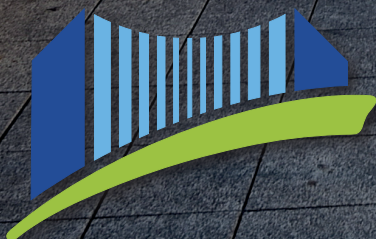




Emmerich Boxhofer
Harald Reibnegger
Martin Kramer
(Hrsg.)



ife INSTITUT FÜR
FORSCHUNG &
ENTWICKLUNG

PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

PH forscht
Bericht 2016 – 2018



Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Salesianumweg 3, A-4020 Linz



**INSTITUT FÜR
FORSCHUNG &
ENTWICKLUNG**

Institut für Forschung und Entwicklung
Institutsleitung: HSPProf. Dr. Emmerich Boxhofer
Tel. +43 (0)732 77 26 66 4327
E-Mail: forschung@ph-linz.at
Web: forschung.ph-linz.at

IMPRESSUM

© 2019 Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Für den Inhalt verantwortlich: Rektor Dr. Franz Keplinger

Herausgeber: Emmerich Boxhofer, Harald Reibnegger, Martin Kramer

Coverfoto: Andreas Röbl, roebfoto.at; Fotos: privat

Lektorat: Susanne Oyrer, Sonja Gratzner

Design & Layout: Martin Kramer

Druck: pixartprinting

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
LEITARTIKEL	6
Forschungspartizipation, Forschungsqualität und pädagogische Horizonte – ein Entwurf	6
FORSCHUNGSBERICHTE	11
Kooperationen	12
Implementierung des Linzer Zentrums für Bildungsforschung und Evaluation	13
Kompetenzentwicklung auf der Grundlage von Austausch und Reflexion relevanter Unterrichtssituationen	14
Bildungswissenschaften	16
Wo ist das Leitbild?	16
Die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrenden bei IMST-Projekten im Themenprogramm „Kompetenzorientiertes Lernen mit digitalen Medien“	18
TEDCA – Teachers' Education, Development and Career in Austria	20
BelaPrim – Belastungen von Primarstufenlehrer/-innen	22
Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern	24
Spiritualitätsbildung im kath. Religionsunterricht der Grundschule in Österreich	26
Entwicklungen von Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zu Inklusion – Konsequenzen für die Pädagog/-innenbildung	28
Zukunfts- & Forschungswerkstatt – Herausforderungen und Chancen einer (möglichen) inklusiven Hochschuldidaktik	30
Service Learning an Pädagogischen Hochschulen – Untersuchung zur Entwicklung inklusionsorientierter Sichtweisen auf schulische Arbeit	32
Modelle der schulischen Tagesbetreuung und Schulqualität aus Sicht der Eltern	34
"CrEEed" in der Ausbildung von Lehrpersonen – Forschendes Lernen in der Mathematik-Didaktik der Primarstufe	36
Holistische Impulse für das Lehren und Lernen. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation im Lehr-/Lernprozess	38
Virtual / Augmented Reality in Education. Analysis of the Potential Applications in the Teaching / Learning Process	40
Promoting teachers' agency: reflective practice as transformative disposition	42
Teachers' beliefs as a component of motivational force of professional agency	44
Motive und Wirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext	46
Ist doch egal, ob ich es kann! Fachspezifische Eigenkompetenzen und Professionsbewusstsein angehender Lehrer/-innen	48
Das Portfolio als Instrument feedbackbasierter Lern- und Unterrichtskultur (abgeschlossenes Projekt)	50
Effektive Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf – Validierung eines neuen Instruments zur Erfassung der Motivation und Qualität	52
Reflection Competence in Educational Settings and its Association with EEG Activity in the Alpha Band	53
CrEEed for Schools – Ein Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne von Partizipation und Forschendem Lernen am Beispiel einer gymnasialen Unterstufe	54
On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning	56
Validierung der deutschsprachigen Version des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI-D)	58

INHALTSVERZEICHNIS

Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG ² – Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz	60
Die Psychologie hochschulischen Lernens	62
Make research work! Forschungslehre in der Lehrerinnenbildung	64
Die Psychologie der Kreativität	66
WaLeKo – Die Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext von Neugierde, Belastung und Persönlichkeitsmerkmalen	68
Einflussfaktoren für die Schwerpunktwahl im Lehramtsstudium Primarstufe: Motivationen und institutionelle Informationsangebote (2017–2019)	70
Förderung interkulturellen Lernens mit virtuellem Problem-Based Learning (2017–2020)	72
Erasmus+ Projekt “Assessment Tools for New Learning Environments in Higher Education Institutions” (2018–2020)	74
Evaluierung des Primarstufencurriculums	75
Mentale Repräsentationen in moralisch-ethischen Konfliktsituationen im Unterricht (2017–2020)	76
Fachwissenschaften	78
Elementarpädagogik im Zwischenraum kultureller und religiöser Heterogenität	78
Das Projekt Lesefreu(n)de	80
Das Projekt Lesefreu(n)de – ein Unterrichtsprojekt zur Kompetenzorientierung und forcierten Selbstreflexion von Studierenden	82
Sprachliche Bildung im Sachunterricht	84
Perspektiven auf den Erwerb der Varietäten des österreichischen Deutsch	86
CLILEEDGE	88
Qualität dynamischer Materialien identifizieren und bewerten	90
Ressourcenorientierung als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung im katholischen Religionsunterricht der Grundschule	92
Sing4Life	94
Mutual Teaching Placements in the UK and Austria	96
Interdisziplinäre Projekte	98
Strukturen eines Bildungsfaches „Werken“	98
Forschendes Lernen in Mathematik erleben	100
Dr. Johann Gruber – Priester, Pädagoge, Märtyrer	102
Religiöse Vergemeinschaftung in kirchlichen Bildungshäusern	104
Ist Physik eine Kunst? – Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht	106
Wege zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur	108
PUBLIKATIONEN	111
Showcase	112
Publikationsverzeichnis	117

VORWORT

Sehr geehrte Leserinnen und Leser unseres Forschungsberichtes!

Grundlage und Fundament aller hochschulischer und universitärer Institutionen ist die Freiheit von Forschung und Lehre. Das klingt beinahe trivial und ist doch gegenwärtig alles andere als selbstverständlich. Noch keine zwei Jahre ist es her, dass hunderttausende Menschen in mehr als 500 Städten weltweit im „march for science“ auf die Straße gingen, um ein Zeichen zu setzen für die Wissenschaft, für die Freiheit von Wissenschaft und Forschung. „Science, not Silence“ – war das leitende Motto. Wissenschaft und Forschung, so der Tenor der Veranstaltungen, seien die tragenden Säulen des demokratischen Systems. Der Politikwissenschaftler Anton Pelinka brachte es in Anspielung an die politische Situation in Ungarn und den USA auf den Punkt: Wenn die Freiheit der Wissenschaft gefährdet ist, ist die Freiheit der Demokratie gefährdet. In diesem Zusammenhang erinnere ich auch an die Aussagen des Psychologen Klaus Holzkamp, der einmal meinte, Wissenschaft sei ein nie abgeschlossener Prozess menschlichen Erkenntnisgewinns. Als ein dauernder Kampf gegen Borniertheit, Oberflächlichkeit und Scheinwissen sei sie ein permanentes infrage-Stellen des scheinbar Selbstverständlichen.

In diesem größeren Bedeutungszusammenhang ist auch Forschung und Wissenschaft an Pädagogischen Hochschulen zu sehen. In den letzten zehn Jahren haben sich die Pädagogischen Hochschulen v.a. im Bereich Bildungsforschung in der scientific community etablieren können. Auch wenn es die finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen noch erheblich zu verbessern gilt, so haben doch hunderte von engagierten und motivierten Kolleginnen und Kollegen Forschungsprojekte professionell initiiert und umgesetzt, die einen qualitätsvollen Erkenntniszugewinn in den relevanten Feldern der Pädagogik gebracht haben.

Für diesen Einsatz und für dieses Engagement bedanke ich mich im Besonderen bei allen Kolleginnen und Kollegen unserer Hochschule. Im Editorial dieses Berichtes gibt IL Dr. Emmerich Boxhofer einen Überblick über die vielfältigen Forschungsaktivitäten unserer PH. Besonders wichtig sind mir dabei die Forschungsk Kooperationen mit in- und ausländischen Hochschulen und Universitäten.

Mein besonderer Dank gilt abschließend IL Dr. Boxhofer für die hervorragende Forschungs- und Leitungsarbeit in den letzten Jahren. Ein herzliches Danke auch an alle, die zum Entstehen dieses Forschungsberichtes beigetragen haben.

Franz Keplinger

Linz, Jänner 2019



Dr. Franz Keplinger
Rektor der Privaten Pädagogischen
Hochschule der Diözese Linz

Emmerich Boxhofer

Forschungspartizipation, Forschungsqualität und pädagogische Horizonte – ein Entwurf



emmerich.boxhofer@ph-linz.at

„Ein Entwurf ist das komplexeste Gebilde geistiger Tätigkeit. [...] Er hält sich an die Sache und an Forderungen, er greift auf Fakten zurück und öffnet neue Denkräume. Er zählt die Erbsen und reißt Perspektiven auf. Er berechnet und eröffnet Landschaften der Möglichkeiten.“ (Aicher, 1991, S.195; zit. n. Mikula, 2002, S.16)

Ziel jedes Forschungsvorhabens ist Erkenntnis. Erkenntnis möchte sich verbreiten. Dissemination braucht Dokumentation. Ein Forschungsbericht ist in diesem Kontext einerseits eine Leistungsschau im Sinne einer summarischen Zusammenfassung von wissenschaftlicher Tätigkeit einer Bildungsinstitution, andererseits entstehen durch ihn auch mögliche Implikationen, die eine formative Optimierung von wissenschaftlicher Exzellenz beinhaltet. Die Frage nach der Vermessung dieser Exzellenz ist nie allgemeingültig zu beantworten. Forschungsaktivitäten und Publikationstätigkeiten von Lehrenden in tertiären Bildungseinrichtungen haben einen indikatorischen Aspekt hinsichtlich der Qualität der Lehre und des Settings in der internationalen Bildungslandschaft. Forschung fokussiert zum einen auf punktuelle Einzelergebnisse zum anderen auf Vernetzung und Dynamik. Der vorliegende Forschungsbericht versteht sich als Mosaikstein in der Darstellung der Wissenschaftlichkeit unserer Hochschule, er sortiert Bestände, dokumentiert Zwischenstände, und zeigt Perspektiven auf, hat aber eher einen transitorischen Charakter (Terhart et al., 2014, S. 10). Im Leitbild der Hochschule ist dazu folgendes zu lesen: „Die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz nimmt die Aufgabe wahr, wissenschaftlich fundierte Bildungsangebote auf Hochschulniveau zu erstellen und durchzuführen. Sie achtet auf hohe Qualität in Lehre und Forschung und fördert in ihren Einrichtungen selbstbestimmtes, kreatives und reflektierendes Arbeiten. Auf europäischer und weltweiter Ebene pflegt sie den Austausch und stellt sich den Herausforderungen einer globalen Entwicklung.“ (Leitbild der PHDL). Die AQ Austria bewertet in ihrem Evaluierungsbericht unser Haus im Vergleich zu anderen Hochschulen gut, hinsichtlich der Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse in der Lehre (Carle et al, 2017; S.14). Allerdings werden auch Relikte aus den Vorgängerinstitutionen wahrgenommen, die die diskursive Ausrichtung der Organisation im Sinne eines „Grammar of Schooling“ kritisieren, durch die zu wenig Raum für fachliche Entwicklungen von Lehre und Forschung freigelassen wird. Dieser Raum ist notwendig, um die angestrebte Wissenschaftlichkeit mit einem elaborierten Wissenschaftsverständnis zu erreichen.

Dazu ist eine bessere Vernetzung mit den internationalen Fachcommunities erforderlich. Auch die Einbindung von Studierenden in Forschungsprojekte würde das Verständnis für wissenschaftliches Denken und Arbeiten fördern. Diese Einbindung wird der Forderung gerecht, dass Studierende in all ihren Arbeiten wissenschaftliche Standards einhalten und die Bedeutung eines wissenschaftlichen Studiums zum Aufbau von Professionalität erkennen (Soukup-Altrichter, 2011, S. 259; Geisler et al., 2018, S. 23). Neben der Beschreibung mannigfaltiger Projekte und einer kumulativen Darstellung von Publikationen und anderer Disseminationen benötigt Forschungsentwicklung auch Support.

Hier sind die Etablierung einer internen Summerschool für Forschungsmethoden, institutionalisierte *Vernetzungstreffen* und *interdisziplinäre Diskurse* zu nennen. Vernetzungstreffen bieten dabei die Möglichkeit für Projektideen Partnerinnen und Partner zu suchen. Interdisziplinäre Diskurse ermöglichen Forschungsergebnisse auch in statu nascendi einer Gruppe von Lehrenden vorzustellen und entsprechend zu diskutieren und weiterzuentwickeln. In ihrer finalen Form können diese bei einer Veranstaltung „*PH forscht*“ präsentiert werden.

Qualitätssicherungssysteme

„Quality assurance and enhancement is central to all higher education activities, for all stakeholders. It should be fully integrated into law, strategic planning and every activity and process, nationally and institutionally.“ (Kareva et. al, 2018, S.68)

Charakteristisch für ein Qualitätsmanagementsystem im Bereich der Forschung ist die Überzeugung, dass qualitativ hochwertige Forschung nur erreicht und aufrechterhalten werden kann, wenn sich die Institution und die in ihr tätigen Personen kontinuierlich weiterentwickeln. Diese Weiterentwicklung wird vor allem im Rahmen eines breiten wissenschaftsbezogenen Diskurses gesehen, in dem der Ist-Zustand, der Prozessverlauf und die Evaluierung thematisiert werden. Qualität in der Forschung bedeutet für die Hochschule, dass Lehrende, die gemäß Ziel- und Leistungsvereinbarung in der Forschung tätig sind, Forschungsprojekte durchführen, publizieren und aktiv und passiv an nationalen und internationalen Konferenzen teilnehmen. Gute Forschung braucht Zeit und fordert daher entsprechende Rahmenbedingungen. Die Transformation unseres Hauses zu einer tertiären Bildungseinrichtung erfordert die Konstituierung einer Wissenschaftsorientierung, einer eigenen Forschungslandschaft und die Einbeziehung der Studierenden in wissenschaftliches Denken und Handeln (Carle et al, 2017, S.22). Dazu ist auch der Zugang zur aktuellen Forschungsliteratur unverzichtbar. Der emeritierte Rektor der Universität Wien, Georg Winckler, spricht davon, dass klare Schwerpunktsetzungen, Mindeststandards für Forschungsprojekte und Profilbildung die notwendige Exzellenz und Effizienz bringen. Leistungsvereinbarung allein, so meint er, fördern diese Exzellenz nicht (Winckler, 2018). Wenn Forschung exzellent werden soll, ist allerdings eine Übereinkunft aller Lehrenden in der Schwerpunktsetzung nötig. Qualitätssicherung in der Forschung kann langfristig nur erfolgreich sein, wenn alle Lehrenden unseres Hauses ihre wissenschaftliche Orientierung auf gemeinsame Überzeugungen stützen. Die Frage, inwieweit Forschungsprojekte in ein Antrags- und Genehmigungsprocedere eingebunden werden sollen, stellt sich immer wieder neu, wenn von Forschungsqualität die Rede ist.

Das Research-Assessment

Assessment bedeutet Bewertung und Einschätzung. Peer-reviews sind Teil eines wissenschaftlichen Diskurses, finden sie „double-blind“ statt, gibt es auch keine devoten Belobigungen. Wertschätzung ist für Feedback eine Selbstverständlichkeit. Findet sie nicht statt, entstehen persönliche Verwerfungen.

Das Online-Journal „*Pädagogische Horizonte*“ unseres Hauses, dessen erste Ausgabe 2017 erschien, bietet die Möglichkeit durch entsprechenden Support, entsprechende Publikationen zu erstellen, die den Qualitätskriterien der Wissenschaftlichkeit entsprechen. Namhafte in- und ausländische Forscherinnen und Forscher sind Teil des Wissenschaftlichen Beirats der Zeitschrift.

Die Private Pädagogische Hochschule verfügt über einen *internationalen wissenschaftlichen Beirat*, der die Hochschule im Hinblick auf inhaltliche, organisatorische und strategische Entwicklungen und Zielsetzungen im Bereich der wissenschaftsbasierten Lehre, der Forschung, aber auch der Entwicklung des Hochschule berät.

Vernetzung von wissenschaftlichen Agenden ist eine Grundvoraussetzung für eine tertiäre Professionalisierung. Das *Linzer Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation* basiert auf einer Kooperation dreier tertiärer Bildungseinrichtungen in Linz: der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Johannes-Kepler-Universität Linz und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Insbesondere die Konzeption, Durchführung, Beratung und Auswertung gemeinsamer Projekte der Bildungsforschung ist Ziel dieses Zentrums.

Freiheit der Lehre und Freiheit der Forschung

Jede Institution, die forschungsrelevante Aufgaben hat, muss sich die Frage stellen, ob sie Forschungsschwerpunkte setzt. Die Antinomie von Selbstbestimmung der Inhalte und der methodischer Ausrichtung zu Schwerpunktsetzungen einer Institution steht dabei immer im Raum.

Im Ziel- und Leistungsplan der Jahre 2013 bis 2016 sind Schwerpunkte angeführt, allerdings geben diese nur eine selektive Auswahl von Projekten wieder und bilden nicht das Spektrum der thematischen Forschungsrichtung ab. Die Identifikation und die Etablierung von Forschungsschwerpunkten ist nicht nur nicht abgeschlossen, sondern aktuell sowohl intern als auch extern nicht erkennbar.

Beobachtung von Vorgängen im Bildungsbereich ergeben Implikationen im praktischen Handlungsfeld und jede Wissenschaft ist auch eine beobachtende, wodurch Prozesse, Aktionsmuster und Entwicklungsverläufe rekonstruiert, aber auch Schwachstellen im pädagogischen Handeln erkennbar werden können (Mikula, 2002, S.112).

Genuine Forschung wird niemals vollständig sein können. Auch die Inhalte dieses Berichts verweisen nur auf die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen im bildungswissenschaftlichen Diskurs und beschreiben unterschiedliche Erkenntnismethoden. Forschung darf nicht in der mathematischen Codierung der Wirklichkeit stecken bleiben. Empirie und hermeneutische Auseinandersetzung mit Wissen ergänzen einander. Forschung soll nicht nur zählen, sie muss auch erzählen. Dieser Bericht ist ein Beitrag dazu.

Literatur

- Carle, U., Guldemann, T., Majnarić, N., & Sieber, P. (2017). *Externe Evaluierung der privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz*. Wien: Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria.
- Geisler, M., Kaufmann, B., & Stecher, L. (2018). Förderung fragend-forschender Haltungen von Studierenden – das Projekt SELFIE-Lernwerkstatt. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 23–28.
- Kareva, V., Dika, Z., & Memedi, X. (2018). Towards a Measurement of Academic Performance. The Case of the South East European University (SEEU). *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 68–79.
- Leitbild der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Verfügbar unter https://www.phdl.at/ueber_uns/organisation/profil/leitbild
- Mikula, R. (2002). *Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Soukup-Altrichter, K. (2011). Man hat viel mehr denken müssen dabei. Forschung in der Lehre an der PH Oberösterreich. *Erziehung und Unterricht*, 161(3-4), 259–264.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.), (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Auflage). Münster: Waxmann.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar of Schooling“: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(1), 453–479.
- Winckler, G. (2018, 27. September). *Gute Rahmenbedingungen für gute Forschung – Eckpunkte aus Sicht der Hochschulen*. Vortrag bei der 6. Jahrestagung der AQ Austria, Wien.

FORSCHUNGSBERICHTE

Forschungsschwerpunkte – Begriffswolke · Wissenschaftlicher Beirat



Zur Begriffswolke

In der Begriffswolke sind 20 thematische Überbegriffe enthalten, die aus den Keywords der Beiträge des Forschungsberichts geclustert wurden. Die unterschiedlichen Schriftgrößen dieser Überbegriffe geben einen annäherungsweisen Überblick über die Häufigkeit der einzelnen Keywords in den Überbegriffen.

Wissenschaftlicher Beirat

Der wissenschaftliche Beirat berät die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz im Hinblick auf inhaltliche, organisatorische und strategische Entwicklungen und Zielsetzungen in den Bereichen der wissenschaftsbasierten Lehre, der Forschung und der Institutionsentwicklung.

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirates:

Vorsitzender: Rektor Prof. Mag. Dr. Franz Keplinger; PH Linz

Koordinator: Priv.-Doz. HS-Prof. Dr. Johannes Reitingner; PH Linz

Mitglieder: Univ.-Prof. Dr. Dorit Bosse; Universität Kassel
 Rektor Univ.-Prof. Dr. Horst Biedermann; Universität St. Gallen
 Univ.-Prof. Dr. Ansgar Kreutzer; KU Linz
 Univ.-Prof. Dr. Wilfried Plöger; Universität zu Köln
 Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch; Universität Klagenfurt
 HS-Prof. Dr. Clemens Seyfried; PH Linz, Internationale Akademie Berlin
 Vizerektorin Prof. Mag. Berta Leeb; PH Linz
 Vizerektorin Dr. Gabriele Zehetner; PH Linz
 IL HS-Prof. Dr. Emmerich Boxhofer; PH Linz

KOOPERATIONEN

Implementierung des Linzer Zentrums für Bildungsforschung und Evaluation

Johannes Reitinger

Um eine verstärkte Zusammenarbeit im Bereich der Bildungsforschung, Evaluation sowie der forschungsbezogenen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu unterstützen wurde in Linz das „Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation“ gegründet. Diese Kooperation wird von der Linz School of Education der Johannes-Kepler-Universität, der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz durchgeführt. Die Kooperationspartner streben im Konkreten an, im Bereich der Bildungsforschung den fachwissenschaftlichen und didaktischen Austausch zu intensivieren und im Rahmen dieser Zusammenarbeit die wissenschaftliche Expertise für Bildungsforschung und Evaluation zu steigern. Dazu werden folgende Hauptziele verfolgt:

- Konzeption, Durchführung, Beratung und Auswertung gemeinsamer Projekte der Bildungsforschung, vor allem in den Feldern der Unterrichts- und Schulentwicklung, der Lehrerbildungsforschung der Bildungsgerechtigkeit sowie der Evaluation von bildungsbezogenen Entwicklungsvorhaben
- Entwicklung von Konzepten, Maßnahmen und Angeboten zur Entwicklung der forschungsbezogenen Qualifikationen der Mitarbeiter/innen aller beteiligten Institutionen
- Weiterentwicklung der forschungsbezogenen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten in OÖ in Hinblick auf ein besseres Verständnis der Vorgangsweisen und Ergebnisse der Bildungsforschung sowie deren Nutzung für Unterrichts- und Schulentwicklung in der gemeinsamen Lehrerinnen- und Lehrerbildung



johannes.reitinger@ph-linz.at

**Interinstitutionelle
Forschung**

Bildungsforschung

Schulforschung

Projektteam

Interinstitutionelle Forschungspartner der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und der Johannes-Kepler-Universität Linz; Zentrumsleiter: o.Univ.-Prof. Dr. Herbert Altrichter; Stv. Zentrumsleiter: Priv.-Doz. Dr. Johannes Reitinger und Dr. Christoph Weber

Weitere Mitarbeiter: HS-Prof. Dr. Emmerich Boxhofer, HS-Prof. Dr. Ernst Nausner

Kompetenzentwicklung auf der Grundlage von Austausch und Reflexion relevanter Unterrichtssituationen

Kompetenzentwicklung findet unter jeweils verschiedenen Bedingungen statt. Im hier vorliegenden Projekt stehen zwei spezifische Merkmale im Vordergrund: Lernorte und Lernmethode. Beide Aspekte stellen in diesem Projekt Herausforderungen dar, die die Aktualisierung und Erweiterung von Kompetenzen seitens der Lehrenden (im weiteren Sinne auch als Lernende) erfordert. Diesen Prozess unterstützte das Modell der Subjektiven Relevanz, das im Rahmen eines Alphabetisierungsprojektes und in Kooperation mit der „Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben gGmbH“, (GIZ) als online Applikation (sureonline.org) entwickelt worden ist.

The screenshot shows the SuRe Online Portal interface. At the top, there is a navigation bar with the SuRe Online logo and links for Home, Was ist SuRe?, Wie funktioniert SuRe Online?, Export, Kontakt, and Hilfe. On the left side, there is a user profile section for 'Clemens Seyfried' with options to edit the account and log out. The main content area is titled 'Herzlich Willkommen im SuRe Online Portal!' and contains the following text:

Sure Online ist eine Plattform für

- Lehrer*innen
- Pädagogische Fachkräfte
- Pädagog*innen
- Student*innen pädagogischer Berufe

Das Portal ermöglicht den Austausch erfolgreichen Handelns im pädagogischen Arbeitsfeld unter Praktiker*innen. Hier können Sie Lösungen für jene pädagogische Situationen finden, die für Sie aus unterschiedlichen Gründen relevant sind. Es gibt in der pädagogischen Arbeit immer auch wieder Situationen, die schwierig und mit Problemen verbunden sind.

A) Eigene Situationen einreichen
Sie können auf diesem Portal selbst erlebte Situationen anonym einbringen. Dazu bekommen Sie Rückmeldungen von Kolleg*innen hinsichtlich unterschiedlicher Handlungsoptionen. Sie selber können dann diese aus Ihrem Wissens- und Erfahrungshintergrund hinsichtlich einer Umsetzung einschätzen. Bei dieser Wahl werden Sie durch die, im Portal beschriebenen, Kriterien unterstützt.

B) Handlungsmöglichkeiten für Kolleg*innen zur Verfügung stellen
Sie sind eingeladen, Kolleg*innen aus der Portal Community bei der Suche nach kompetenten Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen.

C) An bearbeiteten Situationen partizipieren
Sie können im Archiv der beschriebenen Praxisituationen und deren Handlungsmöglichkeiten lesen und dies für die Vorbereitung eigener pädagogischer Arbeit nutzen.

Eine detaillierte Anleitung zur Benutzung dieses Portals finden Sie hier.
Informationen zu SuRe finden Sie hier.

clemens.seyfried@ph-linz.at

In dem Projekt „ABCami“ der „Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben gGmbH“ (Berlin) steht die Alphabetisierung von Menschen ohne deutsche Muttersprache im Zentrum. Besonderheiten im Projekt sind die Suche nach neuen Lernorten (vertraute Orte für Lernende) und die Wahl der kontrastiven Lehrmethode.

In der Projektphase von 2015 bis 2018 wurden an 55 Standorten in Deutschland als Lernorte Moscheen, eine Volkshochschule und ab 2016 Kirchen für Lernende, die der syrisch-orthodoxen sowie der assyrischen Kirche des Ostens angehören, gewählt. Ergänzt wurden diese Angebote mit Kursen an überkonfessionellen Migrantenorganisationen. Insgesamt nahmen 910 Lernende in 44 deutsch-türkischen Kursen und 486 Lernende in 23 in deutsch-arabischen Kursen teil. Die „Kontrastive Methode“ stellt in das Zentrum didaktischer und methodischer Zugangsweisen den Vergleich von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden zweier Sprachsysteme. Im Kontext der Möglichkeiten der Umsetzung dieses Ansatzes im Praxisfeld weist Feldmeier (2005) auf die Variationen einer Methode in konkreten Situationen hin. Für das Gesamtkonzept stehen Ansätze von Paolo Freire (1970), von Reich (2006) sowie - unter Beachtung der Frage der Motivation - Deci & Ryan (1993) und unter Einbeziehung der Dynamik von Vertrauen - als determinierende Variable für Entwicklung - das Konzept des „Vertrauensbasierten Lernens“ (Seyfried, 2014).

Im Rahmen des Projektes stand allen Lehrenden (die i. S. der kontrastiven Methode die eigene Zweisprachigkeit einsetzen konnten) an den in Deutschland verteilten Standorten die Applikation SuRe-online zur Verfügung. Ausgangspunkt ist in diesem Modell ist die individuelle Thematisierung von Unterrichts- und Arbeitssituationen, die als bedeutsam eingeschätzt und mit der vernetzten Community geteilt werden. Durch die Struktur der Applikation können aus dieser Community Handlungsvorschläge eingebracht werden, die einzelne User als Anregung nach vorstrukturierten Bewertungskriterien aufgreifen können. Die Anwendung ermöglicht so unabhängig vom Standort der einzelnen Kurse einen Austausch und eine Reflexion über konkrete Situationen der pädagogischen Arbeit.

Zielsetzung war die Implementierung einer Kompetenzsicherung und Kompetenzentwicklung in Lern- und Enzwicklungsprozessen. Dazu gehören die Integration professioneller Reflexion als relevante Methode zur Sicherung und Steigerung der Unterrichtsqualität, die Nutzung der Erfahrungs- und Wissensaggregate der ABCami-Gruppe für die individuelle Kompetenzsicherung, die Bereitstellung von Handlungsmöglichkeiten für die unterschiedlichen Anforderungssituationen des Unterrichts und Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Lehrenden i. S. gegenseitiger Kompetenzpartizipation.

In einer Begleitstudie wurden 333 Situationen nach quantitativ und qualitativ-induktiv analysiert. In 59% der Situationen wurden Inhalte zum Bereich „Lernen“ angesprochen, in 27% der eingebrachten Situationen ging es um das „Sozialverhalten“.

Kompetenzentwicklung
 Subjektive Relevanz
 SuRe online

Weitere Informationen zum Projekt unter <https://www.abcami.de>

Literatur

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Feldmeier, A. (2005). Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. *Deutsch als Zweitsprache*, 2, 42–50.
- Freire, P. (1970). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rororo.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Neuwied: Luchterhand.
- Seyfried, C. (2014). Migrationsarbeit als Vertrauensarbeit in der Schule. In B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 131-14). Wiesbaden: VS.

Christoph Baumgartner
 Ursula Dopplinger
 Clemens Seyfried

Wo ist das Leitbild?

Abstract

Das Leitbild der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ist aus einer vorhandenen, gewachsenen Struktur entstanden. Inhaltlich sind in diesem Prozess der Leitbildentwicklung Wertvorstellungen und pädagogische Positionen diskutiert und im vorhandenen Leitbild verankert worden. Davon ausgehend erscheint es u. a. auch im Sinne qualitativer Prozessbegleitung plausibel und für die Forschergruppe naheliegend, Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz zu fragen, wie ausgewählte und aus dem Leitbild abgeleitete Wertvorstellungen bezüglich deren Relevanz von den Absolventinnen und Absolventen eingeschätzt werden. Im Zentrum steht die Fragestellung: Welche Tendenzen der Einschätzung zeichnen sich bei Absolventinnen und Absolventen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Rückblick in Bezug auf die Werte des Leitbilds der Ausbildung ab?

Eine latente Herausforderung im Kontext dieser Fragestellung ist die Verschränkung normativer und deskriptiver Dimensionen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Die aus dem Leitbild hermeneutisch abgeleiteten Items beziehen indirekt erstens "empirisch-diagnostisches Wissen", zweitens "normatives Wissen" und drittens "empirisch-methodisches Wissen" ein (vgl. Brezinka 2016, S.283). Diese Ausdifferenzierung hat einen idealtypischen Charakter, d.h. die normative Perspektive lässt sich nicht auf eine Dimension reduzieren und es "... spielen in ihnen als theoretische Ausgangspunkte Ideale, Normen, Sollensforderungen und ihre weltanschaulichen Grundlagen eine viel größere Rolle als in anderen Wissensgebieten ..." (Brezinka 2016, S.284). Eine strikte Trennung zwischen Aussagen zu Werten und Aussagen zu pädagogischen Themen ist damit schwer möglich.

Für einen professionsförderlichen Umgang mit dieser Herausforderung greifen wir einen Beitrag aus dem Kompetenzdiskurs auf. Plöger (2006b, S.22) weist im Kompetenzdiskurs auf das Kriterium der Sinnkohärenz kompetenten Handelns und Denkens und auf die Bereitstellung dieser Reflexion im öffentlichen Diskurs hin. Damit verbunden wird der Prozess der Identitätsentwicklung. Plöger (2006a, S.262) beschreibt Kompetenz als Ausdruck "erarbeiteter Identität" i. S. der Identitätsentwicklung nach Marcia (1980). In diesem (von Altersstufen unabhängigen) Entwicklungsmodell durchlaufen Werte, Normen und Soll-Vorstellungen eine kritisch-reflektierende Phase. Damit zeichnet sich als Arbeitsgrundlage ein Rahmen ab, der diese Verschränkung normativer und deskriptiver Perspektiven nicht ignoriert, sondern auf deren reflektierten Umgang setzt.

Unter diesem beschriebenen Rahmen erscheint es uns neben dem oben erwähnten Aspekt der Qualitätsentwicklung auch in Bezug auf den theoriegeleiteten Diskurs legitim der Fragestellung nachzugehen.

Methode

Aus dem Leitbild wurden hermeneutisch zu drei Bereichen ("Pädagogische Grundüberzeugungen", "Schulklima" und "Weltanschauung und religiöse Dimension") fünfzehn Items gebildet. Die Einschätzung dieser Items erfolgte im Fragebogen einmal unter dem Gesichtspunkt der persönlichen Relevanz der Aussagen und

christoph.baumgartner@ph-linz.at
 ursula.dopplinger@ph-linz.at
 clemens.seyfried@ph-linz.at

BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

weiteres unter dem Gesichtspunkt der praktischen Umsetzbarkeit. Weiters gab es eine allgemeine, offene Fragestellung zum Studium an der Pädagogischen Hochschule. Diese verbalen Daten stehen für qualitative Analysen zur Verfügung.

An 2800 Personen wurde per Mail der Link für den Fragebogen (Unipark) übermittelt. Von den 316 beantworteten Fragebögen konnten 217 in die Auswertung einbezogen werden.

Ergebnisse

In einer ersten quantitativen Analyse werden in allen drei Bereichen positive Tendenzen in den Einschätzungen sichtbar, was sich in den Mittelwerten (5 = maximale Zustimmung, 1 = maximale Ablehnung) deutlich ausdrückt.

Im Bereich "Pädagogische Grundüberzeugungen" erfährt das Item "Im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit in der Schule steht die persönliche Entwicklung jeder Schülerin bzw. jedes Schülers" 90,8% Zustimmung. Die positive Tendenz zeigt sich auch in den Bereichen "Schulklima" und "Weltanschauung, religiöse Dimension". So bekommt z. B. das Item "Eine positive, förderliche Lehr- und Lernkultur nimmt als Beitrag zu einem guten Schulklima eine zentrale Position ein" von 96,8% der befragten Lehrerinnen und Lehrern eine positive Einschätzung. Von 77,4% der befragten Personen wird das Item "Das christlich/religiös-humanistische Menschen- und Weltbild und dessen Werte stellen einen Beitrag zu einer Kultur der Menschlichkeit dar" zustimmend beantwortet, 18% haben dazu eine neutrale Position. Ablehnend stehen diesem Item 4,6% gegenüber.

Die ersten Auswertungen zeigen eine deutliche Zustimmung zu den aufgelisteten Aussagen über "Pädagogische Grundeinstellungen", "Schulklima" sowie zu den Items in "Religiöse Dimension". Die qualitative Analyse verbaler Daten steht noch aus.

Dissemination/Medien

Oberösterreichische Nachrichten vom 7.3.2019. *Welche Werte bleiben vom Studium? Die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz investiert viel Zeit, um ihren Studenten Werte zu vermitteln.*

Literatur

- Brezinka, W. (2015). Die "Verwissenschaftlichung" der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 282–294.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.159–187). New York, NY: Wiley.
- Plöger, W. (2006a). Was ist Kompetenz? Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogische Rundschau*, 60(3), 255–270.
- Plöger, W. (2006b). Was ist Kompetenz? Eine theoretische Skizze. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* (S.17–58). Paderborn: Schöningh.

Qualitätsentwicklung

Leitbild

Ausbildung und Praxis

Werte

Emmerich Boxhhofer
Stefan Hametner

Die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrenden bei IMST-Projekten im Themenprogramm „Kompetenzorientiertes Lernen mit digitalen Medien“

Abstract

Das IMST-Themenprogramm „Kompetenzorientiertes Lernen mit digitalen Medien“ gibt Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit praxisbezogene Projekte über ein Schuljahr hinweg durchzuführen. Dem Interventionsansatz von IMST (Krainer, 2008) und dem IMST-Rahmen (o.A. 2009) folgend, begleitet ein Team von Betreuerinnen und Betreuer die Lehrpersonen bei ihren Projekten. Die theoretische Fundierung geht auf die Selbstbestimmungstheorien von Deci und Ryan (2002) zurück. Zusätzlich werden noch unterschiedliche Aspekte der Projekte wissenschaftlich untersucht, in den Projektjahren 2015/16 und 2017/18 stand die Selbstwirksamkeitserwartung der Projektnehmerinnen und Projektnehmer im Fokus. Eine der Annahmen am Beginn der Forschungsperiode 2015–2018 war, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer im Laufe des Projektverlaufs durch die intensive Beschäftigung mit der Materie verbessert. Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person kann als die Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten in Bezug auf die Bewältigung neuer oder schwieriger Anforderungssituationen definiert werden. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht. Dieses Konzept beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1992, 1997, 2001).

emmerich.boxhofer@ph-linz.at
stefan.hametner@ph-linz.at

Methode

Die Selbstwirksamkeit nach Bandura wurde in zum Beginn (Start-up im September) und zum Ende (Frühjahrsworkshop im April) der Projektjahre 2015/16 und 2017/18 durch 10 Items (Kategorien) nach Schwarzer & Jerusalem (1999) von den Projektnehmerinnen und Projektnehmern (n= 46) bewertet. Die Daten wurden mittels online-Fragebogen (unipark) erhoben und mit SPSS ausgewertet.

Ergebnisse

Das auffälligste Ergebnis ist, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung über das Projektjahr hinweg wenig verändert. Die Unterschiede der Mittelwerte sind gering. Der t-Test für abhängige Variable zeigt keine signifikanten Veränderungen hinsichtlich der Selbstwirksamkeit. Die interne Konsistenz der Items (Cronbachs Alpha= .78) war zufriedenstellend und entspricht den Werten Jerusalems und Schwarzers (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Man kann also nicht davon ausgehen, dass IMST-Projekte Einfluss auf Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartung der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer haben. Zusätzlich wurde am Ende des Projektjahres 2017/18 die Einschätzung über die Veränderung der Selbstwirksamkeit durch die Durchführung des IMST-Projektes in den einzelnen Kategorien abgefragt. Die ergänzenden Fragen zur Wirkung des IMST-Projektes auf die unterschiedlichen Kategorien der Selbstwirksamkeitserwartung zeigen eine leicht positive Tendenz in den Mittelwerten, lassen aber keine eindeutigen Schlüsse zu. Betrachtet man jedoch nicht die Veränderung der Werte, sondern die Werte als solche, so fällt auf, dass die Selbstwirksamkeitserwartung generell hoch ist. Die Mittelwerte für die einzelnen Kategorien in den

einzelnen Jahrganggruppen reichen für 2015/16 von 3,50 bis 4,12, für 2017/18 von 3,33 bis 4,42 nach der fünfstufigen Skala.

Die Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrerinnen und Lehrern, die Projekte im Themenbereich „Kompetenzorientiertes Unterrichten mit digitalen Medien“ einreichen und durchführen, ist generell gut ausgeprägt. Ohne das (Selbst-)Bewusstsein, ein aufwändiges Projekt im schulischen Umfeld mit Schülerinnen und Schülern zu schaffen, würden die Kolleginnen und Kollegen das Projekt nicht starten (vgl. Schwarzer & Hopf, 2002, S.40). Die Daten zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung während des Projektjahres im Wesentlichen konstant bleibt. Die Daten zeigen auch, dass das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Projektverlauf Bestätigung findet und durch die Vorgänge während des Projektjahres nicht vermindert wird.

Dissemination

Die Veröffentlichung der IMST-Begleitforschung erfolgt im Rahmen des IMST-Berichts für die Projektperiode 2015-2018.

Literatur (Auswahl)

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Krainer, K. (2008). Genese, Ansatz und Wirkungen des Projekts IMST. In F. Hofmann, C. Schreiner, & J. Thonhauser, J. (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 343-358). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H., Andreitz, I., & Hanfstingl, B. (2008). *Die Bedeutung der Selbstbestimmung von Lehrpersonen für Unterricht und Lernen – Empirische Befunde aus dem Interventionsprojekt IMST* (= Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Nr. 3.). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Müller, F. H. (2010). Die Bedeutung der Selbstbestimmung von Lehrpersonen für Unterricht und Lernen. Empirische Befunde aus dem Interventionsprojekt IMST. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 91-104). Münster: Waxmann.
- o.A. (2009). *Inhalte und Ziele von IMST. Der Rahmen. Klagenfurt. unveröffentlichte Zusammenfassung des IMST-Rahmens*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Schmitz, G.S. (1999). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern, Dissertationsschrift zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie am Fachbereich für Erziehungswissenschaften und Psychologie der Freien Universität Berlin. Verfügbar unter <https://refubium.fu-berlin.de>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Eigenverlag. Verfügbar unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.

Selbstwirksamkeits-
erwartung

digitale Medien

Kompetenzen

IMST

Emmerich Boxhofer
Harald Reibnegger
Ernst Nausner

TEDCA – Teachers' Education, Development and Career in Austria

Abstrakt

Das Projekt Teachers' Education, Development and Career in Austria (TEDCA) umfasst mehrere Längsschnittstudien, in denen die Berufsbiografie von Lehrkräften erforscht wird – von der Phase der Studienwahl und der Ausbildung über die Jahre im Beruf bis hin zu Karriereschritten inner- und außerhalb des Bildungswesens und dem Ausscheiden aus dem Berufsleben. Die Daten erlauben Aussagen über kognitive und affektive Merkmale angehender und im Dienst stehender Lehrpersonen sowie über die Faktoren, die ihre Kompetenzentwicklung und ihre Laufbahntscheidungen beeinflussen.

TEDCA bündelt vier Teilstudien, die jeweils nach dem Jahr ihres Beginns benannt sind:

- TEDCA-85 verfolgt die Entwicklung der Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Akademie (ab 2007: PH) der Diözese Linz aus den 16 Studienjahrgängen, die zwischen 1985 und 2000 ihr Studium an dieser PA aufgenommen haben. In den bisherigen Befragungen wurden unterschiedliche thematische Schwerpunkte gesetzt. Eine Konstante bildete die Erfassung der Persönlichkeits- und Interessenstruktur beim Einstieg in das Lehramtsstudium bzw. – bei den späteren Befragungen im Beruf – die Veränderungen dieser Merkmale und das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster.
- TEDCA-95 fokussiert dieselben Merkmale wie TEDCA-85 und setzte darüber hinaus Schwerpunkte bei den Lerngelegenheiten und deren Nutzung in Studium und Beruf. Außerdem erweitert TEDCA-95 den Blick auf die Studieninteressierten und die Studienabbrecher/innen und bezieht die Studierenden und Absolvent/innen aller PAs Österreichs ein.
- TEDCA-01 schließt an TEDCA-85 an, indem es die Studienanfänger/innen der PH der Diözese Linz aus den 10 Jahrgängen zwischen 2001 bis 2010 befragt. Der inhaltliche Schwerpunkt der bisherigen Erhebungen lag auf förderlichen und hemmenden Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung und der Unterrichtskompetenz sowie auf dem Befinden in den Praktika.
- TEDCA-11 erfasst die Studierenden und Absolvent/innen der PH Steiermark aus den Jahrgängen 2011 bis 2014.
- Im Mai und Juni 2018 erfolgte – erstmals unter der Projektbezeichnung TEDCA – eine koordinierte Befragung aller erreichbaren, bisher in die einzelnen Teilstudien involvierten Lehrpersonen. Die angeschriebene Stichprobe umfasst rund 7.000 Absolvent/innen der PAs bzw. PHs in ganz Österreich. Die Fragebogen beinhalten Skalen zur Persönlichkeits-, Interessen- und Kompetenzstruktur, zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, zum Lernen und zum Befinden im Beruf sowie zu den bereits getroffenen oder beabsichtigten Laufbahntscheidungen.

emmerich.boxhofer@ph-linz.at
harald.reibnegger@ph-linz.at
ernst.nausner@ph-linz.at

Methode

Als theoretisches Rahmenmodell fungiert das Angebots-Nutzungsmodell des Lernens: Es wird darin angenommen, dass Eingangsmerkmale der Studierenden (z. B. ihre Berufsmotivation) die Wahrnehmung von Lerngelegenheiten im Studium und im Beruf beeinflussen, und dass diese Lernprozesse maßgeblich an der Entwicklung professioneller Kompetenz beteiligt sind. Diese Kompetenz sollte sich im Handeln niederschlagen und sich auf das Befinden auswirken. Letzteres sollte Rückwirkungen u. a. auf die Berufsmotivation haben (Lipowsky, 2010; Mayr, 2012). Dieses Rahmenmodell bietet Platz für Theorien zu un-

terschiedlichen Bereichen, wie z. B. zur Persönlichkeits- und Interessenstruktur (McCrae & Costa, 2008; Holland, 1997), zu den Lerngelegenheiten in Studium und Beruf (Heise, 2013; Oser, 2001), zu den Lernstrategien (Wild, 2000), zur Unterrichtsqualität (Helmke, 2009), zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (Schaarschmidt & Fischer, 2001) oder zur Berufszufriedenheit (Ipfling, Peez & Gamsjäger, 1995).

Bei den in TEDCA verwendeten Instrumenten handelt es sich teilweise um Originalverfahren der zitierten Autoren oder deren Umfeld (z. B. die Verfahren NEO-FFI, AIST und AVEM), teilweise um Eigenentwicklungen, die ausgehend von den entsprechenden Bezugstheorien für den speziellen Untersuchungszweck konstruiert wurden (z. B. die auf den Lehrerberuf bezogenen Skalen LIS und LPA; Brandstätter & Mayr, 1994; Mayr, 1998).

Bisherige wissenschaftliche Befunde

- Berufswahlmotive, berufsspezifische Interessen (z. B. das Interesse am Unterrichten), allgemeine Interessen (z. B. soziale Interessen) und Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Gewissenhaftigkeit) wirken sich auf das Lernen im Studium und im Beruf sowie auf das berufliche Handeln und Befinden aus.
- Im Verlauf des Studiums und der ersten Berufsjahre steigen Gewissenhaftigkeit und Stabilität, Extraversion sinkt. Persönliche Erfahrungen (z. B. die soziale Einbettung im Studium) beeinflussen diese Veränderungen.
- Die berufsspezifischen Interessen ändern sich in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau. Wenn die Attraktivität der Lehreraufgabe zu Beginn des Studiums sehr hoch eingeschätzt wird, kommt es oft zu einem Abfall des Interesses, bei anfänglich geringem Interesse stagniert dieses auf niedrigem Niveau.
- Trotz der angeführten individuellen Veränderungen und der Unterschiede im Studienangebot erlauben die Persönlichkeits- und Interessenmerkmale der Studienanfänger/innen eine langfristige Prognose berufsrelevanter Erfolgskriterien, insbesondere des Befindens im Beruf.
- Es sind darüber hinaus auch Vorhersagen möglich, wie weit später bestimmte berufliche Karrieren angestrebt werden (z. B. eine Laufbahn als Schulleiter/in).

Literatur (ausgewählt)

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber. Kallmeyer: Klett.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (1998). Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In J. Abel & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 111–125). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2012). Lehrer/in werden in Österreich. Empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 1–29). Wien: Lit.

Persönlichkeitsmerkmale

Kompetenzstruktur

Berufszufriedenheit

Berufslaufbahn

Lernstrategien

Unterrichtsqualität

BelaPrim – Belastungen von Primarstufenlehrer/-innen**Abstract**

Um die Zusammenhänge zwischen physischen (insbesondere muskuloskelettalen Beschwerden) und psychischen Belastungen von Primarstufenlehrer/innen identifizieren und evaluieren zu können, wurde das Forschungsprojekt „BelaPrim“ durch die Kooperationspartner FH Gesundheitsberufe OÖ (Bachelor Studiengang Physiotherapie; Unternehmensleitung Forschung und Entwicklung) und Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (Institut für Forschung und Entwicklung) ins Leben gerufen. Weitere Partner in diesem Forschungsprojekt sind die LKUF OÖ und die edugroup.

Der Fokus des Projekts liegt auf der gesundheitsbezogenen Selbstkompetenz (3 Ebenmodell nach D. Nutbeam, 1998; Sorensen et al, 2012) und dem subjektiven Erleben der Arbeit (Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Nach Terhart (2007) ist die Thematik von Belastungen im Lehrberuf und den damit verbundenen Auswirkungen von Bedeutung, weil die Belastungen für Lehrer/-innen steigen und die äußeren Arbeitsbedingungen nicht besser werden (vgl. Terhart, 2007, S. 22). Nach Schaarschmidt (2004) zeigt sich die Berufsgruppe der Lehrer/-innen hinsichtlich des Umgangs mit beruflichen Belastungen im Vergleich mit anderen Berufsgruppen durchaus problematisch, da 60% der untersuchten Lehrpersonen in zwei Risikomuster (Selbstüberforderung bzw. Resignation) fallen.

Die gewonnenen Ergebnisse sollen bei den jeweiligen Projektpartnern als Grundlage für weiterführende Aktivitäten (Fortbildung, Schulungen, Handreichungen) zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit von Lehrer/-innen genutzt werden.

Methode

Das Forschungsprojekt ist als OnlinePanel-Studie angelegt. Die Stichprobe umfasst Primarstufenlehrer/innen aus Oberösterreich. Der Onlinefragebogen besteht aus vier Teilen, in denen die (a) physischen Belastungen (Beschwerden des Bewegungsapparats), (b) körperlichen Aktivitäten, das (c) subjektive Erleben der Arbeit, der (c) Umgang mit den Belastungen der Arbeit und (d) Persönlichkeitsmerkmale erhoben werden.

(a) Nordischer Fragebogen (NMQ) (vgl. Kuorinka et al., 1987)

(b) International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) (vgl. Ainsworth et.al., 2000, Hagströmer et.al., 2006 & Helmerhorst et.al., 2012))

(c) Erleben der Arbeit, Umgang mit beruflichen Belastungen (vgl. Schaarschmidt & Fischer, 2001)

(d) Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Gerlitz, Schupp, 2005)

Ergebnisse

Als Ergebnisse der Studie werden mögliche Zusammenhänge, die zwischen physischen und psychischen Belastungen und Persönlichkeitsdispositionen von Primarstufenlehrer/innen bestehen, vermutet. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, ob bzw. welche Möglichkeiten es gibt, die Beanspruchung durch gezielte Interventionen zu verringern. Zusätzlich können die Einflüsse durch die konkreten (räumlichen) Arbeitsbedingungen oder andere persönliche Faktoren (u.a. Geschlecht, Dienstalter, Beschäftigungsausmaß) in die Ergebnisse einfließen.

emmerich.boxhofer@ph-linz.at
harald.reibnegger@ph-linz.at

In einem weiteren Schritt sollen basierend auf den erhaltenen Ergebnissen konkrete Maßnahmen zur Reduktion der Belastungen (Anleitungen, Handreichungen, Fortbildungsangebote) entwickelt werden.

Literatur

- Ainsworth, B.E., Bassett, D.R., Strath, S.J., Swartz, A.M., O'Brien, W.L., Thompson, R.W., Jones, D.A., Macera, C.A., & Kimsey, C.D. (2000). Comparison of three methods for measuring the time spent in physical activity, *Medicine and science in sports and exercise*, 32(9), 457-466.
- Boxhofer, E. (2015). Nähe und Distanz. Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in Schulpraktischen Studien. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (BaSS)* (S. 47-80). Band 10. Leipzig: Universitätsverlag.
- Gerlitz, J.-Y., & Schupp, J. (2005). *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP+ Dokumentation der Instrumententwicklung BFI-S auf Basis des SOEP-Pretests 2005*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Hagströmer, M., Oja, P., & Sjöström, M. (2006). The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ): a study of concurrent and construct validity, *Public health nutrition*, 9(6), 755-762.
- Helmerhorst, H.J.F., Brage, S., Warren, J., Besson, H., & Ekelund, U. (2012). A systematic review of reliability and objective criterion-related validity of physical activity questionnaires. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 9:103.
- Kuorinka, I., Jonsson, B., Kilbom, A., Vinterberg, H., Biering-Sørensen, F., Andersson, G., & Jørgensen, K. (1987). Standardised Nordic questionnaires for the analysis of musculoskeletal symptoms. *Applied ergonomics*, 18(3), 233-237.
- Nutbeam, D. (1986). Health promotion glossary. *Health promotion*, 1(1), 113-127.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber? – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungswürdigen Zustands*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A.W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sørensen, K., van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health. A systematic review and integration of definitions and models. *BMC public health*, 12:80.
- Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel, & E. Terhart (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft 2007* (S.20-24). Seelze: Friedrich.

Berufsbelastung
von Lehrer/-innen

Gesundheitsprophylaxe

Persönlichkeitsmerkmale
von Lehrer/-innen

Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern

Abstrakt

Mehr als anderen Berufen wird dem Lehrberuf nachgesagt, dass sich in der Realität des Schulalltags vieles anders gestaltet und oftmals ungeahnte Herausforderungen entstehen. Man spricht vom sogenannten Praxisschock.

Dennoch kann die Mehrheit der neuen Lehrkräfte erste Hürden und Stresssituationen relativ gut bewältigen (Lamy, 2015). Dies entspricht den Aussagen der transaktionalen Stresstheorie nach Lazarus, wonach die individuelle Einschätzung einer Situation ausschlaggebend sei (Lazarus, 1987, 1990, 2000). Die Lehrkräfte erwarten zum Berufseinstieg gewisse Schwierigkeiten und Herausforderungen, aber nichtsdestotrotz spielen die Unterstützung durch das Lehrerkollegium sowie Fortbildungen und Trainings z.B. im Hinblick auf classroom-management eine große Rolle (Wimmer, 2011; Dicke, 2014). Hilfreich wäre außerdem, wenn die Hierarchie nach Dienstalter aufgebrochen werden könnte und die schwierigen Aufgaben nicht nur den Neuen übertragen werden (Knauder, 1996).

Methode

In einer qualitativen Studie wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrerinnen und Lehrer den Berufseinstieg erleben, welche etwaigen Schwierigkeiten sie zu meistern haben und wie sie das bewerkstelligen. Dazu wurden 30 Leitfadenterviews mit Lehrerinnen (27) und Lehrern (3) an Pflichtschulen in Oberösterreich geführt, welche sich innerhalb der ersten fünf Dienstjahre befinden. Darunter waren 11 VS-Lehrerinnen und 13 NMS-Lehrer/-innen und ein Lehrer im Polytechnischen Lehrgang, eine Muttersprachenlehrerin sowie zwei Sonderschullehrerinnen und zwei Religionslehrerinnen (katholisch und islamisch).

Ergebnisse

Fast zwei Drittel der Befragten können auf einen durchaus positiven Start in den Lehrberuf zurückblicken. Ein knappes Drittel wiederum hatte tatsächlich mit Schwierigkeiten zu kämpfen.

Es zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Schultypen. Die befragten Volksschullehrerinnen hatten fast alle einen guten Einstieg, sei es als Sprachförderlehrerin in Teilzeitanstellung, sei es als Klassenlehrerin mit mehr Verantwortung. Nur zwei Volksschullehrerinnen begegneten Schwierigkeiten an ihrem ersten Arbeitsplatz. Die eine war als Sprachförderlehrerin und Teilzeitkraft nur an drei Tagen pro Woche an der Schule und musste für drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf jeweils ein eigenes Programm für die ganze Woche vorbereiten. Die andere musste die ersten Monate als Krankenstandsvertretung ausschließlich den Unterrichtsgegenstand Werken unterrichten und wurde dann Klassenlehrerin in einer vierten Klasse, die als äußerst anstrengend und fordernd galt. Interessanterweise haben diese beiden Volksschullehrerinnen beide erst später, als Quereinsteigerinnen, mit dem Lehrberuf begonnen und hatten bereits eigene Kinder. Wenn man davon ausgeht, dass der Berufsstart in den meisten Fällen ein Übermaß an Engagement benötigt, ist zu vermuten, dass dies kinderlosen Lehrerinnen möglicherweise eher gelingt.

Deutlich schwieriger gestaltete sich der Einstieg in den Lehrberuf für die befragten NMS-Lehrerinnen und Lehrer. Hier hatte fast die Hälfte gewisse Probleme

nina.brlica@ph-linz.at

zu Beginn. Was den Lehrerinnen und Lehrern in der Neuen Mittelschule den Anfang sehr erleichtern kann und bei vielen zu einem angenehmen Berufsstart führt, ist das in der NMS charakteristische Team-Teaching. Hier kann man viel von den erfahreneren Kolleginnen und Kollegen profitieren und wenn man gut harmonisiert, hat man als Berufseinsteiger/-in auch moralische Unterstützung durch den Teampartner oder die Teampartnerin. So erlebten mehrere Berufseinsteigerinnen in der NMS, die noch keinerlei Unterrichtserfahrung hatten, einen sehr angenehmen Start, während zwei Befragte aus dem NMS-Bereich mit sehr viel Vorerfahrung dennoch vor großen Herausforderungen und Schwierigkeiten standen, da sie mit unbekanntem Fremdfächern konfrontiert wurden. Fremdfächer zu unterrichten, scheint in der Berufseinstiegsphase offenbar eine der größten Herausforderungen in der NMS zu sein. Auch wenn die Ausbildung im Rückblick sehr kritisch gesehen wird, fühlen sich die neuen Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen gewachsen und können etwaige Schwierigkeiten mit oder ohne Unterstützung von anderen bewältigen. Die Fortbildung wird als wichtig erachtet, aber auch kritisch betrachtet und sorgfältig gewählt.

Literatur

- Dicke, T. (2014). *The Development of Strain and Resources in Beginning Teachers: Predictors, Interrelations and Individual Differences*. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer.
- Lazarus, R.S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55(6), 665–673.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- Knauder, H. (1996). *Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Pind-Roßnagl, S. (2015). Kompetenzentwicklung von Berufseinsteiger/innen in Niederösterreich. Eine Professionalisierungs- und Unterstützungsmaßnahme im Rahmen des verpflichtenden Fortbildungsangebots. *Open Online Journal für Research an Education, Special Issue #3*, 1–12.
- Smit, R. (2014). Individual differences in beginning teachers' competencies - a latent growth curve model based on video data. *Journal for educational research online*, 6(2), 21–43.
- Wimmer, E. (2011). *Lehrer(innen) (gem)einsam? Junglehrer(innen) an Hauptschulen und ihre Ressourcen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen*. Dissertation an der Universität Passau.

Berufseinstieg

Praxisschock

Spiritualitätsbildung im kath. Religionsunterricht der Grundschule in Österreich

Abstract

Ausgehend von der These, dass religiöse Traditionen in einer pluralen, postmodernen Welt immer schwerer vermittelbar sind, erscheint es umso wichtiger, dass sich die Religionspädagogik als Fachwissenschaft mit den Veränderungen und Strömungen im Bereich der Religionen auseinandersetzt, damit ihre praxisorientierten Modelle nicht ins Leere verlaufen (vgl. Kunstmann, 2002, S. 17). So verhält es sich auch mit dem „Megatrend Spiritualität“ (Zulehner, 2004). Die Arbeit setzt sich zum Ziel, Spiritualitätsbildung im kath. Religionsunterricht, ausgehend von einem weiten Spiritualitätsbegriff, wie er international verwendet wird, zu beleuchten. Im ersten Teil der Arbeit wird der Begriff der „Spiritualität“ aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, um eine Definition für die Arbeit zu finden und anschließend daran, Spiritualitätsbildung auch bildungstheoretisch verankern zu können. Im zweiten Teil richtet sich der Blick auf den kompetenzorientierten Lehrplan des kath. Religionsunterrichts in Österreich. Der dritte Teil beschreibt die qualitative Forschung im Rahmen von Experteninterviews und deren Ergebnisse, bevor im vierten Teil Argumente und Beispiele für Spiritualität, als eine Kompetenzdimension des Religionsunterrichts, ausgefaltet werden. Hauptforschungsfragen zum Thema „Spiritualitätsbildung im kath. Religionsunterricht der Grundschule“ sind (1) Wie wird Spiritualitätsbildung in der Theorie (Lehrplan) und Praxis (aus der Sicht der Lehrenden) des Religionsunterrichts sichtbar sowie (2) Welche neuen Modelle zur Spiritualitätsbildung gibt es und wie kann Spiritualitätsbildung – eingebunden in einen kompetenzorientierten Unterricht - hinkünftig aussehen?

Folgende These ist der Ausgangspunkt: Spiritualitätsbildung spielt im kompetenzorientierten Lehrplan des kath. Religionsunterrichts (RU) der Grundschule eine geringe Rolle bzw. wird Spiritualität als eine Kategorie verstanden, die nicht in das Kompetenzraster passt. Die internationale Kinder-Spiritualitätsforschung legt jedoch nahe, dass Spiritualität eine wichtige Schlüsselkompetenz für Kinder ist und zu einem gelingenden Leben beitragen kann. Aus diesem Grund ist es ein Anliegen der Arbeit, Spiritualität als weitere Kompetenz für den kompetenzorientierten RU zu formulieren, zu konkretisieren, zu argumentieren und Umsetzungsmöglichkeiten zu geben.

Methode

Welche Erfahrungen Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit dem kompetenzorientierten Lehrplan haben und wie sich dies ihrer Meinung nach auf die Spiritualitätsbildung im Unterricht auswirkt, dazu soll die qualitative Forschung in Form von Interviews und deren Auswertung einen Einblick in die Grundschulen in Österreich, anhand der Beispiele aus Oberösterreich, geben. Geplant sind drei Interviews mit LehrerInnen mit unterschiedlich langer Lehrerfahrung nach der Methode des „problemzentrierten Interviews“ (vgl. Mayring, 2016, S. 67–72). Das Interview gibt den Befragten grundsätzlich die Möglichkeit frei zu sprechen, das Gespräch ist allerdings auf eine Problemstellung zentriert, mit der sich die Interviewerin/ der Interviewer befasst und in einem Interviewleitfaden

martina.ebner@ph-linz.at

bestimmte Aspekte daraus zusammengestellt hat (vgl. Mayring, 2016, S. 67–72). Ausgewertet wird das gewonnene Datenmaterial nach der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015). Dabei stellt ein Kategoriensystem das zentrale Instrument der Analyse dar, um bei der Auswertung der Daten systematisch und regelgeleitet vorzugehen. Gleichzeitig wird darauf geachtet, dass der Kommunikationszusammenhang bei der Auswertung nicht aus dem Blick gerät.

Ergebnisse

Da sich dieses Dissertations-Projekt am Beginn befindet, kann noch nicht über Ergebnisse berichtet werden.

Literatur

- Altmeyer, S. (2006). *Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben. Unserem Freund, Lehrer und Kollegen Gottfried Bitter CSSp zu seinem 70. Geburtstag am 24. Oktober 2006*. Göttingen: V & R Unipress.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Schöningh.
- Caloun, E., & Habringer-Hagleitner, S. (Hrsg.) (2018). *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebner, M. (2018). Spiritualität – ja, aber welche? Zur kritischen Reflexion von Spiritualitätsbildung. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 119–129). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebner, M. (2018). Zur spirituellen Kompetenz von Kindern: Was bringen Kinder für spirituelle Bildung mit? In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 63–82). Stuttgart: Kohlhammer.
- Obst, G. (2010). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kunstmann, J. (2002). *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*. Gütersloh: Kaiser Gütersloher Verl.-Haus.
- Zulehner, P. (2004). *Spiritualität – mehr als ein Megatrend, Gedenkschrift für Kardinal DDr. Franz König*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Moralentwicklung

Spiritualität/Religion
und Schule

Spirituelle Entwicklung
von Kindern

Kompetenzorientierter
Religionsunterricht

Spiritualitätsbildung

Danièle Hollick
Marianne Neißl
Harald Reibnegger

Entwicklungen von Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zu Inklusion – Konsequenzen für die Pädagog/-innenbildung

Abstrakt

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention geht auch die Verpflichtung einher, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren. Im Curriculum des neuen Lehramtsstudiums Primarstufe wird Inklusion als Querschnittsthema gefasst, das alle Diversitätsbereiche einbezieht und es werden „Wissens- und Handlungskompetenzen sowie professionelle Grundhaltungen zu inklusiver Bildung in allen Studienfächern“ für alle Studierenden grundlegt (PHDL, 2018, S. 12–13). Im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik/Fokus Behinderung“ werden die Grundlagen inklusiver Pädagogik in allen Diversitätsbereichen vertieft, wobei der Fokus auf den Diversitätsbereich „Behinderung“ gelegt wird. Absolventinnen und Absolventen sollen Unterricht so gestalten können, dass Lernbarrieren verhindert bzw. abgebaut werden können und größtmögliche Partizipation gewährleistet wird. Die Entwicklung einer dafür benötigten professionellen Handlungskompetenz umfasst nach Baumert und Kunter (2006) neben fachlichen Kompetenzen auch motivationale Orientierungen und Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen als zentrale Merkmale der Lehrer/-innenpersönlichkeit.

Einstellungen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion werden von Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow (2015) als „wichtige Schlüsselmomente für die Realisierung einer inklusiven Unterrichtspraxis“ identifiziert. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Hellmich, Görel und Schwab (2016), die auch auf einen Zusammenhang zwischen Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion und Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz & Schwarzer, 2000) hinweisen.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes soll die Entwicklung von Einstellungen, Haltungen und Bedenken von Studierenden des Lehramtes Primarpädagogik zu inklusivem Unterricht im Laufe ihrer Ausbildung erforscht werden. Es wird auch Fragen nachgegangen, ob Einstellungen zur Inklusion über Vertrauen in eigene Fähigkeiten erklärt werden können und inwiefern Vorerfahrungen einen Einfluss auf Einstellungen haben. Subjektive Sichtweisen zu inklusivem Unterricht und auf Zuständigkeiten sollen ebenso Gegenstand der Untersuchung sein.

Methode

Das Forschungsdesign ist durch die Verknüpfung der qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethode methodentriangulatorisch angelegt. Durchgeführt werden eine echte sowie eine unechte Längsschnittstudie. Bei der echten Längsschnittstudie wird eine Gesamterhebung beginnend mit der Studienkohorte der Primarstufenpädagogik des 1. Semesters 2018 bis zum Abschluss des Bachelorstudiums 2021/2022 durchgeführt, um Entwicklungsprozesse innerhalb einer Gruppe zu analysieren. Im Rahmen der unechten Längsschnittstudie werden im Studienjahr 2018/2019 alle Studierende des 3., 6. und 8. Semesters in der Ausbildung Primarstufenpädagogik befragt, womit u.a. die Wahl der Schwerpunkte im Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der Kompetenzen, Haltungen und Selbstwirksamkeit in der antizipierten Umsetzung inklusiven Unterrichts systematisiert betrachtet wird. Gewählt werden die standardisierten Erhebungsin-

daniele.hollick@ph-linz.at
marianne.neissl@ph-linz.at
harald.reibnegger@ph-linz.at

rumente SACIE-R 2013 zu Einstellungen, Haltungen und Bedenken und TEIP 2013 zu Selbstwirksamkeit (Feyerer, Reibnegger, Hecht, Niedermair, Soukup-Altrichter, Plaimauer, Prammer-Semmler, Moser, Bruch, 2013).

Die jeweiligen Datensätze der quantitativen Befragung werden einer deskriptiven und inferenzstatistischen Untersuchung unterzogen. Die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten zu subjektiven Auffassungen des Konzeptes „Inklusion“ sowie zu Sichtweisen auf Zuständigkeiten inklusiver Pädagoginnen und Pädagogen erfolgt inhaltsanalytisch.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, Ch., Prammer-Semmler, E., Moser, I., & Bruch, I. (2013). *SACIE-R/TEIP - Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik*. Verfügbar unter: https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/467/1/PT_9007118_SACIE-R_TEIP_Fragebogen.pdf
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67–85.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, A., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Vol. 28. Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen: Prolog.
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2018). Curriculum. Bachelorstudium und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe. Linz: Autor. Verfügbar unter: https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/1_Studium/1_Ausbildung/Lehramt_Primarstufe/Lehrveranstaltungen/Curriculum.pdf
- Schmitz, G.S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.

Kompetenzmodelle

Inklusion

Einstellungen

Pädagoginnen- und Pädagogenbildung

Methodentriangulation

Zukunfts- & Forschungswerkstatt – Herausforderungen und Chancen einer (möglichen) inkluisiven Hochschuldidaktik

Abstrakt

Im Zuge der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung Neu wurde dem forschenden Lernen curricular eine zentrale Rolle zugeschrieben. Dementsprechend ist eine Gestaltung forschender Lehr-Lernarrangements an pädagogischen Bildungsinstitutionen im tertiären Bereich notwendig und wird u.a. mit der Implementierung einer Zukunfts- und Forschungswerkstatt (ZFW) an der PHDL umgesetzt. „Mit der Öffnung von Hochschulen für eine zunehmend breitere Studierendenschaft und mit der Anerkennung von Lebenswelten, die die ausschließliche Konzentration auf ein Studium erschweren“ (Platte, 2018, S. 21) liegt eine Herausforderung in didaktischen Gestaltungen von Bildungs- und Lernprozessen. Krönig (2018, S. 62) stellt an eine inklusive Hochschuldidaktik die Anforderung einer „Diskursivierung und damit Komplexitätserhöhung und -transformation“ pädagogischer Situationen und den damit verbundenen (Bildungs-)Inhalten. Analysiert wird das für die Gestaltung der ZFW umzusetzende Konzept AuRELIA Kursdesign von Reitinger (2013, S. 92) vor dem Hintergrund der Frage, inwieweit dieses Konzept Momente und Möglichkeiten einer inklusiven Hochschuldidaktik bietet, in der die „Bildung inklusiver Gruppen, die Etablierung inklusiver Formen von Kommunikation und Interaktion“ als „genuin pädagogische Herangehensweisen“ (Krönig, 2018, S. 59) sichtbar gemacht werden können. Aus professionstheoretischer Perspektive zur Entwicklung pädagogischer Handlungen werden gemeinsames Lösungssuchen und Reflexionsprozesse ermöglicht, wodurch mit einer professionellen Distanz eigene Erfahrungen und Sichtweisen reflektiert werden können (Rumpf, 2016, S. 81).

daniele.hollick@ph-linz.at
marianne.neissl@ph-linz.at

Methode

Für eine hochschuldidaktische Weiterentwicklung der ZFW wird als empirischer Forschungsansatz die Aktionsforschung gewählt (siehe dazu Altrichter et al., 2013), wobei es sich entsprechend Fox, Martin & Green (2007, S. 48ff) um „Practitioner Research“ als eine der „Spielarten“ der Aktionsforschung, „die eine systematische Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis inkludiert, mit dem Ziel, diese zu verändern und weiterzuentwickeln“, handelt (Cendon, 2016, S. 30). Als Datenmaterial werden das Forschungstagebuch von zwei in der ZFW Lehrenden, Protokolle der Besprechungen des Lehrendenteams der ZFW, die Ergebnisse der SWOT-Analyse der Studierenden sowie die Ergebnisse der mittels CILI (Reitinger, 2016) erhobenen und ausgewerteten Daten herangezogen. Die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten erfolgt inhaltsanalytisch. Die Daten aus der Fragebogenerhebung werden einer deskriptiven Analyse unterzogen. Befragt werden alle Studierende der ZFW im Lehramtsstudium der Primarstufenpädagogik im 5. Semester.

Ergebnisse

Als erstes Ergebnis der qualitativ erhobenen Daten können im AuRELIA-Kursdesign Forschenden Lernens nach Reitinger (2013) folgende inklusive Momente identifiziert werden: (1) Die Berücksichtigung des Individuellen erfolgt durch den

Ansatz des selbstbestimmten Lernens und der Anliegenorientierung. (2) Das Gemeinsame kann erstens inhaltlich im gemeinsamen Thema „Aktuelle Herausforderungen an Bildung und Erziehung unter dem Aspekt Diversität“ verortet werden. Zweitens werden durch die didaktische Gestaltung der ZFW Erfahrungsräume des gemeinsamen Lernens ermöglicht, in denen das eigene Vorhaben in der Gruppe reflektiert und von dieser konstruktive Rückmeldungen in wertschätzender und nicht bewertender Form gegeben werden. Somit wird die Gruppe auch als Ressource für den eigenen Lern- und Bildungsprozess wahrnehmbar. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung sind noch offen.

Literatur

- Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K., & Welte, H. (2013). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.803–818). Weinheim: Beltz Juventa.
- Cendon, E. (2016). Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In E. Cendon, A. Mörth, & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S.25–43). Münster: Waxmann.
- Fox, M., Martin, P., & Green, G. (2007). *Doing practitioner research*. London: Sage.
- Krönig, F.K. (2018). Inklusive Hochschuldidaktik vs. hochschulisches Diversity-Management. In A. Platte, M. Werner, St. Vogt, & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S.55–64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Platte, A. (2018). (Hochschul-) Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. In A. Platte, M. Werner, St. Vogt, & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S.20–42). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Eds.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (pp. 39–59). Kassel, Germany: University Press.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lehrarrangements*. Immenhausen/Kassel: Prolog.
- Rumpf, D. (2016). Forschendes Lernen und Forschen lernen in Hochschullernwerkstätten. In S. Schude, D. Bosse, & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*, (S.73–85). Wiesbaden: Springer.

Inklusive Bildung

Forschendes Lernen

Hochschuldidaktik

Action Research

Elisabeth
Hueber-Mascherbauer
Danièle Hollick

Service Learning an Pädagogischen Hochschulen – Untersuchung zur Entwicklung inklusionsorientierter Sichtweisen auf schulische Arbeit

Abstrakt

Durch die Integration von Service Learning an der PPHDL werden Räume außerhalb des schulischen Praxisfeldes ermöglicht, um Erfahrungen des sozialen Engagements theoriebasiert zu reflektieren. Der Fokus wird dabei auf eine Auseinandersetzung mit inklusiver Schule und inklusivem Unterricht gerichtet. Es wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung dem Service Learning für die Entwicklung inklusionsorientierter Sichtweisen auf schulische Arbeit zugeschrieben werden kann. Qualitätsvoll umgesetztes Service Learning kann folgende Ziele erreichen: Studierende lernen Wissen praktisch anzuwenden und produktiv für die Gesellschaft einzubringen. Sie verstehen pädagogische Inhalte tiefer und umfassender (u.a. Haski-Leventhal et al., 2010; Nährlich & Schröten 2013). Reinders und Youniss (2005) machen allerdings darauf aufmerksam, dass die spätere Bereitschaft zum politischen und sozialen Engagement nicht durch die ehrenamtliche Tätigkeit per se bedingt wird, sondern durch die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, durch die aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Lebenswelten sowie durch die prozessbegleitete Reflexion und die sich entwickelnde Prosozialität. Auch Hascher (2005) weist mit der „Erfahrungsfalle“ darauf hin, dass Erfahrungen in einen Reflexionsprozess zu überführen sind, um das eigene pädagogische Handeln weiter zu entwickeln. Den Kontext für Service Learning bildet das Projekt L.E.V. (Lernen. Engagement. Verantwortung.), das seit dem WS 2015/2016 fixer Bestandteil an der PPHDL ist.

elisabeth.mascherbauer@ph-linz.at
daniele.hollick@ph-linz.at

Methode

Der Frage nach der Entwicklung inklusionsorientierter Sichtweisen auf schulische Arbeit durch Service Learning wird mittels der Dokumentarischen Methode (u.a. Nohl, 2017) nachgegangen. Als Datenmaterial dienen schriftliche Reflexionen von insgesamt 37 Studierenden, die im Rahmen der Zukunfts- und Forschungswerkstatt (ZFW) ihre Erfahrungen im sozialen Engagement theoriebasiert reflektiert und darauf aufbauend ihre Sichtweisen abgeleitet haben. In einem mehrstufigen Verfahren erfolgt im ersten Schritt die formulierende Interpretation durch die Analyse des thematischen Verlaufs zu inklusionsorientierte Sichtweisen auf schulische Arbeit. Darauf folgt die reflektierende Interpretation durch die Analyse des dokumentarischen Sinngehalts, wobei durch die Textsortentrennung das „WIE“ des Reflektierten rekonstruiert wird. In einem dritten Schritt erfolgt eine sinngenetische Typenbildung, in dem Orientierungsrahmen für inklusionsorientierte Sichtweisen von den Einzelfällen losgelöst eine eigene Signifikanz im Sinne von Bedeutung bekommen (Nohl, 2017).

Ergebnisse

Im Datenmaterial kann zum aktuellen Stand der Auswertung zwischen drei Grundhaltungen bzw. Orientierungen inklusionsbasierter Sichtweisen auf schulische Arbeit skizziert werden: (1) Akzeptanz von Verschiedenheit: Eine offene und akzeptierende Haltung zu Verschiedenheit setzt für Studierende eine gewisse Offenheit voraus, sich auf Fremdes auch einlassen zu können. (2) Notwen-

digkeit der Reflexion eigener Vorurteile und Unsicherheiten: Die Haltung zur Reflexion eigener Vorbehalte und Bilder gegenüber „Anderem“ im Sinne von Unbekanntem ist bei den Studierenden rekonstruierbar, die im Rahmen des Soziales Engagements für sich gänzlich neue Kontexte gewählt haben. (3) Vertrauen in andere: Diese Haltung gegenüber Mitarbeiter/-innen mit anderen Ausbildungsbiographien als die des Lehramtes wird bei den Studierenden deutlich, deren soziales Engagement eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit verlangt. Erste Ergebnisse der durchgeführten Studie unterstreichen und bestätigen u.a. die Relevanz einer theoriebasierten, reflektierten Auseinandersetzung mit den eigenen im sozialen Engagement gemachten Erfahrungen für den zukünftigen Lehrer/-innenberuf.

Literatur

- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(1), 40–46.
- Haski-Leventhal, D., Grönlund, H., Holmes, K., Meijs, L., Cnaan, R., Handy, F., Brudney, J.L., Kang, Ch.H. Kassam, M., Pessi, A.B., & Ranade, B. (2010). Service-Learning: Ergebnisse einer 14 Nation-Studie. *Journal of Non-Profit-Marketing und Marketing für den öffentlichen Sektor*, 22(3), 161–179.
- Nährlich, S., & Schröten, J. (2013). *Wirkungsstudie Service Learning. Wie lassen sich Unterricht und Bürgerengagement verbinden?* Verfügbar unter: https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/sozialgenial_Broschuere_Wirkungsstudie_Service_Learning_web.pdf
- Nohl, A.M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Reinders, H., & Youniss, J. (2005). Community service and civic development in adolescence. Theoretical considerations and empirical evidence. In A. Sliwka, M. Diedrich, & M. Hofer (Eds.), *Citizenship education. Theory, research, practice* (pp. 112–127). Münster: Waxmann.

Inklusive Bildung
Service Learning
Hochschuldidaktik
Dokumentarische Analyse

Karin Keiler
Harald Reibnegger

Modelle der schulischen Tagesbetreuung und Schulqualität aus Sicht der Eltern

Abstract

Die Praxisvolkschule der PH der Diözese Linz bietet fünf Formen der schulischen Tagesbetreuung an. Nach Holtappels (2006) gibt es im Wesentlichen drei Grundformen der Ganztagsversorgung, das additiv-duale, das additive und das integrierte Modell (vgl. Holtappels, 2006, S. 5-6). In Österreich kam es mit dem Schuljahr 2006/07 zur Forcierung ganztägiger Schulformen (vgl. Hofmeister & Popp, 2008, S. 172). An der PVS werden die verschränkte, wie die getrennte Form in jeweils 2 Varianten angeboten. Diese werden hinsichtlich Akzeptanz, Arbeitszeit der Schüler/-innen, Schulklima, Selbstkonzept und Schulzufriedenheit untersucht. Es wird der Frage nachgegangen, ob diese Faktoren der Schulqualität einen Einfluss auf die Wahl bzw. die Akzeptanz des gewählten Modells der schulischen Tagesbetreuung haben. Es stehen zwei Modelle für eine verschränkte Form und zwei Modelle für die getrennte Form der schulischen Tagesbetreuung zur Untersuchung an. Das fünfte Modell ist jenes ohne jegliche Form der schulischen Tagesbetreuung. Als Faktoren, mit denen Aussagen über die Schulqualität gemacht werden können, wurden bestehende Items zum Schul- und Klassenklima (Eder 2007) und Kurzskalen zum Leistungsselbstkonzept und dem sozialen Selbstkonzept (vgl. Eder, 2007, S. 175-187) in das Erhebungsinstrument aufgenommen. Zusätzlich wurden die Eltern noch über die schulische Arbeitszeit der Kinder zu Hause befragt.

karin.keiler@ph-linz.at
harald.reibnegger@ph-linz.at

Methode

Ab dem Schuljahr 2017/18 wird eine Panelstudie (N=166) mit zwei Kohorten zwei Schuljahre lang befragt. Je Kohorte gibt es drei Befragungszeitpunkte. Als Erhebungsinstrumente wurden für die Erhebung der Akzeptanz der gewählten Modelle der Tagesbetreuung eigene Items entwickelt bzw. für die Bereiche der Schulqualität bestehende Skalen verwendet. In der ersten Kohorte wurden insgesamt 84 Personen bereits zweimal befragt. Die zweite Kohorte mit 82 Personen startete im Herbst 2019 mit der ersten Befragung.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der ersten Kohorte zeigen hinsichtlich der Akzeptanz des gewählten Modells der Tagesbetreuung insgesamt sehr hohe Zustimmung. Diese Zustimmung ändert sich zwischen den beiden Befragungszeitpunkt nicht signifikant. Ebenso weisen die Werte für Wohlbefinden und Schulzufriedenheit durchwegs hohe Zustimmungswerte auf. Erwartet wurde eine Erhöhung der Werte für das Selbstkonzept im Bereich Soziales, welche zwischen den ersten beiden Befragungszeitpunkten bestätigt werden konnte. Hinsichtlich der Arbeitszeit für die Schule zu Hause war ein Unterschied zwischen den unterschiedlichen Modellen der Tagesbetreuung erwartet worden. Es zeigte sich, dass Schüler/-innen in verschränkten Formen zu Hause weniger Arbeitszeit für die Schule aufbrachten.

Literatur

- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: Studienverlag.
- Hofmeister, U., & Popp, U. (2008). Schulische Tagesbetreuung in Österreich. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, & G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2008* (S.172–183). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Holtappels, A. (2006). Stichwort: Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 5–29.

Schulische
Tagesbetreuung
Modelle Ganztagschule
Schulklima
Klassenklima

David Ketter
 Ursula Schwaiger
 Sabine Benczak
 B. Hauer & J. Reitinger

“CrEEed“ in der Ausbildung von Lehrpersonen – Forschendes Lernen in der Mathematik-Didaktik der Primarstufe

Abstrakt

Die Theorie forschender Lernarrangements (Theory of Inquiry Learning Arrangements; TILA) sowie die sechs Kriterien Forschenden Lernens wie Entdeckungsinteresse, Methodenaffirmation, erfahrungsbasiertes Hypothesieren, authentisches Explorieren, kritischer Diskurs und conclusiobasierter Transfer samt deren Bedeutung für die Konzeption pädagogischer Lernsettings im Bereich der Hochschuldidaktik nach dem CrEEed-Konzept (Reitinger 2013) stehen im Zentrum der Auseinandersetzung. Die empirische Untersuchung versucht den Entfaltungsgrad der sechs Kriterien Forschenden Lernens und damit die Wirksamkeit des CrEEed-Konzepts in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der Mathematik-Didaktik der Primarstufe in 4 im WS 2015 durchgeführten Lehrveranstaltungen festzustellen. Dazu wurden 94 Studierende des 5. Semesters der Volksschullehrer/innenausbildung von zwei verschiedenen Lehrenden nach dem CrEEed-Konzept unterrichtet. Die Arbeit an offenen mathematischen Aufgabenstellungen und Modellierungen (Schipper, 2015) sollte ein Erfahren der sechs Kriterien forschenden Lernens ermöglichen. Neben Mathematikkonferenzen und dialogischen Prozessen (Ruf & Gallin, 2005) stand im Zentrum auch die Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder, das Erfahrbarmachen von Größen und das Mitbedenken möglicher Schwierigkeiten – generell im Fokus der Heterogenität als Lernressource.

david.ketter@ph-linz.at
 ursula.schwaiger@ph-linz.at
 sabine.benczak@ph-linz.at
 beatrix.hauer@ph-linz.at
 johannes.reitinger@ph-linz.at

Methode und Ergebnis

Die der Untersuchung zugrunde liegende Forschungsfrage lautete:

Führt das CrEEed-Konzept, eingesetzt in der Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe im Bereich der Mathematik im allgemeinen Vergleich zu anderen, randomisiert ausgewählten Lehrveranstaltungen zu einer stärkeren Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens?

Der Fragestellung liegt die Vermutung zugrunde, dass es einen Unterschied zwischen dem CrEEed-Arrangement und herkömmlichen, konventionellen Lehrveranstaltungen im Bereich der Ausbildung von Lehrpersonen gibt. Dieser Unterschied soll interferenzstatistisch unter Anwendung des Inventars CILI getestet werden. Dazu werden die gemittelten Rückmeldungen aus den vier Gruppen (N=94) mit den gemittelten Werten aus den Rückmeldungen anderer Studierender (Referenzgruppe mit N = 544; erhoben im Rahmen der konfirmatorischen Testphase von CILI; Reitinger, 2016, S. 49f), die sich auf per Zufall ausgewählte, verschiedene Lehrveranstaltungen aus der Lehramtsbildung beziehen, verglichen.

Die Ergebnisse der deskriptiven und interferenzstatistischen Auswertung zeigen auf, dass das durchgeführte CrEEed-Arrangement, eingesetzt in der Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe im Bereich der Mathematik, im allgemeinen Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen, zu einer stärkeren Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens führt. Die berechneten Effekte sind zwar als klein einzustufen, aufgrund der durchgehend vorhandenen höheren Mittelwerte in den untersuchten Gruppen im Vergleich zur Referenzgruppe sowie der berechneten Signifikanzen kann die ins Auge gefasste Hypothese aber als

bestätigt angesehen werden. Hinsichtlich Fortführung und Weiterentwicklung der Fragestellung wird durch eine verstärkte Miteinbeziehung der Praxisplätze ein Transfer der sechs Kriterien forschenden Lernens in die pädagogische Praxis angedacht. (Ketter, Schwaiger, Benczak, Hauer & Reitinger, 2016)

Dissemination

Ketter, F. D., Schwaiger, U., Benczak, S., Hauer, B. & Reitinger, J. (2016). "CrEEed" in der Aus-bildung von Lehrpersonen. Forschendes Lernen in der Mathematik-Didaktik der Primarstufe. *Re&E Source*, 6(2), 16–31.

Literatur

- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: D. C. Heath & Company.
- Hauer, B. (2014). *Entwicklung didaktischer Kompetenzen durch forschendes Lernen – Der Einsatz des AuRELIA-Konzeptes in der Lehrer/-innenbildung*. Aachen: Shaker.
- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S.39–59). Kassel: University Press.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen*. Berlin: Klett.
- Schipper, W. (2015). *Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen* (4.Aufl.). Braunschweig: Schroedel.

CrEEed

Forschendes Lernen

TILA (Theory of Inquiry Learning Arrangements)

Fachdidaktik

Holistische Impulse für das Lehren und Lernen Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation im Lehr-/Lernprozess

Abstrakt

„Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“ ANTOINE DE SAINT-EXUPERY

Der Spruch von Antoine de Saint-Exupery versucht einen Erklärungsansatz für menschliches Verhalten zu liefern. Menschen sind keine Maschinen, die wie in der operant-behavioristischen Sicht programmiert werden und dann richtig funktionieren. Genauso wenig ist die Geburt eines Kindes, wie Talcott Parsons meint, eine „invasion of a barbarian“, der erst gezähmt werden muss. Menschen suchen von Geburt an Herausforderungen nicht aufgrund einer Programmierung oder weil sie dazu „gezwungen“ werden, sondern weil das ihrer Natur entspricht.

alfred.klampfer@bildung-ooe.gv.at

„Development, when viewed from this perspective, as Piaget and a few other pioneering psychologists, such as Heinz Werner, have done, is really quite a different matter. It is a more constructive matter, a more human matter. Development is not something done to the child by the social world, but, rather, it is something the child does actively, with the support and nourishment of the social world.“ (Deci, 1995, S. 79)

Dies führt zu einer holistischen Betrachtung von Lernen und menschlicher Entwicklung, die eine breitere und tiefere Perspektive von Bildung in kognitiver und affektiver Hinsicht berücksichtigt. John Hare (2010, S. 7) beschreibt die „Vision“ von Holistischer Bildung:

“The aim of holistic education must be to prepare students for a fulfilling and productive life in which their skills and attributes are constantly challenged, developed and applied as part of their lifelong learning. It is an educational journey of personal discovery starting within formal education and then continuing throughout life. The learning and life experiences are continuous with individuals gaining in different ways from the various situations and demands that they are presented with.”

Dabei spielt die Motivation sowohl in der Entwicklung des Menschen im Allgemeinen als auch im Lehr-/Lernprozess im Besonderen eine wichtige Rolle. Ein wissenschaftlich anerkannter theoretischer Zugang ist in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan zu finden, welcher den holistic psychological theories zugeordnet werden kann. Im vorliegenden Projekt werden Potentiale der Selbstbestimmungstheorie der Motivation sowie motivationale Faktoren im pädagogischen Kontext diskutiert, wobei eine holistische Sichtweise den Hintergrund dazu bildet.

Methode

Als empirische Methode wurde eine hermeneutische Herangehensweise gewählt.

Ergebnisse

Holistische Bildung “broadens and deepens the educational process. It represents a planned approach that encourages personal responsibility, promotes a positive attitude to learning and develops social skills. These are essentials in the modern world in which we live.” (Hare, 2010, S. 7)

Grundsätzlich sind die Ergebnisse empirischer Studien zur Selbstbestimmungstheorie zur Idee einer ganzheitlichen, holistischen Bildung kompatibel. Eine positiv wahrgenommene Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit von Studierenden zu einer Gruppe sind die Basis für eine gesteigerte Selbstmotivation und der Schlüssel zu einem “fulfilling and productive life in which their skills and attributes are constantly challenged, developed and applied as part of their lifelong learning” (ebd., S. 3).

Dazu bedarf es Lehrender, die ihr Handwerk verstehen, viele Möglichkeiten in ihrem persönlichen didaktischen Werkzeugkoffer vorfinden, sich auf Studierende einlassen können und voller Engagement und Enthusiasmus ihren Beruf lieben. „Education is a social process. Education is growth. Education is not a preparation for life; education is life itself.” (J. Dewey)

Literatur

Deci, E.L. (1995). *Why we do what we do. Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.

Hare, J. (2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the EB programmes*. Verfügbar unter http://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/09/Holistic-education_John-Hare.pdf

Lebenslanges Lernen

Lehrerbildung

Motivation

Holistic Education

Didaktik

Virtual / Augmented Reality in Education Analysis of the Potential Applications in the Teaching / Learning Process

Abstract

Mark Zuckerberg, founder and CEO of Facebook and owner of the virtual reality company Oculus, posted the following on Facebook on October 6, 2016:

“Here’s the crazy virtual reality demo I did live on stage at Oculus Connect today. The idea is that virtual reality puts people first. It’s all about who you’re with. Once you’re in there, you can do anything you want together - travel to Mars, play games, fight with swords, watch movies or teleport home to see your family. You have an environment where you can experience anything.”

Virtual Reality has become a hype in recent years, thanks especially to new hardware and software packages. But this hype already existed in the 1990s and it was being speculated that Virtual Reality would soon enter the classroom. Aaron Walsh founded the Immersive Education Initiative (<http://immersiveducation.org>). At universities, the possibilities of VR were being investigated (e.g., Virtual Harlem at the University of Arizona). But the technology didn’t manage to establish itself in the teaching/learning context. The Internet bandwidths were too low, the technical requirements for schools and university much too high. This has changed in recent years. The development of new, cheaper technologies as well as fast internet connections have created the prerequisites for the use of virtual and augmented reality in the teaching/learning process.

The aim of this project is to consider virtual and augmented reality in the teaching and learning context of schools and universities. Starting from the principles of learning and action theory according to Baumgartner and Kalz (2004), possible potential applications of VR / AR in the teaching / learning context are described and linked to the theoretical teaching / learning paradigm.

Method

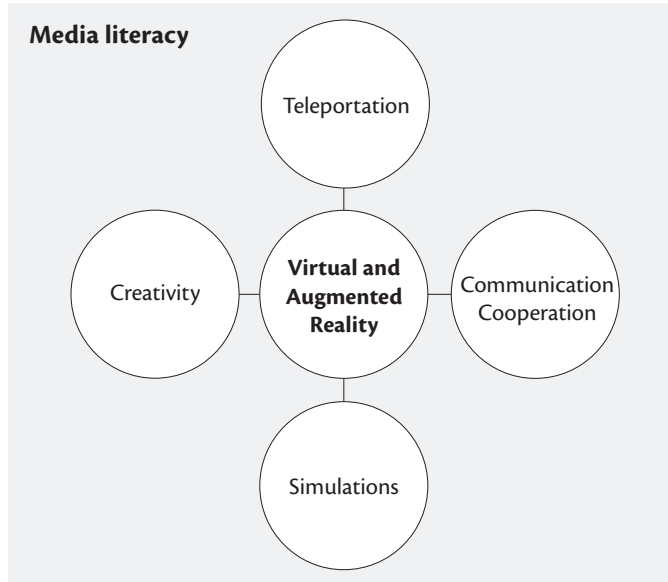
Evaluation Study

Conclusion

Building on a general introduction to the fundamental principles of virtual and augmented reality and the learning- and action related background, this project has illustrated the diverse potential applications of this technology as a didactic tool in the classroom. Figure 1 gives an overview of the main aspects of this potential.

alfred.klampfer@bildung-ooe.gv.at

Figure 1. Potential of VR-AR in the teaching/learning process



The pedagogic and didactic basis of these potential applications was analysed.

Figure 2. Teaching Models and areas of application of VR-/AR

Teaching I	Teaching II	Teaching III
	Teleportation	
	Communication/Cooperation	
		Simulation
		Art

Virtual Reality
 Augmented Reality
 Education
 Learning

The above described teaching/learning scenarios have shown that virtual and augmented reality have great potential for use in schools and universities and can be a valuable addition to the teacher’s “didactic toolkit”. VR and AR make it possible to present content in ways previously impossible, whereby the scenarios described have demonstrated that it may be used in the context of Teaching I, II and III. It must be said, however, that this technology can only be used successfully if the basic conditions have been met, namely that the technical and financial means are available, that the age of the pupils has been considered and that the technology can be used profitably. To achieve this, teachers must be prepared to address themselves to the task and apply their entire didactic know-how.

References

Baumgartner, P., & Kalz, M. (2004). *Content Management Systeme für den Bildungsbereich*. Verfügbar unter http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2012/12/Baumgartner_Kalz_2004_Content-Management-Systeme-aus-bildungstechnologischer-Sicht.pdf

Promoting teachers' agency: reflective practice as transformative disposition

Introduction

Reflective practice is supposed to positively affect teachers' agency, expanding their scope of action and opening up perspectives for professional development. However, it has repeatedly been subject to criticism for having a tendency to 'contradict its own aims and become non-reflective, shutting off possibilities for transformation' (Galea, 2012, p.245), and for having become a term overused to the point of having lost its meaning (Hébert, 2015, p.370). At the same time, reflective practice is – at least implicitly – still widely understood as an individual process (Collin & Karsenti, 2011) with few exceptions, e.g. Farrell (2014) or Stuart (2014). These aspects present serious limitations to the potential of reflective practice for promoting collective transformative agency, and therefore need to be addressed. In the research project, I suggest approaching reflective practice as a specific *learning mode* – both individually and collectively – that empowers learners to transform their situation. In this I follow the theory of expansive learning (Y. Engeström, 2015), which draws from cultural-historical activity theory (CHAT) and its examples of using formative interventionist methodology. This article also seeks to contribute to a more elaborated understanding and conceptualisation of reflective practice in the CHAT tradition. For opening up more deeply reflectivity as an internal part of activity, I follow Thompson and Pascal (2011, 2012) who provide a theoretical framework for reflective practice that is based on existentialist core assumptions. I propose this framework to be essentially compatible with and practically addressable through the theory of expansive learning, which on its part fosters the emergence of transformative agency. Concerning both approaches, however, I argue in this paper that they do not pay attention to the psychological aspect constituting an internal part of reflective practice. I refer to existentialist need dimensions expressing the motivational aspect of human activity, as discussed by Leontiev (2012). While adding this aspect to the existentialist framework, I aim to build a framework of collaborative reflective practice with a transformative disposition. After theorising reflective practice from a CHAT perspective and proposing the addition of existentialist need dimensions into the framework, I provide a case study capitalising on this framework for studying reflective practice in the field of education. By applying formative interventionist methodology in the form of a locally adapted version of the Change Laboratory, an expansive learning method, at an Austrian secondary school, I seek to answer the following question: How can reflective practice be conceived as something that extends beyond the individual teacher and incites teachers to commit to both individual and collective professional development in an educational setting?

martin.kramer@ph-linz.at
martin.kramer@helsinki.fi

Method

Formative interventionist, localised (and streamlined) version of a Change Laboratory.

Conclusion

The research question was addressed by discussing the existentialist approach towards reflective practice as proposed by Thompson and Pascal (2011), by showing the compatibility of its existential key positions with CHAT methodology and by extending that framework with existentialist need dimensions. In the provided case, a thorough analysis of existential need dimensions, and the application of the principles of double stimulation and the ascent from the abstract to the concrete helped to reconceptualise the teachers' activity. The principle of double stimulation, acted out with mirror data, was depicted as a crucial factor for the emergence of a reflective practice that reveals a transformative potential for both the initial (external) activity under scrutiny, as well as for the reflective (internal) activity, and it was interpreted as a germ cell of such reflective practice in general. Finally, it has been shown that reflective practice built on CHAT methodology supports the agents to collectively transform their situation. In other words, it fosters the emergence of transformative agency: reflective practice and transformative agency go hand in hand in a joint activity. Biesta (2015) poses the question of how a competent teacher might become a good teacher, and he links the latter to notions of judgement, wisdom and virtuosity. I would like to extend Biesta's question by asking how a competent teacher *team* might become a good teacher team. I suggest that, at least partially, this question can be answered by addressing reflective practice as a collective expansive learning process, and by applying formative interventionist methodology in the CHAT tradition.

reflective practice
transformative agency
cultural-historical activity theory
expansive learning

Selected References

- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Thompson, N., & Pascal, J. (2011). Reflective practice: An existentialist perspective. *Reflective Practice*, 12(1), 15–26.
- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13(2), 311–325. <http://doi.org/10.1080/14623943.2012.657795>

Dissemination

- Kramer, M. (2018). Promoting teachers' agency: reflective practice as transformative disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211–224. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437405>

Martin Kramer
Ritva Engeström

Teachers' beliefs as a component of motivational force of professional agency

"We do not see things as they are, we see them as we are."
(Anaïs Nin, 1961, p. 124; cited in Leontiev, 2007, p. 244)

Abstract

This article investigates teachers' beliefs – addressed here as worldviews – in the context of educational change. The intention is to develop a dynamic approach according to which worldviews are professional resources of meanings and personal constructs. We questioned what constitutes their 'mental realm' and how they, referring to subjective realities of a person's world construction, can be conceived as collective and professionally shared. The topic was tackled theoretically in the frame of a cultural-historical approach to mind in which we drew upon insights of the integrative concept of meaningful activity. Worldviews were addressed in a school-based development of a secondary school in Austria when the teachers were updating their school's profile. A special interview method (Ultimate Meanings Technique, UMT; Leontiev, 2007) was used to assist teachers and mediate their discussions on worldviews. In the findings, we propose methodological ideas for addressing 'the mental' and approaching worldviews as a type of tertiary artefacts, discuss the role of the UMT interviews in the school-based development and draw attention to a historical tension inside professional vision. The article underlines the importance of worldviews for creating historically responsive space of core meanings and for strengthening professional power of educators' taking agency for change.

martin.kramer@helsinki.fi
ritva.engestrom@helsinki.fi

Method

Ultimate Meaning Technique, a special interview method elaborated by D. Leontiev (2007) in order to make visible structural aspects of a person's worldview.

Conclusion

In literature, beliefs and values are considered meaningful for teachers' professional agency, involving commitment and motive to be a responsive member of one's own professional community, a member who is bringing intellectual and experienced-based resources for thinking school change and what matters for a teacher in education. In the research project we approached this topic by using the notion of worldview and how it has been interpreted theoretically in a cultural-historical approach to mind. The approach required to conceptualise worldview in existential and relational terms, as compared to an essential understanding of worldview as a set of more or less stable mental phenomena (see e.g. Kramer, 2018; Thompson & Pascal, 2011). This led us to examine subjective realities of a person's world construction or what constitutes the 'mental realm' of a worldview.

The question of the teachers' worldviews became concrete in and was also inspired by the local context of an Austrian school where the teachers' team agreed on the need to update and reformulate the school's local mission statement in the broader context of national educational change. The aim of the study was to assist the teachers in this task by means of reflecting upon their worldviews in an

authentic context of school development conferences. Connected to reflection, teachers' worldviews were investigated by using the UMT interviewing method which had been elaborated in the framework of cultural-historical theory. The study comprised two phases: (1) investigation of teachers' worldviews in order to make them visible, and (2) use of these findings as second stimuli of formative interventions to trigger a dialogue between these worldviews and the to-be-reconceptualised school's guiding principles.

As a main result of the study, we reported that the teachers' team, in becoming aware of its different worldview orientations in terms of existential dimensions, recognised the significance of the domain of individuation for the further development of the school. Based on this insight, and reflecting on the fact that this domain had been relatively neglected in the previous school's guiding principles, which had mainly focused on qualification and socialisation, the teachers accommodated and balanced the school's mission statement accordingly. For the study, a more detailed question pertaining the use of the term individuation is relevant, namely: Does changing the school's mission statement have any effect on culturally mediated (sedimented) meanings which make the world undeniably real or does becoming aware of an individual worldview orientation open up ways for challenging the meaning of a worldview? We suggest that on the grounds of joint meaningful activity – informed by what has been verbalised as meaningful – the task is to (re)discover new action and object meanings. We assume that meanings accrue from joint actions and their distributed dynamics, and that the mental realm is supposed to develop over time (Arievitch & Stetsenko, 2014, p. 231). Our study incites a closer look at and a discussion of individuation by situating it within the developmental trajectory of generalised meanings of education.

If we, as teachers, really do not see things as they are but rather see them as we are, we are called to (1) investigate and find out who we are and why we see things in a distinctive way (or why we do not, or cannot, see them, cf. Wierzbicka, 2014), and (2) find out who we not yet are (Bronfenbrenner, 1977, p. 528) and how we might start seeing things differently (or at all) – how we might responsibly author ourselves and take a stand in the context of educational change.

Selected References

- Arievitch, I. M., & Stetsenko, A. (2014). The “magic of signs”. In A. Yasnitsky, R. van der Veer, & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 217–244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramer, M. (2018). Promoting teachers' agency: reflective practice as transformative disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211–224.
- Leontiev, D.A. (2007). Approaching worldview structure with Ultimate Meanings Technique. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(2), 243–266.
- Thompson, N., & Pascal, J. (2011). Reflective practice: an existentialist perspective. *Reflective Practice*, 12(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.541089>
- Wierzbicka, A. (2014). *Imprisoned in English: the hazards of English as a default language*. Oxford: Oxford University Press.

worldview
 teachers' beliefs
 professional
 development
 educational change

Bernhard Mittermayr
 Elisabeth Oberreiter
 Harald Reibnegger

Motive und Wirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext

Abstract

Supervision als Beratungsangebot zur Professionalisierung von Individuen und Organisationseinheiten gewinnt im pädagogischen Kontext zunehmend an Bedeutung (Krall, 2008).

Professionelles Lehrer/-innenhandeln besteht nicht ausschließlich in der Anwendung von erworbenem Wissen, sondern zeigt sich in der Praxis durch fortwährende prozessbegleitende Entwicklung der pädagogischen Handlungen. Das Handeln von Lehrkräften ist demnach getragen von der ...“Verpflichtung die Entwicklung der pädagogischen Situationen und des eigenen Handlungsbeitrages dazu begleitend zu beobachten, zu reflektieren und (wo notwendig) verändernd einzugreifen“ (Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014, S. 288).

Supervision ermöglicht dabei die Reflexion „professioneller Beziehungen“ (Rappe-Giesecke, 1990, S. 163), indem über die eigene Person hinaus das engere und weitere Arbeitsfeld miteinbezogen und reflektiert wird.

Methode

Im Fokus dieses Forschungsvorhaben steht der individuelle Prozess der Supervision aus der Perspektive von Supervisandinnen/Supervisanden. Dabei bilden einerseits die Motive für die Inanspruchnahme von Supervision, andererseits die wahrgenommene Wirkung von Supervisionsprozessen aus der Sicht der Supervisandinnen/Supervisanden, den Kern der Betrachtung.

Unter Verwendung des „mixed-methods-designs“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Kuckartz, 2014) werden qualitative und quantitative Erhebungsmethoden kombiniert.

Die quantitative Erhebung ist als Panelstudie mit zwei Befragungszeitpunkten (Beginn und Ende des Supervisionsprozesses) angelegt. Das Panel bilden die Teilnehmer/-innen von Supervisionsgruppen für den schulischen Bereich, die am Beratungszentrum der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, im Schuljahr 2018/19 angeboten werden.

Im Zentrum der schriftlichen Befragung stehen die Bereiche Wirkungen von und Motive für Supervision.

Es wurden dafür eigene Items basierend auf den Dimensionen „Professionalisierung“, „Kooperations- und Kommunikationsmuster“, „Organisation mit ihren Normen und Werten“ und „Person der Supervisorin/des Supervisors“ erstellt. Zusätzlich werden diese Skalen um zwei weitere Skalen ergänzt, die Items zur Persönlichkeitsdisposition bzw. der Einschätzung der Arbeitsbelastung enthalten.

Die qualitative Erhebung findet in Form von Experteninterviews mittels Interviewleitfaden im Anschluss an die quantitative Erhebung statt.

Diese Untersuchungsphase dient der differenzierten Betrachtung einzelner Wirkungsdimensionen, die in der quantitativen Erhebung mittels Fragebogen erfasst wurden. Fokus dabei liegt unter anderem auf den Bereichen, die in der deskriptiven Analyse der quantitativen Befragung die stärksten Werte aufweisen bzw. als interessante oder fragwürdige Ergebnisse identifiziert werden.

Die Analyse und Auswertung erfolgt dabei nach der qualitativen Inhaltsanalyse.

bernhard.mittermayr@ph-linz.at
 elisabeth.oberreiter@ph-linz.at
 harald.reibnegger@ph-linz.at

Ergebnisse

Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen Motive, welche Supervisanden/-innen in Supervision bringen und ihre im Prozess der Supervision wahrgenommenen Wirkungen folgende Forschungsfragen. Dem Forschungsvorhaben werden folgende Leitfragen zugrunde gelegt:

- Welche Motive veranlassen Supervisandinnen/Supervisanden (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) Supervision in Anspruch zu nehmen?
- Welche Wirkungen von Supervision werden von Supervisandinnen/Supervisanden (Lehrer/-innen, Schulleiter/-innen) im Supervisionsprozess wahrgenommen?
- Welche Faktoren sind für die Wirkung von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen förderlich bzw. hinderlich?
- Können aus den Motiven für die Inanspruchnahme von Supervision bestimmte Wirkungen von Supervision für die Organisationsentwicklung von Schulen abgeleitet werden?

Literatur

- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, St. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In H. Bennewitz, M. Rothland, & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 285-307). Münster: Waxmann.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Springer.
- Krall, H. (2008). Supervision und Coaching zwischen Praxisberatung und Praxisforschung – forschen und beraten, was der Fall ist. In W. Jansche, H. Krall, & E. Mikula (Hrsg.), *Supervision und Coaching, Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 16–26). Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Berlin: Springer.
- Rappe-Giesecke, K. (1990). *Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision*. Berlin: Springer.

Supervision

Beratung

Schulentwicklung

Organisationsentwicklung

Ist doch egal, ob ich es kann! Fachspezifische Eigenkompetenzen und Professionsbewusstsein angehender Lehrer/-innen

Abstrakt

Zukünftige Lehrpersonen müssen im Rahmen ihrer Ausbildung auf die Anforderungen von Schule und Gesellschaft vorbereitet werden. Neben dem Erwerb fachspezifischer Kompetenzen geht es auch um die Entwicklung eines Professionsbewusstseins (Kraler, 2008; Schratz, Paseka, & Schrittmesser, 2010). In den Bereichen Rechtschreiben und Grammatik zeigt sich anhand der Ergebnisse der Eingangstestungen in den letzten Jahren ein stetiger Abfall der Kompetenzen der Studierenden der Primarstufenausbildung. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob diese fehlende Eigenkompetenz den Studierenden auch bewusst ist. Gegenstand der beschriebenen Studie ist die Klärung der Fragen, welche Eigenkompetenzen die Studierenden der Primarstufenausbildung in den Bereichen Rechtschreiben und Grammatik (Ebner, 2015; Habermann et al., 2015; Müller, 2017) mitbringen, wie sich diese im Laufe der Studienzeit verändern und welche Einstellungen hinsichtlich der Wertigkeit dieser Kompetenzen für ihre spätere berufliche Tätigkeit die Studierenden haben.

Die Lehrveranstaltung zum Erwerb der Eigenkompetenzen findet zu einem festgelegten Zeitpunkt im Curriculum statt und es stellt sich die Frage nach dem optimalen Zeitpunkt für die Entwicklung der Kompetenzen in diesen Bereichen. Auch hier soll der Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte Erkenntnisse bringen.

martina.mueller@ph-linz.at

Methode

Die quantitative Studie basiert auf einem 154 Personen umfassenden Datensatz aus dem Studienjahr 2017/18, der Studierende einer österreichischen Pädagogischen Hochschule zu Beginn des 2. bzw. 6. Semesters und deren Eigenkompetenzen und Einstellungen zu den Bereichen Rechtschreiben und Grammatik erfasst. Die Einschätzungen der Studierenden des 2. Semesters zur Lehrveranstaltung zum Thema Rechtschreiben und Grammatik wurden prospektiv, jene der Studierenden des 6. Semesters dagegen retrospektiv erhoben.

Die Ergebnisse der in den jeweiligen Studien-Semestern stattfindenden Eigenkompetenzprüfungen werden dazu in Beziehung gesetzt, allerdings ist aus Datenschutzgründen keine Zuordnung ad personam möglich.

Ergebnisse

Die Selbsteinschätzung der Eigenkompetenzen durch die Studierenden korreliert mit der angegebenen Maturanote aus dem Fach Deutsch auf dem Niveau von $p < 0,01$ signifikant, wobei die Werte jeweils auf einen mittleren Effekt verweisen. Nur kleine Effektstärke weisen die Korrelationen zwischen der Maturanote und den negativen Einstellungen zur Bedeutung der Rechtschreib- und Grammatikkompetenzen auf, allerdings sind auch diese höchst signifikant.

Hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Eigenkompetenzen in den Bereichen Rechtschreiben und Grammatik zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden des 2. bzw. 6. Semesters. In Bezug auf die Einstellungen zur Wertigkeit der beiden Lernbereiche lässt sich aber eine klare Tendenz feststellen, dass die Studierenden des 2. Semesters die Bedeutung der

Eigenkompetenz signifikant höher einschätzen als die Studierenden des 6. Semesters. Demnach schätzen Studiennovizen die Bedeutung wesentlich höher ein als Studierende im späteren Verlauf ihres Studiums. Worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind, lässt sich in einer ergänzenden qualitativen Befragung der Studierenden erheben.

Korrelationen zwischen den Prüfungsergebnissen der Lehrveranstaltungsprüfung und den Einschätzungen der Studierenden konnten nur bei den Studierenden des 6. Semesters gerechnet werden, da zum aktuellen Zeitpunkt die Prüfungsergebnisse der Studierenden des 2. Semesters noch nicht vorliegen. Es zeigt sich, dass die Studierenden ihre Eigenkompetenzen sehr realistisch einschätzen, was ev. auch darauf zurückzuführen ist, dass sie noch vor der Befragung über ihre Prüfungsergebnisse in Kenntnis gesetzt wurden. Spannend also die Frage, ob die Einschätzung der Studierenden des 2. Semesters ebenso übereinstimmend ausfällt.

Literatur

- Ebner, H. (2015). *Durchstarten. Deutsch Grammatik. Coachingbuch*. Linz: Veritas.
- Habermann, M., Diewald, G., & Thurmair, M. (2015). *Grundwissen Grammatik*. Berlin: Duden.
- Kraler, Ch. (2008). Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis. In Ch. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben. Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S.151–180). Münster: Waxmann.
- Müller, A. (2017). *Rechtschreiben lernen. Die Schriftkultur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. Seelze: Friedrich.
- Schratz, M., Paseka, A., & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken*. Wien: Facultas.

Professionsbewusstsein

Fachspezifische
Eigenkompetenzen

Lehrer/-innenbildung

Das Portfolio als Instrument feedbackbasierter Lern- und Unterrichtskultur (abgeschlossenes Projekt)

Abstrakt

Schon seit den 1990er-Jahren in den USA werden Portfolios erst seit Beginn der 2000er Jahre auch im deutschsprachigen Raum in der Lehrer/innenbildung eingesetzt (Häcker, 2006; Bräuer, 2007; Koch-Priewe, 2013). Eine veränderte Lernkultur, die zunehmend auf Selbstregulation, Selbstbestimmung, Autonomie- und Kompetenzerleben sowie soziale Eingebundenheit fokussiert, liegt diesen Bemühungen zugrunde (Deci & Ryan, 1993; Boekaerts, 1995; Gläser-Zikuda, Lindacher, & Fuß, 2006).

Je nach Zielsetzung wird zwischen Entwicklungsportfolio, Prüfungs- und Bewertungsportfolio oder Präsentationsportfolio unterschieden. Das Portfolio dient aber in jedem Fall als Rahmen einer feedbackbasierten Lern- und Unterrichtskultur (vgl. Häcker, 2012), anhand dessen die Studierenden über Dokumentation und Reflexion desselben Strategiewissen erwerben und Gespräche über Lernen und Leistung führen. Gezielte Strukturierungshilfen und Reflexionsaufträge erhöhen nachweislich die Qualität der Dokumente und unterstützen weiterführend das Kompetenzerleben und somit die Motivation (Brouër & Gläser-Zikuda, 2010; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Gläser-Zikuda, 2010).

Das vorliegende Projekt geht der Frage nach, welchen Nutzen Lernende aus der Arbeit mit dem Portfolio ziehen und ob das Instrument als Prüfungs-Ersatz geeignet erscheint. Zu diesem Thema liegen bislang keine nennenswerten wissenschaftlichen Untersuchungen vor.

martina.mueller@ph-linz.at

Methode

Dem vorliegenden Projekt liegt ein Datensatz zugrunde, der in den Studienjahren 2015-17 im Rahmen einer quantitativen Erhebung unter Lehramtsstudierenden gewonnen wurde. Die Stichprobe umfasst 317 Studierende des 3. Semesters einer österreichischen pädagogischen Hochschule. Die Studierenden gaben an, vor Beginn der Lehrveranstaltung wenig bis keine Erfahrung mit Portfolioarbeit gehabt zu haben.

Ergebnisse

Trotz des hohen zeitlichen Aufwandes wird das Portfolio als „roter Faden“ durch die Inhalte der Lehrveranstaltung von den Studierenden geschätzt. Zudem wird das Instrument einerseits als Unterstützung beim Erwerb von Reflexionsfähigkeit und Arbeitsstrategien, andererseits als Hilfe zur nachhaltigen Sicherung des erworbenen Wissens gesehen.

Zudem können individuelle Stärken und Begabungen der Studierenden sichtbar gemacht werden. Als Ersatz für eine Prüfung scheint das Portfolio aus Sicht der Studierenden aber nur bedingt geeignet, da das professionsorientierte Faktenwissen nicht nachhaltig gesichert scheint, wenn das Portfolio nicht langfristig als Entwicklungsportfolio geführt und fächerübergreifend verwendet wird.

Dissemination

Müller, M. (2016). *Das Portfolio als Instrument feedbackbasierter Lern- und Unterrichtskultur*. Vortrag im Rahmen des Hochschuldidaktischen Forums: Innovative Hochschullehre, Studientag der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL). Linz, am 29-09-2016.

Literatur

- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195–200.
- Bräuer, G. (2007). Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S.45–62), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brouër, B., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Förderung selbstregulativer Fähigkeiten im Kontext selbstorganisierten Lernens. In J. Seifried et al. (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsausbildung: Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben* (S. 123-136). Stuttgart: Steiner.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Gläser-Zikuda, M., Lindacher, T., & Fuß, S. (2006). Wirksamkeit eines Portfolios im Unterricht zur Förderung von Lernleistungen und Lernstrategien. Eine quasi-experimentelle Studie. *Empirische Pädagogik*, 20(3), 229–244.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.). (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Häcker, T. (2006). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In I. Brunner, *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte. Anregungen. Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S.15–18), Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Häcker, T. (2012). Unterricht zwischen implizitem und explizitem Feedback. Portfolioarbeit als Rahmen für eine feedbackbasierte Lern- und Unterrichtskultur. *Lernende Schule* 57, 8–11.
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pinecker, & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S.41–71), Bielefeld: Klinkhardt.

Portfolioarbeit

Selbstbestimmtes Lernen

Reflexionserleben

Katharina Musil

Effektive Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf - Validierung eines neuen Instruments zur Erfassung der Motivation und Qualität

katharina.musil@ph-linz.at

Effektive Fort- und Weiterbildung für Lehrer/-innen
Professionalisierung von Lehrer/-innen
Fortbildungsmotivation

Abstract

Professionalisierungsmaßnahmen durch Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen können, nach einer Vielzahl von Studien (vgl. unter anderem Reusser & Tremp, 2008; Lipowsky, 2011; Lipowsky & Rzejak, 2012) eine positive Wirkung haben und damit als effektiv bezeichnet werden. Die Effektivität einer Fortbildung hängt laut Lipowsky (2009, S. 346) allerdings nicht nur von der Fortbildung selbst ab, sondern auch von der Dimension des Schulkontextes und der Dimension der Teilnehmerin/des Teilnehmers selbst. Ein wichtiger Aspekt bei Betrachtung der Teilnehmer/-innen ist ihre Fortbildungsmotivation. Vorliegendes Forschungsprojekt beschäftigt sich genauer mit dem Zusammenhang von Fortbildungsmotivation und der Wahrnehmung von effektiven Fortbildungsmerkmalen. Ziel der Studie ist die Analyse des Zusammenhangs zwischen der individuellen Fortbildungsmotivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und dem Erleben effektiver Komponenten. Hieraus sollen Konsequenzen für die zukünftige Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen abgeleitet werden.

Methode

Das Forschungsprojekt dient der Validierung eines Erhebungsinstruments zur Erfassung der Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen und deren Wahrnehmung von effektiven Merkmalen der Fort- und Weiterbildung. Hierzu werden die Lehrpersonen in Rahmen von Fortbildungen in Österreich und Deutschland mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Das Institut für Fort- und Weiterbildung (IFWB) der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz arbeitet an diesem Forschungsprojekt als Kooperationspartner unter der Leitung von Prof. Dr. Alexander Gröschner (Friedrich-Schiller-Universität Jena) und Prof. Dr. Frank Lipowsky (Universität Kasel) und wird die Studien durch eine österreichische Perspektive ergänzen.

Erwartete Ergebnisse

Aus der quantitativen Analyse sollen Rückschlüsse über den Zusammenhang der individuellen Teilnahmemotivation der Lehrer/-innen und ihrer Wahrnehmung von effektiven Merkmalen der Fortbildungen gezogen werden. Darüber hinaus wird im Zuge der Befragung eine umfangreiche und detaillierte Evaluation der Veranstaltungen des IFWB durchgeführt.

Literatur

- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 346–360.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rotland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildung. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1–17.
- Reusser, K., & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 5–10.

Reflection Competence in Educational Settings and its Association with EEG Activity in the Alpha Band

Christian Rominger
Johannes Reitingner
Clemens Seyfried

Abstract

This study showed for the first time a stable and replicable pattern of brain activity during reflections of pedagogically relevant situations. The process of reflecting was associated with increased TRP in the upper alpha band at occipital sites. Interestingly, virtually the same pattern of brain activity was observed six weeks after the first assessment session (in a subgroup with no intervention). In addition, the pattern of TRP was found to be modulated by individual differences in reflection-competence, the propensity to take own beliefs, thoughts, and intentions, and the beliefs, thoughts and intentions of the observed into account (i.e., interpretations with observer-awareness; Frith, 1992; Weinberger & Seyfried, 2009). Specifically, higher reflection-competence was associated with increased TRP at occipital sites.

Method & Results

Taken together, the results suggested that reflections, as an important concept of pedagogical education (Jay & Johnson, 2002; Körkkö et al., 2016), were reflected in reliable functional EEG brain activation patterns, and secondly this EEG pattern was modulated by individual differences in reflection-competence. Not least, this study also concludes that students' reflection-competence can be supported with the SURE training (Seyfried, 2002). SURE might help teacher students to increase their situational reflection competence, what seems to be an indispensable condition for a professional performance based on their experiences in classrooms and other pedagogical settings (vgl. Seyfried & Reitingner, 2013).

References

- Frith, C. D. (1992). *The cognitive neuropsychology of schizophrenia. Essays in cognitive neuropsychology*. London: Routledge.
- Jay, J.K., & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz, & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S. 39-52). Innsbruck: Studienverlag.
- Seyfried, C., & Reitingner, J. (2013). Kompetenz und Reflexion – Zum Begriffsverständnis. In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 59–70). Wien: LIT.
- Weinberger, A., & Seyfried, C. (2009). RIFE: Reflection instrument for education. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1/2, 83–94.

christian.rominger@ph-linz.at
johannes.reitingner@ph-linz.at
clemens.seyfried@ph-linz.at

Projektmitarbeit:
Eva Schneckleitner
Andreas Fink

Reflection Competence
EEG
Creativity
Education

Johannes Reitinger
Susanne Oyrer

CrEEd for Schools – Ein Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne von Partizipation und Forschendem Lernen am Beispiel einer gymnasialen Unterstufe

Abstrakt

Reformbemühungen im Bereich der Bildung umfassen ein weites Spektrum, haben jedoch meist ein Ziel, nämlich die direkte oder indirekte Einflussnahme auf den Unterricht, der an den Schulen stattfindet. Oftmals werden die gewünschten Reformen in schulextern angeordnete Maßnahmen übersetzt, die überregional Schulentwicklung forcieren sollen. Neben diesen top-down angelegten Innovationsversuchen, manifestierten sich in den letzten zwei Jahrzehnten theoretisch fundierte Ansätze (z.B. Oelkers, 2003; Rahm, 2005; Rauch & Senger, 2006; Altrichter, Moosbrucker & Zuber, 2016; Rauch, Andretz & Dulle, 2018), die Aufschluss darüber geben, wie Nachhaltigkeit in Schulentwicklungsprozessen unter Einbindung der Lehrenden und ihrer Unterrichtsentwicklung erzielt werden kann. Wenn gleich es Beispiele für sehr erfolgreiche und sich systemisch positiv auswirkende Programme für Schul- und Unterrichtsentwicklung gibt (z.B. Projekt IMST; vgl. Rauch & Senger, 2009; Rauch, 2007), und sogar das Berufsprofil der Schulentwicklerin bzw. des Schulentwicklers entstanden ist, so kann insgesamt trotzdem noch bei weitem nicht von genereller positiver Wirksamkeit von Schulentwicklung gesprochen werden (vgl. Schlee, 2013). Die nachhaltige Wirkung von Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsprozessen und das tatsächliche Ankommen der Innovationen bei den Schülerinnen und Schülern scheitern oft an der fehlenden Relevanz für den einzelnen Lehrenden (Lipowski, 2009), mangelnder Kommunikation innerhalb der Schule, oder geringer Wertigkeit, mit der der gewünschte Prozess in der Schule verankert wird (Rauch, Andretz & Dulle, 2018).

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt stellt nun einen neuen Ansatz zur Unterrichts- und Schulentwicklung vor - CrEEd for Schools. Das zugrundeliegende Konzept beruht auf der Theorie der Forschenden Lernarrangements (TILA) (Reitinger, Haberfellner & Keplinger, 2016) und setzt mit einem Bottom-up –Ansatz an. Aus unserer Sicht hat Schulentwicklung nur dann eine gute Chance auf Erfolg, wenn dabei die Interessen und Anliegen aller Akteure – also der Lehrenden und der Lernenden an den Institutionen – wahrgenommen und unterstützt werden, da Metaorientierungen und Haltungen der Akteure eine bedeutende Rolle beim Gelingen des gemeinsamen Entwicklungsprozesses spielen. Die gemeinsame Intension, ein gemeinsames Ziel zu erreichen, ist Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung und daraus resultierender Schulentwicklung. Denn die tatsächliche Innovation muss nicht nur im Unterricht ankommen, sondern vielmehr dort ihren Ursprung nehmen (Rauch & Senger, 2006). Insofern werden Lehrende dazu eingeladen, sich im Rahmen der Organisation von Unterricht und Schulleben an bestimmten partizipationsorientierten Kriterien Forschenden Lernens zu orientieren, um gemeinsam mit den Lernenden Szenarien zu entwerfen, die für alle Beteiligten mehr Interesse, Selbstbestimmung und authentische Exploration erlebbar machen. Wir plädieren dafür, dass es im Entwicklungsprozess also primär um die Reflexion und gemeinsame Weiterentwicklung von didaktischen Konzepten gehen sollte, die den Akteuren als vielversprechend erscheinen. Diese Konzeptentwicklungsprozesse zeichnen sich bei erfolgreichem Verlauf dann auch auf Schulebene ab und bringen so die gewünschte Innovation auch auf dieser Ebene.

Methode

Unser Entwicklungskonzept CrEEd vor Schools konzentriert sich auf ein partizipationorientiertes Konzept im Sinne des Forschenden Lernens und macht es zum Prinzip sowohl der Unterrichtsentwicklung als auch des gemeinsamen Prozesses der Zusammenarbeit

johannes.reitinger@ph-linz.at
susanne.oyrer@ph-linz.at

Projektteam

Beatrix Hauer
Anke Hesse
Gudrun Keplinger

der lehrenden und der beratenden Personen, also der Schulentwicklung. CrEEd for schools begleitet seit SS 2018 ganz konkret einen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess in einem Gymnasium in Oberösterreich, um forschendes Lernen in der Unterstufe zu implementieren. Dabei wird auf zwei Ebenen nach dem CrEEd-Konzept (Reitinger, 2013) vorgegangen, denn bestimmte Kriterien - wie Vermuten oder selbstbestimmtes authentisches Explorieren - sollen nicht nur in den Klassenzimmern zur Entfaltung kommen: gleichzeitig soll der Implementierungsprozess auch im Lehrkörper nach denselben Kriterien verlaufen. Das hier vorgestellte Projekt erforscht die Verschränkung des Schulentwicklungsprozesses mit den Kriterien forschenden Lernens, angefangen vom Entscheidungsprozess im Lehrkörper, dem Qualifizierungsprozess der partizipierenden Lehrenden, sowie der Begleitforschung der PHDL (Analyse, inwiefern und auf welche Art und Weise es durch die Maßnahme tatsächlich zu einer höheren Entfaltung der Kriterien forschenden Lernens kommt). Durch das wissenschaftliche Feedback an die Lehrenden wird sichergestellt, dass durch den Lernprozess der Lehrkräfte gleichzeitig eine Unterrichtsentwicklung stattfinden kann und gleichzeitig der Schulentwicklungsprozess in Gang kommt.

Literatur

- Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem 7, Educational Governance* (S. 235–277). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rauch, F. (2007). Gestaltung von Schwerpunktbildungen: Entwicklungsprozesse, Zusammenarbeit und Feedback. In F. Rauch, & I. Kreis (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung. Schulen gestalten Schwerpunkte in den Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik* (S. 159–176). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rauch, F., Andreitz, I., & Dulle, M. (2018). Unterstützung für Schulentwicklung: der Lehrgang ProFiL und das Netzwerk ÖKOLOG. In P. Posch, F. Rauch, & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S.179–198). Münster: Waxmann.
- Rauch, F. & Senger, H. (2006). *Schulentwicklung im Umbruch: Der Unterricht rückt in den Mittelpunkt*. Klagenfurt: IUS.
- Rauch, F., & Senger, H. (2009). Wie wird aus einer Schule eine erfolgreiche Schwerpunktschule? In K. Krainer, B. Hanfstingl, & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Fragen zur Schule - Antworten aus Theorie und Praxis - Ergebnisse aus dem Projekt IMST* (S. 197–208). Innsbruck: StudienVerlag.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J., Haberfellner, C., & Keplinger G. (2016). The Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 39–59). Kassel: University Press.
- Schlee, J. (2013). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Stuttgart: Kohlhammer.

Forschendes Lernen

Partizipation

Unterrichtsentwicklung

Schulentwicklung

On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning

Abstrakt

This project refers to the educational framework TILA (Theory of Inquiry Learning Arrangements; Reitinger, 2013, pp. 186–189). TILA consists of three theoretical frame constructs, namely definitional frame construct, action-orchestrating frame construct, organizational frame construct. The definitional frame construct is based on six criteria: discovery interest, method affirmation, experience-based hypothesizing, authentic exploration, critical discourse, and conclusion-based transfer. These criteria are grounded in a theoretical synthesis of the early roots of Inquiry Learning coined by Dewey (1933), contemporary approaches of learning (e.g., Moegling, 2010, p. 100; Patry, 2001), psychological findings (e.g., Reeve, 2004), and arguments represented by Bildungstheorie (cf. Benner, 2012). According to TILA, the main objective of both outline and performance of an Inquiry Learning Arrangement is to foster the evolvment of the Criteria of Inquiry Learning. Nevertheless, this ambition is neither determinable by a specific method nor per se predictable before or perceivable during the performance of the Inquiry Learning Arrangement because self-determined Inquiry Learning represents a learning with high degrees of openness oriented on the individual concerns of the learners. Despite this, it is important to gain transparency concerning the actual evolvment of the criteria to be able to make accurate arrangement-related estimations, which are necessary to derive plausible conclusions and supportive personal perspectives with regard to further teaching engagements. To yield the demanded transparency concerning the actual conceptual evolvment of Inquiry Learning, reconsiderations are necessary after the arrangement. The post-interventional inventory CILI (Criteria of Inquiry Learning Inventory) developed within this project is well suited to meet this need.

johannes.reitinger@ph-linz.at

Methode und Ergebnis

In applying databased modification of an exploratory tested set of items and subsequent Confirmatory Factor Analysis (CFA), a statistically sufficient inventory to measure the evolvment of Inquiry Learning could be created. The battery comprises 12 items: 3 items per each criteria, i.e., experience-based hypothesizing, authentic exploration, critical discourse, and conclusion-based transfer. The results of the CFA reveal the best statistical fit for the theoretically underpinned four-factor-model. This model assumes that Inquiry Learning is a heterogeneous overall construct. It occurs where the described Criteria of Inquiry Learning evolve. By using the developed inventory, these degrees of evolvment can be measured subsequently to an Inquiry Learning Arrangement (in tertiary education). The author refers to this four-dimensional set of items as CILI (www.johannesreitinger.com/cili.html).

Dissemination

- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Eds.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (pp. 39–59). Kassel, Germany: University Press.
- Reitinger, J. (2016). Selbstbestimmung, Unvorhersagbarkeit und Transparenz: Über die empirische Zugänglichkeit forschenden Lernens anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In S. Schude & K. Moegling (Hrsg.), *Transparenz im Unterricht und in der Schule, Teil 2* (S. 42–69). Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Literatur

- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington: Courier Dover.
- Moegling, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Patry, J.-L. (2001). Die Qualitätsdiskussion im konstruktivistischen Unterricht. In H. Schwetz, A. Reiter, & M. Zeyringer (Hrsg.), *Konstruktives Lernen mit neuen Medien* (pp. 73–94). Innsbruck: Studienverlag.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp.183–203). Rochester: University of Rochester Press.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Inquiry Learning
 Classical Test Theory
 Inventory

Johannes Reitingger
 Sabrina Schude
 Doris Cihlars
 Dorit Bosse

Validierung der deutschsprachigen Version des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI-D)

Abstrakt

Im Rahmen dieses Projektes wurde die Validierung des deutschsprachigen Erhebungsinstrumentes CILI-D (Criteria of Inquiry Learning Inventory D) durchgeführt. CILI-D basiert auf dem englischsprachigen Vorgängerinstrument CILI (Criteria of Inquiry Learning Inventory) und evaluiert den Entfaltungsgrad von forschenden Lernanteilen (Kriterien forschenden Lernens) in einem Lernarrangement. Grundlage beider Testinventare ist die Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA; Reitingger, 2013), die im Kontext des Forschenden Lernens ein definitorisches sowie ein handlungsleitendes Rahmenkonstrukt anbietet und unterschiedliche Organisationsdimensionen zur Erarbeitung entsprechender Lernarrangements aufzeigt. Forschendes Lernen basiert auf einer eigenmotivierten Wissenskonstruktion des selbständig agierenden, lernenden Individuums (vgl. Schneider & Wildt 2009, Wildt 2009, Messner 2012, van Ophuysen et al. 2017) und umfasst die grundlegenden Elemente „erfahrungsbasiertes Hypothesisieren“ (eh), „authentisches Explorieren“ (ae), „kritischer Diskurs“ (kd) und „conclusio-basierter Transfer“ (ct), welche in der Theorie of Inquiry Learning Arrangements als forschungsbezogene Handlungsdomänen bezeichnet werden. Das deutschsprachige Erhebungsinstrument Criteria of Inquiry Learning Inventory D (CILI-D) gibt basierend auf der Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA) die Möglichkeit, die Entfaltungsgrade dieser forschenden Handlungsdomänen innerhalb eines Lernarrangements zu messen.

johannes.reitingger@ph-linz.at

Methode und Ergebnis

Anhand einer Stichprobe mit Studierenden unterschiedlicher Hochschulen (N = 332) wurden Berechnungen zur Überprüfung der Nutzbarkeit des von den Autorinnen und dem Autor ins Deutsche übersetzte Criteria of Inquiry Learning Inventory Erhebungsinstrumentes CILI-D für den Bereich des Forschenden Lernens vorgenommen. Die Testung seiner messspezifischen Tauglichkeit erfolgte anhand von verschiedenen Verfahren der Klassischen Testtheorie (KTT), wie etwa deskriptiven Itemanalysen, Konsistenztests, der Analyse der Korrelationen der Konstrukte, der Prüfung der internen Validität (Vergleich der Batterie mit standardisierten psychometrischen Inventaren) und der Konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA). Die Ergebnisse sämtlicher Untersuchungen deuten insgesamt auf einen guten Model-Fit hin und unterstreichen die faktorielle Validität des deutschsprachigen Messinventars CILI-D. Die Resultate der Reliabilitätstestung waren bei einer Variablen (ae: $\alpha = .66$) im akzeptablen Bereich, die weiteren drei Alpha-Werte weisen Befunde auf, die als gut bezeichnet werden können (eh: $\alpha = .80$; kd: $\alpha = .80$; ct: $\alpha = .86$). Zudem können gute Vergleichsergebnisse mit anderen standardisierten Inventaren, wie etwa der Situational Intrinsic Motivation Scale (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000), festgestellt werden. In Zusammenschau zeigen das englischsprachigen Erhebungsinstrument CILI und seine deutsche Übersetzung CILI-D eindeutige analoge Muster.

Literatur

- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213.
- Messner, R. (2012). Forschendes Lernen als Element praktischer Lehr-Lernkultur. In W. Blum, R. Boremo Ferri, & K. Maaß (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität* (S. 334–346). Wiesbaden: Springer.
- Ophuysen, S. van, Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for educational research online*, 9(2), 276–305.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele, & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal für Hochschuldidaktik*, 20(2), 4–7.

Inquiry Learning
Classical Test Theory
Inventory

Johannes Reitingger
Ernst Nausner
Clemens Seyfried
Alfred Weinberger

Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG² – Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Abstrakt

Fragen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sind für jede Bildungsinstitution von Relevanz. In der Ausbildung von Lehrpersonen kann von einer zweifachen Relevanz gesprochen werden. Einerseits geht es wie in jeder Bildungsinstitution darum, dass die Leistungen der Lernenden auf der Basis lernpsychologischer und gesetzlicher Grundlagen festgestellt und bewertet werden. Andererseits setzen sich Lehramtsstudierende während ihrer Ausbildung selber mit der Thematik auseinander und es wird erwartet, dass sie in ihrem eigenen Unterricht geeignete Methoden verwenden. Auf diesem Hintergrund erweist es sich als sinnvoll, wenn das System der Leistungsfeststellung und -bewertung einer Ausbildungsinstitution auf der Basis neuer Erkenntnisse kritisch analysiert und adaptiert wird. Dieser Analyseprozess findet gegenwärtig an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz statt. Dazu wurde eine Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG² implementiert, die das Ziel verfolgt, Alternativen zur herkömmlichen Ziffernzensur zu untersuchen und in der Hochschule einzusetzen. Dieses Vorgehen stellt eine Maßnahme des Qualitätsmanagements der Pädagogischen Hochschule dar.

johannes.reitingger@ph-linz.at

Projektteam:
Wolfgang Bachl
Emmerich Boxhofer
Veronika Grabner
Franz Keplinger
Cornelia Kittinger
Bernhard Kitzmüller
Ernst Nausner
Anna Neulinger
Clemens Seyfried
Ursula Svoboda
Ute Vogl
Alfred Weinberger
Elke WöB

Methode

Im deutschsprachigen wie auch internationalen Raum findet Forschung zur Wirksamkeit innovativer Konzepte zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung statt, tatsächlich aber nur in einem sehr bescheidenen Ausmaß (vgl. Bohl, 2009a, S. 492). Ferner wird davon ausgegangen, dass eine erfolgreiche Implementierung innovativer Ansätze an Schulen nur im Zusammenwirken mit den tertiären Institutionen erfolgen kann (vgl. Schmidinger & Vierlinger, 2012, S. 107). Dieser Appell an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann zum einen bedeuten, dass dort die diesbezügliche Begleitforschung verstärkt wird. Zum anderen wird es aber auch nötig sein, dass diese Institutionen selber innovative Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung praktizieren, beforschen, weiterentwickeln und mit Studierenden gemeinsam zum Thema machen.

Angesichts dieser Überlegungen sowie der weiter oben angeführten Evidenzen ist an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz von der Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG² folgende Forschungsprojektinitiative angedacht (Implementierung in zwei Phasen):

- Projektphase 1: Umstellung der Beurteilung vom 5-stufigen System zum pass/fail-System in jenen Lehrveranstaltungen, in denen die Veranstaltungsleiter/-innen diesbezüglich bereits ihr Interesse bekundet haben, mit gleichzeitiger Umstellung der Leistungsfeststellung in diesen Veranstaltungen auf einen kompetenzrasterbasierten, formativen und partizipativen Modus. Für die betroffenen Lehrenden werden entsprechende Fortbildungen und Coachings angeboten (z.B. zur Theorie des innovative grading; zur Praxis der Umsetzung; zur Begleitung und Bewertung von Lernprozessen; siehe auch Svoboda & Vogl 2017; zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung; siehe auch Ge-

rick, Sommer & Zimmermann 2018). Inwiefern auch Modi der Selbstbewertung (vgl. Bohl, 2009b, S. 124ff; Reitinger, 2013, S. 155f) implementiert werden, ist noch zu diskutieren. Die diesbezüglichen Erfahrungen werden dokumentiert, im Sinne von Aktionsforschung begleitet und postaktional (also nach dem Lehrveranstaltungsende) – gemeinsam mit betroffenen Studierenden – in der Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG2 diskutiert. Zentrale Fragestellungen in dieser Phase sind u.a., inwiefern Studierende a) den Lernprozess und b) das persönliche Lernergebnis anders wahrnehmen als gewohnt. Die abhängigen Variablen sind Wahrnehmung von Wettbewerb, von Stress, von Angst, Wohlbefinden und Kollaboration. Ferner wird intrinsische Motivation, Erfahrung mit Leistungsfeststellung, Authentizität des Zugangs zu Lerninhalten und der Lernoutput erhoben. Zusätzliche abhängige Variablen werden im Verlauf der weiteren Diskussion in der Interessensgruppe ergänzt.

- Projektphase 2: Weiterführung des pass/fail-Systems unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Diskurse aus der Projektphase 1 mit gleichzeitiger multi-methodischer Begleitforschung in quasi-experimentellen Forschungsdesigns, um Unterschiede zum herkömmlichen Beurteilungssystem zu überprüfen.

Literatur

- Bohl, T. (2009a). Veröffentlichung und Würdigung von Unterrichtsergebnissen. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wichmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 490–493). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2009b). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gerick, J., Sommer, A., & Zimmermann, G. (Hrsg.) (2018). *Kompetent Prüfungen gestalten*. Münster: Waxmann.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Schmidinger, E., & Vierlinger, R. (2012). *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung*. Wien: Jugend & Volk.
- Svoboda, U., & Vogl, U. (2017). Lernen beraten. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 123–137.

Leistungsfeststellung

Leistungsbeurteilung

Kritik der Zifferzensur

Innovative Grading

albin.waid@ph-linz.at

Abstract

In der Synthese der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2017) und der Entwicklungstheorie von J. L. Moreno (vgl. Nolte, 2014; Wildt & Wildt, 2014) mit Ansätzen einer zeitgemäßen Pädagogischen Psychologie im Kontext hochschulischen Lehrens und Lernens (Forsyth, 2016) wird ein integrativer und handlungsorientierter Entwicklungs-, Lehr- und Lernbegriff für die Arbeit mit Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten entwickelt. Zu diesem Zweck sollen die Wirksamkeit hochschulischen Lehrens und Lernens, das Selbstbild von Studierenden und Lehrenden, die ökopyschischen Übergänge (Mogel, 1984) von der Schule zum Studium und vom Studium zum Berufseinstieg sowie Möglichkeiten einer entwicklungs-sensiblen Hochschuldidaktik theoretisch fundiert und empirisch untersucht werden. Die Verschränkung innovativer hochschuldidaktischer Ansätze mit theoriebildenden Bemühungen (also eine bildungspsychologisch inspirierte Integration von Grundlagenforschung und Anwendungsorientierung; vgl. Spiel, Schober, Wagner & Reimann, 2010) mündet in der Entwicklung einer Positiven Pädagogischen Psychologie als integrativer Disziplin, die auf der Grundlage zeitgemäßer pädagogisch-psychologischer Theorien und Konzepte hochschuldidaktisch handlungswirksam wird. Die kumulative Darstellung, Dokumentation und Evaluation theoriegeleiteter Seminar- und Vorlesungsformate für die Lehrerinnenbildung runden das vorliegende Lehr- und Forschungsprojekt ab.

Methode

Innovations- und Implementationsforschung, Design-Based Research

Ergebnisse

Erste Ergebnisse zeigen, dass pädagogisch-psychologische Theorien und auch die hochschulische Bildungspraxis interindividuelle Aspekte des Lehrens und Lernens bisher mitunter stark vernachlässigt haben. In Anlehnung an J. L. Moreno, den Begründer des Psychodramas, finden menschliche Entwicklung und Lernen jedoch primär im Rahmen und auf der Grundlage sozialer Interaktionen statt. Damit ist der Frage, wie sich der Mensch in Gruppen entwickelt und lernt, auch in der Entwicklung einer Positiven Pädagogischen Psychologie entsprechend Raum zu geben. Zeitgemäße hochschuldidaktische und pädagogisch-psychologische Ansätze haben neben kognitiven Aspekten also vermehrt auch emotionale, soziale und motivationale Gesichtspunkte miteinzubeziehen (vgl. Forsyth, 2016, S. 9; Ryan & Deci, 2017), um eine entsprechende Wirksamkeit hochschulischen Lehrens und Lernens sicherzustellen. Es braucht also auch in der tertiären Bildung (1) eine bedingungslose Orientierung an den Menschen mit ihren psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und Sozialer Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2017), (2) ein Bewusstsein für die Gesetzmäßigkeiten von Entwicklung und Lernen in Gruppen sowie (3) ein breites Repertoire an hochschuldidaktischen und methodischen Werkzeugen, um das Lehren und Lernen an Hochschulen und Universitäten für alle Beteiligten wieder attraktiv zu

machen. Hier will eine Positive Pädagogische Psychologie theoretisch fundierte und evidenzbasierte Antworten liefern, wie das auch in Zukunft gelingen kann.

Literatur

- Forsyth, D. R. (2016). *College Teaching. Practical Insights From the Science of Teaching and Learning*. Washington: APA.
- Mogel, H. (1984). *Ökopsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nolte, J. (2014). *The Philosophy, Theory and Methods of J.L. Moreno*. New York: Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, B., & Wildt, J. (2014). Psychodrama in der Hochschuldidaktik. In F. von Ameln & J. Kramer (Hrsg.), *Psychodrama: Praxis* (S. 107-120). Berlin: Springer.

Dissemination

- Waid, A. (2017). *Die Bedeutung der Pädagogischen Psychologie in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Vortrag im Rahmen des Hearings für die Hochschulprofessur Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, 20.9. 2017.
- Waid, A. (2018a). *Gestalte Dein Gehirn! Pädagogisch-psychologische Aspekte kreativer Bildungsprozesse*. Kassel: Kassel University Press.
- Waid, A. (2018b). Make research work! Forschungslehre in der Lehrerinnenbildung. In N. Neuber, W. Paravicini, & M. Stein (Hrsg.), *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik. Band 3: Forschendes Lernen. The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25.-27.09.2017* (S. 309-312). Münster: WTM.
- Waid, A. (2018c). *Die Psychologie hochschulischen Lernens*. Vortrag im Rahmen des Studientags Hochschuldidaktisches Forum. Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 21.9. 2018.

Pädagogische Psychologie

Lehren und Lernen

Hochschuldidaktik

Psychodrama

Innovation und
Implementation

Make research work! Forschungslehre in der Lehrerinnenbildung

Abstract

Als Anwendungsfeld einer Positiven Pädagogischen Psychologie bietet sich auch die Forschungslehre in der Lehrerinnenbildung dafür an, hochschuldidaktische Innovationen zu entwickeln und rigoros empirisch zu beforschen. Betroffene wissen, dass Forschungslehre in der Lehrerinnenbildung für alle Beteiligten motivational, inhaltlich und auch methodisch-didaktisch im Hinblick auf (1) Lernwirksamkeit, (2) Anschlussfähigkeit und (3) Nachhaltigkeit eine besondere Herausforderung darstellen kann (Waid, 2018), gerade auch im Hinblick auf sich stets verändernde Rahmenbedingungen. Waren bisher im Curriculum der Volksschullehrerinnenausbildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz noch kontinuierliche Lehrveranstaltungen zur Einführung in eine selbst gewählte Forschungsmethode mit einem chronologisch und inhaltlich an- und abschließenden Seminar zum Verfassen einer Bachelorarbeit vorgesehen, so stehen Studierende und Lehrende mittlerweile vor der Herausforderung, dass im Curriculum für den Studiengang Primarstufe die Vermittlung von Forschungsmethoden nunmehr im siebten Semester und damit parallel zum Entstehungsprozess der Bachelorarbeit angesetzt wird. Dadurch stellen sich aktuell folgende Fragen: Gibt es in einer Bachelorarbeit einen empirischen Teil, ja oder nein? Wie kann es Lehrenden gelingen, Forschungslehrveranstaltungen als ein wissenschaftlich-methodologisches Propädeutikum (Reitinger, 2018, persönliche Korrespondenz) zu begreifen und auch dementsprechend zu gestalten? Wie können angehende Primarstufenlehrerinnen und Primarstufenlehrer dazu angeregt werden, ein basales Verständnis von unterschiedlichen Forschungsparadigmen zu entwickeln und diesen Prozess als eine für ihre zukünftige Tätigkeit wichtige Schlüsselqualifikation zu begreifen? Wie gelingt es Lehrenden, bei Studierenden Bewusstseinsbildung im Hinblick auf Forschen als komplexe Tätigkeit und die Notwendigkeit kontinuierlicher Arbeit und Überarbeitung im Sinne eines zyklischen Forschungsprozesses zu befördern? Wie kann in der Forschungslehre auch bei sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen und Einstellungen der Studierenden Anschlussfähigkeit von den Lehrenden hergestellt werden (Waid, 2018)? Diesen Fragen wird in der entwicklungs-sensiblen Gestaltung, Begleitung und Evaluierung von Forschungslehrveranstaltungen auf der Grundlage reflektierter Hochschullehre unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten empirisch nachgegangen. Dabei stehen neben inhaltlichen, methodischen und didaktischen Fragen vor allem auch psychologische Gesichtspunkte im Vordergrund, die für erfolgreiches wissenschaftliches Arbeiten und auch für die Begleitung bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten zwar entscheidend, doch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema bis dato deutlich unterrepräsentiert sind (Bolker, 1998; Silvia, 2007). Make research work will im Sinne einer Positiven Pädagogischen Psychologie diese Lücke in Form innovativer hochschuldidaktischer Formate, ihrer theoriegeleiteten Gestaltung, Dokumentation und Evaluation schließen.

albin.waid@ph-linz.at

Methode

Aktionsforschung, Qualitative Forschung, Innovations- und Implementationsforschung

Ergebnisse

Erste Ergebnisse zeigen, dass eine enge Anlehnung von Interventionen in der Forschungslehre an aktuell persönlich bedeutsame Fragestellungen der Studierenden und eine Anbindung an ihre konkreten Themen für die Bachelorarbeit Grundvoraussetzungen dafür sein können, dass diese Interventionen auch tatsächlich nachhaltig lern- und handlungswirksam werden (Waid, 2018). Im Sinne einer zeitgemäßen Psychologie hochschulischen Lehrens und Lernens setzt der erfolgreiche Kompetenzerwerb im wissenschaftlichen Arbeiten zunächst auch und vor allem eine inhaltliche Basis voraus (Forsyth, 2016, S. 20f.). (1) Das Herstellen von Kontinuität, (2) die bereits angesprochene Bewusstseinsbildung im Hinblick auf das Verständnis der Notwendigkeit zyklischen Vorgehens und der Komplexität einer forschenden Zugangsweise sowie (3) das Explizit Machen latenter psychologischer Aspekte rund um forschende Tätigkeiten und wissenschaftliches Arbeiten haben sich als vielversprechende Eckpunkte zur Beantwortung der Frage herauskristallisiert, wie es gelingen kann, dass Studierende Lehrveranstaltungen in der Forschungslehre als wichtige Angebote und Elemente ihrer persönlichen Professionalisierung und integralen Bestandteil ihrer angestrebten Profession wahrnehmen und erleben.

Literatur

- Bolker, J. (1998). *How to Write Your Dissertation in 15 Minutes a Day*. New York: Holt Paperbacks.
- Forsyth, D. R. (2016). *College Teaching. Practical Insights From the Science of Teaching and Learning*. Washington: APA.
- Silvia, P. (2007). *How to Write a Lot. A Practical Guide to Productive Academic Writing*. Washington: APA.

Dissemination

- Waid, A. (2018). Make research work! Forschungslehre in der Lehrerinnenbildung. In N. Neuber, W. Paravicini, & M. Stein (Hrsg.), *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik. Band 3: Forschendes Lernen. The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25.-27.09.2017* (S. 309-312). Münster: WTM.

Positive Pädagogische
Psychologie

Forschungslehre

Hochschuldidaktik

Innovation
und Implementation

albin.waid@ph-linz.at

Abstract

Sir Ken Robinson definiert in seinen international viel beachteten bildungstheoretischen Arbeiten die Kultivierung von Kreativität als den Dreh- und Angelpunkt einer umfassenden Reform von Erziehung und Bildung (Robinson, 2015). In der Entwicklung einer theoretisch fundierten und zugleich anwendungsorientierten Psychologie der Kreativität fließen seine Vorarbeiten genauso mit ein wie die neurowissenschaftlich inspirierte Evolutionstheorie der Kreativität nach Arne Dietrich (2015) und die für die pädagogische Arbeit direkt relevante Operationalisierung von Kreativität nach Geoff Petty (2017). Es geht dabei um die Frage, wie es gelingen kann, dass Schule und Hochschule wieder zu Orten werden, an denen alle Menschen einen persönlichen und direkten Zugang zu ihren kreativen Ressourcen und Potentialen erfahren können. Kreativität wird dabei mit Robinson (2011) als Prozess verstanden, „der etwas Originelles hervorbringt, das einen Wert besitzt und die dem Menschen eigene Fantasie“ (Waid, 2018, S. 9) zum Ausdruck bringt. Die Entwicklung einer Psychologie der Kreativität bedient sich dabei unterschiedlichen Erkenntniswegen: (1) in Kooperation mit der KinderKreativUni der Kunstuniversität Linz (Claudia Hutterer und Isabella Fackler) werden die Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die Aspekte „Kreativität“ und „Kreativitätsförderung“ unter Verwendung eines Online-Fragebogens untersucht sowie die Psychologie der Kreativität im Anwendungsfeld des kreativen Gestaltens und in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Menschen beschrieben (Waid, 2018), (2) in Kooperation mit der Universität der Algarve (Jorge Santos) wurde im Rahmen einer Erasmus+ Dozentenmobilität unter dem Titel „Make creativity work“ ein multidisziplinäres Fortbildungsangebot für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt, das die Psychologie der Kreativität an die Fachdidaktiken und Fachwissenschaften der Musikalischen Bildung und Theaterpädagogik anbindet, (3) im Rahmen hochschuldidaktischer Initiativen wird die Psychologie der Kreativität explizit und implizit als Inhalt und handlungsleitendes Prinzip aufgegriffen. Diese hochschuldidaktischen Innovationen werden wissenschaftlich begleitet und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Damit stellt die hier beschriebene Entwicklung einer Psychologie der Kreativität eine wichtige inhaltliche Säule einer Positiven Pädagogischen Psychologie dar.

Methode

Innovations- und Implementationsforschung, Online-Fragebogen, Aktionsforschung

Ergebnisse

Erste Ergebnisse zeigen, dass die Kultivierung von Kreativität nicht nur für die Entwicklung des einzelnen Menschen entscheidend ist, sondern vielmehr auch eine gesamtgesellschaftliche Dimension beinhaltet (Waid, 2018). Es ist für die Entwicklung unserer Gesellschaft essentiell, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Kreativität auf individueller und Co-Kreativität auf interindividueller Ebene möglich machen und begünstigen. Schule und Hochschule haben in diesem Zu-

sammenhang eine prominente Bedeutung und auch Verantwortung, Menschen in ihrem persönlichen Zugang zu Kreativität und Co-Kreativität zu unterstützen und zu fördern. Wie das gelingen kann, ist auch weiterhin Gegenstand der hier beschriebenen Untersuchung.

Literatur

- Dietrich, A. (2015). *How Creativity Happens in the Brain*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Petty, G. (2017). *How to Be Better at Creativity*. Raleigh: Lulu Enterprises.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds. Learning to Be Creative*. Chichester: Capstone.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin.

Dissemination

- Waid, A. (2018). *Gestalte Dein Gehirn! Pädagogisch-psychologische Aspekte kreativer Bildungsprozesse*. Kassel: Kassel University Press.

Positive Pädagogische
Psychologie

Kreativität

Kreativitätsförderung

Hochschuldidaktik

Innovation
und Implementation

Gabriele Zehetner
Emmerich Boxhofer

WaLeKo - Die Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext von Neugierde, Belastung und Persönlichkeitsmerkmalen

Abstrakt

Die Frage, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer für eine professionelle Manifestation bildungsrelevanter Governance benötigen, beschäftigt die Bildungsforschung seit geraumer Zeit und ist nicht nur für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden von Bedeutung, sondern in Folge auch für die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Dabei stehen Wirkmodelle und Wirkfaktoren im Fokus. Das mag einerseits der verstärkten wissenschaftlichen Analyse von Lehrverhalten geschuldet sein, andererseits zeigt sich dadurch eine Reaktion auf die volatilen Anforderungen des Lehrberufs. Lehrer/-innenbildung als zentrales Schlüsselfeld des Bildungssystems muss Vorstellungen davon haben, was eine gute Lehrerin und einen guten Lehrer ausmacht. Dadurch ergeben sich thematische Forschungsbänder, die der Profilierung von bildungsrelevanten Merkmalen dienen sollten. Plöger spricht in diesem Kontext von einem idealtypischen Modell von Kompetenz, das sich nicht ins Utopische verlieren darf und sich auch an einer empirischen Faktenlage orientieren muss (Plöger, 2006, S.18). In seinen Thesen beschreibt Plöger die multifaktoriellen Aspekte eines Kompetenzbegriffs, die sich auch einem antinomischen Blick unterziehen müssen (Plöger, 2006, S.16). Diese Sichtweise wird in diesem Projekt aufgegriffen und durch weitere Aspekte hinsichtlich Neugierde fördernder Dispositionen, Belastungserleben und Persönlichkeitsmerkmalen ergänzt.

gabriele.zehetner@ph-linz.at
emmerich.boxhofer@ph-linz.at

Methode

Zur Beantwortung der Fragestellung, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale, Belastungserlebnisse und Neugierdeparameter in Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Lehrerkompetenzen im Kontext der pädagogisch praktischen Studien stehen, wurden verschiedene Inventare verwendet.

Zur Beschreibung der Persönlichkeitsmerkmale wurde das persönlichkeits-theoretische Konzept der so genannten Big 5 (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Neues, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit) nach Costa und McCrae mit dem TIPI-10-Inventar nach Gerlitz und Schupp (2005) verwendet. Das Belastungserleben in den Pädagogisch-Praktischen Studien wurde mit dem SPA-VEM-Modell von Boxhofer (Boxhofer, 2015), das sich am arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer orientiert, erfasst. In Anlehnung an das Zehetner'sche Neugierdemodell (Zehetner, 2014) wurde ein quantitatives Inventar entwickelt um die eigene Einschätzung hinsichtlich eines Neugierdepotentials zu messen. Die innere Konsistenz des Inventars wurde mittels Reliabilitätsprüfung (Cronbach's Alpha: ,722) bewertet und kann als gut eingeschätzt werden. Zur Einschätzung der Lehrer/-innenkompetenz wurde das Kompetenzprofil von Karner (Karner, 2012) verwendet.

Befragt wurden alle Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Sommersemester 2016. Die Rückmeldequote lag bei ca. 30 %, 224 Studierende haben an der Befragung in vollem Umfang teilgenommen.

Ergebnisse

Die aktuell vorliegenden Ergebnisse zeigen hoch signifikante Zusammenhänge zwischen der subjektiven Einschätzung des eigenen Neugierdepotentials und einzelnen Dimensionen von Belastung und Kompetenzbewertung für den Lehrberuf. Studierende, die über ein hohes Neugierdepotential verfügen, zeigen positive Bewältigungsstrategien für Belastungen und schätzen ihre Kompetenzen in allen Dimensionen nach Karner (Selbst-, Sozial, Klassenführungs-, Lehr-, und Sprachkompetenz.) hoch ein. Die Ausnahme bildet die Sachkompetenz, bei der keine signifikanten Zusammenhänge zum Neugierdeinventar auftreten.

Dissemination

Publikation

Zehetner, G. & Boxhofer, E. (2018). WaLeKo. Die Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext von Neugierde, Belastung und Persönlichkeitsmerkmalen. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 23–46. Verfügbar unter <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/28/27>

Vortrag

Zehetner, G., & Boxhofer, E. (2017). *Die WaLeKo-Studie*. Vortrag im Rahmen des Forschungstages „PH forscht 2“ der PHDL am 25. April 2017.

Literatur

- Boxhofer, E. (2015). Nähe und Distanz. Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in Schulpraktischen Studien. In R. Bolle (Hrsg), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (BaSS)* (Bd. 10, S. 47–80). Leipzig: Universitätsverlag.
- Gerlitz, J.-Y., & Schupp, J. (2005). *Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Karner, C. (2012). *Mein Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz: Trauner
- Plöger, W. (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Seyfried, C., Weinberger, A., & Reiting, J. (2013). Dispositions Inventory for Education. In A. Weinberger (Hrsg), *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 113–134). Wien: LIT.
- Zehetner, G. (2014). *Die positive Kraft der Neugier - Ein evidenzbasiertes Modell zur Neugierdeförderung in der pädagogischen Praxis*. Dissertation. Linz: Trauner.

Lehrerpersönlichkeit

Belastung

Kompetenzen

Neugierde

Dispositionen

Alfred Weinberger
Cornelia Kittinger

Einflussfaktoren für die Schwerpunktwahl im Lehramtsstudium Primarstufe: Motivationen und institutionelle Informationsangebote (2017-2019)

Abstract

Bildungsentscheidungen sind zentrale Weichenstellungen im Lebenslauf und in der Bildungsbiografie und ein zentrales Thema der Bildungsforschung (Miethe, Ecarius & Tervooren, 2014). Die im Zuge der PädagogInnenbildung NEU implementierte Lehramtsausbildung für die Primarstufe inkludiert eine Schwerpunktwahl, welche die Vertiefung in einen oder mehrere spezielle/n Bildungsbereich/e ermöglicht. An der PHDL können entweder zwei kleine Schwerpunkte (je 31,5 ECTS) oder ein großer Schwerpunkt (63 ECTS) gewählt werden. Das Ziel der Studie besteht darin, einerseits die Motivationen der Studierenden und andererseits die Bedeutung der institutionellen Informationsangebote für die Schwerpunktwahl zu erforschen, um ein besseres Verständnis der Gründe für die Schwerpunktwahl zu erlangen. Es wurde eine Fragebogenerhebung an zwei Kohorten von Lehramtsstudierenden der PHDL durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen insgesamt die hohe Bedeutsamkeit intrinsischer Motivationskomponenten, wobei jedoch Studierende, die mehrere Bildungsbereiche wählen, geringere intrinsische Motivationen aufweisen. Bei den institutionellen Informationsangeboten werden spezifische Veranstaltungen zum Inhalt des Schwerpunktes favorisiert.

alfred.weinberger@ph-linz.at
cornelia.kittinger@ph-linz.at

Methode

Die beiden Forschungsfragen, (1) welche Motivationen und (2) welche institutionellen Informationsangebote für die Schwerpunktwahl bedeutsam sind, wurden anhand einer Fragebogenerhebung (Ex-post-facto-Forschungsdesign) an zwei Kohorten (NK1 = 147, NK2 = 131; 92,6% weiblich) von Lehramtsstudierenden der Primarstufe der PHDL in den Wintersemestern 2016/17 und 2017/18 untersucht. Als Datenerhebungsmethode wurde ein paper and pencil-Fragebogen, der auf der Grundlage des FEMOLA-Fragebogens (Pöhlmann & Möller, 2010) und theoretischer Reflexionen zu Motivationen bei Bildungsentscheidungen entwickelt wurde, im Rahmen einer Lehrveranstaltung eingesetzt. Als Signifikanztests zur Überprüfung von Unterschieden wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung verwendet.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppe mit einem kleinen Schwerpunkt im Vergleich zur Gruppe mit einem großen Schwerpunkt signifikant höhere Werte in den Motivationen „Fähigkeitsüberzeugung“, „Soziale Einflüsse“ und „Geringe Schwierigkeit“ aufweist. Post hoc-Analysen zeigen, dass sich alle Motivationen bis auf „Pädagogisches Interesse“ und „Fähigkeitsüberzeugung“ voneinander unterscheiden. Die bedeutsamste Motivation ist das „Fachliche Interesse“, gefolgt vom „Pädagogischen Interesse“ und der „Fähigkeitsüberzeugung“ ($M = 3,24$; $SD = 0,52$). „Nützlichkeit“, „Soziale Einflüsse“ und „Geringe Schwierigkeit“ ($M = 1,48$; $SD = 0,72$) stellen geringe Motivationen für die Schwerpunktwahl dar. Die beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant in der Gesamtmotivation. Die Gruppe, die zwei kleine Schwerpunkte wählte, weist einen höheren Motivationswert auf als die Gruppe, die einen großen Schwerpunkt wählte.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse dass die Studierenden den Schwerpunkttag zur Schwerpunktwahl und Lehrveranstaltungen mit Inhalten zu den Schwerpunkten im Vergleich zu den anderen institutionellen Informationsangeboten deutlich bedeutsamer einschätzen.

Literatur

- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Miethe, I., Ecarius, J., & Tervooren, A. (2014). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit. Einleitung. In I. Miethe, J. Ecarius, & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 9–18). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Hachmeister, C.-D., Harde, M. E., & Langer, M. F. (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. Arbeitspapier Nr. 95*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Verfügbar unter: https://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf

Lehramtsstudium

Motivationen

Studienwahlentscheidung

Jutta Standop (Trier)
 Christoph Dähling (Trier)
 Alfred Weinberger (PHDL)

Förderung interkulturellen Lernens mit virtuellem Problem-Based Learning (2017-2020)

Abstract

Im Kontext von Migrationsbewegungen nimmt die Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern zu. Die Förderung interkultureller und demokratischer Kompetenzen von Lehrpersonen ist ein wichtiges Ziel in der Lehramtsausbildung, damit Lehrpersonen befähigt werden, diese Kompetenzen auch bei ihren Schülerinnen und Schülern zu entwickeln (KMK, 2013). Effektive didaktische Ansätze zur Förderung interkultureller Kompetenzen gewinnen somit an Relevanz. Gleichfalls wird der Digitalisierung zur Unterstützung von Lernprozessen eine immer höhere Bedeutsamkeit zugemessen. Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel des Projekts, die Methode des Problem-Based Learning (Reusser, 2005) auf der Basis virtueller Lernumgebungen als eine Möglichkeit zur Förderung interkultureller und demokratischer Kompetenzen zu untersuchen. Dabei wird bei diesem Projekt Interkulturalität auf zweifache Weise thematisiert. Einerseits lernen Lehramtsstudierende aus zwei unterschiedlichen Ländern (Deutschland und Österreich) gemeinsam und andererseits dienen Fallgeschichten mit interkulturellen Problemsituationen als Ausgangspunkt für das Lernen. Die Fragestellung lautet, ob durch ein virtuelles internationales problembasiertes Lernsetting interkulturelles Lernen ermöglicht werden kann. Die Hypothesen für die Pilotstudie lauten, dass demokratische Lernerfahrungen gefördert werden können (Hypothese 1) und die Lernenden allgemein positive Erfahrungen mit diesem Lernsetting machen (Hypothese 2).

alfred.weinberger@ph-linz.at

Methode

Zur Hypothesenprüfung wurde ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign mit Prä- und Posttest (ohne Kontrollgruppe) angewendet. Datenerhebungsmethoden waren ein Fragebogen (Criteria for Inquiry Learning Inventory CILI, Reitinger, 2018) zur Erhebung demokratischer Lernerfahrungen, und eine offene Fragestellung, die sich auf die allgemeinen Lernerfahrungen bezog. Der CILI-Fragebogen besteht aus vier Dimensionen und wurde zu vier verschiedenen Messzeitpunkten während der Intervention eingesetzt, sodass Prozessdaten erhoben werden konnten. Die offene Fragestellung wurde inhaltsanalytisch ausgewertet. Als Fallgeschichten kamen selbst erlebte Problemsituationen der Lehramtsstudierenden aus ihrem Unterricht zum Einsatz, die in kleinen internationalen Lerngruppen nach der Methode des problembasierten Lernens bearbeitet wurden.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass über die gesamte Intervention, die drei Wochen dauerte, ein hohes Maß an demokratischen Lernerfahrungen vorhanden war ($5 < MCILI < 6$ auf der sechsteiligen Ratingskala des CILI). Diese Lernerfahrungen erwiesen sich als äußerst stabil und veränderten sich nicht während der Intervention, d.h. Hypothese 1 bestätigte sich nicht. Es konnte ferner festgestellt werden, dass die CILI-Dimension „Transfer des Gelernten“ geringere Mittelwerte aufwies als die übrigen Dimensionen. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die

allgemeinen Lernerfahrungen der Lehramtsstudierenden sehr positiv waren, insbesondere wurde das internationale Setting als bereichernd für die Ausbildung empfunden, d.h. Hypothese 2 konnte bestätigt werden

Aus den Ergebnissen der Pilotstudie wird für die Weiterführung des Projekts in der aktuellen Studie eine Adaptation hinsichtlich der Steuerung des Lernprozesses und des Transfers des Gelernten durchgeführt. Den Lehramtsstudierenden wird noch mehr Freiheit eingeräumt, um demokratische Lernerfahrungen zu fördern und es wird eine Generalisation der Lernergebnisse durchgeführt, in der das Gelernte auf eigene Situationen übertragen wird. Darüber hinaus wird in der aktuellen Projektstudie eine Kontrollgruppe geführt, die aus nationalen Teilnehmerinnen und Teilnehmern besteht.

Literatur

- Reitinger, J. (2018). Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. Relationship and Empirical Accessibility Using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (S. 107–125). Leiden: Brill/Sense Publishers.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen.– Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(2), 159–182.
- KMK. (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Disseminationen

- Dähling, C., Standop, J. & Weinberger, A. (2018). *Fostering democratic learning experiences with intercultural virtual problem-based learning*. Vortrag auf der EARLI SIG 13-Konferenz, 27.-29. Aug., Essen, Deutschland.
- Dähling, C., Standop, J., & Weinberger, A. (2018). *Fostering pre-service teachers' ethos through intercultural virtual problem-based learning*. Vortrag auf der 44.AME (Association for Moral Education) Konferenz, 8.-10. Nov., Barcelona, Spanien.

Lehramtsausbildung
 problembasiertes Lernen
 digitales Lernen
 interkulturelle
 Kompetenzen
 Konstruktivismus

Dorit Alt (Israel)
Alfred Weinberger (PHDL)

Erasmus+ Projekt "Assessment Tools for New Learning Environments in Higher Education Institutions" (2018-2020)

alfred.weinberger@ph-linz.at

Lehramtsausbildung
formative Bewertung
Konstruktivismus

Innovative Lernsettings, die auf der konstruktivistischen Lerntheorie basieren, haben im 21. Jahrhundert eine an Bedeutung für das Lernen gewonnen, da sie Lernprozesse umfassender erklären können als traditionelle Lerntheorien (Weinberger, 2017). Konstruktivistisches Lernen geht von einer aktiven Konstruktion von Wissen aus, d.h. Wissenserwerb ist ein weitgehend individueller Prozess (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 66). Um diesen individuellen Prozess angemessen unterstützen zu können, sind formative Leistungsüberprüfungen unerlässlich. Formative Leistungsüberprüfungen geben den Lernenden Feedback über den Verlauf ihres Lernprozesses und können auf verschiedene Arten gegeben werden, beispielsweise Peer-Feedback (Black & Dylan, 2009). Das Ziel dieses Erasmus+-Projekts besteht darin, formative Methoden der Leistungsfeststellung und -bewertung zu entwickeln und in Lehrerbildungsinstitutionen der beteiligten Länder zu implementieren. An dem Projekt sind 12 Institutionen aus sechs Nationen (Estland, Irland, Israel, Deutschland, Georgien, Österreich) beteiligt. Die PHDL ist Projektpartner. In der ersten Phase wurden verschiedene Formen des formativen Feedbacks entwickelt (z.B. Critical Friend Feedback, Open Badges, Reflective Journal). In der zweiten Phase des Projekts werden aktuell „Train the trainer“ Lernsequenzen entwickelt. Schließlich werden in der dritten Phase des Projekts Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrenden an den beteiligten Institutionen abgehalten, in denen sie die verschiedenen Formen des formativen Feedbacks kennenlernen, um sie dann den Lehramtsstudierenden zu vermitteln.

Literatur

- Black, P., & Dylan, W. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinberger, A. (2017). Konstruktivistisches Lernen und Lehren: Modelle und Fakten. In R. Beer, I. Benischek, A. Forstner-Ebhart & H. Schwetz (Hrsg.), *Lernen und Lehren erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen* (Band 2, S. 7–28). Wien: Bildungverlag Lemberger.

Evaluierung des Primarstufencurriculums

Alfred Weinberger

alfred.weinberger@ph-linz.at

Die Implementation neuer Curricula zielt auf eine Verbesserung der Ausbildung. Im Zuge der Pädagoginnenbildung NEU wurde ein neues Curriculum für die Ausbildung zur Lehrperson an der Primarstufe implementiert. Es gibt aktuell noch keine Erkenntnisse über die Effektivität dieses Curriculums. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel des Projektes, die Qualität des neuen Primarstufencurriculums zu evaluieren.

Es erfolgt eine Längsschnittanalyse an der PHDL mit dem ersten Studienjahrgang des neuen Curriculums. Drei Datenerhebungsmethoden werden eingesetzt: 1. Ein SWOT (Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken)-Fragebogen mit offenen Fragen, 2. Fokusgruppeninterviews und 3. ein Fragebogen im geschlossenen Antwortformat mit Fragen bezogen auf curriculumspezifische Aspekte, wie z.B. dem zugrundeliegenden Bildungsbegriff oder den Querschnittsthemen. Die Daten des SWOT-Fragebogens und des Fokusgruppeninterviews werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Aktuell wurde die dritte Erhebung durchgeführt. Ergebnisse der ersten beiden Erhebungen zeigen, dass die Stärken des Curriculums vor allem in der Schulpraxis und dem Praxisbezug der Lehrveranstaltungen zu finden sind. Die Schwächen beziehen sich vor allem auf die Anforderungen und die Relevanz mancher Lehrveranstaltungen. Hier verorten die Studierenden Unklarheiten. Als zentrale Verbesserungsmöglichkeit nennen die Studierenden die Stärkung der Sinnstiftung mancher Lehrveranstaltungen. Als Risiko wird erwähnt, dass zu wenig inklusionsspezifische Inhalte angesprochen werden.

Literatur

Lanning, S. K., Wetzel, A., Baines, M. B., Byrne, B. E. (2012). Evaluation of a revised curriculum: A four-year qualitative study of student perceptions. *Journal of Dental Education*, 76(10), 1323-1333.

Lehramtsausbildung

Curriculumevaluation

Längsschnittstudie

Mixed-Method-Studie

Mentale Repräsentationen in moralisch-ethischen Konfliktsituationen im Unterricht (2017-2020)

Abstract

Unterricht ist geprägt von zahlreichen nicht vorhersehbaren Situationen. Studien zeigen, dass Lehramtsstudierende besonders mit interpersonalen Konfliktsituationen im Schulpraktikum (z.B. Disziplinprobleme, Konflikte mit der Praxislehrperson) kämpfen. Das Ziel der Studie besteht darin, ein besseres Verständnis für die mentalen Repräsentationen in solchen Konfliktsituationen zu gewinnen, indem die Kognitionen und Emotionen untersucht werden, welche bei den Beteiligten auftreten. Damit können in weiterer Folge gezielt Maßnahmen als Hilfestellung für Lehramtsstudierende zur Konfliktlösung angeboten oder entwickelt werden (z.B. Emotionsregulation). Die theoretische Grundlage für die Analyse der Kognitionen und Emotionen ist das kognitiv-affektive Prozesssystem nach Mischel und Shoda (1995). In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass Handeln auf der Grundlage eines komplexen Netzwerkes von Kognitionen (Kompetenzen und selbstregulative Pläne, Erwartungen und Beliefs, Ziele und Werte, Enkodierungen) und Emotionen und deren Wechselwirkung mit Situationsfaktoren gesteuert wird. Mit einer kognitiv-affektiven Prozesssystem-Analyse kann diese mentale Netzwerk erhellt werden.

alfred.weinberger@ph-linz.at

Methode

Zur Überprüfung der Fragestellung werden Interviews mit 45 Studierenden durchgeführt, die auf der Basis der kognitiv-affektiven Prozesssystemanalyse ausgewertet wurden. Diese Interviews wurden transkribiert und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Die resultierenden Kategorienhäufigkeiten wurden statistische ausgewertet. In der nächsten Phase des Projekts werden die Zusammenhänge zwischen den Kognitionen, Emotionen und Situationsfaktoren in so genannten Dömanenkarten visuell dargestellt. Weiters werden Lernmethoden eruiert, adaptiert und eingesetzt, um den verschiedenen Kognitionen und Emotionen bei der Lösung interpersonaler Konflikte Rechnung zu tragen. Die Anwendung dieser Lernmethoden wird evaluiert.

Literatur

- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246–268.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380.

Dissemination

- Weinberger, A. (2018). Education for responsibility through VaKE (Values and Knowledge Education). A cognitive-affective process-system analysis of pre-service teachers' moral judgments concerning socio-scientific issues. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 107–125). Leiden: Brill/Sense.

- Weinberger, A. (2016). *The cognitive affective processing system (CAPS) model – how do pre-service teachers act in different ethically challenging situations during their practicum*. Vortrag im Rahmen der EARLI SIG 13-Konferenz “Teachers’ Ethos and Education for Responsibility” in Salzburg , 6.-9. Juli 2016.
- Weinberger, A. (2017). *Teachers’ ethos: A stable personality trait or a situation specific competence*. Vortrag auf der 17th biennial EARLI (European Association for Research in Learning and Instruction) conference “Education in the Light of Multiple Perspectives: Towards Intertwining Personalized and Collaborative Learning”, 29. Aug. – 2. Sept., Tampere, Finnland.
- Weinberger, A. (2018). *Pre-service teachers’ moral conflicts: How cognitions and emotions mediate moral reactions*. Vortrag auf der 44. AME (Association for Moral Education)-Konferenz, 8.-10. Nov., Barcelona, Spanien.

Lehramtsausbildung
interpersonale Konflikte
Schulpraxis
kognitiv-affektives
Prozesssystem
Emotionen

Elementarpädagogik im Zwischenraum kultureller und religiöser Heterogenität

Abstrakt

Elementarpädagogik zeichnet sich insbesondere durch die Orientierung an der individuellen Verfasstheit von Kindern aus. Im Zentrum steht das Kind mit seinen je individuellen Prägungen, Erfahrungen, Entwicklungen, Interessen und Begabungen, die den Ausgangspunkt für die Gestaltung von Bildungsarrangements und eine persönliche Begleitung des Kindes in seinen Entwicklungsprozessen bilden. Nun gestalten sich Kindergruppen hinsichtlich kultureller und religiöser Prägungen – und diesen gilt mein Forschungsfokus – zunehmend heterogen, wodurch sich der Berufsalltag von Elementarpädagogen/-innen verkompliziert. Um die vorhandene Komplexität zu reduzieren, versuchen sie, mittels Homogenisierung, also einem vereinheitlichenden Habitus folgend, alle Kinder gleich zu behandeln, keine Unterschiede zu machen und gleiche Bildungschancen für alle zu ermöglichen. Zugleich bleibt der Anspruch zur Individualisierung und Differenzierung bestehen, weshalb mittels Pluralisierung, also einer punktuellen Hervorhebung der als „kulturell“ und „religiös“ markierten Besonderheiten versucht wird, die Vielfalt der Kindergruppe wertzuschätzen und sichtbar zu machen. Beliebte Praktiken sind diesbezüglich etwa multikulturelle Feste oder eine „Reise um die Welt“, in der den Kindern virtuell die Kultur und Religion der Anderen vorgeführt wird. Homogenisierungs- und Pluralisierungsstrategien basieren auf der Konstruktion einer „Wir“-Identität, denen „die Anderen“ gegenüberstehen. Sie gründen auf der Vorstellung einer ethnisch, national, sprachlich, kulturell und religiös einheitlichen Größe, die essentialisiert wird („Wir Österreicher/-innen“). „Die Anderen“ sind hingegen jene, denen sprachlich, kulturell und religiös etwas fehlt, um zu diesem „Wir“ zu gehören. Diese dichotome Logik ist in unserer Gesellschaft etabliert und wird – wie etwa Diehm, Kuhn und Machold eindrucksvoll darstellen – auch im Bildungssystem reproduziert. Einzelne Kinder erhalten dabei Zuschreibungen, die wiederum ihren Ort in der Gesellschaft bestimmen und letztlich über ihre Bildungs- und Aufstiegschancen entscheiden. Postkoloniale Theoretiker/-innen entlarven diesen dichotomen Mechanismus als eine Fortführung kolonialer Epistemologien, durch die sich Europa als modern, aufgeklärt, rational, emanzipiert und fortschrittlich entwirft, indem es sich von den vormodernen, unaufgeklärten, patriarchalen, emotionalen und deshalb gefährlichen Anderen abhebt (Orientalismus). Ein Beispiel für ein gegenwärtig praktiziertes Othering stellt etwa der aktuelle, westliche Islamdiskurs dar. Mithilfe postkolonialer Konzepte und diskursanalytischer Verfahren wird nun versucht, solche Macht- und Hegemonieverhältnisse offen zu legen und zu dekonstruieren, um sie der Bearbeitung zugänglich zu machen. Diese Aufgabe habe ich mir im Rahmen meiner Dissertation aus einer theologischen Perspektive hinsichtlich des Bildungsortes Kindergarten gestellt.

Methode

Dem Forschungsprojekt liegt die Forschungshaltung der Grounded Theory zugrunde, die durch einen permanenten Wechsel von Empirie, Hypothesenbildung und theoretischer Kontrastierung charakterisiert ist. Den qualitativ geführten Interviews geht eine Exploration mittels teilnehmender Beobachtungen voraus. Das Interviewmaterial wurde zunächst nach inhaltsanalytischem Verfahren codiert, strukturiert und paraphrasiert, um es schließlich mit einer postkolonial informierten Diskursanalyse zu bearbeiten. Dafür wurde eine Matrix von Diskurssträngen und Argumentationsformen erstellt,

bettina.brandstetter@ph-linz.at

FACHWISSENSCHAFTEN

die jeweils Homogenisierungs- bzw. Pluralisierungsstrategien stützen, um sie sodann mit dem Datenmaterial zu kontrastieren. Die in der Analyse generierten Lesarten wurden schließlich in einem interdisziplinären Setting (Erziehungswissenschaft, Soziologie, Theologie) validiert.

Ergebnisse

In elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen finden sowohl Homogenisierungs- als auch Pluralisierungsstrategien statt, welche mit der Reproduktion machtvoller und diskriminierender Diskurse einhergehen. Darüber hinaus weisen die Erzählungen der Kindergartenpädagoginnen aber Orte auf, in denen hegemoniale Ordnungen subversiv unterlaufen und gesellschaftliche Zuschreibungen irritiert werden. Elementarpädagoginnen, eröffnen Interaktionsräume, in denen Eltern und Kinder ihre jeweiligen Prägungen einbringen und ihre kulturelle bzw. religiöse Identität interaktiv aushandeln können. Diese Beispiele wirken der Reproduktion machtvoller und diskriminierender Diskurse, Subjektivierungen und Ausschließungsmechanismen entgegen und stärken die Agency gesellschaftlich benachteiligter Individuen. Solche Zwischenräume stellen sich dort ein, wo die dichotome Logik von Homogenisierung und Pluralisierung an ihre Grenzen gerät und sich eine Überschreitung derselben aufdrängt. Der Kindergarten erweist sich hier als ein locus theologicus, als eine Fundstelle für interkulturelle Theologien, die den Anspruch verfolgen, gesellschaftliche Transformationsprozesse verantwortlich mitzugestalten.

Dissemination

Brandstetter, B. (2017). *Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Der Ort der Kindergartenpädagogin in der Heterogenität von Kulturen und Religionen* (unveröffentlichte Dissertation). Universität Salzburg, Salzburg.

Literatur

- Bhabha, H. (2011). *Die Verortung der Kultur* (2. Aufl.) Tübingen: Stauffenburg.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde(Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 42: Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 29–51). Wiesbaden: Springer.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gmainer-Pranzl, F. (2012). Welt-Theologie. Verantwortung des christlichen Glaubens in globaler Perspektive, Interkulturelle Theologie. *Zeitschrift für Missionswissenschaft* 38, 408–433.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (7. Aufl.) Münster: Unrast.
- Said, E. (2009). *Orientalismus*, Frankfurt: S. Fischer.
- Spivak, G. (2008). *Can the Subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulationen*. Wien: Turia + Kant.
- Yildiz, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Elementarpädagogik

Migration

Zwischenraum

diskurssensible
Pädagogik

interkulturelle Theologie

Margarete Füllinger

Das Projekt Lesefreu(n)de

Ein Langzeitforschungsprojekt zur Förderung der Lesekompetenz durch den Einsatz von Studierenden der Primarstufe als Lesementor/-innen

Abstrakt

Lesen ist Grundlage jeder Bildungsarbeit und somit „Basisfunktion allen Lernens“ (Schulz, 2010, S. 7). Zudem gilt Lesen als „Schlüsselkompetenz für die Bildungsprozesse auf allen Schulstufen“ (Bartnitzky, 2010, S. 106). Erst wenn die Kulturtechnik Lesen erlernt und praktiziert wird, ist der Mensch zur anspruchsvollen Kommunikation fähig. Eine umfassende Lesekompetenz im Erwachsenenalter beeinflusst unser gesellschaftspolitisches Verstehen und Handeln sowie unser privates und öffentliches Leben im Alltag. Lesekompetenz ist heute außerdem wichtig, um digitale Medien klug nutzen zu können. Es liegt daher in der Verantwortung von Lehrpersonen, diese Kulturtechnik an unsere Kinder weiterzugeben. Rosebrock und Nix (2008, S. 10) empfehlen dazu eine „systematische Vorgangsweise durch Beobachtung und Förderung“. Genau hier setzt das Projekt Lesefreu(n)de an. 2011 startete die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) gemeinsam mit der Wirtschaftskammer OÖ dieses Projekt zur individuellen Leseförderung von Volksschulkindern. Ziele des Projektes sind die Erweiterung und Förderung von Lesekompetenz und Lesefreude. Bekanntlich liest das Kind gut, das viel liest, und es liest jenes Kind viel, das gut liest (Tesar & Walter, 2016, S. 74). Frühe Leseprobleme wirken sich negativ auf die Weiterentwicklung sprachlicher sowie kognitiver Kompetenzen aus (Bartnitzky, 2011, S. 136). Dies macht deutlich, wie weitreichend die Auswirkungen schlechter Leseleistungen sein können. Im Projekt Lesefreu(n)de wurden die teilnehmenden Kinder einmal wöchentlich von geschulten Lesementor/-innen, Studierende aus dem 3., 4. und 5. Semester der VL-Ausbildung der PHDL, ein Semester lang bei ihren Leseaufgaben betreut und gefördert. Neben einem qualitativ hochwertigen Lese-Unterricht, vorrangig gestaltet durch Lesespiele, profitieren die Kinder hier besonders von zusätzlichen individualisierten Fördermaßnahmen. Leseschwache Kinder sind verstärkt auf angeleitete Lesesituationen angewiesen, sie brauchen Anregung zum Lesen, aber auch Begleitung beim Lesen. Studierende schätzten am Projekt die Möglichkeit zum eigenständigen Unterrichten in einer Kleingruppe sowie die Begegnung mit wissenschaftlichen forschenden Arbeitsprozessen durch den Einsatz unterschiedlicher Lesediagnoseverfahren. Von 2011 bis 2017 nahmen rund 700 Kinder und 130 Studierende an dieser Leseförderung teil. Seit dem Studienjahr 2017/18 ist das Leseprojekt im neuen Curriculum der Primarausbildung der PHDL implementiert.

margarete.fuelling@ph-linz.at

Methode

Die Evaluierung basiert ab dem Jahr 2014 auf einer Gruppenstudie, die einem experimentalpsychologischen Vortest-Nachtest-Design zugrunde liegt (Moll & Landerl, 2010, S. 25). Mithilfe der Testinstrumente Salzburger Lesetest II (SLRT II) und Salzburger Lesescreening (SLS 2-9) wird zuerst eine Ist-Stand Erhebung aller Kinder einer Klasse durchgeführt, um die momentane Leseleistung jedes einzelnen Kindes zu erheben. Anhand der daraus resultierenden Daten erfolgt dann eine Interventionsphase für die Kinder mit dem höchsten Förderbedarf. Diese Kinder bilden die Experimentalgruppe/Fördergruppe, während die restlichen Kinder der Klasse als Kontrollgruppe/Vergleichsgruppe - ohne zusätzliche Leseförderstunden - fungieren. So sollen ein Vergleich der Leistungssteigerung und genauere Rückschlüsse auf die Intervention/Leseförderung ermöglicht werden. In der anschließenden Extensionsphase werden die Leseleistungen aller Kinder ein weiteres Mal erhoben und zwar mit der Parallelform der Lesediagnosein-

strumente, die bereits bei der Starttestung verwendet wurden. Untersucht werden die direkte automatische Worterkennung (Wortlesen), das synthetisch lautierende Wortlesen mit Pseudowörtern sowie das sinnerfassende Lesen und die Lesegeschwindigkeit.

Ergebnisse

Resümierend kann festgehalten werden, dass mit beiden Testinstrumentarien, SLRT II als auch SLS 2-9, bei allen Follow-Up-Testungen Leistungssteigerungen in der Lesekompetenz bei jeweils beiden Gruppen erreicht werden konnten. Waren die Kinder der Fördergruppe bei den Start-Testungen noch weit hinter den Leistungen der Kontrollgruppe zurück, so konnten sie ihre Leseleistungen nach der Förderung deutlich erhöhen. Teilweise zeigen die Ergebnisse der Vergleichsgruppe auch beim Follow-Up noch höhere Leistungswerte als die der Fördergruppe, jedoch trat bei den Leseförderkindern stets eine größere Leistungssteigerung im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe ein. Erweiternd wurde im Projektjahr 2014/15 eine Neuerung ins Untersuchungsdesign aufgenommen, indem der Evaluierungszeitraum und somit auch die Phase der Leseförderung verdoppelt wurden. Das Lesetraining ging dabei über ein ganzes Schuljahr, entsprechend höher waren die Leistungssteigerungen bei der Fördergruppe. Auch zur Nachhaltigkeit des Projekts wurden Ergebnisse erhoben. Diese zeigen, dass sogar nach Aussetzen der Projekt-Leseförderung für die Dauer eines ganzen Schuljahres, ein Zuwachs der Lesekompetenz bei der Fördergruppe erreicht werden konnte. Die Fördergruppe schaffte es, die Steigerung ihrer Lesekompetenz kontinuierlich beizubehalten, diese Kinder fielen in ihren Leseleistungen weder unter ihre finalen Ergebnisse unmittelbar nach Beendigung der Projekt-Leseförderung des Vorjahres noch hinter die Ergebnisse der Kontrollgruppe zurück. Erwähnenswert ist hier die Tatsache, dass sich die Leseleistungen der Fördergruppe trotz Interventionspause verbessert haben, hingegen die Leseleistung der Kontrollgruppe insgesamt stagnierte. Folglich hat das Projekt Lesefreu(n)de einen positiven Nachhaltigkeitseffekt erzeugt und langanhaltende Lesefreude vermittelt.

Literatur

- Bartnitzky, H. (2010). *Deutschunterricht 1. Kompetent im Unterricht der Grundschule*. Schneider. Hohengehren.
- Bartnitzky, H. (2011). *Sprachunterricht heute. Lehrerbücherei Grundschule*. Cornelsen Scriptor. Berlin.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2014). *SLS 2-9. Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9*. Göttingen: Hogrefe.
- Moll, K., & Landerl, K. (2010). *SLRT II – Lese- und Rechtschreibtest: Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)*. Bern: Huber.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schulz, G. (2010). *Lesen lernen in der Grundschule. Lehrerbücherei Grundschule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tesar, S., & Walter, M. (2016). Zum Lesen verlocken – Leseanimation. In BIFIE (Hrsg.), *Themenheft für den Kompetenzbereich "Lesen – Umgang mit Texten und Medien". Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I+II (S.73–80)*. Graz: Leykam.

Projekt Lesefreu(n)de

Leseförderung durch
Mentoring

Margarete Furlinger
Ursula Mattes

Das Projekt Lesefreu(n)de – ein Unterrichtsprojekt zur Kompetenzorientierung und forcierten Selbstreflexion von Studierenden

Abstract

Der Begriff „Kompetenz“ wird heute zunehmend gebraucht und für unterschiedliche Bereiche sowie vielfältige Sachverhalte herangezogen. Um eine Definition für die vorliegende Thematik einzugrenzen, soll auf Solzbacher (2003) verwiesen werden, der mit diesem Begriff „die Verhaltensdispositionen eines Menschen“ bezeichnet, die ihn befähigen, „Tätigkeiten bzw. Handlungen erfolgreich und selbstorganisiert“ auszuführen (Solzbacher, 2003, S. 64; zit. n. Karner, 2012, S. 8). In dieser Definition weist der Terminus „selbstorganisiert“ bereits auf das reflexive Element der Thematik hin sowie auch auf die Verknüpfung von selbstorganisierten, konstruktiven Lernprozessen mit der Reflexion mentaler Rückkoppelungsprozesse (Karner, 2012, S. 8).

Die aktuellen Entwicklungen an Pädagogischen Hochschulen tendieren im Bereich der Schulpraxis zunehmend in Richtung Begleitung seitens der Lehrenden sowie forcierte Selbsteinschätzung seitens der Studierenden (Karner, 2012, S. 12). Beer & Beer nennen dazu die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden“ als einen Aspekt guter Hochschullehre (Beer & Beer, 2016, S. 18).

Genau hier setzt das Projekt Lesefreu(n)de an. Ursprünglich konzipiert und eingesetzt als Projekt zur Steigerung von Leseleistungen und Lesemotivation bei Volksschulkindern, bietet das Projekt gleichzeitig den geeigneten Rahmen für selbstorganisiertes Lernen, systematische Selbstreflexion und Kompetenzorientierung für Studierende. Dabei können beide Seiten – „Struktur und Person - in einem dynamischen Wechselwirkungsprozess“ unter Berücksichtigung der Faktoren „Persönlichkeit, Handlung und strukturelle Lerngegebenheiten“ in Bezug auf eine mögliche Kompetenzerweiterung betrachtet werden (Giddens, 1985. In: Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Curriculum. Bachelor- und Masterstudium Primarstufe. V. 2015, S. 19).

Das Projekt Lesefreu(n)de wurde im Studienjahr 2011/12 als Initiative der Partner Pädagogische Hochschule der Diözese Linz und Wirtschaftskammer OÖ konzipiert. Seitdem startet das Projekt an der PHDL jährlich jeweils im 3. Ausbildungssemester mit der Vorbereitung und Schulung von Studierenden zu Lesementorinnen und Lesementoren. Im Rahmen des schulpraktischen Unterrichts im darauffolgenden 4. Ausbildungssemester können die Studierenden dann ihre Erfahrungen auf der Handlungsebene erproben. Insgesamt werden dabei in wöchentlichen Lesefreu(n)de-Stunden zehn bis zwölf Fördereinheiten mit bis zu acht Kindern pro Gruppe und pro Semester durchgeführt. Neben einem qualitativ hochwertigen Leseunterricht, vorrangig gestaltet durch spielerisches Lesen, profitieren die Kinder hier zudem von zusätzlichen individualisierten Fördermaßnahmen. Besonders leseschwache Kinder genießen angeleitete Lesesituationen, sie brauchen Anregung zum Lesen, aber auch Begleitung beim Lesen.

Studierende schätzen an diesem Projekt neben der Möglichkeit zum eigenständigen Unterrichten in einer Kleingruppe, auch die Begegnung mit wissenschaftlichen forschenden Arbeitsprozessen durch den Einsatz unterschiedlicher Lesediagnoseverfahren. Begleitet wird die praktische Umsetzung des Projektes durch eine parallel geführte Lehrveranstaltung an der Hochschule zum Thema Lesedidaktik.

margarete.furlinger@ph-linz.at

Methode

Quantitatives Forschungsdesign mittels Fragebogenkatalog (Unipark – Online Umfrage Tool) zu den Bereichen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Lehrkompetenz sowie Sachkompetenz. Befragt wurden die teilnehmenden Studierenden aus den Projektjahren 2011 bis 2017.

Ergebnisse

Resümierend wird ein hohes Maß an Kompetenzerweiterung bei den teilnehmenden Studierenden empfunden. Motivationale und nachhaltige Dimensionen wie beispielsweise das Anstrengungsempfinden bei Planung und Vorbereitung der einzelnen Leseförderstunden werden im Vergleich zu herkömmlichen Lernsituationen im Rahmen des Leseprojektes bedeutungsrelevanter und gewinnbringender erlebt. In diesem Sinne werden auch die Übernahme von Selbstverantwortung, zusätzliche Methodenkompetenz, eigenverantwortliches Arbeiten und Handeln und eine damit verbundene Erweiterung der Reflexionsfähigkeit genannt. Zudem werden die persönliche Steigerung des methodisch-didaktischen Vermittlungsgeschicks sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit individuellen Leseschwierigkeiten der Kinder überaus positiv eingestuft. Besonders eindrucksvoll werden in diesem Leseprojekt das großzügige Angebot an Unterrichtsmaterialien, vorrangig in Form von anregenden Lesespielen, erwähnt sowie die Möglichkeit zur vermehrten Kommunikation mit Kindern, als auch der intensive kollegiale Austausch und die umfassende Begleitung durch die PHDL Für das Studienjahr 2018/19 werden derzeit 18 Studierende zu Lesementorinnen ausgebildet.

Literatur

- Beer G., & Beer R. (2016). *Hochschuldidaktik im Dialog*. Vortrag an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. 29.9.2016.
- Giddens, A. (1985). *The Nation – State and Violence*. Padstow: T.J. Press.
- Karner, C. (2012). „Mein“ Kompetenzprofil. *Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz Trauner.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz, H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S.39–52). Innsbruck: Studienverlag.

Projekt Lesefreu(n)de
Kompetenzorientierung
Selbstwirksamkeits-
überzeugung
Selbstreflexion

Sprachliche Bildung im Sachunterricht

Abstract

Mit dem Ziel, Sprache(n) und sprachliche Bildung im Fach Sachunterricht in der Lehramtsausbildung und letztlich in österreichischen Schulen noch stärker in den Fokus zu rücken, wurde im Sommersemester 2016 an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ein Pilotprojekt durchgeführt, das die Fächer Deutsch und Sachunterricht unter dem Schirm der sprachlichen Bildung in allen Fächern verknüpft. Erste Ergebnisse werden vorgestellt, der Transfer der fachwissenschaftlichen Inhalte in die Schulpraxis beleuchtet und der Prozess dieses Pilotversuchs exemplarisch evaluiert.

Die sinnstiftende Verknüpfung der entsprechenden Bezugsdisziplinen (wie z.B. Geographie, Geschichte, Physik ...) im Fach Sachunterricht hat eine lange Tradition. Kindern die Erschließung ihrer Umwelt planvoll zu ermöglichen, stellt die involvierten Lehrpersonen vor viele Herausforderungen, die nur mit geeignetem „Handwerkszeug“ zu meistern sind. In österreichischen Grundschulen steht bzw. stand bisher im Sachunterricht weitgehend das fachliche Lernen im Mittelpunkt. Jedoch haben die Veränderungen in den Migrationsbewegungen der letzten Jahre zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der veränderten „sprachlichen Textur“ unserer Gesellschaft (Gogolin, 2010, S. 529) geführt – so auch in der Grundschule. Die Sprache im Fach wird v.a. im Zusammenhang mit dem Konzept der Bildungssprache diskutiert. Da bildungssprachliche Kompetenz bei Kindern nicht vorausgesetzt werden kann, müssen diese sprachlichen Anforderungen in jedem Fach explizit gemacht und geübt werden. Sichtbar wird in der aktuellen Forschung die Notwendigkeit, das Spannungsfeld von fachlichem und sprachlichem Wissen, Sprachkompetenz, Diagnostik und Didaktik in seinen vielfältigen Bezügen noch tiefer zu diskutieren und zu evaluieren.

Das vorliegende Projekt nimmt das weite Feld der sprachlichen Bildung aus der Perspektive der Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich in den Blick und will ausloten, wie Studierende theoretisch fundiert, aber auch handlungsorientiert das oben genannte Spannungsfeld erkunden können.

Durchführung und Methode

Das Projekt wurde mit Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz in Oberösterreich und in Kooperation mit einer Linzer Grundschule durchgeführt. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit schriftlichen Produkten der Kinder besuchten die Studierenden die Kinder in der Schule und führten die mündliche Sprachstandsbeobachtung durch. Zusätzlich bestand die Aufgabe der Studierenden in der Gestaltung und Durchführung einer Unterrichtseinheit zu einem selbst gewählten Sachunterrichtsthema aus dem Themenpool „Gemeinschaft“. Dazu sollte die Unterrichtseinheit sowohl mit dem Fokus auf die Sprache im Fach Sachunterricht und auf den individuellen Sprachstand des Kindes bezogen geplant werden. Konkret bedeutete das, die fachlich-sprachlichen Anforderungen des Themas auf die sprachlichen Möglichkeiten des Kindes abzustimmen und auch zu überlegen, wo individuelle sprachliche Förderung im Zuge des Fachunterrichts erfolgen kann. Der letzte Schritt umfasste die Durch-

anke.hesse@ph-linz.at
gudrun.kasberger@ph-linz.at

führung des Peer-learning-settings, in dem Kinder ihr neu erworbenes Wissen an jüngere Kinder weitergaben.

Die Evaluierung des Gesamtvorhabens erfolgte durch die exemplarische Analyse der Sprachstandsbeobachtungen, Unterrichtsplanungen, Reflexionen der Studierenden sowie durch eine anonyme Fragebogenerhebung unter den Studierenden nach Abschluss des Projektes. Die überwiegend exemplarische Auswertung dieser Pilotstudie soll in weiterer Folge der forschungsgeleiteten Planung zukünftiger Projekte dienen.

Ergebnisse

Die individualisierte Betreuung von Kindern auf der Ebene der Sprache bedingt neben geeigneten Rahmenbedingungen ein hohes Maß an Fachwissen, Anwendungsroutine und Engagement auf Seiten der Lehrpersonen. Wenn wir es für wünschenswert erachten, sprachförderlichen Unterricht in allen Schulstufen und in allen Fächern anzubieten, muss unser Augenmerk auf der Qualifizierung von Lehrpersonen für diese Art des Unterrichtens und des Selbstverständnisses der Lehrpersonen liegen, dies betrifft sowohl die Sprachbewusstheit von Lehrpersonen (vgl. Tajmel/Hägi-Mead, 2017) als auch deren Anwendungskompetenz. In diesem Sinn müssen wir sprachliche Bildung auch unseren Studierenden transparent machen und diesen roten Faden in der Hochschuldidaktik konsequent verfolgen.

Dissemination

Kasberger, G., & Hesse, A. (2017). Sprachliche Bildung im Sachunterricht. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 191–209.

Literatur

Gogolin, I. (2010). Stichwort. Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 529–547.

Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung (FÖRMIG Material 9)*. Münster: Waxmann.

Sprachliche Bildung

Sachunterricht

USB DaZ

sprachbewusster
Unterricht

Perspektiven auf den Erwerb der Varietäten des österreichischen Deutsch

Abstract

Im Fokus des Projekts steht die Untersuchung verschiedener Aspekte des Erwerbs der Varietäten des österreichischen Deutsch. Zu den untersuchten und teilweise bereits ausgewerteten Aspekten gehört zum einen der Spracherwerb im Kontext der inneren Mehrsprachigkeit, und zwar im Hinblick auf rezeptive und produktive Fähigkeiten sowie Einstellungen gegenüber den Varietäten. Zum anderen werden auch Spracheinstellungen und -verhalten von Lehramtsstudierenden sowie der sprachliche Input, mit dem Kinder konfrontiert werden, untersucht. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt u.a. mit Blick auf Implikationen für Sprachdidaktik und Diagnostik.

Methode

Mixed methods: Fragebogenerhebungen, Tests, Sprachaufnahmen, Interviews

Ergebnisse

Das Projekt untersucht die sprachliche Entwicklung von Kindern (n=189, Alter 3-10) im soziolinguistischen Raum Österreichs (Ender & Kaiser, 2009; Steinegger, 1989; Wiesinger, 1983), und zwar im Hinblick auf die Entwicklung der Diskriminationsfähigkeiten, aber auch im Hinblick auf Einstellungen und Bewertungen, die mit den Konzepten „Hochdeutsch“ und „Dialekt“ verbunden werden. Markante Entwicklungsschritte auch im Hinblick auf die Sprachbewusstheit zeigen sich im Alter von 7–8 Jahren, was im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb interpretiert werden kann. Die Analyse der produktiven Variationskompetenz der Kinder wird auch im Hinblick auf Sprachdidaktik und mit Bezug auf Implikationen für logopädische Diagnostik vorgenommen.

Der Rolle der Lehrperson und damit auch dem Sprachverhalten der Lehrperson kommt im schulischen Spracherwerb eine wesentliche Rolle zu, es scheint daher angemessen, in Bezug auf die oben genannten Themen die nächste Generation von Lehrpersonen in den Blick zu nehmen und auch zu involvieren. 163 Studierende verschiedener Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wurden mittels eines elektronischen Fragebogens zu den Themen Sprachbiographie, Varietätenkompetenz, Sprachverwendung und Spracheinstellungen befragt, insbesondere im Hinblick auf Variation in der schüler/-innengerichteten Sprache. Weiters werden Sprachdaten von Erwachsenen-Kind-Interaktionen analysiert, um Einsicht in den tatsächlichen sprachlichen Input, den Kinder erhalten, zu gewinnen.

Literatur

- Ender, A. & Kaiser I. (2009). Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37/2, 266–295.
- Steinegger, G. (1998). Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol, Ergebnisse einer Umfrage. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.

gudrun.kasberger@ph-linz.at

Projektpartner

Dr. Irmtraud Kaiser
(Universität Salzburg; der
Projektteil Spracherwerb ist Teil
des Habilitationsprojektes von
Dr. Kaiser und folgt dem von ihr
entwickelten Forschungsdesign)

Mag. Stephan Gaisbauer
(Stifter Haus Linz)

Wiesinger, P. (1983). Die Einteilung der deutschen Dialekte. In W. Besch u. a. (Hrsg.), *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*, 807–900 Berlin/New York: Mouton de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 1.1, 2).

Dissemination

Artikel und Buchbeiträge

- Ender, A., Kasberger, G., & Kaiser, I. (2017). Bewertung und Gebrauch von Dialekt-Standard-Variation bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 97–110.
- Kaiser, I., & Kasberger, G. (2018). Children's emerging ability to discriminate L1-varieties. *First Language*, 38(5), 447–480.
- Kaiser, I., & Kasberger, G. (angenommen). Children's sociolinguistic preference patterns: should an Austrian doctor speak dialect or standard German? In A. Nardy, A. Ghimenton, & J. P. Chevrot (eds.), *Studies in Language Variation Series. Sociolinguistic variation and language acquisition across the lifespan. ViLA 2 conference papers*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Kaiser, I., & Kasberger, G. (angenommen). *Zum Erwerb von Variationskompetenz im Deutschen im österreichisch-bairischen Kontext. Themenband „Dialekt und Logopädie“*. Germanistische Linguistik (Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas, Hg. M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein).
- Kaiser, I., Ender, A., & Kasberger, G. (in press). *Varietäten des österreichischen Deutsch aus der HörerInnenperspektive: Diskriminationsfähigkeiten und sozio-indexikalische Interpretation. Tagungsband Deutsch in Österreich und andere plurizentrische Kontexte (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kasberger, G., & Kaiser, I. (in press). „i red normal“ – Einstellungen von 3-10jährigen Kindern zu den Varietäten des österreichischen Deutsch. *Tagungsband Deutsch in Österreich und andere plurizentrische Kontexte (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kasberger, G., Kaiser, I. (in Vorbereitung): *Lehramtsstudierende und ihre innere Mehrsprachigkeit: Gebrauch, Einstellungen und didaktische Implikationen.*

Spracherwerb

innere Mehrsprachigkeit

Einstellungen

Varietäten des österreichischen Deutsch

kindgerichtete Sprache

Studierende

Gudrun Keplinger
Andreas Bärnthaler

CLILEdge

Eine Studie zum Einfluss von Content and Language Integrated Learning auf den Wissenserwerb in Berufsbildenden Höheren Schulen

Abstract

CLILEdge beschäftigt sich mit der Implementierung von Content und Language Integrated Learning (CLIL, vgl. Coyle, Hood, & Marsh, 2010) in berufsbildenden Lehranstalten in Österreich, konkret begleitet es die Höheren Bundeslehranstalten der Land- und Forstwirtschaft (HLFS), an welchen CLIL-Unterrichtseinheiten ab dem Schuljahr 2018/19 verpflichtend abgehalten werden müssen (vgl. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2018a, 2018b). Die folgenden Zielsetzungen sind handlungsleitend: 1. Erfassen der Qualität des Wissenserwerbs in der Gegenüberstellung von muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht; 2. Definition der Maßnahmen von Seiten der Lehrpersonen, die für erfolgreichen Wissenserwerb im CLIL-Unterricht verantwortlich zeichnen.

Inhaltlich schließt die Studie an der von Badertscher und Bieri (2009) im Kontext der Primarstufe und Sekundarstufe 1 durchgeführten an, mit dem wesentlichen Unterschied, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler bereits die Schuljahre 11 bis 13 absolvieren, und daher von einer höheren Sprachkompetenz in der L2 (Englisch) und höherer Komplexität der zu vermittelten Inhalte ausgegangen werden kann. Resultierend aus der theoretischen Auseinandersetzung und den Erkenntnissen aus Sprachlern- und Wissenserwerbforschung steht folgende Hypothese im Zentrum der Untersuchung (vgl. Badertscher & Bieri, S. 17): Hypothese: Der Wissenserwerb von Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich nicht signifikant abhängig davon, ob die Inhalte im CLIL-Unterricht oder muttersprachlichen Unterricht erarbeitet wurden. Die Untersuchung erfolgt in drei Phasen, einer Planungsphase im SS 2018 und WS 2018/19, ersten Erhebungen in ausgewählten Gruppen im WS 2018/19, der eigentlichen Projektphase mit weiteren Erhebungen ab dem SS 2019 in Kontrollgruppen und CLIL-gruppen in den drei Schuljahren, in denen die Implementierung von CLIL in den berufsbildenden höheren Schulen stattfindet bis SS 2021, und einer abschließenden Phase der Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.

Methode

Bei CLILEdge handelt es sich um ein Forschungsprojekt im quantitativen Paradigma. Durch Auswahl der Schulfächer und klar abgegrenzter Inhalte, die an mehreren Standorten unterrichtet werden und Standardisierung der Unterrichtsplanungen in deutscher und englischer Sprache wird durch das Forschungsteam sichergestellt, dass keine Varianz bezüglich der methodischen Vermittlung der Inhalte abgesehen von der Umsetzung von CLIL gegeben ist. Die Testung des Wissens wird durch geschlossene und offene Items in englischer und deutscher Sprache durchgeführt, welche den Kategorien lower-order thinking skills (LOTS) und higher-order thinking skills (HOTS) zugeordnet sind. Diese Kategorien sind durch Operatoren gekennzeichnet und die Auswertung wird in Prozentpunkten angegeben. Die Testung des Wissenserwerbs erfolgt zu drei Messzeitpunkten, vor der Vermittlung der Inhalte, gleich im Anschluss an das Erlernen der neuen Inhalte und im Abstand von 6-8 Wochen nach Vermittlung derselben. Wenn es die Rahmenbedingungen an den beteiligten Schulen erlauben, wird die quasi-experimentelle Untersuchung als switch-replication angelegt. Zur Auswertung werden mehrfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Die Erhebungen werden an unterschiedlichen Schulstandorten repliziert.

gudrun.keplinger@ph-linz.at

Versuchsplan und vorläufige Zeitschiene

Phase	Maßnahmen	Zeitraumen
1	Klärung von finanziellen Rahmenbedingungen für Forschende und beteiligte Schulen Erfragen der Teilnahmebereitschaft von Schulen Kontaktaufnahme mit Schulen Auswahl der Schulklassen und Lehrpersonen Finalisierung der Erhebungsinstrumente	März-Sept 2018
2	Kontaktaufnahme mit Schulen Auswahl der Schulklassen und Lehrpersonen Finalisierung der Erhebungsinstrumente Erhebungen in CLIL-gruppen Schuljahr 11 Erhebungen in Kontrollgruppen Schuljahr 12 (ev. auch 13)	Schuljahr 2018/19
3	Erhebungen in CLIL-gruppen Schuljahr 12 Erhebungen in Kontrollgruppen Schuljahr 13	Schuljahr 2019/20
4	Erhebungen in CLIL-gruppen Schuljahr 13	Schuljahr 2020/21
5	Zusammenfassung der Ergebnisse	Juli- Dez 2021

**Content and Language
Integrated Learning
(CLIL)**

Wissenserwerb

Vorläufige Ergebnisse

In der Anfangsphase des Projekts wurde die Teilnahmebereitschaft der betroffenen Schulen über die Schulaufsicht erhoben. Darüber hinaus wurde das Center für berufsbezogene Sprachen (CEBS) und die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP) als Projektpartner eingebunden. Weiters wurden jene Lehrpersonen identifiziert und kontaktiert, welche mit ihren Fächern und Klassen in das Versuchsdesign passen.

Dissemination

Dissemination ist im Rahmen eines für Frühjahr 2020 geplanten CLIL Symposiums in Linz und bei diversen Fortbildungsveranstaltungen zu CLIL an HLFS geplant.

Literatur

- Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning. Empirische Befunde und Interpretationen. Schulpädagogik Fachdidaktik Lehrerbildung. Band 16*. Wien: Haupt.
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2018a). *Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. II Nr. 201/2016*. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/201>
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2018b). *Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. II Nr. 300/2011*. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2011/300>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Qualität dynamischer Materialien identifizieren und bewerten

Abstract

Im letzten Jahrzehnt wurde eine große Anzahl an dynamischen Materialien für den Mathematikunterricht online gestellt. Dieses Projekt beschäftigt sich mit solchen freien Lern- und Lehrmaterialien, die als Open Educational Resources (OERs) bezeichnet, auf der GeoGebra Materials Plattform veröffentlicht und von ihren Usern kreiert werden (vgl. Ott & Hielscher, 2014; Kimeswenger & Hohenwarter, 2015). Bei ihrer Erstellung ist kein Redaktionsteam beteiligt, wodurch keine einheitlichen Formate und keine konsistente Qualität gewährleistet werden können (vgl. Camilleri et al., 2014). Daher ist es oft für LehrerInnen schwierig, im Internet schnell „gute“ OERs für den eigenen Mathematikunterricht zu finden, was zum Forschungsinteresse dieses Projektes führt. Diese Arbeit befasst sich mit Qualitätskriterien dynamischer Materialien und wie diese didaktisch wertvoll im Mathematikunterricht eingesetzt werden können.

Methode

Diese Untersuchung basierte auf einem Flexible Design – im Besonderen auf Ansätze der Grounded Theory – und wurde in sechs verschiedene Forschungsphasen gegliedert. Dabei wurde die Erhebung und Analyse qualitativer und quantitativer Daten kombiniert (vgl. Robson, 2011; Creswell, 2012; Strauss & Corbin, 1996). Zu Anfang wurden 12 Interviews mit Experten/-innen von Hong Kong, Uruguay, England, Österreich, Ungarn und Deutschland geführt. Im Anschluss wurden zwei Versionen eines Online-Fragebogens entwickelt und Antworten von 84 österreichischen bzw. italienischen LehrerInnen berücksichtigt.

Ergebnisse

Die Analyse der qualitativen Daten ergab acht wichtige Dimensionen, die erheblich zur Qualität dynamischer Materialien für den Mathematikunterricht beitragen: (i) AutorIn, (ii) mathematischer Inhalt, (iii) Materialtyp, (iv) Art und Weise wie das dynamische Material beim Mathematiklernen unterstützt, (v) Integration in den Unterricht, (vi) Vorteile durch das dynamische Material, (vii) Design und Präsentation, und (viii) technische Aspekte. Die Ergebnisse zeigten, dass besonders der Autor bzw. die Autorin bei der Qualität eines dynamischen Materials eine große Rolle spielt und alle anderen zuvor genannten Dimensionen beeinflusst.

Im Anschluss wurden Ergebnisse bezüglich der vierten genannten Dimension genauer untersucht – bezüglich der „Art und Weise wie ein dynamische Material beim Mathematiklernen unterstützt“. Nach der Erhebung der qualitativen Daten folgten zwei weitere Forschungsphasen, in denen Online-Fragebögen für MathematiklehrerInnen entwickelt und quantitative Daten erhoben wurden. Somit wurden Antworten von 84 italienischen und österreichischen TeilnehmerInnen analysiert. Dabei zeigte sich, dass die befragten LehrerInnen vor allem das Potential und die Qualität jener dynamischen Materialien schätzen, die das Lernen von Mathematik durch folgende Aspekte unterstützen: Visualisierungen, Entdeckendes Lernen oder Beweise. Des Weiteren zeigten die Ergebnisse die Bedeutung von dynamischen Materialien, die die Präsentation, das Verständnis oder Konstruktion von mathematischen Konzepten in den Mittelpunkt stellen.

Neben den entwickelten Qualitätsdimensionen wurden konzeptuelle Entwürfe eines

barbara.kimeswenger@ph-linz.at

Bewertungssysteme für Online-Plattformen in dieser Studie entwickelt. Diese Ideen sollen dazu beitragen, dass LehrerInnen bei der Online-Suche von „guten“ OERs unterstützt werden. Sie sollen schnell geeignete dynamische Materialien für den eigenen Unterricht finden, die ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen berücksichtigen. Zum einen wurden Fragebögen als Bewertungsinstrument präsentiert, die auf Online-Plattformen implementiert werden können und auf Basis der zuvor genannten Dimensionen entwickelt wurden. Diese sollen die Qualität von den OERs beurteilen können. Zum anderen wurden in dieser Arbeit weitere Alternativen für Bewertungssysteme auf Online-Plattformen vorgestellt, um hochwertige Materialien und „gute“ AutorInnen darunter identifizieren zu können. Im Laufe dieses Projektes wurden schon entwickelte Ideen auf der GeoGebra Materials Plattform umgesetzt, die auf den Ergebnissen dieser Studie basieren.

Dissemination

- Kimeswenger, B. (2017). *Identifying and Assessing Quality of Dynamic Materials for Teaching Mathematics*. Dissertation. Linz: Johannes Kepler Universität.
- Kimeswenger, B. (2017). Addressing Quality Aspects of Dynamic Mathematics Materials. *Re&E-SOURCE. Open Online Journal for Research and Education*, 6, 1–4.
- Kimeswenger, B. (2015). *Designing a quality-based Review System for GeoGebraTube*. *Proceedings of GeoGebra Global Gathering 2015*. Linz, Austria.
- Kimeswenger, B. (2015). Was sind „gute“ dynamische Materialien? In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten, & C. Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 49. Tagung für Didaktik der Mathematik in Basel* (S. 1069–1072). Münster: WTM.
- Kimeswenger, B., & Hohenwarter, M. (2015). GeoGebraBooks – Dynamische Materialien und ihre Qualitätssicherung. *IMST-Newsletter*, 14(43), 11–14.

Angaben zur verwendeten Literatur

- Camilleri, A. F., Ehlers, U. D., & Pawlowski, J. (2014). *State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER)*. Seville: Publications Office of the European Union.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd edition). London: SAGE.
- Kimeswenger, B., & Hohenwarter, M. (2015). GeoGebraBooks – Dynamische Materialien und ihre Qualitätssicherung. *IMST-Newsletter*, 14(43), 11–14.
- Ott, M., & Hielscher, M. (2014). Kriterien für die automatisierte Bewertung von user-generated educational Microcontent. In *E-Learning Fachtagung Informatik. Proceedings Series of the Gesellschaft für Informatik* (S. 73–84), Freiburg, Germany.
- Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for users of social research methods*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Technologie

GeoGebra

dynamische Materialien

Mathematikunterricht

Qualität

Open Educational
Resource

Plattform

Ressourcenorientierung als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung im katholischen Religionsunterricht der Grundschule

Abstract

Mit dem Perspektivenwechsel bzw. dem erweiterten Blickwinkel von einer pathologischen Betrachtungsweise hin zum salutogenetischen Paradigma wurde in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts durch den Medizinsoziologen A. Antonovsky (1997) ein Um- und Weiterdenken ermöglicht, welches nach und nach nicht nur in den Bereichen der Psychologie und Psychotherapie Eingang findet, sondern auch pädagogische Perspektiven beeinflusst. Mit dem Terminus der Ressourcenorientierung ist ein Perspektivenwechsel benennbar, der insbesondere auch im gegenwärtigen pädagogischen Handeln auf zunehmendes Interesse stößt. Im Dissertationsprojekt wird das salutogenetische Konzept der Ressourcenorientierung im Hinblick auf den katholischen Religionsunterricht der Grundschule in den Blick genommen. Leitend dafür erweist sich das Anliegen, Möglichkeiten von Persönlichkeitsbildung im Grundschulalter im Rahmen des katholischen Religionsunterrichts unter der Perspektive der Ressourcenorientierung zu eruieren, aufzuzeigen und damit eine Auseinandersetzung mit ressourcenorientierter Persönlichkeitsbildung in dieser Entwicklungsphase der Kinder zu bieten. Zum einen wird dabei davon ausgegangen, dass der Persönlichkeitsbildung auch im Grundschulalter ein bedeutender Stellenwert in der Entwicklung des Kindes zukommt. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist dabei die Phase der „Entwicklung der Einstellung des Kindes zu sich selbst“ (Mietzel, 2002, S. 295) bedeutsam, da in diesen Lebensjahren Kinder zu einer „globale[n] Einschätzung der eigenen Person“ (ebd.) fähig sind bzw. werden und damit die Genese des Selbstwertgefühls an Relevanz gewinnt (vgl. ebd., S. 296). Zum anderen geht dem Anliegen auch die Annahme voraus, dass sich erziehungs- und bildungswissenschaftliche Theorien zur Kompetenzorientierung mit dem Ansatz der Ressourcenorientierung in Verbindung bringen lassen. Bereits die Begriffsdefinition von Weinert eröffnet hierbei einen nicht unerheblichen Spielraum, wenn er Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert, 2001; zit. n. Sander-Gaiser, 2008, S. 275) beschreibt, und im Weiteren als „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd.) definiert. Ein grundlegendes Anliegen dieser Arbeit ist darüber hinaus im religionspädagogisch-theologischen Diskurs zu verorten. Bereits im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in der Volksschule (2013) wird deutlich, dass religiöse Bildung darauf abzielt, „dem Menschen zur Entfaltung der von Gott verliehenen Gaben zu verhelfen“ (ebd., S. 7), „[w]eil der Mensch Bild Gottes ist“ (ebd.). In diesem Sinne gilt es, Persönlichkeitsbildung in Form der Ressourcen- und möglicherweise auch Kompetenzorientierung als einen bedeutsamen Teil religiöser Bildung im Bewusstsein einer christlich-theologischen Anthropologie zu konstatieren.

eva.nessler@ph-linz.at

Dissertationsprojekt
 Betreuung:
 Silvia Habringer-Hagleitner

Methode

Basierend auf leitenden Forschungsfragen bedarf es, die vorliegenden Thesen betreffend, einer theoretischen Auseinandersetzung entlang der Themen der Ressourcenorientierung im Religionsunterricht und der Möglichkeit von Persönlichkeitsbildung im Grundschulalter, sowie der Kompatibilität der Konzepte von Ressourcen- und Kompe-

tenzorientierung und der theologischen Verortung von Ressourcenorientierung und Persönlichkeitsbildung. Aufbauend auf der inhaltlich-theoretischen Bearbeitung der Themenbereiche, soll ein weiterer Forschungsschwerpunkt gesetzt werden, welcher einer empirischen Auseinandersetzung entspringt. Als Grundlage dafür scheint sich die Methode der teilnehmenden Beobachtung (vgl. z.B. Asbrand, 2003, S. 67) als sinnvoll und dem Forschungsanliegen förderlich zu erweisen. Die beobachtende Teilnahme am katholischen Religionsunterricht einer Grundschulklasse soll dabei im Mittelpunkt stehen, um ausgehend von den dabei entstehenden Forschungs- und Beobachtungsprotokollen, eine qualitative Analyse (vgl. ebd.; vgl. Mayring, 2003) basierend auf den leitenden Forschungsfragen – insbesondere mit einem praxisorientierten Fokus unter der Perspektive der persönlichkeitsbildenden Ressourcenorientierung – durchzuführen.

Ergebnis

Die Ergebnisse der empirischen Auseinandersetzung sollen zum einen Aufschluss über Möglichkeiten und Praxis des Religionsunterrichts im Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen geben und im Weiteren eventualiter die Entwicklung eines ressourcenorientierten und persönlichkeitsbildenden Modells bzw. Konzepts für den gegenwärtigen kath. Religionsunterricht in der Grundschule ermöglichen. Das wesentliche Desiderat der forschenden Auseinandersetzung liegt dabei dennoch in der Verortung der persönlichkeitsbildenden und -stärkenden Ressourcenorientierung im kath. Religionsunterricht der Grundschule sowie in der dementsprechenden Verbindung von Ressourcen- und Kompetenzorientierung.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Asbrand, B. (2003). Beobachten und Analysieren einer Unterrichtsepisode. Teilnehmende Beobachtung und Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Unterrichtsforschung. In D. Fischer, V. Elsenbast, & A. Schöll (Hrsg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis* (S. 65-78). Münster: Waxmann.
- Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung (2013). *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule*. Verfügbar unter: https://www.dioezese-linz.at/dl/rnmLJmoJloMJqx4KJKJKJNNIK/LP_Volksschule_2014.pdf
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sander-Gaiser, M. (2008). Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 7(1), 275–294.

Religionsunterricht
 Persönlichkeitsbildung
 Ressourcenorientierung
 Kompetenzorientierung
 Positive Psychologie
 Salutogenese
 Grundschule

Abstrakt

Sing4Life – Gemeinsam Singen, gemeinsam Leben ist das neueste Projekt im Rahmen der Nachmittagsbetreuung des Instituts für soziale Kompetenz (ISK), das im Schuljahr 2016/17 in enger Zusammenarbeit mit Lehrenden, Studierenden sowie mit Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) an Oberösterreichs Volks- und Neuen Mittelschulen eingeführt wurde.

Im Rahmen der Nachmittagsbetreuung werden mindestens einmal pro Woche Singworkshops von erfahrenen Chorleiterinnen und Chorleitern gehalten. Auftritte in der Schule, schulübergreifende Bezirkskonzerte und ein Jahreskonzert motivieren die Schülerinnen und Schüler zum Dranbleiben und garantieren dem Projekt das Sichtbarwerden in der Öffentlichkeit.

Gemeinsam mit acht Chorleiterinnen und Chorleitern, die derzeit für das ISK tätig sind, wird laufend ein attraktives und zielgruppengerechtes Gesangsrepertoire erarbeitet, welches von einem Arrangeur eigens für Sing4Life arrangiert wird. Am hier vorgestellten Projekt wirkten im Schuljahr 2016/2017 insgesamt sechs Volksschulen und acht Neue Mittelschulen mit. Im laufenden Schuljahr (2017/18) findet das Projekt an fünf Volksschulen und vier Neuen Mittelschulen statt.

Ziel des hier beschriebenen Forschungsprojekts ist es, herauszufinden, auf welche Resonanz das Angebot Sing4Life bei den partizipierenden Schülerinnen und Schülern stößt und inwiefern sich die Einschätzungen der Teilnehmenden von Schülerinnen und Schülern aus herkömmlichen Nachmittagsbetreuungsangeboten hinsichtlich der Entfaltung diverser Kriterien selbstbestimmungsorientierten (Ryan & Deci, 2004, 2017), vertrauensbasierten (Seyfried, 2009) und forschenden Lernens (Reitinger, 2013) im Kontext der Nachmittagsbetreuung unterscheiden.

Methode

Um dieser Forschungsfrage empirisch nachzugehen, wurde eine Fragebogenerhebung (N = 63) Schülerinnen und Schülern der Grundstufe und an Neuen Mittelschulen durchgeführt.

Als Erhebungsinstrument diente ein Fragebogen mit den übergeordneten Kategorien „Resonanz“ (Kriterien: Gefallen am Angebot, Partizipation am Sing4Life Konzert, persönliches Engagement außerhalb der Nachmittagsbetreuung), „Selbstbestimmungsorientiertes Lernarrangement“ (Kriterien: Autonomie, Kompetenzzwahrnehmung, Soziale Eingebundenheit; Ryan & Deci, 2004, 2017), „Vertrauensbasiertes Lernarrangement“ (Kriterien: Zukunftsvertrauen, intrapersonelles Vertrauen, interpersonelles Vertrauen; Seyfried, 2009) sowie „Forschendes Lernarrangement“ (Kriterien: Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, Authentisches Explorieren, Kritischer Diskurs, Conclusiobasierter Transfer; Reitinger, 2013).

wolfgang.permanschlager@ph-linz.at

Projektteam:

Daniela Reitinger
Johannes Reitinger
Clemens Seyfried
Albin Waid

Die Ergebnisse wurden mittels deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren (t-Tests, multivariate Varianzanalysen) ausgewertet und mit den Ergebnissen einer Stichprobe (N=1296) aus einem Forschungsprojekt zur Evaluierung ganztägiger Schulformen in Oberösterreich (Hauer, Kramer, Musil, Reitinger & Seyfried, 2015) verglichen.

Ergebnis

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Sing4Life tatsächlich hohes Potential hinsichtlich der ins Auge gefassten Variablen hat. Eine weitere Intention der vorliegenden Studie war die statistische Testung der verwendeten Itematterie. Analysen der Reliabilität der Teilkonstrukte (selbstbestimmungsorientiertes Lernen, vertrauensbasiertes Lernen, forschendes Lernen) sowie eine Konfirmatorische Faktorenanalyse des gesamten Inventars lieferten Kennwerte, die den Konventionen der Klassischen Testtheorie entsprechen, damit einen adäquaten statistischen Fit andeuten und folglich den Einsatz der Batterie – bezeichnet als SVF-Kurzinventar – legitimieren.

Dissemination

Permanschlagler, W., Reitinger, D., Reitinger, J., Seyfried, C., & Waid, A. (2018). Singworkshops in der schulischen Nachmittagsbetreuung und ihr Potential für selbstbestimmtes, vertrauensbasiertes und forschendes Lernen. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 37–54.

Literatur

- Hauer, B., Kramer, M., Musil, K., Reitinger, J., & Seyfried, C. (2015). *Evaluierung ganztägiger Schulformen in Oberösterreich. Auftragsforschung der Landesregierung OÖ (Bildung). Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Vorlage beim Auftraggeber*. Linz: Private Pädagogische Hochschule der Diözese.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluierung und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2004). An Overview of Self-determination Theory. An Organismic-dialectical Perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S.3–36). Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Seyfried, C. (2009). Trust-Based-Learning – eine Neuakzentuierung von Vertrauen in Lern- und Entwicklungsarrangements. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten* (S. 109–134). Wien, Berlin: Lit.

Sing4Life

schulische
Nachmittagsbetreuung

Selbstbestimmung

Vertrauen

Forschendes Lernen

Markus Wiesinger
Thomas Schöftner
Marlene Bauer

Mutual Teaching Placements in the UK and Austria

Abstract

The research project revolves around mutual international teaching placements, lasting between 2 to 4 weeks, which the Private University of Education, Diocese of Linz, Austria (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, PHDL) have been organising and running with our partners and affiliated schools in the UK (York/ Edinburgh) and Austria (Linz/Bad Goisern) since 2007. The project, per se, can be considered a highly successful immersion programme for primary and secondary trainees alike, benefitting them not only in terms of their teaching capacity (methodology/didactics), but also as regards their second language proficiency and cross-cultural awareness.

In the meantime, quite a number of students have joined this research project, actively analysing the data for their own bachelor theses – with their very own scope of research, of course – thus not only benefitting their own academic careers but also contributing to the project as a whole. A very recent and intriguing finding has, for example, been that Austrian teachers primarily rely on their coursebooks while UK teachers very often do without them (Wiesinger et al., 2017).

markus.wiesinger@ph-linz.at

Method

In order to place the project on a solid academic footing, a questionnaire has been designed to both evaluate the benefits of these mutual teaching placements and see how well immersed the trainees have become in the culture of their chosen destination. The research design seeks to cover a wide spectrum of intercultural, linguistic and didactic issues revolving around 5 selected aspects warranting further research, notably 'language proficiency', 'cultural studies', 'school/education systems', 'didactics and methodology' and 'efficiency of organisation'. The contents of the questionnaire are based on the relevant literature, state-of-the-art didactics and methodology and recent L1/L2 acquisition theories (Brown & Larson-Hall, 2014; Cook & Singleton, 2014; Legutke et al., 2012; Lightbown & Spada, 2013; Mackey, 2012; Thomas, 2001; Wiesinger, 2016). Strictly speaking, there are three questionnaires – one aimed at UK trainees, the incoming students, as it were, and the other two targeting Austrian trainees, going either to York or Edinburgh. The respective questionnaires, which are predominantly based on multiple-choice questions, are available on the PHDL Moodle platform and any student participating in the project is required to take the questionnaire twice – before and after their stint abroad. Of course, providing the questionnaire online poses inherent dangers, as the informants can do it from home, at their leisure, as it were, and could look things up, thus possibly rendering some of their answers invalid. Meticulous care has therefore been taken that questions, especially those falling under language proficiency and cultural studies cannot be easily googled, whereas the other categories, i.e. 'didactics and methodology', 'school systems' and 'efficiency of organisation' require first-hand experience anyway.

Results

Altogether, more than 100 trainees have taken part in the present study and the general trend reflected by the feedback obtained from the informants suggests that the grammar-translation method is still firmly entrenched in both UK schools and Austrian schools, as it seems to be practised in roughly half of the classrooms that have been observed. Even though Austrian EFL classrooms generally appear to be more lively and attractive than their English counterparts, learners usually get interrupted and corrected when they make a mistake while speaking. Another study focusing on language proficiency and cultural awareness clearly indicates that the participants in this study have benefitted enormously from their placements abroad, especially as far as the range of their informal and colloquial vocabulary is concerned. Two more studies are currently in progress aiming to cover the strong and weak points of the school systems involved and the benefits of immersion as a whole.

References

- Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). *Second Language Acquisition Myths*. Michigan: Michigan University Press.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: MM Textbooks.
- Legutke, M.K., Müller-Hartmann A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2012). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Maaß, S., Mürdther, H., & Rieß, H.Ch. (1983). *Statistik für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler II. Induktive Statistik*. Berlin: Springer.
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS* (4th ed.). Maidenhead: McGraw Hill.
- Thomas, B. J. (2001). *Advanced Vocabulary and Idiom*. Harlow: Longman.
- Wiesinger, M. (2016). *The Gift of the Gab – Games and Activities for the EFL classroom. Ein methodisch-didaktisches Handbuch für Englischlehrer/-innen bzw. Studierende*. Eigenverlag.
- Wiesinger, M., Bauer, M., Keplinger, G., Schauer, S., & Schöftner, T. (2017). Didactic, Linguistic and Intercultural Benefits of Mutual Teaching Placements in the UK and Austria. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 285–304.

international teaching placements

language proficiency

intercultural awareness

didactics & methodology

education systems

teaching styles

immersion

Abstract

Die Geschichte des Faches „Technisches Werken“ lässt auf sehr heterogene werkpädagogische Konzepte zurückblicken. Einer der Gründe liegt im Einwirken sehr unterschiedlicher Motive und abweichender Anschauungen auf seine Fachstruktur und seine Bezugsdisziplinen. Zudem kennzeichnet eine ausgeprägte Kontextfähigkeit zu verschiedensten Fachdisziplinen sein pädagogisches Potenzial. Dieses schwächt aber auch seine Legitimation als eigenes Unterrichtsfach, wenn die Bestimmung seines Wesens und seiner fachlichen Eigenheit nicht erfolgt oder unzulänglich bleibt. Eine inhaltliche Abgrenzung ist nötig, um sich als autarker Unterrichtsgegenstand im schulischen Fächerkanon zu positionieren. Die Zusammenlegung der Fächer „Technisches Werken“ und „Textiles Werken“ in der Sekundarstufe verschärft diese Problematik. Genderargumente wie das Auflösen traditioneller Rollenbilder wurden ins Treffen geführt, aber weder eine inhaltliche noch eine überlegte bildungstheoretische Fundierung ging diesem massiven Eingriff in die Fachstrukturen voraus. Auch der neue Lehrplan wird dem Anspruch, die fachliche Mitte schlüssig zu bestimmen, nicht in der nötigen Schärfe gerecht. Aus diesem Problemkomplex ergibt sich die Notwendigkeit einer Grundlagenforschung für ein Fach „Werken“. Diese muss von zwei Enden unternommen werden: zum einen von den fachlichen Bezugsbereichen, zum anderen von einer übergeordneten Idee von Bildung - beides eingebunden in einen schulpraktischen und lebensweltlichen Sinnzusammenhang. Aussichtsreich erscheint ein ganzheitlicher Ansatz, der von einer innigen Korrelation von Mensch und Werk ausgeht. Für eine tragfähige Konzeption sind - ausgehend von der skizzierten Problemstellung - folgende Fragen angemessen zu beantworten:

- Welche fachlichen Bezugsfelder legitimieren ein eigenes Fach „Werken“ im Kontext zu seiner bildungstheoretischen Ausrichtung?
- Welche Merkmale sind maßgeblich für ein Bildungsfach „Werken“ im Sinne der Allgemeinbildung und bestimmen seine fachliche Mitte?
- Welche Grundlinien ergeben sich für ein Bildungsfach „Werken“ aus einem ganzheitlichen Ansatz?
- Welche Konzepte in der Geschichte der Werkpädagogik, der Bildungswissenschaft und der philosophischen Anthropologie liefern lohnende Ansätze und Beiträge?
- Welchen Stellenwert haben aktiv-handelnde und gestaltende Begegnungen mit der Lebenswelt im Sinne der Bildung?
- Welche Integrationsleistungen kann ein Bildungsfach „Werken“ im Ensemble des Bildungskanons erbringen?

Methode

Wird werkorientiertes Tun als Wirken im Kulturraum begriffen und das Werk als eine gestaltete Ganzheit in der stringenten Durchdringung von Form, Funktion, Material und Herstellungsverfahren, so drängen sich vorab hermeneutische Zugänge auf. Das so verstandene Werk wird nicht in einer fragmentierenden Sichtweise betrachtet, sondern als ein Produkt des menschlichen Geistes mit einer weitreichend kulturwirksamen Objektivation, die nur im Zusammenhang mit dem praktischen und geschichtlichen Leben hinreichend verstanden werden kann. Das Werk als eine spezifisch menschliche Hervorbringung bedarf zur Darstellung seines Wesens einer adäquaten Herangehensweise. Das Bestimmen seiner Teilmomente und das Verstehen ihrer Beziehungen zueinander ist ein hermeneu-

klaudius.hartl@ph-linz.at

INTERDISZIPLINÄRE PROJEKTE

tisches Vorgehen, ist Sinn-Verstehen. In der Anwendung auf das greifbare Werk, den Prozess seines Entstehens und seinen Gebrauch behalten die prinzipiellen Strukturmomente im hermeneutischen Verstehen ihre uneingeschränkte Gültigkeit. Diese sind nach Danner (2006, S. 42): (1.) Wir nehmen ein Ding, einen Vorgang sinnlich wahr. (2.) Wir erkennen dieses oder diesen als etwas Menschliches. (3.) Wir verstehen die Bedeutung, den Sinn dieses Menschlichen. – Die pädagogische Erschließung der technisch-funktionellen Gegenstandswelt mit ganzheitlichem Approach ist ein eigener Bezugsbereich. Er ist geeignet, „Werken“ als autonomes Schulfach zu positionieren. Kein anderes Fach nimmt sich ernsthaft um dieses komplexe Wirkungsgefüge mit handlungsorientiertem Zugang an. Diese Sichtweise auf alle vom Menschen erdachten und gemachten Gegenstände mit einer unmittelbaren Gebrauchsfunktion ist mehrperspektivisch und eingebettet in den soziokulturellen Kontext. Mensch und Welt sind darin in einem Sinn- und Bedeutungsgefüge verortet. Diese „Leonardowelt“ (Mittelstraß, 1992) war von Anfang an maßgeblich mitsteuernd an der Entwicklung des Menschen beteiligt und ist heute allgegenwärtig. Die Handlungsabläufe werden in der modernen Gesellschaft zunehmend von technischen Einrichtungen geleitet und überwacht - mit allen Ambivalenzen, die es kritisch zu reflektieren gilt.

Ergebnisse

Die Weitläufigkeit des Forschungsvorhabens ist evident und die Überblicksrecherche noch nicht abgeschlossen. Sie beginnt beim Formulieren eines leitenden Welt- und Menschenbildes, da dieses lenkend auf die Vorstellung von Wissenschaft und Bildung einwirkt. Das jeweilige Bild vom Menschen gibt vor, in welche Richtung sich eine Wissenschaft entwickelt, wie wir Menschen interagieren und die Welt und uns selbst gestalten. Aktueller denn je erscheint etwa Humboldts bildungstheoretische Leitlinie, der zufolge „der wahre Zweck des Menschen (...) die höchste und proportionirlichste [sic] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Flitner & Giel, 1980, S. 64) ist. Sein Ideal verkörpert die unabhängige, autonom denkende und handelnde Person, die sich in „Freiheit“ und „Mannigfaltigkeit der Situation“ (ebd. 1980) so viel „Welt“ wie möglich aneignet. Dieser Ansatz ist ganzheitlich. Ganz ist der Mensch in der Einheit von Denken, Empfinden und Leiblichkeit - dies nicht nebeneinander, sondern ineinander. Das Gegenstands-Analogon dazu ist das Werk in seiner Ganzheit von Form, Funktion, Material und Herstellungsverfahren. Es ist empfunden, durchdacht und selbst gemacht. In ihm deutet sich der Mensch, mit ihm schafft er sich eine eigene Welt, den Kulturraum. Es wirkt als materielle Gegebenheit unmittelbar auf die Gegenstandswelt und zurück auf den Menschen. Der Einfluss der technisch-funktionellen Gegenstände auf die unmittelbare Lebenswelt ist augenscheinlich. Durch Herstellung, Gebrauch und Entsorgung von Gütern weiten sich zunehmend bedrängende Problemfelder mit globalen Ausmaßen. Die existenzielle Herausforderung lautet, die Technik in einem humanen Welt- und Menschenbild zu verorten. Dieser Auftrag ergeht nicht zuletzt an die Pädagogik im Allgemeinen und ein Bildungsfach „Werken“ im Besonderen.

Literatur

- Danner, Helmut (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.). (1980). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. (3. Aufl.). Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: WBG.
- Mittelstraß, J. (1992). *Leonardo-Welt* (1. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Werken in mehrperspektivischer Betrachtung

Technik als weitreichende Kulturleistung

lebensweltlicher Sinnzusammenhang

Technik und humanes Welt- und Menschenbild

pädagogische Erschließung der „Leonardo-Welt“ – das ganze Werk – der ganze Mensch

Beatrix Hauer
 Ursula Schwaiger
 Sabine Benczak
 F. David Ketter

Forschendes Lernen in Mathematik erleben

Abstrakt

Forschendes Lernen nach dem CrEEd-Konzept (Reitinger, 2013), das in Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) erfahren und im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien in der Primarstufe erprobt wird, eignet sich zur Gestaltung von Mathematikunterricht zum Forschenden Lernen und führt zu einer hohen Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens.

CrEEd bedeutet 'Criteria-based Exploration in Education' und wurde von Reitinger (2013) in Anlehnung an die von ihm verfasste Theorie des Forschenden Lernens entwickelt. CrEEd gibt keine Prozessstruktur für Forschendes Lernen vor (Reitinger 2013, S. 194), sondern hat das Ziel, Bedingungen für eine möglichst weitreichende Entfaltung der sechs, von Reitinger (2013) definierten Kriterien Forschenden Lernens, zu schaffen. Diese Kriterien Forschenden Lernens umfassen einerseits forschungsbezogene Dispositionen (Entdeckungsinteresse und Methodenaffirmation) und andererseits forschungsbezogene Handlungsdomänen (Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren, Authentisches Explorieren, Kritischer Diskurs, Conclusiobasierter Transfer).

beatrix.hauer@ph-linz.at
 ursula.schwaiger@ph-linz.at
 sabine.benczak@ph-linz.at
 david.ketter@ph-linz.at

Methode und Ergebnis

Im WS 2016 erfolgte eine Erhebung mit sechs vergleichbaren Gruppen (A-F) zu insgesamt 174 Studierenden der Primarstufenausbildung. Der Unterricht wurde nach dem CrEEd-Konzept abgehalten und der Fokus wurde auf die Kriterien des Forschenden Lernens gelegt. Intention der Lehrenden der Hochschule war das Entwickeln von offenen mathematischen Aufgabenstellungen im Seminar, basierend auf den Kriterien Forschenden Lernens. Zugleich sollten die ausgearbeiteten Inhalte in die schulpraktischen Studien einen Transfer erfahren.

Konkret entwickelten Studierende sogenannte Fermi-Aufgaben für unterschiedliche Schulstufen der Primarstufe. Fermi-Aufgaben werden als komplexe Probleme verstanden, welche keine oder für die rechnerische Lösung nur unzureichende numerische Informationen liefern. Die zur Lösung benötigten Daten werden auf unterschiedlichste Weise selbst erhoben. Die daraus abgeleiteten begründbaren Annahmen führen zur Lösung der Aufgabe. Der Fokus liegt dabei auf dem Lösungsprozess sowie der Kommunikation und Reflexion der unterschiedlichen Lösungswege (vgl. Ruwisch & Peter-Koop, 2009, S. 114f).

Die sechs Gruppen (A-F) wurden mittels one-sample t-test hinsichtlich ihrer Stichprobenmittelwerte bezüglich Ausprägung der Teilkonstrukte Forschenden Lernens Authentisches Explorieren, Kritischer Diskurs, Erfahrungsbasiertes Hypothesisieren und Conclusiobasierter Transfer im Vergleich mit den von Reitinger (2016, S. 49f) ermittelten Referenzwerten (gemittelt) untersucht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Entfaltung der sechs Kriterien Forschenden Lernens sowohl in der Hochschuldidaktischen Lehre seitens der Lehrveranstaltungsleiter_innen als auch in der schulpraktischen Arbeit/Erprobung seitens der Studierenden erkennbar ist. Daraus kann geschlossen werden, dass das CrEEd-Konzept erfolgreich umgesetzt wurde. Positiv wurde von

Studierenden der Transfer der Hochschuldidaktischen Erkenntnisse (durch die eigene Auseinandersetzung mit offenen mathematischen Fragestellungen) in die schulpraktische Tätigkeit (durch das Planen von offenen Aufgabenstellungen für eine bestimmte Altersgruppe) erlebt. Dies spricht dafür, in weiteren Lehrveranstaltungen der Mathematik-Didaktik in der Primarstufe das Forschende Lernen zu implementieren und darüber hinaus die Vernetzung mit den Pädagogisch Praktischen Studien zu stärken. Im Ausbildungsschwerpunkt „Mathematik – Natur – Technik“ wird diese Form der Lehr- und Lernerfahrung der Studierenden verankert.

Dissemination:

Hauer, B., Schwaiger, U., Benczak, S., & Ketter F. D. (2018). Forschendes Lernen in Mathematik erleben. *Erziehung und Unterricht*, 3–4, 309–315.

Literatur

Hauer, B. (2014). *Entwicklung didaktischer Kompetenzen durch forschendes Lernen – Der Einsatz des AuRELIA-Konzeptes in der Lehrer/-innenbildung*. Aachen: Shaker.

Ketter, D., Schwaiger, U., Benczak, S., Hauer, B., & Reitinger, J. (2016). „CrEEd“ in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Forschendes Lernen in der Mathematik-Didaktik der Primarstufe. R&E-Source*, 6, 16–31.

Reitinger, J. (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Prolog, Immenhausen bei Kassel.

Reitinger, J. (2016): On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer. (Eds.). *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 39–59). Kassel: University Press.

Ruwisch, S., & Peter-Koop, A. (2009). *Gute Aufgaben im Mathematikunterricht an Grundschulen*. Offenburg: Mildenberger.

Kriterien Forschenden Lernens

CrEEd-Konzept

Mathematik-Didaktik

Primarstufe

Christoph Freudenthaler
Thomas Schlager-Weidinger

Dr. Johann Gruber – Priester, Pädagoge, Märtyrer

Abstrakt

Dr. Johann Gruber (1889-1944) war ein oberösterreichischer Pädagoge und Priester, der am 7.4.1944 im KZ Gusen ermordet wurde. Selbst während seiner Zeit im KZ organisierte er die Betreuung von Kindern und Jugendlichen und nutzte seine Position für den Aufbau einer geheimen Hilfsorganisation. Bereits früh wurde er deswegen als „Padre Gruber“, „Père Gruber“ etc. verehrt. Als vorbildhafter Mensch und Reformpädagoge, der auch in der Lehrerbildung tätig war und u.a. im Gebäude der jetzigen Praxismittelschule als Erzieher gearbeitet hat, vermag er uns – und ganz besonders auch jenen, die in „seinem“ Haus, also der PH der Diözese Linz, tätig sind – wesentliche Impulse für die Gegenwart zu geben. In Zeiten schwindender Solidarität und Entmenschlichung, gesellschaftlicher und sozialer Spaltung, rechtspopulistischer Verführung und Reduktion auf bloße Funktionalität kann der Blick auf Gruber inspirierend wirken und ein Anstoß zu „Widerständigkeit und Fürsorge“ werden.

Seit dem Studienjahr 2017/18 arbeitet ein fünfköpfiges Team – unter der Leitung von Christoph Freudenthaler und Thomas Schlager-Weidinger – am Forschungsprojekt „Anstoß Dr. Johann Gruber“. Die diesbezüglichen Aktivitäten bestehen u.a. im professionellen Aufbereiten eines Archivs und von pädagogischen Vermittlungskonzepten und -materialien nach gedenkpädagogischen Kriterien. Inhaltlich fokussiert die Forschungsgruppe die Frage nach dem theologischen Profil Grubers und dem möglichen Widerstandcharakter seiner Handlungen. Erste konkrete Resultate sind der ausgeschriebene Wettbewerb „Künstlerische Intervention/Gedenkort Dr. Johann Gruber“ (öffentliche Jurysitzung am 22.3.2019), das Symposium „Anstoß Gruber“ (am 5.4.2019) sowie eine Publikation (2020/21).

christoph.freudenthaler@ph-linz.at
t.schlager-weidinger@ph-linz.at

Projektmitarbeit

Maria Ecker-Angerer
(erinnern.at)
Ing. Rudi Haunschmied
(Gedenkdienst Komitees Gusen)
Bernhard Mühleder
(KZ- Gedenkstätte Mauthausen)

Methode

Bei der Frage nach dem theologischen Profil Grubers fällt auf, dass uns keine explizit theologischen Äußerungen Grubers vorliegen. Aus diesem Grund muss von einer impliziten Theologie ausgegangen werden, die vor allem der Orthopraxie Grubers zu entnehmen ist. Als theologisches und hermeneutisches Bezugsmodell kann hierfür die Compassionsthese von Johann Baptist Metz herangezogen werden.

Die Deutung von Grubers Handeln als Widerstand setzt bei der heterogenen Definition des Widerstandsbegriffs an. Versteht man ihn sehr allgemein, wird der Begriff unklar, fasst man ihn enger, so können zahlreiche Handlungen nicht mehr als Widerstand gelten. Das eine Extrem steht für die Auffassung, der Begriff „Widerstand“ sei auf jene Handlungen begrenzt, die geeignet waren, die NS-Diktatur zu beseitigen. Dies würde den Begriff auf den Widerstand des Militärs einschränken. Das andere Extrem liegt dort, wo die Grenze zwischen bloßem Nonkonformismus und Widerstand verwischt wird. Die Forschungsfrage spitzt sich in Bezug auf Gruber im Aspekt der Korrelation von Anstößigkeit und Widerstand zu. Im Vergleich mit anderen (ober)österreichischen NS-Gegnern kann das Spezifische eines christlich motivierten Widerstandes dargestellt werden.

Als besondere Herausforderung innerhalb dieses Forschungsprojektes gilt der Aufbau und die Aufbereitung eines Archivs. Vor allem die digitale Langzeitarchivierung ist fachlich, technisch und organisatorisch komplex.

Ergebnisse und Dissemination

Die beiden inhaltlichen Forschungsergebnisse werden am 5.4.2019 während des Symposiums „Anstoß Gruber“ anlässlich des 75. Todestages von Johann Gruber an der PHDL unter folgenden Vortragstiteln präsentiert: „Hunger essen Seele auf ... Auf der Suche nach der impliziten Theologie Papa Grubers“ (Andreas Telsner) und „Zur Korrelation von Anstößigkeit und Widerstand im Fall Gruber“ (Andreas Schmoller). Im Studienjahr 2020/21 erscheint ein Sammelband, der die Forschungsergebnisse beinhaltet. Weiters ist es gelungen ein gut strukturiertes Archivverzeichnis zu erstellen und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Literatur

- Wagner, H. (2011). *Dr. Johann Gruber. Priester - Lehrer - Patriot (1889-1944)*. Linz: Wagnerverlag.
- Schlager-Weidinger, T. (2010). *Dr. Johann Gruber. Christ und Märtyrer*. Linz: Wagnerverlag.
- Plattform Johann Gruber (Hrsg.) (2014). *Denk.Statt Johann Gruber. Neue Wege der Erinnerungskultur*. Linz: Wagnerverlag.

Johann Gruber
Nationalsozialismus
Kirchengeschichte
Christlicher Widerstand
Gedenkpädagogik
Hermeneutik

Ansgar Kreutzer
Johannes Reitingner

Religiöse Vergemeinschaftung in kirchlichen Bildungshäusern

Abstrakt

In der Sozialwissenschaft wird allenthalben der Trend zur Individualisierung konstatiert, der auch religiöse Ausdrucksformen, Gemeinschaften und Institutionen nicht unberührt lässt: Prozesse sozialen Wandels führen dazu, dass Menschen zunehmend aus angestammten sozialen Strukturen (wie Familien, Dorfgemeinschaften, kirchlichen Institutionen) freigesetzt werden. Damit erhöhen sich Möglichkeiten, aber auch Notwendigkeiten selbstbestimmter Lebensführung – zumindest in einigen Lebensbereichen. In der Religionswissenschaft wird der Niederschlag von Individualisierung in der Religiosität mit dem sich verbreitenden Typus eines „spirituellen Wanderers“ (Bochinger, Engelbrecht & Gebhardt, 2009) auf einen analytischen Begriff zu bringen versucht. Für die Religionsgemeinschaften ist mit diesen Prozessen der Individualisierung ein Bedeutungsverlust, zumindest -wandel ihrer institutionellen Struktur verbunden, auf den sie theologisch, pastoral und organisatorisch zu reagieren haben. Das hier anvisierte Forschungsprojekt geht – gestützt von entsprechenden ersten empirischen Beobachtungen aus der Religionssoziologie (ebd.) – von der Hypothese aus, dass sich Prozesse der religiösen Individualisierung nicht zuletzt im Kontext kirchlicher Bildungshäuser manifestieren. Dies lässt sich durchaus soziologisch erklären: Denn die relativ offene, eher netzwerkartig angelegte Sozialstruktur von Bildungshäusern sowie ihr inhaltliches Angebot, nämlich auf individuelle Präferenzen und Interessen abgestimmte Bildungsprozesse, scheinen einer durch Individualisierung und religiöse Selbstbestimmung geprägten Mentalität entgegenzukommen. Zugleich zeigt die bleibend institutionelle und soziale Struktur von (religiösen) Bildungseinrichtungen aber auch, dass (religiöse) Individualisierungsprozesse auf institutionelle Rahmungen und Re-Vergemeinschaftungen der „freigesetzten“ Individuen angewiesen bleiben. Diesen Tatbestand einer gewissermaßen dialektischen Individualisierung, die auch ihre Gegenbewegung der Vergemeinschaftung – freilich unter individualisierten Bedingungen – hervorbringt, hat die gegenwärtige Sozialwissenschaft auf das differenzierte Konzept der „posttraditionalen Gemeinschaft“ (Hitzler, 2008) gebracht. Insofern scheinen kirchliche Bildungshäuser ein paradigmatisches Feld, in dem sich religiöse Individualisierung und posttraditionale Vergemeinschaftung beobachten lassen. Betrachtet man diese Entwicklungen von systematisch-theologischer Seite aus, die eine wichtige Perspektive des interdisziplinären Forschungsprojektes darstellen soll, fällt eine gewisse Kongruenz der skizzierten Individualisierung und posttraditionalen Vergemeinschaftung mit dem vom II. Vatikanischen Konzil propagierten Leitbild von Kirche als „Communio“ auf. Denn beiden Sozialkonzepten ist eine gewisse Balance von Individualität und Gemeinschaftsorientierung, die eben nicht kontradiktorisch, sondern komplementär verstanden werden, zu Eigen (Kreutzer, 2013). Insofern könnten Prozesse religiöser Individualisierung und Re-Vergemeinschaftung auch aus Sicht einer theologischen Ekklesiologie, die beim II. Vatikanischen Konzil lehramtlich approbiert wurde, positiv gewertet werden. Damit besteht – gegen den ersten Anschein, Individualisierung richte sich zwangsläufig gegen das institutionell-theologische Selbstverständnis von Kirche – die Möglichkeit, den skizzierten sozialen Wandel von kirchlicher Seite theologisch, pastoral und institutionell produktiv aufzugreifen und zu gestalten. Sollten sich Individualisierung und posttraditionale Vergemeinschaftung tatsächlich im kirchlichen Bildungsbereich niederschlagen (was das Forschungsprojekt zu prüfen hat), gälte damit diesem Segment eine gesteigerte kirchliche, theologische und (religions-)pädagogische Aufmerksamkeit.

ansgar.kreutzer@katheologie.
uni-giessen.de
johannes.reitingner@ph-linz.at

Methode

Aus den skizzierten Vorüberlegungen heraus, welche Einsichten aus Sozialwissenschaft, Pädagogik und Systematischer Theologie zusammenführen, legt sich die Durchführung eines empirisch fundierten Forschungsprojektes nahe, um die skizzierten Hypothesen zu überprüfen. Daher soll in einem überschaubaren Untersuchungsfeld eine empirische Erhebung paradigmatisch durchgeführt werden (Bildungshäuser in kirchlicher Trägerschaft in Oberösterreich), deren Ergebnisse im Licht der skizzierten Perspektiven (Sozialwissenschaft, Pädagogik, Theologie) gedeutet werden: Aus sozialwissenschaftlicher Sicht stellt sich die Frage, ob sich tatsächlich die vermuteten Prozesse religiöser Individualisierung („spirituelle Wanderer“) und posttraditionaler Vergemeinschaftung im sozialen Kontext von kirchlichen Bildungshäusern beobachten lassen. Aus systematisch-theologischer Sicht ist interessant, welche Kirchenbilder im Rahmen kirchlicher Bildungseinrichtungen und Prozesse de facto existieren und in welchem Zusammenhang sie mit den Grundlagen einer *Communio-Ekklesiologie*, die das II. Vatikanische Konzil profiliert hat, stehen. Aus pädagogischer Sicht ist von Interesse, welche individualisierungskompatiblen pädagogischen Leitbilder (Autonomie und Partizipation; Garrison, Neubert & Reich, 2016; Reitinger, 2013) in den Bildungsprozessen zum Tragen kommen. Schließlich ist die Kombination der Perspektiven im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes von besonderer Bedeutung: Tragen die relativ offene Sozialstruktur von Bildungshäusern und die an Autonomie und demokratischer Beteiligung orientierte Pädagogik (so sie denn existieren, was zu erforschen wäre) zu einer Plausibilisierung der (relativ) „individualisierungskompatiblen Ekklesiologie“ des II. Vatikanischen Konzils (Kirche als „*Communio*“) bei – und zwar durch die Form der Bildungshäuser (Sozialstruktur und Pädagogik), nicht nur über die vermittelten (theologischen oder ethischen) Inhalte. Zusammenfassend: Von dem empirisch und theoretisch ausgerichteten, interdisziplinären Forschungsprojekt sind Aufschlüsse über die Sozialformen im Umfeld von Bildungshäusern, die hier vertretenen kirchlichen Leitbilder und mögliche Transformationen von Einstellungen durch Bildungsprozesse zu erwarten. In dieser Ausrichtung ist die Untersuchung zugleich ein Instrument der Evaluierung kirchlicher Bildungsarbeit.

Literatur

- Bochinger, C., Engelbrecht, M., & Gebhardt, W. (2009). *Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2016). *Democracy and Education Reconsidered. Dewey After One Hundred Years*. New York: Routledge.
- Hitzler, R., Honer, A., & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2008). *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnographische Erkundungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kreutzer, A. (2013). Das ekklesiologische Potenzial kirchlicher Bildung in der individualisierten Gesellschaft. In A. Kreutzer & F. Gruber (Hrsg.), *Im Dialog. Systematische Theologie und Religionssoziologie* (S. 318–341). Freiburg: Herder.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Religiöse
Vergemeinschaftung

Individualisierung

Ekklesiologie

Partizipation

Autonomie

Ist Physik eine Kunst? - Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht

Abstrakt

Denkt man an Forschung in der Physik oder an Physikunterricht in der Schule, so assoziiert man möglicherweise Logik, Objektivität oder Rationalität, während man Kreativität vielleicht eher dem künstlerischen Schaffen zuschreibt. Dennoch ist dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg und dem künstlerischen Arbeiten etwas gemeinsam: der kreative Prozess (Feist, 1998). Betrachtet man die Arbeitsphasen im naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg im Detail, so kann man einerseits eine Phase der Entdeckung identifizieren, die durch das Finden neuer Ideen und Hypothesen geprägt ist, und andererseits die Phase der Verifikation, also der Umsetzung, die geprägt ist vom empirischen Nachweis und der kritischen Prüfung dieser vorher entdeckten neuen Ideen, Gesetze oder Hypothesen. Dennoch kommt diese kreative Phase der Entdeckung im schulischen Kontext nicht als motivierender Faktor zum Tragen. Im Gegenteil, das Fach Physik ist allgemein, aber besonders bei Mädchen, eines der unbeliebtesten Fächer (Zwiorek, 2010). Das hier vorgestellte Projekt geht in einem Praxisbeispiel der Frage nach, ob die intrinsische Motivation der Lernenden gesteigert werden kann, und ob - bzw. wie - Kreativität im Physikunterricht der Sekundarstufe 1 gefördert werden kann. Versucht wird dies mithilfe eines forschenden Unterrichtsansatzes, in der Annahme, dass ein solcher Unterrichtsansatz den naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar macht. In der Vergangenheit konnte bereits mehrfach gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler in forschenden Lernarrangements, im konkreten Fall nach dem forschenden Unterrichtskonzept von AuRELIA (Reitinger, 2013), stärker intrinsisch motiviert sind, als zuvor im Regelunterricht. Die Steigerung der intrinsischen Motivation wiederum steht in engem Zusammenhang mit positiven Gefühlen, wie beispielsweise Freude, Spaß, Begeisterung und Aufmerksamkeit, die einer Tätigkeit zugemessen werden (Roth, 2009; Amabile et al., 1994). Fredrickson (2001) konnte zeigen, dass diese positiven Emotionen zum Explorieren und Erfinden anregen können, was wiederum zu einer Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten, also kreativen Denkansätzen führt. Das Ziel dieses Projektes war es, zu zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen Unterricht im Stile des forschenden Lernens und der Motivation und kreativem Denken bzw. Handeln während eines naturwissenschaftlichen Explorationsprozess nachgewiesen werden kann. Folgende Fragestellungen werden bearbeitet:

1. Gelingt es im Fach Physik im Regelunterricht der Sekundarstufe im Zuge des forschenden Lernarrangements AuRELIA kreative Denk- oder Handlungsprozesse auszulösen?
2. Lässt sich im Zuge dieses forschenden Lernarrangements gleichzeitig auch die intrinsische Motivation der Lernenden im Fach Physik steigern?
3. Können in der Literatur vorhandenen standardisierte Kreativitätstests adaptiert und als selbstreflexive Messinstrumente für den naturwissenschaftlichen Explorationsprozess herangezogen werden?

Alle drei Fragestellungen lassen sich durch die Ergebnisse der hier vorgestellten Arbeit hinreichend beantworten.

Methode

Das forschende Lernarrangement AuRELIA (Reitinger, 2013) wurde in einer Schulklasse (7. Schulstufe) eines österreichischen Gymnasiums im Rahmen des Schulunterrichts ohne

susanne.oyrer@ph-linz.at

Änderung des Stundenplans umgesetzt. Als Referenzklasse wurde eine Parallelklasse des Gymnasiums gewählt, die zeitgleich keinen Unterricht nach einem forschenden Lernkonzept hatte. Als Forschungsdesign wurde folgende Vorgehensweise gewählt: Fragebogen 1 -> Treatment AuRELIA -> Fragebogen 2. Um den Zusammenhang zwischen forschendem Lernen, Motivation und Kreativität empirisch zu prüfen, wurden Fragebogenitems zur reflexiven Selbsteinschätzung aus der Motivationsforschung (IMI-intrinsic motivation inquiry, Deci & Ryan, 2002; SIMS -Situational Motivation Scale nach Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) sowie dem künstlerischen Interventionsbereich übernommen (ABI, Art-Based-Intervention Questionnaire von Snir & Regev, 2013). Die Items wurden für den deutschsprachigen, naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe 1 adaptiert.

Ergebnisse

Die quantitative Auswertung der Daten bestätigt, dass forschender Unterricht von den Lernenden signifikant stärker intrinsisch motivierend und als kreativer Prozess wahrgenommen wird. Signifikanz und Effektgröße der Daten bestätigen, dass im naturwissenschaftlich forschenden Unterricht nach AuRELIA die von Feist (1998) beschriebene kreative Phase des Entdeckens von den Lernenden im Lernprozess empfunden wurde, forschende Unterrichtsansatz von AuRELIA also einen naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg im Unterricht ermöglicht, der ähnlich wie in naturwissenschaftlichen Forschungsprozessen kreative Prozesse in den Lernenden auslöst. Damit wird eine didaktische Vorgehensweise für die Schulpraxis vorgestellt, mit deren Hilfe das Fach Physik für jugendliche Lernende attraktiver gestaltet werden kann, und ein Lernprozess ermöglicht wird, der einen kreativen Prozess bei der Erarbeitung neuen Wissens erlaubt. Mit dem für den deutschen Sprachraum und das schulische Umfeld adaptierten Fragebogen ist darüber hinaus ein Grundstein für ein Instrument gelegt, das zur Abschätzung kreativer Prozesse auch im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe geeignet ist.

Dissemination

Oyrer, S. (2018): Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht der Sekundarstufe. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 15–35.

Literatur (Auswahl)

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950–967.
- Feist, G.F. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Theorie und Praxis der Schulpädagogik* (Vol. 12). Immenhausen bei Kassel, Deutschland: Prolog.
- Snir, S. & Regev, D. (2013). ABI – Art-based Intervention Questionnaire. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 338–346.
- Zwiorek, S. (2010). Mädchen und Jungen im Physikunterricht. In H.F. Mikelskis (Hrsg.), *Physik Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II* (S.73–84). Berlin, Deutschland: Cornelsen Scriptor.

Forschendes Lernen

Kreativität

Motivation

Physikunterricht

Beatrix Hauer
Johannes Reitingner

Wege zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur

Begleitende Evaluierung zur Implementierung der Programme ÖKOLOG und PILGRIM an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Abstrakt

Das vorliegende Projekt stellt die Programme ÖKOLOG und PILGRIM vor und zeigt auf, welche diesbezüglichen Initiativen an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL), die sich zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur (vgl. Leitbild; PHDL, 2017b) bekennt, seit 2015 gesetzt wurden.

Das ÖKOLOG Programm hat dabei die Ökologisierung von Schulen und Pädagogischen Hochschulen zum Ziel. Die Neugestaltung des Lebensraums Hochschule als auch die Forcierung einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Ziener, 2017, S. 212) stehen dabei im Fokus. Das ÖKOLOG Programm motiviert Schulen und Hochschulen im Bereich Umweltschutz, aber auch im Bereich Gesundheit und in sozialen Angelegenheiten noch aktiver zu werden (ÖKOLOG, 2017; Rauch, 2016, S. 36f; Rauch & Dulle, 46f).

PILGRIM versteht sich als ein „Bildungsnetzwerk geschaffen mit der Vision einer umfassenden Bildung für alle Lebenslagen. Ziel dieser Bildung ist, die Welt mit ihren heutigen großen Herausforderungen wie Klimawandel, Migration, technische Entwicklung, soziale Gegensätze neu und umfassend – einschließlich der transzendenten Dimension – zu sehen. Dokumente der Kirchen, Religionsgemeinschaften und der Politik dienen uns als willkommene und solide Grundlagen.“ (PILGRIM, 2017)

Methode und Ergebnis

Im Implementierungszeitraum entstanden an der Hochschule entwicklungsrelevante Fragen hinsichtlich kontextbezogener Wahrnehmungen betroffener Personengruppen (Lehrende, Mitarbeitende, Studierende), die zugleich das Erkenntnisinteresse der im vorliegenden Evaluierungsstudie repräsentieren. Anhand einer Onlinebefragung zu zwei Erhebungszeitpunkten (EZP) – Oktober 2015 (EZP 1) und Mai 2017 (EZP 2) – wurden Daten zur Erörterung der Forschungsfragen gesammelt.

In der Studie wird aufgezeigt, dass zum Zeitpunkt beider Erhebungen (Oktober 2015; Mai 2017) die Untersuchungspersonen die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) durchwegs als umweltgerecht, gesundheitsbetont, verantwortungsvoll und nachhaltig agierend wahrnehmen. Besonders ist dabei zu betonen, dass sich die Untersuchungspersonen an der PHDL offensichtlich wohl fühlen. Eine signifikante Erhöhung der Wahrnehmungswerte zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten konnte nicht festgestellt werden, was aber u.U. auf die bereits zum EZP 1 hohen Werte zurückgeführt werden kann (Deckeneffekt). Die Ergebnisse verdeutlichen weiters, dass alle Personengruppen der Untersuchung die Zielsetzungen der Steuerungsgruppe zum Erhebungszeitpunkt 1 als relevant erachtet haben.

beatrix.hauer@ph-linz.at
johannes.reitingner@ph-linz.at

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die PHDL gesetzte Initiativen hinsichtlich der ins Auge gefassten Programme seit 2015 gezielt verfolgt und diese Bemühungen von allen betroffenen Gruppen positiv wahrgenommen werden. Die PHDL ist damit auf einem konstruktiven Weg, insofern die Initiative ÖKOLOG/PILGRIM von allen Involvierten bzw. Betroffenen gemeinsam konsequent weiter vorangetrieben wird.

Dissemination

Hauer, B., & Reitinger, J. (2017). Wege zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur. Begleitende Evaluierung zur Implementierung der Programme ÖKOLOG und PILGRIM an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 1–17.

Literatur

- PHDL (2017a). Homepage. ÖKOLOG/PILGRIM. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Verfügbar unter https://www.phdl.at/ueber_uns/zentren_initiativen/oekologpilgrim
- PHDL (2017b). Leitbild. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Verfügbar unter http://www.phdl.at/ueber_uns/organisation/profil/leitbild
- PILGRIM (2017). Pilgrim – bewusst leben – Zukunft geben. Verfügbar unter <http://pilgrim.at/pilgrim.html>
- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34–45.
- Rauch, F., & Dulle, M. (2016). Das Netzwerk ÖKOLOGisierung von Schulen - Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ÖKOLOG). Zusammenarbeit und Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 20(2), 46–54.
- Ziener, K. (2017). *Das ÖKOLOG-Netzwerk: Begleitforschungsstudie in der Phase 2015 bis 2016*. Klagenfurt: Alpen Adria Universität.

Nachhaltigkeit

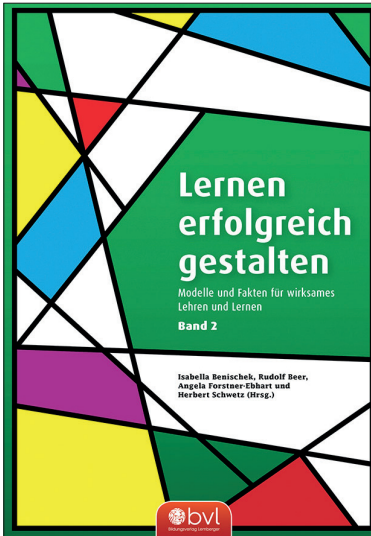
Entwicklung

ÖKOLOG

PILGRIM

PUBLIKATIONEN

SHOWCASE AUSGEWÄHLTER PUBLIKATIONEN



BEER, R, BENISCHEK, I., FORSTNER-EBERHART, A., & SCHWETZ, H. (O.A.)

Lernen erfolgreich gestalten

Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen

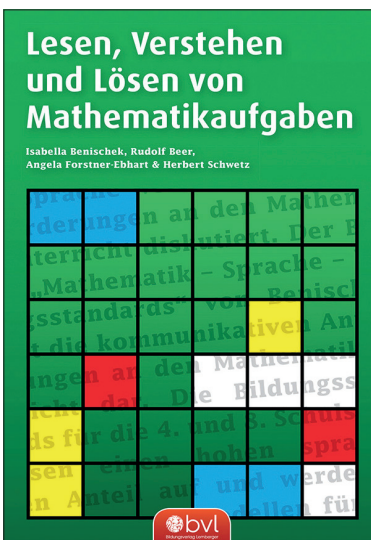
Wien: BVL

Von PädagogInnen gestaltet für Studium und Lehre der pädagogischen und didaktischen Fachrichtungen an Universität und Hochschule. Für LehrerInnen aller Schultypen, die ihren Unterricht kompetenzorientiert und lernwirksam gestalten wollen. Von Unterrichtsprofis – für Unterrichtsprofis!

Anforderungen an Unterricht steigen – wer heute unterrichtet, steht vor vielen Fragen: Wie lässt sich kompetenzorientierter Unterricht lernwirksam gestalten? Welchen Kriterien muss kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung standhalten? Wie gelingt erfolgreiche Klassenführung?

Dieses Buch gibt dazu zahlreiche Antworten. Die Beiträge behandeln eine Fülle von Themen, die bei innovatives und erfolgreiches Unterrichten unterstützen. Modelle und Fakten werden wissenschaftlich begründet und praxisrelevant aufbereitet. Die AutorInnen haben langjährige Unterrichtserfahrungen und sind spezialisiert in ihren Bereichen.

Informative Beiträge, zahlreiche Abbildungen und Literaturquellen, unterstützende Materialien für die Praxis und zahlreiche Arbeitsaufgaben machen das Buch für Lehre und Selbststudium sofort einsatzbereit. Abstracts zu Beginn geben eine kurze Übersicht, Schlüsselbegriffe helfen, die Thematik rasch einzuordnen.



BENISCHEK, I., BEER, R., FORSTNER-EBERHART, A., & SCHWETZ, H. (HRSG.). (2016)

Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben

Wien: BVL

Mit diesem Praxisband soll deutlich werden, welche Anteile die Sprache beim Verstehen und Lösen von Aufgaben im Mathematikunterricht hat. Es erfordert die Kompetenz, auf der Wort-, der Satz- und der Textebene fähig zu sein, den allgemeinen und fachspezifischen Sinn zu erfassen. Es kann davon ausgegangen werden, dass erst dann ein Modell zum Verstehen und Lösen der Aufgabe von den Schülerinnen und Schülern gefunden werden kann.

BOXHOFER, E., DONNER-SPARLINEK, A., KARNER, C., & ZEHETNER, G. (HRSG.) (2016)

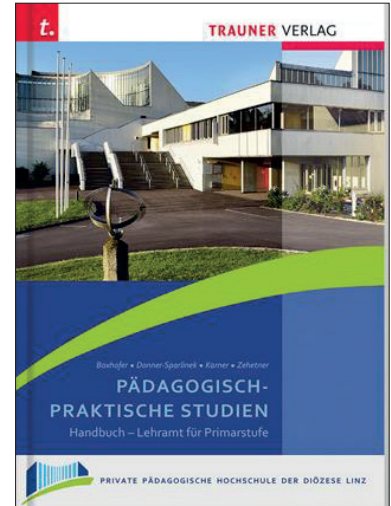
Pädagogisch-praktische Studien

Handbuch – Lehramt für Primarstufe

Linz: Trauner

In diesem Handbuch für die Pädagogisch-Praktischen Studien (Primarstufe) finden Sie sowohl grundlegende organisatorische Informationen als auch speziell thematisierte Inhalte und Anforderungen. Der vernetzte Erwerb von Kompetenzen, wie er in den curricularen Prinzipien beschrieben ist, fordert entsprechende Lernsituationen, die sich insbesondere in der Dissemination von theoretischem Wissen in die pädagogisch-praktische Umsetzung manifestieren.

Die Pädagogisch-Praktischen Studien sind Garant für die Bereitstellung dieser Lernsituationen, in denen Studierende die entsprechenden Kompetenzen entwickeln können. Dabei steht das Zusammenspiel von präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Settings im Fokus aller pädagogischen Herausforderungen. Alle Umsetzungsmechanismen berücksichtigen partizipative Handlungsaspekte in den Praxisteams, sind in eine reflexive Kultur eingebettet und betonen den Dialog hinsichtlich der Bedeutsamkeit und Handhabbarkeit der Kompetenzbeschreibungen.

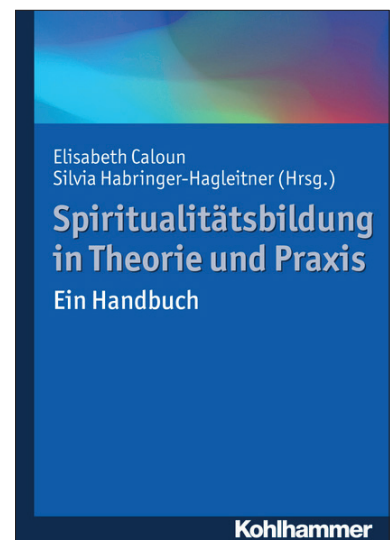


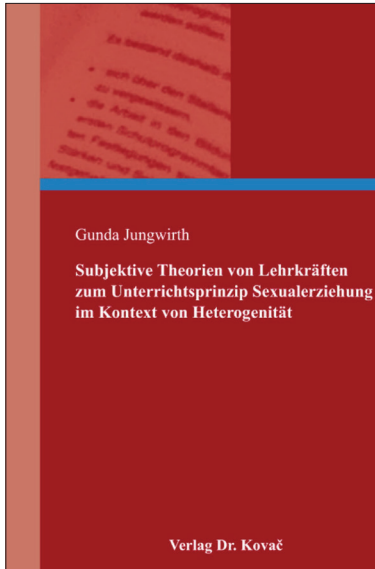
CALOUN, E., HABRINGER-HAGLEITNER, S. (2018)

Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis

Stuttgart: Kohlhammer.

Während institutionalisierte Religionen und deren tradierte Frömmigkeitsformen zunehmend an Bedeutung verlieren, boomen Angebote für ein spirituell verankertes Leben. Gleichzeitig erkennen Psychologie und Medizin die Bedeutung von Spiritualität für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Umso erstaunlicher ist der Tatbestand, dass sich die religionspädagogische Fachwissenschaft bislang noch wenig explizit mit dem Thema Spiritualitätsbildung befasst hat. Dieses Handbuch ist für Studium und Praxis in diversen (religions-)pädagogischen Handlungsfeldern geeignet und verantwortet von einem interdisziplinären Team von FachwissenschaftlerInnen aus Psychologie, Soziologie, Religionspädagogik, Theologie und Pädagogik sowie in der Praxis tätigen PädagogInnen aus den unterschiedlichsten Anwendungsbereichen (Familie, Kindergarten, Primar-/Sekundarstufe, Hochschule).





JUNGWIRTH, G. (2017).

Subjektive Theorien von Lehrkräften zum Unterrichtsprinzip Sexualerziehung im Kontext von Heterogenität

Hamburg: Kovac

Pädagoginnen und Pädagogen sind in ihrem beruflichen Handlungsfeld auf unterschiedliche Weise mit (kindlicher) Sexualität konfrontiert: einerseits vom gesetzlichen Auftrag „Unterrichtsprinzip Sexualerziehung“ her, andererseits durch die alltägliche pädagogische Praxis.

Die Studie bietet Einblick, wie Lehrerinnen und Lehrer über das Unterrichtsprinzip Sexualerziehung denken, wie sie ihr eigenes Handeln in ihrer Funktion als Klassenlehrer_in im Kontext schulischer „Sexueller Bildung“ erleben und reflektieren. Mittels qualitativer Interviews wird aufgezeigt, in welchem Maße sich die Befragten für Sexualerziehung zuständig fühlen, wo sie Schwierigkeiten erleben und welche Maßnahmen für sie subjektiv bedeutsam wären, um dem Unterrichtsprinzip Sexualerziehung bestmöglich gerecht zu werden. Hierbei wird die Rolle, die den „Subjektiven Theorien“ der Lehrkräfte sowie den individuellen (Berufs-)Biographien für die Handlungspraxen zukommt, deutlich.



KETTER, F.D., BENCZAK, S. (2016)

Supervision im pädagogischen Kontext

Aachen: Shaker.

Die beiden Masterthesen mit den Titeln „dem Glück auf der Spur – über Gelingensbedingungen in der Supervision mit Lehrerinnen und Lehrern“ und „Das ‚Geheimnis‘ von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?)“ sind dem pädagogischen Kontext zuordenbar und spannen in einem ersten Schritt den Bogen vom Thema Glück zur Person in der Organisation Schule. Eine Weiterführung dieser beiden Themen erfolgt durch die Darstellung der Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern im Österreichischen Schulsystem, die sich im Spannungsfeld zwischen Belastung und Streben nach Glück in mehreren Ebenen bewegt. Neben der Notwendigkeit und der Forderung von Supervisionsangeboten stellt sich die entscheidende Frage, welchen Beitrag Supervision leisten kann, die Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern nachhaltig zu verbessern?

Supervision und Schule stehen am Beginn eines gemeinsamen Selbstverständnisses. Aufgrund dieser Tatsache erscheint es besonders wertvoll, den Blick dahingehend zu schärfen, wie Supervision im schulischen Kontext wirkt und welche Auswirkungen beschrieben werden können. Eine empirische Untersuchung, geleitet von Kriterien qualitativer Sozialforschung, zeigt und diskutiert mögliche Antworten. Die kritische Auseinandersetzung endet mit weiterführenden Gedanken am Weg zum glücklichen Paar „Supervision und Schule“.

MÜLLER, M.. (2016)

Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung

Berlin: LIT

Welche Einstellungen haben angehende Lehrpersonen zum Thema Begabungsförderung? Welche Voraussetzungen für deren Umsetzung werden im Zuge der Ausbildung geschaffen? Diese Forschungsarbeit nimmt einen Aspekt auf, der in der Professionsforschung bislang völlig unterrepräsentiert ist, nämlich die Frage der pädagogischen Begabungsförderung im Sinne eines prinzipiellen pädagogischen Anspruchs für Lehren und Lernen sowie die dafür notwendigen Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften. Obwohl zahlreiche anerkannte und aktuelle Unterrichtsmodelle auf die verschiedenen Ansätze der Begabungsförderung Bezug nehmen (vgl. Fischer, 2008; Schenz, 2012), scheint diese Erkenntnis auf Professionsebene für pädagogisches Handeln kaum Niederschlag zu finden. Das vorliegende Buch bietet zum einen eine methodische und systematische Reflexion der Begabungsförderungslandschaft an Österreichischen Pädagogischen Hochschulen, zum anderen werden anhand des Rahmenmodells Pädagogischer Begabungsförderung Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Bereichen aufgezeigt, die für professionelles pädagogisches Handeln unter der Maßgabe von normativen Maximen beruflichen Handelns unabdingbar sind.



REITINGER, J., HABERFELLNER, C., BREWSTER, E., & KRAMER, M. (EDS.. (2016)

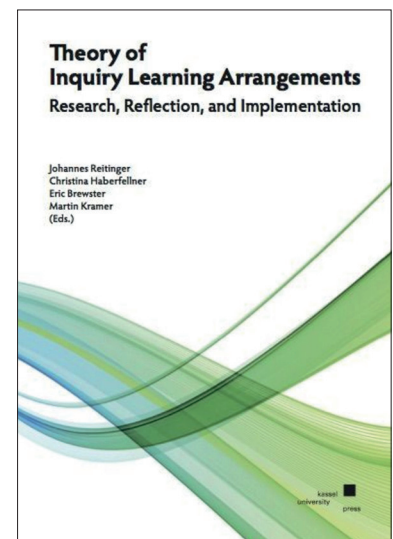
Theory of Inquiry Learning Arrangements

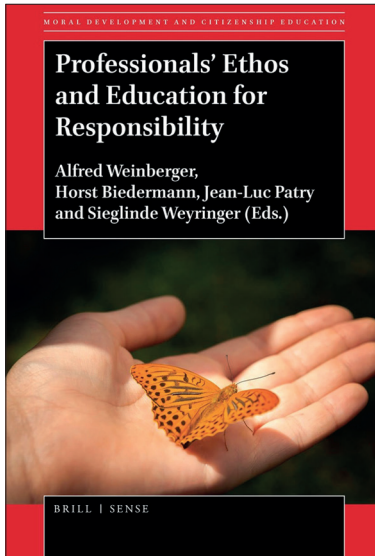
Research, Reflection, and Implementation

Kassel: Kassel University Press

Humans come equipped with a curious and inquiring mind that strives toward free thinking and self-determination. Building on this paradigm and acknowledging its potential for human learning, the present volume points out ways of supporting learning endeavors in a professional, reflective, and conducive manner.

The authors regard the pedagogical construct of self-determined Inquiry Learning as a promising approach. The Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA) concretizes this approach according to the principles of critical multiplicity. The theory and its corresponding concepts AuRELIA (Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangements) and CrEEed (Criteria-based Explorations in Education) are presented in detail, empirically investigated, and underpinned with practical examples. In the current edited volume, self-determined Inquiry Learning is further substantiated, and TILA is presented to the international community of educational scientists and practitioners.





WEINBERGER, A., BIEDERMANN, H., PARTY, J.-L., & WEYRINGER, S. (EDS.) (2018)
Professionals' Ethos and Eduatcion for Responsibility
 Leiden, Niederlande: Brill | Sense

In *Professionals' Ethos and Education for Responsibility*, Alfred Weinberger, Horst Biedermann, Jean-Luc Patry and Sieglinde Weyringer offer insights into different concepts and applications of professionals' ethos focusing on teachers' ethos. Ethos refers to the responsibility of a professional, and it is considered a key element of a professional's work. The first time mentioned in ancient Greece denoting character and habit, the word ethos nowadays has several definitions and meanings. This book intends to explore the variety of meanings, with authors in this volume drawing from established concepts of ethos and empirical research to push the field forward.



WIESINGER, M. (2016)
The gift of the gab
Games and activities for the EFL classroom

The purpose of this book is to supplement regular EFL- or L2 classes for young and adult learners alike and serve as an addition to coursebooks in order to breathe some life into them and spice them up. It does not replace coursebooks, however, or any long-term or short-term planning on the teacher's part. The emphasis is on interaction and communication, trying to boost the learners' confidence and break the ice so as to make them confident users of L2. Above all, it provides learners with a natural incentive to speak and gives them ample leeway to practise and experiment with the target language. The title of the book, *The Gift of the Gab*, pretty much sums it up and also happens to be the name of one of the activities featured in the book.

PUBLIKATIONSVERZEICHNIS

PUBLIKATIONEN 2016

Beiträge in Sammelbänden

- Atzwanger, M. (2016). E-Learning-Einführung für Studierende des ersten Semesters in Form eines Online-Seminars. In M. Akin-Hecke, D. Röthler, P. Eismair, & M. Andraschko (Hrsg.), *Lehrende arbeiten mit dem Netz* (S. 240–243). Wien: Institut zur Förderung digitaler Mediennutzung – Werde-Digital.at. Verfügbar unter: https://www.werdedigital.at/wpcontent/uploads/2015/11/WEB_WerdeDigital.pdf
- Böhmer, E. (2016). Inklusion als Herausforderung für die Pädagogisch-Praktischen Studien. In E. Boxhofer (Hrsg.), *Pädagogisch-Praktische Studien. Handbuch – Lehramt für Primarstufe* (S. 62–65). Linz: Trauner.
- Boxhofer, E. (2016). Nähe und Distanz - Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in den Schulpraktischen Studien. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (S. 47–80). Leipzig: Universitätsverlag.
- Boxhofer, E. (2016). Von der Erklärskizze zum Concept-Mapping. In I. Benischek et al. (Hrsg.), *Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben* (S. 32–50). Wien: Lemberger.
- Boxhofer, E. (2016). Reflexive Praxis. In E. Boxhofer, C. Karner, A. Donner-Spalinek, & G. Zehetner (Hrsg.), *Pädagogisch Praktische Studien, Lehrbuch für Primarstufe Handbuch* (S. 46–51). Linz: Trauner.
- Diaw, M. A. (2016). Wege in die Radikalität – Die Ideologie und das Denken politisch und religiös motivierter Bewegungen. In J. Rupp (Hrsg.), *Der Ruf des Dschihad. Theorie, Fallstudien und Wege aus der Radikalität. Republik Österreich* (Band 13, S. 53–79). Wien Landesverteidigungsakademie.
- Donner-Sparlinek, A. (2016). Förderliche Impulse für die Beratung in den Pädagogisch Praktischen Studien. In E. Boxhofer, C. Karner, A. Donner-Spalinek & G. Zehetner (Hrsg.), *Pädagogisch Praktische Studien, Lehrbuch für Primarstufe Handbuch* (o.S.). Linz: Trauner.
- Habringer-Hagleitner, S. (2016). Seelennahrung für Kinder in einer pluralen Gesellschaft. Religionspädagogische Ansätze in der Elementarpädagogik. In H. Helmen-Menke & A. Leinhäupl, *Kita als pastoraler Ort. Rahmenbedingungen – Praxisbausteine – Perspektiven. Ein Handbuch* (S. 97 – 102). Ostfildern: Schwabenverlag.
- Hauer, B. (2016). AuRELIA meets Mathematic Didactics – Inquiry Learning in Student Teacher Training. In J. Reitingner, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 121–136). Kassel: Universitätsverlag.
- Hauer, B. (2016). Das Finden von Fragen im Mathematikunterricht. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart, & H. Schwetz, *Lesen, Verstehen und Lösen von Mathematikaufgaben* (S. 108–113). Wien: Lemberger.
- Hollick, D., & Wagenhofer, K. (2016). Autonome Wochen forschenden Lernens an der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz/Österreich. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung: Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 191 – 198). Berlin: Springer.
- Hollick, D. (2016). Autonomous Weeks' Inquiry Learning in Student Teacher Education. In J. Reitingner, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer. (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 137–150). Kassel: Universitätsverlag.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. C. (2016). Sprache und bewegtes Spiel. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung* (S. 85–103). Münster: Waxmann.
- Keplinger, G. (2016). Let's CrEEed Student Teachers of English: Focus on Individualization in Tertiary Education. In J. Reitingner, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 63–80). Kassel: kassel university press.
- Keplinger, G. (2016). An Overview of the Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA). In J. Reitingner, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 1–11). Kassel: kassel university press.
- Keplinger, G. (2016). Inquiry Learning According to the AuRELIA Concept. In J. Reitingner, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 13–23). Kassel: kassel university press.
- Kramer, M. (2016). Inquiry Learning arrangements and expansive learning: A tentative dialogue. Investigating TILA from a cultural-historical perspective. In J. Reitingner, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Eds.), *Research and Reflections on the Theory of Inquiry Learning Arrangements* (S. 187–204). Kassel: Kassel University Press.

- Kovács, Z.; (2016) Towards the Automatic Discovery of Theorems in GeoGebra. In M. Abánades, F. Botana, Z. Kovács, T. Recio, & C. Sólyom-Gecse (Hrsg.), *Mathematical Software – ICMS 2016. 5th International Conference, Berlin, Germany, July 11-14* (S. 37–42). o. O.: Springer.
- Müller, M. (2016). Bei uns macht man das so! Von Anspruch und Wirklichkeit Begabungsfördernder Lernumgebungen. In K. Moegling, S. Hudeler, & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion. Schulpädagogik heute* (S. 304–316). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Oyrer, S., & Reitinger, J. (2016). Transparente Erkenntniswege im forschenden Physikunterricht. Transparenz im Kontext der 6 Prinzipien forschenden Lernens. In K. Moegling & S. Schude (Hrsg.), *Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 1* (S. 230–247). Immenhausen bei Kassel: Prolog. Erstveröffentlichung in *Schulpädagogik heute*, 2(6).
- Oyrer, S. (2016). AuRELIA in Action: Inquiry Learning in Physics for Girls in Lower Secondary Education. In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Eds.), *Research and Reflections on the Theory of Inquiry Learning Arrangements* (S. 151–168). Kassel: Kassel University Press.
- Pammer, E. (2016). Individualisierung, Differenzierung, Diversität, Inklusion. In B. Buchegger et. al. (Hrsg.), *digifamily* (S. 110–115). Wien: edition monochrom.
- Pammer, E. (2016). Medien barrierefrei. In M. Akin-Hecke, D. Röthler, P. Eiselmair, M. Andraschko (Hrsg.), *Lehrende arbeiten mit dem Netz* (S. 107–109). Wien: edition mono/monochrom.
- Pnevmatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Eichler-Maron, R., & Gordon-Shaag, A. (2016). VaKE und Lifelong transformative Learning. In E. A. Panitsides & J. Talbot (eds.), *Lifelong learning. Concepts, benefits and challenges* (S. 109–134). New York: Nova Science Publishers.
- Reitinger, J. (2016). Selbstbestimmung, Unvorhersagbarkeit und Transparenz: Über die empirische Zugänglichkeit forschenden Lernens anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In S. Schude & K. Moegling (Hrsg.), *Transparenz im Unterricht und in der Schule, Teil 2* (S. 42–69). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J., Haberfellner, C., & Keplinger, G. (2016). An Overview of the Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA). (Revised and supplemented version of a paper published in the Online-Journal R&E Source). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 1–11). Kassel: University Press.
- Reitinger, J., Haberfellner, C., & Keplinger, G. (2016). Inquiry Learning According to the AuRELIA Concept. Revised and supplemented version of a paper published in the Online-Journal R&E Source). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 13–23). Kassel: University Press.
- Reitinger, J. (2016). Criteria-based Explorations in Education: Introduction of the CrEEed Concept. In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 25–37). Kassel: University Press.
- Reitinger, J. (2016). Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 37–53). Wiesbaden: Springer.
- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 39–59). Kassel: University Press.
- Reitinger, J., Beer, G., & Haberfellner, C. (2016). Reflecting the Relevance of Principles of Inquiry Learning: Student Teacher's Estimations. In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 99–120). Kassel: University Press.
- Reitinger, J. (2016). Research and Reflections on the Theory of Inquiry Learning Arrangements: Commentaries and Further Directions. In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 239–245). Kassel: University Press.
- Urbanz, W., Freilinger C., Wegscheider, F., & Zugmann, M. (2016). Friedensritus. In B. Jeggler-Merz u.a. (Hrsg.), *Leib Christi empfangen, werden und leben* (S. 73–90). Stuttgart: Kath. Bibelwerk.

- Waid, A. (2016). Introducing Musical Inquiry Learning (MIL) according to TILA. In J. Reitingner, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 219-236). Kassel: University Press.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2016). Improving professional moral practice through practitioner research. VaKE (Values and Knowledge Education) in university-based teacher education. *Vocations and Learning*, 9(1), 63-84.
- Weinberger, A., & Patry, J.-L. (2016). VaKE (Values and Knowledge Education). In A. Surian (Ed.), *Open Spaces for interactions and learning diversities* (pp. 193-204). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weinberger, A. (2016). Varianzanalyse und Kruskal-Wallis-Test. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek & A. Forstner-Ebhart (Hg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS* (4. Aufl.) (S. 113-123). Wien: Facultas.
- Zehetner G. (2016). Neugier – der Docht in der Kerze des Lernens. In E. Boxhofer, C. Karner, A. Donner-Spalinek & G. Zehetner (Hrsg.), *Pädagogisch Praktische Studien, Lehrbuch für Primarstufe Handbuch* (S.90-94). Linz: Trauner.
- Zuliani, B. L. (2016). Wer sucht der findet! Grundlegende Gedanken zur Verwendung von Suchmaschinen und Webseiten für Volksschulkinder. In M. Akin-Hecke, D. Pleschko-Röthler (Hrsg.), *spielen.lernen.leben - Familien in der digitalen Welt* (S. 132-137). Wien: monochrom.
- Beiträge in Zeitschriften 2016**
- Bachl, W. (2016). Mathematik durch Bewegung begreifen. *Bewegung und Sport*, 4, 34-42.
- Bauinger, R. (2016). Erkenntnisse interkultureller Kommunikations- und Handlungsforschung, Anregung für interreligiöse Bildung in der Schule. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 61-70. Verfügbar unter: <http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/1646711>
- Baumgartinger, C. (2016). „Wir tun gut daran, die Veränderung, der wir doch nicht entgehen, auch zu lernen“. Zur Diskussion um die Zukunft des Religionsunterrichts. *ÖKUM*, 1, 3-7.
- Baumgartinger, C. (2016). „Im Aufbruch vertrauen“. *Informiert*, 11, 14.
- Dopplinger, U. (2016). Macht, Herrschaft und Gewalt im Kontext schulischer Reformen. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, 4, o. S. Verfügbar unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/1003?navi=1>
- Eichinger, A. (2016). Säkulares und religiöses Bewusstsein in Kommunikation bringen. Religiöse und spirituelle Bildung im Primarbereich im Kontext von PädagogInnenbildungNEU. *Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forums*, 24(2), 101-109. Verfügbar unter: unipub.uni-graz.at/download/pdf/1646716
- Eichinger, A. (2016). Rezension zu: Volker Ladenthin: Zweifeln, nicht verzweifeln! Warum wir Religion brauchen. Volker Ladenthin: Zweifeln, nicht verzweifeln! Warum wir Religion brauchen. *Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forums*, 24(2), 127-129. Verfügbar unter: unipub.uni-graz.at/download/pdf/1646720
- Fritz, M. M., & Buchner, U. (2016). Lernen im Fach Gesundheit und Soziales: Was wirkt? *Haushalt in Bildung und Forschung*, 4(5), 93-108.
- Habringer-Hagleitner, S. (2016). Welches Bild von Kindern steht hinter einer (inter-) religiösen Bildung im Kindergarten?. Glaubwürdig und Kulturreich. Ein Leitfaden zur religiösen und kulturellen Vielfalt in der Elementarpädagogik, 35-36.
- Habringer-Hagleitner, S. (2016). Leben und Glauben lernen mit Kindern in einer „liquid modernity“. *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik* 82, 80 - 84.
- Hasenberger, J. (2016). Den Gütel ablegen oder enger schnallen? Überlegungen zum Werkunterricht ausgehend vom Lerninhalt Gürtel. *BÖKWE*, 2, 2-7.
- Hainschink, V. (2016). Evidenzbasierte Kasuistik – ein Weg zum professionellen LehrerInnenhandeln. *Erziehung & Unterricht*, 9-10, 932-941.
- Ketter, F.D., Schwaiger, U., Benzczak, S., Hauer, B., & Reitingner, J. (2016). CrEEed in der Ausbildung von Lehrpersonen. Forschendes Lernen in der Mathematik-Didaktik der Primarstufe. *Re&E Source, Open Online Journal for Research and Education*, 6, 16-31.
- Kovacs, Z. (2016). Az epszilon-delta játék és a sakk. *Polygon XXIV*, 1, 53-58.
- Kovacs, Z., Abánades, M., Botana, F., Recio, T., & Sólyom-Gecse, C. (2016). Development of Automatic Reasoning Tools in GeoGebra. *ACM Commun. Comput. Algebra*, 50(3), 85-88.
- Kovacs, Z., & Sólyom-Gecse, C. (2016). GeoGebra Tools with Proof Capabilities. *arXiv abs*, 1603(01228), 1-22.
- Kovacs, Z. Botana, F. (2016). dNew tools in GeoGebra offering novel opportunities to teach loci and envelopes. *arXiv abs*, 1605(09153), 1-21.

- Krösche, H. (2016). Die Reaktion der Deutschen: Zwischen Desinteresse und Empörung. *DAMALS. Das Magazin für Geschichte*, 5, 36–40.
- Ladenthin, V. (2016). Zweifeln, nicht verzweifeln! Warum wir Religion brauchen. *Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forums*, 24(2), 127–129. Verfügbar unter: unipub.uni-graz.at/download/pdf/1646720
- Mattle, E. (2016). ARME Kinder in ÖsterREICH – Kinderarmut und Kinderrechte. Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung* 39, o.S. Verfügbar unter: online-Ergänzungen: <http://www.politischebildung.com/pdfs/mattle-kinderrechte.pdf>
- Mattle, E. (2016). Vom ersten Opfer Hitlers zur MittäterInnennation. Der Umgang Österreichs mit der eigenen Rolle während der NS-Zeit. *Historische Sozialkunde*, 3, 16–26.
- Mattle, E. Kirchmayr, W. (2016). Leben in, mit und von der Natur – Das Konzept „Lebens- und Naturräume“. *Historische Sozialkunde*, 1, 36–45. Verfügbar unter: http://vgs.univie.ac.at/TCgi/TCgi.cgi?target=home&P_KatSub=13&B=195
- Mattle, E. Kirchmayr, W. (2016). „Was hat das alles mit mir zu tun?“ - Denken und Handeln in politischen Ebenen. *Informationen zur Politischen Bildung*, 38, 43–52. Verfügbar unter: <http://www.politischebildung.com/pdfs/38-polithandeln-lf.pdf>
- Müller, M. (2016). Bei uns macht man das so! Von Anspruch und Wirklichkeit Begabungsfördernder Lernumgebungen. *Schulpädagogik heute*, 13(7), o.S.
- Patry, J.-L., Weyringer, S., Aichinger, K., & Weinberger, A. (2016). Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values and Knowledge Education). *International Dialogues on Education: Past and Present*, 3(3), 123–139. Verfügbar unter: <http://www.ide-journal.org/article/2016-volume-3-number-3-integrationsarbeit-mit-eingewanderten-jugendlichen-mit-vake-values-and-knowledge-education/>
- Postuvanschitz, R., Weinberger B. (2016). „Fachidentität Werken“. *BÖKWE*, 1, 10.
- Renoldner, S. (2016). Flüchtlingspolitik - zurück zur Vernunft! Was geht und was geht nicht? *KBW aktuell. Informationen und Innovationen*, 2, 6.
- Schörkl, R. (2016). Die Herausforderungen des Lebens bewältigen. *Unsere Kinder*, 5, 10–11.
- Svoboda, U. (2016). Resonanz auf ein Weiterbildungsangebot an der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz. *KITA aktuell*, x, 74–77.
- Trenda, M. (2016, 04.04.). Religiöse Bildung im Kreuzfeuer. Informiert, o.S.
- Weinberger, A. (2016). Konstruktivistisches Lernen in der LehrerInnenbildung. Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 28–39.
- Weinberger, A., Patry J.-L., & Weyringer S. (2016). Improving professional moral practice through practitioner research. VaKE (Values and Knowledge Education) in university-based teacher education. *Vocations and Learning*, 9(1), 63–84.
- Weinberger, A., Aichinger, K., Patry J.-L., Weyringer S. (2016). Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values and Knowledge Education). *International Dialogues on Education*, 3(3), 123–129.
- Weißhäupl, G. (2016). „Denn wir, die wir Abendländer waren, sind nun Orientalen geworden ...“Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozesse in der Zeit der Kreuzzüge. *Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forums*, 24(2), 89–100. Verfügbar unter: <http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/1646715>
- Zehetner, G. (2016). Die Transparenz der Neugier. *Schulpädagogik heute*, 2(6), 288–299.

Herausgeberschaften 2016

- Benczak, S., & Ketter, F. D. (Hrsg.). (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingensbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?)*. Aachen: Shaker.
- Boxhofer, E., Donner, A., Karner, C., & Zehetner, G. (Hrsg.). (2016). *Pädagogisch-Praktische Studien – Handbuch und Kompendium*. Linz: Trauner.
- Jungwirth, G. (2016). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zum Unterrichtsprinzip Sexualerziehung im Kontext von Heterogenität*. Dissertation. Dresden: TU Dresden.
- Müller, M. (2016). *Begabungsförderung in der LehrerInnenbildung -Voraussetzungen und Rahmenbedingungen*. Wien: LIT.
- Schranz, P., Hauer, B., Krempf, M., & Wihan-Schranz, N. (Hrsg.). (2016). *MEHRfach Mathematik 1 Kompetenztraining für Schularbeiten*. Linz: Veritas.
- Schranz, P., Hauer, B., Krempf, M., Wihan-Schranz, N. (Hrsg.). (2016). *MEHRfach Mathematik 1 Teil 1 – Wissen & Verstehen*. Linz: Veritas.

- Schranz, P., Hauer, B., Krempf, M., & Wihan-Schranz, N. (Hrsg.). (2016). *MEHRfach Mathematik 1 Kompetenztraining für Schularbeiten*. Linz: Veritas.
- Schranz, P., Hauer, B., Krempf, M., & Wihan-Schranz, N. (Hrsg.). (2016). *MEHRfach Mathematik 1 Teil 2 – Üben & Anwenden*. Linz: Veritas.
- Waid, A. (2016). *Audiobiografie und Hörerleben. Eine Einführung für Psychotherapeuten, Musiktherapeuten und Berater*. Wiesbaden: Springer.
- Wiesinger, M. (2016). *The Gift of the Gab – Games and Activities for the EFL Classroom. Ein methodisch-didaktisches Handbuch für Englischlehrer/-innen bzw. Studierende*. Eigenverlag.
- Monografien**
- Obermüller, M., Gruber-Kalteis, G.; Straub, G., Reitinger, J. (2016). *Impuls Physik 4. Lehrbuch für Chemie für die 4. Klasse HS/AHS*. Wien: öbv.
- Reitinger, J., Fischer, B., Novak, P. (2016). *Impuls Physik 4. Lehrbuch für Physik für die 4. Klasse HS/AHS*. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Wien: öbv.
-
- PUBLIKATIONEN 2017**
- Beiträge in Sammelbänden**
- Hauer, B. (2017). Auf dem Weg zum Forschenden Lernen im Mathematikunterricht. In R. Beer, I. Benischek, A. Forster-Ebhart, & H. Schwetz (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten, Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen, Band 2* (S. 149–164). Wien: Lemberg.
- Klampfer, A. (2017). Virtual/Augmented Reality in Education: An Analysis of the Potential Applications in the Teaching/Learning Process. In Papanikos G., T. (Hrsg.), *Abstract Book: 19th Annual International Conference on Education* (S. 131–132). Athen: ATINER. Verfügbar unter: <https://www.atiner.gr/abstracts/2017ABST-EDU.pdf>
- Krösche, H. (2017). Der Umgang mit NS-Belasteten und NS-Tätern in Baden-Württemberg in den sechziger Jahren. Die Fälle Wilhelm Boger und Erwin Schüle. In Haus der Geschichte Baden-Württemberg in Verbindung mit der Stadt Stuttgart (Hrsg.), *Wege ein neues Leben. Die Nachkriegszeit* (S. 101–118). Ubstadt-Weiher: Verlag Regionalkultur.
- Mattle, E. (2017). Kinderarmut ist kein Märchen - Werbung für einen guten Zweck. In Ph. Mittnik (Hrsg.), *Politische Bildung in der Volksschule. Unterrichtsmaterial zum frühen politischen Lernen* (S. 10–14). Wien: Eigenverlag Pädagogische Hochschule Wien. Verfügbar unter: https://podcampus.phwien.ac.at/pb/files/2017/09/Politische_Bildung.pdf
- Panhuber-Mayr, B. (2017). Persönlichkeitsentwicklung und soziale Sensibilität im Fokus der praktischen Ausbildung am Beginn der Sekundarstufenlehrer/innenausbildung. In E. Burger (Hrsg.), *Kompetent im Unterricht* (S. 82–100). Eisenstadt: Weber.
- Urbanz, W. (2017). „Für alle, die Bildung suchen“ (Sir 33,18). Aspekte frühjüdischer Bildung im Buch Jesus Sirach. In B. Wyss, R. Hirsch-Luitpold, S.-J. Hirschi (Hrsg.), *Sophisten in Hellenismus und Kaiserzeit. Orte, Methoden und Personen der Bildungsvermittlung* (S. 99–122). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weinberger, A. (2017). Konstruktivistisches Lernen und Lehren: Modelle und Fakten. In R. Beer, I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, & H. Schwetz (Hrsg.), *Lernen und Lehren erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen. Band 2* (S. 7–28). Wien: Lemberg.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2017). Autonomy-supportive learning with VaKE (Values and Knowledge Education) in teacher education. Fostering empathy and cognitive complexity. In J. Domenech i Soria, M. Cinta Vincent Vala, E. de la Poza & D. Blasquez (Hrsg.), *Congress UPV. Proceedings of the HEAd17 3rd International Conference on Higher Education Advances* (S. 109–116). València: Editorial Universitat Politècnica de València. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd17.2017.4978>
- Wiesinger, M. (2017). Mutual Teaching Placements in AT/UK. In OeAD-GmbH/BMWFW (Hrsg.), *Grenzen Überschreiten. Facetten und Mehrwert von qualitativvoller Auslandsmobilität in der Hochschulbildung*, (S.68–69). Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter: https://issuu.com/oead.worldwide/docs/brosch_c3_bcre_grenzen_c3_bcberschr
- Beiträge in Zeitschriften**
- Baumgartinger, Ch. (2017). Die Frage nach Gott in der Lehrer/-innen-Bildung offen halten. *informiert*, 10, 14.
- Ender, A., Kasberger, G., & Kaiser, I. (2017). Bewertung und Gebrauch von Dialekt-Standard-Variation bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen*, 97–110.
- Gillhofer, M. (2017). Klassenvorstandstätigkeit im Wirkungskreis der modernen Schule. *Pädagogische HORIZONTE*, 1(1), 156–168.

- Gillhofer, M. (2017). Nachhaltigkeit durch „maßgeschneiderte“ partizipatorisch entwickelte Fortbildung. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 103–122.
- Habringer-Hagleitner, S. (2017). Wie Herzen sich erheben - Lachen können und Glauben lernen. Biografische Skizzen und religionspädagogische Folgerungen. *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge*, 22(84), 11–13.
- Hametner, S., Boxhofer, E., Jardin, T., Heinzlreiter-Wallner, G. & Koller, A. (2017). Kompetenzorientiertes Lernen mit digitalen Medien. Ausgewählte Evidenzen und Wirkungen von IMST-Projekten auf SchülerInnen und LehrerInnen. *Erziehung und Unterricht*, 21(67), 29–37.
- Hartl, K. (2017). Design & Technik. Überlegungen zur bildungstheoretischen Fundierung und zu den fachlichen Bezugsfeldern aus ganzheitlicher Sicht. *BÖKWE*, 1, 162–165.
- Hasenberger, J. (2017). Wie soll das gehen? Inklusion in Kunstprojekten der Grundschule. *BÖKWE*, 1, 104–110.
- Hauer, B., & Reitinger, J. (2017). Wege zu einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Hochschulkultur. Begleitende Evaluierung zur Implementierung der Programme ÖKOLOG und PILGRIM an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 1–17.
- Hofer, R. (2017). Voneinander lernen. Eine gemeinsame Lernwerkstatt von Kindergarten und Volksschule. *Unsere Kinder*, 1, 14–18.
- Hollick, D., & Wagenhofer, K. S. (2017). Informelle Lernkontexte von AssistenInnen mit Migrationshintergrund. *KiTa aktuell*, 36 – 38.
- Hueber-Mascherbauer, E., & Böhmer, E. (2017). Modell „Sonderpädagogische Erfahrungsfelder“ in den Pädagogisch Praktischen Studien der Lehrerbildung NEU. *Open Online Journal for Research and Education* 7. Verfügbar unter: <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/385>
- Kasberger, G., & Hesse, A. (2017). Sprachliche Bildung im Sachunterricht. *Pädagogische Horizonte*. 1(1), 191–209.
- Kasberger, G., & Hollick, D. (2017). Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf „DaZ“. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 211–230.
- Keplinger, G. (2017). Towards an Individualized Language Classroom: Identifying Language Learning Strategies of Young Language Learners by Means of Diagnostic Interviews. *Journal of Education & Social Policy*, 4(2), 45–54.
- Ketter, F. D., & Benczak, S. (2017). Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingensbedingungen in der Supervision – das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkinder!?). Überblick und Forschungsergebnisse. *ÖVS-News* 1, 2017. o.S.
- Ketter, F. D. & Benczak, S. (2017). Supervision und Schule. Ein glückliches Paar? *Pädagogische Horizonte* 1(1), 43–62.
- Kimeswenger, B. (2017). Addressing Quality Aspects of Dynamic Mathematics Materials. *R&E-SOURCE*, 6, 1–4. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/current>
- Kimeswenger, B. (2017). M-Arts: Eine Brücke zwischen Mathematik und Kunst. *Pädagogische Horizonte*, 1, 305–316.
- Klumpfer, A. (2017). Virtual/Augmented Reality in Education. Analysis of the Potential Applications in the Teaching/Learning Process. *Athens: ATINER'S Conference Paper Series*. Verfügbar unter: <https://www.atiner.gr/papers/EDU2017-2214.pdf>
- Konrad, Ch., & Lindtner M. (2017). Fingerrechnen ≠ Fingerrechnen. Erläuterungen zu zielführender Fingerwendung beim Aufbau numerischer Kompetenzen im mathematischen Erstsunterricht. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 317 – 327.
- Kovács, Z., & Kovács, B. (2017). A compilation of LEGO Technic parts to support learning experiments on linkages. *arXiv abs*, 1712(00440), 1–12.
- Kovács, Z., & Vajda, R. (2017). A note about Euler's inequality and automated reasoning with dynamic geometry. *arXiv abs*, 1708(02993), 1–9.
- Kovács, Z., Hohenwarter, M., & Recio, T. (2017). Deciding geometric properties symbolically in GeoGebra. *R&E-SOURCE*, 6, 1–4.
- Kovács, Z. (2017). Donald Ervin Knuth. *Érintő*, 4, 1.
- Kovács, Z. (2017). Is the midpoint quadrilateral really a parallelogram. *Virginia Mathematics Teacher Journal*, 43(2), 15–17.
- Kovács, Z. (2017). No, This is not a Circle. *arXiv, abs*, 1704(08483), 1–12.
- Kovács, Z. (2017). Real-time animated dynamic geometry in the classrooms by using fast Gröbner basis computations. *Mathematics in Computer Science*, 11(1), 351 – 361.
- Kovács, Z. (2017). The epsilon-delta game and the chess. *arXiv, abs*, 1701(07335), 1–7.
- Kurtz, B. Ch. (2017). Atemrhythmisch angepasste Phonetik (AAP) nach Coblenzer/Muhar. *VOX HUMANA*, 13(10), 22–24.

- Mattle, E., & Mörwald, S. (2017). (Fast) alles ist erlaubt - Wahlwerbung und Wahlkampfspots im Unterricht. *Informationen zur Politischen Bildung*, 41, 62 – 69.
- Mattle, E. (2017). Menschen verlassen ihre Heimat - Migration damals und heute. *Historische Sozialkunde*, 3, 43–48.
- Mattle, E. (2017). Snaps, Posts und Tweets - Politische Manifestationen in Social Media. *Informationen zur Politischen Bildung*, 41, 45–51.
- Müller, M. (2017). Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung. Ausgewählte Ergebnisse einer Studie. *news & science*, 43(1), o.S.
- Müller, M. (2017). Sprache in der Lehre - Sprache für die Lehre. Sprachbewusstheit und sprachliche Kompetenzen in der Hochschullehre. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 231–149.
- Postuvanschitz, R. (2017). Schreibt euch das auf die Fahnen! Globales Lernen, Nachhaltigkeit, Ästhetische Bildung. *BÖKWE*, 1, 153–155.
- Renoldner, S. (2017). Ist Österreich gespalten? KBW aktuell. *Informationen und Innovationen*, 27(6), 1.
- Reitinger, J. (2017). "Change Course 20 Degrees!" - Über die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Kommentar zu den Stellungnahmen von Klaus Moegling und Ewald Terhart. *Schulpädagogik heute*, 15, 1–7.
- Reitinger, J., Rominger, C., Seyfried, C., Schneckenleitner, E., & Fink, A. (2017). The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band. *Empirische Pädagogik*, 11(2) 1–10. Verfügbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/mbe.12140/full>
- Schwaiger, U. (2017). Wie viel Mathematik steckt in Kastanien. Ein Projekt am Übergang Kindergarten – Schule. *Unsere Kinder*, 1, 24–25.
- Svoboda, U., & Vogl, U. (2017). Lernen beraten. Haltungen, Grundlagen und Praxis der Lernberatung. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 123–137.
- Trenda, M. (2017). Fortbildung hält fit im Lehrberuf. Informiert. o.S.
- Trenda, M. (2017). Das war ziemlich cool, wie die Geschichte gelaufen ist. Lernchancen mit dem Bibliolog im Religionsunterricht. *Zeitschrift des Österreichischen Religionspädagogischen Forums*, 25(2), 74–84. Verfügbar unter: unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/2303126
- Waid, A. (2017). Die Neuausrichtung der Musikalischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 169–190.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2017). Förderung berufsethischer Aspekte durch VaKE (Values and Knowledge Education) in der Ausbildung von Lehrpersonen. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 19–42.
- Weinberger, A. (2017). Fostering pre-service teachers' socio-scientific argumentation skills with VaKE (Values and Knowledge Education). *Turkish Online Journal for Educational Technology, Special Issue for ITEC 2017*, 365–375.
- Wiesinger, M. (2017). Some Food for Thought - A critical analysis of some very common didactic practices and ill-founded teaching beliefs on the basis of sociolinguistics and state-of-the-art language acquisition theories. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 251 – 267.
- Wiesinger, M. (2017) Synergies between L1 and L2 and their Practical Implications for the EFL Classroom. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 269–284.
- Wiesinger, M., Bauer, M., Keplinger, G., Schauer, S., & Schöftner, T. (2017). Didactic, Linguistic and Intercultural Benefits of Mutual Teaching Placements in the UK and Austria. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), 285–304.
- Zehetner, G. (2017). Neugierdeentwicklung im Unterricht – Zur Bedeutung sozialer Interaktionen in der Pädagogischen Praxis. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 509–515.

Herausgeberschaften 2017

- Brandstetter, B. (2017). *Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Der Ort der Kindergartenpädagogin in der Heterogenität von Kulturen und Religionen*. Unveröffentlichte Dissertation. Salzburg: Universität Salzburg.
- Kimeswenger, B. (2017). *Identifying and Assessing Quality of Dynamic Materials for Teaching Mathematics*. Dissertation. Linz: Johannes Kepler Universität.
- Jungwirth, G. (2017). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zum Unterrichtsprinzip Sexualerziehung im Kontext von Heterogenität*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Konrad, Ch. (2017). *Sprechen und Schreiben. Alphabetisierungslehrgang – Druckschrift*. Linz: Trauner.
- Konrad, Ch. (2017). *Leitfaden für den Alphabetisierungslehrgang*. Linz: Trauner .
- Konrad, Ch. (2017). *Ferienheft Deutsch mit Lilli 1*. Linz: Trauner.
- Konrad, Ch. (2017). *Ferienheft Deutsch mit Lilli 2*. Linz: Trauner.

- Konrad, Ch. (2017). *Ferienheft Mathematik mit Lilli 1*. Linz: Trauner.
- Konrad, Ch. (2017). *Ferienheft Mathematik mit Lilli 2*. Linz: Trauner.
- Konrad, Ch. (2017). *Mathematik (Arbeitsbuch/Übungsbuch) mit Lilli (Schulbuchreihe Mathematik 2. Klasse VS)*. Linz: Trauner.
- Konrad, Ch. (2017). *Lilli Mappe Deutsch: Übungsblätter, Kopiervorlagen*. Linz: Trauner.
-
- PUBLIKATIONEN 2018**
- Beiträge in Sammelbänden**
- Bauinger, R. (2018). Trauerbegleitung in der Schule als Aspekt von Spiritualitätsbildung. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 291–301). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baum, D. (2018). Gesellschaftliche Aspekte von Spiritualitätsbildung - insbesondere in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen heute. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 19–33). Stuttgart: Kohlhammer.
- Berghahn, S. (2018). Selbstreflexive Schreibenlässe und spirituelle Bezüge zur Jugendliteratur im Deutschunterricht. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 275–282). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boxhofer, A. (2018). Spiritualitätsbildung in multikulturellen Klassen der Primarstufe. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 203–212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boxhofer, E. (2018). Spiritualität und Intellekt - Herausforderungen und Konzeptionierung von spirituell wissenschaftlichen Aspekten von Bildung. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 107 - 116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bucher, A. (2018). Stärker verbunden, leichter geschmeidig - Spiritualität und Resilienz im Kindes- und Jugendalter. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 83–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Caloun, E. (2018). Zwischen Himmel und Erde - Impulsseminar für eine im Alltag verortete Spiritualität. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 305–317). Stuttgart: Kohlhammer.
- Caloun, E. (2018). Verbundenheit erfahren - Erfahrungsräume im Religionsunterricht. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 233–245). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebner, M. (2018). Spiritualität – ja, aber welche? Zur kritischen Reflexion von Spiritualitätsbildung. In E. Caloun, S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 119–129). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebner, M. (2018). Zur spirituellen Kompetenz von Kindern. Was bringen Kinder für spirituelle Bildung mit? In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 63–82). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ender, A., Kaiser, I., & Kasberger, G. (in press). Varietäten des österreichischen Deutsch aus der HörerInnenperspektive: Diskriminationsfähigkeiten und sozio-indexikalische Interpretation. In L. Bülow (Hrsg.), *Tagungsband Deutsch in Österreich und andere plurizentrische Kontexte (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich)*. Bern: Peter Lang.
- Gebauer, M. (2018). Sich selbst und das Leben neu entdecken - Anregungen für den Religionsunterricht. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 247–255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Habringer-Hagleitner, S. (2018). Spiritualitätsbildung in „Flüchtiger Moderne“. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 35–40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Habringer-Hagleitner, S. (2018). Jesuanische Spiritualitätsbildung – Versuch einer christlich-theologischen Begründung. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 131–145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Habringer-Hagleitner, S. (2018). Spiritualitätsbildung in der Familie. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 175–184). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimberger, K. & Schimek, M. (2018). Wertorientierter Geschichtsunterricht als Beitrag zur Spiritualitätsbildung. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 267–274). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hofer, R. (2018). Achtsam mit Kindern leben - Spiritualität im Kindergarten „pflegen“. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 185–191). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofer-Truttenberger, R. (2018). DAZ-Kinder, SPRACHTLICHE-Kinder und Co: Mögliche (unverwünschte) Nebenwirkungen von Sprachstandsfeststellungen und -fördermaßnahmen am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In I. Diri & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ* (S. 298–329). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Hofer-Truttenberger, R., Schlager-Weidinger, T. (in Druck). (Re-)Produktion von prekären Erfahrungen durch innere und äußere Differenzsetzungen in Klassenzimmern. In F. Gmainer-Pranzl & U. Greiner (Hrsg.), *Von schöner „Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft* (o.S.). Frankfurt: Peter Lang.
- Kaiser, I., & Kasberger, G. (2018). Children's emerging ability to discriminate L1-varieties. *First Language*, 38(5), 447–480.
- Kaiser, I., & Kasberger, G. (angenommen). Children's sociolinguistic preference patterns: should an Austrian doctor speak dialect or standard German? In A. Nardy, A. Ghimenton, & J. P. Chevrot (eds.), *Studies in Language Variation Series. Sociolinguistic variation and language acquisition across the lifespan. ViLA 2 conference papers*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Kaiser, I., & Kasberger, G. (angenommen). Zum Erwerb von Variationskompetenz im Deutschen im österreichisch-bairischen Kontext. Themenband „Dialekt und Logopädie“. Germanistische Linguistik (Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas, Hg. M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein).
- Kasberger, G., & Kaiser, I. (in press). „i red normal“ – Einstellungen von 3-10jährigen Kindern zu den Varietäten des österreichischen Deutsch. In L. Bülow (Hrsg.), *Tagungsband Deutsch in Österreich und andere plurizentrische Kontexte (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich)*. Bern: Peter Lang.
- Kasberger, G., & Strasser, M. (submitted). Sprache im (Fach-)Unterricht. In A. Ender, U. Greiner, & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe (=Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung)*. Klett-Kallmeyer.
- Kasberger, G. (2018). Varietäten des österreichischen Deutsch aus der HörerInnenperspektive: Diskriminationsfähigkeiten und sozio-indexikalische Interpretation (accepted), In *Tagungsband Deutsch in Österreich DiÖ*. Bern: Peter Lang.
- Kasberger, G., Kaiser, I. (in Vorbereitung): Lehramtsstudierende und ihre innere Mehrsprachigkeit: Gebrauch, Einstellungen und didaktische Implikationen.
- Kumar, B. (2018). Wo zwei- oder dreitausend in einem Namen versammelt sind. Spiritualitätsbildung mit Jugendlichen im Kontext von Schulseelsorge. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S.257–266). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mattes, E. (2018). Spiritualität und Persönlichkeit. In E. Caloun, S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S.43–62). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, M. (2018). Lehrer/innenprofessionalisierung im Spiegel gesellschaftlicher Anforderungen. In *Forschungsband der KPH Wien/Krems*. Wien: LIT.
- Müller, M. (2018). LehrerInnenprofessionalisierung im Spiegel gesellschaftlicher Anforderungen. In D. Lindner, E. Stadnik, S. Gabriel, & T. Krobath (Hrsg.), *Kindergärten, Schulen und Hochschulen* (S. 105–118). Wien: LIT.
- Nessl, E. (2018). Musik und Gesang im Religionsunterricht als Beitrag zur Spiritualitätsbildung. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 213–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neubauer, J. (2018). Der geist-reiche Humor und Witz als ein Merkmal von Spiritualität! – eine Schulpraxisrelevanz?!. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S.93–105). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reitinger, J. (2018). Democracy, Responsibility, and Inquiry in Education. Relationship and Empirical Accessibility Using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility* (S.75–87). Leiden: Brill.
- Reitinger, J. (2018). Wie bringe ich forschendes Lernen in meinen Unterricht? Wissenschaftliche Erschließung einer praxisbezogenen Fragestellung. In K. Allabauer, A. Forstner-Ebhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.), *Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen* (S.116–125). Wien: facultas.

- Renoldner, S. (2018). Spiritualität im gesellschaftlichen Mitfühlen und Tun. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S.147–159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Urbanz, W. (2018). Spiritualität und Altes Testament - Skizzen und Impulse. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 161 - 172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Waid, A. (2019). Spielend lernen. In C. Hutterer & I. Fackler (Hrsg.), *Der frei zwei- und dreidimensionale Ausdruck von Kindern in der Pädagogischen Praxis* (o.S.). Linz: Kunstuniversität Linz.
- Waid, A. (2018). Make research work! Forschungslehre in der Lehrerinnenbildung. In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik. Band 3: Forschendes Lernen. The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25.-27.09.2017* (S. 309-312). Münster: WTM.
- Walcherberger, E. (2018). Spirituelle Erfahrungen von Jugendlichen am Beispiel des Initiationsrituals „walkaway“. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S.283–290). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (im Druck). Förderung moralisch-ethischer Ziele durch Values and Knowledge Education in der Ausbildung von Lehrpersonen. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Forschung trifft Praxis. Was kann Methode leisten?* Münster: Waxmann.
- Weinberger, A. (2018). Zur Theorie der Moralentwicklung und Werterziehung von Kohlberg. In K. Allabauer, A. Forstner-Ebhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.), *Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern* (S.123–133). Wien: Facultas.
- Weinberger, A. (2018). „Erzähl uns was!“ Spiritualitätsbildung mit biblischen Erzählfiguren. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 195–202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinberger, A. (2018). Education for responsibility through VaKE (Values and Knowledge Education). A cognitive-affective process-system analysis of pre-service teachers' moral judgments concerning socio-scientific issues. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 107–125). Leiden: Sense/Brill.
- Weinberger, A.. (2018). Professional ethos: An introduction. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 1–9). Leiden: Sense/Brill.
- Weinberger, A., Patry J.-L., & Weyringer, S. (2018). Förderung moralisch-ethischer Ziele durch Values and Knowledge Education in der Ausbildung von Lehrpersonen. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder, & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 93–106). Münster: Waxmann.
- Zölß, R. (2018). Rituale – ein Weg zur Spiritualität mit 6-10jährigen. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 221 - 229). Stuttgart: Kohlhammer.

Beiträge in Zeitschriften

- Bachl, W. (2018). Der Bogensport-eine Situationsbeschreibung. *Bewegung und Sport*, 72(1), 12-19.
- Bauinger, R. (2018). Beitrag des Religionsunterrichts zur Förderung von Pluralitätskompetenz und Identitätsstärkung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17, xx–yy.
- Boxhofer, E., & Zehetner, G. (2018). WaLeKo. Die Wahrnehmung von Lehrer/-innenkompetenzen im Kontext von Neugierde, Belastung und Persönlichkeitsmerkmalen. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 23–46.
- Brandstetter, B. (2018). Wie viel(e) Religion(en) verträgt der Kindergarten? Macht- und Identitätsfragen in der „kleinen, heilen Welt“. *Unsere Kinder*, (1), 16–19.
- Brandstetter, B. (2018). Wie hast du's mit der Religion? Umgangsweisen mit religiöser Vielfalt in der Praxis. *Unsere Kinder*, (1), 20.
- Brandstetter, B. (2018) Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. Elementarpädagogik im Zwischenraum. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(1), 7–14.
- Gugler, M., Huber, C. Endler, C., & Hollick, D. (2018). Zur Bedeutung von Supervision als integraler Bestandteil in Masterstudiengängen. *Pädagogische Horizonte* 2(1), 47–62.
- Hauer, B., Schwaiger, U., Benczak, S., & Ketter, F. D. (2018). Forschendes Lernen in Mathematik erleben. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 309–315.

- Hueber-Mascherbauer, E. (2018). Lernen.Engagement.Verantwortung. L.E.V.:Ein hochschuldidaktisches Konzept der Lehrer/-innen Bildung NEU der PH Linz. *Re&E-SOURCE*, 9, o.S.
- Kaiser, I., & Kasberger, G. (2018). Children's emerging ability to discriminate L1-varieties. *First language*, 38(5), 447-480.
- Kasberger, G., & Kaiser, I. (2018). Children's emerging ability to discriminate L1-varieties. *First Language*, 38(5), 447-480. Verfügbar unter: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014272371876140>
- Kasberger, G. (2018). Sprachliche Bildung - ein Thema für alle Unterrichtsfächer? *Das Schulblatt*. o.S.
- Kimeswenger, B. (2018). *Constructing Linkages for Drawing Curves*. Proceedings of Bridges 2018: Mathematics, Art, Music, Architecture, Education, Culture. Stockholm.
- Kimeswenger, B. (2018). *Creating Painting Puzzles: Math, Art, Games and Technology*. Proceedings of Bridges 2018: Mathematics, Art, Music, Architecture, Education, Culture. Stockholm.
- Kurtz, B. Ch. (2018). Die Stimme im Lehrberuf. Über die besonderen Anforderungen im pädagogischen Alltag und die Möglichkeiten der Stimpädagogik im Lehramtsstudium. *VOX HUMANA*, 14.2(06), 8-10.
- Mattle, E., (2018). Mediendemokratie 2.0 - Politische Kommunikation in Neuen Medien im Spannungsfeld zwischen Filterblasen und Deliberation. *Informationen zur Politischen Bildung* 43, 19-28.
- Mattle, E., (2018). Snaps, Posts und Tweets – Politische Manifestationen in Social Media. *Informationen zur Politischen Bildung*, 43, 45-51.
- Mattle, E., (2018). Von Wikipedia zu MrWissen2go – Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien. *Historische Sozialkunde*, 3, 32-41.
- Nausner, E. & Reibnegger, H. (2018). Schlüsselstrategien im Grenzbereich erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Klassenführung in der SEK I – Was macht den Unterschied? *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 83-106.
- Nussbaumer, M., Patry, J.-L., Weyringer, S., & Weinberger, A. (2018). VaKE: Complementary double assignment in teacher education. *MENON*, 3rd Thematic Issue „Double assignment in teacher education: A necessity to address the global challenges“, 106-124. Verfügbar unter: http://www.edu.uowm.gr/site/system/files/menon_issue_3rd_special_112018.pdf
- Pammer, E. (2018). Rettende Dateninseln in der päd. Informationsflut. *Medienimpulse*, 1, 1-7. Verfügbar unter: http://medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Rettende_Dateninseln_in_der_digital_paedagogischen_Informationsflut_Pammer_20180108.pdf
- Reibnegger, H., & Nausner, E. (2018). Klassenführungshandeln aus der Perspektive von Schüler/-innen und Lehrer/-innen. *Pädagogische Horizonte*, 2(1), 63-82.
- Reitinger, J., Weinberger, A., Svoboda, U., Nausner, E., Vogl, U., Bachl, ..., & Wöß, E.M. (2018). Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz - Vision Statement der Interessensgemeinschaft Innovative Grading. *Pädagogische Horizonte* 2(1), 107-112.
- Reitinger, J. (2018). Rezension: Klaus Moegling: Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, x, 1-5.
- Trenda, M. (2018). Die Bibel ins Leben der SchülerInnen bringen. *Informiert*, In Press.
- Weinberger, A. (2018). The moral dimension as a precondition for the double-assignment. Literature review. *MENON*, 3rd Thematic Issue „Double assignment in teacher education: A necessity to address the global challenges“, 8-29. Verfügbar unter: http://www.edu.uowm.gr/site/system/files/menon_issue_3rd_special_112018.pdf

Herausgeberschaften 2018

Caloun, E., & Habringer-Hagleitner, S. (Hrsg.) (2018). *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Felhofer, G. (Hrsg.). (2018). *Beratung für Studierende. Forschungs- und Evaluierungsbericht 2017/18*. Linz: Private Pädagogische Hochschule der Diözese.

Monografien 2018

Pöcksteiner, R. (2018). *... singen soll sie können. Musikalische Kompetenzen für die Primarstufe am Beispiel Singen und Gitarre*. Kassel. University Press

Schöftner, T. (2018). *Möglichkeiten von webbasierten Online-Systemen zur Steigerung der Fremdsprachenkompetenz. Eine empirische Studie am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Waid, A. (2018). *Gestalte Dein Gehirn! Pädagogisch-psychologische Aspekte kreativer Bildungsprozesse*. Kassel: Kassel University Press.

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Salesianumweg 3, A-4020 Linz

Institut für Forschung und Entwicklung
Institutsleitung: HSProf. Dr. Emmerich Boxhofer
+43 (0)732 77 26 66 4327
forschung@ph-linz.at
forschung.ph-linz.at



ife INSTITUT FÜR
FORSCHUNG &
ENTWICKLUNG