

NACHLESE

Beatrix Hauer & Johannes Reitinger (Hrsg.)

**Studientag Hochschuldidaktisches Forum:
Innovative Hochschullehre**

Vorträge, Diskurse, Workshops
zur Hochschuldidaktik an der PPHDL

29. September 2016 | 8:30h – 14:00h

Organisation: Beatrix Hauer & Johannes Reitinger

• PROGRAMM •

8:30 AH01	Eröffnung & Moderation	Beatrix Hauer & Johannes Reitinger		
8:45 AH01	Begrüßung	Franz Keplinger & Cornelia Kittinger		
9:00 AH01	Keynote I	Gabriele Beer & Rudolf Beer (KPH Wien/Krems) HOCHSCHULDIDAKTIK IM DIALOG		
9:45 Foyer	Pause mit Obst und Getränken			
Sessions	Seminarraum AS07	Seminarraum AS19	Seminarraum AS12	Seminarraum AS10
10:00 –10:40	Fachübergreifender Theorie-Praxis-Transfer im Bereich sprachsensiblen Unterrichts: Sachunterricht und Deutsch Vortrag Gudrun Kasberger & Anke Hesse	Synergies between L1 and L2 acquisition and their practical implications for teacher training courses/EFL classrooms Vortrag Markus Wiesinger	Einstieg in den Inklusionsdiskurs in der Lehramtsbildung Symposium Elisabeth Hueber-Mascherbauer, Marianne Neißl & Danièle Hollick	Forschendes Lernen im Bereich Mathematik Symposium Sabine Benczak, Ursula Schwaiger & David Ketter
10:45–11:25	Das Projekt „Lesefreu(n)de: Profis helfen dir lesen“ Vortrag Margarete Furlinger			Medienwerkstatt NEU Die mit Projektmitteln des Instituts für Medienpädagogik, IKT und E-Learning (IME) neu gestaltete Medienwerkstatt versteht sich als Raum der Kreativität und Brücke zu den Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. Das IME-Team gibt in Kurzworkshops Einblicke in die Möglichkeiten der Medienwerkstatt und begrüßt die Vernetzung mit allen Fachbereichen!
11:30–12:10	Über die Bedeutung der Phonetik im Unterrichtsfach Deutsch Vortrag Elena Stadnik	Didaktik einer technischen Bildung mit ganzheitlichem Ansatz Vortrag Klaudius Hartl	Achtsamkeit: Gesundheitsförderung in der Pädagogik Vortrag Beate Jelinek	Das Inverted-Classroom-Konzept als hochschuldidaktische Alternative im Bereich der Weiterbildung Vortrag Thomas Schöffner
12:10 Foyer	Pause mit belegten Broten und Getränken			
12:30–13:10	„Klassische Vorlesung – klassische Prüfung“: eine Reise aus meiner Vergangenheit in meine Gegenwart Vortrag Susanne Hennerbichler	Das Portfolio als Instrument feedback-basierter Lern- und Unterrichtskultur Vortrag Martina Müller	Kollaboratives Lehren und Lernen in der Sekundarstufen-Lehramtsbildung: Beispiel einer transnationalen Lehrveranstaltung Vortrag Danièle Hollick	Förderung von Handlungskompetenz im Kollegium: Die transformative Disposition kollaborativer reflektiver Praxis Vortrag Martin Kramer
13:15 AH01	Keynote II	Franz Keplinger		
13:45 AH01	Impressionen und Ausblick	Beatrix Hauer & Johannes Reitinger		
BILDUNGSPHILOSOPHISCHE ASPEKTE HOCHSCHULDIDAKTISCHER KONZEPTE				

Weiteres Angebot: Während der gesamten Veranstaltung können die **neu gestalteten Seminarräume 1–5** besucht werden. Mitarbeiter des IME Medienservice stehen dort für Informationsgespräche und Einschulungen in die **Bedienung der neuen Präsentationsmedien** zur Verfügung. Sie sind herzlich eingeladen, diese mit **ihren persönlichen Geräten** zu testen.

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Mit dieser Nachlese möchten wir Ihnen eine zusammenfassende Information zu den vielen interessanten Beiträgen, die im Rahmen des Studientages „Hochschuldidaktisches Forum: Innovative Hochschullehre“ präsentiert wurden, zur Verfügung stellen. Bitte nutzen Sie auch die angeführten Mailadressen zur Kontaktaufnahme mit den Vortragenden falls Sie an weiterführenden Kooperationen interessiert sind.

Wir hoffen, dass dieses Papier im Sinne von Ertragssicherung und Vernetzungssupport die Intention der Weiterentwicklung unserer innovativen und vielversprechenden hochschuldidaktischen Initiativen positiv unterstützt.

Beatrix Hauer und Johannes Reitingner

Organisationsteam des Hochschuldidaktischen Forums



Fachübergreifender Theorie-Praxis-Transfer im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts: Sachunterricht und Deutsch

Gudrun Kasberger & Anke Hesse

In österreichischen Grundschulen steht bzw. stand bisher weitgehend das fachliche Lernen im Sachunterricht im Mittelpunkt. Jedoch haben die Veränderungen in den Migrationsbewegungen der letzten Jahre zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der veränderten „sprachlichen Textur“ unserer Gesellschaft geführt (Gogolin 2010, S. 529). Mit dem Anliegen, allen Kindern Bildungserfolg möglich zu machen, rückte insbesondere die sprachliche Komponente des fachlichen Lernens ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Unterrichtspraxis muss allgemein die Dimensionen Bildungsbiographie, Themenbereich und Mehrsprachigkeit berücksichtigen (Lange 2012). Gerade in dem Wissen, dass vieles an den Anwendungszusammenhängen sprachlicher Bildung (noch) wenig gesichert ist (vgl. Gogolin 2010, S. 542), gilt es, nicht nur einzelne Anwendungs-, sondern auch ganze Ausbildungskonzepte zu definieren, zu erproben und zu evaluieren.

Mit dem Ziel, die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen im Fach Sachunterricht in der Lehramtsausbildung und letztlich in österreichischen Schulen noch stärker in den Fokus zu rücken, wurde an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ein Projekt ins Leben gerufen, das die Fächer Deutsch und Sachunterricht unter dem „Schirm“ der sprachlichen Bildung in allen Fächern verknüpft. Zur Durchführung des Projektes wurden zunächst in zwei zeitlich parallel angelegten Seminaren Grundlagen erarbeitet, die dann im Rahmen eines Praxistages umgesetzt wurden, schließlich wurde das gesamte Projekt evaluiert.

Die Referentinnen stellten erste Ergebnisse vor, beleuchteten den Transfer der fachwissenschaftlichen Inhalte in die Praxis und evaluierten sowohl Prozess als auch Ergebnis dieses Pilotversuchs.

Literatur:

Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Z Erziehungswissenschaft* 13, S. 529-547.

Lange, Imke (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*, 123. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.

Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht* (Narr Studienbücher). Narr Francke Attempo: Tübingen.

Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. S. 67-101.

Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lesefreu(n)de

Margarete Förlinger

Lesen ist Grundlage jeder Bildungsarbeit und somit Basisfunktion allen Lernens (Schulz 2010, S. 7). Zudem gilt Lesen als Schlüsselkompetenz in der heutigen Mediengesellschaft (Hurrelmann 1994 in: Bartnitzky 2011, S. 137). 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. Es liegt daher in der Verantwortung der Lehrer_innen, 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 gemeinsam mit der Wirtschaftskammer OÖ dieses Projekt zur individuellen Leseförderung von Volksschulkindern. Ziel des Projektes ist 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. 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 sind.

Im Projekt Lesefreu(n)de werden die teilnehmenden Kinder einmal wöchentlich von geschulten Lesementor_innen – Studierenden aus dem 3., 4. und 5. Semester der VL-Ausbildung (PPHDL) - 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 schätzen am Projekt vor allem die Möglichkeit zum eigenständigen Unterrichten in einer Kleingruppe sowie die Begegnung mit wissenschaftlichen forschenden Arbeitsprozessen durch den Einsatz unterschiedlicher Lesediagnoseverfahren.

Seit 2012 nahmen rund 700 Kinder an dieser Leseförderung teil, ab 2017 soll die Initiative im neuen Studienplan der Primarausbildung der PPHDL implementiert sein.

Literatur:

Bartnitzky, H. (2011). Sprachunterricht heute. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hurrelmann, B. (1994). in: Schulz G (2010): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schulz, G. (2010). Lesen lernen in der Grundschule. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Die Bedeutung der Phonetik im Unterrichtsfach Deutsch

Elena Stadnik

Bekanntlich wurde die berühmte *Association phonétique internationale* (API) von Sprachlehrern gegründet, die die Vermittlung phonetischen Wissens im Sprachunterricht für eine der wichtigsten Aufgaben erachtet haben – eine Ansicht, die auch heute, mehr als ein Jahrhundert später von keinem erfahrenen Sprachdidaktiker in Frage gestellt werden würde. Inwiefern findet aber phonetisches Wissen Einzug in die gängigen, an österreichischen Schulen verwendeten Deutsch-Lehrbücher? Und inwiefern kommt dieses Wissen unseren Schülerinnen und Schülern zugute? Zugegeben, die API-Gründer dachten in erster Linie an den Fremdsprachenunterricht, weniger an einen muttersprachlichen. Doch die Sprachsituation an österreichischen Schulen verlangt geradezu von uns, Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern, den Vätern der modernen europäischen Phonetik zu vertrauen – haben wir es doch mit einem starken Konkurrenzverhältnis zwischen dem zu erlernenden Standarddeutsch und jener Variante des Deutschen, die hierzulande gesprochen wird und die sich phonetisch wie phonologisch vom Standarddeutschen signifikant unterscheidet. Es wird nicht übertrieben sein, festzustellen, dass für nicht wenige Schülerinnen und Schüler eben dieses zu erlernende Standarddeutsch eine Fremdsprache – wenn auch eine gut bekannte – ist. Ein ausdifferenziertes Bewusstsein über ihre phonetischen und phonologischen Merkmale, und zwar im Unterschied zur eigenen Muttersprache, dem Dialekt oder einer dialektal gefärbten Sprachvariante, trägt wesentlich nicht nur zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im weitesten Sinne bei (d. i. Fähigkeit, Sprache zu analysieren und in ihr Regelmäßigkeiten zu erkennen), sondern auch zur Klärung und nicht zuletzt auch Stärkung der sprachlichen Identität unserer Schülerinnen und Schüler.

Literatur:

Aussprachewörterbuch (2015): Duden – Das Aussprachewörterbuch. Betonung und Aussprache von über 132.000 Wörtern und Namen. Berlin: Dudenverlag.

Ladefoged, Peter & Maddieson, Ian (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Oxford, Massachusetts: Blackwell.

Muhr, Rudolf (2008). *Österreichisches Aussprachewörterbuch*. Österreichische Aussprachedatenbank. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Vorlesungen und Prüfungen: Eine Reise aus der Vergangenheit in die Gegenwart (Aktionsforschungsprojekt)

Susanne Hennerbichler

Aktionsforschungsschritte/Reflexions-Aktions-Kreislauf

1. Vorlesung - von klassischer VL zu Methodenvielfalt und Methodenkompetenz, vom Zuhören zu Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Selbstkompetenz
2. Inhalte, Ziele - von Inhaltsvorgaben zu gemeinsamer Inhaltsauswahl (Sach- und Sozialkompetenz), von Prüfungsstoffvorgaben zu gemeinsamer Auswahl
3. Teilprüfungen (Poster, Handout, Recherche) - vom VL-Stoff zu schrittweiser Vorbereitung für die Prüfung, von einer einzelnen Prüfung zu Teilprüfungen
4. Schlussprüfung - von üblichen Prüfungsmodalitäten zu evaluierten und modifizierten, kollegiale Beurteilung, Lerngewinn bei Prüfungskorrektur
5. Schwindeln - vom „üblichen“ Schwindeln“ zu evaluierten und ergebnisrelevanten Prüfungsbedingungen

Prüfungsbedingungen und schwindeln?

Forschungsfrage: Welche Bedingungen müssen bei einer VL-Prüfung gegeben sein, damit dabei noch dazugelernt und auch nicht geschwindelt wird?

Vorher-Messung Ergebnisse „nicht schwindeln“		Schlussprüfungsverlauf	Nachher-Messung Ergebnisse „nicht schwindeln“
Bei VL	Bei Prüfung	Atmosphäre schaffen	1 geschwindelt
-Methoden	-Fragen	Prüfungsphase	2-3 fast in Versuchung
-Inhalte	-Atmosphäre	Kollegiale Korrekturphase	gewesen - Sitzordnung
-Skript	-Zeit	Fragen kläre	
-Lernen	-Hilfe	Punktewerte verteilen	Endergebnis
		Eigene Arbeit erhalten	93,75% nicht geschwindelt
		Kontrollphase	
		Letzte Unklarheiten klären	100% Note 1
		Evaluierung	100% Lernzuwachs
		Reflexion	
		Input – Ergänzungsinfo zu einzelnen Themen	Neue Fragestellung/Aktion Sitzordnung bei Prüfungen

Ergebnisse

Bereits vom Beginn einer neuen Vorlesung ist die didaktisch-methodische Gestaltung kombiniert mit Aktionsforschung - Aktion und Reflexion - wichtig.

Ehrliche Beziehungen mit Lehrendem, Vertrauen, Hilfe beim Verstehen der Inhalte, keine hierarchischen Strukturen, miteinander Erfahren und Lernen ermöglichen Mitspracherecht, Selbstbestimmung bei der Inhaltswahl, Neugier- und Interessensförderung, intrinsische Motivation.

Schwindelreduktion bzw. -vermeidung - Kriterien

Methodenvielfalt, gemeinsame gut aufbereitete Stoffauswahl, übersichtliches und gut verständliches Skript, berücksichtigen der Lernstoffaufbereitung und Bedeutsamkeit des Stoffes, das sind Aspekte für die Vorlesung zur Vermeidung des Schwindelns.

Für die Prüfung sind verständliche Fragestellungen, positive Atmosphäre, genügend Zeit und mögliche Hilfe bei Unklarheiten zur Schwindelvermeidung bedeutsam.

„Dazulernen“ bei der Prüfung

Kollegiale Korrekturen, gemeinsame Lösungen von noch offener Fragen und Ergänzungen durch Lehrende ermöglichen, dass auch die Prüfungseinheit zu einem Lerngewinn beiträgt.

Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (2000). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 4. durchges. und erweiter. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Giese, Ch., Marburger, H. & Müller, T. (2016). Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Berlin: Walter de Gruyter.

Hennerbichler, S. (2007). Skript zur Veranstaltung Aktionsforschung. Linz: PHDL.

Juna, J. (Hrsg.). (2002). Selber forschen – selber verändern. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht durch Aktionsforschung. Innsbruck: Studienverlag.

Wild, K.P. & Krapp, A. (2001). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. München: Beltz. S.513-563

Speaker: Susanne Hennerbichler, Co-Speaker: Student Lukas Valent

Synergies between L1 and L2 acquisition and their practical implications for teacher training courses/EFL classrooms

Markus Wiesinger

The aforesaid powerpoint presentation(s) revolve(s) around synergies between L1 and L2 acquisition and has practical implications for teacher training courses/EFL classrooms. As a great many of the underlying theories suggest that the acquisition process in both L1 and L2 is fairly similar and as 'interaction' seems to be at the core of the matter (cf. Lenneberg, 1967. Cook and Singleton, 2014. Johnson and Newport, 1989. Herschensohn, 2007. Schachter, 1996), it is high time the 'grammar translation' method, sometimes also referred to as the 'academic style' or as 'get it right from the beginning', was replaced by more interactive approaches to L2 teaching. What is more, morpheme studies have shown beyond reasonable doubt that L1 and L2 learners go through similar stages of acquisition utilizing highly individual and independent grammar systems, which, on the whole, are fairly resistant to abstract grammatical input (cf. Lightbown and Spada, 2008. Brown and Larson Hall, 2012). The use of 'metalanguage' on young learners is therefore counterproductive and in this light the importance of abstract grammar teaching must be radically reviewed - even at tertiary institutions of education, where the use of 'metalanguage' otherwise thoroughly deserves its prestigious academic status. In order to break the vicious circle of trainee teachers being instructed in the academic style and then superimposing the very same strategies on young learners, it is vital that teacher trainers set the right examples and begin to use more interactive approaches in their own seminars and lectures.

Literature:

Brown, S. and Larson-Hall, J. (2012). *Second Language Acquisition Myths*. Michigan: Michigan University Press.

Cook, V. and Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: MM Textbooks.

Herschensohn, J. (2007). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Didaktik einer technischen Bildung mit ganzheitlichem Ansatz

Klaudius Hartl

Der vorliegende Ansatz einer Werkdidaktik ist ein ganzheitlicher. In der didaktischen Konzeption wird die Äquivalenz und Kohärenz von materialem und formalem Anteil angestrebt: Analog zur Idee des „ganzen Menschen“ als Ineinander von Physis, Emotion und Intellekt wird der technische Gegenstand ganzheitlich aufgefasst. Er wird definiert als ein dichtes Gefüge von Form, Funktion, Material und Produktionsverfahren. Das bildungstheoretische Fundament gründet auf Humboldts Idee einer umfassenden und ganzheitlichen Bildung in der vielgestaltigen Wechselbeziehung zwischen Mensch und Welt.

Eingebettet ist diese Werkdidaktik in eine sinn-orientierte Pädagogik (Langeveld & Danner 1981), welche die Sinn-Kategorie auf mehreren Ebenen anspricht:

Sinnliches wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none">• Entdeckendes Lernen im lebensweltlichen Sinnzusammenhang.• Sammeln von Erfahrungen über die Welt mit allen Sinnen.• Aktives und weltveränderndes Begegnen mit der Welt.• Ästhetisches Erleben und Gestalten (Formqualität als Teil eines Werkganzen).
ersinnen	<ul style="list-style-type: none">• Lernen auf der Grundlage des Erfindens und kreativen Problemlösens.
Sinnvolles schaffen	<ul style="list-style-type: none">• Planen und Herstellen des unmittelbar Zweckdienlichen zur Bewältigung und Gestaltung des Daseins.
besinnen	<ul style="list-style-type: none">• Reflektieren über mich selbst und die Welt, in der ich lebe.• Verorten der Technik als etwas Humanes in einem tragfähigen Welt- und Menschenbild.

Auf die Relevanz einer humanen Bildungspraxis für die Pädagogik hat jüngst Nida-Rümelin (2013) nachdrücklich hingewiesen. Da dem Kulturhaften des Menschen und der von ihm geschaffenen Gegenstandswelt eine zentrale Rolle eingeräumt werden, sind für ihre pädagogische Erschließung die Methoden der Hermeneutik, Dialektik und Phänomenologie zweckdienlich (Danner, 2006). Die letzte Konsequenz deutet auf eine Verbindung von hermeneutischen und empirischen Zugängen, wie sie Mittelstraß (1997) in der Zusammenführung von Leibniz- und Leonardowelt anstrebt.

Literatur:

Danner, Helmut (2006). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Langeveld, Martinus & Danner, Helmut (1981). Methodologie und 'Sinn-Orientierung' in der Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.

Mittelstraß, Jürgen (1997). Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Nida-Rümelin, Julian (2013). Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.

Das Portfolio als Instrument feedbackbasierter Lern- und Unterrichtskultur

Martina Müller

Ausgangslage und Problemstellung

Portfolioarbeit basiert auf einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, das den Lerner als aktives Individuum sieht, welches sein Wissen selbst konstruiert.

Selbststeuerung und Eigenverantwortung werden durch Portfolioarbeit positiv beeinflusst (vgl. Boekaerts 1995), es dient als reflexives Element zum Erwerb von Metakognitionen („Lernen lernen“)(vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007).

Das Instrument wird über Fremdsteuerung eingeführt, der Prozess der Arbeit mit dem Portfolio verläuft allerdings dialogisch (Feedbackkultur).

Forschungsstand - ausgewählte Studien

Der Einsatz pädagogischer Portfolios im Unterricht hat eine vergleichsweise kurze Tradition (in den USA seit den 1990ern, im deutschsprachigen Raum seit Beginn der 2000er-Jahre, vgl. Häcker, 2006). Im Bereich der Hochschullehre scheinen Portfolios ebenfalls eine nur sehr untergeordnete Rolle zu spielen (vgl. Koch-Priewe 2013).

Zum Einsatz im Unterricht liegen viele Erfahrungsberichte vor (vgl. Brunner & Schmidinger 2000; Campbell et al. 1997; MacDonald 1997), zum Nutzen von Portfolios für die Lernenden gibt es aber nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Reckase 1995; Underwood 1999).

Der einschlägigen Literatur zufolge gibt es auch kein einheitliches Begriffsverständnis. Je nach Fokus wird zwischen Entwicklungsportfolio, Prüfungs- oder Bewertungsportfolio oder Präsentationsportfolio unterschieden.

Prinzipielles Ziel sind meist die Dokumentation der Arbeitsprozesse und -produkte, sowie die Entwicklung von Metakognition (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher 2007) bezogen auf das eigenaktive, selbstregulierte Lernen.

Was ist ein Portfolio?

- eine strukturierte und kommentierte Sammlung von Dokumenten und Materialien
- es belegt die individuellen Lernwege und Lernerfolge
- es wird von den Lernenden selbst zusammengestellt, ergänzt, aktualisiert, kommentiert und bewertet
- es dient der Dokumentation und Präsentation der Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen
- es erlaubt eine aussagekräftige Rückmeldung und kohärente Beurteilung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung (vgl. Brandl 2004)

Forschungsdesiderat - erkenntnisleitende Fragen

Im Sommersemester 2016 wurde in ausgewählten Seminargruppen einer Lehrveranstaltung des Fachbereichs Deutsch die vorgesehene Lehrveranstaltungs-Prüfung teilweise durch ein Portfolio ersetzt.

Da die Studierenden im Rahmen der LV nicht nur fachlich-theoretische Inhalte erarbeiten sollten, sondern auch großer Wert auf eine praxisbezogene Vernetzung der Lehrinhalte gelegt wurde, schien die übliche Form der Leistungsbewertung weniger geeignet, um den Lernerfolg der Studierenden zu bewerten. Anhand der regelmäßigen Arbeit bei der Erstellung des Portfolios ließ sich die

prozessorientierte Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen von den Studierenden selbst besonders gut reflektieren.

Anhand zuvor festgelegter Kriterien wurde nicht nur der Lernerfolg bewertet, sondern auch Lernprozesse und der Erwerb von Strategiewissen reflektiert. Eine abschließende Evaluierung sollte Aufschluss über das Potential des Portfolios als Unterstützungsmaßnahme im Lernprozess einerseits und als Instrument einer formativen Leistungsbewertung im Rahmen einer feedbackbasierten Lern- und Unterrichtskultur (vgl. Häcker 2012) andererseits geben.

Folgende Fragen waren in diesem Zusammenhang von Bedeutung:

Welche Kriterien zur Erstellung von Portfolios sind nötig?

Welchen Nutzen ziehen Studierende aus der Arbeit mit dem Portfolio?

Eignet sich das Portfolio als Ersatz für eine herkömmliche Prüfung?

Welche Feedback-Möglichkeiten gibt es dazu?

Methodisches Design

Die quantitative Erhebung wurde als Online-Befragung mittels UNIPARK durchgeführt und anschließend mit SPSS deskriptiv ausgewertet.

Die Stichprobe wurde aus den Studierenden der Primarstufenausbildung im Sommersemester 2016 gezogen (4. Semester, ausgewählte LV - N=206). Zur Auswertung wurden ausschließlich vollständige Datensätze verwendet (N=89), was einer Rücklaufquote von 43,20% entspricht.

Die Stichprobe gilt aber als repräsentativ im Hinblick auf Alter und Geschlecht

Diskussion der Ergebnisse

Die Studierenden geben an, die Auseinandersetzung mit dem Portfolio sei überwiegend sehr gut (86,5%) (Anmerkung: Vielleicht auch, weil das Portfolio als Prüfungsgrundlage dient).

Eine vertiefte Reflexion durch das Portfolio scheint nicht bei allen Studierenden vorhanden zu sein (36%).

Die Dokumentation des Wissenserwerbs durch das Portfolio ist aber in vielen Fällen gegeben (66,3%). 38,2% der Studierenden geben an, dass durch die Arbeit mit dem Portfolio auch die Entwicklung von Arbeitsstrategien angeleitet werde.

Insgesamt 62,9% der Studierenden greifen nach eigenen Angaben relativ oft auf das Portfolio zurück (aufgrund der relevanten Inhalte für die spätere Praxis oder für die Pädagogisch Praktischen Studien). Als Grundlage für Gespräche mit Kolleg/innen (häufig inhaltlich im Hinblick auf die Prüfung) dient das Portfolio in 50,6% der Fälle, mit den Dozenten und Dozentinnen sprechen allerdings nur 28,1% der Befragten über die Portfolios.

Weitere Erkenntnisse

Durch die Portfolioarbeit werden individuelle Stärken und Interessen deutlicher (professionsspezifisches Persönlichkeitsprofil, RS-Kompetenz, ...).

Für die Prüfenden ist der Beurteilungsaufwand erheblich (Lesen), jedoch abwechslungsreich und teilweise richtig (ent-)spannend.

Portfolio verfassen muss gelernt und darf nicht vorausgesetzt werden (76,4% der Befragten hatten bereits Erfahrung mit Portfolios) und auch der zeitliche Zusatzaufwand ist nicht zu unterschätzen.

Klare Arbeitsanweisungen und Verbindlichkeiten von Seiten der Lehrveranstaltungsleiter/innen (vor allem zur Struktur) sind von den Studierenden durchaus erwünscht, weil sie Sicherheit schaffen.

Conclusio

Portfolioarbeit setzt einen Einstellungswandel in der Lehr-, Lern- und Prüfungskultur voraus.

Portfolios fungieren in diesem Zusammenhang als Rahmen einer feedback-basierten Lern- und Unterrichtskultur (vgl. Häcker 2012), vor allem dann, wenn eine wiederholte Überarbeitung der Portfolios anhand der Rückmeldungen der Lehrpersonen möglich ist.

Klare Strukturen gelten als unbedingte Voraussetzung, gezielte Reflexions- und Schreibaufträge sowie festgelegte Lernziele heben die Qualität der Arbeit (vgl. auch Brouer & Gläser-Zikuda 2010; Gläser-Zikuda & Hascher 2007).

Als Ersatz für eine Lehrveranstaltungsprüfung scheint das Portfolio aber nur bedingt geeignet, weil professionsorientiertes Faktenwissen sich nur nachhaltig sichern lässt, wenn das Portfolio langfristig als Entwicklungsportfolio geführt wird!

Weiterführende Überlegungen

Portfolioarbeit wird trotz des zeitlichen Aufwandes von den Studierenden geschätzt, weil sie den roten Faden durch die Vielzahl von Ausbildungsinhalten zieht.

Die Studierenden überraschen oft mit hochwertigen, kreativen und fundierten Beiträgen und können ihre eigenen Begabungen gut einbringen.

Bei einer Gliederung der Portfolios in Prozess- und Produktteil, könnte der Produktteil ev. in Hinkunft die BAC-Arbeiten in der augenblicklichen Form ersetzen.

Literatur:

Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.) (2007). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häcker, T. (2006). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 15-18.

Häcker, T. (2012). Unterricht zwischen implizitem und explizitem Feedback. Portfolioarbeit als Rahmen einer feedbackbasierten Lern- und Unterrichtskultur. Lernende Schule 57, S. 8-11.

Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung - Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In: B. Koch-Priese, T. Leonhard, A. Pikender & C. Strömender (Hrsg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bielefeld: Klinkhardt.

Inklusion in der Lehramtsbildung für Primarpädagogik

Marianne Neißl, Elisabeth Hueber-Mascherbauer & Danièle Hollick

Hochschulbildung für eine inklusive Gesellschaft hat einerseits die Aufgabe einer Professionalisierung von Berufsgruppen und andererseits konkrete Erfahrungen in einem inklusiven Setting zu ermöglichen und diese Erfahrungen theoriegeleitet zu analysieren und reflektieren. „Hochschulen als Institutionen der akademischen Aus- und Weiterbildung sind vor diesem Hintergrund mehrfach gefordert, denn Inklusion kann als Konzept nicht nur theoretisch vermittelt werden, sondern muss als Bewusstseinshaltung erlebt werden“ (Platte & Schultz 2011, S. 245). Die Lehre kann mit dem Konzept des Service Learning neue Perspektiven eröffnen. Es geht nicht mehr um reine Wissensvermittlung. Es wird ein interdisziplinärer Diskurs anvisiert, wodurch Lehrende gefordert sind, ihre theoretischen Konzepte und ihr Fachwissen mit den praktischen Erfahrungen der Studierenden, die sie in der Praxis in all ihren Diversitätsbereichen erlebten, theoriegeleitet zu analysieren und reflektieren. Service Learning hat somit das Potential hochschuldidaktische Professionalisierung im Sinne von Implementierung und Evaluierung neuer Lehr- und Lernarrangements weiterzuentwickeln bzw. neu zu gestalten (vgl. Kuhnke & York 2015).

Entsprechend des „mehrfachen Leistungsauftrages“ von Hochschulen (Pfäffli 2015) wird die Chance aufgegriffen Wissens- und Erfahrungsressourcen sowie Kontakt zur Praxis von Studierenden und Lehrenden im Hinblick auf die ersten Qualifikationsschritte in der Lehramtsbildung Primarstufe zusammenzuführen. Basis der verschränkten Lehrveranstaltungen „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens: Erlernen von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens unter Berücksichtigung von inklusionsorientierten Konzepten der Erziehung“ bildet das „Constructive Alignment“ nach Biggs & Tang (2011), nach dem Lehrende solche Lernarrangements gestalten, in dem für Studierende entsprechend des konstruktivistischen Paradigmas Lernprozesse im Rahmen institutionellen Lernens ermöglicht werden.

Theoriebasierte Auseinandersetzung und die Integration des persönlichen Bezugs zu Themen der Diversität durch differenzierte Reflexion von Alltagstheorien, subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien sind Teil der LV „Techniken wissenschaftlichen Arbeitens: Erlernen von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens unter Berücksichtigung von inklusionsorientierten Konzepten der Erziehung“.

Das Arbeiten an subjektiven Inklusionsverständnissen, eine differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit einem Inklusionsbegriff, der alle Diversitätsdimensionen einbezieht, sollen zum Aufbau von Wissens- und Handlungskompetenzen sowie professioneller Grundhaltungen zu inklusiver Bildung beitragen und eine erste Orientierung im pädagogischen Handlungsfeld vor dem Hintergrund des Auftrages inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken im (hoch)schulischen Kontext zu entwickeln, bieten.

Clemens Dannenbeck (2012, S. 56f) versteht „Inklusion als einen selbstreflexiven Prozess“ und unterscheidet mit Selbstreflexion, Strukturreflexion und Theoriereflexion drei Reflexionsebenen in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt und Differenz.

Literatur:

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. 4th ed. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Dannenbeck, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 55-67). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfäffli, B.K. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Göttingen: UTB.

Kuhnke, Y. & York, J. (2015). Service Learning – Hochschuldidaktik für eine inklusive Gesellschaft? *Zeitschrift für Inklusion* <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/215/216> (18.4.2016)

Achtsamkeit – Gesundheitsförderung in der Pädagogik

Beate Jelinek

Achtsamkeit ist kein „pädagogisches Wundermittel“. Sie bietet im wissenschaftlichen Diskurs neuen Erfahrungsraum und Impuls für das Zulassen von „Nicht-Bescheid-Wissen“, für das Wundern und Staunen, für gemeinsame Fragen, das spielerische Suchen und Warten auf Antworten. Ein Ziel von Achtsamkeit liegt in der Befähigung der gesundheitlichen Selbstverantwortung. Die Gesellschaft leidet vermehrt unter stressbedingten Krankheiten, Bewegungsmangel, Depressionen, Ängsten, Beschleunigung der Lebensgeschwindigkeit, Orientierungslosigkeit, Suche nach Wert und Sinn des Lebens, u.v.m. Ein Verständnis von Gesundheit, das Aspekte der individuellen Entwicklung und Entwicklungsbedürfnisse miteinbezieht und daraus Ziele und Methoden für pädagogisches Handeln ableitet, findet sich in der Achtsamkeit. Die „achtsame Pädagogik“ knüpft an Erfahrungen und Erkenntnisse der humanistischen und der transpersonalen Psychologie, der positiven Psychologie, der positiven Pädagogik und der Reformpädagogik an. Gemeint ist die Fähigkeit des Menschen, sich seiner selbst bewusst zu werden, indem er diesen Bewusstseinsprozess absichtsvoll wahrnimmt – einerseits in formalen Übungen, z.B.: in der Meditation, andererseits durch eine geschärfte Wahrnehmung im Alltag. Die Haltung der Achtsamkeit ist nicht religiös gebunden und findet sich auch im klassischen europäischen Bildungsideal in kontemplativer und westlich adaptierter Form wieder. Vom integrierten Erleben lassen sich Verbindungen zur ökologischen und transpersonalen Ebene von Gesundheit ziehen. Sind es doch Gefühle von Gemeinsamkeit und Verbundenheit, die das Bewusstsein von der Eingebundenheit des Einzelnen in ein großes Ganzes wachsen lassen können.

Literatur:

Altner, N. (2006). Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Kollaboratives Lehren und Lernen in der Sek.- Lehramtsbildung: Beispiel einer transnationalen Lehrveranstaltung

Danièle Hollick

Aufgabe von Lehrer/-innen der Sekundarstufe ist es ihren Unterricht zunehmend inklusiv zu gestalten. Dieser Aufgabe hat sich auch die Lehrer/-innenbildung zu stellen indem u.a. Themenbereiche der Inklusion eng mit den Erfahrungen der Studierenden im Rahmen ihrer Praxis verknüpft werden. Entsprechend des "Shift from Teaching to Learning" in der Lehrer/-innenbildung (Bosse 2012) wird ein hochschuldidaktisches studierendenzentriertes, kollaboratives Lehr-Lernarrangements mit dem Ansatz des Blended Learning entwickelt und implementiert, um zur pädagogischen Kompetenzentwicklung unter den Aspekten (a) Partizipation an der Wissensentwicklung, (b) Anerkennung der individuellen Beiträge in der Entwicklung gemeinsamen Handlungswissens zu inklusivem Unterricht und (c) Kooperation von Studierenden und Lehrenden in Lerngemeinschaften vor Ort und disloziert beizutragen (vgl. Hollick 2014). Präsentiert wird die transnational durchgeführte Lehrveranstaltung zwischen der PPH Linz (Dr. Danièle Hollick) und der Universität Kassel (Dr. Catrin Siedenbiedel) zu inklusivem Unterricht in der Sekundarstufe. Ziel ist die gemeinsame Entwicklung pädagogischen Handlungswissens im Kontext von Inklusion. Grundlage des kollaborativen Lernens bilden die von den Studierenden in der Praxis erstellten ethnographischen Protokolle (vgl. u.a. de Boer 2012). Diese werden in nationenübergreifenden Gruppen unter den Aspekten Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen. Daraus werden Fragen abgeleitet, denen gemeinsam theoriebasiert nachgegangen wird. Die Dokumentation der Ergebnisse erfolgt über das Verfassen eines gemeinsamen Textes in den jeweiligen transnationalen Lerngruppen.

Präsentiert wurden das Lehrveranstaltungsdesign, exemplarisch ausgewählte Lernergebnisse sowie Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung der im Sommersemester 2016 durchgeführten Lehrveranstaltung.

Literatur:

de Boer, H. (2012). Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen sichtbar machen - Lerngeschichten entwickeln. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen*. Berlin: Springer, S. 65-82.

Bosse, D. (2012). Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Praktiken und Forschung* (S. 11-28). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

Hollick, D. (2014). Knowledge Building als Möglichkeit einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitingner (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Praxisfeldern. Perspektiven. Befunde. konzeptionelle Ansätze*. Kassel: University Press, S. 25-38.

Forschendes Lernen im Bereich Mathematik

Sabine Benzcak, David Ketter & Ursula Schwaiger

Dieser Beitrag gab einen Einblick in die Konstruktion der Lehrveranstaltung „Naturwissenschaftliches Denken (Nawi) - Mathematik“ unter einer neuen Perspektive: der des Forschenden Lernens, in Anlehnung an das CrEEEd-Konzept von Johannes Reitinger (2013).

Der Bereich Mathematik im Nawi (als fächerübergreifendes Modul konzipiert, bestehend aus Sachunterricht, technischem Werken und Mathematik) beschäftigt sich, allgemein gesehen, mit dem Schwerpunkt „Sachrechnen“ - jedoch nicht in herkömmlicher Form. Im Unterricht ist das Sachrechnen nicht nur als Mittel zum Üben von Rechenoperationen, als Rahmen zum Vermitteln von mathematischem Wissen und von Größenvorstellungen zu sehen, sondern es stellt selbst den Unterrichtsstoff des Mathematikunterrichts dar.

Im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung steht eine Triade, in der das Kind als Individuum mit all seinen Fragen an die eigene unmittelbare Lebenswirklichkeit, im Rahmen seiner Alltagsbewältigung und Umwelterschließung zur Mathematik gesehen wird. Mathematisches Modellieren ermöglicht dem Kind umweltliche Phänomene besser zu verstehen, bewusster zu erleben und diese vor allem konstruktiv, kritisch zu hinterfragen. Diese Modellierungsprozesse von Sachaufgaben und Fermi-Aufgaben sind als Problemlöseprozesse zu entwickeln, in denen Kinder zusätzlich fachunabhängige Kompetenzen erwerben.

Da Schulkinder beim Mathematisieren von Sachthemen sachkundliches und mathematisches Lernen, sowie allgemeine Problemlösefähigkeiten erwerben, wird das Erhellende und Behebende von Problemen im Bereich Sachrechnen unterstützt. Zu diesen Themen liefern unter anderem Schipper (2009), Hindrichs (2008), Franke (2003) und Maaß (2009) weitere vertiefende Beiträge.

Sachrechnen anders, in „Echtsituation“ (Franke 2003, S. 20) versteht sich als prozessorientiert anstatt lösungsorientiert, als handelnd und realitätsnah anstatt reproduzierend und inhaltsleer.

„Wenn Alltagsbewältigung als ein wesentliches Ziel eines schülerorientierten Sachrechnenunterrichts angesehen wird, sollten sich die herausfordernden Problemkontexte zuallererst aus authentischen Spiel- und Sachsituationen ergeben, die der kindlichen Lebenswelt entsprechen“, so Bongartz und Verboom (2007, S. 10) in ihrem Leitkapitel zu den im Anschluss präsentierten Sachrechnenanlässen, verpackt in Sachaufgaben, welche die Lebenswirklichkeit des Kindes „ehrlich und in ihrer Komplexität abbilden“ (Franke 2003, S. 34).

In diesem Beitrag finden Beispiele aus allen Schulstufen Platz, welche das Integrieren von Modellierungsaufgaben aufzeigen, ausgehend von Echtsituationen, Bildern, Gegenständen oder Fermi-Fragestellungen.

Um Studierenden die Begegnung mit Sachrechnen in dieser Form zu ermöglichen, werden forschende Lernarrangements, unter Einbeziehung der sechs Kriterien des Forschenden Lernens nach Reitinger (2013) geschaffen, die nicht nur die Neugierde beflügeln (Entdeckungsinteresse), sondern auch die Disposition für eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld anregen wollen (Methodenaffirmation). Im Fokus steht das Anliegen der Studierenden. In einem weiteren Schritt regen beispielsweise Inhalte von Fermi-Aufgaben zum Austausch von Annahmen an (erfahrungsbasiertes Hypothesieren) und sollen intrinsisch auf das weitere Arbeitsverhalten wirken, welches nach selbstgewählten Methoden ausgeführt (authentisches Explorieren) und dokumentiert wird. Der erlebte Prozess, sowie die Entdeckungen zum Thema führen unweigerlich zum kritischen

Diskurs, der ebenfalls eine Notation in Form einer Reflexion erfährt. Bereits im Verlauf des Prozesses taucht auch immer wieder der mögliche conclusiobasierte Transfer zur Schulpraxis sowie zum eigenen Lebenskontext der Studierenden auf. Die Auseinandersetzung regt möglicherweise zu weiteren Fragestellungen an, eventuell fortführend auf gleichen oder auf einen anderen Kontext bezogen. Als besonders wertvoll stellt sich der Blick auf die erlebten, erfahrenen Emotionen im Lauf dieser Arbeitsphasen dar, verbunden mit den Erfahrungen jedes/jeder Einzelnen im Feld des lebenslangen Lernens.

Ziel ist es, Studierende dahingehend zu unterstützen, zu begleiten und zu fördern, Aspekte selbst erlebten Forschenden Lernens im Seminarbetrieb in die eigene Schulpraxis umzusetzen, zu reflektieren, kritisch zu analysieren und zu hinterfragen, sowie einen förderlichen Rahmen für eine individuelle Weiterentwicklung der eigenen Lehrer- und Lehrerinnen-Rolle in Bezug auf fachdidaktischen Mathematikunterricht anzubieten. Für diese Auseinandersetzung bietet das CrEEd-Konzept (Reitinger 2013) auf Grund seines experimentellen Charakters, eine ideale Möglichkeit an, forschende Lernsettings zu gestalten, in denen die Forschenden sich als selbstwirksam erleben dürfen.

Literatur:

Bongartz, T & Verboom, L. (Hrsg.) (2007). Fundgrube Sachrechnen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Franke, M. (2003). Didaktik des Sachrechnens in der Grundschule. Heidelberg, Berlin: Spektrum.

Hindrichs, G. (2008). Modellierung im Mathematikunterricht. Heidelberg, Berlin: Spektrum.

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

Schipper, W. (2009). Handbuch für den Mathematikunterricht. Braunschweig: Schroedel.

Das Inverted-Classroom-Konzept als hochschuldidaktische Alternative im Bereich der Weiterbildung

Thomas Schöftner

"A flipped classroom really starts with one simple question: What is the best use of your face-to-face classtime?" (Bergmann & Sams, 2013/2014, S. 24)

Mithilfe des alternativen Lehr- und Lernszenario des "Inverted Classroom Model" lassen sich (neue) Szenarien für die Präsenzlehre entwickeln, die in entsprechenden Formaten einen didaktischen Mehrwert entfalten können (vgl. Handke 2015, S. 99).

Dieser Vortrag fokussiert auf eigenverantwortliches, individualisiertes Lernen als unumgängliche Antwort auf die (teilweise große) Heterogenität im Bereich der Weiterbildung (vgl. Kück 2014, S. 10). Realisierung fand dieses Konzept im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Bereich der Weiterbildung im Form eines Moodle-Szenarios mit bedingter Verfügbarkeit und Abschlussverfolgung der entsprechenden Lernaktivitäten und -materialien, wobei als Bedingung die Bewertung einzelner Aktivitäten Verwendung fand. Entscheidungsgrundlage für dieses Setting war unter anderem der Sachverhalt, dass vollautomatisierte elektronische Assessments mit den entsprechenden Auswertungsoptionen zunehmend eine zentrale Rolle in modernen digitalisierten Lehr- und Lernarrangements spielen (vgl. Handke 2015, S. 108).

Durch diese Herausnahme der Phase der „Präsentation der Inhalte“ aus dem Seminarraum können Freiräume für eine neue, effizientere Präsenzphase entstehen (vgl. Avogaro-Bentele 2016, S. 36; Handke 2015, S. 118f.). Dieser Praxisbericht soll die gemachten Erfahrungen als auch die aufgetretenen Probleme zeigen und thematisieren.

Im Rahmen dieses Beitrages wurden die Umsetzung der Methode sowie erste Auswertungen und Evaluationen präsentiert.

Literatur:

Avogaro-Bentele, C. (2016). Die flipped classroom-Methode als Bestandteil eines handlungsorientierten, inklusiven, kompetenzorientierten und selbstgesteuerten Englischunterrichts. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Bergmann, J. & Sams, A. (2013/2014). The Flipped Classroom. Abgerufen am 02-05-2016 von <https://www.acsi.org/Documents/Professional%20Development/CSE17.3%20-%20Bergmann%20-%20The%20Flipped%20Classroom.pdf>

Handke, J. (2015). Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Marburg: Tectum.

Kück, A. (2014). Unterrichten mit dem Flipped Classroom Konzept. Das Handbuch für individualisiertes und selbstständiges Lernen mit neuen Medien. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Förderung von Handlungskompetenz im Kollegium: Die transformative Disposition kollaborativer reflektiver Praxis

Martin Kramer

Reflektive Praxis wirkt sich mutmaßlich positiv auf die Handlungskompetenz von Lehrenden aus, indem sie deren Handlungshorizont erweitert und Perspektiven für professionelle Entwicklung eröffnet. Solch eine reflektive Praxis ist jedoch wegen einer zugeschriebenen Tendenz, oftmals eher ihren eigenen Zielen zu widersprechen und ihre Reflektivität einzubüßen und damit Möglichkeiten der Veränderung auszuschließen, wiederholter Kritik ausgesetzt (vgl. z.B. Galea 2012, S. 245). Gleichzeitig wird reflektive Praxis nach wie vor weithin als individueller Prozess angesehen. Diese Aspekte schränken das Potential reflektiver Praxis, kollektive und verändernde Handlungsfähigkeit zu fördern, ein und müssen daher thematisiert werden.

Stuart (2014) bezieht sich in seinem Bemühen, kollaborative Reflektion zu unterstützen, auf die kulturhistorische Tätigkeitstheorie, insbesondere auf Engeströms (2015) Theorie des expansiven Lernens. Sie verwendet sehr erfolgreich das Tätigkeitssystem als Werkzeug für 'partizipative expansive Reflektion'. Sie bezieht sich dabei jedoch nicht auf die mit diesem Ansatz verbundene Methodologie.

In der vorliegenden Studie wird formativ-interventionistische Methodologie in der Form eines modifizierten Change Laboratory angewandt um die transformative Handlungskompetenz eines Lehrerteams zu fördern. Diese Methodik wird mit der Argumentationslinie von Thompson und Pascal (2011) verglichen, die 'kritische reflektive Praxis' für professionelle Entwicklung aus existentialistischer Perspektive beleuchten. Weiters wird dieser Ansatz einem Modell von Handlungskompetenz, entwickelt von Biesta et al. (2015), gegenüber gestellt. Diese Modelle und Ansätze eröffnen neue Sichtweisen auf die Bedeutung reflektiver Praxis sowie neue Wege für die Entwicklung kollektiver und transformativer Handlungskompetenz.

Literatur:

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: an ecological approach*. London, UK: Bloomsbury Academic

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.

Galea, S. (2012). Reflecting Reflective Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 245–258.

Stuart, K. (2014). Activity theory as a reflective and analytic tool for action research on multi-professional collaborative practice. *Reflective Practice*, 15(3), 347–362.

Thompson, N., & Pascal, J. (2011). Reflective practice: an existentialist perspective. *Reflective Practice*, 12(1), 15–26.

Medienwerkstatt NEU

Team des Instituts für Medienpädagogik, IKT und E-Learning (IME)

Die mit Projektmitteln des Instituts für Medienpädagogik IKT und E-Learning (IME) neu gestaltete Medienwerkstatt versteht sich als Raum der Kreativität und Brücke zu den Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. Das IME-Team gab im Rahmen des Hochschuldidaktischen Forums in Kurzworkshops Einblicke in die Möglichkeiten der Medienwerkstatt. Vernetzungen mit allen Fachbereichen sind erwünscht.

Das Herausgeberteam:

Beatrix Hauer (beatrix.hauer@ph-linz.at) und Johannes Reitingner (johannes.reitingner@ph-linz.at)

Publiziert in Österreich im Eigenverlag der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Linz, 2016

