

RENATE SEEBAUER

**DIE „EMS WIEN“ –
EINE SCHULE
FÜR DIE
KINDER EUROPAS**

Emotionale Befindlichkeit und andere ausgewählte Variable
vor dem Hintergrund von Aussagen zum LehrerInnenverhalten
und zu Aspekten des Schul- und Klassenklimas bei Kindern
im Wiener Schulversuch
„Europäische Mittelschule“

Besonderer Dank geht
an Frau Christine Schiller M.A., Direktorin der Europäischen Mittelschule Wien,
an Herrn Prof. Dr. Georg Turić, Abteilungsleiter für den Bereich
der Schulpraktischen Studien (Schulpraxiszentrum)
an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien,
an die Lehrerinnen und Lehrer in den beiden Schulen, vor allem aber
an die Schülerinnen und Schüler, die bereit waren,
durch ihre Kooperationsbereitschaft
diese Studie zu ermöglichen.



DIE „EMS WIEN“ – EINE SCHULE FÜR DIE KINDER EUROPAS

Emotionale Befindlichkeit und andere ausgewählte
Variable vor dem Hintergrund komparativer Aussagen
zum LehrerInnenverhalten und zu Aspekten
des Schul- und Klassenklimas bei Kindern
im Wiener Schulversuch „Europäische Mittelschule“

Verfasst von
Renate Seebauer

Förderung der projektbegleitenden Studie und Drucklegung durch



© Renate Seebauer

© Paido • edice pedagogické literatury, Brno 2004

181. Publikation im Paido-Verlag

ISBN 80-7315-072-7

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort des Leiters des CERNET-Zentrums, Wien	9
Vorwort der Autorin der Studie	11
<hr/>	
0 ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNGEN VOR DEM HINTERGRUND DES SCHULVERSUCHS UND DEN GEGEBENHEITEN DER SCHÜLERINNENPOPULATION ...	13
<hr/>	
0.1 Einleitung und Skizze der Vorerhebung	13
0.2 Beschreibung des Schulversuchs	16
0.3 Kerndaten zur Projektschule (EMS) und zur Kontrollschule (SPZ) ...	21
0.4 Das schulische Umfeld der Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn – Beschreibung ausgewählter Aspekte der Schulentwicklung	24
0.5 Ableitung von Fragestellungen aus den besonderen Gegebenheiten des Schulversuchs, der Schülerpopulation und den besonderen Vorerfahrungen der Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn	32
<hr/>	
1 BEGRIFFSBESTIMMUNG UND THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU AUSGEWÄHLTEN VARIABLEN UND ZUM HINTERGRUND DES UNTERSUCHUNGSINSTRUMENTARIUMS	36
<hr/>	
1.1 Erziehungs- und Unterrichtsstile, LehrerInnenverhalten	36
1.2 Schul- und Klassenklima	37
1.3 Selbstkonzepte	39
1.4 Emotionale Befindlichkeit mit besonderer Berücksichtigung von Ergebnissen der Migrations- und Pendlerforschung	40
<hr/>	
2 BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHUNGSINSTRUMENTARIUMS, DER STICHPROBEN UND EINIGER ABHÄNGIGER VARIABLE	43
<hr/>	
2.1 Gründe für den Besuch der EMS und Initiatoren	43
2.2 Fremdsprachenbeherrschung – quantitative und qualitative Aspekte und Fremdsprachengebrauch	44
2.3 LehrerInnenverhalten – Die Sichtweise der tschechischen, slowakischen und ungarischen Kinder	44
2.4 Schul- und Klassenklima	45

2.5	Freude am Schulbesuch	48
2.6	Emotionale Befindlichkeit der tschechischen, slowakischen und ungarischen Kinder	50
2.7	Selbstkonzeptwerte	51
2.8	Kollektive und individuelle Persönlichkeitsprofile der Kinder der EMS und am SPZ	53
2.9	Weiterempfehlung und Wiederwahl der EMS bei tschechischen, slowakischen und ungarischen Kindern	55
<hr/>		
3	EMPIRISCHE EVIDENZ	56
<hr/>		
3.1	Wesentliche Impulsgeber für den Besuch der EMS – Gründe für den Besuch der EMS aus der Sicht der Kinder und Eingangserwartungen der Eltern	56
3.2	Fremdsprachenbeherrschung – qualitative und quantitative Aspekte und Fremdsprachengebrauch nach Aussagen der Kinder	60
3.3	LehrerInnenverhalten – Die Sichtweise der tschechischen, slowakischen und ungarischen Kinder.....	68
3.3.1	LehrerInnenverhalten im Kontrast zu den Herkunftsländern der Kinder.....	69
3.3.2	Aussagen tschechischer, ungarischer und slowakischer SchülerInnen zum LehrerInnenverhalten an der EMS	71
3.4	Schul- und Klassenklima	75
3.4.1	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu Dimensionen des Schulklimas	76
3.4.2	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu Dimensionen des Klassenklimas	81
3.5	Freude am Schulbesuch	86
3.6	Aussagen zur emotionalen Befindlichkeit	91
3.6.1	Zur emotionalen Befindlichkeit während der Woche in Wien und am Wochenende zu Hause – Aussagen von Kindern der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn an der EMS	92
3.6.2	Zur emotionalen Befindlichkeit an der Schule: Aktuell und retrospektiv sowie im Umgang mit den MitschülerInnen	95
3.6.3	Aussagen tschechischer, ungarischer und slowakischer SchülerInnen zu allfälligen Problemen/Schwierigkeiten an der EMS	97
3.6.4	Aussagen tschechischer, ungarischer und slowakischer SchülerInnen zu ihrem Verhältnis zu den MitschülerInnen an der EMS	97
3.7	Aussagen von EMS-SchülerInnen zu ausgewählten Selbstkonzeptfaktoren im Vergleich zu SPZ-SchülerInnen	99

3.8	Aussagen zu den kollektiven und individuellen Persönlichkeitsprofilen	102
3.8.1	Zum kollektiven Persönlichkeitsprofil der Kinder der EMS und am SPZ - Darstellung der Ergebnisse	102
3.8.2	Zum individuellen Persönlichkeitsprofil der Kinder der EMS und am SPZ – Darstellung der Ergebnisse	108
3.9	Weiterempfehlung bzw. Wiederwahl des Besuchs der EMS	111
3.9.1	Wie tschechische, ungarische und slowakische SchülerInnen Kinder aus ihrer Heimatstadt/ihrem Dorf bezüglich eines allfälligen Schulbesuchs der EMS beraten würden	111
3.9.2	Aussagen tschechischer, ungarischer und slowakischer SchülerInnen der EMS zur Wiederwahl dieser Schule	112
<hr/>		
4	AUSSAGEN AUSLÄNDISCHER GÄSTE ZUR EMS	114
<hr/>		
4.1	Tomáš Janík, Meine Begegnung mit der „Europäischen Mittelschule“.....	114
4.2	Simona Kíryková, Reflexion zur Hospitation an der EMS	115
4.3	Konstantinos Konstantaros, Reflexion zur Hospitation and der EMS	116
<hr/>		
5	DIE ERGEBNISSE IN KURZFORM	118
<hr/>		
5.1	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Ausblick	118
5.2	Summary of the Research Results and Perspectives	126
5.3	Shrnutí výsledků výzkumu a závěr.....	134
5.4	Zhrnutie výsledkov výskumu a záver.....	142
5.5	A vizsgálati eredmények összefoglalása és kitekintés	150
	Literaturangaben	157

VORWORT DES LEITERS DES CERNET-ZENTRUMS, WIEN

Aufgrund gesamteuropäischer Entwicklungen wird der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Bildungsexperten/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen eine immer entscheidendere Bedeutung beigemessen.

Das *Central European Regional Network for Education Transfer* – CERNET – trägt diesen neuen Anforderungen an Aus- und Weiterbildung in entsprechendem Maße Rechnung. CERNET ist eines der größten EU-Projekte der Stadt Wien und wird vom Europa Büro des Stadtschulrates für Wien koordiniert. Es wird aus Mitteln des Programms INTERREG IIIA gefördert. Durch eigene Projekte und Initiativen unterstützt CERNET die Bildungskooperation im mitteleuropäischen Raum.

Eine wesentliche Initiative, die in der überregionalen Zusammenarbeit entwickelt wurde, ist die „Europäische Mittelschule“ (EMS) in Wien. Diese Schule wird von Schülern und Schülerinnen aus der Region CENTROPE (Wien – Bratislava – Brno – Győr/Moson/Sopron) besucht und stellt den einmaligen Versuch dar, Schüler/innen aus verschiedenen Regionen gemeinsam zu unterrichten. Dabei müssen einerseits die nationalen Curricula der Länder erfüllt werden und andererseits sollen die Schüler/innen jene Fertigkeiten erreichen, die ihnen den Zugang zu einer offenen europäischen Gemeinschaft erleichtern. Dieses wichtige und in Europa wohl einzigartige Bildungsvorhaben wurde daher auch entsprechend wissenschaftlich begleitet. Hinsichtlich des unterrichtlichen Outputs liegt bereits eine entsprechende Studie von Frau Dr. Carol Morgan, University of Bath, vor.

Ebenso wichtig und gerade im Hinblick auf das zukünftige Zusammenleben in Europa von großer Bedeutung ist die Evaluation und Analyse sozialemotionaler Aspekte schulischen Lernens an der EMS. Aus diesem Grunde wurde von Frau Univ. Doz. Dr. et Mag. Renate Seebauer eine sehr umfangreiche Evaluation durchgeführt. Die nun vorliegenden Ergebnisse zeigen, in welchem großen Maße jene europäischen Werthaltungen und Einstellungen in einem interregionalen Schulprojekt vermittelt werden.

In diesem Zusammenhang möchte ich allen jenen, die diesen europäischen Traum ermöglicht haben, sehr herzlich danken, insbesondere für die Bereitstellung der finanziellen Ressourcen aus EU-Mitteln der MA 27 und für die großzügige Unterstützung der Stadt Wien durch die MA 13 – Landesjugendreferat.

Mir ist aber bewusst, dass dieses große Bildungsvorhaben nur durch den Einsatz und das Engagement der Schüler und Schülerinnen sowie deren Erziehungsberechtigten und des Lehrkörpers der EMS so erfolgreich umgesetzt werden kann.

Mein besonderer Dank gilt Frau Univ. Doz. Dr. et Mag. Renate Seebauer, die in jahrelanger mühsamer Forschungstätigkeit wertvolle Ergebnisse erzielt hat, die für die zukünftige interregionale europäischen Zusammenarbeit von besonderer Bedeutung und Wichtigkeit sind.

„Wir haben eine Vision, und diese Vision heißt Europa“.

Diese Aussage von Roman Herzog, deutscher Bundespräsident i.R., wird durch die „Europäische Mittelschule“ Wirklichkeit. Schüler/innen erleben Europa durch gemeinsames Kommunizieren und Handeln.

Hofrat Mag. Dr. Franz Schimek

Leiter des Europa Büros, Stadtschulrat für Wien

Wien, im Februar 2004

VORWORT DER AUTORIN DER STUDIE

Die oft zitierte „Europäische Dimension“ gewinnt an Vielfalt!

Nachdem die Europäische Union erfolgreich von sechs auf fünfzehn Mitglieder angewachsen ist, bereitet sie sich nun auf die Erweiterung vor, die in ihrem Umfang die größte ist, die bislang vorgenommen wurde. Mit 1. Mai 2004 wird die Europäische Union um zehn Staaten erweitert: Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, die Slowakische Republik, Slowenien, die Tschechische Republik, Ungarn und Zypern treten dem Staatenbund bei.

Für die Verfasserin der Studie, seit mehr als zehn Jahren Koordinatorin zahlreicher EU-Projekte (TEMPUS, ERASMUS, COMENIUS), bilateraler Projekte mit der Tschechischen Republik sowie Forschungsk Kooperationen mit der Tschechischen Republik, mit der Slowakischen Republik, mit Ungarn und Slowenien hat sich die EU-Erweiterung allerdings längst mit Selbstverständlichkeit vollzogen: So wie StudentInnen aus den „neuen“ EU-Ländern das gemeinsame Studieren bereichern und aus den ERASMUS-Intensivprogrammen nicht mehr wegzudenken sind, ist das Modell der „Europäischen Mittelschule“ in Wien, das neben der nationalen und ethnischen Vielfalt der „Wiener Kinder“ auch SchülerInnen aus den angrenzenden Staaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn mit einbezieht ein fixer Bestandteil der Wiener Schulszene geworden, das weit in die Region Wien – Győr – Bratislava – Brno ausstrahlt und internationale Anerkennung gefunden hat.

Wenngleich das Projekt mit Ende des Schuljahres 2003/04 am Standort Wien ausläuft, so ist zu erwarten, dass das „Schul- und Unterrichtsmodell“ in den zahlreichen europäischen Grenzregionen seine Fortsetzung findet.

AbsolventInnen der „Europäischen Mittelschule in Wien“ haben gelernt, nicht nur lokal, sondern regional-grenzüberschreitend zu denken, zu handeln und zu kommunizieren; sie charakterisieren sich selbst häufiger als „helfend/unterstützend, tolerant, angstfrei, gesprächig und mutig“ und heben sich so von AbsolventInnen anderer Schulen ab. Sie haben gelernt, die „Europäische Dimension“ aktiv zu erleben und zu leben und werden auf diese Weise zu MultiplikatorInnen für eine erweiterte „Europäische Dimension“ in einem Europa der Stabilität und des Friedens!

Viel Erfolg – der Idee der „Europäischen Mittelschule“ und den Kindern Europas – wünscht die Autorin der vorliegenden Studie

Univ. Doz. Dr. hab. et Mag. Renate Seebauer, Prof. PA

Wien, im Februar 2004

0 ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNGEN VOR DEM HINTERGRUND DES SCHULVERSUCHS UND DEN GEgebenHEITEN DER SCHÜLERINNENPOPULATION

0.1 EINLEITUNG UND SKIZZE DER VORERHEBUNG

Erste Untersuchungen der Autorin der vorliegenden Studie an der „Europäischen Mittelschule in Wien“ (EMS) gehen zurück in das Sommersemester 1999, wo die Autorin nach einem eindrucksvollen Studienbesuch mit einer internationalen Gruppe von ERASMUS-StudentInnen eine empirische Studie initiierte, bei welcher erhoben werden sollte, welche Sprachen in formellen Settings (Unterrichtssituation) neben den organisatorisch festgelegten (14, bzw. 16 Stunden Deutsch, Tschechisch, Ungarisch, Slowakisch) noch gesprochen werden und welche Sprachen darüber hinaus in den „*European Studies*“ (z.B. bei Gruppenarbeiten) neben Englisch bzw. Deutsch (6 Stunden) gesprochen werden. Ferner sollte der Frage nachgegangen werden, ob Kinder der EMS günstigere psychosoziale Selbstkonzeptwerte zeigen als Kinder einer Kontrollgruppe.

Im Zuge dieser ersten Studie wurden insgesamt 178 SchülerInnen der 5. und 6. Schulstufen erfasst: Alle vier Schulversuchsklassen der EMS, d.s. 100 % der bis zu diesem Zeitpunkt eingerichteten Schulversuchsklassen sowie weitere vier Klassen (5. und 6. Schulstufe) des Schulpraxiszentrums (SPZ) der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien.

Als Untersuchungsinstrumentarium diente ein Fragebogen inkl. einer Selbstkonzeptskala „SEKO-Skala“ – mit 20 Statements, die mit „trifft zu/trifft nicht zu“ zu bearbeiten waren. Die Items ließen sich zwei Faktoren zuordnen: „Selbstkonzept zur Durchsetzung gegenüber anderen und Gruppen“ (z.B. Ich richte mich sehr nach den Meinungen anderer) sowie „Selbstkonzept zur Umgangsfähigkeit“ (z.B. Es fällt mir leicht, mit anderen Menschen ein Gespräch anzufangen.).¹

Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollklassen (EMS bzw SPZ) wurden aus dem speziellen organisatorischen und pädagogischen Konzept der EMS interpretiert.

¹ Statistische Werte zur SEKO-Skala s. SEEBAUER, R. (1997): Fremdsprachen in der Grundschule. Mandelbaum. Wien, S. 169ff.

Die Studie brachte – kurz gefasst – folgende Ergebnisse²:

- Kinder der EMS gaben zu 70 - 90 % an, in formellen Settings (Unterrichtssituationen) ihre Muttersprache zu verwenden. Diese Angaben liegen deutlich über dem auf Grund des organisatorischen Konzepts zu erwartenden Wert von ca. 50 %.
- Die in den „*European Studies*“ am häufigsten gesprochenen Sprachen sind Deutsch, bzw. Englisch. Kinder aller Herkunftsländer rekurrieren „manchmal“ auch auf ihre Muttersprachen, was am stärksten bei den ungarischen und slowakischen Kindern, aber auch bei den tschechischen und österreichischen Kindern sowie bei den Kindern aus „anderen Ländern“ evident wird. Darüber hinaus zeigte sich, dass Kinder der EMS bisweilen in anderen als den „offiziellen Sprachen“ (Deutsch/Englisch) und ihren Muttersprachen kommunizieren. So versuchen sich österreichische Kinder in Ungarisch, Tschechisch und Slowakisch; tschechische Kinder auch in Slowakisch und slowakische Kinder in Ungarisch ... um Kommunikation in unterrichtlichen Situationen sicherzustellen. Ungarische Kinder versuchen sich allerdings nie in Tschechisch oder Slowakisch.
- Kommunikation in den Pausen spielt sich zu mehr als 2/3 in der Muttersprache eines Kindes ab; das restliche Drittel der verbalen Interaktionen erfolgt auf Deutsch. Um Kommunikation in den Pausen sicherzustellen bedienen sich einige Kinder „manchmal“ auch anderer Sprachen (z.B. drei österreichische Kinder und ein tschechisches Kind versuchen sich auf Ungarisch; zwei ungarische Kinder versuchen sich auf Slowakisch...). Dem Englischen kommt als Kommunikationsmittel in den Pausen keine Bedeutung zu. Der Trend zur Verwendung der Muttersprache in den Pausen wird im Freizeitbereich der Kinder in verstärktem Ausmaß evident; Deutsch ist hier eindeutig die „Zweitsprache“. Das Englische stellt auch im Freizeitbereich kein Kommunikationsmittel dar.
- Mit der Frage nach den Herkunftsländern der Freunde konnte gezeigt werden, dass dem Ziel „... durch den Umgang miteinander ... zu einer Gemeinschaft zusammenzuwachsen ...“ (SSRFW, 1998, S. 57) voll Rechnung getragen wird. Es ist allerdings anzumerken, dass Kinder aus der Tschechischen und Slowakischen Republik sowie aus Ungarn ihre Freundschaften eher zu Kindern aus diesen

² Eine detaillierte Beschreibung der Untersuchungsergebnisse ist in folgenden Publikationen nachzulesen: SEEBAUER, R. (2000): Multilingualität und psychosoziale Selbstkonzeptwerte am Beispiel der interkulturellen Settings im Wiener Schulversuch „Europäische Mittelschule“/“European Middle School“ (EMS) in: AGUADO K./HU A.: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund 4. - 6. Oktober 1999, Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 61-74. Sowie: SEEBAUER, R. (2001): Európai Középiskola – a gyermekek többnyelvűségének és pszichoszociális önértékelésének tükrében, in: A cernet-projekt és a bécsi európai középiskola, Győr, S. 80-87.

Ländern und nicht so sehr zu österreichischen Kindern und Kindern aus „anderen Ländern“ unterhalten; Kinder aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei unterhalten ihre Freundschaften eher zu Kindern aus eben diesen Ländern und zu österreichischen Kindern, weniger zu Kindern aus der Tschechischen, bzw. Slowakischen Republik und aus Ungarn. Diese „relative Ungleichverteilung“ kann durch die Interaktionsmöglichkeiten innerhalb der „Wohngemeinschaft“ des SchülerInnenheims, in dem die tschechischen, slowakischen und ungarischen Kinder während der Schulwoche wohnen, interpretiert werden. Die österreichischen Kinder und die Kinder aus den „anderen Ländern“ wohnen hingegen bei ihren Familien. Diese „Wohngemeinschaft“ ist auch im Zusammenhang mit der starken Verwendung der jeweiligen Muttersprachen als bedeutende Einflussgröße zu sehen.

- Kinder der EMS zeigen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe signifikant günstigere Selbstkonzeptwerte; von der Kontrollgruppe unterscheiden sie sich höchst signifikant darin „zu anderen Kindern Kontakt zu finden“ – was ihnen leichter fällt – und weitestgehend „angstfrei mit fremden Menschen zusammenzutreffen“. Hier handelt es sich zweifelsohne um bislang wenig beachtete Nebeneffekte des pädagogischen Konzepts der EMS, deren allfälliger Zusammenhang mit leistungsthematischen Selbstkonzeptwerten weitere Beachtung verdienen. Die Hypothese, dass Kinder der EMS, deren Lernprozesse Interaktionen in unterschiedlichen Sprachen implizieren, günstigere psychosoziale Selbstkonzeptwerte aufweisen als Kinder, deren Lernprozesse nicht von dieser sprachlichen Vielfalt begleitet werden, konnte bestätigt werden.

Es zeigte sich, dass die relativ ungünstigen Selbstkonzeptwerte der Kinder aus der Türkei und den Nachfolgestaaten des ehemaligen Ostblocks (z.T. Kinder ausländischer Arbeitnehmer, bzw. Kinder, die im Zuge der jüngsten Flüchtlings/Migrationsbewegungen nach Österreich gekommen sind) nach weiteren Untersuchungen verlangen.

Da im Zuge nachfolgender Besuche an dieser Schule von der Direktorin und den LehrerInnen für die „*National Studies*“ immer wieder das Heimweh der „europäischen Kinder“ (Kinder aus CZ, SK, HU) apostrophiert wurde, schien es angezeigt, der „psychischen Befindlichkeit“ der EMS-Kinder, vor allem der Kinder aus den angrenzenden Nachbarstaaten, nachzugehen. Dabei zeigte sich, dass auch das LehrerInnenverhalten und Elemente des „Schul- und Klassenklimas“ sowie zahlreiche Einzelbefunde (kollektives und individuelles Persönlichkeitsprofil, Weiterempfehlung der Schule ...) erhoben werden mussten, um möglichst unterschiedliche Perspektiven beleuchten zu können.

Die in der Folge dargestellten Befunde stellen eine Sammlung von „Einzelaufnahmen“ dar, die zwischen Mai 2001 und Juni 2003 (mit wenigen Ausnahmen) jeweils an Kindern der 7. und 8. Schulstufe – z.T. mittels Fragebogen an gesamten Stammklassen, z.T. in Form von Interviews mit den Kindern aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn – gemacht wurden.

Die mittels Fragebogen gewonnenen Daten wurden elektronisch erfasst und mit Hilfe von SPSS verrechnet³.

Dort, wo Vergleiche mit einer sog. „Kontrollgruppe“ angestellt wurden, beziehen sich diese auf Daten des „Schulpraxiszentrums der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien“ (in der Folge: SPZ). Die Kinder des SPZ wurden deswegen als Kontrollgruppe gewählt, da die Schule ebenfalls von Kindern unterschiedlicher Nationalitäten frequentiert wird und auf Grund der wöchentlichen Praktika der StudentInnen sowie durch den Besuch zahlreicher Delegationen aus EU-Ländern und Kandidatenländern den Kindern ebenfalls eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer Kontakte, z.T. auch in anderen Sprachen als Deutsch, möglich ist. Darüber hinaus wurden zur Zeit des Erhebungszeitraums neben Englisch als Pflichtfach auch Französisch und Italienisch als Kurse angeboten.

0.2 BESCHREIBUNG DES SCHULVERSUCHS

Die offizielle Beschreibung des Schulversuchs⁴ charakterisiert das grenzübergreifende schulpädagogische Vorhaben folgendermaßen:

Die politische und wirtschaftliche Entwicklung Europas fordert ein vermehrtes Ausmaß an Fremdsprachenkenntnissen, um in einer immer kleiner werdenden Welt persönliche und berufliche Kontakte zu Menschen mit anderer Muttersprache knüpfen zu können. 1984 stellte die EG fest, „*One modern language in addition to the mother tongue should be studied in depth.*“ In einer neuerlichen Resolution des Ministerkomitees wurde diese Empfehlung erweitert, „... *to promote the study and use wherever appropriate of less widely spoken languages, both those spoken by linguistic minorities within their national boundaries and those of the smaller European nations. The rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource, to be protected and developed. A major educational effort is needed to convert our diversity from an irritating barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding.*“

Insbesondere durch die Ostöffnung haben sich neue Möglichkeiten zur Intensivierung der kulturellen und wirtschaftlichen Kontakte zu den östlichen Nachbarländern Österreichs, Ungarn, Tschechische Republik und Slowakische Republik ergeben.

Für die Jugend dieser Länder sollte ein Bildungsangebot geschaffen werden, das dieser Entwicklung gerecht wird.

Durch die Neugestaltung Europas gewinnt Wien als kultureller, politischer und wirtschaftlicher Treffpunkt zwischen Ost und West immer mehr an Bedeutung.

³ Das Datenmaterial wurde – wenngleich der Stichprobenumfang mitunter kleiner als 100 ist – wegen der besseren Vergleichbarkeit in prozentuellen Häufigkeiten angegeben. Die entsprechenden absoluten Häufigkeiten wurden allerdings in jedem Fall ausgewiesen.

⁴ Homepage der EMS: <http://www.emsneustiftgasse.at> (abgerufen am 20 Juni 2003) nach Angaben des SSRfW.

Es war daher ein Anliegen des Stadtschulrates für Wien, einen effizienten Beitrag im schulischen Bereich zu leisten.

Im Sinne dieser Feststellung bietet der multilinguale Unterricht im Schulversuch „Europäische Mittelschule“ Wien (EMS) die Möglichkeit, dass eine andere Sprache als die Muttersprache der SchülerInnen zur Arbeitssprache wird und man eine Drittsprache aus dem europäischen Raum so weit beherrscht, um in ihr handlungsfähig zu sein.

Zusätzlich bietet diese Schulform eine einmalige Chance, bei SchülerInnen der oben genannten Länder ein tieferes Verständnis für ein europäisches, grenzübergreifendes Miteinander-Leben und Arbeiten zu entwickeln.

Der Schulversuch „Europäische Mittelschule“ Wien (EMS) ist eine Weiterentwicklung des Gesamtkonzeptes *Vienna Bilingual Schooling* (VBS) im Bereich der Mittelstufe, das vom Kindergarten beginnend bis zur Matura (Reifeprüfung) geführt wird. Seit 1992/93 gibt es in Wien bilinguale Volksschulen, seit 1994/95 eine bilinguale Mittelschule und seit 1996/97 eine bilinguale Handelsakademie. Der Beginn eines bilingualen Oberstufenrealgymnasiums erfolgte im Schuljahr 1998/99.

Ausgehend von einer Schülerpopulation von multilingualen SchülerInnen (z.B. SchülerInnen mit der Muttersprache Deutsch oder Englisch, Slowakisch, Tschechisch, Ungarisch) soll ein Bildungsangebot sichergestellt werden, das

- einerseits den SchülerInnen eine, dem österreichischen Lehrplan des Realgymnasiums bzw. den ungarischen, tschechischen und slowakischen Lehrplänen entsprechende Grundbildung gewährleistet, das
- andererseits aber auch Möglichkeiten bietet, Fertigkeiten in einer zweiten und dritten Sprache zu erwerben, die im Rahmen des herkömmlichen, schulischen Fremdsprachenunterrichts kaum vermittelt werden können.

Als Grundlage der multilingualen Mittelstufe dienen die Zielvorgaben des Modells „Mittelschule“; auf der Basis der damit verbundenen methodisch-didaktischen Konsequenzen soll ein Konzept erprobt werden, in dem die SchülerInnen in zunehmendem Ausmaß befähigt werden, neben ihrer Muttersprache auch in einer Zweit- und Drittsprache jene sprachliche Kompetenz zu erwerben, die es ihnen ermöglicht, diese handlungsorientiert zum Erwerb von Wissen und Fertigkeiten in anderen Unterrichtsbereichen einsetzen zu können.

Die Bestimmungen im Bezug auf Unterrichtsprojekte, hinsichtlich der Führung von Schulbibliotheken, der Aufnahmevoraussetzungen, gesetzliche Bestimmungen im Bezug auf Schul- und Unterrichtszeit und hinsichtlich der Leistungsbewertung kommen in Analogie zum Modell „Mittelschule“ zur Anwendung.

Die „Europäische Mittelschule“ Wien (EMS) ist durch drei Schwerpunkte gekennzeichnet:

- Erfüllung der nationalen Lehrpläne (Nationale Studien);
- Verstärkter Sprachunterricht (Fremdsprachen, Europäische Studien, Kreative Studien, Sport, Unverbindliche Übung Deutsch);
- Europäische Dimension (Europäische Studien).

Der lehrplanmäßige Unterricht in der jeweiligen Muttersprache (Deutsch, Slowakisch, Tschechisch bzw. Ungarisch) wird von muttersprachlichen LehrerInnen durchgeführt.

Die nationalen Lehrplanforderungen werden im Rahmen der nationalen Studien erfüllt; das Stundenausmaß beläuft sich auf der 5. Schulstufe auf 14 Wochenstunden, auf der 6. und 7. Schulstufe auf 16 und auf der 8. Schulstufe auf 14 Wochenstunden.

Die „Kreativen Studien“ – Bildnerische Erziehung und Musikerziehung – werden weitgehend in deutscher Sprache unterrichtet und umfassen jeweils zwei Wochenstunden von der 5. bis zur 8. Schulstufe.

Der „sportliche Bereich“ wird jeweils von einem/einer österreichischen LehrerIn im Team mit einem/einer LehrerIn aus einem der drei Nachbarländer gehalten und umfasst durchgehend drei Wochenstunden.

Verstärkten Sprachunterricht gibt es in Englisch als „Erste Lebende Fremdsprache“ mit folgender Verteilung der Wochenstunden: 5. Schulstufe: 4 Wochenstunden, 6. - 8. Schulstufe: jeweils drei Wochenstunden.

Im Bereich der „Europäischen Studien“ (*European Studies*) besteht das Ziel darin, Englisch als Arbeitssprache auf natürliche Weise zu entwickeln.

Der Erwerb einer weiteren Fremdsprache (z. B. Deutsch, Französisch, Italienisch, Slowakisch, Tschechisch, Ungarisch) – im Zeugnis mit einer Note – ist im Ausmaß von 2 Wochenstunden von der 5. bis zur 8. Schulstufe vorgesehen.

Für SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch wird in Form einer „Unverbindlichen Übung Zusatzunterricht in Deutsch“ im Ausmaß von einer Wochenstunde angeboten.

Im Bereich der „Europäischen Studien“ soll den SchülerInnen ein Bewusstsein für den europäischen Raum in verschiedenen Aspekten vermittelt werden; diese betreffen:

- historische Hintergründe;
- geographische und umweltbedingte Zusammenhänge;
- Kultur und Kunst.

Die Arbeitssprache ist Englisch; das Stundenausmaß umfasst 6 Wochenstunden auf der 5. bis 7. Schulstufe und 7 Wochenstunden auf der 8. Schulstufe.

Die oben skizzierten didaktischen Inhalte zielen darauf ab, den SchülerInnen der „Europäischen Mittelschule“ Wien (EMS) ein europäisches Bewusstsein⁵ zu vermitteln. Es muss jedoch gewährleistet werden, dass diese Inhalte auch die jeweiligen nationalen Lehrplanforderungen erfüllen und dadurch die Möglichkeit bieten die Schulzeugnisse der „Europäischen Mittelschule“ Wien (EMS) in Österreich, in der Slowakischen Republik, in der Tschechischen Republik und in Ungarn vollinhaltlich anzuerkennen, sodass keine zusätzlichen Prüfungen für die Anerkennung der Zeugnisse im jeweiligen Land notwendig sind.

Für die pädagogische Arbeit an der „Europäischen Mittelschule“ Wien (EMS) sind folgende Kategorien von LehrerInnen vorgesehen:

- HauptschullehrerInnen,
- LehrerInnen allgemein bildender höherer Schulen,
- muttersprachliche LehrerInnen aus der Slowakischen Republik, aus der Tschechischen Republik und aus Ungarn sowie
- englischsprachige LehrerInnen des jeweiligen Fachbereichs.

Alle LehrerInnen unterrichten gleichberechtigt, wobei jede Kategorie von LehrerInnen ihre dienst- und besoldungsrechtlichen Bestimmungen beibehält.

Der österreichische Beitrag umfasst den Einsatz von LehrerInnen für folgende Bereiche:

- Deutsch, Englisch, Mathematik sowie den Unterricht in den Realien;
- für den Bereich der Fremdsprachen (Französisch und Italienisch) sowie „Deutsch für nicht deutschsprachige SchülerInnen“. In diesen Unterrichtsgegenständen wird der Unterricht für alle SchülerInnen von österreichischen LehrerInnen abgehalten.
- Deutsch als „Zweite Lebende Fremdsprache“ für nicht deutschsprachige SchülerInnen;
- für die „Unverbindliche Übung Deutsch für nicht deutschsprachige SchülerInnen“ und
- für den deutschsprachigen Unterricht im Rahmen der „Nationalen Studien“.

Darüber hinaus werden die Kosten für den/die österreichische/n LehrerIn im Team Teaching des sportlichen Bereichs von österreichischer Seite getragen.

Die Kosten für den Einsatz der vorwiegend englischsprachigen LehrerInnen im Bereich „*European Studies*“ werden ebenfalls von österreichischer Seite getragen.

Die muttersprachlichen LehrerInnen aus der Slowakischen Republik, aus der Tschechischen Republik und aus Ungarn werden für die Erfüllung nationaler Lehrplanforderungen als Beitrag zur Durchführung dieses transnationalen Projektes von ihren eigenen Staaten bezahlt. Ihr Einsatz im muttersprachlichen Bereich gewährleistet die Weiterentwicklung der muttersprachlichen Kompetenz der SchülerInnen aus den oben genannten Ländern.

⁵ Anmerkung der Autorin: gemeint ist „... eine europäische Bewusstheit“.

Weiters stehen sie den österreichischen SchülerInnen als muttersprachliche LehrerInnen für Slowakisch, für Tschechisch und für Ungarisch – für den Fall, dass diese als 2. Lebende Fremdsprachen gewählt werden – zur Verfügung.

Die „Europäische Mittelschule“ Wien (EMS) nahm im Schuljahr 1997/98 aufsteigend mit den 1. Klassen ihre Tätigkeit auf.

Nach Möglichkeit besteht eine Klasse jeweils zur Hälfte aus SchülerInnen mit deutscher Muttersprache, die im Einzugsbereich des Schulstandortes wohnen sowie aus SchülerInnen mit slowakischer, mit tschechischer oder mit ungarischer Muttersprache, die entweder in Wien oder im Grenzgebiet (bis zu ca. 80 - 100 km im Landesinneren) wohnen. Die Kinder aus den drei angrenzenden Nachbarstaaten haben die Möglichkeit, in einem Wohnheim untergebracht zu werden.

Die SchülerInnen müssen Vorkenntnisse aus Englisch und Deutsch aus der Volksschule (1. Stufe der Grundschule) mitbringen, um dem Unterricht in den „*European Studies*“ auf Englisch folgen zu können.

Die sprachliche Flexibilität der SchülerInnen sowie eine besondere Kooperationsbereitschaft seitens der Eltern werden im Rahmen des Aufnahmeverfahrens durch ein Gespräch mit den SchülerInnen und den Eltern festgestellt. Sollte der 50 prozentige Anteil österreichischer SchülerInnen aus dem Schulsprengel nicht erreicht werden, können auch Kinder aus anderen Bezirken, welche die nötigen Vorkenntnisse besitzen, aufgenommen werden.

Die „Europäische Mittelschule“ Wien (EMS) versteht sich als ganztägige Schulform („Offene Schule“) mit Mittagessen und Nachmittagsbetreuung, um den Kindern die Möglichkeit zu bieten, die verschiedenen Sprachen durch den Umgang miteinander im Lern- und Freizeitbereich auf natürliche Weise zu pflegen und zu einer Gemeinschaft zusammenzuwachsen.

Für die SchülerInnen aus den Nachbarländern, die nicht in Österreich wohnhaft sind, wird eine außerschulische internatsmäßige Betreuung in einem SchülerInnenwohnheim angeboten.

Das Modell der „Europäischen Mittelschule“ Wien (EMS) ist eine Variante des Schulversuchs „Mittelschule“ (Schulversuch nach § 7 SchOG und § 18 SchUG), die dem Kriterium der Kostenneutralität entspricht.

0.3 KERNDATEN ZUR PROJEKTSCHULE (EMS) UND ZUR KONTROLLSCHULE (SPZ)

EMS ⁶	SPZ ⁷
<i>Organisationsstruktur</i>	
17 Klassen 418 SchülerInnen aus 22 Nationen mit 18 Muttersprachen 70 LehrerInnen Fünftagewoche Nachmittagsbetreuung „Offene Schule“: 280 SchülerInnen, 18 Gruppen in „Offener Schule“ Besuchsschule der Pädagogischen Akademien Besuchsschule für internationale Delegationen des zuständigen Ministeriums und des Stadtschulrats für Wien Lehrplan des Realgymnasiums Zweite lebende Fremdsprache verpflichtend ab der 5. Schulstufe (Italienisch, Slowakisch, Tschechisch, Ungarisch, Deutsch als Fremdsprache) Weitere Sprachen: Französisch, Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch, Türkisch	12 Klassen 315 SchülerInnen aus 5 Nationen 6 Muttersprachen 42 LehrerInnen Fünftagewoche Autonom organisierte Nachmittagsbetreuung 45 Kinder über die Woche verteilt Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien Besuchsschule für internationale Delegationen des zuständigen Ministeriums und des Stadtschulrats für Wien Lehrplan der Hauptschule Bei Bedarf (Kontakte mit Partnerschulen in Italien und Frankreich im Rahmen von COMENIUS): Französisch und Italienisch in Kursform Weitere Sprachen: nicht angeboten (bei Bedarf im Zusammenhang mit EU- Projekten in Kursform)
<i>LehrerInnen</i>	
<i>Native Speaker Teachers</i> aus 11 Ländern Professorinnen aus der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn AHS-LehrerInnen HauptschullehrerInnen FachlehrerInnen SonderschullehrerInnen Beratungslehrerin, Schülerberaterin	<i>Native Speaker Teacher</i> aus Canada)))) ProfessorInnen der Pädagogischen Akademie)))

⁶ Erstellt auf der Grundlage des Schulprofils der EMS, April 2003.

⁷ Erstellt auf der Grundlage eines Telefoninterviews mit AL (i.R.) Prof. Dr. Georg Turić am 31.10.2003.

<i>Bauliche Gegebenheiten</i>	
Schulneubau Großraumturnhalle, Pausenhof, Dachgarten, Computerräume, modernste Schulküche, Bibliothek, Keramikwerkstätte	Schulbau aus dem Jahre 1912 2 Turnsäle, Schulgarten, Computerräume, moderne Schulküche, Bibliothek, Werkstätte (Schweißen, Keramik ...; insgesamt vier ausgebaute Räume)
<i>Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit</i>	
Soziales Lernen Förderkonzepte Entwicklung eines Bewusstseins für Demokratie (Schülerparlament tagt regelmäßig und ist aktiv am Schulgeschehen beteiligt) Beratungslehrerin (behandelt Sorgen der Kinder vertrauensvoll und stellt bei Bedarf ein Netzwerk von außerschulischen Institutionen zur Verfügung) Neue Lehr- und Lernformen (Team Teaching, Projektorientierter Unterricht, Offenes Lernen, Soziales Lernen, Heterogener Unterricht, Inte- grationsklasse) Intensive Zusammenarbeit mit den Partnergymnasien in Bratislava, Brno und Győr Schulpraktische Ausbildung von StudentInnen der Pädagogischen Akademien	Selbst organisiertes Lernen, kooperatives Lernen, ... alle sozialen Betreuungsformen Entwicklung eines Bewusstseins für Demokratie (Schülerparlament tagt regelmäßig und ist aktiv am Schulgeschehen beteiligt) Team von BeratungslehrerInnen, Einbeziehung von SchulpsychologInnen Neue Lehr- und Lernformen (Team Teaching, Projektorientierter Unterricht, Offenes Lernen, Soziales Lernen, Heterogener Unterricht, Inte- grationsklasse) Partnerschulen (national und international): Paris, Roma, Baden-Baden, Oostende, Karlovy Vary Schulpraktische Ausbildung von StudentInnen der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien
<i>Kooperation mit schulischen und außerschulischen Institutionen</i>	
<i>European High School</i> (=Oberstufe zur EMS) am Gymnasium Henriettenplatz 6, 1150 Wien (seit 2000). Projekte mit Jugendeinrichtungen des 7. Bezirks (Interface, Tangram, Jugendzentren der Stadt Wien) Jährlich; Gewaltpräventionsprojekt in Zusammenarbeit mit der Polizei	Gewaltprävention, Mediationskurse

<p>des Bezirks Selbstverteidigungskurs für SchülerInnen in Zusammenarbeit mit dem Institut „Shobukai Austria“ Regelmäßige Teilnahme an internationalen Wettbewerben der Europäischen Kommission</p>	
<i>Auszeichnungen</i>	
<p>1998: Europäisches Siegel für europäische Sprachinitiativen 2001: Europtimus Hauptpreis im österreichischen Physikwettbewerb 1999 - 2002: erste, zweite, dritte Plätze in verschiedenen Schulrankings</p>	<p>Sportfeste, aber nicht im Sinne von „Wettbewerb“</p>
<i>Medienpräsenz</i>	
<p>Fernsehen; 3-sat, Confetti TV, ungarisches Fernsehen; Presse: Artikel in der „Presse“, im Standard, im Kurier, im Kinderkurier, in Zeitungen der slowakischen und tschechischen Volkgruppen, im Jungösterreich, in „Erziehung und Unterricht“, in der kroatischen Zeitung, in Zeitungen der Nachbarländer ...</p>	<p>Publikationen in „Erziehung und Unterricht“; in Zeitungen der Nachbarländer (Tschechische Republik, ... und in Frankreich) Buchpublikation: „Kinder im Zentrum einer Pädagogischen Hochschule“.</p>

0.4 DAS SCHULISCHE UMFELD DER KINDER AUS DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK, DER SLOWAKISCHEN REPUBLIK UND AUS UNGARN – BESCHREIBUNG AUSGEWÄHLTER ASPEKTE DER SCHULENTWICKLUNG

Tschechische Republik⁸

Der Transformation des tschechischen Schulwesens lag nach der sog. Ostöffnung des Jahres 1989 keine offizielle langfristige Strategie zu Grunde; d.h. die Schule machte viele Veränderungen durch, die manchmal nicht vorbedacht waren, häufig aber in einer Kritik am Schulwesen ihre Wurzeln hatte: Viele Entscheidungen spielten sich *ad hoc* ab: Einzelfälle wurden gelöst, nicht aber das ganze System reformiert.

Das Schulgesetz (*Školský zákon*) aus dem Jahr 1984 wurde nach der politischen Wende nicht neu gefasst, sondern nur novelliert; die eigentliche Umgestaltung des tschechischen Schulwesens begann erst im Jahr 1990. Damals entstand ein Hochschulgesetz (*Zákon o vysokých školách*, Nr. 172/1990) sowie ein Gesetz betreffend die staatliche Verwaltung und Selbstverwaltung (*Zákon o státní správě a samosprávě*, Nr. 564/1990), welches das Schulmanagement tangiert und den Schulen auch dahingehend Autonomie verleiht, dass sie sich als juridische Personen registrieren können. Durch diesen Transformationsprozess gewannen die Schulen Autonomie.

Einen Bestandteil dieser Transformation bilden die folgenden Reformen:

- Loslösung von ideologischer Indoktrination in der Ausbildung,
- freie Wahl der Schule und der Schullaufbahn,
- Aufhebung des Staatsmonopols bezüglich der Beschulung,
- Dezentralisierung des Managements im Bildungssystem,
- strukturelle und curriculare Veränderungen, ...

In den Folgejahren kam es zu diversen Änderungen im Ausmaß der Lehrverpflichtung der LehrerInnen; im Jahr 2000 kam es zu neuen administrativen Reformen: die Gehälter des Lehrpersonals wurden um 8 % erhöht mit dem Ziel, junge Leute für den Lehrberuf zu motivieren.

Beginnend mit dem Schuljahr 1996/97 beenden nun alle SchülerInnen die Grundschule (und zugleich auch ihre Schulpflicht) mit dem neunten Schuljahr: Primarstufe (ISCED 1): 1. bis 5. Schuljahr, Sekundarstufe I (ISCED 2): 6. bis 9. Schuljahr.

In der Tat wurde oft Kritik zum Ausgangspunkt der Reform: Schule sei normativ und uniform, Schule sei passiv und verbal, leistungsorientiert, isoliert von der Umgebung, die Inhalte sind detailliert und normativ definiert, das Schulwesen ist

⁸ Nach: JANÍK, T. (2002): Tschechische Republik – Ausgewählte Aspekte der Schulentwicklung. In: SEEBAUER, R. (HG.): LehrerIn-Sein zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie im Vergleich (S. 53-64). Wien, Mandelbaum-Verlag.

direktiv und zentralisiert geleitet, die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist deformiert, äußere Disziplin wird akzentuiert, die intellektuelle Entwicklung geht auf Kosten der sozialen, emotionalen, moralischen Entwicklung, Prüfen und Beurteilen zielt auf die Identifikation von Fehlern ab, unangemessener Umgang mit Fehlern, LehrerInnen haben minimale Kompetenzen, sie sind Beamte und Vollzieher von Vorschriften, die Ausbildung der LehrerInnen ist uniform...

Notwendige äußere Reformen betreffen strukturelle Veränderungen im Schulsystem, das Schulmanagement, die Finanzierung, u.a., wobei eine legislative Verankerung notwendig ist. Notwendige innere Reformen betreffen Veränderungen in der Auffassung von Ausbildung und Schule, Sinn, Zielen, Funktionen und Inhalten, Unterrichtsprozessen, Menschenbildern, veränderte Beziehung zu Eltern, zur sozialen Umgebung, zu Methoden und Arbeitsformen.⁹

Im Bereich der Curriculumentwicklung entstand bereits im Jahre 1995 der sog. „Standard der Grundausbildung“ (*Standard základního vzdělávání*)¹⁰. Dieses Dokument definiert die Ziele der Ausbildung und den Basislehrstoff in sieben Bereichen der Grundausbildung und bildet die Grundlage für die Entwicklung von Lehrplänen, Lehrbüchern und spezifischen Ausbildungsprogrammen.

JANÍK (2002) betont, dass es schwierig ist sich auf konkrete Veränderungen zu beziehen, da es viele widerprüchliche Befunde gibt, die aus verschiedenen, meist partikulären (empirischen) Forschungen bestehen. So bezeichnet er die Veränderungen im Schulwesen der Tschechischen Republik als eine „samtene“ Schulreform (vgl. Janík, S. 56, in: Seebauer, 2002).

In der traditionellen Auffassung sind die LehrerInnen Vermittler von Wissen und kulturellen Werten, ihre Rolle wird aber erweitert und die Struktur ihrer Funktionen bekommt eine neue Akzentuierung. Im Gefolge von WALTEROVÁ (1997) verweist JANÍK auf diese Innovationen: Tschechische LehrerInnen befinden sich auf dem Weg zum/zur Innovator/in, Manager/in, Berater/in und Konsultant/in, Partner/in, Erzieher/in und Wertevermittler/in sowie zum/zur Forscher/in.

JANÍK (2002) betont, dass die tschechische Schule gegenwärtig auf der Suche nach einer neuen Schulkultur ist – was als innovativer Prozess verstanden werden kann. Infolge von Veränderungen im Aktionsradius der Schule wird auch der Aufgabenbereich der LehrerInnen erweitert. Nach 1989 öffnete sich den LehrerInnen ein großer Freiraum für ihre Kreativität und damit kamen zahlreiche neue Herausforderungen inhaltlicher oder methodischer Natur auf sie zu. Sie können sich auch frei entscheiden bei der Auswahl von Lehrbüchern usw.; LehrerInnen waren allerdings 40 Jahre daran gewöhnt, dass alles „von oben“ kommt. ...

⁹ Vgl. dazu das OECD – Dokument aus dem Jahre 1999 – *Priority pro českou vzdělávací politiku. Mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26. - 27. dubna 1999. Praha 1999* sowie das Tschechische Weißbuch, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (The National Programme of Education Development in the Czech Republic)*, das Maßnahmen bis 2005 bzw. 2010 vorsieht.

¹⁰ Standard základního vzdělávání. *Věstník MŠMT ČR*, 51, sešit 9, září 1995.

Neue „Herausforderungen“ für die LehrerInnen stellten aber auch neue Anforderungen an sie: Die LehrerInnen müssen auf verschiedene Bedürfnisse und Interessen der Kinder, auf neue Anforderungen reagieren, die mit der Schulautonomie verbunden sind (flexible Adaption der Lehrpläne, der Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen). Die LehrerInnen sollen aktiv sein, d.h. sie sollen sich im Unterricht mehr engagieren, mit den SchülerInnen, KollegInnen, Eltern ... zusammenarbeiten.

Den LehrerInnen ist eine aktive Teilnahme an der Transformation ermöglicht; noch mehr – sie werden als Akteure der Reform gesehen. Auch die Veränderungen in den Zielen und Funktionen der Schule bringen neue „Herausforderungen“ für die LehrerInnen:

- LehrerInnen können sich in vielen professionellen Gruppen organisieren (z.B. NEMES, PAU) und dadurch an der Transformation aktiv teilnehmen.
- Im Rahmen der Schulautonomie können sich die LehrerInnen auf die Suche nach einem eigenen Schulprofil begeben. Das Schulministerium bestimmt 90 % der Gegenstände in den Lehrplänen und überlässt den Schulen 10 %. In einzelnen Gegenständen betragen die Anteile 70 : 30.
- An manchen Schulen werden die Eltern ins Schulleben einbezogen: Schulgemeinschaften entstehen (Öffnung der Schule nach außen).
- Innovativ wirksam zu werden gelingt lediglich 10 bis 20 % der LehrerInnen. So bleibt in vielen Schulen Frontalunterricht die vorherrschende Arbeitsform, das Lehrbuch ist die „Bibel“, ... es wird erwartet, dass die Lernergebnisse den Inhalten des Buches entsprechen, so wie es vorgelegt wurde. Lehrpläne wurden zwar verändert, ihre Grundkonzeption wurde aber aufrecht erhalten.¹¹
- Die Schulen und LehrerInnen können im Rahmen der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung aus einem bestehendem Angebot an Studienprogrammen, Kursen, Vorlesungen, Seminaren, oder Workshops auswählen.
- Neue Themen (Integration und Inklusion, Multikulturalität, ICT...) haben sich in den Studienprogrammen etabliert.
- Es gibt zahlreiche Möglichkeiten an EU-Programmen (z.B. Comenius, Leonardo) teilzunehmen.
- Die Lehrerarbeit steigt an Schwierigkeit: steigende Aggressivität, geringes Interesse, negative Einstellung der Schüler zur Schule, Unkonzentriertheit und Undiszipliniertheit.... (vgl. Blížkovský, B.; Kučerová, S.; Kurelová, M. a kol., S. 94; oder Seebauer, 1997, S. 171).
- Vor allem die Anfangsgehälter der LehrerInnen sind niedrig. Etwa 35 % der Lehrerschaft hat aus sozialen Gründen heute einen zweiten Job (vgl. Blížkovský, B.; Kučerová, S.; Kurelová, M. a kol. 2000, S. 45).
- Geringe Anerkennung des Lehrberufs geht mit ungünstigem Image einher.
- Die Ausbildung an den Pädagogischen Fakultäten ist weitgehend „allgemein“, aber doch „spezialisiert“ genug, sodass den AbsolventInnen ihre Ausbildung

¹¹ Frei nach *Reviews of National Policies of Education Czech Republic*. Paris, 1996.

auch außerhalb der Schule zugute kommt. Es ist eben schwierig, junge Leute für den Lehrerberuf zu motivieren, wenn sie ihre Sprachkenntnisse, den Umgang mit dem Computer ... in vielen Firmen „besser verkaufen“ können.

Junge LehrerInnen arbeiten in der Regel „anders“ als ihre älteren KollegInnen: Junge LehrerInnen sind meistens engagiert, haben viele gute Ideen, sie „behmen“ sich demokratisch, haben ein breites Methodenrepertoire und sind bei den Kindern sehr beliebt. Probleme ergeben sich häufig mit dem Lehrerkollegium, wenn sie Innovationen durchsetzen wollen.

Hinsichtlich der „Europäisierung“ der tschechischen Schulen ist zu erkennen, dass die Anzahl der Anträge zur Teilnahme an internationalen Projekten (Comenius) seit 1997 nur langsam steigt: Im Jahr 1997 waren neun Grundschulen in COMENIUS-Projekte involviert; 1998: 11 Schulen; 1998: 31 Schulen; 1999: 22 Schulen... Im Zeitraum März 1997 bis März 2000 waren insgesamt 135 tschechische Schulklassen/Schulen im Bereich von Europa-Projekten aktiv.

Slowakische Republik¹²

Schulgesetzliche Änderungen gab es in der Slowakischen Republik sehr viele; die wichtigsten seien hier erwähnt:

- *Das Schulgesetz Nr. 29/1984*: es ist bis heute in Kraft und wurde seit 1989 mehrmals novelliert.
Die wichtigsten Novellen betreffen das *Gesetz des Nationalrates der Slowakischen Republik Nr. 6/1998 über die allgemeine Schulpflicht*. Es besteht eine zehnjährige Schulpflicht; bis 1998 hatte die Pflichtschule 8 Klassen, durch das Gesetz wurde sie auf 9 Klassen erhöht. Ferner die *Anordnung der Regierung der Slowakischen Republik Nr. 229/1994 über die Unterrichtspflicht der Lehrer*. Diese Anordnung regelte die wöchentliche Lehrverpflichtung der Lehrer. Die Anzahl der Wochenstunden wurde erhöht. Demnach unterrichten jetzt Grundschullehrer (1. - 9. Klasse) 23 Stunden, früher waren es 21. Mittelschullehrer (1. - 4. Klasse mit Abitur) haben jetzt 21 Stunden zu unterrichten, früher waren es 19 Stunden.
- Das *Gesetz des Nationalrates der SR Nr. 506/2001 über die Finanzierung der Schulen*. Laut dieses Gesetzes erhoffen die Schuldirektoren größere Gerechtigkeit in Sachen Finanzen. Vom Staat werden weiterhin alle Schultypen (staatliche, kirchliche und private) finanziert. In Zukunft werden die Kreis-, bzw. die Bezirksschulbehörden die Finanzen nicht „nach Sympathie“ verteilen, sondern nach der Anzahl der Schüler in der jeweiligen Schule. Vor Inkrafttreten dieses Gesetzes konnte es vorgekommen, dass ein staatliches Gymnasium in Bratislava und in der Ostslowakei trotz gleicher Schülerzahl nicht das gleiche „Geldpaket“ erhielt.

¹² Nach: PERESZLENYI, M. (2002): Slowakische Republik – Ausgewählte Aspekte der Schulentwicklung. In: SEEBAUER, R. (HG.): *LehrerIn-Sein zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie im Vergleich* (S. 64-66). Wien, Mandelbaum-Verlag.

- Das *Gesetz des NR der Slowakischen Republik Nr. 542/1999 über die Staatsverwaltung im Schulwesen und über die Selbstverwaltung in der Schule*. Seine wichtigste Novelle ist das *Gesetz des NR der SR Nr. 301/1999*. Darin wird die Rolle des Schulgemeindefachausschusses geregelt. Er hat ein entscheidendes Wort bei der Wahl des Schuldirektoren und ist bevollmächtigt, über die Entwicklungstendenzen der Schule seine Meinung zu äußern.
- Das *Gesetz des NR der SR Nr. 292/1999 über die Schulinspektion*. Diesem Gesetz zufolge ist die Schulinspektion ein Organ der Staatsverwaltung und untersteht dem Schulministerium. Die wichtigste Aufgabe der Schulinspektion ist es, die Schulen – wie noch vor 15 bis 20 Jahren – zu inspizieren, bzw. zu kontrollieren und am Ende des Schuljahres dem Schulministerium darüber einen Bericht abzugeben.
- Das *Gesetz des NR der SR Nr. 416/2001 über die Kompetenzen*. Die Organe der Staatsverwaltung übergeben einige Kompetenzen an die Organe der Selbstverwaltung. Die Schulträger sind ab 1. Juli 2002 nicht mehr staatliche Institutionen, sondern die Selbstverwaltungen: Dörfer, Gemeinden, Städte.

Die oben genannten Gesetze, Anordnungen oder Rundschreiben haben die Inhalte und Methoden des Unterrichts nicht tangiert. Es gibt in der Slowakischen Republik ein Projekt mit dem Titel: *Millenium – Konzeption der Erziehungs- und Bildungsentwicklung und Nationalprogramm der Erziehung und Bildung in der Slowakischen Republik*.

Das „Projekt Millenium“ wurde im Dezember 2001 von der slowakischen Regierung genehmigt. Im Projekt sind eine Reihe von Zielsetzungen in Lehrplänen festgelegt, es fehlen aber bis heute die konkreten Maßnahmen, um die Theorie in die Praxis zu transformieren. Das bedeutet, dass es in der Slowakischen Republik im Schulwesen kein klares, der modernen gesellschaftlichen Entwicklung entsprechendes Konzept der Bildung gibt.

Somit gibt es für die Lehrer auch keine neuen professionellen Herausforderungen.

In der Slowakei wurden alle Pädagogischen Hochschulen zu Universitäten transformiert. Das bedeutet, dass auch ein Volksschullehrer über ein Universitätsdiplom verfügt.

Da die Lehrer sehr schlecht bezahlt werden, unterrichten in den Schulen nur ganz wenige junge Lehrer. Untersuchungen zufolge haben nur 70,68 % der Grundschullehrer und 68,96 % der Mittelschullehrer eine entsprechende Qualifikation. Zwar regelt ein *Rundschreiben des Schulministeriums der Slowakischen Republik – Nr. 42/1996 – die Fortbildung der Lehrer*, sie wird jedoch gesetzlich nicht angeordnet.

Der Durchschnittslohn eines Lehrers in der Slowakischen Republik betrug im Jahre 2001 SK 11.098,- (zum Vergleich: 1 €=43,61 SK; Stand vom 25. Mai 2002).

Trotz dieses „düsteren Bildes“ wird in unseren Schulen gute Arbeit geleistet, dank den LehrerInnen, die gewissenhaft und ehrlich arbeiten. Viele Schulen, besonders die Gymnasien und Fachmittelschulen (HTL) nehmen an bilateralen oder europäischen Schulprojekten teil. Die Grundschullehrer weniger – vielleicht wegen mangelnder Sprachkenntnisse.

Bezüglich der Schulentwicklung ist zu hoffen, dass die „Schulautonomie“ – die mit 1. Juli 2002 begann – nach der Einführung des Kompetenzgesetzes – einen Aufschwung bringt: Die Schulen können ab diesem Zeitpunkt selbstständiger agieren.

Zur Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts haben die Lehrer keine Möglichkeit und keine Zeit in der Stunde. Die Lehrpläne sind sehr voll, zu viel Stoff für eine Stunde, es gibt keine Unterlagen, keine zusätzlichen Arbeitsmaterialien, aber auch keine Erfahrungen, wie man individualisieren könnte. Für ein Fach gibt es nur selten mehrere Schulbücher. Der Lehrer ist auch verpflichtet ein bestimmtes Schulbuch zu verwenden.

Was die „Europäische Dimension“ betrifft, so enthalten die Lehrpläne keine diesbezüglichen Aussagen; es gibt also keine gesetzliche Fixierung. Dieser Begriff ist für Lehrer ein unbekanntes Feld, zumindest was den Unterricht betrifft.

Ungarn¹³

Die Wende in Ungarn hat nicht nur im – auch bis dahin relativ lockeren – politischen Leben, sondern auch in der pädagogischen Praxis mehr Selbstständigkeit und im Zusammenhang damit mehr Verantwortung für die Institutionen gebracht. Das ungarische Bildungssystem wurde von einer „ständigen Marathon-Reform“ beherrscht und beseelt, so die führenden Unterrichtsplaner und -kritiker, u.a. Zoltan Bathory. War das Ungarn der 70er Jahre vor allem durch eine Reform „von oben“ gekennzeichnet, parallel mit einer spürbaren politischen Konsolidierung und im Zeichen von Parteibeschlüssen, inbegriffen auch die berühmte Lehrplanreform des Jahres 1978, konnte in den 80er Jahren die Entfaltung von drei großen Ideen beobachtet werden: die der Autonomie, der Dezentralisierung und der Alternativität, und neue, „von unten“ konzipierte und motivierte Initiativen wurden immer stärker. Mit der Zeit war man zur Auffassung gekommen, dass auch die Pädagogen an der Gestaltung der Aussichten ihres Berufes mitwirken, sie sogar beeinflussen könnten. Abschwächung der Parteiorientierung, neue fachliche Konzeptionen, Lehrbuchdiskussionen waren auffallende Zeichen. Das Gesetz über die Bildung (1985) ermöglichte, dass die „demokratische Wende“ im Unterrichtswesen eigentlich 4 Jahre früher schon erfolgte als die in der „großen Politik“, hauptsächlich durch die deklarierte Autonomie der Schuleinrichtungen.

Das bildet also den Übergang zu den Ereignissen in den 90er Jahren, einer wahren politischdemokratischen Wende. Es vermehrten sich alternative Schulen und alternative pädagogische Strömungen (zuerst meistens als Versuche); der pädagogische Pluralismus wurde sehr bald zur Wirklichkeit im ganzen Land. Im Jahr 1989 wird in Solymár (unweit von Budapest) die erste integrierte Waldorf-

¹³ Nach: DRESCHER, A. (2002): Ungarn – Ausgewählte Aspekte der Schulentwicklung. In: SEEBAUER, R. (HG.): LehrerIn-Sein zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie im Vergleich (S. 66-70). Wien, Mandelbaum-Verlag.

Institution – Kindergarten und Schule – errichtet. Es gab aber auch heimische Reformpläne, u.a. das kommunikative – das heute sog. „wertorientierte“ und am weitesten verbreitete – „Programm Zsolnay“, andere alternative Initiativen in Szentlőrinc, Pécs oder Szolnok.

Bisher geschah die Regelung des Systems durch – zumeist zentrale – Lehrpläne als Input, von diesem Zeitpunkt an nun durch Prüfungen – als Output. Die Freiheit, die sich fast zu schnell entwickelte, resultierte in weiteren Neugründungen: Fachvereine, Ausschüsse ..., es begann eine echte Innovationswelle, auch private Stiftungen sind rapide zustande gekommen.

Das neue Bildungsgesetz und der neue „Nationale GrundLehrplan“ (NGL) traten 1993 im Zeichen der endgültigen Dezentralisierung in Kraft und dienten als Grundlage für konkrete Lehrplaninhalte. Die traditionellen Lehrgegenstände wurden in Blöcke, sog. „Bildungsgebiete“ geordnet; 20 % der Gesamtstundenzahl waren für fakultative und lokale Ansprüche vorgesehen. So waren die ersten Schritte gemacht, seit langem getrennte Bildungsinhalte wieder unter ein Dach zu bringen und Pflichtiges mit Wählbarem harmonisch zu verbinden. Das Gesetz und seine bald folgenden Modifizierungen sahen vor, dass Unterricht und die Erziehung nach einem „eigenen pädagogischen Programm“ ablaufen soll, das vom jeweiligen Lehrkörper angenommen werden müsse. Gültig werde es durch die Genehmigung des Schulträgers; diese Programme müssen aber zuerst von einem Fachexperten beurteilt werden.

Die Erstellung dieses Programms bedarf allseits großer Sorgfalt, da in diesem Dokument grundlegende Elemente des schulischen Wirkens bestimmt werden wie personelle und finanziellmaterielle Bedingungen, das volle – äußere und innere – Verbindungssystem der Schule, die pädagogischen Grundprinzipien, Ziele und Aufgaben, Aufgaben der Persönlichkeitsentwicklung, das Controlling- und Bewertungssystem der Institution sowie Stundenplanung und -verteilung.

Nach seiner Annahme muss das Programm veröffentlicht werden, die Eltern müssen über Lehrbücher und Lehrmittel, die zur pädagogischen Arbeit benötigt werden, informiert werden.

Die Einführung des schon besagten „Nationalen GrundLehrplans“, der den Unterricht in den zentral bestimmten Bildungsbereichen vorschreibt, zog auch die Ausarbeitung von standortspezifischen Lehrplänen nach sich, in welchen neben obligatorisch vorgeschriebenen Materialien auch örtliche Spezifika erschienen, bzw. erscheinen mussten. All das ist nach zwei Jahren durch einen „Rahmenplan“ geändert worden. Auch das Lehrgegenstand-Modell ist revidiert worden: die Pflichtstundenzahl der Schüler wurde reduziert, fakultative Stundenrahmen wurden erstellt für die nicht obligatorischen Blöcke; die tägliche Turnstunde wurde pflichtig. Der Fremdsprachenunterricht beginnt mit der 4. Schulstufe, der Informatikunterricht mit der 7. Schulstufe als finanzierte Form.

Lehrer auf allen Ausbildungsstufen – mit ihren detaillierten Aufgaben – mussten schnellstens ihr Bestes tun, um den neuen Bedingungen entsprechen zu können.

Die Anzahl der Weiterbildungsangebote für Lehrer ist gestiegen. Die spezifischen Vorbereitungen für verschiedene Aufgaben wurden im ganzen Land in organisierter Form gestartet. Die Lehrer selbst wurden auch für die Teilnahme an solchen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen motiviert: Die Teilnahme bedeutet

zugleich eine finanzielle Besserstellung für die Absolventen; darüber hinaus konnten die Kurskosten aus dem staatlichen Weiterbildungsrahmen gedeckt werden. Neben Hochschulen und Universitäten sind auch private Kursveranstalter auf dem Markt erschienen, das ist eine weitere Herausforderung für die Ausbilder. Alle Formen und Kurse müssen vorerst vom Ausschuss für Akkreditation, rigorose Fachkörper des Landes, akkreditiert werden.

Die größte Änderung der Modifizierung aus dem Jahr 1998 war die Einführung einer systematischen umweltekundlichen Betrachtung. Alles in allem muss jedoch gesagt werden, dass auf dem Gebiet wirklich nützlicher und effektiver Fortbildungsmaßnahmen immer noch Mängel zu spüren sind, obwohl alle Lehrer verpflichtet sind, siebenjährlich an einer „Fortbildung zur Erneuerung ihres Diploms“ teilzunehmen, auch eine Art „Meisterprüfung für Lehrerinnen“ ist eingeführt worden.

Eine starke Herausforderung und ernste Verantwortung bedeutet fortwährend für alle Mitgestalter des Unterrichtsprozesses (Institutionen und Kolleginnen) die Anpassung an die vielen Veränderungen und das Ziel ihnen zu entsprechen. Auch der Einführung des letzten Dokuments, des Rahmenplanes, ging eine Umfrage im Land und ein Begutachtungsverfahren durch praktizierende Lehrer voran. Diese Maßnahme hat zwar die allgemeine Stimmung verbessert, aber das Ausbleiben einer finanziellen Anerkennung hat die – auch sonst begeisterte, für Innovation bereite – Lehrerschaft wieder einmal gleichgültig gemacht. Die ersten Versprechen der frischgebackenen Regierung für eine wesentliche Verbesserung der Lehrersituation (Erhöhung der Gehälter binnen 100 Tagen um die Hälfte der bisherigen Bezahlung) sind die ersten Zeichen und Chancen für eine beginnende ernstere Prestigebestimmung in Ungarn (nicht nur bezogen auf die Lehrer, sondern im Zusammenhang mit allen öffentlichen Angestellten). Ohne Zweifel ist und war die Berufszufriedenheit der Pädagogen in Ungarn lange Zeit Folge besagter Frustration und niedriger gesellschaftlicher Anerkennung.

Was die „europäische Dimension“ betrifft, werden im allgemeinen Schulwesen teils die schon erwähnten europäischen reformpädagogischen Ansätze praktiziert, teils massenhaft Kontakte mit ausländischen Schulen und sonstigen Institutionen aufgenommen. Auch die Bildungsanstalten haben die entsprechenden fachlichen Kontakte zu ihren Partnerinstituten im westlichen (EU-) Ausland. Zahlreiche Projekte werden ausgeschrieben für die Modernisierung der Gestaltung des Unterrichts und der höheren Bildung. Durch ähnliche Bewerbungen sind seit Jahren schon neue Gegenstände auch im Hochschulwesen eingeführt worden: mit europäischer Thematik – von der Umsetzung und Harmonisierung europäischer Gesetze bis zur Anwendung von Methoden und Lehrmitteln wie z.B. das Europäische Sprachenportfolio an den Schulen.

**0.5 ABLEITUNG VON FRAGESTELLUNGEN AUS DEN BESONDEREN
GEGEBENHEITEN DES SCHULVERSUCHS, DER SCHÜLERPOPULATION
UND DEN BESONDEREN VORERFAHRUNGEN DER KINDER
AUS DER TSscheCHISCHEN REPUBLIK, DER SLOWAKISCHEN REPUBLIK
UND AUS UNGARN**

Wie aus der Beschreibung des Schulversuchs evident wurde, ist die *European Middle School* (EMS) durch besondere Konstellationen gekennzeichnet; diese betreffen:

- die an der Schule arbeitenden LehrerInnen (*Native Speaker Teachers* aus 11 Ländern, Professorinnen aus der Tschechische Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn¹⁴) und
- die SchülerInnen (Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn sowie „Wiener Kinder“ (inklusive Kinder aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien, der Türkei ...) – insgesamt aus 22 Nationen mit 18 verschiedenen Muttersprachen¹⁵).

Darüber hinaus weist der Schulversuch folgende besondere Zielsetzungen auf:

- Förderung der Mehrsprachigkeit,
- Entwicklung und Förderung einer Europäischen Bewusstheit;
- Erziehung zu Toleranz und Weltoffenheit.

¹⁴ Angaben gemäß „Schulprofil der Europäischen Mittelschule“, Computerausdruck, EMS, April 2003.

¹⁵ Angaben gemäß „Schulprofil der Europäischen Mittelschule“, Computerausdruck, EMS, April 2003.

Aus diesen organisatorischen und pädagogischen Voraussetzungen resultieren folgende grundlegende Fragenkomplexe und konkrete Fragestellungen:

- Wie ausgewählte Charakteristika im Bezug auf Fremdsprachen durch die Kinder beschrieben werden:
 - Welche Sprachen sprechen die Kinder an der EMS (im Vergleich zu gleichaltrigen SchülerInnen am SPZ)?
 - In wie vielen Sprachen können sich die Kinder an der EMS „sehr gut“ bzw. „ein wenig“ mit Gleichaltrigen verständigen (im Vergleich zu Kindern am SPZ)?
 - Wie viele Sprachen benützen die Kinder der EMS im Mittel im Laufe eines Tages (in der Schule, in der Freizeit, zu Hause, mit Freunden ...) – im Vergleich zu Kindern am SPZ?

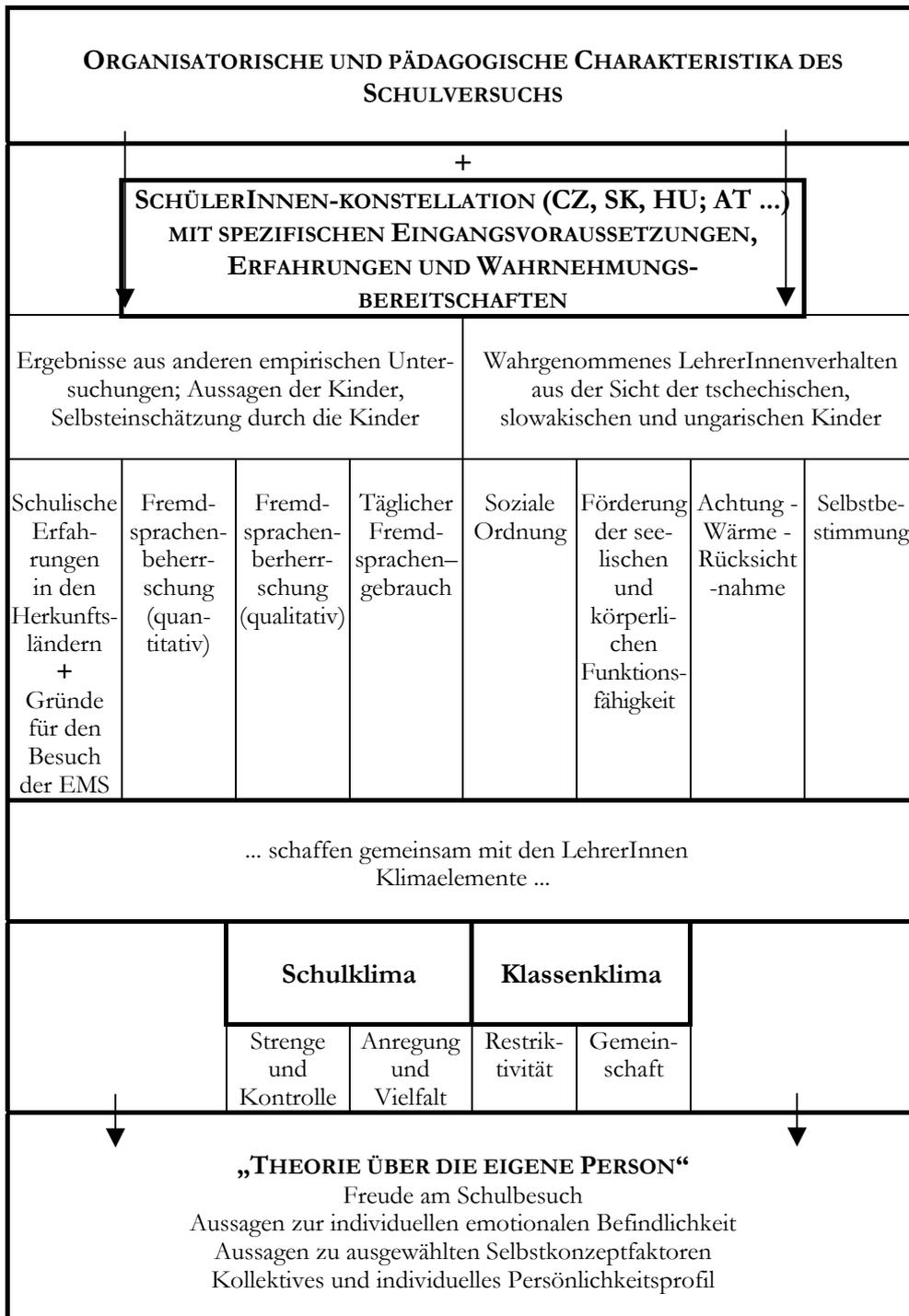
- Wie LehrerInnenverhalten an der EMS von Kindern aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn wahrgenommen wird:
 - Wie erleben die Kinder aus den Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn das multinationale LehrerInnenteam im Vergleich zu ihren Erfahrungen im Heimatland?

- Wie „Klimaelemente“ wahrgenommen werden:
 - Wie charakterisieren Kinder der EMS die Dimensionen „Schulklima“ („Strenge und Kontrolle“ bzw. „Anregung und Vielfalt“) und „Klassenklima“ („Restriktivität“ und „Gemeinschaft“) im Vergleich zum SPZ?

- Welche „Theorie über die eigene Person“ Kinder aus der jeweiligen Interdependenz mit der Umwelt entwickeln:
 - Empfinden die Kinder Freude am bzw. Ablehnung gegenüber dem Besuch der EMS (im Vergleich zum SPZ) und wie begründen sie ihre Aussagen?
 - Wie charakterisieren Kinder aus den Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn ihre „emotionale Befindlichkeit“ während der Schulwoche in Wien und am Wochenende in ihren Heimatländern?
 - Wie charakterisieren Kinder aus den Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn ihre „emotionale Befindlichkeit“ an der Schule – aktuell und retrospektiv sowie im Umgang mit den MitschülerInnen?
 - Welche Aussagen machen Kinder zu ausgewählten Faktoren ihres Selbstkonzepts (Allgemeine Leistungsfähigkeit, Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen, Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit, Problembewältigung) – EMS und SPZ im Vergleich?
 - Weisen Kinder, die in der alltäglichen Kommunikation sich mehrerer Fremdsprachen bedienen, günstigere Selbstkonzeptwerte (in Teilbereichen) auf als Kinder, die keine oder nur eine Fremdsprache benützen?

- Zeigen Kinder der EMS und des SPZ Unterschiede in der Beschreibung des jeweiligen „kollektiven Persönlichkeitsprofils“ der SchülerInnen ihrer Schule? – Bei welchen Attributen werden Unterschiede evident und wie können diese interpretiert werden?
 - Zeigen Kinder der EMS und des SPZ Unterschiede in der Beschreibung ihres „individuellen Persönlichkeitsprofils“? – Bei welchen Attributen werden Unterschiede evident?
- Weitere Fragestellungen:
- Würden die Kinder der EMS aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn den Besuch dieser Schule weiter empfehlen – und mit welcher Begründung?
 - Würden sich die Kinder der EMS aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn für den Besuch dieser Schule nochmals entscheiden, wenn sie die Wahl hätten – und mit welcher Begründung?
 - Welche Aussagen machen ausländische Gäste zur Idee der EMS?

Die folgende Grafik illustriert die Vernetztheit der Fragestellungen:



1 BEGRIFFSBESTIMMUNG UND THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU AUSGEWÄHLTEN VARIABLEN UND ZUM HINTERGRUND DES UNTERSUCHUNGSINSTRUMENTARIUMS

1.1 ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSSTILE, LEHRERINNENVERHALTEN

Die Tradition der Erziehungs-/Unterrichtsstilforschung lässt erkennen, dass es schwierig war, zu einer Systematik möglicher Variablen zu kommen, die für familiäre bzw. schulische Erziehungs- und Sozialisationsprozesse bedeutsam sind. Erste Anknüpfungspunkte für eine Strukturierung der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern bzw. LehrerInnen und Kindern bot das typologische Führungsstilkonzept von LEWIN, LIPPIT UND WHITE (1939) bei dem für eine experimentelle Wirkstudie drei Typen des Führerverhaltens in Freizeitgruppen konzipiert wurden (demokratisch, autoritär, laissezfaire). Zehn- bis zwölfjährige Kinder wurden ein Mal pro Woche zu Bastelarbeiten eingeladen, dabei gab es drei Gruppen zu je fünf Kindern, die von Erwachsenen geleitet wurden. Alle sechs Wochen wurde der Erziehungsstil geändert (Leiter haben die Gruppen gewechselt). Ziel war es herauszufinden, welche Auswirkungen diese Erziehungsstile auf das Verhalten und Erleben dieser Kinder haben.

Die Kinder entwickelten – je nach Führungsstil – spezifische Verhaltensweisen und zeigten bei Änderung des Führungsstils zunächst Desorientierung.

Mit der Einordnung dieser drei Typen in „Grunddimensionen“ des Erzieherverhaltens konnte der größeren Vielfalt möglicher und real zu beobachtender Konstellationen des Erzieherverhaltens Rechnung getragen werden.

Allgemeine Verbreitung erhielt u.a. dimensionsanalytischen Ansätzen (vgl. Ryans, 1970; Schäfer, ...) das Konzept von R. TAUSCH & A. TAUSCH (1979), das vier Dimensionen beschreibt:

- „*Achtung – Wärme – Rücksichtnahme*“ (Anerkennung des Lernenden als Person, Wertschätzung, Vertrauen, Ermutigung, ... im Gegensatz zu „*Misachtung – Kälte – Härte*“);
- „*Empfindendes nicht-wertendes Verstehen*“ (möglichst vollständiges Erfassen der vom Anderen geäußerten Erlebnisinhalte ... im Gegensatz zu „*kein empfindendes Verstehen*“);
- „*Echtheit, Aufrichtigkeit*“ (sich natürlich, aufrichtig, ohne routinemäßiges Gehabe verhalten); im Gegensatz zu: „*Fassadenhaftigkeit, Unechtheit*“);
- „*Fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten*“ (Kleingruppenarbeit, verständliche Wissensvermittlung, Förderung des Zusammenlebens in der Klasse ... im Gegensatz zu „*keine fördernden nicht-dirigierenden Tätigkeiten*“).

Darüber hinaus formuliert TAUSCH noch vier „psychosoziale Grundwerte“, von welchen das menschliche Zusammenleben bestimmt sein soll:

- „*Selbstbestimmung einer Person*“ (frei sein von Angst und Unterdrückung, von Zwang und Dirigierung durch Andere);
- „*Achtung – Wärme – Rücksichtnahme*“ (bezüglich der seelischen und körperlichen Unversehrtheit; Achtung der grundsätzlichen Gleichwertigkeit von Personen);
- „*Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit von Personen*“ (Vermittlung relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten, Prüfung der Unterrichtsinhalte unter dem Gesichtspunkt der Förderung der Kinder);
- „*Soziale Ordnung*“ (Regelung des sozialen Zusammenlebens, verantwortungsvolle soziale Kooperation).

In einer Atmosphäre, welche durch die oben genannten psychosozialen Grundwerte gekennzeichnet ist, können grundlegende Verhaltensweisen gefördert werden. Das Verhalten im Klassenzimmer sollte geprägt sein von den Gesprächshaltungen „Akzeptanz“, „Empathie“ und „Kongruenz“.

LehrerInnen, deren Schüler wenig stören, gut mitarbeiten und gute Leistungen zeigen, vereinen wertschätzendes und einfühlsames Verhalten den Schülern gegenüber mit klaren Verhaltensregeln, deren Einhaltung möglichst ohne Strafen sichergestellt wird (vgl. Mayr u.a. 1991; Gruehn 1995). Die Fähigkeit zu angemessenem Interaktionsverhalten dient nach MAYR u.a. (1991) nicht nur den Kindern, auch die LehrerInnen profitieren davon: Sie sind zufriedener mit ihrem Beruf als weniger erfolgreiche Lehrer (vgl. Mayr u.a. 1991).

1.2 SCHUL- UND KLASSENKLIMA

Schulklima lässt sich beschreiben „als Grad der Sicherheit, der Angstfreiheit, der Förderlichkeit der Lebens-, der Arbeits- und Umgangsbedingungen im Raume der Schule“.¹⁶ Als Faktoren kommen dabei in Betracht: Größe der Schule, organisatorische und konzeptionelle Gegebenheiten der Schule, Umfang der an Schüler und Lehrer gestellten Leistungsanforderungen, Dauer und Intensität der zwischenmenschlichen Bezugsverhältnisse im Rahmen der Schule, Unterrichtsausfälle, Zeit für unterrichtsübergreifende Veranstaltungen und persönliche Beziehungen, Rollenverständnis und -verhalten von Lehrern, Schulleitung, Schülern, Eltern, Schulwarten, Schulverwaltung usw. Darüber hinaus wird das Schulklima in mehr oder minder starkem Maße mit beeinflusst von regionalen wie von allgemeinen gesellschaftlichen Gegebenheiten sowie von aktuellen Trends, etwa von pädagogischen Moden und nicht zuletzt von Medieneinflüssen.

¹⁶ <http://www.anwalt-des-kindes.bildung-rp.de/empfehlung13.html#klima> (abgerufen am 13. 08. 2003)

Die Begriffe „Schul-, Unterrichts- bzw. Klassenklima“ sind nach EDER (1998) allerdings erst dabei, in das Begriffsrepertoire der deutschen Erziehungswissenschaft Eingang zu finden.

Der aktuellen Literatur folgend unterscheidet EDER (1998) drei globale Verwendungsweisen des Begriffs:

1. Charakterisierung einer emotionalen Grundtönung der pädagogischen Atmosphäre einer Schule/Schulklasse,
2. Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen („Schulkultur“) sowie
3. Die Beschreibung wahrgenommener Lernumwelten.

OSWALD u.a. (1989) verweisen darauf, dass sich „das an einer Schule herrschende Klima auf die Befindlichkeit der beteiligten Personen [...]“ auswirkt. Darunter ist „vor allem die Selbstwahrnehmung von Persönlichkeitseigenschaften als auch die psychische Befindlichkeit im engeren Sinn (die sich natürlich auch im körperlichen Erleben manifestieren kann, etwa als Überbelastung, Streß, Schulunlust)“ zu verstehen (Oswald u.a., 1989, S. 78).

Berliner und Potsdamer Psychologen betonen im Rahmen des 42. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2000), dass ein gutes „Unterrichtsklima“ nicht nur die Leistungen von Schülern fördert, sondern auch ihre Persönlichkeitsentwicklung: „Dort, wo es Lehrern und Schülern gemeinsam gelang, das Unterrichtsklima zu verbessern, stieg neben der Leistungsbereitschaft der Schüler auch ihr Selbstvertrauen an ... In einem günstigen sozialen Umfeld trauten sich die Schüler eher neue Aufgaben zu, sahen sich besser in der Lage, soziale Konflikte zu bewältigen, und blickten optimistischer in die Zukunft.“¹⁷ Depressive Verstimmungen, Schulunlust und körperliche Beschwerden nahmen deutlich ab. Gute persönliche Beziehungen zu den Lehrern und der Schüler untereinander sowie Leistungsrückmeldungen, die der individuellen Entwicklung der Lernenden gerecht werden, machen die Forscher als wesentliche Kriterien für ein gutes Schulklima aus.

In Klassen mit ungünstigem Klima hingegen haben Kinder deutlich weniger Selbstachtung, weniger Erfolgszuversicht, mehr Leistungsangst und erleben sich als hilfloser als in Klassen mit positivem Klima. Das Klassenklima wiederum wird in starkem Maße vom Interaktionsverhalten des Lehrers/der Lehrerin beeinflusst (vgl. Jerusalem/Schwarzer 1991, S. 122ff).

In dem von EDER (1998) entwickelten Testinstrumentarium (LFSK 8 - 13)¹⁸, an welchem sich der im Zuge dieser Studie verwendete Fragebogen orientiert, wird „Klima als wahrgenommene Lernumwelt in einem umschriebenen Bereich defi-

¹⁷ <http://ehe-familie.de/seite93.htm>

¹⁸ EDER F. (1998): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. -13.Klasse, Hogrefe, Göttingen.

niert und entspricht damit der subjektiven Repräsentation objektiver Umweltgegebenheiten“ (Eder 1998, S. 8). Der Abschnitt zum „Schul- und Klassenklima“ folgt daher diesem Begriffsverständnis.

1.3 SELBSTKONZEPTFAKTOREN

„Selbstkonzepte“ bezeichnen Einstellungen des Individuums zur eigenen Person und werden in der Literatur als die Persönlichkeit konstituierende Merkmale bezeichnet. Aus der Rückmeldung über die Qualität seiner Leistungen – etwa im kognitiven Bereich – aus den Konsequenzen seines Verhaltens in sozialen Situationen – erhält ein Individuum durch andere Personen Aufschluss über seine „Stärken“ und „Schwächen“. Besonders bei Kindern haben die Urteile Anderer große Bedeutung für den Selbstwert.

Gemeinsam mit dem Selbstbild, mit der Selbsteinschätzung und -bewertung, konstituieren sich die Selbstkonzepte, die also in Permanenz aus der eigenen Bewertung und der Bewertung durch Andere gespeist werden. In welche Richtung Selbstbild und Selbstwert wirken, ist empirisch bisher kaum geklärt; denkbar ist, dass wiederholte Handlungserfolge als Zeichen eigener guter Fähigkeiten und hoher Wirkmächtigkeit aufgefasst werden und das Selbstkonzept erhöhen; ausgeprägte positive Selbstkonzepte und handlungsbezogenes Selbstvertrauen bewirken andererseits erfolgreiches Handeln.

Auf eine Kurzformel gebracht könnten Selbstkonzepte als ein System von Einstellungen zur eigenen Person bezeichnet werden.

Ein solches System „von Selbstkonzepten“, betont DEUSINGER (1986), „gehört zur und konstituiert mit die eigene Persönlichkeit ... Selbstkonzepte bezeichnen also die individuelle Auffassung der Person über alle relevanten Merkmale der eigenen Person, wie sie etwa in Selbstattributionen zu Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen, Wünschen, Gefühlen, Stimmungen, Wertschätzungen und Handlungen der eigenen Person hervortreten ...“ pflegen (Deusinger, 1986, S. 11).

SCHAUDER (1996) betont darüber hinaus, dass Selbstkonzepte durch eine „Zentralität, d.h. durch eine hohe `Ich-Nähe` und eine hohe emotional-affektive Beteiligung des betreffenden Individuums gekennzeichnet“ sind (Schauder, 1996, S. 9).

Sichtet man die relevante Literatur zur Sozial- und Entwicklungspsychologie, lassen sich vier große Teilbereiche des Selbstkonzepts herausfiltern, die einzeln testmäßig erfasst werden können (vgl. dazu u.a. Seebauer, 1997, S. 125 ff.):

- „*Körperselbstkonzept*“: Körperliche Erscheinung, körperliche Fähigkeiten ...
- „*Kognitives Selbstkonzept*“ (*allgemein und spezifisch*): Diverse Bereiche wie Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Geschichte ...
- „*Psychosoziales Selbstkonzept*“: Bezugsgruppen, Schulfreunde ...
- „*Emotionales Selbstkonzept*“ : Gefühle in bestimmten Situationen, bestimmten Personen gegenüber ...

DEUSINGER (1986) definiert in ihren Frankfurter Selbstkonzeptskalen insgesamt zehn Selbstkonzepte, wobei drei Selbstkonzepte den Leistungsbereich betreffen; jeweils ein Selbstkonzept bezieht sich auf den Bereich der allgemeinen Selbstwert-schätzung und auf den Bereich der Stimmung und Sensibilität; fünf Selbstkonzepte erstrecken sich auf den psychosozialen Bereich.

Die im Zuge der vorliegenden Studie beschriebenen Ergebnisse greifen zwei Selbstkonzepte aus dem Leistungsbereich auf: „Allgemeine Leistungsfähigkeit“ und „Allgemeine Problembewältigung“ sowie zwei Selbstkonzepte aus dem psychosozialen Bereich: „Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen“ und „Kontakt- und Umgangsfähigkeit“.

Im Prozess der Entstehung von Selbstkonzepten räumt der amerikanische Sozialpsychologe MEAD der Sprache eine zentrale Rolle ein; er entwickelte in seinem Werk „*Mind, Self and Society*“ (1934) eine Theorie, der zufolge die Selbst-wahrnehmung eines Individuums durch die sozialen Beziehungen zwischen Individuum und seiner sozialen Umwelt geformt werden – „*the use of language in interpersonal relations had a profound influence on the individual's self-image.*“ (Stern 1990, S. 209).

Der gleiche Ansatz findet sich bei GUIORA; für ihn ist Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern eine grundlegende Art der Selbstdarstellung, die intra- und interpersonale Parameter inkorporiert: „*...cognitive and affective aspects of in-formation processing, allowing a view of the total person*“ (Guiora, zit. nach Spolsky, 1989, S. 111).

TITONE (1971) verweist auf einen Zusammenhang zwischen hohen „sozialen Scores“ und „kommunikativen Skills“ in Fremdsprachen, der im Hinblick auf die vorliegende Studie entsprechende Beachtung verdient (vgl. diesbezüglich auch Seebauer, 1997, S. 190ff.): „*...il quale osservò sistematicamente il comportamento nei giochi di 32 bambini delle elementari e trovò un'alta correlazione (0,72) tra misure di socialità e la capacità di parlare fluentemente il francese*“ (Titone, 1972, S. 187).

1.4 EMOTIONALE BEFINDLICHKEIT MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG VON ERGEBNISSEN DER MIGRATIONS- UND PENDLERFORSCHUNG

„Emotionale Befindlichkeit“ wurde bislang – wie SANTJER-SCHNABEL (2002) zeigt – als wichtige Komponente des Wissenserwerbs vernachlässigt. Empirische Untersuchungen verweisen jedoch darauf, dass Emotionen zentrale Bedeutung für Unterricht und Lernen haben. Wahrnehmungs- und Gedächtnisleistungen werden emotionsabhängig gespeichert, d.h. Emotionen können in direkter Weise problem-lösendes Denken und Handeln blockieren, fördern, oder qualitativ prägen. Somit ist die emotionale Befindlichkeit zentral für den Wissens- und Kompetenzzuwachs des jeweiligen Individuums.

STANGL (2003) verweist auf die Bedeutung der emotionalen Befindlichkeit im Kontext der Motivationsdiskussion: „Die Interessantheit eines Unterrichts wird zwar zweifellos durch für SchülerInnen interessante Themen mitbestimmt, Voraussetzung ist aber auch die positive emotionale Befindlichkeit, die im Wesentlichen von Faktoren außerhalb der Schulklasse abhängt, z.B. vom Elternhaus und den dort vermittelten Einstellungen zur Schule und zum Lernen. [...] Was sind schon Fadenwürmer im Vergleich zur Strafpredigt des Vaters! Ängstlichkeit ist eine denkbar ungeeignete Folie, auf der Lernen stattfinden soll. Es wurde in unzähligen Untersuchungen nachgewiesen, dass emotional erregte Gestimmtheit eine aktive Teilnahme am Unterricht erschweren, von einer positiven Zuwendung zum Lehrstoff ganz zu schweigen“ (Stangl 2003, S. 9ff).

Die Vernachlässigung von Emotionen dürfte sich aus der Schwierigkeit begründen, emotionale Prozesse empirisch zu erforschen. Die Emotionen des Menschen lassen sich zwar verbalisieren, da jedoch der geringste Anteil davon bewusst verläuft, sind sie dem Forscher nur mittelbar zugänglich. Zudem werden Emotionen auf Grund von kulturellen Gegebenheiten vielfach kontrolliert, was zu einer Reduktion von beobachtbarem emotionalen Verhalten führt.

Im Bezug auf die spezielle Konstellation der SchülerInnen an der EMS (je Klasse zu gleichen Teilen ca. 50 % Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn), die während der Schulwoche in einem Heim wohnen und das Wochenende bei ihren Eltern zu Hause verbringen, ist die Frage nach der emotionalen Befindlichkeit von besonderem Interesse, zumal das ausländische Kind mit den Anforderungen der Familie im Nachbarland, denen der temporären (Montag bis Freitag) Residenzgesellschaft, den *peer groups* und der schulischen Umwelt konfrontiert ist.

Inwieweit Stressfaktoren, die aus der Migrationsforschung bekannt sind, auf die Kinder in ihrer Funktion als „Wochenendpendler“ übertragbar sind, bleibt unklar. BÖKER (1975) nennt sechs Stressfaktoren, welchen große Bedeutung beigemessen werden muss: Klimawechsel, Ernährungsumstellung, Wohnmilieu, Wechsel vom Land in die Stadt, mangelnde Sprachkenntnisse, Zusammenprall der Kulturen (Zit. bei von Klitzing, 1983, S. 36).

Als Folge werden depressive Symptome genannt, die bei HAUTZINGER & BAILER (1993) als höchst heterogene Bilder beschrieben werden:

- *„Emotionale Symptome:* Gefühle der Niedergeschlagenheit, der Trauer, der Hilflosigkeit, der Angst, der Lustlosigkeit;
- *Motivationale Symptome:* Vermeidung, Antriebslosigkeit, Rückzug, Mißerfolgsorientierung, Interessenverlust;
- *Kognitive Symptome:* Selbstabwertung, Schuld, Pessimismus, Straferwartungen, Hoffnungslosigkeit, Grübeln, Rigidität, Konzentrationsstörungen;
- *Somatische Symptome:* Unruhe, Spannung, Reizbarkeit, Schmerzen, Ermüdung, Schlafstörungen, Appetitstörungen, Gewichtsverlust, Libidoverlust;

- *Motorische Symptome:* Verlangsamung, Agitiertheit, Unruhe, reduzierte Mimik und Gestik, gebeugte Körperhaltung, Monotonie, gestörtes Interaktionsverhalten, Stupor, fehlende Reagibilität“ (Hautzinger & Bailer, 1993, S. 7).

Im Bezug auf die emotionale Befindlichkeit weist die Migrationsforschung Befunde auf, die dahin deuten, dass es sich bei der „Assimilation“ von Gastarbeiterkindern um einen „*äußeren* Vorgang handelt, `dessen negative Auswirkungen *innerlich* ausgetragen werden müssen ... Der ...Preis, der dafür entrichtet wird, besteht unter anderem aus Hemmung, Einengung, Unsicherheit und Angst.“ (Hurst, 1973, S. 64, zitiert nach: von Klitzing, 1983, S. 58). Unter Berufung auf eine Untersuchung von SCHEIB (1980) betont VON KLITZING (1983), dass Gastarbeiterkinder „... nicht in der Lage“ sind, „eine stabile individuelle und soziale Identität aufzubauen“ (Scheib 1980, S. 30, zit. nach: Von Klitzing, 1983, S. 59) – *Peer-group*-Beziehungen mit ihren eigenen Wert- und Normvorstellungen dürfte allerdings eine große und frühe Bedeutung zukommen.

2 BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHUNGSINSTRUMENTARIUMS DER STICHPROBEN UND EINIGER ABHÄNGIGER VARIABLE

2.1 GRÜNDE FÜR DEN BESUCH DER EMS UND INITIATOREN

Die Frage nach den Gründen für den Schulversuch wurde 49 Kindern aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn an der EMS in den Monaten Mai und Juni 2002 in Einzelinterviews gestellt.

Die Befragung erfolgte an folgenden Klassen:

- 2. Klasse: 16 Kinder,
- 3. Klasse: 17 Kinder,
- 4. Klasse 16 Kinder.

Von den 49 Kindern der EMS kamen

- 15 Kinder aus der Tschechischen Republik,
- 17 Kinder aus der Slowakischen Republik und
- 17 Kinder aus Ungarn.

Die konkrete Frage lautete:

„Warum besuchst du gerade diese Schule? – Warum nicht eine in deinem Land?“

Die Antworten wurden protokolliert und für die Auswertung zunächst einem Ranking unterzogen. Danach erfolgte eine Gruppierung nach diesen Kategorien: Hinweise auf Fremdsprachen, Zukunftsperspektiven, soziale Aspekte, Schulqualität.

Darüber hinaus wurde im Mai 2003 den Eltern der SchülerInnen aus den angrenzenden Staaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn ein Fragebogen zu diversen Aspekten (u.a. Erwartungen an die EMS) übermittelt; von den 30 Bögen wurden insgesamt 15 retourniert (CZ: 5, SK: 1, HU: 9). Neun mögliche „Erwartungen“, waren auf einer dreistufigen Skala (3: trifft völlig zu – 2: trifft etwas zu – 1: trifft nicht zu) zu skalieren; weitere Erwartungen konnten die Eltern selbst schriftlich hinzufügen. Von dieser Möglichkeit machten allerdings nur zwei Familien Gebrauch.

2.2 FREMDSPRACHENBEHERRSCHUNG – QUANTITATIVE UND QUALITATIVE ASPEKTE UND FREMDSPRACHENGEBRAUCH

Daten zur Fremdsprachenbeherrschung und zum Fremdsprachengebrauch wurden mittels Fragebogen an folgenden Stichproben erhoben:

- Kinder der vierten Klassen der EMS (1. Projektdurchgang, n=65) und Kinder der vierten Klassen des SPZ (n=66) im Vergleich (Schuljahr 2000/01);
- Kinder der dritten und vierten Klassen (auslaufender Projektdurchgang, n=77) und Kinder der dritten und vierten Klassen des SPZ (n=107) im Vergleich (Schuljahr 2002/03).

Die Statements „Ich verstehe und spreche folgende Sprachen sehr gut“ sowie „Ich verstehe und spreche folgende Sprachen ein wenig“ waren mit folgenden Antwortmöglichkeiten (zum Ankreuzen, Mehrfachantworten möglich) versehen: Deutsch – Tschechisch – Slowakisch – Ungarisch – Englisch – Weitere Sprachen (mit Schreibzeile).

Die Ergebnisse zu diesem Erhebungsteil beziehen sich auf die erste oben beschriebene Stichprobe.

Die Statements „Ich kann mich außer in meiner Muttersprache in (keiner, einer, zwei, drei, vier, in mehr als vier) Sprache(n) „sehr gut“ (ohne große Schwierigkeiten) mit Gleichaltrigen unterhalten“ sowie „Ich kann mich außer in meiner Muttersprache in (keiner, einer, zwei, drei, vier, in mehr als vier) Sprache(n) „ein wenig“ (mit Schwierigkeiten) mit Gleichaltrigen unterhalten“ wurden der zweiten oben beschriebenen Stichprobe vorgelegt. – Aus dem selben Sample stammen auch die Erhebungen zum Statement „Im Laufe eines Tages (in der Schule, in der Freizeit, zu Hause, mit Freunden ...) spreche ich/benütze ich im Durchschnitt (eine, zwei, drei, vier, mehr als vier) Sprachen“.

2.3 LEHRERINNENVERHALTEN – DIE SICHTWEISE DER TSCHECHISCHEN, SLOWAKISCHEN UND UNGARISCHEN KINDER

Um Antwort auf die Frage zu finden, wie die tschechischen, slowakischen und ungarischen Kinder an der EMS das LehrerInnenverhalten wahrnehmen, wurde eine Zufallsstichprobe von 49 Kindern der EMS zu einem Interview gebeten.

Die Frage lautete:

„Gibt es einen Unterschied zwischen den LehrerInnen, die hier unterrichten und den LehrerInnen in deinem Land?“

Bei positiver Antwort wurde die Befragung mit folgenden weiteren Fragen fortgesetzt: „*Wie zeigt sich das?*“ – In Fällen, wo die Kinder nicht wussten, auf welche Unterschiede sie Bezug nehmen sollten, wurden folgende Fragen nachgeschoben: „*Wie sie mit den Kindern umgehen?*“ bzw. „*Wie sie unterrichten? – Was ist hier anders?*“

Die Probanden sind mit jenen in 2.1 beschriebenen ident.

Insgesamt wurden 22 Knaben und 27 Mädchen in Einzelgesprächen (jedes ca. 7 - 10 Minuten) erfasst. Alle Befragten hatten vier bzw. fünf Jahre Erfahrung mit „LehrerInnenverhalten und Erziehungsstilen“ in ihren Herkunftsländern sowie zwei bis vier Jahre Erfahrung mit „LehrerInnenverhalten und Erziehungsstilen“ an der EMS.

Die Kinder reagierten mit spontanen Antworten; in vielen Fällen hatte die Interviewerin den Eindruck, es war den Kindern geradezu ein Bedürfnis einmal diese Unterschiede zu artikulieren.

2.4 SCHUL- UND KLASSENKLIMA

Zur Klärung der Frage,

wie Kinder der EMS die Dimensionen „Schulklima“ („Strenge und Kontrolle“ bzw. „Anregung und Vielfalt“) und „Klassenklima“ („Restriktivität“ und „Gemeinschaft“) im Vergleich zur Kontrollgruppe (SPZ) charakterisieren

wurde ein Fragebogen entwickelt, der am „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. - 13. Klasse (LFSK 8 - 13)“¹⁹ orientiert ist.

Aus dem Bereich „*Klima auf Schulebene*“ wurden die Dimensionen „Strenge-Kontrolle“ sowie „Anregung und Vielfalt“ übernommen. Der Aspekt „*Klima auf Klassenebene*“ wurde über die Dimensionen „Restriktivität“ (Schüler-Lehrer-Beziehungen) sowie „Gemeinschaft“ (Schüler-Schüler-Beziehungen) erfasst.

Da über den „Linzer Fragebogen“ detaillierte Angaben zur Reliabilität vorliegen, wurde zur Klimaelemente-Skala keine Vorerhebung durchgeführt; die Reliabilität²⁰ ist an Hand der Daten aus der Hauptuntersuchung belegt. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde – im Gegensatz zu EDER (1998) allerdings mit einer vierstufigen, anstelle der fünfstufigen Skala operiert.

¹⁹ EDER, Ferdinand: Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. - 13. Klasse (LFSK 8-13), Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen 1996.

²⁰ Hinweise erfolgen im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse.

Die Daten wurden in den Schuljahren 2001/02 (Juni 2002) und 2002/03 (Jänner 2003) an insgesamt 152 Probanden erhoben. Davon entfallen auf

- die EMS (Versuchsgruppe): 73 SchülerInnen der 4. Klassen des Schuljahres 2001/02 und der 4. Klassen des Jahrganges 2002/03 (unausgelesene Zufallsstichprobe) sowie
- auf das SPZ (Kontrollgruppe) 79 Probanden der 4. Klassen des Schuljahres 2001/02 (unausgelesene Zufallsstichprobe).

Zur Dimension „Strenge – Kontrolle“

Die fünf Items, die nach vier Skalenwerten zu beurteilen waren, erfassen die Klarheit der Regeln, die an einer Schule herrschen, das Gewicht, das auf ihre Einhaltung gelegt wird sowie die allgemeine Betonung von Disziplin und Ordnung. Extremausprägungen im oberen Bereich (Skalenwert 4: „stimmt genau“) verweisen auf eine repressiv-restriktive Strenge, solche im unteren Bereich (Skalenwert 1: „stimmt nicht“) auf unbeaufsichtigte Freiheit.

Eine mittlere Ausprägung (hier: Werte um 2,5) entspricht nach EDER (1998) „vermutlich dem Konzept des Monitoring; damit ist ein ständiges Im-Auge-Behalten der Schülerinnen und Schüler gemeint, das aber nicht primär auf Kontrolle und Sanktionen ausgerichtet ist.“ (Eder, 1998, S. 10).

Folgende Items²¹ waren zu bearbeiten:

Dimension „Strenge – Kontrolle“²²

1. An dieser Schule gibt es klare Regeln, wie man sich als Schüler zu verhalten hat.
2. Die Lehrer achten darauf, dass die Hausordnung bzw. Schulordnung eingehalten wird.
3. An dieser Schule werden die Schüler ständig genau beaufsichtigt.
5. Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass die Schüler diszipliniert sind und sich gut benehmen.
6. An dieser Schule kommt es oft vor, dass Schüler eine Strafe bekommen.

Zur Dimension „Anregung und Vielfalt“

Die Skala „Anregung und Vielfalt“ erfasst das Ausmaß in dem eine Schule den Kindern sowie anderen am Schulleben beteiligten Personen Möglichkeiten bietet, „über die unmittelbar gesetzlich geregelten Belange des Lehrplans bzw. den konventionellen Unterricht hinausgehende Lernangebote wahrzunehmen bzw. den individuellen Interessen nachzugehen“ (Eder, 1998, S. 10).

²¹ Die Skala weist für die EMS einen Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach`s Alpha) von 0,5895 und für die das SPZ von 0,5561 auf.

²² Anmerkung: Das bei EDER (1996) in dieser Dimension aufscheinende Item „Ein Schüler hat bei uns nur wenig Freiraum“ wurde in der vorliegenden Fassung weg gelassen, da es die Reliabilität ungünstig beeinflusst hätte.

Ein hoher Wert (hier: deutlich über dem Mittelwert von 2,5) indiziert kulturelle Offenheit der Schule und systemische Vernetzung mit den Familien der Kinder sowie mit ihrem Freizeitbereich. Wie bei der Dimension „Strenge – Kontrolle“ waren die Items an Hand einer vierstufigen Skala zu skalieren.

Folgende Items²³ waren zur Dimension „Anregung und Vielfalt“ zu bearbeiten:

7. Bei uns kommt es häufig vor, dass auch die Eltern in der Schule mitarbeiten oder dabei sind.
8. Es gibt an dieser Schule viele Möglichkeiten für die Schüler, ihren Hobbies nachzugehen.
9. Bei uns werden die Schüler ermuntert, sich neben dem Unterricht auch noch für andere Dinge zu interessieren.
10. Künstlerische Aktivitäten haben an unserer Schule eine große Bedeutung.
11. Von der Schule werden immer wieder Veranstaltungen organisiert, die auch für Eltern oder Außenstehende interessant sind.

Zur Dimension „Restriktivität“

Die hier subsummierten Items zielen ab auf „Bloßstellen“, „Strafen“, „mit schlechten Noten drohen“ ..., also auf einschränkendes, herabsetzendes und strafendes LehrerInnenverhalten, das wenig Spielraum für eigenständiges Handeln lässt und oft mit emotional negativ getönten Situationen verbunden ist. Erlebte Restriktivität beeinträchtigt Arbeitsverhalten und Leistungsfähigkeit der SchülerInnen, führt zu geringerer Zufriedenheit mit der Schule und zu einem Zuwachs an erlebter psychischer Belastung.

Die folgenden Items²⁴ zur Dimension „Restriktivität“ wurden dem LFSK 8 - 13 entnommen:

1. Es kommt immer wieder vor, dass Schüler vor der ganzen Klasse bloß gestellt werden.
2. Es ist in dieser Klasse leichter, eine Strafe zu bekommen als eine Anerkennung.
3. Wenn jemand einmal nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einer schlechten Note gedroht.
4. Wenn man sich schlecht benimmt, muss man damit rechnen, zur Strafe streng geprüft zu werden.
5. Den Schülern, die sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt, wird das Leben von den Lehrern schwer gemacht.

²³ Alle Items nach EDER (1998). Die Skala weist für die EMS einen Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach`s Alpha) von 0,6979 und für das SPZ von 0,6335 auf.

²⁴ Die Skala weist für die EMS einen Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach`s Alpha) von 0,7125 und für das SPZ von 0,7063 auf.

Zur Dimension „Gemeinschaft“

Diese Dimension erfasst das Ausmaß des Zusammenhalts und der wechselseitigen Sympathie bei den Kindern einer Klasse. Werte über dem Durchschnitt (hier: $M > 2,5$) sind Ausdruck wechselseitiger emotionaler Wertschätzung und repräsentieren das „Wir-Gefühl“ einer Klasse. Ein positives „Wir-Gefühl“ ist förderlich für die Schulzufriedenheit und mildert schulbedingte psychische Belastungen.

Die folgenden Items²⁵ zur Dimension „Gemeinschaft“ wurden dem LFSK 8 - 13 entnommen:

1. Wenn jemand aus der Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die Mitschüler gerne.
2. Wenn ein Schüler einen Konflikt oder eine Auseinandersetzung mit einem Lehrer hat, wird er von den anderen Schülern unterstützt.
3. In unserer Klasse ist keiner von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.
4. In dieser Klasse ist jeder nur mit sich und den eigenen Problemen beschäftigt; für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse.
5. Bei uns ist es selbstverständlich, dass die besten Schüler den schwächeren helfen.
6. In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.

2.5 FREUDE AM SCHULBESUCH

Das „Sich-Wohlfühlen in der Schule“ bildet eine wichtige Steuerungsfunktion für das Handeln der Kinder. Wie aus Untersuchungen von EDER (1981, 1995) bekannt ist, stehen Schulbesuch und aktive Teilnahme am Unterricht ... direkt mit Wohlbefinden in Beziehung; fehlendes Wohlbefinden äußert sich u.a. in Schulschwänzen und Störungen im Unterricht.

Wohlbefinden ist Ausdruck einer affektiv-emotionalen Beziehung zur Schule und fördert die Entwicklung von Interessen.

Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die „Befindensuntersuchung“ von EDER (1995) bei welcher in einer Repräsentativauswahl aus allen Schultypen 4408 SchülerInnen von der 4. bis zur 12. Schulstufe erfasst wurden. Zur Bildung eines Indikators wurden drei Aspekte herangezogen, die wesentliche kognitive und affektive Komponenten abdecken:

- Freude am Schulbesuch – „*Gehst Du gerne zur Schule?*“;
- das Sich-Wohlfühlen in der Schule – „*Wie gefällt es Dir in der Schule insgesamt?*“ und
- die Zufriedenheit mit der Schule – „*Wie zufrieden bist Du mit der Schule?*“.

²⁵ Die Skala weist für die EMS einen Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach`s Alpha) von 0,7652 und für die von EMS 0,7243 auf. Zur Berechnung des Alpha-Wertes wurden die Werte von Item 4 (negativ gerichtet) umgepolzt.

Die drei Variablen wurden zu einem Indikator zusammengefasst (interne Konsistenz $\alpha=.767$).

EDER konnte zeigen, dass ein Großteil der SchülerInnen gern zur Schule geht, sich in der Schule wohl fühlt und zufrieden ist; während der Sekundarstufe im Gymnasium und in der Hauptschule kommt es allerdings zu einem gravierenden Abfall des Befindens, dessen Tiefpunkt auf der 7. Schulstufe geortet wird. Es ist zu vermuten, dass hier belastende schulische Erfahrungen und entwicklungsbedingte Probleme zusammentreffen.

Das „Sich-Wohlfühlen in der Schule“ resultiert auf unteren Schulstufen vor allem aus einer guten Integration bei den LehrerInnen, aus einem schülerzentrierten Unterricht und der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung. Auf höheren Schulstufen sind die adäquate Schulwahl, die „Wärme“ der Schule, die Lebensbedeutsamkeit des Unterrichts, ein hohes Leistungsniveau sowie eine positive Integration bei den MitschülerInnen von Bedeutung (vgl. Eder, 1995).

KROMER²⁶ (Österreichisches Institut für Jugendforschung) weist darauf hin, dass Kinder nicht in erster Linie aus Interesse am Unterricht gerne die Schule besuchen, sondern „weil Schule für die Kids ein sozialer Treffpunkt mit Gleichaltrigen“ ist. Pausen und all das, was neben und „trotz des Unterrichts“ passiert, macht für die Kids die wesentliche positive Qualität von Schule aus.

LehrerInnenverhalten im weitesten Sinne sowie Elemente des Schul- und Klassenklimas bilden u.a. grundlegende Voraussetzungen dafür, ob ein Kind voller Begeisterung oder eher mit Abneigung seine Schulzeit absolviert.

Der Satz

„Ich besuche diese Schule sehr gern, gern, eher nicht gern, gar nicht gern.“

wurde einer Zufallsstichprobe von insgesamt 152 Kindern (EMS: 65 Kinder, SPZ: 87 Kinder) zur schriftlichen Beantwortung vorgelegt, wobei die Kinder auch gebeten wurden, ihre Antwort schriftlich frei zu begründen.

Die vorliegenden Daten stammen aus 3. und 4. Klassen des Schuljahres 2001/02.

²⁶ Vgl: <http://www.psych.at/themen/abschied.htm> (abgerufen am 20. August 2003)

2.6 EMOTIONALE BEFINDLICHKEIT DER TSCHECHISCHEN, SLOWAKISCHEN UND UNGARISCHEN KINDER

Erhebungen zur Erfassung der „emotionalen Befindlichkeit“ erfolgten über Interviews und betreffen folgende Fragestellungen:

*„Wie fühlst du dich während der Woche in Wien?“ – und
„Wie fühlst du dich am Wochenende zu Hause?“*

Diesbezüglich waren 10 Items nach den Kategorien „nie/selten“ – „manchmal“ – „kommt öfter vor“ – „meistens/die ganze Zeit“²⁷ möglichst spontan zu beurteilen.

Die Items wurden auf Grundlage der „Allgemeinen Depressionsskala“ (ADS) von HAUTZINGER UND BAILER (1993) formuliert und erfassen die drei „Radloff'schen Dimensionen“²⁸

- „Depressiver Affekt“ (Traurigkeit, Ängstlichkeit, Einsamkeit, schlechte Laune),
- „Somatische Beschwerden und Antriebslosigkeit“ (Angestrenztheit, Schlaflosigkeit, Appetitlosigkeit, Schweigsamkeit, Faulheit) sowie
- „Interpersonelle Erfahrungen“ (Unfreundlichkeit).

Weitere Elemente des Interviews betreffen das individuelle aktuelle Befinden der Kinder an der EMS

„Wie fühlst du dich an dieser Schule?“ – „Wie geht es dir hier?“

sowie die Befindlichkeit im Umgang mit den MitschülerInnen:

„Wie kommst du mit den Kindern in deiner Klasse aus?“

Die Befragung erfolgte in den Monaten Mai und Juni 2002 an folgenden Klassen:

- 2. Klasse: 16 Kinder,
- 3. Klasse: 17 Kinder,
- 4. Klasse: 16 Kinder.

Von den 49 Kindern der EMS kamen

- 15 Kinder aus der Tschechischen Republik,
- 17 Kinder aus der Slowakischen Republik und
- 17 Kinder aus Ungarn.

Insgesamt wurden 22 Knaben und 27 Mädchen in Einzelgesprächen (jedes ca. 10 - 15 Minuten) erfasst.

²⁷ Die vier Antwortmöglichkeiten wurden mit den Kindern zuvor inhaltlich abgeklärt. Dann erhielten die Kinder ein Blatt Papier, auf dem die vier Antwortmöglichkeiten aufgeschrieben waren.

²⁸ RADLOFF, L.S. (1977): *The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. Applied Psychological Measurement*, 3. 385-401.

2.7 SELBSTKONZEPTWERTE

Die für die vorliegende Untersuchung verwendete Selbstkonzeptskala ist eine modifizierte Version des 1996 von der Autorin²⁹ der vorliegenden Studie auf der Grundlage der „Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)“ von Ingrid DEUSINGER (1986) entwickelten SEKO-Bogens mit 40 Items.

Die erste Erhebung zur Erfassung von Selbstkonzeptwerten von Kindern der EMS erfolgte bereits im April 1999 (vgl. Seebauer 2000 und 2001). Die z.T. signifikant günstigeren Ergebnisse für die EMS gaben Anlass zu weiteren Erhebungen.

Im Schuljahr 2001/02 wurde der SEKO-Bogen erweitert, mit dem Ziel folgende vier Faktoren abzudecken:

- Allgemeine Leistungsfähigkeit,
- Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen,
- Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit,
- Problembewältigung.

Die einzelnen Items sind von den Probanden mit „trifft auf mich zu“ bzw. „trifft auf mich nicht zu“ zu beantworten.

Die Skala wurde auf der Grundlage eines Datensatzes von n=131, zu gleichen Teilen bestehend aus ProbandInnen der EMS und des SPZ (3. und 4. Klassen), einer Reliabilitätsanalyse unterzogen; nach Ausscheiden von sechs Items erreicht die hier verwendete SEKO-Skala in der revidierten Fassung mit 34 Items einen Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha=0,8098$.

Mittels Faktorenanalyse wurden vier Faktoren extrahiert, welchen folgende Items zugewiesen werden konnten:

- Allgemeine Leistungsfähigkeit (14 Items):
 1. Ich höre lieber allein Musik als mit anderen Kindern zu spielen.
 2. Ich sollte zu anderen höflicher sein.
 3. Ich sage meine Meinung auch in einer Gruppe, die anderer Meinung ist als ich.
 4. Ich werde unruhig, wenn ich merke, dass jemand eine andere Meinung hat als ich.
 5. Um mir keine Feinde zu schaffen, stimme ich oft auch Meinungen zu, die ich nicht für gut halte.
 6. Es fällt mir schwer, einer Gruppe gegenüber eine andere Meinung zu vertreten.
 7. Ich fühle mich als Versager, wenn meine Freunde bessere Noten bekommen als ich.
 8. Wenn ich mir etwas vornehme, kann ich das auch erreichen.
 9. Ich kann mich an mehr Erfolge als an Mißerfolge erinnern.

²⁹ Vgl. dazu SEEBAUER, R.: Fremdsprachen in der Grundschule, Mandelbaum Wien 1997.

10. Wenn ich mir etwas vornehme, habe ich Schwierigkeiten es zu erreichen.
Meistens schaffe ich es nicht.
 11. Ich kann mich an mehr Misserfolge als Erfolge erinnern.
 12. Ich habe oft Angst, dass ich nichts zusammenbringe, wenn es darauf ankommt.
 13. Ich kann mich in jeder Situation gut zurecht finden.
 14. Mich wirft nichts so schnell aus der Bahn.
- Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen (8 Items):
 15. Ich lese lieber allein ein Buch als mit anderen Kindern zu spielen.
 16. Wenn ich in einer Gruppe bin, traue ich mich nicht etwas zu sagen.
 17. Ich richte mich sehr nach den Meinungen anderer.
 18. Ich habe Angst, so zu sein, wie ich wirklich bin.
 19. Es fällt mir schwer, vor einer größeren Gruppe meine Meinung zu sagen.
 20. In einer Gruppe fühle ich mich nicht so sicher, weil den anderen meist mehr einfällt als mir.
 21. Ich kann bestimmt so viel und bin so gescheit wie andere.
 22. Ich kann genauso gut zurecht kommen wie andere.
 - Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit (7 Items):
 23. Ich kann leicht zu Kindern Kontakt finden, die eine andere Sprache sprechen als ich.
 24. Es fällt mir leicht, mit anderen Menschen ein Gespräch anzufangen.
 25. Ich bin mit meinen eigenen Leistungen zufrieden.
 26. Ich glaube, dass ich genauso viel tauge wie andere.
 27. Ich werde auch in den nächsten Jahren meine Probleme meistern.
 28. Meine eigenen Probleme sind dazu da, von mir bewältigt zu werden.
 29. Die nächsten Jahre werden schön sein.
 - Problembewältigung (5 Items):
 30. Ich bin ziemlich unsicher und ängstlich, wenn ich mit anderen Menschen reden soll.
 31. Ich habe keine Angst, mit anderen Menschen zusammen zu treffen.
 32. Im Allgemeinen neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.
 33. Ich versuche, vor meinen Problemen davon zu laufen.
 34. Ich wünsche mir, dass ich nicht so schnell aufgebe.

Die Hauptuntersuchung bezüglich der Frage

„Welche Aussagen machen Kinder der EMS zu ausgewählten Faktoren ihres Selbstkonzepts (Allgemeine Leistungsfähigkeit, Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen, Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit, Problembewältigung) im Vergleich zur Kontrollgruppe (SPZ)?“

wurde an der Kontrollgruppe (SPZ) im Mai 2003 und an der Versuchsgruppe (EMS) im Juni 2003 durchgeführt.

Dabei wurden insgesamt 184 Kinder der 3. und 4. Klassen erfasst: SPZ: 107 SchülerInnen und EMS: 77 SchülerInnen.

Da im Zuge dieser Erhebung auch relevante Daten zur Beherrschung und zum Gebrauch von Sprachen erhoben wurden, können die gewonnenen Selbstkonzeptwerte im Hinblick auf allfällige Zusammenhänge mit dem Fremdsprachengebrauch untersucht und mit den Aussagen zum individuellen Persönlichkeitsprofil verglichen werden.

2.8 KOLLEKTIVE UND INDIVIDUELLE PERSÖNLICHKEITSPROFILE DER KINDER DER EMS UND AM SPZ

Mit Hilfe eines fünfstufigen Polaritätsprofils (+2/+1/0/-1/-2) von achtzehn Adjektivpaaren wurde das Ausmaß erfasst, in dem sich Kinder der betreffenden Schule („kollektives Persönlichkeitsprofil“) im Interaktionsverhalten als

- „unterstützend vs. wenig unterstützend“, „verständnisvoll vs. verständnislos“, „tolerant vs. intolerant“, „gesprächig vs. verschlossen“... („akzeptierendwertschätzende Aspekte“) bzw.
- „fleißig vs. eher faul“, „interessiert vs. gleichgültig“, „erfolgreich vs. wenig erfolgreich“, „an der Zukunft interessiert vs. an der Zukunft wenig interessiert“ ... („leistungsthematische Aspekte“) wahrnehmen.

Folgende Adjektivpaare waren zu skalieren³⁰:

„Kinder meiner Schule sind meistens ...“

1	heiter, fröhlich	-	gedrückt, lustlos
2	gut aufgelegt, gut drauf	-	schlecht aufgelegt, schlecht drauf
3	freundlich	-	unfreundlich
4	helfend, unterstützend	-	wenig helfend, unterstützend
5	verständnisvoll	-	verständnislos
6	tolerant	-	intolerant
7	angstfrei	-	ängstlich
8	ehrlich	-	unehrlich
9	gesprächig	-	verschlossen
10	mutig	-	wenig mutig
11	entspannt	-	angespannt
12	fleißig	-	eher faul
13	unternehmungslustig, aktiv	-	langweilig, passiv
14	interessiert	-	gleichgültig
15	wach	-	müde
16	erfolgreich	-	wenig erfolgreich
17	voll Vertrauen in die eigene Leistung	-	ohne Vertrauen in die eigene Leistung
18	an der Zukunft interessiert	-	an der Zukunft wenig interessiert

Die positive Ausprägung der Adjektivpaare ist einerseits im Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Kinder zu sehen, andererseits verringern positive leistungsthematische Werte das Gefühl von Belastung.

Die Daten wurden in den Schuljahren 2001/02 (Juni 2002) und 2002/03 (Jänner 2003) an insgesamt 152 Probanden erhoben. Davon entfallen auf

- die EMS (Versuchsgruppe): 73 SchülerInnen der 4. Klassen im Schuljahr 2001/02 sowie der 4. Klassen des Jahrganges 2002/03 (unausgelesene Zufallsstichprobe) und
- auf das SPZ (Kontrollgruppe) 79 Probanden der 4. Klassen des Schuljahres 2001/02 (unausgelesene Zufallsstichprobe).

Eine Auswahl von elf Adjektivpaaren (ebenfalls auf Grundlage einer fünfstufigen Skala) wurde in den Monaten Mai und Juni 2003 insgesamt 184 Kindern der EMS und des SPZ vorgelegt. (EMS: 77, SPZ: 107). Hier sollten sich die Kinder selbst beschreiben („Ich bin meistens ...“); es ging also um die Erfassung eines „individuellen Persönlichkeitsprofils“.

³⁰ Die Skala weist für die EMS einen Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach`s Alpha) von 0,9173 und für das SPZ von 0,8421 auf.

Das Politaritätsprofil war folgendermaßen konzipiert:

„Ich bin meistens ...“

1 heiter, fröhlich	-	gedrückt, lustlos
2 gut aufgelegt, gut drauf	-	schlecht aufgelegt, schlecht drauf
3 angstfrei	-	ängstlich
4 entspannt	-	angespannt
5 fleißig	-	eher faul
6 unternehmungslustig, aktiv	-	langweilig, passiv
7 interessiert	-	gleichgültig
8 wach	-	müde
9 erfolgreich	-	wenig erfolgreich
10 voll Vertrauen in die eigene Leistung	-	ohne Vertrauen in die eigene Leistung
11 an der Zukunft interessiert	-	an der Zukunft wenig interessiert

2.9 WEITEREMPFEHLUNG UND WIEDERWAHL DER EMS BEI TSCHECHISCHEN, SLOWAKISCHEN UND UNGARISCHEN KINDERN

Aussagen darüber, ob ein Kind eine betreffende Schule weiter empfehlen/nicht weiter empfehlen würde bzw. ob es selbst – stünde es wieder vor der Entscheidung – die betreffende Schule wieder besuchen würde, geben Aufschluss über das individuelle Wohlbefinden des jeweiligen Kindes an der Schule.

Insgesamt wurden 22 Knaben und 27 Mädchen der EMS in Einzelgesprächen (jedes ca. 10 Minuten) erfasst. Alle Befragten hatten zwei bzw. vier Jahre Erfahrung mit dem Besuch der EMS und konnten daher bezüglich der Fragen

„Ein Kind aus deiner Stadt/ deinem Dorf möchte vielleicht auch in diese Schule gehen, ist aber noch unentschlossen.

Was würdest du ihm/ ihr raten/ über die Schule erzählen?“

und

„Würdest du diese Schule besuchen, wenn du die Wahl hättest?“

(Ja/ nein mit Begründung)

kompetente Aussagen machen.

Die in der Folge präsentierten Ergebnisse stammen aus mündlichen Befragungen in den Monaten Mai und Juni 2002, die an folgenden Klassen durchgeführt wurden: 2. Klasse: 16 Kinder, 3. Klasse: 17 Kinder, 4. Klasse 16 Kinder.

Von den 49 Kindern der EMS kamen

- 15 Kinder aus der Tschechischen Republik,
- 17 Kinder aus der Slowakischen Republik und
- 17 Kinder aus Ungarn.

3 EMPIRISCHE EVIDENZ

3.1 WESENTLICHE IMPULSGEBER FÜR DEN BESUCH DER EMS – GRÜNDE FÜR DEN BESUCH DER EMS AUS DER SICHT DER KINDER UND EINGANGSERWARTUNGEN DER ELTERN

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen,

- *wer die wesentlichen Impulsgeber für den Besuch der EMS bei den Kindern aus den angrenzenden Nachbarländern (CZ, SK, HU) waren;*
- *welche Gründe tschechische, slowakische und ungarische Kinder für den Besuch der EMS in Wien angeben – und*
- *welche Erwartungen die Eltern der Kinder aus den angrenzenden Nachbarländern (CZ, SK, HU) im Bezug auf die EMS in Wien hatten.*

Die oben beschriebene Stichprobe von 49 Kindern aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn an der EMS geben zu 40,8 % (20 Kinder) an, selbst maßgeblich den Besuch der EMS beeinflusst zu haben („*Ich wollte in diese Schule geben.*“). Bei 55,1 % (27 Kindern) waren die Eltern/Großeltern vorrangig an dieser Entscheidung beteiligt. Nur in einem Fall wurde der Lehrer/die Lehrerin der Grundschule genannt und einem weiteren Fall wurde auf eine Zeitungsnotiz verwiesen.

Vor allem bei den Kindern der zweiten Klassen zeigte sich, dass die „Mundpropaganda“ zu einem wichtigen Werbeträger wurde; einige der Befragten verwiesen auf Freunde/Bekannte aus dem Dorf oder der Umgebung, die schon seit einem oder zwei Jahren die Schule besuchten und mit dem Bildungsangebot sehr zufrieden sind.

Wenngleich die Entscheidung für einen Schulbesuch im Ausland bei zehn- und elfjährigen Kindern nicht primär von den Kindern, sondern letztendlich von den Eltern – vor dem Hintergrund bestimmter Erwartungen – gefällt wird, erschien es dennoch interessant, die Kinder nach den Gründen für den Besuch der EMS zu befragen.

Die Antworten auf die Frage

„Warum besuchst du gerade diese Schule? – Warum nicht eine in deinem Land?“

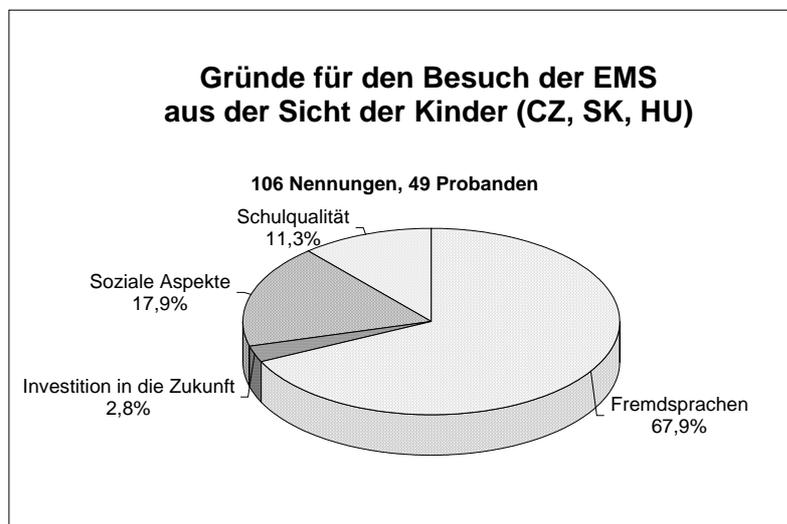
wurden zunächst einem Ranking unterzogen und in der Folge nach diesen Kategorien gruppiert:

- Hinweise auf Fremdsprachen,
- Zukunftsperspektiven,
- soziale Aspekte,
- Schulqualität.

Die Stichprobe (49 Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und Ungarn an der EMS) reflektiert folgendes Ergebnis:

Gründe für den Besuch der EMS (Aussagen der Kinder)		
Rangreihe	Absolut	Prozentuell
1. Sprachen lernen	40	37,74
2. Deutsch lernen	22	20,75
3. Die Schule ist besser als zu Hause	12	11,32
4. Englisch lernen	10	9,43
5. Andere Nationalitäten kennenlernen	5	4,72
6. Österreichische/ausländische Freunde haben	4	3,77
7. Andere/viele Kulturen kennenlernen	4	3,77
8. Investition in die Zukunft, gute Chance	3	2,83
9. Selbständig sein	2	1,89
10. Weg von den Eltern	2	1,89
11. International/europäisch	2	1,89
Insgesamt	106	100

Die folgende Grafik zeigt die Gruppierung der Antworten nach den vier Kategorien:



Ein vorrangiger Grund für den Schulbesuch in Wien besteht für die Kinder in der Möglichkeit Sprachen/Fremdsprachen zu lernen; es folgen soziale Aspekte (österreichische/ausländische Freunde haben, selbstständig sein ...). Aussagen zur Schulqualität erfolgen *expressiv verbis*: „Die Schule ist besser als [Schulen] zu Hause ...“. Auch der Schulbesuch in Wien als „Investition in die Zukunft“ wird wahrgenommen.

„Erwartungen der Eltern beim Eintritt der Kinder in die EMS“ wurden im Mai 2003 erhoben.

Von den 30 über die Kinder den Eltern übermittelten Bögen wurden insgesamt 15 retourniert (CZ: 5, SK: 1, HU: 9). Es waren neun mögliche „Erwartungen“ vorgegeben, die auf einer dreistufigen Skala (3: trifft völlig zu – 2: trifft etwas zu – 1: trifft nicht zu) zu skalieren waren; weitere Erwartungen konnten die Eltern selbst schriftlich hinzufügen. Von dieser Möglichkeit machten allerdings nur zwei Familien Gebrauch.

Die folgende Tabelle zeigt die „Erwartungen der Eltern“:

Erwartungen an den Besuch der EMS (Angaben der Eltern)			
Mögliche Erwartungen	Trifft völlig zu	Trifft etwas zu	Trifft nicht zu
	Angaben in Prozenten, absolute Zahlen in Klammern		
Ausgezeichnete Deutschkenntnisse	80 (12)	20 (3)	0
Sehr gute Englischkenntnisse	93 (14)	6,7 (1)	0
Toleranz	73,3 (11)	20 (3)	6,7 (1)
Lernen in einer multikulturellen Umgebung	66,7 (10)	13,3 (2)	6,7 (1)
Selbstständigkeit	80 (12)	20 (3)	0
Andere Lernmethoden als zu Hause (Gruppenarbeit, Projekte ...)	80 (12)	20 (3)	0
Sicheres Auftreten	53,3 (8)	46,7 (7)	0
Gutes Zutrauen in die eigene Leistung	66,7 (10)	26,7 (4)	0
Internationaler Freundeskreis	86,7 (13)	13,3 (2)	0

Anderes (frei zu beantworten):

Kontakte zwischen den Eltern der Kinder auch aus anderen Ländern (1x) – „trifft nicht zu“.
Toleranz gegenüber den Eltern im Bezug auf Fremdsprachen (1x) – „trifft nicht zu“.

Insgesamt zeigt sich, dass die Erwartungen bezüglich der Fremdsprachenkenntnisse (Englisch) und eines internationalen Freundeskreises sehr hoch sind; geringer sind die Erwartungen im Bezug auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes wie „Sicheres Auftreten“ und „Zutrauen in die eigene Leistung“.

Unter Gewichtung der Aussagen (trifft völlig zu, trifft etwas zu ...) ergibt sich folgende Reihung der Erwartungen:

1. Sehr gute Englischkenntnisse,
2. Internationaler Freundeskreis,
3. Ausgezeichnete Deutschkenntnisse, Selbstständigkeit, andere Lernmethoden als zu Hause,
4. Toleranz
5. Gutes Zutrauen in die eigene Leistung
6. Sicheres Auftreten.

Ähnlich wie bereits die Interviews der Kinder zeigten, nehmen die Erwartungen der Eltern an die Fremdsprachenkenntnisse der Kinder (Englisch/Deutsch) sowie soziale Aspekte (internationaler Freundeskreis, Selbstständigkeit) die Vorrangstellung ein.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass

- *an der Entscheidung, die EMS in Wien zu besuchen zu annähernd gleichen Teilen Eltern/Großeltern und Kinder beteiligt waren. Bei Kindern des 2. und 3. Versuchsdurchgangs wurde diese Entscheidung durch positive Erfahrungen, die Freunde/Bekannte aus der Umgebung bereits mit dem Unterricht an der EMS gemacht hatten, beeinflusst;*
- *bei den tschechischen, slowakischen und ungarischen Kindern die Perspektive „Sprachen zu lernen“ einen wesentlichen Grund für den Besuch der EMS darstellt; es folgen „soziale Aspekte“ wie „österreichische/ ausländische Freunde haben“, „selbstständig sein“ ...*
- *die ursprünglichen Erwartungen der Eltern in gleicher Weise in Richtung „Erwerb sehr guter Fremdsprachenkenntnisse“ (primär Englisch, gefolgt von Deutsch) geben sowie den „internationalen Freundeskreis“ und die „Selbstständigkeit der Kinder“ apostrophieren.*

3.2 FREMDSPRACHENBEHERRSCHUNG – QUANTITATIVE UND QUALITATIVE ASPEKTE UND FREMDSPRACHENGEBRAUCH NACH AUSSAGEN DER KINDER

In diesem Abschnitt sollen Antworten auf folgende Fragestellungen gefunden werden:

- *Wie beschreiben Kinder der EMS bzw. des SPZ ausgewählte Charakteristika im Bezug auf Fremdsprachen? – Speziell:*
- *Welche Sprachen sprechen die Kinder an der EMS (im Vergleich zu gleichaltrigen SchülerInnen am SPZ)?*
- *In wie vielen Sprachen können sich die Kinder an der EMS „sehr gut“ bzw. „ein wenig“ mit Gleichaltrigen verständigen (im Vergleich zu Kindern am SPZ)?*
- *Wie viele Sprachen benützen die Kinder der EMS im Mittel im Laufe eines Tages (in der Schule, in der Freizeit, zu Hause, mit Freunden ...)?*

Die hier beschriebenen Daten beziehen sich auf folgende Stichproben:

- Kinder der vierten Klassen der EMS (1. Projektdurchgang) und Kinder der vierten Klassen des SPZ im Vergleich (Schuljahr 2000/01),
- Kinder der dritten und vierten Klassen (auslaufender Projektdurchgang) und Kinder der dritten und vierten Klassen des SPZ im Vergleich (Schuljahr 2002/03).

Analyse von Aussagen zur Fremdsprachenbeherrschung – quantitative und qualitative Aspekte

Von den erfassten Kindern des ersten Versuchsdurchgangs (EMS, n=65) gaben 21 (32,3 %) an aus Österreich zu kommen. Weitere elf (16,9 %) aus der Tschechischen Republik, vier (6,2 %) aus der Slowakischen Republik und zehn (15,4 %) aus Ungarn.

Andere Länder betreffen: Bosnien und Jugoslawien mit jeweils vier Kindern (6,2 %), Türkei: drei Kinder (4,6 %), Schweden: zwei Kinder (3,1 %) sowie Israel, China, Serbien, die Philippinen, Spanien und Kroatien mit jeweils einem Kind (1,5 %). Von den Kindern der Vergleichsgruppe (SPZ, n=66) kommen 43 (65,2%) aus Österreich, neun (13,6 %) aus der Türkei, fünf (7,6 %) aus Bosnien, acht (12,0 %) aus Ländern des ehemaligen Jugoslawien sowie ein Kind (1,5 %) aus Ungarn.

Die Tabelle zeigt quantitative und qualitative Aspekte der Sprachbeherrschung (nach Aussagen der jeweiligen Probanden):

Sprachen	EMS Von n=65 geben an ...				SPZ Von n=66 geben an ...			
	„Ich verstehe und spreche folgende Sprachen sehr gut“		„Ich verstehe und spreche folgende Sprachen ein wenig“		„Ich verstehe und spreche folgende Sprachen sehr gut“		„Ich verstehe und spreche folgende Sprachen ein wenig“	
	abs.	Prozent	abs.	Prozent	abs.	Prozent	abs.	Prozent
Deutsch	59	90,8	5	7,7	66	100,0		
Tschechisch	14	21,5	17	26,2			2	3,0
Slowakisch	12	18,5	15	23,1			1	1,5
Ungarisch	12	18,5	11	16,9	1	1,5	2	3,0
Englisch	57	87,7	8	12,3	13	19,6	53	80,3
Französisch	6	9,2					3	4,5
Jugoslawisch	5	7,7	5	7,7			1	1,5
Serbisch	4	6,2			3	4,5		
Türkisch	3	4,6			10	15,2		
Schwedisch	3	4,6						
Russisch	2	3,1	3	4,6				
Chinesisch	2	3,1	1	1,5				
Bosnisch	2	3,1	1	1,5	5	7,6	1	1,5
Spanisch	2	3,1	1	1,5			1	1,5
Kroatisch	1	1,5	1	1,5	1	1,5	1	1,5
Rumänisch	1	1,5			1	1,5		
Hebräisch	1	1,5						
Esperanto	1	1,5	1	1,5				
Urdu	1	1,5						
Italienisch			6	9,2			5	7,6
Finnisch			1	1,5				

Arabisch					2	3,0	1	1,5
Serbo-Kroatisch					2	3,0		
Kurdisch					2	3,0		
Albanisch, Slowenisch, Mazedonisch, Polnisch (jeweils eine Nennung)					4	6		
Polnisch							1	1,5
	188		76		110		82	

Die EMS-Kinder der erfassten 8. Schulstufe geben an, im Mittel 2,89 Sprachen „sehr gut“ zu verstehen und zu sprechen. Die Sprachen Deutsch und Englisch werden von nahezu allen befragten Kindern „sehr gut“ beherrscht. Projektbedingt folgen die Muttersprachen der Kinder aus der Tschechischen und der Slowakischen Republik sowie aus Ungarn, also Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch. Insgesamt 76 Nennungen beziehen sich auf Sprachen, die „ein wenig“ verstanden und gesprochen werden.

Die 66 erfassten Kinder des SPZ gaben insgesamt 110 Mal an, eine bestimmte Sprache „sehr gut“ zu verstehen und zu sprechen; 100 % der Nennungen beziehen sich dabei auf Deutsch, 19,6 % auf Englisch. Es folgen Türkisch und diverse Sprachen aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien. Ein Kind des SPZ versteht und spricht im Mittel 1,66 Sprachen „sehr gut“. Insgesamt 12 Sprachen (bei 82 Nennungen) werden „ein wenig“ verstanden und gesprochen.

Von den erfassten Kindern (n=77) des auslaufenden Versuchsdurchgangs der EMS im Schuljahr 2002/03 kommen 41 Kinder (53,2 %) aus Österreich, 5 (6,5 %) aus der Tschechischen Republik, 4 (5,2 %) aus der Slowakischen Republik und 11 (14,3 %) aus Ungarn. Weitere 16 Kinder (20,8 %) gaben andere Herkunftsländer an.

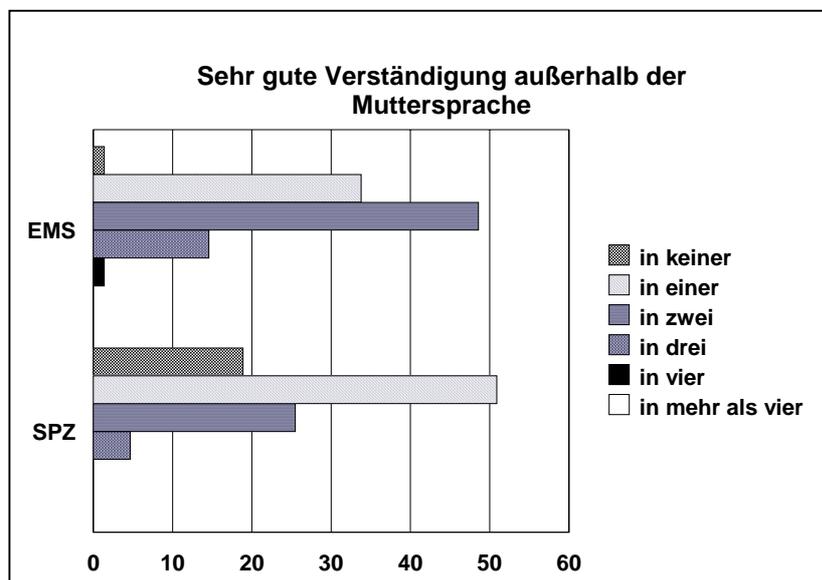
Bei der korrespondierenden Kontrollgruppe (SPZ, n=107) wurden die Herkunftsländer der Kinder nicht erhoben.

Die unten stehende Tabelle fasst die Angaben zu folgender Aussage zusammen:

„Ich kann mich außer in meiner Muttersprache in ... Sprachen sehr gut (ohne große Schwierigkeiten) mit Gleichaltrigen unterhalten.“

Anzahl der Fremdsprachen, in welchen sich ein Kind der betreffenden Schule „sehr gut“ mit Gleichaltrigen unterhalten kann				
Anzahl der Fremd- bzw. Zweitsprachen Kriterium „sehr gut“	EMS (n=77)		SPZ (n=107)	
	Absolut	Prozentuell	Absolut	Prozentuell
... in keiner	1	1,3	20	18,7
... in einer	25	32,5	54	50,5
... in zwei	36	46,8	27	25,2
... in drei	11	14,3	5	4,7
... in vier	1	1,3	0	0
... in mehr als vier	0	0	0	0

Die folgende Grafik veranschaulicht die Ergebnisse: Von den untersuchten Kindern der EMS können sich mehr als 14 % neben ihrer Muttersprache in drei weiteren Sprachen sehr gut (ohne große Schwierigkeiten) mit Gleichaltrigen verständigen; am SPZ sind dies hingegen nur 4,7 %; in zwei weiteren Sprachen gelingt dies an der EMS 46,8 % der Kinder, am SPZ 25,2 %. In der EMS gibt lediglich ein Kind an, sich neben der Muttersprache in keiner weiteren Sprache sehr gut verständigen zu können; am SPZ sind dies hingegen nahezu 19 %.



Die weitere statistische Analyse (X^2 nach Pearson=27,55370, $p<0,005$) bestätigt die höchst signifikanten Unterschiede zwischen EMS und SPZ.

Die Ergebnisse des Items

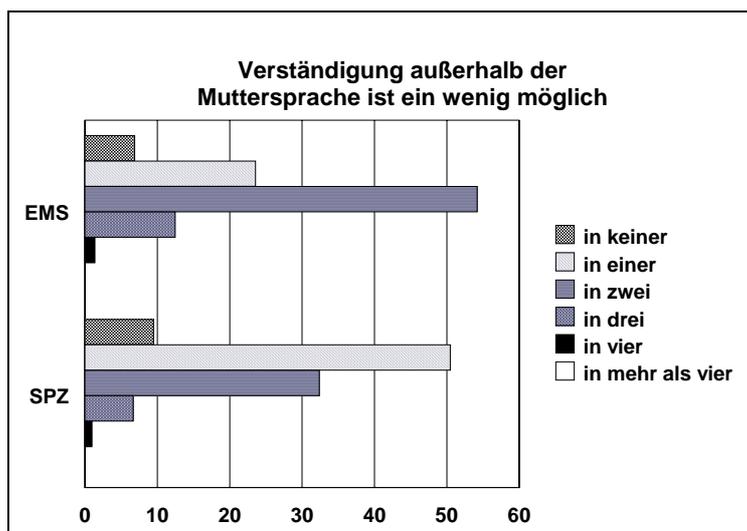
„Ich kann mich außer in meiner Muttersprache in ... Sprache(n) ein wenig (mit Schwierigkeiten) mit Gleichaltrigen unterhalten.“

sind in dieser Tabelle dargestellt:

Anzahl der Fremdsprachen, in welchen sich ein Kind der betreffenden Schule „ein wenig“ mit Gleichaltrigen unterhalten kann				
Anzahl der Fremd- bzw. Zweitsprachen Kriterium „ein wenig“	EMS (n=77)		SPZ (n=107)	
	Absolut	Prozentuell	Absolut	Prozentuell
... in keiner	5	6,5	10	9,3
... in einer	17	22,1	53	49,5
... in zwei	39	50,6	34	31,8
... in drei	9	11,7	7	6,5
... in vier	1	1,3	1	0,9
... in mehr als vier	1	1,3	0	0

Können sich mehr als 50 % der erfassten EMS-SchülerInnen neben ihrer Muttersprache noch in zwei weiteren Sprachen „ein wenig“ (mit Schwierigkeiten) mit Gleichaltrigen verständigen, dann sind dies am SPZ 31,8 %.

Die folgende Grafik illustriert die Ergebnisse:



Die weitere statistische Analyse (X^2 nach Pearson=16,18341, $p < 0,05$) zeigt, dass sich beide Gruppen hinsichtlich der oben formulierten Fragestellung signifikant voneinander unterscheiden.

Täglicher (Fremd-)sprachengebrauch

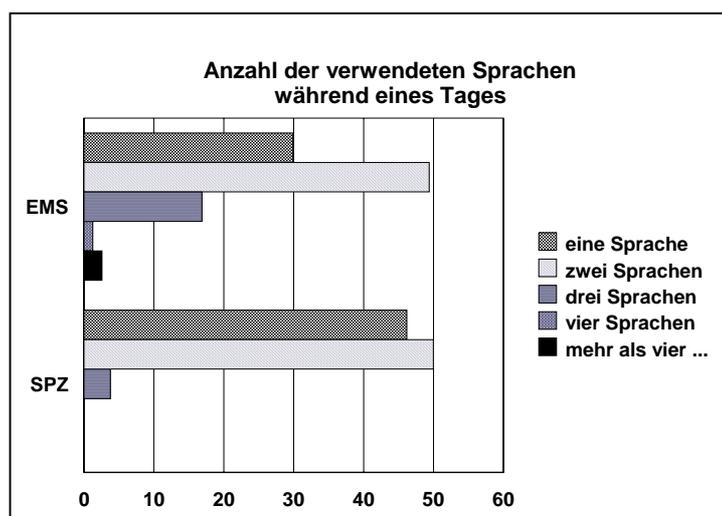
In der folgenden Tabelle sind die Antworten zu diesem Item dargestellt:

„Im Laufe eines Tages (in der Schule, in der Freizeit, zu Hause, mit Freunden ...) spreche ich/ benütze ich im Durchschnitt ...“

Anzahl der täglich im Mittel verwendeten Sprachen				
Anzahl der täglich im Mittel gesprochenen Sprachen	EMS (n=77)		SPZ (n=107)	
	Absolut	Prozentuell	Absolut	Prozentuell
eine	23	29,9	48	44,9
zwei	38	49,4	52	48,6
drei	13	16,9	4	3,7
vier	1	1,3	0	0
mehr als vier	2	2,6	0	0

Fast 50 % der EMS-SchülerInnen gebrauchen täglich zwei Sprachen; ähnlich verhält es sich bei den SPZ-SchülerInnen. Fast 17 % der Kinder der Versuchsschule verwenden täglich im Mittel drei Sprachen, während dieser Anteil bei den Kindern der Kontrollgruppe lediglich 3,7 % beträgt.

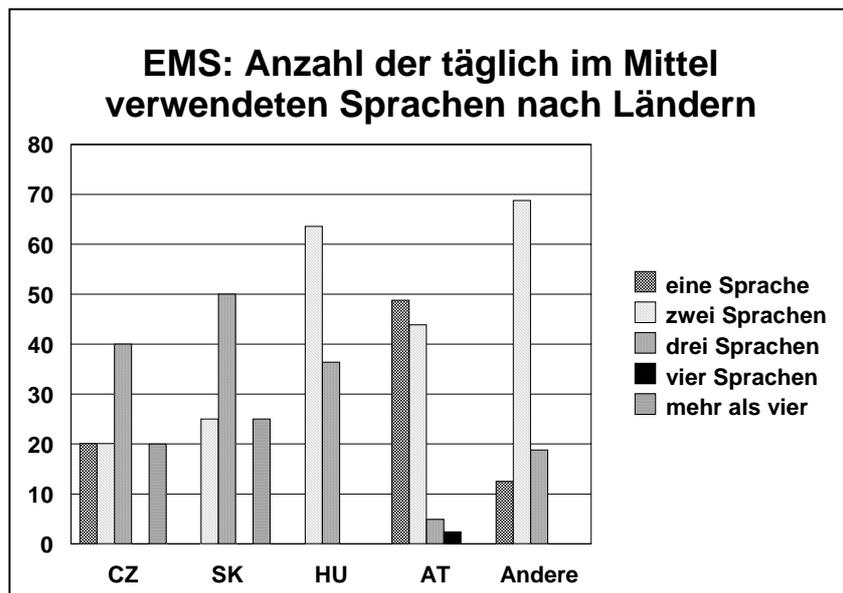
Die folgende Grafik illustriert die Ergebnisse:



Die statistische Analyse (χ^2 nach Pearson=15,05263; $p < 0,005$) zeigt, dass sich beide Gruppen in der Anzahl der täglich benützten Sprachen sehr signifikant voneinander unterscheiden.

Analysiert wurde ferner, ob der tägliche Gebrauch mehrerer Fremdsprachen eher von den Kindern aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und Ungarn angegeben wird oder ob sich auch österreichische Kinder an der EMS im täglichen Mittel mehrerer Sprachen bedienen, d.h. ob auch sie sich die gegebene Sprachenvielfalt zu Nutze machen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Ergebnisse nach Herkunftsländern der Kinder:



Die Darstellung lässt erkennen, dass sowohl die tschechischen als auch die slowakischen Kinder die größte Häufigkeit bezüglich des täglichen Gebrauchs von Sprachen bei „drei Sprachen“ aufweisen. Bei den Kindern aus Ungarn findet sich die größte Häufigkeit bei „zwei Sprachen“ – vergleichbar den Kindern aus „anderen Ländern“. Österreichische Kinder weisen die größte Häufigkeit (48,8 %) bei „einer Sprache“ auf. 43,9 % verwenden täglich im Mittel „zwei Sprachen“.

Statistisch unterscheiden sich die Kinder der untersuchten Nationalitäten nach der Anzahl der täglich verwendeten Sprachen höchst signifikant (X^2 nach Pearson = 40,83281, $p < 0.005$).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass

- die EMS-Kinder des ersten Versuchsdurchgangs am Ende der vierten Klasse im Mittel 2,89 Sprachen „sehr gut“ verstehen und sprechen. Den Sprachen „Deutsch“ und „Englisch“ folgen – zahlenmäßig projektbedingt – die Muttersprachen der Kinder aus den angrenzenden Nachbarländern: Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch – gefolgt von Französisch und den Sprachen des ehemaligen Jugoslawien. Kinder der Kontrollgruppe sprechen im Mittel 1,66 Sprachen sehr gut (Deutsch, Englisch – mit Abstand gefolgt von Türkisch und Bosnisch);
- die EMS-Kinder darüber hinaus noch geringe Kenntnisse („ich verstehe und spreche ... ein wenig“) bezüglich folgender Sprachen angeben: Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Englisch, Italienisch. Zum Vergleich die Ergebnisse der Kontrollgruppe: Englisch, Italienisch, Französisch;
- fast die Hälfte der EMS-Kinder (46,8 %) auf der 8. Schulstufe sich neben der Muttersprache in zwei Fremdsprachen „sehr gut“ („ohne große Schwierigkeiten“) mit Gleichaltrigen unterhalten können. In der Kontrollgruppe sind dies ca. ein Viertel der Kinder;

- *sich die Überlegenheit der EMS-Kinder gegenüber den SPZ-Kindern auch im Bezug auf Fremdsprachen manifestiert, die „ein wenig“ (mit Schwierigkeiten) in der Unterhaltung mit Gleichaltrigen eingesetzt werden können;*
- *sich ca. die Hälfte der untersuchten EMS-Kinder und ebenso viele SPZ-Kinder im Laufe eines Tages im Mittel zweier Sprachen bedienen. Eine genauere Analyse im Bezug auf die Kinder an der EMS zeigt, dass sich österreichische Kinder die an der EMS gegebene Sprachenvielfalt nur zu ca. 50 % zu Nutze machen. Die weiteren 50 % bedienen sich täglich im Mittel nur einer Sprache (Deutsch).*

3.3 LEHRERINNENVERHALTEN – DIE SICHTWEISE DER TSCHECHISCHEN, SLOWAKISCHEN UND UNGARISCHEN KINDER

In diesem Abschnitt wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- *Wie nehmen Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn das LehrerInnenverhalten an der EMS wahr? – Speziell:*
- *Wie erleben die Kinder aus den Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn das multinationale LehrerInnenteam im Vergleich zu ihren Erfahrungen im Heimatland?*
- *Welchen psychosozialen Grundwerten nach TAUSCH lassen sich die artikulierten Unterschiede im LehrerInnenverhalten an der EMS und in den Herkunftsländern der Kinder (CZ, SK, HU) zuordnen?*
- *Reflektieren die Aussagen der EMS-Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn, dass sich die Kinder an der EMS wohl/geborgen fühlen?*

Die in der Folge dargestellten Ergebnisse wurden in Einzelgesprächen mit 49 tschechischen, slowakischen und ungarischen Kindern der EMS (jedes ca. 15-20 Minuten) erhoben.

Das Textmaterial wurde – nach Ländern geordnet – zunächst vollständig elektronisch erfasst. Dies erleichterte die inhaltliche und typisierende Strukturierung und die nachfolgende teilweise Analyse mittels SPSS, die einfache Vergleiche zwischen den Aussagen der Probanden aus den einzelnen Ländern ermöglichte.

Kodiert wurde lediglich die „Anwesenheit“ oder „Abwesenheit“ bestimmter Merkmale³¹ (0/1), eine skalierende Kodierung im Sinne der Intensität von Ausprägungsmerkmalen wurde nicht vorgenommen.

Es wurde besonders darauf geachtet, markante Textstellen zur besseren Veranschaulichung der Ergebnisse unter Verweis auf das Herkunftsland der SchülerInnen zu zitieren. Zitiert werden einerseits häufig vorkommende Aussagen, andererseits auch extreme Ausprägungen im positiven und negativen Sinn.

³¹ Auf die kodierten Kategorien wird in der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse verwiesen.

Die Frage

„Gibt es einen Unterschied zwischen den LehrerInnen, die hier [an der EMS] unterrichten und den LehrerInnen in deinem Land?“

wurde von zwei Kindern aus der Tschechischen Republik, von sechs slowakischen und von drei ungarischen Kindern zunächst mit „*nein*“ beantwortet. Alle anderen Befragten reagierten mit einem spontanen „*Ja*“.

In der Folge wurde das Gespräch weiter geführt mit Fragen wie

*„Wie zeigt sich das?“ – „Wie sie mit den Kindern umgehen/ sprechen/ ...?“ –
„Wie sie unterrichten ...?“ –
„Was ist hier anders?“*

Insgesamt 46 Aussagen enthielten einen prononcierten Vergleich mit Unterrichtserfahrungen/LehrerInnenverhalten im Heimatland; 79 Aussagen charakterisieren das Verhalten der internationalen LehrerInnen an der EMS aus der Sicht der Kinder aus den Nachbarländern.

Die eindeutig vergleichenden Aussagen wurden nach Ländern getrennt ausgewertet, wobei versucht wurde, länderspezifische Merkmale zu identifizieren.

Alle anderen Aussagen wurden den vier psychosozialen Grundwerten nach TAUSCH folgend nach den vier Kategorien „Selbstbestimmung“, „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“, „Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit von Personen“ sowie „Soziale Ordnung“ getrennt ausgewertet.

3.3.1 LEHRERINNENVERHALTEN IM KONTRAST ZU DEN HERKUNFTSLÄNDERN DER KINDER

Zu den vergleichenden Aussagen der Kinder aus der Tschechischen Republik

Die Interviews, die mit 15 Kindern aus der Tschechischen Republik geführt wurden, reflektieren in 15 ausgesprochen vergleichenden Aussagen folgende Aspekte:

- die „*größere Disziplin*“ bei den LehrerInnen in der Tschechischen Republik,
- die „*geringere Offenheit für Probleme der Kinder*“ in Verbindung mit einer „*geringeren/ fehlenden Kommunikationsbereitschaft*“, über das reine „Stundenhalten“ hinaus sowie
- „*unterrichtsmethodische*“ Aspekte, die an Konkurrenz und Selektion, nicht an Kooperation und Förderung orientiert sind.

Als Illustration seien folgende Aussagen der tschechischen Kinder angeführt:

- *„Lehrer in Tschechien sind strenger, müssen große Disziplin haben, man kann keinen Spaß haben, die Stunden sind langweilig.“* (Lucie, 4. Klasse)
- *„Die Stunde ist meistens interessant, wir haben etwas zu tun; in Tschechien, die Kinder müssen immer ruhig sein.“* (Sonia, 3. Klasse)
- *„In Tschechien mussten wir immer nur sitzen und hören, hier können wir miteinander reden ...“* (Petra, 2. Klasse)
- *„Wir sitzen in Gruppen, haben Teamwork [hier an der EMS], dort kämpfen sie, arbeiten nicht zusammen [in der Tschechischen Republik]“* (Adam, 2. Klasse); und *„... wenn man in Tschechien eine Prüfung hat, geben sie gern eine schlechte Note.“* (Petr, 2. Klasse)

Zu den vergleichenden Aussagen der Kinder aus Ungarn

Von den Interviews, die mit 17 aus Ungarn stammenden Kindern geführt wurden, zeigen 16 Aussagen komparative Elemente. Diese lassen sich folgendermaßen kategorisieren:

- die *„weniger persönlich getönte Lehrer-Schüler-Beziehung“* bei den LehrerInnen in Ungarn;
- *„unterrichtsmethodische“* Aspekte, die einen eher *„trockenen“*, *„am Lehrbuch orientierten Unterricht“* erkennen lassen, der auf die *„Bedürfnisse der Kinder“* wenig Rücksicht nimmt.

Dazu einige Aussagen der ungarischen Kinder:

- *„Es ist persönlicher, netter; in Ungarn: hart, streng, [die Lehrer] sprechen nicht oft mit den Schülern; man sollte die ganze Stunde nicht aufstehen.“* (Erwin, 4. Klasse)
- *„Hier soll man den Stoff verstehen, nicht auswendig lernen, in Ungarn beginnen sie das auch schon, früher: nur das auswendig lernen was im Buch steht.“* (David, 3. Klasse)
- *„Hier sind sie nicht so streng. In Ungarn: nur Hausübung, Übung, Lesen. Hier: Gruppenarbeit, Präsentation.“* (Marte, 3. Klasse)

Zu den vergleichenden Aussagen der Kinder aus der Slowakischen Republik

Die Interviews, die mit den 17 aus der Slowakischen Republik stammenden Kindern geführt wurden, zeigen folgende Charakteristika:

- die *„größere Strenge“* bei den LehrerInnen in der Slowakischen Republik,
- die *„geringere Offenheit für Probleme der Kinder“* in Verbindung mit einer *„geringeren/fehlenden Kommunikationsbereitschaft“*, über das reine „Stundenhalten“ hinaus sowie
- *„unterrichtsmethodische“* Aspekte, die an die Kinder geringere Ansprüche stellen.

Die folgenden Aussagen der Kinder sind beispielhaft für die drei extrahierten Kategorien:

- „In der Slowakei waren sie strenger, Lehrer haben nur gelehrt, nicht die Probleme von den Kindern gehört.“ (Danica, 4. Klasse)
- „In der Slowakei: Die Kinder dürfen nicht reden, Hände zurück, aufzeigen ...“ (Danica, 4. Klasse)
- „Die Lehrer sprechen auch mit den Kindern, in der Slowakei war das nicht so.“ (Danica, 2. Klasse)
- „Die Schule ist schwerer als ein slowakischer Schultag: englisch, deutsch, Kinder müssen mehr lernen.“ und „Der Unterricht ist viel anders, hier lernt man mehr.“ (Veronika, 2. Klasse)

3.3.2 AUSSAGEN TSCHECHISCHER, UNGARISCHER UND SLOWAKISCHER SCHÜLERINNEN ZUM LEHRERINNENVERHALTEN AN DER EMS

Wie bereits oben skizziert, wurden die Aussagen der Kinder nach den vier psychosozialen Grundwerten nach Tausch kategorisiert.

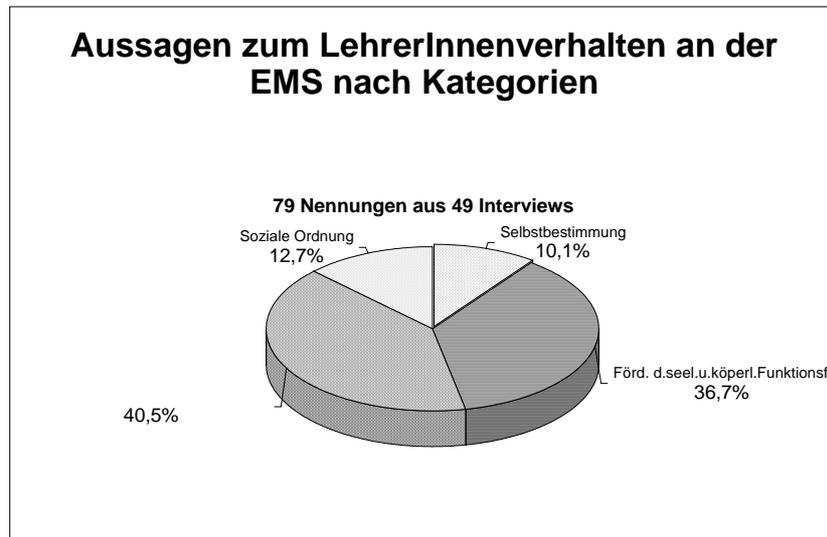
Der Kategorie „*Selbstbestimmung einer Person*“ wurden Aussagen zugeordnet, die „frei sein von Angst und Unterdrückung, von Zwang und Dirigierung durch Andere“ zum Ausdruck bringen. Insgesamt fielen 10,13 % der Gesprächsinhalte der Kinder in diese Kategorie.

Unter der Kategorie „*Achtung – Wärme – Rücksichtnahme*“ wurden Aussagen verarbeitet, die in Richtung „seelische und körperliche Unversehrtheit sowie Achtung der grundsätzlichen Gleichwertigkeit von Personen“ deuten. Aussagen wie „*Sie stehen uns näher, wenn wir Probleme haben*“, „*Die Lehrer interessieren sich für dein Problem*“, „*Der Kontakt ist besser, wie wir miteinander sprechen*“ ... nehmen mit 40,51 % den größten Anteil der Aussagen der Kinder ein.

An zweiter Stelle (35,71 %) finden sich Aussagen, welche die „Vermittlung relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten“ verdeutlichen und – TAUSCH folgend – dem psychosozialen Grundwert „*Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit von Personen*“ zugeordnet wurden.

Die Kategorie „*Soziale Ordnung*“, in der Aussagen subsummiert sind, die „die Regelung des sozialen Zusammenlebens und verantwortungsvolle soziale Kooperation“ erkennen lassen, fasst 12,66 % der Aussagen der Kinder zusammen.

Die folgende Grafik illustriert die Verteilung:



Die Kategorie „Selbstbestimmung einer Person“ enthält u.a. Aussagen wie

- „Wir können entscheiden, was wir wollen.“
- „Wir sind freigelassen.“
- „Wir können unsere Meinung sagen; sie sagen nichts, wenn wir anderer Meinung sind.“
- „Lehrer fragen nach unserer Meinung.“
- „Lehrer respektieren unsere Meinung.“
- „Sie nehmen unsere Meinung ernst.“

Die Kategorie „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ subsummiert u.a. folgende Aussagen der Kinder:

- „Sie stehen uns näher, wenn wir ein Problem haben.“
- „Die Lehrer hier interessieren sich für dein Problem.“
- „Sie beschäftigen sich mit unseren Problemen.“
- „Sie sprechen mit den Kindern, sind nett, verstehen uns mehr.“
- „Lehrer sind mit uns befreundet.“
- „Lehrer sprechen auch mit den Kindern.“
- „Der Lehrer ist zu allen Kindern gleich.“
- „Unsere Lehrer passen auf uns auf [im Sinne von: behüten uns].“
- „Lehrer sind wie eine Mutti, sind näher zu dir.“
- „Lehrer sind nett, wie Mutter oder Vater.“
- „Die tschechischen Lehrer waren wie eine zweite Mutti.“
- „Sie sind wie eine zweite Oma.“
- „Wenn wir ein Problem haben lernen sie mit uns.“

- „In Österreich sind sie höflicher.“
- „In Österreich sind sie partnerschaftlich.“
- „Der Kontakt ist besser, **wie** wir miteinander sprechen.“
- „Man kann über alles sprechen.“

Die Kategorie „Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit von Personen“ enthält Aussagen zu den Lernbedingungen, zur Unterrichtsgestaltung sowie Aussagen im Bezug auf die Qualität des Unterrichts:

- „In Deutsch und Englisch reden wir mehr mit dem Lehrer.“
- „Hier soll man den Stoff verstehen, nicht auswendig lernen.“
- „Österreichische Lehrer sind mehr auf Kommunikation.“
- „Lehrer haben mehr Zeit für mich.“
- „Hier sind viele andere Themen. Z.B. Liebe: in Tschechien [wäre das] auf keinen Fall [möglich], in Tschechien gibt es nur Klassenunterricht, hier viele Projekte, Gruppenarbeit, Einzelarbeit.“
- „Team Teaching.“
- „Gruppenarbeit, Präsentation.“
- „Wir machen Projekte.“
- „Machen Unterricht mehr interessant, viele Projekte.“
- „Sie machen Spiele mit uns.“
- „Wir lernen mehr, besser Geschichte, wir sprechen, es gibt Projekte, ...“
- „Hier lernt man mehr.“
- „Sprachen sind wichtiger.“
- „Hier sagen sie uns was in Informatik.“
- „Europäische Studien sind sehr gut.“
- „Deutsch ist hier besser, wir lernen dasselbe wie österreichische Kinder.“
- „Die Lehrer haben hier viele Mappen und solche Sachen für den Unterricht, z.B. wenn wir über die Vögel reden ...“
- „Internet, Video gibt es zu Hause nicht.“
- „Für mich ist es so wie ein Spiel, ich lerne gerne so, wir sprechen über Themen.“
- „Wir sind manchmal nur 5, können uns besser verständigen.“
- „Hier sind weniger als 20 Kinder in einer Klasse.“
- „Die Stunde ist meistens interessant, wir haben etwas zu tun.“

Die Kategorie „Soziale Ordnung“ fasst Aussagen zu einer verantwortungsvollen sozialen Kooperation zusammen:

- „Mehr Zusammenarbeit.“
- „Hier können wir miteinander reden.“
- „Kinder sind anders, wir sprechen miteinander.“
- „Wir sitzen in Gruppen, haben Teamwork.“
- „Wir sind immer zusammen, haben viele Freunde.“
- „Soziales Lernen, über Probleme sprechen.“

- „Wir wohnen mit tschechischen Lehrern, durch das Zusammenwohnen lernen wir uns besser kennen.“
- „Die Lehrer helfen mehr als normal, in der 1. und 2. Klasse halfen sie viel wegen der Sprache.“

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass

- die 49 befragten Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn insgesamt 46 vergleichende Aussagen im Bezug auf das LehrerInnenverhalten an der EMS und in ihren Herkunftsländern artikulierten. Das multinationale LehrerInnen-Team an der EMS wird – im Kontrast zu den Unterrichtserfahrungen in den Herkunftsländern – höchst positiv charakterisiert.
- Die Kinder aus der Tschechischen Republik sprechen folgende Charakteristika des LehrerInnenverhaltens an:
 - die „größere Disziplin“ bei den Lehrern in der Tschechischen Republik,
 - die „geringere Offenheit für Probleme der Kinder“ in Verbindung mit einer „geringeren/ fehlenden Kommunikationsbereitschaft“, über das reine „Stundenhalten“ hinaus sowie
 - „unterrichtsmethodische“ Aspekte, die an Konkurrenz und Selektion, nicht an Kooperation und Förderung orientiert sind.
- Die Kinder aus der Slowakischen Republik orten die Unterschiede im LehrerInnenverhalten zwischen der EMS und den LehrerInnen in ihren Herkunftsländern in folgenden Aspekten:
 - „größere Strenge“ bei den LehrerInnen in der Slowakischen Republik,
 - „geringere Offenheit für Probleme der Kinder“ in Verbindung mit einer „geringeren/ fehlenden Kommunikationsbereitschaft“, über das reine „Stundenhalten“ hinaus sowie
 - „unterrichtsmethodische“ Aspekte, die an die Kinder geringere Ansprüche stellen.
- Die Kinder aus Ungarn artikulieren Unterschiede in diesen Bereichen:
 - „weniger persönlich getönte Lehrer-Schüler-Beziehung“ bei den Lehrern in Ungarn;
 - „unterrichtsmethodische“ Aspekte, die einen eher „trockenen“, „am Lehrbuch orientierten Unterricht“ erkennen lassen, der auf die „Bedürfnisse der Kinder“ wenig Rücksicht nimmt.
- Ca. 40 % der von den Probanden getätigten Aussagen lassen sich TAUSCH folgend der Kategorie „Achtung, Wärme, Rücksichtnahme“, fast 38 % der Kategorie „Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit“ zuordnen sowie fast 13 % der Kategorie „Soziale Ordnung“ und 10 % der Kategorie „Selbstbestimmung“. – Insgesamt reflektieren die Aussagen der EMS-Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn, dass sich die Kinder an der EMS sehr wohl/geborgen fühlen und dass sie ein hohes Ausmaß an Wertschätzung erfahren.

3.4 SCHUL- UND KLASSENKLIMA

Im diesem Abschnitt sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- *Wie nehmen Kinder der EMS und des SPZ „Klimaelemente“ wahr? – Speziell:*
- *Bewirken die spezifischen organisatorischen Gegebenheiten (Zusammensetzung der jeweiligen Schülerpopulation und des Lehrpersonals sowie organisatorische Maßnahmen) gegenüber einer vergleichbaren Sprengelschule ein unterschiedliches Schulklima hinsichtlich der Dimensionen „Strenge und Kontrolle“ sowie „Anregung und Vielfalt“?*
- *Bewirken die spezifischen organisatorischen Gegebenheiten (Zusammensetzung der jeweiligen Schülerpopulation und des Lehrpersonals sowie organisatorische Maßnahmen) gegenüber einer vergleichbaren Sprengelschule ein unterschiedliches Klassenklima hinsichtlich der Dimensionen „Restriktivität“ und „Gemeinschaft“?*
- *Lassen Knaben und Mädchen der EMS unterschiedliche subjektive Repräsentationen der objektiven Umweltgegebenheiten in den Dimensionen „Strenge und Kontrolle“, „Anregung und Vielfalt“, „Restriktivität“ und „Gemeinschaft“ erkennen?*

Die Daten wurden in den Schuljahren 2001/02 (Juni 2002) und 2002/03 (Jänner 2003) an insgesamt 152 Probanden erhoben.

Davon entfallen auf die EMS (Versuchsgruppe): 73 SchülerInnen der 4. Klassen im Schuljahr 2001/02 sowie der 4. Klassen des Jahrganges 2002/03 (unausgelesene Zufallsstichprobe) und auf das SPZ (Kontrollgruppe) 79 Probanden der 4. Klassen des Schuljahres 2001/02 (unausgelesene Zufallsstichprobe).

Die Verteilung nach Geschlecht und Alter stellt sich folgendermaßen dar:

	Geschlecht		Alter			
	Knaben	Mädchen	13 Jahre	14 Jahre	15 Jahre	16 Jahre
EMS	29	39	13	37	19	0
SPZ	39	39	5	54	19	1

Insgesamt machten vier SchülerInnen keine Altersangaben; sechs Kinder machten keine Angaben zum Geschlecht.

Da an keine vergleichbaren Untersuchungen angeknüpft werden kann, wird bei jeder Fragestellung von der Nullhypothese ausgegangen, ohne sie hier explizit zu formulieren.

3.4.1 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE ZU DIMENSIONEN DES SCHULKLIEMAS

Die in der Folge dargestellten Tabellen zeigen die Verteilung der Antworten zu den einzelnen Items der angeführten Dimensionen. Dabei bedeutet „4: stimmt genau“ – „3: stimmt oft“ – „2: stimmt eher nicht“ – „1: stimmt nicht“.

Die erste Zeile zeigt die Verteilung in Prozenten, die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die jeweils zu Grunde liegenden absoluten Zahlen. Die Anzahl der fehlenden Antworten ist in der Tabelle nicht ausgewiesen.

Zur Dimension „Strenge und Kontrolle“

Die folgende Tabelle erlaubt einen groben Überblick über das jeweilige Ausmaß an „Strenge und Kontrolle“, das von den Kindern wahrgenommen wird:

Dimension „Strenge und Kontrolle“										
Items	EMS					SPZ				
	4	3	2	1	M EMS	4	3	2	1	M SPZ
1. An dieser Schule gibt es klare Regeln, wie man sich als Schüler zu verhalten hat.	52,1 (38)	41,1 (30)	5,5 (4)	0 (0)	3,472	44,3 (35)	45,6 (36)	8,9 (7)	1,3 (1)	3,329
2. Die Lehrer achten darauf, dass die Hausordnung bzw. Schulordnung eingehalten wird.	49,3 (36)	38,4 (28)	8,2 (6)	2,7 (2)	3,361	45,6 (36)	44,3 (35)	8,9 (7)	1,3 (1)	3,342
3. An dieser Schule werden die Schüler ständig genau beaufsichtigt.	19,2 (14)	45,2 (33)	24,7 (18)	9,6 (7)	2,750	17,7 (14)	26,6 (21)	41,8 (23)	12,7 (10)	2,500
5. Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass die Schüler diszipliniert sind und sich gut benehmen.	35,6 (26)	41,1 (30)	13,7 (10)	8,2 (6)	3,056	26,6 (21)	32,9 (26)	25,3 (20)	12,7 (10)	2,753

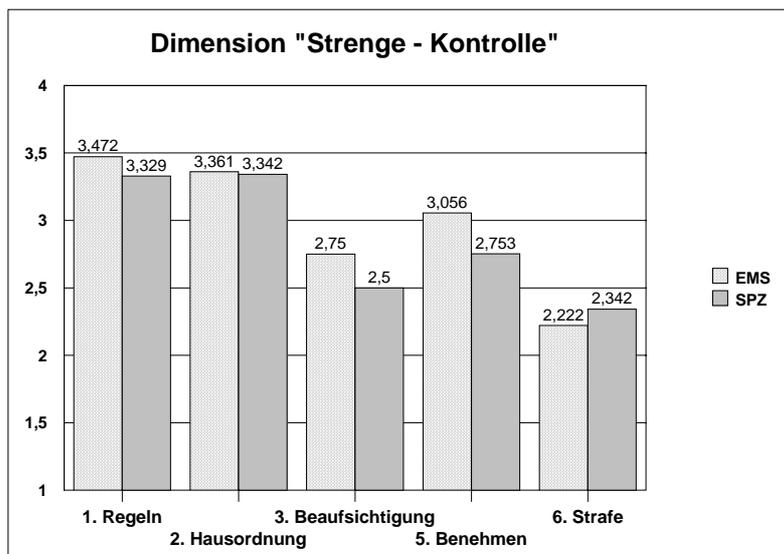
6. An dieser Schule kommt es oft vor, dass Schüler eine Strafe bekommen.	15,1 (11)	15,1 (11)	45,2 (33)	23,3 (17)	2,222	15,2 (12)	25,3 (20)	38,0 (30)	21,5 (17)	2,342
--	--------------	--------------	--------------	--------------	-------	--------------	--------------	--------------	--------------	-------

In vier der fünf Items nehmen die Kinder der EMS „Strenge und Kontrolle“ deutlicher wahr, als dies die Kinder der Vergleichsgruppe am SPZ tun.

Die größten Diskrepanzen zwischen EMS und SPZ lassen sich bei den Items 3 und 5 („Beaufsichtigung“ bzw. „Gutes Benehmen“) identifizieren; die Unterschiede sind allerdings statistisch nicht bedeutsam ($p > 0,05$).

In Item 6 – „Strafe“ – weisen die SPZ-SchülerInnen einen höheren Mittelwert auf.

Die unten stehende Grafik veranschaulicht die Unterschiede der erfassten Mittelwerte bei Versuchs- und Kontrollgruppe im Bezug auf die einzelnen Items:



Mit Ausnahme von Item 6 übersteigen alle Ergebnisse den mittleren Bereich von $M=2,5$, wobei die stärkere Betonung von Disziplin und Ordnung von den Kindern der EMS geäußert wird.

Zur Interpretation der Ergebnisse

Die im Bezug auf die erfasste Dimension erhobenen Unterschiede – wenngleich statistisch nicht abgesichert – können vor dem Hintergrund folgender Bedingungen weiter diskutiert werden:

- EMS-SchülerInnen werden in den Fächern „Muttersprache (Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch), ... von LehrerInnen aus ihren Heimatländern (aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik, aus Ungarn) unterrichtet. Wie aus einschlägigen komparativen Studien (vgl. Seebauer 1998, 2002) im topografischen Raum bekannt ist, weisen LehrerInnen aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und Ungarn stärkere Tendenzen zur „Disziplinierung“ auf.
- Die ganztägig organisierte Schulform der EMS (8 - 17 Uhr) bringt es mit sich, dass die Kinder die Aspekte „Ständige genaue Beaufsichtigung“ (Item 3) sowie „Disziplinierung und gutes Benehmen“ (Item 5) intensiver wahrnehmen.

Unterschiedliche Aussagen bei Knaben und Mädchen hinsichtlich der Wahrnehmung von „Strenge und Kontrolle“

Knaben und Mädchen der EMS zeigten hinsichtlich der Wahrnehmung von „Strenge und Kontrolle“ keine statistisch relevanten Unterschiede.

Von den SPZ-Kindern stimmten Mädchen der Aussage in Item 1 in einem stärkeren Ausprägungsgrad zu, d.h. sie nehmen „Strenge“ deutlicher wahr (X^2 nach Pearson=10,34286 $p=0,01587$ s.). Ähnlich verhält es sich bei „Item 3“, wo Mädchen „Beaufsichtigung“ deutlicher wahrnehmen (X^2 nach Pearson=13,27616 $p=,00408$ s.s.) sowie bei Item 6: Aus der Perspektive der Mädchen stimmt die Aussage häufiger nicht; es ist zu vermuten, dass Knaben öfter Strafaufgaben bekommen (X^2 nach Pearson=8,24954 $p=,04113$ s.).

Zur Dimension „Anregung und Vielfalt“

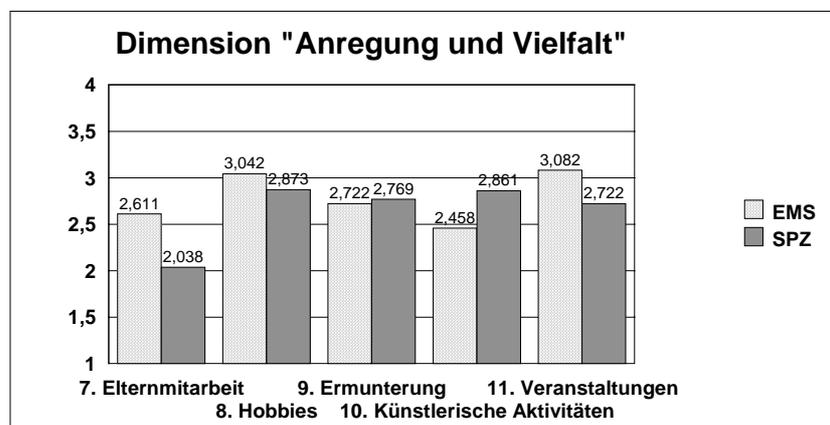
Die unten stehende Tabelle ermöglicht einen Vergleich zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Dimension „Anregung und Vielfalt“:

Dimension „Anregung und Vielfalt“										
Items	EMS					SPZ				
	4	3	2	1	M EMS	4	3	2	1	M SPZ
7. Bei uns kommt es häufig vor, dass auch die Eltern in der Schule mitarbeiten oder dabei sind.	26,0 (19)	26,0 (19)	28,8 (21)	17,8 (13)	2,611	13,9 (11)	15,2 (12)	30,4 (24)	39,2 (31)	2,038
8. Es gibt an dieser Schule viele Möglichkeiten für die Schüler, ihren Hobbies nachzugehen.	45,2 (33)	19,2 (14)	27,4 (20)	6,8 (5)	3,042	32,9 (26)	35,4 (28)	17,7 (14)	13,9 (11)	2,873
9. Bei uns werden die Schüler ermuntert, sich neben dem Unterricht auch noch für andere Dinge zu interessieren.	20,5 (15)	39,7 (29)	28,8 (21)	9,6 (7)	2,722	25,3 (20)	38,0 (30)	22,8 (18)	12,7 (10)	2,769
10. Künstlerische Aktivitäten haben an unserer Schule eine große Bedeutung.	16,4 (12)	28,8 (21)	37,0 (27)	16,4 (12)	2,458	25,3 (20)	43,0 (34)	24,1 (19)	7,6 (6)	2,861
11. Von der Schule werden immer wieder Veranstaltungen organisiert, die auch für Eltern oder Außenstehende interessant sind.	45,2 (33)	26,0 (19)	20,5 (15)	8,2 (6)	3,082	26,6 (21)	32,9 (26)	26,6 (21)	13,9 (11)	2,722

In drei der fünf Items unterscheiden sich die untersuchten Schulen statistisch signifikant voneinander: Es zeigte sich, dass *an der EMS Eltern häufiger in der Schule mitarbeiten oder dabei sind* als am SPZ. Ebenso bietet die EMS signifikant *mehr Möglichkeiten für die Schüler, ihren Hobbies nachzugehen* ($p < 0,05$). Künstlerische Aktivitäten haben hingegen am SPZ größere Bedeutung ($p < 0,05$).

Auch hinsichtlich der *Organisation von Veranstaltungen, die für Eltern oder Außenstehende interessant sind*, zeigt die EMS deutlich günstigere Ergebnisse, allerdings ohne statistische Relevanz ($p > 0,05$).

Die folgende Grafik verdeutlicht die Unterschiede der erfassten Mittelwerte bei den Kindern der EMS und am SPZ hinsichtlich der oben ausgewiesenen Items:



Die intensivere Einbindung der Eltern in diverse Aktivitäten der EMS sowie die stärkere öffentliche Präsenz der EMS sind augenfällig.

Zur Interpretation der Ergebnisse

Die stärkere Einbindung der Eltern an der EMS ist nicht allein als Folge einer höheren Aktivität der Schule zu sehen, sondern steht im Zusammenhang mit dem Interesse der Eltern an schulischen Belangen ihrer Kinder im Allgemeinen, bzw. mit der Tatsache, sie an der EMS einschulen zu lassen.

Das signifikant günstigere Angebot der EMS bezüglich der Hobbies der Kinder dürfte sich aus der Organisation der Schule ergeben, die Ganztagesbetrieb ermöglicht.

Unterschiedliche Aussagen bei Knaben und Mädchen hinsichtlich der Wahrnehmung von „Anregung und Vielfalt“

An der EMS äußern Mädchen signifikant häufiger Möglichkeiten „Hobbies“ nachgehen zu können als dies Knaben tun (X^2 nach Pearson=7,85669, $p=,04907$ s). Ähnliches trifft auf „künstlerische Aktivitäten“ zu; hier artikulieren Mädchen mehr Möglichkeiten für künstlerische Aktivitäten (X^2 nach Pearson=9,73231, $p=,02098$).

Die Aussagen der Kinder am SPZ ließen keine Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben erkennen.

3.4.2 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE ZU DIMENSIONEN DES KLASSENKLIMAS

Zur Dimension „Restriktivität“

Die folgende Tabelle ermöglicht einen Vergleich der Ergebnisse zwischen EMS und SPZ hinsichtlich der Dimension „Restriktivität“:

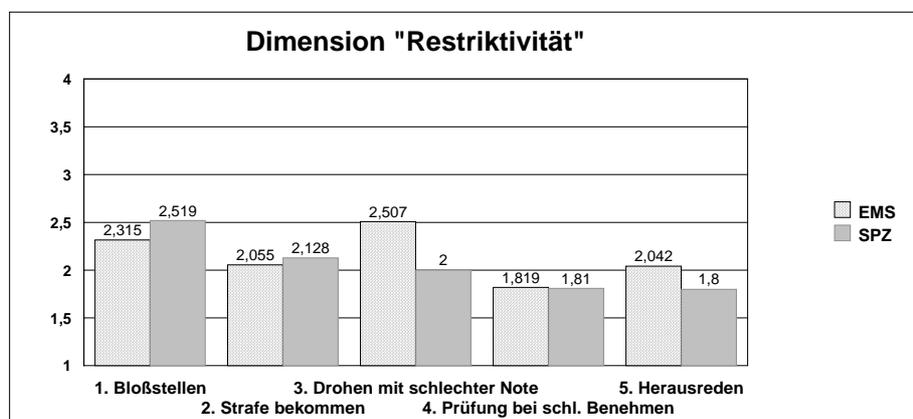
Dimension „Restriktivität“										
Items	EMS					SPZ				
	4	3	2	1	M EMS	4	3	2	1	M SPZ
1. Es kommt immer wieder vor, dass Schüler vor der ganzen Klasse bloß gestellt werden.	19,2 (14)	23,3 (17)	27,4 (20)	30,1 (22)	2,315	22,8 (18)	26,6 (21)	30,4 (24)	20,3 (26)	2,519
2. Es ist in dieser Klasse leichter, eine Strafe zu bekommen als eine Anerkennung.	13,7 (10)	19,2 (14)	26,0 (19)	41,1 (30)	2,055	13,9 (11)	16, (13)	36,7 (29)	31,6 (25)	2,128
3. Wenn jemand einmal nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einer schlechten Note gedroht.	30,1 (22)	16,4 (12)	23,3 (17)	27,4 (20)	2,507	15,2 (12)	15,2 (12)	24,1 (19)	45,6 (36)	2,000

4. Wenn man sich schlecht benimmt, muss man damit rechnen, zur Strafe streng geprüft zu werden.	8,2 (6)	12,3 (9)	31,5 (23)	46,6 (34)	1,819	7,6 (6)	12,7 (10)	32,9 (26)	46,8 (37)	1,810
5. Den Schülern, die sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt, wird das Leben von den Lehrern schwer gemacht.	17,8 (13)	9,6 (7)	28,8 (21)	41,1 (30)	2,042	11,4 (9)	11,4 (9)	19,0 (15)	53,2 (42)	1,800

Insgesamt wurden zwischen den Aussagen der EMS-SchülerInnen und der Kinder am SPZ im Bezug auf die Items zur Dimension „Restriktivität“ keine statistisch relevanten Unterschiede identifiziert.

Das „Drohen mit einer schlechten Note“ sowie Sanktionen beim „Herausreden/ Herausrufen“ scheinen von den Kindern an der EMS intensiver wahrgenommen zu werden.

Die folgende Grafik illustriert diese Unterschiede:



Es wird angenommen, dass in der „eher ehrgeizigen Lernatmosphäre“ der EMS das „Drohen mit einer schlechten Note“ für die LehrerInnen ein wirksameres [wenngleich fragwürdiges] Erziehungsmittel darstellt als dies am SPZ der Fall wäre. Die höheren Werte bei Item 5 – „Sanktionen beim Herausreden/Herausrufen“ könnten sich in gleicher Weise aus dem erzieherischen Klima der EMS, das auf „Rücksichtnahme“, „gleiche Chancen“ ... ausgerichtet ist, interpretieren lassen.

Unterschiedliche Aussagen bei Knaben und Mädchen hinsichtlich der Wahrnehmung von „Restriktivität“

EMS-Kinder zeigen sehr signifikante Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen im Bezug auf Item 5; Knaben stimmen der Aussage höchst signifikant in einem stärkeren Ausprägungsgrad zu. Knaben dürften demzufolge beim „Herausrufen/-Herausschreien“ in stärkerem Ausmaß Restriktionen unterliegen als Mädchen (X^2 nach Pearson 15,58244, $p=,00138$ s.s.).

Bei den Kindern am SPZ stimmen Knaben der Aussage in Item 2 – „Es ist in dieser Klasse leichter, eine Strafe zu bekommen als eine Anerkennung“ – in einem stärkeren Ausprägungsgrad zu als Mädchen. Knaben scheinen häufiger Strafaufgaben zu bekommen als Mädchen (X^2 nach Pearson: 12,20312, $p=,00672$ s.s.).

Zur Dimension „Gemeinschaft“

Die unten stehende Tabelle ermöglicht einen Vergleich zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe hinsichtlich der Dimension „Gemeinschaft“:

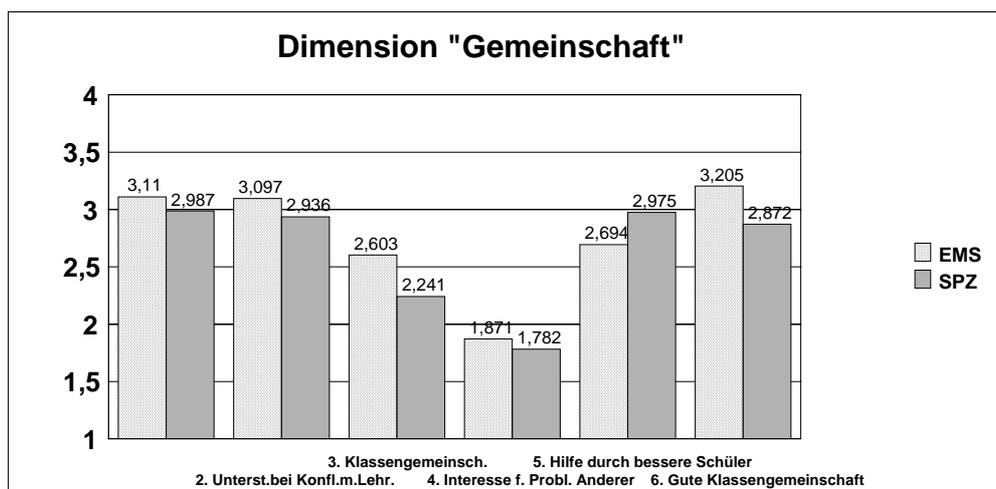
Dimension „Gemeinschaft“										
Items	EMS					SPZ				
	4	3	2	1	M EMS	4	3	2	1	M SPZ
1. Wenn jemand aus der Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die Mitschüler gerne.	43,8 (32)	30,1 (22)	19,2 (14)	6,8 (5)	3,110	31,6 (25)	44,3 (35)	15,2 (12)	8,9 (7)	2,987
2. Wenn ein Schüler einen Konflikt oder eine Auseinandersetzung mit einem Lehrer hat, wird er von den anderen Schülern unterstützt.	34,2 (25)	46,6 (34)	11,0 (8)	6,8 (5)	3,097	30,4 (24)	41,8 (23)	16,5 (13)	10,1 (8)	2,936
3. In unserer Klasse ist keiner von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	24,7 (18)	30,1 (22)	26,0 (19)	19,2 (14)	2,603	8,9 (7)	35,4 (28)	26,6 (21)	29,1 (23)	2,241

4. In dieser Klasse ist jeder nur mit sich und den eigenen Problemen beschäftigt; für die Probleme der anderen hat kaum einer Interesse.	8,2 (6)	9,6 (7)	39,7 (29)	38,4 (28)	1,871	8,9 (7)	10,1 (8)	30,4 (24)	49,4 (39)	1,782
5. Bei uns ist es selbstverständlich, dass die besten Schüler den schwächeren helfen.	24,7 (18)	35,6 (26)	21,9 (16)	16,4 (12)	2,694	38,0 (30)	30,4 (24)	22,8 (18)	8,9 (7)	2,975
6. In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.	45,2 (33)	34,2 (25)	16,4 (12)	4,1 (3)	3,205	22,8 (18)	48,1 (38)	20,3 (16)	7,6 (6)	2,872

Mit Ausnahme von Item 6 reflektieren die Aussagen der Kinder der EMS und der Vergleichsgruppe am SPZ keine statistisch relevanten Unterschiede.

Vergleicht man allerdings die Mittelwerte mit Hilfe der unten stehenden Grafik werden in Teilbereichen günstigere Ergebnisse für die EMS evident: Die betrifft vor allem die Aussagen zur „Klassengemeinschaft“.

Die Grafik zur Dimension „Gemeinschaft“ veranschaulicht die Unterschiede:



Es wird angenommen, dass die günstigeren Werte vor allem im Bezug auf Aussagen zur Klassengemeinschaft durch die zahlreichen gemeinsamen Aktivitäten, welche die ganztätige Schulform ermöglicht, unterstützt werden.

Unterschiedliche Aussagen bei Knaben und Mädchen hinsichtlich der Wahrnehmung von „Gemeinschaft“

Bei den EMS-Kindern stimmen Mädchen der Aussage in „Item 5“ in höchst signifikant höherem Ausprägungsgrad zu als Knaben; demnach helfen gute Schülerinnen häufiger schwachen MitschülerInnen als gute Knaben dies tun (X^2 nach Pearson=9,82029, $p=,02016$ s.).

Bei den SPZ-Kindern stimmen Mädchen der Aussage in „Item 1“ in höchst signifikant höherem Ausprägungsgrad zu als Knaben; Mädchen dürften häufiger Hilfe erhalten als Knaben (X^2 nach Pearson=12,20312, $p=,00672$ s.s.). Ebenso scheinen Mädchen in der Auseinandersetzung mit LehrerInnen (Item 2) häufiger Unterstützung zu erfahren (X^2 nach Pearson=9,29967, $p=,02556$ s.); sie sehen sich in die Klassengemeinschaft (Item 3) besser integriert als Knaben und sie dürften schwachen MitschülerInnen (Item 5) häufiger helfen als Knaben mit guten Erfolgen dies tun.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

- *Die im Bezug auf die erfasste Dimension „Strenge und Kontrolle“ erhobenen Unterschiede zwischen EMS und SPZ – wenngleich statistisch nicht abgesichert – können vor dem Hintergrund folgender Bedingungen interpretiert werden:
→ EMS-SchülerInnen werden in den Fächern „Muttersprache (Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch), ... von LehrerInnen aus ihren Heimatländern (aus der Tschechischen Republik, das Slowakischen Republik, aus Ungarn) unterrichtet. Wie aus einschlägigen komparativen Studien (vgl. Seebauer 1998, 2002) im topografischen Raum bekannt ist, weisen LehrerInnen aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und Ungarn stärkere Tendenzen zur „Disziplinierung“ auf.
→ Die ganztätig organisierte Schulform der EMS (8 - 17 Uhr) bringt es mit sich, dass die Kinder die Aspekte „Ständige genaue Beaufsichtigung“ (Item 3) sowie „Disziplinierung und gutes Benehmen“ (Item 5) intensiver wahrnehmen bzw. dass mehr Gewicht auf „Disziplinierung und gutes Benehmen“ gelegt wird.*
- *Im Bezug auf die Dimension „Anregung und Vielfalt“: Die stärkere Einbindung der Eltern an der EMS ist nicht allein als Folge einer höheren Aktivität der Schule zu sehen, sondern steht im Zusammenhang mit dem Interesse der Eltern an schulischen Belangen ihrer Kinder im Allgemeinen, bzw. mit der Tatsache, sie an der EMS im benachbarten Ausland einschulen zu lassen. Das signifikant günstigere Angebot der EMS bezüglich der Hobbies der Kinder dürfte sich aus der Organisation als Ganztagesesshule ergeben, in welcher es eben mehr Angebote geben muss.*
- *Im Bezug auf die Dimension „Restriktivität“ wird angenommen, dass in der „eher ehrgeizigen Lernatmosphäre“ der EMS das „Droben mit einer schlechten Note“ für die LehrerInnen ein wirksameres [wenngleich fragwürdiges] Erziehungsmittel darstellt als dies*

am SPZ der Fall wäre. Die höheren Werte bei Item 5 – „Sanktionen beim Herausreden/ Herausrufen“ könnten sich in gleicher Weise aus dem erzieherischen Klima der EMS, das stärker auf „Rücksichtnahme“, „gleiche Chancen“ ... ausgerichtet ist, interpretieren lassen, gleichwie es auf das stärker kontrollierende Verhalten der LehrerInnen der „National Studies“ zurück geführt werden kann.

- EMS-SchülerInnen reflektieren insgesamt günstigere Werte hinsichtlich der „Klassengemeinschaft“. Es wird angenommen, dass die günstigeren Werte vor allem durch die zahlreichen gemeinsamen Aktivitäten, welche der ganzzeitig organisierte Schulbetrieb der EMS ermöglicht, unterstützt werden.
- EMS-SchülerInnen zeigen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung von „Strenge und Kontrolle“. Mädchen der EMS äußern signifikant häufiger als Knaben, dass sie an der Schule ihren Hobbies sowie künstlerischen Aktivitäten nachgehen können. Knaben der EMS unterscheiden sich signifikant von ihren Mitschülerinnen im Bezug auf Restriktionen beim „Herausrufen/Herausschreien“. An der EMS helfen gute Schülerinnen signifikant häufiger schwachen SchülerInnen als gute Schüler dies tun. – Insgesamt kommentieren Mädchen sowohl das Schul- als auch das Klassenklima an der EMS günstiger als Knaben der EMS dies tun.

3.5 FREUDE AM SCHULBESUCH

In diesem Abschnitt wird den Fragen nachgegangen,

- ob Kinder Freude bzw. Ablehnung gegenüber dem Besuch der EMS (im Vergleich zum SPZ) empfinden und
- wie sie Freude am Schulbesuch bzw. Ablehnung gegenüber dem Schulbesuch begründen.

Die Frage nach der Freude am Schulbesuch wurde einer Zufallsstichprobe von 65 Kindern der EMS und 87 Kindern am SPZ (vierte Klassen) im Juni 2001 schriftlich vorgelegt.

Die konkrete Formulierung des Items lautete:

„Ich besuche diese Schule sehr gern gern eher nicht gern gar nicht gern.“

Zusätzlich wurde den Kindern eine schriftliche Begründung ihrer Aussage abverlangt.

Die Stichprobe ist folgendermaßen zu charakterisieren:

Land	EMS Angabe in Prozenten (absolut)	SPZ Angabe in Prozenten (absolut)
Österreich.....	32,3 (21)	64,4 (56)
Tschechische Republik	16,9 (11)	0
Slowakische Republik	6,2 (4)	0
Ungarn	15,4 (10)	3,4 (3)
Andere Länder	29,2 (19)	32,2 (28)
	100,00 (65)	100,00 (87)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten der Versuchs- und Kontrollschule zusammen:

„Ich besuche diese Schule ...“		
Kategorien	EMS Angabe in Prozenten (absolut)	SPZ Angabe in Prozenten (absolut)
... sehr gern	49,2 (32)	21,8 (19)
... gern	44,6 (29)	51,7 (45)
... eher nicht gern	1,5 (1)	21,8 (19)
... gar nicht gern	4,5 (3)	4,6 (4)
	100,00 (65)	100,0 (87)

Insgesamt besuchen 93,8 % der erfassten Kinder der EMS „sehr gern“ oder „gern“ diese Schule, am SPZ sind es 73,5 %. Der Anteil jener Kinder, die „eher nicht gern“ oder „gar nicht gern“ die betreffende Schule besuchen, macht in der EMS 6 %, am SPZ 26,4 % aus.

Die Überprüfung der Daten mittels X^2 -Test nach Pearson zeigt, dass sich die Kinder der EMS und des SPZ hinsichtlich der „Freude am Besuch der betreffenden Schule“ höchst signifikant unterscheiden ($X^2=20,35831$; $p=,00014$): Während fast 50 % der erfassten Kinder der EMS „sehr gern“ in die Schule gehen, sind es in der SPZ etwas mehr als ein Fünftel. Nur 1,5 % der untersuchten Kinder der EMS gehen „eher nicht gern“ in die Schule, während dieser Anteil bei den SPZ-Kindern mehr als ein Fünftel beträgt.

Die folgende Tabelle zeigt die Gruppierung nach Nationalitäten – getrennt nach EMS und SPZ (alle Angaben in absoluten Zahlen):

„Ich besuche diese Schule ...“					
Land		Sehr gern	Gern	Eher nicht gern	Gar nicht gern
Österreich	EMS	12	8	1	0
	SPZ	9	27	16	4
Tschechische Republik	EMS	6	5	0	0
	SPZ	0	0	0	0
Slowakische Republik	EMS	0	4	0	0
	SPZ	0	0	0	0
Ungarn	EMS	5	5	0	0
	SPZ	0	2	1	0
Andere Länder	EMS	9	7	0	3
	SPZ	10	16	2	0
Summe	EMS	32	29	1	3
Summe	SPZ	19	45	19	4

Eine Analyse der EMS-Stichprobe zeigt, dass sich die Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und Ungarn ausschließlich in den Kategorien „sehr gern“ und „gern“ finden, während Kinder aus „anderen Ländern“ – Länder des ehemaligen Jugoslawien, aus der Türkei ... – sich auch in der Kategorie „gar nicht gern“ finden.

Wie begründen nun die erfassten Probanden ihre Aussagen?

Es sei vorweggenommen, dass die einzelnen Probanden maximal drei Begründungen äußerten, die auch nach ihrem „Stellenwert“ (1 – 2 – 3) kodiert wurden. Insgesamt konnten die Aussagen der Kinder den 25 Kategorien (s. Tabelle) zugeordnet werden.

Die Spalte „Insgesamt“ fasst die Begründungen der Aussagen „im Set“ zusammen, also ohne Berücksichtigung ihrer Nennung an erster, zweiter oder dritter Stelle.

Begründungen zu den Aussagen „Ich besuche die Schule sehr gern/gerne/eher nicht gern/gar nicht gern“								
Kategorien	EMS				SPZ			
	1. Nennung	2. Nennung	3. Nennung	Ins- gesamt	1. Nennung	2. Nennung	3. Nennung	Ins- gesamt
1: Mitschüler, Freunde (viele, gute)	33,8 (22)	7,7 (5)	3,1 (2)	27,6 (29)	25,3 (22)	10,3 (9)	0	29,2 (31)
2: Englisch	1,5 (1)	0	0	1,0 (1)	0	0	0	0
3: viele Sprachen lernen	7,7 (5)	6,2 (4)	4,6 (3)	11,4 (12)	0	0	0	0
4: viele Nationalitäten	4,6 (3)	4,6 (3)	3,1 (2)	7,6 (8)	0	0	0	0
5: Erfahrungen mit anderen Ländern	1,5 (1)	4,6 (3)	1,5 (1)	4,8 (5)	0	0	0	0
6: Gute, nette Lehrer	1,5 (1)	6,2 (4)	3,1 (2)	6,7 (7)	6,9 (6)	8,0 (7)	1,1 (1)	13,2 (14)
7: Gutes Schulklima	4,6 (3)	0	0	2,9 (3)	0	0	0	0
8: Klassengemeinschaft	7,7 (5)	6,2 (4)	1,5 (1)	9,5 (10)	2,3 (2)	0	0	1,9 (2)
9: Europäische Studien gut	0	1,5 (1)	0	1,0 (1)	0	0	0	0
10: Gute Schule	15,4 (10)	4,6 (3)	1,5 (1)	13,3 (14)	10,3 (9)	2,3 (2)	0	10,4 (11)
11: Interessanter Unterricht	6,2 (4)	4,6 (3)	1,5 (1)	7,6 (8)	6,9 (6)	1,1 (1)	0	6,6 (7)
12: Wichtig etwas zu lernen	1,5 (1)	3,1 (2)	0	2,9 (3)	6,9 (6)	4,6 (4)	1,1 (1)	10,4 (11)
13 ³² : gute Disziplin	0	0	0	0	0	1,1 (1)	0	0,9 (1)
14: Ist langweilig, fad	1,5 (1)	0	0	1,0 (1)	2,3 (2)	2,3 (2)	1,1 (1)	4,7 (5)

³² Die Kategorien 1 - 13 zeigen die positiven Begründungen („sehr gern“/„eher gern“).

15: Ich gehe nicht gern in die Schule	3,1 (2)	0	0	1,9 (2)	2,3 (2)	0	0	1,9 (2)
16: Schule ist zu leicht	1,5 (1)	0	0	1 (1)	0	0	0	0
17: Zu viele Ausländer, Türken	0	0	0	0	2,3 (2)	0	0	1,9 (2)
18: zu viele Aufgaben	0	0	0	0	1,1 (1)	0	1,1 (1)	1,9 (2)
19: macht nicht (immer) Spaß	0	0	0	0	3,4 (3)	0	0	2,8 (3)
20: zu wenig Freizeit	0	0	0	0	2,3 (2)	1,1 (1)	0	2,8 (3)
21: zu streng	0	0	0	0	2,3 (2)	1,1 (1)	0	2,8 (3)
22: zu schwierig	0	0	0	0	3,4 (3)	0	0	2,8 (3)
23: Lehrer nicht nett	0	0	0	0	4,6 (4)	0	0	3,8 (4)
24: man lernt unnütze Sachen	0	0	0	0	1,1 (1)	0	0	0,9 (1)
25 ³³ : ich werde verhaut	0	0	0	0	1,1 (1)	0	0	0,9 (1)

Die Tabelle zeigt, dass

- für die EMS-Kinder vor allem der „Kontakt zu den Mitschülern“, ihre „guten und zahlreichen Freunde ...“ einen wesentlichen Grund der Freude am Schulbesuch darstellen (insgesamt 27,6 %), gefolgt von der Aussage, dass die EMS „eine gute Schule“ sei und die Schule den Kindern gefällt (13,3 %); es folgen: das „Fremdsprachenangebot“, die „Möglichkeit viele Sprachen zu lernen“ mit 11,4 % aller Nennungen sowie die „vielen Nationalitäten“ und die Bewertung des Unterrichts als „interessant“ – mit jeweils 7,6 % aller Nennungen. Lediglich 6,1 % (absolut 5) der Begründungen beinhalten eine ungünstige Bewertung wie „der Unterricht ist langweilig, ist zu leicht“.
- Bei den erfassten SPZ-Kindern rangiert der „Kontakt zu den Mitschülern, Freunden ...“ mit 29,2 % aller Nennungen ebenfalls an erster Stelle. Es folgen positive Aussagen zu den „LehrerInnen der Schule“ (13,2 %) sowie zur Schule selbst, und, dass „es wichtig ist etwas zu lernen“ mit jeweils 10,4 %. Insgesamt 29 von 261 Aussagen sind negativ getönt und betreffen den Unterricht („langweilig, fad“), die LehrerInnen, die „nicht nett“ oder „zu streng“ sind ...

³³ Die Kategorien 14 - 25 zeigen die Begründungen zu den Aussagen „eher nicht gern“/„gar nicht gern“.

Die Chance „Fremdsprachen zu lernen“ und in einer „multikulturellen Umgebung lernen zu können“, wird von den SPZ-Kindern nicht als solche wahrgenommen, hingegen findet sich zwei Mal die Aussage „zu viele Ausländer, Türken“.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass

- *die EMS von fast 94 % der Befragten „sehr gern“ bzw. „eher gern“ besucht wird; damit unterscheidet sie sich signifikant vom SPZ, wo der Anteil „sehr gern“ und „eher gern“ insgesamt 73,5 % beträgt;*
- *Aussagen der Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn finden sich ausnahmslos in den Kategorien „sehr gern“ und „gern“;*
- *sonohl bei den Kindern der EMS als bei den Kindern des SPZ ist der „Kontakt zu den MitschülerInnen“, „die guten und zahlreichen Freunde“ ein wesentlicher Grund für die Freude am Schulbesuch – gefolgt von positiven Aussagen zur Schule;*
- *bei den EMS-Kindern finden sich unter den positiven Nennungen auch Hinweise auf das „Fremdsprachenangebot“ und die vielen „Nationalitäten“;*
- *die SPZ-Kinder hingegen sehen die Tatsache in einer „multikulturellen Umgebung lernen zu können“ nicht als Chance zum Fremdsprachenerwerb/ lernen („zu viele Ausländer, Türken“).*

3.6 AUSSAGEN ZUR EMOTIONALEN BEFINDLICHKEIT

Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen,

- *wie EMS-Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn ihre „emotionale Befindlichkeit“ während der Schulwoche in Wien und am Wochenende in ihren Heimatländern charakterisieren;*
- *wie EMS-Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn ihre „emotionale Befindlichkeit“ an der Schule – aktuell und retrospektiv sowie im Umgang mit ihren MitschülerInnen charakterisieren;*
- *welche Aussagen tschechische, slowakische und ungarische Kinder zu allfälligen Problemen/ Schwierigkeiten an der EMS machen;*
- *welche Aussagen tschechische, slowakische und ungarische Kinder zu ihrem Verhältnis zu den MitschülerInnen an der EMS machen.*

3.6.1 ZUR EMOTIONALEN BEFINDLICHKEIT WÄHREND DER WOCHE IN WIEN UND AM WOCHENENDE ZU HAUSE – AUSSAGEN VON KINDERN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK, DER SLOWAKISCHEN REPUBLIK UND AUS UNGARN AN DER EMS

Erhebungen zur Erfassung der „emotionalen Befindlichkeit“ erfolgten über Interviews und betreffen folgende Fragestellungen:

*„Wie fühlst du dich während der Woche in Wien? – und
„Wie fühlst du dich am Wochenende zu Hause?“*

Die Kinder wurden mündlich mit zehn Items konfrontiert, die sie mit „nie/selten“ – „manchmal“ – „kommt öfter vor“ – „meistens/die ganze Zeit“³⁴ möglichst spontan beurteilen sollten.³⁵

Die zehn Items können folgenden drei Dimensionen zugeordnet werden:

- „Depressiver Affekt“: Item 1. *Ich bin traurig.* Item 3. *Ich habe Angst.* Item 6. *Ich fühle mich einsam.* Item 9. *Ich bin schlecht gelaunt/ aufgelegt.*
- „Somatische Beschwerden und Antriebslosigkeit“: Item 2. *Alles ist anstrengend für mich.* Item 4. *Ich schlafe schlecht.* Item 8. *Ich habe keinen Appetit.* Item 5. *Ich rede wenig.* Item 10. *Ich bin faul und möchte gar nichts tun.* – Sowie –
- „Interpersonelle Erfahrungen“: Item 7: *Die Leute sind unfreundlich zu mir.*

Die folgende Tabelle illustriert die Ergebnisse zur Dimension „Depressiver Affekt“: Dabei bedeuten: 1: Nie/selten; 2: Manchmal; 3: Kommt öfter vor; 4: Meistens, die ganze Zeit.

Dimension „Depressiver Affekt“								
Items	Während der Woche				Am Wochenende zu Hause			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Item 1: Ich bin traurig.	61,2 (30)	38,8 (19)	0	0	75,5 (37)	22,4 (11)	2,0 (1)	0
Item 3: Ich habe Angst.	81,6 (40)	16,3 (8)	2,0 (1)	0	83,7 (41)	14,3 (7)	2,0 (1)	0
Item 6: Ich fühle mich einsam.	77,6 (38)	22,4 (11)	0	0	75,5 (37)	22,4 (11)	2,0 (1)	0
Item 9: Ich bin schlecht gelaunt/aufgelegt.	38,8 (19)	55,1 (27)	6,1 (3)	0	51,0 (25)	44,9 (22)	4,1 (2)	0

³⁴ Die vier Antwortmöglichkeiten wurden mit den Kindern zuvor inhaltlich abgeklärt.

³⁵ Vgl. die diesbezügliche Beschreibung des Untersuchungsmaterials.

Insgesamt zeigen die befragten Kinder kaum Testwerte, die auf depressive Affekte schließen lassen. Während der Woche (Aufenthalt im Heim, getrennt von den Eltern) sind 39 % der Befragten „manchmal“ traurig, am Wochenende zu Hause sind dies hingegen 22,4 %. Angst haben mehr als 80 % der Befragten „nie/selten“; hier halten sich die Aussagen im Bezug auf die Schulwoche und das Wochenende die Waage. Ähnlich verhält es sich bei der Frage nach der Einsamkeit, wobei zu Hause signifikant häufiger Einsamkeit verspürt wird als während der Schulwoche (X^2 nach Pearson=8,49549, $p<0,05$). Was die „gute Laune“ betrifft, so sind die Befragten während der Schulwoche signifikant weniger gut gelaunt als am Wochenende zu Hause (X^2 nach Pearson=10,33663, $p<0,05$).

Die Analyse nach Nationalitäten zeigt, dass die slowakischen Kinder im Bezug auf das Wochenende eher Werte aufweisen, die schlechte Laune signalisieren ($X^2=9,90831$, $p<0,05$).

Die folgende Tabelle fasst die Aussagen zur Dimension „Somatische Beschwerden und Antriebslosigkeit“ zusammen:

Dimension „Somatische Beschwerden und Antriebslosigkeit“								
Items	Während der Woche				Am Wochenende zu Hause			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Item 2: Alles ist anstrengend für mich.	24,5 (12)	69,4 (34)	6,1 (3)	0	73,5 (36)	20,4 (10)	6,1 (3)	0
Item 4: Ich schlafe schlecht.	71,4 (35)	20,4 (10)	6,1 (3)	2,0 (1)	75,5 (37)	24,5 (12)	0	0
Item 8: Ich habe keinen Appetit.	51,0 (25)	46,9 (23)	2,0 (1)	0	77,6 (38)	18,4 (9)	4,1 (2)	0
Item 5: Ich rede wenig.	65,3 (32)	26,5 (13)	6,1 (3)	2,0 (1)	69,4 (34)	28,6 (14)	2,0 (1)	0
Item 10: Ich bin faul und möchte gar nichts tun.	24,5 (12)	57,1 (28)	18,4 (9)	0	20,4 (10)	49,0 (24)	28,6 (14)	2,0 (1)

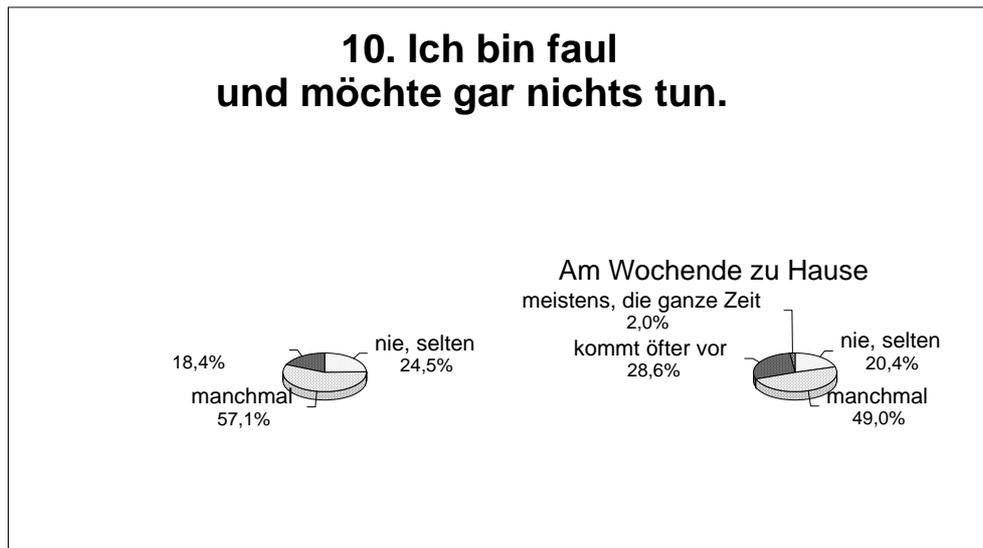
Während der Woche empfinden die Kinder häufiger, dass für sie alles anstrengend ist, als dies am Wochenende zu Hause der Fall ist; die Unterschiede sind allerdings statistisch irrelevant.

Während der Woche kommt es häufiger vor, dass Kinder schlechter schlafen als dies am Wochenende zu Hause der Fall ist; zu Hause kommt es auch weniger häufig vor, dass die Kinder keinen Appetit³⁶ haben und sie charakterisieren sich als etwas gesprächiger.

³⁶ Einige Kinder erzählten, dass die Mutter/Großmutter für sie am Wochenende ihre Lieblingspeisen kocht und/oder etwas Besonderes bäckt.

Statistisch höchst signifikant ist allerdings der Unterschied zwischen dem Verhalten während der Woche und am Wochenende zu Hause bei Item 10: „Ich bin faul und möchte gar nichts tun“ ($X^2=24,59977$, $p<0,0005$).

Die folgende Grafik zeigt die Verteilung der Antworten bezüglich Item 10 in



Gegenüberstellung „während der Woche“ und „am Wochenende zu Hause“.

Die Analyse nach Nationalitäten zeigt, dass die slowakischen Kinder im Bezug auf das Wochenende eher Werte aufweisen, die darauf hindeuten, dass sie „alles anstrengend empfinden“ ($X^2=10,62706$, $p<0,05$).

Die folgende Tabelle zeigt die Werte zur Dimension „Interpersonale Erfahrung“:

Dimension „Interpersonale Erfahrung“								
Item	Während der Woche				Am Wochenende zu Hause			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Item 7: Die Leute sind unfreundlich zu mir.	75,5 (37)	22,4 (11)	2,0 (1)	0	75,5 (37)	22,4 (11)	0	0

Ca. drei Viertel der Befragten gaben an, dass sie sowohl während der Woche als auch zu Hause nie oder selten die Erfahrung machen, dass die Leute zu ihnen unfreundlich sind.

Insgesamt weisen alle Befragten Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn Werte auf, die auf eine positive psychische Befindlichkeit hindeuten. Wenngleich statistisch nicht bedeutsam – weisen die ungarischen Kinder insgesamt die günstigsten Werte auf, gefolgt von den tschechischen und slowakischen Kindern.

3.6.2 ZUR EMOTIONALEN BEFINDLICHKEIT AN DER SCHULE: AKTUELL UND RETROSPEKTIV SOWIE IM UMGANG MIT DEN MITSCHÜLERINNEN

In Ergänzung zur oben dargestellten strukturierten Befragung wurde die selbe Stichprobe (n=49) auch gebeten, sich frei zu folgenden Fragen zu äußern:

„Wie fühlst du dich .../Wie geht es dir an dieser Schule?“

Das Gespräch wurde weiter geführt mit der Frage nach

- allfälligen Schwierigkeiten –
„War das immer so? – Auch zu Beginn? – Gab es Probleme/Schwierigkeiten?“ sowie
- nach der Qualität von Freundschaftsbeziehungen –
„Wie kommst du mit den Kindern deiner Klasse aus?“

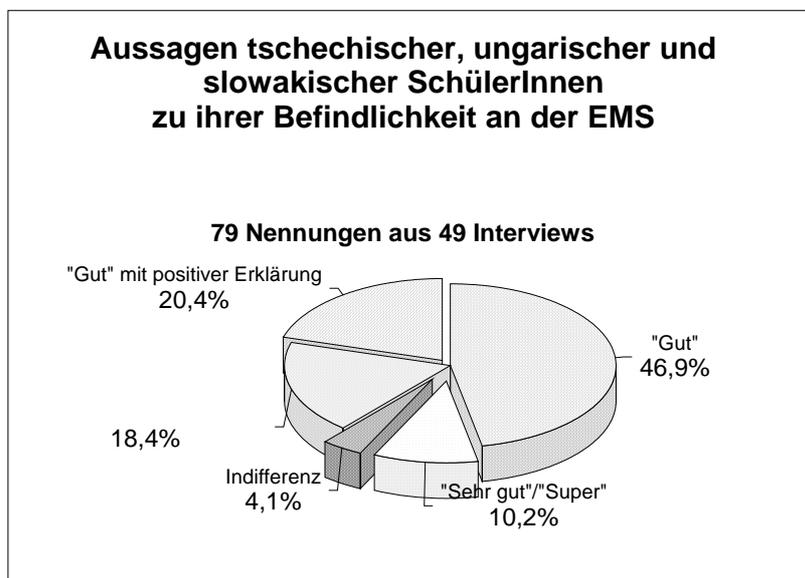
Die Antworten der Kinder auf die Frage *„Wie fühlst du dich an dieser Schule /Wie geht es dir an dieser Schule?“* wurden nach 5 Kategorien (s. Grafik) zusammengefasst.

In keinem der 49 Interviews wurde die Frage mit *„Schlecht“* oder *„Nicht gut“* beantwortet.

In zwei Fällen kam eine indifferente Antwort – *„Kann besser sein, auch schlechter“* (Knabe aus der Tschechischen Republik, 4. Klasse) bzw. *„Na ja, die Schule ist ganz gut, aber wir sind 10 Stunden hier, wir haben keine Freizeit.“* (Knabe aus der Tschechischen Republik, 3. Klasse).

Alle anderen Antworten reflektieren eine positive Befindlichkeit.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung nach den fünf Kategorien:



In die Kategorie „Gut“ mit Einschränkungen fallen Aussagen wie:

- „Gut, wir haben 10 Stunden [täglich], ich bin schon vier Jahre hier, war noch nicht beim Stephansdom.“ (Knabe, Tschechischen Republik, 4. Klasse);
- „Gut, ein bisschen zu viel sind die 10 Stunden, 6 - 7 wären gut.“ (Knabe, Ungarn, 4. Klasse);
- „Gut, das erste Jahr war nicht so gut, vielleicht wegen der Sprache.“ (Knabe, Tschechischen Republik, 2. Klasse);
- „Jeden Tag bis halb 6 in der Schule, manchmal ist das schon chaotisch, ich hasse es, dass ich 10 Stunden hier bin, im Allgemeinen fühle ich mich aber recht wohl.“ (Knabe, Ungarn, 3. Klasse) ...

Die Aussagen zur Kategorie „Gut“ mit positiver Erklärung stellen sich folgendermaßen dar:

- „Gut, ich habe viele Freunde, ich komme gut mit den Lehrern aus“ (Mädchen, Slowakische Republik, 2. Klasse);
- „Gut! – Pech, dass ich nach zwei Jahren schon wieder gehen muss!“ (Mädchen, Slowakische Republik, 2. Klasse);
- „Gut, es ist moderner hier.“ (Knabe, Slowakische Republik, 3. Klasse);
- „Gut, ich mag diese Schule.“ (Mädchen, Ungarn, 2. Klasse) ...

Eine weitere Analyse der fünf Kategorien (Gut – Sehr gut/Super – Indifferenz – Gut mit Einschränkungen – Gut mit positiver Erklärung) zeigte, dass

- Knaben häufiger als Mädchen indifferente Aussagen machen und „Einschränkungen“ formulieren – allerdings ohne statistische Bedeutsamkeit;
- Kinder der dritten und vierten Klassen der Aussage „Gut“ häufiger „Einschränkungen“ hinzufügen als Kinder der zweiten Klassen – ebenfalls statistisch irrelevant;
- Kinder aus der Tschechischen Republik signifikant häufiger „Einschränkungen“ formulieren bzw. indifferente Aussagen machen (X^2 nach Pearson=17,03717; $p<0,05$) als Kinder aus der Slowakischen Republik oder aus Ungarn.

3.6.3 AUSSAGEN TSCHECHISCHER, UNGARISCHER UND SLOWAKISCHER SCHÜLERINNEN ZU ALLFÄLLIGEN PROBLEMEN/SCHWIERIGKEITEN AN DER EMS

Die Frage nach allfälligen Schwierigkeiten –

„Gab es Probleme/Schwierigkeiten?“

wurde in 28 von 49 Interviews weiter ausgeführt. Die Aussagen der Kinder betrafen

- Sprachschwierigkeiten (in neun Fällen);
- „Heimweh“ als unspezifische Aussage (in sechs Fällen);
- das Vermissen der Eltern (in vier Fällen);
- das Fehlen von Freunden (in zwei Fällen);
- hohe Leistungsanforderungen (in einem Fall).

Sechs Kinder berichteten selbstbewusst, dass sie kein Heimweh hatten, bzw. dass es keine Schwierigkeiten gab; in 21 Fällen wurde auf allfällige Probleme nicht Bezug genommen.

3.6.4 AUSSAGEN TSCHECHISCHER, UNGARISCHER UND SLOWAKISCHER SCHÜLERINNEN ZU IHREM VERHÄLTNIS ZU DEN MITSCHÜLERINNEN AN DER EMS

Die Frage nach der Qualität von Freundschaftsbeziehungen –

„Wie kommst du mit den Kindern deiner Klasse aus?“ –

lässt zusammenfassend Folgendes feststellen:

- Es gibt keine Außenseiter, es wird nicht gestritten;
- (fast) alle Kinder einer Klasse sind Freunde, sprechen miteinander, verstehen einander;
- die MitschülerInnen werden als nett, freundlich, sympathisch ... bezeichnet;
- österreichische Mitschüler nehmen in den Rangreihen der Freundschaftsbeziehungen der Kinder aus den Nachbarstaaten eher eine marginale Rolle ein.

Dazu einige Aussagen der Kinder:

- *„Ich komme gut mit den Kindern meiner Klasse aus. Die Freunde sind aus Österreich, Slowakei ... ganz international; ich habe gelernt, dass man nicht nach Nationalität, Farbe der Haut schauen soll, sondern Mensch sehen.“*
(Mädchen, Tschechische Republik, 4. Klasse)
- *„Gut! Wir sind zehn Nationalitäten: Kroatien, Serbien ...“*
(Mädchen, Tschechische Republik, 3. Klasse)
- *„Sie sind ganz nett, wir verstehen uns alle gut, es gibt keine Probleme. Welche kommen aus Tschechien sind auch toll. Kinder hier sind super.“*
(Knabe, Tschechische Republik, 4. Klasse)
- *„Viele ausländische Freunde: Slowakei, Tschechien, Ungarn, Österreich.“*
(Mädchen, Ungarn, 4. Klasse)
- *„Gut! Wir sind Freunde, nur ein paar sind nicht befreundet, österreichische Kinder.“*
(Knabe, Slowakische Republik, 2. Klasse)
- *„Slowakische, ungarische Kinder sind ganz OK. Österreicher sind ein Problem mit der Sprache, sie sprechen schnell, verwenden schwierige Wörter.“*
(Mädchen, Tschechische Republik, 3. Klasse)

Zusammenfassung der Aussagen zur emotionalen Befindlichkeit:

- *Die Interviews mit den Kindern aus den angrenzenden Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn zu ausgewählten Dimensionen der emotionalen Befindlichkeit (Depressiver Affekt – Somatische Beschwerden und Antriebslosigkeit – Interpersonale Erfahrung) lassen keine Belastungen während der Schulwoche erkennen. Eher ungünstige Aussagen im Bezug auf ihr Befinden (Dimension „Depressiver Affekt“) finden sich bei den Items, die das Befinden „am Wochenende zu Hause“ charakterisieren: Kinder aus kleinen slowakischen Dörfern finden sich am Wochenende zu Hause eher „einsam“ und/oder sind „schlecht gelaunt“: Es fehlen die vielen Freunde bzw. der Trubel der Großstadt. Bei zahlreichen Interviews wurde nebenbei der Wunsch geäußert in Wien bleiben zu können. Die Aussagen zur Dimension „Somatische Beschwerden und Antriebslosigkeit“ lassen vermuten, dass die Kinder aus den angrenzenden Nachbarstaaten das Wochenende zu Hause vor allem zur Erholung von den Anstrengungen der Schulwoche benützen: Bei fast 30 % der Befragten kommt es öfter vor, dass sie am Wochenende zu Hause „faul sind und gar nichts tun möchten“. Bezüglich der „Interpersonalen Erfahrung“ zeigten sich keine Hinweise auf Belastungen – weder während der Woche, noch am Wochenende zu Hause.*

- Das Befinden der EMS-Kinder aus den angrenzenden Nachbarstaaten an der Schule wird insgesamt als „gut“ charakterisiert, wobei einerseits die positive Beziehung zu den LehrerInnen und die positiven Freundschaftsbeziehungen mit den MitschülerInnen angesprochen werden, aber auch das moderne Schulgebäude. Einen häufigen Kritikpunkt bildet der „10 - StundenTag“ an der Schule, den vor allem die älteren SchülerInnen der dritten und vierten Klassen ins Gespräch bringen. Ein Vergleich der Aussagen bezüglich der Herkunftsländer der Kinder zeigt, dass EMS-SchülerInnen aus der Tschechischen Republik häufiger „Einschränkungen“ im Bezug auf ihre „gute Befindlichkeit“ formulieren als dies EMS-SchülerInnen aus der Slowakischen Republik oder aus Ungarn tun.
- Rückblickend wird in 28 von 49 Interviews auf Probleme/Schwierigkeiten verwiesen: Sprachschwierigkeiten werden neun Mal genannt, gefolgt von „Heimweh“ (sechs Mal), Vermissen der Eltern (vier Mal); in zwei Fällen fehlten die Freunde und in einem Fall waren die Leistungsanforderungen an der EMS zu hoch.
- Aussagen der tschechischen, slowakischen und ungarischen Kinder bezüglich der Qualität von Freundschaftsbeziehungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Es gibt keine Außenseiter, es wird nicht gestritten; (fast) alle Kinder einer Klasse sind Freunde, sprechen miteinander, verstehen einander; die MitschülerInnen werden als nett, freundlich, sympathisch ... bezeichnet; österreichische Mitschüler nehmen in den Rangreihen der Freundschaftsbeziehungen der Kinder aus den Nachbarstaaten eher eine marginale Rolle ein.

3.7 AUSSAGEN VON EMS-SCHÜLERINNEN ZU AUSGEWÄHLTEN SELBSTKONZEPTFAKTOREN IM VERGLEICH ZU SPZ-SCHÜLERINNEN

In diesem Abschnitt wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Aussagen machen Kinder der EMS zu ausgewählten Faktoren ihres Selbstkonzepts (Allgemeine Leistungsfähigkeit, Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen, Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit, Problembewältigung) – im Vergleich zur Kontrollschule (SPZ)?
- Weisen Kinder, die in der alltäglichen Kommunikation sich mehrerer Fremdsprachen bedienen, günstigere Selbstkonzeptwerte (in Teilbereichen) auf als Kinder, die keine oder eine Fremdsprache benützen?

Die Analyse der Skalensummenwerte zum Faktor „Allgemeine Leistungsfähigkeit“ mittels Mann-Whitney U-Test zeigt keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Kindern an der EMS und den Kindern am SPZ ($U=2908,5$; $p>0,05$). Analysiert man die einzelnen Items, so zeigen sich lediglich bei

Item 6: Es fällt mir schwer, einer Gruppe gegenüber eine andere Meinung zu vertreten –

Item 7: Ich fühle mich als Versager, wenn meine Freunde bessere Noten bekommen als ich – und

Item 11: Ich kann mich an mehr Misserfolge als Erfolge erinnern –
günstigere Selbstkonzeptwerte bei den EMS-Kindern, allerdings statistisch nicht abgesichert.

Demzufolge

- fällt es den EMS-Kindern leichter als den SPZ-Kindern, einer Gruppe gegenüber eine andere Meinung zu vertreten,
- sie fühlen sich auch weniger oft als Versager, wenn ihre Freunde bessere Noten bekommen als sie selbst und
- sie können sich an mehr Erfolge als an Misserfolge erinnern.

Bezüglich der Aussagen zum Faktor „Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen“ ergibt der *Mann-Whitney U-Test* abgesicherte statistische Unterschiede zwischen EMS- und SPZ-Kindern ($U=2438,5$; $p<0,05$), und zwar dahin gehend, dass die EMS-Kinder ungünstigere Selbstkonzeptwerte aufweisen. Analysiert man die diesbezüglichen Items, dann lassen sich statistisch abgesicherte Werte ($p<0,05$) bei den Items 15, 20 und 22 erkennen: Demnach

- lesen EMS-Kinder lieber allein Buch als mit anderen Kindern zu spielen,
- sie fühlen sich in einer Gruppe nicht so sicher, weil Anderen mehr einfällt als ihnen und
- sie kommen nicht so gut zurecht wie Andere.

Es wird angenommen, dass in diesen Aussagen der EMS-Kinder ein Hinweis auf Übersättigung durch gelenkte Freizeitaktivitäten evident wird (sich mit einem Buch zurückziehen) und dass der permanente implizite interpersonale Vergleich mit Kindern, die beispielsweise bessere Deutsch- und/oder Englischkenntnisse aufweisen, die Selbstkonzeptwerte im Faktor „Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen“ beeinträchtigt.

Die Faktoren „Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit“ sowie „Problembewältigung“ zeigen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe.

Eine Gruppierung der Selbstkonzeptwerte nach Herkunftsländern zeigt, dass die EMS-Kinder aus der Slowakischen Republik bei allen vier genannten Faktoren die ungünstigsten Selbstkonzeptwerte aufweisen, gefolgt von den Kindern aus „anderen Ländern“ wie z.B. aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien, aus der Türkei... (vgl. dazu Seebauer, 2000, S. 72).

In drei der vier Faktoren (Ausnahme: Faktor „Problembewältigung“) weisen die EMS-SchülerInnen aus der Tschechischen Republik die günstigsten Selbstkonzeptwerte auf – wenngleich statistisch nicht abgesichert.

Selbstkonzeptwerte und Fremdsprachengebrauch

Kinder, die sich in mehreren Fremdsprachen „sehr gut“ mit Gleichaltrigen verständigen können, zeigen insgesamt günstigere Selbstkonzeptwerte hinsichtlich der untersuchten Faktoren „Allgemeine Leistungsfähigkeit“, „Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen“, „Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit“ sowie „Problembewältigung“, wenngleich statistisch nicht abgesichert.

Erwähnenswert ist das Ergebnis, dass Kinder, die im Laufe eines Tages (in der Schule, in der Freizeit, zu Hause, mit Freunden...) eine, zwei oder drei Fremdsprache(n) benützen, günstigere Selbstkonzeptwerte in den Faktoren „Allgemeine Leistungsfähigkeit“ und „Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen“ aufweisen, als Kinder, die vier oder mehrere Fremdsprachen benutzen, allerdings statistisch nicht abgesichert. Statistisch relevant (*Kruskal-Wallis 1-Way Anova*) ist hingegen die Aussage, dass Kinder, die täglich drei oder vier Fremdsprachen im Laufe eines Tages benutzen, günstigere Selbstkonzeptwerte in den Faktoren „Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit“ ($X^2=10,6699$, $p<0,05$) sowie „Problembewältigung“ ($X^2=9,5945$, $p<0,05$) zeigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- *Es besteht der Trend, dass Kinder, die in verstärkt multilingualen Settings lernen und ihre gelenkte Freizeit verbringen, in Teilbereichen des Faktors „Allgemeine Leistungsfähigkeit“ günstigere Selbstkonzeptwerte aufweisen als Kinder, die in weniger angereicherten multilingualen Settings lernen; kurz: sie sehen sich selbst als erfolgreich – allerdings statistisch nicht abgesichert.*
- *Eine Analyse der Selbstkonzeptfaktoren nach Herkunftsländern der Kinder an der EMS lässt erkennen, dass Kinder aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei insgesamt ungünstige Selbstkonzeptwerte reflektieren. Die Tatsache, dass für Kinder aus diesen Herkunftsländern „National Studies“ (Unterricht einzelner Gegenstände in der Muttersprache der Kinder, z.B. Bosnisch, Kroatisch, Türkisch ...) – im Gegensatz zu den Kindern aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn – nicht bereit gestellt werden und viele dieser Kinder (wahrscheinlich) in eher ungünstigen Wohnverhältnissen leben, wird zur Erklärung dieses Phänomens herangezogen.*
- *Kinder, die im Laufe eines Tages (in der Schule, in der Freizeit, zu Hause, mit Freunden...) eine, zwei oder drei Fremdsprache(n) benützen, weisen günstigere Selbstkonzeptwerte in den Faktoren „Allgemeine Leistungsfähigkeit“ und „Durchsetzung gegenüber Anderen und Gruppen“ auf als Kinder, die vier oder mehrere Fremdsprachen benutzen, allerdings statistisch nicht abgesichert. Kinder, die täglich drei oder vier Fremdsprachen im Laufe eines Tages benutzen, zeigen – statistisch abgesichert – günstigere Selbstkonzeptwerte in den Faktoren „Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit“ sowie „Problembewältigung“. Die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen gibt Kindern offenbar in vermehrtem Ausmaß Tools an die Hand „Kontakte zu knüpfen“ und „Probleme (Missverständnisse) zu lösen“ (vgl. dazu Seebauer, 2000, S. 70ff).*

3.8 AUSSAGEN ZU DEN KOLLEKTIVEN UND INDIVIDUELLEN PERSÖNLICHKEITSPROFILIEN

In diesem Abschnitt sollen folgende Fragestellungen geklärt werden:

- *Zeigen Kinder der EMS und des SPZ Unterschiede in der Beschreibung des jeweiligen „kollektiven Persönlichkeitsprofils“ der SchülerInnen ihrer Schule? – Bei welchen Attributen werden Unterschiede evident und wie können diese interpretiert werden?*
- *Zeigen Kinder der EMS und des SPZ Unterschiede in der Beschreibung ihres „individuellen Persönlichkeitsprofil“? – Bei welchen Attributen werden Unterschiede evident?*

3.8.1 ZUM KOLLEKTIVEN PERSÖNLICHKEITSPROFIL DER KINDER DER EMS UND DES SPZ – DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Hier wird das Ausmaß erfasst, in dem Kinder im Interaktionsverhalten

- „akzeptierend-wertschätzende Attribute“ (unterstützend, verständnisvoll, tolerant, gesprächig ...) äußern bzw.
- „leistungsthematische Attribute“ (fleißig, interessiert, erfolgreich, an der Zukunft interessiert ...) artikulieren.

Die positive Ausprägung der Adjektivpaare ist im Bereich der akzeptierend-wertschätzenden Dimension im Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Kinder zu sehen, andererseits verringern positive leistungsthematische Werte das Gefühl von Belastung.

Persönlichkeitsprofil (Selbstbild) von Kindern der EMS und SPZ – Darstellung und Beschreibung der Ergebnisse

Bei diesem Subtest wurden die Probanden (EMS und SPZ) gebeten, durch Ankreuzen zu kennzeichnen, welche der angeführten Eigenschaften (eher links bzw. eher rechts stehend) auf die Kinder der Schule zutrifft.

Demnach charakterisierten sich EMS-Kinder im Vergleich zu SPZ-Kindern eher als

- „freundlich“,
- „helfend, unterstützend“,
- „tolerant“,
- „angstfrei“,
- „gesprächig“ und
- „mutig“.

Kinder des SPZ finden sich häufiger bei einer stärkeren Ausprägung der Eigenschaften

- „heiter, fröhlich“,
- „gut aufgelegt, gut drauf“,
- „ehrlich“,
- „entspannt“,
- „fleißig“,
- „unternehmungslustig, aktiv“,
- „interessiert“,
- „wach“,
- „erfolgreich“,
- „voll Vertrauen in die eigene Leistung“,
- „an der Zukunft interessiert“.

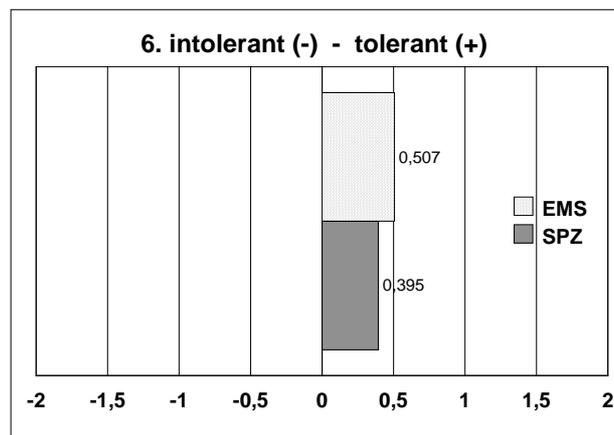
Die größten Unterschiede betreffen die Eigenschaftspaare „gedrückt, lustlos“ vs. „heiter, fröhlich“, „schlecht aufgelegt, schlecht drauf“ vs. „gut aufgelegt, gut drauf“, „eher faul“ vs. „fleißig“, „langweilig, passiv“ vs. „unternehmungslustig, aktiv“ sowie „gleichgültig“ vs. „interessiert“, wobei die Kinder der Kontrollgruppe (SPZ) die günstigeren Werte zeigen. Statistisch bedeutsam ist lediglich der Unterschied zwischen EMS und SPZ im Bezug auf das Eigenschaftspaar „eher faul“ vs. „fleißig“ ($p < 0,05$).

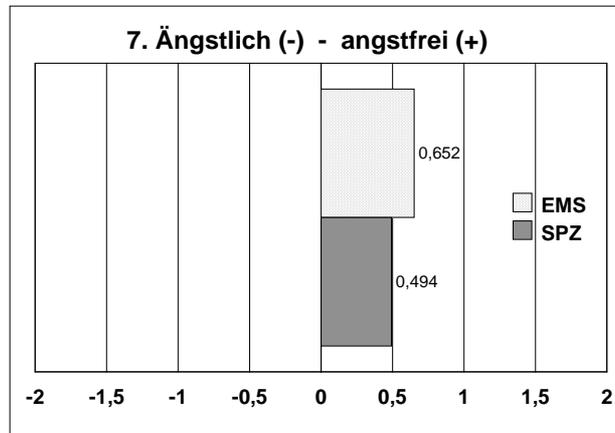
In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse zum kollektiven Persönlichkeitsprofil im Detail dargestellt:

„Kinder dieser Schule sind meistens“											
	Antworten der EMS-SchülerInnen					Antworten der SPZ-SchülerInnen					
	+2	+1	0	-1	-2	+2	+1	0	-1	-2	
1 heiter, fröhlich	19,2 (14)	46,6 (34)	19,2 (14)	5,5 (4)	2,7 (2)	32,9 (26)	46,8 (37)	7,6 (6)	6,3 (5)	1,3 (1)	gedrückt, lustlos
2 gut aufgelegt, gut drauf	13,7 (10)	47,9 (35)	19,2 (14)	11,0 (8)	2,7 (2)	30,4 (24)	43,0 (34)	16,5 (13)	5,1 (4)	1,3 (1)	schlecht aufgelegt, schlecht drauf
3 freundlich	26,0 (19)	37,0 (27)	19,2 (14)	8,2 (6)	2,7 (2)	20,3 (16)	43,0 (34)	21,5 (17)	7,6 (6)	3,8 (3)	un-freundlich
4 helfend, unterstützend	23,3 (17)	34,2 (25)	17,8 (13)	12,3 (9)	2,7 (2)	25,3 (20)	32,9 (26)	22,8 (18)	10,1 (8)	6,3 (5)	wenig helfend, unterstützend
5 verständnisvoll	16,4 (12)	42,5 (31)	19,2 (14)	11,0 (8)	2,7 (2)	20,3 (16)	43,0 (34)	17,7 (14)	8,9 (7)	6,3 (5)	verständnislos
6 tolerant	17,8 (13)	31,5 (23)	24,7 (18)	15,1 (11)	2,7 (2)	15,2 (12)	29,1 (23)	35,4 (28)	11,4 (9)	5,1 (4)	intolerant
7 angstfrei	27,4 (20)	28,8 (21)	21,9 (16)	11,0 (8)	5,5 (4)	24,1 (19)	29,1 (23)	22,8 (18)	13,9 (11)	7,6 (6)	ängstlich
8 ehrlich	15,1 (11)	20,5 (15)	32,9 (24)	15,1 (11)	8,2 (6)	15,2 (12)	35,4 (28)	27,8 (22)	8,9 (7)	10,1 (8)	unehrlich
9 gesprächig	43,8 (32)	32,9 (24)	12,3 (9)	2,7 (2)	2,7 (2)	39,2 (31)	36,7 (29)	10,1 (8)	8,9 (7)	1,3 (1)	verschlossen
10 mutig	32,9 (24)	32,9 (24)	21,9 (16)	4,1 (3)	2,7 (2)	29,1 (23)	39,2 (31)	19,0 (15)	5,1 (4)	5,1 (4)	wenig mutig
11 entspannt	20,5 (15)	26,0 (19)	27,4 (20)	11,0 (8)	6,8 (5)	24,1 (19)	35,4 (28)	21,5 (17)	8,9 (7)	6,3 (5)	angespannt
12 fleißig	5,5 (4)	30,1 (22)	27,4 (20)	19,2 (14)	12,3 (9)	25,3 (20)	27,8 (22)	25,3 (20)	12,7 (10)	5,1 (4)	eher faul
13 unternehmungslustig, aktiv	24,7 (18)	39,7 (29)	15,1 (11)	5,5 (4)	8,2 (6)	43,0 (34)	5,1 (27)	12,7 (10)	5,1 (4)	2,5 (2)	langweilig, passiv
14 interessiert	16,4 (12)	31,5 (23)	19,2 (14)	15,1 (11)	9,6 (7)	21,5 (17)	41,8 (33)	19,0 (15)	12,7 (10)	2,5 (2)	gleichgültig
15 wach	11,0 (8)	21,9 (16)	19,2 (14)	21,9 (16)	19,2 (14)	11,4 (9)	24,1 (19)	32,9 (26)	19,0 (15)	8,9 (7)	müde

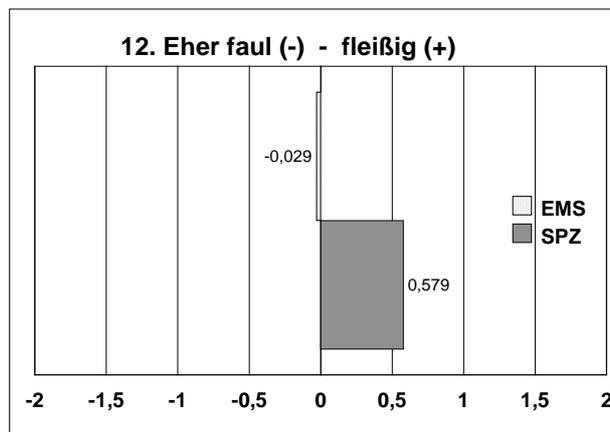
16 erfolg- reich	13,7 (10)	41,1 (30)	21,9 (16)	11,0 (8)	6,8 (5)	17,7 (14)	40,5 (32)	27,8 (22)	8,9 (7)	1,3 (1)	wenig erfolgreich
17 voll Ver- trauen in die eigene Leistung	17,8 (13)	31,5 (23)	34,2 (25)	4,1 (3)	4,1 (3)	22,8 (18)	36,7 (29)	29,1 (23)	6,3 (5)	1,3 (1)	ohne Ver- trauen in die eigene Leistung
18 an der Zukunft interessiert	37,0 (27)	31,5 (23)	16,4 (12)	4,1 (3)	4,1 (3)	38,0 (30)	40,5 (32)	12,7 (10)	3,8 (3)	1,3 (1)	an der Zukunft wenig interessiert

Die folgenden zwei Grafiken illustrieren das günstigere Selbstbild der EMS-SchülerInnen im Hinblick auf „tolerantes Verhalten“ und auf „angstfreies Verhalten“ – allerdings ohne statistische Absicherung:





Die folgende Grafik illustriert die Mittelwerte der Aussagen zum Eigenschaftspaar „eher faul“ – „fleißig“, wo sich die die EMS-SchülerInnen signifikant ungünstiger darstellen:



Augenfällig ist das Ergebnis, dass sich die EMS-Kinder nicht als „fleißig“ charakterisieren. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf das Ergebnis, das in Abschnitt 3.6.1 im Kontext der „emotionalen Befindlichkeit“ (Item: „Ich bin faul und möchte gar nichts tun“) bereits evident wurde.

Interpretation der Ergebnisse zum kollektiven Selbstbild vor dem Hintergrund des Schul- und Klassenklimas

Die ungünstigeren Werte der EMS-Kinder hinsichtlich der Eigenschaften

- „heiter, fröhlich – gedrückt, lustlos“,
- „gut aufgelegt, gut drauf“ – „schlecht aufgelegt, schlecht drauf“,
- „fleißig“ – „eher faul“ (signifikant gegenüber der Kontrollgruppe) und
- „unternehmungslustig, aktiv“ – „langweilig, passiv“

können im Zusammenhang mit der stärkeren Restriktivität („Drohen mit schlechter Note“ und „Herausrufen“) an der EMS gesehen werden.

Hohe Werte in der Eigenschaft „*heiter, fröhlich*“ korrelieren sehr signifikant ($p < 0,005$, Korrelationskoeffizient nach *Spearman*) negativ mit Item 3 der Restriktivitätsdimension: „*Wenn jemand einmal nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einer schlechteren Note gedroht*“ und signifikant mit Item 5: „*Schüler, die sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt, wird das Leben von den Lehrern schwer gemacht*“ ($p < 0,05$, Korrelationskoeffizient nach *Spearman*).

Hohe Werte in der Eigenschaft „*fleißig*“ korrelieren höchst signifikant negativ mit Item 5 – kurz „Herausrufen“.

Hohe Werte in der Eigenschaft „*interessiert*“ korrelieren signifikant negativ mit Item 3 – „Drohen mit schlechter Note“ und Item 5 – „Herausrufen“.

Wie aus der Literatur bekannt ist (vgl. Eder, 1998), wirkt sich erlebte Restriktivität u.a. „negativ auf das Arbeitsverhalten und das Engagement der Schüler und Schülerinnen für die Schule aus“ (Eder 1998, S. 14). Im Bezug auf die EMS wurde dieses Phänomen hinsichtlich des Eigenschaftspaares „*fleißig*“ vs. „*faul*“ statistisch evident.

Unterschiede im kollektiven Selbstbild zwischen Knaben und Mädchen

Sowohl an der EMS als auch am SPZ beschreiben Mädchen der jeweiligen Schulen „die Kinder ihrer Schule“ mit einem günstigeren kollektiven Selbstbild als Knaben der betreffenden Schulen dies tun: Mädchen an der EMS bezeichnen die Kinder ihrer Schule signifikant häufiger (X^2 nach *Pearson*) als „heiter, fröhlich“, „verständnisvoll“ (s.s.), „tolerant“, „erfolgreich“ und „an der Zukunft interessiert“ als Knaben der EMS dies tun. Mädchen am SPZ bezeichnen die Kinder ihrer Schule signifikant häufiger (X^2 nach *Pearson*) als „heiter, fröhlich“, „gut aufgelegt, gut drauf“, „freundlich“, „helfend/unterstützend“, „ehrlich“ und „voll Vertrauen in die eigene Leistung“ als Knaben am SPZ dies tun.

3.8.2. ZUM INDIVIDUELLEN PERSÖNLICHKEITSPROFIL DER KINDER DER EMS UND AM SPZ – DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Galt es im vorigen Abschnitt, charakteristische Merkmale der Kinder einer gesamten Schule zu erfassen, so geht es hier um individuelle Persönlichkeitsprofile („Ich bin meistens ...“).

Erfasst wurden insgesamt 77 Kinder der dritten und vierten Klassen der EMS im Juni 2003 sowie 107 Kinder der dritten und vierten Klassen am SPZ im Mai 2003.

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse zum individuellen Persönlichkeitsprofil im Detail dargestellt:

„Ich bin meistens ...“											
	Antworten der EMS-SchülerInnen					Antworten der SPZ-SchülerInnen					
	+2	+1	0	-1	-2	+2	+1	0	-1	-2	
1 heiter, fröhlich	36,4 (28)	39,0 (30)	19,5 (15)	1,3 (1)	0	47,7 (51)	37,4 (40)	7,5 (8)	3,7 (4)	3,7 (4)	gedrückt, lustlos
2 gut auf- gelegt, gut drauf	26,0 (20)	54,5 (42)	9,1 (7)	1,3 (1)	2,6 (2)	40,2 (43)	39,3 (42)	14,0 (15)	1,9 (2)	3,7 (4)	schlecht aufgelegt, schlecht drauf
3 angstfrei	29,9 (23)	33,8 (26)	23,4 (18)	7,8 (6)	0	26,2 (28)	33,6 (36)	27,1 (29)	10, 3 (11)	2,8 (3)	ängstlich
4 ent- spannt	23,4 (18)	46,8 (36)	16,9 (13)	6,5 (5)	2,6 (2)	25,2 (27)	45,8 (49)	17,8 (19)	8,4 (9)	2,8 (3)	angespannt
5 fleißig	18,2 (14)	32,5 (25)	18,2 (14)	14, 3 (11)	10,4 (8)	29,9 (32)	29,9 (32)	24,3 (26)	11, 2 (12)	4,7 (5)	eher faul
6 unter- neh- mungs- lustig, aktiv	39,0 (30)	31,2 (24)	16,9 (13)	7,8 (6)	0	51,4 (55)	31,8 (34)	11,2 (12)	3,7 (4)	1,9 (2)	langweilig, passiv
7 inte- ressiert	29,9 (23)	42,9 (33)	10,4 (8)	10, 4 (8)	1,3 (1)	33,6 (36)	41,1 (44)	17,8 (19)	3,7 (4)	3,7 (4)	gleichgültig
8 wach	16,9 (13)	36,4 (28)	14,3 (11)	20, 8 (16)	6,5 (5)	32,7 (35)	40,2 (43)	13,1 (14)	8,4 (9)	4,7 (5)	müde
9 erfolg- reich	19,5 (15)	36,4 (19)	24,7 (19)	11, 7 (9)	3,9 (3)	28,0 (30)	42,1 (45)	21,5 (23)	5,6 (6)	2,8 (3)	wenig erfolgreich

10 voll Ver- trauen in die eigene Leistung	16,9 (13)	36,4 (28)	23,4 (18)	16, 9 (13)	2,6 (2)	32,7 (35)	37,4 (40)	21,5 (23)	4,7 (5)	2,8 (3)	ohne Vertrauen in die eigene Leistung
11 an der Zukunft interes- siert	55,8 (43)	18,2 (14)	13,0 (10)	3,9 (3)	5,2 (4)	65,5 (69)	17,8 (19)	9,3 (10)	5,6 (6)	2,8 (3)	an der Zukunft wenig interessiert

Sehr signifikante bzw. signifikante Unterschiede zwischen dem Selbstbild der Kinder der EMS und des SPZ betreffen die Eigenschaftspaare: 8: *wach – müde* (Mann-Whitney U-Test: $U=2932,0$; $p<0,005$) und 10: *voll Vertrauen in die eigene Leistung – ohne Vertrauen in die eigene Leistung* (Mann-Whitney U-Test: $U=3004,0$; $p<0,05$) – und zwar dahin gehend, dass sich die SchülerInnen der EMS ungünstiger charakterisieren, also häufiger in Richtung „*müde*“, „*ohne Vertrauen in die eigene Leistung*“.

Es folgen die Eigenschaftspaare 9: *erfolgreich – wenig erfolgreich*, 6: *unternehmungslustig, aktiv – langweilig, passiv* sowie 1: *beiter, fröhlich – gedreht, lustlos* bei welchen die EMS-Kinder ebenfalls ungünstigere Werte – wenngleich statistisch irrelevant – zeigen.

Eine genauere Analyse von Item 8: *wach – müde* zeigt, dass sich bei den Kindern der EMS in erster Linie das ungünstige Selbstbild (*eher müde*) der tschechischen Kinder zu Buche schlägt; bei Item 10 zeigen die Wiener Kinder das eher ungünstige Selbstbild (*wenig Vertrauen in die eigene Leistung*).

Im Bezug auf Item 9 sehen sich die ungarischen und Wiener Kinder vorrangig als „*eher nicht so erfolgreich*“. Bei den Items 6 und 1 charakterisieren sich die Kinder „aus anderen Ländern“ (ehemaliges Jugoslawien, Türkei ...) häufiger als *langweilig, passiv* bzw. *gedreht, lustlos*.

Eher positiv charakterisieren sich die EMS-Kinder im Bezug auf Item 2: *gut aufgelegt, gut drauf* sowie Item 3: *angstfrei*.

Unterschiede im individuellen Selbstbild zwischen Knaben und Mädchen

Analysiert man die Gesamtstichprobe (EMS und SPZ) nach Unterschieden im Selbstbild zwischen Knaben und Mädchen, so zeigen Mädchen mit Ausnahme von Item 3: *angstfrei – ängstlich* und Item 4: *entspannt – angespannt* günstigere Werte als die Knaben. Das insgesamt günstigere Selbstbild zeigen auch die Mädchen der EMS; nicht signifikante Ausnahmen betreffen lediglich das Item 6: *unternehmungslustig, aktiv – langweilig, passiv* und Item 10: *voll Vertrauen in die eigene Leistung – ohne Vertrauen in die eigene Leistung*.

Im Bezug auf das kollektive und das individuelle Persönlichkeitsprofil ist Folgendes festzuhalten:

- *Kinder der EMS charakterisieren sich eher als „freundlich“, „helfend, unterstützend“, „tolerant“, „angstfrei“, „gesprächig“ und „mutig“ – alles Attribute, die mit dem pädagogischen Konzept der EMS erklärt werden können.*
- *Die größten Unterschiede zur Kontrollschule (SPZ) manifestieren sich allerdings in den Eigenschaftspaaren „gedrückt, lustlos“ vs. „heiter, fröhlich“, „schlecht aufgelegt, schlecht drauf“ vs. „gut aufgelegt, gut drauf“, „eher faul“ vs. „fleißig“, „langweilig, passiv“ vs. „unternehmungslustig, aktiv“ sowie „gleichgültig“ vs. „interessiert“, wobei die Kinder der EMS die ungünstigeren Werte zeigen. Von statistischer Relevanz ist allerdings nur der Unterschied zwischen EMS und SPZ im Eigenschaftspaar „eher faul“ vs. „fleißig“ ($p < 0,05$). Dieses ungünstigere Selbstbild der EMS-Kinder kann einerseits im Zusammenhang mit der erhobenen stärkeren Restriktivität („Drohen mit schlechter Note“ und „Herausrufen“) an der EMS gesehen werden; andererseits erfordert die Kommunikation in mehreren Fremdsprachen täglich sowie das Pendeln zwischen Schul- und Wohnort an den Wochenenden ein Mehr an Konzentrationsbereitschaft und -fähigkeit sowie Flexibilität und rasche Anpassungsfähigkeit (psychisch und physisch). Ferner wird angenommen, dass der ganztägige Schulbetrieb inklusive gelenkter Freizeit die „Unternehmungslust“ der Kinder begrenzt und sie sich daher eher als „langweilig, passiv“, „eher faul“ ... charakterisieren.*
- *In den erfassten individuellen Persönlichkeitsprofilen setzt sich der oben beschriebene Trend fort: EMS-Kinder beschreiben sich häufiger als „müde“, „langweilig, passiv“, „gedrückt, lustlos“, wobei sich hier das ungünstige Selbstbild der Kinder aus der Tschechischen Republik („eher müde“) zu Buche schlägt.*
- *Eine Interpretation der Ergebnisse mit Hilfe der organisatorischen Gegebenheiten der EMS greift aber sicher zu kurz; In weiterer Folge wäre daher auch das Ernährungsangebot an der EMS sowie die Ernährungsgewohnheiten der Kinder (qualitativ und quantitativ) zu untersuchen.*
- *Insgesamt geben Mädchen ein günstigeres kollektives Selbstbild ihrer Klassen ab, als Buben dies tun; wovon akzeptierend-wertschätzende Attribute und leistungsthematische Attribute gleichermaßen betroffen sind.*

3.9 WEITEREMPFEHLUNG B ZW. WIEDERWAHL DES BESUCHS DER EMS

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob

- *Kinder der EMS aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn den Besuch der EMS weiter empfehlen würden – und mit welcher Begründung;*
- *sich die Kinder der EMS aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn für den Besuch dieser Schule nochmals entscheiden würden, wenn sie die Wahl hätten – und mit welcher Begründung.*

3.9.1 WIE TSCHECHISCHE, UNGARISCHE UND SLOWAKISCHE SCHÜLERINNEN KINDER AUS IHRER HEIMATSTADT/IHREM DORF BEZÜGLICH EINES ALLFÄLLIGEN SCHULBESUCHS DER EMS BERATEN WÜRDEN

Im Zuge der Interviews an den 49 Kindern aus den Nachbarländern wurde folgende Frage gestellt.

„Ein Kind aus deiner Stadt/ aus deinem Dorf möchte vielleicht auch in diese Schule gehen, ist aber noch unentschlossen. – Was würdest du ihm/ ihr raten/ über die Schule erzählen?“

In jedem Fall wurde eine Empfehlung ausgesprochen, die Schule zu besuchen und/oder es zumindest zu versuchen. Beispielfür die vielen Empfehlungen stehen die folgenden Aussagen der Kinder:

- *„Ich würde erst schauen auf seine Persönlichkeit; Leute, die herkommen, müssen stark sein, oder sie lernen es erst. Positiv ist: man lernt viele Leute kennen, man lernt Sprachen, man ist fast nie allein, es gibt keine Außenseiter. Negativ: bei einem Projekt hat man manchmal über das Wochenende eine Aufgabe auf. Er soll es probieren.“*
(Mädchen, Tschechische Republik, 4. Klasse)
- *„Besser als in Ungarn. Man kann Sprachen lernen. Ein bisschen leichter sind die nationalen Studien. Gute Freizeitangebote. Recht gute Lehrer. Soll kommen.“*
(Knabe, Ungarn, 4. Klasse)
- *„Viele Kinder, man kann hier besser Sprachen lernen, alle wohnen zusammen, sprechen zusammen, viele Aktivitäten, nationale Lehrer, immer ist jemand da für Probleme.“*
(Mädchen, Slowakische Republik, 3. Klasse)

Die 49 tschechischen, ungarischen und slowakischen Kinder machten insgesamt 172 Einzelaussagen: 32 davon sprechen eher eine „Warnung“ aus und betreffen

- den „langen Schultag mit 10 Stunden“ und das geringe Ausmaß an Freizeit,
- das „Wohnen im Heim“, das in drei Fällen nicht positiv gesehen wird,

- „emotionale Komponenten“ (nicht ängstlich sein, kein Heimweh haben, man muss ohne Eltern leben) und
- die individuelle Erfahrung, dass die EMS schwieriger sei als die Schule im eigenen Land sowie
- die Notwendigkeit mit guten Deutschkenntnissen in die Schule einzutreten.

Dem gegenüber stehen 140 Aussagen, die sich in erster Linie auf

- das Angebot von Fremdsprachen beziehen (20,71 %):

gefolgt von positiven Aussagen

- zur Schule (12,86 %)
- zu den MitschülerInnen (12,86 %)
- zu den LehrerInnen (12,14 %) und zur
- „Internationalität“ der Schule.

Einige Aussagen zum Sektor „Sprachen“:

- *„Wenn man Sprachen lernt hat man viele Möglichkeiten zum Weiterlernen.“*
(Mädchen, Ungarn, 4. Klasse)
- *„Gut! Hier kann man gut Deutsch und Englisch lernen.“*
(Mädchen, Slowakische Republik, 4. Klasse)

Die positiven Aussagen zum Sektor „Freunde“ bzw. „Lehrer“ stellen sich folgendermaßen dar:

- *„Es gibt viele Kinder, alle wohnen zusammen, sprechen miteinander ...“*
(Mädchen, Slowakische Republik, 3. Klasse)
- *„Hier kann man viele Freunde finden, im Kolpinghaus sind sie Tag und Nacht zusammen.“* (Mädchen, Ungarn, 3. Klasse)
- *„Es ist anders als in Ungarn, die Leute sind persönlicher.“*
(Knabe, Ungarn, 4. Klasse)
- *„Die Lehrer wollen mit den Kindern sprechen. Die Lehrer wollen ihm [dem Schüler] mehr beibringen.“*
(Mädchen, Slowakische Republik, 2. Klasse)

3.9.2 AUSSAGEN TSCHECHISCHER, UNGARISCHER UND SLOWAKISCHER SCHÜLERINNEN DER EMS ZUR WIEDERWAHL DIESER SCHULE

Im Zuge der Schülerinterviews wurde den 49 Kindern aus den Nachbarländern auch die Frage nach der Wiederwahl der Schule gestellt.

„Würdest du diese Schule wieder besuchen, wenn du die Wahl hättest?“

Die Kinder wurden gebeten, ihre Antwort („ja“ oder „nein“) zu begründen.

Alle Befragten würden ausnahmslos die EMS wieder wählen, wenn sie vor der Entscheidung stünden.

Exemplarisch seien hier einige Aussagen der Kinder wiedergegeben:

- *„Ja, viele Freunde, diese Situation möchte ich noch einmal erleben. Die Schule war ganz toll, die Menschen die ich kennengelernt habe. Wie der Unterricht geht ..., dass wir alles besprochen haben, wir konnten mit den Lehrern reden, nicht nur schweigen.“*
(Mädchen, Ungarn, 4. Klasse)
- *„Ja, hier gibt es viele Sprachen, gute Freunde, wir wohnen zusammen. Freunde aus anderen Ländern da ist viel zu lernen. In Tschechien wär's leichter – Nachmittag mehr Freizeit.“*
(Bub, Tschechische Republik, 4. Klasse)
- *„Ja, es ist ganz anders. Hier sind andere Leute. Alle in einer Gemeinschaft. Das Kolpingheim macht eine gute Gemeinschaft.“*
(Mädchen, Slowakische Republik, 4. Klasse)

Prozentuell häufiger als bei der Frage nach der „Beratung eines noch unentschlossenen Kindes“ hinsichtlich des Schulbesuchs, findet sich auch bei der Frage nach der „Wiederwahl der EMS“ der deutliche Hinweis auf die „Sprachen/Fremdsprachen“, die „zahlreichen Freunde“, die „guten Lehrer“ und die „gute Lehrer-Schüler-Beziehung“ sowie die „Internationalität“.

Zusammenfassend ist festzubalten:

- *Die befragten Kinder aus den angrenzenden Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn würden Kindern aus ihren Herkunftsländern zu 100 % den Besuch der EMS empfehlen; Begründungen beziehen sich in erster Linie auf das Angebot von Fremdsprachen, gefolgt vom Schulgebäude, den MitschülerInnen, den LehrerInnen und der „Internationalität der Schule. „Warnungen“ betreffen in erster Linie den langen Schultag mit 10 Stunden, aber auch emotionale Komponenten werden angesprochen, in dem Sinne, dass Kinder, die sich für den Besuch der EMS in Wien entscheiden, nicht ängstlich sein dürfen und kein Heimweh haben dürfen. Auch die Notwendigkeit guter Deutschkenntnisse wird apostrophiert.*
- *Alle Befragten würden – wenn sie vor der Wahl stünden – sich wieder für den Besuch der EMS entscheiden; vorrangige Gründe stellen die „sozialen Aspekte“ dar: Die positiven Beziehungen zu den MitschülerInnen – vor allem im Kolpingheim, die Beziehung zu den LehrerInnen und – unterrichtsbezogen – die Fremdsprachen.*

4 AUSSAGEN AUSLÄNDISCHER GÄSTE ZUR EMS

4.1. Tomáš Janík: Meine Begegnung mit der „Europäischen Mittelschule“ (im März 2001 als Student der Masaryk-Universität Brno im ERASMUS-Intensivprogramm QUALIHEAD)

Die europäischen Erweiterungsprozesse sollen von einer „Bildung für Europa“ begleitet werden. Die EMS ist eine der Schulen, die sich für die Kinder aus drei Kandidatenländern (Tschechische Republik, Slowakische Republik, Ungarn) früher geöffnet hat als Europa als solches. – Dank der EMS hat die „Bildung für Europa“ einen gewissen Vorsprung.

Aus dem Konzept einer bilingualen Schule (*Vienna Bilingual Schooling*) entwickelte sich die Europäische Mittelschule. Dahinter steht aber viel mehr als nur eine Entwicklung von einer „bilingualen“ zu einer „multilingualen“ Schule. Neben der Mehrsprachigkeit geht es hier um die Multikulturalität in der europäischen Dimension. Die Schule wird zum Kulturmarkt, wo ein reger kultureller Austausch stattfindet. Dies ermöglicht den Kindern ein Verständnis zu gewinnen für ein europäisches Miteinanderleben und bildet eine Basis für den Aufbau von Einstellungen zu Europa.

In ihrem Namen wird die EMS an Hand des Attributs „europäisch“ bezeichnet. Noch weitere Attribute (z.B. offen, multikulturell, multilingual...) können hinzugefügt werden, um das Profil dieser Schule zu artikulieren und ihre Qualitäten aufzuzählen. In diesem Zusammenhang finde ich die EMS als einen besonderen Beitrag zur Schulentwicklung in Richtung der Europäisierung.

Ich habe in der EMS im Fach „Europäische Studien“ hospitiert. Was ich da begegnete, möchte ich an Hand meiner „*field notes*“ (im Sinne der „*school ethnography*“) kurz, aber doch aussagekräftig charakterisieren:

- Englisch als Arbeitssprache, wobei auch einige Wörter anderer Sprachen die schulische Arbeit bereichern;
- europäische Dimension explizit vorhanden;
- inhaltlicher Aspekt – Europa wird als curricularer Inhalt thematisiert und fachübergreifend (historisch, geographisch und kulturell) bearbeitet;
- didaktischer Aspekt – kommunikativ, handlungsorientiert ...

Aus meiner Sicht begegnen wir in der EMS einer Lernkultur, die für eine moderne europäische Schule zu erstreben ist. In diesem Sinne finde ich die EMS als sehr inspirierend.

4.2 Mag. Simona Kyrková, Reflexion zur Hospitation an der EMS (im Dezember 2002 als Studentin der Karlsuniversität Prag im Rahmen des Intensivprogramms N-LARGE EUROPE)

Allgemeine Bemerkungen: Aktuelle und interessante Leitideen und Ziele – vor allem bezüglich der Sprachstudien und der Einführung des Faches „Europäische Studien“. Auslandsstudium und Anerkennung der Zeugnisse in vier Ländern sichert den Absolventen einen guten Start für weitere internationale Studien, bzw. Berufskarriere.

Subjektive Fragen:

- *Prägnante Formulierung des Charakters der internationalen Klassen:* Ist die EMS eine „elitäre“ Bildungsanstalt? Es handelt sich derzeit um ein Projekt, die Möglichkeit des Auslandsstudiums wird zur Zeit nur für einige Kinder angeboten. Wie soll die Idee weiter verbreitet und realisiert werden?
- *Die Selektion der Kinder aus den Nachbarländern:* Nach welchen Kriterien werden Kinder ausgewählt, welche Voraussetzungen werden verlangt?
- *Für welche Kinder ist eine solche Schule gut geeignet?* Da der wochenlange Aufenthalt im Ausland und teilweise fremdsprachiges Studium große Ansprüche vor allem an die Leistungs- und Anpassungsfähigkeit des Kindes stellt, würde ich diese Schulart für leistungsfähige Kinder mit einem hohen erreichten Niveau der Selbstbewusstseins- und Identitätentwicklung (wahrscheinlich eher ab einer späteren Altersstufe) empfehlen.
- *Alter der Schüler:* Frage des frühzeitigen Verlassen der Familie – die Möglichkeit der Anpassungsprobleme in neuen sozialen Kontexten. Meiner Meinung nach könnte wochenlange Abwesenheit aus der Familie bei sensibleren Kindern im Alter von 10 - 11 Jahren erstens zu Anpassungsproblemen führen und zweitens die soziale Entwicklung des Kindes auch negativ beeinflussen (z.B. Absenz einer Bezugsperson kann zum Gefühl der „unerwünschten Freiheit“ in zu frühem Alter führen.)
- *Integrationsklassen:* Wie kann ich Kinder mit so unterschiedlichem mentalem Niveau in einer Klasse erfolgreich unterrichten und ihnen noch Spezialisierungen (Sprachen, Europa-Studien) anbieten? Zu große Diskrepanz zwischen ausgewählten leistungsfähigen Kindern und integrierten Kindern mit mentalen Handicaps.
- *Finanzen:* Können sich mitteleuropäische Länder so ein „europäisch-pädagogische Paradies“ „leisten“? Was wird nach Beendigung des Projekts?

**4.3 Mag. Konstantinos Konstantaros, Reflexion zur Hospitation
an der EMS (im Dezember 2002 als Student der Philosophischen Fakultät
der Technischen Universität Dresden
im Rahmen des Intensivprogramms N-LARGE EUROPE)**

In den letzten Jahren führten Politiker, Journalisten, Menschen des Geistes und der Künste immer wieder Diskussionen über die Europäische Dimension, die Kollegialität und die Zusammenarbeit zwischen den Völkern.

Ist so etwas denn möglich und wenn ja, wie ist es in die Praxis umzusetzen?

Um eine so schwierige Frage zu beantworten, müssen wir wichtige Faktoren wie z.B. die Sprache, die Religion, die Erziehung, die Kultur, die Sitten und die Bräuche, die Geschichte, die Mentalität, die Gewohnheiten u.a. berücksichtigen. Wenn wir jeden Faktor getrennt analysieren, werden wir erkennen, dass es wesentliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt. So können wir ganz einfach sagen, dass so etwas nicht möglich ist!

Kann es aber nicht sein, dass eine unüberlegte Äußerung uns zu den falschen Ergebnissen führt? – Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, ein paar Gedanken zu diesem Thema niederzuschreiben: Es sind ein paar Erkenntnisse, die ich durch meine Erfahrungen als griechischer Student im Ausland, durch das Zusammenleben und die Kooperation mit Menschen aus verschiedenen Ländern gewonnen habe.

Als junger Wissenschaftler bin ich überzeugt, dass Faktoren wie die Sprache, die Religion, die Geschichte, die Kultur u.a. die Völker eher vereinigen als separieren. Wir sollten uns glücklich und stolz fühlen, dass wir auf einem Kontinent mit so langer und bedeutungsvoller Geschichte leben. Wir wohnen auf einem Kontinent, wo die Kultur, die Kunst und die Wissenschaft geboren wurden. Die Dinge, die uns vereinigen, sind also viel wichtiger, bedeutsamer als die, welche uns trennen. Es gibt kein besseres und schöneres Gefühl, als mit Menschen von verschiedenen Ländern, Erfahrungen, Gedanken und Gewohnheiten zu teilen!

Ich möchte optimistisch sein und ich glaube, dass wir auf dem richtigen Weg zu einem vereinten Europa sind, ohne Phänomene wie Nationalismus und Rassismus.

Ein sehr wichtiger Schritt in diese Richtung wurde in Wien gemacht. – Es war eine Ehre für mich, vor einigen Monaten in Wien sein zu dürfen und die „Europäische Mittelschule“ 7, Neustiftgasse 100, zu besuchen.

An dieser Schule lernten Schüler aus verschiedensten europäischen Ländern. Es war sehr rührend, die Harmonie und die Freundschaft zwischen den Kindern zu sehen. Die Schüler leben fast das ganze Jahr weit weg von ihren Familien. Ihr Zuhause ist die Schule. Die richtigen Eltern sind die Lehrer und ihre Geschwister sind die Mitschüler, Kinder mit verschiedenen Nationalitäten und Religionen. Diese Jugendliche haben eine besondere Reife und sehen die Welt ganz anders als Gleichaltrige an herkömmlichen Schulen. Ich glaube, die Wurzeln dieser geistigen Reife stammen vom Zusammenleben, der Zusammenarbeit und dem Austausch von

Wissen und Erfahrungen. Ich hoffe, dass die Staaten Europas umgehend schnellstmöglich begreifen, dass solche Schulen die Zukunft Europas sind! Jeder Staat muss solche Ideen in allen Bereichen unterstützen!

Nur wenn wir unsere Kinder in diesem sensiblen Alter richtig erziehen, können wir auch in Zukunft stolz sein, dass wir Europäer sind! Nur dann können wir über die europäische Dimension und die EU-Erweiterung, die Kollegialität und Kooperation zwischen den Ländern sprechen!

5 DIE ERGEBNISSE IN KURZFORM

5.1 ZUSAMMENFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE UND AUSBLICK

Die Zusammenfassung der zahlreichen Befunde erfolgt

- thesenartig – unter Verzicht auf Zahlenmaterial, das ohnedies in den einzelnen Abschnitten ausführlich dargeboten wurde und
- als Zusammenschau von Ergebnissen, die sich aus den Fragebogenerhebungen und aus den Interviews in gleicher Weise ergeben.

1 „Gute Fremdsprachenkenntnisse“ zu erwerben stellen den vorrangigen Grund für den Besuch der EMS dar.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei den tschechischen, slowakischen und ungarischen Kindern die Perspektive „Sprachen zu lernen“ einen wesentlichen Grund für den Besuch der EMS darstellen; es folgen „soziale Aspekte“ wie „österreichische/ausländische Freunde haben“, „selbstständig sein“ ... Maßgeblich beteiligt an der Entscheidung, die EMS in Wien zu besuchen sind zu annähernd gleichen Teilen Eltern/Großeltern und die Kinder selbst. Bei Kindern des 2. und 3. Projektdurchgangs wurde diese Entscheidung aber auch durch positive Erfahrungen, die Freunde/Bekannte aus der Umgebung bereits mit dem Unterricht an der EMS gemacht hatten, beeinflusst. Die ursprünglichen Erwartungen der Eltern gehen in gleicher Weise in Richtung „Erwerb sehr guter Fremdsprachenkenntnisse“ (primär Englisch, gefolgt von Deutsch); sie apostrophieren aber auch den „internationalen Freundeskreis“ und die „Selbstständigkeit der Kinder“.

2 Organisationsform und spezifische Lernangebote an der EMS befähigen die AbsolventInnen zur Handlungsfähigkeit in mehreren europäischen Sprachen.

EMS-Kinder des ersten Versuchsdurchgangs verstehen und sprechen am Ende der vierten Klasse im Mittel 2,89 Sprachen „sehr gut“ (Kontrollgruppe: 1,66). Den Sprachen „Deutsch“ und „Englisch“ folgen – zahlenmäßig projektbedingt – die Muttersprachen der Kinder aus den angrenzenden Nachbarländern: Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch – gefolgt von Französisch und den Sprachen des ehemaligen Jugoslawien. EMS-Kinder geben darüber hinaus noch geringe Kenntnisse („ich verstehe und spreche ... ein wenig“) bezüglich folgender Sprachen an: Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch, Englisch, Italienisch. (Kontrollgruppe: Englisch, Italienisch, Französisch.)

Ca. die Hälfte der untersuchten EMS-Kinder und der gleiche Prozentsatz an erfassten Kindern der Kontrollgruppe bedienen sich im Laufe eines Tages im Mittel zweier Sprachen. Eine genauere Analyse im Bezug auf die Kinder an der EMS zeigt, dass sich „österreichische Kinder“ die an der EMS gegebene Sprachvielfalt nur zu ca. 50 % zu Nutze machen. Die weiteren 50 % bedienen sich täglich im Mittel nur einer Sprache (Deutsch).

3 LehrerInnenverhalten, das einerseits von Achtung, Wärme und Rücksichtnahme sowie von einfühelndem Verstehen, andererseits von deutlichen Grenzen gekennzeichnet ist, bildet die unabdingbare Voraussetzung für die gedeihliche Arbeit in sprachlich und national heterogenen Klassen.

Ca. 40 % der von den Probanden an der EMS (49 Einzelinterviews) getätigten Aussagen lassen sich TAUSCH folgend der Kategorie „Achtung, Wärme, Rücksichtnahme“, fast 38 % der Kategorie „Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit“ zuordnen sowie fast 13 % der Kategorie „Soziale Ordnung“ und 10 % der Kategorie „Selbstbestimmung“. – Insgesamt reflektieren die Aussagen der EMS-Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn, dass sich die Kinder an der EMS sehr wohl/geborgen fühlen, dass sie ein hohes Ausmaß an Wertschätzung erfahren und dass sie die Änderung des pädagogischen Führungsstils (im Kontrast zu ihren Heimatländern) höchst positiv wahrnehmen.

Die 49 befragten Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn artikulierten insgesamt 46 „vergleichende Aussagen“ im Bezug auf das LehrerInnenverhalten an der EMS und in ihren Herkunftsländern. Das multinationale LehrerInnenteam an der EMS wird – im Kontrast zu den Unterrichtserfahrungen in den Herkunftsländern – als positiv charakterisiert.

Die befragten Kinder aus der Tschechischen Republik sprechen folgende Charakteristik des pädagogischen Führungsstils in ihrem Herkunftsland an: die „größere Disziplin“, die „geringere Offenheit für Probleme der Kinder“ sowie „unterrichtsmethodische“ Aspekte, die an Konkurrenz und Selektion, nicht an Kooperation und Förderung orientiert sind.

Die erfassten Kinder aus der Slowakischen Republik orten die Unterschiede gegenüber dem pädagogischen Führungsstil in ihren Herkunftsländern folgendermaßen: „größere Strenge“, „geringere Offenheit für Probleme der Kinder“ sowie in „unterrichtsmethodischen“ Aspekten.

Die interviewten Kinder aus Ungarn artikulieren Unterschiede in den Bereichen: „weniger persönlich getönte Lehrer-Schüler-Beziehung“ im pädagogischen Führungsstil in ihrem Heimat „unterrichtsmethodische“ Aspekte, die einen eher „trockenen“, „am Lehrbuch orientierten Unterricht“ erkennen lassen, der auf die „Bedürfnisse der Kinder“ wenig Rücksicht nimmt.

Die erfassten Dimensionen zum „Schul- und Klassenklima“ zeigen im Subtest „Strenge und Kontrolle“ ein größeres Ausmaß kontrollierender Maßnahmen als in der Vergleichsschule (statistisch nicht abgesichert); die Unterschiede können vor dem Hintergrund folgender Bedingungen interpretiert werden:

- EMS-SchülerInnen werden in den Fächern „Muttersprache (Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch), ... von LehrerInnen aus ihren Heimatländern (aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik, aus Ungarn) unterrichtet. Wie aus einschlägigen komparativen Studien (vgl. Seebauer 1998, 2002) im topografischen Raum bekannt ist, weisen LehrerInnen aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und Ungarn stärkere Tendenzen zur „Disziplinierung“ auf.
- Die ganztägig organisierte Schulform der EMS (8 - 17 Uhr) bringt es mit sich, dass die Kinder die Aspekte „Ständige genaue Beaufsichtigung“ (Item 3) sowie „Disziplinierung und gutes Benehmen“ (Item 5) intensiver wahrnehmen bzw. dass mehr Gewicht auf „Disziplinierung und gutes Benehmen“ gelegt wird.

Im Bezug auf die Dimension „Restriktivität“ wird angenommen, dass in der „eher ehrgeizigen Lernatmosphäre“ der EMS das „Drohen mit einer schlechten Note“ für die LehrerInnen ein wirksames [wenngleich fragwürdiges] Erziehungsmittel darstellt als dies in der Kontrollschule der Fall wäre. Die höheren Werte bei Item 5 – „Sanktionen beim Herausreden/Herausrufen“ könnten sich in gleicher Weise aus dem erzieherischen Klima der EMS, das stärker auf „Rücksichtnahme“, „gleiche Chancen“ ... ausgerichtet ist, interpretieren lassen, gleichwie es auf das stärker kontrollierende Verhalten der LehrerInnen der „*National Studies*“ zurück geführt werden kann.

4 Der sehr gute Kontakt zu den MitschülerInnen, die zahlreichen FreundInnen ... sowie die erlebte „Anregung und Vielfalt“ bilden eine wesentliche Einflussgröße dafür, dass der Schulbesuch von den Kindern der EMS emotional höchst positiv besetzt ist und die „Klassengemeinschaft“ positiv erlebt wird.

Die EMS wird von fast 94 % der Befragten „sehr gern“ bzw. „eher gern“ besucht; damit unterscheidet sie sich signifikant von der Kontrollschule, wo der Anteil „sehr gern“ und „eher gern“ insgesamt 73,5 % beträgt. Aussagen der Kinder aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn finden sich Kindern der EMS als bei den Kindern der Kontrollschule bilden der „Kontakt zu den MitschülerInnen“ und „die guten und zahlreichen Freunde“ wesentliche

Gründe für die Freude am Schulbesuch – gefolgt von positiven Aussagen zur Schule. Bei den EMS-Kindern finden sich unter den positiven Nennungen auch Hinweise auf das „Fremdsprachenangebot“ und die vielen „Nationalitäten“, während die Kinder der Kontrollschule die Tatsache in einer „multikulturellen Umgebung lernen zu können“ nicht als „Wert“, als Chance zum Fremdspracherwerb/-lernen („zu viele Ausländer, Türken“), erkennen.

Begründungen für die Freude am Schulbesuch liefern u.a. die Aussagen zum Schul- und Klassenklima. Im Subtest „Anregung und Vielfalt“ zeigen die Kinder an der EMS signifikant günstigere Ergebnisse als die Kinder der Kontrollschule. Die stärkere Einbindung der Eltern an der EMS ist nicht allein als Folge einer höheren Aktivität der Schule zu sehen, sondern steht im Zusammenhang mit dem Interesse der Eltern an schulischen Belangen ihrer Kinder im Allgemeinen, bzw. mit der Tatsache, sie an der EMS im benachbarten Ausland einschulen zu lassen. Das signifikant günstigere Angebot der EMS bezüglich der Hobbies der Kinder dürfte sich aus der Organisation als Ganztagschule ergeben, in welcher es eben mehr Angebote geben muss. – EMS-SchülerInnen reflektieren insgesamt auch günstigere Werte im Subtest „Klassengemeinschaft“. Es wird angenommen, dass die günstigeren Werte vor allem durch die zahlreichen gemeinsamen Aktivitäten, welche die ganztägige Schulform der EMS ermöglicht, unterstützt werden.

5 Die positiv erlebten Freundschaftsbeziehungen der Kinder aus den Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn federn allfällige (anfängliche, temporäre ...) Beeinträchtigungen der emotionalen Befindlichkeit der Kinder ab.

Aussagen der tschechischen, slowakischen und ungarischen Kinder bezüglich der Qualität von Freundschaftsbeziehungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Es gibt keine AußenseiterInnen, es wird nicht gestritten; (fast) alle Kinder einer Klasse sind Freunde, sprechen miteinander, verstehen einander... Die MitschülerInnen werden als nett, freundlich, sympathisch ... bezeichnet. Österreichische MitschülerInnen nehmen in den Rangreihen der Freundschaftsbeziehungen der Kinder aus den Nachbarstaaten allerdings eine eher marginale Rolle ein.

Die Interviews mit den 49 Kindern aus den angrenzenden Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn zu ausgewählten Dimensionen der emotionalen Befindlichkeit (Depressiver Affekt – Somatische Beschwerden und Antriebslosigkeit – Interpersonale Erfahrung) lassen keine Belastungen während der Schulwoche erkennen. Wollte man Hinweise auf eher ungünstige Aussagen im Bezug auf ihr Befinden (Dimension „Depressiver Affekt“) identifizieren, dann lassen sich diese bei jenen Items finden, die das Befinden „am Wochenende zu Hause“ charakterisieren: Es fehlen die vielen Freunde bzw. der Trubel der Großstadt. Bei zahlreichen Interviews wurde nebenbei der Wunsch geäußert in Wien bleiben zu können. Die Aussagen zur Dimension „Somatische

Beschwerden und Antriebslosigkeit“ lassen vermuten, dass die Kinder aus den angrenzenden Nachbarstaaten das Wochenende zu Hause vor allem zur Erholung von den Anstrengungen der Schulwoche benützen: Fast 30 % der Befragten charakterisieren sich dahin gehend, dass sie am Wochenende zu Hause als „eher faul“ sind und dass sie „gar nichts tun möchten“. Bezüglich der „Interpersonalen Erfahrung“ zeigten sich keine Hinweise auf Belastungen – weder während der Woche, noch am Wochenende zu Hause.

Das Befinden der EMS-Kinder aus den angrenzenden Nachbarstaaten an der Schule wird insgesamt als „gut“ charakterisiert, wobei einerseits die positive Beziehung zu den LehrerInnen und die positiven Freundschaftsbeziehungen mit den MitschülerInnen angesprochen werden, aber auch das moderne Schulgebäude. Einen häufigen Kritikpunkt bildet der „10-Stunden-Tag“ an der Schule, den vor allem die älteren SchülerInnen der dritten und vierten Klassen ins Gespräch bringen. Ein Vergleich der Aussagen bezüglich der Herkunftsländer der Kinder zeigt, dass EMS-SchülerInnen aus der Tschechischen Republik häufiger „Einschränkungen“ im Bezug auf ihre „gute Befindlichkeit“ formulieren als EMS-SchülerInnen aus der Slowakischen Republik oder aus Ungarn.

Rückblickend auf das erste Jahr an der EMS wird in 28 von 49 Interviews auf Probleme/Schwierigkeiten verwiesen: „Sprachschwierigkeiten“ werden neun Mal genannt, gefolgt von „Heimweh“ (sechs Mal), „Vermissen der Eltern“ (vier Mal); in zwei Fällen fehlten die Freunde und in einem Fall waren die Leistungsanforderungen an der EMS zu hoch.

6 Lernerfahrungen in multilingualen Settings und der Gebrauch mehrerer Fremdsprachen beeinflussen das Selbstbild (akzeptierend-wertschätzende Aspekte) und die Entwicklung von Selbstkonzeptfaktoren (z.B. Kontakt- und Umgangsfähigkeit, Problembewältigung ...) günstig.

Es besteht der Trend, dass Kinder, die in verstärkt multilingualen Settings lernen und ihre gelenkte Freizeit verbringen, in Teilbereichen des Faktors „Allgemeine Leistungsfähigkeit“ günstigere Selbstkonzeptwerte aufweisen als Kinder, die in weniger angereicherten multilingualen Settings lernen; kurz: sie sehen sich selbst als erfolgreich – allerdings statistisch nicht abgesichert.

EMS-Kinder reflektieren – im Vergleich zur Kontrollschule – ein günstigeres Selbstbild (kollektives und individuelles Persönlichkeitsprofil), in welchem sie sich eher als „freundlich“, „helfend, unterstützend“, „tolerant“, „angstfrei“, „gesprächig“ und „mutig“ charakterisieren – alles Attribute, die u.a. mit dem pädagogischen Konzept der EMS erklärt werden können. In diesem Zusammenhang ist auch auf das Eigenschaftspaar „eher faul“ vs. „fleißig“ zu verweisen, bei welchem sich die EMS-Kinder sowohl im kollektiven als auch im individuellen Selbstbild signifikant in Richtung „eher faul“ von der Kontrollschule abheben (vgl. auch Aussagen zur These 5 „Ich bin faul und möchte gar nichts tun.“). Das ungünstigere Selbstbild

der EMS-Kinder kann einerseits im Zusammenhang mit der erhobenen stärkeren Restriktivität („Drohen mit schlechter Note“ und „Herausrufen“) an der EMS gesehen werden (vgl. die Ausführungen zu These 3); andererseits erfordert die Kommunikation in mehreren Fremdsprachen täglich sowie das Pendeln zwischen Schul- und Wohnort an den Wochenenden ein Mehr an Konzentrationsbereitschaft und -fähigkeit sowie Flexibilität und rasche Anpassungsfähigkeit (psychisch und physisch). Ferner wird angenommen, dass der ganztägige Schulbetrieb inklusive gelenkter Freizeit die „Unternehmungslust“ der Kinder dämpft und sie sich daher auch häufiger als die Kinder der Kontrollgruppe als „langweilig, passiv“³⁷, ... charakterisieren.

Ferner konnte gezeigt werden, dass Kinder, die täglich drei oder vier Fremdsprachen im Laufe eines Tages benutzen, günstigere Selbstkonzeptwerte (statistisch abgesichert) in den Faktoren „Kontaktfähigkeit und Umgangsfähigkeit“ sowie „Problembewältigung“ aufweisen. Die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen gibt Kindern offenbar in vermehrtem Ausmaß Tools an die Hand „Kontakte zu knüpfen“, aber auch „Probleme (Missverständnisse) zu lösen“ (vgl. dazu Titone 1971, Guiora 1989, Stern 1990, Seebauer, 1997, 2000).

Eine Analyse der Selbstkonzeptfaktoren nach Herkunftsländern der Kinder an der EMS lässt erkennen, dass Kinder aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei insgesamt ungünstige Selbstkonzeptwerte reflektieren. Die Tatsache, dass für Kinder aus diesen Herkunftsländern „*National Studies*“ (Unterricht einzelner Gegenstände in der Muttersprache der Kinder, z.B. Bosnisch, Kroatisch, Türkisch ...) – im Gegensatz zu den Kindern aus der Tschechischen Republik, der Slowakischen Republik und aus Ungarn – nicht bereit gestellt werden und viele dieser Kinder (wahrscheinlich) in eher ungünstigen Wohnverhältnissen leben, wird zur Erklärung dieses Phänomens herangezogen. Wie aus der Migrationsforschung bekannt ist, neigen Migrantenkinder zu „Unsicherheit“ und „Angst“ und sind „nicht in der Lage ... eine stabile individuelle und soziale Identität aufzubauen“ (vgl. Von Klitzing 1983 unter Berufung auf diverse Befunde).

Insgesamt geben Mädchen ein günstigeres kollektives Selbstbild ihrer Klassen ab, als Buben dies tun; wovon akzeptierend-wertschätzende Attribute und leistungsthematische Attribute gleichermaßen betroffen sind.

³⁷ Eine Interpretation der Ergebnisse mit Hilfe der organisatorischen Gegebenheiten der EMS greift wahrscheinlich zu kurz: Das Ernährungsangebot sowie die Ernährungsgewohnheiten der Kinder aus den Nachbarländern (qualitativ und quantitativ) wären zu untersuchen.

7 Die positiv erlebten sozialen Beziehungen (zu LehrerInnen und zu den Peers) sowie die Möglichkeit Fremdsprachen zu lernen begründen die Weiterempfehlung der EMS durch die Kinder aus den Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn, bzw. die Wiederwahl der EMS, wenn sie vor der Wahl stünden.

Die befragten Kinder aus den angrenzenden Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn würden Kindern aus ihren Herkunftsländern zu 100 % den Besuch der EMS empfehlen; Begründungen beziehen sich in erster Linie auf das Angebot von Fremdsprachen, gefolgt vom Schulgebäude, den MitschülerInnen, den LehrerInnen und der „Internationalität der Schule. „Warnungen““ betreffen in erster Linie den langen Schultag mit 10 Stunden, aber auch emotionale Komponenten werden angesprochen, in dem Sinne, dass Kinder, die sich für den Besuch der EMS in Wien entscheiden, nicht ängstlich sein dürfen und kein Heimweh haben dürfen. Auch die Notwendigkeit guter Deutschkenntnisse wird apostrophiert.

Alle Befragten würden – wenn sie vor der Wahl stünden – sich wieder für den Besuch der EMS entscheiden; vorrangige Gründe stellen die „sozialen Aspekte“ dar: Die positiven Beziehungen zu den MitschülerInnen – vor allem im Kolpingheim, die Beziehung zu den LehrerInnen und – unterrichtsbezogen – die Fremdsprachen.

Wie gezeigt werden konnte, ist es dem *CERNET School Network* an der EMS in Wien gelungen, „SchülerInnen ... Möglichkeiten zu bieten, Kooperationen mit SchülerInnen aus den Partnerregionen aufzubauen.“ Die intendierten Ziele³⁸ –

- Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen, gegenseitigen Verständnisses und Achtung zwischen den Menschen in den Partnerregionen;
- Pflege bilateraler Kontakte als Möglichkeit zur interkulturellen Bildung, zur Entwicklung von Toleranz und wachsendem Interesse für Europa;
- Erweiterung des Wissens der beteiligten SchülerInnen über die jeweils andere Region;
- Förderung der Persönlichkeitsbildung durch neue, transnationale, sprachliche und kulturelle Erfahrungen bei der Teilnahme an Aufenthalten in den Partnerländern;
- Förderung des Interesses an der Sprache des Partners und die Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz bei SchülerInnen;
- Realisierung bi- oder multilateraler Projektarbeit als Möglichkeit zur pädagogischen Schulentwicklung, zur Weiterentwicklung der Curricula und der Unterrichtsmethoden; ...

³⁸ Vgl. Franz Schimek, http://www.e-lisa.at/magazine/e_u/downloads/03_01/cernet.pdf (abgerufen am 30. 10. 2003)

wurden in den Jahren der Projektdurchführung voll erreicht und können auf Grund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse durch folgende Aussagen ergänzt werden:

- Organisationsform und spezifische Lernangebote an der EMS befähigen die AbsolventInnen zur Handlungsfähigkeit in mehreren europäischen Sprachen, die von Eltern und EMS-SchülerInnen in gleicher Weise positiv bewertet wird;
- LehrerInnenverhalten, das einerseits von Achtung, Wärme und Rücksichtnahme sowie von einfühlendem Verstehen, andererseits von deutlichen Grenzen gekennzeichnet ist, bildet die unabdingbare Voraussetzung für die gedeihliche Arbeit in sprachlich und national heterogenen Klassen;
- Der sehr gute Kontakt zu den MitschülerInnen, die zahlreichen FreundInnen ... sowie die erlebte „Anregung und Vielfalt“ bilden eine wesentliche Einflussgröße dafür, dass der Schulbesuch von den Kindern der EMS emotional höchst positiv besetzt ist und die „Klassengemeinschaft“ positiv erlebt wird. Eben diese Aspekte stellen vorrangige Gründe für eine Weiterempfehlung der EMS dar sowie für die „Wiederwahl“ der EMS, wenn die Kinder vor der Wahl stünden.
- Die positiv erlebten Freundschaftsbeziehungen der Kinder aus den Nachbarstaaten Tschechische Republik, Slowakische Republik und Ungarn federn allfällige (anfängliche, temporäre ...) Beeinträchtigungen der emotionalen Befindlichkeit der Kinder ab.
- Lernerfahrungen in multilingualen Settings und der Gebrauch mehrerer Fremdsprachen beeinflussen das Selbstbild (akzeptierendwertschätzende Aspekte) und die Entwicklung von Selbstkonzeptfaktoren (z.B. Kontakt- und Umgangsfähigkeit, Problembewältigung ...) günstig.

Auf Grund einiger identifizierter Problemfelder mögen „Europäische Schulen“, die sich organisatorisch und inhaltlich am Konzept der EMS orientieren, allerdings Sorge tragen, dass

- Kinder, die in eine „Europäische Schule“ aufgenommen werden, über emotionale Stabilität verfügen (z.B. von den Eltern getrennt leben können, ...) und über entsprechende Kenntnisse der Sprache des aufnehmenden Landes verfügen.
- Kommunikation zwischen den Kindern des Gastlandes und den „GastschülerInnen“ in einem ausgewogenem Ausmaß sicher gestellt wird (z.B. *alle* Kinder besuchen das Internat).
- für allfällige Migrantenkinder Zusatzangebote (Unterricht in der Muttersprache, „National Studies“ ...) im gleichen Ausmaß angeboten werden wie für „Gastschüler“.
- Kinder auf höheren Schulstufen ihre Freizeit in zunehmendem Ausmaß autonom gestalten können.

In weiteren Studien sollten ausgewählte Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung der EMS-AbsolventInnen (sowohl in den Nachbarländern als auch in Österreich) zumindest bis hin zur Matura untersucht werden. Vor allem im Bezug auf jene Kinder, welche die Sekundarstufe II wieder in ihren Herkunftsländern (CZ, SK, HU) besuchen, muss auf das im raschen Wandel befindliche pädagogische Umfeld (vgl. Abschnitt 0.5) besonderes Augenmerk gerichtet werden.

5.2 SUMMARY OF THE RESEARCH RESULTS AND PERSPECTIVES

The summary of the numerous results

- is thematic, without using any of the statistics, which appear later in detail in the individual sections
- is an overview, resulting from the questionnaire and the interviews.

1 The main reason for wanting to attend the EMS is to acquire good modern language competence

Summarising, it can be said that for the Czech, Slovak and Hungarian students the “learning of modern languages” was an essential reason for wanting to attend the EMS; this is followed by “social aspects” such as “having Austrian/foreign friends;” “being independent” ... The parents/ grandparents and the children were equally represented in the important decision to attend the EMS in Vienna. For the children of the second and third project cohorts, the decision was also influenced by the positive experience of friends/acquaintances, who had already attended the EMS. The initial expectations of the parents tended also towards “learning of modern languages” (in the first instance, English followed by German); they also mentioned the “international circle of friends” and “the independence of the children”.

2 The organisational framework and the specific educational programme at the EMS enable the students to develop operative competence in several European languages.

By the end of the fourth form, the EMS students of the first project cohort understand and speak on average 2,89 languages “very well” (Control group: 1,66). Due to the nature of the project, the mother tongues of the students from the neighbouring regions (i.e. Hungarian, Czech and Slovak), are also numerously represented following “German” and “English”; then French and the languages of Former Yugoslavia. EMS students also said that they possess lesser competence (“I understand and speak a little ...”) in the following languages: Czech, Slovak, Hungarian, English, and Italian (Control group: English, Italian, French).

About half of the EMS students and about the same percentage of students in the control group involved in the research said on average that they used two languages in the course of a day. A closer analysis regarding the EMS students revealed that the Austrian students make only about 50 % usage of the linguistic plurality available at the school. For the other 50 % they use on average only one language (German).

3 Teacher behaviour, which on the one hand, is marked by respect, warmth and consideration as well as empathic understanding on the other hand by clearly defined divisions, forms the necessary prerequisites for successful work in linguistic and national heterogeneous classes.

Approximately 40 % of the students in the survey at the EMS made statements (49 personal interviews) that according to TAUSCH testify to “respect, warmth, consideration”, almost 38 % of the statements can be categorised as “support of the emotional and physical functionality”, 13% in the category of “social order” and 10 % in the category in “self-determination”. In all, the statements of the students from the Czech Republic, Slovakia and Hungary confirmed that they feel very protected at the school; that they experience a high level of respect and that they felt the difference in pedagogic style (in contrast to their home countries) as very positive.

The 49 interviewed students from the Czech Republic, Slovakia and Hungary made 46 “comparative statements” with regard to teacher behaviour and attitude at the EMS and in their native countries. The multinational teacher team at the EMS, in comparison to the learning experience in their native countries, was seen as positive.

The interviewed students from the Czech Republic mention the following aspects in regard to the pedagogic styles in their native country: “stricter discipline”, “less openness regarding the problems of the students” and “teaching methods” orientated towards competition and selection rather than the co-operation and support.

The interviewed students from the Slovak Republic expressed the differences between teacher behaviour/attitude at the EMS and the teachers at home in the following way: “greater strictness”, “less openness regarding the problems of the students” and “teaching methods”.

The interviewees from Hungary located the differences in the following areas: “less personal-orientated teacher-students relationships” in the pedagogic style in their native country, “teaching methods” that reveal a more “dry”, “schoolbook orientated form of teaching”, which does not take into consideration “the individual needs of the students”.

The recorded dimensions regarding “classroom and school climate” reveal in the sub-test “discipline and control” an even greater extent of controlled measures compared to the control school (statistically not verified); the differences can be interpreted based on the following conditions:

- EMS students are taught in the subjects “mother tongue” (Czech, Slovak, Hungarian) ... by teachers from their native countries (the Czech Republic, Slovakia and Hungary). As relevant, comparative studies in this topographical area (cf. Seebauer 1998, 2002) have shown, teachers from the Czech Republic, Slovakia and Hungary) show a stronger tendency towards “discipline”.

- Due to the whole-day school form at the EMS (8.00 - 17.00), the students experience the aspects “continuous, exact control” (Item 3) as well as “discipline and good conduct” (Item 5) more intensely respectively feel that more emphasis is placed on “discipline and good conduct”.

It can be assumed with regards to the dimension “restrictiveness“ that in the “more demanding learning atmosphere” of the EMS the “threat of a bad mark” is for the teachers a more effective (if questionable) form of discipline compared to measures at the control school. The higher value for Item 5 – “sanctions for talking out/shouting out” can be interpreted in the same way in the context of the educational climate at the EMS, which emphasises to a greater extent “consideration, equal chances” as well as the stronger teacher control in the subject field “*National Studies*”.

4 The very good contact to fellow students, and the many friends ... as well as the factor “incentive and diversity” form the essential influences that lead to a highly positive emotional appreciation of the EMS and the fellowship enjoyed in class.

94 % of the interviewed students stated that they “really liked” or “rather liked” to attend the EMS which significantly differs to the control school where the percentage “really liked” or “rather liked” was 73.5 %. Statements from students from the Czech Republic, Slovakia and Hungary are without exception either “really liked” or “liked”. Both the students of the EMS and the students at the control school said that “the contact to fellow students” and “numerous good friends” were the main reasons for enjoying school – followed positive statements about school. Amongst the positive reasons mentioned by the EMS students were the number of “modern language offer” that could be learned and the many “nationalities”. In contrast, the students at the control school did not perceive “to learn in multicultural surrounding” as “valuable” or as an opportunity to acquire modern language competence (“too many foreigners, Turks”).

Reasons for liking attending school are to found in comments about the school and classroom atmosphere. In the sub-test “excitement and variety” the EMS students showed significantly better results as the students at the control school. The closer cooperation of the EMS parents is not to be seen as simply a result of greater activity on the part of the school but is a result of parental interest in scholastic matters in general respectively that the parents wanted to send their children to school in a neighbouring country. The significantly better EMS programme catering for students’ hobbies is probably a result of the whole day organisational form of the school, in which simply more has to be offered. – EMS students also show better results in the sub-test “class fellowship”. It can be assumed that these results are supported by the above mentioned whole-day school form in which many things are done together.

5 The positive experience of friendly relationships of the students from the partner regions of the Czech Republic, Slovakia and Hungary balance out eventual (initial, temporary ...) set-backs in the emotional needs of these students.

The statements of the Czech, Slovak and Hungarian students with regards to the quality of friendships can be summarised as follows: no-one is excluded, there are no arguments, (almost) all students in the class are friends, talk to each other, understand each other ... The fellow students are describes as being nice, friendly, likable ... Austrian students, however, play a rather diminutive role in the order of importance in the friendly relationships of the students from the partner regions.

The interviews with the 49 students from the partner regions of the Czech Republic, Slovakia and Hungary to selected dimensions regarding their emotional state (depressive symptoms – physical problems and lack of motivation – interpersonal experiences) give no indication of strain or stress during the school week. If one were to look for unfavourable statements about the emotional state (dimension: “depressive symptoms”) then they can be found by the items that describe the situation of the “weekends at home”: the many friends respectively the hustle and bustle of city life were missing. In many of the interviews the students expressed the wish to stay in Vienna. The statements dealing with “physical problems and lack of motivation” lead to the conclusion the students from the neighbouring regions used the weekend to recover from the exertions of the school week. Almost 30 % of the interviewees said that they when they were at home at the weekend they were “lazy” or “did not want to do anything”. There were no indications of problems with regards to “interpersonal relationships” – neither during the week nor at home during the weekend.

The emotional state of the students from the partner regions can be generally summarised as “good” whereby on the one hand the positive relationship to staff and to fellow students and on the other hand the modern school building were emphasised. One of the most-voiced points of criticism was the “10 hour school day”, which is mentioned above all by the older students from the third and fourth forms. A comparison reveals that the students from the Czech Republic express “limitations” in their “well-being” more often their colleagues from Slovakia and Hungary.

Looking back to the first year at the EMS problems/difficulties were mentioned in 28 of the 49 interviews: “linguistic difficulties” were mentioned nine times, followed by “homesickness” (six times), “missing the parents” (four times); on two occasions the absence of friends were mentioned and that the academic demands of the EMS were too high.

6 Learning experiences in a plurilingual setting and the use of modern languages positively influence the self-concept (accepting-respecting aspect) and the development of self-concept factors (e.g. contact and relationship capabilities, problem-resolution ...)

A trend has become apparent that students, who learn and spend their guided leisure time in plurilingual settings, have, in the factor “general achievement”, more positive self-concepts than students who study in less rich plurilingual settings; in short they perceive themselves as successful – although this has not been statistically verified.

The EMS students – in comparison to the control group – reveal a more positive self-concept (collective and individual personality profile) in which they characterise themselves as “friendly”, “helpful, supportive”, “tolerant”, “not fearful”, “talkative” and “courageous” – attributes, which amongst other things, can be explained by the nature of the pedagogic concept at the EMS. In this context the connection between the matching categories “rather lazy” vs. “hard-working” should be referred to. In comparison to the control group the EMS students tend not only in the collective but also in the individual personality profile towards “rather lazy” (cf. statements in Thesis 5 “I am lazy and don’t want to do anything”). The less positive self-concept of the EMS students can on the one hand be connected to the higher restrictiveness (“threat of bad marks” and “shouting out”) at the EMS (cf. statements in Thesis 3) and on the other hand be connected with the increased concentration, flexibility and swift adaptability (emotionally and physically) necessary for daily communication in several modern languages as well as the constant commuting between school and home at weekends. It can also be assumed that whole day school as well as the structured leisure time dampens the students’ “desire to undertake something” so that, more than the control group, they tend to characterise themselves as “bored, passive”.³⁹

Further to “staff” and “fellow students” it could be shown that students, who use three to four modern languages on daily basis, have a more favourable self-concept (statistically proven) in the factors “contact and interaction” as well as “problem resolution”. Competence in several modern languages apparently enables students, to an increased degree, not only to establish more contacts but also to have the possibility to solve problems (misunderstandings) (cf. Titone 1971, Guiora 1989, Stern 1990, Seebauer, 1997, 2000).

An analysis of the self-concept factors based on the national backgrounds of the EMS students reveals that students from the Former Yugoslavian States and from Turkey reflect a less favourable self-concept. Several facts would seem to explain this: the subject “*National Studies*” which would involve the teaching of different subjects in the mother tongues of these students e.g. Bosnian, Croatian, and Turkish) in contrast to the students from the Czech Republic, Slovakia and

³⁹ An interpretation of the results solely through the organisational structure of the EMS is not enough, the qualitative and quantitative nutrition and nutritional habits of the students from the partner regions should be investigated.

Hungary is not offered at the school. It could also be the case that many of these students live in less favourable living accommodation. Research into migration has shown that migrant children have a tendency to feel “insecure” and to “fear” and are not in a position to “build up a stable individual and social identity” (cf. von Klitzing 1983 based on various findings).

Girls tend to have a more favourable self-concept than boys; both social acceptance (accepting-respecting) and performance-related attributes are affected.

7 The positively experienced relationships (to teachers and peers) as well as the possibility to learn modern languages is the reason why the students from the Czech Republic, Slovakia and Hungary recommend the EMS or if given the choice would choose attending the school again.

The interviewees from the Czech Republic, Slovakia and Hungary would totally encourage other students from their native countries to attend the EMS. The main reasons are the possibility to learn modern languages, the modern school building, the fellow students, the teachers and the “internationality of the school”. The “warnings” that are given refer mainly to the long 10 hour school day and to emotional aspects in the sense that the students, who decide to attend the EMS should not be afraid or nor be homesick. Also the need for a good command of German was emphasised.

The interviewees – if they had the choice again – would want to attend the EMS. The main reasons were the “social aspects”: positive relationships to the fellow-students (above all at the “Kolpingheim” – the school’s boarding house) and to the teachers and as far as learning was concerned – the modern languages. As could be shown, the *CERNET School Network* was successful in its aim “to offer students the possibility to build up cooperation with other students in the partner regions”. The intended goals⁴⁰ –

- development of friendships, reciprocal understanding and respect between the peoples in the partner regions
- fostering bilateral contacts as a possibility for intercultural education, for the development of tolerance and an increasing interest for Europe
- increase of students’ knowledge about the partner regions
- fostering personal development through new, transnational, linguistic and cultural experiences by visiting and staying in the partner regions
- fostering an interest in the languages of the neighbours and improving linguistic competence in general
- implementation of bi- or multilateral projects as a possibility for school development, and the further development of curricula and teaching methods

...

⁴⁰ cf. Franz Schimek: http://www.e-lisa.at/magazine/e_u/downloads/03_01/cernet.pdf (downloaded on 30. 10. 2003)

were reached fully during the years of the project and can be supplemented by the following statements based on the research:

- The organisational form and the specific teaching offered at the EMS enables the students to gain competence in several European modern languages and this is seen equally positively by both students and their parents.
- Teacher attitude, which on the one hand is characterised by respect, warmth and care as well as empathic understanding, on the other hand by clear-cut limits, form the essential requirement for successful work in linguistic and national heterogeneous classes.
- Essential areas such as the excellent contact to fellow students, the numerous friends ... and “excitement and variety” have led to the very positive feeling that students have about their time at the EMS and the enjoyment in the “class fellowship”. These are the main reasons why the EMS was recommended and why the students would want to go to this school again if they had the choice.
- The positive friendships that the students from the partner regions in the Czech Republic, Slovakia and Hungary experienced compensated for any (initial, temporary ...) drawbacks in their emotional state.
- Learning in a multilingual setting and the use of several modern languages positively influence the self-concept (accepting-respecting aspects) and the development of self-concept factors (e.g. contact and interaction, problem resolution ...)

Based on the identification of several problem areas “European Schools”, which orientate themselves organisationally and content-wise on the EMS should be concerned that the following points are fulfilled:

- Students who are accepted at a “European School” should possess emotional stability (e.g. the capability to live apart from parents ...) and should have sufficient competence in the language of the host country.
- Communication between the students from the host country and the “guest students” should be to a certain extent ensured (e.g. *all* students live in the school boarding house);
- the same kind of “learning spectrum” that is offered to “guest students” should be offered to migrant students (i.e. teaching of “*National Studies*” in their mother tongues).
- Students at upper levels should enjoy more autonomy regarding planning their leisure time.

Further research should devote itself to selected aspects of the personality development of the EMS alumni (not only from the partner regions but also from Austria) at least up to Matura (final school leaving certificate). Above all, special emphasis should be given to the upper secondary students, who have gone back to study in their native countries (CZ, SK, H) in the context of the rapidly changing pedagogic environment (cf. Section 0.5).

Translation: Stuart Simpson, D.A.

5.3 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A ZÁVĚR

Ze shrnutí četných výzkumných podkladů vyplývá:

- potvrzení hypotéz, které jsou podrobně – bez uvedení statistické dokumentace – rozpracovány v jednotlivých odstavcích,
- souhrn výsledků, jež vyplynuly z hodnocení dotazníků a rozhovorů se žáky se stejným zaměřením.

1 Získání „dobrých znalostí cizího jazyka“ představuje rozhodující důvod pro volbu studia na Evropské střední škole ve Vídni – ESS.

Je možno shrnout, že jeden z rozhodujících důvodů pro studium na ESS je pro české, slovenské a maďarské děti perspektiva „naučit se cizí jazyky“; poté následují „sociální aspekty“, jako je touha „mít rakouské/zahraníční přátele“ nebo „být samostatnými“ apod.

Na rozhodnutí studovat v ESS ve Vídni se stejnou měrou podíleli rodiče/prarodiče, jakož i samotné děti. U dětí, studujících ESS v průběhu 2. a 3. roku trvání projektu, bylo toto rozhodnutí ovlivněno pozitivními zkušenostmi přátel a známých z okruhu žáků, kteří sami již na ESS studovali. Původní očekávání rodičů se ve stejném měřítku orientovala na „získání velmi dobrých jazykových znalostí“ (primárně angličtina, následovaná němčinou); rovněž však podtrhla důležitost získat „mezinárodní okruh přátel“ a „samostatnost dětí“.

2 Forma organizace vyučování a specifická učební nabídka umožňuje absolventům studia komunikaci v několika evropských jazycích.

Po absolvování prvního zkušebního ročníku žáci rozuměli a po ukončení čtvrtého ročníku již hovořili v průměru 2,89 jazyky „velmi dobře“, kontrolní skupina jen 1,66 jazyky. Po němčině a angličtině následovaly mateřské jazyky dětí ze sousedních zemí: čeština, slovenština, maďarština. Dále to byla francouzština a jazyky zemí bývalé Jugoslávie. Žáci ESS uváděli slabší znalosti („trochu rozumím a hovořím“) těchto jazyků: čeština, slovenština, maďarština, angličtina a italština. Kontrolní skupina uvedla angličtinu, italštinu a francouzštinu.

Přibližně polovina sledovaných žáků ESS a stejný procentuální počet žáků z kontrolní školy se v průběhu dne dorozumívá pomocí dvou jazyků. Analýza zaměřená na děti z ESS ukázala, že rakouské děti využívají pouze 50 % z jazykové nabídky ESS. Dalších 50 % se denně dorozumívá prostřednictvím jediného jazyka němčiny.

3 Jednání učitelů – na jedné straně spojené s úctou, vlídností a ohleduplností, jakož i schopností empatie vůči žákům, a na straně druhé i patřičný odstup – vytváří předpoklad pro úspěšnou práci v jazykově a národnostně heterogenních třídách.

Asi 40 % respondentů ESS (49 osobních interview) se vyslovilo pozitivně pro kategorii „úcta, vlídnost a ohleduplnost“, téměř 39 % zvolilo kategorii „podpora tělesných a duševních schopností“, přibližně 13 % uvedlo kategorii „sociální uspořádání“ a 10 % kategorii „sebeurčení“. Výpovědi žáků z České republiky, Slovenské republiky a Maďarska se ztotožňovaly. Děti v nich uváděly, že se v ESS „cítí velmi dobře“, „získaly mnoho zkušeností“ a „nový přístup k lidským hodnotám“. Velmi pozitivně hodnotily i odlišný „přístup pedagogů k žákům“ na rozdíl od přístupu v mateřských zemích.

49 dotázaných dětí z České republiky, Slovenské republiky a Maďarska vyjádřilo dohromady 46 „porovnatelných výpovědí“, týkajících se jednání učitelů z ESS a ve svých zemích původu.

Dotazované děti z České republiky uvedly následující charakteristiku pedagogického způsobu vedení ve své rodné zemi: „zvýšená disciplína“, „menší otevřenost vůči problémům dětí“, právě tak jako „metodika vyučování“, jež se orientuje na konkurenční a selektivní formy vyučování a nikoliv na formy kooperativní a rozvíjející.

Děti ze Slovenské republiky v rozhovoru uváděly rozdíly v pedagogickém způsobu vedení ve své zemi takto: „větší přísnost“, „menší otevřenost vůči problémům dětí“, stejně tak jako aspekty „metodiky vyučování“.

Dotazované děti z Maďarska formulovaly rozdíly v pedagogickém vedení v těchto oblastech: „méně zřetelné osobní vztahy mezi učiteli a žáky“, „metodika vyučování“, která se projevuje spíše v „suchopárném“ a „na výklad učebnice orientovaném podání učiva“, jež bere malý ohled na „potřeby dětí“.

Při hodnocení dimenze atmosféry školy a třídy doplňující testy potvrdily zvýšenou „přísnost“ a „kontrolu“ v porovnání s kontrolní školou. Rozdíly (statisticky nepodložené) je možné interpretovat na základě následujících podkladů:

- Žáci ESS mají vyučování v mateřském jazyce – českém, slovenském a maďarském – které zabezpečují z jejich zemí (České, Slovenské a Maďarské republiky). Jak potvrdila příslušná komparativní studie (srovnej: Seebauer 1998, 2002), kladou učitelé z České republiky, Slovenské republiky a z Maďarska zvýšený důraz na „disciplinovanost žáků“,

- Celodenně organizovaná forma vyučování v ESS (8 - 17 hodin) se sebou přináší skutečnost, kdy děti intenzivněji vnímají aspekty „nepřetržitého dozoru“ (Item 3), jakož i větší důraz na „disciplinované a slušné chování“ (Item 5).
- V poměru k dimenzi „restriktivity“ se uvádí, v porovnání s kontrolní školou, že v ESS převažuje „atmosféra studijní tíživosti“, kde „hrozba špatnou známkou“ představuje pro učitele účinný (i když zpochybnitelný) výchovný prostředek.

Výše uvedené hodnocení (Item 5) – „sankcionování vyjadřování projevu žáků“ bychom mohli stejným způsobem vyvozovat z výchovné atmosféry ESS, zaměřené na „ohleduplnost“ a „rovnost příležitostí a šancí“, ale také – při zpětném působení – na zvýšenou kontrolu chování žáků ze strany učitelů „*National Studies*“ – *národních studií*.

4 Velmi dobrý kontakt se spolužáky, četná přátelství, právě tak jako společně prožívané „impulsy a pestrost školního života“ vytvářejí značný vliv na školní docházku dětí ESS spojenou s vysoce pozitivním emocionálním prožíváním a vnímáním „třídního společenství – kolektivu“.

Dotazovaní žáci ESS uvedli z 94 % , že navštěvují školu „velmi rádi“, případně „spíše rádi než neradi“, což se značně liší od výpovědí žáků kontrolní školy, v níž žáci vyjádřili ze 73,5 % „velmi rádi“, příp. „spíše rádi než neradi“.

Výpovědi dětí z České republiky, Slovenské republiky a Maďarska se pohybují jednoznačně v kategoriích „velmi rádi“ a „rádi“.

K pozitivním vyjádřením o škole a o radosti školu navštěvovat přispívají u dětí z ESS, jakož i z kontrolní školy – „vztahy se spolužáky“ a „dobří a početní přátelé“. U žáků ESS přibývá k pozitivům i „nabídka studia cizích jazyků“ a „mnohonárodnostní prostředí“, jež však žáci z kontrolní školy neocenují jako „hodnotu či výhodu“, protože je tam „příliš mnoho cizinců, Turků“.

Radost navštěvovat školu je odůvodněna zejména výpověďmi o školní a třídní atmosféře. V subtestu zaměřeném na podnětnost a mnohotvárnost projevují žáci ESS výrazně vyšší hodnotící výsledky než žáci z kontrolní školy. Větší semknutost rodičů ESS není jediným důsledkem zvýšené aktivity školy, ale je obecně spjata se zájmem rodičů o školní problémy svých dětí, příp. spojená s faktem umožnit svému dítěti studium v blízkém zahraničí. Významně výhodnější nabídka ESS zahrnuje i hobby dětí. To vyplývá z celodenní organizace školy, v níž se musí objevit i více možností. Žáci ESS vykazují také celkově vyšší hodnocení v subtestu o třídním společenství – kolektivu. Lze předpokládat, že vyšší ohodnocení souvisí především s bohatými společnými aktivitami žáků, jež celodenní forma studia v ESS umožňuje a podporuje.

5 Pozitivně prožívané přátelské vztahy dětí ze sousedních států – České republiky, Slovenské republiky a Maďarska – představují určitou rovnováhu k jistým (počátečním a dočasným) omezením v emocionálním prožívání dětí.

Z vyjádření českých, slovenských a maďarských dětí, týkajících se kvality přátelských vztahů, je možno usuzovat, že se nikdo necítil osamělý, v pozici outsidera, nikdo nebyl nějak omezován druhými. Téměř všechny děti ve třídě se navzájem považovaly za přátele, komunikovaly spolu a rozuměly si. ... Spolužáci byli charakterizováni jako „milí“, „přátelští“, „sympatičtí“ apod. Rakouští spolužáci pak zaujímali v pořadí přátelských vztahů spíše marginální úlohu.

Interview, uskutečněné s 49 dětmi ze sousedních států – České republiky, Slovenské republiky a Maďarska k vybraným emocionálním zážitkům (depresivní afekt – somatické těžkosti a nepřízpůsobivost – interpersonální zkušenost), neukázalo žádné přetěžování žáků v průběhu školního týdne. V souvislosti s výpověďmi, týkajícími se „somatických těžkostí a nedostatkem podnětů“ se ukázalo. Pokud by se mělo poukázat na spíše nepříznivé výpovědi se zřetelem na mínění dětí („depresivní afekt“) a identifikovat je, potom je možno je nalézt u položek „o víkendu doma“ a takto je charakterizovat: chybí mnoho přátel, případně ruch velkoměsta. Při četných rozhovorech bylo vyjádřeno přání moci zůstat ve Vídni. Je zřejmé, že tyto odpovědi vycházely ze skutečnosti, kdy děti z pohraničních oblastí sousedních zemí využívaly víkendy především na oddych. Téměř v 30 % se žáci charakterizovali jako „spíše leniví“, příp. pasivní – „nic se jim nechťelo dělat“. Při hodnocení interpersonálních zkušeností – mezilidských vztahů neprojevovali žádné zatížení, ani v průběhu týdne ve škole, ani doma o víkendu.

Postavení dětí ESS ze sousedních států bylo vcelku charakterizováno jako dobré, vyplývající na jedné straně z pozitivního vztahu k učitelům, z pozitivních přátelských vztahů k spolužákům, ale i z pobytu v moderní školní budově. Ve zvýšené míře se žáci kriticky vyslovovali vůči „10 hodinovému pobytu ve škole“, zejména žáci 3. a 4. ročníku. Z porovnání výpovědí žáků z jednotlivých zemí plyne, že žáci ESS z České republiky uváděli jisté omezování při hodnocení svého „postavení“, na rozdíl od žáků ESS ze Slovenské republiky a z Maďarska.

V pohledu na první rok svého působení na ESS poukazovalo 28 z 49 dotazovaných žáků na určité problémy: v 9 případech to byly „jazykové těžkosti“, „stesk po domově“ (6 případů), „odloučenost od rodičů“ (4). Ve dvou případech žákům „chyběli přátelé“ a jeden žák uvedl „příliš vysoké požadavky kladené na studium“.

6 Studijní zkušenosti v multilingválním prostředí a používání několika cizích jazyků ovlivňují sebehodnocení (akceptující a oceňující aspekty) a příznivě rozvíjejí sebehodnotící faktory (např. schopnost navazovat osobní kontakty a ve vztahu s okolním prostředím, schopnost zvládat problémy apod.)

Obyčejně se uvádí, že u žáků, vzdělávajících se v posíleném multilingválním prostředí a trávících v něm většinu svého volného času, se výrazněji projevuje vytváření vlastního konceptu sebehodnocení než u žáků, vzdělávajících se v méně podnětném prostředí – zkrátka, sami sebe vnímají jako úspěšnější – bez jakéhokoliv statistického odůvodnění.

U žáků ESS se projevuje – v porovnání s kontrolní školou – příznivější sebehodnocení kolektivní a individuální osobnostní profil, v kterém se žáci sami charakterizují jako „přátelští“, „pomáhající si“, „vzájemně se podporující“, „tolerantní“, „nebojácní“, „hovorní“, „stateční“, což jsou všechno atributy, jež je možno mimo jiné ztotožnit s pedagogickým konceptem ESS. V této souvislosti je třeba též poukázat na bipolární označení pojmů „spíše líný“ oproti „pilný“, ve kterém se žáci ESS, či už v kolektivním nebo individuálním sebehodnocení pojmu „spíše líný“ výrazně liší od žáků z kontrolní školy (viz vyjádření u hypotézy č. 5: „jsem líný a raději bych nic nedělal“). Znevýhodněnou sebereflexi žáků ESS je třeba na jedné straně vnímat jako posílenou restrikcí („hrozba špatné známky“ a způsob „vyjadřování se, projevu žáků“) – porovnej závěry hypotézy č. 3 – na druhé straně s nároky spjatými s každodenní komunikací v několika cizích jazycích, cestováním do školy a zpět do místa bydliště, s požadavky na zvýšenou schopnost koncentrace, flexibilitu a rychlé přizpůsobení se konkrétní psychické a fyzické situaci.

S odstupem je možno konstatovat, že celodenní pobyt ve škole, včetně pohyblivého volného času, který oslabuje „chut' žáků něco podnikat“, a proto se při porovnávání se žáky kontrolní školy ve zvýšené míře charakterizují jako „znudění, pasivní“⁴¹.

Dále je možno vyvodit závěr, že děti, které v průběhu jednoho dne používají tři nebo čtyři cizí jazyky, vykazují lepší sebehodnocení (statisticky podloženo) ve faktorech „schopnost navazování osobních kontaktů a kontaktů s okolním prostředím“, jakož i ve faktoru „schopnost zvládnutí problémů“.

Znalost více cizích jazyků dává žákům ve zvýšené míře do rukou potřebné *nástroje* pro navazování kontaktů, ale i nevyhnutnost řešit problémy nedorozumění (srovnej: Titone 1971, Guiora 1989, Stern 1990, Seebauer 1997, 2000).

Jedna z analýz sebehodnotících faktorů žáků, která brala do úvahy zemi původu žáků ESS, uvádí, že děti ze států bývalé Jugoslávie a Turecka projevují všeobecně nepříznivé sebehodnocení. Vysvětlení tohoto jevu bere v úvahu skutečnost, že dětem z výše uvedených zemí nebylo umožněno vyučování „*National Studies*“, tj.

⁴¹ Interpretace výsledků výzkumu, podmíněná organizačními možnostmi ESS je zčásti omezena: týká se nabídky stravování, jakož i stravovacích návyků žáků ze sousedních států (kvalitativně i kvantitativně), které by bylo potřebné podrobněji prozkoumat.

vyučování některých předmětů v mateřském jazyce dětí, např. bosensky, chorvatsky, turecky... na rozdíl od dětí z České republiky, Slovenské republiky a Maďarska, jakož i to, že mnohé z těchto dětí (pravděpodobně) žijí spíše v nevýhodných sociálních podmínkách. Jak je z výzkumů o migračních skupinách známé, děti migrantů jsou náchylné na pocity nejistoty a strachu a nejsou schopny dosáhnout stabilizovanou individuální a sociální identitu (srovnej: Von Klitzing 1983 – Odvolání se na různé nálezy).

Ve všeobecnosti děvčata projevují ve větší míře kolektivnější sebehodnocení vlastní třídy než chlapci. Akceptující a oceňující vlastnosti a výkonnostní charakterové vlastnosti jsou zastoupeny rovnoměrně.

7 Pozitivní prožívání sociálních vztahů (k učitelům i k vrstevníkům) a umožnění studia cizích jazyků odůvodňují další doporučení ESŠ ze strany dětí ze sousedních států – České republiky, Slovenské republiky a Maďarska, příp. opětovné zvolení ESŠ při rozhodování se pro studium.

Dotazovaní žáci ze sousedních států – České republiky, Slovenské republiky a Maďarska by téměř na 100 % doporučili dětem z vlastních zemí navštěvovat ESŠ. V první řadě kvůli nabídce studovat více cizích jazyků, ale také díky vzhledu školy (budova, prostředí), spolužákům, učitelům a „internacionálnosti školy“. „Upozornění“ se týkají především dlouhého pobytu ve škole – 10 hodin denně, ale i emocionálních složek, aby se děti, jež se rozhodnou navštěvovat ESŠ, nemusely ničeho obávat a nepociťovaly stesk po domově. Žáci navíc uváděli i nevyhnutnost dobrých znalostí německého jazyka.

Všichni žáci, pokud by se měli ještě jednou rozhodovat pro školu, by se opět rozhodli pro navštěvování ESŠ – hlavními důvody jsou „sociální aspekty“: pozitivní vztahy ke spolužákům, zejména na internátu Kolpingheim a vztah k učitelům cizích jazyků.

Potvrdilo se, že vzdělávací síť *CERNET School Network* prostřednictvím ESŠ ve Vídni úspěšně „umožnila žákům navázat spolupráci mezi žáky z partnerských regionů“. Vyplyvá to ze všeobecných cílů projektu⁴² –

- rozvoj přátelských vztahů, vzájemného porozumění a respektu mezi lidmi v partnerských regionech,
- péče o rozvoj bilaterálních kontaktů s možností interkulturálního vzdělávání, rozvíjení tolerance a silícího zájmu o Evropu,
- přenos poznatků prostřednictvím zúčastněných žáků do jiných regionů,
- podpora zájmu o jazyk partnerů a rozvoj kvality cizojazyčné kompetence žáků,

⁴² viz Franz Schimek, http://www.e-lisa.at/magazine/e_u/downloads/03_01/cernet.pdf (s platností od 30. 10. 2003)

- podpora rozvoje osobnosti žáka prostřednictvím nových, transnacionálních, jazykových a kulturních zkušeností účastí na studijních pobytech v partnerských zemích,
- realizace bilaterální a multilaterální spolupráce jako možnosti dalšího pedagogického vývoje škol, rozvoje vzdělávacích materiálů a vyučovacích metod. Těchto cílů se v průběhu realizace projektu plně dosáhlo a – doplněno o následující vyjádření – mohou sloužit jako podklad pro další výzkum:
- organizační formy a specifická studijní nabídka ESS umožňuje absolventům ESS být způsobilými vyjadřovat se ve více evropských jazycích, což hodnotili pozitivně rodiče, stejně jako žáci ESS,
- jednání učitelů, které bylo na jedné straně hodnoceno jako uctivé, vlídné, ohleduplné a plně porozumění, na druhé straně však zachovávající patřičný odstup, vytváří jedinečné předpoklady pro úspěšnou práci v jazykově a národnostně heterogenních třídách,
- velmi dobrý přístup ke spolužákům, četná přátelství ... „podnětnost a pestrost vzdělávání“ v zásadní míře ovlivňují to, že navštěvování ESS a život v „třídním společenství – kolektivu“ jsou vysoce pozitivně vnímány. Vedle těchto aspektů představují uvedená zdůvodnění další doporučení pro ESS a pro „opětovnou volbu“ ESS, pokud by žáci měli možnost se znovu rozhodovat pro studium v ESS,
- pozitivně prožívané přátelské vztahy dětí ze sousedních zemí – České republiky, Slovenské republiky, Maďarska – tvoří určitou rovnováhu k některým omezením (počátečním, dočasným...) v emocionálním prožívání dětí,
- studijní zkušenosti získané v multilingválním prostředí a používání vícera cizích jazyků ovlivňují sebehodnocení žáka (akceptující a oceňující aspekty) a příznivě rozvíjejí sebehodnotící faktory, např. schopnost navazovat osobní kontakty a kontakty s okolním prostředím, schopnost zvládat konflikty...

Na základě jednotných identifikovatelných problémových oblastí si „evropské školy“, jež se obsahově a organizačně orientují na ESS, mohou dělat starosti, zdali:

- děti, přijaté na některou „evropskou školu“, budou muset být emocionálně stabilní – např. budou-li schopné žít v odloučení od rodičů... a zdali budou muset disponovat potřebnými jazykovými znalostmi příslušné země, ve které chtějí studovat,
- komunikace mezi dětmi hostitelské země a hostujícími žáky bude zabezpečována ve stejném rozsahu, např. zdali budou *všechny* děti bydlet na internátě,
- pro děti migrantů budou nabídnuty rovněž další vzdělávací aktivity (např. vyučování v mateřském jazyce, „National Studies“ – výuka v mateřském jazyce), a to ve stejném rozsahu, jako pro „hostující žáky“,
- žáci ve vyšších ročnících studia budou mít ve svém volném čase větší autonomii.

Nadále je potřebné zkoumat vybrané aspekty rozvoje osobnosti absolventů ESŠ v průběhu jejich dalšího studia (v sousedních zemích i v Rakousku) přinejmenším po maturitu. To se vztahuje především na ty žáky, kteří budou pokračovat ve studiu na druhém stupni střední školy – opět ve svých vlastních zemích (CZ, SK, HU). Na tuto rychlou změnu existujícího pedagogického prostředí (srovnej: odstavec 0.5) bude potřebné se předem připravit a věnovat jí zvláštní pozornost.

Překlad: Mag. Roman Frühauf

5.4 ZHRNUTIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU A ZÁVER

Zo zhrnutia početných výskumných podkladov vyplýva:

- potvrdenie hypotéz – bez uvedenia štatistickej dokumentácie – ktoré sú podrobne rozpracované v jednotlivých odsekoch,
- súhrn výsledkov, ktoré vyplynuli z hodnotenia dotazníkov a interview s rovnakým zameraním.

1 Získanie „dobrých znalostí cudzieho jazyka“ predstavuje rozhodujúci dôvod pre voľbu štúdia v Európskej strednej škole (ďalej ESS).

Súhrnne možno konštatovať, že jeden z rozhodujúcich dôvodov pre štúdium v ESS predstavuje pre české, slovenské a maďarské deti perspektíva „nauciť sa cudzie jazyky“; potom nasledujú „sociálne aspekty“, akými sú snaha nájsť si „rakúskych/zahranických priateľov“, „byť samostatnými“ atď. Na rozhodovaní sa pre štúdium v ESS vo Viedni sa rovnakou mierou podieľali rodičia/starí rodičia, ako aj samotné deti. U detí, ktoré začali navštevovať ESS v priebehu 2. a 3. roku trvania projektu, bolo toto rozhodnutie ovplyvnené pozitívnymi skúsenosťami, ktoré sprostredkovali priatelia a známi z okolia žiakov, ktorí už mali skúsenosti zo štúdia v ESS. Pôvodné očakávania rodičov sa v rovnakej miere orientovali na „získanie veľmi dobrých jazykových znalostí“ (v prvom rade anglického jazyka a nemeckého jazyka), ale podčiarkovali aj dôležitosť nadobudnúť „medzinárodný okruh priateľov“ a „samostatnosť detí“.

2 Forma organizácie vyučovania a špecifické učebné ponuky umožňujú absolventom štúdia komunikáciu vo viacerých európskych jazykoch.

Po absolvovaní prvého pokusného ročníka žiaci rozumeli a po ukončení štvrtého ročníka hovorili v priemere 2,89 jazykmi „veľmi dobre“ (kontrolná skupina len 1,66 jazykmi). Po nemčine a angličtine nasledovali materinské jazyky detí zo susedných krajín: čeština, slovenčina, maďarčina, ďalej francúzština a jazyky krajín bývalej Juhoslávie. Žiaci ESS uvádzali slabšie znalosti („trochu rozumiem a hovorím“) z nasledujúcich jazykov: z češtiny, slovenčiny, maďarčiny, angličtiny a taliančiny. (Kontrolná skupina uvádzala: angličtinu, taliančinu a francúzštinu). Približne polovica pozorovaných žiakov ESS a rovnaké percento žiakov z kontrolnej školy sa v priebehu jedného dňa dorozumieva pomocou dvoch jazykov.

Blížšia analýza zameraná na žiakov ESS ukázala, že rakúske deti využívajú iba 50 % z jazykovej ponuky žiakov ESS. Ostatných 50 % sa denne dorozumieva prostredníctvom jediného jazyka – nemčiny.

3. Správanie sa učiteľov – spojené na jednej strane s úctou, vľúdnosťou a ohľaduplnosťou, ako aj schopnosťou porozumenia, ale na strane druhej s patričným odstupom – vytvára neodmysliteľný predpoklad pre úspešnú prácu v jazykovo a národnostne heterogénnych triedach.

Zhruba 40 % respondentov ESS (zo 49 individuálnych rozhovorov) sa vyslovilo pozitívne pre kategóriu „úcta, vľúdnosť a ohľaduplnosť“, takmer 39 % zvolilo kategóriu „podporovanie telesných a duševných schopností“, približne 13 % uvádzalo kategóriu „sociálne usporiadanie“ a 10 % kategóriu „sebaurčenie“. Výpovede žiakov z Českej, Slovenskej a Maďarskej republiky sa stotožňovali. Deti v nich uvádzali, že sa v ESS cítia veľmi dobre, získali mnoho skúseností a nový prístup k ľudským hodnotám; veľmi pozitívne hodnotili aj zmeny v prístupe pedagógov (na rozdiel od prístupu pedagógov v ich materských krajinách).

49 z opytovaných detí z Českej republiky, Slovenskej republiky a Maďarska vyslovilo spolu 46 „porovnateľných výpovedí“, týkajúcich sa správania učiteľov v ESS a vo svojich krajinách. Multinárodný učiteľský zbor ESS – v protiklade s vyučovacími praktikami v domácich krajinách – charakterizovali žiaci veľmi pozitívne.

Žiaci z Českej republiky uviedli nasledovnú charakteristiku riadenia pedagogického procesu vo svojej materskej krajine: „sprísnená disciplína“, „menšie porozumenie pre problémy detí“, ako aj uplatňovanie takých „výchovno-vzdelávacích metód“, ktoré sa sústreďujú väčšmi na konkurencieschopnosť a selektívnosť, než na kooperáciu a podporovanie osobnosti žiaka.

Niektorí žiaci zo Slovenskej republiky poukázali na nasledovné rozdiely v riadení pedagogického procesu vo svojej materskej krajine: „väčšia prísnosť“, „menšie porozumenie pre problémy detí“, ako aj používanie iných „výchovno-vzdelávacích metód“.

Žiaci z Maďarska v interview uvádzali nasledovné rozdiely: „menšia osobná zainteresovanosť vo vzťahu učiteľ-žiak“, rozdiely v riadení pedagogického procesu v ich krajine, uprednostňovanie iných „metodicko-vzdelávacích aspektov“, ktoré sa niektorým zdali „suché/nezáživné“, „príliš orientované na vzdelávanie podľa učebníc“, neberúc dostatočne na vedomie „potreby detí“.

Pri evalvácii dimenzie „školská a triedna klíma“ doplnujúce testy potvrdili zvýšenú „prísnosť a kontrolu“ v porovnaní s kontrolnou školou (štatisticky nepodložené); rozdiely možno interpretovať na základe nasledujúcich podkladov:

- Žiaci ESS majú vyučovanie v materinskom jazyku (českom, slovenskom a maďarskom, ktoré zabezpečujú učitelia z ich krajín (z Českej republiky, zo Slovenskej republiky a z Maďarska). Ako potvrdila príslušná komparatívna štúdia (porovnaj Seebauer 1998, 2002), kladú učitelia z Českej republiky, zo Slovenska a z Maďarska zvýšený dôraz na „disciplinovanosť žiakov“.

- Celodenne organizovaná forma vyučovania v ESS (od 8. až do 17. hodiny) prináša so sebou skutočnosť, že deti intenzívnejšie vnímajú aspekty „nepretržitého dozoru“ (Item 3), ako aj kontroly „disciplinovaného a slušného správania sa“, na ktoré sa kladie dôraz.
- V pomere k dimenzii „reštriktivity“ sa uvádza, v porovnaní s kontrolnou školou, že v ESS prevažuje „atmosféra študijnej tíziadostivosti“, kde „hrozba zlou známkom“ predstavuje u učiteľov účinný výchovný prostriedok (i keď spochybniteľný).

Vyššie uvedené hodnotenie (Item 5), akým je „sankcionovanie vyjadrovania sa/prejavu žiakov“ by sme rovnakým spôsobom mohli vyvodzovať z výchovnej klímy ESS, ktorá je vo zvýšenej miere zameraná na „ohľaduplnosť“ a „rovnosť príležitostí a šancí“, ale aj na spätnom pôsobení – pri zvýšenej kontrole správania sa žiakov zo strany učiteľov „*National Studies*“ (= *národných štúdií*).

4. Dobrý kontakt so spolužiakmi, početné priateľstvá, rovnako ako spoločne prežívané zážitky a pestrosť školského života spôsobujú, že navštevovanie ESS je späté s vysokým emocionálnym prežívaním a pozitívnym vnímaním „triedneho spoločenstva“.

94 % z opýtaných žiakov ESS navštevujú školu „veľmi radi“, príp. „skôr radi ako neradi“, čo sa podstatne líši od vyjadrenia žiakov kontrolnej školy, v ktorej sa spolu 73,5 % žiakov vyjadrilo, že navštevujú školu „veľmi radi“, príp. „skôr radi ako neradi“. Výpovede žiakov z Českej republiky, Slovenskej republiky a z Maďarska sa pohybujú jednoznačne v kategóriách „*veľmi radi*“ a „*radi*“. K pozitívnym vyjadreniam o škole a odôvodnenej radosťi navštevovať školu prispievajú – tak u detí ESS, ako aj u detí z kontrolnej školy – „vzťahy so spolužiakmi“, „dobré a početné priateľstvá“. U žiakov ESS sa k pozitívnym vymenúvaniu zaraďuje aj „ponuka štúdia cudzích jazykov“ a „národnostná pestrosť“, ktorú naopak žiaci z kontrolnej školy, ktorí sa majú možnosť „vzdelávať v multikultúrnom prostredí“, neocenujú ako „hodnotu, výhodu“, ako príležitosť získať „hodnotné cudzojazyčné vzdelávanie“, pretože je tam „príveľa cudzincov, Turkov“.

Odôvodnenie radosťi navštevovať školu sa spája, mimo iného, aj so školským a triednym prostredím. V subteste zameranom na „podnetnosť a mnohotvárnosť“ prejavujú žiaci ESS výrazne vyššie hodnotiace výsledky ako žiaci z kontrolnej školy. Väčšia zomknutosť rodičov ESS nie je jediným dôsledkom zvýšenej aktivity školy, ale je vo všeobecnosti spätá so záujmom rodičov o školské problémy svojich detí, príp. zviazaná so skutočnosťou umožniť svojmu dieťaťu štúdium v blízkom zahraničí. Výrazne výhodnejšie ponuky ESS, zahŕňajúce aj koníčky, hobby detí, vyplývajú tiež s celodennej organizácie školy, podľa ktorej bolo potrebné ponúknuť viac možností. Žiaci ESS vykazujú tiež celkovo vyššie hodnotenie v subteste o „triednom spoločenstve, kolektíve“. Predpokladá sa, že vyššie ohodnotenie súvisí predovšetkým s bohatými spoločnými aktivitami žiakov, ktoré celodenná forma štúdia v ESS umožňuje a podporuje.

5 Pozitívne prežívané priateľské vzťahy detí zo susedných štátov – Českej republiky, Slovenskej republiky a Maďarska – tvoria istú rovnováhu k istým obmedzeniam (počiatočným, dočasným, ...) v emocionálnom prežívaní detí.

Z vyjadrení českých, slovenských a maďarských detí, týkajúcich sa kvality priateľských vzťahov, možno všeobecne usúdiť, že sa nik necítil osamelý, v postavení outsidera, nik nebol obmedzovaný; (takmer) všetky deti v triede sa vzájomne považovali za priateľov, spolu komunikovali, rozumeli si, ... Spolužiakov charakterizovali ako milých, priateľských, sympatických, ...

Rakúski spolužiaci zaberali v uvádzaní poradia priateľských vzťahov detí zo susedných štátov samozrejme skôr marginálnu úlohu.

Interview, uskutočnené so 49 deťmi zo susediacich štátov – Českej republiky, Slovenskej republiky a Maďarska k vybraným emocionálnym zážitkom (depresívny afekt – somatické ťažkosti a neprispôsobivosť – interpersonálna skúsenosť), nevykazovalo žiadne preťažovanie žiakov počas školského týždňa.

Deti v súvislosti s identifikáciou vyššie uvedených nepriaznivých výpovedí žiakov s vyjadrením sa o ich pocitoch (dimenzia „depresívne afekty“), mohli by sme ich na základe vyššie uvedených tvrdení niektorých žiakov charakterizovať ako pocity stotožňujúce sa s pocitmi na „víkende doma“ (Item): chýbajú im mnohí priatelia, prípadne ruch veľkomesta. V opakovaných interview vyslovovali žiaci okrem iného aj pranie môcť zostať vo Viedni. Pri opakovaných rozhovoroch, interview vyslovovali, popri inom, pranie môcť zostať vo Viedni. Výpovede, súvisiace so „somatickými ťažkosťami a nedostatkom podnetov“, vychádzali zo skutočnosti, že deti z prírhraničných oblastí susediacich krajín využívali víkendy doma predovšetkým na oddych: takmer v 30 % sa žiaci charakterizovali počas víkendu ako skôr „leniví“, príp. pasívni – „nič sa im nechcelo robiť“. Pri hodnotení „interpersonálnej skúsenosti, medziľudských vzťahov“ neprejavovali žiadne zatáženie – ani v priebehu týždňa v škole, ani počas víkendu doma.

Postavenie detí ESS zo susedných štátov bolo vcelku charakterizované ako „dobré“, vyplývajúce na jednej strane z pozitívneho vzťahu k učiteľom, z pozitívnych priateľských vzťahov k spolužiakom, ako aj z pobytu v modernej školskej budove. Vo zvýšenej miere sa žiaci kriticky vyjadrovali k „10 hodinovému pobytu v škole“, ktorý v rozhovore uvádzali najmä žiaci tretieho a štvrtého ročníka. Z porovnania výpovedí žiakov z jednotlivých krajín vyplynulo, že žiaci ESS z Českej republiky citovali vo zvýšenej miere isté „obmedzenia“ pri hodnotení svojho „postavenia“, na rozdiel od žiakov ESS zo Slovenskej republiky a z Maďarska.

V porovnaní s prvým rokom pôsobenia ESS 28 zo 49 opytovaných žiakov ukazovalo na isté problémy: v deviatich prípadoch žiaci uvádzali „jazykové ťažkosti“, „smútok za domovom“ (šesťkrát), „odlúčenosť od rodičov“ (štyrikrát); v dvoch prípadoch chýbali žiakovi priatelia a v jednom prípade uvádzal žiak privysoké požiadavky kladené na štúdium v ESS.

6 Študijné skúsenosti v multilingválnom prostredí a používanie viacerých cudzích jazykov ovplyvňujú sebahodnotenie (akceptujúco-ocenujúce aspekty) a priaznivo rozvíjajú sebahodnotiace faktory (napr. schopnosť nadväzovania osobných kontaktov a kontaktov s okolitým prostredím, schopnosť zvládať problémy, ...)

Zvyčajne sa uvádza, že u žiakov, vzdelávajúcich sa v zosilnenom multilingválnom prostredí a tráviacich v ňom väčšinu svojho voľného času, sa v oblasti rozvoja faktora tzv. „všeobecných výkonnostných zručností“ výraznejšie prejavuje vytvorenie vlastného konceptu sebahodnotenia ako u žiakov, ktorí sa vzdelávajú v menej podnecujúcom multilingválnom prostredí; skrátka, vnímajú sami seba ako úspešnejších – bez akéhokoľvek štatistického zdôvodnenia.

U žiakov ESS sa prejavuje – v porovnaní s kontrolnou školou – priaznivejšie sebahodnotenie (kolektívny a individuálny osobnostný profil), v ktorom sa žiaci sami charakterizujú ako „priateľskí“, „pomáhajúci si, podporujúci sa navzájom“, tolerantní“, „nebojácni“, „zhovorčiví“ a „smelí“, čo sú všetko atribúty, ktoré možno okrem iného stotožniť s pedagogickým konceptom ESS. V tejto súvislosti je potrebné tiež poukázať na bipolárne označenie pojmov „skôr lenivý“ versus „usilovný“, v ktorom sa žiaci ESS, či už v kolektívnom alebo individuálnom sebahodnotení pojmu „skôr lenivý“ výrazne odlišujú od žiakov kontrolnej školy (viď vyjadrenie pri hypotéze č. 5: „Som lenivý a radšej by som nič nerobil.“). Znevýhodnenú sebareflexiu žiakov ESS treba na jednej strane vnímať ako zvýšenú zosilnenú reštrikciu („hrozba zlej známky“ a spôsob „vyjadrovania sa/prejavu žiakov“) – porovnaj závery hypotézy č. 3 – na druhej strane s nárokmi spojenými s každodennou komunikáciou vo viacerých cudzích jazykoch, cestovaním do školy a do miesta bydliska počas víkendov, s požiadavkami na zvýšenú koncentráciu schopnosť, flexibilitu a rýchle prispôsobovanie sa konkrétnej situácii (psychické a fyzické).

S odstupom možno konštatovať, že celodenný pobyt na škole, vrátane pohyblivého voľného času, ktorý potláča „chut“ žiakov niečo podniknúť, a preto sa pri porovnávaní so žiakmi kontrolnej školy vo zvýšenej miere charakterizujú ako „znudení, passívni“⁴³.

S odstupom času možno vyvodit' záver, že deti, ktoré v priebehu jedného dňa používajú tri alebo štyri cudzie jazyky, vykazujú lepšie sebahodnotenie (štatisticky podložené) vo faktoroch „schopnosť nadväzovania osobných kontaktov a kontaktov s okolitým prostredím“, ako aj vo faktore „schopnosť zvládania problémov“.

Znalosť viacerých cudzích jazykov vkladá žiakom vo zvýšenej miere do rúk potrebné nástroje k „nadväzovaniu kontaktov“, ale aj nevyhnutnosť riešiť „problémy, nedorozumenia“ (porovnaj Titone 1971, Guiora 1989, Stern 1990, Seebauer, 1997, 2000).

⁴³ Interpretácia výsledkov výskumu, podmienená organizačnými možnosťami ESS, je sčasti obmedzená: týka sa ponuky stravovania, ako aj o stravovacích návykoch žiakov so susedných štátov (kvalitatívne i kvantitatívne), ktoré by bolo potrebné bližšie preskúmať.

Jedna z analýz sebahodnotiacich faktorov žiakov, ktorá brala do úvahy pôvod krajiny žiakov ESS, uvádza, že deti zo štátov bývalej Juhoslávie a Turecka prejavujú vo všeobecnosti nepriaznivé sebahodnotenie.

Vysvetlenie tohto javu berie do úvahy skutočnosť, že pre deti z vyššie uvedeníh krajín nebolo umožnené vyučovanie „národných štúdií“ (= vyučovanie niektorých predmetov v materinskom jazyku detí, napr. v bosnianskom, chorvátskom, tureckom ...) – na rozdiel od detí z Českej republiky, Slovenskej republiky a z Maďarska, ako i to, že mnohé z týchto detí žijú (pravdepodobne) skôr v nevýhodných sociálnych podmienkach.

Ako je známe z výskumov o migračných skupinách, sú deti migrantov náchylné na pocity „neistoty“ a „strachu“ a „nie sú schopné dosiahnuť stabilizovanú individuálnu a sociálnu identitu“ (porovnaj Von Klitzing 1983, kapitola Odvolanie sa na rôzne pramene).

Vo všeobecnosti prejavujú dievčatá vo zvýšenej miere „kolektívne“ sebahodnotenie svojej triedy ako chlapci; pričom akceptujúco-ocenujúce charakterové vlastnosti a výkonnostné charakterové vlastnosti, súvisiace s tematickou výkonnosťou, sú zastúpené rovnomerne.

7. Pozitívne prežívanie sociálnych vzťahov (k učiteľom a k rovesníkom) a umožnenie štúdia cudzích jazykov zdôvodňujú ďalšie odporúčania ESS zo strany detí zo susedných štátov – Českej republiky, Slovenskej republiky a Maďarska, prípadne opätovné zvolenie si ESS pri novom rozhodovaní sa pre štúdium.

Opytovaní žiaci so susedných štátov – Českej republiky, Slovenskej republiky a Maďarska – by až takmer na 100 % odporučili deťom zo svojich krajín navštevovať ESS; v prvom rade z dôvodov ponuky študovať viaceré cudzie jazyky, pre vzhľad školy (budova, prostredie), spolužiakov, učiteľov a „internacionalnosť školy“. „Upozornenia“ sa týkajú v prvom rade dlhého pobytu v škole – 10 hodín denne, ale aj emocionálnych zložiek, aby deti, ktoré sa rozhodli pre navštevovanie ESS, sa nemuseli ničoho obávať a nepocit'ovali smútok za domovom. Uvádzali aj nevyhnutnosť dobrých znalostí nemeckého jazyka.

Všetci žiaci, ak by sa ešte raz mali rozhodnúť pre školu, by sa opäť rozhodli pre navštevovanie ESS; uprednostňujúce dôvody predstavujú aj „sociálne aspekty“: pozitívne vzťahy k spolužiakom – najmä spolužiakom bývajúcim v Kolpingheime, a vzťah k učiteľom cudzích jazykov.

Potvrdilo sa, že vzdelávacia sieť *CERNET School Network* prostredníctvom ESS vo Viedni úspešne umožnila „žiakom nadviazať spoluprácu medzi žiakmi z partnerských regiónov“.

Vyplýva to zo všeobecných cieľov projektu:⁴⁴

- rozvoj priateľských vzťahov, vzájomného porozumenia a rešpektu medzi ľuďmi v partnerských regiónoch,
- starostlivosť o rozvíjanie bilaterálnych kontaktov s možnosťou interkultúrneho vzdelávania, rozvíjania tolerancie a zosilňujúceho záujmu o Európu,
- prenos poznatkov prostredníctvom zúčastnených žiakov do iných regiónov,
- podporovanie vzdelávania osobnosti žiaka prostredníctvom nových, transnacionálnych, jazykových a kultúrnych skúseností cez účasť na študijných pobytotoch v partnerských krajinách,
- podporovanie záujmu o jazyk partnerov a skvalitnenie cudzojazyčných kompetencií žiakov,
- realizácia bilaterálnej a multilaterálnej spolupráce ako možnosti ďalšieho pedagogického vývoja škôl, rozvoja vzdelávacích kurikúl a vyučovacích metód; ... tieto ciele boli v priebehu realizácie projektu v plnej miere dosiahnuté a – doplnené o nasledujúce vyjadrenia – môžu poslúžiť ako podklad pre realizovaný výskum:
- organizačné formy a špecifické študijné ponuky ESS činia absolventov ESS spôsobilými vyjadrovať sa vo viacerých európskych jazykoch, čo rovnako pozitívne hodnotili tak rodičia, ako aj žiaci ESS,
- správanie sa učiteľov, ktoré bolo na jednej strane definované ako úctivé, vľúdne a ohľaduplné, plné porozumenia, a na druhej strane zachovávajúce patričný odstup, vytvára jedinečné predpoklady pre úspešnú prácu v jazykovo a národnostne heterogénnych triedach,
- veľmi dobrý prístup ku spolužiakom, početné priateľstvá ... „podnetnosť a pestrosť vzdelávania“ v podstatnej miere výrazne vplyvajú na to, že navštevovanie ESS a život v „triednom spoločenstve, kolektíve“ sú vysoko pozitívne vnímané; popri týchto aspektoch predstavujú predložené zdôvodnenia ďalšie odporúčania pre ESS, aj pre „opätovnú voľbu“ ESS, ak by žiaci mali možnosť opäť sa rozhodovať pre štúdium v ESS,
- pozitívne prežívané priateľské vzťahy detí zo susedných štátov – Českej republiky, Slovenskej republiky a Maďarska – tvoria istú rovnováhu k istým obmedzeniam (počiatočným, dočasným, ...) v emocionálnom prežívaní detí,
- študijné skúsenosti získané v multilingválnom prostredí a používanie viacerých cudzích jazykov ovplyvňujú sebahodnotenie žiaka (akceptujúco-ocenujúce aspekty) a priaznivo rozvíjajú sebahodnotiace faktory (napr. schopnosť nadviazať osobné kontakty a kontakty s okolitým prostredím, schopnosť zvládania konfliktov, ...).

⁴⁴ Porovnaj: Franz Schimek, http://www.elisa.at/magazine/e_u/downloads/03_01/cernet.pdf (s platnosťou od 30. 10. 2003)

Na základe jednotných identifikovateľných problémových oblastí si môžu „európske školy“, ktoré sa organizačne a obsahovo orientujú na koncept ESS, samozrejme robiť starosti, či:

- deti, prijaté na niektorú „európsku školu“, budú musieť byť emocionálne stabilné (napr. či budú schopné žiť v odlúčenosti od rodičov, ...) a či budú musieť disponovať potrebnými jazykovými znalosťami príslušnej krajiny, v ktorej budú chcieť študovať,
- komunikácia medzi deťmi host'ovskej krajiny a „host'ujúcimi žiakmi“ bude zabezpečovaná v rovnakom rozsahu (napr. či *všetky* deti budú bývať v internáte),
- aj pre deti migrantov budú tak isto ponúknuté ďalšie vzdelávacie aktivity (vyučovanie v materinskom jazyku, „National Studies“ – „národné štúdiá“), a to v rovnakom rozsahu ako pre „host'ujúcich žiakov“,
- žiaci vo vyšších ročníkoch štúdiá budú mať vo svojom voľnom čase väčšiu autonómiu.

Je potrebné naďalej skúmať vybrané aspekty rozvíjania osobnosti absolventov ESS počas ich ďalšieho štúdia (tak v susedných krajinách ako aj v Rakúsku), pričom najmenšom po úroveň maturitného ročníka.

To sa vzťahuje predovšetkým na tých žiakov, ktorí budú pokračovať v štúdiu na druhom stupni strednej školy opäť vo svojich vlastných krajinách (CZ, SK, H); na takúto rýchlu zmenu jestvujúceho pedagogického prostredia (porovnaj odsek 0.5) bude potrebné sa vopred pripraviť a venovať jej osobitnú pozornosť.

Preklad: Mag. Mária Zatkalíková

5.5 A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA ÉS KITEKINTÉS

A nagyszámú tényállás összefoglalása a következőképpen történik:

- tézisszerűen – miközben eltekintünk a számszerű adatoktól, amelyek amúgy is részletesen szerepelnek az egyes fejezetekben és
- azoknak az eredményeknek az összegezésével, amelyek a kérdőíves vizsgálatokból és az interjúkból egyaránt levezethetők

1 Elsősorban azért járnak az EMS-be (Európai Középiskolába), hogy „jó idegen nyelvi ismereteket“ szerezzenek .

Összességében elmondható, hogy a cseh, szlovák és magyar gyerekek elsősorban a „nyelvtanulás“ perspektívája miatt járnak az EMS-be; ezt követik a „szociális szempontok“, mint „osztrák/külföldi barátokat szerezni“, „önállóvá válni“... Ahhoz a döntéshez, hogy a bécsi EMS-be járjanak, közel azonos arányban járultak hozzá szülők/nagyszülők és maguk a gyerekek. A 2. és a 3. projektcsoportba járó gyerekek döntését azonban befolyásolták a már az EMS-be járó barátok/környékbeli ismerősök pozitív tapasztalatai is. A szülők alapvető elvárásai hasonlóképpen a „nagyon jó nyelvtudás“ megszerzésére irányulnak (elsődlegesen angol, ezt követi a német); megjelölik azonban a „nemzetközi baráti kört“ és a „gyermekek önállóságát“ is.

2 A végzősöket az EMS szervezeti formája valamint speciális tantárgykinálata segíti hozzá, hogy több európai nyelven tárgyalóképessé váljanak.

Az EMS-be járó gyermekek első kísérleti csoportja a negyedik osztály végén átlagosan 2,89 nyelvet ért és beszél „nagyon jó“ szinten (Kontrollcsoport: 1,66). A „német“ és „angol“ nyelveket – számszerűleg projektfüggően – a környező szomszédos országokból érkező gyermekek anyanyelve követi: a cseh, a szlovák és a magyar – ezután következnek a francia és az egykori Jugoszláviában beszélt nyelvek. Az EMS-be járó gyermekek mindezeket túl megemlítik egyelőre még kevés nyelvtudásukat („érték és beszélek ... egy kicsit“) a következő nyelvekre vonatkozólag: cseh, szlovák, magyar, angol, olasz. (Kontrollcsoport: angol, olasz, francia).

A felmérésben részt vevő, EMS-be járó gyermekek kb. fele és a kontrollcsoporthoz tartozó gyermekek ugyanekkora százaléka használ a nap folyamán két nyelvet. Ha az EMS-be járó gyermekeket alaposabban megvizsgáljuk, kimutatható, hogy az „osztrák gyermekek“ csupán kb. 50% -a él az EMS által felkínált nyelvi sokféleséggel. A másik 50 % általában csak napi egy nyelvet használ (német).

3 A megbecsülést, szeretet és elfogadást, valamint beleérző megértést sugárzó, de ennek ellenére a határok világos érzékeltetésére képes tanári magatartás elengedhetetlen feltétele a nyelvileg és nemzetközileg heterogén osztályokban megkívánt fejlesztő munkának.

Az EMS-ben lefolytatott megfigyelésben részt vevők nyilatkozatainak kb. 40 %-a (49 egyéni interjú) sorolható a TAUSCH-féle „megbecsülés, szeretet, elfogadás“– kategóriába, majdnem 38 %-a a „lelki és testi készségek és képességek fejlesztése“ kategóriába, valamint majdnem 13 %-a a „szociális rend“ és 10 %-a az „önrendelkezés“ kategóriába. – Összességében a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról érkezett, az EMS-be járó gyermekek kijelentései azt tükrözik, hogy ezek a gyerekek az EMS-ben nagyon jól/otthonosan érzik magukat, hogy tapasztalataik szerint teljes mértékben megbecsülik és elfogadják őket és hogy a pedagógiai stílusban bekövetkezett változást (a hazájukban tapasztaltakhoz képest) nagyon pozitívan értékelik.

A 49 megkérdezett gyermek a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról összesen 46 „összehasonlító kijelentést“ tett az EMS-ben és a hazájukban tapasztalható tanári viselkedést illetően. Az EMS nemzetközi tanárcsapatát – a származási országukban tapasztaltakkal szemben – a lehető legpozitívabban jellemezték.

A Cseh Köztársaságból érkezett gyermekek közül a megkérdezettek a következő jellemzést adják hazájuk tanáraitól:

- „nagyobb fegyelem“ a Cseh Köztársaság tanárainál,
- „kevésbé nyitottak a gyermekek problémái iránt“ valamint „kisebb/ hiányzó készség a dolgok megbeszélésére“ , továbbá „csak órát tartanak“ azonkívül

- „tanításmódszertani“ szempontok, amelyek nem az együttműködést és a képességfejlesztést – mint az EMS-ben – hanem a konkurenciát és a szelekciót segítik elő.

A vizsgálatba bevont gyerekek a Szlovák Köztársaságból a következőképpen állapítják meg a tanári viselkedések közötti különbségeket az EMS-ben és hazájukban:

- „nagyobb szigorúság“ hazájuk tanárainál,
- „kevésbé nyitottak a gyermekek problémái iránt“ valamint „kisebb/ hiányzó készség a dolgok megbeszélésére“ , továbbá „csak órát tartanak“ azonkívül
- „tanításmódszertani“ szempontok, amelyek alacsonyabb követelményeket támasztanak a gyermekekkel szemben, mint ahogy az az EMS-ben történik.
- A Magyarországról érkezettek közül meginterjúvolt gyermekek a különbségeket a következő területeken érzékelik:
- „kevésbé személyes tanár-diák-kapcsolat“ a magyarországi tanárok esetében;
- „tanításmódszertani“ szempontok, amelyek egy „szárazabb“, „jobban a tankönyvön alapuló oktatást“ körvonalaznak, amely „a gyermekek igényeit“ kevésbé veszi figyelembe.

Az „iskola és az osztály légkörével“ kapcsolatos dimenziók a „szigorúság és kontroll“ szubtesztben jóval nagyobb mértékű ellenőrző intézkedést mutatnak, mint az összehasonlítandó iskolában (statisztikailag nem kimutatott); a különbözőségek a következő feltételek fényében interpretálhatók:

- az EMS-tanulókat az „anyanyelvi“ tárgyakból (cseh, szlovák, magyar), ... a hazájukból (a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból, Magyarországról) érkezett tanárok tanítják. Miként az idevágó összehasonlító tanulmányokból (vgl. Seebauer 1998, 2002) a topográfiai térrel kapcsolatban ismert, a Cseh Köztársaság, a Szlovák Köztársaság és Magyarország tanárai hajlamosabbak a „fegyelmzésre“.
- Az EMS egész napos iskolai oktatási struktúrájából (8 - 17 Uhr) következik, hogy a gyermekek a „állandó szigorú felügyelet“ (3.tétel) valamint „fegyelem és jó viselkedés“ (5.tétel) szempontokat intenzívebben érzékelik, ill. hogy nagyobb súlyt fektetnek a „fegyelemre és jó viselkedésre“.

A „korlátozás“ dimenzióval kapcsolatban feltételezhető, hogy az EMS „inkább ambíciózus tanulási légkörében“ a „rossz jeggyel való fenyegetés“ a tanárok számára hatásosabb [bár eléggé megkérdőjelezhető] nevelési eszköznek bizonyul, mint esetleg a kontrolliskolában. Az EMS nevelési légkörére, amely inkább „elfogadásra“, „esélyegyenlőségre“ ... irányul, vezethetők vissza az 5. tételnél mutató magassabb értékek - „szankciók magyarázkodás/ feleltetés esetén“ – éppúgy, mint ahogyan a „nemzeti tantárgyakat“ („*National Studies*“) anyanyelven tanító tanárok jobban kontrolláló magatartása is.

4 A tanulók között meglévő nagyon jó kapcsolat, a számtalan barát és barátnő ... valamint az itt tapasztalt „ingergazdagság és sokféleség“ jelentősen hozzájárulnak, hogy az EMS tanulói emocionálisan nagyon pozitívan értékelik az iskolába járást és az „osztályközösséget“ is pozitívan élik meg.

A megkérdezettek majdnem 94 %-a „nagyon szívesen“ illetve „elég szívesen“ jár az EMS-be; a különbség e téren szignifikáns a kontrolliskolához képest, ahol a „nagyon szívesen“ és „elég szívesen“ válaszok összesen 73,5 %-ot tesznek ki. A Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról érkezett gyermekek kivétel nélkül a „nagyon szívesen“ és a „szívesen“ kategóriákat jelölték meg. Az EMS-be járó gyerekek esetében éppúgy, mint a kontrolliskolába járóknál, jelentősen hozzájárul az örömmel való iskolába járáshoz az „az iskolatársakhoz fűződő jó kapcsolat“ és „a sok jó barát“ – ezután következnek az iskolával kapcsolatos pozitív kijelentések. EMS-be járó gyerekek esetében a pozitív megnevezések között találhatunk utalásokat az „idegen nyelvi kínálatra“ és a sokféle „nemzetiségre“, míg a kontrolliskolába járók nem ismerik el a „multikulturális környezetben való tanulás lehetőségének“ tényét „értékként“, az idegennyelv elsajátításának/megtanulásának esélyeként („túl sok külföldi, török“).

Az örömmel való iskolába járást indokolják meg többek között az iskolai és osztályléggörrel kapcsolatos kijelentések. Az „ingergazdagság és a kínálat sokfélesége“ szubtesztben az EMS-be járó gyermekek szignifikánsan kedvezőbb eredményeket mutatnak fel, mint a kontrolliskolába járók. Az iskola fokozottabb aktivitása az EMS esetében nem tekinthető úgy, mint a szülők intenzívebb bevonásának egyedüli következménye, hanem a szülőknek a gyermekeiket érintő iskolai ügyekkel kapcsolatos általános érdeklődésével függ össze, illetve azzal a ténnyel, hogy a szomszédos ország Európai Középiskolájába (EMS) küldték őket tanulni. Ami a gyermekek szabadidős tevékenységét illeti, az EMS szignifikánsan kedvezőbb ajánlata valószínűleg az egész napos iskolai struktúrából fakad, amelynek keretében érthető módon több ilyenfajta tevékenységet kell kínálni. – Az EMS-be járó tanulók összességében szintén kedvezőbben nyilatkoznak meg az „osztályközösség“ altesztben. Feltételezhető, hogy a kedvezőbb eredmények mindenképp annak a nagyszámú közös tevékenységnek köszönhetőek, amelyeket az EMS egész napos iskolai rendszere tesz lehetővé.

5 A szomszédos államokból, a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról érkezett gyermekek pozitívan megélt baráti kapcsolatai kiegyensúlyozzák érzelmi állapotuk esetenkénti (kezdeti, átmeneti ...) sérüléseit.

A cseh, szlovák és magyar gyerekek megállapításai a baráti kapcsolatok minőségét illetően a következőképpen foglalhatók össze: nincsenek olyanok, akiket kizárnak a közösségből, nincs veszekedés; az osztály (majdnem) minden gyereket baráti kapcsolat fűzi egymáshoz, beszélgetnek egymással, megértik egymást Az iskolatársakat a kedves, barátságos, szimpatikus ... jelzőkkel illetik. Az osztrák iskolatársak azonban a szomszéd országokból jött gyerekek barátsági ranglistáján inkább marginális szerepet kapnak.

A szomszéd országokból, a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról érkezett gyerkekek közül 49-el lefolytatott interjúk az érzelmi állapot dimenzióival (depresszív affektus – szomatikus panaszok és a belső ösztönzés hiánya - interperszonális tapasztalás) kapcsolatban nem mutatnak az iskolahét alatt elszendvedett panaszokat. Amennyiben a lelkiállapotukkal kapcsolatban kevésbé kedvező kijelentésekre keresnénk utalásokat (a „depresszív affektus“ dimenziója), akkor ezeket azoknál a tétéleknél találnánk meg, amelyek a lelkiállapotot „hét végén otthon“ jellemzik: a kis szlovák falvakból érkezett gyermekek hét végén, otthon érzik magukat inkább „magányosnak“ és/vagy „rossz kedvűnek“: hiányzik a sok barát illetve a nagyvárosi nyüzsgés. Számítalan interjúban említik meg mellékesen azt a kívánságot, hogy hadd maradjanak Bécsben. A „szomatikus panaszok és a belső ösztönzés hiánya“ dimenziók esetében tett kijelentések azt sejtetik, hogy a környező országokból jött gyermekek az otthoni hétvégét elsősorban arra használják, hogy kipihenjék az iskolahét fáradalmait: csaknem a megkérdezettek 30 %-a jellemzi úgy magát odahaza hét végén, mint „inkább lusta“ és mint aki „semmit sem akar csinálni“. Az „interperszonális tapasztalásra“ vonatkozólag nem jelentek meg utalások különösebb megterhelésre – sem hét közben, sem hét végén, otthon.

Mindazonáltal kimutatható volt, hogy azok a gyerekek, akik három vagy négy idegen nyelvet használnak a nap folyamán, kedvezőbb (statisztikailag kimutatott) énkoncept-eredményeket mutatnak fel a „kapcsolatteremtő készségek és a közösségben való viselkedés képességei“ valamint a „problémafeldolgozás“ faktorokat illetően. A több idegen nyelv ismerete láthatólag nagyobb számban ad megfelelő eszközöket a gyermekek kezébe, hogy „kapcsolatokat teremtsenek“, de ahhoz is, hogy „megoldják a problémáikat (a félreértéseket tisztázzák)“ (v.ö. Titone 1971, Guiora 1989, Stern 1990, Seebauer, 1997, 2000).

Ha a gyermekek származási országa szerint elemezzük az EMS-be járó gyerekek énkoncept-faktorait, felismerhető, hogy az egykori Jugoszlávia államaiból és Törökországból érkezett gyermekekéi összességében kedvezőtlenebb énkoncept-értékeket tükröznek. Az a tény magyarázhatja ezt a jelenséget, hogy ezekből az országokból érkezett gyerekek számára nem biztosítanak „nemzeti tárgyakat“, „*National Studies*“ (egyres tárgyak tanítása a gyermekek anyanyelvén, pl. bosnyákul, horvátul, törökül ...) – ellentétben a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról érkezettekkel – és ezek közül a gyerekek közül sokan (valószínűleg) lényegesen kedvezőtlenebb körülmények között élnek. Miként a bevándorlástudatásból ismeretes, a bevándorlók gyerekei jobban hajlamosak a „bizonytalanságra“ és a „félelemre“ és „nem képesek arra, hogy ... stabil individuális és szociális identitást építsenek ki“ (v.ö. Von Klitzing 1983 különböző eredményekre való hivatkozásai).

A lányok összességében kedvezőbb kollektív képet festenek a saját osztályukról, mint a fiúk; ez egyaránt vonatkozik az akceptáló-értékelő jelzőkre és a teljesítménytematikus jelzőkre.

7 A pozitívan megélt szociális kapcsolatok (amelyek a tanárokhoz és a kortársakhoz fűződnek), valamint az idegennyelv-tanulási lehetőségek indokolják, hogy a szomszédos országokból, a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról származó gyerekek másoknak is ajánlanák az EMS-t, valamint azt is, hogy ha választás elé állítanák őket, újra az EMS-t választanák.

A megkérdezett gyermekek a szomszédos országokból, a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról 100%-ig ajánlanák hazájuk gyerekei számára, hogy az EMS-be járjanak; az indoklások elsősorban az idegen nyelvi kínálatra vonatkoznak, ezt követi az iskolaépület, a diáktársak, a tanárok és az iskola „nemzetközisége“. A „figyelmeztetések“ elsősorban a 10 órás hosszú iskolanapot érintik, de érzelmi komponenseket is megemlítenek, olyan értelemben, hogy olyan gyerekek jelentkezzenek a bécsi EMS-be, akik nem félősek és nincs honvágyuk. A jó némettudás szükségességét is hangsúlyozzák.

Ha újra választani kellene, – minden megkérdezett újra az EMS mellett döntene; elsődlegesen a „szociális aspektusokkal“ indokolnak: a diáktársakhoz fűződő pozitív kapcsolatokkal, mindenekelőtt a Kolping-Diákotthonban, a tanárokhoz való viszonyal és – ami a tanításra vonatkozik – az idegen nyelvekkel.

Amint kimutatható, a „*CERNET School Network*“ iskolahálózatnak a Bécsi Európai Középszkolával (EMS) sikerült megfelelő „lehetőségeket biztosítani ... a tanulók számára, a partnerrégiók tanulóival kooperatív kapcsolatot kiépíteni.“

A projekt kivitelezésének éveiben teljesen sikerült megvalósítani az intenciók szerinti célokat⁴⁵-

- baráti kapcsolatok kiépítése, kölcsönös megértés és egymás megbecsülése a partnerrégiók lakói között;
- bilaterális kapcsolatok kiépítése az interkulturális képzés egy lehetőségeként, a tolerancia fejlesztése és növekvő érdeklődés Európa iránt;
- a részt vevő tanulók tudásának bővítése a többi régióról;
- a személyiség fejlesztése új, transznacionális, nyelvi és kulturális tapasztalatok segítségével, a partnerországoknál szervezett látogatások során;
- az érdeklődés fenntartása a partnerek nyelve iránt és a tanulók idegen nyelvi kompetenciájának fejlesztése;
- bi- vagy multilaterális projektmunka megvalósítása mint lehetőség a pedagógiai iskolafejlesztésre, a curriculum (tanterv) és a tanítási módszerek továbbfejlesztésére; ...

és ezeket az adott vizsgálati eredmények alapján a következő kijelentésekkel egészíthetjük ki:

⁴⁵ Vgl. Franz Schimek: http://www.e-lisa.at/magazine/e_u/downloads/03_01/cernet.pdf (abgerufen am 30. 10. 2003)

- Az EMS szervezeti formája és specifikus tantárgykínálata képessé teszi a végzősöket arra, hogy több európai nyelven tárgyalóképessé váljanak, ezt a szülők és az EMS tanulói egyaránt pozitívan értékelik;
- A nyelvileg és nemzetiségileg heterogén osztályokban kívánatos munka elengedhetetlen feltétele az a tanári magatartás, amelyre egyrészt a megbecsülés, szeretet, elfogadás és a beleérző megértés, másrészt a határok határozott érzékeltetése jellemző;
- A tanulók között meglévő nagyon jó kapcsolat, a számtalan barát és barátnő ... valamint az itt tapasztalt „ingergazdagság és sokféleség“ jelentősen hozzájárulnak, hogy az EMS tanulói emocionálisan a lehető legpozitívabban értékelik az iskolába járást és az „osztályközösséget“ is pozitívan élik meg. Éppen ezek a szempontok indokolják elsődlegesen, hogy az EMS-t szívesen ajánlanák másoknak is, valamint, hogy ha választás elé állítanák őket, újra az EMS-t választanák.
- A pozitívan megélt baráti kapcsolatok kiegyensúlyozzák a szomszédos államokból, a Cseh Köztársaságból, a Szlovák Köztársaságból és Magyarországról érkezett gyermekek érzelmi állapotának esetenkénti (kezdeti, átmeneti ...) sérüléseit.
- A többnyelvű környezetben szerzett tanulási tapasztalatok és több idegen nyelv használata kedvezően befolyásolják az én-képet (akceptáló-értékelő szempontok) és az énkoncept-faktorok fejlődését (pl. kapcsolatteremtő készségek és a közösségi viselkedés képességei, problémakezelés ...).

Egynéhány megállapított probléma terén minazonáltal azok az „európai iskolák“, amelyek szervezetileg és tartalmilag az EMS koncepcióját követik, ügyeljenek arra, hogy

- Olyan gyermekek nyerjenek felvételt egy „európai iskolába“, akik emocionálisan stabilak (pl. képesek szüleiktől távol élni, ...) és rendelkeznek a befogadó ország nyelvének megfelelő ismeretével.
- Kiegyensúlyozott mértékben biztosítani kell a kommunikációt a vendéglátó ország gyermekei és a „vendégtanulók“ között (pl. *minden* gyermek legyen az internátus, kollégium lakója);
- A mindenkor bevándorlók gyermekei számára ugyanolyan mértékű legyen az iskolai kínálat (anyanyelvi oktatás, „National Studies“ ...), mint a „vendégtanulók“ számára.
- A magasabb iskolai osztályokba járó gyerekek növekvő mértékben maguk rendelkezhetnének a szabadidejükkel.

További tanulmányok vizsgálhatnák az EMS végzős diákjainak személyiségfejlődési aspektusait (mind a szomszéd országokban, mind Ausztriában), legalábbis az érettségig. Mindenekelőtt azokra a gyerekekre kell különösen odafigyelni a jelenlegi, gyorsan változó pedagógiai környezetben, akik ismét a saját hazájukban (CZ, SK, HU) járnak a gimnázium felső tagozatára (az utolsó négy osztályba, „Sekundarstufe II“).

Übersetzung: Mag. Livia Madl

Literaturangaben

- DEUSINGER, I. (1996): Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN), Göttingen, Toronto, Zürich, Hogrefe.
- DRESCHER, A. (2002): Ungarn - Ausgewählte Aspekte der Schulentwicklung. In: SEEBAUER, R. (HG.): LehrerIn-Sein zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie im Vergleich (S. 66-70). Wien, Mandelbaum-Verlag.
- EDER, F. (1995): Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in den öffentlichen Schulen – Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In Eder, F. (Hrsg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule (S. 24-168). Innsbruck, StudienVerlag.
- EDER, F. (1996): Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen. Innsbruck, StudienVerlag.
- EDER, F. (1998): Beeinträchtigt die Koedukation das Befinden der Mädchen? In H.J. Herber & F. Hofmann (Hrsg.), Schulpädagogik und Lehrerbildung. (FS zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser, S. 149-169). Innsbruck, StudienVerlag.
- GRUEHN, S.: Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 41/1995, S.531-554.
- HAUTZINGER, M./BAILER, M. (1993): Allgemeine Depressions-Skala ADS. Weinheim. Beltz.
- INGENKAMP, K., PETILLON, H., & WEIB, M. (Hrsg.) (1985): Klassengröße: Je kleiner, desto besser? Weinheim, Beltz.
- JANÍK, T. (2002): Tschechische Republik - Ausgewählte Aspekte der Schulentwicklung. In: SEEBAUER, R. (HG.): LehrerIn-Sein zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie im Vergleich (S. 53-64). Wien, Mandelbaum-Verlag.
- JERUSALEM, M./SCHWARZER R. Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: PEKRUN, R./FEND, H. (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1991, S. 115-130.
- KLITZING, K. VON (1983): Risiken und Formen psychischer Störungen bei ausländischen Arbeiterkindern, ein Beitrag zur Psychiatrie der Migration. Weinheim, Beltz.

MAYR, J./EDER, F./FARTACEK, F.: Mitarbeit und Störung im Unterricht Strategien pädagogischen Handelns. In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 5/1991, S. 43-55.

MEAD, G.H. (1934): Mind, self and society. Chicago. University Press.

OSWALD, F. u.a. (1989): Schulklima. Wien. Univ.-Verl.

PERESZLENYI, M. (2002): Slowakische Republik – Ausgewählte Aspekte der Schulentwicklung. In: SEEBAUER, R. (HG.): LehrerIn-Sein zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie im Vergleich (S. 64-66). Wien, Mandelbaum-Verlag.

ROGERS, C.R. (1978): Lernen in Freiheit. Frankfurt.

SANTJER-SCHNABEL, I. (2002): Emotionale Befindlichkeit in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Überlegungen für die ergänzende Berücksichtigung physiologischer Aspekte Schriftenreihe Erziehung - Unterricht - Bildung, Bd. 96. Hamburg.

SCHAUDER, TH. (1996): Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. Weinheim. Beltz.

SCHWEER, M. K. W. (Hg.) (2000): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen, Leske + Budrich.

SEEBAUER, R. (1997): Fremdsprachen in der Grundschule. Mandelbaum, Wien.

SEEBAUER, R. (1997): LehrerIn-Sein in Mitteleuropa. Mandelbaum, Wien.

SEEBAUER, R. (2000): Multilingualität und psychosoziale Selbstkonzeptwerte am Beispiel der interkulturellen Settings im Wiener Schulversuch „Europäische Mittelschule“/“European Middle School“ (EMS) in: AGUADO K./HU A.: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund 4. - 6. Oktober 1999, Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 61-74.

SEEBAUER, R. (2001): Európai Középiskola – a gyermekek többnyelvűségének és pszichoszociális önértékelésének tükrében. In: A cernet-projekt és a bécsi európai középiskola, Győr, S. 80-87.

SEEBAUER, R. (Hg.) (2002): LehrerIn-Sein zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie im Vergleich. Wien, Mandelbaum-Verlag.

SPOLSKY, B. (1989): Conditions for Second Language Learning. Oxford.

STANGL W.: Von der Unmöglichkeit zur Motivation in der Schule, Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht. 71. Jg., Heft 1/2003, S. 9-12.

STERN, H. H. (1990): Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford.

TAUSCH, A./TAUSCH, R. (1979): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen/Toronto/Zürich, 9. Auflage.

TITONE, R. (1971): Psicolinguistica applicata. Roma.

Andere Quellen:

Schulprofil der EMS, Computerausdruck, April 2003.

Internetadressen:

Homepage der EMS: <http://www.emsneustiftgasse.at>

<http://www.anwalt-des-kind.de/bildung-rp.de/empfehlung13.html#klima>

<http://ehe-familie.de/seite93.htm>

<http://www.psych.at/themen/abschied.htm>

http://www.e-lisa.at/magazine/e_u/downloads/03_01/cernet.pdf

Zur Autorin:

Renate SEEBAUER, Univ. Doz. Dr. hab. et Mag., Prof. der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, *Accredited Lecturer in Education (University of Derby, UK)*; Jg. 1950; Lehramt für die Grundschule und Sekundarstufe I; Absolventin der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien (Lehrbefähigung für musikalische Volks- und Jugendbildung); Studium der Pädagogik und Psychologie an der Universität Wien (Dr. phil. 1978); Studium der Geschichte (Mag. phil. 1983); Habilitation und Dozentur im Fachbereich Pädagogik (1998); Schulbuchautorin, Autorin von Studienhelfern; Publikationen in Fachzeitschriften und Sammelpublikationen des In- und Auslandes; Buchpublikationen von Forschungsarbeiten aus dem schulpädagogischen Bereich, u.a.: Fremdsprachen in der Grundschule (1997); LehrerIn sein in Mitteleuropa (1997); Vom Sachunterricht zum Fachunterricht, 2 Bände (2000); Vom Europa-Projekt zum Projekt Europa (2001); Kontinuität im Wandel (2002); Szenen europäischer Bildungslandschaften (2003); Europäische Dimensionen neu denken (2004); seit 1996 Lehrtätigkeit an den Universitäten in Brno und Liberec; Mitarbeiterin am Zentrum für Pädagogische Forschung der Masaryk-Universität Brno; Gastvorträge und Studienaufenthalte an europäischen Universitäten; Mitglied diverser Kommissionen im In- und Ausland; Sprecherin auf internationalen Symposien, ... Koordinatorin zahlreicher EU-Projekte und Herausgeberin daraus resultierender Publikationen (TEMPUS, ERASMUS: IP, CDA; COMENIUS 3.1, 2.1).

Kontakt: seebauer@pabw.at

DIE „EMS WIEN“ – EINE SCHULE FÜR DIE KINDER EUROPAS
RENATE SEEBAUER

Vydalo: Paido • edice pedagogické literatury, Brno 2004
Vladimír Jůva, Srbská 35, 612 00 Brno, ☎ 541 216 375

PC sazba a tisk: Paido • edice pedagogické literatury

Tisk obálky: MIKADAPRESS s. r. o. • ofsetová tiskárna, Adamov

181. publikace

ISBN 80-7315-072-7