



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ



Emmerich Boxhofer
Martin Kramer
Doris Neubauer
Alfred Weinberger
(Hrsg.)

PH forscht
Bericht 2019 – 2021



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

Institut für Forschung und Entwicklung
<https://www.phdl.at/forschung> · +43 (0)732 77 26 66 4327 · forschung@ph-linz.at

IMPRESSUM

© 2022 Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

F.d.l.v.: Rektor Dr. Franz Keplinger

Hrsg.: Emmerich Boxhofer, Martin Kramer, Doris Neubauer, Alfred Weinberger

Coverfoto: Andreas Röbl, roebfoto.at; Portraits S. 5–7: Markus Türk

Lektorat: Susanne Berghahn, Karlheinz Heimberger

Satz & Layout: Martin Kramer

Druck: Plöchl Druck GmbH, Freistadt

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
Editorial Forschungsbericht 2019–2021	6
Internationaler wissenschaftlicher Beirat · Interner Forschungsausschuss	10
Linzer Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation	11
Online-Journal »Pädagogische Horizonte«	12
Interdisziplinäre Diskurse 2019–2021	14
Studientag »HoFo meets PHforscht« Vorträge, Symposien & Workshops zur Hochschuldidaktik an der PHDL	18
FORSCHUNGSBERICHTE	21
Bildungswissenschaften	22
„Soziale Vielfalt: Sozial- und kulturwissenschaftliche Vertiefungen“ als Schwerpunkt im Primarstufen-Lehramtsstudium.	
Eine Evaluationsstudie	22
Demokratiebildung an Schulen	24
BelaPrim – Belastungen von Primarstufenlehrer/-innen	26
Ko:KiS – Kooperation Kindergarten-Schule	28
Quo Vadis? Akademisierung – Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelorstudiums Elementarpädagogik	30
Partizipatives Setting in der SCHILF-Seminarreihe für Klassenvorstände – Steigt die erlebte Unterstützung durch ein partizipatives Seminarformat?	32
Inklusion in der Lehramtsbildung der Primarstufe	34
Bildungswissenschaften in Lehramtsbildung – Von der Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft	36
Ausbildungssupervision in der Lehrer*innenbildung. Professionalisierung im konjunktiven Erfahrungsraum	38
Transmission. Vielfältige Formen der Weitergabe von ‚Religion‘ bei marginalisierten Jugendlichen in Österreich	40
Teachers' agency in school development: A journey of expansive learning	42
Lehren lernen in der Praxis oder über Video – Kompetenzgewinn in der Schulpraxis	44
FLAME – Foreign Language Aptitude & Motivation in English at Primary Schools	46
InVerS	48
Der Terminus „Muße“ – „old school“ oder ein zukunftsweisendes Korrektiv?	50
Forschend partizipative Lernprozesse in der Hochschuldidaktik für Bildungswissenschaften im Distanz-Modus	52
CrEEd for Schools – partizipative Schulentwicklung mit forschendem Lernansatz*	54
Wie erleben Studierende die Lehrveranstaltungen? Das Messinstrument PII für Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen im Hochschulkontext	56
Interreg – Edustem – Forschendes Lernen in Kindergarten und Volksschule	58
Empowerment in den Pädagogisch Praktischen Studien	60
Students Run School. Eine quasi-experimentelle Studie zum Kompetenzerwerb im Rahmen eines alternativ wählbaren Praktikums	62
Motive und Wirkungen von Supervision im pädagogischen Kontext	64
Ambivalenz in der Lehrer*innenarbeit	66
„Qur‘anschulen in OÖ“	68
Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich und der gegenwärtigen Herausforderung in Zeiten der Pandemie	70
Digitale Grundbildung – Planung, Durchführung und Evaluation einer Lehrveranstaltung	72

Steigerung der Klassenführungscompetenz angehender Lehrpersonen im Vertiefungspraktikum 2: eine Gegenüberstellung zweier Praxismodelle	74
Auf dem Weg zu einer neuen Prüfungskultur – Innovative Leistungsbewertung an der PHDL	76
Förderung von Medienbildung im Kleinkindalter	78
E-Learning zwischen Euphorie und Ernüchterung	80
StiA – Studierende im Aufbruch	82
Die Relevanz von Religions- und Ethikunterricht: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden	84
Values and Knowledge Education (VaKE) in der Berufsbildung	86
Medienbildung im schulischen Kontext - eine Herausforderung für Lehramtsstudierende	88
Schulbuchnutzung in Österreich	90
Evaluierung Sprachstandsfeststellung Kindergärten der Stadt Wels – Einschätzung der Sprachförderung durch Elementarpädagoginnen und -pädagogen	92
Fachwissenschaften	94
Theorie und Empirie der transformativen Philanthropie im Anthropozän	94
Wohlmeinende Autokratinnen in Demokratien. Gemeinwohlvorstellungen und -programme von Stiftungen und der Faktor Partizipation	96
Religions- und Spiritualitätsbildung in flüchtiger und transzendenzloser Moderne	98
Allgemeine Ziele von Religionslehrer*innen der Primarstufe für ihren Religionsunterricht	100
Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? Lehramtsstudierende und ihre innere Mehrsprachigkeit: Gebrauch, Einstellungen und didaktische Implikationen	102
Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik	104
Sprache – Emotion – Bildung	105
CLILEEDGE – Knowledge acquisition in vocational colleges for agriculture and forestry	106
Durchführung von Projekten der technischen Informatik mit Design-based Learning	108
Entwicklung eines Messinstruments zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts	110
Untersuchung des Inventars zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts auf Messinvarianz	112
Wie wird uns ‚das Andere‘ beigebracht? Modelle religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu ‚Weltreligionen‘	114
Entdeckung von geometrischen Eigenschaften in der Planimetrie mittels Technologie	116
Ressourcenorientierung als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung im katholischen Religionsunterricht der Grundschule	118
Unterrichtsqualität im Sachunterricht. Zur Bedeutung und Lernwirksamkeit forschend-entdeckender Lerngelegenheiten in Österreichs Primarstufe	120
Die Psychologie hochschulischen Lernens	122
Die Psychologie der Kreativität	124
Mutual Teaching Placements in the UK and Austria	126
Interdisziplinäre Projekte	128
Erfahrungen bei der Umsetzung des digitalen Reflexionsmodells „SuRe online“ (Subjektive Relevanz online)	128
Bildung im Digitalzeitalter	130
DIGIT:TIME – Digital Technologies, Innovations and Media in English Language Teaching	132
„Gestatten, KEINE*R!“ Ein Z.I.M.T.-Bilderbuch: interreligiös – mehrsprachig – demokratiebildend	134
„Anstoß Dr. Johann Gruber“	136
Möglichkeiten von webbasierten Online-Systemen zur Steigerung der Fremdsprachenkompetenz	138
PUBLIKATIONSVERZEICHNIS	141

VORWORT

Sehr geehrte Leserinnen und Leser unseres Forschungsberichtes!

»Die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen ist von der Professionsorientierung oder – wie gesetzlich formuliert – dem Berufsfeldbezug geprägt und hat den Anspruch, für die Praxis relevant zu sein und in dieser nachhaltig zu wirken. Das bedeutet, dass wissenschaftliches Wissen in praktisches Handlungswissen überführt werden soll ...«

(Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026, S.30)

Der vom BMBWF den Pädagogischen Hochschulen vorgegebene Forschungsauftrag ist auf den ersten Blick klar und gut nachvollziehbar. Ich erlaube mir mit Verweis auf F. Lyotard eine kurze kritische Replik auf den Begriff „wissenschaftliches Wissen“. Nach Lyotard ist es im Laufe des 20. Jahrhunderts zu einem Glaubwürdigkeitsverlust der „Großen Erzählungen“ zur Legitimation des Wissens gekommen. Damit verschwinde auch die Vorstellung von einem einheitlichen Wissensbestand, zu dem das wissenschaftliche Wissen in seinen unterschiedlichsten Ausprägungen jeweils einen Beitrag leisten würde. Die Postmoderne wäre vielmehr nach Lyotard gekennzeichnet von einer Vielfalt an unterschiedlichen Wissensformen und Diskursarten, die miteinander im Widerstreit stehen. Im Hinblick auf die Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen und dem Auftrag „wissenschaftliches Wissen in praktisches Handlungswissen zu überführen“ ergeben sich aus den Ideen von Lyotard für mich wesentliche Schlussfolgerungen. Es gilt genau jenen „gap“ zu bedenken, der zwischen dem „wissenschaftlichen Wissen“ und der Überführung in „praktisches Handlungswissen“ steht. Wird von der Bildungsforschung der Widerstreit der Wissensformen als solcher anerkannt, so bedeutet dies implizit auch, dass die jeweilige eigene Begrenztheit anerkannt und auf einen Alleinvertretungsanspruch verzichtet wird. Der Grundauftrag der Bildungsforschung könnte dann, dies in Anlehnung an H.C. Koller, genau darin gesehen werden, „ein Bewusstsein für die Grenzen ihrer unterschiedlichen Wissensformen und Diskursarten zu schaffen.“

Ich danke allen Kolleginnen und Kollegen an unserer Hochschule für die kontinuierliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, die sich an dem oben skizzierten Forschungsverständnis orientiert. So ist es in den letzten Jahren gelungen, an der PHDL eine Kultur des kritischen wissenschaftlichen Diskurses zu etablieren. Die Forschungserkenntnisse fließen ein in die Lehre der Aus-, Fort- und Weiterbildung und befähigen künftige Pädagoginnen und Pädagogen durch eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung eine kritisch-reflexive Haltung zu entwickeln. Die Wirksamkeit unserer Forschungsprojekte, deren Fokus auf Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Schulentwicklung, Inklusion, Interreligiosität und Mehrsprachigkeit liegt, wird in den letzten Jahren auch durch unser mittlerweile sehr etabliertes Forschungsjournal „Pädagogische Horizonte“ gefördert.

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

Franz Keplinger

Linz, September 2021



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

Emmerich Boxhofer
Alfred Weinberger

Editorial Forschungsbericht 2019–2021



Dr. Emmerich Boxhofer, Institutsleiter Forschung und Entwicklung

„Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen heute und für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?“ (Klafki 1991, S.80).

Diese Frage Klafkis ist in jedem pädagogischen Kontext von Bedeutung. Forschung und Lehre, insbesondere an einer Pädagogischen Hochschule, können sich daran orientieren. Fragestellungen an sich sind die Voraussetzung für strukturierte Erkenntnisse. Dabei befinden sich alle Forschungsaktivitäten immer im Spannungsfeld von externen Schwerpunktsetzungen, individuellem Interesse, Freiheit, Partizipation, ethischen und moralischen Ansprüchen und den volatilen Anforderungen der Gesellschaft und des Zeitgeists. Letztendlich stehen alle unsere forschenden Bemühungen in Zusammenhang mit der Umsetzung in der Schule. Und das ist in Anbetracht der Tatsache, dass Schule eigentlich aus etymologischer Betrachtung Muße und freie Zeit bedeutet, ein schwieriges Unterfangen, steht doch die Qualifizierung in Form von standardisierten Tests und Leistungssteigerung im Vordergrund. Schule wird dadurch oft als Einordnung in Leistungskategorien wahrgenommen. Forschung soll und muss daher auch die Kultivierung von Schule vorantreiben.

Freiheit

Wissenschaft und Lehre sind Geschwister und haben laut Artikel 17 des Staatsgrundgesetzes das Recht, inhaltlich und methodisch frei zu sein. Im Paragraph 1 des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes ist zudem von Offenheit für die Vielfalt wissenschaftlicher Lehrmeinungen und Methoden die Rede. Die Bildung durch Wissenschaft fordert somit sachliche Einstellung, klare Urteilsfähigkeit, intellektuelle Redlichkeit und Toleranz (§1, BGBl.). Die Realisierung einer thematischen Offenheit ist in einer professionsorientierten Hochschule wie der unseren nicht einfach, sind doch Inhalte gleichsam vorgegeben und im Feld von Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft verortet. Dieses Feld ist dennoch groß genug und die Themen sind breit gestreut, um sich akademisch auszutoben. Es ermöglicht die Etablierung einer Streitkultur und eine freie akademische Debatte über bedeutsame Inhalte, die aktuell sind. Aktualität speist sich aus Ereignissen und deren Deutung. Es gibt also viel zu sagen und viel zu fragen. Und dabei sollten die Forschenden einen Sinn für Widersprüche haben und eine Ambiguitätstoleranz entwickeln, die Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten ertragen kann. Dazu ist das Bewusstsein für die Bedeutung der freien und kontroversen Debatte nötig, die einer Verengung des Meinungskorridors und einem Konformitätsdruck in der Wissenschaft entgegenwirkt (Lukas, 2021, S.1). Die Freiheit der Forschung ist eingebettet in die Vielfalt individuellen Interesses und die Forderungen von Gesellschaft und Bildungspolitik (Boxhofer, 2020, S.vii).

In unserer volatilen Zeit werden der Bildungsforschung verschiedenste Themenbereiche oktroyiert, die die bildungspolitischen Orientierungen abbilden. Aktuell sind dies Bildungsschwerpunkte wie Früher Bildungsabbruch, Resilienz, Fach-

fremder Unterricht, Digitalisierung, Kompetenzorientiertes Lernen, Sprachliche Bildung, Schulentwicklungsberatung und Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Schulsystem. Und hier zeigt sich auch ein demokratiepolitischer Konnex, der kritische Loyalität und Vertrauen als tragende Prinzipien unserer Gesellschaft einfordert (Himmelmann, 2017, S.26). Jede Forschung hat somit in ihrer Tendenz zum Aktuellen immer auch einen Blick auf das Etablierte. Aktuell steht die Frage im Raum, wie Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken die Symbiose von historisch entwickelten Lehr- und Lerntheorien zu einem digitalen Transformationsprozess bewerkstelligen. Digitalisierung hat nicht nur einen technischen Aspekt, sondern auch einen gesellschaftlichen. Pädagogisches Wissen zu vermitteln ist eine der Hauptaufgaben Pädagogischer Hochschulen. Die Definitionen und Konzeptionalisierungen sind hier vielfältig und oft semantisch nicht stringent: pädagogisches Unterrichtswissen, pädagogische Kompetenz, erziehungswissenschaftliches Wissen, adaptive Lehrerkompetenz, bildungswissenschaftliches Wissen, „professional vision“, pädagogisch-psychologisches Wissen, „broad principles and strategies of classroom-management, teachers knowledge and beliefs“ etc. (Dittrich, 2020, S.56f). In diesem Kontext sei der Reflexionsfähigkeit als Königsdisziplin der Pädagogik und dem Handeln in nicht standardisierten Situationen als Kennzeichen pädagogischer Professionalität das Wort geredet.



Dr. Alfred Weinberger, Leiter
Stabstelle Qualitätsmanagement,
Stellvertretender Institutsleiter für
Forschung und Entwicklung

Partizipation und Verantwortung – Third Mission

Hochschulen und Universitäten haben neben Lehre und Forschung auch gesellschaftliche und soziale Verantwortung. Diese, als dritte Mission bezeichnete, Aufgabe findet sich im gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan (GUEP) für 2019–2024. Forschung sieht sich daher auch in der Vermittlung ihrer Ergebnisse in Form von partizipativer Teilnahme gefordert und Fragen der Geschlechtergerechtigkeit, der Diversität und sozialen Inklusion, der Nachhaltigkeit und digitalen Transformation sind dabei genauso wichtig wie jene der „Responsible Science“.

Die Forschungsschwerpunkte unserer Hochschule sind sehr breit gestreut, wie der vorliegende Bericht zeigt, und wir stellen uns die Frage der Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs und wie denn der Transfer von Forschungsergebnissen gelingen kann. Der Blick über den institutionellen und nationalen Tellerrand ist unbedingt notwendig, ohne dabei regionale Besonderheiten zu vernachlässigen. Internationalisierung beginnt bei der besseren Vernetzung mit den Nachbarregionen und benötigt eine Verbesserung der legalen und bürokratischen Rahmenbedingungen (Schachtner et al., 2021, S.22).

Ethische Grundhaltung

Von einer Person, die wissenschaftlich tätig ist, wird erwartet, dass sie eine ethische Grundhaltung an den Tag legt, d.h. gemäß ethischen Normen handelt. Dass die Einhaltung von ethischen Normen jedoch nicht selbstverständlich ist, zeigen immer wieder Berichte über Plagiatsfälle oder gefälschte Forschungsergebnisse.

Um die Gründe für diese Übertretungen der wissenschaftlich ethischen Normen näher beleuchten zu können, muss zuerst kurz auf die Arten von Normen im Wissenschaftsbetrieb eingegangen werden.

Es lassen sich drei verschiedene Arten von Normen in der sozialwissenschaftlichen Forschung unterscheiden (Patry & Patry, 2003): (1) Interne Normen beziehen sich auf die Wissenschaft an sich, also auf die Suche nach bestmöglicher Wahrheit. Die Übernahme von Texten anderer Autoren und Autorinnen unter Zitierung der Quelle oder die wahrheitsgemäße Darstellung der Ergebnisse sind interne Normen. (2) Externe Normen beziehen sich auf die von der Forschung direkt oder indirekt Betroffenen (z.B. Versuchspersonen, Gesellschaft). Dazu gehört etwa die vollständige Information der Versuchspersonen über die Studie. (3) Schließlich spielen psychologische Normen eine Rolle, die sich auf die Wissenschaftlerin oder den Wissenschaftler beziehen (seine/ihre Ziele, Bedürfnisse). Beispielsweise kann die maximale Quantität von Publikationen eine Norm einer Person darstellen, etwa weil ein hoher Publikationsdruck (Stichwort „Publish or Perish“) in der akademischen Institution herrscht, in der die Person beschäftigt ist. Zwischen den verschiedenen Normen kann es zu Antinomien unterschiedlicher Art kommen, d.h. zu Konflikten und Spannungen (Patry, 2012). Manchmal sind diese Antinomien starke moralische Dilemmata, in denen eine Norm gegenüber einer anderen Norm vorgezogen werden muss, in vielen Fällen sind jedoch Kompromisse möglich. Es gibt also Situationen, in denen die Übertretung ethischer Normen gerechtfertigt erscheint, d.h. Plagiarismus etwa muss nicht per se als falsch angesehen werden. Eine ethische Grundhaltung in der Forschung bedeutet dann mehr als das strikte Einhalten interner und externer Normen, es bedeutet, dass man grundsätzlich ethisch gerechtfertigte Gründe angibt, warum man bestimmte Normen an sein Handeln anlegt bzw. warum man bestimmte Normen einer anderen Norm vorzieht (Weinberger & Patry, 2015).

Ausblick

Die aktuellen pandemischen Zeiten verlangen auch von den Bildungswissenschaften eine Klarheit in der Faktenlage, erleben wir doch auch manchmal Situationen, in denen das Gehirn nur für Erregung und nicht für Erkenntnis reicht. Die Frage der Verbindlichkeit von Forschungs-Output sollte weniger in einer Ziel- und Leistungsvereinbarung als vielmehr in einem redlichen Vorhabenskatalog manifestiert sein. In der pädagogischen Forschung ergeben sich im Kontext zur Praxisforschung – im Sinne eines Serendipitätsprinzips – überraschende und neue Entdeckungen, die nicht in ein vorgegebenes thematisches Feld passen. Mag sein, dass dadurch Kohärenz verloren geht, die es erschwert die Quintessenz für die Entwicklung von Curricula zu entdecken, dennoch sollte der individuellen Förderung von Forschungsvorhaben auch im Hinblick auf gemeinschaftliches Verstehen Raum gegeben werden.

Literatur

§1 BGBI. Nr. 177/1966

Boxhofer, E. (2020). Editorial. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), vii–x.

Dittrich, A.-K. (2020). *Pädagogisches Wissen im Lehrberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Klinkhardt.

Fiebert, M. & Kunze, I. (2020). *Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung*. Band 7. Hausdruckerei.

Himmelman, G. (2017). *Demokratie-Lernen in der Schule*. Wochenschau.

Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. 2. erweiterte Auflage. Beltz.

Lukas, M. (2021). Zum Geleit. In *Kepler Tribune*, 2. Ausgabe.

Patry, J.-L. & Patry, P. (2003). Werte und Normen in den Sozialwissenschaften. In A. Hiecke, & O. Neumaier (Hrsg.), *Philosophie im Geiste Bolzanos, anlässlich des 222. Geburtstages von Bernard Bolzano, Edgar Morscher gewidmet* (S.199–222). Academia.

Patry, J.-L. (2012). Antinomien in der Erziehung. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S.177–187). Klinkhardt.

Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2015). *Researchers as moral examples? Moral courage and plagiarism*. Vortrag auf der Konferenz der European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI) in Limassol, August, Zypern.

Schachtner, O., Bernhard, K., Lefenda, J. & Leitner, P. (2021). *Oberösterreichs Attraktivität aus der Sicht von Forschenden. Ergebnisse einer Befragung der Scientific Community in Oberösterreich*. Linz: OÖ. Zukunftsakademie.

Internationaler wissenschaftlicher Beirat Interner Forschungsausschuss

Internationaler wissenschaftlicher Beirat

Der internationale wissenschaftliche Beirat unserer Hochschule versteht sich als beratendes Gremium für inhaltliche, organisatorische und strategische Entwicklungen des Hauses. Durch die Expertise und Erfahrung der Mitglieder des Beirats wird eine Verbesserung der wissenschaftlichen Lehre und der Forschung erwartet. Der Beirat setzt sich aus Expertinnen und Experten österreichischer und deutscher Universitäten und den hausinternen Entscheidungsträgerinnen und -trägern im Bereich der Forschung zusammen. Die Mitglieder des Beirats werden vom Rektorat ausgewählt. Die Private Pädagogische Hochschule bedankt sich herzlich für die bedeutsamen und wichtigen Analysen und Rückmeldungen der externen Mitglieder.

Mitglieder des internationalen
wissenschaftlichen Beirates

Vorsitzender: Rektor Prof. Mag. Dr. Franz Keplinger; PHDL
Koordinator: IL HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer; PHDL
 Univ.-Prof. Dr. Dorit Bosse; Universität Kassel
 Rektor Univ.-Prof. Dr. Horst Biedermann; Pädagogische Hochschule St. Gallen
 Univ.-Prof. Dr. Ansgar Kreutzer; Universität Gießen
 Univ.-Prof. Dr. Wilfried Plöger; Universität zu Köln
 Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch; Universität Klagenfurt
 HS-Prof. Dr. Clemens Seyfried; PHDL, Internationale Akademie Berlin
 Vizerektorin Prof. Mag. Berta Leeb; PHDL
 Vizerektorin Prof. Dr. Gabriele Zehetner; PHDL
 Univ.-Prof. Dr. Johannes Reitinger; Universität Wien
 HS-Prof. Mag. Dr. Alfred Weinberger; PHDL

Interner Forschungsausschuss

Forschungsanträge werden von einem hausinternen Forschungsausschuss, der aus Mitgliedern verschiedener Institute und Zentren des Hauses besteht, begutachtet und gegebenenfalls dem Rektorat zur Genehmigung vorgelegt. Genehmigte Projekte können bei den Ziel- und Leistungsvereinbarungen im Bereich der Lehre vorgelegt werden und beinhalten – nach Maßgabe vorhandener Ressourcen – die Möglichkeit einer Verringerung der Lehre. Genehmigte Projekte ermöglichen die Befragung von allen Studierenden unserer Hochschule. Im Sinne der freien Forschung können natürlich weiterhin alle Hochschullehrenden Forschungsprojekte durchführen, allerdings ohne die Zertifizierung durch die Kommission und die damit verbundenen Möglichkeiten.

Mitglieder des
internen Forschungsausschusses

Rektor Prof. Mag. Dr. Franz Keplinger
 IL HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
 IL Prof. Cornelia Kittinger, BA BEd MA
 HS-Prof. Mag. Dr. habil. Alfred Weinberger
 Dipl. Päd., Dr. Harald Reibnegger, MEd
 Mag. Dr. Nina Jelinek
 Mag. Dr. Karin Willinger-Rypar, MSc
 Prof. Brigitta Panhuber, BEd MBA
 Priv.Do. HS.-Prof. Mag. Dr. habil. Silvia Habringer-Hagleitner
 Dr. Thomas Schöftner, BEd MSc

Linzer Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation

Susanne Oyrer
Emmerich Boxhofer
Johannes Reitinger

Projektteam

Interinstitutionelle Forschungspartner*innen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und der Johannes-Kepler-Universität Linz

HS-Prof. Dr. Christoph Weber (Zentrumsleiter; PH OÖ)
Dr. Susanne Oyrer (stv. Zentrumsleiterin seitens der PHDL)
Univ.-Prof. Dr. Christoph Helm (stv. Zentrumsleiter seitens der JKU)

Weitere Mitarbeiter seitens der PHDL:
HS-Prof. Dr. Emmerich Boxhofer
Univ.-Prof. Dr. Johannes Reitinger

Das Linzer Zentrum für Bildungsforschung (z-B) bemüht sich um eine verstärkte Zusammenarbeit im Bereich der interinstitutionellen Bildungsforschung und Evaluation. Weiters unterstützt dieses Zentrum wissenschaftliche Bildungsprozesse von Lehrer*innen sowie von Lehrenden und Forschenden an den lehrer*innenbildenden Institutionen. Diese Kooperation wird von der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und der Linz School of Education der Johannes-Kepler-Universität Linz durchgeführt. Die Kooperationspartner streben auch 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.

Das z-B verfolgt folgende konkrete Initiativen:

- Konzeption, Durchführung, Beratung und Auswertung gemeinsamer Projekte der Bildungsforschung, vor allem in den Feldern der Unterrichts- und Schulentwicklung, der Lehrer*innenbildungsforschung der Bildungsgerechtigkeit sowie der Evaluation von bildungsbezogenen Entwicklungsvorhaben.
- Entwicklung von Konzepten, Maßnahmen und Angeboten zur forschungsbezogenen Fortbildung 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 Lehrer*innenbildung



susanne.oyrer@ph-linz.at

**Interinstitutionelle
Forschung**

Professionsforschung

Schulforschung

Nachwuchsförderung

Emmerich Boxhofer
Martin Kramer

Online-Journal »Pädagogische Horizonte«

www.paedagogische-horizonte.at

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE

Horizonte implizieren einen weiten Blick – in diesem Fall auf eine pädagogische Landschaft. Das vorliegende Journal lotet dabei Grenzbereiche aus, die ihren Fokus auf Möglichkeitswissen im Gegensatz zu Stabilitätswissen legen (Engeström, 2007). Dieser weite Blick soll auch frei sein: „open access“ ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zum Inhalt des Journals. Wir sind der Überzeugung, dass ein freier öffentlicher Zugang zu Forschung einem größeren, globalen Wissensaustausch dient. Dadurch können Beiträge zu einer Koordinierung von Wissen allgemein, aber auch zu einer Kollaboration von Forschungs- bzw. Bildungslandschaften entstehen. Wissenschaftliche Journale sind somit Netzwerke, die „die Zusammenschau und die wechselseitige Nutzung von Informationen und Ressourcen erlauben, wobei die Eigenlogik der Akteure nicht aufgegeben werden muss“ (Altrichter, 2014, S. 43).

Schriftleitung
Emmerich Boxhofer
Martin Kramer

Redaktionsteam
Emmerich Boxhofer
Danièle Hollick
Martin Kramer
Doris Neubauer
Susanne Oyrer
Thomas Schöftner
Alfred Weinberger

Dieser Auszug aus dem Editorial des ersten Heftes verortet das Journal als Medium, in dem einerseits pädagogische Standpunkte und Sichtweisen erörtert, andererseits aber bislang weniger bekanntes bzw. unbeackertes Terrain erkundet wird und damit neue Perspektiven ermöglicht werden – ein Balanceakt aus notwendiger Stabilität einerseits und Forschergeist andererseits. Seit der ersten Ausgabe des Journals im Spätherbst 2017 sind bereits zehn Hefte erschienen, sieben davon innerhalb des im vorliegenden Forschungsbericht abgebildeten Zeitraumes.

Das Journal dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich, wie beispielsweise *Forschendes Lernen, Inklusionsforschung, Werte, Dispositionen, Lehrer/-innenpersönlichkeit, Entwicklung von Lernarrangements* u.a.m. Im Journal sind empirische und theoretische Beiträge gleichermaßen willkommen, es wird weiters kein spezieller Forschungsansatz bevorzugt.

Grundsätzlich sind die Ausgaben themenoffen und enthalten bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Beiträge. Alle Beiträge werden einem Doppelblindverfahren unterzogen. Der internationale wissenschaftliche Gutachterbeirat setzt sich aus namhaften Expertinnen und Experten zusammen: https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/advisory_council. Neben den themenoffenen Ausgaben erschienen bislang auch folgende Themenhefte:

»Inklusive Bildung«

Heft 3(1), 2019 · Hrsg.: Danièle Hollick, Marianne Neißl

»Die gesellschaftliche Erzeugung von religiös-weltanschaulicher Vielfalt«

Heft 4(1), 2020–2021 · Hrsg.: Anne Koch, Karsten Lehmann

»Die Zukunft religiöser und ethischer Bildung in der Schule«

Heft 4(3), 2020 · Hrsg.: Alfred Weinberger, Christoph Baumgartinger,
Emmerich Boxhofer, Franz Keplinger

»Politisches Denken und Handeln unter veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen fördern«

Heft 5(1), 2021 · Hrsg.: Heike Krösche

Für die Jahre 2022 und 2023 sind neben zumindest je einer themenoffenen Ausgabe auch folgende Themenhefte geplant:

»Pädagogisch handeln – eine (Rück-)Besinnung auf das Elementare in der Pädagogik«

Heft 6(1), 2022 · Hrsg.: Barbara Fageth, Petra Vollmann

» Schulentwicklung – quo vadis?!«

Heft 7(1), 2023 · Hrsg.: Elisabeth Oberreiter, Harald Reibnegger

Interdisziplinäre Diskurse 2019–2021

Interdisziplinäre Diskurse ermöglichen die kontroverse Auseinandersetzung in verschiedenen wissenschaftlichen Feldern. Einerseits können im kollegialen Austausch Forschungsprojekte auch in statu nascendi vorgestellt und diskutiert werden, andererseits besteht die Möglichkeit aktuelle Bildungs- und Fachthemen anzusprechen. Diese Diskurse bieten die Möglichkeit für einen wissenschaftlichen Dialog innerhalb unseres Hauses. Die folgenden Beschreibungen zeigen die thematische Breite der Interessenslagen.

31. Jänner 2019 · *Christoph Freudenthaler, Thomas Schlager-Weidinger*

Dr. Johann Gruber – Pädagoge, Priester, Märtyrer

Der oberösterreichische Pädagoge und Priester Dr. Johann Gruber wurde am 7.4.1944 im KZ Gusen vom Lagerleiter gefoltert und ermordet. Selbst während seiner Zeit im KZ organisierte er die Betreuung von Kindern und Jugendlichen und nutzte seine Position für den Aufbau einer geheimen Hilfsorganisation. Gruber, ein renommierter Reformpädagoge, war zuvor auch in der Lehrerbildung unserer Diözese tätig und arbeitete u. a. auch als Präfekt im Salesianum, das in der heutigen Adalbert-Stifter-Praxismittelschule untergebracht war. Christoph Freudenthaler und Thomas Schlager-Weidinger betreiben gemeinsam mit einem externen Expert/-innenteam (Maria Ecker-Angerer, Bernhard Mühleder und Rudolf Haunschmied) seit dem WS 2017 das PHDL-Forschungsprojekt „Dr. Johann Gruber“. Neben der wissenschaftlichen Aufarbeitung (theologische Bewertung, Widerstandscharakter seiner Handlungen etc.) und der Systematisierung eines Archivs zur Biographie und Rezeption Grubers geht es auch um die pädagogische Vermittlung.

4. April 2019 · *J. Reitinger, E. Nausner, C. Seyfried, A. Weinberger, V. Neubauer*

Innovative Grading? Quasiexperimentelle Studie zum Vergleich von Ziffernzensur mit Pass/Fail-Beurteilung

Im Kontext des Projektes „Interessensgemeinschaft Innovative Grading“ befasste sich ein hausinternes Forschungsprojekt (quasi experimentelle Pilotstudie) mit dem Vergleich der herkömmlichen Ziffernzensur mit einer Pass/Fail-Beurteilung. Zwei Experimentalgruppen wurden nach Pass/Fail beurteilt, zwei Kontrollgruppen nach klassischer Ziffernzensur. Datenerhebungsmethode war ein Paper-Pencil-Fragebogen, der als Posttest die abhängigen Variablen Wohlbefinden, Selbstbestimmung, Vertrauen, forschende Lernerfahrung, intrinsische Motivation und identifizierte Regulation überprüfte. Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen wurden analysiert. Weiters wurden Faktoren ermittelt, die bei Studierenden eine authentische Auseinandersetzung mit Inhalten einer Lehrveranstaltung begünstigen. Die Studie gibt zudem Auskunft über die Haltungen der Studierenden hinsichtlich alternativer Leistungsbeurteilungsmethoden im Primarbereich.

6. Juni 2019 · *Alfred Weinberger, Emmerich Boxhofer*

Religionsunterricht und/oder Ethikunterricht?

Ab dem Schuljahr 2020/21 wird in der Oberstufe und der Polytechnischen Schule ein Ethikunterricht eingeführt, den alle Schülerinnen und Schüler, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet haben, verpflichtend besuchen müssen. Mittelfristig soll Ethikunterricht auch in der Unterstufe und in der Volksschule eingeführt werden. Für manche Bildungsexpertinnen und -experten geht dieser Plan nicht weit genug. Sie fordern einen Ethikunterricht für alle, konfessioneller Religionsunterricht könne dann zusätzlich besucht werden. Ethikunterricht und Religionsunterricht scheinen miteinander in Konkurrenz zu treten. Vor diesem Hintergrund wird im interdisziplinären Diskurs u. a. die Frage diskutiert „Soll es Religionsunterricht und/oder Ethikunterricht geben?“

27. November 2019 · Alexandra Pilz, Ernst Nausner

STUDENTS RUN SCHOOL – Quasiexperimentelle Studie zum Kompetenzerwerb im Rahmen eines alternativ wählbaren Praktikums

Die quasiexperimentelle Studie zum Kompetenzerwerb im Rahmen eines alternativ wählbaren Praktikums wurde im 8. Semester der Ausbildung zur/zum Primarstufenlehrer/-in durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. An drei unterschiedlichen Volksschulstandorten übernahmen 58 Studierende im „Students run School“-Projekt nach norwegischem Vorbild zwei Wochen lang den Unterricht und Betrieb eines gesamten Schulstandortes. Die Datenerhebungsmethode war ein Pencil-Paper-Fragebogen im Rahmen einer Interventionsstudie ohne Kontrollgruppe. Zusätzlich wurden auch alle Lehrpersonen der betroffenen Schulen mit drei geschlossenen und einer offenen Fragestellung zum Projekt befragt. Die Analyse der Daten sollte Aufschluss geben, wie sich Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Klassenführungscompetenz, Lehrkompetenz, Sachkompetenz und Sprachkompetenz während des Projektzeitraumes entwickeln, ob der Schulstandort mit seinen unterschiedlichen Anforderungen Einfluss auf die Einschätzung der Studierenden hat, wie die Lehrpersonen das alternative Praktikum einschätzen und wo es noch Entwicklungspotential gibt. Im Rahmen des Diskurses werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt und zur Diskussion angeboten.

11. Dezember 2019 · Regine Schörkl

Das klinisch-psychologische Zustandsbild der Hyperaktivität unter besonderer Berücksichtigung der traumapsychologischen Perspektive. Implikationen für die pädagogische Praxis

Ausgehend von der Frage, ob sich Symptome der Hyperaktivität auch bei Kindern mit einer Traumafolgestörung zeigen können, werden beide Störungsbilder – nach einer einführenden Klärung der Begrifflichkeiten – in Hinblick auf etwaige Symptomüberschneidungen betrachtet. Im Anschluss daran sollen Überlegungen angestellt werden, welche Möglichkeiten es im pädagogischen Kontext gibt, mit Kindern und Jugendlichen mit derartigen Verhaltensmerkmalen (unabhängig von der zugrundeliegenden Diagnose) konstruktiv umzugehen.

9. Jänner 2020 · Christina Konrad

Embodied Learning – Neue Möglichkeiten durch „verkörpertes“ Lernen und Lehren?

Kognitive Prozesse sind aus der Embodied Cognition Perspektive nicht abstrakt amodal, sondern multimodal repräsentiert. Kognition wird durch die Interaktion des Körpers mit der Umwelt geformt. Körper und Geist sind dabei ebenbürtige Partner, die komplementär zueinander stehen. Diese verkörperte Sicht auf Kognition wirft Fragen in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen auf. Die Berücksichtigung der besonderen Rolle des Körpers (z.B. Bewegung, motorische Gesten) ermöglicht unabhängig vom Alter oder dem zu lernenden Inhalt (sozial-emotional, sprachlich, mathematisch) hoch effizientes und nachhaltiges Lernen.

13. Februar 2020 · Johannes Fellingner

Was sollten Lehramtsstudierende über Entwicklungsstörungen wissen?

Nach einer allgemeinen Einführung über wesentliche Merkmale von Entwicklungsstörungen und auch deren aktuelle Klassifikation wird vor allem anhand der Lebensgeschichte eines Betroffenen (unter Umständen auch unter Einbeziehung seiner Mutter) die Thematik in einer Interviewform vertieft.

Primarius MR Priv.-Doz. Dr. Johannes Fellingner ist Vorstand des Instituts für Sinnes- und Sprachneurologie des Konventhospitals Barmherzige Brüder in Linz.

16. April 2020 · Helmut Rockenschaub

Wertevermittlung in der pädagogischen Ausbildung im Spannungsfeld von Praxis und Theorie

Die Forschungsarbeit „Wertevermittlung in der pädagogischen Ausbildung“ beschäftigt sich mit nachfolgender Frage: „Wie ist der Interaktionsprozess inhaltlich wie auch methodisch zu gestalten zwischen Werten, die Studierende einerseits ein- bzw. mitbringen und jenen, die andererseits im Rahmen der Ausbildung theoretisch zu vermitteln bzw. konkret in Praktika zu erwerben sind?“ Im Mittelpunkt der hier vorzutragenden Überlegungen steht eine qualitative Studie – in Form einer Dissertation – zum Thema „Sozialbetreuungsausbildung in Österreich“. Einige der hierbei gewonnenen Erkenntnisse lassen sich unschwer auf die Lehrer*innenbildung übertragen bzw. dort als Fragen implementieren. Letztlich geht es um die Gestaltung von Bildungssituationen, die Studierende befähigen, nach ihrer Ausbildung junge Menschen mit und ohne Beeinträchtigung pädagogisch und damit von Werten getragen zu unterrichten, zu erziehen und zu begleiten. Im Rahmen des Diskurses werden zentrale Ergebnisse der Studie dargelegt und im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung zur Diskussion gestellt.

14. Jänner 2021 · Anne Koch

„Was der religionswissenschaftliche Blick auf Interreligiosität zeigt“ oder „Was Sie schon immer über Religion wissen wollten“

Interreligiosität ist mit der religiösen und weltanschaulichen Pluralisierung in Österreich ein wichtiges Forschungsthema und Teil des Forschungsplans der PH der nächsten Jahre. Religionswissenschaft vereinigt u. a. psychologische, soziologische und kulturwissenschaftliche Modelle, um Religion unter zeitgenössischen Bedingungen zu verstehen. Wir würden uns freuen, wenn Sie nach einem kurzen Input mitdiskutieren würden, z. B. darüber, warum ‚Weltreligionen‘ immer noch so eine machtvolle Kategorie ist, wieviele Religionen man eigentlich gleichzeitig haben kann, ob man säkular und religiös sein kann, warum die Sehnsucht nach Heilung bewegt, wie kirchliche Institutionen sich verändern u. a. m.

13. April 2021 · Ursula Dopplinger

School Inside(r) – Schulalltag, wie er wirklich ist und wie alles zusammenhängt

Kinder und Jugendliche zu unterrichten ist eine sehr erfüllende, mitunter aber auch sehr fordernde Aufgabe. Wo Menschen zusammenkommen, treten Irrita-

tionen, Missverständnisse und Konflikte auf. Das Buch, das in diesem interdisziplinären Diskurs vorgestellt wird, ermöglicht allen Studierenden des Lehramts, den Lehrenden, aber auch den Eltern einen Blick hinter die Kulissen des Schauplatzes Schule. Dazu wurden Episoden aus dem Schulalltag im Spannungsfeld Kinder, Eltern, Lehrende ausgewählt, die Wirklichkeiten aufzeigen und auch vor Tabus nicht Halt machen. Auf Basis dieser drei Perspektiven werden Vorschläge für einen verständnisvolleren Umgang miteinander gemacht. So erfahren die Heranwachsenden im schulischen Umfeld gegenseitige Wertschätzung und sozialen Zusammenhalt als Voraussetzung für ihre gelungene Sozialisation.

27. Mai 2021 · Franz Keplinger

Krise(n) als Bildungschance? Ein Plädoyer für transformatorische Bildungsprozesse angesichts aktueller Gefährdungen des Menschseins

Ich gehe davon aus, dass die Covid-Pandemie unser Denken und Handeln in einer grundlegenden und umfassenden Weise verändern wird. Die Figuren und Modi unserer bisherigen Selbst- und Weltgestaltung folg(t)en einer Logik der Machtsteigerung, Selbstoptimierung, Perfektibilität und Weltbeherrschung. Ausgeblendet werden dabei grundlegende anthropologische Dimensionen – die Verletzlichkeit, Fragilität und Endlichkeit menschlichen Seins ebenso wie die unbedingte Ver- und Angewiesenheit auf Andere. Warum plädiere ich angesichts dieser, zugegebenermaßen subjektiven, kritischen Gesellschaftsanalyse dafür, der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse mehr Aufmerksamkeit zu widmen? Ich beziehe mich v. a. auf Arbeiten von Rainer Kokemohr und Hans Christoph Koller, die unter „Bildung“ einen v. a. durch die Erfahrung von Krisen und der Bewältigung neuer Probleme ausgelösten Transformationsprozess verstehen. Der Vorteil eines solchen Bildungsbegriffs liegt darin, dass das Krisenhafte von Bildungsprozessen, das grundsätzlich Prekäre und eine damit verbundene radikale Infragestellung eines jeden Welt- und Selbstentwurfs stärker in den Blick kommen.

7. Dezember 2021 · Martina Müller

Kohärenzen, Redundanzen und blinde Flecken... Aktualität und Anschlussfähigkeit der Lehrer*innenbildung an der PHDL

Im Fokus des Diskurses stehen die forschungsleitenden Fragen und erste Erkenntnisse des Forschungsprojektes von Dr. Martina Müller. Persönliches Interesse am Thema und dessen Aktualität zum einen, berufliche Notwendigkeit zum anderen bilden die Grundlage dieses Forschungsprojektes, das seinen Ausgangspunkt im Fachbereich Deutsch im Studiengang Primarstufe genommen hat und nun den Weg in die anderen Fachbereiche und Studiengänge finden soll, idealerweise unterstützt und begleitet durch Kolleg*innen aus dem Haus. Das Projekt geht der Frage nach, ob die Lehramtsstudien an der PHDL in ihren Inhalten kohärent sind, ob es innerhalb bzw. zwischen den Fachbereichen Vernetzungen, Redundanzen oder „blinde Flecken“ gibt und welche hochschuldidaktische Bedeutung die Ergebnisse der Erhebungen vor allem im Hinblick auf die Überarbeitung der Curricula haben könnten.

Gudrun Keplinger
Danièle Hollick

STUDENTAG »HoFo meets PHforsch« Vorträge, Symposien & Workshops zur Hochschuldidaktik an der PHDL

HoFo:
Hochschuldidaktisches Forum

gudrun.keplinger@ph-linz.at
daniele.hollick@ph-linz.at

Das Institut Ausbildung unter der Leitung von Cornelia Kittinger und das Institut für Forschung und Entwicklung unter der Leitung von Emmerich Boxhofer lud am 30. September 2021 von 08:30 bis 15:30 zu einem Diskurs ein, der im Rahmen von Vorträgen, Symposien und Workshops die Zielsetzung hat, die gelebte Praxis der forschungsgeleiteten Lehre an unserer Hochschule sichtbar zu machen und gemeinsam zu reflektieren.

Nach der Eröffnung des Studenttags durch Institutsleiter Emmerich Boxhofer und einer Begrüßung durch Rektor Franz Keplinger regte Norbert Mette in seiner Keynote dazu an, die Begriffe Freiheit, Bildung und Religion zu reflektieren und der Frage, was religiöse Bildung zur individuellen und gesellschaftlichen Freiheit beiträgt, nachzugehen: „Spätestens seit der Aufklärung ist die Frage umstritten, ob Freiheit und Religion überhaupt miteinander vereinbar sind. Bei allem Widerstreit gibt es dazu im philosophischen Freiheitsdiskurs durchaus Anknüpfungspunkte für die Theologie. Der Freiheitsdiskurs mit der Betonung der Autonomie des Menschen stellt auch die Erziehung und Bildung vor die Frage, wie im Umgang mit den Heranwachsenden der ihnen innewohnende Drang nach Freiheit gefördert werden kann. Die Frage ist, ob und inwiefern Religion dazu beitragen kann. Nachdem insbesondere die katholische Kirche sich offiziellerseits seit der Aufklärung und der Französischen Revolution gegenüber so gut wie allen freiheitlichen Errungenschaften in der Gesellschaft gegenüber strikt ablehnend verhalten hat, waren es im 20. Jahrhundert Theologen wie Karl Rahner, die eine theologische Versöhnung mit der Freiheitsthematik angestrebt haben. Die Rückbesinnung auf den Gott des Exodus sowie auf die Formel von Paulus „Zur Freiheit hat uns Christus befreit“ (Gal 5,1) schufen dafür die biblischen Grundlagen. Die seitdem weiter ausgearbeitete Theologie der Freiheit enthält unbeschadet ihrer verschiedenen Ausfaltungen, unter denen die Theologie der Befreiung eigens zu nennen ist, auch für die Religionspädagogik ein großes Anregungspotential. Es hält dazu an, religiöse Erziehung und Bildung als „Sprachschule für die Freiheit“ (Ernst Lange) aus zu buchstabieren, und zwar sowohl mit Blick auf das je eigene Selbstverständnis als auch im Blick auf die sich stellenden gesellschaftlichen Herausforderungen.“ In seinen Ausführungen stellte Prof. Mette Bezüge zu insbesondere folgenden Werken her:

Pröpper, T. (2011). *Theologische Anthropologie, Bd. 2*. Freiburg.

Wendel, S. (2020). *In Freiheit glauben*. Regensburg.

Laube, M. (Hrsg.) (2004). *Freiheit*. Tübingen.

Mette, N. & Rickers, F. (Hrsg.) (2001). Art. Freiheit, *Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1*, S. 612–618.

Platzbecker, P. (2015). Art. Freiheit, *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/>

Dem Vortrag folgte ein Austausch mit dem Publikum, bevor in drei aufeinanderfolgenden Blöcken jeweils vier bis fünf Beiträge parallel besucht werden konnten: In Session 1 konnten im Rahmen eines Workshops mit Norbert Mette „Themen

einer Religionspädagogik von morgen – Was steht an?“ vertieft werden. Zeitgleich wurden Vorträge zu den Themen „Schulische Erinnerungskultur am Beispiel der Gedenkstätten Dachau und Mauthausen“ (Wolfgang Bilewicz), „StiA – Studierende im Aufbruch. Eine Initiative für selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen“ (Ute Vogl & Harald Reibnegger) und „Ein Museumsbesuch und seine Auswirkungen auf forschende, partizipative Lernprozesse an einer Hochschule im Distanz-Modus“ (Susanne Oyrer & Christine Mitterweissacher) besucht werden.

Nach einer gemeinsamen Mittagspause bot Session 2 eine Vielfalt von Symposien, Workshops und Vorträgen zu den folgenden Themen: „Psychodrama und Hochschuldidaktik“ (Albin Waid), „CrEEEd for Schools – partizipative Schulentwicklung auf drei Ebenen“ (Susanne Oyrer, Johannes Reitingner, Beatrix Hauer & Gudrun Keplinger), „Kafka collagieren. Nicht-literarische Texte auf der Bühne: Ein handlungs- und produktionsorientiertes dramapädagogisches Verfahren zur Literatur-Erschließung“ (Boris Blahak), „Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik: Konzeptionen für einen gemeinsamen Unterricht in der Volksschule“ (Gudrun Kasberger) und „The latest linguistic and didactic findings in relation to mutual teaching placements between Austria and the UK“ (Markus Wiesinger, Marlene Bauer, Edith Kreutner & Thomas Schöftner).

Im dritten Vortragsblock konnte wiederum aus einer Reihe an bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen gewählt werden: „Knowledge acquisition in CLIL – determining factors in the implementation phase of CLIL in vocational colleges for agriculture and forestry“ (Gudrun Keplinger), „Hochschulische Bildungsprozesse im Konnex von „Fremdheit“ und „Transformation““ (Franz Keplinger), „Ausbildungssupervision in der Lehrer*innenbildung“ (Franz Ketter-Räuling) und „Kohärenzen, Redundanzen und blinde Flecken – Aktualität und Anschlussfähigkeit der Lehrer*innenbildung an der PHDL“ (Martina Müller).

Die genannten Beiträge stellen selbstverständlich nur eine Auswahl der vielen Forschungsinitiativen der Kolleginnen und Kollegen aus den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften mit Bezug auf allgemeine hochschuldidaktische Problemstellungen und auf die unterschiedlichen Studiengänge dar, boten aber allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen interessanten Studientag und die Möglichkeit zu einem gelungenen Diskurs, der dazu beiträgt, unsere Hochschule durch eine freie, kritische und argumentative Debatte zu stärken und weiterzuentwickeln.

Der Studientag wurde abgerundet durch einen von Barbara Lichtenegger gestalteten sehr gelungenen Kurzfilm, welcher fotografische Blitzlichter auf den vergangenen Tag warf. Emmerich Boxhofers Rückblick auf den interessanten Studientag, Dank an das Organisationsteam Danièle Hollick und Gudrun Keplinger und Vorausschau auf eine Fortsetzung des Formats in naher Zukunft bildeten den Abschluss eines gelungenen gemeinsamen Tags im Zeichen der Hochschuldidaktik.

Hochschulforum

PHforsch

Hochschuldidaktik

FORSCHUNGSBERICHTE

„Soziale Vielfalt: Sozial- und kulturwissenschaftliche Vertiefungen“ als Schwerpunkt im Primarstufen-Lehramtsstudium. Eine Evaluationsstudie

„... eine wirklich rationale, das heißt auf einer Soziologie der kulturellen Ungleichheit basierende Pädagogik [könnte] zweifellos dazu beitragen, die Ungleichheit der Bildungschancen zu verringern.“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 91)

Abstract

Die Gegenwartsgesellschaft ist mehr denn je von sozialer und kultureller Verschiedenheit im Spannungsfeld von horizontaler Vielfalt und vertikaler Ungleichheit geprägt. Konzepte solcher Diversität (beg)leiten immer stärker gesellschafts- und bildungspolitische Diskussionen (Nassehi, 2018; Allemann-Ghionda & Bukow, 2011; Allemann-Ghionda, 2013; Bramberger et al., 2017). Für Lehrkräfte ergeben sich daraus auch in der Primarstufe Herausforderungen einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 2019), in der Verschiedenheit als normal wahrgenommen und wo vermittelt wird, dass alle Menschen „...ohne Angst verschieden sein können“ (Adorno, 1987, S.131). Diversität und Heterogenität als Thema wurden daher im Rahmen der österreichischen „PädagogInnenbildung NEU“ in den Curricula verankert und umgesetzt. An der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz gibt es hier u.a. den Primarstufen-Wahl-Schwerpunkt „Soziale Vielfalt: Sozial- und kulturwissenschaftliche Vertiefungen“ als Professionalisierungsangebot (fünftes bis achtes Semester der Ausbildung). Zentrale Ziele der Evaluationsstudie waren, die Entscheidungsfindung der Studierenden für eben diesen Schwerpunkt abzubilden sowie Lernerfahrungen und professionsrelevante Aspekte im Rückblick auf die absolvierte Ausbildung herauszuarbeiten.

doris.baum@ph-linz.at

Empirie & Methode

Seit dem Studienjahr 2017/18 haben insgesamt 56 Studierende in vier Jahrgängen (bis WS 2020) den Schwerpunkt begonnen und 31 Studierende die ersten beiden Jahrgänge abgeschlossen. Es wurde in jeweils zwei Wellen eine qualitative schriftliche Befragung durchgeführt: Mitte fünftes Semester eine Basisbefragung (bisher 50 auswertbare Fragebögen) und Ende achtes Semester eine Finishbefragung (bisher 20 auswertbare Bögen). Bei der Basisbefragung wurden u.a. erhoben: Prozess der Entscheidungsfindung, Verstehen real ungleicher Lebenswelten durch das erworbene Theoriewissen sowie Weiterentwicklung von Vorstellungen sozialer und kultureller Ungleichheit und Vielfalt. Bei der Finishbefragung ging es um professionsrelevante Erkenntnisse im Rahmen des Schwerpunkts, um Anliegen bezüglich inhaltlicher Vertiefungen, um rückblickende Einschätzung der Schwerpunktwahl sowie um Einschätzung der speziellen Pädagogisch Praktischen Studien des Schwerpunkts. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch nach Mayring (2016).

Bisherige Ergebnisse

Ausschlaggebend für Studierende, sich für diesen Schwerpunkt zu entscheiden, waren vor allem die inhaltlich vielfältigen und als sehr interessant wahrgenommenen Themen, die Überzeugung, all das im Berufsleben als Volksschullehrkraft gut brauchen zu können (Professionsrelevanz), und darüber hinaus auch die Überzeugung, in ihrer persönlichen Entwicklung von den Inhalten profitieren zu können. Die Bereitschaft, auf Basis der theoretischen Vertiefungen das eigene

BILDUNGSWISSENSCHAFTEN

Denken und Tun konstruktiv-kritisch in Frage zu stellen, stieg deutlich an, ebenso die Sensibilität und Differenziertheit im Kontext von Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung der Mitmenschen im (Schul-)Alltag. Individualität und Unterschiede von und zwischen Menschen (und Kulturen) wurden positiver wahrgenommen. Berichtet wurde auch von mehr Bewusstheit bezüglich sozialer und kultureller Ungleichheiten und Probleme. Im achten Studiensemester wurde betont, höhere pädagogische Sensibilität für Vielfalt durch ein erweitertes Repertoire an Wissen und größere didaktische Kompetenzen gewonnen zu haben. Genannt wurde auch die erhöhte Fähigkeit, Kinder in ihrem jeweiligen unterschiedlichen Sein wahrzunehmen und ihr Verhalten selbstkritisch mit Bezug zum eigenen Handeln und Wahrnehmen besser zu analysieren. Zu erwähnen sind auch: bewussteres Umgehen mit diversitätsrelevanten Vorurteilen, sich der Kooperation mit Eltern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft besser gewachsen zu fühlen, der Wunsch nach Vertiefung des theoretischen Horizonts von Diversität sowie last not least: ein Bewusstsein, als Lehrkraft weniger einzelkämpferisch, sondern insbesondere als Team mit Fragen und Problemen von Verschiedenheit gut umgehen zu können. Eine weiterführende Forschungsperspektive ist die Befragung der Absolvent*innen nach mindestens einem Jahr im Beruf (ab 2022), um zu erheben, inwiefern der Transfer der Schwerpunktarbeit in den konkreten eigenen Schulalltag gelungen erscheint oder nicht.

Dissemination

Baum, D. & Fischer, K. (2021). Soziale und kulturelle Vielfalt als Professionsgebiet der Lehrkräftebildung. In M.-T. Gruber, K. Ogris & B. Breser (Hrsg.), *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice* (S.115–129). Münster: Waxmann. (in press)

Literatur

- Adorno, T.W. (1987). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Suhrkamp.
- Allemann-Ghionda, C. & Bukow, W.-D. (Hrsg.) (2011). *Orte der Diversität: Formate, Arrangements und Inszenierungen*. VS Verlag.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Schöningh.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens*. Klett.
- Bramberger, A, Kronberger, S. & Oberlechner, M. (Hrsg.) (2017). *Bildung – Intersektionalität – Geschlecht*. Studienverlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz.
- Nassehi, A. (2018). Wir und die Anderen. Ein soziologischer Versuch, die Leitkulturdebatte zu verstehen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Vielfalt leben – Gesellschaft gestalten* (S. 71–84). Bertelsmann.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.

Lehrkräftebildung

Professionalisierung

Diversität

soziale und kulturelle
Ungleichheit

Heike Krösche
Emmerich Boxhofer
Karl-Heinz Heimberger

Demokratiebildung an Schulen

Abstract

Ziel der Studie ist es, herauszufinden, welchen Stellenwert und welche Bedeutung österreichische Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II der Demokratiebildung in ihrem Unterricht beimessen und welche lehrerbezogenen Einflussgrößen sich für das Ausmaß schulischer Demokratiebildung identifizieren lassen. Auf dieser Grundlage sollen zudem Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung abgeleitet werden. Die westlich-demokratischen Gesellschaften befinden sich aufgrund der politisch-kulturellen Veränderungen seit einigen Jahren im Wandel. Zu den Herausforderungen, die auch Auswirkungen auf die politische Bildung haben, gehören ein zunehmender politischer Rechtsruck, der wachsende Vertrauensverlust in demokratische Regierungen, aber auch das Zurückfallen in Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit.

Grundlage für die Demokratiebildung in Österreich ist die Einführung der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip für alle Schultypen, Schulstufen und Schulfächer 1978 durch den sogenannten Grundsatzterlass. Im Zuge der Absenkung des Wahlalters 2007 auf 16 Jahre hat die Bundesregierung eine "Demokratie-Offensive" gestartet, an die sich 2015 eine Überarbeitung des Grundsatzterlasses anschloss. Dennoch ist die Umsetzung politischen Lernens bei österreichischen Lehrerinnen und Lehrern mit großer Unsicherheit verbunden. Eine Befragung von Lehrkräften verschiedener Unterrichtsfächer zur politischen Bildung an Wiener Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I von 2014 hat gezeigt, dass der Umsetzung des Unterrichtsprinzips zwar eine große Bedeutung zugeschrieben wird, aber es aus Sicht der meisten Lehrerinnen und Lehrer vor allem an ausreichend Zeit für eine Thematisierung fehle (vgl. Larcher & Zandonella, 2014). Das vorliegende Forschungsprojekt möchte vor allem danach fragen, welchen Einfluss spezifische Faktoren auf Lehrerinnen- und Lehrerseite auf ihr Engagement für schulische Demokratiebildung haben.

heike.kroesche@uibk.ac.at
emmerich.boxhofer@ph-linz.at
karlheinz.heimberger@ph-linz.at

Methode

Die Daten werden mithilfe eines quantitativen Fragebogens erhoben. Dieser wird an Lehrkräfte der Sek I und II versandt.

Literatur

- Ammerer, H., Fallend, F. & Windischbauer, E. (Hrsg.) (2012). *Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik*. Studien-Verlag.
- Beutel, W. & Fauser, P. (Hrsg.) (2011). *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Wochenschau Verlag.
- Diendorfer, G. & Steininger S. (Hrsg.) (2010). *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven*. 2. Auflage. Wochenschau Verlag.
- Himmelman, G. (2017). *Demokratie-Lernen in der Schule*. Wochenschau Verlag.
- Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Wien*. http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SORA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf

- Schneider, H. & Gerold M. (2018). *Demokratiebildung an Schulen. Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Bertelsmann Stiftung.
- Zeilner, F. (2011). *Geschichte der politischen Bildung in Österreich als Unterrichtsprinzip und als Unterrichtsfach*. Peter Lang.
- Zeilner, F. (2015). *Politische Bildung als Instrument zur Verbesserung der politischen Partizipation, des Politikinteresses und der Demokratiequalität*. Peter Lang.

Demokratiebildung

Politische Bildung

Grundsatzertlass

Emmerich Boxhofer
Harald Reibnegger

BelaPrim – Belastungen von Primarstufenlehrer/-innen

Abstract

Um die Zusammenhänge zwischen physischen (insbesondere muskuloskeletalen Beschwerden) und psychischen Belastungen von Primarstufenlehrer/-innen evaluieren und identifizieren zu können, wurde das Forschungsprojekt „Bela-Prim“ 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 Ebenenmodell nach 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 (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 Online-Panel-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 sowie der 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) (Ainsworth et al., 2000; Hagströmer et al., 2006; Helmerhorst et al., 2012); (c) Erleben der Arbeit, Umgang mit beruflichen Belastungen (Schaarschmidt & Fischer, 2001); (d) Persönlichkeitsmerkmale (Gerlitz & Schupp, 2005).

Ergebnisse

In allen Körperregionen gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauen und Männern durch die Intensität der Muskel-Skelett-Erkrankungen. Im Nacken war die Ein-Jahres-Prävalenz bei den Frauen signifikant höher (87% vs. 68%). Männer haben eine signifikant höhere Ein-Jahres-Prävalenz im Bereich der Ellenbogen (13% vs. 27%). Hinsichtlich Geschlecht zeigen sich signifikante Unterschiede bei der wöchentlichen körperlichen Aktivität. Frauen haben einen niedrigeren Median als die Männer (1540 vs. 2217 MET min/Woche). Die Spannweite war bei Männern kleiner als bei Frauen (0 bis 7188 vs. 0 bis 11892). Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede wurden in den Persönlichkeitsdimensionen Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit identifiziert. In beiden zeigten

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

**Berufsbelastung
von Lehrer/-innen**

Gesundheitsprophylaxe

**Persönlichkeitsmerkmale
von Lehrer/-innen**

Lehrerinnen signifikant höhere Werte als Lehrer. Das berufliche Engagement und die individuelle Bewältigungsfähigkeit der teilnehmenden Lehrkräfte zeigten keinen geschlechtsspezifischen Unterschied. Eine erste Analyse der qualitativen Daten zeigte, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen Entlastung und Unterstützung im Unterricht für fordernde Situationen und im administrativen Bereich durch zusätzliche personale Ressourcen erhoffen. 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. In einem weiteren Schritt sollen basierend auf den erhaltenen Ergebnissen konkrete Maßnahmen zur Reduktion der Belastungen (Anleitungen, Handreichungen, Fortbildungsangebote) entwickelt werden.

Dissemination

Vortrag:

Hoppe, P., Reibnegger, H., Boxhofer, E., Leeb, A., Fenner, I., Kapellusch, J. M. & Schwartz, B. (2021). *Physiological and Psychological Strain in Upper Austrian Elementary School Teachers – An observational study*. 21st Triennial Congress of the International Ergonomics Association, Vancouver, June 13–18.

Eingereicht:

Hoppe, P., Reibnegger, H., Boxhofer, E., Leeb, A., Fenner, I., Kapellusch, J. M. & Schwartz, B. (2021). *Physiological and Psychological Strain in Upper Austrian Elementary School Teachers – An observational study*. In *Ergonomics*.

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), 457–464.

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). 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. 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), pp. 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. Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf: Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. S. 31. 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 *Friedrich Jahreshaft 2007* (S. 20–24). Friedrich.

Barbara Fageth
Petra Vollmann

Ko:KiS Kooperation Kindergarten-Schule

Abstract

Das Forschungsprojekt setzt es sich als Ziel ein mehrdimensionales theoretisches Konzept für das Land OÖ zu entwickeln, das unter Berücksichtigung struktureller (u.a. obligatorische Vernetzungstreffen der Leiter*innen beider Institutionen), gesetzlicher (Vorbereitungszeit, Datenschutzrichtlinien) und pädagogischer (einheitliches Verständnis der Schuleingangsphase) Rahmenbedingungen die konstruktive Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unter aktiver Partizipation der beteiligten Akteur*innen ermöglicht. Das Ergebnis einer ersten theoretischen Situationsanalyse zeigt, dass im Mittelpunkt der gegenwärtigen Problematik in Bezug auf die Zusammenarbeit (Moser, 2016) der unterschiedliche Zugang bzw. das divergierende Verständnis einer entwicklungsorientierten (Elementarpädagogik) und einer normorientierten (Primarpädagogik) Transitionsgestaltung steht (Amtmann & Hollerer, 2020; Bildungsreformkommission, 2015; Fageth & Breitfuß-Muhr, 2016; Faust-Siehl, 1994; Fröhlich-Gildhoff & Rönau-Böse, 2015; Griebel & Niesel, 2011; Hanke et al., 2013). Für die theoretische Entwicklung dieses Konzepts ist eine empirische Untersuchung als Grundlage vorgesehen: Einerseits eine Online-Befragung (Vollerhebung), um eine erste Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Kooperationsformen, der institutionellen/personellen Rahmenbedingungen und der gängigen Einschulungsentscheidungen durchzuführen. Andererseits werden für die inhaltliche Konkretisierung des Konzepts Gruppendiskussionen mit Fokusgruppen (Schulleiter*innen, Kindergartenleiter*innen, Eltern, Expert*innen aus der Aus-, Fort- und Weiterbildung) durchgeführt. Eine erste Pilotierung des Konzepts ist bereits im Frühjahr 2022 vorgesehen. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie kann die Schuleingangsphase durch eine konstruktive Zusammenarbeit von Pädagog*innen aus Kindergarten und Schule gestaltet werden, sodass einerseits den aktuellen bildungspolitischen Anforderungen Rechnung getragen wird (Stichwort: Entwicklungsscreenings und Klassenzuweisung, Selektion) und andererseits die Individualität und Integrität des einzelnen Kindes (Stichwort: Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit) gewahrt ist?

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

Methode

Das theoretische Konzept soll auf der Grundlage einer empirischen Methodentriangulation entwickelt werden: 1. *Online-Fragebogen*. Bei der schriftlichen Online-Befragung (Wagner & Hering, 2014) stehen u.a. die institutionellen Rahmenbedingungen, die bereits praktizierten Kooperationsformen sowie personelle Voraussetzungen im Mittelpunkt. Erhoben wird auch die gängige Praxis zur Erfassung der Schulfähigkeit eines Kindes mit den damit verbundenen Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen. 2. *Gruppendiskussionen*. Bei der mündlichen Befragung werden die subjektiv erlebten Kooperationsmöglichkeiten sowie (aktuelle) Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit erhoben. Letztendlich mündet die (Fach-)Expertise der Praxis in diesem Prozess in das Forschungsprojekt.

Ergebnisse

Die Datenerhebung via Online-Fragebogen wurde Mitte Juni 2021 abgeschlossen. Der Rücklauf bzw. die Beendigungsquote im elementarpädagogischen Feld liegt bei 37,32% ($n=281$) und im primärpädagogischen Feld bei 35,80% ($n=285$). Derzeit wird an der Auswertung der Daten gearbeitet, sodass auf dieser Grundlage die zweite Erhebung, d.h. die Durchführung der qualitativen Gruppendiskussionen geplant und umgesetzt werden kann. Die qualitative Datenerhebung ist für Oktober 2021 vorgesehen.

Dissemination

Die erste Veröffentlichung der Ergebnisse ist für das Frühjahr 2022 im Rahmen des Themenschwerpunkts ‚Schulbereitschaft‘ der Fachzeitschrift *Frühe Bildung* geplant. Im Anschluss daran werden die gewonnenen Erkenntnisse auch national über die EIFo-Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (herausgegeben von L. Eichen und E. Pözl-Stefanec) der scientific community zugänglich gemacht. Ebenso wie die Forschungsergebnisse für Praktikerinnen und Praktiker aufbereitet und zur Verfügung gestellt werden (z.B. im Fachverlag UNSERE KINDER und in der Fachzeitschrift *kindergarten heute*).

Literatur

- Amtmann, E. & Hollerer, L. (2020). *Schultütenkinder reloaded – Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte*. Leykam.
- Bildungsreformkommission (2015). *Vortrag an den Ministerrat*. http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Bildungsreformkommission.pdf
- Fageth, B. & Breitfuß-Muhr, G. (2016). Der Transitionsprozess – Entwicklungsrechtliche Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule. In S. Kronberger, Ch. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch* (S.24–38). Studien-Verlag.
- Faust-Siehl, G. (1994). *Schulfähigkeit und Anfangsunterricht*. <https://d-nb.info/1138233994/34>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Kohlhammer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (5. Auflage). Cornelsen.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Waxmann.
- Moser, C. (2016). *Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule in Oberösterreich: Grundlagen – Bestandsaufnahme – Perspektiven*. Dissertation an der Justus-Liebig-Universität Gießen. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/13114/pdf/MoserClaudia_2017_o8_16.pdf
- Schwarzer, R. & Jerusalem (2003). SWE – Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. <https://www.psycharchives.org/handle/20.500.12034/320>
- Wagner, P. & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.661–686). Springer VS.

Transition

Schuleingangsphase

ergebnis- und prozess-orientierte Entwicklungs-dokumentation

Quo Vadis? Akademisierung – Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelorstudiums Elementarpädagogik

Abstract

Die Akademisierung der Elementarpädagogik in Form eines Bachelor-Studiums an Pädagogischen Hochschulen in Österreich ist ein Meilenstein in der Qualifizierung von elementarpädagogischen Fachkräften. Mit der Professionalisierung verbunden ist die Ausbildung komplexer, persönlich wie fachlich reflektierter pädagogischer Handlungskompetenzen und einer auf Offenheit, Sensibilität, Reflexivität und Wertschätzung geprägten Haltung (König, Leu & Viernickel, 2015). Die Qualität der jüngsten Akademisierungsbemühungen im Feld der Elementarpädagogik zeichnen sich dadurch aus, dass es sich bei den Studierenden um bereits ausgebildete und meist im Berufsfeld tätige Pädagoginnen und Pädagogen handelt. Diese „berufsintegrierte Professionalisierungsmaßnahme“ (Labonte-Roset & Cornel, 2008, S.84) vereint Determinanten, die die Qualität des Theorie-Praxis-Transfers entscheidend positiv beeinflussen. Vigerske (2017) nennt (1) individuelle Faktoren wie Motivation und Einstellung, (2) die Einstellung zur kontinuierlichen Anwendung, (3) interne, das Arbeitsfeld betreffende und (4) externe, den Veranstalter und das Angebot betreffende Faktoren. Lipowsky und Rzejak (2012) betonen in ihren Expertisen die Bedeutung der Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen sowie die Erfahrbarmachung der Wirkung des eigenen Handelns. Hohe Akzeptanz erfahren Bildungsmaßnahmen somit, wenn die Auseinandersetzung an den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie an deren pädagogisches Feld (z.B. lokale Rahmenbedingungen) anschließt. Es erscheint daher nur konsequent, dass der Fokus des Studiengangs Elementarpädagogik auf einer durchgängigen Verzahnung von Theorie und Praxis einerseits sowie einer individuellen und personenbezogenen Professionalität, d. h. einer berufsbio-graphischen Entwicklung andererseits, liegt (Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020, S.297). Die Nachhaltigkeit der Professionalisierung basiert somit auf dem „wechselseitigen Zusammenspiel von explizitem wissenschaftlich-theoretischen Wissen, implizitem Erfahrungswissen und deren Transformation in reflektiertes Erfahrungswissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten z.B. methodischer und didaktischer Art“ (ebd.). Die zentralen Forschungsfragen lauten: Was nützt die erziehungswissenschaftliche Theorie (Akademisierung) der elementarpädagogischen Praxis (Professionalisierung)? Was sind die Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Transformation theoretischen Wissens in qualitativvolles praktisches Handeln im elementarpädagogischen Feld?

petra.vollmann@ph-linz.at
barbara.fageth@ph-linz.at

Methode

Von den Erkenntnissen der Literaturrecherche ausgehend (Balluseck, 2017; König, Leu & Viernickel, 2015; Vigerske, 2017) und aufbauend auf bereits durchgeführten explorativen Studien (König & Pasternack, 2008) zur Nachhaltigkeit akademischer Studiengänge für die pädagogische Praxis ist zur Beantwortung der oben angeführten Fragestellungen eine vertiefende formative wie summative Evaluations-Längsschnittstudie mit quantitativen (Online-Fragebogen) und qualitativen Erhebungsmethoden (Interview, Beobachtung) mit drei Kohorten zu je drei Erhebungszeitpunkten vorgesehen.

Ergebnisse

Im Erhebungszeitraum 2018–2021 wurde die 1. Kohorte von 26 Bachelor-Studierenden via Online-Fragebogen und dem Instrument der schriftlichen Fall- und Szenario-Bearbeitung befragt. Derzeit wird an der Auswertung der Daten gearbeitet. Die dritte Evaluierung in Form einer Videografie ist im Juni 2022 vorgesehen. 2019 ist die Datenerhebung der 2. Kohorte von 23 Bachelor-Studierenden gestartet und 2020 die Datenerhebung der 3. Kohorte mit 20 Bachelor-Studierenden. Erste Ergebnisse sind 2022 bzw. 2023 zu erwarten.

Dissemination

Die erste Veröffentlichung der Ergebnisse ist nach Abschluss der vollständigen Datenerhebung der 1. Kohorte geplant. Im Anschluss daran werden die gewonnenen Erkenntnisse kontinuierlich in einschlägigen Fachzeitschriften (u. a. Frühe Bildung, EIFO-Elementarpädagogische Forschungsbeiträge) der scientific community zugänglich gemacht. Außerdem werden die Forschungsergebnisse für Praktikerinnen und Praktiker aufbereitet und zur Verfügung gestellt (z. B. im Fachverlag UNSERE KINDER und in der Fachzeitschrift *kindergarten heute*).

Literatur

- Balluseck von, H. (2017). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen*. Budrich.
- Herbart, J. F. (1802). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.), *Kleine pädagogische Schriften*, Bd. 1 [1964]. Helmut Küpper.
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 287–310). Waxmann.
- König, A., Leu, H. R. & Viernickel, S. (2015). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Beltz Juventa.
- König, K. & Pasternack, P. (2008). *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin* (HoF-Arbeitsbericht 5/2008). Halle Wittenberg. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/ab_5_2008.pdf
- Labonte-Roset, C. & Cornel, H. (2008). Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In H. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik, Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 77–86). Budrich.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). *Wie wirkt Fortbildung? Merkmale und Wirkungen erfolgreicher Lehrerfortbildung*. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1029778>.
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Springer VS.

Akademisierung

Elementarpädagogik

Nachhaltigkeit

Theorie-Praxis-Verhältnis

Partizipatives Setting in der SCHILF-Seminarreihe für Klassenvorstände – Steigt die erlebte Unterstützung durch ein partizipatives Seminarformat?

Abstract

Das Interesse dieses Forschungsprojektes im Rahmen der Seminarreihe zur Qualifizierung von Klassenvorständ*innen liegt in der Evaluierung des Fortbildungsaspektes, welche nachhaltige Wirkung ein partizipatives Seminarformat sowie die Förderung eines positiven Gruppenklimas und die damit zusammenhängende gruppensdynamische Entwicklung in Bezug auf die erlebte Unterstützung der Seminarinhalte hat. Diese Seminarreihe wurde für Schulen aus der Sekundarstufe II in Anlehnung an die Ergebnisse eines Pilotprojektes zum Thema „Nachhaltigkeit durch maßgeschneiderte, partizipatorisch entwickelte Fortbildung“ (Gillhofer, 2017) konzipiert und in den Schuljahren 2017 bis 2019 umgesetzt. Im Fokus der Konzeption der Seminarreihe stand die Ausrichtung an den Nachhaltigkeitskriterien nach Zehetmeier (2010, S.199). Evaluiert wurde unter Bezugnahme auf die vier Wirkungsebenen nach Kirkpatrick (1998, S.41), wie der Zufriedenheit (Reaktion), dem Wissenserwerb (Learning), dem Praxistransfer (Behavior) und der Veränderung im System (Results).

maria.gillhofer@ph-linz.at

Methode

Für die quasiexperimentelle Studie mit zwei Messzeitpunkten wurden Klassenvorständinnen und Klassenvorstände an zwei Schulstandorten ($n=28$), die an der Fortbildungsseminarreihe im SCHILF-Format für nachhaltige Wirkung teilnahmen, befragt. Die Items der Befragung konzentrierten sich auf den Praxistransfer (*Praxiseignung speziell für Klassenvorständinnen und Klassenvorstände, Anwendung der Lehrinhalte* – Zehetmeier, 2010; Lipowsky & Rzejak, 2012; 3 Items), insbesondere auf den Kompetenzerwerb im konstruktiven Umgang mit Personen des beruflichen Umfeldes (*eingeschätzte Unterstützung* – Gillhofer, 2017; 4 Items), die motivationale Wirkung des Seminarformats (*Selbstbestimmtheit, Interesse, Nutzen und Selbstwirksamkeit* nach Ryan & Deci, 1996; *Ownership, Passung und Vernetzung* nach Zehetmeier, 2010; Knauer, 2006; 7 Items), die Erhebung des Lernklimas sowie die soziale Einbindung innerhalb der Gruppe (*Wertschätzung, Respekt* nach Eder & Hofmann, 2012) und das Erkennen von Qualitäten, *Gruppe als positive Ressource für den Schulstandort* (Gillhofer, 2017; 6 Items). Neben der Erhebung der freiwilligen Seminarteilnahme (Zehetmeier, 2010) wurde eine abschließende Gesamtbeurteilung ermittelt (Aufbau, Ablauf, Begleitung; 3 Items).

Auswertung der Erhebung

Die Auswahl der dargestellten Ergebnisse orientiert sich an der Aussagekraft über die nachhaltige Wirkung der in der Seminarreihe vorhandenen Elemente. Die Darstellung erfolgt in erster Linie unter dem Gesichtspunkt von förderlichen Faktoren für die Nachhaltigkeit von Fortbildungen nach Zehetmeier (2010, S.199ff) und welche Wirkung das erfahrene Gruppenklima und die damit zusammenhängende gruppensdynamische Entwicklung in Bezug auf die erlebte Unterstützung der Seminarinhalte hat. Die vermittelten Inhalte (Unterstützung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten) werden als unterstützend erlebt, wenn das Gruppenklima und

die Gruppendynamik positiv bewertet werden. Diesen Zusammenhang bestätigte auch Eder (1996).

Der Austausch in den Reflexionsphasen zwischen den Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmern wird besonders gefördert, wenn Teilnahme von Lehrpersonen aus derselben Schule erfolgt. Dies wird als positive Ressource für den Schulstandort erlebt, eine Erkenntnis, die den Vorteil von Fortbildung im SCHILF-Format gegenüber dem klassischen Seminarformat hervorhebt. Die Freiwilligkeit der Teilnahme als Kriterium der nachhaltigen Wirkung von Fortbildung wirkt auf die erlebte Unterstützung der vermittelten Inhalte und führt zur Weiterempfehlung der Seminarreihe. Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer, die sich von den Inhalten Unterstützung am Schulstandort erwarten, wenden die vermittelten Inhalte auch in den Praxisphasen zwischen den angebotenen Tagesseminaren an.

Literatur

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39), 223–238.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkung des Klimas an höheren Schulen*. Studien-Verlag.
- Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012*, 2. Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Gillhofer, M. (2017). Nachhaltigkeit durch „maßgeschneiderte“ partizipatorisch entwickelte Fortbildung. *Pädagogische Horizonte*, 1(1), S.103–123.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluation Training Programs: The Four Levels* (2. Auflage). Berrett-Koehler.
- Knauer, R. (2006). „Partizipation ist eine Haltung“, - Beteiligung als Schlüssel für mehr Demokratie. In Umweltschutzdachverband (Hrsg.), *Aktiv mitgestalten – in der Schule, um die Schule*. Forum Umweltbildung.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt Rollentausch? Merkmale und Wirkung wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1–17.
- Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung. Was bleibt? In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S.197–211). Waxmann.

Partizipation

Evaluation

Nachhaltigkeit
in der Fortbildung

Danièle Hollick, Harald
Reibnegger, Marianne Neißl
Aleksandra Jaramaz

Inklusion in der Lehramtsbildung der Primarstufe

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

Inklusion
Lehramtsbildung

Abstract

Die Implementierung von Inklusion als durchgängiges Leitprinzip und Querschnittsthema im Curriculum der PHDL im Zuge der Neustrukturierung der Lehrer/-innenbildung ist ein zentraler Baustein zur Professionalisierung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern für eine inklusive Schule. In der aktuellen (schul)pädagogischen Diskussion nimmt Inklusion eine zentrale Rolle ein. Die Bedeutung des Begriffes, die Adressatengruppe und der Stellenwert im pädagogischen und bildungspolitischen Kontext werden allerdings nicht einheitlich und teilweise auch kontrovers diskutiert. Je nach Wissenschaftsdisziplin prägen unterschiedliche Fachdiskurse das Thema Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen. Kiuppis (2014; zit. n. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7ff.) konnte in einer vergleichend-historischen Studie zu Veröffentlichungen von internationalen Organisationen zum Thema Inklusion grob drei Adressatenkreise identifizieren: ein enges Inklusionsverständnis, das aus einem früheren sonderpädagogischen Verständnis heraus die Gruppe von Personen mit Beeinträchtigungen adressiert, ein weites Inklusionsverständnis, das sich auf alle Differenzlinien bezieht, sowie ein Verständnis, das zwar auch alle Lernenden, besonders aber vulnerable Gruppen meint. Einstellungen sind nach Haddock und Maio (2014, S. 199) „zusammenfassende Bewertungen eines Objekts, die auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Grundlagen beruhen“ und werden von Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard und Schitow (2015) als „wichtige Schlüsselmomente für die Realisierung einer inklusiven Unterrichtspraxis“ identifiziert. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen ebenso Hellmich, Görel und Schwab (2016), die auch auf einen Zusammenhang zwischen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Inklusion und Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz & Schwarzer, 2000) hinweisen. Es wird davon ausgegangen, dass Einstellungen veränderbar sind. Diese Veränderungs- und Entwicklungsprozesse sind häufig mit innerpsychischen Konflikten verbunden. Das Modell der integrativen Prozesse (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987, S.38f) scheint hier anschlussfähig zu sein und kann für die Inklusionsdebatte wertvolle Perspektiven bringen und ist zudem theoretisch gut fundiert (Katzenbach, 2012, S.93; Albers, 2016, o.S.; Prengel, 2014, S.28; Gerspach, 2016). Theoriebasierte Sichtweisen auf Lehrer*innenprofession unterscheiden den strukturtheoretischen, kompetenztheoretischen und berufsbiographischen Ansatz, die jedoch nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. Terhart (2011) sowie Lindmeier & Lindmeier (2018) verweisen darauf, dass diese in einem „Ergänzungsverhältnis“ stehen (Terhart, 2011, S.209). Inklusivität, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden werden von ihren Vorerfahrungen beeinflusst. Die Vorbildung der Studienanfänger hat einen Einfluss auf die Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitseinschätzung. Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Schwerpunktwahl und Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitseinschätzungen. Mit Fortschreiten des Studiums und den dazugehörigen Erfahrungen in der Praxis verändern sich Einstellungen.

Konkrete Fragestellungen:

Wie verändert sich das Verständnis von Inklusion im Laufe des Studiums? Von welchen inneren Prozessen werden Änderungen von Einstellungen, Haltungen, Bedenken, Selbstwirksamkeitseinschätzungen zu Inklusion begleitet? Inwieweit gelingt es in der Lehramtsausbildung emotionale Prozesse, die sich aus Spannungsfeldern der Praxis ergeben und die ggf. mit Einstellungsveränderungen einhergehen, förderlich zu begleiten?

Methode

Mit einem Mixed-Methods-Design werden in einer auf vier Jahre angelegten Längsschnittstudie (2018–2022) Entwicklungsprozesse von Studierenden zu Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zu Inklusion untersucht. Quantitative Teilstudie: Als Erhebungswerkzeuge für die quantitativen Teilstudien werden die österreichischen Skalen SACIE-R und TEIP verwendet (Feyerer et al., 2013). Diese wurden in einem Forschungsprojekt an Pädagogischen Hochschulen entwickelt. Dafür wurden für zwei Skalen (SACIE-R, TEIP), die bereits international breite Verwendung erfuhren, deutsche Versionen erstellt. Der SACIE-R-Fragebogen (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised) besteht aus insgesamt 15 Einzelitems, die drei Faktoren (Sentiments, Attitudes, Concerns) zu je 5 Items zugeordnet werden konnten (Forlin et al., 2011). Der TEIP-Fragebogen (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) besteht aus insgesamt 18 Einzelitems, die faktorenanalytisch 3 Faktoren (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, Efficacy in collaboration, Efficacy in managing behaviour) zu je 6 Items zugeordnet werden konnten (Sharma et al., 2011). Die Studie ist in Form eines echten Längsschnitts angelegt, der mit Beginn des Studienjahres 2018/19 die Studierenden des Primarstufenlehramts mittels schriftlicher Fragebogenerhebung zu den genannten Bereichen befragte. Insgesamt werden diese Studierenden in einem echten Längsschnitt im Laufe ihres Studiums noch zweimal zur Befragung eingeladen. Die zweite Erhebung wird nach der Wahl des Schwerpunkts im 4. Semester stattfinden. Die dritte Befragung findet am Ende des Studiums im 8. Semester statt.

Qualitative Teilstudie: Mittels qualitativer Interviews wird entsprechend des biographischen Ansatzes den Erfahrungen, die „in Erzählungen biographischer Erlebnisse“ eingebettet sind und von Seiten der Befragten als bedeutsam für die jeweilige Sicht auf Inklusion eingestuft werden, nachgegangen (Rosenthal, 2001, S. 271). Die Auswertung erfolgt rekonstruktiv-sequentiell durch das Projektteam.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der ersten quantitativen Befragung weisen auf solche Unterschiede hinsichtlich der Einstellung, Haltung und Einschätzung der Selbstwirksamkeit zwischen den Studierenden zu Studienbeginn hin, die sich u. a. auf vorherige Bildungsbiographien sowie Erfahrungen im persönlichen Umfeld beziehen. Studierende mit pädagogischer Vorbildung (BAFEP) zeigen günstigere Haltungen und können sich auch Zusammenarbeit im pädagogischen Feld vorstellen. Weiters hatte die Hälfte der Studienanfänger zum Befragungszeitpunkt noch keine Lehrveranstaltungen mit explizit inklusiven Inhalten. Hier zeigt sich, dass Studierende, die noch keine Lehrveranstaltungen mit inklusiven Inhalten besuchen konnten, geringere Bedenken mit inklusiven Situationen sowie eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, wenn es sich um konkrete Umsetzung im pädagogischen Setting handelt.

Dissemination

Hollick, D., Reibnegger, H. & Neißl, M. (2019). Inklusion in der Lehramtsausbildung für Primarstufe. Entwicklung von Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden – Erste Ergebnisse einer Fallstudie im Längsschnitt. *Pädagogische Horizonte* (3)1, S. 41–61. <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/72/45>

Ausgewählte Literatur

- 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*. https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/467/1/PT_9007118_SACIE-R_TEIP_Fragebogen.pdf
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–66.
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6. Aufl., S. 197–229). Springer.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51, 7–16.
- Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Deutsches Jugendinstitut.
- Rosenthal, G. (2001). Biographische Methode. In H. Keupp, & K. Weber (Hrsg.), *Psychologie: ein Grundkurs* (S. 266–275). Rowohlt.
- Schmitz, G.S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 202–224.

Danièle Hollick
Ute Vogl
Alfred Weinberger

Bildungswissenschaften in Lehramtsbildung – Von der Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft

Abstract

Der Wandel von der Pädagogik zur Bildungswissenschaft wird in der Literatur kritisch diskutiert. Obwohl Kunina-Habenicht et al. (2012) mittels der Delphi-Studie Kernelemente der Bildungswissenschaften als zentralen Bereich in der Lehramtsbildung identifiziert haben, kritisiert Böttcher (2020, S.14), dass dennoch „Bildungswissenschaftliche Pflichtelemente nicht inhaltlich und curricular verbindlich ausgestaltet sind.“ Daraus leitet sich die Frage ab, welches Verständnis von Bildungswissenschaften die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen vertreten und wie dieses auf die Wahl der Inhalte und die Gestaltung der Lehrveranstaltungen wirkt. Verbunden mit diesen Fragen ist auch der Blick auf das eigene Professionsverständnis der Lehrenden zu werfen (Baumert und Kunter, 2006).

Diese Studie soll einen Beitrag zum Diskurs um Bildungswissenschaften in der Lehramtsbildung für eine Definition und Umsetzung eines gemeinsamen Professionsverständnisses der Lehrenden leisten, welches als Fundament für die Weiterentwicklung der Curricula dienen soll. Im theoretischen Referenzrahmen dieser Studie wird Bezug genommen auf 1) professionstheoretische Ansätze (z.B. Terhart, 2011/2012; Baumert & Kunter, 2006), 2) die Delphi-Studie nach Kunina-Habenicht et.al (2012) und 3) bildungsphilosophische Überlegungen (Czej-kowska, 2018). Auf der Grundlage der drei professionstheoretischen Ansätze (strukturtheoretisch, kompetenztheoretisch und berufsbiografisch) wird die Bedeutung des Terminus „Bildungswissenschaften“ herausgearbeitet und es werden die zentralen Inhalte gem. der Studie von Kunina-Habenicht festgehalten. Ergänzt werden diese Ergebnisse durch bildungsphilosophische Überlegungen zur Transformation der Pädagogik in die Bildungswissenschaften und die Verortung der Bildungswissenschaften in der Lehramtsbildung. Im Rahmen dieses empirischen Forschungsprojektes wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Inwieweit bringt die Verwendung eines neuen Terminus „Bildungswissenschaften“ inhaltliche Änderungen in den der Bildungswissenschaften zurechenbaren Lehrveranstaltungen?
2. Welchen Einfluss hat der Begriffswandel auf das eigene Professionsverständnis der Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen?
3. Welche Inhalte der Bildungswissenschaften wählen Lehrende aus dem Curriculum aus und wie werden diese Inhalte in den Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften umgesetzt?

Methode

Das Forschungsdesign wird mit dem Ansatz der Mixed Method entsprechend des Vertiefungsdesigns nach Kuckartz (2016) angelegt. Den Fragen 1) und 2) wird empirisch vorwiegend mittels qualitativer Methoden nachgegangen (problem-zentriertes Interview & Grounded Theory), Frage 3) wird vorrangig quantitativ bearbeitet (Online-Fragebogen). Befragt werden Lehrende der Bildungswissenschaften von Pädagogischen Hochschulen in Österreich (n = ca. 100–200).

daniele.hollick@ph-linz.at
ute.vogll@ph-linz.at
alfred.weinberger@ph-linz.at

Ergebnisse

Erste Ergebnisse werden im Herbst 2022 veröffentlicht.

Dissemination

Pädagogische Horizonte 2022

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Böttcher, W. (2020). Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft. *Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung*, 31, 60(1), 13–27.
- Czejkowska, A. (2018). *Bildungsphilosophie und Gesellschaft. Eine Einführung*. Löcker.
- Kuckartz, U. (2016). *Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Kunina-Habenicht, O. et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, 649–682.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–204). Beltz.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelbegriff, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39.

Bildungswissenschaften

Curriculum

Lehramtsbildung

**Professionalisierung des
Lehrer*innenberufs**

Ausbildungssupervision in der Lehrer*innenbildung. Professionalisierung im konjunktiven Erfahrungsraum

Abstract

Mit dem Start der Lehrer*innenbildung Neu Primarstufe ab dem Studienjahr 2015/16 und der damit vorausgehenden Curriculaentwicklung wurde an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) Ausbildungssupervision als Lehrveranstaltung wie schon zuvor in der „alten“ Volksschullehrer*innenausbildung weiter abgebildet und im Kontext der Querschnittsthematik „Persönlichkeitsbildung“ eingebettet (Primarstufencurricula, PHDL, 2019, S.15f). Studierende des 4. und 5. Semesters erhalten so die Möglichkeit, berufsfeldbezogene Anliegen während ihres Studiums im Hinblick individueller und kollektiver Professionalisierungsprozesse (Helsper, 2021, S.56ff) zu bearbeiten und daraus verantwortungsvolle Handlungsentscheidungen abzuleiten (Buer, 2013, S.63f). Die Etablierung von Supervision im Ausbildungskontext wurzelt in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit (Ziemons, 2010, S.11) und konnte in der jüngeren Vergangenheit bereits auch teilweise in der Lehrer*innenbildung Fuß fassen. Sie steht hier aber womöglich noch am Beginn eines gemeinsamen Selbstverständnisses. Eine bildungstheoretische Fundierung und auch Legitimierung dessen mit Blick auf das Elementare (Danner, 2006, S.34) wird über einen hermeneutischen Verstehensprozess angestrebt. Erste Ansätze finden sich beispielsweise in Platons Höhlengleichnis (von der Dunkelheit zum Licht), in Herbarts Antrittsvorlesung (zum pädagogischen Takt, 1802), in Kants Überlegungen hinsichtlich Erziehung zur Mündigkeit wie auch in Adornos Weiterentwicklungen hin zum kritischen Denken. In all dem bildet sich die Person selbst als zentrales Moment ab, dessen Professionalisierungsprozess bezüglich pädagogischen Handelns (Person – Theorie – Praxis – (Lehr-)Person) in Ausbildungssupervision einen konjunktiven Erfahrungsraum erfährt und gruppenhaftes bzw. kollektiv geteiltes handlungsleitendes Wissen und Erfahrung und damit die Betrachtung dessen an Bedeutung gewinnen (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010, S.273).

david.ketter@ph-linz.at

Methode

Die Dokumentarische Evaluationsforschung bietet die Möglichkeit, den Handlungspraxisbezug bzw. die praktische Logik von Ausbildungssupervision in der Lehrer*innenbildung zu rekonstruieren und einer grundlagentheoretischen Klärung zu unterziehen (Bohnsack, 2020, S.27). Das Ziel des methodologisch fundierten Zugangs besteht darin, das implizite handlungsleitende Wissen sowie Werthaltungen – bzw. in Anlehnung an Mannheims wissenssoziologische Tradition – das atheoretische Erfahrungswissen zu explizieren (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020, S.13ff). Kollektive Orientierungen werden insbesondere in der Analyse von Gruppendiskussionen sichtbar, indem Teilnehmende darin ihre „... kollektiv geteilten Erfahrungen und existentiellen Hintergründe“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010, S.273) aktualisieren, die dann in einem vertiefendem wissenschaftlich-hermeneutischen Sinne begrifflich-theoretisch zu erklären sind (ebd., S.271). Hierzu ist die Befragung einzelner Ausbildungssupervisionsgruppen am Ende jeweiliger Supervisionsprozesse mit Hilfe des Gruppendiskus-

sionsverfahrens angedacht. Unter Einbeziehung und gemeinsamer Betrachtung von Vergleichshorizonten soll eine kollektiv geteilte Handlungspraxis in Ausbildungssupervision an der PHDL rekonstruiert und im Kontext zu explizit formulierten curricularen Zielen und gegenwärtigen Professionalisierungsansprüchen in der Lehrer*innenbildung (Terhart 2011, S.202ff) diskutierbar werden. Moderierte Differenzbearbeitungen (hinsichtlich Orientierungen und Werthaltungen) mit den Stakeholdern (Studierenden) können darüber hinaus in einem zweiten Schritt weitere Entwicklungen bzw. Professionalisierung anregen, indem „... wechselseitig Einblicke in die Standortgebundenheit der Perspektive der jeweiligen anderen ...“ (Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2020, S.17) geboten wird.

Literatur

- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In R. Bohnsack, A. Przuzyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 267–283). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (2. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (2. Aufl., S. 27–66). Barbara Budrich.
- Buer, F. (2013). Worum es in der Beratung von professionals im Grunde geht: Sinnfindung in der Arbeit durch verantwortetes Streben nach Glück. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (3. Aufl., S. 55–71). VS.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (5. Aufl.). UTB.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2019). Curriculum Primarstufe. https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (57), 202–224.
- Ziemons, M. (2010). *Internet basierte Ausbildungssupervision*. Barbara Budrich.

Dokumentarische Evaluationsforschung

Ausbildungssupervision in der Lehrer*innenbildung

Professionalisierung angehender Lehrer*innen

Anne Koch et al.

Transmission. Vielfältige Formen der Weitergabe von ‚Religion‘ bei marginalisierten Jugendlichen in Österreich

**Forschungskonsortium der
PHDL, KPH Wien/Krems und
KPH Edith Stein**

**Pädagogische Hochschule der
Diözese Linz**

- Anne Koch, Institut Forschung & Entwicklung
- Monika Wagner, Institut für Religionspädagogik
- Aleksandra Jaramaz, Institut Forschung & Entwicklung
- Elisabeth Walcherberger, Institut für Religionspädagogik

**Kirchliche Pädagogische
Hochschule Wien/Krems**

- Karsten Lehmann, Institut Forschung & Entwicklung
- Alexandra Katzian, Institut Forschung & Entwicklung
- Halid Akpinar, Institut für muslimische Religion
- Erdal Kalayci, Institut für alevitische Religion

**KPH Edith Stein, Standort
Stams**

- Sonja Waldner, Primarstufenpädagogik
- Eva Salvador, Primarstufenpädagogik

anne.koch@ph-linz.at

Abstract

Angesichts vielfältiger Forschungsaktivitäten zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen sind jüngst zwei grundsätzliche Kritikpunkte formuliert worden. Vor allem Forscher*innen mit religionswissenschaftlichem Hintergrund haben darauf hingewiesen, dass die Daten der aktuellen Studien (a) meist in urbanen Kontexten erhoben sind und deshalb nur bedingt repräsentativ und (b) religiöse und weltanschauliche Minderheiten sowie marginalisierte Milieus in den aktuellen Studien häufig vernachlässigt werden. Genau an diesen beiden Punkten setzt das Projekt Transmission an, um einen Beitrag zur empirischen Erforschung der Religiosität von Jugendlichen leisten zu können. Zusätzlich zu einer Verringerung der beiden Engführungen soll hierbei für ein komplexes Modell der Weitergabe von Religion entwickelt werden.

Projekt (Laufzeit 2020–22)

Theoretischer Ansatzpunkt für das Transmission-Projekt ist ein komplexes Modell der Weitergabe von Religion. Ein solches liefert der Überblick über die aktuelle Forschung zu Weitergabe von Religion, den Benjamin Lee und Kim Knott am ‚CREST - Centre for Research and Evidence on Security Threats‘ der Lancaster University/GB erstellt haben. Unter dem Stichwort ‚ideological transmission‘ sind die Ergebnisse dieser Studien 2017/18 in drei Berichten publiziert. Dieses Modell dokumentiert den state-of-the-art um die Vermittlung von Religion. Es eröffnet außerdem einen produktiven heuristischen Referenzrahmen für die Erforschung der Religiosität von Jugendlichen. Es ergeben sich im Rekurs auf Lee/Knott zwei zentrale Forderungen: Zum einen unterstreichen Lee/Knott mit dem Begriff der ‚Ideologie‘, dass die Forschung über eine vorschnelle Einschränkung auf institutionell verfasste Formen von Religion hinausgehen sollte. Analysen sollten religiöse Minderheiten ebenso berücksichtigen wie andere Formen von Weltanschauungen. Zum anderen betonen Lee/Knott die Komplexität der Prozesse der Weitergaben von Religion. Sie betonen, dass den Analysen in diesem Feld ein weiter Begriff von Religion zugrunde liegen sollte, der die unterschiedlichen strukturellen Ebenen von Religion ebenso berücksichtigt wie auch ihre performativen und handlungsbezogenen Dimensionen. Daraus ergeben sich für das Transmissionsprojekt folgende explorative Forschungsfragen:

1. Wie wird Religion im Jugendalter weitergegeben im Sinne von beibehalten, erneut angeeignet, individualisiert etc.?
2. Welche Dimensionen von Religion sind dabei zentral?
3. Welche Differenzen bestehen zwischen den diversen religiös-weltanschaulichen Traditionen hinsichtlich der Weitergabe von Religion im Jugendalter?
4. Wie sieht es für marginalisierte Jugendliche aus?

Methode

Dem explorativen Charakter des vorgeschlagenen Projekts entsprechend, legt sich ein qualitatives Forschungsdesign nahe mit Gruppeninterviews mit Jugendlichen in der Tradition der Dokumentarischen Methode, das sich in der Jugend-

forschung bewährt hat und den Fokus auf die unterschiedlichen Konstruktionen von Religion unterstützt. Es bietet sich eine zweidimensionale Fallauswahl an: Gruppeninterviews, in denen die Deutungen von katholischen, evangelischen, muslimischen (ggf. alevitischen) und gewerkschaftlich organisierten Jugendlichen („säkulare“) erschlossen werden. Zum anderen der ländliche Raum, um marginalisierte Jugendliche, die aus verschiedenen Gründen weniger gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten haben, zu erforschen. Aus der Kooperation der drei kirchlichen PHs ergeben sich insgesamt mindestens fünfzehn Gruppeninterviews. Diese werden im Anschluss an die Dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack ausgewertet.

Zu erwartende Ergebnisse

Auf Grund der Fallauswahl könnte eine solche qualitative Studie den Engführungen der aktuellen Forschung zur Religiosität von Jugendlichen entgegenwirken, also ländlichen Raum einbeziehen und umfassender soziale Schichten berücksichtigen. Der Rekurs auf das Konzept der Vermittlung von Religion lässt vermuten, dass die Studie auch systematische Impulse geben kann. Ein weiterer Begriff der Vermittlung von Ideologien lenkt den Blick weg von der institutionell verfassten Vermittlung von Symbolsystemen hin zu einer umfassenderen Analyseperspektive, welche gerade für die Analyse der Lebenswelten von Jugendlichen bedeutsam erscheint und in hohem Maße auch Praktiken miterfasst. Schließlich kann eine Studie aus Österreich neue Vergleichsperspektiven eröffnen. Viele der aktuellen Studien in diesem Bereich stammen aus dem anglo-amerikanischen Kontext.

Dissemination

Vortrag:

Lehmann, K. & Koch, A. (2022). *Transmission of Religion*. [<https://www.wikogreifswald.de/mediathek/>]

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung, - Einführung in qualitative Methoden, S. 33–70.
- Hofmann, N. F. (2011). Jugendkultur und soziale Ungleichheit in Szenen – Forschungsstand und Perspektiven. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 2, 167–179.
- Lee, B. & Knott, K. (2017). Ideological Transmission I – III. <https://crestresearch.ac.uk/news/ideological-transmission>
- Knott, K. & Lee, B. (2021). Ideological Transmission in Extremist Contexts – Towards a Framework of how Ideas are shaped. *Journal of Religion, Politics and Ideology*, 21.
- Vieregge, D. (2019) Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 25(1), 64–73.

Transmission
Religiosität
von Jugendlichen
Säkularisierung

Teachers' agency in school development: A journey of expansive learning

Abstract

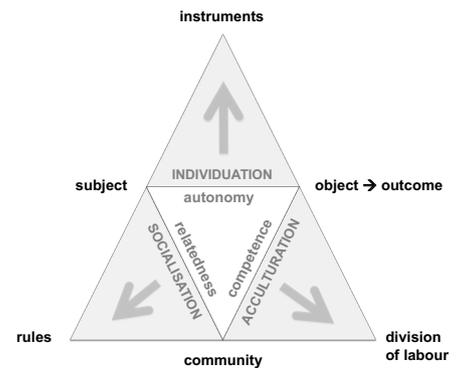
The thesis is concerned with the relationship of the 'individual self' and 'collective subject' in the formation of teachers' transformative agency conceptualised within cultural-historical activity theory. This topic is addressed by moving and oscillating between accomplishing an intervention project of school development as a joint activity of teachers and a theoretical discussion on individual needs deriving from existentialist and self-determination frameworks. These two lines of thinking are integrated in the original studies and their corresponding publications which focus theoretically on different aspects of the individual and collective planes of activity. The school development project took place at a small Austrian secondary school during the period of a nationwide school reform.

Study 1 dealt with a unit of analysis in conceptualising learning. It contrasted J. Reitinger's theory of inquiry learning arrangements, an Austrian rendition of inquiry learning representing a more or less individualistic approach to learning, with Y. Engeström's theory of expansive learning, identified as a collective approach to learning and known for utilising and advancing formative intervention methodology. Study 2 focused on reflective practice which draws attention to an internal or mental part of activity. In defining reflective practice, Thompson and Pascal (2011) led me to examine six core existentialist assumptions which underlie their theory of reflective practice. Cross-fertilisation between these assumptions and the chosen formative framework shed light upon the relation between existential needs and activity and, at the same time, turned the attention to the finding that human motivation is weakly addressed both in object-oriented activity and in reflective practice. Hence, Study 2 includes a tentative model by which I aimed to integrate the idea of activity system model and existential need dimensions with their 'metanecessities' (basic psychological needs) as a source of motivation, as introduced by D. Leontiev (2012). The individual and collective need dimensions of the model were discussed in the field of education. Study 3 brought into discussion teachers' attitudes and worldviews as professional resources of meaning making, and personal constructs being studied as tertiary artefacts by which the teachers were constructing what is meaningful in education. A special interview technique (D. Leontiev's 'Ultimate Meanings Technique', 2007) was used in the project for approaching teachers' core assumptions of the world. Interview results were turned into reflective material (mirror) to assist teachers' discussions on worldviews. The study drew attention to a historical tension inside the professional vision.

The summary of the original studies extended the theoretical discussion on need, motive, and object related to activity. D. Leontiev's integrative model of needs, based on existential need theories, offered an analytical view to individual in which a person's interaction with the world, mediated by culturally transmitted tools, is considered the source of human motivation. I argue in the thesis that, capitalising on this integrated model, the existential metanecessities can be interpreted as 'unobjectified' needs (A.N. Leontiev, 1978) that are inherent on a biological, a social, and a personal level of a human relating to the world. In the

martin.kramer@ph-linz.at

frame of this conception, the metanecessities can be interpreted as mediating links between individual and collective planes of activity. By combining this view with object-oriented activity, I could refine and argue for the tentative model (Study 2) in which psychological needs (metanecessities) are placed inside the collective activity system forming the ‘inner’ triangle which is dialectically related to the collective activity system through three ‘outer’ triangles. The model is presented as a contribution to the discussion on the still insufficiently resolved dichotomy of individual and collective planes of activity by providing a double framing which can be likened to and demonstrated as being reflectively positioned between two opposing mirrors. While looking at a mirror and analysing what lies before you, you realise that what you see (and can see) is actually your background – a colourful texture of experience that has accumulated over the years of practice within the activity. Conceiving yourself as being embedded in the picture, positioned in front of that background, and amidst other participants with an assumed similar experiencing but with their personal sense making, makes subjective mechanisms discernible as inherently necessary moment within unfolding activity. The theoretical discussion is completed with an illumination of possible mechanisms through which the teachers are shaping and are being shaped by instrumentality of transformative agency for allowing one to participate in and contribute to processes of which object is collective.



**cultural-historical
activity theory**

reflective practice

transformative agency

existential needs

school development

Selected References

- Kramer, M. (2016). Inquiry Learning Arrangements and Expansive Learning: A Tentative Dialogue. Investigating TILA from a Cultural-Historical Perspective. In J. Reiting, C. Habermellner, E. Brewster, & M. Kramer (Eds.), *Theory of inquiry learning arrangements. Research, reflection, and implementation* (pp. 187–204). Kassel University Press.
- Kramer, M., & Engeström, R. (2019). Teachers' beliefs as a component of motivational force of professional agency. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 214–222. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.007>
- Leont'ev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall. <http://marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>
- Leontiev, D.A. (2007). Approaching Worldview Structure with Ultimate Meanings Technique. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(2), 243–266. <https://doi.org/10.1177/0022167806293009>
- Leontiev, D. A. (2012). From Drive to Need and further: What is human motivation about? In D. Leontiev (Ed.), *Motivation, Consciousness and Self-Regulation* (1st ed., pp. 9–25). Nova Science.
- Thompson, N., & Pascal, J. (2011). Reflective practice: An existentialist perspective. *Reflective Practice*, 12(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.541089>

Doctoral thesis

- Kramer, M. (2021). *Teachers' agency in school development: A journey of expansive learning* [University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/334855>

Ursula Mattes
Susanne Oyrer

Lehren lernen in der Praxis oder über Video – Kompetenzgewinn in der Schulpraxis

Abstract

Angeregt wurde die Studie durch die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems im Jahr 2019, die durch das Programm „Observer“ (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) prüfen wollte, ob Studierende des Lehramts über Unterrichtsvideos einen Kompetenzgewinn aus der Schulpraxis generieren können. Da die Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) an der PHDL traditionell einen zentralen Stellenwert genießen, sollte das Projekt ausgeweitet werden und den Kompetenzgewinn von Lehramtsstudierenden nach vier bzw. sechs Semestern Schulpraxis untersuchen. Observer wurde als videobasiertes, standardisiertes Diagnoseinstrument als Basis für Unterrichtsanalyse entwickelt, um sowohl das Bemerkten als auch das Analysieren von Unterrichtsmerkmalen zu testen (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) und fokussiert auf die professionelle Wahrnehmung von Unterricht. Neben dieser Wahrnehmung sind aber noch weitere Kompetenzen für das professionelle unterrichtliche Handeln erforderlich (Lotz & Lipowsky, 2015; Karner, 2012). Hierbei ist die fachliche Kompetenz ein erster Meilenstein. Zusätzlich sind die Fähigkeit einer Lehrperson, ein geeignetes Unterrichtsklima zu generieren, ein gut funktionierendes Klassenmanagement zu führen und eine kognitive Anregung der SchülerInnen zu gewährleisten, wesentliche Dimensionen, die guten Unterricht ausmachen (Klieme et al., 2006). Ein anderes Modell zentraler Dimensionen professioneller Handlungskompetenz gliedert diese in drei Bereiche, nämlich a) professionelles Wissen, b) Überzeugungen und Werthaltungen und c) motivationale Orientierungen und Selbstregulierung. Dazu werden seit 2016 vom Linzer Zentrum für Bildungsforschung umfangreiche Befragungen zum neuen Lehramtstudium Cluster Mitte durchgeführt (Weber et al., 2021). Karner (2004) erstellte ein Kompetenzprofil für Lehramtsstudierende aus der Notwendigkeit heraus, Studierende nicht mit Ziffernnoten, sondern detailliert hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs zu beurteilen. Dieses beruht auf der Selbsteinschätzung aufgefächert in Selbst- und Sozialkompetenz, Klassenführungs- und Lehrkompetenz, Sach- und Sprachkompetenz und kann auch zur Selbstreflexion der „persönlichen Kompetenzlandschaft“ (Karner 2012, S. 4) verwendet werden.

ursula.mattes@ph-linz.at
susanne.oyrer@ph-linz.at

Methode

In den von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems gelieferten Datensätzen (SPSS) von allen Studierenden der PPS der PHDL im ersten (MZP1, n=134) und später im vierten Semester (MZP 2) waren 80 Datenpaare eindeutig zuzuordnen. Zu Messzeitpunkt 2 hatten die ProbandInnen insgesamt 48 Praxistage in Schulen und vier begleitende Seminare absolviert. Im 6. Semester nahmen dieselben Personen (n=67) an einer vom Autorinnenteam erstellten Online-Umfrage teil, die ihre Selbsteinschätzung nach dem Kompetenzprofil von Karner (2012) auf einer 6-stufigen Likert-Skala abfragte.

Ergebnisse

Bei den zur Verfügung gestellten Daten von „Observe“ wurde im T-Test unerwarteter Weise kein signifikanter Unterschied zwischen den Werten zu Studienbeginn und jenen nach 4 Semestern hinsichtlich der Professionellen Unterrichtswahrnehmung festgestellt. Keine Unterschiede wurden durch Observer auch hinsichtlich der Beschreibung von Unterrichtssituationen, dem Erklären und auf der Ebene des Vorhersagens von Auswirkungen von Unterrichtssituationen ausgewiesen. Die Studierenden gaben jedoch an, dass Sie Observer als geeignetes Mittel sähen, um Unterricht zu analysieren, darüber zu diskutieren, fanden die Videoclips eher aussagekräftig und interessant, allerdings wenig motivierend

sowie unangenehm sie zu bearbeiten. Im Gegensatz zu Observe gaben dieselben Personen in den eigenen Untersuchungen zum Kompetenzprofil allerdings an, dass sich sowohl ihre Fähigkeit Unterrichtsdetails besser wahrzunehmen (91%, stimmt sehr bis stimmt eher) als auch Unterricht professionell wahrzunehmen (90%) sowie einen pädagogischen Diskurs über Unterricht führen zu können (93%) verbessert hatten. Die Befragten gaben betreffend ihre Sozialkompetenz an, dass ihre Achtsamkeit im Unterricht (93%), ihre Empathie (92%), ihre Kommunikationsfähigkeit (87%) und Kooperationsfähigkeit (88%) durch ihr Studium gestiegen seien. Betreffend die Steigerung der Klassenführung durch die PPS liegen diese Werte für Organisation des Unterrichts bei 91%, für die dazugewonnene Flexibilität bei 86% und für die Rollenklarheit im Unterricht bei 84%. Besonders beachtlich sind die angesprochenen Werte für die Lehrkompetenz: Hier gaben 96% an, ihre Kompetenzen hinsichtlich Lernförderung verbessert zu haben, und 94% haben ihren Methodeneinsatz verbessern können. 96% gaben an, sich beim Einsatz von Arbeitsmaterial verbessert zu haben, und sogar 98% sind der Meinung, Unterricht besser aus mehreren Perspektiven wahrnehmen zu können. Hoch sind auch die Werte für den Zuwachs in der Sprachkompetenz (94%), der Reflexionsfähigkeit (94%) sowie in der fachlichen Planung (89%). In Relation zu diesen beachtlich guten Ergebnissen zeigt die Umfrage niedrigere Werte für den sachlichen, fachkundlichen Wissenserwerb, wo aber trotzdem 83% erreicht wurden, ebenso bei der Fähigkeit mit beruflicher Belastung umzugehen (69%) bzw. beim Umgang mit Konflikten in der Klasse (71%). Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die Umfrage zum Kompetenzprofil nach Karner (2012), das ja zur Beurteilung von Kompetenzen erstellt wurde, dem Kompetenzerwerb an der PHDL durch die Pädagogisch Praktischen Studien direkt vorort mit Kindern in Schulklassen ein ausgesprochen gutes Zeugnis ausstellt. Der Einsatz von Videoclips könnte in Zeiten von verordnetem Online-Unterricht als interessante Alternative bzw. methodische Ergänzung zum Präsenzunterricht genutzt werden; ersetzen kann sie Kompetenzerwerb im tatsächlichen Klassenzimmer dennoch nicht.

Ausgewählte Literatur

- Karner, C. (2004). *Lernberatung statt Beurteilung. Begleitete Selbsteinschätzung – ein möglicher Weg zu eigenständigen Leistungen im Lehrberuf*. Tectum.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe, (Hrsg.), *Begabungen Entwickeln and Kreativität Fördern* (S. 97–136). Kopaed.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 296–306.
- Weber, C., Altrichter, H., Reitinger, J., Bergmann, J. & Himmelsbach M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studierleben in der Ausbildung von Lehrpersonen – Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L3). In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 127–142). Waxmann.

Observer

videobasierte Unterrichtsanalyse

Kompetenzprofil Schulpraxis

Edith Kreutner
Martina Müller

FLAME – Foreign Language Aptitude & Motivation in English at Primary Schools

In Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PH SBC) und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ)

edith.kreutner@ph-linz.at
martina.mueller@ph-linz.at

Zur Rolle der Motivation fremdsprachlich begabter Lernender beim Umgang mit offenen Lernformen im Englischunterricht der Volksschule

Abstract

Fremdsprachliche Begabung (foreign language aptitude) zeichnet sich durch ein höheres Potenzial eines Individuums aus, Fremdsprachen zu lernen (Carroll, 1959; Wesche, 1981). Neben Leistungsmotivation (Dörnyei, 2001; Bernhard, 2010; Lamb, 2017) gilt diese fremdsprachliche Begabung seit über 50 Jahren als einer der besten Prädiktoren für instruierten und naturalistischen Fremdspracherwerb (Schlak, 2008). Um die Motivation aufrecht zu erhalten, den Begabungen entsprechende Leistungen zu elizitieren und den fremdsprachlichen Erwerbsprozess optimal zu fördern, bedarf es einer optimalen Passung von Lernarchitekturen und Individuen, unterstützt durch gezielt ausgewähltes begabungsförderndes Lehrmaterial (im Sinne einer „aptitude-treatment-interaction“ nach Cronbach & Snow, 1977; Snow, 1989). Dazu gibt es im deutschsprachigen Raum für den Primarbereich noch kaum empirische Arbeiten und so versucht dieses Projekt mit dem Fokus auf theoretisch motivierte und empirisch validierte begabungsfördernde Lernarchitekturen für den modernen Fremdsprachenunterricht an österreichischen Primarstufen daher diese Forschungslücke zu schließen. Das Projekt geht demzufolge der Frage nach, wie Lernmaterialien als Teil von begabungsfördernden Lernarchitekturen beschaffen sein müssen, um bei fremdsprachlich begabten Lerner*innen der dritten Schulstufe Leistungsmotivation erzeugen und aufrechterhalten zu können.

Methodisches Design

Das Forschungsprojekt FLAME basiert auf einem gemischten Methodendesign. Der quantitative Teil folgt einem quasi-experimentellen mehrfaktoriellen Querschnittsdesign, welches single-blind (Schüler*innen kennen ihren Begabungsstatus und die Zuordnung zu den zwei unterrichtlichen Interventionen nicht), mit vier Konditionen und vier Hypothesen zur Motivationsausprägung konzipiert ist. Als unabhängige Variablen fungieren zum einen die Intervention, die aus dem regulären, quasi neutralen Englischunterricht (Kontrollkondition) sowie dem dezidiert begabungsfördernden, offenen Unterricht mittels Ressourcenecke (Experimentalkondition) besteht. Die Auswahl der in der Ressourcenecke verwendeten Materialien basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aus den Bereichen Begabungs- und Begabtenförderung, Fremdsprachendidaktik sowie der allgemeinen Pädagogik. Die zweite unabhängige Variable ist der Faktor fremdsprachliche Begabung, wofür mittels eines standardisierten fremdsprachlichen Begabungstests (LLAMA; Meara, 2005) eine Stichprobe für die Experimentalkondition gezogen wird ($N = \text{ca. } 40$). Zielgröße bzw. abhängige Variable im Forschungsdesign ist die manifeste Motivation der Schüler*innen während der Auseinandersetzung mit dem regulären Unterricht sowie den begabungsfördernden Materialien. Diese wird mit zwei verschiedenen Methoden erhoben. Im quantitativen Bereich werden Motivationsscores bei allen Schüler*innen mittels einer standardisierten Skala quantitativ erhoben und anschließend mittels ANOVAs analysiert. Im qualitativen Bereich wird der Grad an Motivation in beiden Gruppen bei der Auseinandersetzung mit sowohl regulärem als auch begabungsförderndem Unterricht durch Videographie und halbstandardisierten Leitfadeninterviews mit ausgewählten Schüler*innen erhoben. Hierbei geht es vor allem darum herauszufinden, wie einerseits Motivation im regulären Unterricht entsteht und aufrechterhalten werden kann, andererseits darum, wie

genau die Schüler*innen die begabungsfördernden Materialien auswählen und über einen gewissen Zeitraum hinweg nutzen. Die Videoanalyse folgt einem qualitativ-quantitativen Ansatz. Ziel der Pilotierung ist die Generierung von Indikatoren bzw. des Kodierleitfadens für die Hauptstudie mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2014; Mayring & Fenzl, 2019). In der Hauptstudie werden die Videosequenzen quantitativ und qualitativ analysiert. Allerdings handelt es sich bei Motivation um ein dermaßen komplexes Konstrukt, dass ein automatisches Erkennen nach quantifizierbaren Indikatoren kaum möglich bzw. zielführend erscheint. Ein stärker interpretativer Zugang wird hier eventuell notwendig werden, in welchem einzelne Videosequenzen in ihrer Gesamtheit beurteilt werden. Zusätzlich dazu werden auch ausgewählte Lehrpersonen aus beiden Gruppen für Leitfadeninterviews herangezogen. Abschließend werden die Daten aus dem quantitativen und qualitativen Bereich trianguliert.

Ergebnisse

Aufgrund der aktuellen Situation der Schulen in der Pandemie startet die Studie mit Beginn des kommenden Schuljahres. Erste Ergebnisse sind daher nach der Pilotierung im Laufe des Schuljahres 2021–22 zu erwarten.

Literatur

- Bernhard, J. (2010). *Motivation in foreign language learning: The relationship between classroom activities, motivation, and outcomes in a university language-learning environment*. Carnegie Mellon University. Thesis. <https://doi.org/10.1184/R1/6686228.v1>.
- Carroll, J. B. (1958). A factor analysis of two foreign language aptitude batteries. *Journal of General Psychology*, 59, 3–9.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. Irvington.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346.
- Mayring P., & Fenzl, T. (2019) Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0-ar-395173>.
- Schlak, T. (2008). Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19(1), 3–30.
- Snow, R. (1989). Aptitude-treatment-interaction as a framework for research on individual differences in learning. In P. Ackerman, R.J. Sternberg, & R. Glaser (Eds.), *A series of books in psychology. Learning and individual differences* (pp.13–59). W.H. Freeman.
- Wesche, M. (1981). Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 119–154). Newbury House.

**Fremdsprachliche
Begabung (foreign
language aptitude)**

Motivation (motivation)

In Kooperation mit der Universität Passau (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik)

martina.mueller@ph-linz.at

**Lehrer*innen-
professionalisierung**

**Motive von Studien-
und Berufswahl**

Eine internationale und interprofessionelle Vergleichsstudie zur Veränderung von Berufswahlmotiven und berufsfeldbezogenen Haltungen im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften

Abstract

Faktoren, die die Berufswahl beeinflussen, stehen im Mittelpunkt zahlreicher nationaler und internationaler Forschungen (Eberle & Pollak, 2006; Richardson & Watt, 2006; König & Herzmann, 2011; König & Rothland, 2012; König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013; Mayr, Boxhofer, Nausner & Pflanzl, 2017). Studien zu Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften liegen dagegen bislang kaum vor und fokussieren vor allem auf Kompetenzen und Einstellungen (Baumert & Kunter, 2006; Mayr 2007; Kosinar, Leineweber & Schmid, 2016). Bestehende Studien zu Studien- und Berufswahlmotiven (Watt & Richardson, 2008) fokussieren vorrangig auf die Gründe für die Wahl des Lehramts-Studiums, lassen Entwicklungsprozesse der Studierenden während des Studiums aber außer Acht. Um Entwicklungsprozesse in der Professionalisierung nachzeichnen zu können (Kosinar, Leineweber & Schmid, 2016) bedarf es längsschnittlicher Zugänge und einer Ergänzung durch qualitative Methoden, um Bezüge zur Bildungsbio-graphie der Studierenden zu identifizieren und diese für die Professionsentwicklung nutzen zu können (Hansen, 2018). Forschungsleitende Fragen der Teilstudie waren, welche Motive für die Studien- und Berufswahl die Befragten angeben und ob es systemische Unterschiede an den verschiedenen Institutionen gibt. Weiters, welche kontextualen Begründungslinien dafür sichtbar werden und inwieweit sich Veränderungsprozesse von den Motiven und Erwartungshaltungen im Laufe der Studie ableiten und begründen lassen. Die Gründe für die Studienwahl und entsprechende Entwicklungsprozesse und Veränderungen von Berufsvorstellungen während des Studiums zu kennen, könnte große Bedeutung für Zulassungsbedingungen und Studienarchitektur der Lehramtsstudien haben, zumal sich einerseits die Schüler*innenpopulationen ständig verändern, andererseits aber auch die Erwartungen an Schule und Lehrpersonen durch gesellschaftliche Veränderungen im Wandel begriffen sind.

Methode

Die Studie InVerS verwendet ein Mixed-Method-Design und versucht zuerst im Rahmen einer Querschnittsuntersuchung die Karrieremotive und Berufsvorstellungen von Studienanfänger*innen verschiedener Länder, verschiedener Bildungseinrichtungen, verschiedener Fachbereiche und verschiedener sozialer Berufe zu erheben. Dazu wird das Instrument „Fit Choice“ (Watt & Richardson, 2006) als Online-Fragebogen eingesetzt. In einer qualitativen Teilstudie an ausgewählten Institutionen werden Entwicklungsprozesse der Studierenden, die durch die schulpraktischen Studien und die dazugehörigen Reflexionsphasen bedingt sind, erforscht. Ebenso werden ev. Auswirkungen auf Veränderungen der Berufsvorstellungen der betroffenen Studierenden in Form von Leitfadenterviews erfasst. Abschließend werden die Studien- und Berufswahlmotive der ursprünglichen Kohorte am Ende des Studiums noch einmal quantitativ erhoben und mit den Ergebnissen des 1. Messzeitpunktes in Beziehung gesetzt. Als Grundlage der hier beschriebenen quantitativen Teilstudie dienen die Daten des ersten Messzeitpunktes (N = 602) aus dem deutschsprachigen Raum. Die zweite Erhebungswelle startet mit dem Wintersemester 2021/22.

Erste Ergebnisse

Anhand der Daten des ersten Messzeitpunktes zeigt sich, dass die intrinsischen Studienwahlmotive auf einer 7-stufigen Likert-Skala deutlich gegenüber extrinsischen überwiegen ($MW = 4.99$; $SD = 1.15$). Bei der Berufswahlmotivation nimmt die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen den größten Stellenwert ein ($MW = 6.19$; $SD = 0.93$) gefolgt vom Wunsch, die Zukunft der Kinder bzw. Jugendlichen mitgestalten zu können ($MW = 6.09$; $SD = 1.00$). Einflüsse von Dritten scheinen eine eher geringe Bedeutung zu haben ($MW = 4.08$; $SD = 1.6$), ebenso die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ($MW = 4.08$; $SD = 1.22$). Den geringsten Wert erzielt die Option, den Beruf als Verlegenheitslösung gewählt zu haben ($MW = 2.01$; $SD = 1.1$). Gruppenvergleiche zwischen den befragten Institutionen zeigen teils signifikante Unterschiede in einzelnen Bereichen (z.B. bei den Angaben zu pädagogischen Vorerfahrungen). Aufgrund der ersten Datenauswertungen liegt die Vermutung nahe, dass pädagogische Vorerfahrungen (Mayr, 1998) (vor allem Unterrichts- und Nachhilfetätigkeit) Einfluss auf Studien- und Berufswahlmotive und Vorstellungen zum Lehrerberuf haben könnten, auch wenn Lerche et al. (2013) in ihrer Studie jegliche Prädiktorfunktion pädagogischer Vorerfahrungen widerlegen. Nicht zuletzt scheint die eigene Bildungsbiografie (über den erreichten Schulabschluss und jenen der Eltern erhoben) Einfluss auf einzelne Items zu haben, wie etwa die eigene Lehr-Lernerfahrung (ELL). Dies würde sich auch mit bereits bestehenden Befunden dazu decken, dass Lehrer*innen Vorbild sind, wenn es um die Gestaltung von Unterricht geht (Puchta & Schratz, 1984; Müller, 2016). Inwiefern die ausgeübten Berufe der Eltern eine Rolle spielen, soll ebenfalls noch geklärt werden. Die Ergebnisse der internationalen, interinstitutionellen und interdisziplinären Vergleiche dieser groß angelegten Studie könnten wertvolle Erkenntnisse bringen, die mittelfristig in die Konzeption neuer bzw. die Überarbeitung bestehender Curricula der Lehrer*innenbildung in Österreich einfließen könnten.

Dissemination

Müller, M. (2019). *InVerS Internationale Vergleichsstudie zu Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrpersonen*. Vortrag im Rahmen des 3. Internationalen Kongresses der IGSP: Lernen in der Praxis. Professionalisierungsprozesse im Kontext schulpraktischer Studien in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Hochschule Steiermark und Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz. Graz, am 26-04-2019.

Müller, M. (2019). *Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden*. Posterpräsentation im Rahmen der ÖFEB-Tagung der Sektion für empirische pädagogische Forschung: Evidenzen nutzbar machen. Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Linz, am 08-02-2019.

Ausgewählte Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520.

Eberle, T., & Pollak, G. (2006). Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik Universität Passau*, 1(1), 19–36.

Hansen, C. (2018). *Wer bin ich und wer möchte ich sein? Pädagogische Professionalisierung durch Reflexion: Das Profigräfe-Modell im Praxistest*. Unveröffentlichter Artikel.

König, J., & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 186–210.

König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 289–315.

König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), S. 553–577.

Kosinar, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2016) (Hrsg.). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Waxmann.

Mayr, J. (1998). *Fragebögen zur Erkundung des Lehrens und Lernens an der Pädagogischen Akademie. Eine Materialsammlung*. Linz: Pädagogische Akademie der Diözese Linz.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who choose teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56.

Watt, H. M. G., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.

Der Terminus „Muße“ – „old school“ oder ein zukunftsweisendes Korrektiv?

johannes.neubauer@ph-linz.at

Reform als „reforma“

**Muße als hochsensible
und wachsame Tätigkeit**

**Innehalten und
Besinnung als Gegenpole
zur Mediatisierung von
Bildung**

Abstract

Das Grundanliegen dieses Essays besteht in dem Versuch, eine aktuelle Adaption des Mußebegriffs für die gegenwärtige und zukünftige Bildungslandschaft plausibel durchzuführen, indem auf einen bereits mehr als 2000 Jahre geführten Diskurs zurückgegriffen wird. Dabei handelt es sich nicht um eine semantische Verjüngungskur eines vermeintlich anachronistischen Begriffs, sondern um ein Herausarbeiten der Aktualität und der Bedeutung für das gegenwärtige und zukünftige schulpädagogische Feld. Der aus der Antike stammende Terminus wird in seinem historischen Kontext literaturgeleitet dargestellt und kommentiert. Die Auswahl der Autorin H. Arendt als politische Theoretikerin und Philosophin und der Autoren Aristoteles und Seneca als Philosophen, J.W.v.Goethe und R. M. Rilke als Dichter, H. Pestalozzi als Pädagoge und M. Wagenschein als Physiker und Didaktiker wird dadurch begründet, dass damit ein vorläufiger, fragmentarisch inhaltlicher Bogen gespannt wird, der die unterschiedlichsten Zugänge zur gewählten Thematik repräsentiert. Die kritischen und würdigenden Kommentare dazu stellen eine inhaltliche Brücke zur Gegenwart dar und sollen einen Beitrag für ein erweitertes Verständnis dieses Themas leisten. Mußemomente werden nicht als exklusive und privilegierte Momente, sondern als verschränktes Merkmal im gesamten Lebensvollzug gesehen. In solch einer zweckfreien Zeitleiste ändert sich das Zeitempfinden möglicherweise in eine Entschleunigung und zugleich in eine Intensivierung. So gesehen ist ein Mußemoment „ein Zustand, in dem sich etwas einstellen kann, weil sich nichts einstellen muss“ (Riedl, 2021, S. 42). Diese begrenzte Unabhängigkeit von der Dimension Zeit lässt auf eine genuin persönliche und schöpferische Gestaltung eines Lebensmomentes hoffen. In diesem Kontext ist folgende Grundsatzfrage zu stellen: Welche Rahmenbedingungen brauchen Lernende (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern) für ihren Bildungsprozess, der eine subjektive Bedeutsamkeit und Entwicklung ermöglicht bzw. fördert? Lernplattformen bieten ein Service, das Pädagoginnen bzw. Pädagogen niemals als Einzelperson anbieten können. Sie haben jedoch die Chance, den ihnen anvertrauten Menschen einen ausbalancierten Bezug zur Vita activa und Vita contemplativa (Arendt), ein Innehalten (scholé), eine Versenkung in die Sache (Wagenschein), eine Anschauung (Pestalozzi), eine hochsensible und wachsame Tätigkeit (Rilke), ein Reifwerden-lassen-können (Goethe), eine Betrachtung von relevanten Lebensthemen (Seneca) und einen Beitrag für die Stabilisierung der Humanisierung von Gesellschaft (Aristoteles) zu ermöglichen, das auf der Folie eines menschenfreundlichen Beziehungsgeschehens begleitet und gefördert werden könnte. Harmut Rosa sieht diese Chance sehr kritisch: „Muße ist eine spezifische Form der Weltbeziehung“ (Rosa, 2015, S. 232), die nicht in unseren Gesellschaften verankert ist. Es gilt eben die Dimensionen Zeit als knappe Ressource und die belastenden Erwartungshaltungen zumindest partiell ablegen zu können. Dabei sieht er in der „Kultur der Spätmoderne...im Grunde keine Muße mehr, gleichgültig, wie kunstvoll wir unsere Entschleunigungs-oasen inszenieren und wie viele Auszeiten wir uns zu nehmen erlauben“ (ebd., S. 233). Die Diskussion um eine plausible Adaption für das schulpraktische Feld soll trotz des Verschwindens der Muße nicht verstummen, sondern auf eine realistische Konstruktion einer Verschränkung von pädagogischer Tätigkeit und Muße ausgerichtet sein. Damit ist nicht eine diffuse Verschmelzung mit dem Alltag gemeint, sondern eine Verschränkung, die sich einerseits distanziert vom Funktionieren und an-

dererseits dieses Funktionieren unterstützt. Liessmann deutet diesen Begriff als Möglichkeit, „sich in eine Sache zu versenken, mit einer Frage, einem Thema, einem Problem, einem Gegenstand, einem Kunstwerk zu beschäftigen, ohne sich Rechenschaft ablegen zu müssen, wozu das Ganze denn gut sein soll“ (Liessmann, 2018, S. 52). Wie könnte dieses Bild für die gegenwärtige Bildungslandschaft interpretiert werden? Das schulpraktische Feld kann als ein geschütztes Brachland gedeutet werden. Dem Brachland gönnt man eine Zeit von Ruhe, es muss nicht immer abliefern, es darf sich erholen. Auch für die im Bildungssystem Agierenden könnte diese Metapher gelten, indem die Erholung durch ein Innehalten und Besinnung wie bei Rilke (1904/1907) und Wagenschein (1970) gestaltet wird und einen Kontrapunkt zur Mediatisierung bietet. Diese genuin individuell gestaltete Brachzeit wäre nicht eine diffuse Grauzone, sondern eine selbstbestimmte Lebensdichte. Vielleicht können solche Voraussetzungen einen ernstzunehmenden Beitrag zur Bildungs Erneuerung (re-forma) leisten, der eine Orientierung an gelebten, überzeugenden und relevanten Modellen in der Vergangenheit sucht und zugleich den Blick in die Zukunft wagt. Gisela Dischner drückt dies so aus: „Der eigene Entwurf wird vielleicht um so deutlicher erkannt in diesen stillen Mußestunden – und das Müßige ist dann das Überflüssige, aus dem etwas in uns überfließt, das uns belebt und verjüngt. Die ferne Nähe des eigenen Gewesenseins befruchtet unser in die Zukunft entworfenes Denken – von dort kehren wir verändert in unsere Existenz zurück“ (Dischner, 2009, S. 189).

Methoden

Als empirische Methode wurde eine hermeneutische Herangehensweise gewählt.

Ergebnisse

Die durch eine hermeneutische Herangehensweise abgeleiteten Ergebnisse werden als vorläufige Erkenntnisse formuliert:

- Muße wird als innere, hochsensible und wachsame Tätigkeit gesehen, in der sich Neues bilden kann. Diese vermeintlich brachliegende Zeitspanne, die einen Nährboden für Zuwachs entstehen lässt, setzt einen Rückzug aus dem Funktionieren voraus. Diese genuin individuell gestaltete Brachzeit käme nicht einer diffusen Grauzone, sondern einer selbstbestimmten Lebensdichte gleich.
- Das weitere Handeln ist ein von diesen Mußemomenten determiniertes. Die Wirksamkeit von Muße zeigt sich also in einem Durchdringen weiterer Handlungen.
- Mußemomente können zu einem positiv und freudvoll erlebten Anlass werden, sich auf Personen bzw. Situationen mit allen Sinnen einzulassen.
- Es braucht die Fähigkeit, immer wieder für eine Zeitspanne allein sein zu können. Der Rückzug wird damit zu einem inneren Sammlungsgeschehen und zu einer Bündelung von Kräften. Die sich ständig anbietenden Alternativen werden zugunsten einer Sache in die Warteschleife des Lebens erkenntnisgeleitet verwiesen.
- Das Unerwartete und Unabsehbare wird als Kontrapunkt zur Planbarkeit des Lebens gesehen. Dabei wird die Haltung, dass kreative Prozesse nicht als Planungsendprodukt, sondern als ein innerer Prozess und als Ausgangspunkt gedeutet werden, aufgebaut. Dieser neue Anlass drängt zu einer äußeren Gestaltung.
- Die Zeitleiste eines Entwicklungsprozesses, die bewusst gewählt und ermöglicht wird, relativiert sich angesichts der Wahrnehmung von Veränderungen. Diesen wahrgenommenen Veränderungen wird also zeitlicher und gestalterischer Raum gegeben, der sensibel geschützt wird. Zerstörerische Gefährdungen durch Mediatisierung im Reifungsprozess werden ferngehalten, offene Frage in diesem Prozess jedoch aktiv erwartet.

Dissemination

Neubauer, J. (2021). Der Terminus Muße – old school oder ein zukunftsweises Korrektiv? *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 1–20.

Ausgewählte Literatur

- Arendt, H. (2021). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (2. Aufl.). Piper.
- Dischner, G. (2009). *Wörterbuch des Müßiggängers* (2. Aufl.). Edition Sirius.
- Gimmel, J. (2014). Zu einer Re-Etablierung des Begriffs der Muße im Spannungsfeld von Theorie und Praxis bei Th. W. Adorno. <https://freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:12352/datastreams/FILE1/content>
- Gimmel, J. (2017). Mußevolle Arbeit oder ruheloser Müßiggang. In G. Dobler & P. Ph. Riedl (Hrsg.), *Muße und Gesellschaft. Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße* 5 (S.47–59). Mohr Siebeck.
- Liessmann, K. P. (2015). Das schlechte Gewissen über Muße und Bildung. *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 3, 254–259.
- Riedl, P., Ph. (2021). *Gelassene Teilnahme. Formen urbaner Muße im Werk Goethes. Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße*, 17. Mohr Siebeck.
- Rosa, H. (2016). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit* (5. Aufl.). Suhrkamp.
- Schwarz, F. F. (Hrsg.) (2017). *Aristoteles: Politik*. Reclam.
- Stamm, R. (Hrsg.) (2011). *Paula Modersohn-Becker. Briefwechsel mit Rainer Maria Rilke*. Insel.
- Wagenschein, M. (1970). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*, 1 (2. Aufl.). Klett.

Susanne Oyrer
Christine Mitterweissacher

Forschend partizipative Lernprozesse in der Hochschuldidaktik für Bildungswissenschaften im Distanz-Modus

Abstract

Basis für dieses Forschungsprojekt unter Beteiligung von Lehramt Studierenden (Sek) war eine Anfrage des AEC (Ars Electronica Center) bei der PHDL, die Museumsausstellung und das begleitende Buch „TARDI“ dahingehend zu überprüfen, ob damit Anreize zu forschendem Lernen geschaffen werden können, die Lehrkräfte mit ihren das AEC besuchenden Schulklassen umsetzen können. In Kooperation zwischen dem IFE (Institut für Forschung und Entwicklung) und dem IFWB (Institut für Fort- und Weiterbildung) wurde ein Forschungsdesign entworfen, in welchem die Lehrveranstaltung „Sozialwissenschaftliche Forschung - Methoden und Analyseverfahren“ in einem forschenden partizipativen Lernansatz (Reitinger, 2013) in zweifacher Weise genutzt wurde: einerseits um die didaktische Umsetzung der AEC-Buchinhalte und der Ausstellung für den Schulunterricht unter dem Aspekt Forschenden Lernens zu erforschen, und andererseits die Arbeitsweisen in der sozialwissenschaftlichen Forschung praxisorientiert zu erlernen und diese Arbeitsweisen selbst in einem Forschungsprojekt umzusetzen. Damit schließt die didaktische Vorgehensweise an eine Tradition forschungsorientierter Lehrveranstaltungsarrangements an der PHDL an bzw. führt diese weiter (Ketter et al., 2016). Sichtbares Ergebnis sollten schließlich Stundenbilder zu den Inhalten des Buches oder der Ausstellung sein, die zuvor von den Studierenden auf ihren partizipativen, forschenden Lernansatz empirisch geprüft wurden und den Schulen zur Vor- bzw. Nachbereitung des Museumsbesuchs dienen sollen. Neben der Prüfung des Buches sowie der Ausstellung auf ihre Nutzbarkeit für den Schulunterricht waren für das Begleitteam der PHDL in der Begleitforschung außerdem folgende Forschungsfragen von Interesse: Inwieweit gelingt es, anhand dieses praxisorientierten sozialwissenschaftlichen Projektes, den Studierenden sozialwissenschaftliche Forschungsgrundlagen näher zu bringen? Inwiefern gelingt es, dass die Studierenden selbst trotz des Online-Unterrichts im Distance Learning einen partizipativen, forschenden Lernprozess durchleben und welche Gelingensfaktoren können identifiziert werden? Wie stark ist in einem solchen partizipativen, forschenden Lernszenario im Distance learning die Beteiligung (Balwant, 2017) der Studierenden? Seitens der Studierenden ergaben sich folgende Fragestellungen: Wie können auf Basis der Ausstellung und dem begleitenden Buch des ARS Electronica Center Unterrichtsarrangements gestaltet werden, die forschendes Lernen fördern? Wie können die Ergebnisse im Sinne der Aktionsforschung zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts in Richtung Forschende Lernarrangements verwendet werden?

Methode

In einem quasiexperimentellen Forschungsdesign wurde zum einen auf Ebene der Studierenden hinsichtlich der Forschenden Lernarrangements mittels CILI (Criteria of Inquiry Learning Inventory) geforscht, einem standardisierten Erhebungsinstrument zur Messung der Kriterienentfaltung des Forschenden Lernens (Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020) sowie dem SIMS (Situational Intrinsic Motivation Scale; Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) zur Messung der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt wurden zu verschiedenen

susanne.oyrer@ph-linz.at
christine.mitterweissacher@ph-linz.at

Partizipation
Aktionsforschung
Hochschuldidaktik Bil-
dungswissenschaften
Distanz-Lehre

Stundenbildern 15 Lehrende und 5 Schulklassen befragt. Zum anderen wurden CILI (Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020) auf der Ebene der Begleitforschung in der Seminargruppe ($n=14$) eingesetzt, um den forschenden Charakter der Lehrveranstaltung im Online-Modus zu prüfen. Darüber hinaus wurde die persönliche Relevanz der Lehrveranstaltung für die Studierenden mittels PII im Hochschulkontext (Oyrer & Reibnegger, 2020) getestet ($n=25$) sowie selbst erstellte Items zur Bewertung des Fachwissens eingesetzt ($n=14$).

Ergebnisse

Die Ergebnisse der Fragebögen der Studierenden dienten ihnen als Basis zur Reflexion und Überarbeitung der Stundenbilder. Darüber hinaus konnten Studierende sich im Sinne der Unterrichtsentwicklung durch Aktionsforschung in ihrer Profession (Lehren) weiterentwickeln. Sie kennen nun Möglichkeiten der Selbst-Evaluierung und durchlebten selbst in einem Praxisbeispiel den wissenschaftlichen Zugang zu Unterricht bzw. Unterrichtsentwicklung. Die Begleitforschung zeigte, dass sich die Kriterien Forschenden Lernens in der LVA trotz Online-Unterricht entwickeln konnten. Folgende Gelingensfaktoren wurden von den Studierenden genannt: Breakouträume, Gruppenbildung, reales Projekt, Wahlmöglichkeiten beim Thema für Stundenbilder und Entscheidungseinbindung in die Auswahl der Fragebogenitems, individuelle Beratung durch LVA Leitung, Museumsbesuch. Dies sind wichtige Hinweise für die Gestaltung im Distance learning. Außerdem konnte sich eine hohe persönliche Relevanz im Online-Unterricht bei den Studierenden entwickeln. Entgegen einer Vorstudie (Oyrer & Reibnegger, 2020), deren einfaktorielle Datenanalyse vermuten ließ, dass sich Studierende gleichermaßen kognitiv und affektiv in Lehrveranstaltungen angesprochen fühlen könnten, weisen die Daten darauf hin, dass sich die Studierenden im vorliegenden Fall kognitiv stärker angesprochen fühlten als auf affektivem Weg. Im nächsten Schritt soll eine SPSS-Faktoranalyse die Ausprägung der affektiven und kognitiven Aspekte von Involvement im Hochschulkontext weiter untersuchen.

Dissemination

Oyrer, S. & Mitterweissacher, C. (2021). *Ein Museumsbesuch und seine Auswirkungen auf forschende, partizipative Lernprozesse an einer Hochschule im Distanz-Modus*. HOFO meets Phforsch. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. 30.09.21.

Oyrer, S. & Mitterweissacher, C. (2021). 'All in One' – Teacher trainees as researchers, learners, and teachers in an online setting. WALIS World Association of Lesson Studies International Conference 2021. City University of Macau, The Education University of Hongkong. online 29.11–02.12.21.

Literatur

Balwant, P. T. (2017). The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 389–401. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281887>

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.

Ketter, F.D., Schwaiger, U., Benczak, S., Hauer, B., & Reitinger, J. (2016). „CrEEed“ in der Ausbildung von Lehrpersonen. Forschendes Lernen in der Mathematik-Didaktik der Primarstufe. *Open Online Journal for Research and Education*, 6(10), R&E Source, <http://journal.ph-noe.at>

Oyrer, S. & Reibnegger, H. (2020). Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen für Studierende – das Messinstrument PII im Hochschulkontext. In *Student Engagement und die Hochschule von heute. 8ter Tag der Lehre*. Tagungsband zum 8. Tag der Lehre der FH OÖ (S. 113–119).

Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. *Theorie und Praxis der Schulpädagogik* (Vol. 12). Prolog.

Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft. Empirische Zugänglichkeit anhand der deutschsprachigen Version des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern. Themenband PH St-Studienbuchreihe* (S.227–246). Leykam.

Susanne Oyrer et al.

CrEEd for Schools – partizipative Schulentwicklung mit forschendem Lernansatz*

Susanne Oyrer
 Beatrix Hauer
 Gudrun Keplinger
 Anke Hesse
 Johannes Reitinger

susanne.oyrer@ph-linz.at

Partizipation
Forschendes Lernen
Unterrichts- und
Schulentwicklung

Abstract

Aufbauend auf einem forschenden, partizipativen Lernansatz (Reitinger, 2013) haben im letzten Jahrzehnt forschende Lernarrangements an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im tertiären Bildungssektor, aber auch im schulischen Kontext der Sekundarstufe ihre praktische Umsetzung gefunden und wurden begleitend evaluiert und beforscht (Hauer, 2016; Keplinger, 2016; Ketter et al., 2016; Oyrer, 2018). Das dabei gewonnene Know-how floss nun in einen Prozess ein, in welchem sowohl Unterrichts- als auch Schulentwicklung durch forschendes partizipatives Lernen umgesetzt werden sollten. Dem Schulentwicklungskonzept CrEEd for Schools (Reitinger & Oyrer, 2020) liegt die Metaintention zugrunde, dass Kriterien Forschenden Lernens (Vermuten, authentisches Explorieren, kritischer Diskurs, Transfer der gewonnen Erkenntnisse) innerhalb von Lerngelegenheiten zur Entfaltung gebracht werden. Während individuelle Lernprozesse durch einen hohen Grad an Mitbestimmung auf inhaltlicher und methodischer Ebene initiiert werden, findet gleichzeitig ein gemeinsamer auf den Kriterien Forschenden Lernens basierender Schulentwicklungsprozess statt. Dieser verteilt sich auf drei Ebenen: zunächst auf Ebene der Schülerinnen und Schülern in den Klassenzimmern, wo ja letztlich die Schulentwicklung auch greifen soll (Capps et al., 2012). Außerdem ist der Lernprozess der Lehrkräfte, die eigeninitiativ neue Wege des Unterrichtens ausprobieren, ein forschend partizipativer. Drittens kommen die Kriterien Forschenden Lernens auch beim Schulentwicklungsberatungsteam zum Tragen, welches durch die Begleitforschung zum Lernprozess der Lehrkräfte beiträgt und selbst ebenfalls eigene Erkenntnisse über die Implementierung des partizipationsorientierten Schulentwicklungskonzeptes CrEEd for Schools erhält. Auf Initiative eines Direktors wurde CrEEd for Schools an einem oberösterreichischen Schulstandort prototypisch implementiert und evaluiert. Zunächst diente ein Input über Forschendes Lernen als Information für alle Lehrkräfte. Im Zuge der Teambildung wurden dann mehrere inhaltliche Workshops und zwei Praxisphasen durchgeführt, in denen die teilnehmenden Lehrkräfte ihren Unterricht nach den Kriterien Forschenden Lernens ausrichteten. Die professionelle Analyse dieses Unterrichts durch das Schulentwicklungsberatungsteam diente als Basis für Feedbackschleifen im Sinne einer aktionsforschenden Programmatik (Eilks, 2014; Stern, 2019; Townsend, 2014). Forschungsinteresse für die Lehrkräfte war in der vorliegenden Studie primär das Gelingen der forschenden Lernarrangements in der Klasse. Für das Schulentwicklungsberatungsteam stand darüber hinaus auch die Frage im Zentrum, wie die Lehrkräfte forschende Lernarrangements gestalteten, welche Kriterien Forschenden Lernens sich entfalten würden und welche Gelingensfaktoren dazu beitragen, dass sowohl Unterrichts- als auch Schulentwicklung stattfinden.

Methode

Es wurde mit einem Mixed-Methods-Ansatz gearbeitet. Dabei wurden auf quantitativer Ebene Untersuchungen mittels post-interventionellem Fragebogen in 13 Klassen zwei verschiedene Unterrichtsphasen verglichen, nämlich Forschendes Lernen einerseits und konventioneller Unterricht andererseits. Als Messinstrument diente die standardisierte SVF-Kurzskala (Permanschlager et al., 2018). Darüber hinaus wurden qualitative Interviews mit acht Lehrkräften durchgeführt, die diese Klassen unterrichteten.

Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung untergliedert sich in drei Bereiche: die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, jene der Lehrpersonen, und den Zusammenhang zwischen diesen

beiden Perspektiven in Hinblick auf die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen und deren Erleben des Schulentwicklungsprozesses. Die quantitative Auswertung der Erhebung unter den Schülerinnen und Schülern zeigte keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Entfaltung der Kriterien des Forschenden Lernens im Vergleich zum konventionellen Unterricht. Es konnte festgestellt werden, dass die Kriterien in unterschiedlichem Ausmaß erlebt wurden, was als Anhaltspunkt für Schwerpunkte in den weiteren Aktionsforschungszyklen herangezogen werden kann. Die unter den beteiligten Lehrpersonen erhobenen Daten zeigten überdies, dass das Bewusstsein bezüglich forschender Lernarrangements bereits in überdurchschnittlichem Ausmaß vorhanden war, bevor der PAR-Prozess eingeleitet wurde. Durch die Analyse der qualitativen Daten konnte folglich spezifiziert werden, wo genau im weiteren Entwicklungsprozess angesetzt werden könnte. Die Möglichkeit, sich mit Expertinnen und Experten in Bezug auf Forschendes Lernen und Fachkolleginnen und Fachkollegen auszutauschen, zeitlich flexible Unterrichtsgestaltung und Zugang zu Lernmaterialien wurden als Gelingensbedingungen genannt. Darüber hinaus sollten Methoden für Kritischen Diskurs und Transfer der gewonnenen Ergebnisse gemeinsam entwickelt werden. Die Ergebnisse zeigen weiters, dass Offenheit der Lehrpersonen gegenüber neuen Methoden und ein Verständnis von Schülerzentriertheit, welches eine klare Struktur und Unterstützung durch die Lehrperson beinhaltet, der Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens zuträglich ist. Weiters konnte festgestellt werden, dass Schulentwicklung in dem Sinn stattfand, als die Lehrpersonen mehr Sicherheit in Bezug auf ihre Fähigkeiten Forschendes Lernen zu initiieren bekamen und Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler fassten. Darüber hinaus stieg das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund und an den Ergebnissen der Untersuchung. Für den weiteren Aktionsforschungszyklus wurde auch die Bedeutung des bestehenbleibenden Fokus der Schulleitung auf dem Prozess, gewisse zeitliche und finanzielle Unterstützungen durch die Schulleitung, sowie die Akzeptanz des Schulentwicklungsprojektes im gesamten Lehrkörper durch transparentes Vorgehen der involvierten Personen genannt.

Dissemination

Oyrer, S., Hauer, B., Keplinger, G., Hesse, A. & Reitinger, J. (2021). Fostering authentic inquiry at multiple levels through participatory action research. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 203–220.

Oyrer, S., Hauer, B., Keplinger, G., Hesse, A., Reitinger, J. (2021). *Fostering authentic inquiry at multiple levels through participatory action research*. CARN DACH Meeting 2021, Alpen Adria-Universität Klagenfurt.

Literatur

Capps, D. K., Crawford, B. A., & Constan, M. A. (2012). A Review of Empirical Literature on Inquiry Professional Development: Alignment with best Practices and a Critique of the Findings. *Journal for Science Teacher Education*, 23, 291–318.

Eilks, I. (2014). Action Research in science education - From a general justification to a specific model in practice. In T. Stern, F. Rauch, A. Schuster, & A. Townsend (Eds.), *Action Research, innovation and change: International perspectives across disciplines* (pp.156–176). Routledge.

Ketter, F.D., Schwaiger, U., Benczak, S., Hauer, B., & Reitinger, J. (2016). „CrEEEd“ in der Ausbildung von Lehrpersonen. Forschendes Lernen in der Mathematik-Didaktik der

Primarstufe. *Open Online Journal for Research and Education*, 6(10), R&E Source, <http://journal.ph-noe.at>.

Oyrer, S. (2018). Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht der Sekundarstufe. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 15–36.

Permanschlag, 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.

Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Vol. 12. Prolog.

Reitinger, J. & Oyrer, S. (2020). CrEEEd for Schools – Ein partizipationsorientiertes Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne Forschenden Lernens. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *Entdecken. Forschen. Fördern. Themenband PH ST-Studienbuchreihe* (S. 15–28). Leykam.

Stern, T. (2019). Participatory action research and the challenges of knowledge democracy, *Educational Action Research*, 27(3), pp. 435–451.

Townsend, A. (2014). Weaving the Threads of Practice and Research. Reflections on Fundamental Features of Action Research. In F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila, & A. Townsend (Eds.), *Promoting Change through Action Research* (pp. 7–22). Sense.

Susanne Oyrer
Harald Reibnegger

Wie erleben Studierende die Lehrveranstaltungen? Das Messinstrument PII für Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen im Hochschulkontext

susanne.oyrer@ph-linz.at
harald.reibnegger@ph-linz.at

Studierenden-
Involvement
Persönliche Relevanz

Abstract

Im Bestreben, Studierende an den Universitäten und Hochschulen zu halten und die Anzahl der Studienabbrüche gering zu halten, kommen Engagement und Involvement (Miteinbezogenheit) der Studierenden große Bedeutung zu. Nach einer relativ allgemein gehaltenen Definition von Involvement von Astin (1999), in der er diese als Energie bezeichnet, die Studierende in ihre akademischen Ambitionen und das universitäre Leben stecken, sind im Bildungskontext bis heute mehrere verschiedene Interpretationen von Involvement vorhanden (Sharkness & DeAngelo, 2011; Astin, 1999). Darüber hinaus sorgen Überschneidungen mit dem Begriff "Engagement" für eine gewisse Komplexität des Themas (Balwant, 2017). Ebenso vielfältig wie die theoretische Hinterlegung des Begriffs ist auch der unterschiedliche Zugang zur Messung desselben und oft stoßen diese konzeptionellen Zugänge sowie deren Messungen auf Kritik bzw. Veränderungsvorschläge (Sharkness & DeAngelo, 2011; Thendar, Culver & Burge, 2013; NSSE, 2011; Strydom & Mentz, 2010; Lutz & Culver, 2010). In der vorliegenden Studie wurde der ursprünglich von Zaichkowsky (1994) für die Werbebranche entwickelte Personal Involvement Inventory (PII) als Messinstrument im Bildungsbereich für Involvement untersucht. Der PII enthält affektive und kognitive Items gemäß den dahinterliegenden theoretischen Konstrukten. In der persönlichen Relevanz wird im theoretischen Konstrukt des Involvement affektiven Aspekten eine Schlüsselrolle zugesprochen (Zaichkowsky, 1994, Sherif & Hovland, 1973). Hohes und niedriges Involvement unterscheiden sich im Wesentlichen in der persönlichen Relevanz der Inhalte für das Objekt (Petty, Cacioppo & Heesacker, 1981) bzw. in der Anzahl an persönlichen Verbindungen, die eine Person zwischen einer empfangenen Botschaft und ihrem eigenen Leben machen kann. Diese Sichtweise von Involvement findet Parallelen in der Erforschung von Emotionen im Bildungskontext (Pekrun et al., 2009). Zusätzlich hat Involvement aber auch einen kognitiven Aspekt, wie etwa Nützlichkeit, Brauchbarkeit, Wichtigkeit oder den Wert einer Sache oder Tätigkeit für eine Person (Zaichkowsky, 1994).

Methode

Mit Hilfe der 10 Items des PII wurde das situative, selbst wahrgenommene Involvement von Studierenden in unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen post-interventionell getestet. Dabei sind einige der 5 affektiven Items des PII bewusst emotional gewählt und unterscheiden sich damit von mancher gängigen Evaluierung von Lehrveranstaltungen. Die persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen wurde in Anlehnung an den validen PII aus der Werbebranche (Zaichkowsky, 1994) durch je 5 Items aus 2 Kategorien getestet: Affektive Faktoren: ansprechend, spannend, anregend, interessant, faszinierend. Kognitive Faktoren: bedeutsam, relevant, wichtig, wertvoll, brauchbar. In einem 7-stufigen Polaritätenprofil bilden die 10 Items jeweils gegenüberliegende Pole ab (z. B. interessant-uninteressant). Der Test beruht auf der Selbsteinschätzung der Studierenden in Präsenz jeweils nach der Lehrveranstaltung.

Ergebnisse

In der statistischen Auswertung der Daten ergab eine Faktorenanalyse aller 10 Items einen einzigen Faktor. Mit einem Cronbachs- α Wert von .85 für diese Skala, den hohen Korrelationen der Items untereinander (zwischen .60 und .77), sowie den unterschiedlichen Ergebnissen für den Involvement-Mittelwert (über alle 10 Items) der verschiedenen

Lehrveranstaltungen zeigt sich, dass Involvement in dieser Fallstudie stärker von affektiven und kognitiven Faktoren abhängt als vom Lehrveranstaltungstyp. Damit erfüllt das PII erste Voraussetzungen für ein brauchbares Instrument zur Messung von Involvement in Lehrveranstaltungen im Hochschulkontext. Desweiteren lassen sich aus den Daten neue Forschungsfragen hinsichtlich des theoretischen Konstrukts betreffend die Bedeutung der affektiven Komponenten von Involvement in der Vorlesungsdidaktik im Hochschulkontext formulieren. Denn die Ladung auf einen einzigen Faktor deutet darauf hin, dass affektive und kognitive Faktoren des Involvements im Bildungskontext näher beisammen liegen als in der Werbebranche. Wenn daher eine Lehrveranstaltung affektiv gut aufgenommen wird, könnte sie von Studierenden für die angestrebte Ausbildung für relevanter und brauchbarer gehalten werden. Dies würde der Art und Weise, wie Vortragende ihre Studierenden affektiv erreichen, große Bedeutung hinsichtlich der Einstufung der Nützlichkeit attestieren. Trotz der statistisch zufriedenstellenden Daten, lässt die geringe Stichprobe der bisherigen Studie vorerst nur vorsichtige Schlüsse auf die Verwendung des PII im Bildungskontext zu. Sie öffnet aber neue Ausblicke auf das Konstrukt des Involvements im Bildungsbereich. Eine derzeit durchgeführte anschließende Studie (Beginn Sommersemester 2021) soll eine wesentlich breitere Stichprobe untersuchen. Auch dabei werden, wie in der Vorstudie, verschiedene LVA-Typen untersucht. Wenn sich der ein-faktorielle Charakter der Items wiederholt, ließe dies spannende Rückschlüsse auf die Bedeutung der affektiven Komponenten in der Vorlesungsdidaktik zu.

Dissemination

Oyrer, S. & Reibnegger, H. (2020). Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen für Studierende – das Messinstrument PII im Hochschulkontext. *Student Engagement und die Hochschule von heute. 8te Tag der Lehre. Tagungsband zum 8. Tag der Lehre der FH OÖ*, S. 113–119. Linz.

Oyrer, S. & Reibnegger, H. (2020). Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen für Studierende – das Messinstrument PII im Hochschulkontext. Poster. *Student Engagement und die Hochschule von heute. 8te Tag der Lehre. FH Oberösterreich. University of Applied Sciences Upper Austria*.

Literatur

Astin, A. W. (1999). *Student involvement: A developmental theory for higher education*. *Journal of College Student Personnel*, 25, pp. 297–308.

Balwant, P. T. (2017). The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education*, Vol 0 (0), pp. 1–13. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2017.1281887>

Lutz, M. & Culver, S. (2010). *The National Survey of Student Engagement: A university-level analysis*. *Tertiary Education and Management*, 16(1), March 2010, pp. 35–44.

NSSE. (2011). *A guide to your NSSE institutional report 2011*. Bloomington. Research. http://nsse.iub.edu/2011_Institutional_Report/pdf/NSSE_Guide_2011.pdf

Pekrun, R., Andrew J., E., & Maier M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135.

Petty, R. & Cacioppo J. T. (1981). Issue Involvement As a Moderator of the Effects on Attitude of Advertising Content and Context. *NA - Advances in Consumer Research*, 8, *Association for Consumer Research*, pp. 20–24.

Sharkness, J. & DeAngelo, L. (2011). *Validating the National Survey of Student Engagement (NSSE) at a Research-Intensive University*. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 182–193.

Sherif, C. W., Kelly, M., Rodgers, H. L., Jr., Sarup, G., & Tittler, B. I. (1973). *Personal involvement, social judgment, and action*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(3), 311–328.

Strydom, F. & Mentz, M. (2010). *Focussing the Student Experience on Success through Student Engagement*. *South African Survey of Student Engagement SASSE*. https://issuu.com/jacamedia/docs/student_survey/47

Thendar, C., Culver S. & Burge, P. (2013). *Validating the National Survey of Student Engagement (NSSE) at a Research-Intensive University*. *Journal of Education and Training Studies* 1(1), 182–193.

Zaichkowsky, J. (1994). *The Personal Involvement Inventory: Reduction, Revision, and Application to Advertising*. *Journal of Advertising*, XVIII (4), 59–69.

Interreg – Edustem – Forschendes Lernen in Kindergarten und Volksschule

Abstract

In diesem 2-sprachig angelegten, von der NÖ Landesregierung initiierten EU-Leader-Projekt, in welchem die PHDL strategischer Partner ist, geht es primär um den Austausch der Grenzregionen AT/CZ. Die PHDL führt hierbei eine interkulturelle Begleitstudie durch, in Rahmen derer ein Messinventar entwickelt und darauffolgend untersucht wird, wie sich die von Projektpartner*innen neu entwickelten Aktivitäten und Materialien nach dem didaktischen Grundsatz Forschenden Lernens auf die Kinder auswirken. Dafür wurden in einer ersten Projektphase entsprechende Fragebögen entwickelt. Diese beinhalten Items betreffend die Beteiligung (persönliche Relevanz) der Kinder (Balwant, 2017), deren intrinsische Motivation sowie die Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens (Reitinger, 2013) während dieser Aktivitäten. Einer hohen oder niedrigen Beteiligung liegt vor allem die persönliche Relevanz der Inhalte für das Kind zugrunde, sowie die Anzahl an persönlichen Verbindungen, die eine Person zwischen einer empfangenen Botschaft und ihrem eigenen Leben machen kann (Balwant, 2017). Außerdem ist eine Person dann stärker intrinsisch motiviert, wenn die Inhalte Spaß machen, sich eine Person kompetent fühlt, eine gestellte Aufgabe zu bewältigen bzw. wenn die Person selbstbestimmt arbeiten darf (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000). Ähnliche Bedingungen sind Grundvoraussetzung für die Entfaltung der Kriterien vorherrschenden Lernens, welche sich in den Items des Inventars CILI-D (Reitinger, Schude, Cihlars & Bosse, 2020) widerspiegelt, die das Hypothesisieren, Explorieren, den Kritischen Diskurs und den Transfer abfragen.

susanne.oyrer@ph-linz.at

Methode

Im ersten Jahr 20/21 wurde ein erster Entwurf des Inventars in einer Pilotstudie in Oberösterreich auf seine statistische Reliabilität getestet. Alle Projektpartner*innen wurden in einem österreichisch-tschechischen Workshop über die Begleitforschung informiert und Fragebögen für Volksschulen, für Kindergärten und für Pädagog*innen vorgestellt. Der Fragebogen wird derzeit (2021) ins Tschechische übersetzt und auch bei tschechischen Projektpartner*innn eingesetzt. Im Jahr 21/22 werden dann die zwei eigentlichen Studien stattfinden, nämlich in Tschechien und in Österreich – derzeit angedacht mit jeweils 10–20 Schulen bzw. Kindergärten, wodurch mindestens 200–400 Kinder erreicht werden sollen. Folgende Hypothesen können für die Begleitstudie formuliert werden:

Hypothese 1: Die im Zuge des Projektes von den operativen Partnern entwickelten didaktischen Methoden nach dem Grundsatz des Forschenden Lernens führen zur Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens.

Hypothese 2: Die im Zuge des Projektes von den operativen Partnern entwickelten didaktischen Methoden haben auf die Kinder positive Auswirkungen hinsichtlich Motivation und Beteiligung (Involvement).

Hypothese 3: Zwischen den Schülerinnen und Schülern bzw. Kindergartenkindern in AT und CZ gibt es keinen Unterschied hinsichtlich der erlebten Motivation und der Beteiligung der Kinder während der entwickelten Aktivitäten.

Hypothese 4: Die im Projekt entwickelten Fragebögen für VS, Kindergarten und Pädagoginnen sind geeignet für die Messung von Involvement und Motivation.

Ein zusätzlicher, informeller Benefit des A/CZ-Leaderprojektes sollte neben der Forschung auch die interkulturelle Zusammenarbeit mit den Partner*innen aus der angrenzenden Tschechischen Republik sein. Für die empirische Untersuchung wurden drei Fragebögen zur quantitativen Beforschung entwickelt (KIGA, VS, Pädagoginnen). Grundlage dazu waren oben angeführte theoretische Überlegungen zur persönlichen Relevanz, Motivation und Forschendem Lernen. Die Fragebögen werden post-interventional von den Pädagog*innen bei den Kindern eingesetzt bzw. auch selbst ausgefüllt.

Ergebnisse

In der ersten Projektphase wurde das Untersuchungsinventar entwickelt und ist derzeit in Testung. Grundsätzlich wird durch den Einsatz des Inventars eine Evaluierung ermöglicht, inwiefern die im Leader-Projekt von Projektpartner*innen entwickelten didaktischen Materialien zum Forschenden Lernen führen, bzw. ob gewisse zu erwartende Effekte (Persönliche Relevanz, Motivation) von den Kindern berichtet werden. So können die Ergebnisse als Feedback dienen bzw. diese gleichsam als Evaluierung eingesetzt werden.

Dissemination

Oyrer, S. (2022). *Motivation und Beteiligung im Forschenden Unterricht messbar machen*. 3. Grazer Grundschulkongress. 4.– 6. 07. 2022. (Abstract für Vortrag eingereicht)

Literatur

- Balwant, Paul T. (2017). The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 0(0), pp. 1–13. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2017.1281887>
- 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), pp. 175–213.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*, Vol. 12. Prolog.
- Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft. Empirische Zugänglichkeit anhand der deutschsprachigen Version des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern. Themenband PHSt-Studienbuchreihe* (pp. 227–246). Leykam.

Forschendes Lernen

Persönliche Relevanz

Mehrsprachigkeit

Leader-Projekt

Brigitta Panhuber
Emmerich Boxhofer

Empowerment in den Pädagogisch Praktischen Studien

Zentrum
Pädagogisch Praktische Studien

Institut für
Forschung und Entwicklung

brigitta.panhuber@ph-linz.at
emmerich.boxhofer@ph-linz.at

Abstract

Im anglo-amerikanischen Raum hat der Begriff Empowerment in der Psychologie bereits längere Tradition. „Empowerment-oriented interventions enhance wellness while they also aim to ameliorate problems, provide opportunities for participants to develop knowledge and skills, and engage professionals as collaborators instead of authoritative experts“ (Perkins, 1995, S.570). Für die Schule wird Empowerment definiert als Strategie, „in allen relevanten Prozessen des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens Handlungsspielräume zu suchen und auszubauen“ (Dietscher, 2004, S.9), damit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft Kontrolle und Eigenverantwortung für ihr Tun ermöglicht wird, sodass einerseits das Wohlbefinden, andererseits auch die Gesundheit gesteigert wird. Alle sich im System Schule stellenden Aufgaben sollen durch Förderung von Eigeninitiative, Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Sozialkompetenz einer für alle praktikablen Lösung zugeführt werden. Damit ergibt sich, dass sich Empowerment für die Schule nicht als neue Methode und neues Unterrichtsfach darstellt, vielmehr ist es eine Perspektive, Grundhaltung und Philosophie, die das Wohlbefinden in der Schule fördert und damit das Gesamtergebnis verbessert. Herringer (2019) spricht in diesem Kontext von einem Empowerment-Zirkel, der die Organisationskultur und Teamqualität positiv verändert und ein erfolgreiches Gegenrezept gegen die Beharrungsmacht althergebrachter Berufsroutinen und Gegengift gegen den Verlust von Ego-Involvement und Veränderungsmotivation darstellt. Das Projekt geht der zentralen Frage nach, welche Empowermentfähigkeiten Studierende der Primarstufenlehrerausbildung in den pädagogisch-praktischen Studien zeigen und in welchem Zusammenhang diese mit den Persönlichkeitsdispositionen und der Wahrnehmung von Belastungen stehen.

Methode

Replikationsstudie zu Forschungsergebnissen 2019 bzw. Fortsetzung einer Langzeitstudie. Online-Befragung der Studierenden (4 Teile): a) 12-Item-Inventar Empowerment adaptiert für Studierende nach Graaf (2005) b) 11-Item-Inventar SPAVEM (Schulpraxisbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) nach Boxhofer c) 10-Item-Inventar Persönlichkeitsmerkmale nach Gerlitz/Schupp d) Offene Fragestellung zur Selbstbefähigung, eigene Ressourcen zu nutzen. Quantitative und qualitative Analyse (Mixed-Method-Design); deskriptive und analytische Datenauswertung und kategoriengeleitete qualitativ orientierte Textanalyse nach Mayring.

Ergebnisse

Die Studie repliziert eine Untersuchung von Panhuber & Boxhofer aus den Jahren 2019 und 2020. Die Ergebnisse zeigten für 2019 eine zufriedenstellende innere Stringenz der Items für die Einschätzung der Empowermentfähigkeiten (Cronbachs Alpha = .751; $M = 4.15$; $SD = .42$) (5-teilige Likertskala; max = 5; trifft sehr zu). Es zeigten sich auch hoch signifikante Zusammenhänge zwischen Empowerment und den Bewältigungsmustern nach SPAVEM. Weiters zeigt sich keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung (KS-Anpassungstest; $p = .200$).

Literatur

- Arnold Karl Heinz, u.a. (2010). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Boxhofer, E. (2015). Nähe und Distanz. Belastungserleben von Lehramtsstudierenden in Schulpraktischen Studien. In Bolle, R. (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktischer Studien (BaSS), Bd 10*, (S. 47–80). Universitätsverlag.
- Dietscher, C. (2004). „Empowerment“ für Wohlbefinden und Gesundheit in der Schule. http://lbihpr-pub.lbg.ac.at/publ/EA-PDF_01411.pdf
- Graaf, S. (2005). www.susanne-graaf.at. Von http://www.susanne-graaf.at/download_pdf/EmpDiagV4K_Mai2005.pdf
- Herringer, N. (28. Oktober 2019). *Empowerment.de - Potentiale nutzen*. <https://www.empowerment.de/impressum.html>
- Panhuber, B. (2017). Kompetenzerwerb und wirkmächtige Erfahrungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien. *Pädagogische Horizonte* 1(1), 139–153.
- Perkins, D., & Zimmermann, M. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23, 569–579.
- Schaarschmidt, U. K. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*, S. 81–98. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Empowerment**Persönlichkeitsmerkmale****Belastung****Pädagogisch Praktische Studien****Primarstufe**

Alexandra Pilz
Ernst Nausner

Students Run School. Eine quasi-experimentelle Studie zum Kompetenzerwerb im Rahmen eines alternativ wählbaren Praktikums

Abstract

Für Primarstufenstudierende des Abschlusssemesters der PPHDL wird zum herkömmlichen Blockpraktikum das Projekt „Students run School“ angeboten. Um ein realitätsnahes und umfassendes Erleben der Schulrealität zu gewährleisten, eigenverantwortliches pädagogisches Handeln zu trainieren und um Zutrauen und Sicherheit für den Einstieg ins Berufsleben zu fördern, wird den Studierenden für zwei Wochen sowohl der Unterricht als auch das Management (Kooperation im Lehrerteam, Abhaltung von Konferenzen, Elternarbeit, Organisation von Exkursionen etc.) einer gesamten Volksschule übertragen. 2019 wurde an drei Standorten aus dem städtischen und ländlichen Bereich untersucht, inwieweit sich die Kompetenzeinschätzung der Studierenden durch das Projekt verändert (H1), ob der Schulstandort Einfluss auf die Einschätzung hat (H2), sowie ob die allgemeine Einschätzung der teilnehmenden Klassenlehrkräfte differenziert ausfällt und was daraus für Folgeprojekte abgeleitet werden kann (H3).

alexandra.pilz@ph-linz.at
ernst.nausner@ph-linz.at

Methode

Für die quasiexperimentelle Studie mit zwei Messzeitpunkten an drei Schulstandorten wurden die Studierenden ($N=58$) des Projektes zu Beginn und zum Abschluss ihres geblockten Praktikums mittels Fragebogen zum Kompetenzerwerb (Karner, 2012) befragt. Zusätzlich wurden die beteiligten Klassenlehrpersonen um ihre Einschätzung des Projektes (3 Items mit visueller Analogskala von 1 bis 10 und mit einer ergänzenden offenen Fragestellung) gebeten (Nausner & Pilz, 2019).

Die Items des Fragebogens zum Kompetenzerwerb konzentrieren sich auf Selbstkompetenz (4 Items, $\alpha = .715$), Sozialkompetenz (4 Items, $\alpha = .835$), Klassenführungskompetenz (4 Items, $\alpha = .765$), Lehrkompetenz (4 Items, $\alpha = .815$), Sachkompetenz (3 Items, $\alpha = .835$) und Sprachkompetenz (4 Items, $\alpha = .831$) und weisen eine 6-stufige Ratingskala von 0 bis 5 auf.

Auf eine Kontrollgruppe wurde verzichtet, da die Messzeitpunkte sehr nahe beieinander liegen (interne Validität) und dadurch angenommen werden kann, dass Drittvariablen unwahrscheinlich bzw. ausgeschlossen werden können (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Da alle geeigneten Kontrollgruppen zeitgleich ein herkömmliches Praktikum absolvieren und Untersuchungen zeigen, dass sie ebenso Kompetenzzuwächse aufweisen (Boxhofer, 2011; Panhuber, 2017), erweisen sie sich als Vergleichsgruppen untauglich.

Ergebnisse

Die Mittelwerte der Kompetenzbereiche liegen schon zu Beginn des Praktikums zwischen 3.3 und 4.2 und somit deutlich über der Skalenmitte. Am höchsten sind sie in der Sozial-, Sprach- und Selbstkompetenz. Am niedrigsten in der Sach-, Klassenführungs- und Lehrkompetenz. Die Zuwächse in der Selbsteinschätzung (H1) weisen bei der Klassenführungs- ($d=1.14$), der Selbst- ($d=1.06$) und der Sachkompetenz ($d=0.99$) die höchsten Effekte bei einem Signifikanzniveau von $p < .001$ auf. Bei der Lehr- ($d=0.74$), der Sprach- ($d=0.57$) und der Sozialkompetenz haben

die Zuwächse mittlere Effekte und ebenfalls ein Signifikanzniveau von $p=.001$. Zum ersten Messzeitpunkt gibt es bei der Selbsteinschätzung der Studierenden keine Unterschiede bzgl. der Schulstandorte (H_2). Signifikante Unterschiede zwischen Schulstandorten in Stadt und Land zum 2. Messzeitpunkt konnten nur im Bereich der Selbst- (Stadt: $M=4.4/SD=0.4$; Land: $M=3.94/SD=0.4$; $p<0.01$) und Sozialkompetenz (Stadt: $M=4.65/SD=0.4$; Land: $M=4.23/SD=0.4$; $p<.05$) festgestellt werden.

Die beteiligten Klassenlehrpersonen sahen die größten Stärken in den persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Selbst- (Engagement, Eigenverantwortung, Selbstvertrauen) und Sozialkompetenz (voneinander lernen/profitieren, Konferenzen halten, Empathie zeigen) und im Realitätsbezug des Praktikums. Hier gibt es eine große Schnittmenge mit dem Befragungsergebnis bei den Studierenden. Als Desiderate kristallisieren sich der Wunsch nach längeren Praxisphasen, intensivere Einbindung der Klassenlehrpersonen in die Vorbereitung und Reflexion des Praktikums sowie eine Reduzierung der Zusatzaufgaben durch die Hochschule im Zusammenhang mit dem Praktikum heraus. Zur Limitation der Studie ist anzumerken, dass die hohe Erwartungshaltung an das alternative Praktikum und die Motivation der teilnehmenden Studierenden einerseits einen Hawthorne-Effekt auslösen kann und andererseits eine Randomisierung der Teilnehmer/-innen nicht gewährleistet ist. Auch die hohe Kompetenzeinschätzung zur Ausgangslage der Studie und dem damit verbundenen geringen Entwicklungspotential kann als Limitation in Bezug auf die Ergebnisse angesehen werden.

Dissemination

Nausner, E. & Pilz, A. (2019). *Students Run School – Quasiexperimentelle Studie zum Kompetenzerwerb im Rahmen eines alternativ wählbaren Praktikums*. Präsentation „Interdisziplinärer Diskurs“ PPHDL.

Literatur

Boxhofer, E. (2011). *Evaluationsstudie Schulpraktische Studien 2011*. Studierende. PHDL-Department Schulpraktische Studien.

Karner, C. (2012). „Mein“ Kompetenzprofil. *Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Trauner.

Students run School

Kompetenzerwerb

alternatives
Schulpraktikum

Eigenverantwortung

Realitätsbezug

Schulrealität

Schulmanagement

Elisabeth Oberreiter
Harald Reibnegger
Bernhard Mittermayr

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 Forschungsvorhabens 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. Für die quantitative Studie ($N_{\text{gesamt}}=652$) wurden aus den inhaltlich abgeleiteten Dimensionen eigene Erhebungsinstrumente entwickelt. Faktorenanalytisch konnten anschließend sechs Faktoren extrahiert werden, die sich inhaltlich in folgende fünf Bereiche einteilen lassen: Professionalisierung von Pädagog*innen, Kooperation- und Kommunikation, Psychohygiene und Person der Supervisorin/des Supervisors. Die daraus erstellten Skalen weisen eine innere Konsistenz (Cronbachs α) von .91 bis .52 auf.

Die qualitative Erhebung findet in Form von Expert/-inneninterviews mittels Interviewleitfaden im Anschluss an die quantitative Erhebung statt. Diese Untersuchungsphase dient der differenzierten Betrachtung einzelner Wirkungsdimen-

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

sionen, 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 erfolgen dabei nach der qualitativen Inhaltsanalyse.

Ergebnisse

Je nach Erfahrung wird an Supervisionen aus unterschiedlichen Motiven teilgenommen. Je weniger Erfahrung, desto eher sind es akute, jüngst erlebte Situationen, die als Herausforderung bzw. Belastung beschrieben werden. Je mehr Erfahrung mit Supervision vorhanden ist, desto eher sind die Motive der Austausch im Kollegium und dadurch die prophylaktisch-professionelle Bearbeitung arbeitsbezogener Themen. Als weitere Ergebnisse können Teamsupervision zu einer Professionalisierung auf Ebene der einzelnen Lehrkraft und auch zu stärker wahrgenommener Teamkooperation führen. In einem Abgleich von Haltungen der teilnehmenden Lehrer/-innen zu den Themen Unterricht, kollegiale Zusammenarbeit und Schulentwicklung werden schulbezogene Veränderungsvorgänge unterstützt. Supervisionsprozesse mit schulischen Teams geben Impulse für strukturelle und kulturelle Veränderungen der gesamten Schule und bearbeiten diese konstruktiv. Die Teilnahme von Schulleiter/-innen an Teamsupervision scheint dabei von Vorteil sein.

Dissemination

Reibnegger, H., Oberreiter, E., Mittermayr, B. & Kremismayr, B. (2020). Supervision im pädagogischen Kontext als Anknüpfungspunkt für organisationales Lernen. Motive und wahrgenommene Wirkungen. *Pädagogische Horizonte* 4(2), 121–151.

Literatur

- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In H. Bennewitz, M. Rothland, & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 285–307). 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). VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Rappe-Giesecke, K. (1990). *Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision*. Springer.

Supervision

Beratung

Schulentwicklung

Organisationsentwicklung

Abstract

Diesem Forschungsprojekt liegen vielschichtige Fragen zugrunde, die sich hinsichtlich des Phänomens „Ambivalenz“ in pädagogischen Situationen nahezu täglich ergeben. Diese lassen sich in folgende zentrale Forschungsfrage bündeln: „Wie lässt sich das Phänomen der Ambivalenz aus einer hermetisch/hermeneutischen Bildungsvorstellung heraus verstehen und in eine Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule implementieren? Die sich anschließende Forderung zielt auf eine möglichst praxisnahe und lebensweltlich relevante Auseinandersetzung mit Ambivalenz, soll sie im Sinne von Bildung für Studierende fruchtbar werden. Die im Forschungsprojekt angewandten Methoden spielen an der Pädagogischen Hochschule bzgl. der Konkretisierung der Lehre eine entscheidende Rolle.

Methode

Folgende Methoden im Sinne von Zugangsweisen standen im Vordergrund: Die „Hermetik“ nach Rombach (1991) um „Verschlossenheit, Unzulänglichkeit und Unbegreiflichkeit“ (Rombach, 1991, S.17) von erfahrener Ambivalenz zu fokussieren. Die „Hermeneutik“ nach (Gadamer, 1993) um das Verstehen von Ambivalenz voranzutreiben.

Ergebnisse

Zentrales Ergebnis wie auch Anliegen des Forschungs- und Lernprozesses ist sowohl die Sensibilisierung als auch die Akzeptanz der Studierenden bezüglich jenes Phänomens „Ambivalenz“. Auf dieser Basis galt es, die Studierenden zu entsprechendem Handeln zu ermutigen wie auch zu befähigen. Als hilfreich erwies sich dabei die Dissertation von Eva-Maria Bub (2016), die einerseits von der „Zerrissenheit der Gefühle“ und andererseits von „kognitiven Zwiespälten“ (Bub, 2016, S.5) spricht und somit das Unfassbare von Ambivalenz fassbar und sprachlich teilbar macht. Wichtig war dafür zu werben, dem Reflex, Ambivalenz nicht ausschließlich mit Eindeutigkeit entgegenzutreten oder diese gar ausmerzen zu wollen, sondern standzuhalten und sich stattdessen das „...Ambivalente der Ambivalenz einzugestehen“ (Lüscher, 2011, S.377). Verweigert man sich jenem Ansinnen, führt dies zu noch mehr Ambivalenz, wie Zygmunt Bauman (vgl. 1996, S.27) eindrucksvoll ausführt. Ambivalenz lässt sich weder durch Eindeutigkeit auflösen noch auslöschen, sie lässt sich aber in Begriffe gießen und somit kommunikativ teilen und im Hinblick auf das konkrete Handeln bearbeiten.

Ausgehend von einem auf Erfahrung fußenden Fallbeispiel, ließ sich die persönliche Betroffenheit der Studierenden – aufgrund erlebter Ambivalenz – „hermetisch“ (Rombach, 1991, S.17) aus dem Verborgenen heben und als Ausgangspunkt in die Lehrveranstaltung installieren. Um die Kultivierung persönlicher Betroffenheit voranzutreiben, spielte gleichbedeutend und gleichzeitig ein suchendes wie auch ein sich ins Verstehen vorantastendes Bildungsverständnis eine wichtige Rolle. Es ließ sich ein Verständnis entwickeln, das den Zusammenhang von ambivalenter pädagogischer Welt und die Suche nach eindeutigen Lösungen im Umgang mit Schüler*innen zu problematisieren versucht. Nicht ein „Entweder-

helmut.rockenschaub@ph-linz.at

Oder“, sondern ein „Sowohl-als Auch“ stand bei der Erarbeitung zu identifizierender Ambivalenzen im Mittelpunkt. Hilfreich erwies sich hierbei das Bildungsverständnis von Heinrich Rombach (1969, 1991) und jenes von Romano Guardini (2000). Nur auf der Basis tiefen Bejahens einer ambivalenten Welt und den daraus hervorgeschilderten erlernten Fakten erweist sich bildungswissenschaftliches Verstehen-Wollen als fruchtbar, um gleichzeitig Mut für konkretes wie auch pädagogisch überzeugtes Handeln in der Praxis zu gewinnen. (Rombach, 1969, S. 6ff.) Die daraus resultierende Handlungsfähigkeit wie auch Handlungssicherheit wirkt auf alle Beteiligten in pädagogischen Situationen stärkend wie auch motivierend zurück.

Dissemination

Rockenschaub, H. (2021). Beides gilt, oder doch nicht? – Ambivalenz in der Lehrer*innenarbeit. Ein Beitrag zur Bildungswissenschaft im Spannungsfeld von Praxis und Theorie. In D. Hollick, U. Vogl & A. Jaramaz, *Bildungswissenschaften in der Lehramtsbildung. Impulse.Ideen.Konzepte.* (S. 35–61). Linz: Trauner.

Literaturverzeichnis

- Bauman, Z. (1996). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit.* Fischer.
- Bub, E.-M. (2016). *Emotionale Ambivalenz und Entscheidung. Erfahrungen prekärer Innerlichkeit.* Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zugriff am 13.12.2020. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/50014>
- Gadamer, H.-G. (1993). *Gesammelte Werke* (2. Aufl.). Mohr.
- Guardini, R. (2000). *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen.* Matthias-Grünewald.
- Lüscher, K. (2011). *Ambivalenz weiterschreiben.* https://www.researchgate.net/publication/271953135_Ambivalenz_weiterschreiben
- Rombach, H. (1969). Anthropologie des Lernens. In Willmann-Institut (Hrsg.), *Der Lernprozess. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens* (S. 3–46). Herder.
- Rombach, H. (1991). *Der kommende Gott. Hermetik – eine neue Weltsicht.* Rombach.

Ambivalenz

Lehrer*innenausbildung

Hermetik

Hermeneutik

Interreligiöses Lernen
und Gedenkpädagogik
t.schlager-weidinger@ph-linz.at

Abstract

Im Zentrum dieses Forschungsprojektes stehen die sogenannten „Qur‘anschulen in Oberösterreich“. Wenn auch der Terminus „Qur‘anschulen“ islamwissenschaftlich und historisch so nicht existiert, stehen in dieser Forschung all jene Räumlichkeiten der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) – und hier speziell in OÖ – im Mittelpunkt, an welchen Qur‘anunterricht für Kinder und Jugendlichen angeboten und durchgeführt wird. Das Auswendiglernen und das Studium qur‘anischer Kapitel und Verse ist ein wichtiger Bestandteil der islamischen Glaubenspraxis. Diese Tradition wird ebenso von in Österreich lebenden MuslimInnen aufrechterhalten. Zunächst soll eine Übersicht über derartige religiöse Bildungsangebote und ihre Lokalitäten erstellt werden, da weder die IGGÖ noch die österreichische Öffentlichkeit diesbezüglich genauere Informationen haben. Nach der Erstellung eines Verzeichnisses über relevante Moscheegemeinden bzw. Vereinsstrukturen, kann in weiterer Folge die Umsetzung des Qur‘anunterrichts erforscht werden. Dabei sind mehrere Aspekte für diese Untersuchung interessant: Materialien, Lehrpersonal, Kinder und Jugendliche, Eltern, Moschee-Funktionäre. Durch die Erforschung dieser Aspekte, soll der IGGÖ im Besonderen und der oberösterreichischen Öffentlichkeit im Allgemeinen Klarheit über eine gelebte Glaubenspraxis verschafft werden. Dabei können die Wirkung und der Grad der institutionellen Verankerung von Qur‘anschulen ermittelt werden. Von essenzieller Wichtigkeit erscheinen dabei die Ermittlung der Qualität und Professionalität des Qur‘anunterrichts als solchem sowie die diesbezügliche interne Transparenz und Kontrolle.

Methoden

Die interinstitutionelle und interdisziplinäre Ausrichtung der Forschungsgruppe stellt von Beginn der Kooperation von PHDL, JKU und ÖIF an sowohl eine besondere Chance als auch eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. So waren die ersten Arbeitstreffen davon geprägt, trotz der unterschiedlichen methodischen Zugänge und ideologischen Verortungen, sich auf einen Konsens bezüglich Procedere und Methoden zu verständigen. In einem ersten hermeneutisch geprägten Schritt wurde der Status quo der Qur‘anschul-Forschung in Österreich, Deutschland und England erhoben. Damit wurde ein Referenzrahmen gezogen, auf dessen Basis die Analyse des Qur‘anunterrichts in oberösterreichischen Moscheegemeinden erfolgt. Hierfür wird zunächst quantitativ ein Gesamtverzeichnis über Moscheegemeinden in OÖ erstellt, sodass die Anbieter von Moscheeunterricht (dieser Terminus eignet sich besser als ‚Qur‘anschulen‘) ersichtlich sind. Weiters werden das verwendete Unterrichtsmaterial (v.a. nach religionspädagogischen und didaktischen Kriterien) als auch allfällige Websites der Moscheegemeinden (v.a. bezüglich der Transparenz) analysiert. Qualitative Leitfaden-Interviews mit Personen aus den oben erwähnten Gruppierungen (ab Herbst 2021) sowie das Erstellen von Vignetten vor Ort verfeinern die Daten.

Ergebnisse

Die auf 3 Jahre angelegte Studie (Beginn Herbst 2019) liefert neben dem akkordierten methodischen Vorgehen – ausgedrückt in genau formulierten Arbeitspaketen – folgende Resultate. Die ersten inhaltlichen Ergebnisse, die im Verlauf der Studie noch verfeinert und modifiziert werden, sind zum einen eine komprimierte Form des Selbstverständnisses der IG OÖ bezüglich sogenannter „Qur’anschulen“ bzw. des Moscheeunterrichts sowie zum anderen ein Verzeichnis über die Moscheegemeinden in Oberösterreich (mit besonderer Berücksichtigung jener Standorte, an denen laut IG OÖ Qur’anunterricht erteilt wird). Sehr aufschlussreich und anregend ist auch die Auseinandersetzung mit bisherigen ähnlich gelagerten Forschungen in Österreich und Deutschland. Zunächst wird aufgrund ihrer zentralen Relevanz für das aktuelle Forschungsprojekt auf die noch dünn gesäten Erkenntnisse aus Forschungen zum österreichischen Kontext vergleichsweise detailliert eingegangen, wohingegen im Falle der weitaus größeren Anzahl an Studien zu Deutschland versucht wird, einen groben Überblick über die wichtigsten Publikationen und Erkenntnisse zu gewähren. Des Weiteren werden aus beiden Betrachtungen Rückschlüsse für Fragestellungen und methodische Ansätze für die Forschungen in Oberösterreich gezogen.

Literatur

- Ayşe-Almila, A. (2020). *Moscheeleben in Deutschland. Eine Ethnographie zu Islamischem Wissen, Tradition und religiöser Autorität*. Transcript.
- Alacacioğlu, H. (1999). *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW: eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden*. Lit.
- Hafiz Khamis Al-Hafiz, M., & Johdi Salleh, M. (2010). The Philosophy and Objectives of Education in Islam; In *Regional Conference on Islamic Education* (pp.1–14).
- Andrews, J., & Johnes, R. (2016). *Faith Schools, Pupils Performance and Social Selection*. Education Policy Institute.
- Ceylan, R. (2014). *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Springer.
- Grabherr, E. (2019). Vorarlbergs Moscheegemeinden: Die Organisationen und ihre Entwicklung. In *Okay.zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration*.

Qur’anschulen
 Bildungsverständnis
 Transparenz
 Qualitätserfassung

Thomas Schöftner
Petra Traxler
Barbara Zuliani

Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich und der gegenwärtigen Herausforderung in Zeiten der Pandemie

Abstract

Inmitten der gegenwärtigen gesellschaftlichen digitalen Transformation stellen sich folgende Fragen: (1) Welche neuen Räume ergeben sich durch die Digitalisierung? (2) Wie gehen wir Menschen mit digitalen Medien um? (3) Welche Aufgabe kommt der Institution Schule zu? In diesem Journalbeitrag der Medienimpulse (2020) werden diese Fragen im Hinblick auf die Herausforderung der jüngsten Vergangenheit näher beleuchtet, wenn es gilt Schule bzw. die Lehre an der Hochschule von einem Tag auf den anderen in die virtuelle Welt zu transferieren. Wie geht es Lehrerinnen und Lehrern mit dieser Herausforderung, wenn davon ausgegangen wird, dass Lehrerinnen und Lehrer einem humanistischen Weltbild folgen? Schule ist der Tradition gemäß ein „Schutzraum“ (Damberger, 2018), aber kann dieses Weltbild in einem virtuellen Raum auch gelebt bzw. dieser digitalisierte Raum auch belebt werden? Dafür braucht es Lehrende, die nicht nur über eine fachliche Expertise, sondern auch über Medienkompetenz (Baacke, 1997) verfügen und sich mit dem weiten Feld der Medienbildung (Gesellschaft für Informatik 2016) im didaktischen Diskurs auseinandersetzen.

In dieser Studie sind die Zufriedenheit der Teilnehmer/-innen mit dem Online-Fortbildungsformat der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz hinterfragt und ihre aktuellen Präferenzen bezüglich der angebotenen Inhalte erhoben worden, um zielgerichtet neue Fortbildungsformate für Lehrerinnen und Lehrer zu planen.

Methode

Die Daten wurden mittels eines Online-Fragebogens nach dem ersten Lockdown im Juni 2020 erhoben. Im Anschluss wurden die Daten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ($n=366$) der im Institut Medienbildung angebotenen Online-Fortbildungen quantitativ mittels SPSS ausgewertet, analysiert und deskriptiv interpretiert.

Ergebnis

Wie in dem Beitrag der Medienimpulse (2020) und im Newsletter Nr. 51 (2021) dargelegt, sind im humanistischen Bildungsverständnis soziale Interaktionen und ein Miteinander wesentliche Faktoren, die in der Schule oder an Hochschulen, neben der fachlichen Expertise, auch in ONLINE-Fortbildungsprogrammen vermittelt werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer das ONLINE-Fortbildungsformat der PHDL sehr zu schätzen wissen, da es gut mit Familie und Beruf, nicht nur in der CORONA-Zeit, vereinbar war, die Anmeldung und Teilnahme auch kurzfristig möglich war und keine langen Anfahrtswege getätigt werden mussten. Die thematische Auswahl der Fortbildungen hat die Bedürfnisse getroffen und die Qualität der Fortbildungen und der Unterlagen fand großen Anklang. Sehr erfreulich sind auch die ausgesprochen guten und zahlreichen Rückmeldungen zur Kompetenz der Referentinnen und Referenten. Es gibt von Seiten der Teilnehmer/-innen einen klaren Auftrag an die Hochschule, an diesem Konzept weiterzuarbeiten und vieles aus der CORONA-Zeit in den Regelbetrieb zu transferieren.

Institut Medienbildung
thomas.schoeftner@ph-linz.at

Dissemination

Schöftner, T., Traxler, P. & Zuliani, B. (2020). Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich und der gegenwärtigen Herausforderung in Zeiten der Pandemie. *Medienimpulse*, 58(3), S. 1–19. <https://doi.org/10.21243/mi-03-20-19>

Schöftner, T., Traxler, P. & Zuliani, B. (2021). *PH-Distance Learning Fortbildungsprogramm in Zeiten von Corona. Eine Kurzevaluation*, 18(51), S. 8–10. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/ueber_imst/oeffentlichkeitsarbeit/imst_newsletter_51_final.pdf

Literatur

Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Niemeyer.

Damberger, T. (2018). *Herausforderung der Kulturellen Bildung im Digitalzeitalter*. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/herausforderung-kulturellen-bildung-digitalzeitalter>

Gesellschaft für Informatik. (2016). *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf

Medienbildung**Fortbildung****Distanzlehre****Lehren und Lernen unter
COVID-19 Bedingungen**

Digitale Grundbildung – Planung, Durchführung und Evaluation einer Lehrveranstaltung

Abstract

Die Digitalisierung von Kommunikationsmedien hat zu einer Transformation von Öffentlichkeit, Gesellschaft und Schule geführt. Die digitale Grundbildung und der Erwerb von Medienkompetenz stellen mittlerweile wesentliche Kulturtechniken dar und müssen daher auch in der Lehrer/-innenausbildung verankert sein (Koederitz, 2018, S. 194). „Denn unter den mediatisierten Bedingungen [...] wird es zunehmend zur Normalität werden, dass Lernen immer mit Medien, durch Medien, über Medien oder in einer von Medien durchdrungenen Welt erfolgt“ (Mayrberger, 2019, S. 43). Durch innovative Lehr- und Lernszenarien in hybriden Lernsettings, also einer Kombination von medialen Formaten, Face-to-Face und Onlinephasen (Kerres, 2013, S. 412ff.), werden die Studierenden angeregt, eigene digitale Selbstlerneinheiten zu entwickeln, diese auch in ihrer Praxis einzusetzen und somit erworbenes Wissen zu aktivieren, um neues Wissen zu generieren, dies fördert bzw. initiiert zugleich erfolgreiches Lernen (Tergan & Schenkel, 2004, S. 25). Anhand eines prozessbegleitenden ePortfolios dokumentieren und analysieren die Studierenden ihren Wissenszuwachs (Müller, 2005, S. 9f). Ziel dieses Beitrags ist es, die Erfahrungen aus dieser Lehrveranstaltung anhand wissenschaftlicher Modelle zu reflektieren und das eigene pädagogische Handeln (evidenzbasiert) zu professionalisieren. Baumgartner (2011, S. 89) geht davon aus, dass jede didaktische Gestaltung eine *Planungs-, Realisierungs- und Evaluierungsphase* beinhaltet und aus diesem Grund auch verschiedene Zeitperspektiven berücksichtigen muss. So werden auf Grundlage der Planung die didaktischen Settings bis hin zum Qualitätsmanagement und zur Evaluation betrachtet.

petra.traxler@ph-linz.at

Methode

Mittels einer formativen Evaluation wird der laufende Prozess der Lehrveranstaltung stets angepasst und durch Rückkopplungsschleifen zur Optimierung herangezogen. Gerade im Bildungsbereich wird für die Lehrentwicklung die formative Evaluation bevorzugt, da konkrete Ergebnisse abgeleitet werden können (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2018, S. 396). Weiters wurde eine summative Evaluation in Form einer quantitativen Befragung der Studierenden mittels schriftlichen Online-Fragebogens durchgeführt, deren Ergebnisse zur Verbesserung eines nächsten Durchlaufs dienen sollen.

Ergebnis

Bei einem Rücklauf von mehr als 76% in der Online-Erhebung und einer sehr konstruktiven Feedbackkultur kann mit den Ergebnissen in Hinblick auf die Lehrveranstaltungsweiterentwicklung sehr gut weitergearbeitet werden. Neben der methodisch-didaktischen Vielfalt in der Lehrveranstaltung erzeugte vor allem auch die Projektarbeit große positive Resonanz, speziell der virtuelle soziale Austausch in Kleingruppen fand in Zeiten von Distanzlehre guten Anklang. Außerdem wurde die Arbeit im ePortfolio als bereichernd (91%, $n = 35$) wahrgenommen und vor allem der Peer-Review-Prozess durch die Studienkolleginnen und Studienkollegen als sehr wertvoll betrachtet (94%, $n = 35$). Besonders

in den offenen Angaben der Evaluation kam zum Vorschein, dass sich die Studierenden mehr Lehrveranstaltungen zu digitalen Medien wünschen.

In Summe kann die Lehrveranstaltung als sehr gelungen betrachtet und eine klare Empfehlung abgeleitet werden. Die formative Evaluation hat sich zur Feinjustierung der Lehrveranstaltung bewährt, weil die Bedürfnisse der Studierenden laufend einfließen konnten.

Die summative Evaluation bestätigte die Ergebnisse der formativen Evaluation im dem Sinne, dass die Studierenden die Lehrveranstaltung im Durchschnitt mit 1,66 (5-teilige Schulnotenskala, 1 = Sehr gut, 5 = Nicht genügend) bewerteten und den Lernertrag als sehr hoch (37%, $n = 13$, $N = 35$) bzw. hoch (46%, $n = 16$, $N = 35$) angaben. Der Vielzahl der didaktischen Methoden in der digitalen Lehre wurde seitens der Studierenden mit großem Interesse und Offenheit begegnet, deren Praxistauglichkeit wurde überprüft und mitunter konnten die Methoden postwendend in die eigene (Unterrichts-)Praxis transferiert werden.

Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. M. & Zimmer, G. M. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, 5. Auflage. W. Bertelsmann.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*, 2. Auflage. Waxmann.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*, 4. Auflage. Oldenbourg.
- Koederitz, M. (2018). Wir leben in einer Datenökonomie – neue Qualifikationen werden gebraucht. In C. Bär, T. Grädler & R. Mayr (Hrsg.), *Digitalisierung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Recht*, 1. Band: *Politik und Wirtschaft* (S. 193–200). Springer Gabler.
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-) Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Verlagsgruppe.
- Müller, A. (2005). Erlebnisse durch Ergebnisse. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht. *Grundschule*, 6, 8–18.
- Tergan, S.-O. & Schenkel, P. (Hrsg.). (2004). *Was macht E-Learning erfolgreich? Grundlagen und Instrumente der Qualitätsbeurteilung*. Springer.

Digitale Grundbildung

digital

Lehrveranstaltung

Medien

Medienbildung

Bildung

Hochschullehre

Distanzlehre

Steigerung der Klassenführungs-kompetenz angehender Lehrpersonen im Vertiefungspraktikum 2: eine Gegenüberstellung zweier Praxismodelle

Abstract

Die Pädagogisch Praktischen Studien gelten als Kernstück der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und stellen eine wichtige Basis für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen dar. Im 8. Semester der Primarstufenausbildung der PHDL stehen den Studierenden im Rahmen des Vertiefungspraktikums zwei unterschiedliche Praxismodelle („Students run School“ und klassisches Praktikum P8) zur Auswahl. Beide Praxismodelle fördern im Abschlusssemester der Bachelorausbildung die Professionalisierung der Studierenden und implizieren eine große Verantwortungsübernahme derselbigen. Im klassischen P8-Praktikum erfolgt der Unterricht im Beisein der Klassenlehrperson, wohingegen im Projekt SrS die Studierenden dabei auf sich allein gestellt sind. Dies macht den zentralen Unterschied der beiden Praktikumsformen aus.

Methode

Mittels dreier Forschungsfragen wurde untersucht, ob es im dreiwöchigen Praktikum (1) zu einer Zunahme der selbstberichteten Klassenführungs-kompetenz bzw. (2) zu einer Zunahme der Lerngelegenheiten kommt und (3) ob sich die beiden angebotenen Praxismodelle diesbezüglich unterscheiden. Für die Forschungsfragen 1 und 2 wurden T-Tests für gepaarte Stichproben durchgeführt und die Effektstärke Cohens d berechnet (Döring & Bortz, 2016). Für Forschungsfrage 3 wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholungen durchgeführt, wobei der Interaktionseffekt des Faktors Zeit und der Gruppe im Fokus des Interesses stand.

Als Forschungsinstrument kam der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführungs-kompetenz LDK (Mayr et al. 2018) zum Einsatz. Der LDK bildet Strategien der Klassenführung mit folgenden drei Kategorien (je 8 Items) ab: „Unterrichtsgestaltung“, „Kontrolle“ und „Beziehungsförderung“. Weiters wurde der LDK mit 11 zusätzlichen Items ergänzt, um auch Aussagen über Auswirkungen auf Lerngelegenheiten treffen zu können. Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung sind fundamentale Elemente, die die Grundlage für Lernprozesse darstellen und zur Entwicklung von Professionskompetenz beitragen (Moser & Hascher, 2000). Mittels einer Prä-Post-Befragung durch Fragebögen in Papierform konnten die Daten von insgesamt 160 teilnehmenden Studierenden ($N=160$) erhoben werden, die in die Analyse einfließen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass es während der Praktikumsphase bei allen Studierenden des 8. Semesters zu einer hochsignifikanten Zunahme ($p < .001$) in allen drei Bereichen des LDK kommt. Die Zunahme fällt im Bereich „Kontrolle“ am stärksten aus ($d = 0,67$), gefolgt von den Kategorien „Unterrichtsgestaltung“ ($d = 0,63$) und „Beziehungsförderung“ ($d = 0,47$). Auch beim Vergleich des durchschnittlichen Mittelwerts über Lerngelegenheiten zu den zwei Messzeitpunkten T1 und T2 zeigt sich eine starke und hochsignifikante Zunahme ($d = 2,35$).

Die Ergebnisse sprechen somit für eine generelle Relevanz des dreiwöchigen Vertiefungspraktikums zur Ausprägung des persönlichen Repertoires für unter-

ursula.schwaiger@ph-linz.at

richtliches Handeln. Der Unterschied zwischen den beiden Praxismodellen fällt gering aus und die erwartete höhere Wirksamkeit des Projektes SrS konnte durch die vorliegende Untersuchung nicht bestätigt werden. Dies könnte auch mit Persönlichkeitsmerkmalen von Studierenden zusammenhängen, die ausschlaggebend dafür waren, dass sie sich für bzw. gegen das Projekt SrS entschieden haben. Hier könnte vermutet werden, dass Studierende, die sich generell unsicher fühlen, eher zu einem vertrauten Praktikumskonzept (klassisches P8-Praktikum mit Anwesenheit der Klassenlehrperson in der Klasse) tendieren und somit trotz Interesse am Projekt SrS dieses Praxismodell meiden.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Waxmann.
- Doering, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 5. Auflage. Springer.
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Waxmann.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Springer.
- Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. <https://ldk.aau.at/pages/home>
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Universität Bern.

Pädagogisch Praktische Studien

Vertiefungspraktikum

Professionalisierung von Lehrpersonen

Praxismodelle

Klassenführungs-kompetenz

Lerngelegenheiten

Students run School

Auf dem Weg zu einer neuen Prüfungskultur Innovative Leistungsbewertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Abstract

In diesem Beitrag werden Forschungsberichte zum Innovative Grading dargestellt, diskutiert und mit aktuellen Forschungen von Masterthesis-Studierenden an der PHDL ergänzt. Damit werden die Initiativen der Projektgruppe Innovative Grading aufgegriffen, weitergeführt und daraus die Legitimation von Innovative Grading als gleichwertiger Beurteilungsform neben konventioneller Ziffernotenbeurteilung abgeleitet.

Forschungsvorgehen und Methoden

Eine erfolgreiche Implementierung innovativer Ansätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung an Schulen kann nur im Zusammenwirken mit den tertiären Institutionen erfolgen (Schmidinger & Vierlinger, 2012, S. 107). Die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) trägt diesem Appell Rechnung, indem sie 2018 die Projektinitiative *Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG²* gründete, die seitdem innovative Formen der Leistungsfeststellung in der Lehrer*innenausbildung praktiziert, beforscht, weiterentwickelt und mit Studierenden zum gemeinsamen Thema macht.

ursula.svoboda@ph-linz.at

Innovative Grading als einer Form alternativer Leistungsbeurteilung liegt ein zweistufiges Pass-/Fail-Prinzip zugrunde. Mit der Beschränkung auf die Formulierungen „Mit Erfolg teilgenommen“ und „Ohne Erfolg teilgenommen“ fällt die Klassifizierung der Qualität von Leistungen in Abstufungen weg, die in der Kritik eines Mangels an Objektivität und wissenschaftlicher Fundierung stehen (Reitinger et al., 2018, S. 109). Wird Innovative Grading als Leistungsbeurteilung für eine Lehrveranstaltung an der PHDL gewählt, können Lehrende entweder Anforderungskataloge oder Kompetenzraster als Instrumente der Leistungsfeststellung verwenden. Der Zuwachs an Kompetenzen wäre dadurch schon während des Zeitraums, in dem die Lehrveranstaltungen stattfinden, ersichtlich und würde nicht bloß durch eine Klausur erhoben werden (Reitinger et al., 2018, S. 110) – die Leistungsfeststellung erfolgt demnach lehrveranstaltungsimmanent.

Hervorzuheben ist, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Formen der Leistungsbeurteilung für Lehrende *und* Studierende an Pädagogischen Hochschulen relevant ist: Einerseits müssen Studierendenleistungen auf Basis lernpsychologischer und gesetzlicher Grundlagen beurteilt werden und andererseits müssen sich Lehramtsstudierende während ihrer Ausbildung nicht nur Kenntnisse über Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung aneignen, sondern basierend auf diesem Wissen Entscheidungen darüber treffen, welche Methoden der Leistungsfeststellung und -beurteilung sie für ihren eigenen Unterricht als geeignet erachten.

Das Pass-/Fail-Format stellt derzeit ein noch junges Forschungsgebiet dar. Die bisher bekannten Forschungsergebnisse dazu stammen meist aus dem nordamerikanischen tertiären Bildungsbereich und versprechen eine Steigerung des Wohlbefindens, weniger Konkurrenzdenken unter den Lernenden (White & Fantone, 2009) sowie weniger Druck- und Stressempfinden (Rohe et al., 2006). Auf einen Überblick über themenrelevante internationale und nationale Unter-

suchungen folgt ein Review von vier Masterarbeiten, die im Rahmen einer von Svoboda und Vogl gegründeten Masterthesis-Arbeitsgruppe erstellt wurden und jeweils spezielle Aspekte von Innovative Grading mit unterschiedlichen Forschungsmethoden untersuchten. Sie gingen den Fragen nach, 1) welchen Einfluss unterschiedliche Beurteilungsformen auf die Anstrengungsbereitschaft haben, 2) ob durch Kompetenzraster die Objektivität der Pass-/Fail-Beurteilung erhöht wird, 3) welche Motive für die Präferenz eines Formats der Leistungsbeurteilung ausschlaggebend sind und 4) wie sich alternative Beurteilungsmethoden auf das Wohlbefinden von Studierenden an der PHDL auswirkt.

Die vorliegenden internen Forschungen sowie rege Beteiligung am Innovative Grading quer durch alle Fachbereiche zeigen, dass an der PHDL mit einer neuen Beurteilungsform fast unbemerkt eine neue Prüfungskultur Einzug gehalten hat, die (vermutlich) mit einer neuen Lehr- und Lernkultur einhergeht. Es ist davon auszugehen, dass Innovative Grading als Beurteilungsform nur dann gewählt wird, wenn Bildung als dialogischer Prozess mit einer lebendigen Feedback-Kultur verstanden wird, was dem Leitbild der PHDL entspricht (https://www.phdl.at/ueber_uns/organisation/profil/leitbild/).

Dissemination

Svoboda, U. & Vogl, U. (2021). Auf dem Weg zu einer neuen Prüfungskultur. Innovative Leistungsbewertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 245–266.

Literatur

- Reitinger, J., Weinberger, A., Svoboda, U., Nausner, E., Vogl, U., Bachl, W., Bauer, M., Boxhofer, E., Grabner, V., Keplinger, G., Kittinger, C., Kitzmüller, B., Neuling, A., Seyfried, C., & Wöß, E. (2018). Innovative Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz – Vision Statement der Interessensgemeinschaft Innovative Grading IG². *Pädagogische Horizonte*, 2(1), S. 107–112.
- Rohe, D. E., Barrier, P. A., Clark, M. M., Cook, D. A., Vickers, K. S., & Decker, P. A. (2006). The Benefits of Pass-Fail Grading on Stress, Mood and Group Cohesion in Medical Students. *Mayo Clinical Proceedings*, 81(11), pp. 1443–1448. <https://doi.org/10.4065/81.11.1443>
- Schmidinger, E. & Vierlinger, R. (2012). *Zeitgemäße Leistungsbeurteilung*. Jugend & Volk.
- White, C. B., & Fantone, J. C. (2010). Pass-fail grading: laying the foundation for self-regulated learning. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 469–477. <https://doi.org/10.1007/s10459-009-9211-1>

Innovative Grading

Leistungsbeurteilung

Kritik der Ziffernzensur

hochschulisches
Qualitätsmanagement

Abstract

Die Lebenswelt von Kindern ist umgeben von Medien, oft vom unbewussten Medienkonsum, aber auch von einem bewussten (Mpfs, 2014, 5ff). So werden Fotos von Kindern bereits verbreitet, wenn sich diese noch im Mutterleib befinden (30 %), und schon im ersten Lebensjahr haben 72 % der Kinder Kontakt mit dem Internet (Saferinternet.at, 2020). In dieser Medienwelt ist es wichtig, von Anfang an auf einen kompetenten Umgang der Kinder mit Medien zu achten und diesen zu fördern. Neben Lesen, Rechnen und Schreiben wird die digitale Kompetenz zu einer wesentlichen Kulturtechnik der Zukunft gezählt (Koederitz, 2018, S. 194). Aufgrund dieser Annahme ist es bereits in der frühen Kindheit wichtig, die Kinder in ihrer Lebenswelt abzuholen und bestmöglich zu begleiten. Der bewahrpädagogische Ansatz, die Kinder so lange wie möglich von digitalen Medien fernzuhalten, widerspricht dem Bildungsauftrag von Kinderbetreuungseinrichtungen (KITAs) (Behr, 2019, S. 139), vielmehr sollen diese nämlich die Kinder beim Aufwachsen in ihrem Umfeld und in ihrer Entwicklung fördern. Die UNICEF (Third, Bellerose, Dawkins, Kelthie & Phil, 2014, S. 6) sieht ein Recht auf digitale Bildung vor und baut auf eine medienbewusste Erziehung von Beginn an, um die Kinder in der digitalen Lebenswelt zu schützen und zu unterstützen. Erziehung obliegt nicht mehr nur dem Elternhaus mit einer veränderten Mutter- und Vaterrolle, sondern auch den vermehrt in Anspruch genommenen Kinderbetreuungseinrichtungen (Büchner, 2020, S. 41). Die Kindheitsforschung befindet sich laut Büchner (ebd., S. 54) im Wandel und soll das Kinderleben als vollwertige Person und die kindliche Sicht auf Dinge stärker in den Mittelpunkt rücken. Der Artikel beschäftigt sich daher mit der Förderung von Medienbildung in Kindertageseinrichtungen bei Kleinkindern im Alter zwischen zwei und sechs Jahren.

petra.traxler@ph-linz.at

Methode

Zur Erhebung des aktuellen Forschungsstandes wurde ein Literaturreview von Studien zum sinnvollen Einsatz von Medien im Kleinkindalter herangezogen, wobei die Auswahl der Studien einerseits nach dem Gesichtspunkt der befragten Zielgruppe, also der Kinder, erfolgte, andererseits nach der inhaltlichen Ausrichtung, um eine Antwort darauf zu finden, mit welchen Möglichkeiten die Medienbildung in dieser Zielgruppe gefördert werden kann.

Ergebnis

Die Ergebnisse aller ausgewählten Studien zeigen auf, dass ein bewusster Umgang mit Medien schon in der frühen Kindheit unumstritten wichtig ist, um sich in der Lebenswelt zurechtzufinden (Behr, 2019, S. 139). Zahlreiche Einsatzszenarien der Studien nehmen indirekt Bezug auf die von Fthenakis (2014, S. 19) entworfenen Bildungsziele für das medienkompetente Kind. Die Medienbildung in KITAs kann durch förderliche Rahmenbedingungen (z.B. Ausstattung, Schulungen des Personals, Zeitressourcen), medienkompetente Pädagoginnen und Pädagogen (Fortbildungsangebote, Integration bereits in die Ausbildung, ...) und eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern, KITA-Leitung, Pädagoginnen und Pädagogen sowie dem Träger der KITA unterstützt werden. Diese äußeren Rahmenbedingungen sollten die Basis für ein förderliches Klima darstellen. Darüber hinaus

braucht es an das Alter des Kindes angepasste Einsatzszenarien, die den Selbstbestimmungsdrang des Kindes individuell unterstützen, und pädagogisch gut überlegte Anschlusshandlungen. Medien als selbstverständlicher Teil des Alltags in der KITA (Lepold & Ullmann, 2017, S. 50) führen zu einem selbstständigen, sorgsamem, bewussten, integrativen Umgang mit Medien mit der Konsequenz, dass die persönliche Kompetenz der Kinder gestärkt wird. Medien haben wider Erwarten mancher Vorannahmen kaum negative oder aggressionsförderliche Auswirkungen auf die Kinder. Die Digitalisierung verändert unser Leben grundlegend und erfordert ein stetiges Anpassen der Verhaltensweisen, nicht nur bei Erwachsenen, sondern bereits bei den Kleinsten. Medien als selbstverständlicher Teil des Alltags und ein bewusster und reflektierter Umgang mit diesen unterstützen auf dem Weg zu medienkompetenten Kindern (Fthenakis, 2014, S.17ff) und bereiten diese auf ihre mediatisierte Lebenswelt vor.

Dissemination

Traxler, P. (2021). Förderung von Medienbildung im Kleinkindalter. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 143–160.

Literatur

- Behr, J. (2019). Ganz alltäglich - Medien gehören auch in die Kita. In S. Fleischer & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit*. Kohlhammer.
- Büchner, P. (2020). *Kindheits- und Jugendforschung. Kurseinheit 2: Theoretische Perspektiven auf Kindheit als Lebensphase*. Studienbrief. Fern-Universität in Hagen.
- Fthenakis, W. E. (2014). *Frühe Medienbildung. Kinder unter 6 Jahren*. LOGO Lern-Spiel-Verlag.
- Koederitz, M. (2018). Wir leben in einer Datenökonomie – neue Qualifikationen werden gebraucht. In C. Bär, T. Grädler & R. Mayr (Hrsg.), *Digitalisierung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Recht, Bd. 1, Politik und Wirtschaft* (S. 193–200). Springer Gabler.
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2017). *Montessori-Pädagogik und digitale Medien. In Krippe und Kita*. Herder.
- Mpfs. (2014). *miniKIM 2014 Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2-bis 5-Jähriger*, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf
- Safertinternet.at. (2020). *Die Allerjüngsten (0–6 Jahre) & digitale Medien*, Institut für empirische Sozialforschung im Auftrag des Österreichischen Instituts für angewandte Telekommunikation (ÖIAT) und der ISPA – Internet Service Providers Austria. https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer_Internet_Day/Safer_Internet_Day_2020/Safer_Internet_Day_2020_Infografik.pdf
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Kelthie, E., & Phil, K. (2014). *Children's Rights in the Digital Age. A download from children around the world*, UNICEF, Young and Well CRC. https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/UNICEF-bericht-kinderrechte-im-digitalen-zeitalter.pdf

frühe Medienbildung

digitale Bildung
im Kleinkindalter

Abstract

Die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen haben sich durch die Entwicklung hin zu einer digitalisierten Gesellschaft maßgeblich verändert und beinahe alle Felder menschlichen Denkens und Handelns beeinflusst. Um am sozialen und kulturellen Leben teilnehmen zu können, ist die selbstbestimmte, flexible Verwendung von digitalen Medien Voraussetzung für eine gute Orientierung in der digitalen Welt (Schorb & Wagner, 2013, S. 18 f). Schüler/-innen sind im Umgang mit digitalen Medien häufig sehr versiert, es ist ihre Welt, in der sie kommunizieren und interagieren. Die Aufgabe der Schule ist und war es stets, die Kinder und Jugendlichen auf das Leben bestmöglich vorzubereiten, dazu zählen auch die Medien und die entsprechende Medienbildung. Die Herausforderungen der Schule in diesem Zusammenhang sind vielfältig und reichen von einer angemessenen technischen Grundausstattung der Schule bis zu einem medienkompetenten Lehrpersonal. Burow (2019, S. 16 ff) spricht in diesem Zusammenhang unter anderem von einer *pädagogischen Revolution*, einer *Unterrichtsrevolution* und einer *Organisationsrevolution*, mit denen sich der Bildungsbereich in Zukunft auseinandersetzen muss. Durch eine Bildungsrevolution könne die analoge Schulwelt mit der zunehmend digitalisierten Lebenswelt der Schüler/-innen verknüpft werden, somit würde einerseits das Schulsystem leistungsfähiger, andererseits der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft unabhängiger werden (Dräger & Müller-Eiselt, 2019, S. 86). Durch die Sicherstellung der Rahmenbedingungen werden in der Schule durch den Einsatz von Medien neue Chancen für das Lernen und Lehren möglich. Multimedialität, Interaktivität, Adaptivität, Selbststeuerung, Unabhängigkeit von Lernorten und Zeit, neue Möglichkeiten der synchronen und asynchronen Kommunikation und Kooperation und Zugriff auf aktuelle Informationen und Wissen sind Eigenschaften, die mit den digitalen Medien in die Schule einziehen (Prasse, 2012, S. 18 ff).

petra.traxler@ph-linz.at

Methode

Die qualitative Forschungsarbeit beschäftigt sich mit den Chancen und Risiken von E-Learning in der Sekundarstufe 1. Auf Grundlage einer wissenschaftlichen Aufarbeitung des Forschungsstandes zu E-Learning in der Schule und deren Herausforderungen und Hürden wurde als Erhebungsmethode ein Experten-/Experteninterview durchgeführt und schließlich mit der Analysemethode Grounded Theory ausgewertet.

Ergebnis

Als zentrales Ergebnis stellte sich heraus, dass E-Learning in der Schule eine Grundkompetenz für das Leben in einer mediatisierten Welt darstellt, die Chancen genutzt werden sollen und die Risiken kritisch analysiert werden müssen, um einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu vermitteln.

Veränderte didaktische Möglichkeiten und ein Rollenwechsel der Lehrperson hin zum Lernbegleiter sind zentrale Veränderungen, die Chancen darstellen, um selbstorganisierte, flexible und digital kompetente Schüler/-innen individuell zu

fördern. Dem stehen auch Risiken gegenüber wie der Datenschutz und die mit den digitalen Medien einhergehenden Möglichkeiten der Kriminalität. Aufgrund der aktuellen Gesundheitssituation mit COVID-19 kam es gerade in diesem Bereich zu einer massiven Veränderung des Unterrichts, welche mit keiner anderen Entwicklung in der Digitalisierung verglichen werden kann. Die Pandemie hat die Schulen von einem Tag auf den anderen vor vollendete Tatsachen gestellt, und es musste schlagartig von Präsenzlehre auf Distance Learning umgestellt werden. Somit war die gesamte Schule zeitlich, technisch, organisatorisch, pädagogisch und menschlich gefordert, mit dieser Ausnahmesituation umzugehen. Diese führte zu Veränderungen in Hinblick auf Chancen und Risiken in der Schule. War davor eine völlige ONLINE-Lehre gar nicht vorgesehen, kam es nun regelmäßig zu Videokonferenzen, was zu ungeahnten Chancen in der Wissensvermittlung führte. In der neuen Unterrichtssituation durften aber Datenschutzaspekte bezüglich der im Distance Learning verwendeten digitalen Plattformen nicht außer Acht gelassen werden.

Literatur

- Burow, O.-A. (2019). Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Sieben revolutionäre Herausforderungen und ihre Bewältigung. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital - wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert* (S. 12–60). Beltz.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2019). Gestalten statt Verhindern. Plädoyer für eine inklusiv-digitale Bildung. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital - wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert* (S. 82–86). Beltz.
- Prasse, D. (2012). *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen. Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen*, Bd. 38, Waxmann.
- Schorb, B. & Wagner, U. (2013). Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme* (S. 18–23). https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/07/medienkompetenzbericht_2013.pdf

Chancen
Risiken
digital
Schule
Lernbegleiter

StiA – Studierende im Aufbruch

Abstract

Das Forschungsprojekt untersucht die Initiative „StiA – Studierende im Aufbruch“ als eine Möglichkeit, den primären Bildungsintentionen der Hochschule (u.a. Rücksichtnahme auf Bedürfnisse der Lernenden und einer professionellen Begleitung ihrer Selbsttätigkeit) und gleichermaßen den Bestrebungen der Studierenden nach Autonomie und Kompetenzerleben gerecht zu werden. Die Aussage Largos „Studenten werden später so Schule halten, wie sie unterrichtet worden sind“ (Largo, 2012, S.153) zeigt, welche hohe Bedeutung der Gestaltung der hochschulischen Lehre für die Entwicklung der Lehrer*innenpersönlichkeit zukommt. Die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PHDL) hat diese Tatsache im Blick und nennt in ihren handlungsleitenden Thesen zur reflektierten Umsetzung der hochschulischen Aufgaben u.a. die Forderung nach a) für die Studierenden persönlich bedeutungsvollen, individuell bewältigbaren und berufsbezogen sinnvoll einsetzbar wahrgenommenen Lernkontexten und bezieht sich damit auf die Aussage von Deci & Ryan (2004), dass Lernende ein Autonomie- und Kompetenzbestreben besitzen und sich soziale Eingebundenheit wünschen und b) nach Möglichkeiten zum selbsttätigen, forschenden Lernen, in dem die Lernenden persönliche Fragestellungen im Hinblick auf Ziele einer professionellen Ausbildung bearbeiten können (Curriculum der PHDL, 2019, S.8).

ute.vogl@ph-linz.at

Methode

Die Initiative „StiA – Studierende im Aufbruch“ stellt eine Möglichkeit dar, den primären Bildungsintentionen der Hochschule und gleichermaßen den Bestrebungen der Studierenden nach Autonomie und Kompetenzerleben gerecht zu werden. Auf eine Projektbeschreibung folgt a) eine Darstellung der von den Studierenden ausgearbeiteten Ideen für die einzelnen Schulen, b) ein kritisches Resümee der teilnehmenden Studierenden und Schulen und c) Ergebnisse der Begleitforschung mit Fokus auf forschendes Lernen, Anstrengungsbereitschaft (Motivation), persönliche Bedeutsamkeit und Neugierde bei den teilnehmenden Studierenden. Als Untersuchungsdesign wurden schriftliche Befragungen der Teilnehmer*innen der StiA-Initiative durchgeführt und mit anderen Kohorten verglichen. Als Erhebungsinstrumente wurden verwendet: a) CILI (Reitinger, 2013): für forschungsbezogene Dispositionen (Entdeckungsinteresse und Methodenaffirmation) und forschungsbezogene Handlungsdomänen als typische Elemente des selbstbestimmten, forschenden Lernens (authentisches Explorieren, erfahrungsbasiertes Hypothesieren, kritischer Diskurs, conclusiobasierter Transfer); b) IMI (Ryan, 1982): IMI ist ein multidimensionales Messverfahren, das in seiner Langversion 7 Subskalen (Perceived Competence, Perceived Choice, Interest/Enjoyment, Effort/Importance, Value/Usefulness, Relatedness und Pressure/Tension) mit insgesamt 45 Items beinhaltet. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Subskalen Effort/Importance, Value und Perceived Competence verwendet. c) SIMS (Guay et al., 2000): Für die vorliegende Untersuchung wurden die Regulationsstile „intrinsische Motivation“ und der dieser am nächsten liegende Regulationsstil der „Integrierten Regulation“ der Studierenden

herangezogen; d) CEI-II: (Kashdan, 2010) unterscheidet in seinem Neugierdekonstrukt zwei Dimensionen: a) die „stretching“-Dimension, die das Interesse an neuen Dingen und Erfahrungen meint und b) die „embracing“-Dimension, die die Bereitwilligkeit meint, sich auf Ungewissheiten, Unbestimmbarkeiten und fremde, ungewöhnliche Kontexte einzulassen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: Die StiA-Initiative genügt den Kriterien für Forschendes Lernen, die Studierenden erleben ihr Engagement im StiA-Projekt als wertvoll verbunden mit hoher Anstrengungsbereitschaft und hohem Kompetenzzuwachs. Im Vergleich arbeiten Studierende der StiA-Initiative mit hoher intrinsischer Motivation, zeigen jedoch keine eindeutig einheitliche Neugierdedisposition.

Dissemination:

Vogl, U. & Reibnegger, H. (2020). StiA – Studierende im Aufbruch. Eine Initiative für selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen. *Pädagogische Horizonte* 4(2), 81–104.

Vogl, U. & Reibnegger, H. (2020). *StiA – Studierende im Aufbruch. Eine Initiative für selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Studententag „HoFo meets PH forscht“*, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 30. September 2020.

Literatur

Curriculum Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe der PHDL 2019. https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). An overview of self-determination theory. An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–36). University of Rochester Press.

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), pp. 175–213.

Kashdan, T. B. (2010). *Curious?. Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. Harper.

Largo, R. (2012). *Lernen geht anders*. Piper.

Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Theorie und Praxis der Schulpädagogik*. Band 12. Prolog.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.

autonomes Lernen

selbstverantwortliches Lernen

Autonomie in der Hochschullehre

Kompetenzerleben

intrinsische Motivation

Selbstwirksamkeit

Alfred Weinberger
Emmerich Boxhofer

Die Relevanz von Religions- und Ethikunterricht: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden

Abstract

In dieser empirischen Studie wird vor dem Hintergrund der Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichts der Frage nachgegangen, in welcher Intensität und warum der Religions- und Ethikunterricht relevant sind. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden neben einer theoretischen Analyse von Lehrplänen Lehramtsstudierende der Volksschule ($N=128$) mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Resultate zeigen, dass Ethikunterricht als signifikant relevanter als Religionsunterricht eingeschätzt wird. Als zentraler Relevanzfaktor des Ethikunterrichts wird die Werterziehung genannt, im Religionsunterricht das Wissen über Religionen. Ferner wird Werterziehung als integrales Ziel jedes Unterrichtsfachs gesehen. Auf der Grundlage der empirischen Resultate, Lehrplananalysen und theoretischen Reflexionen wird die Kombination von Werterziehung mit Wissenserwerb im Fachunterricht vorgeschlagen, anstatt ein zusätzliches Fach Ethik zur Förderung der Werterziehung einzuführen.

alfred.weinberger@ph-linz.at

Methode

Untersuchungsdesign und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Method-Ansatz gewählt. Die Auswahl der Stichprobe beruht auf einem Convenience Sampling (Flick, 2012, S. 166). Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Untersuchung waren Studierende des Bachelorstudiums Volksschule ($N=128$; 6 männlich, 4 ohne Angaben; alle sechstes Studiensemester) an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Datenerhebung

Die Datenerhebung fand im Rahmen einer anonymen Onlinebefragung im Studienjahr 2018/2019 statt. Die relevanten Items mit Antwortvorgaben hinsichtlich der Forschungsfrage lauteten: „Für wie wichtig halten Sie den Religionsunterricht?“ bzw. „Für wie wichtig halten Sie den Ethikunterricht?“ Die Studierenden konnten die Items auf einer 5-stufigen Likertskala einschätzen (1 = überhaupt nicht wichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = neutral, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig). Ergänzend wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, ihre Einschätzung in einer offenen Frage verbal zu begründen („Warum? Bitte schreiben Sie in das Feld.“).

Datenauswertung

Es wurden die verbalen Daten von jenen Personen ausgewertet, die in den beiden Items mit Antwortvorgabe zur Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts „wichtig“ oder „sehr wichtig“ markierten. Die Aussagen zur Relevanz wurden mittels einer „kategoriegeleiteten qualitativ orientierten Textanalyse“ (Mayring, 2012, S. 30) auf der Basis einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Inter-coderreliabilität zeigt ein Cohens Kappa von ,870 (Religionsunterricht) bzw. ,780 (Ethikunterricht).

Ergebnisse

Die Einschätzung der Bedeutung des Religionsunterrichts korreliert hochsignifikant ($p = ,001$) mit der Einschätzung der Bedeutung für den Ethikunterricht (Pearson $r = ,286^{**}$). Personen, die die Relevanz des Religionsunterrichts hoch einschätzen, tun dies auch für den Ethikunterricht.

Dissemination

Interdisziplinärer Diskurs Juni 2019: Religionsunterricht und/oder Ethikunterricht.
Weinberger, A. & Boxhofer, E. (2020). Die Relevanz von Religions- und Ethikunterricht: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden. Eine qualitative empirische Studie. *Pädagogische Horizonte*, 4(3), 31–50. <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/104>

Literatur

- Bucher, A.A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Salzburger theologische Studien 3. Innsbruck: Tyrolia.
- Heitger, M. (1999). Ethik im Unterricht. Anmerkungen zu einem Grundsatzproblem. In V. Ladenthin & R. Schilmöller (Hrsg.), *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung* (S.197–202). Opladen: Leske & Budrich.
- Patry, J.-L. (2009). Moral- und Werterziehung. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S.13–44). Wien: Lit.
- Wiater, W. (2011). *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Religionsunterricht

Ethikunterricht

Mixed-Method-Forschung

Befragung

**VaKE
(Values and Knowledge
Education)**

Karin Heinrichs
Christin Siegfried
Alfred Weinberger

Values and Knowledge Education (VaKE) in der Berufsbildung

Abstract

Im Alltag zeigt sich immer wieder, dass Menschen moralische Regeln übertreten. Sie agieren entgegen allgemein verbreiteter Auffassungen moralisch angemessenen Handelns oder sogar entgegen eigenen moralischen Normen. Im beruflichen – auch politischen – Alltag erregen immer wieder Betrugs- oder Korruptionsfälle die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit. Beispielhaft sei hier der sog. „Dieselskandal“ oder illegale Parteienfinanzierung genannt. Im öffentlichen Diskurs wird über die Verantwortung von Personen diskutiert, die in diese Fälle involviert sind. Ferner wird die Verantwortung bei moralischen Übertretungen, die auch gesetzliche Übertretungen darstellen, in gerichtlichen Verfahren überprüft. Aus theoretischer Perspektive bieten sich für die Erklärung unmoralischer Verhaltensweisen die Moraltheorie Kohlbergs (1995) oder das „Happy Victimizer Phenomenon“ (Nunner-Winkler, 2013; Heinrichs, Minnameier, Latzko & Gutzwiller-Helfenfinger, 2015) an. Aus wirtschafts- und berufspädagogischer Sicht stellt sich die Frage, inwieweit Personen auf moralrelevante Situationen im beruflichen Kontext vorbereitet werden können. Dazu wurde das Unterrichtsmodell VaKE (Weinberger, Patry & Weyringer, 2017) eingesetzt und in einem Pre-Post-Design näher untersucht. Bei VaKE handelt es sich um ein didaktisches Konzept, das Werterziehung auf der Grundlage von Kohlbergs Dilemmadiskussionen mit konstruktivistischem Wissenserwerb verbindet. Die Hypothesen lauten, dass VaKE die moralische Urteilsfähigkeit positiv beeinflusst, zu einem Wissenszuwachs führt und positive Lernemotionen auslöst. Ferner sollen Annahmen des Happy Victimizer Phenomenon dahingehend erforscht werden, inwiefern und welche Emotionsattributionen bei moralischen Regelübertretungen eine Rolle spielen.

Karin Heinrichs: PH ÖÖ
Christin Siegfried: Universität
Frankfurt
Alfred Weinberger: PHDL
alfred.weinberger@ph-linz.at

Methode

41 Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer einer Fachschule für Sozialbetreuungsberufe, die ihre Ausbildung berufsbegleitend durchführen, waren in die Interventionsstudie einbezogen (Durchschnittsalter: 33 Jahre). In einem ersten Schritt wurden gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern moralrelevante Situationen, sog. moralische Dilemmata, aus ihrem spezifischen beruflichen Kontext entwickelt. Im nächsten Schritt wurde VaKE durchgeführt, wobei ein allgemeines berufliches Dilemma (Schwarzarbeit; Heinrichs, Schadt & Weinberger, 2019) und ein spezifisches berufliches Dilemma (Umgang mit Gewalt von Angehörigen gegenüber einer Bewohnerin eines Altenheims) eingesetzt wurden. Der Unterricht fand an einem sog. Projekttag online statt, sodass VaKE ganztätig durchgeführt werden konnte. Der Unterrichtsablauf gestaltete sich in Anlehnung an das VaKE-Modell, indem in einer ersten Phase das Dilemma diskutiert, in einer zweiten Phase das notwendige Wissen selbständig recherchiert und schließlich in einer dritten Phase das angeeignete Wissen in das eigene moralische Urteil integriert wurde.

Als Instrumente wurden Fragebögen eingesetzt (zur Messung der Handlungsabsicht und -valenz, des moralischen Urteils, des Wissenszuwachses, der Emotionsattribution und der Lernemotionen) und Videografien des Unterrichts (zur

Messung der (moralischen) Qualität der Gruppendiskussion, siehe hierzu auch Siegfried & Heinrichs, 2020). Ferner wurde in einer offenen Frage erforscht, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer positiv bzw. negativ am VaKE-Unterricht empfanden.

Ergebnisse

Erste Ergebnisse zur Handlungsabsicht zeigen, dass beim ersten Dilemma 19% und beim zweiten Dilemma 57% ihre Meinung änderten. Ferner ist die Valenz der Handlungsabsicht eher gestiegen, d.h. die Lernenden waren sich sicherer in ihrer Meinung. Resultate zu den Lernemotionen zeigen, dass die Lernenden Freude am Unterricht empfanden ($M = 3,41$) und insbesondere die spannenden Diskussionen, das neu angeeignete Wissen und die Gruppenarbeiten positiv hervorhoben. Aktuell werden die weiteren Daten ausgewertet.

Literatur

- Heinrichs, K., Schadt, C. & Weinberger, A. (2019). Moralische Entscheidungen in beruflichen Kontexten – Empirische Befunde und Perspektiven für die berufliche Bildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Themenheft "Werte in der Berufsbildung 4* (S. 14–18).
- Heinrichs, K., Minnameier, G., Latzko, B. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2015). „Don't worry, be happy“? – Das Happy-Victimizer-Phänomen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(1), 32–55.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, G. (2013). Moral motivation and the Happy Victimizer Phenomenon. In K. Heinrichs, F. Oser, & T. Lovat (Eds.), *Handbook of moral motivation* (pp. 267–288). Springer.
- Siegfried, C. & Heinrichs, K. (2020). Ansätze problembasierter, kooperativen Lernens zur Förderung ökonomischer und moralischer Kompetenzen – eine Pilotstudie bei angehenden Bankkaufleuten, *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung* (S. 1–26). https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/siegfried_heinrichs_profil6.pdf
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education)*. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Studienverlag.

VaKE
ethische Bildung
Berufsbildung

Medienbildung im schulischen Kontext - eine Herausforderung für Lehramtsstudierende

Eine empirische Studie über die Verortung des medialen Habitus bei angehenden Lehrpersonen und die Anforderung, Medienbildung im Grundschulunterricht zu implementieren

Abstract

Die vorliegende Promotion soll Einblick in mediale Wahrnehmungs- und Handlungsschemata angehender Lehrerinnen und Lehrer geben, die bereits in ihrer Kindheit mit digitalen Medien aufgewachsen sind. Den theoretischen Bezugsrahmen bildet das Habituskonzept des Soziologen Pierre Bourdieu (2013), das von Ralf Biermann (2004; 2009) und Sven Kommer (2004; 2010) weiterentwickelt und spezifiziert wurde. Unter dem medialen Habitus (Kommer, 2013) werden in dieser Arbeit sozioökonomische und kulturelle Ressourcen der befragten Studierenden des sechsten Semesters der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz hinterfragt. Es wird nach einem Wirk- und Bedingungsgefüge für ein medienpädagogisches Handeln in ihrem zukünftigen Berufsfeld gesucht. Um den sozialen Raum abzugrenzen, wurden soziografische Daten, die medienspezifische Kapitalausstattung und mediale Gewohnheiten der befragten Studierenden und deren Eltern (aus Sicht der Studierenden) erhoben und in Kontext zu ihrer schulischen Praxiserfahrung gestellt. Dabei wurde nach Gelingensbedingungen für nachhaltiges medienkompetentes Handeln im schulischen Kontext gesucht und es wurde folgender Frage nachgegangen: Welches Bedingungsgefüge soll und muss die Institution Schule im Bereich der Medienbildung (Schorb, 2009) für das Gelingen einer nachhaltigen Medienbildung zur Verfügung stellen? Der dritte Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der medienspezifischen Distinktion von Themenfeldern aus der Unterrichtspraxis der angehenden Lehrerinnen und Lehrer.

Methode

In dieser Studie, an der 262 Studierende kurz vor ihrer Lehramtsprüfung teilnahmen, wurde ein dreiteiliges Forschungsdesign gewählt. In der ersten Phase werden die Befragten gebeten, zu einem Artikel Stellung zu beziehen, der die Forderung nach Medienbildung im schulischen Kontext diskutiert, und dazu fünf Leitfragen zu beantworten. Die Ausführungen der befragten Studierenden wurden codiert (Mayring, 2010). Daraus wurde ein Fragebogen generiert, der quantitativ mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet wurde. Das datenreduzierende Verfahren der Faktoranalyse (Weiber et al., 2014) ergab vier Faktoren, die mit den Daten des Erziehungsstils und des elterlichen Zugangs zu digitalen Medien korreliert wurden.

Ergebnis

Die Annahme, dass gegenwärtig alle befragten Studierenden digitale Leitmedien (bmbwf, 2012) besitzen und im Laufe ihres Schullebens Bildungseinrichtungen besuchen, die digitale Medien für den Unterricht verwendeten, kann bestätigt werden. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zeigt das Bild einer homogenen Gruppe von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, deren Eltern meist keine akademische Ausbildung haben. Die Zusammenschau der Daten lässt auf heterogene Erziehungsstile der Studierenden schließen, die sich in drei Gruppen einteilen lassen: repressiv, permissiv oder laissez-faire. Die Komponentenmatrix ergibt, dass zwischen der grundsätzlichen Haltung der Eltern und der temporären Einschränkung der Mediennutzung ein Zusam-

barbara.zuliani@ph-linz.at
Institut Medienbildung PHDL,
RWTH Aachen

menhang besteht. Daher liegt die Frage nahe, ob Haltung und Erziehungsmaßnahme (temporäre Einschränkung der Mediennutzung) der Eltern eine Auswirkung auf die selbsteingeschätzte Medienkompetenz der angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Erwachsenenalter haben. Damit das Bild deutlicher ausdifferenziert werden kann, werden die Daten der grundsätzlichen Haltung der Eltern in Bezug auf die Erziehungsmaßnahme der zeitlich limitierten Nutzung der Endgeräte (Fernsehapparat, Spielkonsolen und Computer) mit den Faktoren der selbsteingeschätzten Medienkompetenz der Studierenden korreliert. Dabei wird deutlich, dass die Daten lediglich einen signifikanten Zusammenhang bezüglich der zeitlich eingeschränkten Mediennutzung im Bereich der „Produktionsorientierten Software“ (Arbeit mit Datenbanken, Codingprogrammen etc.) aufweisen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Kinder, denen Eltern einen zeitlich uneingeschränkten Computerzugang ermöglichen, eine höhere Medienkompetenz aufweisen. Allerdings weist die Effektstärke nach Cohen (1988) nur einen „schwachen Effekt“ auf, sodass der Einfluss der Eltern auf die spätere Medienkompetenz der Studierenden eine zu vernachlässigende Größe darstellt.

Dissemination

Zuliani, B. (2019). *Medienbildung im schulischen Kontext - eine Herausforderung für Lehramtsstudierende. Eine empirische Studie über die Verortung des medialen Habitus bei angehenden Lehrpersonen und die Anforderung, Medienbildung im Grundschulunterricht zu implementieren.* <https://publications.rwth-aachen.de/record/772784>. DOI: 10.18154/RWTH-2019-10781

Literatur

- BMBWF (2012). *Medienbildung Grundsatzpapier*. Zugriff am 23.4.2021. Verfügbar unter: <http://bmbwf.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf>
- Bourdieu, P. (2013). Die feinen Unterschiede. Die Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 23. Auflage. Suhrkamp.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden - eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, R.; Kommer, S. (2004). Triangulation zur Annäherung an Medienbiografie und die Mediennutzung von Jugendlichen. In S. Buchen et al. (Hrsg.), *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen* (S. 53–59). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*, 2nd Edition. Lawrence Erlbaum.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden.* Budrich UniPress.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Beltz.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent? *merz Medien + Erziehung*, 53(5), 50–56.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine Anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS.* Springer.

Medienbildung
Medienkompetenz
Medialer Habitus
Schule
Erziehung

Danièle Hollick
Emmerich Boxhofer

Schulbuchnutzung in Österreich

Abstract

Die Schulbuchaktion aus dem Jahre 1972 hatte die Entwicklung einer großen Anzahl verschiedener Lehrwerke zur Folge. Die Schulbücher werden kostenlos zur Verfügung gestellt, wobei zwischen 1995 und 2010 ein Selbstbehalt bezahlt werden musste. Aktuell sind alle Bücher für die Nutzerinnen und Nutzer kostenfrei. Die aktuelle Diskussion zur Thematik wird auf Grund der pandemischen Strukturveränderungen von Unterricht im Hinblick auf den Einsatz digitaler Schulbücher erweitert. Die Fragestellungen beziehen sich einerseits auf die quantitative Einschätzung der Wichtigkeit unterschiedlicher Schulbucharten und auch der Bewertung des verwendeten Lehrbuchs, als auch auf die qualitative Beschreibung von Merkmalen eines guten Schulbuchs.

Methode

Befragt wurden alle Lehrenden an österreichischen Schulen mittels eines Online-Fragebogens über die Plattform *unipark* im Juni 2020. Die Beantwortung des Fragebogens nahm im Schnitt 4 Minuten in Anspruch. Die folgenden Analysen wurden mit SPSS 26 und MAXQDA durchgeführt. Bei der Befragung wurden folgende Daten erhoben: Geschlecht, Unterrichtserfahrung in Jahren, Region, Schultyp, Alter, Wichtigkeit von gedruckten und digitalen Lehrbüchern (Likert, 6-teilig), verwendetes Lehrbuch unterschiedlicher Gegenstände, Wahrscheinlichkeit, mit der das verwendete Schulbuch weiterempfohlen wird (0–10).

Ergebnisse

Es haben überwiegend weibliche Probanden an der Befragung ($N = 5025$) teilgenommen (81 %). Im Schuljahr 2018/2019 gab es insgesamt ca. 35.000 männliche und 95.000 weibliche Lehrpersonen in Österreich. (Quelle: Statistik Austria; https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/index.html; 1.10.2020). Österreichweit gab es in diesem Jahr ca. 27 % männliche Lehrpersonen. Zwei Drittel der Antworten kamen aus dem ländlichen Raum. Annähernd die Hälfte der befragten Lehrpersonen hat mehr als 20 Jahre Lehrerfahrung, 64,2 % bringen mehr als 11 Jahre Unterrichtserfahrung mit. 3331 Personen haben ihr Alter angegeben. Das entspricht 66,3 % der Probanden. Das durchschnittliche Alter beträgt 44,9 Jahre.

Die beiden Fragen „Für wie wichtig halten Sie gedruckte Schulbücher“ bzw. „Für wie wichtig halten Sie digitale Schulbücher“ konnten mit einer 6-teiligen Likertskala beantwortet werden. (1... völlig unwichtig bis 6 ... sehr wichtig). 4876 Personen beantworteten die Frage nach der Wichtigkeit von **gedruckten Schulbüchern**. Es zeigt sich ein Mittelwert von 5,16 ($SD = 0,924$). Beinahe 83 % der Befragten sind der Meinung, gedruckte Schulbücher sind wichtig oder sehr. 2,3 % finden diese Form der Bücher völlig unwichtig oder unwichtig. Es zeigen sich hochsignifikante Unterschiede hinsichtlich Geschlecht. Weibliche Probanden bewerten die Wichtigkeit von gedruckten Büchern höher als die männlichen. (t-test; $p = .010$). Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit von gedruckten Lehrbüchern bezüglich der Unterrichtserfahrung. Lehrpersonen mit höherer Unterrichtserfahrung bewerten die Wichtigkeit gedruckter Lehrbücher höher. Die regionale Zugehörigkeit spielt

daniele.hollick@ph-linz.at
emmerich.boxhofer@ph-linz.at

dabei keine Rolle. 4877 Probanden beantworteten die Frage nach der Wichtigkeit von „digitalen“ Schulbüchern. Hier zeigt sich ein Mittelwert von 4,34 (SD = 1,165). Wie bei der Bewertung der gedruckten Schulbücher zeigen sich auch hier signifikante Unterschiede (t-test, $p = ,000$) zwischen weiblichen und männlichen Probanden. Männliche bewerten digitale Lehrbücher höher. Hinsichtlich der Unterrichtserfahrung zeigt sich, dass Lehrpersonen mit höherer Unterrichtserfahrung den digitalen Lehrbüchern eine geringere Bedeutung geben, als Lehrpersonen mit geringerer Lehrerfahrung. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigt hier signifikante Unterschiede zwischen den 5 Gruppen der Unterrichtserfahrung. Betreffend regionaler Zugehörigkeit zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die Einschätzung der Qualität der Lehrbücher ist sehr positiv. Der Mittelwert der Bewertung liegt für alle Lehrbücher in einem Bereich zwischen 7 und 9. Die Lehrpersonen tendieren dazu, das verwendete Lehrbuch weiter zu empfehlen. Die qualitative Datenanalyse bezieht sich auf die Aussagen, die entsprechend der Fragestellung „Was schätzen Lehrer/innen besonders an den Lehrbüchern“ von den Befragten verbal beantwortet wurden. Die Auswertung erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, bei der die Textstellen den Codes (Kategorien) zugeordnet werden. Die Erstellung des Auswertungsinstruments erfolgt induktiv, da keine Codes vorab zur Verfügung standen, d.h. die Codes (Kategorien) werden aus dem Textmaterial abgeleitet und definiert: 1) Nutzung durch Lehrende 2) Gestaltung der Aufgaben 3) Layout 4) Themen 5) Aufbau 6) Zusatzanmerkungen, wobei dem Bereich Aufbau mit den Unterkategorien Zusatzmaterialien, Angebot der Inhalte und Struktur die meisten Rückmeldungen zuzuordnen sind. Bei der inhaltsanalytischen Auswertung der verbalen Daten zu der Frage, was Lehrer/innen an Schulbüchern schätzen, wurden diejenigen Aussagen codiert, die auf diese Frage Bezug genommen haben. Weitere Anmerkungen, wie Kritik, werden dem Code „Zusatzanmerkungen“ zugeordnet Anzumerken ist, dass es sich bei den verbalen Daten um subjektive Einschätzungen und Bewertungen handelt. Die Häufigkeit von Nennungen können auf eine besondere Relevanz bei der positiven Bewertung des Schulbuches hinweisen.

Literatur

- Bölsterli Bardy, K.; Rehm, M.; Wilhelm, M. (2010). Die Bedeutung von Schulbüchern im kompetenzorientierten Unterricht am Beispiel des Naturwissenschaftsunterrichts. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 138-146.
- Fritsche K.P. (Hg.). (1992). Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 75, Frankfurt/Main
- Totter, A., Häbig, J., Müller-Kuhn, D., & Zala-Mezö, E. (2020). Zwischen traditionellem Schulbuch und hybridem Lehrmittel: Bedingungen, Möglichkeiten und Herausforderungen von Lernen und Lehren in einer digitalen Welt. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 169–193.

Schulbuch
Digitalisierung

Evaluierung Sprachstandsfeststellung Kindergärten der Stadt Wels – Einschätzung der Sprachförderung durch Elementarpädagoginnen und -pädagogen

Abstract

Die Stadt Wels führt in den städtischen Kindergärten Sprachstandsfeststellungen (SSF) mit mehreren Messzeitpunkten durch (drittletztes, vorletztes und letztes Kindergartenjahr). Beobachtungsgrundlage bildet der Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz/Deutsch als Zweitsprache (BESK OÖ DaZ KOMPAKT). Dabei werden drei zentrale Sprachbereiche evaluiert: Satzbau, Wortschatz-Rezeption und Wortschatz-Produktion. Die Beobachtung erfolgt durch Elementarpädagoginnen und -pädagogen im Feld. BESK ist kein standardisierter Test und erhebt nicht den Anspruch eines streng objektiven Messverfahrens (Rössl-Krötzl & Breit, 2018, S.7). Das Beobachtungsverfahren manifestiert sich als planvolle Beobachtung der Sprachkompetenz für die deutsche Sprache der Probandinnen und Probanden in einer natürlichen, alltäglichen Situation im Kindergarten. Die grundlegende Fragestellung fokussiert einerseits auf die positive Veränderung der Sprachkompetenz durch die Sprachstandsfeststellung im Laufe des Besuchs der Kindergärten, andererseits auf die Einschätzung der Wirksamkeit der Sprachförderung durch die Elementarpädagoginnen und -pädagogen.

daniele.hollick@ph-linz.at
emmerich.boxhofer@ph-linz.at

Methode

Die vorliegenden Daten wiesen entsprechende Werte für die Erhebungen im vorvorletzten und vorletzten Kindergartenjahr auf und bezogen sich auf jene Kinder die sprachgefördert wurden. Die Daten wurden mit SPSS 26 entsprechend quantitativ analysiert. Von 297 Probanden lagen Datensätze für beide Sprachstandsfeststellungen (SSF₁ und SSF₂) vor. Im zweiten Teil der Untersuchung wurden Elementarpädagoginnen und -pädagogen gefragt, wie hoch sie die Bedeutung der Sprachförderung im Hinblick auf die Sprachfeststellung an Kindergärten einschätzen. Dies konnte mit einem Wert zwischen 0 und 10 beantwortet werden (10.. sehr hoch, 0 .. sehr niedrig). Der Net-Promotor-Score wurde berechnet als Differenz der Prozentsätze der Promotoren (Werte 10 und 9) und der Prozentwerte der so genannten Detraktoren (Werte kleiner gleich 6). Ergänzend wurden die Teilnehmenden gebeten kurz zu beschreiben, welchen Nutzen ihrer Meinung nach die Sprachförderung an Kindergärten hat.

Ergebnisse

Teil1: Sprachstandsfeststellungen

Betrachtet man die Summenwerte beider Messzeitpunkte SSF₁ und SSF₂ hinsichtlich der Kriterienliste 1 des BESK kann man von einer deutlichen Verbesserung der Sprachkompetenz ausgehen. Der t-Test für verbundene Stichproben zeigt hier eine hochsignifikante Verbesserung der Mittelwerte zwischen den beiden Testzeitpunkten. Das Konfidenzintervall der Differenz zeigt mit einer 95%-igen Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied zwischen den beiden Summenwerten zwischen 5,344 und 4,494 für die Gesamtpopulation anzunehmen ist. Betrachtet man die einzelnen Bereiche S (Syntax/Satzbau), WR (Wortschatz-Rezeption) und WPE (Wortschatz-Produktion und Erzählen) des Beobachtungs-

bogens, so zeigen sich auch hier hochsignifikante positive Veränderung der einzelnen Sprachkompetenzbereiche.

Teil 2: Einschätzung der Bedeutsamkeit von Sprachförderung

Alle 34 Probanden beantwortet die Frage, wie hoch sie die Bedeutung der Sprachförderung im Hinblick auf die Sprachstandsfeststellung an Kindergärten bewerten. (0 – 10; MW = 9,44; SD = 0,860; Min = 7; Max = 10). Bei der Bewertung der Sprachförderung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich Alter und Berufserfahrung. Man kann von einer homogenen Einschätzung der Sprachförderung innerhalb der Elementarpädagoginnen und -pädagogen ausgehen. Die Wirkung der sprachförderlichen Intervention für die Sprachfeststellung wird sehr hocheingeschätzt. Die niedrige Standardabweichung zeigt eine sehr geringe Streuung der Werte. Der Net-Promoter-Score beträgt 88,3 %. (88,3 % haben die Sprachförderung mit 10 oder 9 Punkten bewertet, 0 % haben diese mit Werten unter 7 bewertet).

Die differenzierten Aussagen zur Notwendigkeit einer professionellen Sprachförderung im Kindergarten als elementare Bildungsinstitution zeigen, dass die Befragten mit der aktuellen Situation bereits Erfahrungen gesammelt und diese reflektiert haben. Darauf aufbauend werden von den Befragten konkrete Vorschläge definiert und die Notwendigkeit der gezielten und professionellen Sprachförderung mit nachvollziehbaren Argumenten untermauert. Die Ergebnisse dieser Befragung ermöglichen eine weitere Entwicklung der Sprachförderung im Kindergarten in Richtung einer qualitätsvollen Unterstützung und professionellen Begleitung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder.

Sprachstandsfeststellung

BESK OÖ

Net Promotor Score

Deutsch als Zweitsprache

Sprachförderung

Dissemination

Pressekonferenz und Präsentation der Ergebnisse

Literatur

Rössl-Krötzl, B. & Breit, S. (2018). *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT*. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/12/Anleitung_BESK-DaZ-Kompakt_final.pdf

Theorie und Empirie der transformativen Philanthropie im Anthropozän

Abstract

Gemeinnützige Stiftungen sind in den letzten Jahrzehnten in vielen Demokratien zahlreicher und wohlhabender geworden. Darüber hinaus hat sich eine wachsende Zahl von ihnen transformativen Agenden verschrieben. Diese Stiftungen wollen das Gemeinwohl nicht bloß finanzieren oder Missstände bekämpfen, sondern gesellschaftliche Strukturen dauerhaft verändern. Dabei klinken sich diese Stiftungen regelhaft in globale Problemdiskurse ein und versuchen auf der Grundlage ihrer Weltentwürfe und Problemsichten Lösungen zu entwickeln und einzuführen. Der Philanthrokapitalismus angelsächsischer Provenienz fragt gar, „how the rich can save the world“ (Bishop & Green, 2008). Das numerische Wachstum von Stiftungen und die Expansion ihrer Ambitionen gründet nicht allein in der krassen Akkumulation von Reichtum bei einigen wenigen und in veränderten Mentalitäten der Stifter*innen, sondern wird auch durch eine zunehmend liberale Stiftungsgesetzgebung und eine allgemein gestiegene Wertschätzung der Zivilgesellschaft gefördert. Dazu gehört die Einsicht, dass speziell die Bearbeitung gesellschaftlicher Großprobleme wie etwa der ökologischen Transformation nicht allein von der formalen Politik gestaltet und bewältigt werden kann.

In diesem Zusammenhang bietet die an Einfluss gewinnende Weltbeobachtungsformel Anthropozän aufgrund ihrer de- und präskriptiven Totalität den Stiftungen nahezu optimale Rechtfertigungsskripte und Handlungsoptionen. Entsprechend greifen Stiftungen diese Beobachtungsformel im- oder explizit auf und gestalten sowohl die angemahnte ökologische Transformation als auch die gesellschaftlichen Raumverhältnisse im Anthropozän machtvoll und einflussreich mit. Dabei stehen sie als ein spezieller Organisationstyp vor der Herausforderung, dass sie keinen direkten Zugriff auf ihre (sozialen) Umwelten haben und als Teil der Zivilgesellschaft auch nicht auf Zwangsmaßnahmen zurückgreifen können. Zur Zielerreichung müssen sie sich stattdessen vorrangig auf das Mittel der Gabe verlassen.

Vor diesem Hintergrund will das Projekt in einer umfassenden Feldstudie empirisch ergründen, was der Fall der transformativen Philanthropie im Anthropozän ist, wie Stiftungen ihre Beiträge zur ökologischen Transformation und zum Anthropozän gestalten und warum sie das so und nicht anders tun. Weil es derzeit keine gesellschaftstheoretisch eingebettete raumsensible Theorie der Stiftung als Organisation gibt, die dies beantworten könnte, soll zudem eine solche Theorie entwickelt werden. Im Ergebnis bietet das Projekt eine Empirie und Theorie der transformativen Philanthropie im Anthropozän und zeigt darüber vermittelt auf, welche Möglichkeiten und Limitationen für die Veränderung von gesellschaftlichen (Raum-)Strukturen mit Stiftungen verbunden sind.

Methoden

Die Beantwortung der Fragestellung erfolgt im Wesentlichen auf der Basis von Interviews. Umfangreiche Analysen im Sinne der dokumentarischen Methode ergänzen die Methode. Das Projekt zielt sowohl auf empirische Einsichten als auch auf Theoriebildung ab.

pascal.goeke@ph-linz.at

FACHWISSENSCHAFTEN

Literatur

- Goeke, P. (2019). Bruno Latour: Reassembling the Social. In B. Holzer & C. Stegbauer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (pp. 317–320). Springer VS.
- Goeke, P. (2019). Die Erde, der Mensch und das Soziale. Zur Transformation gesellschaftlicher Naturverhältnisse im Anthropozän. In H. Laux & A. Henkel (Hrsg.) (2018), *Die Erde, der Mensch und das Soziale. Zur Transformation gesellschaftlicher Naturverhältnisse im Anthropozän*. transcript, Bielefeld. *Geographica Helvetica*, 74(1), S. 27–29. doi:10.5194/gh-74-27-2019
- Goeke, P., & Moser, E. (2020). Rockefeller's 100 Resilient Cities Programme. Insights into the Art of Organizing Socio-Ecological Transformation by Philanthropic Means. In S. Marung & U. Rao (Eds.), *Practises and processes of space-making under the global condition*. de Gruyter. (in press)
- Goeke, P. (2021). Transformative Philanthropy in Practice: Urban Volunteers and the Power and Limits of the Gift. *Social & Cultural Geography*, 22(8), pp. 1099–1121. doi:10.1080/14649365.2019.1672778
- Goeke, P. (2021). *Welt verbessern, Steuern sparen – Was ist Philanthropie?* TV-Gast in der Sendung Planet Wissen vom Bayerischen Rundfunk, 08. 09. 2021. <https://www.planet-wissen.de/sendungen/sendung-philanthropie-100.html>
- Goeke, P. & Moser, E. (2021). *Transformative foundations: Elements of a sociological theory of organized philanthropic giving*. Forum Internationale Wissenschaft. FIW Working Paper, No. 16. <https://www.fiw.uni-bonn.de/publikationen/FIWWorkingPaper/fiw-working-paper-no-16.pdf>

Anthropozän

Sozial-ökologische
Transformation

Organisierte
Philanthropie

Organisationstheorie

Gabentheorie

Wohlmeinende Autokratinnen in Demokratien. Gemeinwohlvorstellungen und -programme von Stiftungen und der Faktor Partizipation

Abstract

In vielen Demokratien wurden gemeinnützige Stiftungen zuletzt zahlreicher, vermögender und ambitionierter. Anstatt politisch bereits entschiedene Gemeinwohlvorstellungen lediglich zu unterstützen und zu finanzieren, möchte ein größer werdender Teil dieser Stiftungen eigene Gemeinwohlvorstellungen verwirklichen und gesellschaftliche Strukturen transformieren. Und angesichts einer in diesem Ausmaß historisch unbekanntem Akkumulation von Vermögen in den Händen einiger weniger, eines gestiegenen Zutrauens in die Leistungsfähigkeit einer lebendigen Zivilgesellschaft und der vielen großen gesellschaftlichen Herausforderungen könnten die Bedingungen für Stiftungen kaum günstiger sein. Doch die jüngsten Ambitionen wie auch die allgemeine Rolle von Stiftungen in Demokratien sind umstritten. Mit welchem Recht, so die grundlegende demokratietheoretische Frage, dürfen Stiftungen ökonomische Potenz in politische Macht transformieren und wie ist die steuerliche Subventionierung von Stiftungshandeln über die Kategorie der Gemeinnützigkeit zu rechtfertigen? Neben dieser legitimatorischen Frage ist auch weitgehend offen, mit welchen Programmen Stiftungen ihre Ziele erreichen wollen, welche Machtmittel sie einsetzen oder wie sie sich Einfluss sichern.

Empirisch ist in dieser Lage zu beobachten, dass Stiftungen bei der Umsetzung ihrer Gemeinwohlideen auf den sehr positiv belegten Faktor Partizipation bauen. Dabei pochen sie erstens auf Partizipation als demokratischen Wert, um ihre gesellschaftspolitische Mitsprache zu rechtfertigen. So betonen sie, dass zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen und zur Mehrung des Gemeinwohls mehr Ideen und mehr Tatkraft benötigt werden, als das formale politische System zur Verfügung hat. Um diese Sicht zu plausibilisieren und zu legitimieren, stützen sie sich auf Ideen, die bis Platon und Aristoteles zurückreichen, die im Ideal einer republikanischen Demokratie enthalten sind oder die von neuen sozialen Bewegungen betont werden. Überdies können sie sich auf sozialwissenschaftliche Befunde stützen, die wiederholt zeigen, dass Lösungen, die aus einem breit angelegten deliberativen Prozess hervorgegangen sind, in der Regel besser und viabler sind. Zweitens, und auf dem allgemeinen Wert der Partizipation aufbauend, schaffen Stiftungen selbst vielfältige und dynamische Partizipationsmöglichkeiten: Sie bieten niedrigschwellige Gelegenheitsstrukturen für bürgerschaftliches Engagement, laden zu Ideenwerkstätten und Bürgerräten ein, fördern alternative Wissenschaftsstrukturen etc.

Mit dieser Doppelstrategie, d.h. allgemeines Werben für Partizipation und konkretes Schaffen von Partizipationsmöglichkeiten, berühren Stiftungen zwei wichtige und zukunftsweisende Fragen. Erstens geht es um die eingangs erwähnte Frage, wie in Demokratien mit der Spannung zwischen dem stifterischen Partizipationsanspruch einerseits und dem demokratischen Ideal ‚one person, one vote‘ andererseits umzugehen ist – weshalb wird steuerprivilegierten und kaum kontrollierbaren Vermögen ein solch großer politischer Einfluss gewährt? Zu dieser demokratietheoretischen Frage gesellt sich zweitens eine organisationale Herausforderung: Wie gelingt es Stiftungen Partizipation zu gestalten und mit

pascal.goeke@ph-linz.at

welchen Programmen versuchen sie, ihre Ziele, die in aller Regel in der Umwelt der Organisation liegen, umzusetzen?

Im Projekt werden Stiftungen grundlegend demokratie- und organisations-theoretisch problematisiert. Um anschließend die Partizipationseffekte, die von den Stiftungsprogrammen und -aktivitäten ausgehen, systematisch zu erfassen, fragen wir erstens, welche Gemeinwohlvorstellungen Stiftungen vertreten und welche Rolle Partizipation dabei spielt. Zweitens vergleichen wir die organisatorischen Herausforderungen, die mit diesen teils anspruchsvollen Gemeinwohl-ideen einhergehen. Drittens ergründen wir die Effekte von Stiftungsprogrammen auf gesellschaftliche Partizipation und politische Inklusion in Demokratien. Der multiperspektivische wissenschaftliche Anspruch wird um einen transdisziplinären Anspruch ergänzt, bei dem es um eine sachlich informierte, aber durchaus streitlustige Diskussion um die Stellung von Stiftungen als wohlmeinende Autokratinnen in Demokratien geht.

Methoden und Projektteam

Im Projekt werden verschiedene soziologische, organisationstheoretische und medienwissenschaftliche Methoden kombiniert, um das Feld in seiner ganzen Breite und mit der nötigen Tiefe zu erforschen. Konkret werden mediale Berichterstattungen über Stiftungen analysiert, eine Netzwerkanalyse von Twitterkommunikationen einzelner Stiftungen durchgeführt, Interviews mit Entscheider:innen in und im Umfeld von Stiftungen geführt, Organisationsstrukturen von Stiftungen dargelegt, teilnehmende Beobachtungen bei Stiftungsveranstaltungen durchgeführt und Rundgespräche mit Stiftungen veranstaltet.

Ergebnisse – Zwischenstand

Goeke, P., & Moser, E. (2021). *Transformative foundations: Elements of a sociological theory of organized philanthropic giving*. Bonn: Forum Internationale Wissenschaft. FIW Working Paper, No. 16. (<https://www.fiw.uni-bonn.de/publikationen/FIWWorkingPaper/fiw-working-paper-no-16.pdf>)

Förderung, Laufzeit & Projektmitarbeiter:innen

Das Projekt wird vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert; Laufzeit 11/2019 - 10/2023; Fördersumme € 776.057; HS-Prof. Dr. Pascal Goeke ist gemeinsam mit Dr. Evelyn Moser Antragsteller und Projektleiter; Umgesetzt wird das Projekt von Dr. Galina Selivanova und Ramin Bahrami am Forum Internationale Wissenschaft der Universität Bonn.

Gemeinwohl
Partizipation
Organisierte
Philanthropie
Organisationstheorie
Demokratiethorie

Religions- und Spiritualitätsbildung in flüchtiger und transzendenzloser Moderne

Emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen im Religionsunterricht der Gegenwart und Zukunft

Abstract

In Österreich wird (wie in vielen europäischen Ländern) immer wieder neu die Frage gestellt, ob und wie religiöse Bildung in öffentlichen Bildungskontexten stattfinden soll (Gmoser & Weirer, 2019). In dieser Studie wurde nach einer bildungstheoretischen Begründung für das Fach Religion gesucht, welche bei soziologisch-gesellschaftsphilosophischen Analysen ansetzt: Welche gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen findet religiöse und spirituelle Bildung gegenwärtig vor? Welche „Götter und Mythen“ beherrschen die gegenwärtige Welt und welche Auswirkungen hat dies auf Kinder und Jugendliche? In einem ersten Schritt wurden exemplarisch die gesellschaftsanalytischen Ansätze „liquid modernity“ (Z. Bauman), „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (A. Reckwitz) sowie „transzendenzlose Moderne“ (R. Schmidtkunz) aufgegriffen und in ihren Auswirkungen auf die Schüler*innen ausgewertet. In einem zweiten Schritt geht die Studie von der These aus, dass professioneller Religionsunterricht einer bildungstheoretischen, gesellschaftlich relevanten Begründung bedarf und fragt nach einer solchen. Dabei wird auf das Konzept des Gegenlernens des Fundamentaltheologen Jürgen Werbick ebenso zurückgegriffen wie auf den von Karl-Ernst Nipkow interpretierten abendländischen kritischen Bildungsbegriff. Aus dieser Bezugnahme leitet sich die Hypothese ab, dass Religionsunterricht emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen in einer flüchtigen und transzendenzlosen Moderne anbieten kann. In einem dritten Schritt wird danach gefragt, inwiefern dies bislang im Religionsunterricht mit Hilfe diverser religionspädagogischer Ansätze gelungen ist und auch weiter gelingen kann. Es werden vier Aspekte eines emanzipatorisch-befreienden Gegenlernens im Religionsunterricht vorgestellt. Als Grundlage für die Entwicklung dieser vier Aspekte dient ein kompetenzorientiertes Bild von Kindern und Jugendlichen. Hinter diesem Vorgehen steht die These, dass Schüler*innen in ihrer subjektiv angelegten Spiritualität grundsätzliche Offenheit und auch Kompetenzen für ein solches Gegenlernen mitbringen. Beispielhaft wird dies durch originale Aussagen von Schüler*innen zu ihrem Erleben im Religionsunterricht belegt.

silvia.habringer@ph-linz.at

Methode

Hermeneutischer Forschungszugang mit Rückgriff auf eine empirische Studie zum Religionsunterricht in der Primarstufe (EULe) sowie der Inhaltsanalyse von Schüler*innentexten aus dem Sammelwerk „Sternstunden Religionsunterricht“ (Bauinger, Habringer-Hagleitner & Trenda, 2020).

Ergebnisse

Die soziologisch-gesellschaftsphilosophischen Betrachtungen aus dem ersten Teil der Studie zeigen, dass die Auswirkungen einer flüchtigen, singularitätsbetonten und transzendenzlosen Moderne für Kinder und Jugendliche schwerwiegend sein können und bis zu psychischen Krankheiten führen, die aus Ängsten, übermä-

ßigem Leistungsdruck und fehlenden sicherheitsbietenden Bindungen entstehen. In einem zweiten Schritt konnte bildungstheoretisch das Modell eines emanzipatorisch-befreienden Gegenlernens im Religionsunterricht dargestellt und anhand der fünf Bildungsmerkmale nach K. Nipkow ausdifferenziert werden: 1. Geschichtsbewusste Herrschaftskritik, 2. Verbindung von Bildung und Utopie, 3. Subjektorientierung, 4. Kritischer Umgang mit (religiöser) Tradition und Überlieferung, 5. Bildung als „Leben im Gespräch“. Im dritten Teil konnte anhand von Schüler*innentexten gezeigt werden, dass österreichische Schüler*innen im Religionsunterricht emanzipatorisch-befreiendes Gegenlernen in vierfacher Hinsicht erfahren können: 1. Verbundenheitserfahrungen durch existenzielle Kommunikation, empathisch-solidarisches Einander-Zuhören, 2. Übungen zu Stille, Achtsamkeit und Gebet, 3. weltpolitisches Denken und Handeln lernen, 4. in Offenheit nach den letzten Dingen und Geheimnissen von Welt und Himmel fragen können – diese vier Aspekte lassen sich einerseits in den analysierten Schüler*innentexten finden, andererseits in den Aussagen von Religionslehrer*innen über ihre Anliegen und Ziele im Unterricht.

Dissemination

Habringer-Hagleitner, S. (2020). Religions- und Spiritualitätsbildung in flüchtiger und transzendenzloser Moderne. Was vom schulischen Religionsunterricht bleiben sollte, wenn sich alles ändert. *Pädagogische Horizonte* 4(3), S. 87–115.

Literatur

- Bauman, Z. (2007). *Leben in der Flüchtigen Moderne*. Suhrkamp.
- Bauinger, R., Habringer-Hagleitner, S. & Trenda, M. (Hrsg.) (2020). *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag*. Pustet.
- Gmoser, A. & Weirer, W. (2019). *Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung*, 1, S. 161–189.
- Habringer-Hagleitner, S. (2018). Spiritualitätsbildung in „Flüchtiger Moderne“. In E. Caloun & S. Habringer-Hagleitner (Hrsg.) (2018), *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch* (S. 35–40). Kohlhammer.
- Nipkow, K. E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloher Verlagshaus.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Ritzer, G., Dohr, M.-E., Drechsler, F., Edinger, S., Gilgenreiner, D., Habringer-Hagleitner, S. & Ziniel, D. (2020). *Eule. Evaluierung der Einführung und Umsetzung des Lehrplans für katholische Religion in der Primarstufe. Erste Ergebnisse als Forschungsbericht*.
- Schmidtkunz, R. (2019). *Himmlich frei. Warum wir wieder mehr Transzendenz brauchen*. edition a.

religiös-spirituelle
Bildung

professioneller
Religionsunterricht

emanzipatorisch-befreiendes
Gegenlernen

Bildungsbegriff

transzendenzlose
Moderne

flüchtige Moderne

Silvia Habringer-Hagleitner
Eva Nessl

Allgemeine Ziele von Religionslehrer*innen der Primarstufe für ihren Religionsunterricht

silvia.habringere@ph-linz.at

Religionsunterricht
Primarstufe
Religionslehrer*innen
Ziele von
Religionsunterricht
EULe
Lehrplan

Abstract

Im Rahmen des 2018-2020 österreichweit durchgeführten Forschungsprojekts EULe zur Evaluierung der Umsetzung des Lehrplans von 2013 für den katholischen Religionsunterricht in der Primarstufe wurde folgende Forschungsfrage ausgewertet: „Forschungsfrage 5: Welche Ziele verfolgen Religionslehrer*innen im Religionsunterricht?“ Grundlage dafür waren 87 anonymisierte qualitative Interviews mit katholischen Religionslehrer*innen aus ganz Österreich. In der Codierung der Interviews konnten drei Kategorien der Antworten gefunden werden, wobei eine davon Aussagen zu allgemeinen Zielen waren, die sich nicht speziell auf Themen des Religionsunterrichts bezogen. Hintergrund dieser Frage zu den Zielen war die Hypothese, dass Religionslehrer*innen u.a. auch subjektive und vom Lehrplan unabhängige Ziele verfolgen, was weiter fragen lässt, inwieweit sie diese Ziele im Lehrplan auch wiederfinden. Daher wurde in den Interviews zuerst einmal nach allgemeinen Zielen und Anliegen gefragt, welche die Lehrer*innen mit ihrem Unterricht im Auge haben.

Methode

Durchführung qualitativer Interviews anhand eines Interviewleitfadens mit sechs Fragekreisen; Codierung und Auswertung der Forschungsfrage 5, mit Schwerpunkt auf Aussagen zu allgemeinen Zielen (unter Verwendung von atlas.ti8).

Ergebnisse

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass allgemeine Ziele der Religionslehrer*innen für ihren Unterricht – im Sinne von Herzensanliegen – insbesondere von eigenen Erfahrungen und Zugängen zum Glauben geprägt sind. Der hohe Stellenwert von Glauben im eigenen Leben weckt den Wunsch, diesen an die Schüler*innen weiterzugeben. In Zusammenhang damit wird die Notwendigkeit von Authentizität betont. Die Lehrer*innen wollen mit ihrem Religionsunterricht den Kindern kognitive Auseinandersetzungen und persönliche Erfahrungen ermöglichen, die ihnen in einer säkularisierten Welt vielfach nur schwer zugänglich sind. Dabei verweisen sie beispielsweise auf die Methode des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern. Ziele ihres Religionsunterrichts sehen sie darin, einen Beitrag zur Friedenserziehung zu leisten, zu versuchen, das Bedürfnis von Kindern nach Halt und Geborgenheit zu stillen, die Entwicklung eines reflektierten, lebensdienlichen Gottesbildes zu fördern und auch die gesellschaftliche Relevanz und das identitätsstiftende Moment von Religion zu verdeutlichen. Zusammenfassend lassen sich sechs Aspekte finden, welche Religionslehrer*innen in ihren Zielen verfolgen: Im Religionsunterricht soll erstens die Verbindung von Leben und Glauben erfahrbar werden, zweitens soll ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und Stärkung der Kinder geleistet werden, drittens soll die Gemeinschaft und das soziale Miteinander in der Klasse gefördert werden, viertens soll sich der Unterricht an den Lebensthemen, Gedanken und Fragen der Kinder orientieren, fünftens sollen sich die Schüler*innen religiöses Wissen aneignen können und sechstens soll der Religionsunterricht für Kinder

einen alternativen Raum zum sonstigen Schulalltag bieten, in dem sie mit Herz und Seele lernen, zu sich kommen und sich als Mensch unabhängig von Leistung angenommen fühlen können.

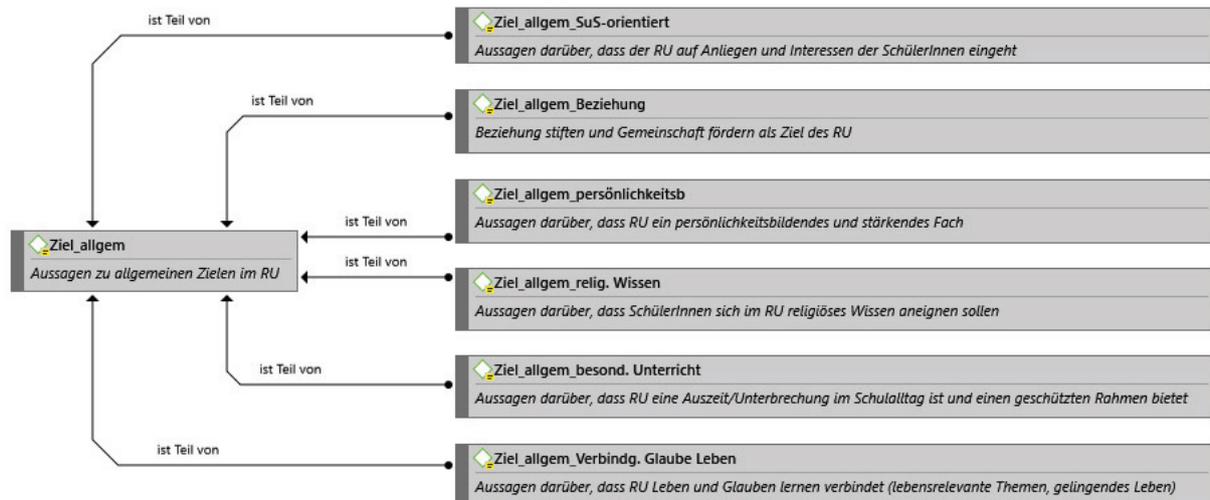


Abbildung: Gliederungsstruktur der Kategorie „Allgemeine Ziele“

Dissemination

Habringer-Hagleitner, S. & Nessler, E. (2020). Allgemeine Ziele von Religionslehrer*innen im Religionsunterricht. In G. Ritzer, M.-E. Dohr, F. Drechsler, S. Edinger, D. Gilgenreiner, S. Habringer-Hagleitner & D. Ziniel (2020), *Eule. Evaluation der Einführung und Umsetzung des Lehrplans für katholische Religion in der Primarstufe. Erste Ergebnisse als Forschungsbericht* (S.155–176). Salzburg.

Literatur

- Bucher, A. A. (2014). *Psychologie der Spiritualität*. 2. Auflage. Beltz.
- Lehrplan. (2013). *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule*. http://www.schulamt.at/attachments/article/130/VS_LP_2014.pdf
- Friese, S. (2018). *ATLAS.ti 8 Windows User Manual. User Manual - updated for programversion 8.3*. Berlin.
- Obst, G. & Lenhard, H. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (4. Auf.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ritzer, G. (2018). ReligionslehrerInnenfortbildung. Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen. *Örf*, 26(2), 139–154.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, *Schule und Gesellschaft*, Bd. 18, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gudrun Kasberger
Irmtraud Kaiser

Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? Lehramtsstudierende und ihre innere Mehrsprachigkeit: Gebrauch, Einstellungen und didaktische Implikationen

Abstract

Kinder wachsen in Österreich in einer sprachlichen Umgebung auf, die reichen variativen Input bereitstellt. Sprachliche Kompetenz zu entwickeln, bedeutet daher auch, in diesem reichhaltigen Input unterschiedliche Varietäten unterscheiden, verstehen und produzieren zu lernen und sie v.a. auch kontextbezogen und adressatengerecht einsetzen zu können. Einstellungen zu und Bewertungen von Varietäten werden im Zuge der Entwicklung metalinguistischer Bewusstheit aufgebaut (Kaiser & Kasberger, 2018; Kasberger & Kaiser, 2019; Kaiser & Kasberger, 2020). In den Bildungsinstitutionen erfüllen Pädagoginnen und Pädagogen wesentliche Aufgaben im Hinblick auf den ungesteuerten, aber in besonderer Weise auch gesteuerten Spracherwerb der Kinder. Lehrpersonen sind in besonderem Maß auch sprachliche Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler. Das Projekt geht ausgehend von einer Bestandsaufnahme unter Lehramtsstudierenden der Frage nach, welche Rollen Lehrpersonen im Sprachunterricht erfüllen und welche Bedeutung diese im Hinblick auf und im Zusammenhang mit der inneren Mehrsprachigkeit in Österreich tragen.

Methode

Die Projektdaten wurden im Rahmen einer Online-Fragebogenerhebung gesammelt. Zielgruppe waren Studierende der Unterrichtsfächer Deutsch in der Primar- oder Sekundarstufe (aus den Bundesländern Oberösterreich, Salzburg und Vorarlberg, d.h. dem bairischen und dem alemannischen Dialektraum). Es konnten Datensätze von insgesamt 152 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgewertet werden.

Ergebnisse

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Was die Sprachbiographie der in unserer Untersuchung repräsentierten Lehramtsstudierenden aus Oberösterreich, Salzburg und Vorarlberg betrifft, so kann festgestellt werden, dass diese mehrheitlich im Dialekt oder zumindest in dialektnahen Sprachformen primärsozialisiert wurden. Fragt man nach der Wahrnehmung schulischer Praktiken im Umgang mit sprachlichen Varietäten, so zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der beiden Dialektregionen. Im alemannischen Raum wird für die unterrichtliche Kommunikation die Standardsprache klar bevorzugt, während im bairischen Raum (standardnahe) umgangssprachliche Formen im Vordergrund stehen. Deutlich dialektalere Formen werden in informelleren Gesprächssituationen bevorzugt. Die Untersuchung zeigt jedoch auch, dass angehende Lehrpersonen während ihrer Schulzeit teils keinen leichtfüßigen Umgang mit der Standardsprache erwerben konnten und diese Schwierigkeiten bis in die Studienzeit fortbestehen. Im Hinblick auf die zu unterrichtenden Kinder halten die angehenden Lehrkräfte Kompetenzen in *beiden* Varietäten, Dialekt und Standardsprache, für wichtig. Dies gilt jedoch noch stärker für die Standardsprache, der z.B. mit Bezug auf die Konzepte „Verstanden-Werden“ und „Schulerfolg“ häufig der Vorrang gegenüber Kompetenzen im Dialekt eingeräumt wird. Besonders prononciert erscheint wiederum die Präferenz der alemannischen Studierenden für die Standardvarietät im schulischen Kontext. Gute Lehrersprache wird von den Studierenden als adaptives, klares und verständliches Sprechen aufgefasst. In Bildungskontexten gilt unter dem wesentlichen Gesichtspunkt der „Verständlichkeit“ die Standardsprache als angemessen bzw. notwendig, wobei diese

Gudrun Kasberger
gudrun.kasberger@ph-linz.at

Irmtraud Kaiser
Universität Salzburg

„Angemessenheit“ häufig nicht näher expliziert werden kann. „Authentizität“ und „Natürlichkeit“ als weitere wesentliche Eigenschaften der Lehrersprache sprechen hingegen für viele (auch) für die Verwendung des Dialekts (vgl. dazu die Ergebnisse von Vergeiner et al. 2019). In diesem Zusammenhang tritt das (potenzielle) Spannungsfeld der individuellen Sprachverwendung als Lehrperson zwischen Einstellungen zu Varietäten, Sprachnorm, Selbstkonzept und Eigenkompetenz deutlich zutage. Das soziolinguistische Wissen der Lehramtsstudierenden wurde mit Hilfe von Fragen nach didaktischen Definitionen von „Dialekt“, „Umgangssprache“ und „Standard“ untersucht. Während der Dialekt v.a. als regionale Sprachform definiert wird, zeigt sich im Hinblick auf die Standardvarietät mit besonderer Prominenz das Konzept der Schriftsprachlichkeit, das in besonderem Maße eine Verknüpfung mit Fehlkonzepten (Parallelisierung mit konzeptueller Schriftlichkeit) und definitorischen Unsicherheiten erfährt. Betrachtet man die Ergebnisse unserer Untersuchung unter dem Aspekt ihrer Implikationen für die Lehrerbildung, so scheint es wesentlich, sprachliche und soziolinguistische Kompetenzen von (zukünftigen) Lehrpersonen weiter anzubahnen und anzuregen, und zwar auch im diagnostischen Bereich. Einstellungen zu (Varietäten von) Sprachen und (schulischen) Sprachprodukten müssen dabei einer kritischen Reflexion unterworfen bzw. im Sinn von Professionskompetenz zugänglich gemacht werden. Das Ziel ist es, die fachdidaktische Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im soziolinguistischen Setting Österreichs mit Blick auf innere (und äußere) Mehrsprachigkeit weiter auszubauen.

Dissemination

Kasberger, G. & Kaiser, I. (eingereicht). Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? Lehramtsstudierende und ihre innere Mehrsprachigkeit: Gebrauch, Einstellungen und didaktische Implikationen. In K. Perner & M. Prikozovits (Hrsg.), *Themenheft SpriB: „Deutsch und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Österreich“*. Steiner.

Literatur

- Kaiser, I. & Kasberger, G. (2020). Zum Erwerb von Variationskompetenz im Deutschen im österreichisch-bairischen Kontext. In M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein (Hrsg.), *Germanistische Linguistik 248–249, Forschungszentrum deutscher Sprachatlas* (S. 159–198).
- Kaiser, I. & Kasberger, G. (2018). *Children's emerging ability to discriminate L1-varieties*. *First Language*. 38(5), pp. 447–480. doi: 10.1177/0142723718761403
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2019). „i red normal“ – Einstellungen von 3-10jährigen Kindern zu den Varietäten des österreichischen Deutsch. In L. Bülow, A. K. Fischer & K. Herbert (Hrsg.), *Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung* (S. 319–340). Peter Lang. doi.org/10.3726/b15250.
- Vergeiner, P., Buchner, E., Fuchs, E. & Elspaß, S. (2019). Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. Concepts of Language Norms in the Realm of Higher Education in Austria. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 86(3), S. 284–330.

Innere Mehrsprachigkeit

Schüler*innengerichtete Sprache

Sprachdidaktik

Hochschuldidaktik

Gudrun Kasberger

Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik

gudrun.kasberger@ph-linz.at

Deutschdidaktik

Inklusion

Deutsch als Zweitsprache

Sprachheilpädagogik

Abstract

Die Grenzen zwischen Deutschdidaktik (im Sinne von „Sprachdidaktik im Deutschunterricht“, vgl. Peyer, 2015), DaZ-Didaktik und Sprachheilpädagogik werden zunehmend und zurecht in Frage gestellt, was sich unter anderem auch darin niederschlägt, dass zumindest im neueren deutschdidaktischen Diskurs grundlegende konzeptionelle Veränderungen vorgeschlagen werden, die bereits auf einer gegenseitigen Beeinflussung der drei Disziplinen zu fußen scheinen (Peter & Kasberger, i. Dr.). Über eine gemeinsame Didaktik wird jedoch erst in Ansätzen nachgedacht. Die Forderung nach disziplinenübergreifenden Lehr- und Lernkonzepten findet sich im aktuellen Diskurs als Desiderat der Forschung (und auch Praxis) aber sehr wohl, wobei hierfür zunächst ganz grundlegende Fragen zu klären sind. So beklagt Greiner (2019, S. 55) etwa, dass bezüglich einer inklusiven Didaktik derzeit noch „die Verbindung in jenem Kernpunkt [fehlt], der inklusive Bildung ausmacht: das wirksame gemeinsame Lernen am gemeinsamen Gegenstand, der allerdings im inklusiven Unterricht erst noch zu schaffen ist [...]“. Im Projekt wird ausgehend von Analysen konkreter Vorschläge für die Erarbeitung des grammatischen Phänomens „Kasus“ aus den Bereichen Deutschdidaktik, DaZ-Didaktik und Sprachheilpädagogik ausgelotet, welche didaktischen Schnittstellen es bei der Initiierung von Lernprozessen in den genannten drei Disziplinen gibt. Es soll aufgezeigt werden, wie die gemeinsame Erarbeitung einer grammatischen Form in einer heterogenen Gruppe aussehen könnte. Dieser Leitfaden wird in hochschulischen Lehrveranstaltungen erprobt.

Dissemination

Kasberger, G. & Peter, K. (2021). Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik: (Neue) Konzeptionen für einen gemeinsamen Unterricht in der Volksschule. In A. Holzinger et al. (Hrsg.), *Fokus Grundschule, Band 2*. Waxmann.

Peter, K. & Kasberger, G. (in press). Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik und Wortschatz. In M. Döll & M. Michalak (Hrsg.), *Zwischen Deutsch als Zweitsprache, Sprachheilpädagogik und Inklusion – Aktuelle Diskurse und didaktisch-methodische Schnittmengen*. Waxmann.

Literatur

- Greiner, U. 2019. Paradoxien eines inklusiven Bildungskonzepts. In C. Hochstadt & Olsen, R. (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 47–61). Beltz.
- Peter, K., & Kasberger, G. im Druck. Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik und Wortschatz. In M. Döll & M. Michalak (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Positionen, Perspektiven, Potenziale, Band 3*. Waxmann.
- Peyer, A. (2015). Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 343–364). Schneider Hohengehren.

Abstract

Sprachliche Bildung nimmt alle Kinder in den Blick: Diesem Grundgedanken folgend liegt der fachdidaktische Fokus in der Schule verstärkt auf Bildungssprache und (der Vermittlung von) bildungssprachlichen Kompetenzen (vgl. Kasberger und Strasser, 2019). Nicht nur die aktuelle Didaktik des Faches Deutsch auf Primar- und Sekundarstufe orientiert sich hier stark am Ideal der Wissenschaftssprache. Dabei ist zu beobachten, dass das Konzept Bildungssprache beispielsweise auf sprachliche 'Checklisten' und Kompetenzraster eingeengt zu werden scheint, womit eine Reduktion, aber auch eine Versachlichung von Sprache und des Zusammenhangs von Sprache und Bildung einhergeht. Denn sprachliche Kompetenz und Kognition sind eng verknüpft mit Emotion: Emotionen selbst stehen im Zentrum des Lernens, wenn mit Sprache Emotionen thematisiert, ausgedrückt und interaktiv prozessiert sowie reguliert werden. Ausdruck und Thematisierung von Emotionen spielen jedoch nicht nur im persönlichen und zwischenmenschlichen Bereich eine große Rolle, sondern auch im Hinblick auf explizite, argumentierte Bewertungen, die wesentlicher Bestandteil schulischer Textsorten sind. Ausgangspunkt des Projekts ist daher die Annahme, dass es förderlich ist, das Thema sprachliche Entwicklung und sprachliche Bildung auf Primar- und Sekundarstufe auch aus Sicht der so genannten Emotionslinguistik zu reflektieren und auf dieser Basis geeignete empirische Fragestellungen zu entwickeln. In den Blick genommen werden der Zusammenhang von Sprache und Emotion, die Seite der Schülerinnen und Schüler und die Frage nach dem Potenzial emotiver sprachlicher Bildung. Nach der Detailplanung des Projekts soll durch Erhebung und Analyse von Sprachdaten der Forschungsfrage nachgegangen werden, welche sprachlichen Mittel Kinder auf unterschiedlichen Schulstufen einsetzen, um emotionale Beteiligung zu kommunizieren.

Dissemination

Kasberger, G. (eingereicht). Sprachliche Bildung durch die Brille der Emotionslinguistik. Ein Problemaufriss. In J. Kainhofer & M. Rückl (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings (= Sprache im Kontext [SIK])*. De Gruyter.

Literatur

Kasberger, G. & Strasser, M. (2019). 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)* (S. 135–154). Klett Kallmeyer.

gudrun.kasberger@ph-linz.at

Sprachliche Bildung

Emotion

Sprachentwicklung

Gudrun Keplinger
 Andreas Bärnthaler
 Thomas Schöftner
 Neil Stainthorpe

CLILEEDGE Knowledge acquisition in vocational colleges for agriculture and forestry

Abstract

The project was carried out in cooperation with the CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen) and the HAUP (Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik) and accompanied the implementation of CLIL in colleges for agriculture and forestry (HLF-colleges) in Austria over a period of three years.

The focus was on exploring differences in knowledge acquisition in L1 and L2 settings based on recent findings (Badertscher & Bieri, 2009; Bärnthaler & Kelly, 2021; Dalton-Puffer, 2013). In the final phase of the project, data collected in the subjects Organic Farming, Project Management, Business Administration and Accounting, and History in eight schools among 271 pupils was analysed.

The results showed no statistically significant difference in knowledge gain of the pupils in the CLIL and non-CLIL groups. There were, however, significant differences with regard to the subject in which the CLIL-approach was adopted. Looking at the subjects which yielded similar results, it was possible to identify some factors which seem to be relevant to achieve better knowledge gain, namely, (1), the choice of topics, and, (2) task engagement.

Our study, therefore, finishes off by providing two checklists which can be used by teachers in order to systematically select topics and to shift their focus towards factors which determine task engagement, namely authenticity, social interaction, learner support, interest, autonomy, and challenge (cf. McLoughlin, 2021; Hiver et al., 2021; Egbert, 2021).

Method

The participating teachers used standardized lesson plans, administered test, and submitted the results to the research team. Independent samples t-tests were conducted to compare the results for the CLIL and non-CLIL groups. To determine the differences between the subjects, an analysis of variance was carried out.

Results

Our study showed that even in an implementation phase of CLIL knowledge acquisition is not impaired. This might be reassuring for teachers who believe that pupils benefit linguistically at the expense of gaining sound understanding of the subject matter in CLIL settings. Our findings and the checklists provided will hopefully be useful when selecting topic areas and finding suitable ways in which teaching and learning can take place. Additionally, they will hopefully provoke discussions among teachers which support them in their professional development.

Dissemination

Presentation at CCLA-20 CLILing the European classrooms (Feb 27-29, Linz, PHÖÖ).

Book chapter “Knowledge acquisition in CLIL – determining factors in the implementation phase of CLIL in vocational colleges for agriculture and forestry” in *Teaching Subject-Specific Content in a Plurilingual Classroom* (Döll, M., Gierlinger, E. M., Keplinger, G. (Eds.) (submitted for review)

gudrun.keplinger@ph-linz.at

References

- Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning*. Haupt.
- Bärnthaler, A., & Kelly, K. (2021). Top-Down and Bottom-Up CLIL Teacher Development: Lessons Learned from Austrian In-Service CLIL Teacher CPD. In C. Hemmi, & D. L. Banegas (Eds.), *International Perspectives on CLIL. International Perspectives on English Language Teaching* (pp. 123-216). Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_10
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253.
- Egbert, J. L., Abobaker, R., Bantawtook, P., Bekar, M., He, H., Huh, L., Roe, M. F., Shahrokni, S. A., & Zhang, X. (2021). Language Task Engagement: An Evidence-Based Model. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(4), 1–34.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., Vitta, J.P., & Wu, J. (2021). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- McLoughlin, A. (2021). *How to write CLIL materials. Training course for ELT writers*. Independently published.

CLIL

EFL-teaching

vocational colleges

knowledge acquisition

Durchführung von Projekten der technischen Informatik mit Design-based Learning

Abstract

Ubiquitous und Pervasive Computing bezeichnen die Entwicklung der immer kleiner werdenden Mikrokontroller, vielfach vernetzt und ausgestattet mit Sensoren. Unbeachtet sind sie mittlerweile Bestandteil vieler Produkte und geben ausreichend Anhaltspunkte für einen Unterricht der technischen Informatik. Für Schülerinnen und Schüler griffigere und auch gebräuchlichere Begriffe sind Internet of Things, Wearable Computing, aber auch Physical Computing. Im Fächerkanon der Sekundarstufe nimmt Informatik eine besondere Rolle ein, da es im Gegensatz zu den etablierten NAWI-Fächern zusätzlich noch eine ingenieurwissenschaftliche Charakteristik aufweist. Aufgrund dieser inhärenten Eigenschaft des Faches wird es Schülerinnen und Schülern in der Allgemeinbildung im Informatikunterricht und im Besonderen im Unterricht der technischen Informatik ermöglicht, Erfahrungen in der Gestaltung von technischen Geräten zu sammeln, welche ansonsten nur der Berufsausbildung von Ingenieuren vorbehalten ist. An die Stelle des Entdeckens wie in naturwissenschaftlichen Fächern tritt hier das Erfinden. Ziel dieser Arbeit ist es, Projekte zu Physical Computing sowie Wearable Computing, aber auch zur Robotik mit Design-based Learning zu entwerfen.

andreas.kiener@ph-linz.at

Methode und Ergebnis

Durch eine vertiefende Betrachtung von fachdidaktischen Theorien wie der des Computational Thinkings, welche von J. Wing (2006) formuliert wurde, und der der Great Principals of Computing von P. Denning (2003), welche in Mechanics und Design gegliedert wird, lassen sich die domänenspezifischen Denkweisen der Computerwissenschaften erkennen. Es konnten der Denkweise des Computational Thinkings die didaktische Methode des Problem-based Learnings zugeordnet werden und die des Design-Thinkings der Methode des Design-based Learnings (Dym, Agogino, Eris, Frey & Leifer, 2005; Gómez Puente, 2014).

Design-based Learning weist zusätzlich noch eine Projektcharakteristik auf, wodurch Projekt Management Methoden im Unterricht notwendig werden (Schwaber & Sutherland, 2020). Für den Informatikunterricht eignet sich die agile Projekt Management Methode Scrum, welche für die entwickelten Projekte zur Anwendung kommt (Romeike & Göttel, 2012). Ausgehend von den Ergebnissen der Analysen wurden fünf Projekte zu Robotik, Wearable Computing und Physical Computing mit Scrum entwickelt.

Eine nähere Betrachtungsweise der drei Rollen in Scrum führt zu den Rollen, welche die Lehrperson in der Projektumsetzung einnehmen kann. Damit eng verbunden sind die Backlogs, welche je nach Rolle vorgegeben werden können (Tabelle 1).

Tabelle 1. Rollen und Backlogs in Scrum

Rolle der Lehrperson	vorgegebene Backlogs
Product Owner	Product Backlog
Scrum Master	Sprint Backlog

In den Sprint Backlogs wurden die für das Gestalten von Informatiksystemen im Sinne des Design Thinkings entscheidenden Tätigkeiten aufgenommen:

- die Problemdarstellung untersuchen, erkunden
- nach Alternativen suchen
- eine funktionale Zerlegung durchführen, vereinfachen
- nach einer grafischen Darstellung suchen
- Limitierungen und Einschränkungen feststellen (z. B.: Grenzen des Materials)
- vorhandene Designs untersuchen
- sich in die Benutzerperspektive hineindenken
- ein maßstäbliches Modell bzw. einen Prototyp bauen
- der Frage nach Überprüfbarkeit nachgehen
- eine Fehleranalyse durchführen
- über den Designprozess reflektieren

Für die Projektpräsentation haben die Schülerinnen und Schüler idealerweise einen Prototyp vorzuzeigen und vorzuführen.

Dissemination

Kiener, A. (2021). Durchführung von Projekten der technischen Informatik mit Design-based Learning. *Jenaer Schriften zur Mathematik und Informatik*, 1.

Literatur

- Denning, P. J. (2003). Great Principles of Computing. *Communications of the ACM*, 46(11), 15–20.
- Dym, C. L., Agogino, A. M., Eris, O., Frey, D. D. & Leifer, L. J. (2005). Engineering design thinking, teaching, and learning. *Journal of engineering education*, 94(1), 103–120.
- Gómez Puente, S.S. (2014). *Design-based learning: exploring an educational approach for engineering education*. Technische Universität Eindhoven. <https://doi.org/10.6100/IR77111>
- Romeike, R. & Göttel, T. (2012). Agile projects in high school computing education. In M. Knobelsdorf (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (p. 48). ACM.
- Schwaber, K. & Sutherland, J. (2020). *The scrum guide* (Bd. 21). <https://key2agile.de/wp-content/uploads/2020/11/2020-scrum-guide-german.pdf>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <http://dx.doi.org/10.1145/1118178.1118215>

Design Thinking

Design-based Learning

Scrum

Microkontroller

Entwicklung eines Messinstruments zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts

Abstract

Mit der Präzisierung des Kompetenzbegriffs in der Bildungsforschung wurden zunächst für den Informatikunterricht Kompetenzen formuliert und daraus Kompetenzmessungen abgeleitet (Magenheim, Schubert & Schaper, 2015). Der Fokus lag dabei auf dem Output und weniger auf den für die Kompetenzentwicklung notwendigen Lernprozessen. Mit den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts von Bethge und Fothe (2013) werden die persönlichen Sichtweisen der Lernenden bezüglich eines Informatikunterrichts angesprochen. Deshalb sind sie geeignet, ein psychometrisches Messinstrument zu entwickeln. Mit der ersten Grunderfahrung sollen Informatiksysteme und deren Wirkungen in unterschiedlichen Lebensbereichen entdeckt, verstanden und bewertet werden können. Die zweite Grunderfahrung soll es ermöglichen, zu erkennen, dass für ein Informatiksystem Realitätsausschnitte durch Modellierung aufbereitet werden müssen. Die dritte Grunderfahrung spiegelt die gewonnenen Erkenntnisse in der Anwendbarkeit der erworbenen Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit Informatiksystemen wider. Mit einem Inventar zu den Grunderfahrungen ist es möglich, zusammen mit weiteren psychometrischen Messinstrumenten und einer Leistungsmessung die Wirkungen und Zusammenhänge zur Erreichung von Kompetenzen zu untersuchen. Das Ziel dieser Studie ist es, ein Messinstrument mit den erforderlichen Gütekriterien zu entwickeln.

andreas.kiener@ph-linz.at

Methode

Drei Studien waren notwendig, um eine ausreichende Validität und Reliabilität nachzuweisen (Moosbrugger & Kelava, 2012). Zur Gewährleistung der Inhaltsvalidität wurde in der ersten Studie ein Fragenpool unter Anbindung der fachdidaktischen Theorien erstellt. Mit einer Parallelanalyse und einer explorativen Faktorenanalyse (EFA) wurden jene Items ausgewählt, welche auf die drei Grunderfahrungen laden.

Die diskriminante und die konvergente Validität wurde in der zweiten Studie überprüft und dabei mit der Kurzsкала der intrinsischen Motivation (KIM) und mit einer Partial Least Square Analyse (PLA) untersucht (Wilde, Bätz, Kovaleva & Urhahne, 2009). In PLS steht das Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) zur Verfügung, ein Maß zur Beurteilung der diskriminanten Validität (Henseler, Ringle & Sarstedt, 2015). Zur Bestimmung der konvergenten Validität wurde die Average Variance Extracted (AVE) herangezogen. Die Quadratwurzel aus der AVE sollte größer als die Korrelationen zwischen den Konstrukten sein.

Mit Hilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) wurde noch die Reliabilität der drei Subskalen und der Gesamtskala bestimmt, welche für eine reliable Messung den Wert von 0.7 nicht unterschreiten darf. Es wurden mehrere Modelle getestet, wobei für Tau-kongenerische Modelle Raykovs Rho als Maß zur Bewertung der Reliabilität herangezogen wurde (Raykov & Marcoulides, 2016).

Für Studie 1 wurde eine Gelegenheitsstichprobe mit 305 retournierten Fragebögen gezogen ($M=16.94$, $SD=3.24$), somit ist die Voraussetzung zur Durchführung einer EFA erfüllt. Eine Teilmenge ($n=60$) aus Studie 1 wurde für die PLA-Analyse

verwendet, da zusätzlich noch der KIM ausgefüllt wurde. Eine weitere Stichprobenziehung ($n=218$, $M=14.25$, $SD=1.28$) erfolgte für die Durchführung der CFA und erfüllt die Richtlinien zur Durchführung einer CFA.

Ergebnis

Die Anpassungsindizes der CFA zeigen, dass die empirische Varianz-Kovarianzmatrix von den getesteten Modellen akzeptabel bis gut reproduziert werden konnten. Die Reliabilitäten, bestimmt über die interne Konsistenz, erreichten die Mindestanforderungen für eine reliable Skala. Die Ergebnisse unterstützen die Evidenz einer Drei-Faktorenstruktur der Grunderfahrungen des Informatikunterrichts. Die Ergebnisse liefern hinreichende Hinweise für die Erfüllung des Gütekriteriums der Validität.

Dissemination

Kiener, A. (2019). Entwicklung eines Messinstruments zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 17(2), S. 159–178.

Literatur

- Bethge, B., & Fothe, M. (2013). Grunderfahrungen des Informatikunterrichts - ein Beitrag zur Frage der Allgemeinbildung von Informatik. In N. Breier, P. Stechert & T. Wilke (Hrsg.), INFOS 2013. 15. GI-Fachtagung „Informatik und Schule“, Praxisband, 26.–28. September 2013 in Kiel, *Kiel computer science series*, Bd. 3 (S. 113–121). Dept. of Computer Science Kiel Univ.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43(1), 115–135.
- Magenheim, J., Schubert, S. & Schaper, N. (2015). Modelling and Measurement of Competencies in Computer Science Education. *KEYCIT 2014: key competencies in informatics and ICT*, 7(1), 33–57.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, 2. Auflage. Springer.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2016). Scale Reliability Evaluation Under Multiple Assumption Violations. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 23(2), 302–313.
- Wilde, M., Bätz, K., Kovaleva, A. & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer Kurzsкала intrinsischer Motivation (KIM). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)*, 15, 31–45.

Inventar

Messinstrument

Grunderfahrungen des
Informatikunterrichts

EFA

CFA

PLS

Untersuchung des Inventars zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts auf Messinvarianz

Abstract

Mit den drei Grunderfahrungen des Informatikunterrichts, welche mit der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, der Bedeutung von Algorithmen für Informatiksysteme und der Anwendbarkeit der erlernten Kompetenzen umschrieben werden können, ist es möglich, Lernprozesse in der Auseinandersetzung mit Informatiksystemen zu untersuchen (Bethge & Fothe, 2013). Mit dem Inventar zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts (IGI) können sie auch gemessen und quantifiziert werden (Kiener, 2019). Es ist nicht von vornherein gesichert, dass das Inventar bei Schülerinnen und Schülern ohne einen besuchten Informatikunterricht das gleiche Konstrukt misst wie bei jenen mit einem länger besuchten Informatikunterricht. Diese Tatsache liegt darin begründet, dass die Grunderfahrungen des Informatikunterrichts den persönlichen Entwicklungsstand und die persönliche Einstellung zur Informatik betrachten. Somit kann das Antwortverhalten bezüglich einzelner Items derart verändert sein, dass sich die persönliche Entwicklung nicht nur über eine graduelle Veränderung auf der Zustimmungsskala auswirkt, sondern dass die Aussage eines Items aufgrund neuer Erkenntnisse aus einem anderen Blickwinkel gesehen und deswegen entsprechend unterschiedlich bewertet wird. Die Folge ist, dass das Item auf eine andere Subskala oder einer nicht modellierten Variablen lädt. Somit wäre das Inventar zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts zwischen den Gruppen nicht mehr messinvariant bezüglich der Gruppe, welche keinen Informatikunterricht besucht hat und der Gruppe mit einem besuchten Informatikunterricht (van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012). Deshalb ist es notwendig, das Inventar IGI auf Messinvarianz zu prüfen.

andreas.kiener@ph-linz.at

Methode

Zu deren Klärung können mit Hilfe der Messinvarianz die Restriktionen der Modelle in den Ladungen und Achsenabschnitte (Intercepts) zwischen den Gruppen stufenweise erhöht werden. Die Stufen unterscheiden sich dadurch, welche Parameter gruppenübergreifend fixiert werden. Folgende Stufen der Messinvarianz wurden untersucht: 1. Konfigurale Invarianz: Die manifesten Variablen (Items) laden alle auf die gleichen latenten Variablen, den Subskalen des IGI. Das Modell hat in beiden Gruppen die gleiche Struktur bzw. Konfiguration. 2. Metrische Invarianz: Voraussetzung ist die konfigurale Messinvarianz. Die Ladungen der manifesten Variablen werden in beiden Gruppen fixiert, das bedeutet, dass somit zusätzlich die Konstruktvalidität gefordert wird. 3. Skalare Invarianz: Voraussetzung ist die metrische Invarianz. Die Intercepts der manifesten Variablen werden gruppenübergreifend gleichgesetzt. Dadurch können Mittelwertsunterschiede in den latenten Variablen untersucht werden, da deren Mittelwerte auf die Mittelwerte der manifesten Variablen zurückzuführen sind (Vandenberg & Lance, 2000). Falls nur ein partial invariantes Modell gefunden werden kann, so ist auch die Identifizierung von nicht invarianten manifesten Variablen von Interesse. Daraus wird ein Einblick in die unterschiedlichen Auffassungen der Gruppen bezüglich dieser Items erlangt. Die Messinvarianz wurde sowohl für die Gruppe der Mädchen und Jungen als auch für Lernende mit und ohne Informa-

tikunterricht untersucht. Eine Gelegenheitsstichprobe von 428 Schülerinnen und Schülern ($n_w = 219$, $n_m = 209$) im Alter von 11 bis 18 Jahren ($M = 14.49$, $SD = 1.47$) wurde im Zeitraum von 2016 bis 2018 an drei Gymnasien und einer Neuen Mittelschule – mit den Angaben zu Geschlecht und der Teilnahme an einem mehr als einjährigen Informatikunterricht – erhoben.

Ergebnis

In dieser Studie konnte für das Inventar zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts zumindest eine partielle skalare Messinvarianz nachgewiesen werden. Der IGI erfüllt bei Mädchen und Jungen sowohl konfigurale als auch metrische Invarianz, aber nur partiell die skalare Messinvarianz, da das Item "Fehlermeldungen helfen mir im Umgang mit Informatiksystemen" durch die Gleichsetzung der Intercepts in beiden Gruppen mit einer signifikanten Verschlechterung der modellbasierten Kovarianzmatrix einhergeht. Die Verletzung der Messinvarianz durch ein Item weist auf eine Änderung der Sichtweise hin (van de Schoot et al., 2012). Dies kann ein Hinweis auf die Auflösung eines Misskonzepts, verursacht durch ein fehlerhaft entwickeltes mentales Modell, sein. Somit konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass durch einen längeren Informatikunterricht Schülerinnen und Schüler ihr mentales Modell revidieren, um Fehlermeldungen, verursacht durch Informatiksysteme, handhaben zu können. Das gilt sowohl für Jungen als auch für Mädchen, obwohl Mädchen trotz des schon höheren Intercepts des Items dennoch über die Ladung des Items auf die latente Variable GI3 einen Entwicklungssprung zeigen.

Dissemination

Kiener, A. (2020). Untersuchung des Inventars zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts auf Messinvarianz zwischen Lernenden mit und ohne besuchten Informatikunterricht und Schülerinnen und Schülern. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), S. 203–220.

Literatur

- Bethge, B. & Fothe, M. (2013). Grunderfahrungen des Informatikunterrichts - ein Beitrag zur Frage der Allgemeinbildung von Informatik. In N. Breier, P. Stechert & T. Wilke (Hrsg.), *INFOS 2013. 15. GI-Fachtagung „Informatik und Schule“; Praxisband ; 26.-28. September 2013 in Kiel, Kiel computer science series, Bd.3* (S. 113–121). Dept. of Computer Science Kiel Univ.
- Kiener, A. (2019). Entwicklung eines Messinstruments zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 17(2), 159–178.
- Van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486–492.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70.

Messinvarianz

Grunderfahrungen des Informatikunterrichts

Anne Koch

Wie wird uns ‚das Andere‘ beigebracht? Modelle religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu ‚Weltreligionen‘

Abstract

Dieses Projekt als Lehr-Forschungsprojekt widmet sich einer Analyse von Bildungsmaterial, das der Erziehung zu religiöser Pluralismusfähigkeit dienen soll. In der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen in Religion und Ethik gehören Seminare zu ‚Weltreligionen‘ zum festen Curriculum und finden sich als Thema in Schulbüchern. Mit Studierenden wurde ein möglichst vollständiges Sample von Kinderbüchern zu ‚Weltreligionen‘ erhoben und unter der Fragestellung analysiert, wie ‚das Andere‘ beigebracht wird und welche Modelle für religiösen Pluralismus die Bücher aufweisen. ‚Weltreligion‘ ist nur ein postkolonial und historisch-kritisch problematisch gewordener Begriff neben solchen Vergleichskategorien wie ‚Buchreligion‘, ‚abrahamitische Religionen‘ oder ‚monotheistische Religionen‘.

Methode

Wie die kritische und konstruktivistische Zugangsweise in der Religionspädagogik unterscheidet dabei auch die religionswissenschaftliche Perspektive objekt- und metasprachliche Sortierungen, also emische (Sprachverwender/innen) und etische (wissenschaftliche) Sprache und Perspektive. Zunächst wird die Text- und Bildebene – auch in ihrer wechselseitigen Bedeutungstiftung – beschrieben, sowie die inhaltliche Strukturierung der Bände charakterisiert und inwiefern in dieser ein Modell für religiöse Vielfalt zum Vorschein kommt. In der Kinderbuchanalyse sind bestimmte Formen der Elementarisierung zu berücksichtigen. Zudem wird begriffsgeschichtlich die Kategorie ‚Weltreligionen‘ rekonstruiert und als Herrschaftsinstrument problematisiert und für das Sample der ca. 15 deutschsprachigen Kinderbücher aus dem Zeitraum 1998–2018 ausgewiesen.

Ergebnisse

Für Einzelergebnisse sei auf die beiden Publikationen verwiesen und hier lediglich auf den Beitrag der Forschung für die religionswissenschaftliche und religionspädagogische Didaktik religiösen Pluralismus eingegangen. Es finden sich implizite und explizite Modelle für Pluralismus im Sample herausgearbeitet. Die Vergleichsebene der Bände erweist sich als stark anthropologisch und phänomenologisch. Die Ergebnisse werden vor einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik zu ‚Weltreligionen‘ diskutiert, die sich erst jüngst als Debatte abzeichnet. Für Kurse zu Weltreligionen im Religionswissenschaftsstudium gibt es inhaltliche wie didaktische Vorschläge, ohne essentialisierende Kategorien von Christentum oder Hinduismus auszukommen und ohne durch eine protestantisch-christliche Brille Religion als ‚persönlichen‘ ‚Glauben an‘ Propositionen wie eine ‚Transzendenz‘ ansehen zu müssen. Es wird deutlich, wie viel religionswissenschaftliche und religionspädagogische Didaktik zu Interreligiosität durch den Einfluss von Ninian Smart und Wilfried C. Smith teilen. Davon ausgehend könnten beide in disziplinär unterschiedener, doch postkolonialer Perspektive ins Gespräch kommen. Es werden ebenfalls Gründe für den Anachronismus des Begriffs von ‚Weltreligionen‘ diskutiert – von der Komplexitätsreduktion, die er

anne.koch@ph-linz.at

leistet, bis hin zur Stabilität sozialer Tiefenstrukturen, für die er Ausschlüsse herstellt – und Maßnahmen eines Richtungswechsels vorgeschlagen.

Dissemination

Koch, A. (2021). Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29(1), S. 275–291. <https://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/6094765>, doi 10.25364/10.29:2021.1.17.

Koch, A. (2021). Vom Umgang mit religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu ‚Weltreligionen‘: Gründe für die Verharrungskraft einer überholten Kategorie. *Pädagogische Horizonte*, 4(1), 55–68.

Literatur

Cotter, C. R., & Robertson, D. G. (Eds.) (2016). *After world religions. Reconstructing Religious Studies*. Routledge.

Kurwinkel, T. (2020). *Bilderbuchanalyse. Narrativik. Ästhetik. Didaktik*. UTB.

Mergen, T. (2019). Religiöse Spuren in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Beispiele. Formen. Didaktische Potenziale. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (Hrsg.): *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft* (S. 95–108). Nomos.

Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. UTB.

Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloher.

Pluralismus

religiöse Vielfalt

Weltreligionen

Religion & Ethik

„Anders sein“
in Bilderbüchern

Entdeckung von geometrischen Eigenschaften in der Planimetrie mittels Technologie

zoltan.kovacs@ph-linz.at

GeoGebra
Mathematikdidaktik
Geometrie

Abstract

Computereinsatz im Mathematikunterricht spielt eine wichtige Rolle in der Veranschaulichung von geometrischen Zusammenhängen. Unsere Hochschule nimmt an einer technischen und didaktischen Forschung gemeinsam mit der JKU Mathematik Didaktik teil, nämlich an der Entwicklung des kostenlosen Mathematikprogrammes GeoGebra. GeoGebra ist der de facto Standard im Mathematikunterricht. Die Weiterentwicklung dieses Programms kam in eine neue Phase, als Prof. Markus Hohenwarter an der JKU 2010 als Institutsvorstand eingestellt wurde. Zahlreiche internationale Projekte wurden gegründet, die auf technische oder didaktische Entwicklungsmöglichkeiten fokussieren. Ein wichtiges Projekt wurde in Spanien in den letzten Jahren vom Spanischen Ministerium für Wirtschaft und Wettbewerbsfähigkeit und von dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung unterstützt (MTM2017-88796-P). In diesem Projekt ist der Schwerpunkt die reine Mathematik, aber didaktische Anwendungen spielen auch eine zentrale Rolle. Unter anderen war die Weiterentwicklung von GeoGebras automatischen Beweismöglichkeiten im Fokus dieses Projektes. Die spanischen Kollegen Prof. Tomás Recio und Prof.ⁱⁿ M. Pilar Vélez besuchten unsere Hochschule mehrmals in dem Zeitraum des Projekts, und auch ich verbrachte mehrere Wochen in Madrid im Rahmen von ERASMUS-Mobilitäten, Konferenzen und Workshops. In dieser Kooperation wurden die technischen und didaktischen Forschungsfragen detailliert diskutiert und als technisches Produkt wurde GeoGebra mit Programmierung weiterentwickelt. Unter anderem wurde das Werkzeug „Entdecken“ ins Programm eingebaut.

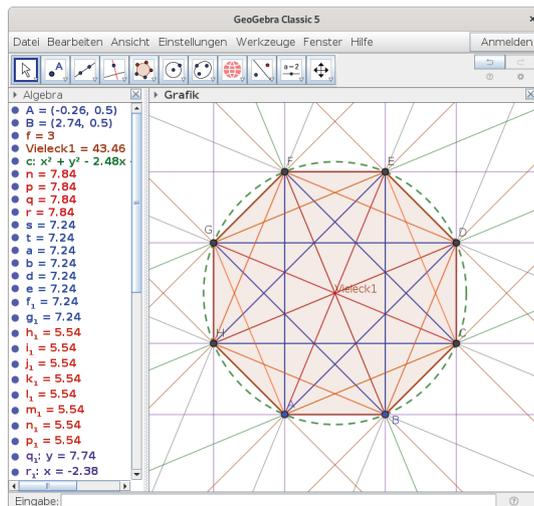


Abbildung 1. GeoGebra – regelmäßiges Achteck mithilfe des Werkzeuges „Entdecken“ überprüft
In Abbildung 1 wird ein regelmäßiges Achteck mithilfe des Werkzeuges „Entdecken“ überprüft, welche interessanten Eigenschaften automatisch abgelesen und bewiesen werden können. Diese Möglichkeit bietet an, dass Schülerinnen und Schüler selber Experimente durchführen und die Schönheit der Geometrie selber erkennen können. So kann die Mathematik zum Entdeckungserlebnis werden und nicht nur Lernen von Rezepten und Formeln sein. Von der technischen Seite mussten für die fundierten Ergebnisse manche neuen mathematischen Methoden wie z.B. effektive Berechnung von Gröbnerbasen verwendet werden. Unsere Arbeit wurde von weiteren Kollegen, u.a. aus Frankreich (Bernard Parisse, Universität Grenoble I), aus den Vereinigten Staaten (Jonathan H. Yu, Frederick,

Maryland), aus Tschechien (Pavel Pech, Universität Budweis), Portugal (Pedro Quaresma, Universität Coimbra), Israel (Noah Dana-Picard, Jerusalemer Hochschule für Technologie) und Ungarn (Róbert Vajda, Universität Szeged) unterstützt. Viele Publikationen berichten über unsere Forschung. Dine weitere Arbeit ist im Rahmen des neuen spanischen Projektes PID2020-113192GB-I00 geplant.

Literatur

- Hauer, B., Kovács, Z., Recio, T., & Vélez, M. P. (2018). Automated reasoning in elementary geometry: towards inquiry learning. *Pedagogical Horizons* 2(2), 1–13.
- Kovács, Z., Recio, T., & Sólyom-Gecse, C. (2019). Rewriting input expressions in complex algebraic geometry provers. *Annals of Mathematics and Artificial Intelligence* 85(2–4), 73–87.
- Kovács, Z., & Pech, P. (2019). Experiments on Automatic Inclusion of Some Non-degeneracy Conditions Among the Hypotheses in Locus Equation Computations. In C. Kaliszyk, E. Brady, A. Kohlhase, & S. Coen (Eds.), *Intelligent Computer Mathematics. Conference on Intelligent Computer Mathematics*, 11617(10). Lecture Notes in Artificial Intelligence, pp. 140–154. Springer.
- Hohenwarter, M., Kovács, Z., & Recio, T. (2019). Using Automated Reasoning Tools to Explore Geometric Statements and Conjectures. In G. Hanna, D. A. Reid, and M. de Villiers (Eds.), *Proof Technology in Mathematics Research and Teaching* (pp. 215–236). Springer.
- Vajda, R., & Kovács, Z. (2020). GeoGebra and the realgeom Reasoning Tool. In P. Fontaine, K. Korovin, I. S. Kotsireas, P. Rümmer, & S. Tourret (Eds.), *PAAR+SC-Square 2020. Workshop on Practical Aspects of Automated Reasoning and Satisfiability Checking and Symbolic Computation Workshop 2020*, 2752 (pp. 204–219).
- Kovács, Z., & Yu, J. H. (2020). Towards Automated Discovery of Geometrical Theorems in GeoGebra. *CoRR abs/2007.12447*.
- Kovács, Z., Recio, T., & Vélez, M. P. (2020). Reasoning about linkages with dynamic geometry. *Journal of Symbolic Computation*, 97, 16–30.
- Kovács, Z., Recio, T., Richard, P. R., Van Vaerenbergh, S., & Pilar Vélez, M. (2020). Towards an ecosystem for computer-supported geometric reasoning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*.
- Kovács, Z., & Recio, T. (2020). GeoGebra reasoning tools for humans and for automatons. *Electronic Proceedings of the 25th Asian Technology Conference in Mathematics*.
- Kovács, Z. (2020). Mathemachines via LEGO, GeoGebra and CindyJS. In F. Boulier, M. England, T. M. Sadykov, & E. V. Vorozhtsov (Eds.), *Intelligent Computer Mathematics. 22nd International Workshop, Lecture Notes in Artificial Intelligence*, 12291(22), pp. 390–401. Springer.
- Kovács, Z. (2020). Teaching Algebraic Curves for Gifted Learners at Age 11 by Using LEGO Linkages and GeoGebra. In *International Journal of Technology in Mathematics Education* 27(4).
- Kovács, Z. (2020). Automated Detection of Interesting Properties in Regular Polygons. In *Mathematics in Computer Science*, 14, 727–755.
- Botana, F., Kovács, Z., Recio, T., & Pilar Vélez, M. (2020). Hacia un autómatas geométrica. In *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española* 23(2). 343–371.
- Botana, F., Kovács, Z., & Recio, T. (2020). Automatically augmented reality for outdoor mathematics. In M. Ludwig, S. Jablonski, A. Caldeira, & A. Moura (Eds.), *Research on Outdoor STEM Education in the digiTal Age. Proceedings of the ROSETA Online Conference in June 2020*, pp. 71–78.
- Botana, F., Kovács, Z., & Recio, T. (2020). A mechanical geometer. *Mathematics in Computer Science*.
- Botana, F., Kovács, Z., Martínez-Sevilla, A., & Recio, T. (2020). Automatically Augmented Reality with GeoGebra. In T. Prodromou (Ed.), *Augmented Reality in Educational Settings*. Brill Sense, pp. 347–368.
- Baeta, N., Quaresma, P., & Kovács, Z. (2020). Towards a Geometry Automated Provers Competition. In P. Quaresma, W. Neuper, & J. Marcos (Eds.), *Proceedings ThEdu'19*, 313, pp. 93–100. Open Publishing Association.
- Kovács, Z. (2021). Two almost-circles, and two real ones. *Mathematics in Computer Science*.
- Kovács, Z. (2021). On a problem that was not interesting for Erdős. Sobre um problema que não era interessante para Erdős. In *Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo*, 10(1), pp. 5–18.
- Kovács, Z. (2021). Discovering geometry via the Discover command in GeoGebra Discovery. In *Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC, Belém/PA* 16(37), pp. 14–25.
- Dana-Picard, T., & Kovács, Z. (2021). Networking of technologies: a dialog between CAS and DGS. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology* 15(1), pp. 43–59.

Ressourcenorientierung als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung im katholischen Religionsunterricht der Grundschule

Abstract

Ein Blick auf heutige Kindheiten zeigt, dass Kinder schon früh mit Leistungserwartungen konfrontiert und auf Konkurrenzstreben vorbereitet werden. Dass sie sich heutzutage bereits in frühen Jahren „intensiv mit der Entwicklungsaufgabe ›Qualifizieren‹“ (Bründel & Hurrelmann, 2017, S. 27) auseinanderzusetzen haben, scheint dabei in einer Gesellschaft, die vom Diktum des „unternehmerischen Selbst“ (U. Bröckling) geprägt ist, kaum verwunderlich. Der Zwang zu Selbstoptimierung, Perfektion und dem Imperativ, keine Schwächen zu zeigen, ist Teil des Wettbewerbs einer „überzogenen Leistungsgesellschaft“ (Kreutzer, 2014, S. 547). Spätestens mit dem Eintritt in die Schule wird dies auch Kindern nachdrücklich vermittelt (Bründel & Hurrelmann, 2017, S. 27). Dass ihnen damit gleichsam Raum für ihr Wachsen und Entfalten genommen wird, ist eine schwerwiegende gesellschaftliche Entwicklung, die Nachwirkungen – nicht selten in Form psychischer Erkrankungen – mit sich bringt. Entgegen dem möglichen Eindruck, dass durch Leistungs- und Konkurrenzstreben das Können und die Fähigkeiten von Menschen im Mittelpunkt stehen, ist Gegenteiliges zu beobachten. In einer Gesellschaft, in der Menschen an erhöhten Idealen und an ihrer Leistungsfähigkeit gemessen werden, ist der Blick darauf gerichtet, was nicht gelingt oder wo Mängel bestehen. Eine Defizitorientierung hat sich zunehmend durchgesetzt. Diese Beobachtung machte auch der Medizinsoziologe A. Antonovsky (1997) und wies auf die dominierende pathogenetische Betrachtungsweise hin. Anstatt darauf zu achten, was Menschen gesund erhält und sie in ihrer Lebensbewältigung unterstützt, gilt die Aufmerksamkeit Krankheiten und Defiziten eines Menschen sowie dem Versuch, diese auszugleichen. Im pädagogischen Bereich ist hinsichtlich dieser destabilisierenden Defizitorientierung mitunter ein Gegensteuern zu beobachten. Statt Fehlerfahndung begeben sich immer mehr pädagogische Expert*innen auf Schatzsuche (Schiffer, 2001). Schließlich geschieht unter dem Terminus der Ressourcenorientierung ein Perspektivenwechsel: In den Vordergrund rückt das, was Kinder und Erwachsene für ein gelingendes Leben brauchen bzw. worin sie ihre Lebensquellen finden, aus denen sie schöpfen (Lorenz, 2005, S. 128). Kinder zu stärken, sie in einer zutrauenden Haltung in ihrer Entwicklung zu begleiten, sowie mit ihnen ihre Ressourcen wahrzunehmen und diese zu fördern, ist schließlich ein gebotener Beitrag zur Persönlichkeitsbildung. Auch der Religionsunterricht sieht ein leitendes Prinzip im Stärken der Personen und darin, „Schülerinnen und Schüler auf der Suche nach einem gelingendem Leben [zu unterstützen] und [...] Hilfe für gelingendes Mensch- und Christsein [zu bieten]“ (Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung 2013, S. 11). Vor diesem Hintergrund gilt es, die bestärkende Haltung der Ressourcenorientierung aus religionspädagogischer Perspektive in den Blick zu nehmen. Demzufolge ist es Anliegen des Dissertationsprojektes, ausgehend vom Konzept der Salutogenese (Antonovsky, 1997), Möglichkeiten von persönlichkeitsbildender Ressourcenorientierung aufzuzeigen, um darüber hinaus Ressourcenorientierung (als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung) für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen und mögliche theologische Perspektiven daraufhin zu eröffnen.

eva.nessl@ph-linz.at
Dissertationsprojekt

Methode

Um diesem Anliegen nachzugehen, hat sich während des Entwicklungsprozesses eine inhaltlich-theoretische Bearbeitung des Forschungsbereichs als adäquates methodisches Vorgehen erwiesen. Die hermeneutische Auseinandersetzung umfasst sowohl eine Beschäftigung mit dem ressourcenorientierten Konzept der Salutogenese (Antonovsky) als auch die Erörterung einer persönlichkeitsbildenden Ressourcenorientierung im Grundschulalter aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. Gleichsam wird eine Auswahl von Modellen und Übungen aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich gesichtet und dargestellt, mithilfe deren ein Einblick in konkrete Anwendungsmöglichkeiten im Kontext von Ressourcenorientierung geboten wird. In der weiteren Auseinandersetzung tritt die theologische Verortung in den Fokus der Untersuchung. Anhand einzelner Aspekte wird untersucht, welche Verbindungen zwischen persönlichkeitsbildender Ressourcenorientierung und christlicher Theologie bestehen und inwiefern sie sich gegenseitig bereichern bzw. erweitern können. Schließlich werden durch die Zusammenschau von kirchlichen Dokumenten, religionspädagogischen Studien und den psychologisch-ressourcenorientierten Übungen bzw. Modellen Chancen und Möglichkeiten persönlichkeitsbildender Ressourcenorientierung für den Religionsunterricht erkundet.

Ergebnisse

Die noch ausstehenden Ergebnisse dieser Untersuchung sollen Aufschluss über die Möglichkeiten des Religionsunterrichts im Hinblick auf das leitende Forschungsanliegen geben. Somit kann das Dissertationsprojekt eine bedeutsame Basis für eine darauf aufbauende Entwicklung eines ressourcenorientierten Konzepts für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule darstellen.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, Bd. 36. dgvt.
- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (2017). *Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation*. Beltz.
- Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung. (2013). *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule*. https://www.schulamt.at/wp-content/uploads/2019/01/Volksschule_LP_2014.pdf
- Kreutzer, A. (2014). Gnade für das „unternehmerische Selbst“. Eine theologische Kritik der überzogenen Leistungsgesellschaft. *Stimmen der Zeit*, 139(8), 547–557.
- Lorenz, R. (2005). *Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Schiffer, E. (2001). *Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung*. Beltz.

Ressourcenorientierung

Positive Psychologie

Salutogenese

Persönlichkeitsbildung

Grundschule

Religionsunterricht

Religionspädagogik

Doris Neubauer

Unterrichtsqualität im Sachunterricht

Zur Bedeutung und Lernwirksamkeit forschend-entdeckender
Lerngelegenheiten in Österreichs Primarstufe

doris.neubauer@ph-linz.at
kumulatives Dissertationsprojekt
Start: März 2021

Forschend-entdeckende
Lerngelegenheiten

Unterrichtsqualität

Primarstufe

TIMSS 2019

Sekundäranalysen

Abstract

Ein naturwissenschaftlicher Sachunterricht, der kognitiv aktivierende, problembasierte Aufgabenstellungen anbietet, inhaltlich strukturiert, kognitiv sequenziert und von einer unterstützenden Lernatmosphäre geprägt ist, begünstigt den Erwerb konzeptuellen Wissens und Verstehens und steigert die Leistungswerte der Lernenden vor allem in Hinblick auf heterogene Lernvoraussetzungen (Baumert et al., 2011; Helmke, 2010; Kunter et al., 2011; Kleickmann et al., 2020; Möller et al., 2006/2014; Klieme, 2006; Lipowsky et al., 2019; Steffens et al., 2019; Praetorius et al., 2020). Auf Basis dieser Erkenntnisse liegen aus Deutschland profunde Evidenzen für qualitativen naturwissenschaftlichen Sachunterricht vor (Kleickmann, 2012; Möller, 2019; Hardy et al., 2010). Empirische Untersuchungen zur Unterrichtsqualität an Österreichs Volksschulen rückten bislang wenig in den Forschungsfokus. Das Forschungsinteresse der Autorin greift dieses Desiderat auf und knüpft an sekundäranalytische Studien aus Deutschland [PISA/Sekundäranalysen (2012), TIMSS-Videostudie (Klieme et al., 2008; Lipowsky et al., 2009; Reusser & Pauli, 2010), COACTIV (Baumert et al., 2010), PLUS-Studie (Kleickmann et al., 2018), Pythagorasstudie (Fauth et al., 2014; Schiepe-Tiska et al., 2016)] und Norwegen (Teig et al., 2019; Nilsen et al., 2016) an. In den Fokus rücken Aspekte, die Qualitätsmerkmale in Österreichs Klassenzimmern hinsichtlich forschend-entdeckender Lerngelegenheiten im Sachunterricht in den Blick nehmen.

Zentrale Forschungsfragen – Teilstudie I

Einfluss mittlerer Leistungs- und Motivationswahrnehmungen von Sachunterrichtslehrkräften im heterogenen Kontext auf die Häufigkeit und Wahl forschend-entdeckender Lerngelegenheiten und die Wirkung der adaptiven Unterrichtsorganisation auf spätere Leistungen und Motivation

- Wie häufig nutzen Lehrkräfte in Österreich Prinzipien des forschend-entdeckenden Lernansatzes im Sachunterricht der 4. Jahrgangsstufe?
- Zeigen sich unter Berücksichtigung von Merkmalen der heterogenen Klassenzusammensetzung (wahrgenommene Herausforderungen, mittlere Leistung und Motivation) signifikante Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit?

Forschungsdesign

Aus dem Studienzyklus der *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS 2019) liegt eine nationale Stichprobe aus den TIMSS-Fragebögen ($n_{\text{Sus}}=4966$ und $n_L=337$) vor. Lehrer*innen und Schüler*innen wurden hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Häufigkeit des Einsatzes von spezifischen Unterrichtsmerkmalen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht befragt. Die Ausprägungen der Antwortmöglichkeiten beziehen sich auf folgende vier Formate: „in (fast) jeder Stunde“, „in der Hälfte der Stunden“, „gelegentlich“, „nie“. Das Sample wird neben einer explorativen Datenanalyse im Projekt weiteren vertiefenden Analysen unterzogen [Mehrebenenmodelle, Regressionen, Multi Level Class Analysis]. In den Sekundäranalysen wird den Forschungsfragen nachgegangen, wie häufig Sachunterrichtslehrkräfte Prinzipien des forschend-entdeckenden Lernansatzes in der 4. Jahrgangsstufe einsetzen und ob sich unter Berücksichtigung von Merkmalen der heterogenen Klassenzusammensetzung (wahrgenommene He-

rausforderungen, mittlere Leistung und Motivation) signifikante Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit zeigen. Mithilfe des IEA/IDB-Analyzer 4.0 werden die nationalen Datensätze ausgewertet. Mittlerweile liegen Instrumente (Skalen zur Erfassung von 4 Dimensionen zu Sachunterrichtsqualität) vor.

Ergebnisse

Eine explorative Faktorenanalyse bildet vier Skalen ab, die das Konstrukt Unterrichtsqualität im Sachunterricht mit Fokus auf den forschend-entdeckenden Lernansatz zu erfassen versuchen. Die Instrumente wurden auf Basis der TIMSS-Items Prinzipien spezifischer Unterrichtsorganisation zugeordnet: (1) involvierend aktiv-forschender Unterricht – „Hands-on-Aktivitäten“ ($M_{IAFU}=0.98$); (2) kognitiv aktivierend forschender Unterricht ($M_{KAFU}=1.93$); (3) initiiierend lehrer*innenzentrierter moderierender Unterricht ($M_{ILMU}=1.23$) (4) materialbasierter, lebensweltbezogener Unterricht ($M_{MLU}=1.66$). Skala 1 zeugt mit einem Cronbach's Alpha von .868 über eine sehr gute interne Konsistenz, wobei die drei anderen Skalen mit .777; .770 und .613 durchaus reliable robuste Konstrukte abbilden. Die arithmetischen Mittelwerte zeigen mehrheitlich, dass Sachunterrichtslehrkräfte in der Hälfte der Sachunterrichtsstunden bzw. gelegentlich Merkmale des forschend-entdeckenden Lernansatzes in ihren Unterricht einplanen. Als prominentes Unterrichtsprinzip geben 75% der Lehrpersonen an, in (fast) jeder Stunde (18,7%) bzw. in der Hälfte aller Sachunterrichtsstunden (56,3%) kognitiv aktivierend forschende Unterrichtsmerkmale einzubauen. Mit einem geringen Anteil von 12% werden in weniger als der Hälfte aller Stunden forschende „Hands-on-Aktivitäten“ angeboten. $\frac{3}{4}$ der Lehrkräfte geben jedoch an, dies gelegentlich in ihren naturwissenschaftlichen Sachunterricht einzuplanen. Materialbasierter Sachunterricht, der versucht, an die Lebenswelt der Schüler*innen anzuschließen, wird mit 71,3%, laut Angaben der Lehrer*innen, in (fast) jeder Stunde bzw. in der Hälfte aller Stunden umgesetzt. Regressionsanalysen zeigen Zusammenhänge zwischen Motivation und Leistung unter Kontrolle der mittleren Leistung der Schüler*innen. Lehrkräfte, die bei ihren Schüler*innen steigende mittlere Leistungen wahrnehmen, organisieren ihren Unterricht nach den involvierend aktiv-forschenden Unterrichtsprinzipien (Skala 1: hoher Grad an Selbstständigkeit). Nehmen Sachunterrichtslehrkräfte Motivationschwächen in ihren Schüler*innengruppen (Klassen) wahr, so nutzen sie vermehrt Prinzipien des allgemein aktivierend forschenden Unterrichts (Skala 2).

Ausblick

Die Teilstudie II geht den Fragen nach, ob sich auf Basis der vier Skalen zur Erfassung von Unterrichtsqualität spezifische Lehrer*innentypen abbilden und ein Zusammenhang zwischen „Teaching Style“ einer Sachunterrichtslehrkraft und den mittleren Leistungswerten der jeweiligen Klasse(n) besteht. Teilstudie III widmet sich den Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung, Schüler*innenleistungen und Motivation. Teilstudie IV nimmt Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften zum Fach und Wahrnehmungen zeitlich/fachspezifischer Ressourcen in den Forschungsfokus.

Dissemination

kumulative Dissertationsschriften (4); Einreichung der I. Publikation 2022 in Zeitschrift für Bildungsforschung

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S.29–53). Waxmann.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Kleickmann, T., Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of teaching in science education. More than three dimensions? *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft, 37–55.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 765–773.
- Nilsen, T. & Gustafsson, J.-E. (Eds.) (2016). *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes. Relationships Across Countries, Cohorts and Time* (Bd. 2). Open Access: IEA & Springer International Publishing.

Internetquellen

- <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/questionnaires/index.html>
- <https://www.iea.nl/data-tools/tools#section-308>

Abstract

Wie lernt der Mensch? Eine Frage, die die Pädagogische Psychologie seit jeher beschäftigt (Forsyth, 2016). Die Psychologie hochschulischen Lernens greift diese Frage auf und beantwortet sie gezielt unter Bezugnahme auf Elemente aus Theorie und Praxis des Psychodramas (Hutter & Schwehm, 2012), indem diese für eine handlungsorientierte und partizipativ ausgerichtete Lehrer/-innenbildung nutzbar gemacht werden.

Methode

Konkret wurden im Studienjahr 2020/21 die Lehrveranstaltungen „Lehrerinnenrolle - Orientierung und Reflexion“, „Hirn macht Schule“ sowie das Wahlmodul „Beratung, Diagnose, Elternarbeit“ erstmals als Psychodrama-Gruppen geführt. Besonders spannend war für den Autor dabei, den Kontext der Selbsterfahrung und Persönlichkeitsbildung mit der Vermittlung von Wissen und Können für (angehende) Lehrer/-innen zu verknüpfen. Eine besondere Herausforderung stellte in diesem Zusammenhang auch die COVID-19 Pandemie und die damit verbundene Umstellung auf *distance learning* dar.

albin.waid@ph-linz.at

Ergebnisse

Während die Abhaltung von Psychodrama-Gruppen im virtuellen Raum im Feld kontrovers diskutiert wird, zeigt sich in den oben genannten Lehrveranstaltungen in der Umstellung von Präsenz- auf Onlinebetrieb allgemein eine gute Durchführbarkeit, wobei im direkten Vergleich einer Experimental- und Kontrollgruppe dann tendenziell bessere Ergebnisse beobachtbar sind, wenn den Online-Terminen bereits Präsenztermine vorausgehen und dadurch bereits von vornherein eine gewisse Gruppenkohäsion in Präsenz hergestellt werden kann. Neben einer gediegenen Erwärmung und der Möglichkeit kollegialen Austauschs kristallisiert sich auch im Online-Setting die Bedeutung einer professionellen Co-Leitung heraus, um in der Synopsis von Leiter/-in und Co-Leiter/-in Gruppenprozesse gemeinsam möglichst differenziert erfassen und in ihrer Dynamik und Qualität verstehen zu können. Um das Psychodrama in der Lehrer/-innenbildung also weiter implementieren zu können, ist die Bereitstellung entsprechender Ressourcen für eine Psychodrama-Co-Leitung wünschenswert und notwendig. Die Rückmeldungen der Studierenden, die in persönlichen Erfahrungsberichten umfassend dokumentiert sind, ermutigen den Autor, die hier skizzierte Psychologie hochschulischen Lernens auch in Zukunft gezielt weiter zu vertiefen.

Ausblick

Begleitend zu den hier skizzierten hochschuldidaktischen Initiativen wird im Rahmen der Psychologie hochschulischen Lernens auch eine psychodramatische Motivationstheorie entwickelt. In der voraussichtlich 2022 erscheinenden Master-Thesis an der Donau-Universität Krems werden die Psychodrama-Theorie und die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Ryan und Deci (2017) systematisch miteinander in Beziehung gesetzt.

Die motivationale Lage des Menschen wird dabei zunächst in ihrer Bedeutung für die Psychodrama-Psychotherapie beschrieben und in weiterer Folge auch für den Kontext der Lehrer/-innenbildung untersucht.

Wie lernt also der Mensch?

Im Sinne der Psychologie hochschulischen Lernens lernt der Mensch dann (am besten), wenn er (1) im Erleben von Autonomie gefördert wird, (2) Anschlussfähigkeit herstellen kann und (3) im kollegialen Austausch soziale Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2017) erfährt.

Das Psychodrama bietet in diesem Zusammenhang ausgezeichnete theoretische und hochschuldidaktische Ansatzpunkte, mit denen diese Faktoren nachhaltigen Lernens gezielt angesprochen und gefördert werden können.

Dissemination

Waid, A. (2018). *Die Psychologie hochschulischen Lernens*. Vortrag im Rahmen des Studententages „Hochschuldidaktisches Forum“. Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (21.9. 2018).

Waid, A. (2021). Psychodrama in der Lehrer/-innenbildung. In D. Hollick, U. Vogl & A. Jaramaz (Hrsg.), *Bildungswissenschaften in der Lehrer*innenbildung* (S.131–149). Trauner.

Literatur

Forsyth, D. R. (2016). *College Teaching. Practical Insights from the Science of Teaching and Learning*. APA.

Hutter, C. & Schwehm, H. (2012). *J. L. Morenos Werk in Schlüsselbegriffen*. Springer VS.

Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.

Psychodrama

Hochschuldidaktik

Motivation

Pädagogische
Psychologie

Persönlichkeitsbildung

Abstract

„Was ist der Mensch?“ So lautet eine Grundfrage der Anthropologie. In Anlehnung an Jakob Levy Moreno können wir als Psychodramatiker/-innen darauf antworten: Der Mensch ist ein spontan-kreatives Wesen (Hutter & Schwehm, 2012). Dieser essenzielle Teil des psychodramatischen Menschenbilds ist Anlass und Ausgangspunkt, eine Psychologie der Kreativität im Kontext der Lehrer/-innenbildung theoretisch und hochschuldidaktisch zu entwickeln.

Methode

Im Studienjahr 2020/21 wurde das Themenfeld der Kreativität in den Lehrveranstaltungen „Was wir sind und was wir sein könnten“ (Hüther, 2011), „Einführung in die Techniken wissenschaftlich-psychologischen Arbeitens“ und „Wahrnehmen-Denken-Handeln“ sowohl auf inhaltlicher als auch hochschuldidaktischer Ebene explizit aufgegriffen.

Dabei ging es auf individueller Ebene vor allem darum, Co-Kreativität in der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden zu erleben, sich selbst als kreativ zu begreifen und auch scheinbar trockene Materie (z. B. wissenschaftliches Arbeiten) als von Grund auf kreativen Prozess zu erkennen und zu erleben. Diese kreativitätssensiblen hochschuldidaktischen Konzepte wurden pandemiebedingt im Studienjahr 2020/21 sowohl in Präsenz als auch online umgesetzt. In der interinstitutionellen Vorlesung „Pädagogische Psychologie für Schule und Unterricht“ für alle angehenden Lehrer/-innen der Sekundarstufe steht die Psychologie der Kreativität (Dietrich, 2015) wiederum gleichrangig neben der Psychologie der Intelligenz und der Psychologie der Motivation.

albin.waid@ph-linz.at

Ergebnisse

In der theoretischen und hochschuldidaktischen Bearbeitung des Themenfelds der Kreativität zeigen sich (1) das Herausarbeiten bedeutender biografischer Bezugspunkte bei Studierenden (z. B. im Hinblick auf Affirmationen und Beliefs rund um die eigene Kreativität; Robinson, 2011), (2) die Anwendung psychodramatischer Modelle und Interventionen zur Kreativitätsförderung (Schacht, 2010) sowie (3) das Operationalisieren hochschulischen Lernens als co-kreativen Prozess (Petty, 2017) als drei Säulen einer angewandten Psychologie der Kreativität in der Lehrer/innenbildung.

Im Anwendungsfeld des schulintegrierten Malorts nach Arno Stern und in Verbindung mit der Frage nach der Entwicklung emotionaler Kompetenz bei Kindern ist in Kooperation mit der KinderJugendKreativUni Linz (Dr.ⁱⁿ Isabella Fackler) bereits eine erste Masterthesis zur Psychologie der Kreativität im Studiengang Primarstufe an der PHDL entstanden (Gramlinger, 2021).

Dissemination

Waid, A. (2020). Gestalte dein Gehirn!. In C. Hutterer & I. Fackler (Hrsg.), *Die (Wieder-) Entdeckung der eigenen Kreativität. Der selbstbestimmte zwei- und dreidimensionale Ausdruck in der pädagogischen Praxis* (S. 16–33). kopaed.

Fackler, I., Waid, A. & Hollick, D. (2020). Spielend lernen. In C. Hutterer & I. Fackler (Hrsg.), *Die (Wieder-)Entdeckung der eigenen Kreativität. Der selbstbestimmte zwei- und dreidimensionale Ausdruck in der pädagogischen Praxis* (S. 46–57). kopaed.

Literatur

- Dietrich, A. (2015). *How Creativity Happens in the Brain*. Palgrave Macmillan.
- Gramlinger, S. (2021). *Kinder entdecken die bunte Welt der Gefühle*. Masterthesis. Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Hutter, C. & Schwehm, H. (2012). *J. L. Morenos Werk in Schlüsselbegriffen*. Springer VS.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*. Fischer.
- Petty, G. (2017). *How To Be Better at Creativity*. Lulu Enterprises.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds. Learning to Be Creative*. Capstone.
- Schacht, M. (2010). *Das Ziel ist im Weg. Störungsverständnis und Therapieprozess im Psychodrama*. Springer VS.

Kreativität

**Pädagogische
Psychologie**

Psychodrama

Moreno

Hochschuldidaktik

M. Bauer, E. Kreutner,
M. Lynch, T. Schöftner,
Markus Wiesinger

Mutual Teaching Placements in the UK and Austria

markus.wiesinger@ph-linz.at

international teaching
placements
language proficiency
intercultural awareness
didactics and
methodology
education systems
teaching styles
immersion

Abstract

Since 2007, the Private University of Education, Linz Diocese, Austria has been organizing teaching placements for Austrian and British students, lasting between 2 to 4 weeks, with our partners and affiliated schools in the UK (York/ Edinburgh) and Austria (Linz/ Bad Goisern). The project allows primary and secondary trainees to take part in an immersion programme, gaining benefits not only in the field of didactics and methodology, but also regarding second language proficiency and cross-cultural awareness. In its initial years, the exchange was geared towards incoming students, followed by several years of equal numbers of outgoing and incoming trainees. Increased interest of Austrian students occurred at the same time as Brexit began to overshadow the programme and led to dwindling numbers on the British 'front'. At the moment, the effects of Brexit and Covid 19 are putting an enormous strain on the project, and it remains to be seen what the future holds. Over 230 students have so far joined this ongoing research project, with several actively analysing the data for their own bachelor's and master's theses. Their engagement in a programme of this scale not only benefits their own academic careers but also contributes to the project as a whole.

Method

A set of questionnaires (one for incoming trainees and two separate ones for students going to Edinburgh and York, respectively) has been designed to analyse both, the benefits of these mutual teaching placements and the degree of immersion achieved by the trainees 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 questionnaires are based on the latest didactics, methodology and L1/ L2 acquisition theories (Brown & Larson-Hall, 2014; Cook & Singleton, 2014; Legutke et al., 2012; Lightbown & Spada, 2013; Mackey, 2012; Thomas, 2001; Wiesinger, 2016). All participating students are required to complete a pre-departure and post-immersion questionnaire, both of which are based on multiple-choice questions and are available on the PHDL Moodle platform. The results are then evaluated using t-tests, Gaussian distribution analyses, normality tests, parameter analyses, etc.

Results

Up to and including April 2021, two major publications, 2 master's and 8 bachelor's theses and several seminar papers have been based on this exchange programme. Although they differ in their scope of research, their findings can be summed up as follows:

- There tends to be a strong reliance on coursebooks in Austria while UK teachers very often do without them (Schauer, 2017).
- The grammar-translation method appears to be firmly entrenched and still popular with foreign language teachers across the board (Daborer, 2018; Grabner, 2019).
- Austrian EFL teachers who appear to be following a 'communicative style of teaching' do so 'unknowingly'. On the contrary, these interactive ideas and activities are suggested by the teachers' respective coursebooks and not by the teachers' own design, as their constant interruption of their learners' flow of speech to correct a mistake is very reminiscent of the 'grammar-translation method' and incompatible

with communicative SL approaches (Daborer, 2018; Grabner, 2019).

- Students of a foreign language, e.g. German or English, seem to be fairly proficient in the standard – usually, academic – variety of the language, but, apparently, have serious shortcomings in less formal registers and styles of the target language (Pilsner, 2019).
- The data suggests that immersion projects of this kind increase SL learners' cross-cultural awareness and lead to a deeper understanding of colloquialisms, regionalisms and idiomatic expressions, thus expanding the learners' repertoire of more informal styles and registers (Alkühn, 2018).

Even despite the ongoing pandemic, the number of students signing up for September 2021 (43 to date) is high and very promising. However, this project has also come under threat due to Brexit and recent changes in the curriculum for teacher training institutions in Austria, according to which teaching placements no longer feature as prominently in the syllabus as they used to.

References

- Alkühn, G. (2018). *The Benefits of Immersion and Exposure for Both Young and Adult Second Language Learners*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Austria.
- Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). *Second Language Acquisition Myths*. Michigan University Press.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. MM Textbooks.
- Daborer, M. (2018). *A Contrastive Study of Interactive Teaching Practices Involving Drama and CLT in Austria and the UK*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Austria.
- Grabner, A. (2018). *A Comparative Study of Current L2 Teaching Styles in Place in the UK and Austria*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Austria.
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2012). *Teaching English in the Primary School*. Klett.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford University Press.
- Pilsner, N. (2018). *Linguistic and Intercultural Benefits of Short-Term Teaching Placements Abroad*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Austria.
- Pilsner, N. (2020). *Linguistic and Intercultural Benefits of Short-Term Teaching Placements Abroad*. Unpublished master's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Austria.
- Schauer, S. (2017). *A Comparative Study of Second Language Approaches in the United Kingdom and in Austria*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Austria.
- Schöftner, T. (2017). *Bericht Inferenzstatistik*. Unpublished paper im Rahmen des Studententages „PH forscht 2“ der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PH Linz). Linz, am 25. 04. 2017.
- Thomas, B. J. (2001). *Advanced Vocabulary and Idiom*. Longman Group Limited.
- Wiesinger, M. (2016). *The Gift of the Gab – Games and Activities for the EFL classroom. Ein methodisch-didaktisches Handbuch für Englischlehrer/-innen bzw. Studierende*. Im Eigenverlag. ISBN: 978-3-200-04467-8.
- Wiesinger, M. (2017). 'Mutual Teaching Placements in AT/UK' in *Grenzen Überschreiten. Facetten und Mehrwert von qualitativvoller Auslands-mobilität in der Hochschulbildung* (S. 68–69). OeAD und BMWFW. https://issuu.com/oead.worldwide/docs/brosch_c3_bcre_grenzen_c3_bcbberschr
- 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.
- Wiesinger, M., Alkühn, G., Bauer, M., Daborer, M., Diesenreither, D., & Schöftner, T. (2018). *Didactic, Linguistic and Intercultural Benefits of Mutual Teaching Placements in the UK and Austria*. Vortrag im Rahmen des Studententages Hochschuldidaktisches Forum: "Was ist qualitätsvolle Hochschullehre?" der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL), 21. 09. 2018.

Clemens Seyfried

Erfahrungen bei der Umsetzung des digitalen Reflexionsmodells „SuRe online“ (Subjektive Relevanz online)



Erklärvideo SuRe online:
<https://sure.giz.berlin/about>
 (Seyfried & Marschke, 2022, S. 83)

clemens.seyfried@ph-linz.at



SuRe online: Stimmen aus der
 Praxis (Berliner Schulen)
 (Seyfried & Marschke, 2022, S. 61)

Das Reflexionsmodell „Subjektive Relevanz“ (SuRe) stellt eine Methode der kollegialen Fallberatung dar und wurde an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz entwickelt (Seyfried, 2002). Basierend auf elaborierten Ansätzen zur Motivation (Bandura, 1979; Deci & Ryan, 1993), Kompetenzentwicklung (Reitinger & Seyfried, 2012) und Lehrer*innen-gesundheit (Antonovsky, 1997; Martinek, 2014) setzt das Modell eine deutliche Akzentuierung in der Balance von Autonomie und Zielorientierung. Im Kontext überregionaler Projekte wurde ausgehend von SuRe das Modell „SuRe online“¹ entwickelt. Die Applikation ist ein Angebot für kollegiale Fallberatung, die für User Anonymität und niederschweligen Zugang sichert, unabhängig von Ort und Zeit. Dies ermöglicht Anwender*innen relevante, mitunter belastende Situationen aus dem pädagogischen Alltag anonym und selbstbestimmt zu bearbeiten. Damit verbunden sind positive Effekte für die Psychohygiene und für die Steigerung der Selbstwirksamkeit. In Berlin werden von der Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben (GIZ GmbH) derzeit zwei Projekte mit SuRe online realisiert.

SuRe online an Berliner Schulen

Seit 2020 wird das Projekt „SuRe online – Kollegiale Fallberatung“ für pädagogische Berufsgruppen an Berliner Schulen umgesetzt. Gefördert wird das Projekt von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF). Die damit verbundenen Ziele beziehen sich auf eine selbstbestimmte Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen für individuell definierte, relevante Situationen im professionellen Kontext, auf eine Steigerung von Vertrauen im Kontext von Psychohygiene sowie auf eine allgemeine Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz als determinierende Variable für professionelle, pädagogische Arbeit. Über 400 Nutzer*innen arbeiten bisher mit diesem Online-Tool. Darin finden sich 240 Situationen mit über 1500 eingebrachten Handlungsmöglichkeiten (Stand Juni 2021). Die externe Projektevaluation² weist auf die „Multiperspektivität“ von SuRe online als besonderes Qualitätsmerkmal hin. Demnach stimmen 66,6% der Befragten (57 Personen) der Aussage zu, dass SuRe online eine Hilfe bei der Einnahme unterschiedlicher Blickwinkel sei und 87,7% erfahren mithilfe von SuRe online eine Bestärkung darin, „... in konkreten Situationen agieren zu können“. Im Kontext der aktuellen Pandemiesituation und den damit verbundenen Einschränkungen für Schule und Bildung zeigen sich Anwendungsnutzen (z. B. die Aufrechterhaltung reflexiver Arbeitsprozesse).

SuRe online im Projekt „KASA“

KASA (Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) ist ein Alphabetisierungsprojekt der Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben in Berlin³ für gering literalisierte Menschen mit Türkisch, Arabisch und Persisch als Herkunftssprache. Das vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt⁴ fokus-

1 Die Anwendung ist abrufbar unter »sure.giz.berlin«, als App unter <https://play.google.com/store/apps/details?id=sure.giz.berlin> oder <https://apps.apple.com/us/app/sure-online/id1568854219>; Kontakt und weitere Informationen zur Anmeldung: sureinfo@giz.berlin

2 Externe Projektevaluierung durch das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin, 2021

3 GIZ GmbH, Berlin

4 Projektlaufzeit 2018 bis 2021; nachfolgend wurden von KASA 15 Alphabetisierungskurse für das Begleitforschungsprojekt „ELIKASA“ (Entwicklung literaler Kompetenzen durch kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) der Friedrich-Schiller-Universität Jena ins Leben gerufen.

INTERDISZIPLINÄRE PROJEKTE

siert Lernorte im Sozialraum, in denen die Alphabetisierungskurse stattfinden. Kooperationspartner sind orientalisch-kirchliche Kirchen, Moscheen und Migrant*innenorganisationen. An unterschiedlichen Standorten in Deutschland werden 42 kontrastive Alphabetisierungskurse umgesetzt. Das Projekt hat 1051 Personen erreicht. Über 1000 Lernmaterialien stehen unter „abc.giz.berlin“ kostenlos zur Verfügung. Zentrale Personen im Projekt sind die Lehrkräfte. Zur Sicherung und Entwicklung der Kompetenzen für den Unterricht wird SuRe online von den Lehrkräften genutzt. Mehr als 1200 Situationen wurden von den Lehrkräften reflektiert, insgesamt finden sich dazu 3500 Handlungsempfehlungen. In einer qualitativen Analyse von 391 Situationsbeschreibungen konnten für den Bereich „Soziale Kompetenz und Kommunikation“ 9 Kategorien abgeleitet werden (Seyfried, 2022). Die Verteilung der Kategorien zeigt die Häufigkeit bestimmter Themen auf, die als relevant angesehen und in den Situationsbeschreibungen von SuRe online eingebracht wurden. Interaktionsverhalten (30%), Leistungsheterogenität (20%) und Gruppendynamik (16%) nehmen dabei die ersten drei Plätze ein.

Resümee

Die Implementierung von SuRe online unterstützt reflexive Prozesse in der pädagogischen Arbeit. Die vorliegenden Erfahrungen lassen den Schluss zu, dass Zielgruppen dieses Konzept aufgreifen und damit Reflexion als Professionalisierungsmerkmal in die eigene Arbeit integrieren.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Band 36). Tübingen: dgvt.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (Konzepte der Humanwissenschaften, 1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Marschke, B. (2022). *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Martinek, D. (2014). *Selbstbestimmt lehren und lernen. Lehrer/innen zwischen Autonomie und beruflichem Druck*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Reitinger, J. & Seyfried, C. (2012). Empirische Zugänge zur Reflexionskompetenz. In I. Bernische, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich*, Band 2 (S. 271–290). Wien und Berlin: LIT.
- Seyfried, C. (in Druck). Anforderungen und Erwartungen an Lehrkräfte in der Alphabetisierung. In B. Marschke (Hrsg.), *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Seyfried C., & Marschke, B. (2022). *Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen. Neue Wege der Onlineberatung*. Bielefeld: transcript.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz und H. Treml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien*. (S. 39–52). Innsbruck: Studienverlag.



SuRe online: Stimmen aus der Praxis (Projekt KASA)
(Seyfried & Marschke, 2022, S. 126)

Subjektive Relevanz

kollegiale Fallberatung

Psychohygiene

Digitale Beratungsräume

Zur pädagogisch-anthropologischen, technischen und medienpädagogischen Dimension des Verhältnisses von Bildung und Digitalisierung

Abstract

Die vorliegende kumulative Habilitationsschrift besteht aus drei Themenbereichen, die Gegenstand einer hermeneutisch-phänomenologischen bzw. diskursanalytischen Auseinandersetzung sind. Der erste Themenbereich ist überschrieben mit *Zur Bedeutung der pädagogischen Beziehung und deren Veränderung im Zeitalter der Digitalisierung* und ist dem Bereich der Pädagogischen Anthropologie zuzuordnen. Die Beiträge des zweiten Teils fokussieren die *Möglichkeiten pädagogischer Verbesserung* sowie *Ansätze technischer Optimierung* und befassen sich grundlegend mit dem Verhältnis von Bildung und Technik. Dem Bereich Medienpädagogik widmen sich die Beiträge des dritten Teils der Arbeit. Unter der Überschrift *Datafizierung als Herausforderung für die Medienbildung* untersuchen die diesem Teil subsumierten Aufsätze einerseits das Verhältnis von (Medien-)Pädagogik und Informatik, andererseits thematisieren sie den spezifischen Konnex Datafizierung und Kapitalismus.

thomas.damberger@ph-linz.at

Methode

hermeneutisch-phänomenologisch, diskursanalytisch

Ergebnis

Angesichts der Entwicklungen im Kontext der Digitalisierung herrschen Kontingenzen vor, die mit der Unverfügbarkeit des Menschen korrespondieren; zugleich gehen diese Entwicklungen mit dem Versprechen einher, Unverfügbares in Verfügbares zu transformieren und können als eine Antwort (auch) auf fundamentale Unsicherheiten verstanden werden. Das Unverfügbare gilt als das Noch-nicht-Verfügbare und damit als das Wertlose und potenziell Wertschädigende, dem es mit technischen Mitteln beizukommen gilt. Damit ist Technik – sofern sie zum Gegenstand der Reflexion wird – der Weg, das Unverfügbare als notwendiges und bildungsermöglichendes Moment einzuholen.

Sensorisierung, Datafizierung und Vernetzung stehen symptomatisch für eine Maschinisierung und Kybernetisierung der Welt. Medienpädagogik als Kritik geht mit dem Potenzial einher, die hinter der Kybernetisierung stehende Ideologie und das, was die Ideologie nicht fasst, aufscheinen zu lassen. Damit kann Medienpädagogik zur Re-Humanisierung der Welt beitragen. Ähnlich wie die Informatik zielt auch die Medienpädagogik auf eine Überwindung von Heteronomie ab. Es ist Aufgabe der Medienbildung, den Umgang mit dem Fremden zum Gegenstand der Reflexion zu erheben, um Selbstgestaltung und Autonomie vor einem Umschlag in Heteronomie zu bewahren. Dazu ist es erforderlich, das technologische Prinzip der Neuen Medien zu verstehen, woraus folgt, dass Medienpädagogik und Informatik einander bedürfen. Trotz aller mit ihr einhergehenden Möglichkeiten ist es gerade die Digitalisierung, die eine immense und doch wenig beachtete Bedrohung für Bildung darstellt. Der Mensch steht in der

Gefahr, sich selbst zu verfehlen und in ein konstitutiv falsches Bewusstsein seiner selbst zu geraten, die Gesellschaft als Ganze befindet sich indessen vor ihrer Auflösung. Insofern Medienpädagogik in einem hinreichenden Maße in der Tradition der Aufklärung steht, kann sie diese Gefahr als Chance zur Bildung des Menschen zum Menschen wenden.

Literatur

- Baudrillard, J. (1978). *Agonie des Realen*. Berlin: Merve.
- Damberger, T. & Iske, S. (2017). Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive. In R. Biermann & D. Verständig (Hrsg.), *Das umkämpfte Netz: Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum Digitalen* (S. 17–35). Springer VS.
- Günther, G. (1963). *Das Bewusstsein der Maschinen. Eine Metaphysik der Kybernetik*. Agis.
- Nake, F. & Grabowski, S. (2007). Abstraktion, System, Design. Prinzipien von Bildung, aus informatischer Sicht. In M. Kerres, W. Sesink & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik*, 6 (S. 300–314). VS.
- Rothblatt, M. (2014). *Virtually Human. The Promise – And the Peril – of Digital Immortality*. St. Martin's Press.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs*. Juventa.
- Schelhowe, H. (2007). *Technologie, Imagination und Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien*. Waxmann.
- Sesink, W. (2007). Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 6 (S. 74–100). VS.

Digitalisierung

Bildung

Medienpädagogik

Anthropologie

Dataismus

DIGIT:TIME

Digital Technologies, Innovations and Media in English Language Teaching

Abstract

„DIGIT:TIME“ setzt sich zum Ziel, ein Konzept für eine digitale Fachdidaktik im Unterrichtsfach Englisch zu entwickeln, welches in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Cluster Mitte implementiert werden kann. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien und Technologien für den Fremdspracherwerb stehen im Zentrum der Arbeit auch die Erfahrungen und Kenntnisse von Englischlehrpersonen in unterschiedlichen Stadien des Novizen-Experten Paradigmas.

Folgende Fragestellungen sind in dem für die Jahre 2021 bis 2024 konzipierten Projekt handlungsleitend:

1. Was sind digitale Medien und Technologien im Kontext des Englischunterrichts und welche Einsatzmöglichkeiten bieten diese für den Fremdspracherwerb aus theoretischer Sicht?
2. Welche Erfahrungen mit digitalen Medien und Technologien haben erfahrene Englischlehrpersonen (Praxispädagog*innen) in ihrem Unterricht und welche Desiderate ergeben sich daraus für die Fremdsprachendidaktik und die Bildungspolitik?
3. Welche Erfahrungen mit digitalen Medien und Technologien haben Englischstudierende hinsichtlich ihres eigenen Fremdspracherwerbs?
4. Wie schätzen Englischstudierende ihre Kompetenzen im Bereich „Digital Lehren und Lernen im Fach (Phase E1 und E2)“ (vgl. Brandhofer et al., 2016) ein und welche Konsequenzen leiten sich daraus für die fachdidaktische Ausbildung ab?

gudrun.keplinger@ph-linz.at

Projektteam

Gudrun Keplinger
Thomas Peterseil
Thomas Schöftner
Harald Spann
Thomas Wagner

Methode

Die Methoden wurden entsprechend den Fragestellungen gewählt. In der ersten Phase des Projekts stand eine hermeneutische Vorgehensweise im Vordergrund. Für die Befragung von Englischstudierenden während des COVID-Lockdowns und der dadurch bedingten Phase der Fernlehre (April 2020) wurde als Instrument ein Online-Fragebogen mit geschlossenen Items und offenen Fragestellungen verwendet, welcher die Konstrukte „learner-self interaction“, „learner-interface interaction“, „learner-content interaction“ und „learner-support interaction“ (Ally, 2011; Anderson, 2011) abbildete und prinzipiell positive und negative Erfahrungen in der Distanzlehre abfragte (Boling et al., 2021; Zheng, 2020). Die quantitativ und qualitativ analysierten Daten wurden folglich einer Triangulation unterzogen.

Ergebnisse

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse fokussieren unterschiedliche Formen der Interaktion in Online-Lernsettings. Erste Ergebnisse zeigen, dass im Bereich der „learner-self interaction“ regelmäßig stattfindende Interaktion und klare zeitliche Strukturen die erlebte Freiheit, Unabhängigkeit und Zeitökonomie der Studierenden unterstützten. Im Bereich der „learner-interface interaction“ wurde ein prinzipiell positiver Zugang zu unterschiedlichen Videokonferenz-Tools er-

kennbar, der Lernplattform Moodle wurde ein sehr gutes Zeugnis ausgestellt. Im Bereich der „learner-content interaction“ wurde deutlich, dass weniger die technischen Fähigkeiten der Lehrperson als vielmehr die Qualität und Quantität der Aufgabenstellungen das Lernerleben in der Phase der Fernlehre beeinflussten. Eine Hinwendung zu wenigen, aber komplexen Aufgabenstellungen, die kognitiv herausfordernd sind, könnte hier einen Lösungsansatz bieten. Für den Bereich der „learner-support interaction“ kann festgehalten werden, dass vor allem der Bereich der „peer interaction“ einer weiteren Untersuchung bedarf, hier wurden Defizite sichtbar, welche bereits Gegenstand einer weiteren Befragung (Juni 2021) sind. Wichtig erscheint, digitale Lernräume (Garrison et al., 2020) zu schaffen, in denen die Studierenden sich treffen können, um unabhängig vom Lehrenden an Arbeitsaufträgen zu arbeiten.

Dissemination

Keplinger, G., Spann, H. & Wagner, T. (2021). Interaction types in distance learning – experiences and perspectives of Austrian EFL student teachers. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 181–202.

Literatur

- Ally, M. (2011). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning*, 2, pp.15–44. AU Press, Athabasca University.
- Anderson, T. (2011). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning*, 2, pp. 45–74. AU Press, Athabasca University.
- Boling, E.C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). *Cutting the distance* in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *Internet and Higher Education*, 15, pp. 118–126.
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M., Nárosy, T., Buchner, J., Großböck, P., Lechner, I., Prinz, J., Prohaska, J., Zaynard, N., & Fikisz, W. (2016). *Das digi.kompP Kompetenzmodell*. <https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf>
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Zheng, B., Lin, C.-H., & Kwon, J.B. (2020). The impact of learner-, instructor-, and course-level factors on online learning. *Computer & Education*, 150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103851>

online interaction
EFL teacher training
distance teaching
mixed-methods
convergent
parallel design

Thomas Schlager-Weidinger

„Gestatten, KEINE*R!“ Ein Z.I.M.T.-Bilderbuch: interreligiös – mehrsprachig – demokratiebildend

Abstract

JEDE*R scheint KEINE*R zu kennen – und doch mag zunächst NIEMAND KEINE*R. JEDE*R scheint genau zu wissen, was KEINE*R tut und lässt. JEDE*R hat KEINE*R schon einmal auf den Lippen und in Gedanken gehabt. Gemeinsam mit der Illustratorin und Graphikerin Conny Wolf erstellte das Z.I.M.T.-Team der PHDL das Bilderbuch „Gestatten, KEINE*R!“. In diesem für Jugendliche und Erwachsene konzipierten Buch wird das rhetorische Stilmittel „Keiner ... hat mehr Zeit, ... traut sich was, ... will mehr teilen, ... betet mehr, ... packt mehr zu, ... schaut mehr auf den anderen, ... spricht mehr deutsch etc.“ dargestellt und liebevoll problematisiert. Das Buch entstand auf Initiative und nach einer Idee von Thomas Schlager-Weidinger. Hinter dem Künstlernamen TAKAD ZIMT stecken die folgenden Mitarbeiter*innen des Z.I.M.T.: Thomas Schlager-Weidinger, Anne Koch, Karin Willinger-Rypar, Amin Elfeshawi und Dijana Gnasmüller.

Methode

t.schlager-weidinger@ph-linz.at

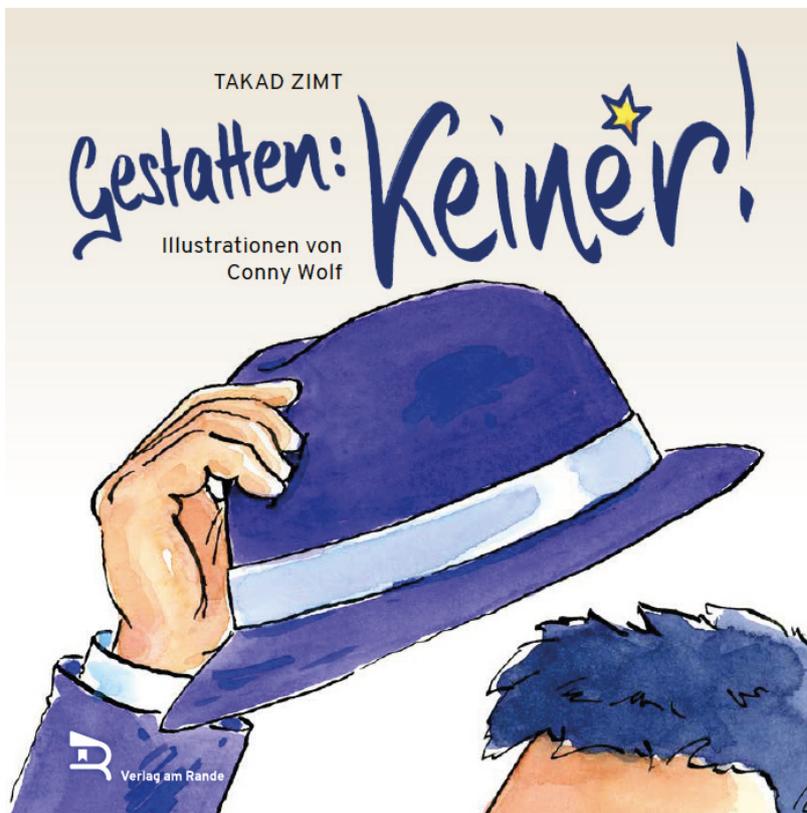
Über anderthalb Jahre hinweg und in vielen Zooms während der Lockdowns entstand ein Bilderbuch für Jugendliche und Erwachsene, in dem das Problematische der Sprachfigur „Keine*r tut mehr dies und das“ entblößt werden soll. Den Rahmen dieser Geschichte, die aus mehreren Szenen besteht, die jeweils auf einer Doppelseite dargestellt werden, bilden dialogische und gleichzeitig antithetische Begegnungsszenarien von KEINE*R, einem Mädchen und einem/mehreren Menschen. In den dargestellten Szenen kommt es zu einem Zusammenspiel moralischer (im besten Sinne), humorvoller und absurder Intentionen. In den Szenen wird v.a. die Diabolisierung des anonymen Anderen (analog zur „anonymen Instanz ‘man’ von M. Heidegger) offengelegt, in dem gezeigt wird, wie Wahrnehmung und Bewertung konstruktivistisch funktionieren. In diesem Sinn erfolgt eine Dekonstruktion von individuellem und gesellschaftlichem Miss- bzw. Fehlverhalten, in dem ‘man’ sich auf ‘KEINE*N’ ausredet. Diese Ausreden finden am Ende ihre Auflösung, indem gleichsam einer der Protagonisten zur folgenden artikulierten Einsicht kommt: „Gestatten, KEINE*R!“ Das Buch entstand in einem interdisziplinären (Interreligiosität, Migrationspädagogik, Mehrsprachigkeit) und prozesshaften Austausch, der zur gemeinsamen Entwicklung von prototypischen Szenarien geführt hat. Vor allem der konstruktive Dialog mit der Illustratorin ermöglichte eine leichte und augenzwinkernde Darstellung einer komplexen und komplizierten Thematik. Neben alltäglichen Phänomenen finden sich auch zu Mehrsprachigkeit, Migration und Religiosität explizite Szenen.

Ziel(gruppe) und Einsatz in der Bildung

Das Buch richtet sich an Jugendliche und Erwachsene: Neben dem privaten Gebrauch eignet es sich für den Einsatz in Schule und Jugendarbeit und hier v.a. im Kontext der Demokratiebildung und Menschenrechtspädagogik, der Religions- und Migrationspädagogik. Das Bändchen ist ein hervorragender Anlass, um über Haltungen und Befindlichkeiten, Stereotypen- und Vorurteilsbildung ins Gespräch zu kommen.

Dissemination

Takad Zimt und Conny Wolf, Gestatten: KEINE*R, Verlag am Rande, 2021.
 Parallel zur Erscheinung des Bilderbuches im Herbst 2021 erschien eine digitale pädagogisch-didaktische Handreichung. Hierin erfolgt zum einen eine niederschwellige Darstellung fachwissenschaftlicher Diskurse (Mehrsprachigkeit, Migrationspädagogik, Interreligiosität) sowie Vorschläge für einen Einsatz in Schule und Jugendgruppen. Das Buch wurde im Jänner 2022 präsentiert und von den Autor*innen sowohl in Aus- und Fortbildung vorgestellt und eingesetzt. Eine Kooperation mit der EduGroup bezüglich Digitalisierung und Distribution ist angedacht.

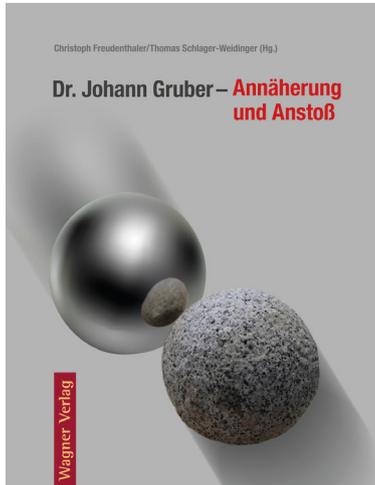


Zusammenleben

Wahrnehmung

Mehrsprachigkeit

Migration



t.schlager-weidinger@ph-linz.at

Abstract

Seit dem Studienjahr 2017/18 widmet sich die PHDL in Erinnerung und Würdigung des Priesters, Pädagogen und NS-Opfers Dr. Johann Gruber dem Forschungsprojekt „Anstoß Dr. Johann Gruber“. In einer ersten Phase (bis zum Juli 2019) arbeitete daran ein fünfköpfiges Team - unter der Leitung von Christoph Freudenthaler und Thomas Schlager-Weidinger. Seit dem Studienjahr 2019/20 wurde das Projekt von Thomas Schlager-Weidinger zunächst gemeinsam mit Heike Krösche (PHDL) und der freien Mitarbeiterin Ilona Ágnes Tömö weitergeführt.

Die diesbezüglichen Aktivitäten bestanden u.a. im professionellen Aufbereiten eines Archivs (<https://www.dioezese-linz.at/institution/9010/sammlung>) sowie von pädagogischen Vermittlungskonzepten und -materialien nach gedenkpädagogischen Kriterien (<https://www.dioezese-linz.at/institution/9010/aktuell/article/164221.html>). Inhaltlich fokussierte die Forschungsgruppe die Frage nach dem theologischen Profil Grubers und dem möglichen Widerstandcharakter seiner Handlungen. Weitere konkrete Resultate waren der ausgeschriebene Wettbewerb „Künstlerische Intervention/Gedenkort Dr. Johann Gruber“ mit dem Siegerprojekt von Christian Kosmas Mayer (https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/siegerprojekt.pdf) und das Symposium „anstoss.gruber“ am 5.4.2019.

Methoden

Hier wurde ein breiter Mix an hermeneutischen Methoden angewendet, mit einer jeweils entsprechenden fachwissenschaftlichen Konnotation (historisch, theologisch, gedenkpädagogisch).

Ergebnisse

Die Schwerpunkte der 2. Phase (2019-2021) lagen

- in der Erstellung der Publikation „Dr. Johann Gruber – Annäherung und Anstoß“
- sowie in der Finalisierung der „Künstlerischen Intervention/Gedenkort Dr. Johann Gruber“.

Weitere Aktivitäten

- Kooperation mit dem „Franz und Franziska Jägerstätter Institut“ in der Gestaltung des Gedächtnisbuches OÖ. https://ku-linz.at/forschung/franz_und_franziska_jaegerstaetter_institut/projekte/gedaechtnisbuch_ooe/
- Gestaltung einer Broschüre zum NS-Opfer Matthias Spanlang
- Freudenthaler, C. & Schlager-Weidinger, T. (Hrsg.) (2020). *Dr. Johann Gruber – Annäherung und Anstoß*. Wagner-Verlag.

Dissemination

Publikation „Dr. Johann Gruber – Annäherung und Anstoß“

Die 20 Beiträge des vorliegenden Sammelbandes tragen zu einer Annäherung an das Leben und Martyrium des Priesters, Pädagogen und NS-Widerständlers Dr. Johann Gruber bei. Im Vordergrund stehen hierbei die Darlegung und Vertiefung von dessen Rezeptionsgeschichte. Im 1. Kapitel geht es zunächst um biographische Annäherungen und Bezüge, die u.a. das theologische Profil Grubers sowie dessen anstößigen und widerständigen Habitus fokussieren. Im 2. Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie und wieweit die Persönlichkeit Johann Grubers Anstöße für die Vermittlungs- und Forschungsarbeit geben kann. Die Bandbreite reicht hierbei von gedenkpädagogischen Grundsatzüberlegungen und Impulsen über die Darstellung konkreter Gedenkinitiativen bis hin zu Forschungsprojekten. Im 3. Kapitel geht es schließlich um die künstlerischen Anstöße, welche die Persönlichkeit Johann Grubers auslöst – vom Theaterstück über (Theo)Poesie, Bilder bis hin zu künstlerischen Interventionen im öffentlichen Raum.

Literatur

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

Nationalsozialismus

Widerstand

KZ Gusen

Priester

Möglichkeiten von webbasierten Online-Systemen zur Steigerung der Fremdsprachenkompetenz

Eine empirische Studie am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch

Abstract

Der Weg hin zum kompetenzorientierten Lehren und Lernen und damit die Einführung von Bildungsstandards steht im Zentrum gegenwärtiger schultheoretischer Diskussionen. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Diskurs aufgegriffen und gezeigt, dass die schulpraktische Umsetzung dieser „Output-Orientierung“ eine vielschichtige und komplexe ist. Im Fokus der theoretischen Betrachtungen der Arbeit stehen die Themen Selbststeuerung und Selbstorganisation beim Lernen, Lernziele, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Frage nach den Wirkungen von digitalen Medien einer weiteren Ausdifferenzierung bedarf und keine allgemeingültigen Aussagen diesbezüglich getroffen werden können, dass digitale Medien per se eine bestimmte Lernwirkung erzeugen. Es ist festzuhalten, dass es nicht ausreicht, neue Technologien zu den traditionellen Lehr- und Lernmethoden lediglich hinzuzufügen, es hat auch ein Wandel der Unterrichtsstruktur zu erfolgen (Dittler, 2003, S. 193; Lembke & Leipner, 2015, S. 181). Eine Möglichkeit dazu und zur Umsetzung bzw. Anwendung von Informationskompetenz bietet der in dieser Arbeit analysierte Englisch-Assistent (Englisch.Digital).

thomas.schoeftner@ph-linz.at

Methode

Die empirische Studie analysiert, basierend auf den theoretischen Erörterungen, die Möglichkeiten der Steigerung der Fremdsprachenkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Erforscht wird dies am Beispiel des webbasiert-adaptiven Systems des Englisch-Assistenten (Englisch.Digital). Es wurden fünf Explorationen auf Basis von drei Fragebogenuntersuchungen sowie Informelle Kompetenzmessungen (IKM) mit 75 Schüler/-innen der achten Schulstufe zweier österreichischer Mittelschulen durchgeführt. Die Untersuchung richtete sich auf die hypothesentestende Exploration von vier Konstrukten (Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung – Selbsteinschätzung, Spezielle Selbstwirksamkeitserwartung im Unterrichtsfach Englisch im Bereich Lesen – Selbsteinschätzung, Selbstregulation – Selbsteinschätzung und spezielle Fremdsprachenkompetenz im Bereich Lesen – Selbsteinschätzung und Informelle Kompetenzmessung).

Ergebnis

Die Untersuchung zeigt ein differenziertes Bild in Bezug darauf, welche Schülergruppen vom digitalen Medienangebot des Englisch-Assistenten (Englisch.Digital) am stärksten profitieren, durchgehend signifikante Ergebnisse konnten in den fünf Explorationen nicht erzielt werden, was unterschiedliche Gründe haben kann (z. B. Unterschiede in den individuellen Wirkungen oder in den Unterrichtsprozessen oder auch Beschränkungen des Studiendesigns).

Dissemination

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

Dissertation

Schöftner, T. (2017). *Möglichkeiten von webbasierten adaptiven (online) Systemen (am Beispiel des Englisch Assistenten) zur Steigerung der Fremdsprachenkompetenz von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe 1. Eine empirische Studie am Beispiel des Unterrichtsfaches Englisch*“, Technische Universität Dresden.

Literatur

Dittler, U. (2003). *E-Learning, Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien*. Oldenbourg.

Lembke, G. & Leipner, I. (2015). *Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen*. Redline.

Kompetenz

Lesekompetenz

Bildungsstandards

Lernziele

Selbstgesteuertes Lernen

PUBLIKATIONSVERZEICHNIS

ZEITSCHRIFTENBEITRÄGE

2019

- Bachl, W. (2019). Differenzierung und Motivation. *Bewegung und Sport*, 73(3), 31–36.
- Hollick, D., Neißl, M. & Reibnegger, H. (2019). Inklusion in der Lehramtsausbildung für Primarstufe - Entwicklung von Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden – Erste Ergebnisse einer Fallstudie im Längsschnitt. *Pädagogische Horizonte*, 3(1), 41–61.
- Kiener, A. (2019). Entwicklung eines Messinstruments zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 17(2), 159–178.
- Konrad, C. & Lindtner, M. (2019). Mithilfe motorischer Gesten zur erfolgreichen Phonologischen Bewusstheit. *mit Sprache*, 1, 43–52.
- Kovács, Z., Recio, T., & Vélez, M. P. (2019). Reasoning about linkages with dynamic geometry. *Journal of Symbolic Computation*, 44(5), 490–498.
- Kovács, Z., Recio, T., & Sólyom-Gecse, C. (2019). Rewriting input expressions in complex algebraic geometry provers. *Annals of Mathematics and Artificial Intelligence*, 85, 2–4, 73–87.
- Kovács, Z. (2019). Teaching algebraic curves for gifted learners at age 11 by using LEGO linkages and GeoGebra. *arXiv*, 1909(04964), 1–24.
- Kramer, M. (2019). Teachers' beliefs as a component of motivational force of professional agency. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 214–222. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.007>
- Krösche, H. (2019). GrafStat: Das Fragebogenprogramm. In *Politische Bildung und digitales Lernen. Institutionen, Tools und Spiele* (S.13). https://www.politik-lernen.at/dl/tssrjMJ-KomlMJqx4KJK/PolitischeBildungDigitalesLernenweb_pdf
- Krösche, H. (2019). Rezension zu: Christina Isabel Brüning: Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18, 195–197.
- Mattle, E. & Mörwald, S. (2019). Ich bin nicht alleine auf der Welt! Der demokratische Grundwert Solidarität im Politikunterricht. *Informationen zur Politischen Bildung*, 44, 37–48.
- Nausner, E. & Reibnegger, H. (2019). Positive Lehrer-Schüler-Einstellungen und ihre pädagogische Wirkung. *Pädagogische Horizonte*, 3(2), 49–64.
- Oyryer, S. (2019). Motivational effects of inquiry-based learning in secondary Physics 11-15. ICESME'19: 2nd International Conference of Engineering, Science and Mathematics Education. *Book of abstracts and proceedings*, 76–82.
- Patry, J.-L., Gastager, A. & Fageth, B. (2019). Improving Education Through Cultivating Pedagogical Tact. *Scientia*.
- Petlak E. & Schachl, H. (2019). Neurodidactics and its Perception by Teachers in Slovakia. *New Educational Review*, 57(3), 161–172.
- Urbanz, W. (2019). Segen und Fluch. Eine alttestamentliche Skizze. *Heiliger Dienst*, 73, 21–26.
- Urbanz, W. (2019). Rez. zu: Birnbaum, Elisabeth/Schwienhorst-Schönberger, Ludger, Das Buch Kohelet (NSK.AT 14,2), Stuttgart 2012. *Biblische Bücherschau*, Mai.2019.
- Urbanz, W. (2019). Rez. zu: Mazzinghi, Luca, Weisheit (Internationaler Exegetischer Kommentar zum Alten Testament IEKAT), Stuttgart 2018. *Biblische Bücherschau* 2019.
- Urbanz, W. (2019). Rez. zu: Böttlich, Christfried/ Rösler, Martin (Hg.), Die Apokryphen der Lutherbibel. Einführungen und Bibeltexte, Stuttgart & Leipzig 2017. *Biblische Bücherschau Jän. 2019*.
- Urbanz, W. (2019). Rez.: Balhorn, Egbert/Steins, Georg/Wildgruber, Regina/Zwingenberger, Uta (Hg.), 73 Ouvertüren. Die Buchanfänge der Bibel und ihre Botschaft. *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, 167, 431–432.
- Weinberger, A., Heinrichs, K. & Schadt, C. (2019). Moralische Entscheidungen in beruflichen Kontexten. *BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 14–18.
- Wimmer, T. (2019). #PRO_MusikVS. *Videoproduktion*.

2020

- Botana, F., Vélez, M. P., Recio, T. & Kovács, Z. (2020). Hacia un automática geométrica. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 23(2), 343–371.
- Botana, F., Recio, T. & Kovács, Z. (2020). A mechanical geometer. *Mathematics in Computer Science*, 15, 631–641.
- Dähling, C., Weinberger, A. & Standop, J. (2020). Interkulturelle Fallgeschichten mit Schulbezug. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 2(1), 34–40.
- Essl, A. (2020). Großmutter's Regelspiele! Vielfältige Mathematik in einfachen Spielen. *Unsere Kinder*, 2, 21–23.
- Fageth, B. (2020). Was machst du denn da? Elementare Spielschemata erkennen und verstehen. *Unsere Kinder*, 4, 14–18.
- Fageth, B. (2020). Das Übergangsportfolio. *Unsere Kinder*, 28(1), 28–31.
- Fageth B. & Berktold, M. (2020). Die „Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation“ *Kita aktuell*, 1, 5–7.
- Fageth, B. (2020). Rezension „Pädagogischer Takt – Theorie, Empirie, Kultur“ Burghardt, Krinninger & Seichter. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 386–390.

- Fageth, B., Präauer, V. & Patry, J-L. (2020). Anerkennung – was ist das? *Kindergarten heute* 10, 28–29.
- Fageth, B. (2020). Herausforderung Transition? Anschlussfähige Bildungsprozesse gemeinsam denken & individuell gestalten. *Kita aktuell*, 2, 33–36.
- Ganyik, R. (2020). Turnen an Geräten vermitteln. *Fachzeitschrift Bewegung und Sport*, 1(3).
- Gappmaier, M. (2020). Die Pädagogischen Musikbandbreiten als Erfahrungsraum. *Erziehung & Unterricht*, 5-6.
- Habringer-Hagleitner, S. (2020). Religions- und Spiritualitätsbildung in flüchtiger und transzendenzloser Moderne. *Pädagogische Horizonte*, 4(3), 87–115.
- Habringer-Hagleitner, S. (2020). Rezension: Meyerhuber /Reiser / Scharer (Eds.): Theme-Centered Interaction in Higher Education. *Themenzentrierte Interaktion*, 34(1), 96.
- Habringer-Hagleitner, S. (2020). Berührt lernen. Jesuanische Spiritualitätsbildung im RU. *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik*, 25(98), 98.
- Habringer-Hagleitner, S. (2020). Rezension: Kreuzer/Reitinger: Religiöse Individualisierung und partizipative Bildung. *Theologisch Praktische Quartalschrift*.
- Hareter, F. (2020). Scheitern im Kunstunterricht. Reflexion durch Kommunikation. *BDK Mitteilungen*, März.
- Hauer, B. (2020). Mathe ist überall - Forschendes Lernen in Mathematik Didaktik. *R&E-Source*, 19.
- Hjelm, T., von Stuckrad, K. & Koch A. (2020). Editorial: Ten years of the Journal of Religion in Europe. *Journal of Religion in Europe*, 11(2/3), 105–109.
- Imser, C. & Fageth, B. (2020). Rezension: „Pädagogische Blicke“ F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Rundschau*, 72(5), 645–650.
- Kiener, A. (2020). Untersuchung des Inventars zu den Grunderfahrungen des Informatikunterrichts auf Messinvarianz. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 203–220.
- Kirschner, D. (2020). Gefühl: Kunst. *BÖKWE*, 2.
- Koch, A. (2020). Aestheticscapes und joint speech als ästhetische Strategie. Analyse eines katholischen Fürbittgebets. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 28(2).
- Koch, A. (2020). Digital Humanities in der Religionswissenschaft. *Verkündigung und Forschung*, 65(2), 152–158.
- Koch, A. (2020). Wie wird Leid in alternativer Religion thematisiert? *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 168(1), 43–51.
- Koch, A. (2020). Zu diesem Heft. *Verkündigung und Forschung*, 63(2), 82–86.
- Koch, A., Heimerdinger, T. (2020). Es guckt und blinkt. Der Versandkatalog „Die moderne Hausfrau“ als Versprechen auf Problemlösung und Lebensfreude. *Zeitschrift für Volkskunde*, 115(2), 216–237.
- Koch, A., Heimerdinger, T. (2020). It Looks and Blinks. The Mail-Order Catalog „The Modern Housewife“ as a Promise of Problem-Solving and Joie de Vivre. *Journal for European Ethnology and cultural Analysis*, 4(2), 123–145.
- Koch, A. (2020). Globale Escapes: Neo-Spiritualität, Wellness und Fitness unter Bedingungen von Globalisierung. *Kunst und Kirche. Magazin für Kritik, Ästhetik und Religion*, 11(4), 28–33.
- Koch, A. (2020). Introduction: Revisiting civil religion from an aesthetic point of view. *Journal of Religion in Europe*, 10(1/2), 1–15.
- Koch, A. (2020). „KörperWissen“ – Körpermacht. Wie die Formierung des Körpers als Wissen ihn neuen Praktiken des Regierens unterwirft. *Paragrana*, 25(1), 61–75.
- Koch, A. (2020). Alternative Healing as Magical Self-Care in Alternative Modernity. *Numen*, 62, 431–459.
- Koch, A. (2020). Competitive Charity. A neoliberal culture of ‘giving back’ in global yoga. *Journal of Contemporary Religion*, 30, 73–85.
- Koch, A. & Binder, S. (2020). Holistic Medicine between Religion and Science. A Secularist Construction of Spiritual Healing in Medical Literature. *Journal of Religion in Europe*, 6(1), 1–34.
- Koch, A., Meyer, C., Wilkens, K., Wilke, A. & Tillessen, P. (2020). Museality as Discourse and Functional System. *Journal of Religion in Europe*, 4(1), 69–99.
- Koch, A. (2020). Religion und Literatur als Medien einer Sozialethik und -kritik. Ein religionswissenschaftlicher Vergleich der christlichen Apokalypse mit Henning Mankells Krimi „Brandmauer“. *ZRGG*, 60(2).
- Koch, A. (2020). The Study of Religion as THEORIENSCHMIEDE for Cultural Studies: A Test of Cognitive Science and Religious-Economic Modes of Access. *MTSR*, 18(3).
- Koch, A. (2020). ‚Religionshybride‘ Gegenwart – Religionswissenschaftliche Analyse anhand des Harry Potter-Phänomens. *ZfR*, 14(1).
- Koch, A. (2020). Wie Medizin und Heilsein wieder verwischen. Ethische Plausibilisierungsmuster des Ayurveda im Westen. *Zeitschrift für medizinische Ethik*, 52(2).
- Koch, A. (2020). Zur religiösen Codierung moderner Ernährung. Ayurvedische Koch- und Ernährungsbücher als Lebensratgeber. *ZRGG*, 57(3).
- Koch, A. (2020). Spiritualisierung eines Heilwissens im lokalen religiösen Feld? Zur Formierung deutscher Ayurveden. *ZfR*, 13(1).

- Koch, A. (2020). Intermediäre Leitern. Religionsästhetische Deutung eines Bildmotivs bei E. Schuhmacher, M. Beckmann, G. Segal, A. Kiefer. *MThZ*, 55(4).
- Koch, A. (2020). Spirituelles Subjekt und Schuld. Eine religionsphilosophische Kritik an Levinas' Anthropologie. *Philosophisches Jahrbuch*, 110(2).
- Koch, A. (2020). Einleitung: Ästhetik – Kunst – Religion. *MThZ*, 55(4).
- Koch, A. (2020). Sühne oder Unversöhnlichkeit. Religionsphilosophische Überlegungen zueiner Talmudlektüre von E. Levinas. *MThZ*, 53(4).
- Koch, A. (2020). Cosmopolitan modes of governance of religious diversity across Europe (special issue Interreligious Dialogue). *Interdisciplinary Journal of Religion in Transformation*, 6(2), 533-549. doi:10.30965/23642807-00602015
- Koch, A. (2020). Review essay: Jüngste religionswissenschaftliche Debatten zu Raum. *Verkündigung und Forschung*, 61(1).
- Koch, A. (2020). Review essay: Religion und Wirtschaft: Endlich wieder gemeinsam im Blick? *ZfR*, 22.
- Konrad, C. & Lindtner, M. (2020). Zählen und Rechnen mit dem ganzen Körper. Embodied Cognition und Fingerverwendung im Unterricht. *Re&E Source. Open Online Journal for Research and Education*, 19, 1-4.
- Kovács, Z. (2020). Automated Detection of Interesting Properties in Regular Polygons. *Mathematics in Computer Science*, 14(4), 727-755.
- Kovács, Z., Recio, T., Vélez, M. P., Van Vaerenbergh, S. & Richard, P. R. (2020). Towards an ecosystem for computer-supported geometric reasoning. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*.
- Kovács, Z. (2020). Teaching Algebraic Curves for Gifted Learners at Age 11 by Using LEGO Linkages and GeoGebra. *International Journal of Technology in Mathematics Education*, 27(4).
- Kurtz, B. (2020). Der Lehrberuf – Extremsport für die Stimme. *AGMÖ*, 73(1), 22-25.
- Lehmann, K. & Koch, A. (2020). Editorial. *Pädagogische Horizonte*, 4(1), vii-ix.
- Lehmann, K. & Koch, A. (2020). Zur Einführung. *Pädagogische Horizonte*, 4(1), 1-11.
- Lehmann, K. & Koch, A. (2020). Perspectives from Sociology of Religion: Modeling Religious Pluralism from inward and outward. *The Journal of Interreligious Studies*, 16.
- Lindtner, M. & Konrad, C. (2020). Phonologische Bewusstheit erfolgreich erwerben. Sprache mithilfe der Wosila-Übung be-greifbar machen. *Praxis Grundschule*, 4, 8-15.
- Mattle, E. (2020). Hinter uns die Sintflut! Klimaleugung als Thema des Politikunterrichts. *Informationen zur Politischen Bildung*, 45, 53-63.
- Mayerhofer, P. & Kovács, Z. (2020). Das Epsilon-Delta Spiel und Schach. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 108, 45-48.
- Meissner, K. & Koch, A. (2020). Sympathetic arousal during a touch-based healing ritual predicts increase in well-being. *eCam*.
- Mikhail, T. & Fageth, B. (2020). Bildung trotz Kompetenzorientierung? Ein kritischer Blick auf Schule. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 38(1).
- Müller, M. (2020). Liest du noch oder chattest du schon? Lesen und Schreiben im Zeitalter von digi.komp und Co. *Erziehung & Unterricht*, 9+10/2020, 892-895.
- Reibnegger, H. (2020). Was macht es attraktiv, SchulleiterIn zu sein? *Erziehung und Unterricht*, 1-2.
- Reitinger, J., Nausner, E. & Seyfried, C. (2020). Pass/Fail-Beurteilung, Zifferzensur und Lernerleben in der Lehramtsausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 13(2), 199-217.
- Renoldner, S. (2020). Der gesellschaftliche Nutzen des Religions- und Ethikunterrichts. *Pädagogische Horizonte*, 4(3), 73-86.
- Schöftner, T., Zuliani, B. & Traxler, P. (2020). Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung im Bildungsbereich. *Medienimpulse*, 58(3), 1-19.
- Urbanz, W. (2020). Rez.: Zürcher Bibel – Deuterokanonische Schriften. Zürcher Bibel 2007, Zürich 2019. *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, 168, 188-189.
- Urbanz, W. (2020). Rez.: Dohmen, Christoph, Hieke, Thomas, Das Buch der Bücher. Die Bibel eine Einführung, 5. Auflage. Theologisch-Praktische Quartalschrift, 168, S. 417-418.
- Urbanz, W. (2020). Rez.: Mokry, Michaela (Hg.), Bibel kreativ – Methodenbuch, Stuttgart 2019. *Biblische Bücherschau*, Aug.20.
- Urbanz, W. (2020). Rez.: Landthaler, B. E./Liss H., Wie das Judentum mit der Tora lebt, Berlin 2018. *Biblische Bücherschau*, Jul.20.
- Urbanz, W. (2020). Rez.: Leinhäupl, A., Bibel Lesen. Ein Werkzeugkasten für Einsteiger, Stuttgart 2019. *Biblische Bücherschau*, Mai.20.
- Urbanz, W. (2020). Rez.: Aßmann, Cornelia, Israel – JHWH – Völker. Eine Analyse der Beziehungen im EzB, Stuttgart 2018. *Biblische Bücherschau*, Mär.20
- Urbanz, W. (2020). Rez.: Willi-Plein, Ina, Das Buch Genesis (NSK. AT 1,2), Stuttgart 2011. *Biblische Bücherschau*, Mär.20.
- Urbanz, W. (2020). Ägyptenworte bei den großen Propheten. Ein Survey von Jes 18-20; Jer 46 und Ez 29-32. *Protokolle zur Bibel*, 29(2), 123-141.

- Vogl, U. & Reibnegger, H. (2020). StiA - Studierende im Aufbruch. Eine Initiative für selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 81–104.
- Wagner, M. (2020). Feiern mit Kindern im Religionsunterricht: Beitrag zu einer subjektorientierten Religionspädagogik. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 187–202.
- Weinberger, A., Baumgartinger, C., Boxhofer, E. & Keplinger, F. (2020). Editorial. *Pädagogische Horizonte*, 4(3), vii–viii.
- Weinberger, A. & Boxhofer, E. (2020). Die Relevanz von Religions- und Ethikunterricht: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden. *Pädagogische Horizonte*, 4(3), 31–50.
- Weinberger, A. & Patry, J.-L. (2020). Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 37(3), 338–352.
- Zuliani, B. (2020). Rezension: Digitalisierung-Subjekt-Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. *Medienimpulse*, 58(3).
- 2021**
- Aggarwal, A., Wolfe, J., Langston J.B. & Kovács, Z., (2021). XaoS 4.0 and Beyond: Fractals in Mathematics Education. *Mathematics in Computer Science*.
- Altrichter, H., Jesacher-Rößler, L., Kemethofer, D., Schauer, G., Reitinger, J., Weber, C. & Helm, C. (2021). Tagen unter Corona-Bedingungen. Erfahrungen und Reflexionen anlässlich einer virtuellen Tagung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. DOI: 10.1007/s35834-021-00318-2. online-first.
- Bilewicz, W. (2021). Schulischer Erinnerungskultur im Beispiel der Gedenkstätten Dachau und Mauthausen. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 55–74.
- Deinhammer, P. (2021). Alles liegt in unserer Hand - Material u. Werkzeug als Quelle für Inspiration, Kreativität und Leben. Unsere Kinder – *Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, Mär. 21.
- Elfeshawi, A., Gnasmüller, D., Willinger-Rypar, K., Schlager-Weidinger, T. & Koch, A. (2021). Gestatten: Keine*r! Begleitheft zu einem Bilderbuch rund um Vielfalt und die Wahrnehmung anderer. *Pädagogische Horizonte*, 4(1), 155–172.
- Goeke, P.S. (2021). Transformative Philanthropy in Practice: Urban Volunteers and the Power and Limits of the Gift. *Social & Cultural Geography*, 22(8), 1099–1121.
- Hametner, S. (2021). Distance Learning in der BiologielehrerInnen-ausbildung: Reflexion der Studierenden über den Online-Betrieb. *IMST Newsletter*, 18(51).
- Keplinger, G.I., Wagner, T. & Spann, H. (2021). Interaction types in distance learning: Experiences and perspectives of Austrian EFL student teachers. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 181–202.
- Kiener, A. (2021). Durchführung von Projekten der technischen Informatik mit Design-based Learning. *Jenaer Schriften*.
- Koch, A. (2021). Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ‚Weltreligionen‘ in der Didaktik religiösen Pluralismus. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 29(1).
- Koch, A. (2021). Vom Umgang mit religiöser Vielfalt in Kinderbüchern zu ‚Weltreligionen‘. Gründe für die Verharrungskraft einer überholten Kategorie. *Pädagogische Horizonte*, 4(1).
- Koch, A. (2021). Ästhetik und Milieu. Neue geistliche Bewegungen in religionswissenschaftlicher Perspektive. *Geist & Leben. Zeitschrift für Spiritualität*, 94(1), 49–56.
- Kohútová, K., Petlak, E. & Schachl, H. (2021). Typology of Adolescents in Terms of Risk Behavior – Differentiation in Terms of Parental Conditions. *The New Educational Review*, 63(1), 69–84.
- Kovács, Z. & Dana-Picard, N. (2021). Networking of technologies: a dialog between CAS and DGS. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 15(1), 43–59.
- Kovács, Z. (2021). Two almost-circles, and two real ones. *Mathematics in Computer Science*, 15, 789–801.
- Kovács, Z. (2021). Discovering geometry via the Discover command in GeoGebra Discovery Revista de Matemática. *Ensino e Cultura – REMATEC, Belém/PA*, 16,(37), pp. 14–25.
- Kovács, Z. (2021). On a problem that was not interesting for Erdős. *Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo*, 10(1), 5–18.
- Kovács, Z., Vélez, M.P., Tabera, L.F. & Recio, T. (2021). Dealing with Degeneracies in Automated Theorem Proving in Geometry. *Mathematics*, 9(16), p. 1964.
- Müller, M. (2021). Schule und Corona. Große Herausforderungen - bedeutsame Chancen. *Dasschuldreieck, Jän.21*.
- Müller, M. (2021). Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(1).
- Neubauer, J. (2021). Der Terminus „Muße“ - „old school“ oder ein zukünftiges Korrektiv? *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 1–20.
- Oyrer, S., Hauer, B., Hesse, A., Keplinger, G. & Reitinger, J. (2021). Fostering authentic inquiry at multiple levels through participatory action research. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 203–219.
- Peter, K. & Kasberger, G. (2021). Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförder-klassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 123–141.

- Recio, T., Losada, R., Kovács, Z. & Ueno, C. (2021). Discovering Geometric Inequalities: The Concourse of GeoGebra Discovery, Dynamic Coloring and Maple. *Mathematics*, 9(20), 2548.
- Reitinger, J., Altrichter, H., Weber, C., Bergmann, J. & Himmelsbach, M. (2021). Forschendes Lernen im Kontext der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrpersonen. *Erziehung und Unterricht* 5-6, 436–444.
- Reitinger, J., Hoffelner, A., Paudel, F., Paljakka, A., Martin, A. & Bumberger, B. (2021). Student Teachers' Emancipatory Portfolio (STeEP). *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 267–292.
- Schöftner, T., Zuliani, B. & Traxler, P. (2021). PH-Distance Learning Fortbildungsprogramm in Zeiten von Corona. Eine Kurzevaluation. *IMST-Newsletter*, 18(51), 8–10.
- Themeßl-Huber, M. (2021). Wenn es um dich und mich geht, wird der Unterricht spannend. *phpublico*, 06, 100–105.
- Traxler, P. (2021). Förderung von Medienbildung im Kleinkindalter. *Pädagogische Horizonte* 5(2), 143–160.
- Traxler, P. (2021). PRÄSENZ oder doch lieber ONLINE? - Wie sich Studierende ihr Studium wünschen. *Forum neue Medien in der Lehre Austria – Magazin* 3|2021, 29–31.
- Traxler, P. & Schöftner, T. (2021). Planung, Durchführung und Evaluation der Lehrveranstaltung »Digitale Grundbildung«. *Pädagogische Horizonte* 5(2), 103–121.
- Urbanz, W. (2021). Rez.: Egger, Moni, Dein Reich komme! Das Gebet Jesu verstehen (Kontext Katechese 1), Luzern 2018. *Theologisch-Praktische Quartalschrift*, 169, 99–100.
- Vogl, U. & Svoboda, U. (2021). Auf dem Weg zu einer neuen Prüfungskultur. Innovative Leistungsbewertung an der PHDL. *Pädagogische Horizonte*, 5(2), 245–266.
- Wagner, M. (2021). „Damit wir auch morgen noch gut leben können“: Ethisches Lernen im Religionsunterricht der VS. *Pädagogische Horizonte*, 4(3), 149–164.
- Zuliani, B. L. (2021). Distance Learning - Lernen auf Distanz. *IMST-Newsletter* #51. *Distancelearning in Paidemiezeiten*. 2–3.
- Zuliani, B. L. (2021). Fragmentarische Gedanken zu Schule und Bildung im digitalen Zeitalter. *Medienimpulse*, 59(3).
- Baumgartinger, C. (2019). Zum programmatischen Proprium katholischer Schulen. In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werthaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S.21–33). Trauner.
- Bilewicz, W. (2019). Kann Sprache Heimat sein? Ein Schreibprojekt von Schüler*innen der Europaschule Linz. In Ch. Stippinger (Hrsg.), *Literatur Exilpreise 19* (S.137–152). Preistexte.
- Boxhofer, E. (2019). Persönlichkeit und Werte. In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werthaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S.49–69). Trauner.
- Dopplinger, U. (2019). Wertevermittlung - Fundament zur Persönlichkeitsentwicklung. In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werthaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S.141–150). Trauner.
- Gmainer-Pranzl, F., Oberlechner, M. & Koch, A. (2019). Einleitung: Religion bildet. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl, A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft*. Nomos.
- Goetze, P. (2019). Bruno Latour: Reassembling the Social. In B. Holzer & C. Stegbauer (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (S.317–320). Springer.
- Jungwirth, G. (2019). Wertevermittlung im Kontext schulischer sexueller Bildung - ein spannungsreicher Diskurs. In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werthaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S.167–184). Trauner.
- Kasberger, G. & Strasser, M. (2019). Sprache im (Fach-)Unterricht. In A. Ender et al., *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe: (= Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung)*. Klett-Kallmeyer.
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2019). „I red normal“ – eine Untersuchung der varietätenspezifischen Sprachbewusstheit und -bewertung von österreichischen Kindern. In L. Bülow et al. (Hrsg.), *Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Peter Lang.
- Kasberger, G., Ender, A. & Kaiser, I. (2019). *Varietäten des österreichischen Deutsch aus der HörerInnenperspektive: Diskriminationsfähigkeiten und sozio-indexikalische Interpretation*. In L. Bülow et al. (Hrsg.), *Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Peter Lang.

BEITRÄGE IN SAMMELBÄNDEN

2019

- Altrichter, H. & Reitinger, J. (2019). Analyse von Unterricht durch forschendes Lernen. Wie Lehrpersonen aus ihrem Unterricht lernen können. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen* (S. 475–485). Klinkhardt.

- Keplinger, G. I. (2019). Values Education in the Context of Teaching English in the Lower Secondary EFL Classroom. In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werthaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S.71–92). Trauner.
- Koch, A. (2019). Religionswissenschaft an einer theologischen Fakultät. Am Beispiel der Analyse des „Vintage“-Katholizismus der charismatischen Gemeinschaft Loretto e.V. In F. Gmainer-Pranzl & G. M. Hoff (Hrsg.), *Das Theologische der Theologie. Wissenschaftstheoretische Reflexionen – methodische Bestimmungen – disziplinäre Konkretionen*. Tyrolia.
- Koch, A. (2019). Epistemology. In A. Koch, & K. Wilkens (Eds.), *The Bloomsbury Handbook to the Cultural and the Cognitive Aesthetics of Religion*. Bloomsbury.
- Kovács, Z., Hohenwarter M., & Recio, T. (2019). Using Automated Reasoning Tools to Explore Geometric Statements and Conjectures. In G. Hanna, D.A. Reid & M. de Villiers (Eds.), *Proof Technology in Mathematics Research and Teaching*. Springer.
- Kovács, Z., Hohenwarter M., & Recio, T. (2019). Using Automated Reasoning Tools to Explore Geometric Statements and Conjectures. In G. Hanna, D. A. Reid & M. de Villiers (Eds.), *Proof Technology in Mathematics Research and Teaching*. Springer.
- Kramer, M. (2019). Das wunderbare Risiko der (Werte-)erziehung. In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werthaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S.93–106). Trauner.
- Lichtenegger, B., Reichenberger, S., Lieban, D., & Russo, C. (2019). *3D Printing to Address Solids of Revolution at School*. Proceedings of Bridges 2019: Mathematics, Art, Music, Architecture, Education, Culture.
- Lichtenegger, B. (2019). *Light Painting: Visualization with and through Light*. Proceedings of Bridges 2019: Mathematics, Art, Music, Architecture, Education, Culture.
- Müller, M. (2019). Ist es egal, ob ich es kann? Fachspezifische Eigenkompetenzen und Professionsbewusstsein angehender Lehrer/innen. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule, Band 1, Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien*. Waxmann.
- Müller, M. (2019). Wie wert(e)voll ist Bildung?. In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werthaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S.185–200). Trauner.
- Oyrer, S. & Reitinger, J. (2019). CrEED for Schools - Ein partizipatorisches Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne forschenden Lernens. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken.forschen.fördern*. Leykam.
- Oyrer, S., Hesse, A. & Reitinger, J. (2019). CrEED for Schools - Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne Forschenden Lernens am Beispiel einer gymnasialen Unterstufe. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken.forschen.fördern. Themenband*. Leykam.
- Oyrer, S., Haim, K. & Aschauer, W. (2019). Effektive Lehrerfortbildung zur Vermittlung von flex-based learning. In GDGP Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen*.
- Oyrer, S. (2019). Geowissenschaftliche Forschungsmethoden als didaktische Interventionen für Volksschulkinder am Lernort Natur. In WWU Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.), *Forschen. Lernen. Lehren an außerschulischen Bildungsorten - the wider view*. Münster.
- Renolder, S. J. (2019). Was wir von Gandhi lernen können. In R. Steinweg, *Etwas tun! Aber wie? Symposium zur aktiven Gewaltfreiheit aus Anlass von Gandhis 150. Geburtstag. Ein Beitrag zur Entpolarisierung. Reader: Textsammlung der Beiträge aller Vortragenden zum Symposium. Friedensstadt Linz, VHS Linz*.
- Schlager-Weidinger, T. (2019). Zu den Ebenen der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Politik. Überlegungen im Anschluss an die Einführung des Konzepts der ‚interreligiösen Kompetenz‘ in den Curricula der Pädagogischen Hochschule Österreich. In Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF), *Religionspädagogik und Politik* (S.128–144). Schnider.
- Schlager-Weidinger, T. (2019). Zur Verwendung des Konzepts der interreligiösen Kompetenz (IRK) in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen in Österreich. In T. Krobath et al. (Hrsg.), *„Nun sag, wie hast du’s mit der religiösen Vielfalt?‘: Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit* (S.343–362). LIT.
- Sitte, C. (2019). GEO-logisch. In C. Breitfuß-Horner, I. Spenger & R. Zöfel (Hrsg.), *GEO-logisch - Arbeitsbuch für Geographie u. Wirtschaftskunde 1. - 4. Klasse AHS/NMS/HS*. Westermann Dorner.
- Tran-Huu, S. & Koch, A. (2019). Geister und inneres Team. Allianzen zwischen religiöser und sozialpädagogisch-therapeutischer Sozialisation. In M. Oberlechner, F. Gmainer-Pranzl & A. Koch (Hrsg.), *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft*. Nomos.

- Weinberger, A. & Gastager, A. (2019). Wertepräferenzen bei Lehramtsstudierenden und ihre Auswirkung auf unterrichtliches Handeln. In A. Weinberger, E. Boxhofer, M. Kramer & C. Seyfried (Hrsg.), *Werte und Bildung. Werterhaltungen im Kontext tertiärer Bildungseinrichtungen unter kirchlicher Trägerschaft* (S.151–165). Trauner.
- Weinberger, A. & Frewein, K. (2019). VaKE (Values and Knowledge Education) als Methode zur Integration von Werterziehung im Fachunterricht in heterogenen Klassen beruflicher Schulen: Förderung von kognitiven und affektiven Zielen. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. Wbv.
- Wilkens, K. & Koch, A. (2019). Introduction. In A. Koch, & K. Wilkens (Eds.), *The Bloomsbury Handbook to the Cultural and the Cognitive Aesthetics of Religion*. Bloomsbury.
- 2020**
- Baeta, N, Quaresma P., & Kovács, Z. (2020). Towards a Geometry Automated Provers Competition. In P. Quaresma, W. Neuper & J. Marcos (Eds.), *Electronic Proceedings in Theoretical Computer Science*, 313, pp. 93–100. OPA.
- Botana, F., Recio, T., & Kovács, Z. (2020). Automatically augmented reality for outdoor mathematics. In M. Ludwig, S. Jablonski, A. Caldeira & A. Moura (Eds.), *Research on Outdoor STEM Education in the digiTal Age* (pp. 71–78). WTM.
- Fackler, I., Waid, A. & Hollick, D. (2020). Spielend Lernen. In C. Hutterer & I. Fackler (Hrsg.), *Die (Wieder)Entdeckung der eigenen Kreativität* (S. 46–55). Kopaed.
- Habringer-Hagleitner S.R. (2020). Religiöse und spirituelle Bildung im RU zw. professionellem Bemühen und zufallenden Glückserfahrungen. In R. Bauinger, S. Habringer-Hagleitner & M. Tenda (Hrsg.), *Sternstunden Religionsunterricht*. Verlag Anton Pustet.
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2020). Zum Erwerb von Variationskompetenz im Deutschen im österreichisch-bairischen Kontext. In M. Bohnert-Kraus & R. Kehrein, *Dialekt und Logopädie* (S.159–198). Olms.
- Kasberger, G. & Gaisbauer, S. (2020). Spracheinstellungen und Varietätengebrauch in der kindgerichteten Sprache. In M. Hundt, A. Kleene, A. Plewnia & V. Sauer (Hrsg.), *Wahrnehmungsdiagnostik* (S. 103–131). Narr.
- Ketter-Räuling, F. D. & Benczak, S. (2020). Selbststeuerung und Forschendes Lernen nach dem CrEEd-Konzept. Über die Auswirkung von selbstgesteuertem Lernen auf die Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens bei Studierenden der Primarstufenausbildung im Rahmen einer Mathematik-Didaktik-Lehrveranstaltung. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken.forschen.fördern. Themenband*, 12 (S. 49–66). Leykam.
- Koch, A. (2020). Irrationalismus. In C. Auffarth, H.G. Kippenberg & A. Michaels (Hrsg.), *Wörterbuch der Religionen*. Stuttgart.
- Koch, A. (2020). Modelling an ‘Economics of Religion’: Gladigow’s Disciplinary Start-Up Enterprise. In C. Auffarth, A. Grieser & A. Koch (Hrsg.), *Religion in Kultur – Kultur in Religion: Burkhard Gladigows Beitrag zum Paradigmenwechsel in der Religionswissenschaft*. TUP.
- Koch, A. (2020). Some important conceptual lines of discourse theories in cultural studies of religion. In J. Johnston & K. von Stuckrad (Eds.), *Discourse Research and Religion: Disciplinary Use and Interdisciplinary Dialogues*. DeGruyter.
- Konrad, C. & Elisabeth, B. (2020). 1 und 1 und 1 oder 3 auf einmal. Handlungen mit didaktischen Arbeitsmitteln unter der Lupe. In W. Weigel & J. F. Wörler (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 529–532). WTM.
- Kovács, Z. (2020). Mathemachines via LEGO, GeoGebra and CindyJS. In F. Boulier, M. England, T. M. Sadykov, & E. V. Vorozhtsov (Eds.), *22nd International Workshop, CASC 2020, 12291*, pp. 390–401. Springer.
- Kovács, Z., Lichtenegger, B., Vélez, M. P., Richard, P. R. & Recio, T. (2020). Exploring artwork through Delaunay triangulations. In A. Savard & R. Pearce (Eds.), *Proceedings of the 2019 MACAS (Mathematics and its Connections to the Arts and Sciences) Symposium*. McGill University.
- Kovács, Z., Botana F., Martínez-Sevilla, A., & Recio, T. (2020). Automatically Augmented Reality with GeoGebra. In T. Prodromou (Eds.), *Augmented Reality in Educational Settings*. Sense.
- Kovács, Z. (2020). Mathemachines via LEGO, GeoGebra and CindyJS. In F. Boulier, M. England, T. M. Sadykov, & E. V. Vorozhtsov (Eds.), *22nd International Workshop, CASC 2020, 12291*, pp. 390–401. Springer.
- Krösche, H. (2020). Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen. In S. Barsch & J. van Norden (Hrsg.), *Historisches Lernen und materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S.127–136). Transcript.
- Krösche, H. (2020). Die Sicht der Kinder ins Zentrum rücken. Zum Stellenwert des politischen Lernens in der österreichischen Primarstufe. In M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung* (S. 233–249). VS.

- Krösche, H. (2020). Johann Gruber als Anstoß für das frühe historisch-politische Lernen über den Nationalsozialismus. In C. Freudenthaler & T. Schlager-Weidinger (Hrsg.), *Dr. Johann Gruber – Annäherung und Anstoß*. Wagner.
- Krösche, H. (2020). Erste Einsichten in die Perspektivität von Quellen am Beispiel von Kindheitsgeschichte um 1900 gewinnen. In W. Buchberger, E. Mattle, & S. Mörwald (Hrsg.), *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe* (S. 93–100). Edition Tandem.
- Krösche, H. (2020). Historisches Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Anmerkungen zur notwendigen Förderung rezeptiver Medienutzung. In K. Matijević (Hrsg.), *Funktion und Aufgabe digitaler Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht* (S. 103 – 116). Computus.
- Lindtner, M., Konrad, C. & Elisabeth, B. (2020). Erfolgreich Lesen und Schreiben lernen – Die bedeutende Rolle der Artikulatorischen Bewusstheit. In C. Andrä & M. Macedonia (Hrsg.), *Bewegtes Lernen. Handbuch für Forschung und Praxis* (S. 211–229). Lehmanns.
- Mattle, E. (2020). Attentat 1942. Lernen über den Nationalsozialismus mithilfe eines Computerspiels? In A. Preisinger & F. Aumayr (Hrsg.), *Digitale Spiele im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung* (S. 20–21). Edition polis.
- Mattle, E. (2020). ...und keiner war begeistert!? Eine multiperspektivische Annäherung an den „Anschluss“. In W. Buchberger, E. Mattle & S. Mörwald (Hrsg.), *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe* (S. 69–76). Edition Tandem.
- Müller, M. (2020). Auf der Suche nach dem Königsweg... Student Engagement und active involvement in der Lehrer/innenbildung. In G. Schutti-Pfeil, M. Gaisch & A. Darilion (Hrsg.), *Tagungsband 8. Tag der Lehre der FH OÖ, Campus Linz* (S.106–112). Linz.
- Oyrer, S., Hesse, A. & Reitinger, J. (2020). CrEEEd for Schools. Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne forschenden Lernens am Beispiel einer gymnasialen Unterstufe. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken.forschen.fördern. Themenband* (S. 29–48). Leykam.
- Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft. Empirische Zugänglichkeit anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory D (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken.forschen.fördern. Themenband* (S. 227–245). Leykam.
- Reitinger, J. & Oyrer, S. (2020). CrEEEd for Schools. Ein partizipationsorientiertes Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne forschenden Lernens. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken.forschen.fördern. Themenband* (S. 15–28). Leykam.
- Ketter-Räuling, F. D. & Benczak, S. (2020). Selbststeuerung und Forschendes Lernen nach dem CrEEEd-Konzept. Über die Auswirkung von selbstgesteuertem Lernen auf die Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens bei Studierenden der Primarstufenausbildung im Rahmen einer Mathematik-Didaktik-Lehrveranstaltung. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken.forschen.fördern. Themenband*, Band 12, S. 49–66. Leykam.
- Schlager-Weidinger, T. (2020). Wenn Steine flüstern ... Eine spirituelle und pädagogische Annäherung. In Ch. Koller (Hrsg.), *Credo in Stein. Meilensteine der Seele – Pilgerwege der Hände*. DER Verlag.
- Urbanz, W. F. (2020). Variants and Facets of Anger in Sirach. Gesche, Bonifatia/Lustig, Christian/Rabo, Gabriel. *Theology and Anthropology in the Book of Sirach* (pp. 57–72). Atlantra.
- Vajda, R. & Kovács, Z. (2020). GeoGebra and the realgeom Reasoning Tool. In P. Fontaine, K. Korovin, I. S. Kotsireas, P. Rümmer, & S. Tourret (Eds.), *PAAR+SC-Square 2020. Workshop on Practical Aspects of Automated Reasoning and Satisfiability Checking and Symbolic Computation Workshop 2020*, 2752 (pp. 204–219). Online.
- Waid, A. (2020). Gestalte dein Gehirn!. In C. Hutterer & I. Fackler, *Die (Wieder-)Entdeckung der eigenen Kreativität. Der selbstbestimmte zwei- und dreidimensionale Ausdruck in der pädagogischen Praxis*. Kopaed.
- Zuliani, B. L., Hametner, S. & Orasche, B. (2020). Pilotierung - Bildung in der digital vernetzten Welt. In K. Krainer & H. Senger (Hrsg.), *Aktivitätenbericht des Projekts IMST - Jänner 2020-Dezember 2020* (S. 7–10). Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS).
- 2021**
- Baum, D. & Fischer K. M. (2021). Soziale und kulturelle Vielfalt als Professionsgebiet der Lehrkräftebildung. In M.-T. Gruber, K. Ogris & B. Breser (Hrsg.), *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice*. Waxmann.
- Recio, T., & Kovács, Z. (2020). GeoGebra reasoning tools for humans and for automatons. In Mathematics and Technology, LLC, *Electronic Proceedings of the 25th Asian Technology Conference in Mathematics*. Radford University Radford,

- Blahak, B. M. (2021). Bayern als Lernziel. Bayernstudien als neues Modell anwendungsbezogener, interdisziplinärer Area Studies in der tschechischen Hochschulgermanistik. In B. Blahak (Hrsg.), *Bayerisch-tschechische Beziehungen: Kultur – Sprache – Gesellschaft* (S. 11–30). Logos.
- Blahak, B. M. (2021). Der ‚böse Hussit‘? Historische Festspiele in Ostbayern als Spiegel wandelbarer Wahrnehmungen des tschechischen Nachbarn. In B. Blahak (Hrsg.), *Bayerisch-tschechische Beziehungen: Kultur – Sprache – Gesellschaft* (S. 175–203). Logos.
- Fischer, K. M. & Vogl, U. (2021). Befähigung zur Partizipation als pädagogischer Auftrag im Professionsverständnis von Lehrkräften?. In N. Janovsky, E. Ostermann, U. Rapp, G. Ritzer & P. Steinmann-Pösel (Hrsg.), *PerspektivenBildung*, 1, S. 91–106. Waxmann.
- Kasberger, G. & Kaiser, I. (2021). 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* (pp. 130–160). John Benjamins.
- Kasberger Gudrun; Mag. Dr., Peter Klaus; (2021). Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik: (Neue) Konzeptionen für einen gemeinsamen Unterricht in der Volksschule. In S. Luttenberger et al. (Hrsg.), *Fokus Grundschule*, 2 (S. 151–161). Waxmann.
- Kemethofer, D., Reitinger, J. & Soukup-Altrichter, K. (2021). Vermessen? - zum Ziel, Aufbau und Inhalt des Bandes. In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Waxmann.
- Koch, A. (2021). Modelling an ‘Economics of Religion’. In C. Auffarth, A. Grieser, A. Koch (Hrsg.), „*Religion in Kultur – Kultur in Religion*“: Burkhard Gladigows Beitrag zum Paradigmenwechsel in der Religionswissenschaft (S. 317–320). TUP.
- Koch, A. (2021). For Sale: Value Creation and Commodification in Religion today. In S. Coelsch-Foisner, C. Herzog (Hrsg.), *For Sale: Kommodifizierung in der Gegenwartskultur* (S. 89–108). Winter.
- Koch, A. (2021). Religioning/Religion*: Tempting Since Aesthetically Irresistible: A Response to Susan Henking. In A. W. Hughes, & R. T. McCutcheon (Eds.), *What is Religion? Debating the Academic Study of Religion* (pp. 77–82). OUP.
- Koch, A. (2021). Arguments Against the Textualization Regime. Reply to “‘Religion is...’ by Vincent L. Wimbush.” In A. W. Hughes, & R. T. McCutcheon (Eds.), *What is Religion? Debating the Academic Study of Religion* (pp. 259–269). OUP.
- Koch, A. & Grieser, A. (2021). Religion in Culture – Culture in Religion: Introduction. In C. Auffarth, A. Grieser & A. Koch (Hrsg.), *Religion in Kultur – Kultur in Religion: Burkhard Gladigows Beitrag zum Paradigmenwechsel in der Religionswissenschaft*. TUP.
- Kovács, Z., Vélez, M. P. & Recio, T. (2021). Merging Maple and GeoGebra Automated Reasoning Tools. In R. M. Corless, J. Gerhard, & I. S. Kotsireas (Eds.), *Maple in Mathematics Education and Research* (pp. 252–267). Springer.
- Reitinger, J. & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt - auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 117–136). Klinkhardt.
- Renolder, S. J. (2021). Katholische Kirche und Sozialdemokratie vor und nach dem Zweiten Weltkrieg. In F. Gmainer-Pranzl, M. Jäggle & A. Wall-Strasser (Hrsg.), *Katholische Kirche und Sozialdemokratie in Österreich. Ein selbstkritischer Blick auf Geschichte und Gegenwart* (S. 75–95). Linz.
- Schlager-Weidinger, T. & Hofer-Truttenberger, R. (2021). (Re-)Produktion von Prekarität durch exkludierende und diskriminierende Differenzsetzungen in und außerhalb von Klassenzimmern - ungenützte Wege zur Produktion von Bildungsgerechtigkeit. In B. Brandstetter, F. Gmainer-Pranzl & U. Greiner (Hrsg.), *Von „schöner Vielfalt“ zu prekärer Heterogenität. Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft* (S. 333–354). Peter Lang.
- Svoboda, U. (2021). Gestaltpädagogik. Ein bewährtes Konzept - immer noch aktuell. In W. Dohrmann (Hrsg.), *Pädagogik in Europa. Ein Lesebuch* (S. 156–166). Berlin.
- Themeßl-Huber, M. & Kisler I.-M. (2021). Der Lockdown. Überlegungen zu psychosozialen Folgen politischer Maßnahmen im Kontext der COVID-19-Pandemie aus psychotherapeutischer Sicht. In A. Kohl, S. Karner, W. Sobotka, B. Rausch & G. Ofner (Hrsg.), *Österreichisches Jahrbuch für Politik 2020* (S. 147–159). Böhlau.
- Urbanz, W. F. (2021). Spiritual Exercises in Sirach and the Role of Prayer. In A. Harkins & B. Kim/Schmitz (Eds.), *Selected Studies on Deuterocanonical Prayers* (pp. 203–222). Leuven.
- Weber, C., Altrichter, H., Reitinger, J., Bergmann, J. & Himmelsbach M. (2021). Kompetenzentwicklung und Studiererleben in der Ausbil-

- derung von Lehrpersonen - Linzer Längsschnittstudie zur Lehrer*innenbildung (L3). In D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 127–141). Waxmann.
- Weinberger, A. (2021). Pre-service teachers' discourse oriented reactions to moral conflicts. In F. Oser, K. Heinrichs, & T. Lovat (Eds.), *The international handbook of teacher ethos. Strengthening teachers, supporting learners* (pp. 335–355). Springer.
- Zuliani, B. L. & Hametner, S. (2021). Pilotierung - Bildung in der digital vernetzten Welt. In Krainer, K., Senger, H. (Hrsg.), *Aktivitätenbericht des Projekts IMST - Jänner 2021-Dezember 2021*. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS).

HERAUSGEBERSCHAFTEN

2019

- Boxhofer, E. (2019). *Pädagogische Horizonte*. Eigenverlag PHDL.
- Boxhofer, E., Kramer, M. & Reibnegger, H. (2019). *PH forscht. Bericht 2016–2018*.
- Boxhofer, E., Weinberger, A., Kramer, M. & Seyfried, C. (2019). *Werte und Bildung*. Trauner.
- Gmainer-Pranzl, F., Oberlechner, M. & Koch, A. (2019). *Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft*. Nomos.
- Hollick, D. (2019). Inklusive Bildung – Anspruch und Herausforderung für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen. *Pädagogische Horizonte*. Eigenverlag PHDL.
- Koch, A. (2019). Verkündigung und Forschung 63.2. *Religionsästhetik*. Random House.
- Schöftner, T. (2019). *Lernbedarf vs. Lernbedürfnis: eine kritische Bestandsaufnahme zur Wirksamkeit von diagnostischen Online-Selbsttests*. TUD press.
- Schöftner, T. (2019). *Digitales Lernen fesselnd gestalten: Motivation beim Lösen verschiedener Aufgabentypen*. TUD press.
- Schöftner, T. (2019). *Qualitätsmanagement der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz*. Eigenverlag.
- Wilkens, K. & Koch, A. (2019). *The Bloomsbury Handbook of the Cultural and Cognitive Aesthetics of Religion*. Bloomsbury.
- Yelle, R. & Koch, A. (2019). *Partly Annotated Bibliography of Economics of Religion*. LMU.

2020

- Bauinger, R., Trenda, M. & Habringer-Hagleitner, S. (2020). *Sternstunden Religionsunterricht. Erzählungen aus dem Schulalltag*. Anton Pustet.
- Boxhofer, E. (2020). *Pädagogische Horizonte*. Eigenverlag PHDL.
- Buchberger, W., Mörwald, S. & Mattle, E. (2020). *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe*. Edition Tandem.
- Buchberger, W., Mörwald, S. & Mattle, E. (2020). *Historische Sozialkunde, 3/2018. Historisches Lernen in der Oberstufe. Bausteine zum neuen Lehrplan der AHS-Oberstufe 2016*. Wien.
- Hagmayr, M., Moos, V. & Krösche, H. (2020). *Wir lernen Politik - EU und DU*. Eigenverlag PHDL.
- Hladschik, P., Ottner-Diesemberger, C. & Krösche, H. (2020). *polis aktuell 5. Erklärvideos in der Politischen Bildung*. Wien.
- Jungwirth, G. (2020). *Handlungsleitfaden Kinderschutz*. Kinderschutzzentrum Wigwam.
- Lehmann, K. & Koch, A. (2020). Die gesellschaftliche Erzeugung von Vielfalt. *Pädagogische Horizonte* 4(1). Eigenverlag PHDL.
- Schlager-Weidinger, T. (2020). *Dr. Johann Gruber – Annäherung und Anstoß*. Wagner Verlag.
- Weinberger, A., Baumgartinger, C., Boxhofer, E. & Keplinger, F. (2020). Die Zukunft religiöser und ethischer Bildung in der Schule. *Pädagogische Horizonte* 4(3). Eigenverlag PHDL.

2021

- Auffarth, C., Koch, A. & Grieser, A. (2021). „*Religion in Kultur – Kultur in Religion*“: Burkhard Gladigows Beitrag zum Paradigmenwechsel in der Religionswissenschaft. Tübingen University Press.
- Blahak, B. M. (2021). *Bayerisch-tschechische Beziehungen: Kultur – Sprache – Gesellschaft*. Logos.
- Hollick, D., Vogl, U. & Jaramaz, A. (2021). *Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung. Impulse. Ideen. Konzepte*. Trauner.
- Kemethofer, D., Reitinger, J. & Soukup-Altrichter, K. (2021). *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*. Waxmann.

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