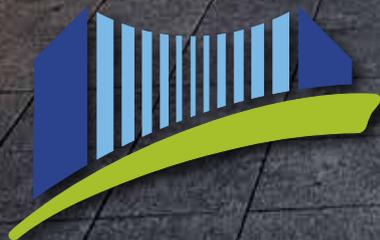




Johannes Reitinger
Martin Kramer
Eva Schneckenleitner
Elena Stadnik-Holzer
(Hrsg.)



ife INSTITUT FÜR
FORSCHUNG &
ENTWICKLUNG

PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

PH forscht
Bericht 2013–2015



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

ife INSTITUT FÜR
FORSCHUNG &
ENTWICKLUNG

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

IMPRESSUM

© Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 2015
Herausgeber: Johannes Reitingner, Martin Kramer,
Eva Schneckenleitner, Elena Stadnik-Holzer
Coverfoto: Andreas Röbl, roebfoto.at; Fotos: privat
Lektorat: Elena Stadnik-Holzer
Layout & Design: Martin Kramer, Eva Schneckenleitner
Druck: Druckerei Mittermüller GmbH, 4532 Rohr; www.mittermueller.at

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
LEITARTIKEL	6
Forschungsteamentwicklung & Wissenschaftsmanagement am Institut für Forschung & Entwicklung (IFE) der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz	6
FORSCHUNGSBERICHTE	13
Ethos & Disposition	14
Teachers' attitudes and interpretations	14
Pedagogical Tact	16
Lehrer/-innendispositionen*	18
Ethos in der Lehrer/-innenbildung*	20
VaKE – Values and Knowledge Education: Angewendete Theorien*	22
Wertpräferenzen bei Lehramtsstudierenden und ihre Auswirkungen auf das unterrichtliche Handeln*	24
Die positive Kraft der Neugier*	26
Partizipation & Inquiry	28
Collaborative Learning Arrangements for an Inclusive Teacher Education	28
Naturwissenschaftliche Professionalisierung in der Lehrer/-innenbildung	30
Die Zehnerüberschreitung im kybernetischen Mathematikunterricht	32
Begabungsförderung in der Lehrer/-innenbildung	34
Forschendes Lernen nach dem CrEEed-Konzept mit Neuen Medien in der Sekundarstufe	36
Criteria of Inquiry Learning Inventory CILI	38
Möglichkeiten webbasierter adaptiver Systeme zur Steigerung der Fremdsprachenkompetenz	40
Transparente Leistungsdokumentation mit Lernplattformen (Moodle)	42
Begleitforschung Autonome Wochen*	44
EU Projekt – Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen*	46
Transparente Erkenntniswege im forschenden Physikunterricht*	48
Mathematische Lösungsstrategien von Grundschulkindern*	50
Forschendes Lernen im Kontext einer selbstbestimmungsorientierten Lernkultur*	52
Kompetenzen & Entwicklung	54
Professionalisierung im Spannungsfeld von Wissenschaft und praktischem Lehrer/-innenhandeln	54
Handwerk als Basis zur Selbstbestimmung und interdisziplinäres Lernfeld zwischen Zweck und Kultur	56
Neuausrichtung des Fachbereichs Musikerziehung	57
Schulische sexuelle Bildung im multikulturellen Kontext	58
Variationskompetenz von Kindern der Primarstufe im österreichischen Deutsch: der Ausbau des L1-Repertoires	60
Teachers' agency in school development – School reform as cycles of expansive learning	62
Evaluierung ganztägiger Schulformen in Oberösterreich	64
Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Kontext von Migration	66

INHALTSVERZEICHNIS

Entwicklung didaktischer Kompetenzen durch forschendes Lernen*	68
Informelle Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern im Zeichen von Schule und Migration*	70
Migration im schulischen Kontext*	72
Kompetenzentwicklung von Sprachlehrenden in der Lehrer/-innenausbildung*	74
Begleitforschung MiT/JiP*	76
Induktionsphase – Kooperationsprojekt*	78
Wahrnehmung & Emotion	80
Bildungsglück	80
Motivationsforschung im Kontext nachhaltiger Fort- und Weiterbildungsangebote	82
SPAVEM Schulpraxisbezogenes Erlebensmuster*	84
Die Psychologie des Hörens*	86
Hollywoodpädagogik – wie Blockbuster das Lernen des Lernens organisieren*	88
PUBLIKATIONEN	91
Showcase	92
Publikationsverzeichnis	97
TEAM DES FORSCHUNGSINSTITUTS 2014/15	103

VORWORT

Sehr geehrte Leserinnen und Leser unseres Forschungsberichtes!

We teach what we research and we research what we teach! Dieser Leitspruch der Pädagogischen Fakultät der Universität Helsinki, die ich im Frühjahr 2014 besuchen durfte, stellt auch meine Vision für unsere Hochschule dar. In den nächsten 5 bis 10 Jahren sollen die Rahmenbedingungen dafür ausgebaut werden, dass Forschung für *alle* Kolleginnen und Kollegen ein Thema sein kann. Der Forschungsstudientag am Beginn dieses Studienjahres war ein wichtiger Meilenstein, der eindrucksvoll zeigte, wie weit diese Vision schon ein Stück Wirklichkeit geworden ist. In mehr als 30 Workshops und Vorträgen wurden aktuelle Forschungsprojekte unserer Hochschule vorgestellt und diskutiert. Zahlreiche Publikationen, Dissertations- und Habilitationsprojekte geben ein weiteres beredtes Zeugnis davon, dass an unserer Hochschule in den letzten Jahren ein forschungsorientiertes institutionelles Klima weiter ausgebaut werden konnte. Und dies bei Rahmenbedingungen und einer Ausstattung mit Forschungsressourcen, die noch alles andere als ideal sind. Wenn wir gerade in der Konzipierung der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung davon sprechen, wie wichtig die vier Säulen sind – Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und pädagogisch-praktische Studien – dann immer auf dem Hintergrund, dass Forschung in allen Bereichen Thema sein sollte – in unterschiedlichen Ausprägungen: von der Reflexion der eigenen Praxis über forschungsgeleitete Lehre bis hin zur Teilnahme am nationalen und internationalen Bildungsforschungsdiskurs. Prof. Prenzel von der School of Education der TU München ist davon überzeugt, dass es aus einer übergeordneten Perspektive nicht nur darum geht, Wissen aus der Forschung zu rezipieren und zu interpretieren, sondern mit der Forschung in einen Dialog zu treten und selbst dazu beizutragen.

Forschung, zumal Bildungsforschung, hat aber keinen Selbstzweckcharakter. Forschung sollte immer auch dem Projekt der „Kultivierung der Menschlichkeit“ dienen, wie dies M. Nußbaum in ihrem gleichnamigen Buch eindrucksvoll darstellt. Die Fähigkeit kritischen Denkens – wahrscheinlich die Grundhaltung allen Forschens – sei deswegen von größter Bedeutung, um ein geprüftes Leben führen zu können – in Anlehnung an Sokrates formuliert Nußbaum »*An unexamined life is not worth to be lived!*«

Ich bedanke mich bei allen Kolleginnen und Kollegen, die bereits jetzt dazu beitragen, dass der eingangs zitierte Leitspruch immer mehr an Realität gewinnt. Mein besonderer Dank gilt dem Institutsleiter PD Dr. habil. Johannes Reitingner, seinem Vorgänger Prof. Dr. Clemens Seyfried und dem Team des Forschungsinstitutes für die hervorragende Forschungs- und Leitungsarbeit in den letzten Jahren.

Zuletzt ein herzliches Danke an alle, die zum Entstehen dieses Forschungsberichtes beigetragen haben.

Franz Keplinger

Linz, Juni 2015



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

Johannes Reitinger

Forschungsteamentwicklung & Wissenschaftsmanagement am Institut für Forschung & Entwicklung (IFE) der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz



Johannes Reitinger,
HSProf. PD Dr.

Lehrender, Forschender und
Institutsleiter an der PPHDL.
Lektor an verschiedenen Uni-
versitäten, Privatdozent an der
Universität Kassel

Forschungsschwerpunkte
Forschendes Lernen,
Dispositionen

Kontakt
johannes.reitinger@ph-linz.at

Seit dem Jahr 2005 ist Forschung an Pädagogischen Hochschulen durch das Hochschulgesetz (§ 8 Absatz 6 und § 9 Absatz 7) verankert. Das im Jahr 2007 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PPHDL) gegründete Institut für Forschung und Entwicklung (IFE) nahm diese gesetzliche Verankerung als Chance war und positionierte sich im Zuge einer mehrjährigen Entwicklungsphase unter der Institutsleitung von Dr. Clemens Seyfried als international anerkannte Stätte erfolgreichen wissenschaftlichen Wirkens (IFE, 2012). Mit den Initiativen zur „PädagogInnenbildung Neu“, die im Jahr 2013 gesetzlich verankert wurden (vgl. Nationalratsbeschluss, 2013) rückte die Forderung einer forschungsbasierten Ausrichtung der Lernkultur an Pädagogischen Hochschulen noch deutlicher in das Wahrnehmungsfeld. Das Rektorat der PPHDL reagierte auf diese Entwicklung mit einer Erhöhung der Ressourceneinspeisung im Bereich der Forschung und ermöglichte damit die Initiierung einer zweiten Entwicklungsphase des IFE, die 2013 unter der Institutsleitung von PD Dr. Johannes Reitinger mit der Erweiterung des Forschungsteams begann. Zudem wurden die Bemühungen der Forschungsteamentwicklung und des Wissenschaftsmanagements an konkretisierten, handlungsleitenden Prinzipien angelehnt.

1 Handlungsleitende Entwicklungs- und Managementprinzipien

Prinzipien der Teamentwicklung und des Wissenschaftsmanagements sollen einerseits eine theoretische Anbindung an aktuelle Konzepte der System- und Lerngruppenentwicklung ermöglichen (Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers, 2004). Andererseits ist der Zweck ihrer Aufstellung aber auch ein explizit praxisbezogener, da sie konkretisierte Orientierungen für Handlungen im Sinne von partizipationsorientierter Weiterentwicklung und autonomieorientiertem Management darstellen können und sollen. Jene Prinzipien dieser hier beschriebenen Konstitution, die im Speziellen für die zweite Entwicklungsphase des IFE herangezogen wurden, werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

Erweiterung und Differenzierung der Teamstruktur

Mit der Erweiterung des Forschungsteams im Jahr 2013 wurde eine Differenzierung in ein Forschungskernteam und ein erweitertes Forschungsteam durchgeführt. Im erweiterten Forschungsteam werden seither vor allem Einzelprojekte und wissenschaftliche Aufgabenfelder an der Schnittstelle zu anderen Instituten verankert. Das Forschungskernteam, welches mit deutlich mehr Ressourcen versorgt ist, nimmt sich darüber hinaus aller weiteren wissenschaftlichen Aufgabenfelder an. Neben dem Auftrag einer regelmäßigen internationalen Kooperations- und Publikationstätigkeit ist seither das Forschungskernteam auch für wissenschaftliche Begleitung von Prozessen der Hochschulentwicklung zuständig. Das Forschungskernteam legt zudem Wert auf das Mitwirken bei wissenschaftlichen Vereinigungen sowie die persönliche wissenschaftliche Professionalisierung. Weiters nimmt sich das Kernteam diverser forschungsbezogener Anliegen der Hochschule an (z.B. kollegiale Beratung, Veranstaltungsorganisation, kollaborative Forschung mit Studierenden).

In das Forschungsteam ist parallel auch das so genannte Forschungslehreteam integriert. Es handelt sich hierbei um jene Lehrenden, die alle Lehrveranstaltungen der Ausbildung (Primarstufe und Sekundarstufe I) mit explizitem Bezug zum wissenschaftlichen Arbeiten abdecken. Die Aufstellung dieses Forschungslehreteams wird von der Leitung des IFE in enger Zusammenarbeit mit der Leitung des Instituts für Ausbildung alljährlich durchgeführt.

Flexible Prozedere der Vorbereitung und Genehmigung von Forschungsprojekten

Um den Kolleginnen und Kollegen eine unkomplizierte und gut begleitete Initiation von Einzelforschungsprojekten zu ermöglichen, werden seitens des IFE bereits für die Projektvorbereitung Ressourcen zur Verfügung gestellt. Die anschließende Einreichung mittels Forschungsantrag und dessen Überprüfung durch ein internes Review wird nur bei jenen Einzelprojekten verlangt, die an keine Qualifikationsarbeit, Drittmittelinreichung bzw. Kernteaminitiative gekoppelt sind. Projekte hingegen, die diesen Kategorien zuordenbar sind, wie z.B. extern geförderte Drittmittelprojekte, Projekte des Forschungskernteams, Dissertationen, Habilitationen usw., starten im Anschluss an die Vorbereitungsphase mit der Abgabe eines Forschungsplans und werden entsprechend der zu Beginn vereinbarten und in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen definierten Zeitschiene individuell vorangetrieben.

Transparenz durch personalisierte Forschungsdokumentation

Die Forschungsdokumentation am IFE erfolgt personalisiert und formativ. Neben dem eingereichten Projektantrag bzw. dem abgegebenen Forschungsplan und dem abschließenden Bericht bzw. den Disseminationen wird den projektdurchführenden Kolleginnen und Kollegen auch die Möglichkeit geboten, diverse projektbezogene Unterlagen, die während der Projektlaufzeit entstehen (z.B. Zwischenberichte, Analysedokumente, Skizzen und Materialien zur Datenerhebung, weitere projektspezifische Theoriebezüge, ...), laufend abzugeben. Sämtliche Dokumente eines Forschungsprojektes werden in einer eigenen Portfoliomappe gesammelt. Weiters werden alle Projekte des IFE von den Projektverantwortlichen auf der elektronischen Datenbank bifo:dok (2015) eingetragen und jährlich mindestens einmal aktualisiert. Nach jeder Aktualisierung wird von allen Online-Dokumentationen jeweils ein Ausdruck erstellt, der ebenfalls in das betreffende Forschungsportfolio eingelegt wird.

Selbstbestimmung der inhaltlichen und methodologischen Ausrichtung

Die Prozesse der Forschungsteamleitung und des Wissenschaftsmanagements am IFE werden an diskursrelevante Lern- und Entwicklungskonzepte angelehnt und orientieren sich an theoriebasierten Prinzipien der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Ryan & Deci, 2004) und der Theorie der Forschenden Lernarrangements (Reitinger, 2013). Aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation kann in diesem Zusammenhang abgeleitet werden, dass in Teamprozessen die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (a) Autonomie, (b) Kompetenz-

empfinden und (c) soziale Integration zu einer erhöhten Arbeitsmotivation führt (vgl. Baard, 2004, S.255ff). Die Theorie der Forschenden Lernarrangements zeigt ergänzend hierzu Prinzipien auf, die in kollaborativen Lern- und Entwicklungsarrangements prozessförderlich wirken und daher handlungsleitend sind. Diese Prinzipien sind (a) Vertrauen, (b) Selbstbestimmtheit, (c) Sicherheit, (d) Anschaulichkeit, (e) Strukturierung und (f) Personalisierung (vgl. Reitinger 2013, S. 60f). In Referenz zu diesem konzeptuellen Rahmen wird seitens der Institutsleitung eine Metaintention verfolgt, die als Entfaltung dieser Prinzipien beschrieben werden kann, und zwar in dem Sinne, dass für die Teammitglieder des IFE Autonomie, Vertrauen, Integrität und Machbarkeit in möglichst vielen forschungsbezogenen Handlungsfeldern spürbar werden. Aus diesen Prinzipien leitet sich auch die Unabdingbarkeit von individuellen Freiheiten hinsichtlich der Auswahl der Projektinhalte bzw. der methodologischen Ausrichtung ab. In den vergangenen Jahren wurde den Teammitgliedern diese Freiheit so weit als möglich gewährt. Inzwischen zeichnen sich einige inhaltliche Schwerpunktsetzungen ab, die sich bottom-up herauskristallisiert haben und in die Felder (a) Ethos & Disposition, (b) Partizipation & Inquiry, (c) Kompetenz & Entwicklung und (d) Wahrnehmung & Emotion kategorisiert werden können.

Entfaltung von Synergien

Um die zur Verfügung gestellten Ressourcen optimal einsetzen zu können, wird versucht, Forschungsprojekte und andere wissenschaftliche Tätigkeiten so anzusetzen, dass sie für die betreffenden Personen gut in das persönliche Professionskontinuum und in das Gesamtarbeitsportfolio integriert sind. So ergeben sich z.B. durch Tätigkeiten, die gleichzeitig für mehrere Institute von Bedeutung sind, ressourcenschonende Synergien. Weiters können durch Unterstützung von Tätigkeiten, die in einem hohen Maße eigenmotiviert durchgeführt werden (z.B. persönliche Qualifikationsprojekte, Arbeit an persönlich relevanten Forschungsfragen) Win-Win-Funktionen für Betroffene und Institution erzielt werden. Nicht zuletzt werden von der Institutsleitung Subteambildungen zum Zweck des gemeinsamen Entwickelns und Forschens sehr unterstützt, weil dadurch der Austausch von Expertise, die Optimierung der Aufteilung verschiedener Arbeiten und das gemeinsame Knowledge Building (vgl. Bereiter, 2002) gefördert werden. Auch hieraus ergeben sich Synergien, die sowohl der Institution als auch dem Individuum zu Gute kommen.

Interne Vernetzung durch Diskursangebote, Entwicklungssupport und wissenschaftliche Expertise

Der Auftrag der internen Vernetzung wird am IFE mit der Schaffung von Diskursangeboten verbunden. So wird der „Interdisziplinäre Diskurs“ (wissenschaftlicher Vortrag einer hausinternen forschenden Person und anschließender Diskurs) bereits seit dem Gründungsjahr des Instituts in regelmäßigen Zeitabständen für hochschulinterne Personen (Lehrende und Studierende) durchgeführt. Hinzugekommen sind in der zweiten Phase der Institutsentwicklung weitere Formate wie

Forschungstage (interne Tagung mit Präsentationen sämtlicher laufender Forschungsprojekte), Buchpräsentationen und problemlösungsorientierte Kurzklausuren. Weiters stehen die Mitglieder des IFE und insbesondere die Mitglieder des Forschungskernteams dem gesamten Kollegium mit wissenschaftlicher Expertise und Beratung zur Verfügung. Durch viele Supportgespräche, die im Laufe der vergangenen Jahre durchgeführt wurden, konnte insbesondere die Vernetzung von Forschung und Lehre intensiviert werden.

Öffnung nach außen

Durch (a) internationale Kooperationen mit tertiären Partnerorganisationen, (b) regelmäßige Teilnahmen an wissenschaftlichen Tagungen und (c) Partizipation bei diversen interinstitutionellen Vereinigungen trägt das Team des IFE dem Ziel der Öffnung nach außen Rechnung.

2 Performanz und Outcome

Der vorliegende Forschungsbericht wurde verfasst um zu veranschaulichen, (a) in welcher Performanz sich das IFE befindet und (b) welcher Outcome in der zweiten Entwicklungsphase des Instituts (2013 bis 2015) bisher erzielt werden konnte. Von den insgesamt 38 genehmigten, bzw. mit dem Institut assoziierten Projekten konnten in der Zwischenzeit 16 abgeschlossen werden. Entsprechend einer Differenzierung nach den inhaltlichen Schwerpunkten (Ethos & Disposition; Partizipation & Inquiry; Kompetenz & Entwicklung; Wahrnehmung & Emotion), werden im vorliegenden Forschungsbericht sämtliche Projektinitiativen zusammengefasst vorgestellt.

3 Vorausblick

Mit dem Studienjahr 2015/2016 steuert das IFE in die dritte Entwicklungsphase. Der Fokus des Forschungsmanagements wird dabei in der Unterstützung der noch laufenden Projektinitiativen liegen, damit diese zu einem erfolgreichen Abschluss und zur Dissemination gelangen können. Weiters zeichnet sich mit der kommenden Entwicklungsphase die erneute Notwendigkeit einiger struktureller Umorientierungen ab, die sich zumindest in den fünf folgenden Punkten zum aktuellen Zeitpunkt schon konkret abschätzen lassen:

(1) Entsprechend des Ressourcen-Entwicklungsplans zur „PädagogInnenbildung Neu“ (Fischer, Schnider & Spiel, 2013) sollen so genannte wissenschaftlich-professionsorientierte Arbeitseinheiten aufgebaut werden, die zukünftig durch Verdichtung von Expertise eine forschungsbasierte Qualitätssicherung der pädagogischen Studienangebote ermöglichen werden. Mit dem Studienjahr 2015/2016 werden diese Arbeitseinheiten personell definiert. Die wissenschaftliche Arbeit innerhalb dieser Arbeitseinheiten wird aufgenommen, sobald die hierfür notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können.

Auch an der PPHDL werden mit dem kommenden Studienjahr solche Arbeitseinheiten mit Kolleginnen und Kollegen aus allen Bildungsbereichen besetzt werden. Die Forschungsarbeit an der PPHDL wird hierdurch eine willkommene

Ausweitung erfahren. Das IFE wird durch diese Entwicklung aber auch mit neuen Aufgaben konfrontiert. So wird das Institut zukünftig um einen dafür Sorge zu tragen, dass die Vernetzung der verschiedenen Arbeitseinheiten und die Zusammenführung der Outcomes dieser Teams bestmöglich unterstützt werden. Zum anderen wird es sich der Herausforderung stellen, den interdisziplinären Diskurs und die Sichtbarmachung der beteiligten Personen und der bearbeiteten Inhalte zu fördern.

(2) Durch (a) die sukzessive Ausweitung des Teams, (b) die zunehmende Definition von Teamzuständigkeiten über Projekte, Inhalte bzw. Funktionen und (c) die steigende Notwendigkeit einer Verteilung der kontinuierlich ansteigenden Anzahl an diversen wissenschaftlichen Assistenz Tätigkeiten auf Personen mit spezifischer Expertise und arbeitsportfoliobezogenen Synergiemöglichkeiten kann zukünftig auf die dichotome Teamterminologie (Forschungskernteam; erweitertes Forschungsteam) verzichtet werden. Vielmehr erscheint es sinnvoll, zukünftig von „einem Forschungsteam“ zu sprechen, innerhalb dessen es zwar weiterhin ein Kernteam mit besonderen Aufgaben geben wird, sich prinzipiell aber alle Forscherinnen und Forscher gleichberechtigt, individualisiert und entsprechend der zur Verfügung stehenden Ressourcen über Projekte, wissenschaftliche Jobs, Inhalte und persönliche Kompetenzen bzw. Stärken definieren und mitteilen.

(3) Um die ebenfalls steigenden Arbeitspakete in den Bereichen der wissenschaftlichen Administration und des Forschungssupports bewältigen zu können, erscheint es zukünftig als notwendig, der Institutsleitung diesbezüglich explizite Ressourcen bereitzustellen.

(4) Um hochschulischen Entwicklungsprozessen im Zusammenhang mit Wissenschaftsorientierung und forschungsbasierter Generierung der Lehre eine Expertise und begutachtende Instanz zur Verfügung zu stellen, wird im Studienjahr 2015/2016 ein wissenschaftlicher Beirat mit internationaler Besetzung installiert.

(5) Aufgrund der hochschulischen Zielsetzungen, die sich mit der Implementierung der neuen Ausbildungscurricula ergeben, kristallisieren sich gegenwärtig einige Handlungsfelder heraus, auf die zukünftig auch aus Forschungsperspektive verstärktes Augenmerk fallen wird. Es handelt sich hierbei um die wissenschaftsbasierte Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik und die Intensivierung des Zusammenwirkens von Forschung und pädagogischer Praxis (vgl. Korthagen & Vasalos, 2010; Reitinger, 2014). Das IFE setzt bereits seit seiner Gründung im Jahr 2007 kontinuierlich Initiativen und Projekte in diesen Handlungsfeldern an, wird sich aber zukünftig noch intensiver in diesen verorten. Was die Wahl der Forschungsthemen und der methodologischen Paradigmen innerhalb dieser zwei Schwerpunktsetzungen betrifft, wird es der Institutsleitung aber auch zukünftig ein Anliegen sein, den Teammitgliedern höchstmögliche Autonomie zu gewähren.

Diese Einschätzungen berücksichtigend wird sich das IFE ab dem Studienjahr 2015/2016 bereits in eine nächste Phase der strukturellen Differenzierung und organisationalen Weiterentwicklung begeben. Alles in allem aber wird zukünftig

tig – wie auch in der Vergangenheit – die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit an der PPHDL und am IFE nur zum Teil von management- und teamentwicklungsbezogenen Parametern abhängig sein. Vielmehr ist und wird sie von der Ambition und der Kompetenz der Forscherinnen und Forscher bestimmt. Im diesen Sinne sei an dieser Stelle seitens der Institutsleitung ein herzliches Dankeschön an das gesamte Team des IFE für die vielseitige Forschungsarbeit sowie an das Rektorat der PPHDL für den umfassenden Support adressiert.

Literatur

- Baard, P.P. (2004). Intrinsic Need Satisfaction in Organizations: A Motivational Basis of Success in For-Profit and Not-for-Profit Settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 255–275). Rochester: The University of Rochester Press.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah: Malory International.
- bifo:dok. (2015). Projektdatenbank zur Bildungsforschung in Österreich. Abgerufen von <http://www.adulteducation.at/bifodok/>
- Fischer, R., Schnider, A. & Spiel, C. (2013). Ressourcen-Entwicklungsplan für LehrerInnenbildung Neu. Abgerufen von http://www.qsr.or.at/pub/document/?1869-20140529-092500-RessourcenEntwicklungsplan_fu776r_Pa776dagogInnenbildung_NEU__Allgemeinbildung.pdf
- IFE (Hrsg.). (2012). *PH forscht. Bericht des Instituts für Forschung und Entwicklung*. Linz: PPHDL.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S. 529–552). New York: Springer. Abgerufen von http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-85744-2_27
- Nationalratsbeschluss. (2013). Regierungsvorlage. Abgerufen von http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02348/fname_304976.pdf
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements* (Bd. 12). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2014). Beyond Reflection. Thinking outside the Box of a Necessary but not Sufficient Condition for Successful Education in a Heterogeneous World. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 39–59). Kassel: Kassel University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). An Overview of Self-determination Theory. An Organismic-dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 3–36). Rochester: The University of Rochester Press.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2004). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations and Society*. London: Nicholas Brealey.

FORSCHUNGSBERICHTE

Ursula Dopplinger
Parsanna Srinivasan

Teachers' attitudes and interpretations



Ursula Dopplinger, Dr. MA

Lehrende und Forschende an der PPHDL. Projektkooperationen mit der Monash University of Melbourne.

Forschungsschwerpunkte
Multikulturalismus, Körpersprache als Beobachtungs- und Kommunikationskriterium sozialer Realität

Kontakt
ursula.dopplinger@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Parsanna Srinivasan

multiculturalism
attitudes
comparative study

Abstract

The presence of multiculturalism is not a recent phenomenon in Australia, as Aboriginal and Torres Strait Islander communities that were much diverse in culture and language shared this space for thousands of years. However, colonisation and colonial settlement created this nation state with mono-cultural identity, which was tied to 'white Anglo-Saxon' heritage and their language, English. Overt political measures were taken to maintain such 'race' ideologies with The White Australia Policy (1901). Later, due to much global criticism and pressure in the 1970s this policy was dismantled and multiculturalism was adopted and promoted by the socio-political institutions of Australia (Tavan, 2004; Stokes, 1997). Since then most socio-political institutions and especially educational settings have developed guidelines that support multiculturalism super imposed by nationalism. Consistently goals and guidelines have been developed especially for educational settings so that they engage in pedagogical practices that support intercultural understanding and more precisely eliminate racism and discrimination. Austria, on the other hand does not share Australia's history of colonisation, and yet, large movements of population due to varied reasons, presents complex realities for Austria. Such large movements of population across the world presents destabilising phenomena that are juxtaposed, such as globalism versus localism and nationalism versus multiculturalism (Hall & du Gay, 1996). Hence, the development of policies and guidelines and especially educational guidelines has become vital to Austria as well. This project aims to inquire how intercultural understanding is interpreted and supported by primary school teachers in Austria as well as in and Australia. It tries to uncover the theoretical and experiential underpinnings of such support of primary school teachers and whether there are differences and similarities between the two countries. In the course of the activities, which will take place, this project will contribute towards identifying the foundations of current understandings and practices that impede effective intercultural education. Actually it will provide new knowledge and understanding of how fervent nationalism intrudes equitable intercultural understanding and thereby results in a subtle form of prejudice and discrimination. Thus, it will provide that critical information that can lead to further research on offering effective teacher training and professional development for practising teachers in both countries, and the international approach will provide unique multiple perspectives to this complex phenomenon. This comparative pilot study will particularly bring about new ways of understanding the complex interceptions between nationalism and multiculturalism in globalised spaces. So it will outline the current gaps in effectively supporting intercultural understandings and provide recommendations for current and future teacher training leading to further long term participatory action research projects with teachers and students. As a consequence it will provide baseline data that will lead to a larger collaborative research that brings multiple voices from school communities together in order to develop, trial and evaluate transformed curricular material that result in supporting respectful and equitable intercultural understanding between cultural groups in both countries.

ETHOS & DISPOSITION

Method

Epistemologically, this pilot study will be conducted under critical cultural studies, as it aims to inquire the historical, ideological and socio-political origins of teachers' attitudes and interpretations of pedagogical practices that promote intercultural understandings. It will use mixed methods (structured and semi-structured electronic questionnaires and open-ended face to face individual interviews) to collect both quantitative and qualitative data. The researchers believe that the quantitative data will provide a general overview of teacher's attitudes and interpretations of practices that support inter-cultural understandings and the qualitative data will further collect in depth, rich narratives that elucidate the discursive arbitrations of such knowledge. The researchers would like to interpret on the one hand the dichotomous interactions between coloniser/colonised, whiteness/brownness, guest workers or refugees/residents and on the other hand to uncover the expected presence of ideological understandings that colonise teachers' attitudes and understandings towards cultures.

Results

Literature suggests that students' understandings about who they are, especially in relation to their 'race', culture, ethnic and religious identity is much dependent on teachers' attitudes towards those groups (Derman-Sparks, Ramsey & Edwards, 2006; Epstein, 2009). Recent research conducted within early childhood and primary school settings within Australia again conclusively suggests that such conceptions of Australia's national identity based on 'race' ideologies still exist and the presence of racism is evident especially within educational settings (Srinivasan, 2014; Srinivasan & Cruz 2014). Researchers believe that current pedagogical practices offered in schools do not enable students' to effectively combat racism that exists within their schools and in the wider community (Dunn & Nelson, 2011; Singh, 2011). Thus, particular ways of understanding and practising one's national identity and commitment to the nation present complexities that impede social cohesion and result in the continued presence of racism and discrimination in the Australian community. Although Australia has a history of researching to identify and address ethnic and racial tensions, there is a paucity of such studies in Austria. Therefore, this study will begin such critical conversations within educational settings in Austria, leading to much needed research in this area. But also current intercultural understandings within the Australian society need to be supported within school settings. This international study can identify the gaps in teachers' attitudes and knowledge that inhibit their effective engagement in pedagogical practices that develop intercultural understandings both in Australia and Austria.

References

- Derman-Sparks, L., Ramsey, P.G. & Edwards, J.O. (2006). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*. New York: Teachers college press.
- Dunn, K. & Nelson, J.K. (2011). Challenging the public denial of racism for a deeper multiculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 32(6), 587–602.
- Epstein, A.S. (2009). *Me, you, us: social emotional learning in preschool*. Michigan: High scope press.
- Hall, S. & du Gay, P. (1996). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publication Ltd.
- Singh, S. (2011). Indian students in Melbourne: Challenges to multiculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 32(6), 673–689.
- Srinivasan, P. (2014). *Early Childhood in Postcolonial Australia: Contesting identities with children*. New York: Palgrave Macmillan.
- Srinivasan, P. & Cruz, M. (2014). Children colouring: speaking „colour difference“ with diversity dolls. *Pedagogy, culture and society*.
- Stokes, G. (1997). Introduction. In G. Stokes (Ed.), *The politics of identity in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press, 1–22.
- Tavan, G. (2004). The dismantling of the White Australia policy: elite conspiracy or will of the Australian people? *Australian journal of political science*, 39(1), 109–125.

Jean-Luc Patry
Alfred Weinberger

Pedagogical Tact



Alfred Weinberger
HSProf. Mag. Dr.

Lehrender an der PPHDL,
Erziehungswissenschaft; Lektor an
verschiedenen Universitäten

Forschungsschwerpunkte
Lehrer/-innenbildung,
konstruktivistisches Lernen,
Moral und Werterziehung

Kontakt
alfred.weinberger@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Angela Gastager
Ilse Schrittmesser
Viktoria Präauer

Abstract

A key issue in educators' professionalism is their ability to apply scientific theories in their practice. However, as has been repeated over and over again there is a problem to do so. There are many reasons why a direct application of scientific knowledge ("theory") in practice is impossible. The research proposed here aims at further elaborating this theory of tact and testing hypotheses derived from this theory.

The present project is the first attempt for a comprehensive theory-based empirical analysis of tact, which is highly needed given the importance of tact in professionalism. The proposal addresses a theory of the theory-practice relationship. The term *theory* is used here in two ways: There are theories about education that the practitioner might use in his or her practice (about optimal actions to achieve educational goals), which will be called theories₁. And there are theories that address the relationship between theories₁ and practice, which will be called theories₂. A theory of tact is a theory₂. For the analysis of the relationship between theories₁ and practice it is necessary to distinguish scientific and subjective theories₁ (and theories₂); the former are those developed and tested through research while the latter are those the practitioners use. Practice is defined as the attempt to achieve goals in single situations. In educational practice, at least one of these goals must be educational. Scientific theories₁ cannot be translated directly into practice, among others, for several reasons (e.g.: Since theories₁ are systems of statements, while practice is action, there cannot be a direct relationship). Tact has been very important in the German *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, but it is also one of the most ambiguous concepts. One reason for this is that a comprehensive theory₂ of tact is still missing. Our theory₂ of tact it is already quite elaborated.

Three general areas will be addressed: (1) a general list of elements, (2) the use of the CAPS theory₁ and (3) the use of theories₁. Two types of theory₂ of tact are distinguished. The first is a micro-analytic theory₂ in which the practitioner's thoughts in actual practical contexts are addressed successively situation by situation. The second is a macro-analytic theory₂ whose content are general principles a practitioner defends; the relationship with concrete actions in practical contexts is limited. Based on the theory₂ presented above, a tentative set of very general hypotheses is proposed.

Method

Groeben et al. (1988) developed an assessment strategy by means of the structure-formation technique which yields one person's cognitive concept of a given topic (subjective theories). The assessment is clearly on the macro-level as discussed above. We have developed a high expertise in assessing subjective theories₁ and testing different hypotheses (e.g., about the practitioners' handling of contradictory theories₁).

Stimulated recall (often also called Retrospective-Think-Aloud-Method) consists in two assessment steps:

(1) A practical action sequence (e.g., a teacher's lesson, a counseling unit, an interaction between a kindergarten teacher and the children, etc.) is video-recorded. (2) As quickly as possible this recording is viewed by the practitioner and the interviewer. The practitioner – or, if it seems appropriate, the interviewer – interrupts the viewing, and the practitioner says what he or she thought in this micro-situation (between two interruptions). If needed the interviewer asks additional questions. The interaction between practitioner and interviewer is recorded, transcribed, and content analyzed. The analysis can be performed on two levels:

(1) The practical action sequence can be analyzed using an observation system. The focus will be on para- and nonverbal expressions. This has not yet been done in the research in the context of a stimulated recall study.

(2) The stimulated recalls can be analyzed using a content analyzing system addressing the elements of tact described above.

pedagogical tact

Findings

At the current stage of the project, no findings are available yet.

References

- Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (ed.) (2011). *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck, Austria: Studien-Verlag.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (eds.) (1988). *Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen, Germany: Francke.
- Patry, J.-L. (2012). *Der Pädagogische Takt*. In Nerowski, C. & Rahm, S. (eds.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim, Germany: Juventa. <http://www.erzwissonline.de/>.

Johannes Reitinger

Lehrer/-innendispositionen*

Johannes Reitinger
HSProf. PD Dr.

Lehrender, Forscher und
Institutsleiter an der PPHDL.
Lektor an verschiedenen Uni-
versitäten, Privatdozent an der
Universität Kassel

Forschungsschwerpunkte
Forschendes Lernen,
Dispositionen

Kontakt
johannes.reitinger@ph-linz.at

Abstrakt

Sowohl die Bildungstheorie als auch die konstruktivistische Erkenntnistheorie liefern seit längerem Argumente für Selbstbestimmung und Autonomie in Bildungsprozessen (Reitinger 2013, S. 26f). Eine stark empirisch orientierte wissenschaftliche Domäne, die zu ähnlichen Erkenntnissen gelangt, entwickelte sich in den letzten dreißig Jahren innerhalb der amerikanischen Motivationspsychologie und Unterrichtsforschung. Den Grundstein hierfür legten Ryan & Deci (2004), die mit ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation zeigen konnten, dass Autonomie – neben Kompetenz und sozialer Eingebundenheit – eines der zentralen psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen ist. Eine ganze Reihe an verschiedenen Forschungsergebnissen, die für eine autonomieunterstützende Ausrichtung sowohl von Lehrendendispositionen als auch von Lernarrangements sprechen, werden von Reeve (2004, S. 184) zusammengeführt und hinsichtlich der unterschiedlichen Wirkvariablen sortiert. Reeve erwähnt dabei pädagogische bzw. erzieherische positive Auswirkungen wie höherer akademischer Erfolg, höhere empfundene Kompetenz, mehr positive Emotionalität, höherer Selbstwert, Präferenz für optimale Herausforderungen, Gefallen an optimalen Herausforderungen, stärkere Wahrnehmung von Kontrolle, größere Kreativität, höhere Behaltensraten, größeres konzeptuelles Verständnis, größere Flexibilität im Denken oder mehr aktive Informationsverarbeitung. Auch für den Ansatz des Forschenden Lernens gibt es zahlreiche Argumente, die teils auf evidenzbasierte Wirksamkeitszuschreibungen Bezug nehmen, teils aber auch aus Erkenntnis- oder Bildungstheorie abgeleitet werden. Zu beobachten ist auch, dass die Entwicklung vieler explorationsorientierter Lernkonzepte und -prototypen in den letzten Jahren die Theoriegenerierung zum Forschenden Lernen vorangetrieben hat.

Das vorliegende Projekt greift solche Ergebnisse und Befunde auf. Im Konkreten wird ein Konzept für selbstbestimmtes Forschendes Lernen (CrEEd) vorgestellt und an die Theorie Forschender Lernarrangements (TILA) angeknüpft (vgl. Reitinger 2013, S. 116ff u. 186ff). Schließlich wird – mit Blick auf Lehramtsstudierende, die CrEEd im eigenen Unterricht eingesetzt haben – der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis ein selbstbestimmungsorientiertes Menschenbild zu persönlichen bzw. konzeptbezogenen Wirksamkeitserwartungen steht.

Methode

Als empirische Methode wird auf eine Strukturgleichungsmodellanalyse zurückgegriffen (vgl. Byrne 2009). Der Untersuchung zugrunde liegt ein Datensatz, der mit einer 2012 durchgeführten Einmalerhebung mit Lehramtsstudierenden gewonnen werden konnte (vgl. Reitinger 2013, S. 178). Der Gesamtdatensatz enthält Rückmeldungen zu einer umfangreichen Batterie aus verschiedensten Konstrukten von insgesamt 379 Personen des zweiten Studienseesters einer österreichischen Pädagogischen Hochschule. Sämtliche Untersuchungspersonen (Upn) hatten bis zum Zeitpunkt der Erhebung im Rahmen der schulpraktischen

* abgeschlossenes Projekt

Übungen ihrer Lehramtsausbildung bereits Forschende Lernarrangements nach dem CrEEd-Konzept erfolgreich organisiert. Die persönliche Erfahrung des Arrangierens Forschenden Lernens, welche eine Grundvoraussetzung zur validen Rückmeldung einiger Konstruktskalen darstellte, war hiermit gegeben.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Selbstbestimmung und Exploration auf zwei unterschiedlichen Folien zu denken sind, und zwar einerseits als Elemente eines guten Unterrichts, andererseits aber auch als dispositionale Grundorientierungen der Lehrenden selbst. Damit wird einmal mehr klar, dass eine Lehre, die einem zeitgemäßen Qualitätsanspruch gerecht werden möchte, an diesen Variablen nicht ungeachtet vorbeisteuern kann.

Dissemination

Reitinger, J. (2014). Selbstbestimmung und Wirksamkeitserwartung im Kontext der Organisation Forschender Lernarrangements. In G. Höhle (Hrsg.), Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“, Bd. 20, Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

Literatur

- Byrne, B. M. (2009). Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications and programming. New York, London: Routledge.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research. S. 183–203, Rochester: University of Rochester Press.
- Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). An overview of self-determination theory. An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research. S. 3–36, Rochester: University of Rochester Press.

Forschendes Lernen

Selbstbestimmung

Dispositionen

Strukturgleichungsmodellanalyse

Alfred Weinberger

Ethos in der Lehrer/-innenbildung*

Alfred Weinberger
HSProf. Mag. Dr.

Lehrender an der PPHDL,
Erziehungswissenschaft; Lektor an
verschiedenen Universitäten

Forschungsschwerpunkte
Lehrer/-innenbildung,
konstruktivistisches Lernen,
Moral und Werterziehung

Kontakt
alfred.weinberger@ph-linz.at

Abstrakt

Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich durch Entscheidungen aus, die auf der Basis von Professionswissen und einem Berufsethos gefällt werden. In der Lehrer/-innenbildung ist die Aneignung professionellen Wissens zentral, während die Entwicklung eines Berufsethos vernachlässigt wird. Die moralischen Aspekte sind in den Curricula kaum verankert. Es wird davon ausgegangen, dass sich das Ethos im Verlauf des Studiums von selbst entwickelt. Aktuelle Untersuchungen widersprechen dieser Annahme.

Es stellt sich die Frage, ob es möglich ist, berufsmoralische Aspekte im Kontext wissensbezogener Lehrveranstaltungen zu integrieren. Es wird angenommen, dass das Lehr- und Lernmodell VaKE (Values and Knowledge Education) dazu beitragen kann. Auf der Basis sozialkonstruktivistischer Ansätze zum Lernen in der Erwachsenenbildung in der Tradition des situierten Lernens von Lave und Wenger (1991), der situierten Kognition von Brown, Collins und Duguid (1989) und der Entwicklung ethischer Kompetenz nach Kohlberg (1984) erfolgt eine Modifikation von VaKE, welche den Anforderungen einer professionellen Ausbildung gerecht wird. Ausgehend von authentischen moralischen Fallgeschichten, das sind moralisch relevante herausfordernde Situationen aus der Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden, werden sowohl professionelles Wissen angeeignet als auch die Entwicklung eines professionellen Ethos in Form von moralischer Urteilskompetenz gefördert. Das Ziel der Untersuchung liegt in der theoretischen und praktischen Ausdifferenzierung der Methode, sodass Erkenntnisse über förderliche Elemente als auch Schwierigkeiten und Probleme in der Durchführung gewonnen werden können.

Die Hypothesen lauten, dass beim Einsatz der modifizierten VaKE-Methode im Vergleich zu einer traditionellen Lehr- und Lernmethode 1) das moralische Urteil, 2) das moralische Handeln stärker gefördert und es Unterschiede in der Wahrnehmung 3) des Lernprozesses, 4) des Lernklimas und 5) des Lernergebnisses gibt.

Die Hypothesenprüfung erfolgt mittels eines quasi-experimentellen Untersuchungsdesigns mit Prä- und Posttest und einer Kontrollgruppe. Nachträglich wird das Erleben der Studierenden erhoben. Die Teilnehmer/-innen der Untersuchung sind Lehramtsstudierende für Neue Mittelschulen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Als Instrumente werden der moralische Urteilstest MUT (zur Erhebung der Urteilskompetenz), Fragebögen mit offenen Fragen (zur Erhebung der Anwendung moralischen Handlungswissens) und leitfadengestützte Interviews (zur Erhebung des subjektiven Erlebens) verwendet. Das moralische Urteil wird mit dem Moralischen-Urteils-Test erhoben. Berufsmoralisches Handeln wird über einen Fragebogen mit offenen Fragen zur Lösung von interpersonalen Konfliktsituationen gemessen.

* abgeschlossenes Projekt

Methode

Es handelt sich um eine quasi-experimentelle Feldstudie mit der Verwendung von qualitativen und quantitativen Methoden. Bei Quasi-Experimenten erfolgt keine randomisierte Zuteilung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Experimental- und Kontrollgruppen, sondern vorgegebene Gruppen (konkret: Seminargruppen) werden zugeordnet. Die Auswertung des MUT erfolgt hinsichtlich Mittelwertunterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen (Varianzanalysen mit Messwiederholung). Die Auswertung der Fragebögen erfolgt auf der Grundlage einer strukturierten skalierenden Inhaltsanalyse nach Mayring. In einem ersten Schritt werden die Konfliktlösungen der Studierenden nach dem Ausmaß an Diskursivität auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = kein Diskurs, 4 = vollständiger Diskurs) kodiert. Im Anschluss erfolgt eine Analyse von Mittelwertunterschieden zwischen den Untersuchungsgruppen (Varianzanalyse mit Messwiederholung). Die Interviews werden nach der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Es erfolgt ein Vergleich der Häufigkeiten der Nennungen (Mann Whitney U-Test).

Ergebnisse

Die Ergebnisse der skalierenden Inhaltsanalyse der Fragebögen zeigen einen signifikanten Mittelwertanstieg für die Diskursivität bei den Teilnehmer/-innen der VaKE-Gruppe, während bei einem traditionellen Unterricht (Kontrollgruppe) keine Veränderungen festzustellen sind. Aus den Interviews lassen sich vier Hauptkategorien identifizieren: Lernprozess, Lernklima und Lernertrag. Deutliche Unterschiede in den Nennungen der beiden Untersuchungsgruppen zeigen sich besonders bei der Kategorie Lernklima. Diese Unterschiede in der Anzahl der Aussagen beziehen sich besonders auf die Subkategorien Wertschätzung und Vertrauen, die nur in der VaKE-Gruppe genannt werden.

Literatur

- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129–161.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages.* San Francisco: Harper & Row.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning.* New York: Cambridge University Press.

Lehrer/-innenbildung

Ethos

Kompetenz

Jean-Luc Patry
Alfred Weinberger

VaKE – Values and Knowledge Education: Angewendete Theorien*



Alfred Weinberger
HSProf. Mag. Dr.

Lehrender an der PPHDL,
Erziehungswissenschaft; Lektor an
verschiedenen Universitäten

Forschungsschwerpunkte
Lehrer/-innenbildung,
konstruktivistisches Lernen,
Moral und Werterziehung

Kontakt
alfred.weinberger@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Martina Nussbaumer
Sieglinde Weyringer

Abstrakt

Lehrpersonen haben einen doppelten Auftrag: Einerseits sollen sie Wissen vermitteln und andererseits sollen sie dazu beitragen, dass ein Verständnis für wichtige Grundwerte entsteht. Studien belegen, dass Werterziehung im Unterricht aber selten explizit umgesetzt wird (vgl. Gruber, 2010). Lehrpersonen geben an, dass sie durch die Stofffülle keine Zeit haben, Werterziehung durchzuführen. Es stellt sich die Frage, ob Werterziehung im Fachunterricht möglich ist. Dazu wird die didaktische Methode VaKE (Values and Knowledge Education) in unterschiedlichen schulischen Institutionen untersucht. Bei VaKE handelt es sich um ein konstruktivistisches Unterrichtsmodell auf der Grundlage der Moralentwicklungstheorie von Lawrence Kohlberg (1984) und der Erkenntnistheorie von Ernst von Glasersfeld (1981). Ausgangspunkt des Lernens in VaKE sind fachbezogene moralische Dilemmageschichten, die einen kognitiven Konflikt im Bereich moralischer Überzeugungen und inhaltliche Fragen auslösen. Das Hauptziel der Untersuchung ist die Anwendung von VaKE in verschiedenen Unterrichtsfächern und Settings. Untergeordnete Ziele sind: 1) Integration neuer Theorien, 2) Verbesserung der praktischen Prinzipien (Entwicklung eines e-learning tools: VaKE Online Portal), 3) Entwicklung eines Lehrertrainings, 4) Implementation von VaKE in verschiedenen Settings und Evaluation der Maßnahmen, 5) Dissemination und Erforschung der entwickelten praktischen Prinzipien. Die Hypothesen lauten, dass ein Lernen mit VaKE 1) zu anwendbarerem Wissen und 2) zu einer höheren moralischen Urteilskompetenz beiträgt als in einem herkömmlichen Unterricht. 3) Ferner wird angenommen, dass bestimmte Parameter des Lernprozesses (z.B. Schülerzentriertheit) in einem VaKE-Unterricht höher ausgeprägt sind als in einem traditionellen Unterricht.

Methode

Das Untersuchungsdesign ist ein quasi-experimentelles Cross over Design mit Prätest und Posttest und einer Kontrollgruppe. Ein Cross over-Design besteht aus zwei Phasen. In der ersten Phase ist Klasse A Experimentalgruppe und Klasse B Kontrollgruppe. In der zweiten Phase ist Klasse B Experimentalgruppe und Klasse A Kontrollgruppe. In beiden Phasen werden unterschiedliche Unterrichtsinhalte in VaKE behandelt.

Die Hypothesenprüfung erfolgt unter Verwendung verschiedener Methoden: 1) Die Lektions-Unterbrechungs-Methode dient der Evaluierung von Prozessvariablen (z.B. Direktivität/Lenkung, Betroffenheit). Dabei handelt es sich um einen kurzen Fragebogen zu den interessierenden spezifischen Prozessvariablen des Unterrichts. Der Fragebogen kann zur Selbst- oder Fremdbeobachtung eingesetzt werden und dient als Analyseinstrument für Mikroprozesse des Unterrichts. 2) Der WALK („W“-Assessment of latent knowledge) besteht aus verschiedenen Bildern, die als Stimulismaterial zur Aktivierung des latenten Wissens dienen. Weiters werden Mind maps, Portfolios und die Inhaltsanalyse von Aufsätzen zur Evaluierung des konstruierten Wissens eingesetzt. Die Potter Box dient der Feststellung der moralischen Kompetenz.

* abgeschlossenes Projekt

Die Auswertung der Daten erfolgt über varianzanalytische Methoden (ANOVA mit Messwiederholung) und inhaltsanalytische Verfahren.

Dissemination

Die Ergebnisse bestätigen großteils die Hypothesen und wurden u.a. in folgenden Medien veröffentlicht:

Weyringer, S., Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2010). Teaching VaKE – Experiences with Teacher Trainings. SIG 13 news. Newsletter from EARLI SIG 13 Moral and Democratic Education, 6, 30–31. URL: http://www.earli.org/resources/sigs/Sig%2013/Newsletters%20SIG%2013/Newsletter_6_high_res.

Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2010). Values and Knowledge Education (VaKE) in European Summer Camps for Gifted Students: Native vs. non-native speakers. In C. Klaassen & N. Maslovaty (Eds.), *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers*, 133–148. Rotterdam: Sense Publishers.

Nussbaumer, M., Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2012, June). The VaKE-Online platform: A contemporary tool for integrating values and knowledge education in school. Poster presented at the EARLI (European Association of Research in Learning and Instruction) SIG 13-conference in Bergen, Norway.

Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S. & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B.J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Eds.), *The handbook of educational theories*, 565–579. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Literatur

Glaserfeld, E. von 1981. Die Begriffe der Anpassung und Viabilität in einer radikal konstruktivistischen Erkenntnistheorie. In: Glaserfeld, E. von (Ed.) 1987: *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg, 137–143.

Gruber, M. 2010. Hindernisse schulischer Werteeziehung aus Lehrersicht. In K. Zierer (Hrsg.), *Kompodium Schulische Werteeziehung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 231–237.

Kohlberg, L. 1981. *Essays on Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper.

Kohlberg, L. 1984. *Essays on moral development, Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper.

Patry, J.-L. 1997. The lesson interruption method in assessing situation-specific behavior in classrooms. *Psychological Reports*, 81, 272–274.

Patry, J.-L. 2001. WALK: A Summative Assessment of Constructivist Teaching. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Department of Education of the University of Salzburg, Jg. 5, Nr. 2, 2001.

Moralentwicklung

Werterziehung

Konstruktivismus

Befähigung zur Selbstbestimmung

Bildungsziel

Einstellung zur Schule

ethische Erziehung

Lehrer/-innenbildung

Werte der Zivilgesellschaft

Alfred Weinberger
Angela Gastager

Wertpräferenzen bei Lehramtsstudierenden und ihre Auswirkungen auf das unterrichtliche Handeln*



Alfred Weinberger
HSPProf. Mag. Dr.

Lehrender an der PPHDL,
Erziehungswissenschaft; Lektor an
verschiedenen Universitäten

Forschungsschwerpunkte
Lehrer/-innenbildung,
konstruktivistisches Lernen,
Moral und Werterziehung

Kontakt
alfred.weinberger@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Jean-Luc Patry

Abstrakt

Der professionellen Ausbildung von Lehrpersonen wird besonders in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Verschiedene Autor/-innen haben Kompetenzmodelle und Standards entwickelt (z.B. Thenort 2006), die eine Grundlage für die Professionalität dieses Berufsstands bilden sollen. In diesen Kompetenzmodellen stellt die Werthaltung (Ethos) der Lehrperson eine wichtige Facette neben Wissen und Können dar, wobei es sich wie Baumert und Kunter (2006, S. 497) deutlich feststellen um zwei „kategorial getrennte Kompetenzfacetten“ handelt. Professionalität bedeutet, dass sich diese beiden Ebenen, das Wissen und Können (Handwerk) und die Werthaltung (Gesinnung) zu einer Einheit fügen müssen (Thenort 2006, S. 590). Als Resultat steht das auf Wissen basierende eigene Urteilen, Entscheiden und Handeln in Übereinstimmung mit dem persönlichen Wertesystem (vgl. Shulman 2005, S. 52). Werte und Werthaltungen determinieren meistens unbewusst die Tätigkeit einer Lehrperson, von der Auswahl der Unterrichtsinhalte und -methoden über die Beurteilungspraxis bis zum Umgang mit den Schüler/-innen und Eltern (vgl. z.B. Willemse, Lunenberg & Korthagen 2005). Einen wertfreien Unterricht gibt es nicht, sodass viele Autor/-innen vom Unterrichten als einem ethischen Unterfangen per se sprechen (vgl. z.B. Oser, Dick & Patry 1992). Obwohl Werte und Werthaltungen wichtige Kompetenzfacetten im Lehrer/-innenberuf darstellen, ist die Forschungslage im deutschsprachigen Bereich dazu äußerst dürftig (vgl. etwa Weinberger & Gastager 2012). Baumert und Kunter (2006, S. 498) konstatieren: „Es ist bis heute unklar, welche Auswirkungen spezifische Wertpräferenzen für das professionelle Handeln von Lehrkräften tatsächlich haben und inwieweit diese Präferenzen im Zusammenhang mit den institutionellen Selektionsregeln des Systems stehen.“ Auf der Grundlage dieser Befunde lautet die zentrale Forschungsfrage für diese Untersuchung, wie sich bevorzugte Werte bei Lehramtsstudierenden auf ihr unterrichtliches Handeln auswirken. Es handelt sich demnach um eine deskriptive Untersuchung von Werten bei einer bestimmten Berufsgruppe. Davon abzugrenzen ist die Fragestellung, welche Werte und Werteinstellungen angehende Lehrpersonen haben sollten. Diese Fragestellung wird in der konkreten Untersuchung nicht thematisiert.

Methode

Die Fragestellungen werden in erster Linie auf der Basis eines qualitativ-interpretativen Ansatzes mittels einer Fallanalyse untersucht. Geplant ist die Untersuchung mit ca. 20 Personen (10 männlich, 10 weiblich) aus zwei unterschiedlichen Institutionen. Zur Untersuchung der Fragestellungen verwenden wir drei Instrumente: Das erste Instrument „The Wall“ dient zur Untersuchung der ersten und vierten Fragestellung. Das zweite Instrument „Videoclips“ dient zur Untersuchung der zweiten, dritten und vierten Fragestellung. Im Zentrum steht die individuelle Praxis der/des Lehramtsstudierenden, die per Video aufgezeichnet wird. In diesen videografierten Aufzeichnungen identifizieren die Lehramtsstudierenden sofort im Anschluss an ihren Unterricht jene Situationen, in denen sie Entscheidungsschwierigkeiten hatten („bumpy moments“). Die Auswertung für die zweite, dritte und vierte Fragestellung erfolgt inhaltsanalytisch auf der Grundlage der Produkte der Lehramtsstu-

* abgeschlossenes Projekt

dierenden (The Wall, vollständige Transkriptionen der Interviews auf der Basis der Videoclips). Für die Analyse der dritten und vierten Fragestellung werden zusätzlich so genannte Domänenkarten konstruiert, die eine Visualisierung des Aktivierungssystems der kognitiv-affektiven Faktoren einer/eines Lehramtsstudierenden im Kontext einer spezifischen wert-relevanten Situation in einem bestimmten Tätigkeitsbereich mit ihren kennzeichnenden Situationsmerkmalen darstellt.

Ergebnisse

Erste Resultate zeigen eine große Heterogenität bei den Werten und den Wertdefinitionen. Lehramtsstudierende halten besonders moralische Werte wie Vertrauen, Respekt, Gerechtigkeit und Toleranz als wichtig und ziehen sie nach ihrer Einschätzung den pragmatischen und funktionalen Werten wie Disziplin oder Sauberkeit vor. Deutlich betonen die Studierenden die Wichtigkeit, dass die vertretenen Werte auch die eigenen Werte der Lehrperson sein sollten, indem sie etwa die Vorbildwirkung bei der Implementation der Werte in den Unterricht bekräftigen. Die technischen Werte wie etwa fachliche Kompetenz spielen kaum eine Rolle bei den Studierenden. Lehramtsstudierenden fällt es zum Teil schwer, Werte oder deren Umsetzung in konkrete Handlungen zu beschreiben. Bei Wertdefinitionen werden Definiens und Definiendum synonym verwendet und Handlungsbeschreibungen erfolgen auf einem allgemeinen Niveau.

Dissemination

Hollick, D., Neißl, M., Kramer, M., & Reiting, J. (2014). Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze. Kassel: Kassel University Press.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Höffe, O. (2006). Werte in demokratischen Bildungsinstitutionen. In A. Hügli & U. Thurnherr (Hrsg.), *Ethik und Bildung* S. 51–65. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Oser, F., Dick, A. & Patry, J.-L. (1992). *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Oser, F. und Althof, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shulman, L.S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), S. 52–59.
- Tenorth, H.-E. (2006). Lehrerprofessionalität. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 580–597.
- Weinberger, A. & Gastager, A. (2012). VaKE and Emotions. Vortrag auf der Konferenz der AME (Association of Moral Education) in San Antonio, Texas, USA, 08.11. – 11.11.2012.
- Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). The Moral Aspects of Teacher Educator's Practices. *Journal of Moral Education*, 37 (4), S. 445–466.

Kompetenzmodelle

Ausbildung von
Lehrerinnen und Lehrern

Wertesystem

Werthaltung

Werte der
Zivilgesellschaft

Kompetenz

Kompetenzbilanz

Lehrererausbildung

Gabriele Zehetner

Die positive Kraft der Neugier***Gabriele Zehetner, Dr.**

Lehrende und Forschende an der PPHDL

Forschungsschwerpunkte

Persönlichkeitsbildung,
Nonverbale Kommunikation,
Motivations- und Neugierde-
forschung

Kontakt

gabriele.zehetner@ph-linz.at

Abstrakt

Der seit einiger Zeit beobachtbare Paradigmenwechsel im Unterrichtsdiskurs entwickelt sich langsam aber stetig von rein fremdbestimmten Methoden in Richtung einer Synthese mit überwiegend autark bestimmten Lernprozessen (vgl. Reitinger, 2013, S.190f). Die Autorin stellt die These auf, dass es Persönlichkeitsstrukturen gibt, die mit Neugier positiv bzw. negativ oder neutral korrelieren. Daraus ergibt sich die höchste positive Korrelation mit der Offenheit für Neues, denn dieser Faktor reflektiert die Neugier des Menschen. Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (Big Five) mit all seinen Facetten bildet die Grundlage, jeder Faktor wird der Neugier gegenübergestellt, Zusammenhänge, aber auch vollkommene Divergenzen werden beschrieben.

Die Forschungsarbeit zeigt einen Überblick der situativen Determinanten der Neugier sowie der triebtheoretischen Konstrukte mit der Grundlage von biogenen und soziogenen Motiven. Diese Erkenntnisse hat die Autorin zu einem Neugierdemodell mit Faktoren und Variablen verdichtet. Die Korrelationen zu vorhandenen Forschungsarbeiten werden beschrieben und folgend auf jedes Item des Modells vertieft eingegangen. Die Kausalität von Neugier und genetischer Variabilität, aber auch die Vernetzung zu Bildung und Umwelt sowie zum Alter werden beleuchtet. Auch die Sicherheit und Angst sowie der aus pädagogischer Sicht wichtigste Faktor, das Lernen, werden der Neugier gegenübergestellt. Um den Zusammenhang der doch noch weitgehend unerforschten Materie manifest zu gestalten, wird die Herleitung über die biopsychologischen Grundlagen und deren Korrelate zur Entwicklung vollzogen (vgl. Henning & Netter, 2005). Letztendlich wird das Konstrukt der Neugier auf den Prozess des Lernens übertragen und vier für die Autorin maßgebliche Aspekte der Neugierdeförderung im Unterricht beleuchtet: die Lehrerpersönlichkeit an sich, die Strukturierung des Unterrichts, die Methodenvielfalt sowie die Differenzierung der Schülerpersönlichkeiten.

Dass das Lernen und die Neugier in positiver Korrelation stehen, ist als Faktum anzusehen, denn Neugier als Begleitfaktor beim Lernen schafft bessere Ergebnisse im Zusammenhang mit der Stoffaufnahme, dem Behaltewert, der Lernqualität und der Motivation (vgl. Kang et al. 2009, S. 963ff)

Methode

Qualitatives Analyseverfahren der geisteswissenschaftlich-phänomenologischen Hermeneutik.

Ergebnisse

Die Neugier zeichnet sich nicht nur als schöne, motivierende Emotion aus, sondern bietet einen pragmatischen Vorteil gegenüber nicht neugierigen Menschen, in Form eines Ressourcengewinns durch mehr Information. Der Zugang über das Fünf-Faktoren-Modell legt mit dem Faktor Offenheit für Neues den Grundstein, die Neugier zum einen als Persönlichkeitsvariable (state) zu positionieren. Als zweite Sichtweise erweisen sich die situativen Determinanten, die jeden Menschen mehr oder weniger neugierig machen (trait). Der Entschluss, ein eigenes Neugierdemodell zu schaffen und dieses als Grundlage der Arbeit zu

* abgeschlossenes Projekt

manifestieren, ergab sich erst im Zuge der Forschungsarbeit. Es entwickelte sich ein Konstrukt, das Genetik bzw. neurobiologische Grundlagen, Persönlichkeit sowie Jugend/Alter als Basis der Neugier festlegt. Durch die im Modell angegebenen Umweltindikatoren wird die Förderung bzw. Hemmung der Neugier maßgeblich beeinflusst. Um schlussendlich von der wissenschaftlichen Theorie zur pädagogischen Praxis überzuleiten, ergibt sich folgende Erkenntnis: Jeder Lernende kann exploratives Verhalten zeigen. Manche mehr, andere weniger. Harmonisieren aber die Umweltindikatoren, die Persönlichkeit des Lehrenden sowie die Methodenaffirmation der Schüler und Schülerinnen, so ist guter, effizienter und neugierdefördernder Unterricht für alle möglich. Durch das Modell zur Neugierdeförderung hat die Autorin ein Schema geschaffen, welches als Hilfsmittel für Lehrende sowie zur Evaluierung der Lernmotivation von Lernenden dienen soll. Die Anwendung soll in der Ausbildung von Pädagogen und Pädagoginnen seinen fixen Platz finden und damit die einflussgebenden Faktoren und folgend die Förderung von Neugier ermöglichen. Auch eventuelle Hemmfaktoren der Neugier sollen erkannt und bestmöglich abgeschwächt werden. Pädagogen und Pädagoginnen, die über vielfältige Methoden und das Potenzial der gezielten Steigerung der epistemischen Neugier verfügen, sind für die schulische Ausbildung ein Gewinn, denn Ziel ist es: Menschen auf das Leben vorzubereiten, jeden Tag Neues über sich selbst und die Umwelt zu erfahren sowie das beiläufige, intrinsisch motivierte Lernen zu fördern. Auch vorhandene Kernkompetenzen, Fähigkeiten sowie Fertigkeiten additiv zu erweitern – das ist das ultimative Ziel der Neugier (vgl. Kashdan, 2010, S. 7).

Dissemination

Zehetner, G. (2014). Die Heterogenität der Neugier. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer, & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. S. 165–180. Kassel: Kassel University Press.

Literatur

- Branden, N. (2009). *Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. Erfolgreich und zufrieden durch ein starkes Selbst*. München: Piper.
- Henning, J. & Netter, P. (2005). *Biopsychologische Grundlagen der Persönlichkeit*. München: Spektrum Akademischer Verlag/Elsevier.
- Kang et al. (2009). The wick in the candle of learning. *Psychological Science*, Vol. 20, 8, S. 963–973. Pasadena.
- Kashdan, T. (2010). *Curious – Discover the missing ingredient to a fulfilling life*. New York: Harper Collins publishers.
- Keller, H. (1977). Der Zusammenhang zwischen perceptiver und epistemischer Neugier in der Theorie D.E. Berlynes. *Zeitschrift für experimentielle und angewandte Psychologie*, S. 602–612.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Spitzer, M. (2005). *Wie funktioniert das Gehirn?* Stuttgart: Schattauer.

Neugierde
Neugierdeförderung
Selbstbestimmung
Forschendes Lernen
Persönlichkeit

Danièle Hollick

Collaborative Learning Arrangements for an Inclusive Teacher Education



Danièle Hollick, Dr. MA MEd.

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin im Institut Forschung & Entwicklung und Z.I.M.T.

Forschungsschwerpunkte
Kollaboratives Lernen, Inklusion
mit Fokus Migration

Kontakt
daniele.hollick@ph-linz.at

Abstrakt

Im Zuge der Inklusionsdebatte im Bildungsbereich wird die Frage nach der Gestaltung und Organisation von Lehr-Lernumgebungen und -prozessen im Kontext von Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem immer wesentlicher. Pädagogisches Handeln ist unter einer inklusionsorientierten Prämisse der Anerkennung aller Lernenden darauf auszurichten, „etwas reflektiert und dann auch in institutionalisierter Form zu tun, was lebensweltlich ebenso vorbereitend wie basal ist: nämlich durch Zeigen nicht nur Lernen mit und von anderen, sondern auch durch andere zu ermöglichen“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 71). Diese Sicht auf pädagogisches Handeln hebt die traditionelle Auffassung von Lehrenden als Wissende und Zeigende auf, auch werden sie nicht nur auf ihre Rolle als Lerncoaches beschränkt, sondern sind Partizipierende in Lernprozessen, auch ihrer eigenen. Im Sinne eines „shift from teaching to learning“ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach Bosse (2012) wird in diesem Projekt der Frage nachgegangen, wie dieser Paradigmenwechsel im Kontext inklusionsorientierten Lernens auf Lehr-Lernarrangements übertragen und umgesetzt werden kann.

Potentiale für das Lernen mit, von und durch andere werden in kollaborativen Lernarrangements gesehen. Angenommen wird, dass in der subjektorientierten Ausrichtung von formalen Lernprozessen die Diversität von Lernenden anerkannt und dadurch eine Partizipation aller unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit in Lernsettings ermöglicht werden kann. Die Aufmerksamkeit gilt dabei auch dem Faktor „Wissen“, der in der Literatur im Zusammenhang von Lernarrangements und Inklusion noch vernachlässigt wird.

Die Möglichkeit einer gleichberechtigten Partizipation aller Lernenden in formalen Lernarrangements wird im Ansatz des Knowledge Building nach Scardamalia und Bereiter (2010) gesehen. Es eröffnet sich eine Perspektive auf formale Lernprozesse, die eine Anerkennung aller Beiträge für eine gemeinsame Wissensentwicklung und -verbesserung im Rahmen eines kollektiven Lernprozesses erlaubt. Im Zentrum steht die Frage nach der Umsetzung dieses Ansatzes im Rahmen der Lehrer/-innenbildung.

Ziel des Projektes ist, Inklusion nicht nur als Inhalt im Rahmen der pädagogischen Ausbildung anzubieten, sondern auch als Erfahrungsraum in kollaborativen Lernprozessen allen Studierenden zu ermöglichen.

Methode

Es werden halbstandartisierte Interviews mit Lehrenden, die das Konzept des kollaborativen Lehr-Lernarrangements in ihrer Lehre implementiert haben, durchgeführt. Der Leitfaden wird nach inhaltlichen Konstrukten entwickelt, die jeweils mit drei Fragen abgedeckt werden: 1. Offene Frage (Anknüpfung an unmittelbar verfügbares Wissen), 2. Theoriegeleitete, hypothesengerichtete Fragen (als Angebote für IPN, diese aufzugreifen oder abzulehnen) und 3. Konfrontationsfragen (kritische Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien und Zusammenhängen vor dem Hintergrund konkurrierender Alternativen) (vgl. Flick, 2009, S. 203f). Die Datenerhebung erfolgt bei den teilnehmenden Studierenden mittels eines Fragebogens, der mit SPSS deskriptiv und analytisch ausgewertet wird.

PARTIZIPATION & INQUIRY

Ergebnisse

Aus einer ersten Auseinandersetzung mit Möglichkeiten für die Gestaltung eines inklusionsorientierten Lernsettings im hochschuldidaktischen Kontext in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beschreiben kann resümierend festgestellt werden, dass mit Knowledge Building nach Scardamalia und Bereiter (2010), Bereiter (2009) Inklusion im Sinne einer Anerkennung von Diversität und Gleichberechtigung sowohl als Lerngegenstand als auch als eine inklusionsorientierte Lernmöglichkeit geeignet ist. Durch die Diversität an Ideen sowie eine gleichberechtigte Teilnahme an der Wissensverbesserung und Teilhabe am „public knowledge“ ist Inklusion nicht nur Inhalt, sondern auch unmittelbarer Erfahrungsraum pädagogischer Ausbildung (Hollick, 2014).

Festgehalten werden kann im Sinne des Knowledge-Building-Ansatzes nach Bereiter (2009), dass sich Wissen nachhaltig durch ein tieferes Verstehen von Verhältnissen bzw. Beziehungen zwischen den Wissenden untereinander sowie zu dem Wissensobjekt entwickelt. Mit dem Recht, auch bei der Wissensentwicklung und -verbesserung nicht ausgeschlossen zu werden (vgl. Eichholz, 2013, S. 115), wird die Auseinandersetzung mit Inklusion im pädagogischen Kontext im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Studierenden zu öffnen sein.

Literatur

- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Bereiter, C. (2009). *Education and Mind in the Knowledge Age*. New York: Routledge.
- Bosse, D. (2012). Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Praktiken und Forschung* (S. 11–28). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Eichholz, R. (2013). Streitsache Inklusion. Rechtliche Gesichtspunkte zur aktuellen Diskussion. In G. Feuser & Th. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 67–115). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hollick, D. (2014). Knowledge Building als Möglichkeit einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitingner (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze* (S. 25–28). Kassel: University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2010). A Brief History of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36 (1).

Lehrerbildung
inklusive Bildung

Astrid Huber
Karin Rieß

Naturwissenschaftliche Professionalisierung in der Lehrer/-innenbildung



Huber Astrid
HSProf. Mag. Dr. Dipl.Päd.

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin am Linzer Zentrum für Mathematik-Didaktik.

Forschungsschwerpunkte
Forschenden Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bereich Grundschuldidaktik Sachunterricht.

Kontakt
astrid.huber@ph-linz.at

Abstrakt

In diesem Projekt soll der Frage nachgegangen werden, wie sich das subjektive Kompetenzzempfinden in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern bei Studierenden und Lehrenden dieser Fächer entwickelt (Mayr, J., 2010; Mayr, J. & Neuweg, G. H., 2006).

Dazu wird das subjektive Kompetenzzempfinden von Studierenden in den letzten beiden Ausbildungssemestern und von Lehrer/-innen sowohl am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn als auch nach langjähriger Berufserfahrung erhoben. Diese Daten sollen mit dem aktuellen Stand der Forschung zur Didaktik der Naturwissenschaften abgeglichen und auf mehreren Ebenen ausgewertet werden.

Dabei wird zunächst der Frage nachgegangen, wie sich das persönliche Kompetenzzempfinden der Studierenden in Bezug auf das Unterrichten von naturwissenschaftlich-technischen Inhalten während, unmittelbar nach der Ausbildung und nach langjähriger Unterrichtstätigkeit verändert (Huber, A., 2011).

Anschließend sollen des Weiteren in diesem Projekt die folgenden Punkte geklärt werden:

- Wie entwickelt sich die methodisch-didaktische Kompetenz der Studierenden bzw. Lehrenden in Bezug auf das Unterrichten von naturwissenschaftlich-technischen Inhalten im Sachunterricht bzw. den einzelnen Fächern im Lauf der Zeit?
- Welche Motive waren in der betrachteten Zielgruppe ausschlaggebend, sich für ein Studium des Lehramtes in naturwissenschaftlich-technischen Fächern zu entscheiden?
- Wie hat sich die eigene naturwissenschaftlich-technische Ausbildung in Hinblick auf die beruflichen Anforderungen ausgewirkt und welches Veränderungspotential ergibt sich im Weiteren für die Aus- und Fortbildung daraus.

In dieser Studie wird der Fokus besonders auf die persönlich wahrgenommenen Stärken und Schwächen der naturwissenschaftlich-technischen Ausbildung von Grundschullehrer/-innen, Lehrer/-innen mit technisch-naturwissenschaftlichen Lehrämtern für die Pflichtschulen (NMS) und universitär ausgebildeten Lehrer/-innen in diesen Fächern für mittlere und höhere Schulen gelegt. Die Erkenntnisse daraus sollen daher einerseits in die Hochschuldidaktik für das Lehramt an Grundschulen als auch in die entsprechende Ausbildung für technisch-naturwissenschaftliche Fächer an weiterführenden Schulen Eingang finden.

In einem ersten Schritt werden die subjektiv empfundenen Vor- und Nachteile in den unterschiedlichen Ausbildungen erfragt (Nieskens, B., 2009). Erkenntnisse, die in diesem Zusammenhang gewonnen werden, sollen als Basis für Ansätze eines adäquaten, innovativen Unterrichts dienen.

Mit dem Start der Pädagog/-innenbildung Neu sollen entsprechende Modelle und Konzepte für den naturwissenschaftsdidaktischen Unterricht, die aus Good-Practice Beispielen aus den laufenden Lehramtsstudien resultieren, für (Hochschul-)Lehrende als Anregung zur Verfügung stehen (Reitinger J., 2011).

Methode

In einer ersten Welle wurden im Studienjahr 2014/2015 Daten aus drei Stichprobengruppen erhoben. Die Gruppe 1 umfasst Studierende (N=180) im 3. Ausbildungsjahr zum Lehramt für Grundschulen. Am Beginn und am Ende des Wintersemesters (Datenerhebung 10/2014 und 01/2015) werden mit einem Fragebogen Einstellung und Veränderungen zum ‚Forschenden Lernen‘ erhoben. Aus dieser Gruppe werden Studierende (N=30) ausgewählt und in einem leitfadengestützten Interview zu ihrer naturwissenschaftlichen (Vor-)Bildung befragt. Die Gruppe 2 umfasst Lehrende (N=10) mit mindestens einem naturwissenschaftlichen Lehramt (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, ...) an einer mittleren/höheren Schule und mit mindestens einem Jahr, maximal jedoch fünf Jahren Berufserfahrung, die in einem leitfadengestütztem Interview zu ihrer naturwissenschaftlichen (Vor-)Bildung befragt werden.

Die Gruppe 3 umfasst Lehrende (N=10) mit mindestens einem naturwissenschaftlichen Lehramt (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, ...) an einer mittleren/höheren Schule und mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung, die in einem leitfadengestütztem Interview zu ihrer naturwissenschaftlichen (Vor-)Bildung befragt werden.

Ergebnisse

Ergebnisse liegen derzeit noch nicht vor, da die Datenerhebung aus der Gruppe 2 und 3 noch nicht abgeschlossen werden konnte. Die Daten der Gruppe 1 sind vollständig erhoben und liegen zur Auswertung bereit.

Literatur

- Huber, A. (2011). Naturwissenschaftliches Lernen – Neue Wege in der Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern. In: AG Naturbild: Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Handbuch Teil 2: Pädagogische Förderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayr, J. (2010). Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zur Frage, wie man gute Lehrpersonen bekommt. In: Abel, Jürgen/Faust, Gabriele (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Neuweg, H.G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, Martin/Greiner, Ulrike: *Schauen, was rauskommt: Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen*. Wien/Münster: LIT.
- Nieskens, B. (2009). Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier.
- Reitinger, J. (2011). Das AuRELIA-Konzept. Interessensförderung durch methodisch-strukturierte Öffnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: A. Fächter & K. Moegling (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung. Beispiele aus der Unterrichtspraxis*. Band 2, Kassel: Prolog.



Rieß Karin, Mag. rer. nat.

Lehrende und forschende Mitarbeiterin in den Bereichen „Fortbildung: Fachdidaktik für Naturwissenschaften“ sowie „Schul- und Unterrichtsentwicklung (EBIS)“ an der PPHDL. Professorin für PH und M am Gymnasium Fadingerstraße, Linz.

Forschungsschwerpunkte

Naturwissenschaftliche Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Ausbildung und im Berufsleben.

Kontakt

karin.riess@ph-linz.at

**Forschendes Lernen
Naturwissenschaften
Lehrer/-innenbildung**

Christina Konrad

Die Zehnerüberschreitung im kybernetischen Mathematikunterricht



Christina Konrad, MA

Lehrende und Forschende an der PPHDL

Forschungsschwerpunkte
Kybernetisches Lernen und Unterrichten, Mathematikdidaktik

Kontakt
christina.konrad@ph-linz.at

KUL

Zehnerüberschreitung
kybernetisch
Unterrichten und Lernen
Teilschrittverfahren
Zehnerunterschreitung

Abstrakt

Laut einer Studie von Gaidoschik (2010) rechnet ein großer Teil von Kindern am Ende des ersten Schuljahres zählend über den Zehner. Es besteht Einigkeit darüber, dass verfestigte zählende Rechenstrategien dauerhaft und über den Zahlenraum 20 hinaus für ein umfassendes mathematisches Verständnis hinderlich sein können. Um dieses zählende Rechnen und dessen Verfestigung zu vermeiden, sollten im Unterricht Strategien angeboten und vermittelt werden, die ein nichtzählendes Rechnen über und unter den Zehner möglich machen (vgl. Krauthausen & Scherer, 2008; Gaidoschik, 2010; 2012; Schipper, 2009).

In der Fachliteratur gilt die Zehnerüberschreitung mit dem Teilschrittverfahren als Stolperstein auf dem Weg zur Rechenkompetenz im Zahlenraum 100 (vgl. Gaidoschik, 2010; 2012; Rinkens & Eilerts, 2012). Trotzdem ist man sich darüber einig, dass das Über- und Unterschreiten des Zehners in Teilschritten ein wichtiges Verfahren ist, weil es eben das einzige Verfahren ist, das eine nicht zählende Über- und Unterschreitung unabhängig von Aufgabe und Zahlenraum möglich macht (vgl. Schipper, 2009; Gaidoschik, 2012). Die schrittweise Überschreitung des Zehners mit kleinen Zahlen (2, 3, 4) fällt den Kindern laut Rinkens und Eilerts (2012) leichter als die Überschreitung mit größeren Zahlen (5, 6, 7, 8, 9).

Thema der vorliegenden Untersuchung ist zum einen die Erkundung des IST-Standes zur Zehnerüber- und -unterschreitung im praktischen Feld. Gaidoschik (2010) führt den großen Anteil von Kindern, die Aufgaben zur Zehnerüber- und -unterschreitung am Ende des ersten Schuljahres zählend lösen, vor allem auch auf die mangelnde Erarbeitung verschiedener Strategien im Unterricht und den Einsatz von nicht-adäquaten Lehrmitteln zurück. Interessant ist in diesem Zusammenhang, welche Strategien im Unterricht von Lehrpersonen gezielt vermittelt und welche Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden.

Zum anderen wird die Vermittlung der Zehnerüber- und -unterschreitung in Teilschritten im Zuge des kybernetischen Rechenunterrichts (vgl. Konrad & Lindtner, 2014) genauer beleuchtet. Hier wird die Kompetenz, in Teilschritten nicht zählend über und unter den Zehner zu rechnen, systematisch und schrittweise aufgebaut. Durch den gezielten Einsatz der Finger (vgl. Moeller & Nuerk, 2012; Roesch & Moeller, 2015) beim Zählen und Rechnen (finger display) von links nach rechts werden eine sichere Zählfertigkeit und Faktenwissen im ZR 10 aufgebaut. Durch die Aufteilung in kleine (+/-2,3,4) und große (+/-5,6,7,8,9) Über- bzw. Unterschreitung und die Automatisierung von Zerlegungsaufgaben (auch unter Verwendung der Finger) wird den Kindern der Zugang zu dieser Strategie erleichtert.

Fragestellungen

Wie schätzen Lehrpersonen Bedeutung und Schwierigkeitsgrad der ZÜ ein? Welche Strategien zur ZÜ kennen sie bzw. vermitteln sie gezielt im Unterricht und warum? Welche Lehrmittel werden eingesetzt? Führt die schrittweise Vorgehensweise unter Verwendung der Finger im kybernetischen Unterricht tatsächlich dazu, dass Kinder, ohne zu zählen, schrittweise über bzw. unter den Zehner rechnen? Und ist dieser systematische Aufbau mit dem Ziel des nicht zählenden

Rechnens in Teilschritten über und unter den Zehner im Unterricht aus Sicht von Lehrpersonen und Eltern realisierbar?

Methode

Im vorliegenden Projekt werden Lehrpersonen in Oberösterreich mittels Online-Fragebogen zu ihrer Erfahrung und ihrer Meinung zur Bedeutung und zum Schwierigkeitsgrad der Zehnerüber- und -unterschreitung befragt. Außerdem werden Fragen zu ihrem Kenntnisstand verschiedener Strategien zur Zehnerüber- bzw. -unterschreitung und zum Materialeinsatz gestellt. Darüber hinaus wird die systematische Erarbeitung der Zehnerüber- bzw. -unterschreitung im kybernetischen Mathematikunterricht (vgl. Konrad & Lindtner, 2014) näher beleuchtet. Dazu werden gezielt Lehrpersonen ausgewählt, die eine Ausbildung zum kybernetischen Lernen und Unterrichten (KUL) haben und mit dem Schulbuch „Lernen mit Lilli“, das auf diesem Konzept basiert, arbeiten. Mit Hilfe eines Unterrichtstagebuches wird erhoben, wie viel Zeit für die Erarbeitung der Zehnerüberschreitung in Teilschritten und deren Teilfertigkeiten aufgewandt wird. Zudem wird dokumentiert, ob es Probleme bei der Umsetzung des Konzepts im Unterricht gibt und welcher Art diese Probleme sind. Mittels Fragebogen wird außerdem erhoben, wie die Eltern den Einsatz des Konzepts erleben. Hierbei ist vor allem interessant, ob die handelnden Übungen zu Hause für die Eltern verständlich und umsetzbar sind.

Am Beginn des Schuljahres werden demografische Daten sowie die mathematische Ausgangsleistung (ERT 0+) von Schüler/-innen aus 3 Volksschulklassen erhoben. Zudem wird erhoben, ob die Kinder ihre Finger am Beginn des Schuljahres benennen und gezielt bewegen können. Im Laufe des Schuljahres wird zusätzlich überprüft, inwieweit die Kinder wichtige Teilfertigkeiten (Zählen, Mengenerfassung, Rechnen im ZR 10, Zerlegungsaufgaben) beherrschen.

Der Mathematikunterricht wird im Laufe des Schuljahres viermal gefilmt. Die Videografien sollen Aufschluss darüber geben, wie das Konzept im Unterricht umgesetzt wird.

Am Ende des Jahres werden die mathematischen Leistungen erneut überprüft (ERT 1+). Zudem wird erhoben, wie die Kinder über bzw. unter den Zehner rechnen. Die Kinder werden beim Rechnen aufgenommen, die Lösungsstrategie sowie die Anzahl der richtigen Aufgaben werden notiert.

Ergebnisse

Projekt in Vorbereitung/Arbeit.

Literatur

- Gaidoschik, M. (2010). *Wie Kinder rechnen lernen – oder auch nicht. Eine empirische Studie zur Entwicklung von Rechenstrategien im ersten Schuljahr.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gaidoschik, M. (2012). *Zehnerüberschreitung. Viele Wege führen über den Zehner. Einige Anregungen zur Behandlung von Aufgaben mit Zehnerübergang im ersten Schuljahr.* <http://www.recheninstitut.at/mathematische-lernschwierigkeiten/fordertips/zehneruberschreitung> (Datum des Zugriffs: 15.02.2015)

Konrad, C. & Lindtner, A. (2014). *Leitfaden für den Mathematikunterricht.* Linz: Trauner.

Krauthausen, G. & Scherer, P. (2008). *Einführung in die Mathematikdidaktik.* Heidelberg: Spektrum.

Moeller, K. & Nuerk, H.C. (2012). *Zählen und Rechnen mit den Fingern: Hilfe, Sackgasse oder bloßer Übergang auf dem Weg zu komplexen arithmetischen Kompetenzen? Lernen und Lernstörungen, 1 (1), 33–53.*

Padberg, F. (2007). *Didaktik der Arithmetik für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Mathematik Primar- und Sekundarstufe.* Berlin: Springer.

Rinkens, H.D. & Eilerts, K. (2012). *Entwicklung der Rechenfertigkeit von Erstklässlern im Bereich der Addition.* In: Blum, W., Borromeo Fern, R. & Maaß, K. (Hrsg.). *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität. Festschrift für Gabriele Kaiser.* Wiesbaden: Springer, 265–274.

Roesch, S. & Moeller, K. (2015). *Considering digits in a current model of numerical development.* *Frontiers in Human Neuroscience, Volume 8, Article 1082.* Verfügbar unter: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4292462/>. Datum des Zugriffs: 03.06.2015.

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

Martina Müller

Begabungsförderung in der Lehrer/-innenbildung



Martina Müller, MA

Lehrende, Forschende und Leiterin der ARGE Begabungsförderung an der PPHDL, Specialist in Gifted Education, Lehrende in der Fort- und Weiterbildung.

Forschungsschwerpunkte
Begabungsförderung in Unterricht und Lehre

Kontakt
martina.mueller@ph-linz.at

Lehrer/-innenbildung

Begabungsförderung

Professionalisierung

Abstrakt

Begabungsförderung ist ein zentrales Thema in der Pädagog/-innenbildung. Neu. Im Rahmen des Professionalisierungsprozesses sollen angehende Lehrer/-innen auf die Vielfalt der Menschen und ihre unterschiedlichen Lernmöglichkeiten vorbereitet werden. Professionelle Lernbegleitung bedarf deshalb eines Perspektivenwechsels, der darauf gerichtet ist, die Schule an die Kinder anzupassen – und nicht umgekehrt. Dies bedarf jedoch einer methodischen und systematischen Reflexion über Bedingungen und Grenzen begabungsfördernder Lernumwelten in der (Grund)-Schule im Rahmen von Bildung und Erziehung. Die Qualität der Lehrer/-innenbildung könnte damit entscheidenden Einfluss auf den öffentlichen Wertediskurs – durch die Vernetzung von Studierenden, Lehrenden der Universität und der Schulen, Ministerien, Schuladministration und Öffentlichkeit – über alle Schularten hinweg gewinnen. Der Fokus dieser Arbeit nimmt einen Aspekt auf, der in der Professionsforschung bislang völlig unterrepräsentiert ist, nämlich die Frage der pädagogischen Begabungsförderung im Sinne eines prinzipiellen pädagogischen Anspruchs für Lehren und Lernen sowie die dafür notwendigen Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften. Obwohl zahlreiche anerkannte und aktuelle Unterrichtsmodelle auf die verschiedenen Ansätze der Begabungsförderung Bezug nehmen (vgl. Fischer et al. 2008, Schenz 2012), scheint diese Erkenntnis auf Professionsebene für pädagogisches Handeln kaum Niederschlag zu finden. Ein Grund kann darin liegen, dass der Zusammenhang zwischen professioneller Haltung und pädagogischer Begabungsförderung bislang zu wenig empirisch erforscht wurde. Mithilfe einer quantitativen Studie soll ein aktuelles Bild der Begabungslandschaft an Österreichs Pädagogischen Hochschulen gezeichnet und der Zusammenhang zwischen begabungsfördernden Kompetenzen für professionelles pädagogisches Handeln unter der Maßgabe von normativen Maximen beruflichen Handelns aufgezeigt werden.

Methode

Anhand vorliegender Instrumente zur Evaluierung des eigenen Unterrichts im Bereich der Pflichtschulen (Steenbuck 2011; Helmke & Lenske 2013) wurde ein 53 Items umfassender quantitativer Fragebogen entwickelt und einem Pretest unterzogen (N=166). Im Anschluss an die erfolgreiche Reliabilitätsprüfung wurde dieser zur Hauptuntersuchung herangezogen und die Lehrenden aller österreichischen Pädagogischen Hochschulen zur Teilnahme an der Online-Befragung eingeladen (N=553). Die Rücklaufquote von nur 50,45 % ließ die Stichprobe auf N = 279 schrumpfen. Die anschließende statistische Auswertung erfolgte mittels SPSS 22. Grundlegende Forschungsfragen dazu waren: Wie und in welchem Ausmaß wird im Rahmen der Lehrer/-innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen begabungsfördernder Unterricht umgesetzt? Ist das Thema Begabungsförderung Inhalt von Lehrveranstaltungen? Welche methodische Vielfalt kommt zur Anwendung? Werden Differenzierung und Individualisierung umgesetzt? Gibt es Tendenzen in Richtung selbstbestimmtes oder gar autonomes Lernen? Über welche begabungsfördernden Kompetenzen verfügen Hochschullehrpersonen? Wie

stehen sie zum Thema Begabungsförderung? Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Domänen (Humanwissenschaften, Fachdidaktiken, ...)? Wie steht es um die Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation der Lehrenden? Erfüllen die Pädagogischen Hochschulen Österreichs die Kriterien einer begabungsfördernden Institution? Diese Forschungsfragen wurden anhand von Hypothesen überprüft, die sich auf die Themenfelder „Begabungsfördernder Unterricht“, „Begabungsfördernde Lehrperson“ und „Begabungsfördernde Institution“ bezogen. Untersucht wurden auch eventuelle domänenspezifische Unterschiede eines begabungsfördernden Grundverständnisses der Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen.

Ergebnisse

Zur Darstellung des begabungsfördernden Charakters des Unterrichts von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich wurde ein Instrument konzipiert, dem mehrere validierte Verfahren zugrunde liegen. Dieses Verfahren wurde nach den Gütekriterien der klassischen Testtheorie überprüft und erreichte in allen Bereichen durchwegs befriedigende Ergebnisse. Da bei der Hypothesenerstellung von einer schiefen Verteilung (kein begabungsfördernder Unterricht an Pädagogischen Hochschulen) ausgegangen wurde, galt es zu überprüfen, ob es sich bei den erhobenen Daten, die auf der subjektiven Selbsteinschätzung der Lehrenden beruhen, um normalverteilte handelt. Die mittels Normalverteilungstest nach Kolmogorov-Smirnov bzw. Chi-Quadratstest durchgeführte Analyse ergab bei allen Variablen eine Signifikanz auf dem 5%-Niveau. Damit kann also nicht von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden. Bei den demografischen Daten handelt es sich mit Ausnahme des Alters der befragten Personengruppe um eine rechtsschiefe Verteilung der Daten, die mit Werten deutlich unter 1 aber als moderat zu bezeichnen ist (Miles & Shevlin 2001, S. 74). Die vorliegende Abweichung von der Normalverteilung gilt demnach noch als akzeptabel. Bemerkenswert ist im Vergleich dazu die Verteilung des Alters der Testpersonen, die mit einem Wert von $-0,493$ linksschief ist. Von den insgesamt 279 ausgewerteten Fragebögen liegen 120 Personen im Bereich zwischen 50 und 59 Jahren. 43% der befragten Hochschullehrpersonen befinden sich demnach in den letzten Jahren ihrer voraussichtlichen aktiven Berufstätigkeit, was für die Auswertung der begabungsfördernden Elemente des Unterrichts durchaus interessant erscheint. Die einzelnen Hypothesen wurden je nach Hypothesenart mit unterschiedlichen Verfahren überprüft. Unterschiedshypothesen wurden mittels t-Test bzw. einfaktorier Varianzanalyse (ANOVA) auf Signifikanz untersucht. Mittels des Korrelationskoeffizienten nach Pearson wurden die Zusammenhangshypothesen überprüft.

Literatur

- Fischer, Ch., Mönks, J.F. & Grindel, E. (2008): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren. 2. Auflage. Münster: LIT.
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Lenske, G. (2013): Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung, Beiträge zur Lehrerbildung, 31 (2), 2013. S. 214–233.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2001): Applying Regression & Correlation – A Guide for Students and Researchers. London: SAGE Publications.
- Schenz, Ch. (2011): Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. In: Schenz, Ch. / Rosebrock, St. / Soff, M. (Hrsg.) (2011): Von der Begabungsförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Praxisberichte des ICBF Münster / Nijmegen, Band 4. Münster: LIT. S. 45–62.
- Schenz, Ch. (2012). LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person. München: Utz.
- Steenbuck, O. (2011): Merkmale begabungsfördernden Unterrichts. In: Steenbuck, O. / Quitmann, H. / Esser, P. (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz. S. 70–91.

Manuela Heindl

Forschendes Lernen nach dem CrEEd-Konzept mit Neuen Medien in der Sekundarstufe



Manuela Heindl, MA BEd.

Assoziierte Forscherin an der PPHDL, ehemalige Lehrbeauftragte der KPH Krems und derzeit am South Thames College in London.

Forschungsschwerpunkte
Media and their influence on inquiry, Learning at school

Kontakt
manuela.plank@south-thames.ac.uk

Abstrakt

Die Forderungen der Europäischen Kommission (2000, S. 10), die im Lisbon European Council schriftlich festgelegt wurden, besagen, dass zu aktuellen Basisfähigkeiten IKT-Kenntnisse, Fremdsprachen, Verständnis der Technischen Kultur sowie Unternehmensgründung und soziale Fähigkeiten zählen. Daher stellt sich die Frage, ob die Durchführung von Forschendem Lernen mit dem Konzept CrEEd nach Reitingner (2013, 116ff) eine Annäherung an diese Zielvorstellungen bewirkt.

In einer qualitativen Untersuchung werden fünf Lehrer/-innen befragt, welche Auswirkungen Forschendes Lernen mit den neuen Medien auf die Grammatik und Rechtschreibkompetenz der Schüler/-innen, die Deutsch als ihre Fremdsprache vorweisen, haben kann.

In einer quantitativen Untersuchung werden Grammatik- und Rechtschreibleistungen ihrer rund 150 Schüler/-innen erfasst. Die Ergebnisse sollen zeigen, welche Veränderungen Lehrer/-innen in den Grammatik- und Rechtschreibkompetenzen ihrer Schüler/-innen wahrnehmen können und ob sich diese auch quantitativ in den Leistungen der Schüler/-innen zeigen werden.

Methode

Zunächst werden Expert/-innen, die schon Erfahrung in der Anwendung von CrEEd haben, zu Ihren Einschätzungen bezüglich des Einflusses auf die Sprachkompetenz sowie einiger anderer Kompetenzen befragt.

Basierend auf diesen Ergebnissen wird ein quantitativer Fragebogen für Schüler/-innen erstellt. Es werden fünf Lehrer/-innen in Großbritannien gesucht, die sich vorstellen können, die Grammatik- und Rechtschreibeinheiten im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ mittels des Konzeptes CrEEd für Forschendes Lernen mit neuen Medien durchzuführen. Die Lehrer/-innen werden von der Forscherin eingeschult, bekommen auch eine Vorführstunde und weitere Materialien zu ihren nächsten Grammatikkapiteln. Dann wird ein Rechtschreib- und Grammatiktest bei Schüler/-innen als Versuchsgruppe und mit einer Kontrollgruppe angewendet, um die Erfolgskurve zwischen beiden Gruppen nach der Durchführung von CrEEd vergleichen zu können. Danach werden die Grammatik- und Rechtschreibeinheiten nach dem Konzept CrEEd ohne die Forscherin ein Trimester lang unterrichtet. Abschließend wird der gleiche Grammatik- und Rechtschreibtest angewendet, um die Erfolgskurven zwischen der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe erneut vergleichen zu können. Des Weiteren wird ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung von Haltungen und Kompetenzen vorgelegt. Dieser Fragebogen enthält deduktiv abgeleitete Elemente aus einschlägiger Literatur als auch induktiv abgeleitete Elemente aus den durchgeführten Expert/-inneninterviews. Die Ergebnisse werden mit einer qualitativen Befragung der Lehrer/-innen, die das Projekt „Forschendes Lernen“ ein Trimester lang durchführten, verglichen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse sind in Ausarbeitung und werden in einer Dissertation festgehalten.

Literatur

- Europäische Kommission (2000). Commission of the European Communities. Commission Staff Working Paper – Memorandum in Brussels [online]. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> [abgefragt am 30.07.2013].
- Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Immenhausen bei Kassel: Prolog. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik 12)

CrEEed-Konzept
Forschendes Lernen
eEducation
E-Learning
Fremdsprachenunterricht
aktivierende Methode

Johannes Reitinger

Criteria of Inquiry Learning Inventory CILI



Johannes Reitinger,
HSProf. PD Dr.

Lehrender, Forschender und
Institutsleiter an der PPHDL.
Lektor an verschiedenen Uni-
versitäten, Privatdozent an der
Universität Kassel

Forschungsschwerpunkte
Forschendes Lernen,
Dispositionen

Kontakt
johannes.reitinger@ph-linz.at

Abstract

TILA (Theory of Inquiry Learning Arrangements; Reitinger 2013) is a general theory of inquiry learning that has already been published in research literature. With TILA, the idea of self-determined inquiry in autonomy-oriented arrangements (Deci & Ryan 2004; Reeve 2004) at schools or higher education institutions gets theoretically and empirically confirmed and ready for transfer into the interdisciplinary discourse.

The project focuses on the theoretical framework of TILA which refers to six theory-based criteria of Inquiry Learning. These criteria are a) discovery interest, b) method affirmation, c) experience-based hypothesizing, d) authentic exploration, e) critical discourse, and f) conclusion-based transfer. These six criteria represent the definitional frame construct of inquiry learning and brighten the understanding in several aspects: (a) by referring to these criteria, inquiry learning can be defined more precisely, (b) the criteria allow for a linking between the theoretical framework of inquiry learning and actions (practice of learning), (c) the contentual clarification of the inquiry learning term through the criterial differentiation supports the empirical accessibility of the construct, and (d) the criteria provide an orientation for practitioners when preparing, performing and reflecting inquiry learning arrangements.

Recapitulating the mentioned criteria, inquiry learning can be defined as a process of self-determined quests for discovering knowledge contexts and insights that are new for the inquiring learner. Thereby, inquiry learning evolves into both an autonomous and structured process at the same time. This process reaches from a sensory tangible discovery via a systematic exploration through to a methodological procedure typical of scientific activity (Moegling 2010, p. 100). Inquiry learning arrangements, therefore, are educational settings characterized by collaborative inquiry learning endeavors. Within inquiry learning arrangements, the previously mentioned six criteria unfold.

Nevertheless, a psychometric inventory for postinterventional investigation of Inquiry Learning Arrangements - basing on the mentioned criteria - is still missing. Within the Projekt „CILI“ the development and testing of such an Inventory is the main objective.

Method

To motivate more researchers to consider self-determined inquiry learning according to the introduced theoretical approach, an estimation-measuring inventory for postinterventional investigation of inquiry learning arrangements might be useful. Therefore, the project fosters the development and testing (according to Classical Test Theory and Item Response Theory; DeMars, 2010; Devellis, 2011) of such an inventory. The development is performed in three steps. Firstly, a representative sample of teacher students is investigated to test and reduce a

large number of construct items to a preliminary scale of 16 items (4 items per each criteria; experience-based hypothesizing, authentic exploration, critical discourse, and conclusion-based transfer). The approach of this study 1 follows the methodology of exploratory analysis. Secondly, within study 2 another sample of teacher students is invited to rate the preliminary scale of 16 items. The data is investigated by confirmatory analysis. Finally, study 3 surveys a large number of English native speaking students (about 500). The collected data will be used for analyses according to Item Response Theory.

The first publications concerning this project (Criteria of Inquiry Learning Inventory; CILI) are expected to be published in 2015.

Results

Study 1 has already been conducted. The exploratory analysis successfully lead to a selection of 16 items with good test parameters and adequate normal distributions. High correlations between the different criterial item sets as well as a one factor solution of exploratory factorial analysis lead to the thesis that inquiry-related action domains (experience-based hypothesizing, authentic exploration, critical Discourse, and conclusion-based transfer) represent a homogeneous theoretical overall construct.

Study 2 and 3 are in performance in 2015 and 2016.

References

- Deci, E. L. & Ryan R. M. (Eds.) (2004). Handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press.
- DeMars, C. (2010). Item Response Theory. Oxford University Press, USA.
- Devellis, R.F. (2011). Scale Development: Theory and Applications (Vol.3). Thousand Oaks, Calif: Sage Pubn Inc.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin, Heidelberg und New York: Springer.
- Moegling, K. (2010). Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research. pp. 183–203, Rochester: University of Rochester Press.
- Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Inquiry Learning
inventory
development
Inquiry Learning
Arrangement

Thomas Schöftner

Möglichkeiten webbasierter adaptiver Systeme zur Steigerung der Fremdsprachenkompetenz



Thomas Schöftner
MSc, BEd, Dipl. Multi. Päd.

Lehrender und Forscher an der PPHDL, Lehrauftrag an der Fachhochschule für angewandtes Management Erding

Forschungsschwerpunkte
Kompetenzorientiertes (Fremdsprachen-)Lernen, technologiegestütztes Lernen, E-Learning in der Hochschullehre, Schnittstellenarbeit Medienpädagogik – Forschung

Kontakt
thomas.schoeftner@ph-linz.at

Abstrakt

Die bisherige „Input-Orientierung“ auf Lehrpläne soll durch eine „Output-Orientierung“ auf Bildungsstandards ergänzt bzw. ersetzt werden (vgl. Schott & Ghanbari, 2008, S. 9). Diese Bildungsstandards sollen durch nachprüfbar Kompetenzen festgelegt werden. Mathias von Saldern (2011, S. 67) fügt hier noch hinzu: „Wohl in keinem Bereich deutet sich der Wechsel von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung so stark an wie der Wandel vom Lehrplan zu den Bildungsstandards.“ Dieses Projekt versucht im Kontext von Selbststeuerung, Bildungsstandards und Kompetenzen die Qualität und Effizienz eines webbasierten (Online-)Systems im Hinblick auf Kompetenzerwerb zu thematisieren und analysieren.

Weiters soll diese Arbeit einen wissenschaftlichen Beitrag zur Diskussion um Aspekte von Kompetenzerwerb, Assessment von Kompetenzen sowie Kompetenz im Zusammenspiel mit dem Selbstwirksamkeitskonzept nach Schwarzer & Jerusalem (vgl. Schwarzer, 1994) leisten, der am Beispiel des Englisch-Assistenten fokussiert werden soll.

Der Englisch-Assistent (bzw. Englisch.Digital) ist ein kostenloses System, mithilfe dessen Lehrer/-innen, aber auch Schüler/-innen persönliche individuell abgestimmte Übungsabfolgen arrangieren können. Ein weiterer Zielgedanke ist die Einarbeitung von interaktiven Lernbeispielen zum Forschen, Beobachten und selbstgesteuerten Lernen. Mit dieser Arbeit sollen pädagogische Erkenntnisse zum selbstgesteuerten Lernen von Schüler/-innen der Sekundarstufe 1 erweitert werden. So muss beispielsweise Lernen mitunter auf Prüfungen bzw. Tests ausgerichtet werden, die erst nach längeren Zeitabschnitten, dafür aber in größerem Umfang stattfinden, was erhöhte Anforderungen an das selbstgesteuerte Lernen stellt.

Basierend auf der wissenschaftlichen Diskussion der beiden Bereiche Bildungsstandards und der Frage nach Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mündet die theoretische Auseinandersetzung nach der Forderung von geeigneten Werkzeugen, die Schüler/-innen in diesem Sinne unterstützen können. Eine weitere zentrale Bedeutung für diese Arbeit stellt die Verbindung Lernziele, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und Bildungsstandards einerseits sowie die Entwicklung von Kompetenzen andererseits dar.

Methode

Die im Rahmen dieses Forschungsprojektes erhobenen Daten, die einer quantitativen Untersuchung bzw. Auswertung unterzogen werden, setzen sich mit der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstregulation und Fremdsprachenkompetenz von Schüler/-innen auseinander. Ausgewertet werden die Daten varianzanalytisch hinsichtlich evtl. signifikanter Unterschiede.

Die Forschungsfragen werden anhand von Hypothesen (H1 bis H5) im Rahmen eines „switching replications designs“ überprüft bzw. durchgeführt. Dieses Design zeichnet sich u.a. auch dadurch aus, dass alle Gruppen sowohl Experimen-

tal- als auch als Kontrollgruppen dienen (vgl. Trochim, 2006). Im Rahmen der durchgeführten empirischen Untersuchung wird ein Mix aus Selbst- und Fremdbewertung gewählt. Zu insgesamt drei Datenerhebungszeitpunkten wurde eine Fragebogenuntersuchung (Selbsteinschätzung) sowie praktische Testungen zur Erhebung der Fremdsprachenkompetenz im Bereich Lesen durchgeführt (Informelle Kompetenzmessung Reading). IKM Reading stellt dabei ein diagnostisches Tool zur informellen Kompetenzmessung dar. Alle darin enthaltenen Beispiele sind einem Deskriptor der Bildungsstandards zugeordnet.

Um Objektivität, Reliabilität, Validität und interne Konsistenz des 32 Items umfassenden quantitativ eingesetzten Fragebogens zur Selbsteinschätzung im Vorfeld zu evaluieren, wurde dieser mit insgesamt 40 Schüler/-innen der 7. Schulstufe getestet. Im Anschluss an die erfolgreiche Reliabilitätsprüfung wird dieser zur Hauptuntersuchung (N= 75) herangezogen.

Dissemination

Posterpräsentation:

Möglichkeiten von webbasierten (Online-)Systemen (am Beispiel des Englisch-Assistenten) zur Steigerung der Fremdsprachenkompetenz von Schüler/-innen in der Sekundarstufe 1. In: Aktuelle Fragestellungen und Methoden in der Empirischen Bildungsforschung. Universität Graz, UZT am: 08/11/2013.

Präsentationen im Rahmen des „International Doctoral Colloquium of Media Centre + Educ. Techn. Chair“ an der Technischen Universität Dresden:

- Präsentation im Rahmen des Colloquiums am 11/03/2013
- Präsentation im Rahmen des Colloquiums am 17/04/2014

Präsentationen im Rahmen der „International Summer School Education & Technology, ERIC - Intensive Programme Education Research & IC-Technology“

- Präsentation im Rahmen der Summer School 2012 (01/09/2012 - 10/09/2012)
- Präsentation im Rahmen der Summer School 2013 (08/06/2013 - 17/06/2013)
- Präsentation im Rahmen der Summer School 2014 (20/06/2014 - 01/07/2014)

Literatur

Saldern, M. von (2011). Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster. Norderstedt: Books on Demand.

Schott, F. & Ghanbari, S.A. (2008). Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Münster: Waxmann.

Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. Diagnostica, 40, 105–123.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, 28–53.

Trochim, M.K. (2006). The Switching Replications Design. Abgerufen am 20-07-2014 von <http://www.socialresearchmethods.net/kb/quasiioth.php>

Bildungsstandards
Fremdsprachenlernen
selbstgesteuertes Lernen

Thomas Schöftner

Transparente Leistungsdokumentation mit Lernplattformen (Moodle)



Thomas Schöftner
MSc, BEd., Dipl. Multi. Päd.

Lehrender und Forschender an der PPHDL, Lehrauftrag an der Fachhochschule für angewandtes Management Erding

Forschungsschwerpunkte
Kompetenzorientiertes (Fremdsprachen-)Lernen, technologiegestütztes Lernen, E-Learning in der Hochschullehre, Schnittstellenarbeit Medienpädagogik – Forschung

Kontakt
thomas.schoeftner@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Thomas Prieschl

Abstrakt

Ausgangssituation: (1) Mit der NMS-Leistungsbeurteilung (7-stufige Notenskala, EDL, KEL-Gespräche) kommt dzt. neue Bewegung in die Bildungslandschaft, die auch von der Erkenntnis geprägt ist, dass die gängige Praxis der Leistungsbeurteilung grosso modo weder hinsichtlich der Beachtung der legislativen Vorgaben noch der wissenschaftlichen Erkenntnisse am Stand der Zeit ist. (2) Gleichzeitig kommen digitale Lernunterstützungssysteme mehr und mehr in Gebrauch, die eine zunehmend bedeutsame Rolle (ePortfolio, LMS-Notenbuch, Moodle-Competences-Tool; die Tatsache, dass bislang quasi-private Aufzeichnungen und Prozesse transparent und diskutierbar werden ...) für die Praxis der Leistungsfeststellung, -dokumentation, -präsentation und -beurteilung, ja der „neuen Lernkultur“ selbst zu spielen beginnen.

Die Chance: Neue Werkzeuge können neue Gewohnheiten und gute Praxis – im konkreten Fall hinsichtlich Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung – herausfordern und stabilisieren; das Gegenteil muss jedenfalls vermieden und verhindert werden. Es ist wünschenswert, dass in dieser letztlich noch frühen Phase der Implementierung digitaler Werkzeuge in den Unterrichtsalltag deren Einführung und Weiterentwicklung legislativ und wissenschaftlich am Stand der Zeit erfolgt.

Der Ansatzpunkt des Projekts: Zwei Institute Pädagogischer Hochschulen (PHB, PHDL) modellieren entlang gemeinsam entwickelter, allgemeiner Gesichtspunkte je zwei komplette Jahrgangskurse (5. und 7. Schulstufe) für die Lernmanagementsysteme LMS und Moodle. Dieser SHOWCASE demonstriert Möglichkeiten, Nutzen und Vorteil des Lernens mit Lernplattformen genauso wie eine komplette Schuljahrgänge überspannende Leistungsfeststellungssammlung und einer auf Grund dieser Beobachtungen und Artefakte erstellten Gesamtbeurteilung. Der SHOWCASE ist somit Anlass zu gemeinsamer, inhaltlicher Entwicklungsarbeit und Produkt der Demonstration und Dissemination dieser gemeinsamen Verständnisgrundlage. Die Trägerschaft durch die Pädagogischen Hochschulen weist das Projekt als explizit pädagogisch aus und erkennt darin konkrete Ansatzpunkte für eine Nachhaltigkeit.

Projektvorgaben

TRANSPARENZ: Die Aufzeichnungen zur Leistungsdokumentation sollten für Schüler/-innen und Eltern jederzeit einsehbar sein. Es findet aber keine automatisierte Berechnung statt, die den momentanen Leistungsstand in Form einer Ziffernote ausgibt. – **KOMPETENZ- UND LERNZIELORIENTIERUNG:** Grundlage der Note sollten ausschließlich die Kompetenzen und Lernziele sein. Je nach Erfüllungsgrad der einzelnen Kompetenzen und Lernziele werden Semester- und Jahresnote ermittelt. – **GESETZESKONFORMITÄT:** Transparenz bedingt die strikte Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben aus der LBVO (vgl. Neuweg, 2009) – **NMS – LERNDDESIGN – KONFORMITÄT:** Im NMS-Lerndesign ist die Qualität der Leistungsbeurteilungspraxis ein wichtiges Kriterium. Wesentliche Bereiche dieser Praxis sind (a) klare Lernziele; (b) die Bestimmung von relevanten Kriterien, die

für die Beurteilung erbrachter Leistungen als Belege für die erzielten Kompetenzen relevant und lerndienlich sind; (c) die Vermittlung von aussagekräftigen, nützlichen, transparenten und nachvollziehbaren Informationen für Schüler und Schülerinnen und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten – ADAPTIERUNGSMÖGLICHKEIT: Auf die detaillierte Vorgabe von Kompetenzen und Lernzielen wurde bewusst verzichtet. Die Formulierung und Auflistung der Kompetenzen und Lernziele für ein Semester (ein Schuljahr) obliegt der Lehrperson. Dies ermöglicht eine optimale Abstimmung mit der individuellen Unterrichtsplanung. Es ist dabei darauf zu achten, dass die Kompetenz- und Lernzielformulierungen den Vorgaben der Lehrpläne und Bildungsstandards entsprechen. Die vorgegebenen Bewertungsskalen sind nur als Vorschlag anzusehen und können individuell angepasst, verändert und ergänzt werden.

Methode

Die Evaluation wird durch eine punktuell eingesetzte Online-Befragung durchgeführt. Dafür wurden für Schüler/-innen (8 Items) und Lehrer/-innen (10 Items) Fragebögen entwickelt, welche sich (teilweise) aus 4-teiligen Likkert-Ratingskalen und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zusammensetzen. Durch die Wahl einer ungeraden Ratingskala wird laut Bortz & Döring (2009) garantiert, dass sich die Teilnehmer/-innen für eine (zumindest.) tendenzielle Richtung entscheiden müssen (vgl. ebd., S. 184). Die quantitative Datenerfassung wird als Online-Befragung im Sommersemester 2015 durchgeführt.

Dissemination

Projekt „Transparente Leistungsdokumentation in Moodle“ In: eLearning Didaktik Fachtagung am 23/10/2014

Vorstellung des Projektes im Rahmen des „Tag der Forschung“ (30/09/2014) der Priv. Päd. Hochschule der Diözese Linz

Publikation des Projektes auf der Plattform „NMSvernetzung – die gemeinsame Arbeitsplattform aller NMS-Lehrer/-innen in Österreich“ (<http://www.nmsvernetzung.at>)

Öffentlich zugänglicher Moodle-Kurs (Grundstruktur der Transparenten Leistungsdokumentation)

Downloadmöglichkeit von Musterkursen von <http://www2.edumoodle.at/tld>

Literatur

Bortz, J. & Döring, N. (2009). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Auflage). Berlin: Springer.

Neuweg, G. (2009). Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellungen für die Schulpraxis. Linz: Trauner.

Leistungsbeurteilung
Moodle
Lernplattform
transparente
Leistungsdokumentation

Danièle Hollick

Begleitforschung Autonome Wochen***Danièle Hollick, Dr. MA MEd.**

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin im Institut Forschung & Entwicklung und Z.I.M.T.

Forschungsschwerpunkte
Kollaboratives Lernen, Inklusion
mit Fokus Migration

Kontakt
daniele.hollick@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Karina Wagenhofer
Johannes Reitinger

Forschendes Lernen**AuRELIA****Selbstbestimmung****Epochenunterricht****Abstrakt**

Ausgehend von einer Studierendeninitiative wurde von Seiten der Pädagogischen Hochschule Linz dem Wunsch nach Erfahrungsräumen für Studierende hinsichtlich neuer und offener Lernkulturen nachgekommen. Dabei wurde von den Studierenden die Idee verfolgt, sich als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer Konzepte nicht nur anzueignen oder diese im Rahmen der Schulpraxis auszuprobieren, sondern innovative Lernwege im pädagogischen Studium selbst zu durchlaufen. Für die Durchführung wurde das Konzept AuRELIA (Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangements) nach Reitinger (2013) herangezogen. Ein Team aus Studierenden und Lehrenden organisierte zwei Wochen entsprechend dem AuRELIA-Konzept Epochendesigns, an denen Studierende teilnahmen, um selbstbestimmt forschend zu lernen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig. Wichtig dabei war, dass die Studierenden von allen Lehrveranstaltungen frei gestellt wurden und diesbezüglich auch keine Ersatzleistungen erbringen mussten. Die teilnehmenden Studierenden, in der Folge Explorers genannt, wurden von Lehrenden, benannt als Inquiry Coaches, während des Prozesses in ihren Vorhaben unterstützt. Außerdem standen den Explorers höhersemestrige Studierende als Mentor/-innen zu Seite, die sich in ihrer Ausbildung mit dem AuRELIA-Konzept reflektiert auseinandergesetzt hatten und die Explorers während der selbstbestimmt forschenden Tätigkeiten begleiteten. Durch das Angebot an Workshops in den jeweiligen Phasen des AuRELIA-Epochendesigns konnten die Explorers die Gruppe für eine diskursive Auseinandersetzung ihrer jeweiligen Fragestellungen nutzen. Diese, den eigenen selbstbestimmten Forschungsprozess begleitenden Arrangements bilden Wedekind (2006) entsprechend einen „Ort, an dem zum Reflektieren von Lernprozessen herausgefordert wird“. Im Rahmen der Begleitforschung richtete sich das Erkenntnisinteresse auf die Prüfung der Reichweite des Konzeptes hinsichtlich der Ansprüche einer aktuellen Lernkultur (vgl. Hollick & Reitinger 2013). Im Zuge der Hypothesenformulierung wurden daher Konstrukte des aktuellen Bildungsdiskurses berücksichtigt (Forschender Habitus, selbstbestimmungsorientiertes Menschenbild, Motivation und Wirksamkeitserwartung).

Methode

Folgende Hypothesen standen im Fokus der Begleituntersuchung: (H1) Forschendes Lernen nach dem AuRELIA-Epochendesign im Rahmen der Lehramtsausbildung erhöht den forschenden Habitus partizipierender Studentinnen und Studenten; (H2) Forschendes Lernen nach dem AuRELIA-Epochendesign im Rahmen der Lehramtsausbildung stärkt ein selbstbestimmungsorientiertes Menschenbild partizipierender Studentinnen und Studenten; (H3) Lehramtsstudierende bewerten Forschendes Lernen nach dem AuRELIA-Epochendesign hinsichtlich der Dimensionen a) empfundene Kompetenz, b) Anstrengungsempfinden und c) Wertzuschreibung höher als konventionellen Unterricht. Zur Erörterung der ersten Hypothese H1 wurde das Konstrukt des forschenden Habitus mittels einer Serie von zehn Items operationalisiert (Reitinger 2013, S. 182).

* abgeschlossenes Projekt

Eine Skala zur Einschätzung des selbstbestimmungsorientierten Menschenbildes wurde zur Untersuchung der zweiten Hypothese H₂ konsultiert. Die in der dritten Hypothese H₃ angeführten Konstrukte wurden durch Items aus dem Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan & Tammen 1989) abgebildet. Hierbei handelt es sich um postinterventionelle Items, die die Bewertung eines Erfahrungskontextes im Sinne einer rückwärtigen Betrachtung ermöglichen. Für jedes der drei Konstrukte a) empfundene Kompetenz, b) Anstrengungsempfinden und c) Wertzuschreibung wurden vier Items aus der gesamten IMI-Batterie für die Untersuchung der dritten Hypothese herausgenommen. Als Untersuchungsdesign wurde ein Eingruppendesign mit insgesamt fünf Messwiederholungen gewählt. Die Treatment-Phase (Phase der Autonomen Wochen) konnte so mit zwei Baseline-Phasen verglichen werden.

Ergebnisse

Den Ergebnissen der vorgestellten Untersuchung schlussfolgernd, nimmt Forschendes Lernen nach dem AuRELIA-Epochendesign einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des forschenden Habitus von Lehramtsstudierenden ein. Weiters schätzen partizipierende Studierende motivationale Dimensionen, wie empfundene Kompetenz, Anstrengungsempfinden und Wertzuschreibung hinsichtlich erlebter forschender Lernepochen im Vergleich zu konventionellen Lernerfahrungen signifikant höher ein. Eine positive Wirkung auf die Selbstbestimmungsorientierung des Menschenbildes kann zwar für die untersuchte Gruppe mit einer hohen Effektstärke bestätigt werden, eine Verallgemeinerung ist aus der Untersuchung – vermutlich aufgrund der kleinen Stichprobe – jedoch nicht ableitbar. Mit diesen Untersuchungsergebnissen finden das AuRELIA-Konzept sowie die Theorie der Forschenden Lernarrangements (TILA) eine weitere empirische Untermauerung, da die gesamte konzeptuelle Architektur von AuRELIA von dieser Theorie abgeleitet werden kann. Aufgrund der kleinen konsultierten Untersuchungsgruppe erscheint es aber als sinnvoll, die Forschungsfragen im Zuge von Folgeprojekten wiederholt ins Auge zu fassen (z.B. durch Studienreplikation oder Stichprobenvergrößerungen).

Dissemination

Reitinger, J. & Hollick, D. (2014). Forschender Habitus, selbstbestimmungsorientiertes Menschenbild und Forschendes Lernen. Die Wirksamkeit des theoriebasierten AuRELIA-Lernepochenkonzeptes im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In I. Benischek & A. Forstner-Ebhart (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich*. Band 4, Wien und Berlin: LIT.

Literatur

- Hollick, D. & Reitinger, J. (2013). Informelles Lernen in der Gestaltung und Reflexion Forschender Lernarrangements. In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext*, Wien und Berlin: LIT, S. 59-70.
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting. A confirmatory factor analysis. In *Research Quarterly for Exercise and Sport* 60(1), S. 48-58.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Wedekind, H. (2006). *Lernwerkstätten – Orte der basisorientierten Schulentwicklung*. Vortrag am 25.01.06 an der Lernwerkstatteröffnung in der Caspar-David-Friedrich-OS Berlin.

Astrid Huber

EU Projekt – Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen*



Astrid Huber,
HSProf. Mag. Dr. Dipl.Päd.

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin am Linzer Zentrum für Mathematik-Didaktik (Prof. Hohenwarter)

Forschungsschwerpunkte
Forschenden Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bereich Grundschuldidaktik Sachunterricht

Kontakt
astrid.huber@ph-linz.at

Abstrakt

Das Projekt „Naturbild“ ist ein multilaterales COMENIUS-Projekt, das von der EU im Rahmen des Lifelong Learning Programms über einen Zeitraum von zwei Jahren (2008-2010) gefördert wurde. Daran wurde eine zweijährige Disseminationsphase (2011-2013) angeschlossen, um das Konzept nachhaltig in der Aus- und Weiterbildung für Grundschullehrer/-innen und Elementarpädagog/-innen zu verankern. In diesem Projekt wurden Lernarrangements entwickelt und mit Studierenden im Schulpraktikum erprobt, die den Kindern das Erschließen von Naturphänomenen und eine erfolgreiche Bewältigung von technischen Problemstellungen ermöglichen sollte (Huber, A. 2010). In diesen Settings sollten vor allem auch die kreativen und konstruktiven Fähigkeiten der Kinder mehr-perspektivisch gefördert werden. Eine intensive(re) Beschäftigung mit Naturphänomenen bereits im Kindergarten, aber auch in den ersten beiden Grundschuljahren, ist nicht nur ein aktuelles bildungspolitisches Anliegen. Bereits Lück (2000) fordert eine frühzeitige wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung mit Naturphänomenen. Dazu bedarf es aber grundlegender Kenntnisse über Lernvoraussetzungen, den Kompetenzerwerb und pädagogisch sinnvoll gestaltete Rahmenbedingungen, unter denen frühes naturwissenschaftliches Lernen erfolgreich möglich sein kann. Dies sollte bereits in der Ausbildung von Früh- und Grundschulpädagoginnen und -pädagogen Berücksichtigung finden. Exemplarisch wurden die Phänomene „Luft“ und „Wasser“ behandelt. Mit Studierenden wurden Lernmodule zu diesen beiden Themenbereichen in den Seminaren entwickelt und mit Kindern in Kindergärten und Grundschulen erprobt. Erkenntnisse aus dem Kindergarten- und Schulpraktikum wurden in den Seminaren an der Pädagogische Hochschule nach dem Aktionsforschungsmodells weiterentwickelt (Altrichter, H. & Posch, P. 2007). Dabei stand nicht nur das naturwissenschaftliche Lernen bei Kindern im Fokus (Sodian, B. 1998), sondern auch die Kompetenzsteigerung der Studierenden in der Vermittlung von naturwissenschaftlichen Inhalten (Reitinger, J. 2013). Das Projekt möchte damit einen Beitrag zur Verbesserung der frühen naturwissenschaftlichen und technischen Bildung leisten. Dazu wurde mit den Projektpartnerinnen und -partnern eine gemeinsame pädagogische Strategie entwickelt, Kinder im Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung zum Entdecken und Verstehen von Naturphänomenen und zum technischen Problemlösen herauszufordern. Das Konzept des Projektes hat wesentlich zur Entwicklung des Moduls „Naturwissenschaftliches Denken und Handeln“ im Curriculum der Grundschullehrerinnen und -lehrerausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz beigetragen, sowie zur weiteren Entwicklung des Schwerpunktes „Mathematik-Naturwissenschaft-Technik“ ab dem Studienjahr 2015/2016 im neuen Curriculum für das Lehramt an Grundschulen (Huber, A. 2011).

Methode

Forschungsdesign der Studie: Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich auf das gesamte Studiensemester 2010 (Sommersemester 2010) und umfasste eine Stichprobe von 68 Studierenden zum Lehramt an Grundschulen sowie zur Aus-

* abgeschlossenes Projekt

bildung zum/zur Elementarpädagogin/Elementarpädagogen. Mit einer Methodenkombination aus einer Inhaltsanalyse der Portfolios – begleitet durch ein Lerntagebuch, einen quantitativen Fragebogen, in dem Einstellungen und das Kompetenzzempfinden von Studierenden zu Beginn und am Ende des Semesters erhoben wurden, und eine abschließende Gruppendiskussion – sollte Einblick in die Entwicklung des Kompetenzzempfindens in den naturwissenschaftlich-technischen Bereichen des (Sach-)Unterrichts gewähren. Die Ergebnisse der Studie bilden eine Grundlage für die Curriculumentwicklung sowohl für die Basisausbildung als auch für den Schwerpunkt „Mathematik-Naturwissenschaft-Technik“ für das Lehramt an Grundschulen ab dem Herbstsemester 2015/2016 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Ergebnisse

In der Studie konnte eindrucksvoll nachgewiesen werden, dass eine noch intensivere Verknüpfung von theoretischen Inhalten – sowohl naturwissenschaftlich-technische Inhalte als auch Konzepte zur Vermittlung mit der (schul-)praktischen Erprobung mit Kindern – erforderlich ist. Ein ganz wesentlicher Erfolgsfaktor dabei ist die Lernbegleitung der Studierenden durch ihre Seminarleiterinnen und -leiter. Daraus ergibt sich die Forderung einer verstärkten Kooperation sämtlicher relevanter Bildungsinstitutionen und einer intensiveren Lernprozessbegleitung.

Dissemination

- Huber, A. (2010). Luft und Wasser in pädagogisch geleiteten Experimenten. S. 29–44. In: AG Naturbild. Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Bd. 1: Pädagogische Förderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, A. (2011). Naturwissenschaftliches Lernen – Neue Wege in der Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern. S. 39–50. In: AG Naturbild. Natur und Technik in frühen Bildungsprozessen. Bd. 2: Kinder wahrnehmen und verstehen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lück, G. (2000). Naturwissenschaften im frühen Kindesalter: Untersuchungen zur Primärbegegnung von Kindern im Vorschulalter mit Phänomenen der unbelebten Natur. Berlin [u.a.]: LIT.
- Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Kassel: Prolog.
- Sodian, B. (1998): Wissenschaftliches Denken. S. 566–570. In: Rost, D.H., Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Forschendes Lernen
frühe Bildung
Natur- und Technik-
phänomene

Susanne Oyrer

Transparente Erkenntniswege im forschenden Physikunterricht*



Susanne Oyrer, Mag. Dr. BEd

Forschende an der PPHDL,
Lehrerin am Gymnasium Werndl-
park Steyr, Outdoorpädagogin

Forschungsschwerpunkte
Forschendes Lernen im Physikun-
terricht, gendergerechter natur-
wissenschaftlicher Unterricht

Kontakt
susanne.oyrer@ph-Linz.at

Projektmitarbeit
Johannes Reitingner

Selbstbestimmung
Forschendes Lernen
Kompetenzen

Abstrakt

Dieses Projekt zeigt den engen Zusammenhang von sechs handlungsleitenden Prinzipien für den forschenden Unterricht (Reitingner 2013, S. 198) im Schulfach Physik mit dem darin verankerten Metaprinzip Transparenz. In den einzelnen Stufen des Unterrichts nach dem AuRELIA-Konzept (Reitingner 2012) lassen sich verschiedene Aspekte der Transparenz identifizieren. Durch die aktive, selbstbestimmte Rolle der Lernenden am Prozess des Wissens- bzw. Kompetenzerwerbs werden nicht nur die Wege der Erkenntnisgewinnung transparent, sondern auch der Erwerb fachspezifischer Kompetenzen. Ein forschender Unterrichtsansatz im Schulfach Physik nach dem handlungsweisenden Metaprinzip der Transparenz sowie den sechs handlungsleitenden Prinzipien könnte daher wesentlich dazu beitragen, die Anforderungen an den modernen Physikunterricht zu erfüllen. Diese theoretisch hergeleitete These konnte anhand eines prototypischen Unterrichtsprojektes bestätigt werden.

Methode

Die Zusammenführung der Prinzipien forschenden Lernens mit dem Metaprinzip Transparenz erfolgte auf theoretischer Basis. Anhand eines wissenschaftlich begleiteten Projektes mit Schüler/-innen der Sekundarstufe wurden die Ausarbeitungen an der Praxis reflektiert. Geplant ist ein Folgeprojekt, welches die Wirksamkeit des Konzeptes empirisch beleuchten soll.

Ergebnisse

Anhand des vorliegenden Beispiels aus der Praxis des Physikunterrichts konnte gezeigt werden, dass Transparenz zur Entfaltung kommen kann, wenn im Rahmen des forschenden Unterrichts die sechs handlungsleitenden Prinzipien – Sicherheit, Vertrauen, Selbstbestimmung, Veranschaulichung, Strukturierung und Personalisierung – als Orientierungshilfen im Rahmen der Organisation des Unterrichts herangezogen werden.

Bei genauerer Analyse des Unterrichts nach dem AuRELIA-Konzept zeigt sich, dass Transparenz ein übergeordnetes, gemeinsames Metaprinzip ist: Werden im Zuge der Organisation des Unterrichts (Vorbereitung, Durchführung und Reflexion) die Kriterien forschenden Lernens als handlungsleitende Orientierungen herangezogen, so resultiert daraus gleichzeitig ein Lernarrangement, das für die Lernenden mehr Transparenz hinsichtlich wesentlicher Charakteristika der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung ermöglicht. Will man also transparenten forschenden Unterricht organisieren, so kann mit dem Unterricht nach dem AuRELIA-Prinzip Transparenz hinsichtlich aller sich auf den Entscheidungsprozess beziehenden Kategorien nach Klafki (1996, 92f) gefördert werden.

In den einzelnen Stufen des Unterrichts nach dem AuRELIA-Konzept zeigen sich deutlich verschiedene Aspekte der Transparenz. Beispielsweise ermöglicht das handlungsweisende Prinzip des Vertrauens u.a. Transparenz hinsichtlich der Lernziele und der Methodik. Das Prinzip der Selbstbestimmung begünstigt die Transparenz hinsichtlich der Lerninhalte und damit der Genese von geigne-

* abgeschlossenes Projekt

ten individuellen Fragestellungen. Das Prinzip der Veranschaulichung bewirkt Transparenz, wie aus komplexen physikalischen Fragen konkrete, für das Individuum realisierbare Forschungsaufgaben resultieren. Daraus wiederum und aus der Reflexion, die ja selbst bereits einen Aspekt von Transparenz darstellt, wird für den Lernenden ersichtlich, wie naturwissenschaftliches Wissen zusammengetragen werden kann. Werden die Handlungsschritte der Schülerinnen und Schüler von den handlungsweisenden Prinzipien forschenden Lernens und nach dem Metaprinzip der Transparenz getragen, so kann sich schlussendlich auch zeigen, wie die Genese von Wissen passieren kann, und dass der moderne Wissensstand der Naturwissenschaft ein Ergebnis der Bearbeitung von Forschungsfragen, der Datenbeschaffung und des Strebens einzelner Personen nach der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in der Vergangenheit ist.

Durch die aktive Rolle der Lernenden im Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept, durch ihre selbstbestimmte Teilnahme an der Interessensentwicklung wie auch am Prozess des Wissens- bzw. Kompetenzerwerbs und am Transfer nach außen werden nicht nur die Wege der Erkenntnisgewinnung transparent, sondern auch der Erwerb fachspezifischer Kompetenzen.

Schülerinnen und Schüler gaben nach der Durchführung des AuRELIA-Unterrichts rückblickend an, dass sie mit ihren Ergebnissen sehr zufrieden waren und dass sie sich gut darin einschätzten, selbstständig zu recherchieren. Die Lernenden hielten ihre Ergebnisse für richtig und überprüfbar und sie waren stolz darauf. Über 70% trauten sich zu, einen Plan machen zu können, um etwas zu erreichen, 90% gaben an, gelernt zu haben mit Misserfolgen umzugehen und neu zu beginnen; sie dachten von sich, dass ihre Mitarbeit wichtig war, und 77% sagten von sich, dass sie beim Forschen mutiger geworden wären.

Die Ergebnisse des vorliegenden Praxisbeispiels legen den Schluss nahe, dass ein forschender Unterrichtsansatz im Schulfach Physik nach dem handlungsweisenden Metaprinzip der Transparenz sowie den sechs handlungsleitenden Prinzipien die neuen in Kapitel 1 dieses Beitrags beschriebenen Anforderungen an den modernen Physikunterricht bestens erfüllt. Dies könnte ein wesentlicher Beitrag dazu sein, dass das Schulfach Physik bei den Schülerinnen und Schülern auf mehr Interesse stößt und selbst wieder bessere Noten erhält.

Dissemination

Oyrer, S. & Reitinger, J. (2015, in Vorb.). Transparente Erkenntniswege im forschenden Physikunterricht: Transparenz im Kontext der 6 Prinzipien forschenden Lernens. *Schulpädagogik-heute*, 12(2). <http://www.schulpaedagogik-heute.de>

Literatur

- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Reitinger, J. (2012). Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schüler/-innengruppen. Eine empirische Studie zur Performanz und Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. S. 107–133, Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Sabine Reindl

Mathematische Lösungsstrategien von Grundschulkindern*



Sabine Reindl, Dr. BA, MA

Lehrende und Forschende an der PPHDL

Forschungsschwerpunkte
mathematische Lösungsstrategien;
Emotionen, Fehlerkultur, Unterrichts-
forschung mit Schwerpunkt
im Bereich der Fachdidaktik
Mathematik Grundschule

Kontakt
sabine.reindl@ph-linz.at

Grundschule

Mathematikunterricht

**mathematische
Lösungsstrategien**

Bedingungsfaktoren

Emotionen

Fehlerkultur

Abstrakt

Kinder rechnen anders, „anders als Erwachsene es vermuten, anders als andere Kinder, anders als sie selbst noch vor wenigen Augenblicken, und anders, als Erwachsene es möchten.“ Diese einleitenden Worte im Informationsfilm zum KIRA-Projekt (Kinder Rechnen Anders) der Technischen Universität Dortmund beschreiben treffend, die in verschiedenen Studien belegte Diversität und auch Divergenz im Lösungsvorgehen der Kinder (vgl. z.B. Gaidoschik, 2010; Siegler, 1989). Auch in der Fachliteratur (vgl. z.B. Padberg & Benz, 2011) werden sowohl zur Lösung von Additionen und Subtraktionen im Zahlenraum 20 als auch von Multiplikationsaufgaben unterschiedliche Strategien angeführt (z.B. Tausch-aufgabe, Fastverdoppelung, Kraft der Fünf usw.). Diese mögliche Lösungs-vielfalt verlangt einen Unterricht, der Kindern den Raum bietet, eigenes Wissen in Anknüpfung an ihre individuellen Vorerfahrungen zu konstruieren. Neben der Forderung nach ganzheitlichen themenspezifischen Zugängen (z.B. Zahlen-raumerarbeitung, Er- und Bearbeitung der Rechenoperationen) findet sich diese im Konstruktivismus widerspiegelnde Grundhaltung des eigenen Handelns klar in aktuellen fachdidaktischen Grundsätzen (z.B. Krauthausen & Scherer, 2007; Schütte, 2008). Eine Schulbuchanalyse von Gaidoschik (2010) zeigt jedoch, dass dieser Wandel im österreichischen Schul(buch)wesen weitgehend noch nicht Einzug erhalten hat. Dies ist umso bedeutender, da (österreichischen) Grund-schullehrer/-innen ein großes Festhalten und eine starke Orientierung am Schul-buch belegt wird (Gaidoschik, 2010).

Trotz der fachdidaktischen Unterstreichung der Relevanz einer beweglichen Strategienutzung wurde für den österreichischen Raum bisher nur eine Studie (Gaidoschik, 2010) gefunden, die sich eingehend mit dieser Thematik beschäf-tigt. Gaidoschik (2010) zeigt darin den Verlauf für das erste Schuljahr auf. Zent-rale Frage ist nun, wie und ob sich die Strategienutzung verändert und inwieweit es den Schülerinnen und Schülern gelingt, dieses Wissen auf neue Aufgaben (wie zum Beispiel die in den Bildungsstandards geforderten Problemlöseaufgaben) als auch in höhere Zahlenräume zu übertragen. Der Unterrichtsertrag stellt jedoch das Ergebnis aus einem komplexen Wirkungsgefüge dar (vgl. z.B. Angebot-Nut-zungs-Modell von Helmke, 2012). Wird nun als Ertrag (Wirkung) die Anwen-dung von Lösungsstrategien betrachtet, so wirken über den Weg der Nutzung vielfältige Faktoren ein. Eine alleinige Reflexion des Ertrages erscheint daher zu kurz gegriffen. Deswegen wurden in dieser Studie mit der Erfassung der emo-tionalen Befindlichkeit, der Fehlerkultur, dem mathematischen Selbstkonzept, der Leistungsstärke und der Klassenzugehörigkeit mögliche Bedingungsfaktoren eingebunden. Daraus ergeben sich folgende zentrale Forschungsfragen:

- 1) Welche Veränderungen zeigen sich im Einsatz mathematischer Lösungsstra-tegien bei österreichischen Grundschulkindern von der zweiten in die dritte Schulstufe und welche Bedingungsfaktoren lassen sich dabei bestimmen?
- 2) Inwieweit hilft ein breites Spektrum an bekannten Lösungsstrategien bei der Bearbeitung von unbekanntem Aufgaben sowie Problemaufgaben und inwiefern erfolgt ein Transfer in höhere Zahlenräume?

* abgeschlossenes Projekt

Methode

Empirisch wurde dazu eine Längsschnittstudie (März 2012 bis Mai 2013) mit vier Hauptmesszeitpunkten durchgeführt. An dieser Studie nahmen insgesamt 8 Klassen der zweiten bzw. dritten Schulstufen in Linz Stadt und Umgebung teil. Von insgesamt 142 Kindern (78 Mädchen, 64 Buben, und 28% Kinder mit nicht deutscher Muttersprache) konnten Daten zu allen Messzeitpunkten gesammelt werden. Zur konkreten Umsetzung kam ein eingebettetes Mixed-Methods-Design zum Einsatz. Folgende Methoden wurden verwendet: (a) Klinische Einzelinterviews verbunden mit der Methode des Lauten Denkens, (b) Lerntagebücher, (c) qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse der verwendeten Schulbücher, (d) teilstandardisierte Leitfadenterviews mit den Lehrpersonen, (e) Fragebogen zur emotionalen Empfindlichkeit, Fehlerkultur und Selbstkonzept im Schulfach Mathematik, (f) DEMAT 2+, sowie (g) Informelle Kompetenzmessung (BIST).

Ergebnisse

Grundsätzlich konnte für alle Rechnungsgruppen im Erhebungszeitraum ein Anstieg des Faktenwissens festgestellt werden. Trotz dieser Steigerung haben ein Drittel der Kinder zu Beginn der dritten Schulstufe Additionen und Subtraktionen im Zahlenraum 20 noch nicht vollständig automatisiert. Gerade das Faktenwissen zeigte sich jedoch in mehrfacher Weise als bedeutsam. So erzielten Kinder mit einem hohen Faktenwissen signifikant bessere Leistungstestergebnisse. Das Faktenwissen wiederum steht in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit der Anzahl der Lösungsstrategien. So erreichten Kinder mit einem breiteren Strategiewissen einen höheren Anteil beim Faktenwissen. Über den gesamten Erhebungsverlauf nannten die Kinder im Durchschnitt 7,1 Ableitungsstrategien (Spanne von 3 bis 12). Die Klasse mit dem höchsten Zählanteil erreicht dabei den niedrigsten Strategiemittelwert (4,9). Im Erhebungsverlauf ließ sich eine Verringerung in der Strategieranwendung beobachten. Bei den Ableitungsstrategien konnte eine Dominanz der Tauschaufgabe und des Teilschrittverfahrens festgestellt werden, während Kovarianz- und Kompensationsstrategien deutlich seltener genutzt werden. Dies trifft auch auf Strategien zu, die explizit in den verwendeten Schulbüchern vorkommen und laut Aussagen der Lehrpersonen auch behandelt wurden. Sowohl bei unbekanntem Aufgaben als auch bei Aufgaben im höheren Zahlenräumen finden sich ähnliche Strategienutzungen. Bei den Problemaufgaben erwies sich bei der Nennung alternativer Lösungswege das Lösungsstrategiespektrum als entscheidend (signifikanter Zusammenhang). Alle drei in dieser Studie aufgenommenen Bedingungsfaktoren zeigten signifikante Unterschiede hinsichtlich der Testleistung. Ein direkter Zusammenhang mit der Anzahl an Lösungsstrategien konnte dagegen nicht belegt werden. Der aufgezeigte Zusammenhang zwischen der Leistung und der Anzahl von Lösungsstrategien belegt jedoch eine grundsätzliche Relevanz eines breiteren Strategiespektrums.

Dissemination

- Hascher, T. & Reindl, S. (2015). Einstellungen von Grundschulkindern zum Schulfach Mathematik. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Reindl, S. (2015). Fehlerhaltung bei Grundschulkindern und Zusammenhang mit dem emotionalen Erleben im Mathematikunterricht. In L. de Chicca, M. Hohenwarter (Hrsg.), *Mathematikdidaktik im Dialog. Perspektiven und Wege. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ. Linz: Trauner*.
- Reindl, S. (2014). *Mathematische Lösungsstrategien von Grundschulkindern. Eine Längsschnittstudie zu deren Nutzung und Wirkung* (unveröffentlichte Dissertation). Universität Salzburg, Salzburg.

Literatur

- Gaidoschik, M. (2010). *Wie Kinder rechnen lernen – oder auch nicht*. Frankfurt: Peter Lang.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Auflage). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2007). *Einführung in die Mathematikdidaktik*. Heidelberg: Spektrum.
- Padberg, F. & Benz, Ch. (2011). *Didaktik der Arithmetik* (4. Auflage). Heidelberg: Spektrum.
- Schütte, S. (2008). *Qualität im Mathematikunterricht der Grundschule sichern*. München: Oldenbourg.
- Siegler, R. (1989). Hazards of mental chronometry: An example from children's subtraction. *Journal of Educational Psychology*, 81, 497–506.

Johannes Reitinger

Forschendes Lernen im Kontext einer selbstbestimmungsorientierten Lernkultur*



Johannes Reitinger,
HSProf. PD Dr.

Lehrender, Forscher und
Institutsleiter an der PPHDL,
Lektor an verschiedenen Uni-
versitäten, Privatdozent an der
Universität Kassel

Forschungsschwerpunkte
Forschendes Lernen,
Dispositionen

Kontakt
johannes.reitinger@ph-linz.at

Abstrakt

Forschendes Lernen wurde in den letzten Jahren über diverse Konzepte, Projekte und Prototypen in die Praxis vielerorts erfolgreich eingeführt. Hinsichtlich der Typen, Merkmale und didaktischen Ausformungen zeichnen sich diese Bemühungen im gegenseitigen Vergleich zwar als sehr heterogen heraus. Durch die reflektierte Entwicklung, Implementierung und Begleitforschung solcher Initiativen wurde aber eine vertiefende Theoriebildung hinsichtlich des Forschenden Lernens, vor allem im Kontext der Lehrer/-innenbildung, in den vergangenen Jahren gut vorbereitet. Das Habilitationsprojekt „Forschendes Lernen im Kontext einer selbstbestimmungsorientierten Lernkultur“ stellt eine solche Form der Theoriebildung dar. Darin wird von Reitinger der Versuch unternommen – von den Ursprüngen des Inquiry Learning ausgehend (vgl. Dewey 1933), über eine Reflexion aktueller praxistauglicher Konzepte Forschenden Lernens (vgl. Haupt 2010, S. 97f; Hänze & Moegling 2004, S. 91; Demuth, Gräsel, Parchmann & Ralle 2008) bis hin zur Integration evidenzbasierter psychologischer und pädagogischer Konstrukte des aktuellen Diskurses –, den Gesamtkontext des Forschenden Lernens auf eine Reihe theorie- und forschungsbasierter Säulen zu stellen und damit auszuscharfen.

Zudem thematisiert die angesprochene Habilitationsschrift insgesamt sechs Kriterien für Forschendes Lernen (Entdeckungsinteresse, Methodenaffirmation, erfahrungsbasiertes Hypothesieren, authentische Exploration, kritischer Diskurs, conclusiobasierter Transfer) sowie sechs Prinzipien für Forschendes Lernen. Diese Prinzipien a) Vertrauen, b) Selbstbestimmtheit, c) Sicherheit, d) Anschaulichkeit, e) Strukturierung und f) Personalisierung sollten – wie für Unterrichtsprinzipien typisch – im Rahmen der reflektierten Organisation von Forschenden Lernarrangements Berücksichtigung finden, da von einer solchen Berücksichtigung eine prozessförderliche Wirkung erwartet werden kann (vgl. Reitinger 2013). Die Begründung der angeführten Kriterien sowie die empirische Untermauerung der aus den Prinzipien resultierenden Erwartungen erfolgt ebenfalls im Rahmen des Habilitationsprojektes (Theorie- und Evidenzbasierung der Prinzipien; vgl. Reitinger 2013).

Schließlich münden die Ausarbeitungen dieses Habilitationsprojektes in der Formulierung einer Theorie der Forschenden Lernarrangements (Theory of Inquiry Learning), welche durch die Zusammenführung der Kriterien und Prinzipien die vielschichtig-differenzierte Struktur des Forschenden Lernens in Arrangements bzw. im Unterricht mit überschaubaren, operationalisierbaren und diskursrelevanten Variablen beschreibt.

Methode

Die Habilitationsschrift „Forschendes Lernen im Kontext einer selbstbestimmungsorientierten Lernkultur“ umfasst – außerhalb einer monografischen Hauptpublikation – noch weitere 21 Publikationen. Insgesamt befinden sich darunter 2 Monografien, 5 Buchbeiträge in Form eines Reprints aus einer vorausgegangenen Zeitschriftenpublikation, 12 weitere Buchbeiträge, 1 Online-Pu-

* abgeschlossenes Projekt

blikation), 1 naturwissenschaftsidaktischer Zeitschriftenartikel und 1 Abstract zu einer approbierten Lehrbuchserie. 5 Publikationen liefen vor der Veröffentlichung durch ein Review-Verfahren. 1 Publikation wurde von einer ministeriellen Lehrbuchkommission geprüft. Die verschiedenen Veröffentlichungen beschäftigen sich größtenteils mit evidenzbasierter Theorieentwicklung. Als forschungsmethodologische Paradigmen wurden hierzu primär der quantitative und sekundär der qualitative Ansatz herangezogen.

Ergebnisse

Die Zusammenführung der verschiedenen theoretischen Teilkonstrukte und etlicher Evidenzen aus unterschiedlichen Forschungsprojekten führt zu der Erkenntnis, dass die Idee eines selbstbestimmungsorientierten Lernens in forschungsorientierten Arrangements möglich und angesichts der Imperative der Neuen Lernkultur (Kompetenzorientierung, Erziehung zur Mündigkeit, Autonomiestütz, ...) zugleich vielversprechend erscheint. Das gesamte Werk kommt zu einer Conclusio, die Reitinger (2013) mit folgender Aussage zum Ausdruck bringt: „Im Vertrauen darauf, dass der Mensch dahingehend ausgestattet ist, das Denken nicht prinzipiell anderen überlassen zu wollen, und mit dem Bestreben, jeden Einzelnen auf Basis dieser Disposition professionell, reflektiert und würdevoll in seiner personalisierten Entwicklung zu unterstützen, könnte uns das soziale Paradigma vom neugierigen, selbstbestimmten und forschenden Menschen in eine vielversprechende Zukunft führen“ (ebd., S. 192).

Dissemination

Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen im Kontext einer selbstbestimmungsorientierten Lernkultur*. Kumulative Habilitationsschrift. Universität Kassel.

Literatur

Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (2008). *Chemie im Kontext – Von der Innovation zur nachhaltigen Vorbereitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.

Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: D. C. Heath & Company.

Haupt, K.-P. (2010). Kompetenzförderung im naturwissenschaftlichen Arbeiten bei Projektarbeit und forschendem Lernen. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog, S. 97–104.

Hänze, M. & Moegling, K. (2004). Forschendes Lernen als selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsform: Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2 (51), S. 113–125.

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

Forschendes Lernen

Selbstbestimmung

Reflexion

Paradigmenwechsel

Theorie Forschender
Lernarrangements

Erich Böhmer

Professionalisierung im Spannungsfeld von Wissenschaft und praktischem Lehrer/-innenhandeln



Erich Böhmer, MA

Lehrender und Forschender an der PPHDL

Forschungsschwerpunkt
Professionalisierungsforschung

Kontakt
erich.boehmer@ph-linz.at

Abstrakt

Eine Vielfalt von Kompetenzen und die Habitusbildung werden als wichtige Aspekte in der Lehrer/-innenbildung betrachtet. Professionalisierungstheorien und pädagogische Kompetenzmodelle sollen Aufschluss darüber geben, warum diese Kompetenzen, vor allem aber die Reflexionskompetenz, von essentieller Bedeutung für Lehrer/-innen sind. Häcker und Winter (2009, S. 229) nach Roters (2012, S. 139) halten fest: „Sowohl bildungspolitisch als auch professionstheoretisch kann Reflexivität als Schlüsselkompetenz von Professionalität aufgefasst werden“. Deshalb gilt der Reflexionskompetenz in der vorliegenden Arbeit ein besonderes Interesse.

Professionalisierungsansätze werden miteinander verglichen und diskutiert, Kompetenzmodelle einander gegenüber gestellt. Der Wandel des Professionsbegriffes unter Berücksichtigung der neuen, vielfältigen Anforderungen, mit denen Lehrer/-innen konfrontiert sind, kennzeichnet eine neue Sichtweise von Profession im Vergleich zum klassischen Professionsbegriff (Helspers, 2002, S. 64–102).

Biographische Elemente für die Entwicklung von Reflexionskompetenz sollen auf der fachlichen, der sozialen und der personalen Ebene aufgezeigt werden. Theoretischer Grundgedanke hierfür ist der Umstand, dass es sich bei der beruflichen Entwicklung um einen langenen Prozess („über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit“) handelt, wobei auch außerberufliche Entwicklungsprozesse eine Rolle spielen – entsprechend dem berufsbiografischen Bestimmungsansatz nach Terhart (2011, S. 208). Weitere theoretische Grundlagen bieten u.a. das Profigraphiemodell von Schenz (2012), die Modelle von Baumert und Kunter (2006) oder Schöns Reflective Practitioner (1983).

Auch der Einfluss von Belastungserfahrungen wird thematisiert. Unter diesem Aspekt soll die Notwendigkeit eines hohen Anteiles an persönlichkeitsbildenden Inhalten innerhalb der Lehrer/-innenausbildung aufgezeigt werden, sowohl explizit als auch implizit in Lehrveranstaltungen. Die Erfahrungen der Studierenden im Rahmen ihres Studiums – sowohl in den Pädagogisch Praktischen Studien als auch in Bildungs- und fachwissenschaftlichen Studien – werden schließlich dahingehend untersucht, inwieweit sie zum Erlangen oder zum Erweitern dieser Kompetenzen beitragen. Sehr anschaulich zeigen die Antinomien Helspers (2002, S. 64–102) die Herausforderungen für den Lehrer/-innenberuf auf.

Im vorliegenden Projekt wird im empirischen Teil der Frage nachgegangen, inwieweit Kompetenzen bereits zu Beginn des Studiums aus der Sicht der Studierenden vorhanden sind und welche Teile des Studiums ggf. zu einer Weiterentwicklung auf fachlicher, sozialer und persönlicher Ebene beitragen können.

Methode

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative Studie. Mit 35 Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz werden zu Beginn des Studiums narrative Interviews zu den Fragen geführt, welche Kompetenzen Lehrer/-innen aus ihrer Sicht haben sollten, welche biographischen Erfahrungen sie bereits in die Ausbildung mitbringen, welche Kompetenzen sie zu Beginn des Studiums bereits aufweisen, worüber sie reflektieren und wie dieser Prozess bei ihnen abläuft.

KOMPETENZEN & ENTWICKLUNG

In der Folge wird gegen Ende des Studiums eine zweite qualitative Befragung durchgeführt. In diesem Teil der Untersuchung geht es vorwiegend um Fragestellungen, die sich auf Veränderungen und Erweiterungen im Verlauf des Studiums beziehen, u.a. um das Eruiere von Lehrveranstaltungen, in denen Kompetenzen erworben oder erweitert wurden.

Schließlich sollen für die Lehrer/-innenbildung Erkenntnisse gezogen werden, welche sowohl in Lehrveranstaltungen implizit aber auch in einer expliziten Form berücksichtigt werden können. Noch ist unklar, ob und inwieweit auch exemplarische Fallvignetten daraus erstellt werden.

Ergebnisse

Zwischenergebnisse aus der ersten Befragung liegen noch nicht vor. 35 Interviews mit Studierenden des ersten Semesters der VL- und SL-Ausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz wurden zu Beginn des Wintersemesters 2014/15 durchgeführt. Ein Großteil der Interviews wurde bereits transkribiert. Die weiteren Schritte bis zur Interpretation der Ergebnisse werden in den kommenden Wochen und Monaten realisiert. In der Folge wird erweitert an den theoretischen Konzepten gearbeitet und die zweite Befragung, welche im Sommersemester 2017 stattfinden wird, vorbereitet. Die aktuelle Einschätzung scheint aber den Schluss zuzulassen, dass nur wenige Studierende über ein Reflektieren von Fachlichem und Sozialem zu Beginn des Studiums hinaus kommen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Häcker, Th. / Winter, F. (2009). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner, I. / Häcker, Th. / Winter, F., Hrsg., *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze – Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M. / Marotzki, W. / Schweppe, C., Hrsg. *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Helsper, W. & Tippelt, R., Hrsg. (2011). *Pädagogische Professionalität*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft. Beltz.
- Schenz, Ch. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft*. München: Utz.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Terhart, E. (2011). *Lehrerberuf und Professionalität*. In: Helsper, W. und Tippelt, R. *Pädagogische Professionalität*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft. Oktober 2011. Weinheim und Basel: Beltz.

Kompetenzen
Reflexionskompetenz
Lehrer/-innen-
professionalisierung

Peter Deinhammer

Handwerk als Basis zur Selbstbestimmung und interdisziplinäres Lernfeld zwischen Zweck und Kultur



Deinhammer Peter, Mag. Dr.

Lehrender, Forschender und Kulturbeauftragter an der PPHDL. Leiter des Kultur- und Bildungshauses ProDiagonal und der WERKSCHULE in Lambach. Wissenschaftlicher Leiter der Musikaliensammlung im Stift Lambach.

Forschungsschwerpunkte

Musikgeschichte Oberösterreich, Schriftlos tradierbare Musik, Interdisziplinäre Erforschung von niedrig technisiertem Handwerk, Schulentwicklungsprojekt WERKSCHULE

Kontakt

peter.deinhammer@ph-linz.at
office@prodiagonal.at

Forschendes Lernen

Handwerk, Basiskultur

Kulturpädagogik

Erlebnispädagogik

Montessori Erdkinderplan

Abstrakt

WERKSCHULE – Ein Entwicklungskonzept für eine Sekundarstufe 1 mit Schwerpunkt Umwelthandwerk & Basisökonomie. Eine Pflichtschule, die Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit gibt, unter Einbeziehung ihrer Talente umweltbewusst und mit minimalem Technikeinsatz Produkte des Alltags zu erzeugen, bildet Sinn und Verständnis für die eigenen Lebensgrundlagen. Sinnfinden und Verstehen bringt wiederum Ruhe und Gelassenheit und fördert selbstachtende Handlungsstrategien. Jene menschengerechte Basis, die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Ersten Bildungsweg erfahren und einüben, werden sie später „im Leben“ weitergeben und in ihre beruflichen, privaten und politischen Entscheidungen miteinfließen lassen. Darin liegt folglich humanitäres Zukunftspotential. Unterricht in Basisökonomie heißt, für erzeugte Werte (Produkte) auch monetäre Gegenwerte zu ermitteln bzw. Anleitung und Erfahrungsräume zu bieten, die der Herstellung einer ökosozialen Balance zwischen Wert und Gegenwert dienen. Dadurch werden die elementaren Herstellungsprozesse mit elementaren Wirtschaftsprozessen verklammert und dem ursprünglichen Prinzip der Selbsterhaltung (Self-reliance) in kindlich-nachvollziehbarer Weise ein neuer Anfang gegeben. Was immer diese Absolventen und Absolventinnen später aus ihrem Leben machen: sie werden aus diesen Schulerlebnissen heraus ein Grundverständnis für fachbezogene, ökonomische, ökologische, soziale, ethische und kulturelle Fragen mitbringen, die sie zu willkommenen Mitgliedern künftiger Gesellschaften werden lässt.

Methode

Das Konzept steht auf zwei inhaltlichen Säulen: einerseits 4 Module für Theoretischen Wissenserwerb nach dem Altenburger Differenzlehrplan, andererseits ein handwerklich-basiskulturelles Praxisfeld gleichen Ausmaßes. Die pädagogische Methodik beruht auf Selbstbestimmungstheorie, Tätigkeitstheorie, Maslowschen Bedürfnispyramide bzw. deren Simultanisierung, auf einer pädagogischen Auslegung des 3-Säulen-Modells der Nachhaltigkeit und auf dem Erdkinderplan von Maria Montessori bzw. auf Impulsen von anderen Reformpädagogen des frühen 20. Jahrhunderts (Arbeitsschulen, Produktionsschulen, Bauhaus etc.). Die Realisierung des Projekts erfolgt zunächst auf Basis der privaten Freizeitpädagogik, die Vollversion des Konzepts zielt jedoch auf ein Pflichtschulmodell.

Ergebnisse

Die Fertigstellung des pädagogischen Konzepts „Werkschule“, das erstmals eine pädagogische Durchdringung des Themas „Handwerk“ jenseits von herkömmlichem „Werkunterricht“ darstellt, erfolgte im Frühjahr 2015.

Literatur

- Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. London: Yale University Press.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Illich, I. (1974). *Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik (Tools for Conviviality)*. Reinbek: Rohwolt.
- Meisterjahn-Knebl, G. (2003). *Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule – Der „Erdkinderplan“ in der Praxis*. Freiburg.

Neuausrichtung des Fachbereichs Musikerziehung

Albin Waid

Abstrakt

Auf der Grundlage der Basisparadigmen der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2004), der Differenzierung nach Schnarch (2009), der Potentialentfaltung nach Hüther (2015), der Autodependenz nach Bucay (2011) sowie der Integration nach Siegel (2013) wurden die folgenden sieben Prinzipien für eine Neuausrichtung der musikalisch-kreativen Bildung an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz abgeleitet: (1) Stärkenorientierung, (2) Angstfreiheit, (3) Selbstorganisiertes und (4) Erfahrungsbasiertes Lernen, (5) Entwicklungskompass, (6) Liebevoller Klarheit, (7) Potentialentfaltung. In einem kontinuierlichen Teamentwicklungsprozess mit externer Moderation, offenen Vorbereitungsgruppen und aktivierenden Impulsen wurde als erste strukturelle Implikation die Ziffernote für sämtliche musikalisch-kreativen Lehrveranstaltungen in einen alternativen Rückmeldungsmodus („Mit Erfolg teilgenommen“) umgewandelt. Aufbauend auf diese laufende Neuausrichtung der musikalisch-kreativen Bildung wurde kooperativ mit dem gesamten Kollegium für Musikerziehung der Schwerpunkt Musikalische Bildung für das Primarstufencurriculum entwickelt. Thematisch strukturierte Studientage widmen sich der individuellen und gemeinsamen Bewusstseinsbildung sowie konkreten Quermaterien der Lehrer/-innenbildung Neu wie Inklusion und Persönlichkeitsbildung. Kern des Entwicklungsprojekts ist dabei die wissenschaftliche Begleitung dieser strukturellen Veränderungen mit der Frage, inwieweit diese bildungswissenschaftlich inspirierte und orientierte Neuausrichtung für eine Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie für die beteiligten Kolleginnen und Kollegen tatsächlich handlungsrelevant werden kann. Zugleich wird die Implementierung des Schwerpunkts für musikalisch-kreative Bildung im Kollegium vorbereitet.

Methode

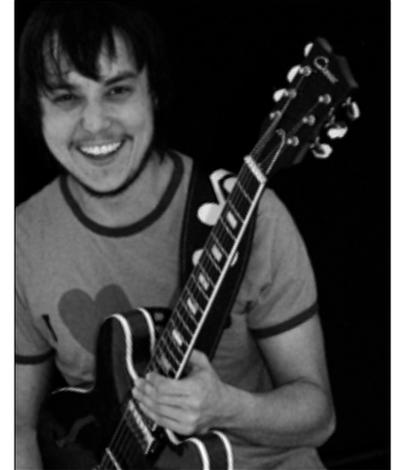
Laufende Dokumentation der Teamentwicklung in Form von (1) detaillierten Protokollen, (2) teilnehmender Beobachtung, (3) inhaltsanalytischer Auswertung

Dissemination

Waid, A. (2013). Die 7 Prinzipien der Neuausrichtung musikalisch-kreativer Bildung in Theorie und Praxis. Unveröffentlichte schriftliche Grundlage für die Implementierung und Teamentwicklung. Linz: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Literatur

- Bucay, J. (2011). Drei Fragen. Wer bin ich? Wohin gehe ich? Und mit wem? Frankfurt: Fischer.
- Hüther, G. (2015). Etwas mehr Hirn, bitte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosenberg, M. (2004). Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann.
- Schnarch, D. (2009). Die Psychologie der sexuellen Leidenschaft. München: Piper.
- Siegel, D. (2013). Achtsame Kommunikation mit Kindern. 12 revolutionäre Strategien aus der Hirnforschung für die gesunde Entwicklung Ihres Kindes. Freiburg im Breisgau: Arbor.



Albin Waid, Dr. BA BEd.

Lehrender und Forschender an der PPHDL

Forschungsschwerpunkte
Psychologie des Hörens, musikalische Bildung, Hochschuldidaktik

Kontakt
albin.waid@ph-linz.at

Musikerziehung

Hochschulentwicklung

Teambildung

Paradigmenwechsel

Gunda Jungwirth

Schulische sexuelle Bildung im multikulturellen Kontext



Gunda Jungwirth, MA

Lehrende und Forschende an der PPHDL

Forschungsschwerpunkte
Sexuelle Bildung,
Heterogenität und Inklusion

Kontakt
gunda.jungwirth@ph-linz.at

Abstrakt

Das Forschungsprojekt geht der Frage nach, wie Lehrer/-innen mit dem Unterrichtsprinzip Sexualerziehung angesichts heterogener Schüler/-innenschaft umgehen. Im Fokus dieses Forschungsprojektes steht die Befindlichkeit der Lehrpersonen, ihre Handlungsmotivation, ihre subjektiven Theorien sowie ihrer Wahrnehmung von Heterogenität im Zusammenhang mit sexueller Bildung.

Hopf ortet in der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich sexueller Bildung Defizite und stellt fest, dass „deutsche Schulen nur ungenügend auf mit Sexualität verbundene Lebensbereiche der Heranwachsenden vorbereite“ (Hopf 2013, S.781). Dringenden Forschungsbedarf sieht Helfferich (2013) besonders beim Thema sexuelle Bildung im Kontext von Migration.

Die Studie beleuchtet somit Sichtweisen von Lehrkräften in Bezug auf ihre subjektiv relevant erlebten Herausforderungen und Ressourcen im Bereich sexueller Bildung unter Berücksichtigung von Heterogenität.

Es sollen Erkenntnisse bezüglich Bedingungen für ein erfolgreiches Gelingen sexueller Bildung im Kontext von Schule gewonnen werden.

Zielsetzung der Studie ist die Entwicklung von Konzepten für eine Lehrer/-innenbildung sowie für Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich Sexualpädagogik auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse.

Methode

Ausgehend vom Konzept „Subjektive Theorien“ nach Groeben N./Wahl D./Schlee J./Scheele B. (1988) dient das narrative Interview (vgl. Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997) als zentrale Forschungsmethode. Im Rahmen narrativer Interviews werden Lehrerinnen und Lehrer nach ihren Erfahrungen im Rahmen des Unterrichtsprinzips „Sexualerziehung“ befragt. Als Interviewpartner/-innen werden Pädagog/-innen gewählt, die in Grundschulklassen mit sehr heterogener Schülerschaft als Klassenlehrer/-innen unterrichten und mindestens fünf Jahre Berufserfahrung aufweisen. Die Auswertung der qualitativen Interviews erfolgt auf Basis des Grounded Theory Ansatzes nach Barney G. Glaser und Anselm E. Strauss (2005), um der Möglichkeit, neue Theorien in Hinblick auf subjektiv erlebte Herausforderungen und Ressourcen von Lehrkräften im Kontext des Unterrichtsprinzips Sexualerziehung zu generieren, Rechnung zu tragen.

Ergebnisse:

Endergebnisse liegen derzeit noch nicht vor, da die Datenerhebung im Sinne des Forschungsprozesses der Grounded Theory nach Barney G. Glaser und Anselm E. Strauss (1967) noch nicht abgeschlossen werden konnte. Erste Auswertungen legen jedoch nahe, dass für die konkrete pädagogische Praxis der Umsetzung sexueller Bildung folgende Faktoren von Bedeutung sind:

- die individuelle sexuelle Sozialisation und eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen (sexuellen) Biographie
- subjektive Theorien der Lehrpersonen im Kontext von Heterogenität
- das Ausmaß an Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben der Pädagog/-innen im Kontext der Begleitung Heranwachsender in ihrer sexuellen Entwicklung

Dissemination

Posterpräsentation

Im Rahmen der BMBF-Autumn School an der Humboldt Universität zu Berlin (21.–25.9.2014) und Dokumentation im Endbericht der Forschungstagung „Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem – Forschungsmethoden zur Analyse der Handlungskoordination und Steuerung“ (2014, HU-Berlin).

Präsentationen

- an der Technischen Universität Dresden im Rahmen des Colloquiums am 7/11/2014
- im Rahmen eines Vortrages und Workshops zum Thema „Grounded Theory und das narrative Interview zur Erforschung subjektiver Theorien von Lehrer_innen“ an der PPHDL im Rahmen des wissenschaftlichen Studententages am 30/9/2014

Literatur

- Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17, S. 405–427
- Gastager, A. & Patry, J.-L. & Gollackner, K., Hrsg. (2011). Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern. Innsbruck: Studien Verlag
- Glaser B.G. & Strauss A.L. (2005). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber (2. Auflage)
- Groebe, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke
- Helfferich, C. (2013). Empirische sexualpädagogische Forschung im Themenfeld Jugendsexualität. In R. Schmidt & U. Sielert, Hrsg., Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, S. 55–68 (2. Auflage)
- Hopf, A. (2013). Fächerübergreifende Sexualpädagogik. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 63. Hohengehren: Schneider
- Kristeva J. (1990). Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen – eine Frage von Beliefs? In Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift 3–4, 2014. S. 262–269
- Quindeau, I. & Brumlik, M. (Hrsg.). (2012). Kindliche Sexualität. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa
- Renz, M. (2007). Sexualpädagogik in interkulturellen Gruppen. Infos, Methoden und Arbeitsblätter. Mühlheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Schmidt, R. & Sielert, U. (Hrsg.) (2012). Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern. Köln: Bildungsverlag EINS
- Schmidt, R.B. & Sielert, U. (Hrsg.) (2013). Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung (2. Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz/Juventa

Unterrichtsprinzip
Sexualerziehung

Heterogenität

Fremdheit

reflexive
Lehrer_innenbildung

Fort- und Weiterbildung

Curriculum

Gudrun Kasberger

Variationskompetenz von Kindern der Primarstufe im österreichischen Deutsch: der Ausbau des L1-Repertoires



Gudrun Kasberger, Dr. phil.

Lehrende und Forschende an der PPHDL

Forschungsschwerpunkte
Spracherwerb, Variationslinguistik, Mehrsprachigkeit, Sprachverwendung und Schule, Emotion und Sprache

Kontakt
gudrun.kasberger@ph-linz.at

Kooperationsprojekt mit Dr. phil. Irmtraud Kaiser, Institut für Germanistik, Universität Salzburg. Von ihr stammen Konzeption und Methode des Projekts. Sie untersucht in einem größeren Rahmen „Die Variationskompetenz von Kindergartenkindern im österreichischen Deutsch: der Ausbau des L1-Repertoires“.

L1-Spracherwerb

Deutsch

Variationskompetenz

Abstrakt

Das mit Dr. phil. Irmtraud Kaiser gestaltete Kooperationsprojekt untersucht ausgewählte pragmatische und soziolinguistische Aspekte der L1-Variationskompetenz im österreichischen Deutsch von Volksschulkindern in Oberösterreich.

Wenn man von der L1-Variationskompetenz von Kindern spricht, so bezieht man sich auf eine Reihe von linguistischen Teildisziplinen, die Basis und Ausgangspunkt der geplanten Untersuchung darstellen. Als Schlagwörter sind hier v.a. Dialektologie, Soziolinguistik, Varietätenlinguistik, Sprach(en)erwerbsforschung, Mehrsprachigkeitsforschung und Sprach(en)didaktik zu nennen. Das Projektvorhaben soll ausgehend von wesentlichen Teilaspekten vorgestellt werden:

Oberösterreich liegt – wie fast ganz Österreich – im bairischen Dialektgebiet. Das oberösterreichische Dialektgebiet hat eine kleinräumige Struktur und wird z.B. im Sprachatlas des Stifter Hauses erfasst und kann im Projekt OÖ Ton „angehört“ werden.¹ Neben der horizontalen Einteilung in verschiedene Dialekräume wird die vertikale Achse des Sprachraums von den Polen „Standard“ und „Basisdialekt“ begrenzt. Dialektsoziologisch wird für den bairischen Sprachraum das sogenannte Dialekt-Standard-Kontinuum festgestellt, das sich durch einen „Gradualismus zwischen Dialekt und Standardvarietät“ auszeichnet (Ammon 2003, 167), der sprachliche Alltag ist geprägt von fließenden Übergängen zwischen Dialekt und Standard.

Das bisher Gesagte lässt sich u.a. unter dem Gesichtspunkt des Varianten- und Varietätenreichtums des Deutschen zusammenfassen. Varietäten können beschrieben werden als „funktional voneinander geschiedene, konstitutive Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache. Sie sind theoretisch-idealisierte Konstrukte, die inventarisieren, welche Realisierungen von Sprache in Abhängigkeit von der Sprachgebrauchssituation systematisch zu erwarten sind und als solche auf allen Ebenen des Sprachsystems beschreibbar sind (Phonologie, Grammatik, Lexik)“ (Dittmar/Schmidt-Regener 2001, 521).

Wie kommt nun ein Individuum (in einer bestimmten Situation) zu „seiner“ Sprache? Wesentlich für die Beschreibung des Spracherwerbs und in weiterer Folge jeglicher sprachlicher Interaktion ist der Prozess der Mikrosynchronisierung. Diese bezeichnet den „sozial-kognitiven Aufbau und späteren Abgleich der individuellen sprachlichen Kompetenz zweier Sprecher“ (Schmidt/Herrgen 2011 zit. nach Katerbow 2013, 78). Die verschiedenen Erwerbssituationen können als multi-/bilingual, diglossisch, bivarietär und monovarietär beschrieben werden (vgl. Katerbow 2013, 97ff.).

Im Zusammenhang mit dem institutionellen Spracherwerb in Kindergarten und insbesondere Schule, in deren Kontext auch die peer group sprachlich eine wesentliche Rolle zu spielen beginnt, wurden zunächst die Leistungen z.B. von Dialekt sprechenden Schüler/-innen betrachtet, wobei die Feststellung „Dialekt als Sprachbarriere“ so nicht haltbar scheint, sondern differenziert betrachtet werden muss. Ferner wurde die Input-Sprache seitens der Lehrer/-innen und deren

¹ <http://www.stifter-haus.at/sprachforschung/DE,1,SPRACHRAUM-OOe> (14.6.2015).

Einstellungen zu den Varietäten des Deutschen untersucht und festgestellt, dass der wirksame Ausbau sprachlicher Fähigkeiten von Schüler/-innen und die therapeutische Behandlung von Defiziten nicht durch Alltagswissen über Sprache erreicht werden kann, sondern eines Meta-Wissens der Lehrpersonen über Sprache und Dialekte bedarf (Hochholzer 2004).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass über den Erwerb der skizzierten soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen bei Kindern in Österreich noch wenig bekannt ist:²

- Welche Einstellung haben Kinder im Primarstufenalter zu den Varietäten Dialekt bzw. Standarddeutsch?
- Über welche Diskriminationskompetenz verfügen Kinder hinsichtlich Dialekt/Standarddeutsch in den Schulstufen 1, 2, 3 und 4?
- Was wissen die Kinder über die Varietäten der deutschen Sprache?

Methode

Die Studie setzt sich aus zwei Teilen zusammen: Im Vorfeld werden durch einen ausführlichen Elternfragebogen die Sprach(en)biographie des Kindes und durch einen Lehrer/-innenfragebogen das Sprach(en)verhalten in der Klasse erfasst. Die Erhebung mit den Schüler/-innen erfolgt in einem zweiten Schritt in Einzelgesprächen. Den Kindern werden eigens erstellte Audioaufnahmen präsentiert. Kindgerechte Fragen zu den Audioaufnahmen dienen der Feststellung einer allfälligen Präferenz der Kinder für eine bestimmte Varietät und der Feststellung ihrer Wahrnehmungskompetenz von unterschiedlichen Varietäten. Ihr Wissen über sprachliche Varietäten können Sie im Rahmen offener Fragen mitteilen.

Es ist geplant, die Erhebungen in der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Linz, der Volksschule Rohr und der Volksschule Weyer durchzuführen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse, die mit den entsprechenden (Teil-)Erkenntnissen des umfassenden Elementarstufen-Projekts von Dr. Kaiser zusammengeführt werden, sollen einen Beitrag leisten zum besseren Verständnis des Erwerbs von Variationskompetenz und von Spracheinstellungen.

Literatur

- Ammon, Ulrich (2003): „Dialekt-schwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie: Drei Typen des Verhältnisses Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet.“ In: Androutopoulos, J.K./Ziegler, E. (Hg.): „Standardfragen“. Soziolinguistische Perspektiven auf Geschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation. Frankfurt a.M.: Lang, 163–171.
- Dittmar, Norbert/Schmidt-Regener, Irene (2001), Soziale Varianten und Normen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Berlin/New York. 520–534.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald/Schneider, Hansjakob/Studer, Thomas (1994): Früher Hochspracherwerb in der Deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder. In: Burger, Harald/Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern, Berlin: Peter Lang, 147–198.
- Hochholzer, Rupert (2004): Konfliktfeld Dialekt: das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Ed. Vulpes.
- Katerbow, Matthias (2013) Spracherwerb und Sprachvariation. Eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 51). Berlin: De Gruyter Mouton.

2 Dagegen liegen aus der Schweiz und für den Moselfränkischen Dialekt in Deutschland umfassende Untersuchungen zu Spracherwerb und Variationskompetenz vor, vgl. v.a. Häcki Buhofer/Burger/Studer 1994 und Katerbow 2013.

Martin Kramer

Teachers' agency in school development – School reform as cycles of expansive learning



Martin Kramer, MSc Dipl. Päd.

Mitarbeit am Forschungsinstitut
der PPHDL

Forschungsschwerpunkte
Schulentwicklung,
kulturhistorische Tätigkeitstheorie

Kontakt
martin.kramer@ph-linz.at

Abstract

School reform is widely understood as a top-down process, requiring adoption and internalization of supposedly new pedagogic paradigms by the practitioners and aiming at a predefined outcome that is set by political and economical stakeholders. But it can also be perceived as a bottom-up development, triggered by learning processes of individual teachers or students, aiming at the transformation of their local institution. A third approach has a horizontal dimension, putting cause and effect on the same level of analysis: Expansive learning (Engeström, 2015) takes a systemic approach that seeks to transcend this individual – societal dichotomy by defining object-oriented activity as the central unit of analysis. In expansive learning, contradictions that have historically built up are thoroughly analyzed on various levels, leading to a change in the practitioners' understanding of some fundamental aspect of the activity and fostering their transformative agency, as they collectively resolve and overcome the contradictions by modeling, testing and implementing an expanded pattern of the activity.

The study at hand is situated in the presently ongoing school reform in Austria with its almost completed transition of the hitherto *general secondary schools* into *new secondary schools*. While this reform clearly aims at providing the best possible chances for all students, suggesting an inclusive approach that seeks to maximally foster their development regardless of their social background, a first evaluative report (Eder et al., 2015) reveals significant flaws in its implementation which has often been perceived as top-down, leaving school officials and teachers with the quest for demanding more autonomy for the individual schools. On this background, the research project is carried out in a small rural secondary school, with the author being both teacher and researcher, in the course of a dissertation. Being among the last general secondary schools that still faces that transition, the aim of this study is, by fostering processes of expansive learning, to collectively arrive at the best possible local solution, an expanded form of school activity, for that school. A special focus is put on the role of needs in this process, on their different forms, and on their interplay with activity. This is achieved by utilizing the concepts of needs (Bratus' & Lishin, 1983) in Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) and in Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 2000) as different theoretical lenses and by establishing a dialogue between both approaches, especially in order to get a better understanding of raw and unobjectified needs as existential meta-necessities (Leontiev, 2012) that become visible in both theories and that seem to be underestimated in the former.

Method

Acknowledging the interventionist character of such an expansive learning process that not only has an effect on the researched school activities on classroom and school level, but also informs and enriches the research activity, the chosen methods are formative interventionist. As such, they underline the open-ended character of the intervention. They are applied on individual, dyadic, and collective levels: the very research and writing process of this thesis equals to a formative intervention on a personal level, an act of expansive self-movement; developmen-

tal dialogue (Heikkilä & Seppänen, 2014) aims at triggering expansive learning steps on a dyadic level; and finally, Change Laboratory interventions (Virkkunen & Newnham, 2013) in the form of school development conferences are utilized to foster expansive learning on team level. Data are collected on these levels through the Basic Needs Satisfaction at Work Scale (Deci & Ryan, 2000), written reports, narrative interviews, in school development conferences, and autobiographical notes.

Findings

While the research project is still going on, intermediate results indicate the high value of historical and empirical analyses for the practitioners to be able to achieve a profound understanding of the current situation, on which to develop an expanded form of activity. The theoretical framework for this study as well as tentative findings have, amongst others, been presented and discussed at the 5th International Conference on Self-Determination Theory in Rochester, N.Y., 2013, the 4th International ISCAR Summer University of the Moscow State University of Psychology and Education, as well as in a contribution to an edited volume (Hollick et al., 2014).

References

- Bratus', B. S. & Lishin, O. V. (1983). Laws of the Development of Activity and Problems in the Psychological and Pedagogical Shaping of the Personality. *Russian Education & Society*, 21(3), 38–50.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (2015). Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten (Forschungsbericht). Salzburg und Linz: Universität Salzburg, Johannes Kepler Universität Linz, Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (Second edition). New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Heikkilä, H. & Seppänen, L. (2014). Examining Developmental Dialogue: the Emergency of Transformative Agency. *Outlines. Critical Practice Studies*, 15(2), 5–30.
- Hollick, D., Neißl, M., Kramer, M. & Reiting, J. (2014). Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze. Kassel, Hess: Kassel University Press.
- Leontiev, D. (2012). From Drive to Need and further: What is human motivation about? In *Motivation, Consciousness and Self-Regulation*, 9–25. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory – a tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Self-Determination
Theory

Cultural-Historical
Activity Theory

School development

Johannes Reitinger
Beatrix Hauer

Evaluierung ganztägiger Schulformen in Oberösterreich



Johannes Reitinger,
HSP Prof. PD Dr.

Lehrender, Forschender und
Institutsleiter an der PPHDL.
Lektor an verschiedenen Uni-
versitäten, Privatdozent an der
Universität Kassel

Forschungsschwerpunkte
Forschendes Lernen,
Dispositionen

Kontakt
johannes.reitinger@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Clemens Seyfried
Martin Kramer
Katharina Musil

Abstrakt

In Oberösterreich schreitet der am Bedarf der Kinder und Eltern orientierte Ausbau der Ganztagesesschulen zügig voran (Hummer 2013). Zahlen verdeutlichen diese Aussage. Die Betreuungsquote von Schülern und Schülerinnen stieg in OÖ von 6,82% im Schuljahr 2010/11 auf 10,70% im Schuljahr 2013/14. Die Anzahl der Standorte mit Tagesbetreuung stieg in OÖ von 14,82% im Schuljahr 2010/2011 auf 27,06% im Schuljahr 2013/14 (BMUKK 2013, S. 8).

Der Kontext der schulischen Tagesbetreuung stellt sich einerseits als eine differenzierte, psychosoziale und von zusammenwirkenden und zugleich sehr unterschiedlichen Partnern zu erbringende Aufgabe dar. Zugleich wird schulische Tagesbetreuung aber auch von mehr oder weniger veränderbaren Rahmenbedingungen begleitet, die im gemeinsamen Handeln zu berücksichtigen sind. Insgesamt ist davon auszugehen, dass diese komplexe Herausforderung besser zu bewältigen ist, wenn die institutionelle Umsetzung auf konkretisierte Konzepte und qualitätssichernde Maßnahmen aufbaut.

Im Zentrum der Studie steht daher eine Evaluation der schulischen Tagesbetreuung in Oberösterreich im Auftrag der Direktion Bildung und Gesellschaft des Landes Oberösterreich. Fokussiert werden die organisatorischen Rahmenbedingungen, strukturelle Gelingensbedingungen, Akzeptanzhaltungen und Wirksamkeitseinschätzungen schulischer Tagesbetreuung. Die Evaluierungsstudie richtet sich dabei an die Betroffenen auf den vier schulparterschaftlichen Ebenen a) Schulleitung, b) Pädagog/-innen, c) Schüler/-innen und d) Eltern. Dabei wird schulische Tagesbetreuung als individuelle Leistung aller Beteiligten interpretiert, die sich unter bestimmten „Innovative Learning Environments“ (Hollick & Reitinger 2012), Haltungen und Konzepten besser oder weniger förderlich ausgestalten kann.

Aus dieser Perspektive sind folgende studienrelevante Fragestellungen abzuleiten: (a) Welche Umsetzungsmodi an schulischer Tagesbetreuung werden an den Schulen praktiziert? (b) Inwiefern orientiert sich die schulische Tagesbetreuung an Konzepten? (c) Wie hoch ist die Akzeptanz der schulischen Tagesbetreuung? Inwiefern wird die schulische Tagesbetreuung von den Lernenden positiv wahrgenommen (Motivation, Partizipation)? (d) Weist die Ausprägung der Variable „Qualitätssicherung“ (z.B. Konzeptorientierung) Effekte bezüglich „Lern- und Handlungsmotivation“ der Lernenden auf? (e) Weist die Ausprägung der Variable „Qualitätssicherung“ Effekte bezüglich „Akzeptanz“ auf? (f) Weist die Ausprägung der Variable „Pädagogische Grundhaltung“ Effekte bezüglich „Akzeptanz“ auf? (g) Weist die Ausprägung der Variable „Leadership“ Effekte bezüglich „Konzeptorientierung“ der Lernenden auf? (h) Weist die Ausprägung der Variable „Leadership“ Effekte bezüglich „Lern- und Handlungsmotivation“ der Lernenden auf? (i) Welche Anliegen hinsichtlich der Qualitätssteigerung schulischer Tagesbetreuung werden von den Betroffenen artikuliert?

Methode

Konkret sind im vorliegenden Konzept die relevanten Variablen a) allgemeine Rahmendaten, b) Akzeptanz, c) pädagogische Grundhaltungen, d) Qualitätssicherung, e) Leadership, f) Lern- bzw. Handlungsmotivation und g) Anliegen hinsichtlich Qualitätssteigerung Untersuchungsgegenstand (vgl. Seyfried 2009; Seyfried, Weinberger & Reitinger 2013; u.a.).

Das Untersuchungsfeld stellen oberösterreichische Pflichtschulen dar, die eine schulische Tagesbetreuung anbieten (Schulen mit Nachmittags- oder Tagesbetreuung und Ganztageschulen mit verschränkten Angeboten). Das entwickelte Erhebungsinventar richtet sich in vierfach differenzierter Form an a) Schulleitung (Direktor/-innen), b) die Pädagog/-innen (im Rahmen der Tagesbetreuung eingesetzte Lehrer/-innen oder Freizeitpädagog/-innen), c) die partizipierenden Schüler/-innen und d) die Eltern der partizipierenden Schüler/-innen.

Die online-basierte Untersuchung wird in Kooperation mit der EDUGROUP implementiert und soll einerseits gruppenspezifische Variablen erörtern, andererseits aber auch Beziehungen (Unterschiede, Zusammenhänge) zwischen gruppenspezifischen Variablen transparent machen. Aus den gewonnenen Daten sollen sowohl Deskriptivdaten des Ist-Standes erhoben, als auch Umsetzungskonzepte und Verbesserungsperspektiven abgeleitet werden können.

Ergebnisse

Das entwickelte und online implementierte 4-Ebenen-Inventar ist im Sommersemester 2015 für eine Zeitspanne von 4 Wochen freigeschaltet. Die Analyse der Daten kann erwartungsgemäß mit Herbst 2015 abgeschlossen werden.

Literatur

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2013). Bildungspolitische Sommergespräche, Teil 1. Die Ganztageschule im Praxistest. Wien: BMUKK.
- Hollick, D. & Reitinger, J. (2012). Diversity als Schulprogramm. In I. Schrittmesser, A. Fraundorfer & M. Krainz-Dürr (Hrsg.). Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen, S. 144–158, Wien: Facultas.
- Hummer, D. (2013). Fortschritte im OÖ Bildungswesen im Schuljahr 2012/13 – OÖ reformiert die Bildung. In Amt der Oö. Landesregierung (Hrsg.), Information zur Pressekonferenz am 28. 6. 2013. Linz: Abteilung Presse DVR: 0069264
- Seyfried, C. (2009). Trust-Based-Learning. Eine Neuakzentuierung von Vertrauen in Lern- und Entwicklungsarrangements. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), Auf der Suche nach den Werten, S. 109–134, Wien und Berlin: LIT.
- Seyfried, C., Weinberger & Reitinger, J. (2013). DInE. Dispositions Inventory for Education. In A. Weinberger (Hrsg.), Reflexion im pädagogischen Kontext, S. 103–124, Wien und Berlin: LIT.



Beatrix Hauer, Dr. MEd.

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin am Linzer Zentrum für Mathematik-Didaktik

Forschungsschwerpunkte

Forschenden Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bereich der Fachdidaktik Mathematik

Kontakt

beatrix.hauer@ph-linz.at

**schulische
Tagesbetreuung**

Elena Stadnik-Holzer

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Kontext von Migration



Elena Stadnik-Holzer, Mag. Dr.

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin am Institut für Ausbildung für literarische Lehrer/-innen, am Institut für Forschung und Entwicklung und am Z.I.M.T.

Forschungsschwerpunkte
Migrantensprachen, Sprachkontakt, Sprachtypologie

Kontakt
elena.stadnik@ph-linz.at

Abstrakt

Das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache wird traditionell unter Heranziehung bestimmter Strukturmerkmale charakterisiert. Es handelt sich dabei um Merkmale verschiedener Ebenen der Grammatik (einschließlich der Phonetik und Phonologie), wie zum Beispiel die Vokallänge, der glottale Verschlusslaut, der uvulare Vibrant oder aber das Vorhandensein analytischer Formen beim vorwiegend synthetischen morphologischen Bau – um nur ein paar Beispiele zu nennen (s. z.B. Huneke/Steinig 2005).

Nun ist das Charakteristikum eines Sprachsystems umso sinnvoller, je klarer der Bezugsrahmen ist, in welchem es charakterisiert wird. Zudem erscheint ein Vergleich des Deutschen mit den allgemein gut bekannten westeuropäischen Sprachen wie etwa dem Englischen, dem Französischen, dem Spanischen oder dem Italienischen gerade vor dem Hintergrund der immer aktuell werdenden Migration in Westeuropa wenig sinnvoll als noch vor ein paar Jahrzehnten. (Die linguistische Bedeutung eines typologischen Vergleichs westeuropäischer Sprachen soll hier freilich keinesfalls in Frage gestellt werden.) Gerade im aktuellen gesellschaftlichen Kontext rücken Sprachen wie Arabisch, Russisch, Türkisch, Kurdisch oder Hindi immer mehr in den Fokus der Betrachtung.

Die aktuelle Studie setzt sich zunächst einmal das Ziel, das Deutsche mit den repräsentativsten Migrantensprachen typologisch zu vergleichen und in diesem Bezugsrahmen ein (ggf. anderes) Charakteristikum seines Systems aufzustellen. Darüber hinaus soll die Sprache von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch entweder als Zweit- oder als Fremdsprache beherrschen und in der Schule weiterhin erwerben, näher in Bezug darauf untersucht werden, welche (strukturellen) Schwierigkeiten sich ihnen beim Erwerb des Deutschen in den Weg stellen, und das in signifikanter Weise. Dabei soll die Frage geklärt werden, inwiefern eine Korrespondenz zwischen den charakteristischen und den beim Erwerb des Deutschen als Zweit-/Fremdsprache Schwierigkeiten bereitenden Merkmalen besteht. Die Analyse soll didaktische Schlussfolgerungen für den Deutschunterricht im aktuellen Kontext von Migration erlauben.

Methode

Die aktuelle Studie ist methodisch den Disziplinen der System- und Kontaktlinguistik sowie der Typologie und Universalienforschung zuzuordnen.

Ergebnisse

Es liegt bereits eine vorläufige Untersuchung der sprachlichen Daten vor, die vorsichtige Schlüsse über das Deutsche als Fremd-/Zweitsprache im Kontext von Migration erlaubt: Eine Reihe von Texten, die von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprachen verfasst sind, wurden auf sämtlichen Ebenen der Grammatik sowie der Idiomatik systematisch ausgewertet und bildet jetzt schon eine Diskussionsgrundlage in den an der PPH Linz unterrichteten Lehrveranstaltungen, vor allem im Fach „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“.

Literatur

- Crystal, David (1995): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/New York: Campus.
- Huneke, H.-W./Steinig, W. (2005⁴). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Ternes, Elmar (20123): Einführung in die Phonologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stadnik, Elena (2002): Die Palatalisierung in den Sprachen Europas und Asiens. Eine areal-typologische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr, Tübinger Beiträge zur Linguistik 461. (S. auch die dort angegebene Literatur zu den Sprachen Europas und Asiens.)
- Stadnik, Elena (2004a): Das Slawische im eurasischen Zusammenhang. In: Wolfgang Gladrow, Hrsg., Die slawischen Sprachen im aktuellen Funktionieren und historischen Kontakt. Beiträge zum XIII. internationalen Slawistenkongress, 15.–21. August 2003, Ljubljana. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang, Berliner Slawistische Arbeiten 23, S. 51–67.
- Stadnik, Elena (2004b): Grundsätzliches zur Erforschung des eurasischen Sprachbundes (Methodologisches, Theoretisches, Historisches). In: Zeitschrift für slavische Philologie 2004/63 (1), S. 9–21.
- Stadnik-Holzer, Elena (2009): Artikulatorische Phonetik. In: S. Kempgen, P. Kosta, T. Berger, K. Gutschmidt, Hrsg., Slavische Sprachen. Ein internationales Handbuch zu ihrer Struktur, ihrer Geschichte und ihrer Erforschung. Band 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, Handbooks of Linguistics and Communication Science, S. 14–48.

**Deutsch als Fremd-/
Zweitsprache**
Sprachkontaktphänomene
**Migrantensprachen und
Sprachtypologie**

Beatrix Hauer

Entwicklung didaktischer Kompetenzen durch forschendes Lernen*



Beatrix Hauer, Dr. MEd.

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin am Linzer Zentrum für Mathematik-Didaktik

Forschungsschwerpunkte

Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Bereich der Fachdidaktik Mathematik

Kontakt

beatrix.hauer@ph-linz.at

Abstrakt

„Der Fachdidaktikunterricht an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich bietet die Gelegenheit, sowohl bewährte als auch neue Unterrichtskonzepte vorzustellen und kennenzulernen. In den Schulpraktischen Studien können diese Konzepte von den Studierenden selbst erprobt und begleitet reflektiert werden, sodass ein Aufnehmen der Konzepte in das Handlungsrepertoire der künftigen Lehrer und Lehrerinnen möglich ist und so Neuerungen nachhaltig in die österreichische Bildungslandschaft Einzug halten können“ (Hauer, 2014, S. 7).

Die hier angeführte Dissertation mit dem Titel „Entwicklung didaktischer Kompetenzen durch forschendes Lernen – Der Einsatz des AuRELIA-Konzeptes in der Lehrer/-innenbildung“ setzt sich mit dem Einsatz eines von Johannes Reiting (2011) entwickelten Lernarrangements zum selbstbestimmt-forschenden Lernen im Rahmen der Lehrer/-innenbildung auseinander. Dazu wird zunächst auf die Lehrer/-innen-Selbstwirksamkeitserwartung (Deci & Ryan 2004), auf den Kompetenzbegriff im Kontext Schule und auf Möglichkeiten des forschenden Lernens (Messner 2009; Reiting 2013) im Mathematikunterricht näher eingegangen. Daran anschließend wird das Lernarrangement, das unter dem Akronym AuRELIA (Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangement) vorgestellt wird, näher erläutert.

Dieses Lernarrangement zum selbstbestimmt-forschenden Lernen wird aus den sieben Stufen Emergenz, Vermutung, Konzeption, Untersuchung, Entdeckung, Kritische Phase und Transfer aufgebaut. Zudem werden die Prinzipien Vertrauen, Sicherheit, Selbstbestimmung, Struktur, Veranschaulichung und Personalisierung als wesentlich für das Gelingen des Lernarrangements erachtet (Reiting, 2013, S. 106ff).

Methode

Die empirische Untersuchung setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil durchliefen 67 Mathematik Lehramt-Studierende des 2. Semesters in zwei Gruppen Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept zum Thema Modellieren in Mathematik. Dieser Fachdidaktikunterricht wurde durch eine quantitative Untersuchung in Form einer Switched Replication begleitet. Anschließend erprobten Mathematik-Lehramt-Studierenden Unterricht zum selbstbestimmt-forschenden Lernen nach dem AuRELIA-Konzept im Rahmen der Schulpraktischen Studien in Schulklassen der Sekundarstufe 1. Dieser Unterricht wurde durch eine quantitative und durch eine qualitative Untersuchung hinsichtlich der oben genannten Konstrukte begleitet.

Ergebnisse

Im ersten Teil des Forschungsberichtes wird die Wirksamkeit des im Mathematik-Fachdidaktik-Unterricht vorgestellten und erprobten Lernarrangements hinsichtlich der Lehrer/-innen-Selbstwirksamkeitserwartung, der speziellen

* abgeschlossenes Projekt

Selbstwirksamkeitserwartung zur Durchführung selbstbestimmt-forschender Lernarrangements, der Akzeptanz, der Umsetzungsbereitschaft und der Entwicklung didaktischer Kompetenzen bezüglich der Erfüllung der Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans für Mathematik gezeigt. Die detaillierten Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zu fünf aufgestellten Hypothesen und zwei Forschungsfragen werden im ersten Teil der empirischen Forschung vorgestellt.

Im zweiten Teil der empirischen Forschung wird durch quantitative und qualitative Untersuchungen gezeigt, dass die fünf Hypothesen hinsichtlich der Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes bestätigt werden konnten. Zusätzlich wird aufgezeigt, welche didaktischen Kompetenzen Studierende durch die Durchführung eines selbstbestimmt-forschenden Lernarrangements im Mathematikunterricht im Rahmen der Schulpraktischen Studien entwickelt haben.

Dissemination

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

Literatur

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2004). Handbook of Self-Determination Research. Rochester, S. 3–36. University of Rochester Press.
- Messner, R., Hrsg. (2009). Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg: Körber.
- Reitinger J. (2011). Das AuRELIA-Konzept. Interessensförderung durch methodisch-strukturierte Öffnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: Fächter, A. & Moegling, K. (Hrsg.) Diagnostik und Förderung. Beispiel aus der Unterrichtspraxis, S. 107–120. Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Kassel: Prolog.

Lehrer/-innenbildung

**selbstbestimmt-
forschendes Lernen**

didaktische Kompetenzen

AuRELIA-Konzept

**Forschendes Lernen
in Mathematik**

Danièle Hollick

Informelle Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern im Zeichen von Schule und Migration*



Danièle Hollick, Dr. MA MEd.

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin im Institut Forschung & Entwicklung und Z.I.M.T.

Forschungsschwerpunkte
Kollaboratives Lernen, Inklusion
mit Fokus Migration

Kontakt
daniele.hollick@ph-linz.at

Abstrakt

Berufliche Kompetenzentwicklung wird im Zusammenhang mit einem Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen oder in solchen Kontexten, die nicht durch curriculare Vorgaben oder methodisch-didaktisch aufbereitete Lernsettings bestimmt sind, in der Literatur unter dem Begriff „Informelles Lernen“ diskutiert (vgl. u.a. Livingstone, 2001, Cross, 2007, Molzberger, 2007). Zum Lernen am Arbeitsplatz wird informelles Lernen von Heise (2009) als Motor der Expertisenentwicklung beschrieben, indem sie sich auf die Nutzung von Lernmöglichkeiten in der Organisation Schule, etwa dem kollegialen Austausch oder dem Lesen von Fachliteratur bezieht. Ein bedeutsamer Stellenwert wird Erfahrungen und Reflexion als zentrale Merkmale des Lernens in informellen Kontexten zugeschrieben (vgl. Molzberger, 2007). Overwien (2003, S. 61) geht davon aus, dass „informelles Lernen erst durch Reflexion und Verknüpfung, d.h. Bewusstmachung der verschiedenen Teile informeller Lernprozesse für beteiligte Menschen produktiv“ wird. Damit verbunden ist die Frage, welche Anlässe zur Reflexion von bestimmten Erfahrungen von lernenden Subjekten wahrgenommen werden, wie diese Erfahrungen nutzbar gemacht und in das eigene Handlungs- und Wissensrepertoire integriert werden (vgl. Hollick 2013). In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Orientierungsrahmen durch die Analyse der episodischen Interviews rekonstruierbar werden, die für die befragten Lehrerinnen und Lehrer als handlungsleitend in der pädagogischen Arbeit beschrieben werden können. Der Fokus wird dabei auf solche Kontexte gerichtet, die sich auf Erfahrungen mit Migration beziehen.

Methode

Zur Datenanalyse wird die dokumentarische Methode herangezogen, mit der Erfahrungen rekonstruiert und Handlungsorientierungen herausgearbeitet werden können (Nohl 2009). Der Prozess der Datenauswertung erfolgt über mehreren Stufen, die für die dokumentarische Interpretation konstitutiv sind (formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation und Fallbeschreibung). Als forschungsrelevant werden nach Nohl (2009, S. 46) solche Themen beschrieben, die erstens vor der Datenerhebung als solche definiert wurden, zu denen sich zweitens die Befragten „besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben“ und die drittens gleichermaßen von unterschiedlichen Befragten benannt wurden und daher für eine komparative Analyse herangezogen werden können. In dieser Untersuchung werden die Lernkontexte als forschungsrelevante Themen aus dem Textmaterial herausgefiltert, von denen die befragten Lehrerinnen und Lehrer sagen, dass sie für ihre pädagogische Arbeit mit migrationsbedingter Heterogenität im Praxisfeld Schule etwas gelernt haben. Dem Benennen des thematischen Gegenstandes (Was wird gesagt) wird in einem nächsten Schritt der Bearbeitungsart der erwähnten Themen nachgegangen (Wie wird etwas gesagt). In der reflektierenden Interpretation werden zuerst formal die Textsorten differenziert nach Beschreibung, Argumentation oder Erzählung analysiert, um so fallbezogen jeweils einen ersten Rahmen zu rekonstruieren, in dem ein bestimmtes Thema behandelt wird (Bohnsack 2007, S. 135). Anschließend wird der dokumentarische Sinngehalt, der Orientierungsrahmen expliziert (ebd.). Der die Erzählsequenz übergreifende

* abgeschlossenes Projekt

Orientierungsrahmen wird dadurch empirisch erfassbar, dass dem ersten Erzählabschnitt ein zweiter und dritter folgt, in dem ein gleiches Thema bearbeitet wird. Empirische Validität ist dann gegeben, wenn ein Orientierungsrahmen „von anderen, differenten Orientierungsrahmen, innerhalb derer dieselbe Problemstellung, dasselbe Thema auf andere Art und Weise bearbeitet wird, abgegrenzt werden kann“ (Nohl, 2009, S. 12). Die Analyse mündet nach diesen Schritten in Fallbeschreibungen, in denen zentrale rekonstruierte Aspekte zusammengefasst und verdichtet dargestellt werden (Bohnsack, 2007, S. 139).

Ergebnisse

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass beim beruflichen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf pädagogisches Handeln im Kontext migrationsbedingter und sprachlicher Heterogenität von unterschiedlichen Orientierungsrahmen, Marotzki (1990, S. 33) spricht auch von Muster der Wahrnehmung und Analyse sowie Verarbeitung der Welt, ausgegangen werden kann. An dieser Stelle sind mit der eigenen familiären Lebensgeschichte und dem Freiwilligenengagement in der sozialpädagogischen Arbeit zwei fallkontrastierende Orientierungen aus den Interviewauswertungen feststellbar, vor deren Hintergrund die befragten Lehrerinnen ihre Erfahrungen jeweils während des Interviews latent einordnen. Fallübergreifend zeigen sich zu diesem Zeitpunkt des Forschungsprozesses zwei zentrale Strukturierungselemente informeller Lernkontexte ab, die sich durch beide Interviews an unterschiedlichen Stellen nachweisen lassen: Zum einen handelt es sich um Begegnungen in solchen Settings, in denen Mehrsprachigkeit, Religionen oder unterschiedliche Lebenshintergründe relevant sind, zum weiteren werden solche Erfahrungen beschrieben, die mit der Institution Schule im Kontext Mehrsprachigkeit oder konkurrierende Vorstellungen über das Lernen im Kollegium gemacht und mit dem eigenen Lernen verbunden werden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning. Redescoping the Natural Pathways that inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Hollick, D. (2013). *Informelles Lernen und schulische Migrationsarbeit*. In A. Weinberger (Hrsg.) *Reflexion im pädagogischen Kontext*. Münster: LIT, S. 135–155.
- Livingstone, D. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*. Toronto: NALL Working Paper 21/2001
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Research.

Migration
Interkulturalität
Heterogenität
Informelles Lernen

Nohl, A.M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.

Overwien, Bernd (2003). *Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt-Befreiungspädagogik und informelles Lernen*. In Wolfgang Wittwer & Steffen Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München/Unterschleißheim: Luchterhand, S. 43–70.

Danièle Hollick

Migration im schulischen Kontext***Danièle Hollick, Dr. MA MEd.**

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin im Institut Forschung & Entwicklung und Z.I.M.T.

Forschungsschwerpunkte
Kollaboratives Lernen, Inklusion
mit Fokus Migration

Kontakt
daniele.hollick@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Marianne Neißl
Clemens Seyfried
Britta Marschke

Migration
Lehrer/-innenausbildung
Informelles Lernen
berufliche
Kompetenzentwicklung

Abstrakt

Im österreichischen Bildungssystem sprechen über 20% der Schülerinnen und Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch, in Allgemeinen Pflichtschulen sind es über 25% (BMBF, 2015). Um der migrationsbedingten Heterogenität schulischer Akteurinnen und Akteuren i.S. einer Förderung und Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen zu entsprechen, wird mit der bildungspolitischen Forderung (NESSE, 2008) nach mehr Lehrenden mit Migrationshintergrund begegnet. Diese Forderung beinhaltet zwei Aspekte, die kritisch zu beleuchten sind: (1) Es ist anzumerken, dass von diesem Diskurs um Personalentwicklung nach wie vor solche Lehrer/-innen ausgeschlossen bleiben, die ihre Qualifikation im Ausland erworben haben; (2) die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer diversitätsorientierten pädagogischen Ausbildung setzt eine kritische Reflexion und explizite Beschreibung der Positionierung von Heterogenitätsmerkmalen voraus, um einer Funktionalisierung bspw. der Bezugskategorie „Migrationshintergrund“ entgegenzusteuern und Lernende bzw. angehende Lehrer/-innen nicht auf ihre Herkunft zu reduzieren.

Im Hinblick auf eine inklusive Lehrer/-innenbildung, in der Diversität von angehenden Lehrer/-innen zugelassen, anerkannt und als Chance für ein inklusives Bildungssystem wahrgenommen wird, sind Studierende mit ihren Lernausgangslagen und Erfahrungen in den Mittelpunkt hochschuldidaktischer Gestaltungsprozesse zu stellen. Dies schließt auch die Berücksichtigung solcher Lernprozesse ein, in denen Studierende in informellen Kontexten Kompetenzen erwerben bzw. erworben haben, die für die pädagogische Arbeit als bedeutsam beschrieben werden können. Es wird der zentralen Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit Migrationshintergrund und Erfahrungen mit Migration, Mehrsprachigkeit und Transkulturalität als informelle Lernkontexte von Lehrer/-innen für Kompetenzentwicklung genutzt und i.S. einer ganzheitlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt werden.

Den theoretischen Referenzrahmen bilden die kompetenzorientierte Perspektive auf informelles Lernen von Lehrer/-innen (Heise, 2009) mit Fokus Migration (Hollick, 2013), pädagogische Kompetenzentwicklung in der Lehrer/-innenbildung (Seyfried & Reitingner, 2013) und das Modell „Reflexion subjektiver Relevanz“ SURE© (Seyfried, 2002).

Im Rahmen eines vom BMBF (ehem. BMUKK) geförderten Forschungsprojektes wurde in Kooperation mit der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) der Freien Universität Berlin folgenden Fragestellungen empirisch nachgegangen: (1) Werden auf dem Hintergrund von Migrationserfahrungen bei angehenden Pädagoginnen und Pädagogen spezifische informelle Lernkontexte für den Kompetenzaufbau herangezogen? (2) Ist aus der Perspektive der Studierenden eine Integration informellen Lernens für den Kompetenzaufbau im Rahmen des Studiums möglich? (3) Können informelle Lernkontexte mit Hilfe des Reflexionsmodells SURE© (Subjektive Relevanz) in formelle Lernkontexte integriert werden?

* abgeschlossenes Projekt

Methode

Die Untersuchung zur Beantwortung der Forschungsfragen umfasst quantitative und qualitative Daten, die mittels eines Online-Fragebogens, offener Interviews sowie im Rahmen von SURE© entstandenen Textdokumenten erhoben wurden. Die deskriptive und analytische Auswertung der quantitativen Daten erfolgt mit SPSS auf folgende Dimensionen: (1) RELEVANZ: Einschätzung der Relevanz des Themas Migration in der Schule, (2) QUELLEN: Informations- und Erfahrungsquellen zum Thema Migration, (3) LERNORTE: Einschätzung der eigenen Lernorte zum Thema Migration und (4) ENTWICKLUNG: Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten zum Thema im Rahmen der Ausbildung. Die mittels offener Interviews mit Studierenden zur Pädagogischen Assistenz erhobenen qualitativen Daten werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Das induktiv entwickelte Kategoriensystem nach Kuckartz (2012) wird als Auswertungsinstrument für alle Interviewtexte für die explorative Bearbeitung der subjektiven Theorien über die Positionierung informellen Lernens im Kontext der Kompetenzentwicklung herangezogen. Die Textdokumente werden ebenso einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen, um solche Kontexte zu identifizieren, auf die sich angehende Pädagog/-innen in der Auseinandersetzung und Reflexion mit konkreten Situationen aus der Schulpraxis beziehen.

Ergebnisse

Es kann insgesamt festgestellt werden, dass dem informellen Lernen eine hohe Relevanz für die pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Migration und Schule zugeschrieben wird. Überwiegend wird auf solche Erfahrungs- und Erlebnisräume Bezug genommen, die im Zusammenhang mit biographischen Migrationserfahrungen, Ambivalenzerfahrungen mit dem eigenen Migrationshintergrund (Ressource vs. Barriere für berufliche Zugänge und in der schulischen Arbeit), Erfahrungen mit der Reduzierung der Person auf den Migrationshintergrund und dem Erleben von Beziehungen stehen. Studierende schätzen den informellen Austausch mit Studierenden und Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen mehrheitlich als bedeutsam für pädagogische Kompetenzentwicklung ein. Als informelle Lernkontexte mit Fokus Migration werden vor allem Alltagssituationen sowie der Freundes- und Familienkreis genannt. Die Anknüpfung formeller Lernprozesse an informelles Lernen erfolgt aus Sicht der Studierenden noch zu wenig.

Dissemination

Hollick, D. & Seyfried, C. (2015). Migrationsarbeit im schulischen Kontext. Kompetenzentwicklung durch Integration formellen und informellen Lernens. Forschungsbericht zur Vorlage beim BMBF. Linz: IFE.

Literatur

- BMBF (2015). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html (23.03.2015).
- Heise, M. (2009). Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz. Münster: Waxmann.
- Hollick, D. (2013). Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration. Eine explorative Studie über Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Kassel: University Press.
- NESSE (2008). Education and Migration – strategies for integrating migrant children in European Schools and societies. NESSE – Network of experts. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> (12.02.2010).
- Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S. 39–52). Innsbruck: Studienverlag.
- Seyfried, C. & Reitingner, J. (2013). Kompetenz und Reflexion – Zum Begriffsverständnis. In A. Weinberger (Hrsg.) *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 63–75). Wien, Berlin: LIT.

Gudrun Keplinger

Kompetenzentwicklung von Sprachlehrenden in der Lehrer/-innenausbildung*



Gudrun Keplinger, Mag. BEd.

Lehrende und Forschende an der PPHDL

Forschungsschwerpunkte
Professionalisierung von Sprachlehrenden in Ausbildung, Inquiry Learning in the EFL-Classroom

Kontakt
gudrun.keplinger@ph-linz.at

Kompetenzentwicklung

Sprachlehrende in Ausbildung

EPOSA

Abstrakt

Dieser Beitrag zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik im Bereich der Ausbildung von Sprachlehrenden für die Sekundarstufe I untersucht zwei Elemente der Hochschuldidaktik, das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) (Newby et al. 2007) und den Englischassistenten unter Bezugnahme auf folgende Grundannahmen mit dem Ziel, empirisch begründete Vorschläge für den Einsatz derselben formulieren zu können.

(1) Kompetenzentwicklung beschreibt Handlungsweisen, die verschiedenen Kategorien zugeordnet werden können: Die Integration von EPOSA und Englischassistent ist getragen von dem Wunsch, Studierenden im Bereich der „Professional Responsibility“ im Sinne der InTASC (2011) ein Werkzeug zu geben, das ihnen hilft, Überblick über wesentliche Kompetenzbereiche ihrer Profession zu bewahren. Es unterstützt so einerseits, fachbezogene Merkmale der Profession zu erkennen und auszubauen („reveal“), andererseits personenbezogene Verhaltensweisen durch reflektorische Prozesse in Gang zu bringen und zu erhalten („reflect“) und zur Beschreitung von neuen Wegen anzuregen („risk“).

(2) Kompetenzentwicklung ist getragen von lebensbegleitendem und theoriegeleitetem Bewusstsein und Reflexion in Verbindung mit schulpraktischen Erfahrungen: Der Einsatz des Portfolios an der Schnittstelle zwischen Fachausbildung und schulpraktischen Studien versteht sich als Baustein, möglicherweise als Fundament für diese Entwicklung. Der Englischassistent unterstützt in ausgewählten Bereichen (vgl. Terhart 2002, S.23).

(3) Kompetenzentwicklung ist ein gemeinschaftlicher Prozess: Der Austausch, das Erkennen von Synergien und Durchführen von Kollaborationen sind im Entwicklungsprozess unabdingbar (vgl. Winter 2007).

(4) Kompetenzentwicklung umfasst den Schutz der eigenen Person: Zeitgemäße Lehrendenausbildung soll der Notwendigkeit, sich durch Einschränkung der Aufgabenbereiche als Lehrperson abzugrenzen, um Burnout vorzubeugen, Rechnung tragen. Offenheit gegenüber Anregungen anderer Personen ist grundlegend (vgl. Oser 2006, S. 63).

Die Arbeit verfolgt die Frage, wie zwei Werkzeuge der Hochschuldidaktik, das EPOSA und der Englischassistent WEB für die Professionalisierung von zukünftigen Lehrenden an Neuen Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung des geänderten Verständnisses von Lehrenden als Lernbegleitern unterstützend eingesetzt werden können.

Nach einer Darstellung des theoretischen Rahmens und Positionierung des Themas im Kontext, verfolgt die empirische Arbeit die Beantwortung von 20 Forschungsfragen und Untersuchung von vier Hypothesen, welche mithilfe quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren realisiert und an dem Anforderungsprofil für NMS-Lehrer/-innen, sowie den Konstrukten „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Motivation“, „Autonomes Lernen“, „Lernklima“ und „Reflexionskompetenz“ orientiert ist.

Die Analysen der durch Befragungen, Gruppendiskussionen und Experteninterviews gewonnenen Daten machen Ansatzpunkte und Problemfelder der Verwen-

* abgeschlossenes Projekt

dung des EPOSA und Englischassistenten WEB sichtbar. Die Ergebnisse zeigen hohe Akzeptanz des EPOSA als Reflexionstool und als Begleiter im kontinuierlichen Professionalisierungsprozess bei den befragten Personen. Große Defizite wurden in den Kompetenzbereichen des „Autonomen Lernens“, „Beurteilung“ und „Kulturbewusstsein“ sichtbar gemacht. Dem Englischassistenten wird Potential vorwiegend im Bereich des Diagnosetools und als Hilfsmittel in der „professionellen Lerngemeinschaft“ (Darling-Hammond 2001) zugeschrieben. Überarbeitungsbedarf wird in Bezug auf kompetenzorientierte und dem kommunikativen Ansatz folgende Aufgabenstellungen offensichtlich. Zusammenfassende Empfehlungen für die weitere Verwendung und Entwicklung der beiden Werkzeuge sowie ein Ausblick auf geplante zukünftige Forschungstätigkeit beschließen die Arbeit.

Methoden

Entsprechend den 4 Hypothesen und 20 Forschungsfragen kamen unterschiedliche quantitative und qualitative Verfahren zum Einsatz. Bei der Stichprobe handelt es sich um Sprachstudierende Englisch (Querschnitt), N=93; Fragebogenerhebungen mit quantitativer Auswertung (T-Test für abhängige Stichproben); schriftliche Befragungen mit inhaltsanalytischer Auswertung (deduktive und induktive Kategorienbildung); Gruppendiskussion mit Inhaltsanalyse und Clusteranalyse; Typologiebildung; Experteninterviews mit Einzelfalldarstellungen.

Ergebnisse

Das Projekt wurde mit Einreichung der Dissertation Mitte September abgeschlossen. Als Ergebnis der Arbeit wurden für drei Phasen der Ausbildung von Sprachlehrenden an PHs, welche mit Grundphase, Erweiterungsphase und Übergangsphase bezeichnet wurden, mögliche Ansatzpunkte und notwendige Vorüberlegungen und Arbeitsschritte definiert. Ziel in der Grundphase ist eine Erhöhung der Selbsteinschätzung der Kompetenz im Bereich des „Independent Learning“ und das Erreichen mittlerer bis hoher Einschätzung der Kompetenz in einigen wenigen selbst gewählten durch einzelne Deskriptoren repräsentierten Bereichen unter Einbezug der Gestaltung von „Beweisstücken“ als Hinführung zu forschendem Handeln. Den organisatorischen Rahmen für die Arbeit bildet die Lehrveranstaltung „Methodology“, die im ersten Studienjahr in enger Verbindung mit der wöchentlich an der angeschlossenen Praxismittelschule stattfindenden Schulpraxis abgehalten wird. Eine Auseinandersetzung mit dem Englischassistenten findet in der Anfangsphase des Studiums vorwiegend zum Zwecke der Analyse von Unterrichtsmaterialien und der Beschäftigung mit Zielsetzungen des kommunikativen Englischunterrichts statt. Für in der Erweiterungsphase befindliche Sprachstudierende wird die Organisation eines Forschenden Lernarrangements nach dem CrEEd-Konzept nach Reitinger (2013), welches selbstbestimmtes Lernen ermöglicht und damit Studierenden Möglichkeit geben soll, im Bereich des „Independent Learning“ Erfahrungen zu sammeln, angeboten. Darüber hinaus findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Diagnosetool des Englischassistenten in Verbindung mit einem inhaltlichen Schwerpunkt „Assessment“ in einer der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen statt.

Literatur

- Darling-Hammond, L. (2001). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- InTASC (2011). *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Newby, D. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Oser, F. (2006). *Standards für Berufsschullehrerhandeln – Zur Entwicklung eines videobasierten Diagnoseinstrumentes*. Online: http://www.wipaed.uni-mainz.de/lis/Dateien/Vortrag_Oser.pdf (2013-07-30).
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. ZKL-Texte Nr. 24. Münster.
- Winter, F. (2007). *Portfolioarbeit im Unterricht. Orientierungspunkte und Indikatoren*. In: *Pädagogik* Jg. 59, H. 7–8, S. 34–39.

Katharina Musil

Begleitforschung MiT/JiP*

**Katharina Musil, Mag.**

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin in der Fort- und Weiterbildung

Forschungsschwerpunkte

Nachhaltige Fort- und Weiterbildung, Vorwissenschaftliche Arbeiten in der Schule

Kontakt

katharina.musil@ph-linz.at

Problemaufriss

Das Interesse dieses Forschungsprojektes liegt in der Evaluierung des Fortbildungsaspektes des Projekts Mädchen in die Technik/ Jungen in die Pädagogik (MiT/ JiP). Bei diesem Projekt handelt es sich um ein Interreg-Projekt der Johannes Kepler Universität in Kooperation mit der Universität Passau. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen zwei Aspekte. Zum einen sind das die Motive der beteiligten Lehrpersonen, sich an dem Projekt zu beteiligen. Zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Fortbildungsreihe nachhaltige Veränderungen im Wissen und Verhalten der Lehrpersonen aus ihrer eigenen Perspektive bewirkt hat.

Die Teilnahmemotivation zu erforschen, ist relevant, da dieses Angebot von Umfang und Aufwand über die geforderten Fortbildungsstunden für Lehrpersonen in Österreich (15 Stunden) weit hinausgeht. Nicht nur der Gesamtaufwand in Stunden ist deutlich höher, auch die Dauer ist mit über einem Jahr ein langer Zeitraum, in dem sich die Lehrpersonen an ein Thema binden. Im Sinne der Nachhaltigkeit (u.a. nach Lipowsky & Rzejak 2012) ist eine längere Dauer vorteilhaft. Will man daher vermehrt längerfristige Fortbildungsformate anbieten, ist es wichtig, mehr über die Teilnahmemotivation der Lehrpersonen zu erfahren, um bei zukünftigen Formaten diese beachten zu können.

Die zweite Frage beschäftigt sich mit der Nachhaltigkeit des Fortbildungsangebots. Um dies zu überprüfen, werden zwei Konzepte aus der Literatur herangezogen. Zum einen der Bildungsbegriff nach Lotz (2012) und zum anderen die vier Wirkungsebenen von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006), die u.a. von Lipowsky (2011, 2012) für die Lehrer/-innenfortbildung weiterentwickelt wurde (vgl. Berghammer & Meraner, 2012, S. 611; Birgmayr, 2011). Die vier Ebenen umfassen die unmittelbare Reaktion der Lehrkräfte, den Lernzuwachs der Teilnehmer/-innen, die Veränderung im unterrichtlichen Handeln und die Entwicklung der Schüler/-innen. Die Effekte der Fortbildung werden von Ebene zu Ebene weitreichender und sind als aufeinander aufbauend zu betrachten. Die Erfüllung der ersten Ebene ist eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für die Erfüllung der zweiten Ebene usw... (vgl. Lipowsky, 2011). Das Messen der Wirksamkeit auf allen vier Ebenen ist allerdings eine große methodische Herausforderung, da unterschiedliche Methoden notwendig sind (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 4). Aufgrund der gewählten Methode des Projektes, nämlich Interviews mit den Teilnehmer/-innen des Fortbildungsangebots können die Ergebnisse nur die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmer/-innen widerspiegeln. Für die ersten drei oben genannten Wirkungsebenen ist das der entscheidende Blickwinkel. Will man allerdings die Entwicklung der Schüler/-innen erforschen, sollte man eine andere Perspektive wählen. Hinweise auf Veränderungen in der vierten Wirkungsebene sind mit dieser Methode nur eingeschränkt möglich. In diesem Forschungsprojekt wird daher der Fokus auf die ersten drei Wirkungsebenen gelegt.

Nachhaltige Fort- und Weiterbildungsangebote sind Professionalisierungsmaßnahmen, die eine positive Wirkung auf die Lehrpersonen und in Folge auch auf den Unterricht haben (vgl. Reusser & Tremp 2008; Lipowsky 2011; Lipowsky &

* abgeschlossenes Projekt

Rzejak 2012). Nach Lipowsky & Rzejak (2012) zeichnen sich diese unter anderem durch eine längere Dauer (was ein notwendiges, aber kein hinreichendes Merkmal für die Nachhaltigkeit ist) und die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen aus. Die Fortbildungsmaßnahmen des Projektes MiT/ JiP erfüllen diese Merkmale, da die Teilnehmer/-innen vielfältige Lerngelegenheiten bekommen und ein Praxistransfer durch unterschiedliche Methoden angeregt wird.

Methode

Zur Beantwortung der beiden Fragen werden sechs leitfadengestützte Interviews mit Teilnehmer/-innen des MiT/ JiP Projektes geführt, transkribiert und ausgewertet. Die Interviews wurden drei Monate nach dem letzten Fortbildungsmodul aufgenommen, da der Fokus entsprechend der Forschungsfrage auf den langfristigen Veränderungen liegt. Die qualitative Methode wurde gewählt, da die erste Forschungsfrage eine Vertiefung und Verdichtung von Motivdifferenzierungen als Ziel hat und die zweite Forschungsfrage an der subjektiven Einschätzung der Nachhaltigkeit der Fortbildung interessiert ist.

Ergebnisse

Die erste Auswertung ergab ein überraschendes Ergebnis, was die Motive zur Teilnahme betrifft. In fünf der sechs Interviews geben die Interviewpartner/-innen an, dass sie keine oder wenig intrinsische Motivation hatten teilzunehmen. Drei waren skeptisch vor der ersten Veranstaltung. Umso erfreulicher sind die Ergebnisse in Bezug auf die zweite Forschungsfrage, da alle Interviewpartner/-innen angeben, froh zu sein, teilgenommen zu haben. In Bezug auf die Wirkungsebenen nach Kirkpatrick (2006) kann festgestellt werden, dass die kurzfristige Zufriedenheit (Wirkungsebene 1) der Teilnehmer/-innen sehr hoch ist. Einen Wissenszuwachs (Wirkungsebene 2) stellen alle Interviewpartner/-innen für sich fest, wenn auch in sehr unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Ein Transfer in die Praxis (Wirkungsebene 3) ist bei allen Interviewpartner/-innen vorhanden. Die Tragweite der Veränderungen wird bei den Interviews sehr unterschiedlich beschrieben.

Literatur

- Berghammer, A. & Meraner, R. (2012). Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung und Unterricht* (7–8). 610–619.
- Birgmayr, R. (2011). Eine praxisnahe Einführung in Bildungscontrolling. Das Modell von Kirkpatrick und seine Erweiterung durch Phillips und Kellner. *Magazin erwachsenenbildung.at* (12), 06.1–06.9.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs: The four Levels*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann. 398–417.

Evaluationsforschung
nachhaltige
Fort- und Weiterbildung
Teilnahmemotive

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner-Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute* 5(3). 1–17.
- Lotz, W. (2012). Beredtes Schweigen – Themenzentrierte Prozessanalyse als Reflexionsinstrument professioneller Praxis. *Fachzeitschrift des Ruth Cohn Institute for TCI-International* (2). 46–55.
- Reusser, K. & Tresp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1). 5–10.

Clemens Seyfried

Induktionsphase – Kooperationsprojekt*

Clemens Seyfried
HSProf. i. R. Dr.

Wissenschaftlicher Berater am Institut Forschung und Entwicklung an der PPHDL, Mitglied am Institut Sozialpädagogik an der Internationalen Akademie für Innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH, Berlin

Forschungsschwerpunkte
Kompetenzentwicklung, Reflektions- und Entwicklungsprozesse in der Bildungsarbeit

Kontakt
clemens.seyfried@ph-linz.at

Projektmitarbeit
Christine Plaimauer

Lehrer/-innengesundheit

Induktionsphase

Salutogenese

Abstrakt

Die Studie bearbeitet auf dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Frage der Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase. Im Zentrum stehen dabei jene Variablen, die im aktuellen Diskurs als relevant für Kompetenzentwicklung gesehen werden. Es wird erhoben, ob Lehrerinnen und Lehrer spezifische Erfahrungen hinsichtlich der für die Kompetenzentwicklung förderlichen Grundbedürfnisse in der Phase des Berufseinstiegs machen können. Weiteres liegen Daten darüber vor, welche Inhalte der Ausbildung retrospektiv aus der Sicht der ersten drei Dienstjahre als relevant eingeschätzt werden. Die einzelnen Fragestellungen werden mit quantitativen und qualitativen Methoden bearbeitet. Aus der Onlinebefragung konnten 86 Fragebögen ausgewertet werden. Die Ergebnisse zeigen folgende Trends deutlich auf: Der Berufseinstieg wird hinsichtlich der Kompetenz förderlicher Erfahrungen positiv eingeschätzt, jedoch ist ein hohes Entwicklungspotenzial vorhanden. Wird davon ausgegangen, dass für reflexive Kompetenzentwicklung im Sinne hoher Professionalität die erhobenen Dimensionen Relevanz haben, ist folgende Konsequenz daraus zu ziehen: Die Begleitung in der Berufseinstiegsphase wird konzeptionell auf die Dimensionen der Basisbedürfnisse (Deci & Ryan 2004) sowie auf Vertrauen als Kern salutogentischer Aspekte (Antonovsky 1997) abgestimmt. Pragmatische Fragen des Alltags müssen aber ebenso in einem begleitenden Coaching Angebot oder auch in einer Fallsupervision Platz finden. Die Begleitung in der Berufseinstiegsphase wird so als Kompetenzentwicklungssetting konzeptioniert. Es geht weniger um die eine Unterrichtseinheit als mehr um die gesamte schulische Arbeit mit dem Schwerpunkt des Unterrichts. Diese Anstrengungen können Grundlage für eine strukturierte Kompetenzentwicklung sein (vgl. Reitinger 2013; Seyfried 2014, 2002; Seyfried & Reitinger 2013), womit Professionalisierung in einem hohen Maß erreicht werden kann.

Für die Weiterentwicklung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und im Kontext der Installierung einer Induktionsphase nach dem Abschluss des Studiums an einer Pädagogischen Hochschule ist zudem die Frage nach relevanten Kriterien für Kompetenzentwicklung von zentralem Interesse. Die Studie geht daher auch der Frage nach, wie Lehrer und Lehrerinnen im ersten Dienstjahr und in den folgenden zwei weiteren Dienstjahren rückblickend ihre Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen wahrnehmen und aus ihrer Perspektive für ihre Arbeit i. S. des Kompetenzaufbaus und der Kompetenzweiterentwicklung als förderlich wahrgenommen wird. Das Projekt wird vom Verein „Netzwerk Lehrer/-innen-gesundheit“ gefördert und als Kooperationsprojekt zwischen der Pädagogischen Hochschule OÖ und der Pädagogischen Hochschule Linz durchgeführt.

Methode

Die Kernfragen dieser Studie lauten: (a) Wie nehmen Lehrer und Lehrerinnen in der Berufseinstiegsphase retrospektiv die Ausbildung bezüglich der eigenen Kompetenzentwicklung wahr? (b) Wie nehmen Lehrer und Lehrerinnen in der Berufseinstiegsphase die eigene Kompetenzentwicklung wahr? (c) Was identi-

* abgeschlossenes Projekt

fizieren Lehrer und Lehrerinnen in der Berufseinstiegsphase als förderlich vs. hinderlich für den Kompetenzaufbau?

Diese Fragestellungen sind im Kompetenzentwicklungsmodell LAConIC (Seyfried & Reitinger 2013) integriert. Für einen Prozess der Kompetenzentwicklung sind entsprechend dieses Modells die Subprozesse der erfahrenen Selbstbestimmungsmöglichkeit, des Kohärenzgefühls und die professionelle Reflexion und Identifikation entsprechender Erfahrungen (Kritische Ereignisse) relevant. Die Studie unterteilt sich in eine quantitative Untersuchung und eine qualitative Datenanalyse verbaler Daten. In der quantitativen Untersuchung geht es um retrospektive Einschätzungen der Ausbildung, um Erfahrungen zu den Basisbedürfnissen und um gesundheitsrelevante Faktoren in der Berufseinstiegsphase. In der qualitativen Untersuchung wird den Fragen nach bedeutsamen Situationen bzw. Erfahrungen in der Ausbildung und in der Berufseinstiegsphase nachgegangen.

Ergebnisse

Der Bedarf nach Lehrinhalten für den Umgang mit schwierigen Situationen mit Schülerinnen und Schülern und Lehrinhalten hinsichtlich fachlicher Kompetenz ist unter Beachtung der Ausbildungscurricula differenziert zu interpretieren. Es stellt sich die Frage, ob quantitativ mehr Inhalte mehr Kompetenz bringen. Wir gehen davon aus, dass es sich um die Verarbeitungstiefe handelt und nicht um die Quantität. Explizit könnte sowohl in der Ausbildung als auch in der Berufseinstiegsphase thematisiert werden, dass die Umsetzungsarbeit von Wissen in die Praxis ein hohes Maß eigener, reflexiver Arbeit bedarf. Auch die Ergebnisse der qualitativen Auswertung zeigen, dass reflexive Prozesse für die Kompetenzsteigerung als besonders relevant eingeschätzt werden. Positiv werden die Erfahrungen für die Bereiche der für die Gesundheit relevanten Variablen und der psychischen Grundbedürfnisse für Kompetenzentwicklung eingeschätzt, jedoch mit einem weiten Spielraum für Weiterentwicklung. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse schlagen wir eine theoretisch fundierte Coachingstrategie vor, in der entsprechend evidenzbasierte Reflexionsmodelle zur Professionalisierung Platz finden (vgl. Reitinger 2013; Seyfried 2014, 2002; Seyfried & Reitinger 2013).

Dissemination

Seyfried, C. & Plaimauer, C. (2014). Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase. Studie über Wirkfaktoren der Ausbildung und Praxiserfahrungen zur Kompetenzentwicklung in der Berufseinstiegsphase. Linz: Verein NLG.

Literatur

- Antonovsky, A. (1987/1997). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey Bass. (Deutsche erweiterte Hrsg. von Franke, A.: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). An Overview of Self-Determination Theory. An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, S. 3–36.
- Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen und Reflexion. In A. Weinberger (Hrsg.) *Reflexion im pädagogischen Kontext*. Wien – Berlin: LIT.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz u. H. Teml (Hrsg.), *Schulpraktische Studien*. Innsbruck: Studienverlag, S. 39–52.
- Seyfried, C. & Reitinger, J. (2013). Kompetenz und Reflexion – Zum Begriffsverständnis. In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext*. Wien – Berlin: LIT, S. 59–70.
- Seyfried, C. (2014). Migrationsarbeit als Vertrauensarbeit in der Schule. In: Marschke, B. & Brinkmann, H. (Hrsg.). *Handbuch Migrationsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 131–142.

Doris Baum

Bildungsglück**Doris Baum, HSProf. Mag. Dr.**

Lehrende und Forschende an der PPHDL. Externe Mitarbeiterin an der Johannes Kepler Universität Linz.

Forschungsschwerpunkt
Bildungsforschung mit Fokus
Lehrer/-innenbildung und Eltern-
bildung

Kontakt
doris.baum@ph-linz.at

Potentialementfaltung**Resonanz****Sozialisation****Abstrakt**

Mit dem Streben der Menschen nach Glück haben sich bereits die alten Philosophen in der griechischen Antike auseinandergesetzt. Im Kontext der aktuellen Bildungsdiskussion ist die Thematik aktueller denn je: Welche besondere Bedeutung hat Glücklichein und Wohlbefinden für das Stattfinden und den Ablauf von Bildungsprozessen? – Und: Inwiefern sind Bildung und Bildungsprozesse bedeutsam bzw. sogar eine Grundvoraussetzung zum Glücklichein? Sechsjährige warten üblicherweise ungeduldig und tatendurstig darauf, um endlich und mit „wehenden Fahnen“ in die Schule zu kommen. Eine Hausübung – gleich am ersten Schultag – macht glücklich. Welche (schulischen) Bedingungen können dieser Euphorie angemessen Raum geben, sodass die Lust am Lernen, die Freude am Entdecken, die Begeisterung für das Erbringen von Leistung weiter erblühen können und die einzelnen Kinder – sich bildend – glücklich macht? Woraus speisen glückliche Lehrkräfte ihre Freude an der Unterrichtsarbeit mit Kindern und Jugendlichen? Wie ergeht es Menschen, die nicht das Glück haben, an jenen Bildungsprozessen teilzuhaben, die sie sich wünschen? Wie viel Bildungsglück braucht (Welt-)Friede?

Fragen über Fragen – und die Liste ließe sich noch lange fortsetzen, die aus dem ganz besonderen Zusammenspiel von Bildung und Glück immer wieder neu und immer differenzierter entflammen – und in ihrem Kern die Menschheit doch bereits sehr lange beschäftigen: Welche „inneren“ und „äußeren“ Bedingungen sind erforderlich, damit das Streben nach Glück in einen Entwicklungsprozess eingebettet ist, in dem Denken, Fühlen und Handeln soweit in Einklang miteinander kommen, dass sowohl der betroffene Mensch selbst als auch die Gemeinschaft (Familie, Schule, Gemeinde, Land, Weltbevölkerung) in der er/sie lebt daran reifen, ihr Glück nähren und ihre Potentiale zur Entfaltung bringen können? Und: Was kann und soll unser institutionelles Bildungswesen dazu beitragen – und wie?

International beschäftigen sich eine beträchtliche Anzahl renommierter Wissenschaftler/-innen mit der Glücksforschung (z. B. Bucher 2008, Comte-Sponville 2010, Csikszentmihalyi 2013, Mayring & Rath 2013, Seligman 2012 uva.). Die Thematik wird auch längst aus der Perspektive unterschiedlichster Wissenschaften aufgegriffen und diskutiert. Im institutionellen Bildungswesen ist der Fokus der Diskussion auf das Zusammenspiel von Glücklichein und Wohlbefinden mit Lernen und natürlich mit Schulerfolg gerichtet (vgl. auch Burow 2011, Hascher 2004). Hüther (2013) bezeichnet das menschliche Gehirn als „Sozialorgan“. Er beschreibt auf faszinierende und hoffnungsvolle Weise, wie durch die entsprechende Nutzung des Gehirns, ein Leben lang (!) Veränderung und Entwicklung möglich sind. Aus Psychologie wird Biologie – das menschliche Gehirn stellt sich um. Damit die biologischen Gene zum Erblühen kommen können, sind entsprechende zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Interaktionen erforderlich. Mit Hilfe der vor wenigen Jahren entdeckten Spiegelneurone lässt sich nun die enorme Bedeutung gemeinsamer Resonanz- und Begegnungsräume für sichere soziale Bindung, Entwicklung und Bildung neurobiologisch nachweisen (vgl. Bauer 2012).

WAHRNEHMUNG & EMOTION

In einem ersten Abschnitt des Projekts wurden Aspekte von Glück und Wohlbefinden in schulischen sowie außerschulischen Bildungsprozessen, überwiegend auf der Basis der Theorie des Wohlbefindens von Martin Seligman (2012) und im Kontext von Heterogenität, diskutiert (vgl. Baum 2014). In einem weiteren Abschnitt wird nun der Fokus auf Studierende in ihren Bildungsprozessen gerichtet. Mittels qualitativer Befragung wird erhoben, welche Faktoren von Bildung und Glücklichkeit wechselwirkend bzw. aufeinander bezogen und als subjektiv bedeutsam wahrgenommen werden. Parallel zur empirischen Erhebung wird der theoretische Diskurs weitergeführt.

Methode

Es geht hier um die zentrale Frage: „Welche Faktoren von Bildung und Glücklichkeit werden wechselwirkend bzw. aufeinander bezogen und als subjektiv bedeutsam wahrgenommen?“ Zielgruppe der qualitativen Erhebung sind Studierende aus drei Studienrichtungen (Lehramt Volksschule, Sonderschule und Neue Mittelschule). Die Durchführung erfolgt in zwei Etappen. Eine erste Befragung mit explorativem Charakter erfolgte in Form von Gruppendiskussionen, differenziert nach Studienrichtungen. Es folgte eine zweite Befragung, in der Einzelinterviews (Leitfadeninterviews) durchgeführt wurden. Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse, sowohl getrennt nach Studienrichtungen als auch in einer Gesamtzusammenschau.

Ergebnisse

Im ersten Abschnitt des Projekts ließ sich bereits ganz klar zeigen, dass Basiselemente konstruktiver formeller und informeller Lernprozesse ebenso als Elementarelemente in Theorien von Glück und Wohlbefinden enthalten sind (vgl. Seligman 2012). Ganz besonders zum Tragen kommen sie im institutionellen Bildungswesen in den vielfältigen Ausprägungen der sogenannten „offenen“ Lernformen. D. h., in Lernsettings, in denen in Eigenverantwortung und mit entsprechendem Entscheidungsfreiraum möglichst selbstbestimmt Lerninhalte ausgewählt und Lernwege ausprobiert und verfolgt werden können (vgl. auch Reitinger 2013). Lernende wählen also selbst (innerhalb eines gewissen Rahmens), womit sie sich wann, mit wem, an welchem Ort, unter Verwendung welcher Materialien, Medien bzw. Geräte, wie lange befassen (möchten). Der zweite Abschnitt des Projekts befindet sich gegenwärtig im Stadium der Datenauswertung, sodass sich zwar bereits erste Eindrücke abzeichnen, konkrete Ergebnisse aber derzeit noch in Ausarbeitung sind.

Dissemination

Baum, D. (2014). Bildung – (k)ein Glücksthema? Über Aspekte von Glück und Wohlbefinden in Bildungsprozessen. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze. S. 181–194. Kassel: University Press.

Literatur

- Bauer, J. (2012). Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone (19. Aufl.). München: Wilhelm Heyne.
- Bucher, A. (2008): Was Kinder glücklich macht. Kreuzlingen/München: Heinrich Hugendubel.
- Burow, O.-A. (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim: Beltz.
- Comte-Sponville, A. (2012): Glück ist das Ziel, Philosophie der Weg. Zürich: Diogenes.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). Flow. Das Geheimnis des Glücks (16. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hascher T. (2004): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Wien: Haupt.
- Hüther, G. (2013): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Die Macht der inneren Bilder. Biologie der Angst. Sonderausgabe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayring, Ph. & Rath, N. (2013): Glück – aber worin liegt es? Zu einer kritischen Theorie des Wohlbefindens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reitinger, J. (2013). Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis. Immenhausen/Kassel: Prolog.
- Seligman, M. (2012): Flourish. Wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens. München: Kösel.

Katharina Musil

Motivationsforschung im Kontext nachhaltiger Fort- und Weiterbildungsangebote



Katharina Musil, Mag.

Lehrende und Forschende an der PPHDL, Mitarbeiterin in der Fort- und Weiterbildung

Forschungsschwerpunkte
Nachhaltige Fort- und Weiterbildung, Vorwissenschaftliche Arbeiten in der Schule

Kontakt
katharina.musil@ph-linz.at

Abstrakt

Das Interesse dieses Forschungsprojektes liegt in der Teilnahmemotivation von Lehrpersonen an nachhaltigen Fort- und Weiterbildungsangeboten. Die Einschränkung auf nachhaltige Fort- und Weiterbildungsangebote erscheint sinnvoll, da diese eine positive Wirkung auf die Lehrpersonen und in Folge auch auf den Unterricht haben (vgl. Lipowsky & Rzejak 2012). Grundvoraussetzungen für eine nachhaltige Fort- und Weiterbildung sind genügend Zeit und die Beteiligung von externen Wissenschaftlern/-innen. Kurze und einmalige Fortbildungen können kaum Routinen aufbrechen und Handlungsweisen verändern. Empirische Hinweise gibt es laut Lipowsky und Rzejak (2012), Penuel et al. (2007) und Yoon et al. (2007) dafür, dass die zu Verfügung stehende Verarbeitungszeit eine Voraussetzung für die Implementierung ist, da das Gelernte bei genügend Zeit eher als Herausforderung und nicht als Überforderung gesehen wird. Eine längere Dauer macht ein höheres Ausmaß aktiven Lernens wahrscheinlicher und ermöglicht eine Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen. Ausschlaggebend für die Nachhaltigkeit ist daher nicht die Länge einer Fortbildung, sondern inwiefern Phasen des Transfers und der Reflexion darin verankert sind.

Ob eine Fortbildung nachhaltig ist, wird nach Lipowsky (2009) auch von dem/der Teilnehmer/-in selbst und seiner/ihrer Motivation beeinflusst. Die Frage nach der Teilnahmemotivation ist daher entscheidend für die Planung von zukünftigen Fortbildungsformaten. Warum sich Lehrpersonen an allgemeinen Weiterbildungsangeboten beteiligen, ist eine Frage, die in Österreich und Deutschland im Zusammenhang mit Biographie- und Milieuforschung oft aufgegriffen wird (Siebert 2004). Die Beiträge können auf die Daten von großangelegten Studien zurückgreifen. Aufgrund der Breite der Studien werden hier allerdings nur wenige Motive untersucht. So unterscheiden Erler und Fischer (2007) in ihrer Studie, die alle Berufsgruppen erfasst, lediglich in berufliche und private Gründe (Erler und Fischer 2012, S.13). Ein detaillierteres Spektrum an Teilnahmemotiven von Lehrpersonen untersucht Kast (2010). Er gibt an, dass neben der extrinsischen Motivation (Verpflichtung) Fort- und Weiterbildungen auch aufgrund von „persönlichem Interesse“ mit dem Ziel von „Kompetenzerweiterung im beruflichem Handlungsfeld“ und „Erweiterung/Erneuerung von Fachwissen“ oder aufgrund von Personalentwicklungsmaßnahmen besucht werden. Aber auch diese Motive bedürfen noch einer Vertiefung und einer differenzierteren Betrachtung. Dies soll mit diesem Forschungsprojekt möglich gemacht werden.

Methode

Das Projekt umfasst sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Erhebung. Aufbauend auf den Erkenntnissen aus der Literatur sollen Teilnehmer/-innen von nachhaltigen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen nach ihren spezifischen Teilnahmemotiven befragt werden, mit dem Ziel, ein besseres Bild der Teilnehmer/-innen zu bekommen. In einem ersten Schritt wurden anhand von leitfadengestützten Interviews unterschiedliche Motive erfragt. Die Ergebnisse der qualitativen Studie bilden in Verbindung mit der oben erwähnten Literatur

und dem „Situational Motivation Scale (SIMS)“ die Grundlage für einen Fragebogen, der im Zuge einer quantitativen Studie an eine größere Stichprobe verteilt wird. Sampling: Die Fragebögen werden an Teilnehmer/-innen von nachhaltigen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verteilt. Das heißt, die Maßnahmen müssen sich über einen gewissen Zeitraum (mind. zwei Semester) erstrecken. Die Teilnehmer/-innen müssen vielfältige Lerngelegenheiten bekommen und ein Praxistransfer, Feedback und Reflexion müssen durch curriculare Fixierung gewährleistet sein. Darüber hinaus müssen externe Experten/-innen mit wissenschaftlichem Background als Referenten/-innen in der Fortbildung tätig sein. Für eine bessere Vergleichbarkeit werden nur Fortbildungsmaßnahmen mit einem Umfang von 6-12 ECTS (= 150-300 Arbeitsstunden) ausgewählt. Diese Angebote gehen somit vom Umfang und Aufwand über die geforderten Fortbildungsstunden für Lehrpersonen in Österreich (15 Stunden) weit hinaus.

Vorläufige Ergebnisse

Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass fünf der sechs Befragten nach der Einteilung von Deci und Ryan (1985) extrinsisch motiviert sind. Beide Formen von extrinsischer Motivation (‘external regulation’ und ‘identified regulation’) sind vorhanden. Nur eine Teilnehmerin zeigt eine eindeutige intrinsische Motivation. Keine Teilnehmerin ist amotiviert, was aufgrund der Freiwilligkeit der Fortbildungsveranstaltung logisch erscheint. Dieses Bild steht im Gegensatz zu der Aussage von Berghammer und Meraner (2012, S. 615), die aus der Tatsache, dass Fortbildungen häufig als Privatsache gesehen werden und daher sehr frei gewählt werden können, schließen, dass die Wahl der Fortbildung oft intrinsisch motiviert ist.

Literatur

- Berghammer, A. & Meraner, R. (2012). Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung und Unterricht* (7–8), 610–619.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Erler, I. & Fischer, M. (2012). Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertung des Adult Education Survey 2007. oieB: Wien.
- 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.
- Kast, F. (2010). Fortbildungsbedarf: Disparitäten in Abhängigkeit von Schulart, Alter und Geschlecht der Lehrer/-innen. *BIFIE-Report* 4, 27–50.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 27 (3), 346–360.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute* 5/3.
- Penuel, W., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal* 4, 921–958.
- Siebert (2004). Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. *Report* 3 (27), 9–14 .
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues and Answers Report* 33, 1–62.

Motivationsforschung
Teilnahmemotivation
nachhaltige
Fort- und Weiterbildung

Emmerich Boxhofer

SPAVEM Schulpraxisbezogenes Erlebensmuster*

**Boxhofer Emmerich, Dr. Mag.**

Lehrender, Forschender und Departmentleiter an der PPHDL. Mitarbeiter am interinstitutionellen Linzer Zentrum für Mathematik-Didaktik. Mitarbeiter beim IMST-Schwerpunkt „Kompetenzorientiertes Lernen mit neuen Medien“ an der Universität Klagenfurt, Lektor an der Fachhochschule für Gesundheitsberufe.

Forschungsschwerpunkte

Belastungsforschung, Persönlichkeitsforschung, Raumsequenzsynästhesie

Kontakt

emmerich.boxhofer@ph-linz.at

Abstrakt

SPAVEM (Schulpraxisbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) orientiert sich am arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster von Schaarschmidt und Fischer 1995 (AVEM) und beschreibt die Zuordnung der einzelnen Probanden zu 4 Erlebensmustern. Muster G ist dabei Ausdruck von Gesundheit und gesundheitsförderliches Verhalten gegenüber den Pädagogisch praktischen Studien. Muster S weist auf Schonung in diesem Kontext hin. Studierende, die eine zu hohe Anstrengung bei der Bewältigung der Aufgaben in den Pädagogisch-Praktischen Studien aufweisen, werden dem Risikomuster A zugeordnet. Als letztes wird die Zugehörigkeit zum Risikomuster B beschrieben, bei dem sich Resignation und Erschöpfung zeigen. Daneben werden auch Werte von elf Dimensionen ermittelt, die das Erleben im Bereich der Pädagogisch-Praktischen Studien beschreiben: Subjektive Bedeutsamkeit der Praxis, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabebereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolgen, offensive Problembewältigung, Erfolgserleben im Studium, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung und innere Ruhe und Ausgeglichenheit. Die entsprechenden AVEM-Items wurden entsprechend umformuliert bzw. für das Erleben in den Pädagogisch-Praktischen Studien adaptiert. Ergänzend werden Werte zur Beschreibung der Persönlichkeit nach dem Fünf-Faktoren-Modell (Big Five) von Costa und McCrae erhoben. Hier werden die Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Neues, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit erhoben.

In verschiedenen Lehrerstudien zeigt sich, dass Studierende, die hohe Werte im Bereich der Offenheit, der Gewissenhaftigkeit und der Extraversion haben, bei Belastungen und Konflikten eher kommunikative Lösungsstrategien anwenden. Dies könnte im Zusammenhang mit der Bewältigung von Belastungserleben, insbesondere mit einer guten Distanzierungsfähigkeit stehen (Mayr 2006).

Persönlichkeitsmerkmale wurden sehr lange als relativ stabil angesehen. Ausschlaggebend war dabei unter anderem auch die Marshmallow-Studie von Mischel. Die Persönlichkeitsforschung ging dabei von nur wenig veränderbaren Dispositionen aus. Aktuell werden Veränderungen der Persönlichkeit durch biologische Reifung, Anforderungen und Erfahrungen und zwar über die ganze Lebensspanne beschrieben (Specht 2012). Dabei tritt ein Rückkoppelungseffekt auf, da die Persönlichkeitsmerkmale bestimmen, welche Umweltbedingungen aufgesucht werden bzw. welchen Kurationsprozessen man besonders offen gegenüber steht.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Persönlichkeitsmerkmale in einem Zusammenhang mit der Bewältigung von Belastungssituationen stehen (Boxhofer 2014).

Methode

Befragt werden Studierende aller Studienrichtung bezüglich ihrer Persönlichkeitsmerkmale (Big Five) mittels der Itemsbatterie TIPI – eine deutsche Version der englischen Batterie von Gosling et al. (2003). In früheren Forschungsarbeiten wurde hier der NEO-PI-R mit 240 Items verwendet. Grundsätzlich zeigen

* abgeschlossenes Projekt

sich dadurch keine signifikanten Änderungen hinsichtlich der Persönlichkeitsstrukturen.

Weiters erfolgte eine Befragung mit SPAVEM zur Ermittlung der entsprechenden Belastungsmuster und deren Dimensionen. Für die Berechnungen der entsprechenden Erlebens- und Bewältigungsmuster wurde die Version mit 44 Items verwendet.

Ergebnisse

Es zeigen sich hochsignifikante Zusammenhänge zwischen der Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ und den positiven Veränderungen von Extraversion und Gewissenhaftigkeit.

Weiters zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Studierenden dem Muster G zuzuordnen ist, was auf eine angemessene Bewältigung der Belastungen in den Pädagogisch-Praktischen Studien hinweist. Das mag auch mit der Einschätzung der Kompetenzen der Praxisbetreuung durch Lehrer/-innen und Berater/-innen zusammenhängen, die von den Studierenden als sehr hoch eingeschätzt werden. Hier sind weitere Untersuchungen im Gange.

Nichtsdestotrotz sind auch ca. 5 % der Studierenden als burnout-gefährdet einzustufen. Hier sind die Ursachen noch zu analysieren und auch zu bestimmen, ob die Rahmenbedingungen in der Praxis auch Einflussfaktoren darstellen.

Literatur

- Boxhofer, E. (2015). Die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen im Kontext von Heterogenität und Diversität. In: Hollik, D. et al. (Hrsg.) Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Kassel: Kassel University Press.
- Boxhofer, E. (2014). SPAVEM – Schulpraxisbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster im Kontext der Änderungen von Persönlichkeitsmerkmalen. In: Benischek, I. et al. (Hrsg.) Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Band 4. Wien: facultas.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.
- Mayr, J. (2006). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. In: Hilligus, A., Rinkens, A. (Hrsg.). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung. Berlin: LIT.
- Sprecht, J. (2012). Das flexible Ich. In: *Gehirn & Geist*. Nr. 7–8, S. 36–44.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1995). Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster – Version 2.00 (AVEM). Mödling: Schuhfried.

Belastungsforschung
Persönlichkeitsmerkmale
Schulpraktische Studien

Albin Waid

Die Psychologie des Hörens***Albin Waid, Dr. BA BEd.**

Lehrender und Forschender an der PPHDL

Forschungsschwerpunkte

Psychologie des Hörens, musikalische Bildung, Hochschuldidaktik

Kontakt

albin.waid@ph-linz.at

Abstrakt

Der hörende Mensch ist in seinen psychophysischen Prozessen des Erlebens, Denkens und Handelns stets in eine sich wandelnde akustische Umwelt (vgl. Schafer 1994, S. 71ff.) eingebunden, mit der er in Interdependenz steht (vgl. Clarke 2005, S. 19ff.). Die damit verbundenen Hörprozesse erfolgen nicht isoliert, sondern sind in die jeweiligen Lebensverhältnisse des Individuums eingebettet (vgl. Mogel 1984, 13ff.) und sind geprägt durch die individuelle Audiobiografie. Diese wird im vorliegenden Forschungsprojekt aufbauend auf die Exploration individueller Klangerfahrungen als eigenständiges psychologisches Modell begründet, wobei insbesondere die Interrelation von Lebensverhältnissen, Biografie und aktuellem Hörverhalten untersucht wird. Neben Vorstudien in Rom (Italien) und Dublin (Irland) wurden Hauptuntersuchungen in Setubal (Portugal), Bodoë (Norwegen) und Linz (Österreich) durchgeführt. Im persönlichen Gespräch (Leitfadeninterview) berichten Interviewpartner von ihrer persönlichen Audiobiografie, ihren Klangerinnerungen und von Bedeutungsrelationen von Musik und Klang in ihrem Alltag. Das Hören wird als zentraler Akt der Weltbegegnung in seiner biografischen und individuellen Dimension sichtbar (vgl. Werner 2006, S. 36; Winkler 2002, S. 58f.). Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts ist die idiografische und ökopsychologisch inspirierte Exploration von Hörerleben und Hörverhalten im Alltag als Grundlage für die Entwicklung eines empirisch gestützten und theoretisch fundierten Modells der Audiobiografie beim hörenden Menschen.

Methode

Die umfassenden Leitfadeninterviews zur Exploration der in die Lebensverhältnisse eingebetteten Klangerfahrungen führen kombiniert mit der Audioaufzeichnung und der detailgetreuen Transkription zu einer hohen internen Validität. Die weitläufige Erfassung der Lebensverhältnisse und des Hörkontexts ist zwar mit einem erheblichen Aufwand in der Datenerhebung verbunden, doch bei der Ausrichtung auf die Hörpraxis im Alltag und der damit verbundenen derzeitigen Forschungslage unbedingt notwendig. Neben der Darstellung von interindividuellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Audiobiografie, Hörerleben und Hörverhalten bei den Interviewpartnern, liefern die Datenerhebungen in fünf verschiedenen europäischen Ländern zusätzliche Hinweise auf die kulturelle Prägung und Determiniertheit des Hörens. Die induktive Vorgehensweise lässt auch die Darstellung besonderer Hörbiografien in Form von Einzelfallstudien zu.

Ergebnisse

Die Interviews zur Psychologie des Hörens zeigen, dass Klang eine zentrale Rolle in der Strukturierung des Alltags sowie in der Regulation des emotionalen und psychischen Geschehens einnimmt. Es gibt vielfältige individuelle Verknüpfungen zwischen biographischen Hörstationen und dem aktuellen Hörerleben im Alltag. Positive Klangerfahrungen spielen sowohl eine entscheidende Rolle für die Orientierungssicherheit (und damit für das Geborgenheitserleben) als auch

* abgeschlossenes Projekt

für die Synchronisationsleistungen des Individuums im Alltag. Diese interindividuelle Variabilität im Hören lässt sich auf der Grundlage des vom Autor eingeführten Begriffs der Audiobiografie erklären. Die Selektion von Klang ist ein relevantes Handlungskriterium zur Gestaltung persönlicher Umwelten und zur Erlangung einer mitunter verloren geglaubten Privatsphäre. Der handelnde und rezeptive Umgang mit Klang ist ein transkulturelles Phänomen. In der qualitativen Theoriebildung zur Psychologie des Hörens wurden die folgenden Themenkomplexe ausgearbeitet: Themenkomplex 1: Bedeutungsrelationen von Musik und Klang, Funktionen und Wirkungen von Musik und Klang, Aufforderungscharakter von Musik und Klang, Einstellungsstruktur zur Stille, Hörvisionen; Themenkomplex 2: Kontinuität und Variabilität in der Audiobiografie, auditive Habituation, Interrelationen von Audiobiografie, Hörerleben und Hörverhalten, frühe audiobiografische Ereignisse, Klang-Konnotationen; Themenkomplex 3: Kontexte des Hörens, Kompatibilität und Inkompatibilität von Hören und Lernen, Mediennutzung, stimmungsverstärkendes, stimmungsveränderndes, stimmungskorrespondierendes Hören. In der Folge wurden folgende Typen des Hörens abgeleitet: „Abschotter“ versus „Kontakter“, „Integrierer“ versus „Variierer“, „Analytiker“ versus „Synthetiker“, „Real Inspirierte“ versus „Medial Inspirierte“, „Musikhörer“ versus „Musikmacher“. Auf der Grundlage der qualitativen Theoriebildung wird die CUP-Theorie des Hörens vorgestellt, die den Versuch unternimmt, die Entwicklung des Hörens beim Menschen zwischen den Polen von Differenzierung und Integration zu verorten.

Das Dissertationsprojekt konnte am 19.12.2014 mit dem Prädikat „magna cum laude“ abgeschlossen werden. Es folgte die Dissemination durch die Veröffentlichung des folgenden Buches:

Waid, A. (2015). Die Psychologie des Hörens. Theoretische Fundierung von und empirische Erhebungen zu Audiobiografie, Hörerleben und Hörverhalten als Grundlage für eine integrative Theoriebildung. Kassel: University Press.

Literatur

- Clarke, E.F. (2005). *Ways of Listening. An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*. Oxford University Press: Oxford.
- Schafer, R.M. (1994). *The Soundscape. Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Destiny Books: Rochester, Vermont.
- Werner, H.U. (2006). *Soundscape-Dialog. Landschaften und Methoden des Hörens*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Winkler, J. (2002). *Still! Es rauscht die Welt. Individuelle Orientierung in der Klanglandschaft der Gegenwart*. In Zuhören e.V. (2002). *Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Mogel, H. (1984). *Ökopsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer

Ökopsychologie
Musikpsychologie
akustische Umwelt
Hörräume
Didaktik des Hörens
Audiobiografie
Hörerleben
Hörverhalten
Alltagsklänge

Thomas Walden

Hollywoodpädagogik – wie Blockbuster das Lernen des Lernens organisieren*



Thomas Walden
HSProf. Dr. habil. Dipl. Sozpäd.

Lehrender und Forschender an
der PHDL

Forschungsschwerpunkte
Medien- und Jugendforschung,
Lehr-Lernforschung

Kontakt
thomas.walden@ph-linz.at

Abstrakt

Jugendkulturelle Erzeugnisse werden im Bildungskanon allzu oft als Bestandteile profaner Kultur diskreditiert, denen im Rahmen institutioneller Bildung wenig bis gar kein Platz eingeräumt wird. Dabei wird übersehen, dass diese oft medialen Erzeugnisse längst zur sozialen Umwelt ihrer Rezipientinnen und Rezipienten werden und diese Sozialräume der jugendlichen Alltagswelt daher primär besetzt sind. Traditionelle wertvermittelnde Instanzen wie Kirche, Schule, Politik und auch Elternhäuser haben in der Folge ihre Diskurshoheit größtenteils an die Medien eingebüßt. Themen aus Blockbusterfilmen ermöglichen jedoch Zugänge zu entsprechenden Diskussionsfeldern, weil diese Filme bei allen Schauwerten stets ethische, moralische und pädagogische Fragen mit diskutieren. Hierzu gilt es jedoch methodische Zugänge zu diesen Medien zu finden. „Die Kulturtechnik *Film verstehen* wird [...] ebenso wie die Kulturtechnik *Lesen* als eine Art Schlüsselkompetenz der Medien- bzw. Wissensgesellschaften im 21. Jahrhundert interpretiert“ (vgl. Wiedemann, 2008, 391). In der Studie *Hollywoodpädagogik* werden deshalb einige der *erfolgreichsten Blockbusterfilme aller Zeiten* auf ihren pädagogischen Gehalt hin untersucht. Ziel der Studie ist es, Lehrenden und Lernenden Orientierung für ihre Lehr- und Lernprozesse zu bieten. Hollywoodpädagogik wird im Zuge dessen schließlich als eine Metadidaktik von Lehr- und Lernprozessen interpretiert.

Methode

Das Forschungsdesign der Studie untergliedert sich in zwei Schritte. Im ersten Schritt wird eine Grounded Theory entwickelt, die auf der Frage aufbaut: Stellen Blockbusterfilme Lesarten jenseits ihrer vielfach kolportierten ästhetischen Schauwerte zur Verfügung und wenn ja welche? Im zweiten Schritt wird eine Qualitative Inhaltsanalyse der Blockbusterfilme durchgeführt.

Grounded Theory bedeutet die Generierung einer Theorie mittlerer Reichweite, die auf der Grundlage von Daten basiert (Vgl. Glaser/Strauss, 1998, 11). „Sie erlaubt auf der Basis empirischer Forschung in einem bestimmten Gegenstandsbereich, eine dafür geltende Theorie zu formulieren, die aus vernetzten Konzepten besteht und geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu liefern“ (Böhm, 2000, 476). Die Methode der Grounded Theory bietet sich hier deshalb an, weil sie ein prozessuales Vorgehen erlaubt, ohne einen Anspruch auf Perfektion zu erheben (vgl. Glaser/Strauss, 1998, 41) und jeder Form von Daten zugänglich ist, wobei diese sowohl zur Verifikation als auch zur Generierung von Theorie herangezogen werden können (vgl. Glaser/Strauss, 1998, 26). Dies erscheint für diese Arbeit sinnvoll zu sein, da das Terrain der Narrationen von Blockbusterfilmen bislang nur relativ unscharf vermessen wurde und Arbeiten zu Blockbustern sich in erster Linie auf deren kommerzielle Verwertbarkeit beziehen. Die Grounded Theory ermöglicht nun eine Generierung konzeptueller Kategorien auf einer Datenbasis, die in diesem Fall aus der Narration der Filme gewonnen werden (vgl. Glaser/Strauss, 1998, 33).

Im interpretativen Paradigma wird der Mensch „[...] als ein handelnder und erkennender Organismus verstanden. Er steht der Welt nicht gegenüber und reagiert auf sie, sondern das Individuum erzeugt vielmehr in Interaktionen mit

* abgeschlossenes Projekt

anderen die soziale Wirklichkeit“ (Rosenthal, 2005, 15). Dieser Aspekt lässt sich für die Filmanalyse fruchtbar machen, denn auch die Filmproduktion ist ein interaktiver Prozess. Ohne das Interagieren und Ineinanderwirken von Drehbuch, Regie, Kamera, Schauspieler, Beleuchtung, Kostümen, Schnitt etc. kann kein Film produziert werden. Die *Filmschaffenden* produzieren ein Produkt, das erstens durch eine Vielzahl von kreativen und (re-)produzierenden Interaktionen erzeugt wird. Diese Produktion findet zweitens in Reaktion auf die jeweilige Alltagswelt der Produzierenden statt. „Die Alltagswelt breitet sich vor uns aus als Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint“ (Berger/Luckmann, 2003, 21). Ein Film und besonders ein von einer transnational operierenden Filmproduktionsfirma (z.B. 20th Century Fox, Disney, Dreamworks, Warner bros. etc.) produzierter Film, der darauf abzielt, einen substantiellen Gewinn zu erwirtschaften, ist ergo keine *creatio ex nihilo*, sondern ein Produkt sorgfältiger Planung. Begreift man entsprechend den Prozess der Filmproduktion als Abfolge sozialer Interaktionen, leuchtet es ein, den Film als Erkenntnisobjekt interpretativer Sozialforschung anzunehmen, denn der fertige Film ist ein Produkt sozialer Interaktionen.

Im zweiten Untersuchungsschritt der Studie werden ca. ein Fünftel der Blockbusterfilme aus der Liste der Box-Office Top 100 Films of all Time (Vgl. Box-Office Top 100 Films of all Time, [URL]: <http://www.filmsite.org/boxoffice.html>) ausgewählt, die mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse induktiv auf die Verifikation oder Falsifikation einer der zentralen Thesen der Arbeit hin überprüft werden. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse erscheint für diese Prüfung adäquat, da sie „[...] sich für eine systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial“ (Mayring, 2002, 121) eignet. Hinzu kommt, dass die Methode es erlaubt, auch große Mengen Textmaterial zu bearbeiten.

Literatur

- Berger, Peter und Luckmann, Thomas (2003). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt, 19. Auflage
- Böhm, Andreas (2000). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.) (2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg. S. 475–485
- Filmsite. Box-Office Top 100 Films of all. URL: <http://www.filmsite.org/boxoffice.html> [Stand: 21.03.2013]
- Glaser, Barney und Strauss, Anselm (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Verlag Hans Huber. Bern
- Mayring, Philip (2002). Einführung in die qualitativen Forschungsmethoden. Beltz Verlag. Weinheim und Basel
- Rosenthal, Gabriele (2005). Interpretative Sozialforschung – Eine Einführung. Juventa Verlag. Weinheim und München
- Wiedemann, Dieter (2008). Kino. In: Sander, Uwe u.a. (Hg.) (2008). Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Medien

Medienpädagogik

Hollywood

Pädagogik

qualitative Forschung

Blockbuster

Dissemination

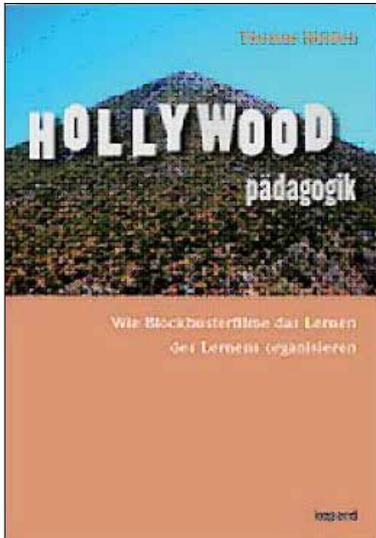
- Walden, T. (2015). Hollywoodpädagogik: Wie Blockbusterfilme das Lernen des Lernens organisieren. München: kopaed



PUBLIKATIONEN

SHOWCASE

AUSGEWÄHLTER PUBLIKATIONEN



WALDEN, T. (2015)

Hollywoodpädagogik

Wie Blockbusterfilme das Lernen des Lernens organisieren
München: kopaed.

Inwiefern können jugendkulturelle Medienwelten als Schnittstelle für Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden? Triple A Blockbusterfilme werden gemeinhin als profanes Unterhaltungskino gekennzeichnet, das einzig und allein dem Zweck dient, seinen Produzenten immense Gewinne an der Kinokasse und über Merchandising-Artikel in die Taschen fließen zu lassen. Dass dies der Fall ist, steht außer Frage. Aber ist das wirklich alles, was sich über diese Filme sagen lässt?

„Hollywoodpädagogik“ stellt sich der Aufgabe, diese Filme näher zu beleuchten. Wieso gelingt es diesen Filmen immer wieder, Menschen zahlreich in die Kinos zu locken? Basiert der Erfolg dieser Filme tatsächlich nur auf ausgefeilten hochbudgetierten Marketingkonzepten? Wieso scheitern dann einige Filme grandios, die ebenfalls über entsprechende Budgets und Marketingkonzepte verfügen?

In diesem Buch wird die These aufgestellt, dass der Erfolg in der Narration und den Identifikationsfiguren dieser Filme liegt. Die Helden dieser Filme sind Lernende und die Narration des Films lässt sich als eine Metadidaktik von Lehr-Lernprozessen lesen. Diese Metadidaktik führt die Zuschauerinnen und Zuschauer so durch die Filme, dass sie dabei selbst zu Lernenden werden und über dies hinaus, zumindest Ahnungen davon entwickeln, was das Lernen des Lernens bedeutet und wie es funktioniert.



ZEHETNER, G. (2015)

Die positive Kraft der Neugier

Ein Modell zur Neugierdeforschung in der pädagogischen Praxis
Linz: Trauner

Die Neugier zeichnet sich als schöne, motivierende, von Glücksgefühlen begleitete Emotion aus. Sie gibt dem Menschen Antrieb und hat das Grundziel der kognitiven Bereicherung auf vielerlei Ebenen. Die Dissertation zeigt einen Überblick über die situativen Determinanten der Neugier sowie über die triebtheoretischen Konstrukte mit der Grundlage von biogenen und soziogenen Motiven. Diese Erkenntnisse hat die Autorin zu einem Modell mit Faktoren und Variablen zur Neugierdeförderung verdichtet. Die Neugier wird der genetischen Variabilität, den State- und Traitvariablen der Persönlichkeit, aber auch den Umweltbedingungen wie Bildung/Erziehung, Sicherheit/Angst sowie dem Alter gegenübergestellt. Der Praxistransfer erfolgt über die nachgewiesene Erkenntnis, dass Neugier als Begleitfaktor beim Lernen bessere Ergebnisse im Zusammenhang mit der Stoffaufnahme und dem Behaltewert sowie der Motivation schafft.

HOLLICK, D., NEISSL, M., KRAMER, M. & REITINGER, J. (2014)

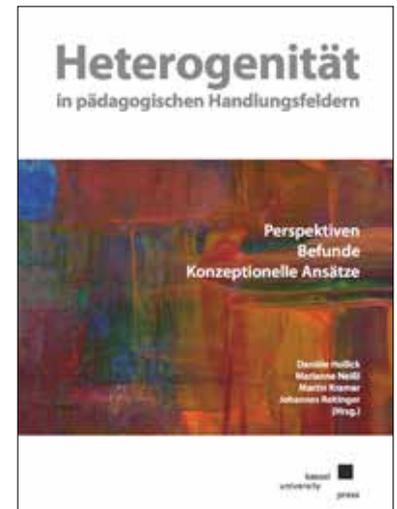
Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern

Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze.

Kassel: Kassel University Press

Heterogenität ist in den letzten zehn Jahren zu einem der zentralen Leitwörter im pädagogischen Diskurs lanciert, um auf Differenzen in Lerngruppen hinzuweisen. Als problematisch wird jedoch eine unreflektierte und beliebige Anwendung des Begriffs wahrgenommen sowie der in den Praxisfeldern beobachtbare dichotome Blick, defizitär vs. idealisierend, auf Heterogenität.

Die inflationäre Anwendung des Heterogenitätsbegriffs wird als Anlass genommen, diesen vor dem Hintergrund verschiedener pädagogischer Praxisfelder, u. a. Knowledge Building, Forschendes Lernen, Werte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Migration *kontextbezogen* zu beleuchten und zu diskutieren. Dabei werden Einblicke in Perspektiven, empirische Befunde und konzeptionelle Ansätze gegeben, mit denen eine weiterführende Anknüpfung an eine inklusive Bildungspraxis angeregt werden soll.



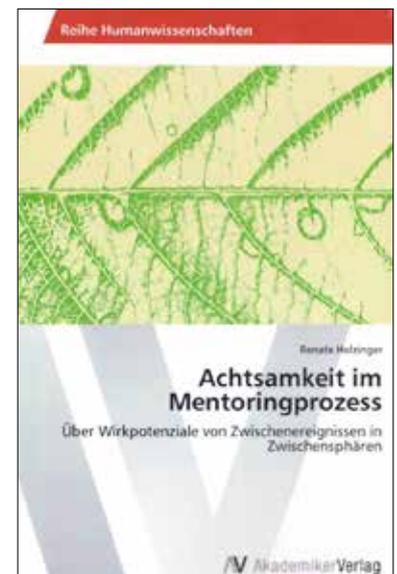
HOLZINGER, R.(2014).

Achtsamkeit im Mentoringprozess

Über Wirkpotenziale von Zwischenereignissen in Zwischensphären.

Saarbrücken: Akademiker Verlag

Achtsamkeit spielt zunehmend eine wichtige Rolle in der Lebensgestaltung, in medizinischen Kontexten und der Psychotherapie. Nun wird ihre Bedeutung auch im pädagogischen Setting erkannt. Dort, wo die pädagogische Beziehungsgestaltung wesentlich ist, wie z.B. im Kontext von Schule, Ausbildung und Mentoring, kann gelebte Achtsamkeit diese Beziehungsprozesse bei allen Beteiligten in eine neue Qualitätsdimension führen. In diesem Buch werden Dimensionen von Achtsamkeit aufgezeigt. Es werden erfahrbare Ebenen bewusst gemacht, auf denen Achtsamkeit im Alltag geübt und in pädagogischen Beziehungen praktiziert werden kann. Schließlich werden Wirkpotenziale gelebter Achtsamkeit im Kontext von Pädagogik und Mentoring veranschaulicht.





HAUER, B. (2014)

**Entwicklung didaktischer Kompetenzen durch forschendes Lernen:
Der Einsatz des AuRELIA-Konzeptes in der Lehrer/-innenbildung**

Aachen: Shaker.

Die im Shaker-Verlag veröffentlichte Monografie (Dissertationsschrift) von Beatrix Hauer setzt sich mit dem Einsatz eines von Johannes Reitinger (2011) entwickelten Lernarrangements zum selbstbestimmt-forschenden Lernen auseinander. Dazu wird zunächst auf die Lehrer/-innen-Selbstwirksamkeitserwartung (Deci & Ryan 2004), auf den Kompetenzbegriff im Kontext Schule und auf Möglichkeiten des forschenden Lernens (Messner 2009; Reitinger 2013) im Mathematikunterricht, näher eingegangen. Daran anschließend wird das Lernarrangement, das unter dem Akronym AuRELIA (Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangement) vorgestellt wird, näher erläutert.

Im ersten Teil des Forschungsberichtes wird die Wirksamkeit des im Mathematik Fachdidaktik-Unterricht vorgestellten und erprobten Lernarrangements hinsichtlich der Lehrer/-innen-Selbstwirksamkeitserwartung, der speziellen Selbstwirksamkeitserwartung zur Durchführung selbstbestimmt-forschender Lernarrangements, der Akzeptanz, der Umsetzungsbereitschaft und der Entwicklung didaktischer Kompetenzen bezüglich der Erfüllung der Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans für Mathematik gezeigt. Die detaillierten Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zu fünf aufgestellten Hypothesen und zwei Forschungsfragen werden im ersten Teil der empirischen Forschung vorgestellt.

Im zweiten Teil der empirischen Forschung wird durch quantitative und qualitative Untersuchungen gezeigt, dass die fünf Hypothesen hinsichtlich der Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes bestätigt werden konnten. Zusätzlich wird aufgezeigt, welche didaktischen Kompetenzen Studierende durch die Durchführung eines selbstbestimmt-forschenden Lernarrangements im Mathematikunterricht im Rahmen der Schulpraktischen Studien entwickelt haben.

REITINGER, J. (2013)

Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements

Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“, Band 12

Immenhausen bei Kassel: Prolog

Das pädagogische Konstrukt des selbstbestimmungsorientierten Forschenden Lernens gilt als ein vielversprechender Ansatz. Anhand seiner Theorie Forschender Lernarrangements konkretisiert Reitinger diesen Ansatz nach den Prinzipien der Handlungsfeldorientierung und Evidenzbasierung. Der Praxistransfer erfolgt über personalisierte Konzepte Forschenden Lernens, die in diesem Band ausführlich dargestellt werden. In einem eigenen Kapitel zeigen Ergebnisse der Konzeptevaluierung zusätzlich verschiedene Dimensionen der Wirksamkeit dieser Konzepte auf. Anhand etlicher Beispiele – sowohl aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I als auch der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – wird exemplarisch veranschaulicht, wie Selbstbestimmung, Reflexion und authentische Exploration den Unterricht bereichern können.

Das Konzept des selbstbestimmungsorientierten Forschenden Lernens ist nun mit der vorgelegten Monografie theoretisch, empirisch und praktisch abgesichert und steht zum Transfer in die verschiedenen schulpädagogischen Fachrichtungen sowie das fächerübergreifende Lernen zur Verfügung.

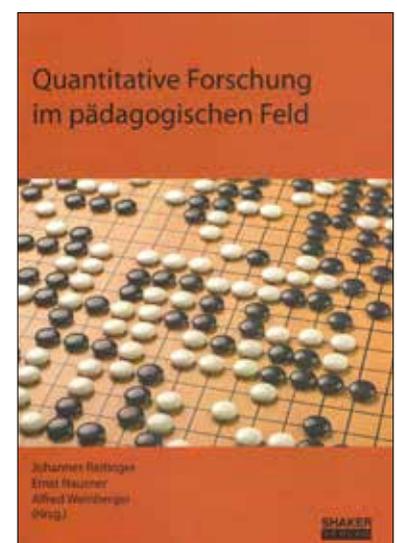


REITINGER, J., NAUSNER, E. & WEINBERGER, A., HRSG. (2013)

Quantitative Forschung im pädagogischen Feld

Aachen: Shaker

Im theoretischen Diskurs zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer haben sich in den vergangenen Jahren zwei handlungsleitende Thesen herausgebildet. Eine dieser Thesen besagt, dass ein forschender Habitus – eine forschende Grundhaltung also – Lehrerinnen und Lehrern dabei helfe, ihren Unterricht reflektierter und effektiver zu gestalten. Die zweite These geht davon aus, dass Pädagogik grundsätzlich eine theorie- und evidenzbasierte Ausrichtung pflegen sollte, um sich so als reflektierte wissenschaftliche Domäne effektiv weiterentwickeln zu können. Wie die Beiträge dieses Bandes zu erkennen geben, stehen die Herausgeber und Autoren hinter diesen Thesen. Sie erkennen darin aber auch gleichzeitig die Notwendigkeit, Pädagoginnen und Pädagogen auf dem Weg zum forschenden Habitus sowie zur evidenzbasierten Orientierung der Lehre zu unterstützen. Mit dem vorliegenden Band wird diese Notwendigkeit wahrgenommen, indem die Leserschaft zur wissenschaftstheoretischen Reflexion eingeladen wird. Weiters bietet dieses Buch konkrete Hilfestellungen zur eigenen Planung, Durchführung und Auswertung von Forschungsprojekten, da eine nachhaltige Internalisierung wissenschaftlichen Arbeitens wohl nur durch die unmittelbare persönliche Erfahrung gewährleistet werden kann.



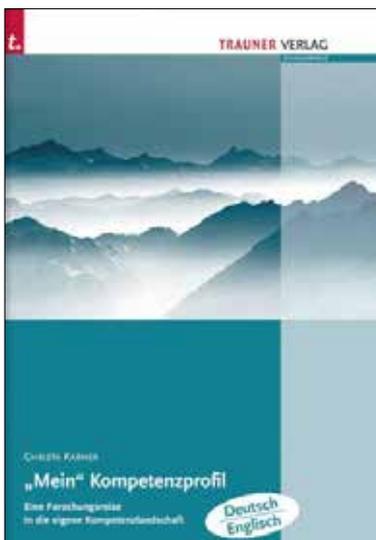


KLAMPFER, A. (2013)

E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende.

Glückstadt: VWH

E-Portfolios haben in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit in der aktuellen pädagogischen Fachdiskussion erfahren und können als einer der wesentlichen Trends bezeichnet werden. Mit der Bologna-konformen Überarbeitung der Lehrpläne an Hochschulen und Universitäten und der Ausrichtung der Studien an Kompetenzen bzw. Lernerzentrierung haben immer mehr E-Portfolios den Eingang in die Curricula verschiedenster Aus- und Weiterbildungsstudien gefunden. Das Buch beschreibt die Arbeit mit E-Portfolios in der schulpraktischen Hochschulausbildung von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Ziel, motivationale und technologische Faktoren der Nutzung von E-Portfolios durch Studierende zu bewerten und E-Portfolios sowohl als Werkzeug als auch als Methode in der Pädagogen- und Pädagoginnenbildung weiterzuentwickeln.



KARNER, C. (2012)

„Mein“ Kompetenzprofil

Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft

Linz: Trauner

Der Lehrberuf zeigt ein äußerst vielseitiges Anforderungsprofil und erfordert damit verbunden auch ein sehr weites Spektrum an Kompetenzen.

In diesem Buch geht es um diese wesentlichen Kompetenzen und um deren forcierte Selbsteinschätzung. Vorgestellt wird ein dabei unterstützendes Instrument – das „Kompetenzprofil“ –, welches die zentral erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen sehr strukturiert aufzeigt. Dadurch ist es möglich, das eigene berufliche Können in seiner Gesamtheit bewusst einzuschätzen, individuelle Stärken und Herausforderungen sichtbar zu machen und klar zu dokumentieren.

Wird diese Selbsteinschätzung weiters durch eine Fremdeinschätzung ergänzt, in Dialogform reflektiert und vertieft weiterbearbeitet, können sich daraus wertvolle Ansätze für eine individuelle, vertiefende Kompetenzweiterentwicklung in der Profession ergeben.

PUBLIKATIONSVERZEICHNIS

- Baum, D. (2014). Bildung – (k)ein Glücksthema? Über Aspekte von Glück und Wohlbefinden in Bildungsprozessen. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitingner (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze.* (S. 181–194). Kassel: Kassel University Press.
- Bosse, D., Criblez, L., Hascher, T., Moegling, K. & Reitingner, J., Hrsg. (2012a). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung.* Immenhausen: Prolog.
- Bosse, D., Criblez, L., Hascher, T., Moegling, K. & Reitingner, J., Hrsg. (2012b). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion.* Immenhausen: Prolog.
- Bosse, D., Moegling, K. & Reitingner, J. (2012). Im Fokus steht die Integration von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Können – Zur Einführung. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitingner (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion.* Immenhausen: Prolog.
- Boxhofer, E. (2014). Die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen im Kontext von Heterogenität und Diversität. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitingner (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze.* (S. 117–130). Kassel: Kassel University Press.
- Braunstein, V., Seyfried, C. & Reitingner, J. (2013). Education meets neuroscience: An Analysis of Reflection Competence in Educational Situations using Electroencephalography (EEG). In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 91–102). Wien – Berlin: LIT.
- Brlica, N. (2012). *Aufregende Arbeitszeiten. Einblicke in verschiedene Berufswelten.* Münster – Wien: LIT.
- Gastager, A., & Schwetz, H. (2014). Heterogenität als Entwicklungsaufgabe der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Theoretische Polarisierungen und empirische Aspekte. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitingner (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze.* (S. 63–80). Kassel: Kassel University Press.
- Gastager, A. & Weinberger, A. (2012). Zur Sozialen Perspektivübernahme bei Wertekonflikten. Das Unterrichtsmodell VaKE bei Lehramtsstudierenden. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern, Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen.* Wien [u.a.]: LIT.
- Glatz, P. (2014). *Wortschatz und Grammatik als Brücken zum Textverstehen.* *Circulare. Unabhängiges Organ der klassischen Philologen und Altertumswissenschaftler in Österreich*, 2/2014 (S. 9–12).
- Glatz, P. & Thiel, A. (2013). *Neue Reifeprüfung schriftlich: Latein. Informationen und Übungen.* Linz: Veritas.
- Habringer-Hagleitner, S. (2012a). *Christliche Qualitätskriterien für eine wertorientierte Bildung in Familie und Kindergarten.* Tacheles. *Magazin spezial „Werteerziehung Kindergarten – Elternhaus“*, Landesverband Kath. Kindertagesstätten Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V. (S. 24–30).
- Habringer-Hagleitner, S. (2012b). *Zu mir stehen und euch sehen – Wahrnehmen, erleben und gestalten von Vielfalt und Unterschieden in Arbeits- und Lerngruppen. In Zwischen uns liegen Welten!? Den Umgang mit Unterschieden gestalten. Kongressdokumentation zum Internationalen Kongress des RCI 11.-14.4.2012 in Lindau.*
- Habringer-Hagleitner, S. (2013a). *Ganz Ohr werden für deine Geschichte. Biographische Gespräche als Orte des Glaubenslernens und der Offenbarung.* *Mitteilungen*, Salzburg 2013.
- Habringer-Hagleitner, S. (2013b). *Herzensbildung braucht Herzensezeit. Ein Plädoyer für eine spiritualitätssensible Pädagogik angesichts eines Gottes der Gewinnmaximierung.* *In Furche*, 8.5.2013, 14.
- Habringer-Hagleitner, S. (2013c). *Lieben, was ist. Eine theologische Verortung inklusiven Handelns in Kindertagesstätten.* ILF-Mainz: *Werkstattheft Inklusion*, Mainz (S. 31–44).
- Habringer-Hagleitner, S. (2013d). *Lieben, was ist – Theologie für Kinder als Habitus. Ein spirituell-diakonisches Modell für das Zusammenleben in Kindertagesstätten.* In A. Bucher & E. Schwarz (Hrsg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach ...“ *Kindertheologie als Theologie für Kinder. Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 12* (S. 68–80). Stuttgart: Calwer.
- Habringer-Hagleitner, S. (2013e). *Mit mehr als Worten. Zur Kultur gegenseitiger Anerkennung in elementaren Bildungseinrichtungen.* In T. Krobath et al. (Hrsg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle* (S. 79–90). Göttingen: Vienna University Press.

- Habringer-Hagleitner, S. (2014a). Drei Kinder – vier Lehrstücke. In Haiden, Ch. (Hrsg.), *Wir Glückspilze. Was wir von unseren Kindern lernen können*, Salzburg: Anton Pustet (S. 18–26).
- Habringer-Hagleitner, S. (2014b). Spiritualität von Kindern und was sie zu denken, forschen und tun aufgibt. In *Theologisch Praktische Quartalschrift* 162/2014 (S. 359–369).
- Habringer-Hagleitner, S. (2015). Zum christlichen Glauben erziehen, spirituell begleiten oder multireligiös sprachfähig machen? Aktuelle religionspädagogische Ansätze. In Hugoth, M./Kaupp, A. (Hrsg.), *Religionsbuch für Erzieher/innen*. Köln: Bildungsverlag EINS (S. 85–101).
- Habringer-Hagleitner, S. & Steiner, M. (2014). Der Religionsvielfalt in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen gerecht werden. Suchbewegungen von PädagogInnen anhand von zwei Praxisbeispielen und was sich daraus folgern lässt. *ÖRF* 22/2014 (S. 75–83).
- Hascher, T., Katstaller, M. & Kittinger, C. (2012). Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/-innenbildung – Potentiale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Immenhausen: Prolog.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes and outcomes in practica viewed by learning diaries. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Reindl, S. (2015). Einstellungen von Grundschulkindern zum Schulfach Mathematik. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Hauer, B. (2014a). Entwicklung didaktischer Kompetenzen durch forschendes Lernen: der Einsatz des AuRELLIA-Konzeptes in der Lehrer/-innenbildung. Aachen: Shaker.
- Hauer, B. (2014b). Forschendes Lernen im Mathematikunterricht im Kontext der Heterogenität – Ein Beitrag zur Lehrer/-innenbildung. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 131–146). Kassel: Kassel University Press.
- Hauer, B. (2015): Forschendes Lernen in Mathematik. In: L. de Chicca, M. Hohenwarter (Hrsg.), *Mathematikdidaktik im Dialog. Perspektiven und Wege. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ* (S. 56–68). Linz: Trauner.
- Hauer, B. & Reitinger, J. (2012). AuRELLIA in der Lehrer/-innenbildung – Die Praxis forschenden Lernens in der Naturwissenschaftsdidaktik. In D. Bosse, K. Moegling, & J. Reitinger (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion*. Immenhausen: Prolog.
- Hofer, R. & Schlager-Weidinger, T. (2014). Interreligiöses Lernen, Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeit als (inklusions-)pädagogische Praxisfelder im tertiären Bildungssektor – ein Zentrum am Weg. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 195–214). Kassel: Kassel University Press.
- Hollick, D. (2013a). Informelle Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Migrationsarbeit – eine exemplarische Darstellung nach der dokumentarischen Methode. In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext. Forschungsberichte der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz* (S. 135–155). Wien: LIT.
- Hollick, D. (2013b). Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration: eine explorative Studie über subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Kassel: Kassel University Press.
- Hollick, D. (2014). Knowledge Building als Möglichkeit einer inklusionsbasierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 25–38). Kassel: Kassel University Press.
- Hollick, D. (2015). Subjektive Theorien über informelles Lernen im Kontext Schule und Migration: Wie Lehrerinnen und Lehrer über ihr berufliches Lernen denken. *Die berufsbildende Schule*, 67/4 (S. 127–130).
- Hollick, D. & Gastager, A. (2014). Multilingualität in Gestaltung schulischer Praxis – Potentiale eines innovativen Lehr-Lernarrangements. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4/2 (S. 137–152).
- Hollick, D. & Neißl, M. (2014). Von der Heterogenität zur Diversität – Migration im Kontext des informellen Lernens im Rahmen pädagogischer Ausbildung. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 97–116). Kassel: Kassel University Press.

- Hollick, D. Neißl, M., Kramer, M. & Reitinger, J. (2015). Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze. Kassel: Kassel University Press.
- Hollick, D. & Reitinger, J. (2012). Diversity als Schulprogramm. In I. Schrittmesser, A. Fraundorfer & M. Krainz-Dürr (Hrsg.), *Innovative Learning Environments*. Wien: Facultas. WUV.
- Hollick, D. & Reitinger, J. (2013). Informelles Lernen in der Gestaltung und Reflexion Forschender Lernarrangements. In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 77–97). Wien – Berlin: LIT.
- Holzinger, R. (2014a). Achtsamkeit im Mentoringprozess: Über Wirkpotenziale von Zwischenereignissen in Zwischensphären. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Holzinger, R. (2014b). Über die Vielfalt von Sprachkulturen und deren transformatives Bildungspotential. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 149–164). Kassel: Kassel University Press.
- Keiler, K. (2015). Teamentwicklung aus Sicht von SchulleiterInnen. Definition, Maßnahmen und ihre Wirkung. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Klumpfer, A. (2013a). E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende (als Ms. gedr). Glückstadt: vwh, Hülsbusch.
- Klumpfer, A. (2013b). Gastbeitrag: E-Portfolios in der Ausbildung von Pädagogen/-innen. www.digital-lernen.de.
- Klumpfer, A. (in Druck). (E-)Portfolios, Motivation and Holistic Education. Address at Round Table at Godfrey Okoye University in Enugu, Nigeria.
- Klumpfer, A. & Köhler, T. (2013). E-Portfolios@Teacher Training: An Evaluation of Technological and Motivational Factors. Proceedings of the IADIS International conference e-Learning 2013. IADIS-Press (S. 126-134).
- Klumpfer, A. & Köhler, T. (2015). Learners' and teachers' motivation toward using e-portfolios. An empirical investigation. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, Vol. 25, No. 2 (S. 189-207).
- Kramer, M. (2014). Überlegungen zur Zone der proximalen Entwicklung im Licht der Inklusionsdebatte – ein tätigkeits-theoretischer Ansatz. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 7–24). Kassel: Kassel University Press.
- Neißl, M. (2014). Inklusion - eine streitbare Idee. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 1–6). Kassel: Kassel University Press.
- Neißl, M. (2015). Scheitern ist nicht vorgesehen. *Schulheft* 157 (S. 68-78). Innsbruck: Studienverlag.
- Oyres, S., Ressler, J. & Reitinger, J. (2012). Das AuRELIA-Konzept - Forschendes Lernen in den Naturwissenschaften in leistungsheterogenen Gruppen. In M. Bönsch & K. Moegling (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsexemplare für den binnendifferenzierten Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Patry, J.-L., Klaassen, C., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2012). Moral Learning. In N. M. Seel (Eds.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 2332–2335). Heidelberg: Springer.
- Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2012). Values and Knowledge Education. Experiences with Teacher Trainings. In D. Alt & R. Reingold (Hrsg.), *Changes in teachers' moral role. From passive observers to moral and democratic leaders*. Rotterdam – Boston: Sense Publishers.
- Patry, J.-L., Frewein, K., Nussbaumer, M., Weinberger, A., Weyringer, S. & Wohlmuth, G. (2013). VaKE (Values and Knowledge Education) in der Berufsbildung. In Stock M., Dietzen A., Lassnigg L., Markowitsch J. & Moser D. (Hrsg.), *Neue Lernwelten als Chance für alle. Beiträge zur Berufsbildungsforschung* (S. 322–338). Innsbruck: Studienverlag.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S. & Nussbaumer, M. (2013). Combining Values and Knowledge Education. Experiences with Teacher Trainings. In G. Brown, B. J. Irby & S. Jackson (Eds.), *Handbook of Educational Theories for Theoretical Frameworks* (S. 565–579). Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Plattform Johann Gruber (2014). *Denk Statt Johann Gruber: neue Wege der Erinnerungskultur*. Linz: Wagner.
- Reindl, S. (2014). *Mathematische Lösungsstrategien von Grundschulkindern. Eine Längsschnittstudie zu deren Nutzung und Wirkung* (unveröffentlichte Dissertation). Universität Salzburg, Salzburg.

- Reindl, S. (2015). Fehlerhaltung bei Grundschulkindern und Zusammenhang mit dem emotionalen Erleben im Mathematikunterricht. In M. Hohenwarter & L. Del Chicca (Hrsg.), *Mathematik-Didaktik im Dialog: Perspektiven und Wege*. Linz: Trauner.
- Reitinger, J. (2012a). Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schülergruppen – Eine empirische Studie zur Performance und Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2012b): „...hinter den Dingen...“. Exemplarische Beiträge zur Naturwissenschaftsdidaktik. Aachen: Shaker.
- Reitinger, J. (2012c). Schüler als Bildungsforscher – Forschender Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept als Herausforderung am Gymnasium. In Lin-Klitzing S., Di Fuccia D. & Müller-Frerich G. (Hrsg.), *Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 93–115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reitinger, J. (2013a). Datenanalyseverfahren. In Reitinger J., Nausner E. & Weinberger A. (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 101–140). Aachen: Shaker.
- Reitinger, J. (2013b). Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2013c). Forschendes Lernen und Reflexion. In A. Weinberger (Hrsg.), *Reflexion im pädagogischen Kontext* (S. 9–36). Wien und Berlin: LIT.
- Reitinger, J. (2013d). Self-determined Inquiry Learning. Bringing real Autonomy into Learning Arrangements. In Kikis-Papadakis K., Chaimala F. & Papanastasiou R. (Hrsg.), *Enhancing Innovation and Creativity in Science Teaching, STENCIL Annual Report 3* (S. 76–82), http://www.stencil-science.eu/annual_reports.php (31.7.2013).
- Reitinger, J. (2014a). Beyond Reflection – Thinking outside the Box of a Necessary but not Sufficient Condition for Successful Education in a Heterogeneous World. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze*. (S. 39–59). Kassel: Kassel University Press.
- Reitinger, J. (2014b). Selbstbestimmung und Wirksamkeitserwartung im Kontext der Organisation Forschender Lernarrangements. In G. Höhle (Hrsg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 184–199). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2015). Self Determination, Unpredictability, and Transparency: About the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning. *Schulpädagogik-heute*. 12(2), <http://schulpaedagogik-heute.de>
- Reitinger, J., Braunstein, V., Reichetseder, T., Schmalnauer, T. & Steidl, E. (2012). Das reflektierende Gehirn – Elektroenzephalografieforschung im Rahmen eines Kooperationsprojektes von Forscher/-innen und Studierenden an einer österreichischen Pädagogischen Hochschule. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitinger (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. & Hauer, B.M. (2012). AuRELIA in der Lehrer/-innenbildung. Evaluation forschenden Lernens als Methode und Inhalt der Naturwissenschaftsdidaktik. In D. Bosse, K. Moegling & J. Reitinger (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J., Lin-Klitzing, S., Fuccia, D. di & Müller-Frerich, G. (2012). Schüler als Bildungsforscher. Forschender Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept als Herausforderung am Gymnasium. In *Aspekte gymnasialer Bildung: Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reitinger, J. & Seyfried, C. (2012). Empirische Zugänge zur Reflexionskompetenz. In Benischek I., Forstner-Ebbart A., Schaupp H. & Schwetz H. (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich 2* (S. 271–290). Wien – Berlin: LIT.
- Reitinger, J., Seyfried, C., Benischek, I., Schaupp, H. & Schwetz, H. (2012). Empirische Zugänge zur Reflexionskompetenz. In I. Benischek, H. Schaupp & H. Schwetz (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern, Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen*. Wien – Berlin – Münster: LIT.

- Reitinger, J., Nausner, E. & Weinberger, A., Hrsg. (2013). Quantitative Forschung im pädagogischen Feld. Aachen: Shaker.
- Reitinger, J. & Hollick, D. (2014). Forschender Habitus, selbstbestimmungsorientiertes Menschenbild und Forschendes Lernen – Die Wirksamkeit des theoriebasierten AuRELIA-Lernepochenkonzeptes im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In I. Benischek & A. Forstner-Ebhart (Hrsg.), Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Band 4, Wien – Berlin: LIT.
- Renoldner, S. (2014/2015). Betrachtungen zu den Evangelien nach Matthäus und Johannes. Vorträge in der Sendung „Erfüllte Zeit“. Ö1. 19.10.2014, 26.04.2015, 26.07.2015.
- Renoldner, S. (2014). Beiträge und Kommentare (Gottgewollte Ordnung; Krieg: Ein Verbrechen; Dialog statt Säbelrasseln; Vom sozialen Nutzen der Religionen). In Kirchenzeitung der Diözese Linz (24.07.2014, 31.07.2014) und Oberösterreichische Nachrichten (07.03.2014, 17.10.2014).
- Rotkopf, T. (2015). Unterrichtsorganisation. Bewegung & Sport 69/2 (S. 1–32). Schriftleitung der Schwerpunktausgabe.
- Schlager-Weidinger, T. & Putz, E. (2014). Aus dem Rahmen Neue Blicke auf die Jägerstätter in ausgewählten SchülerInnenbildern von 2003 bis 2013 und Vorträgen von 2011 bis 2013. Linz: Wagner.
- Walden, T. (2015). Hollywoodpädagogik: Wie Blockbusterfilme das Lernen des Lernens organisieren. München: kopaed.
- Weinberger, A. (2013). Reflexion im pädagogischen Kontext. Forschungsberichte der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Wien – Berlin – Münster: LIT.
- Weinberger, A. (2014). Heterogenität der Werte bei Lehramtsstudierenden. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze. (S. 81–96). Kassel: Kassel University Press.
- Zehetner, G. (2014). Die Heterogenität der Neugier. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern: Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze. (S. 165–180). Kassel: Kassel University Press.
- Zehetner, G. (2015a). Die positive Kraft der Neugier. Ein Modell zur Neugierdeförderung in der pädagogischen Praxis. Linz: Trauner.
- Zehetner G. (2015b). Transparenz und Neugier, Schulpädagogik heute 12/2015, <http://www.schulpaedagogik-heute.de>.

**TEAM DES FORSCHUNGSINSTITUTS
2014/15**

Forschung



Mag. Dr. Peter Deinhammer
Handwerk als Basiserfahrung zur Selbstbestimmung
und interdisziplinäres Lernfeld zwischen Zweck und Kultur



Mag. Elisabeth Hueber-Mascherbauer
Inklusion, Heterogenität; Haltungen im
sozialen und pädagogischen Entwicklungskontinuum

Kernteam



Dr. Beatrix Hauer, MEd.
Forschendes Lernen, Kompetenzentwicklung im Bereich Didaktik
Leitung der Arbeitsgruppe Neuro-Forschen-Lernen



Mag. Dr. Danièle Hollick, MEd.
Organisation und Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements,
Inklusion, Heterogenität, Knowledge Building



Sabine Reindl, BA, MA
Mathematische Lösungsstrategien, Emotionen, Fehlerkultur
quantitative und qualitative Sozialforschung



Mag. Dr. Susanne Oyrer, BEd
Forschendes Lernen in den Naturwissenschaften; Anwendungen im
Physikunterricht, speziell im Hinblick auf die Schülerinnen



Martin Kramer, MSc
Selbstbestimmungstheorie; kulturhistorische Tätigkeitstheorie
qualitative Sozialforschung, Schulentwicklung

Institutsleitung



Institutsleiter PD Dr. Johannes Reiting
Theorie der forschenden Lernarrangements
quantitative Sozialforschung; Hochschulentwicklung



Mag. Alfons Koller
Digitale Medien, Lernen mit Geoinformation, Methoden- und Kon-
zeptorientierung; forschende Habitualisierung der Fachdidaktiken



Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
Persönlichkeitsforschung, Belastungsforschung
Forschungen im Bereich der Schulpraktischen Studien

Wissenschaftlicher Berater



Dr. Clemens Seyfried
Vertrauensforschung, Reflexionskompetenz
Anliegenorientierung

Organisation



Iris Wahlmüller, BA
Projektmanagement, Public Relations
Veranstaltungsorganisation



Gabriele Zehetner, BEd
Persönlichkeitsbildung, nonverbale Kommunikation
Motivations- und Neugierentwicklung



Erich Böhmer, MA
Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Spannungsfeld
von Wissenschaft und Handeln (Dissertationsprojekt)



Mag. Gudrun Keplinger
Kompetenzentwicklung
von Sprachlehrenden in Ausbildung



Martina Müller, MA
Begabungsförderung und Professionalisierung
in der LehrerInnenbildung (Dissertationsprojekt)



Dr. Thomas Walden
Medienpädagogik, Jugendforschung
Lehr- Lernsettings, qualitative Forschung



Mag. Karina Wagenhofer, BEd
Bildungswissenschaften, Forschendes Lernen
in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung



Mag. Dr. Elena Stadnik-Holzer
Sprachkontakt, Mehrsprachigkeit
Deutsch als Zweitsprache



Christina Konrad, MA
Quantitative Lehr- und Lernforschung
Didaktik Mathematik

Forschung/Forschungslehre

Forschungslehre



Mag. Marianne Neißl
Inklusion, Heterogenität
qualitative Sozialforschung



Mag. Dr. Renate Holzinger, MA
Pädagogische Anthropologie und angewandte Phänomenologie
Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung



Mag. Eva Schneckenleitner, BA, BEd
Sonderpädagogik, quantitative und qualitative Forschung
Projektorganisation



Mag. Dr. Ernst Nausner
Unterrichtswissenschaften, quantitative Forschung
Schnittstellenarbeit empirische Forschung - Humanwissenschaften



Mag. Dr. Alfred Weinberger
Ethos in der Lehrer/-innenbildung, Reflexionsfähigkeit
Hochschul-Evaluation



Mag. Dr. Doris Baum
Bildungsglück, Bildungssoziologie
empirische Sozialforschung



Thomas Schöffner, MSc
Projekt „Showcase“ (Leistungsbeurteilung mit Lernplattformen)
Schnittstellenarbeit Medienpädagogik – Forschung



Mag. Dr. Christoph Baumgartinger
Religion und Bildung
Liturgiewissenschaft, Hermeneutik

Assistenz



Kriemhild Kreindl
Administration, Projektdokumentation
Rechnungs- und Kostenstellenverwaltung



Mag. Dr. Astrid Huber
Aktionsforschung, qualitative Forschung im Primärbereich
Bachelorbetreuung mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung



Mag. Katharina Musil
Schnittstelle zum Institut für Fort- und Weiterbildung
Entwicklung von Schulbegleitungsformaten; Genderforschung



Mag. Dr. Thomas Rotkopf
Studierende als Forscher/-innen; qualitative Sozialforschung
Sinnfragen im Forschungsumfeld



Gunda Jungwirth, MA
Schulische sexuelle Bildung im multikulturellen Kontext
(Dissertationsprojekt)



Manuela Plank, MA BEd
Digitale Medien, Kompetenzorientierung, qualitative Forschung,
forschendes Lernen (externes Dissertationsprojekt)



Albin Waid, BA, BEd
Psychologie des Hörens, Fachbereich Musikerziehung
Neurobiologie des Lernens, qualitative Forschung



Dr. Ursula Dopplinger, MA, Bakk phil.
e-Learning
multi- und interkulturelles Lernen



Mag. Karin Rieß
Didaktisch-methodische Forschung zum forschenden Lernen
im Sekundarstufenunterricht

Aufgabenschwerpunkte

- Durchführung und Dissemination von Forschungs- & Entwicklungsprojekten
- Kollegialer, interdisziplinärer Diskurs
- Unterstützung der Hochschul- und Professionsentwicklung
- Nationale und internationale Kooperationen

Kontakt

Leitung
PD Dr. Johannes Reitinger
Salesianumweg 3, A-4020 Linz
Tel. +43 (0)732/77 26 66 - 4327
Fax. +43 (0)732/77 26 66 - 1010

Sekretariat
Kriemhild Kreindl
Salesianumweg 3, A-4020 Linz
Tel. +43 (0)732/77 26 66 - 4377
Fax. +43 (0)732/77 26 66 - 1010

www.phd.at/institute/forschung_entwicklung



Mag. phil. Katharina Fischer
Aktionsforschung
qualitative Forschung



OÖ. Lehrer-Kranken- und Unfallfürsorge



Kundenservice

Newsletter

Die OÖ. LKUF wurde gegründet, um auf die Bedürfnisse und Risiken der oö. Pflichtschullehrer/-innen besser Bedacht nehmen zu können.

VITAbene

Folgende Prinzipien haben sich durch viele Jahrzehnte bewährt:

- Hohes Leistungsniveau
- Zukunftsorientierung
- Qualitätsorganisation nach internationalen Standards
- Vorreiterrolle im Bereich Prävention

Website
www.lkuf.at

VITafit-Seminare
für Körper, Geist & Seele

Onlineportal
myLKUF

OÖ. Lehrer-Kranken- und Unfallfürsorge

Leonfeldner Str. 11, 4040 Linz
Tel.: (0732) 66 82 21-0, Fax: (0732) 66 82 21-89
www.lkuf.at, kundenservice@lkuf.at



Die Online-Lösung für mobile Bankgeschäfte



+



=



ELBA-App.

Mobile Banking immer dort wo Sie sind!

Erhältlich für:



Für andere mobile Endgeräte:
www.raiffeisen.at/mobil

www.rbooe.at/app

[f.com/raiffeisenooe](https://www.facebook.com/raiffeisenooe)



QR-Code scannen oder
Video auf Youtube ansehen:
youtube.com/RaiffeisenOOE



**Raiffeisen Landesbank
Oberösterreich**



Wissen färbt ab.

12.-14.11.2015
Design Center Linz

37. BILDUNGSFACHMESSE FÜR LEHRMITTEL, AUSSTATTUNG,
KULTUR UND SPORT – VON DER KLEINKINDPÄDAGOGIK BIS HIN ZUM
KREATIVEN, LEBENSBEGLEITENDEN LERNEN.

Mit den Bereichen:



Sport
Sportgeräte, Bewegung
und Ernährung



MiniWorld
Fachmesse für Kindergärten

Eine Veranstaltung der
Reed Exhibitions®
Messe Salzburg

 www.facebook.com/interpaedagogica

Mehr Infos unter: www.interpaedagogica.at

Forschung fördern
Ihr Ansprechpartner
Empirische Methoden



BIIB

EarlySummerSchool
LateSummerSchool
Forschungstagungen

Hermeneutik
Fortbildung für Lehrende
Forschungssupport

ZIIF



Publikationen
Reflexiver Bildungsbegriff

**Bundeszentrum für
Professionalisierung in der
Bildungsforschung**

www.bzbf.at

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

Institut für Forschung und Entwicklung
Institutsleitung: HSProf. PD Dr. Johannes Reitingner
Tel. +43 (0)732 7726664327
E-Mail: forschung@ph-linz.at
Web: forschung.ph-linz.at



ife INSTITUT FÜR
FORSCHUNG &
ENTWICKLUNG