sozialisationsinstanz Gleichaltriger für Lernende in Distance Education weniger bedeutend ist für eine gelingende Sozialisation als erwartet.

Diese Befunde zur Distance Education sind in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung in folgender Weise zu verorten:

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene wird Bildung als wichtigste Basis für die Zukunft Australiens postuliert. Distance Education wird als ein Weg zu gleichem Zugang zu

Schulbildung verstanden und Lernenden angeboten, auch wenn die Kosten pro Lernendem für die öffentliche Hand hierfür doppelt so hoch sind wie im Fall von Präsenzunterricht. Damit wird das Bildungsziel der australischen Schule unterstützt, möglichst viele Lernende über die schulpflichtige Zeit hinaus im Bildungssystem bis zum High School-Abschluss zu halten. Auf diese Weise wird der Zugang zu qualifizierten Berufen und zu tertiären Bildungswegen ermöglicht und die berufliche sowie geografische Mobilität der Lernenden im Sinne der Wirtschaft gefördert. Die durch Distance Education gestützte Vermittlung ökonomisch verwertbarer Kompetenzen berücksichtigt auch das bestehende ökonomische System, indem die Eltern als Station Owner oder Farmer die für die australische Versorgung wesentlichen landwirtschaftlichen Flächen bearbeiten und trotzdem ihren Kindern einen attraktiven alternativen Lebensweg anbieten können. Die Besiedelung unwirklicher, isolierter Landesteile wird abgesichert und damit Arbeitskraft auch für die Landwirtschaft vorgehalten.

Bei genauerer Betrachtung ist jedoch die Vorstellung des gleichen Zugangs zur Schulbildung durch Distance Education kritisch zu sehen. Innerhalb dieser Unterrichtsform muss unterschieden werden zwischen den Correspondence Schools und der hier untersuchten Form der Schools of the Air, die für die Eltern höheren zeitlichen und finanziellen Aufwand bedeutet. In einem gewissen Ausmaß sind die Schools of the Air also elitär. Ob dieser Unterschied einen sozial ungleichen Zugang zu Bildung und Bildungserträgen bedeutet, kann nur in einer fortführenden Studie erhoben werden. Dies gilt auch für andere Aspekte der Ungleichheit innerhalb der Schools of the Air: Wegen des restriktiven Datenzuganges konnten keine geschlechtsspezifischen Hinweise zur Bildungsbenachteiligung erhoben werden. In den Jahresberichten der Schulen finden sich Indikationen, dass der kulturelle und familiensprachliche Hintergrund den Bildungserfolg beeinflusst. Die Carnarvon School of the Air erwähnt z. B. die mangelnde Teilnahme der Lernenden aus japanischen Immigrantenfamilien; generell halten die Jahresberichte fest, dass zumindest ein Teil der indigenen Lernenden nicht an der Kompetenzfeststellung im Rahmen der NAPLAN-Assessments teilnimmt.

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einem Datenmaterial, das keine Signifikanz für ungleiche Bildungschancen innerhalb der isoliert Lebenden-Population aufweist. Die Eltern sind bildungsnah, ein High School-Abschluss wird angestrebt, eine weiterführende universitäre Bildung und ein künftiges Leben außerhalb des bisherigen Lebensumfeldes nicht behindert. Die Gültigkeit dieser Aussage muss jedoch wegen des Datenmaterials als vorläufig eingestuft werden. Vor allem in den qualitativen Untersuchungen wurde auf Eltern Bezug genommen, die als Station Owner tätig sind. Für eine schichtspezifische Analyse sind weitere Erhebungen

notwendig und das Untersuchungsfeld ist gegebenenfalls auf Schools of the Air und Correspondence Schools gemeinsam zu erweitern, um den Einfluss der sozio-ökonomischen Bedingungen auf die Wirkung von Distance Education zu erfassen.

Ebenso muss angemerkt werden, dass die Befragten in dieser Untersuchung ein traditionelles Familienbild vor Auge haben: Vater und Mutter leben in einer dauerhaften Beziehung und haben mehr als ein Kind. Die ökonomische Leistung obliegt dem Vater während Haushalt und Erziehung (und zusätzlich betriebliche Mitarbeit) die Rolle der Mutter definiert. Deutlich zeigt die Studie den Zusammenhang zwischen Schule und Elternhaus, indem vor allem die Mutter als Home Tutor in Kooperation mit der Lehrkraft einen wesentlichen Teil der Bildungsarbeit übernimmt. Inwieweit im Fall von Alleinerziehenden und/oder Einzelkindern die Unterrichtsform Distance Education ebenso erfolgreich den Kompetenzerwerb unterstützen kann oder die elterliche Bildungsaspiration beeinflusst wird, muss einer weiteren Untersuchung vorbehalten bleiben.

Für weiterführende Untersuchungen sind auf Grund der Beschränkungen dieser Untersuchung daher folgende Überlegungen anzustellen:

Die vorliegende Studie analysiert die Unterrichtsform Distance Education nach dem System der Schools of the Air und berücksichtigt australische Forschungen, die bereits vor längerer Zeit abgeschlossen worden sind. Nach Aussage der Schulbehörde von Western Australia, die alle Forschungsvorhaben an Schulen bewilligen muss, sind keine aktuellen wissenschaftlichen Untersuchungen zur Unterrichtsform mit Schools of the Air bekannt. Durch die Verwendung eines Mixed Methods-Designs konnten ausreichende Daten für die Beantwortung der Forschungsfragen generiert und zusätzliche Einflussgrößen für die zugrunde liegende Problemstellung erfasst werden. Die oftmals geringe Varianz in den Auswertungen aus der Online-Befragung von Lehrenden kann mit der Stichprobengröße zusammenhängen. Das eng gehaltene Untersuchungsdesign ermöglichte die Durchführung dieser Studie über eine große räumliche Distanz hinweg und ohne Kooperation mit einer australischen Forschungseinrichtung. Nur durch eine derartige Zusammenarbeit erscheint es möglich, umfassende Daten aus dem Feld zu generieren, mit denen unter anderem folgende Fragestellungen für Bedingungen und Folgen von Distance Education vertieft bearbeitet werden können:

- Entscheidung zur Teilnahme an Distance Education: Sind der Wunsch, junge Lernende im Familienverband zu behalten, eine längere Abwesenheit vom Schulstandort oder psychische Bedingungen der Lernenden die alleinigen Entscheidungsfaktoren? Sind diese Faktoren bereits bestimmend für die Wahl

zur Teilnahme an Correspondence Schools oder Schools of the Air? Welche Rolle haben Schulbehörden und Lehrende bei der Entscheidung? Wirken lediglich die ökonomischen Bedingungen der Eltern auf die Entscheidung ein oder sind auch finanzielle oder regional- und bildungspolitische Überlegungen der Schulbehörden bestimmend? So wäre es denkbar, für kleinere indigene Stämme ein Distance Education Center einzurichten.

- **Kompetenzerwerb:** In der Studie konnte nicht erfasst werden, ob der Kompetenzerwerb in Abhängigkeit vom Besuch von Correspondence Schools oder Schools of the Air signifikant unterschiedlich erfolgt und inwieweit auch mögliche Unterschiede auf die Zugehörigkeit zu bestimmten Bevölkerungsgruppen (Indigene) oder Geschlecht zurückzuführen sind.
- **Weiterer Bildungsweg:** In welcher Weise beeinflusst der Besuch von Schools of the Air oder Correspondence Schools den weiteren Bildungsweg und die Berufswahl? Mit Ende der Schulpflicht haben die Lernenden drei Jahre High School absolviert. Sie stehen vor der Entscheidung, an der High School zu verbleiben oder eine Berufsausbildung zu beginnen. Auf diese Entscheidung werden die Erfahrungen der ersten High School-Zeit einwirken, aber auch andere Überlegungen. Es gilt auch zu hinterfragen, ob Lernende in Distance Education z. B. besondere Role Models für ihre Entscheidung heranziehen.
- **Lernbegleitung:** Welchen Einfluss haben Familienstand und Kinderanzahl, Ausbildung und Beruf der Eltern auf die Übernahme der Rolle des Home Tutors? Unter welchen Bedingungen sind Eltern im Falle von Lernenden an Correspondence Schools bereit, ebenso intensiv als Home Tutor mitzuwirken wie im Falle der Schools of the Air und können diese Eltern ebenfalls den Einsatz von Freiwilligen zur Lernbegleitung in Anspruch nehmen?
- **Unterschiede nach Staat/Territorium:** Schrittweise wird das Schulwesen bundesstaatlich vereinheitlicht. Die Erfassung der Wirkmechanismen der bisherigen einzelstaatlichen Regelungen auf den Kompetenzerwerb im Rahmen von Distance Education und die Reduzierung ungleicher Bildungsbeteiligung bietet unter Umständen die Möglichkeit, besonders vorteilhafte Regelungen zu elaborieren und deren Einsatz für andere Situationen anzudenken.

Ergeben sich aus den Befunden dieser Studie mögliche Implikationen für das österreichische Bildungsmodell?

Auch wenn in Österreich keine mit Australien vergleichbaren geografischen Bedingungen herrschen, lassen sich aus dem australischen Modell der Distance Education Diskussionsansätze ableiten. Beispielhaft ist die geringe Verpflichtung von Eltern, sich aktiv um die Lernenden zu bemühen und sie beim Kompetenzerwerb zu begleiten. Ganztagesbetreuung muss nicht notwendiger Weise in der Schule stattfinden, auch wenn dies aus familiär ökonomischen Überlegungen oder fehlender elterlicher Kompetenz heraus begründet wird. Das seit einiger Zeit bestehende Modell der freiwilligen Lernbegleitung ist ausbaubar. Neue Medien können auch österreichische Lernende bei der selbständigen Erarbeitung von Wissen und Fähigkeiten unterstützen, diese Aktivitäten sind auch außerhalb des Klassenverbandes realisierbar. Ein aktuelles Beispiel ist die geplante Schließung der Hauptschule in der Gemeinde Breitenau am Hochlantsch/Steiermark, mit der sich bereits der Verfassungsgerichtshof auseinander setzt:¹⁸ Aus Sicht der Schulverwaltung ist es unökonomisch, eine Schule mit 57 Lernenden weiter zu führen, für die Lernenden ist ein Besuch der nächstliegenden Schule mit einer täglichen Fahrzeit von drei bis vier Stunden verbunden. Ein weiterer Ansatz für die Distance Education in Österreich wäre, schwierig in den Klassenverband zu integrierende Lernende auf diese Weise vorteilhaft am Bildungserwerb teilhaben zu lassen. Zu erwähnen ist bei aller gebotenen Vorsicht ein öffentliches Berichtswesen über die Bildungsleistung der einzelnen Schulen, welches das Bemühen um Attraktivität fördert, Unterstützungs- und Förderungsmöglichkeiten durch die Schulträger initiiert. Warum eine derartige Transparenz in Österreich ein Problem sei, beschreibt die Unterrichtsministerin Claudia Schmied in Bezug auf das australische Berichtssystem MySchool in folgender Weise: *„Solange wir in Österreich vielfach keine Anerkennungs- sondern eine Abwertungskultur haben, bringt uns der [Schul-]Vergleich nicht weiter“*¹⁹.

Festzuhalten bleibt, dass Distance Education nach dem System der australischen Schools of the Air eine ernst zu nehmende Alternative zur herkömmlichen Schulform darstellt, die den Lernenden zu einer positiven Lebenseinstellung und Selbstvertrauen für ihre Zukunft verhilft.

¹⁸ vgl. Die Presse, 10.12.2012

¹⁹ Die Presse, 4.12.2012

Literaturverzeichnis

- AADES, 2011: Australasian Association of Distance Education. <http://www.aades.edu.au>, 5.6.2010.
- ABS, 2003: 4102.0 Social Trends 2003. Canberra: Australian Bureau of Statistics.
- ABS, 2006: Australian Bureau of Statistics: Regional Wages and Salary Earners.
<http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/5673.0.55.0032005-06> und
<http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/5673.0.55.0012000-01>, 22.7.2011.
- ABS, 2008: Australian Bureau of Statistics: Australian Historical Population Statistics.
<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3105.0.65.001>, 30.5.2010.
- ABS, 2008a: 4102.0 Australian Social Trends 2008. Canberra: Australian Bureau of Statistics.
- ABS, 2010: 6227.0 Education and Work. Canberra: Australian Bureau of Statistics.
- ABS, 2011: 4221.0 Schools Australia 2010. Canberra: Australian Bureau of Statistics. <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/4221.02010?OpenDocument>, 17.7.2011.
- ABS, 2011a: 4102.0 Australian Social Trends, June 2011. Canberra: Australian Bureau of Statistics.
<http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/4102.0Jun%202011?OpenDocument>; 23.8.2011.
- ACARA, 2009: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority: About us.
<http://www.acara.edu.au>, 26.5.2011.
- Adorno, Theodor W., 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Allmendinger, Jutta; Dietrich, Hans, 2004: PISA und die soziologische Bildungsforschung. In:
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg, Beiheft 3, 201-210.
- Angus, Lawrence, 1986: Schooling for Social Order. Democracy, Equality and Social Mobility in Education. Melbourne: Deakin University Press.
- AQF, 2011: Australian Qualifications Framework. First Edition July 2011. Adelaide: Australian Qualifications Framework Council.
- Apel, Hans Jürgen, 1995: Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien.
Donauwörth: Ludwig Auer.
- ASSOA, 2010: Alice Springs School of the Air. Uniquely Australian. Alice Springs: School of the Air.
- AUSSE, 2010: Doing more for Learning. Enhancing more for learning engagement and outcomes.
Australasian Survey of Student Engagement. Camberwell: ACER press.

- Australian Labor Party, 2007: The Australian Economy needs an education revolution. Canberra: Australian Labor Party.
- Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Klieme, Eckhard; Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (Hg.), 2007: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Barcan, Alan, 1980: A History of Australian Education. Melbourne: Oxford University Press.
- Barcan, Alan, 1993: Sociological Theory and Educational Reality. Education and Society in Australia since 1949. Sydney: New South Wales University Press.
- Barratt-Peacock, John, 2003: Australian home education: a model. Evaluation and Research in Education, 17(2), 101-111.
- Bauer, Thomas; Maireder, Axel; Nagl, Manuel, 2009: Internet in der Schule. Schule im Internet. Schulische Kommunikationsstrukturen in der Informationsgesellschaft. Universität Wien. Kurzfassung im Internet: www.bmukk.gv.at/medienpool/18688/internetschule_kurz2.pdf; 14.2.2013
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hg.), 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumgart, Franzjörg (Hg.), 2008: Theorien der Sozialisation. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang, 2008: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 11-45.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.), 2008: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf (Hg.), 2009: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bernstein, Basil, 1996: Pedagogy, Symbolic Control and Identity. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, Basil, 1975: Class, Codes, and Control. Vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- BKA, 2008: Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode. Regierungsprogramm 2008-2013: gemeinsam für Österreich. Wien: Bundeskanzleramt.
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo, 2009: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution - ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 15-28.

- Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor; Sacher, Werner (Hg.), 2009: Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- BMUKK, 2010: Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- BMUKK, 2011: Das Schulorganisationsgesetz. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Link zur Rechtsdatenbank: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>, 18.7.2011.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.), 2009: Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.), 2011: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich UTB
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Ines, 2011: Typenbildung. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.), 2011: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich UTB, 162-166.
- Bolder, Axel, 2009: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, Rudolf, Schmidt, Bernhard (Hg.), Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 813-843.
- Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, 183-189.
- Brannen, Julia, 1992: Combining Qualitative and Quantitative Approaches: An Overview. In: Brannen, Julia (Hg.), 1992: Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research. Ashgate: Aldershot, 3-37.
- Brezinka, Wolfgang, 1963: Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation. Stuttgart: Klett.
- Browne, Ronald K.; Magin, Douglas J. (Hg.), 1976: Sociology of Education. Melbourne: Macmillan.
- Brunner, Otto; Conze, Werner; Koseleck, Reinhart (Hg.), 1975: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Brüsemeister, Thomas, 2010: "Schülerkompetenzen" im Nadelöhr kollektiver Kompetenzen. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.), 2010: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag, 135-146.
- Campell, William J.; Robinson Nancy M., 1976: What Australian Society Expects of Its Schools, Teachers and Teaching. In: Browne, Ronald K.; Magin, Douglas J. (Hg.), 1976: Sociology of Education. Melbourne: Macmillan, 85-96.

- Carabajal, Kayleigh; LaPointe, Deborah; Gunawardena, Charlotte N., 2007: Group Development in Online Distance Education Groups. In: Moore, Michael G. (Hg.), Handbook of Distance Education. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 137-148.
- CARNARVON, 2011: Carnarvon School of the Air. Jahresbericht 2010. http://www.det.wa.edu.au/schoolsonline/main_page.do?displayURL=overview.do&schoolID=5926, 13.7.2011
- Cavanaugh, Cathy, 2007: Student Achievement in Elementary and High School. In: Moore, Michael G. (Hg.), Handbook of Distance Education. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 157-168.
- Christmann, Gabriela B., 2009: Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 197-221.
- Clery, Erica, 1998: Homeschooling: The meaning that the homeschooled child assigns to this experience. Issues in Educational Research, Vol. 8 (No.1), 1-13.
- Creed, Charlotte; Joynes, Chris: 2004: Improving the quality of primary school through distance education. Report prepared by the International Research Foundation for Open Learning for the EFA Monitoring Team. Paris: UNESCO.
- Davies, Alan F.; Encel, Solomon, 1965: Australian Society. A Sociological Introduction. Melbourne: F. W. Cheshire.
- DEEWR, 2008: Department of Education, Employment and Workplace: Strategic Plan 2008-2011. <http://www.deewr.gov.au/Department/Documents/Publications/DEEWRStrategicPlan2008-2011.pdf>, 26.5.2011.
- Deiters, Heinrich, 1928: Die Lebensform der Schule. In: Nohl, H; Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza, 3-47.
- Diekmann, Andreas, 2007: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dillman, Don A., 2000: Mail and Internet Surveys. The Tailored Design Method. New York: John Wiley.
- Ditton, Hartmut, 2007: Schulqualität - Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: van Buer, Jürgen; Wagner, Cornelia (Hg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt: Peter Lang, 83-92.
- Dowling, Andrew, 2007: Australia's School Funding System. http://www.acer.edu.au/documents/PolicyBriefs_Dowling07.pdf, 27.5.2010.
- Durkheim, Émile, 1972: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann.

- Engelbrecht, Helmut, 1982: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 1: Von den Anfängen bis in die Zeit des Humanismus. Wien: ÖBV.
- Esser, Hartmut, 2000: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 4: Opportunitäten und Restriktionen. Frankfurt: Campus.
- Fend, Helmut, 1980: Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, Helmut, 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Helmke, Andreas (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41. Weinheim: Beltz, 55-65.
- Fend, Helmut, 2008: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fernsebner-Kokert, Bettina, 2011: Eine Schule ohne Pausenglocke. Wien: Der Standard, 24.9.2011.
- Fielding, Nigel, Fielding, Jane L., 1986: Linking Data. Beverly Hills: Sage.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.), 2005: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe, 2005a: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 309-318.
- Flick, Uwe, 2011: Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag.
- Flick, Uwe, 2011a: Triangulation. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich UTB, 161-162.
- Foster, Lois; Harman, Kay, 1992: Australian Education. Sydney: Prentice Hall.
- Freire, Paulo, 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, 2003: Das qualitative Interview. Wien: UTB.
- Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hg.), 2004: Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Geulen, Dieter, 2004: Sozialisation. In: Lenzen, Dieter (Hg.), 2004: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, 99-132.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit, 2010: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina; Eggert, Helmut; Garbe, Christine, 1999: Das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“. In: Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Juventa, 1-26.
- Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.), 1999: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Juventa.
- Grundmann, Matthias, 2009: Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf, (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, 63-85.
- Gruschka, Andreas, 2007: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hg.), Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH.
- Habermas, Jürgen, 1981: Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hascher, Tina; Neuenschwander, Markus, 2011: Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter. In: Ittel, Angela; Merken, Hans; Stecher, Ludwig (Hg.), 2011: Jahrbuch Jugendforschung. 10. Ausgabe 2010. Wiesbaden: VS-Verlag, 207-232.
- Hascher, Tina; Hagenauer, Gerda, 2011: Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter. Verläufe und Einflussfaktoren. In: Ittel, Angela; Merken, Hans; Stecher, Ludwig (Hg.), 2011: Jahrbuch Jugendforschung. 10. Ausgabe 2010. Wiesbaden: VS-Verlag, 15-45.
- Heidbrink, Horst; Lück, Helmut E.; Schmidtman, Heide, 2009: Psychologie sozialer Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heitger, Marian, 1983: Kritische Anfragen der Pädagogik an die Therapie. In: Rothbucher, Heinz; Wurst, Franz (Hg.), Pädagogik und Psychotherapie – Ihr gemeinsamer Dienst für eine gesündere Gesellschaft. Internationale Pädagogische Werktagung. Salzburg: Selbstverlag.
- Helmke, Andreas (Hg.), 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41. Weinheim: Beltz.
- Hengst, Heinz, 2005: Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Herzog, Walter, 2009: Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, 155-194.
- Hogan, Michael, 1984: Public vs. Private Schools. Melbourne: Penguin.
- Holmberg, Börje, 1990: Perspectives of Research on Distance Education. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung.
- Holmberg, Börje, 1995a: The Sphere of Distance-Education Theory Revisited. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung.

- Holmberg, Börje, 1995b: Theory and Practice of Distance Education. 2. Auflage. London: Routledge.
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen, 2008: Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper Sabine (Hg.) Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz, 290-305.
- HREOC 2000: Emerging Themes: National Inquiry into Rural and Remote Education. Sydney: Human Rights and Equal Opportunity Commission.
- Hurrelmann, Bettina, 2004: Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS-Verlag, 37-60.
- Hurrelmann, Klaus (Hg.), 1976: Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek: Rowohlt.
- Hurrelmann, Klaus; Ulich Dieter (Hg.), 1998: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus, 2001: Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus, 2002: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper Sabine (Hg.), 2008: Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun, 2012: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- ICPA, 2011: Isolated Children's Parents Association. <http://www.icpa.com.au>, 6.6.2011.
- ICSEA, 2011: Guide to understanding ICSEA. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Guide_to_understanding_ICSEA.pdf, 29.7.2011.
- Illich, Ivan, 1971: Deschooling Society. New York: Harper & Row.
- I-Spi, 2005: Innovative Shared Practical Ideas. A support guide for literacy and numeracy in the early years of schooling. For home tutor/supervisors in distance education. Canberra: DEST.
- Ittel, Angela; Merkens, Hans; Stecher, Ludwig (Hg.), 2011: Jahrbuch Jugendforschung. 10. Ausgabe 2010. Wiesbaden: VS-Verlag.
- IV, 2006: Zukunft der Bildung. Schule 2020. Lernen – Wachstum - Wohlstand. Wien: Industriellenvereinigung.
- Izquierdo, Honorio M.; Mínguez, Almudena M., 2003: Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective. In: Torres, Carlos; Antikainen, Ari (Hg.), The International Handbook on the Sociology of Education. Lanham: Rowman & Littlefield, 21-41.

- Jick, Todd D., 1979: Mixing Qualitative and Quantitative Methods. Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, Vol.24, No.4, 602-611.
- KALGOORLIE, 2011: Kalgoorlie School of the Air. Jahresbericht 2010. http://www.det.wa.edu.au/schoolsonline/main_page.do?displayURL=overview.do&schoolID=5927, 13.7.2011.
- Keegan, Desmond, 1990: Foundations of distance education. London: Routledge.
- KIMBERLEY, 2011: Kimberley School of the Air. Jahresbericht 2010. http://www.det.wa.edu.au/schoolsonline/main_page.do?displayURL=overview.do&schoolID=5928, 13.7.2011.
- KIM-Studie 2010: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>; 18.2.2013.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.
- Knoblauch, Hubert, 2010: Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.), *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag, 237-255.
- Krappmann, Lothar, 1998: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 355-375.
- Kreckel, Reinhard (Hg.), 1983: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz.
- Kristen, Cornelia, 1999: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit - Ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 5. Mannheim: MZES.
- Kuckartz, Udo, 2007: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.), 2010: *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lazarides, Rebecca, 2011: Die Bedeutung von Freunden und Fachnote für das schulfachspezifische Interesse bei Mädchen und Jungen. In: Ittel, Angela; Merckens, Hans; Stecher, Ludwig (Hg.), 2011: *Jahrbuch Jugendforschung*. 10. Ausgabe 2010. Wiesbaden: VS-Verlag, 157-178.
- Lamnek, Siegfried, 2005: *Qualitative Sozialforschung*. 4. Auflage. Weinheim, Beltz.
- Lehmann, Gabriele; Nieke, Wolfgang, 2000: Zum Kompetenzmodell. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>, 28.7.2010.

- Lenzen, Dieter (Hg.), 2004: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt.
- Liegle, Ludwig; Lüscher, Kurt, 2008: Generative Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper Sabine (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 7.Auflage. Weinheim: Beltz, 256-273.
- Lueger, Manfred, 2010: Interpretative Sozialforschung. Die Methode. Wien: UTB
- Mathison, Sandra, 1988: Why triangulate? Educational Researchers, March 1988, Vol. 17, No. 2, 13-17.
- Mayall, Berry, 2005: Der moralische Status der Kindheit. In: Hengst, Heinz: Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag, 135-160.
- Mayring, Philipp, 2001: Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research 2(1). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>, 1. März 2011.
- Mayring, Philipp, 2007: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim: Beltz.
- McCallum, David, 1990: The Social Production of Merit. London: Falmer Press.
- MCEETYA, 2007: National Report on Schooling in Australia 2007. Canberra: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
- MCEETYA, 2006: Statements of Learning for Mathematics. Carlton South: Curriculum Corporation.
- MCEECDYA, 2008: Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians. Melbourne: Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.
- MCEECDYA, 2008b: National Report on Schooling in Australia 2008. Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs. Additional statistics on Australian schooling. <http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/publications,11582.html>, 26.5.2010.
- Mead, George H., 1968: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Meade, Phil, 1983: The Educational Experience of Sydney High School Students. A Comparative Study of Migrant Students of non-English-Speaking Origin and Students whose Parents were Born in an English-Speaking Country. Report No 3. Canberra: AGPS.
- Medlin, Richard G., 2000: Home Schooling and the Question of Socialization. Peabody Journal of Education, 75(1&2), 107-123. Abingdon, Taylor & Francis.
- MEEKATHARRA, 2011: Meekatharra School of the Air. Jahresbericht 2010. http://www.det.wa.edu.au/schoolsonline/main_page.do?displayURL=overview.do&schoolID=5929, 13.7.2011.

- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike, 2009: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.), Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 35-60.
- Moore, Michael G., 1973: Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. In: Journal of Higher Education, Vol. XLIV, Nr. 12, 661-679.
- Moore, Michael G. (Hg.), 2007: Handbook of Distance Education. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Müller-Benedict, Volker; 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg 59, Heft 4, 2007, 615-639.
- Mullis, Ina V.S.; Martin, Michael O.; Kennedy, Ann M.; Trong, Kathleen L.; Sainsbury, Marian, 2011: Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2011 Assessment Framework. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- MYSCHOOL, 2011: <http://www.myschool.edu.au>, 26.7.2011.
- NAPLAN, 2009: National Assessment Program. Literacy and Numeracy. National Report for 2009. Sydney: ACARA.
- NAPLAN, 2010: NAPLAN Achievement in Reading, Writing, Language Conventions and Numeracy: National Report for 2010. Sydney: ACARA.
- NAPLAN, 2011a: National Assessment Program. Student participation. <http://www.nap.edu.au/NAPLAN/School+support/Student+participation/index.html>, 23.7.2011.
- NAPLAN, 2011b: National Assessment Program. Why NAP? <http://www.nap.edu.au/About/Why+NAP/index.html>, 23.7.2011.
- NBEET, 1992: Changing patterns of Teaching and Learning. Commissioned Report Nr. 19. National Board of Employment, Education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Neuenschwander, Markus P.; Frank, Nicole, 2011: Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule. In: Sozialmagazin, 36. Jahrgang, Nr. 11/2011. Weinheim: Juventa, 43-49.
- Nohl, H; Pallat, L., (Hg.) 1928: Handbuch der Pädagogik, Bd 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza.
- OECD, 2004: Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD Publications.
- OECD, 2006: PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. Paris: OECD Publications.

- OECD, 2009: PISA 2009 Assessment Framework – Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD Publications.
- OECD, 2010: Education at a Glance. OECD Indicators 2010. Paris: OECD Publications.
- OECD, 2010a: PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>, 17.8.2011.
- OECD, 2011: PISA – Von PISA erfasste Kompetenzen. http://www.oecd.org/document/7/0,3746,de_34968570_39907066_43732743_1_1_1_1,00.html, 18.8.2011.
- Oevermann, Ulrich, 1976: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek: Rowohlt, 43.
- Oswald, Hans; Krappmann, Lothar, 1988: Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oswald, Hans, 2008: Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper Sabine (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz, 321-332.
- Parente, Adrian; Craven, Rhonda G; Munns, Geoff; Marder, Kurt, 2003: Indigenous Students Aspirations: An In-Depth Analysis of Indigenous Students' Career Aspirations and Factors that Impact on their Formulation. University of Western Sydney, Australia. <http://www.acer.edu.au/indigenous/general/research-reports-conference-papers-and-resources1/>, 28.7.2011.
- Parker, J. G.; Asher, Steven R., 1987: Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin No.102, 357-389.
- Parsons, Talcott, 1959: The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. Harvard Educational Review, 1959, Vol. 29, 297-318.
- Parsons, Talcott, 1968: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Parsons, Talcott; Platt, Gerald, 1976: Alter, Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf. Reinbeck: Rowohlt, 196-202.
- Parsons, Talcott: 1997: Die Schulklasse als soziales System. In: Baumgart, Franzjörg (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 99-116.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle, 2008: Mediensozialisationsforschung. Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligter Kinder. Innsbruck: Studienverlag.
- Peters, Otto, 2004: Learning and Teaching in distance education. London: RoutledgeFalmer.
- Pfadenhauer, Michaela, 2010: Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, Thomas; Pfadenhauer, Michaela (Hg.), Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag, 149-172.

- Piaget, Jean, 1972: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwan.
- Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael, 2007: Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH.
- PORT HEDLAND, 2011: Port Hedland School of the Air. Jahresbericht 2010. http://www.det.wa.edu.au/schoolsonline/main_page.do?displayURL=overview.do&schoolID=5930, 13.7.2011.
- Psacharopoulos, George, 2005: Ansätze zur Verknüpfung von Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis: ein persönlicher Standpunkt. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Vol. 36, 81-86.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus, 2010: Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jhg. 62, März 2010, 61-92.
- Qvortrup, Jens, 2005: Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, Heinz: Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag, 27-48.
- Rauschenbach, Thomas, 2009: Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim: Juventa.
- Reichenbach, Roland, 2007: Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael, Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH.
- Rest, Franco, 2009: Brauchen Kinder den täglichen mehrstündigen Aufenthalt in einem Raum mit einer Klasse / Gruppe anderer Gleichaltriger, um sich gesund zu sozialisieren? Gutachterliche Stellungnahme. http://www.netzwerk_bildungsfreiheit.de/pdf/Gutachten%20Prof_Rest%20Sozialisation.pdf, 20.8.2010.
- REVISE WA, 2011: Retired Educator Volunteers for Isolated Students Education. <http://www.revisewa.com.au>. 6.6.2011.
- Rogers, Carl R., 1969: Freedom to Learn. Columbus: Charles E. Merrill.
- Rosenthal, Gabriele, 2008: Interpretative Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Roth, Heinrich, 1971: Pädagogische Anthropologie. Bd. II Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Rothbucher, Heinz; Wurst, Franz, 1983: Pädagogik und Psychotherapie – Ihr gemeinsamer Dienst für eine gesündere Gesellschaft. Internationale Pädagogische Werktagung. Salzburg: Selbstverlag.
- Rothermel, Paula, 2002: Home-Education: Aims, Practices and Rationales. PhD thesis. University of Durham. Kurzfassung im Internet: <http://pjrothermel.com/Research/Researchpaper/BERAworkingpaper.htm>, 16.11.2012

- Saha, Lawrence J., 1983: Social Mobility or Social Reproduction? Paradigms in the Sociology of Education. <http://www.aare.edu.au/83pap/index.htm>, 27.5.2010.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hg.), 2004: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke, 2008: Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage. München: Oldenbourg.
- Schneewind, Klaus A., 2008: Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper Sabine, (Hg.), 2008: Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz, 256-273.
- Schütze, Fritz, 1983: Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3, 283-293.
- Schwantner, Ursula; Schreiner, Claudia (Hg.), 2010: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- Seipel, Christian; Rieker, Peter, 2003: Integrative Sozialforschung. Weinheim. Juventa.
- Solga, Heike, 2005: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Spiegler, Thomas, 2008: Home Education in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag.
- Statistik Austria, 2011: Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria, 2011: Bildungsstand der Bevölkerung ab 15 Jahren 2008 nach Altersgruppen und Geschlecht. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html, 12.8.2011.
- Stöckli, Georg, 1997: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwerdung in sozialen Beziehungen. Weinheim: Juventa.
- Stokes, Helen; Stafford, John; Holdsworth, Roger, 1999: Rural and remote school education: a survey for the Human Rights and Equal Opportunity Commission; final report. Melbourne: Youth Research Centre, University of Melbourne.
- StudiesinAustralia, 2011: http://www.studiesinaustralia.com/why_study_in_australia/international_students_in_australia, 18.7.2011
- Suchan, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Schreiner, Claudia, 2007: TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam.
- Sullivan, Harry S., 1983: Die interpersonale Theorie der Psychiatrie. Frankfurt: Fischer.

- Taddicken, Monika, 2009: Methodeneffekte von Befragungen: Soziale Erwünschtheit vs. Soziale Entkontextualisierung. In: Weichbold, Martin; Bacher, Johann; Wolf, Chrisof (Hg.): Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 9, 2009. Wiesbaden: VS Verlag, 85-106.
- Taylor, Peter; Tomlinson, Derrick, 1984: Primary Distance Education Population: Problems and Prospects. Research Series No. 2. The National Centre for Research on Rural Education. Nedlands: University of Western Australia.
- Thomson, Sue; De Bortoli, Lisa, 2006: Exploring Scientific Literacy: How Australia measures up. Camberwell: ACER press.
- Thomson, Sue; Wernert, Nicole; Underwood, Catherine; Nicholas, Marina, 2007: Highlights from TIMSS 2007 from Australia's perspective. Trends in International Mathematics and Science Study. http://www.acer.edu.au/documents/TIMSS_2007-AustraliaHighlights.pdf, 19.7.2011.
- Thomson Sue; De Bortoli, Lisa; Nicholas, Marina; Hillman, Kylie; Buckley, Sarah, 2009: Challenges for Australian Education: Results from PISA 2009. Camberwell: ACER press.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.): 2009: Handbuch Bildungsforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Torres, Carlos; Antikainen, Ari, 2003: The International Handbook on the Sociology of Education. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Trommsdorff, Gisela, 2008: Kultur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper Sabine, (Hg.), 2008: Handbuch der Sozialisationsforschung. 7.Auflage. Weinheim: Beltz, 229-239.
- Ulich, Klaus, 1998: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich Dieter, (Hg.) 1998: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 377-396.
- Ulich, Klaus, 2001: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz.
- UNGA, 1948: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. UN-Doc. 217/A-(III). United Nations General Assembly. <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html>, 18.7.2011.
- van Buer, Jürgen; Wagner, Cornelia, (Hg.) 2007: Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt: Peter Lang, 83-92.
- Veith, Herrmann, 2008: Die historische Entwicklung der Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper Sabine, (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz, 32-55.
- Vierhaus, Rudolf, 1975: Bildung. In: Brunner, Otto; Conze, Werner; Koseleck, Reinhart (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Schlagwort: Bildung. Stuttgart: Klett, 508-551.

- von Hentig, Hartmut, 2008: Was sollte man unter Bildung verstehen? Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.), *Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln*. Weinheim: Beltz, 13-17.
- von Hentig, Hartmut, 2003: *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Walper, Sabine, 2004: Wandel von Familie als Sozialisationsinstanz. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 217-252.
- Weichbold, Martin; Bacher, Johann; Wolf, Chrisof (Hg.), 2009: *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen*. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 9. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei, 2008: *Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- White, Robert W., 1959: Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In *Psychological Review*, Vol 66, 297-333.
- Wilkinson Ian R.; Caldwell, Brian J.; Selleck, R. J. W.; Harris, Jessica; Dettman, Pam, 2007: *A History of State Aid to Non-government Schools in Australia*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Willis, Paul, 1977: *Learning to Labour: How Working-Class Get Working-Class Jobs*. Westmead: Saxon House Press.
- Youniss, James, 1980: *Parents and Peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel zur Erhebung der Lesekompetenz	21
Abbildung 2: Beispiel zur Erhebung der mathematischen Kompetenz	22
Abbildung 3: Beispiel zur Erhebung der naturwissenschaftlichen Kompetenz.....	23
Abbildung 4: Bildungserfolg Mathematik nach TIMSS.....	63
Abbildung 5: Bildungserfolg Mathematik nach PISA 2009.....	64
Abbildung 6: Bildungserfolg in AUS. Vergleich Nation mit Western Australia.....	65
Abbildung 7: NAPLAN Schema	67
Abbildung 8: NAPLAN 2010 Ergebnisse Year 7 Numeracy.....	68
Abbildung 9: NAPLAN 2010 Year 7 Numeracy. Vergleich zu 2008	68
Abbildung 10: NAPLAN 2010 Gender-Unterschied in Year 7 Numeracy.....	68
Abbildung 11: Beispiel My School - Schulvergleich	69
Abbildung 12: Verbleib im Bildungssystem. Vergleich 2000 zu 2010	73
Abbildung 13: Verbleib im Schulsystem. Gendervergleich	73
Abbildung 14: Bildungserfolg. NAPLAN 2009 Year 7 und Year 9.....	75
Abbildung 15: Höchster Bildungsabschluss nach Geschlecht	80
Abbildung 16: Einkommensverteilung weiblicher Beschäftigter	82
Abbildung 17: Lesekompetenz nach Familiensprache. NAPLAN 2009	85
Abbildung 18: Einfluss elterlicher Bildung auf Lesekompetenz nach NAPLAN.....	86
Abbildung 19: Einfluss elterlicher Tätigkeit auf Lesekompetenz nach NAPLAN	87
Abbildung 20: Sozioökonomischer Einfluss auf Lesekompetenz nach PISA	88
Abbildung 21: Einfluss der Schullage auf die Lesekompetenz. PISA 2009	89
Abbildung 22: Verteilung Remote-Gebiete und Schulstandorte.....	90
Abbildung 23: Einfluss der Schullage auf die Lesekompetenz. NAPLAN 2009	91
Abbildung 24: Standorte der Schools of the Air in WA	101
Abbildung 25: Klassenzimmer von Lernenden der School of the Air	105
Abbildung 26: Kompetenzspiegel School of the Air Kalgoorlie	107
Abbildung 27: Kompetenzspiegel School of the Air Meekatharra	108
Abbildung 28: Kompetenzspiegel School of the Air Port Hedland	109
Abbildung 29: Ergänzung zu Port Hedland Kompetenzspiegel	109
Abbildung 30: Kompetenzspiegel School of the Air Alice Springs	110
Abbildung 31: Modell schulischer Wirkfaktoren	120
Abbildung 32: Das Untersuchungsdesign.....	129
Abbildung 33: Umfrageergebnis zur altersgerechten Schulstufe	153
Abbildung 34: Umfrageergebnis zur Förderung der Zusammenarbeit.....	160
Abbildung 35: vorläufiges Kategorienschema.....	169
Abbildung 36: Typ 1.....	181
Abbildung 37: Typ 2.....	190
Abbildung 38: Typ 3.....	198
Abbildung 39: Durchschnittstyp	199

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Veränderung der Sozialisationsordnung nach Fend	29
Tabelle 2: Anzahl der Schulen - Entwicklung 2000-2010	41
Tabelle 3: Bildungsabschluss nach Klassenzugehörigkeit 1961.....	54
Tabelle 4: Kompetenzspiegel School of the Air Carnarvon.....	107
Tabelle 5: Vergleich der Eckdaten Schools of the Air.....	111
Tabelle 6: Vergleich Kompetenzerwerb Lesen	113
Tabelle 7: Vergleich Kompetenzerwerb Mathematik	114
Tabelle 8: Stichprobe.....	134
Tabelle 9: Stichprobe nach Unterrichtsform.....	134

Anhang: Abstract

Does the absence of face-to-face education and peer groups hinder the learner's socialisation during the schooling process if they are educated by Distance Education in primary schooling according to the Australian education model?

Compared with Europe, the raise of the Australian education system is fairly young and, measured against the outcomes, very successful. The first part of this thesis offers an overview about the educational system and its historical development. Education in primary years builds the foundations for further education. Therefore it follows an overview regarding assessments of learner's competencies and studies in inequality.

Education of young students living in isolated areas means a special challenge to the Australian educational system. Insufficient learning outcomes, caused by structural reasons, can be mastered by special arrangements as they are described by the example of the School of the Air in Western Australia.

The empirical research is based on a Mixed Methods-Design, covering an online survey of teachers at primary schools in Western Australia, interviews with experts and biographical interviews with former learners in Distance Education.

Key findings are that the method of School of the Air in Distance Education fosters the competencies in the areas of learning subjects and their application as well as the self competence of learners during primary years. The results in Distance Education are equivalent to those in face-to-face education though the general setting seems not to be in favour of the student. As to student's social competences, there are no findings that they are less developed with learners in Distance Education in daily life situations, only the process seems to be different. The transfer to High School with face-to-face classes might cause problems with integrating in peer groups in the beginning.

Intense support of parents in their function as home tutor, the individual learning and teaching opportunities and the learner's integration in the daily work of the parents are the main reasons for the success of Distance Education. Learners describe station life combined with schooling by Distance Education as freedom, isolate living does not mean loneliness. Learners have a positive outlook on life.

Anhang: Kurzzusammenfassung

Beeinträchtigt das Fehlen von Präsenzunterricht und Gleichaltrigen die schulische Sozialisation von Lernenden, wenn sie in der Primarstufe mittels Distance Education nach dem australischen Bildungsmodell unterrichtet werden?

Die Entwicklung des Bildungswesens in Australien ist im Vergleich zu Europa jung und, gemessen an Leistungsvergleichen, sehr erfolgreich. Im ersten Teil wird ein Überblick über das Bildungssystem und seine geschichtliche Entwicklung erstellt. Die Primarstufe bietet die Grundlage für den weiteren Bildungsweg, daher erfolgt im Weiteren eine Darstellung über Kompetenzmessungen und Untersuchungen zur Ungleichheit.

Eine besondere Herausforderung Australiens liegt im Bildungserwerb von Lernenden in entlegenen Gebieten. Strukturell mögliche Leistungsdefizite sind bewältigbar durch besondere Maßnahmen, wie sie am Beispiel School of the Air beschrieben werden.

Die empirische Bearbeitung erfolgt durch einen Mixed Methods-Ansatz, der eine Online-Befragung von Lehrenden an Primarschulen in Western Australia, Interviews mit Experten und biografische Interviews mit Absolventen berücksichtigt.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass Distance Education nach dem System der Schools of the Air in der Lage ist, die Fach- und Methodenkompetenz sowie die Selbstkompetenz der Lernenden während der Primarschulzeit gleichwertig zu Präsenzschulen zu fördern, obwohl die Rahmenbedingungen ungünstig scheinen. Im Falle der Sozialkompetenz wird die Entwicklung nicht als ungenügend empfunden, aber der Verlauf ist anders geformt. Beim Übergang an eine High School mit Präsenzunterricht können anfangs Integrationsprobleme in der Gruppe von Gleichaltrigen auftreten.

Der Erfolg der Distance Education liegt in der intensiven Mitwirkung der Eltern als Home Tutor, den individualisierten Lern- und Lehrmöglichkeiten und der Integration der Lernenden in die alltägliche Arbeitswelt der Eltern. Das Leben auf der Station verbunden mit Distance Education-Unterricht wird von den Lernenden als Freiheit empfunden, die isolierte Lage führt nicht zum Gefühl von Einsamkeit. Die Lernenden haben überwiegend die Empfindung, dass ihnen die Welt offen steht.

Anlagen

Anlage 1: Ziele der australischen Bildungspolitik.....	243
Anlage 2: Ziele der Bildungspolitik in Österreich	244
Anlage 3: Schema des australischen Bildungssystems.....	245
Anlage 4: Schema des australischen Bildungssystems 1910.....	246
Anlage 5: Schema des australischen Bildungssystems Mitte 1950	246
Anlage 6: NAPLAN-Musterbericht für Lernende	247
Anlage 7: My School - Schulprofil, Schulvergleich.....	251
Anlage 8: Beispiel Unterstützung für Home Tutoren.....	252
Anlage 9: Kompetenzbänder Schools of the Air zu vergleichbare Schulen	253
Anlage 10: Fragebogen	255
Anlage 11: Lebenslauf.....	259

Anlage 1: Ziele der australischen Bildungspolitik

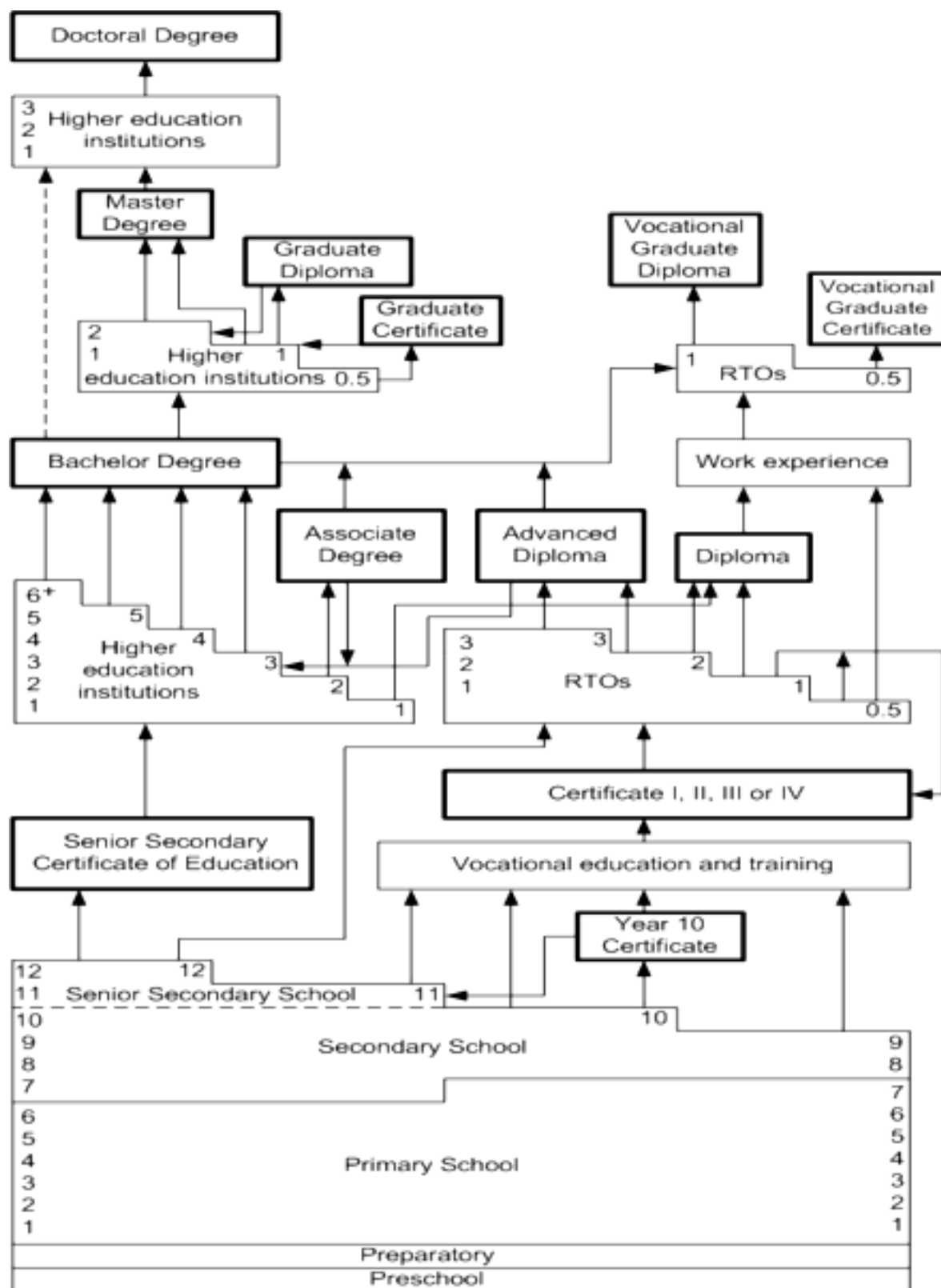
Improving educational outcomes for all young Australians is central to the nation's social and economic prosperity and will position young people to live fulfilling, productive and responsible lives. Young Australians are therefore placed at the centre of the Melbourne Declaration on Educational Goals.	These goals are: Goal 1: Australian schooling promotes equity and excellence Goal 2: All young Australians become: – successful learners – confident and creative individuals – active and informed citizens Achieving these educational goals is the collective responsibility of governments, school sectors and individual schools as well as parents and carers, young Australians, families, other education and training providers, business and the broader community	Goal 2: All young Australians become successful learners, confident and creative individuals, and active and informed citizens	Australian governments commit to working in collaboration with all school sectors to support all young Australians to become: – successful learners – confident and creative individuals – active and informed citizens	
Goal 1: Australian schooling promotes equity and excellence	Australian governments, in collaboration with all school sectors, commit to promoting equity and excellence in Australian schooling. This means that all Australian governments and all school sectors must: – provide all students with access to high-quality schooling that is free from discrimination based on gender, language, sexual orientation, pregnancy, culture, ethnicity, religion, health or disability, socioeconomic background or geographic location – ensure that schools build on local cultural knowledge and experience of Indigenous students as a foundation for learning, and work in partnership with local communities on all aspects of the schooling process, including to promote high expectations for the learning outcomes of Indigenous students – ensure that the learning outcomes of Indigenous students improve to match those of other students	Successful learners...	– develop their capacity to learn and play an active role in their own learning – have the essential skills in literacy and numeracy and are creative and productive users of technology, especially ICT, as a foundation for success in all learning areas – are able to think deeply and logically, and obtain and evaluate evidence in a disciplined way as the result of studying fundamental disciplines – are creative, innovative and resourceful, and are able to solve problems in ways that draw upon a range of learning areas and disciplines	– are able to plan activities independently, collaborate, work in teams and communicate ideas – are able to make sense of their world and think about how things have become the way they are – are on a pathway towards continued success in further education, training or employment, and acquire the skills to make informed learning and employment decisions throughout their lives – are motivated to reach their full potential.

Anlage 2: Ziele der Bildungspolitik in Österreich

- Jedes Kind soll unabhängig von Einkommen, Herkunft und Bildung der Eltern die Chancen auf beste Bildung und Ausbildung haben.
- Bildung auf höchstem Niveau entscheidet über unsere Zukunft.
- Bildung muss in der Gesellschaft, bei den Eltern einen noch höheren Stellenwert bekommen.
- Österreich braucht mehr Menschen mit höherer Bildung.
- Je höher die Bildung ist, umso niedriger ist das Risiko, arbeitslos zu werden.
- Mit steigendem Bildungsniveau erhöhen sich oft die Einkommen.
- Auf dem Weg zur inklusiven Gesellschaft: Faire Bildungschancen für Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen.
- Der Kindergarten ist bereits eine wichtige Bildungseinrichtung: Frühkindförderung durch spielerisches Lernen in der Gruppe.
- Jedes Kind muss Zugang zu erstklassigen, öffentlichen Schulen haben.
- Unsere Schulen müssen den Leistungswettbewerb an die europäische Spitze schaffen.
- Die Zukunftschancen werden früh entschieden, daher sind Frühkindförderung, verpflichtender Kindergarten, gemeinsame Schule, kostenloses Nachholen von Bildungsabschlüssen und lebensbegleitendes Lernen so wichtig.
- Förderung von Interessen und Talenten, Abbau von Lernschwächen statt teurer Nachhilfe.
- Gezielte Förderung von allen Kindern mit sprachlichem Förderbedarf.
- Ausbau ganztägiger Schulangebote haben direkt und indirekt Beschäftigungseffekte. (Bauliche Maßnahmen, pädagogisches Personal, Vereinbarkeit Beruf und Familie, bessere individuelle Förderung)
- Weiterentwicklung der Demokratie an den Schulen: Beteiligung der Schulpartner.
- Fähig sein, kritisch zu denken, Probleme lösen können, die innovative Anwendung von Wissen ... darum geht es.
- Die begabtesten Persönlichkeiten sollen für den Lehrberuf – ein Beruf mit Zukunft – gewonnen werden.
- Lehrer und Lehrerinnen sind die wichtigsten Bezugspersonen in den Schulen und Quellen des Lernens für unsere Kinder.
- Lehrer und Lehrerinnen sind Experten. Ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein und Leistungsorientierung wird von ihnen erwartet. Daher sollten sie in der Gesellschaft hohes Ansehen genießen.
- Investitionen in Bildung müssen von Reformen und Innovationen begleitet werden.

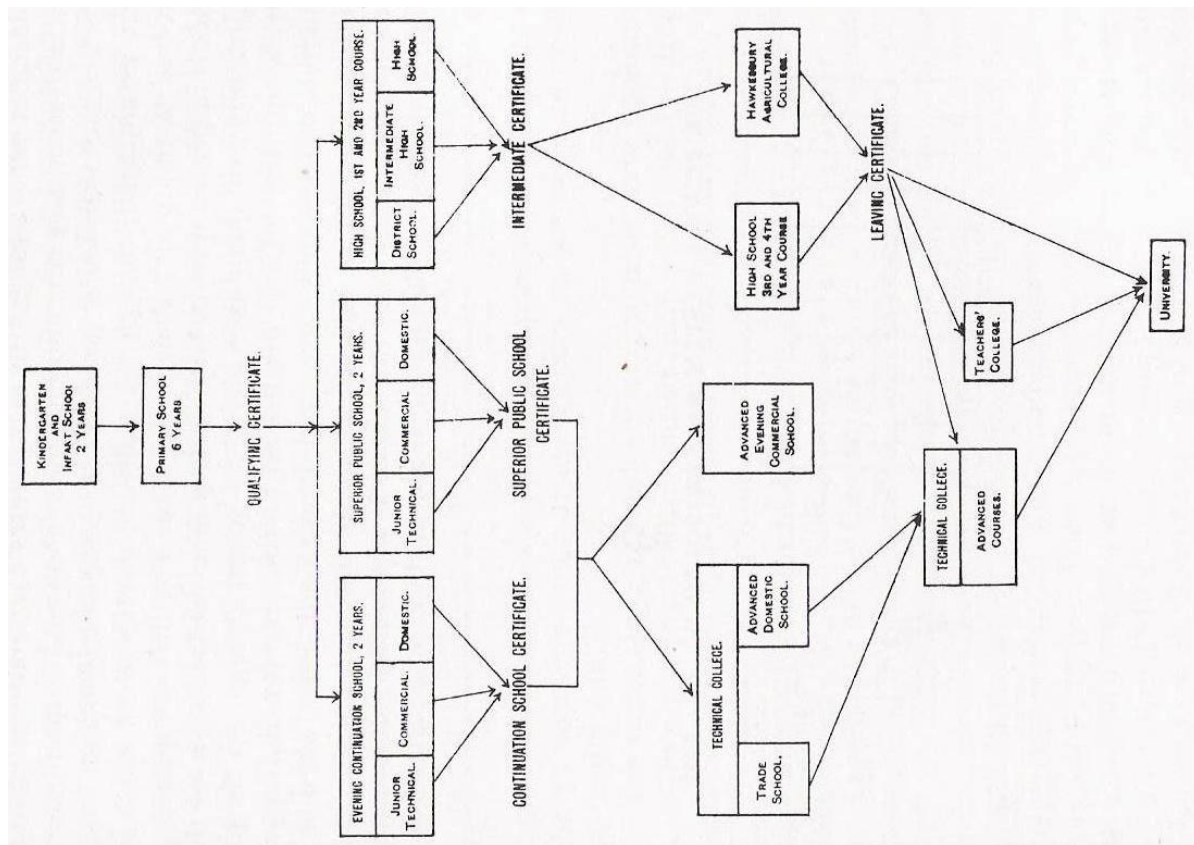
Quelle: BMUKK 2010: 4

Anlage 3: Schema des australischen Bildungssystems

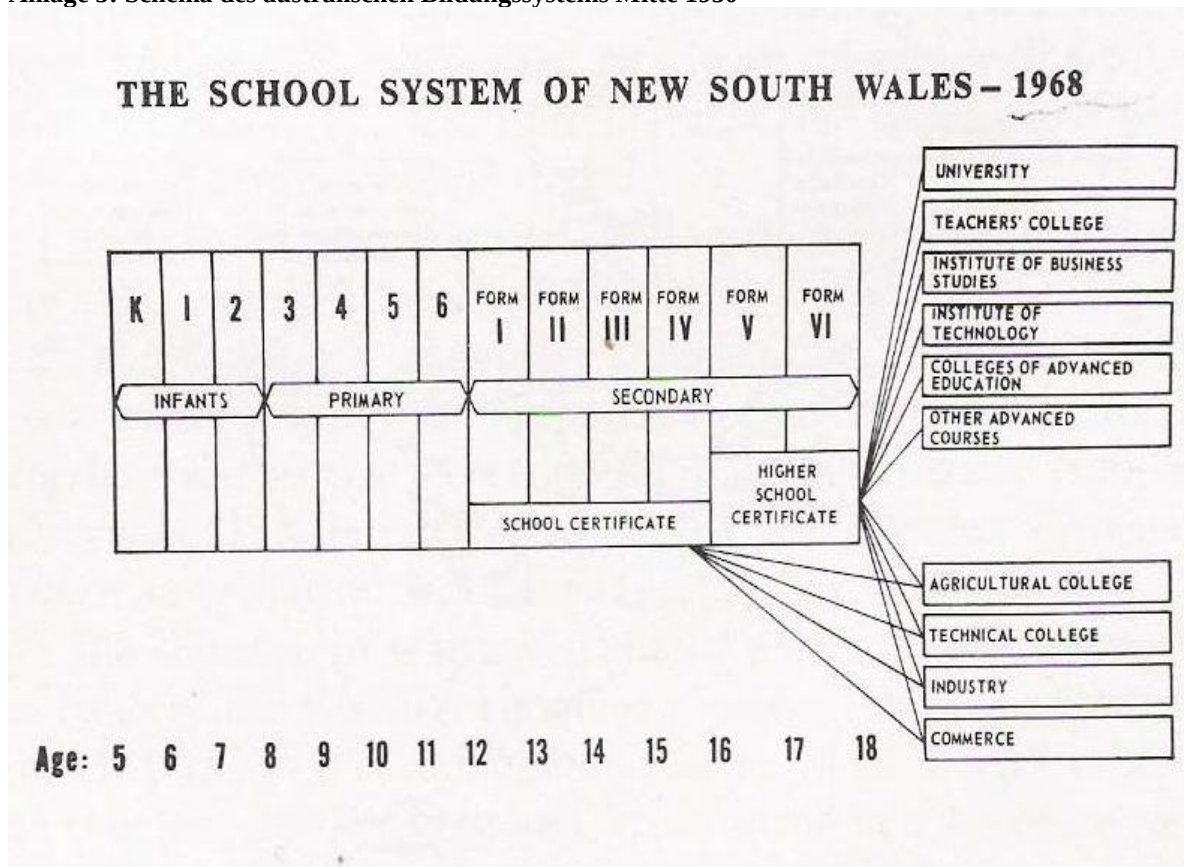


Quelle: <http://www.suneducationgroup.com/country/australia>, 14.8.2011

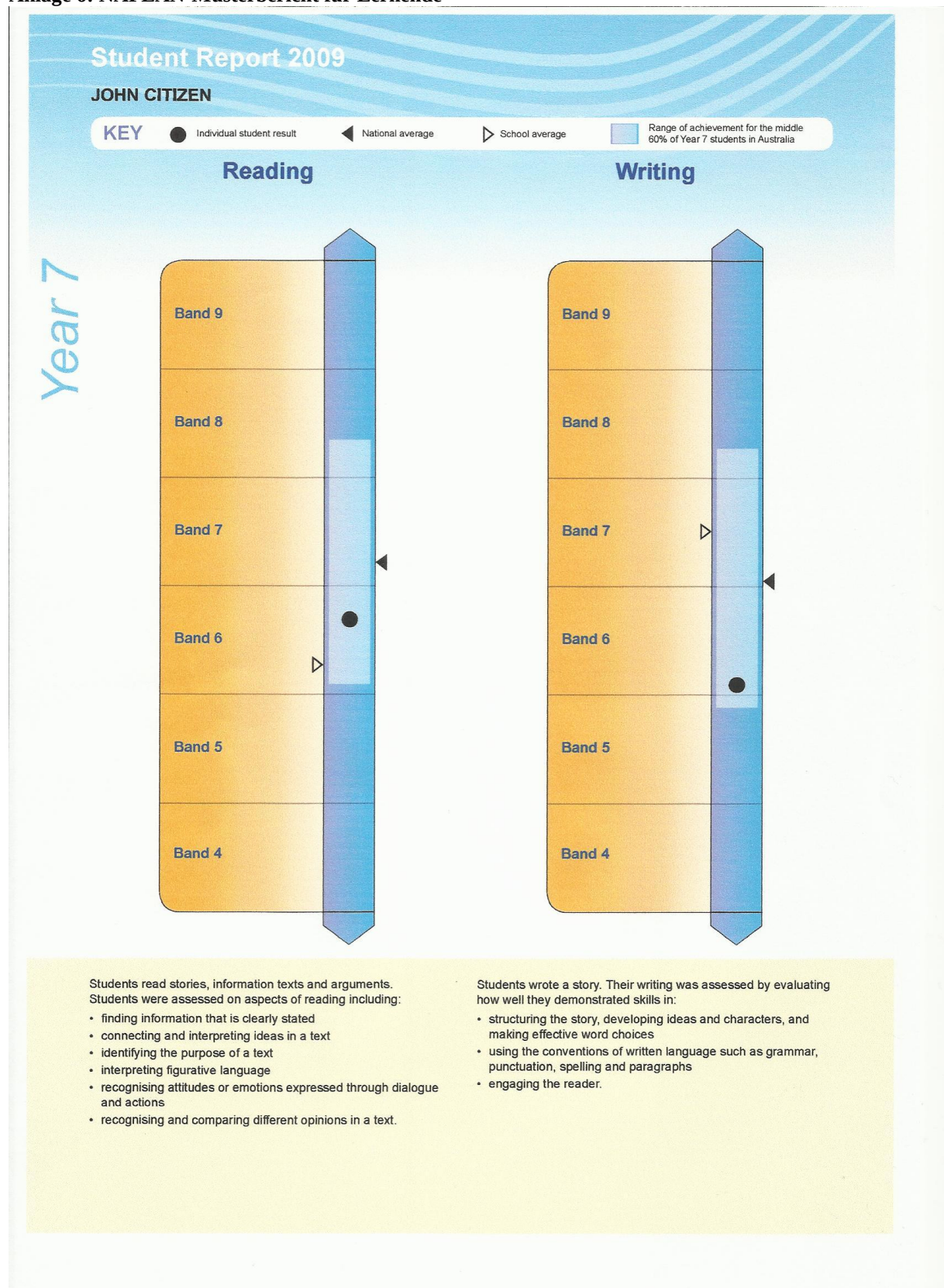
Anlage 4: Schema des australischen Bildungssystems 1910

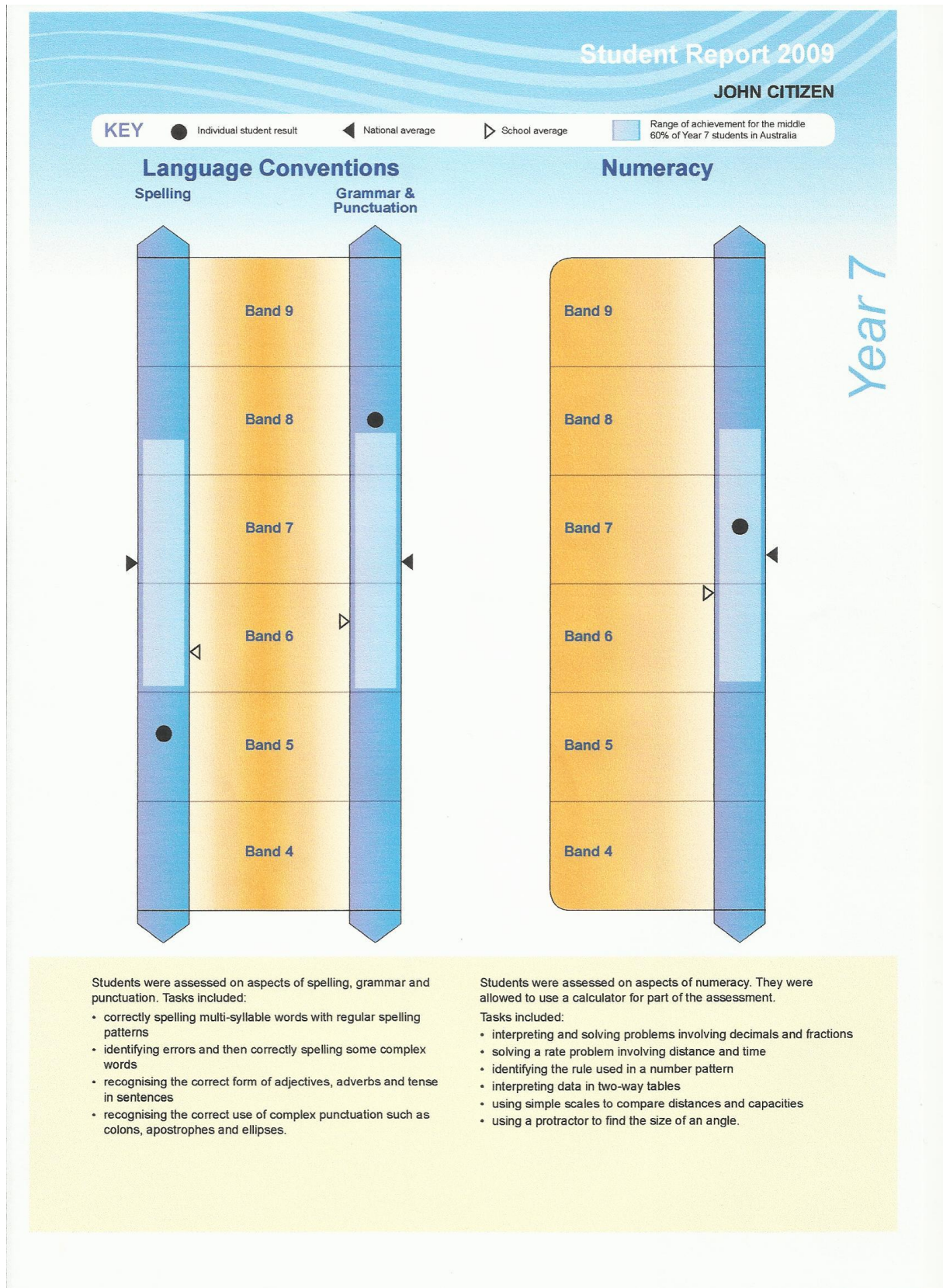


Anlage 5: Schema des australischen Bildungssystems Mitte 1950



Anlage 6: NAPLAN-Musterbericht für Lernende

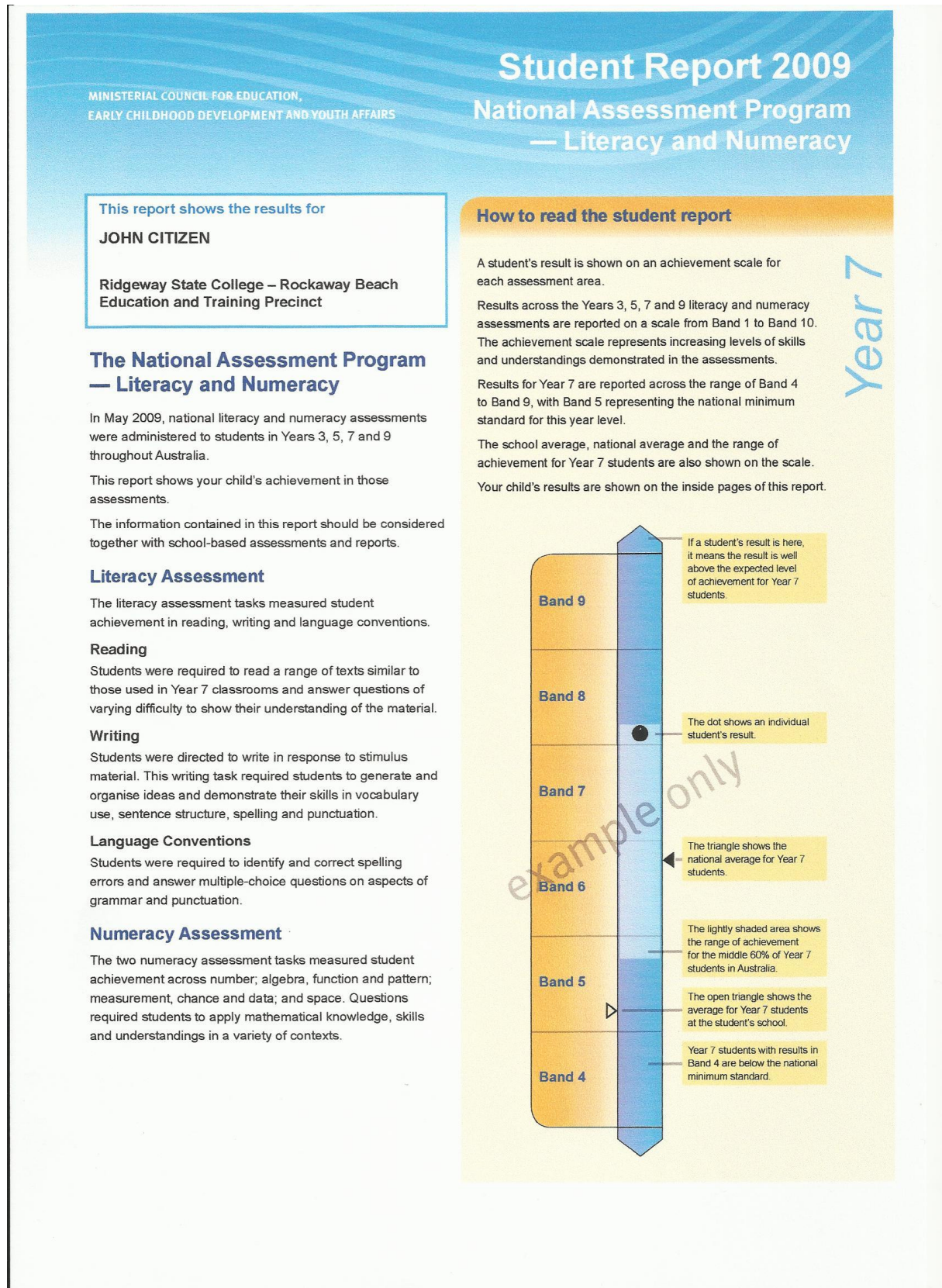




Summary of Skills Assessed 2009

The following table describes some of the skills assessed in this year's tests. The skills increase in difficulty from the lowest to the highest band. A student assessed in a particular band is likely to have correctly answered questions involving skills in that band and in each band below it.

Year 7	Band	Reading	Writing	Language Conventions	Numeracy
	9	Synthesises and interprets ideas in a detailed visual text. Makes inferences about a character's behaviour in a complex narrative.	Incorporates elaborated ideas and the suggestion of a theme into an effective story. Makes consistently precise word choices that enhance the meaning or mood. Always punctuates sentence beginnings and endings correctly. Uses complex punctuation correctly most of the time. Shows variety in paragraph construction to pace the story.	Identifies an error, then correctly spells many complex words (intelligence, convenience, fatigued). Recognises and applies a wide variety of grammatical conventions. Demonstrates the correct use of punctuation in written English, with few errors.	Solves complex problems involving ratio, percentages, fractions or decimals. Orders a set of fractions with different denominators and finds the fraction half-way between two fractions. Performs multi-step operations involving decimals. Substitutes values into a formula expressed in words. Identifies a complex 2D shape given the size of its interior angles and calculates angle size between the hands on a clock face.
	8	Identifies a theme in a complex narrative. Compares and interprets opinions in an online discussion. Identifies how language is used to portray characters in a narrative. Interprets the meaning of a symbol in a detailed visual text.	Writes a cohesive story that attempts to engage the reader. Makes deliberate and appropriate word choices to create an emotional response. Attempts to use features of recognisable text types such as fantasy or adventure stories, and devices such as humour or drama. Constructs most complex sentences correctly.	Correctly spells words with difficult letter patterns (vehicle) and scientific terms (particle). Identifies an error, then correctly spells difficult words (Antarctic). Recognises a variety of grammatical conventions. Recognises the correct use of some complex punctuation in written English.	Solves multi-step problems involving fractions and percentages and calculates a difference involving negative numbers. Recognises and continues a linear pattern and identifies a non-linear rule. Applies division strategies to find the length of a rectangle given the area and width. Applies knowledge of angle sizes in simple polygons. Uses grid coordinates to complete a shape.
	7	Connects ideas and makes inferences about a character in a narrative. Identifies the main idea, purpose and point of view in a persuasive text. Identifies the sequence of events described in a detailed visual text. Synthesises ideas and draws conclusions. Understands how factual texts are structured and recognises the purpose of layout features such as subheadings.	Writes a story with a beginning and a detailed complication. Develops characters and setting through description or dialogue. Joins and orders ideas using connecting words and maintains clear meaning through the story. Correctly spells most common words and some difficult words, including words with less regular spelling patterns and silent letters.	Correctly spells multi-syllable words (sensitive) and words with unusual endings (stomach). Identifies an error, then correctly spells words with difficult letter patterns (shriek, height). Recognises common grammatical conventions such as selecting the correct words to complete verb and pronoun phrases. Recognises the correct use of punctuation for direct and indirect speech.	Applies appropriate strategies to problems involving total cost or interpreting measurements in context. Solves or interprets problems involving equivalent and simplified fractions or decimal numbers. Expresses probability as a fraction. Converts kilolitres to litres. Reads a protractor scale to measure angle size. Solves problems involving analogue and digital clocks, elapsed time, and time zone differences.
	6	Interprets figurative language to understand a character's feelings in a narrative. Makes inferences about a character's actions and feelings. Recognises the common theme in an online discussion and identifies the purpose of a diagram in a detailed visual text. Identifies the style of language used in a factual text.	Organises a story into paragraphs that focus on one idea or a group of related ideas. Uses accurate words or groups of words when describing events and ideas. Punctuates nearly all sentences correctly with capitals, full stops, exclamation marks and question marks. Correctly uses more complex punctuation marks some of the time.	Correctly spells words with long vowel sounds (peaceful) and words ending with 'ly' and 'ous' (finally, dangerous). Recognises common grammatical conventions such as the correct use of verbs, prepositions and pronouns. Recognises the correct use of punctuation such as ellipses and apostrophes for contractions.	Solves word problems involving multiple operations. Locates a negative number on a number line. Recognises and continues a pattern beyond the next term. Uses a balance to determine equivalence. Finds the width of a rectangle given the perimeter and length and compares the area of different rectangles. Identifies a reflex angle. Visualises a 3D model formed when two models are joined. Uses a map scale to calculate distance.
	5	Identifies key information in a detailed visual text. Connects ideas in a narrative. Interprets ideas in a persuasive text. Identifies how comments in an online discussion are ordered. Interprets dialogue to describe a character in a narrative.	Structures a story to include a beginning, a complication and events that are related to each other. Includes enough supporting detail for the story to be easily understood by the reader, although the conclusion may be weak or simple. Correctly structures most simple and compound sentences and some complex sentences.	Correctly spells words containing unusual vowel patterns (thought) or long vowel sounds (claws), as well as two-syllable words (hiding, balance). Recognises common grammatical conventions such as the correct form of pronouns. Recognises the correct use of punctuation such as the use of commas within direct speech and colons.	Solves a word problem involving subtraction. Calculates speed given distance and time. Rounds a seven-digit number to the nearest thousand. Identifies the rule to match a decimal number pattern based on subtraction. Compares volume by reading different scales. Visualises the opposite faces on the net of a cube.
	4	Makes an inference from clearly stated information and identifies the common message in two posters. Locates key information in a factual text.	Writes a story in which characters or setting are briefly described. Correctly punctuates some sentences with both capital letters and full stops. May demonstrate correct use of capitals for names and some other punctuation. Correctly spells most common words.	Identifies an error, then correctly spells common compound words (overnight). Recognises common grammatical conventions such as the correct use of adjectives, prepositions and the definite article (the). Identifies the structure of a question. Recognises the correct use of punctuation such as the placement of speech marks for direct speech.	Uses knowledge of number facts up to 10×10 to determine equal values. Completes a number sentence by substituting given numbers. Reads a simple scale to estimate depth using metric units. Identifies a shape after it has been enlarged on a grid.



Anlage 7: My School - Schulprofil, Schulvergleich

School facts 2010

School sector

Government

School type

Primary

Year range

K - 7

Total enrolments

158

Location

Provincial

Student background 2010

[Index of Community Socio-Educational Advantage \(ICSEA\)](#)

School ICSEA value

928

Average ICSEA value

1000

Data source

Census data

Distribution of students

Bottomquarter

Middlequarters

Topquarter

School distribution

25%

20%

47%

9%

Australian distribution

25%

25%

25%

25%

Percentages are rounded and may not add up to 100

School staff 2010

Teaching staff

16

Full-time equivalent teaching staff

?

10.6

Non-teaching staff

22

Full-time equivalent non-teaching staff

?

8.8

Students 2010

Total enrolments

158

Girls

70

Boys

88

Full-time equivalent enrolments

?

148.3

Indigenous students

20%

Language background other than English

2

11%

Student attendance rate

3

91%

School finances 2009¹

Details

Total net recurrent income

\$2,280,253

Per student net recurrent income

\$15,449

Total capital expenditure

\$3,917

Links

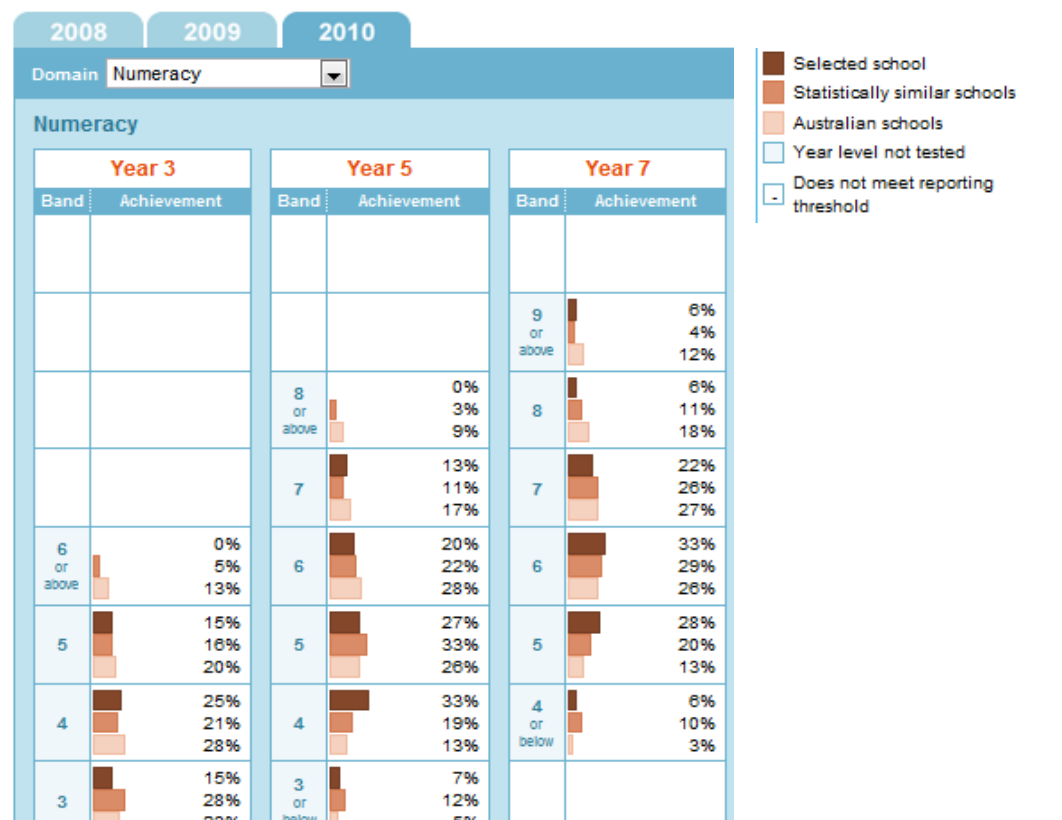
School website

[North Merredin Primary School](#)

Sector, system or association website

[Department of Education](#)

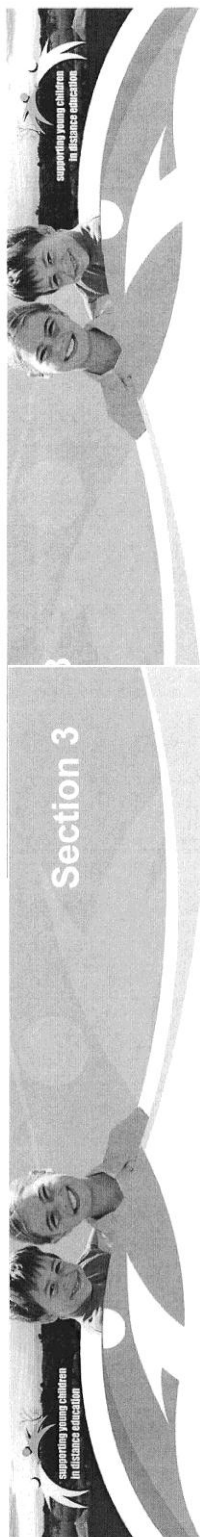
Ausschnitt aus dem Schulprofil



Schulvergleich der NAPLAN-Ergebnisse nach Leistungsbändern

(Quelle für Abbildungen: MYSCHOOL 2011)

Anlage 8: Beispiel Unterstützung für Home Tutoren



Section 3

Literacy and numeracy practices and ideas

A possible starting point for using informal practices is to contemplate what it means to be literate and numerate. What does numerate and literate behaviour look like? Note down how your children learn literate and numerate behaviours.

Establishing literate and numerate family rituals

The qualities that matter most in science and math, reading and writing – initiative, thoughtfulness, curiosity, resourcefulness, perseverance, and imagination – are best nurtured through the everydayness of our shared lives at home. (Calkins, 1997)

While recognising the limitations on your time, there are simple ways you can create a literate and numerate climate in your home environment.

- talking together at mealtimes
- exploring language and numeracy with magnetic numbers and letters on the fridge door
- writing short messages to your children
- playing language and number games at mealtimes or on trips
- creating a special author's/illustrator's box filled with attractive writing and illustrating materials for creating books
- creating and writing up recipes
- devising a menu for a special evening meal
- keeping a visual journal with your children when you travel, recording and labelling your adventures, and
- discussing the mail that arrives and the varying forms it takes.

Make the daily tasks you undertake explicit by demonstrating how you use literacy and numeracy. For instance, talk out loud about the mathematical thinking you do on a daily basis so your children can hear your thinking processes. This talking aloud assists learning in two main ways.

First of all, you are demonstrating how you use numeracy in everyday life.

Secondly, you are demonstrating the many ways in which you solve problems.

Here are just a few of the daily numeracy occasions when you can demonstrate numerate practices aloud.

Measuring: When you cook and bake, sew and build.

Comparing: When you grocery shop or buy building materials, or look at similarities and differences in animals or plants.

ng patterns: On nature walks.

ou plant trees and vegetable seeds.

When you are trying to find a location on a map.

ou plan for a large purchase.

h would be a better buy...

recipe, I'll need 2 quarters of a cup...that would be a half...

ows of plants to be about 3 centimetres apart so I'll need...

ir children to think in numerate ways?

uggests that the following practices encourage students to think in numerate e annotated to give further ideas:

of well-developed strategies for choosing and using items (making a list, diagrams, organising information, guessing and checking)

of mathematical skills and understandings (addition, subtraction, multiplication, mental estimation, fractions, ratios, map reading, measuring instruments)

dence to take risks

in skills across a wide range of areas (estimating how many, estimating how imating how far away, estimating how heavy...)

ice in gathering data and exploring patterns (How much rain fell over the last How many sunny days were there in the last month? What range was the daily ture?)

ilities to talk and write about their conclusions (using blocks, counters, stones, ifftons or boxes to model situations)

ccess and time to explore a wide range of resources (What have you tried? y you check? What do you think the answer might be? How do you know?)

ilities for focused conversations when they need support, and ve learning environments where they are encouraged to explore issues of l interest.

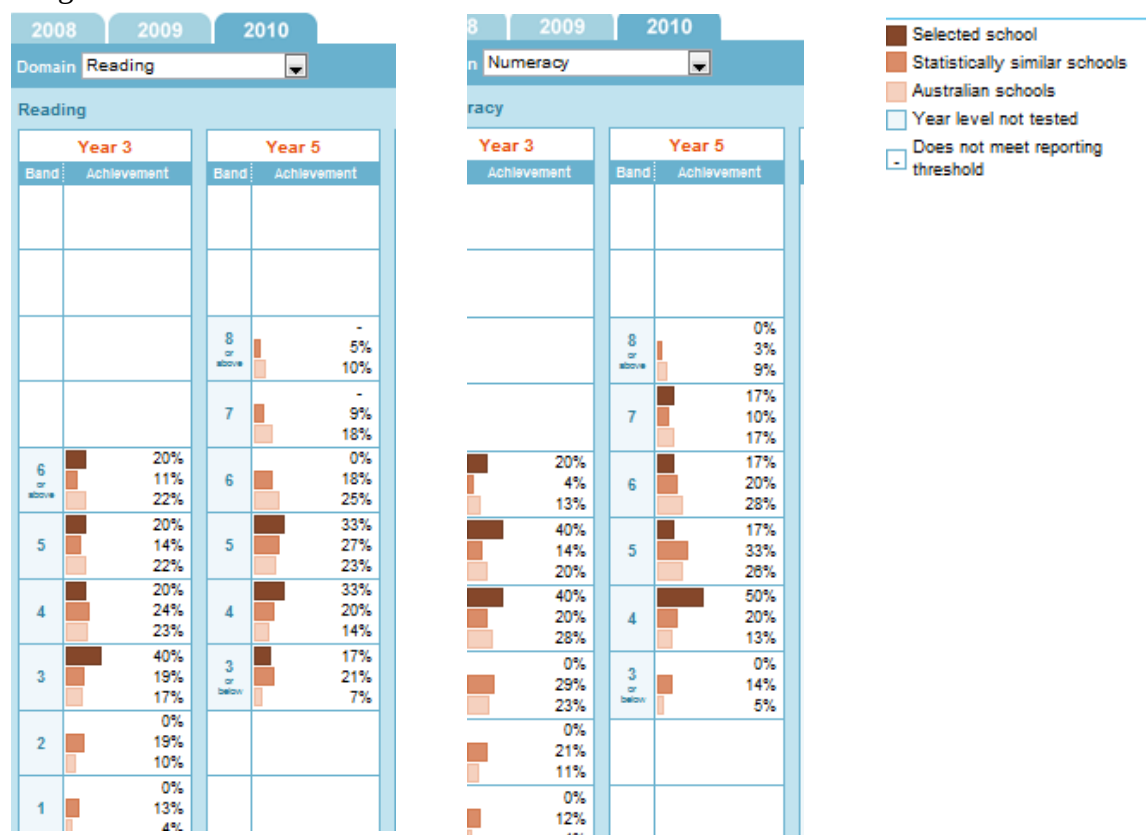
about Shepherd's writing at the following web address:

network.sa.edu.au/PHNA_TestSite/site/recurculturing/page2.htm

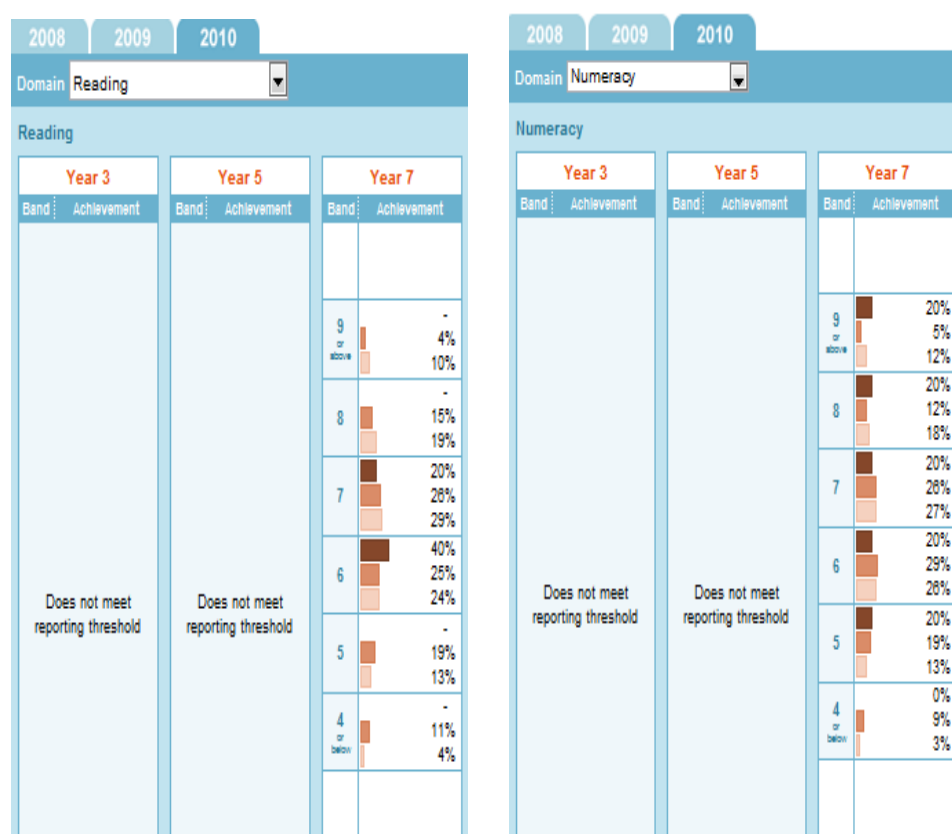
xample of an activity designed to get students to think about the importance of erylives lives.

Anlage 9: Kompetenzbänder Schools of the Air zu vergleichbare Schulen

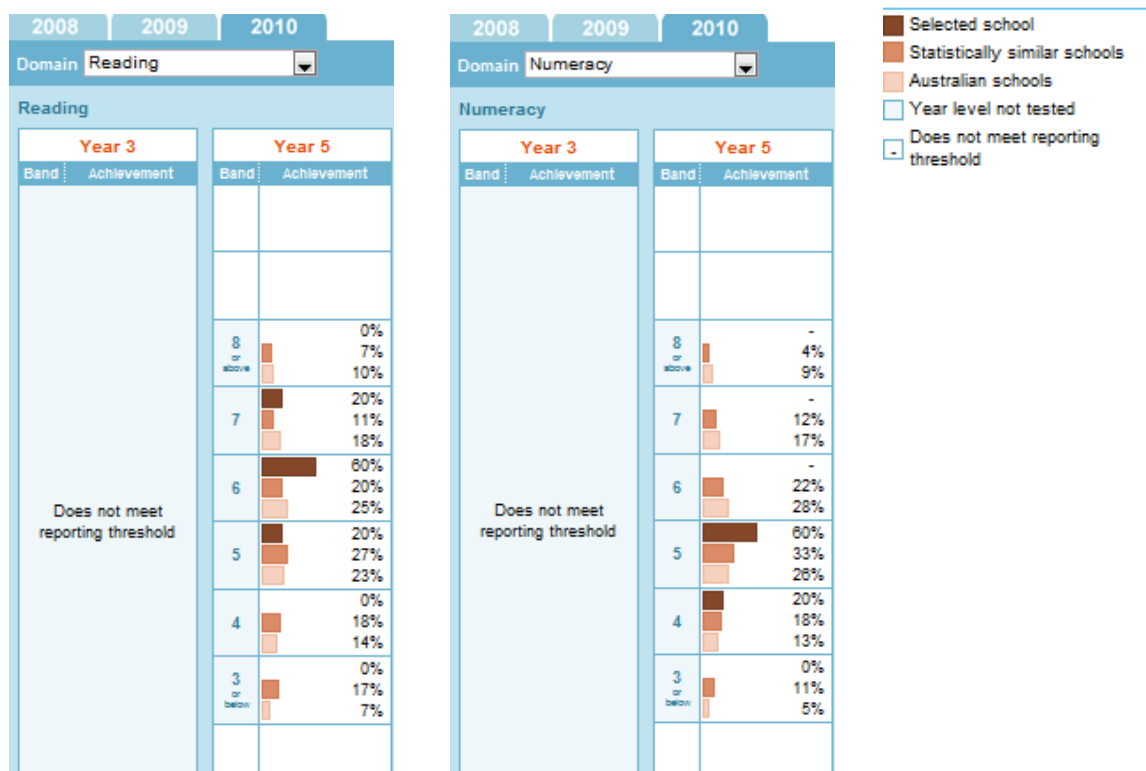
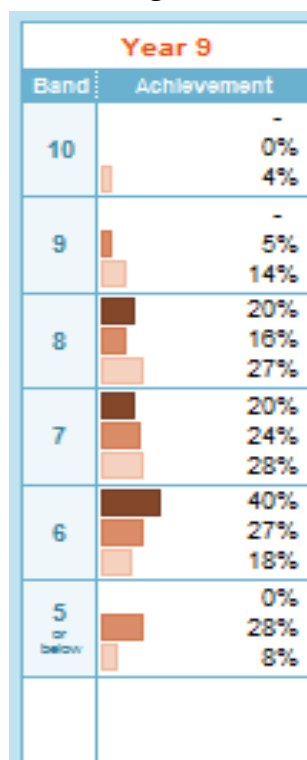
Kalgoorlie:



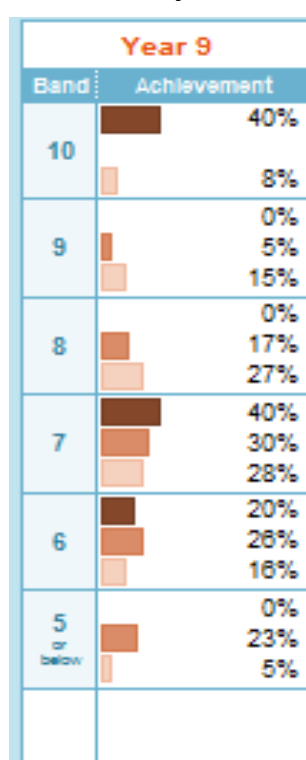
Meekatharra:



Port Hedland:

Alice Springs:
Reading 2010

Numeracy 2010



(Quelle für Abbildungen: MYSCHOOL 2011)

Anlage 10: Fragebogen

LimeSurvey

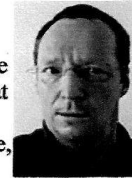
Seite 1 von 4

PDF Export

Distance Education in Australia

Hi, my name is Hans-Peter Gaede.

I am a teacher, living in Vienna, Austria and I am interested in Australia's Distance Education. Distance Education offers schooling and further education to students at primary, secondary and tertiary level, who cannot take part in school teaching as they are isolated by geography, illness or other circumstances. To name an example, this way of education is offered by the School on the Air.



I decided to work on a thesis at the University of Vienna, Austria about Distance Education and to investigate how it prepares students within the period of compulsory schooling for their future life and how it develops their social skills.

By filling in the questionnaire you will help me with my thesis which I hope will support the University to do valuable research into international study methods. Thank you for your participation!

Your role when filling in the questionnaire

* G: I am...

Please choose **only one** of the following:

- ☐ a face-to-face school teacher
- ☐ a Distance Education school teacher
- ☐ a face-to-face school principal
- ☐ a principal of a school offering Distance Education
- ☐ none of above

Part A

* A1: Distance Education during compulsory schooling develops the skills of students in...

- please tick one of the boxes in each row -

Please choose the appropriate response for each item:

	strongly agree	agree	disagree	strongly disagree
taking responsibility for their own action	☐	☐	☐	☐
building self-confidence	☐	☐	☐	☐
encouraging a positive outlook on life	☐	☐	☐	☐
taking the initiative proactively	☐	☐	☐	☐
acquiring self-esteem	☐	☐	☐	☐
preparing for future life	☐	☐	☐	☐

* B1: Distance Education during compulsory schooling fosters the skills of students in...

- please tick one of the boxes in each row -

Please choose the appropriate response for each item:

	strongly agree	agree	disagree	strongly disagree
working in teams under time-pressure	☐	☐	☐	☐
managing discussions without offending others	☐	☐	☐	☐

<http://www.moun.at/limesurvey/admin/admin.php?action=showprintablesurvey&sid=...> 23.06.2010

LimeSurvey

Seite 2 von 4

gaining feedback from teachers or peers which is understood and accepted from the student's point of view	☐	☐	☐	☐
focusing on facts instead being involved in emotional issues	☐	☐	☐	☐
being effective when working in teams	☐	☐	☐	☐
enabling coordination and decision making within a time frame	☐	☐	☐	☐
taking part in community life as an active and informed member	☐	☐	☐	☐

*** C1: Distance Education during compulsory schooling is a useful educational system to...**

- please tick one of the boxes in each row -

Please choose the appropriate response for each item:

	strongly agree	agree	disagree	strongly disagree
use new technologies in a highly professional manner	☐	☐	☐	☐
remain motivated for life-long learning	☐	☐	☐	☐
strengthen experience in vocational training programs	☐	☐	☐	☐
meet the challenges in employment and social responsibilities	☐	☐	☐	☐
allow maximum flexibility and adaptability for the student's future	☐	☐	☐	☐
feel committed to striving towards personal excellence	☐	☐	☐	☐
to form one's own opinions based on information gathered and evaluated	☐	☐	☐	☐

Part D

D1: Please add your own experience or opinion concerning Distance Education

- max. 200 characters in each row -

Please write your answer(s) here:

Distance Education offers advantages during compulsory schooling such as:

Distance Education's disadvantages during compulsory schooling may be:

The disadvantages could be reduced or eliminated by:

<http://www.moun.at/limesurvey/admin/admin.php?action=showprintablesurvey&sid=...> 23.06.2010

LimeSurvey

Seite 3 von 4

For Distance
Education an
equivalent to
social face-to-face
activities could
be:

Part E

* E1: Do you agree with following statements?

- please tick one of the boxes in each row -

Please choose the appropriate response for each item:

	strongly agree	agree	disagree	strongly disagree
Education is the most important basis for future success of our country	☐	☐	☐	☐
To live healthily and with a good standard of living, it is necessary to play an active role within the community	☐	☐	☐	☐
Using computers to communicate intensively with others reflects better participation	☐	☐	☐	☐
Community life is easier if one can control one's emotions	☐	☐	☐	☐
Communication by modern technology offers the chance for a more peaceful society	☐	☐	☐	☐
The student's attained knowledge needs to be able to solve practical situations in employment and everyday life	☐	☐	☐	☐
Regarding educational goals, Distance Education schooling within compulsory Years does not meet face-to-face school standards	☐	☐	☐	☐
Parents of Distance Education students are more active in educational support than those at face-to-face schooling	☐	☐	☐	☐

Part F

* F1: How useful do you consider Distance Education to be for...

- please tick to one of the boxes in each row -

Please choose the appropriate response for each item:

	low	moderate	high
year 1 to year 6/7	☐	☐	☐
year 7/8 to year 10	☐	☐	☐
year 11 to year 12	☐	☐	☐

F2: As each State or Territory has its own Education Department and the educational programs are different, please state in which State or Territory you are living:

<http://www.moun.at/limesurvey/admin/admin.php?action=showprintablesurvey&sid=...> 23.06.2010

LimeSurvey

Seite 4 von 4

Please choose *only one* of the following:

- ☐ New South Wales
- ☐ Victoria
- ☐ Australian Capital Territory
- ☐ South Australia
- ☐ Northern Territory
- ☐ Queensland
- ☐ Western Australia
- ☐ Tasmania

G

G1: You have reached the end. Thank you for completing this questionnaire.

Submit Your Survey.

Thank you for completing this survey..

<http://www.moun.at/limesurvey/admin/admin.php?action=showprintablesurvey&sid=...> 23.06.2010

Anlage 11: Lebenslauf**Lebenslauf** Mag. Hans-Peter Gaede

Geburtsdatum: 05.09.1953
Geburtsort: Berlin, Deutschland
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

1973 – 1978: Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität Wien,
Sponsion 07/78
2005 – 2008 Studium Lehramt für Informations- und Kommunikations-
pädagogik, Pädagogische Hochschule Wien, Abschluss 09/2008

Bundesheer: Einjährig freiwillig, abgerüstet als Leutnant der Res.

Weiterbildung: 1988: WIFI Buchhalterkurs
1989: WIFI Bilanzbuchhalterkurs
1994: Unternehmensberaterprüfung absolviert
div. Kurse zu Führung, Organisation, Verkauf sowie beratungs-
spezifische Weiterbildung im Bereich Personalentwicklung

Berufliche Praxis

1978 - 1982: **SIEMENS AG ERLANGEN:**
Schwerpunkt: Personalbetreuung
1982 - 1987: **SIEMENS AG ÖSTERREICH:**
Schwerpunkt: Vertragsgestaltung, Kalkulation, Auftrags-
abwicklung; Planung und Berichtswesen
1987 - 1989: **ÖSTER. RAUMFAHRT- UND SYSTEMTECHNIK GMBH:**
Schwerpunkt: Organisation, Controlling, Berichtswesen,
Rechnungswesen sowie alle Personalagenden
1989 - 1990: **CONSULTING AG – CATRO:**
Schwerpunkt: Personalsuche und –auswahl
1991 - 1994: **EBLINGER & GAEDE GMBH:**
Schwerpunkt: Personalsuche und –auswahl, Organisation und
EDV, Projektentwicklung
1994 - 2002: **GAEDE BERATUNG:**
Schwerpunkt: Personalentwicklung, Moderation von
Veränderungsprozessen, Gruppenmoderationen
1999 - 2009 **FH für Unternehmensführung, Wien**
Lektor für Personalmanagement
2002 - 2005 **INDEXVERLAG DKFM. PETER HOFFER**
Schwerpunkt: Entwicklung neuer Märkte, Büroleitung, Redaktion
2006 - dato **HLW HOLLABRUNN:** Lehrer für Informations- und Office-
management, Angewandte Informatik, Sozialverwaltung, Volks-
und Betriebswirtschaft

