



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT FÜR FORSCHUNG & ENTWICKLUNG



FORSCHUNGSPROJEKTE



INSTITUT FÜR FORRSCHUNG & ENTWICKLUNG
Institutsleitung: Dr. Clemens Seyfried
Salesianumweg 3, A-4020 Linz
Tel. +43 (0)732 / 77 26 66-4327
E-Mail: forschung@ph-linz.at
Web: forschung.ph-linz.at

Informationen, Anmeldung und Kosten finden Sie unter
FORSCHUNG.PH-LINZ.AT

IMPRESSUM

© Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Für den Inhalt verantwortlich: Rektor Dr. Hans Schachl
Fotos: Mag. Wolfgang Kuschnigg, fotolia
Layout & Design: Dr. Petra Traxler, MSc

INHALTSVERZEICHNIS

Forschung und Entwicklung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz	4
--	---

LEHRER/-INNENBILDUNG

Lehrer/-innenbildung – Reflexionskompetenz

„The Reflecting Brain“ – Analyse von Reflexionsprozessen in pädagogischen Settings mit Hilfe der Elektroenzephalographie (EEG) Johannes Reitinger Clemens Seyfried, Verena Braunstein, Andi Fink, Albin Waid Tanja Reichetseder, Elisabeth Steidl, Teresa Schmalnauer.....	6
RIFE: Reflection Instrument for Education Clemens Seyfried, Alfred Weinberger.....	8
Kompetenzerwerb in der Lehrer/-innenausbildung Ernst Nausner.....	9

Lehrer/-innenbildung – Hochschuldidaktik

Entwicklung integrativer Ansätze in der Lehrer/-innenbildung (Kooperationsprojekt) Jean-Luc Patry Alfred Weinberger, Sieglinde Weyringer.....	12
Reflexive Prozesse bei Wertekonflikten (Kooperationsprojekt) Alfred Weinberger, Angela Gastager Jean-Luc Patry.....	14

Lehrer/-innenbildung – Migration als integrierte Aufgabenstellung

Informelle Lernkontexte von Lehrerinnen und Lehrer im Zeichen von Schule und Migration Daniele Hollick.....	18
--	----

SCHUL- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

Unterrichts- und Entwicklungskonzepte

Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schüler/-innengruppen – Eine empirische Studie zur Performanz und Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes Johannes Reitinger.....	23
AuRELIA in der Lehrer/-innenbildung Johannes Reitinger, Beatrix Hauer.....	24
Innovative Learning Environments (Kooperationsprojekt) Daniele Hollick, Clemens Seyfried Johannes Reitinger, Alfred Weinberger Ilse Schrittmesser, Andrea Fraundorfer, Marilies Krainz-Dürr.....	26
Trust-Based-Learning Clemens Seyfried, Alfred Weinberger.....	28
Values and Knowledge Education: Angewendete Theorien (Kooperationsprojekt) Jean-Luc Patry Alfred Weinberger, Martina Nussbaumer, Sieglinde Weyringer.....	30
„Wie hörst du zu?“ - Eine ökopyschologische Pilotstudie als Grundlage für ein Modell der Audiobiographie Albin Waid.....	32
LDK – Klassenführung Gesamterhebungen an vier Standorten (Kooperationsprojekt) Johannes Mayr Ernst, Nausner, Harald Reibnegger, Gerlinde Lenske.....	34

EXTERNE EVALUIERUNG

Evaluierung des Programms „Innovatives Oberösterreich 2010“

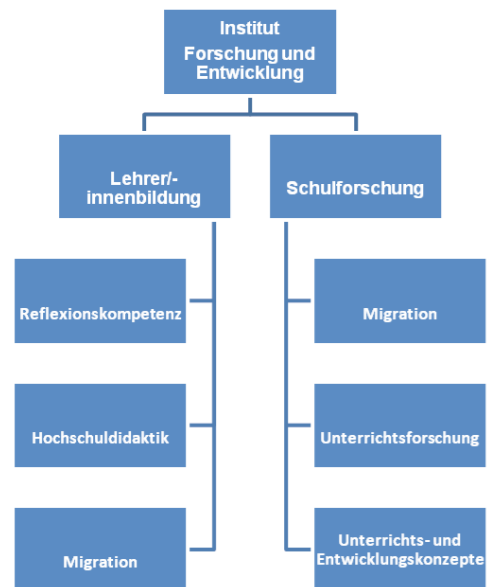
Power Girls Clemens Seyfried, Alfred Weinberger.....	38
---	----

FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG AN DER PRIVATEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE DER DIÖZESE

Das Institut für Forschung und Entwicklung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz besteht seit 2007. Innerhalb der letzten Jahre wurde daran gearbeitet, einerseits Forschung als integratives Modul in der gesamten Aus-, Fort- und Weiterbildung zu integrieren als auch durch Setzung thematischer Schwerpunkte Forschungsprojekte zu initiieren, durchzuführen und in den wissenschaftlichen Diskurs einzubinden. Letzteres dokumentiert sich durch Publikationen und Teilnahme an nationalen und internationalen Tagungen.

Forschung ist im Hochschulgesetz verankert, jedoch bereitet die Umsetzung bezüglich definierter Ressourcenzuweisungen z. T. immer noch Schwierigkeiten. Während es einerseits engagierte Bestrebungen zur Förderung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen gibt und wir diese mit unterstützen wollen, sehen wir ein langfristig wirksames Potential zur Positionierung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen in der pragmatischen Orientierung an einer Partizipation eigener Forschungsaktivitäten am internationalen wissenschaftlichen Diskurs. Damit verbunden orten wir auch die Chance, Vorannahmen und institutionsbezogenen Zuschreibungen bezogen auf die Genese der Lehrer/-innenbildung zu entgehen und die Arbeit auf die eigentliche Forschungsarbeit zu konzentrieren.

Am „Institut für Forschung und Entwicklung“ an der Privaten Pädagogischen Hochschule zeigen zwei thematische Hauptstränge die inhaltlichen Forschungsschwerpunkte, die sich durch weitere Akzentuierungen ausdifferenzieren.



Die einzelnen Themenschwerpunkte werden durch unterschiedliche Forschungsprojekte bearbeitet und beforscht. Einerseits um kritischen Fragen Raum zu geben, andererseits auch um Forschungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule zu integrieren, gibt es an der Privaten Pädagogischen Hochschule einen „Interdisziplinären Diskurs“, der sich an alle Interessierten wendet, um so eine anregende Plattform für die professionelle Entwicklung in der Lehrer/-innenbildung zu werden.

Wir verbinden mit unseren Arbeiten die Zielsetzung, dass - fokussiert auf konkrete Fragestellung - in den Beiträgen Perspektiven für eine Bildungsentwicklung beschrieben werden, die für Akteure und Akteurinnen in der Praxis und in der Theorie eine belebende Dimension aufweisen.

LEHRER/-INNENBILDUNG

REFLEXIONSKOMPETENZ

„THE REFLECTING BRAIN“ –

ANALYSE VON REFLEXIONSPROZESSEN IN PÄDAGOGISCHEN SETTINGS MIT HILFE DER ELEKTROENZEPHALOGRAPHIE (EEG)

Projektleitung

Johannes Reitinger

Projektmitarbeiter/-innen

Clemens Seyfried, Verena Braunstein,
Andi Fink, Albin Waid

Studentische Mitarbeiterinnen

Tanja Reichetseder, Elisabeth Steidl,
Teresa Schmalnauer

PROJEKTBECHREIBUNG

Im Rahmen dieses Projektes wurde untersucht, ob vermutete Unterschiede der EEG-Aktivität in Bezug auf unterschiedlich eingestufte Reflexionskompetenzprozesse messbar sind.

In Anlehnung an ein von Weinberger & Seyfried entwickeltes Instrument zur Feststellung reflexiver Kompetenz (RIFE; 2009, S. 83-94) wurde ein Setting konzipiert, in welchem 22 Untersuchungspersonen während reflexionskompetenter Prozesse bezüglich ihrer EEG-Aktivität untersucht werden können.

Im Rahmen des Settings wurden 7 Aufgaben zur Reflexionskompetenz (Bildvignettenreflexionen) durchgeführt. Pro Aufgabe konnten die Untersuchungspersonen dabei in mehrere reflexive Phasen treten.

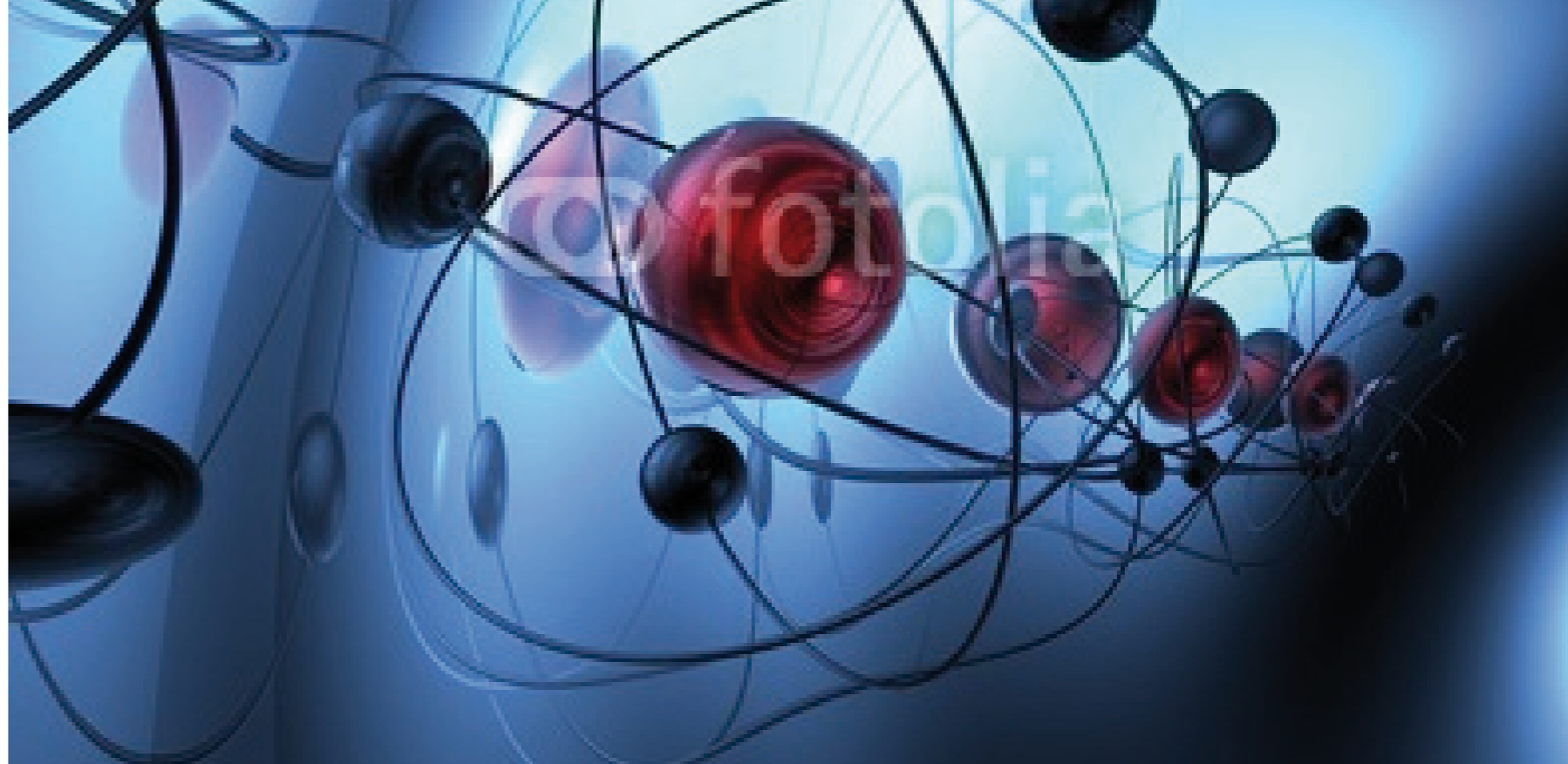
Sobald eine Untersuchungsperson eine reflexive Phase gedanklich abgeschlossen hatte, betätigte sie einen Taster, der im EEG eine Zeitmarkierung setzte. Unmittelbar danach verbalisierte die Person die abgeschlossene Reflexion (Aufzeichnung auf Tonspur) und begann eine neue reflexive Phase anzudenken.

Der Taster markierte das Ende einer reflexiven Phase und half so bei der Identifizierung jener Aufzeichnungsabschnitte, die für die Auswertung interessant waren. Die EEG-Variablen aus diesen Aufzeichnungsabschnitten wurden dann mit den unterschiedlich bewerteten Reflexionsprozessen in Bezug gebracht. Hierzu mussten vorher Urteile bezüglich der Reflexionsphasendimension (beschreibende Reflexion, interpretative Reflexion mit Beobachter/-innenbewusstsein, interpretative Reflexion ohne Beobachter/-innenbewusstsein,...) getroffen werden (quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung der Tonspuren).

METHODE

Das EEG-Messungs-Design dieser Studie wurde ganz bewusst auf Abnahmen während eines reflexionskompetenten Prozesses ausgerichtet (gedankliche Reflexion auf Basis von 7 Bildvignetten, welche Unterrichtssituationen wiedergeben), da von einem Kompetenzmodell ausgegangen wird, welches Kompetenz als einen an Situationen gebundenen Prozess dynamischer Artikulierung, Neukombination und Transformation vorhandener Bedingungen sieht (Performance mit selbstorganisierter, situationsgebundener, handlungsorientierter und motivgesteuerter Qualität) und nicht als personeninhärentes manifestes Merkmal (vgl. Reitinger 2007, S. 46f).

Die Abnahme erfolgte mittels 9 Elektroden. Taster signale und Bildwechsel wurden über eine Signalschnittstelle und einem auf dem Monitor befestigten Lichtsensor direkt in die EEG-Spuren mit aufgenommen und ermöglichten so eine nachträgliche exakte Synchronisation der experimentellen Vorgänge und der digitalen Aufnahmen. Für die Auswertung interessant erschienen insbesondere sämtliche Phasen des Abschlusses einer reflexiven Phase. Diese wurden von den untersuchten Personen mittels Betätigung des Tasters in der EEG-Aufzeichnung gekennzeichnet und anschließend verbalisiert (Aufnahme mittels Diktiergerät). Ab den aufgezeichneten Tastermarken wurden zeitlich rückwärts jeweils EEG-Aufnahmespannen von 5 Sekunden von eventuellen Artefakten befreit und anschließend in die Analyse eingeführt.



Das für das Design interessante Feature ist eine EEG-typische Variable, die Alpha-Power. Die diesbezüglichen Daten ließen sich aus MATLAB-Aufzeichnungen unserer Laboranlage mittels Software der Grazer Universität generieren.

ERGEBNISSE

Es wurde vermutet, dass sich durch Beobachter/-innenbewusstsein gekennzeichnete Reflexionskompetenzprozesse von Reflexionskompetenzprozessen mit fehlendem Beobachterbewusstsein hinsichtlich der EEG-Aktivität im Alphabereich (Upper-Alpha-Power) unterscheiden (H1). Ferner wurden Unterschiede betreffend beschreibender und interpretierender Reflexionen vermutet (H2).

EEG-Aktivität wurde in diversen Forschungsprojekten schon vielfach mit Konzentration, Kreativität und Intelligenz in Verbindung gebracht (vgl. Fink 2007, Frone 2002, S. 39ff). Der im Rahmen dieser Studie gewählte kompetenzorientierte Ansatz ist jedoch neu versprach von Beginn an einen spannenden Untersuchungsverlauf.

Die Hypothese H1 wurde mittels einer 3*3*3-ANOVA für Messwiederholungen geprüft ($F(4/60) = 2,3364$, $p = .115$). Es konnte eine Unterschiedstendenz festgestellt werden. Ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Interpretationen mit Beobachterbewusstsein und Interpretationen ohne Beobachterbewusstsein hinsichtlich der Hemisphären (Bedingung*Hemisphäre) konnte jedoch erst im Rahmen eines explorativen Ausschlusses der deskriptiven Kategorie nachgewiesen werden ($F(2/30) = 3,3663$, $p < .05$).

Nach Zusammenfassung der beiden interpretativen Kategorien konnte ein signifikanter Unterschied dieser Summenkategorie im Vergleich mit den deskriptiven Reflexionen festgestellt werden. H2 gilt demnach mit $F(4/60) = 3,836$, $p < 0,05$ als statistisch untermauert.

Des Weiteren ergab eine 3*3*3-Zwischengruppen-ANOVA für Messwiederholungen ($F(2/28) = 3,9743$), dass es einen signifikanten Interaktionseffekt mit $p < .05$ hinsichtlich Geschlecht und Bedingungen gibt.

Im Rahmen eines vom Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur geförderten Folgeprojektes wird versucht, die Untermauerung der Hypothesen H1 und H2 mit einer größeren Stichprobe und einer erweiterten EEG-Anlage zu replizieren. Das Folgeprojekt beginnt mit 2011 und endet voraussichtlich 2013.

DISSEMINATION

Reitinger, J., Braunstein, V., Reichetseder, E., Schmalnauer, T. & Steidl, E. (2012). Elektroenzephalografieforschung im Rahmen eines Kooperationsprojektes von Forscher/-innen und Studierenden an einer österreichischen Pädagogischen Hochschule. *Schulpädagogik heute*, 3(5), <http://www.schulpaedagogik-heute.de> (22-12-2011).

LITERATUR

Fink, A. et al. (2007). Creativity meets neuroscience: Experimental tasks for the neuro-scientific study of creative thinking. Habilitation. Universität Graz.

Frone, U. (2002). EEG-Grundaktivität und Intelligenz. Zusammenhänge zwischen automatisch analysierter EEG-Grundaktivität und den Ergebnissen von Intelligenztestverfahren. Dissertation. Universität München.

Reitinger, J. (2007). Unterricht-Internet-Kompetenz. Empirische Analyse funktionaler und didaktischer Kompetenzen zukünftiger PädagogInnen auf der Basis eines konkretisierten Handlungskompetenzmodells. Aachen: Shaker.

Weinberger, A. & Seyfried C. (2009). RIFE: Reflection Instrument for Education. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. 13(1+2), S. 83-94, Universität Salzburg.

RIFE

REFLECTION INSTRUMENT FOR EDUCATION

PROJEKTDESCHEIBUNG

Das Ziel dieses Projekts liegt in der Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Reflexionskompetenz im pädagogischen Feld. Ausgehend von einer theoretischen Analyse des Begriffs Reflexion (z.B. Dewey 1933, Descartes 1637, Schön 1987, Korthagen 2008) erfolgt die Elaboration relevanter Dimensionen, deren Operationalisierung und Überprüfung. Diese Überprüfung erfolgt in einem ersten Schritt (erste Untersuchungsphase) qualitativ, indem ausgehend von Bildvignetten mit typischen Unterrichtssituationen die Reflexionen der Personen inhaltsanalytisch ausgewertet werden. In einem nächsten Schritt (zweite Untersuchungsphase) findet auf der Basis der validierten Dimensionen die Entwicklung eines ökonomischen Fragebogens statt. Die Hypothesen lauten, dass mit diesem Instrument reliable und valide Daten erhoben werden können.

Untersuchungsteilnehmer/-innen sind in der ersten Untersuchungsphase angehende Lehrer/-innen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, welche unterschiedliche Erfahrung mit Reflexion aufweisen. In der zweiten Untersuchungsphase richtet sich die Fragestellung auf die Überprüfung von sogenannten Experten und Expertinnen (Therapeuten/Therapeutinnen, Schulpraxisbegleiter/-innen etc.) und Novizen (Lehramtsstudierende in den Anfangssemestern).

METHODE

Im Zentrum steht die Validierung des Instruments, wobei verschiedene Methoden zum Einsatz kommen. Zur Konstruktvalidierung etwa werden die Fragebogenergebnisse mit Expertenurteilen verglichen.

ERGEBNISSE

Erste Resultate (nach der ersten Untersuchungsphase) bescheinigen dem Instrument eine hohe Reliabilität und Validität.

DISSEMINATION

Die Resultate des Projekts werden auf einschlägigen empirisch-pädagogischen nationalen und internationalen Konferenzen präsentiert (z.B. ECER, AEPF). Weiters ist geplant, das Instrument so ökonomisch zu gestalten, dass es als Aufnahmeverfahren für angehende Lehrer/-innen verwendet werden kann. Bisherige Publikationen und Vorträge:

Weinberger, A., Seyfried, C. (2009). RIFE: Reflection Instrument for Education. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 13, 83-94.

Seyfried, C. & Weinberger, A.. (2009). Förderung der Reflexionskompetenz in der Lehrerinnenbildung durch das Modell der subjektiven Relevanz. Vortrag auf der 5. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und der 72. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF) in Landau bei Koblenz, 23. – 25. März 2009

Weinberger, A. & Seyfried, C. (2010). RIFE: Reflection Instrument For Education. Development and first results. Vortrag auf der ECER (European Conference on Educational Research) Tagung, Helsinki, 25.-27. September 2010.

Weinberger, A. & Seyfried, C. (2011). RIFE: Reflection Instrument for Education. Vortrag

Projektleitung

Clemens Seyfried, Alfred Weinberger

auf der 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der DGfE, Klagenfurt, 05. – 07.09.2011. Weinberger, A. & Seyfried, C. (2011). RIFE: Ein Messinstrument zur Erhebung von Reflexionskompetenz bei Lehrer/-innen. Vortrag auf dem Forschungsforum des bmukk, Wien, Akademie der Wissenschaften, 21.-22. November 2011

LITERATUR

Korthagen, F.A.J. (2008). A reflection on reflection. In F.A.J. Korthagen (Ed.). Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education (51-68). New York: Routledge.

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass. Descartes, R. (1637). Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung. Verfügbar unter: <http://www.textlog.de/descartes-methode.html> [Zugriff am: 01.10.2011].

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

Projektleitung

Ernst Nausner

PROJEKTDESCHEIBUNG

Das Ziel des Projektes liegt in der Beantwortung der Frage „Wie wird Wissen zu Können?“ (Neuweg 2004) im Laufe der schulpraktischen Ausbildung von Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Ausgehend von einem Kompetenzbegriff, der nicht nur kognitiv, standardisiert und erlernbar ist (vgl. Oser 2001), sondern bei dem auch motivationale, ethische und soziale Komponenten eine Rolle spielen (Weinert 2001, S. 27f), der zwar wissensbasiert ist, aber erst durch die kritische persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Theorien und Beliefs „erworbene Identität“ wird (Marcia 1966) indem man sich in reflektiertem Denken und Handeln der Öffentlichkeit stellt (Plöger 2006), sollen die Beliefs von Lehrer/-innen (Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser 2008) zu ihrem Kompetenzerwerb mit dem selbst- und fremdbeobachteten Kompetenzerwerb von Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz während ihrer schulpraktischen Ausbildung verglichen werden. Die Hypothesen lauten, dass Studierende unterschiedliche Wege des Kompetenzerwerbs beschreiten und dass sich die Einschätzungen der konkret beschrittenen Wege im Kontext der schulpraktischen Ausbildung an den Praxisschulen der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz von den „Beliefs“ zum Kompetenzerwerb der schon im Dienst befindlichen österreichischen Lehrer/-innen an Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen bezüglich der Einschätzung der Bedeutung von Modelllernen am Vorbild der erfahrenen Praxislehrpersonen, des eigenständig

KOMPETENZERWERB IN DER LEHRER/-INNENAUSBILDUNG

Erfahrungen sammeln und des selbständig Routineentwickelns unterscheiden. (Nausner 2011)

METHODE

Befragungsteilnehmer/-innen sind möglichst viele Studierende des 2. bis 5. Semesters der Hauptschul- und Volksschullehrer/-innenausbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule in Linz und ihre Praxislehrpersonen im Studienjahr 2011/2012 im Kontext der schulpraktischen Ausbildung. Es besteht die Option, die Befragung in den darauffolgenden Semestern mit den Studierenden zu wiederholen und diese zu einer Langzeitstudie auszubauen.

Instrument der vorerst einmalig geplanten anonymen Befragung ist der für eine schon absolvierte Befragung unter Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz, Hauptschullehrpersonen und Lehrpersonen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen entwickelte RWK-Fragebogen zur Relationierung von Wissen und Können in der Lehrer/-innenausbildung (vgl. Neuweg 2004; Nausner 2010; Nausner 2011). Der Fragebogen setzt sich aus 31 Items mit einer 5-teiligen Antwortskala zusammen. Untersucht werden die Dimensionen „Wissen anwenden“ (7 Items, $\alpha = .80$, $M = 2.82$, $SD = 1.19$ Ladung der Items zwischen .73 und .56, Trennschärfe der Items zwischen .66 und .45), „Erfahrung–Routinen–Modell“ (7 Items, $\alpha = .65$, $M = 2.96$, $SD = 1.05$, Ladung der Items zwischen .67 und .42, Trennschärfe der Items zwischen .42 und .32), „pädagogische Begabung“ (5 Items, $\alpha = .60$, $M = 3.83$, $SD = .58$, Ladung der Items zwischen .70 und .36, Trennschärfe der Items zwischen .52 und .38) und „Feedback und Reflexion“ (7 Items, $\alpha = .73$, $M = 4.36$, $SD = .49$ Ladung der Items zwischen .66 und .49, Trennschärfe der Items zwischen .52 und .37).

ERGEBNISSE

In ihren Beliefs schätzen sowohl die Hauptschullehrpersonen als auch die Lehrpersonen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen den Faktor „Feedback und Reflexion“ als bedeutendsten für den Kompetenzerwerb ein – gefolgt vom Faktoren „pädagogische Begabung“. Den Faktoren „Erfahrung–Routine–Modell“ und „Wissen anwenden“ wird keine so große Bedeutung zugemessen. (Nausner 2011) In der Befragung im Kontext der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz im Studienjahr 2011/2012 wird eine deutliche höhere Einschätzung der Dimensionen „Erfahrung–Routinen–Modell“, sowie „Wissen anwenden“ sowohl in der Selbstbeobachtung durch die Studierenden als auch in der Fremdbeobachtung durch ihre Praxislehrpersonen erwartet. Grundlage für diese Einschätzung sind die Interviews die Nausner (2010) für seine Dissertation mit Studierenden der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz und ihren Praxislehrpersonen im Kontext ihrer schulpraktischen Ausbildung führte.

DISSEMINATION

Es ist angedacht, die erzielten Ergebnisse an entsprechenden Bildungstagungen durch einschlägige Referate und Poster vorzustellen. Wenn möglich, soll es auch eine Veröffentlichung eines wissenschaftlichen Artikels in einer entsprechenden Fachzeitschrift geben.

LITERATUR

- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008): Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Überzeugungen in der Lehrerausbildung. In: Blömeke, S, Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und – Referendare – erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxman., S. 303–326.
- Nausner, E. (2010). Klassenführung lernen – Praxislehrer/-innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Nausner, E. (2011). Wege des Kompetenzerwerbs in der Lehrer/innenausbildung – Beliefs von österreichischen Hauptschullehrer/innen, Selbst- und Fremdeinschätzung des individuellen Kompetenzerwerbs von Studierenden. In: Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung – ÖFEB Tagungsprogramm und Abstracts. Salzburg: ÖFEB.
- Neuweg, G. H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Hackl, B. & Neuweg, G. H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Münster: LIT., S. 1–26.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Ruediger, S. 215–342.
- Plöger, W. (2006): Was ist Kompetenz? Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogische Rundschau 3/2006, S. 255–270.
- Weinert, F. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.

ENTWICKLUNG INTEGRATIVER ANSÄTZE IN DER LEHRER/-INNENBILDUNG

(KOOPERATIONSPROJEKT)

Projektleitung

Jean-Luc Patry

Projektmitarbeiter/-innen

Alfred Weinberger, Sieglinde Weyringer

PROJEKTbeschreibung

Im Rahmen des Projekts „The Linnaeus Project“ (<http://lnu.se/research-groups/the-linnaeus-project?l=en>) bilden Wissenschaftler/-innen aus sechs verschiedenen Ländern (Schweiz, Deutschland, Schweden, Norwegen, Griechenland und Österreich) ein Netzwerk, das die Vorbedingungen für die Integration von Faktenwissen in der Werteerziehung in der Lehrer/-innenbildung untersucht. Dabei wird der Fokus auf zwei wichtige Themen gelegt: Gentechnologie und Nahrungsmittelsicherheit.

Der österreichische Projektbeitrag, ein Kooperationsprojekt zwischen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und der Universität Salzburg, verfolgt das Ziel, das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education; Patry & Weinberger 2004) zu adaptieren, für die Lehrer/-innenbildung zu spezifizieren und dort zu implementieren, wobei die Erfahrungen und theoretischen Elaborationen der TLP-Partnerländer von Bedeutung sind. Bei VaKE handelt es sich um einen didaktischen Ansatz, der Dilemmadiskussionen in der Tradition von Kohlberg (z.B. 1981) mit dem Ziel der Entwicklung des moralischen Urteils mit konstruktivistischem Wissenserwerb (vgl. z.B. Glasersfeld 1981) verbindet. Bisherige empirische wissenschaftliche Untersuchungen bezogen sich auf den Primar- und Sekundarschulbereich, in der Erwachsenenbildung (bes. Lehrerbildung) gibt es nur wenig Erfahrung.

Die Untersuchung fokussiert auf zusätzliche Theorien, die im Zusammenhang mit VaKE von Bedeutung sind. Beispielsweise bietet die Strukturanalyse von Miller (2006) die Möglichkeit die Struktur der moralischen Argumente hinsichtlich deskriptiver und präskriptiver Anteile zu untersuchen, was im Zusammenhang mit dem Prinzip von VaKE, Werterziehung und Wissenserwerb zu verbinden, eine interessante Erweiterung darstellt. Elemente des Rollenspiels (vgl. zur Rollenspieltheorie z.B. van Ments 1994) fördern die Perspektivenübernahme und Empathie und können im Verlauf von VaKE in verschiedenen Phasen eingesetzt werden. Aus den verschiedenen Arten von moralischen Dilemmata entspringen weitere Untersuchungsfragen, wie beispielsweise die Effekte hypothetischer unpersönlicher Dilemmata vs. realistischer persönlicher Dilemmata auf persönliche Bezugnahme und im weiteren auf den Lernerfolg im Bereich des moralischen Urteils und des Wissenserwerbs. Die Fragestellungen bzw. Hypothesen werden im Verlauf der Kooperation mit den Partnerländern noch präzisiert.

METHODE

Untersuchungsteilnehmer/-innen sind Studierende der Aus- und Fortbildung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Pädagogischen Hochschule Salzburg und aus den Lehrer/-innenbildungseinrichtungen der kooperierenden Partnerländer.

Zur Untersuchung der Fragestellungen stehen verschiedene innovative Instrumente zur Verfügung: a) RIFE (Reflection Instrument for Education; Weinberger & Seyfried 2009) ist eine Methode zur Überprüfung der Reflexionsfähigkeit und Perspektivenübernahme in pädagogischen Settings. b) Die LUM (Lektions-Unterbrechungs-Methode; Patry 1997) kann zur Untersuchung verschiedener Prozessvariablen des Unterrichts (z.B. Direktivität, persönliche Bezugnahme,



emotionale Betroffenheit) Verwendung finden. c) Der WALK („W“-Assessment of Latent Knowledge; Patry & Weinberger 2010) dient zur Überprüfung des angeeigneten Wissens in konstruktivistischen Lehr- und Lernsettings.

Methodologisch legt das österreichische Projekt den Schwerpunkt auf den kritischen Multiplizismus, indem verschiedene Methoden zur Überprüfung der Fragestellungen verwendet werden, wobei sich die verschiedenen Methoden nicht nur auf die abhängigen Variablen beziehen, sondern z.B. auch auf das Design oder andere methodologische Bereiche wie z.B. das gesamte Forschungsprogramm (etwa TLP).

ERGEBNISSE

Wir erwarten Resultate, die einerseits die auf unsystematische Erfahrungen beruhende Praktikabilität von VaKE im tertiären Bildungsbereich bestätigen und andererseits Hinweise für Adaptationen und Spezifikationen von VaKE liefern, welche sich besonders für den Lehrer/-innenbildungsbereich als relevant erweisen.

DISSEMINATION

Die Dissemination erfolgt sowohl national als auch international auf diversen Konferenzen (z.B. AME, EARLI, AEPF). Publikationen in fachspezifischen Zeitschriften (z.B. Journal of Moral Education) sind ebenso geplant wie Buchbeiträge.

LITERATUR

Glasersfeld, E. von (1981). The concepts of adaptation and viability in a radical constructivist theory of knowledge. In I. Sigel, R. Glinskoff & D. Brodzinsky (Eds.), *New directions in Piagetian theory and their application to education*. Hillsdale/New Jersey.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.

Miller, M. (2006). *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Bielefeld: transcript.

Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8, 2, 35-50.

Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2010). Leistungsmessung im konstruktivistischen Unterricht. WALK. In K. Zierer (Hrsg.), *Kompodium Schulische Werteerziehung: Kompodium* (220-230). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Patry, J.-L. (1997). The lesson interruption method in assessing situation-specific behavior in class-rooms. *Psychological Reports*, 81, 272-274.

VanMents, M (1994). *The effective use of role-play: A handbook for teachers and trainers*, Revised ed. London: Kogan Page; East Brunswick, NJ: Nichols.

Weinberger, A., & Seyfried, C. (2009). RIFE: Reflection Instrument for Education. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 13, 83-94.

REFLEXIVE ENTSCHEIDUNGSPROZESSE BEI WERTEKONFLIKTEN

(KOOPERATIONSPROJEKT)

Projektleitung

Alfred Weinberger, Angela Gastager

Projektmitarbeiter

Jean-Luc Patry

PROJEKTBESCHREIBUNG

Einerseits sind Lehrer/-innen im alltäglichen Unterricht ständig mit moralischen Entscheidungssituationen konfrontiert (z.B. „pädagogische“ Note: individuelle vs. soziale Bezugsnormorientierung in der Notengebung; Oser 1998), die sowohl theoretisches Wissen als auch Werturteilskompetenz verlangen, andererseits ist Moral- und Werterziehung ein wichtiges Ziel ihres Unterrichts, das u.a. auf Grund des „Stoffdrucks“ (vgl. Gruber 2009) jedoch nicht realisiert werden kann. Lehramtsstudierende und Lehrer/-innen wünschen sich Grundlagen, wie man mit moralischen Entscheidungssituationen effektiv umgeht (vgl. Campbell 2008) und wie angesichts mangelnder Zeit im Unterricht Werterziehung durchgeführt werden kann (vgl. Patry & Hofmann 1998). Das Modell VaKE (Patry & Weinberger 2004) trägt diesen Forderungen Rechnung.

Bei VaKE (Values and Knowledge Education) handelt es sich um ein konstruktivistisches Lernmodell, das Werterziehung (nach Kohlberg 1984) mit Wissenserwerb (Glaserfeld 1995) kombiniert. Die Lernenden setzen sich intensiv mit einem fachspezifischen moralischen Dilemma auseinander, diskutieren verschiedene Sichtweisen und eignen sich notwendiges Faktenwissen an, um zu autonomen und verantwortungsvollen Entscheidungen zu gelangen.

Das Projekt befasst sich mit der Frage: In welcher Weise und in welchem Ausmaß wirkt sich die persönliche Bezugnahme zum Dilemma auf die Reflektiertheit der moralischen Entscheidung, den Grad der sozialen Perspektivenübernahme (Selman 1984) und den Wissenserwerb bei Lehramtsstudierenden aus?

METHODE

Es handelt sich um ein quasi-experimentelles, zweifaktorielles Untersuchungsdesign mit nonäquivalenter Kontrollgruppe und Replikation. Die unabhängige Variable bezieht sich auf die persönliche Bezugnahme zum Dilemma, die wir einerseits durch die Wahl des Dilemmas und andererseits durch Rollenspielelemente zu realisieren versuchen. Abhängige Variablen sind a) der Grad der sozialen Perspektivenübernahme, b) die Reflektiertheit der Entscheidungen, c) die Sicherheit, Veränderung und Moralität (inhaltliche Richtung) der Entscheidung und d) die Anwendbarkeit des angeeigneten Wissens.

ERGEBNISSE

Wir erwarten, dass sich VaKE in der Lehrer/-innenbildung bewährt, d.h. dass die Studierenden durch die individuelle Bezugnahme zum Dilemma einen tatsächlichen Lern- und Entwicklungsprozess absolvieren, der sich einerseits in einer positiven emotionalen Stimmung zeigt und andererseits zu differenzierten Sichtweisen hinsichtlich moralisch relevanter Situationen und anwendbarem Wissen führt.

DISSEMINATION

- Präsentation der Resultate auf wissenschaftlichen Fachkongressen (AME, EARLI, AEPF, ÖFEB)
- Publikation in einschlägigen pädagogischen Fachzeitschriften (z.B. Empirische Pädagogik)

- Präsentation auf PH-Forschungstagen
- Publikation auf der homepage der PH der Diözese Linz und PH Steiermark
- Entwicklung eines Buches mit fachspezifischen Dilemmageschichten für VaKE-Lehreinheiten

Bisher wurden Vorträge der ersten Resultate dieses Projekts auf folgenden Fachkongressen gehalten:

Weinberger, A., Gastager, A. & Patry, J.-L. (2011). VaKE in der Lehrer/-innenbildung. Wie argumentieren Lehramtsstudierende? Vortrag auf der Moralpädagogentagung „Moral und Beruf“ in Salzburg, 4.-5. Februar 2011.

Weinberger, A., Gastager, A. & Patry, J.-L. (2011). VaKE in teacher education. How do preservice teachers argue? Vortrag auf der AME (Association of Moral Education)-Konferenz in Nanjing, China, 24.- 28. Oktober 2011.

Gastager, A., Weinberger, A. & Patry, J.-L. (2011). Zur sozialen Perspektivenübernahme bei Wertekonflikten. Vortrag auf 76. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) Klagenfurt, 4. bis 7. September 2011.

LITERATUR

Campbell, E. (2008). Preparing ethical professionals as a challenge for teacher education. In K. Tirri (ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-18.

Glaserfeld, E. von (1995) *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press

Gruber, M. (2009). *Barriers to Value Education in Schools – What Teachers Think*. Newsletter from EARLI SIG 13 Moral and Democratic Education On-line serial , 5, pp. 26-30. Available: http://www.earli.org/resources/sigs/Sig%2013/Newsletters%20SIG%2013/Newsletter_5_SIG13.pdf retrieved May 20, 2011 .

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. II: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.

Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske & Budrich.

Patry, J.-L. & Hofmann, F. (1998). *Erziehungsziel Autonomie – Anspruch und Wirklichkeit*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, S. 53-66.

Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2004). *Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb*. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8, 2, S. 35-50.

Selman, R.L. (1984). *The growth of interpersonal understanding. Die Entwicklung des sozialen Verstehens: entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.



LEHRER/-INNENBILDUNG

MIGRATION

INFORMELLE LERNKONTEXTE VON LEHRERINNEN UND LEHRER IM ZEICHEN VON SCHULE UND MIGRATION

Projektleitung

Danièle Hollick

PROJEKTBECHREIBUNG

Soziokulturelle und migrationsbedingte Heterogenität in Schule kann als ein Selbstverständnis des schulischen Alltags definiert werden, womit Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer geknüpft sind, die nicht auf didaktik-methodische Unterrichtsvorbereitungen beschränkt sind, sondern als Herausforderung im Zusammenhang mit der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen betrachtet wird. Im wissenschaftlichen Diskurs wird zwischen unterschiedlichen Konzepten interkultureller Pädagogik differenziert (Auernheimer 2003, Mecheril 2004, Nohl 2006, Roth 2002, Prengel 2006), wobei der Begriff „Interkulturalität“ selbst in seiner Ver- und Anwendung uneindeutig ist, obwohl er als Kategorie vor allem im Bildungsbereich hohe Anerkennung gefunden hat. (Hamburger 2009, S. 127)

Im Rahmen dieses Projektes wird von der Annahme ausgegangen, dass Lernprozesse zu einem beachtlichen Teil außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden (vgl. Overwien 2009), aber auch informell am Arbeitsplatz (vgl. Molzberger & Overwien 2004) ablaufen. Aus der Subjektperspektive findet informelles Lernen dann statt, „wenn entsprechende Lernepisoden im Nachhinein vom Lernenden identifiziert werden können“ (Overwien 2002, S. 19). Dabei beschränkt sich der Lernort nicht auf außerinstitutionelle Bereiche. Informelles Lernen findet in diesem Zusammenhang auch in Schule statt, wobei, in Abgrenzung vom formellen Lernen als organisiertes und pädagogisch gestaltetes Lernen, beim informellen Lernen grundsätzlich vom reflexiven Erfahrungslernen und impliziten Lernen ausgegangen wird. (Molzberger & Overwien 2004, S. 73)

Zentrales Ziel dieses Vorhabens ist es, empirische Kenntnisse zu informellen Lernkontexten von Lehrerinnen und Lehrern mit dem Fokus auf den Umgang mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität im Praxisfeld Schule zu gewinnen.

Dem informellen Lernen wird im Lehrerinnen- und Lehrerberuf ein bedeutsamer Stellenwert zugeschrieben (vgl. u.a. Heise 2009; Kwakmann 2003). Als informelle Lerngelegenheiten wird zu kollegialen Gesprächen, zur Nutzung von Fachliteratur und Internet auch das freiwillige bürgerschaftliche Engagement genannt (Heise 2009). Studien liefern Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen individuellem Engagement und der Form, wie migrationsbedingte und sprachliche Diversität wahrgenommen und in der Institution Schule aufgegriffen wird (vgl. u.a. Furch 2009).

METHODE

Ausgehend von der Forschungsfrage, inwieweit und welche Erfahrungen als Lernkontexten für den Erwerb und die Entwicklung von Strategien und Formen des Umgangs mit migrationsbedingter, sprachlicher und soziokultureller Heterogenität gelten, werden im Rahmen episodischer Interviews (Flick 2009; Flick 2011) Lehrerinnen und Lehrer aus dem Pflichtschulbereich und der Neuen Mittelschulen befragt. Episodische Interviews basieren auf einer methodischen Triangulation (Flick 2011). Mit diesem Verfahren ist durch die Kombination unterschiedlicher Fragetypen die Erhebung einer Vielfalt an Datensorten möglich, die miteinander gezielt in Verbindung gebracht werden können. Die Auswertung der episodischen Interviews erfolgt mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002), wobei induktiv Lernkontexte direkt aus dem Datenmaterial abgeleitet werden.

Resultat der Untersuchung ist eine Darstellung erfahrungsbezogener Lernkontexte, die aus der Lehrerinnen- und Lehrerperspektive für den Erwerb und die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenzen im migrationsbedingten und multilingualen Zusammenhang relevant sind.

ERGEBNISSE

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden ersucht, solche Situationen zu schildern, die sie aus ihrer Perspektive als Lernkontexte für den Umgang mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität schulischer Akteure definieren. Aus der Analyse sind die berichteten situationsspezifischen Erfahrungen im Praxisfeld Schule, sowie im außerinstitutionellen Bereich angesiedelt. So leiten die Befragten aus den Erfahrungen im freiwilligen Engagement (u.a. Betreuung von Asylwerberinnen und Asylwerber, unentgeltliche Nachhilfestunden in der Nachbarschaft, Unterstützung bei Behördengängen) sowie im Umgang mit Behörden Kenntnisse über die Migrationssituation in Österreich ab und stellen für sich ein Bewusstsein über die Wirkung institutioneller Diskriminierungsmechanismen fest. In der Schule werden Konflikte in der Klasse (Lehrende mit Schülerinnen und Schüler, sowie Schülerinnen und Schüler untereinander) dann als differenziertes Lernfeld wahrgenommen, wenn die Möglichkeit besteht, im Rahmen eines kollegialen Gespräches konkrete Situationen zu reflektieren. Insgesamt ist feststellbar, dass Lehrerinnen und Lehrer informelle Erfahrungskontexte als relevante Quellen für die Entwicklung des eigenen pädagogischen Handelns wahrnehmen.

DISSEMINATION

Hollick, D. (2011). Informelle Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Schule und Migration - eine theoretische Annäherung. In H. Gritschke, Ch. Metzner & B. Overwien (Hrsg.) Erkennen - Bewerten - (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel: University Press, S. 92 - 113.

Hollick, D. (2011). Schule und Migration. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern als informelle Lernkontexte. Posterpräsentation beim ForschungsForum, Österreichische Akademie der Wissenschaften Wien, 21. November bis 22. November 2011.

LITERATUR

Auernheimer, G.I (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Flick, U. (2009). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2011b). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Furch, E. (2009). Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen. Wien: LIT.

Hamburger, (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa.

Heise, M. (2009). Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots- Nutzungs-Ansatz. Münster: Waxmann.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning

activities. Teaching and Teacher Education, Vol. 19, pp. 149 – 170.

Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Ph.(2002). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz

Molzberger, G. & Overwien, B. (2004). Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: VS Verlag, S. 69 - 85.

Nohl, A. (2006) Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Overwien, B.(2009). Reflections on Results of Canadian Studies and German Perspectives on Work – related Learning. In. Wall. Lifelong, lifewide: Exploring Learning in Paid and Unpaid Work. Survey Findings from the Canadian Research Network on the Changing Nature of Work and Lifelong Learning. 391 – 400. Canada.

Overwien, B. (2002). Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In M. Rohs (Hrsg.), Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 13 - 36.

Prengel, A. (2006) . Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik . Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Roth, H.-J. (2002). Kultur und

SCHUL- UND
UNTERRICHTSFORSCHUNG

UNTERRICHTS- UND
ENTWICKLUNGSKONZEPTE

DIFFERENZIIERTES FORSCHENDES LERNEN IN DEN NATURWISSENSCHAFTEN MIT LEISTUNGSHETEROGENEN SCHÜLER/-INNENGRUPPEN

EINE EMPIRISCHE STUDIE ZUR PERFORMANZ UND WIRKSAMKEIT DES AURELIA-KONZEPTES

Projektleitung

Johannes Reitinger

PROJEKTBECHREIBUNG

AuRELIA (Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangement) ist ein konstruktivistisches Konzept für forschendes Lernen mit heterogenen Schüler/-innengruppen. Das Konzept wurde in der Schulpraxis entwickelt und anschließend theoretisch fundamntiert.

Die theoretische Konzeption von AuRELIA stützt sich auf die sechs Unterrichtsprinzipien a) Vertrauen, b) Selbstbestimmtheit, c) Veranschaulichung, d) Sicherheit, e) Strukturierung und f) Differenzierung/Individualisierung. Diese Prinzipien stellten sich bei allen bisher durchgeführten Unterrichtsprojekten als wesentlich heraus (vgl. Reitinger 2011, S. 8). Auf Basis dieser Prinzipien werden AuRELIA-Projekte im Rahmen einer siebenstufigen forschungsprozessualen Struktur umgesetzt, die eine Verbindung der konstruktivistischen Handlungsstufen nach Reich (2006, S. 190) und dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnungsprozess nach Demuth et. al. (zit. nach Parchmann 2009, S. 81) darstellt. Diese Struktur umfasst die Phasen a) Emergenz, b) Vermutung, c) Konzeption, d) Untersuchung, e) Entdeckung, f) kritische Phase und g) Transfer (vgl. Reitinger 2011a, S. 8). Dabei sind primär in der ersten Phase der Emergenz persönliche Erkenntnisinteressen der Schüler/-innen sowie die selbstbestimmte Entscheidung für oder auch gegen das Projekt aus konstruktivistischer Sicht sowie aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie als wesentlich zu erachten.

METHODE

Im Rahmen einer Evaluierung war die empirische Fundamentierung des Konzeptes das primäre Bestreben. Hierfür wurde an zwei österreichischen Hauptschulen ein AuRELIA-Treatment von Studierenden der PH Diözese Linz mit wissenschaftlicher Begleitung durch den Forschungsprojektleiter durchgeführt und im Rahmen einer Studie untersucht. Die Forschungsfragen und Hypothesen waren folgende:

(F1) Inwiefern treten in den durchgeführten AuRELIA-Projekten die weiter oben erwähnten Prinzipien im Rahmen der Vorbereitung und im Zuge der tatsächlichen Performanz als prozessförderliche, handlungsleitende Elemente in Erscheinung?

(H1) AuRELIA-Unterricht erhöht bei Schüler/-innen die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (allg. SWE).

(H2) AuRELIA-Unterricht erhöht bei Schüler/-innen die spezielle Selbstwirksamkeitserwartung (spez. SWE) in Bezug auf forschendes Handeln.

(H3) AuRELIA-Unterricht erweitert das subjektive Konzept (SK) hinsichtlich der Bedeutung von forschendem Handeln.

(F2) Inwiefern finden Schüler/-innen, die AuRELIA-Unterricht erfahren haben, Gefallen am forschenden, differenzierten bzw. selbstbestimmten Lernen?

Zur Erörterung der Forschungsfrage F1 wurde als Datengrundlage das Planungstool OPeRA (vgl. 2012 i. Dr.) verwendet, welches von den Studierenden zur Konzeption, Durchführung und Reflexion der AuRELIA-Treatments verwendet wurde. Die Hypothesen H1 bis H3 wurden im Rahmen einer quasiexperimentellen Replikationsstudie an den zwei Schulstandorten mit jeweils einer Treatment- und einer Kontrollklasse untersucht. Die Forschungsfrage F2 wurde anhand eines Postfragebogens deskriptiv erörtert.



ERGEBNISSE

„Aus der fallanalytisch-quantitativen Inhaltsanalyse des Organisationstools OPeRA geht das Prinzip der Differenzierung, gemeinsam mit den Prinzipien der Selbstbestimmung und Veranschaulichung, als eines der drei am häufigsten als prozessförderlich und handlungsleitend empfundenen Prinzipien von Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept hervor. Im geringen Maße weniger häufig, aber dennoch wesentlich traten die Prinzipien des Vertrauens, der Sicherheit und der Strukturierung als prozessförderliche, handlungsleitende Elemente in Erscheinung. Ein Vergleich der in OPeRA eingetragenen Vorbereitungen (Outline) und Performanzbeschreibungen (Performance) macht sichtbar, dass AuRELIA als konstruktivistisches, selbstbestimmtes Konzept teils nicht vorhersehbare, aber dennoch zielführende Wege im Unterrichtsverlauf einschlägt. Diese teilweise Unbestimmtheit des Handlungsverlaufes wird interessanter Weise jedoch von der Tatsache begleitet, dass die von den Coachinnen im Rahmen der Vorbereitung der Unterrichtssequenzen (Outline) als prozessförderlich bzw. handlungsleitend empfundenen Prinzipien mit einer sehr großen Übereinstimmungsrate auch in der tatsächlichen Performanz dieser Sequenzen (Performance) als solche empfunden werden.“ (Reitinger 2011b, S. 19)

Die hypothesentestende Begleitstudie lieferte eine signifikante Wirksamkeit der Treatments mit teils beachtlichen Effekten hinsichtlich mehrerer Dimensionen (Erhöhung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, Erhöhung der speziellen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf forschendes Handeln, Erweiterung des subjektiven Konzeptes hinsichtlich der Bedeutung forschenden Handelns) und erreichte hohe Akzeptanz bei den mitwirkenden Schüler/-innen.

DISSEMINATION

Reitinger, J. (2011b). Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schüler/-innengruppen. Eine empirische Studie zur Performanz und Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes. *Schulpädagogik heute*. Onlinezeitschrift, 2(4), S. 1-21, <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/forschung/forschungsbeitrag-2.html> (22-12-2011).

Oyler, S., Ressel, J. & Reitinger, J. (2011). Das AuRELIA-Konzept. *Forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Gruppen*. *Schulpädagogik heute*. Onlinezeitschrift, 2(4), S. 1-15, <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/praxisbeitraege/praxisbeitrag-2.html> (22-12-2011).

LITERATUR

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

Parchmann, I. (2009). Alltagsorientierung in den Naturwissenschaften. *Forschendes Lernen im Chemieunterricht*. In R. Messner (Hrsg.). *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen*, (S. 77-88), Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Reitinger, J. (2011a). Das AuRELIA-Konzept – Interessensförderung durch methodisch-strukturierte Öffnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. *Schulpädagogik heute*. Onlinezeitschrift, 2 (3), 1-12, <http://www.schulpaedagogik-heute.de> (22-12-2011)

Reitinger, J. (2011b). Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schüler/-innengruppen. Eine empirische Studie zur Performanz und Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes. *Schulpädagogik heute*. Onlinezeitschrift, 2(4), S. 1-21, <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/forschung/forschungsbeitrag-2.html> (22-12-2011).

Reitinger, J. (2012 i.Dr.). Schüler als Bildungsforscher. *Forschender Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept als Herausforderung am Gymnasium*. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.). *Siegt sich das Gymnasium zu Tode? (Arbeitstitel)*. Reihe Gymnasium – Bildung – Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

DIFFERENZIIERTES FORSCHENDES LERNEN IN DEN NATURWISSENSCHAFTEN MIT LEISTUNGSHETEROGENEN SCHÜLER/-INNENGRUPPEN

EINE EMPIRISCHE STUDIE ZUR PERFORMANZ UND WIRKSAMKEIT DES AURELIA-KONZEPTES

Projektleitung

Johannes Reitinger, Beatrix Hauer

PROJEKTBECHREIBUNG

AuRELIA ist ein siebenstufiges Konzept für forschendes Lernen, welches von Reitinger (2011a; 2011c) in Anlehnung an die Handlungsstufen des Lernens von Reich (2006) und dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnungsprozess nach Demuth et.al (zit. nach Parchmann in Messner 2009) konzipiert wurde.

Für Reitinger (2007; 2012, i. Dr.) erwiesen sich, bei der Durchführung von AuRELIA – Projekten bzw. Vorläuferprojekten, gerade auch in Bezug auf Interessensförderung, die Berücksichtigung folgende Prinzipien als sehr bedeutsam. a) Beziehungsarbeit mit dem Ziel, Vertrauen herzustellen und zu bewahren, schafft ein förderliches Fundament, auf welchem (nicht nur) forschende Lernarrangements überhaupt erst konstruktiv möglich werden (Prinzip des Vertrauens). b) Autonomie in der Auseinandersetzung mit neuen, persönlich wichtigen und anspruchsvollen Fragestellungen begünstigt anhaltendes Interesse und notwendige intrinsische Motivation (vgl. Decy & Ryan 2004; Hänze & Moegling 2004). Identifikation mit der Handlung spielt dabei eine wichtige Rolle (Prinzip der Selbstbestimmtheit). c) Eine motivierende vorbereitete Handlungsumgebung fördert die menschliche Erkenntnis, die Wahrnehmung und selbstbestimmte Denk- und Handlungsentwicklungen (Prinzip der Veranschaulichung). d) Das Gefühl der Sicherheit, welches der Lehrer bzw. die Lehrerin durch persönliches Dabeisein und individuell konkrete Orientierungshilfen gibt, begünstigt die notwendige permanente Evolution des Projektes (Prinzip der Sicherheit). e) Die siebenstufige Prozessstruktur (forschungsprozessuale Struktur; Emergenz, Vermutung, Konzeption, Untersuchung, Entdeckung, Kritische Phase, Transfer) schafft Orientierung, phasentypische Mikrostrukturen (Phasenstrukturen) schaffen Möglichkeiten der Differenzierung und Personalisierung (Prinzip der Strukturierung). f) Die Berücksichtigung der Heterogenität von Lernenden einer Lerngruppe begründet sich aus deren Verschiedenheit sowie dem Recht der individuellen Entfaltung (Prinzip der Differenzierung/Individualisierung; vgl. Reitinger 2011a; 2012, i. Dr.).

AuRELIA setzt voraus, dass sich die Lernenden und Lehrenden interessensgeleitet gemeinsam auf die Suche nach einer neuen Erkenntnis machen. AuRELIA heißt damit Forschen im ureigensten Sinn. Damit verbunden ist die Verwirklichung des Konzepts der Freigabe der Lernwege und des Lernens über Eigenproduktionen (vgl. Peschel in Rihm 2008, 59; Reitinger 2011c). Sich auf solche selbstbestimmte Wege aufzumachen, ohne ein konkretes, fremdbestimmtes inhaltliches Wissensziel vor Augen zu haben, funktioniert nicht in den Kersagen konventionell geschlossener Unterrichtsformen. Die kurz skizzierte theoretische Konzeption von AuRELIA lässt erahnen, dass im Rahmen von solchen Projekten eine Öffnung des Unterrichts auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet.

AuRELIA ist aber nicht ausschließlich offen. Zur richtigen Zeit bereitgestellte konkrete direktive Inputs finden in den AuRELIA-Projekten durchaus statt und erscheinen, sofern die Inputs von den Lernenden gewünscht werden, als erfolgsentscheidende Elemente der an und für sich offen strukturierten forschenden Lernprozesse. Angesichts dieser Erkenntnis ist AuRELIA gegenwärtig mehr ein pragmatisch-konstruktivistisches Konzept im Sinne von Müller (in Meixner/Müller 2009, 3; Reitinger 2012, i. Dr.) als ein durchgehend radikalkonstruktivistisches Konzept. Im Sinne Reichs (2006, 254; vgl. auch Reitinger 2012, i. Dr.) könnte man diesen Anspruch mit dem Apell „so viel Konstruktion wie möglich“ auf den Punkt bringen.

METHODE

Es konnte eine signifikante Wirkung des Treatments auf die Studierenden hinsichtlich des persönlichen Zutrauens, Schüler/-innen beim eigenständigen Forschen im Unterricht zu begleiten, festgestellt werden. Positiv zu vermerken ist des Weiteren, dass aufgrund des Datenmaterials auf eine sehr hohe Akzeptanz des Treatments geschlossen werden kann. Ebenso lassen die positiven Einschätzungen des erlebten AuRELIA-Unterrichts hinsichtlich der untersuchten Wirksamkeitsdimensionen im Unterricht der Sekundarstufe I (z.B. Freude am Unterricht, Aufbau anhaltender intrinsischer Motivation, Wissenszuwachs, Teamfähigkeit usw.) darauf schließen, dass die Studierenden der AuRELIA-Konzeption viel unterrichtspraktisches Potential zutrauen.

DISSEMINATION

Reitinger, J. & Hauer, B. (2012). AuRELIA in der Lehrer/-innenbildung. Evaluation forschenden Lernens als Methode und Inhalt der Naturwissenschaftsdidaktik. *Schulpädagogik heute* 3(5), <http://www.schulpaedagogik-heute.de> – letzter Zugriff: 01.03.2012.

ERGEBNISSE

„Aus der fallanalytisch-quantitativen Inhaltsanalyse des Organisationstools OPeRA geht das Prinzip der Differenzierung, gemeinsam mit den Prinzipien der Selbstbestimmung und Veranschaulichung, als eines der drei am häufigsten als prozessförderlich und handlungsleitend empfundenen Prinzipien von Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept hervor. Im geringen Maße weniger häufig, aber dennoch wesentlich traten die Prinzipien des Vertrauens, der Sicherheit und der Strukturierung als prozessförderliche, handlungsleitende Elemente in Erscheinung. Ein Vergleich der in OPeRA eingetragenen Vorbereitungen (Outline) und Performanzbeschreibungen (Performance) macht sichtbar, dass AuRELIA als konstruktivistisches, selbstbestimmtes Konzept teils nicht vorhersehbare, aber dennoch zielführende Wege im Unterrichtsverlauf einschlägt. Diese teilweise Unbestimmtheit des Handlungsverlaufes wird interessanter Weise jedoch von der Tatsache begleitet, dass die von den Coachinnen im Rahmen der Vorbereitung der Unterrichtssequenzen (Outline) als prozessförderlich bzw. handlungsleitend empfundenen Prinzipien mit einer sehr großen Übereinstimmungsrate auch in der tatsächlichen Performanz dieser Sequenzen (Performance) als solche empfunden werden.“ (Reitinger 2011b, S. 19)

Die hypothesentestende Begleitstudie lieferte eine signifikante Wirksamkeit der Treatments mit teils beachtlichen Effekten hinsichtlich mehrerer Dimensionen (Erhöhung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, Erhöhung der speziellen Selbstwirksamkeits-erwartung in Bezug auf forschendes Handeln, Erweiterung des subjektiven Konzeptes hinsichtlich der Bedeutung forschenden Handelns) und erreichte hohe Akzeptanz bei den mitwirkenden Schüler/-innen.

LITERATUR

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). An Overview of Self-Determination Theory. An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, S. 3-36.
- Hänze, M. & Moegling, K. (2004). *Forschendes Lernen als selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsform: Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, S. 113-125, München.
- Müller, K. (2009). Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: J. Meixner & K. Müller (Hrsg.). *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Weinheim, S. 3-48.
- Parchmann, I. (2009). Alltagsorientierung in den Naturwissenschaften. *Forschendes Lernen im Chemieunterricht*. In: Messner, R. (Hrsg.): *Schule forschet. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen*. Hamburg, S. 77-88.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit*

Methodenpool. 3.Auflage. Weinheim und Basel.

Reitinger, J. (2007). Ich will wissen, also forsche ich! Schülerinnen und Schüler als Bildungsforscher (Bereich Naturwissenschaften). *PLUS LUCIS*, 15 (1-2), S. 6-8. (<http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/071/s0608.pdf>). (14-09-2011).

Reitinger, J. (2011a). Das AuRELIA-Konzept – Interessensförderung durch methodischstrukturierte Öffnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 2 (3). (<http://www.schulpaedagogik-heute.de>). (14-09-2011).

Reitinger, J. (2011b). AuRELIA-Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangement. *Forschungsprojektpräsentation. Scientific Staff Exchange PH Zürich*. 26.05.2011.

Reitinger, J. (2011c). Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schüler/-innengruppen. Eine empirische Studie zur Performanz und Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes. *Schulpädagogik heute. Onlinezeitschrift*, 2(4), S. 1-21, <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/forschung/forschungsbeitrag-2.html> (22-12-2011).

Reitinger, J. (2012, i. Dr.). Schüler als Bildungsforscher. *Forschender Unterricht nach dem AuRELIA-Konzept als Herausforderung am Gymnasium*. In: S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.). *Siegt sich das Gymnasium zu Tode? Reihe Gymnasium – Bildung – Gesellschaft*. Bad Heilbrunn. Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). *Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument*. *Pädagogische Psychologie*, 14 (1), S. 12-25.

INNOVATIVE LEARNING ENVIRONMENTS

(KOOPERATIONSPROJEKT)

Projektleitung

Danièle Hollick, Clemens Seyfried

Projektmitarbeiter

Johannes Reiting, Alfred Weinberger

Projektkoordination

Ilse Schritteser, Andrea Fraundorfer, Marilies Krainz-Dürr

PROJEKTBECHREIBUNG

Im Rahmen einer OECD Initiative wurde vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst das Forschungsprojekt „ILE“ (Innovative Learning Environments) initiiert. Es geht dabei um die Ausarbeitung und Beschreibung von innovativen Lehr- und Lernsettings an Schulen. Schulen die sich in diesem Kontext als innovativ beschreiben, werden in diesem Projekt beforscht.

Ziel des Projekts ist die Identifikation sogenannter „Innovativer Lernumgebungen“ im Unterricht mittels Videoanalyse und aus der Sicht der Lehrer/-innen und Schüler/-innen und Schulleiter/-innen. Entwicklungspotentiale werden aus den erhobenen Daten abgeleitet und für die Weiterentwicklung nutzbar gemacht. Das Projekt stellt zudem eine Kooperation unterschiedlicher Bildungsforschungsstellen (UNI, PH) dar. Die für das Projekt relevanten Schulen wurden nach einem Aufruf des Ministeriums nach den Kriterien der OECD für „Innovative Environments“ ausgewählt. An den Schulen wurden Videodaten aus dem Unterricht und Audiodaten von Interviews der Schüler/-innen, der Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen gesammelt.

Die an den Schulen gewonnenen Daten wurden mit Hilfe qualitativer Datenauswertung bearbeitet. Als Basis für die Auswertung wurde in der Forscher/-innengruppe die „Grounded Theory“ vereinbart. Ein in der Gruppe ausgearbeitetes Kategoriensystem auf der Basis der OECD Kriterien für „Innovative Lernumgebung“ diente für die Datenanalyse. Insgesamt wurden sieben Schulen beforscht.

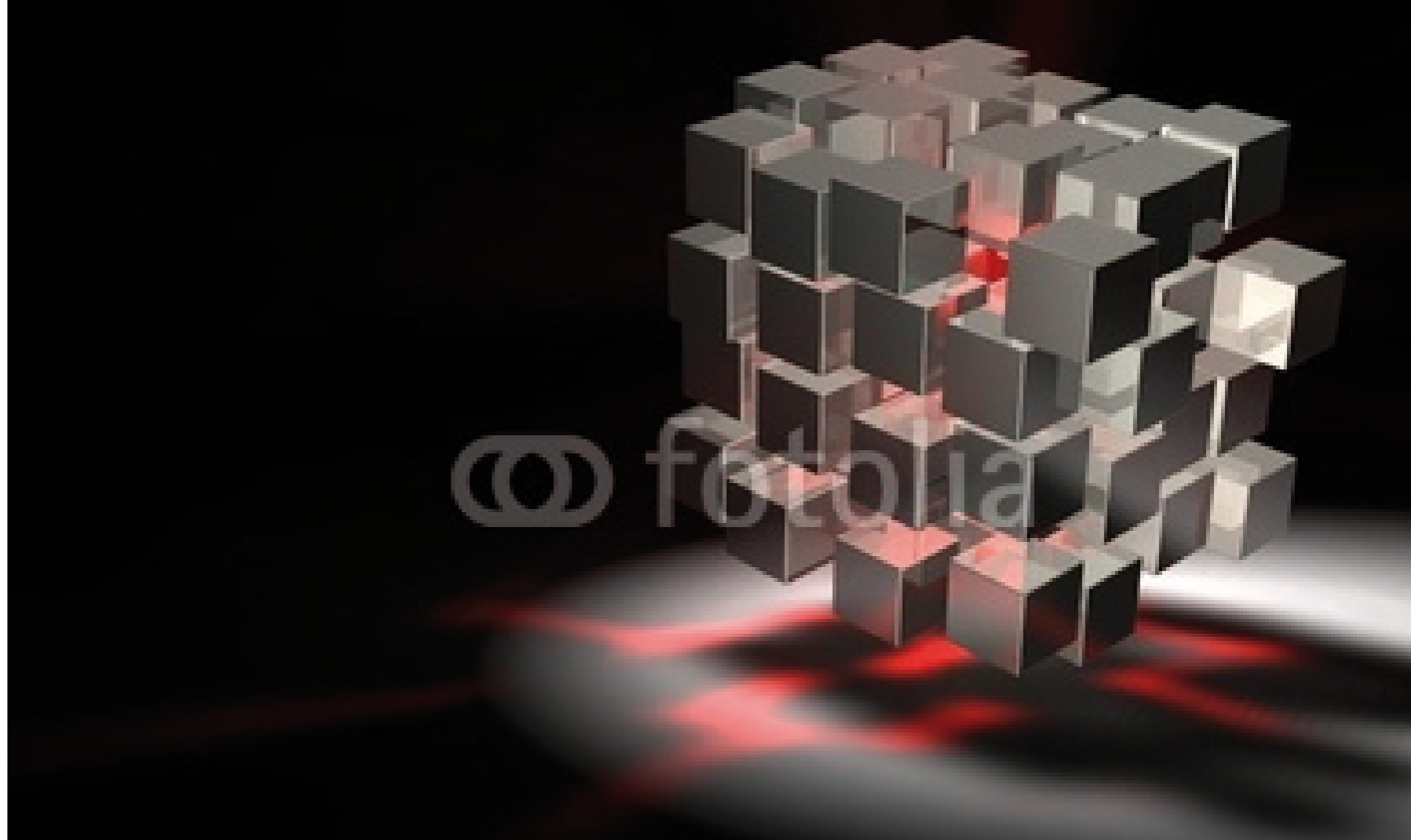
METHODE

Im nationalen Projektteam wurde nach einem einheitlichen Forschungsdesign gearbeitet. In der Phase der Datenerhebung wurde der Unterricht inklusive Pausen einer dritten Klasse nach einem Beobachtungsraster beobachtet und videographiert. Im Anschluss wurde ein „stimulated recall-Interview“ (Lyle 2003) mit den unterrichtenden Lehrer/-innen durchgeführt. Mit der Schulleitung wurde ein Einzelinterview geführt. In der Phase der Datenauswertung wurde das Videomaterial nach den Grundlagen der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996) bearbeitet. Das Interviewmaterial wurde mit der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007) analysiert. Zusätzlich wurde mit der kommunikativen Validierung der Daten gearbeitet und zum Teil wurden die Daten auch einer Cross-Case-Analyse unterzogen.

ERGEBNISSE

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Arbeit der Forscher/-innengruppe der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz:

Die diesbezügliche Fallstudie legt den Fokus auf schulische Lernprozesse im Kontext von Migration und Globalisierung. Im Rahmen der an einer Handelsschule durchgeführten Studie interessierte, die Frage, wie innovative Lernarrangements im Schulalltag implementiert sind und gelingen. Es wird bei der Darstellung von Lernarrangements differenziert zwischen der deskriptiven, wie sie an der untersuchten Schule vorgefunden wird, und der normativen Wiedergabe von Innovative Learning Environments gemäß der Learning Principles der OECD (CERI 2009). Zentral konnten die Dimensionen Diversity und demokratisches Lernen induktiv aus den erhobenen und herangezogenen Daten abgeleitet werden.



Dabei weisen Resultate aus den Analysen auf einen hohen Bedeutungsgrad von Beziehungskultur, die von allen Befragten vorrangig thematisiert wurde, hin. Konkret kommt die Relevanz der Beziehungsgestaltung im Unterricht und Schulalltag durch wertschätzende Kommunikation und kooperative Arbeitsformen zum Ausdruck. Der kooperative Stil wird auch durch bilinguales Teamteaching transparent. Es stellte sich ferner heraus, dass Diversität nicht nur auf die migrationsbedingte und sprachliche Heterogenität der schulischen Akteure bezogen wird, sondern auch auf eine Vielfalt an Lernangeboten und Lerninhalten, die sich auf die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler bezieht, als auch auf globale Themen und internationale Kooperationen. An der Schule wird ein Netzwerk externer Agenten, wie Schulabgängerinnen und -abgänger, Firmen und internationale Schulparterschaften, zum einen durch strukturell verankerte Rückmeldeverfahren für Organisationsentwicklung, zum weiteren für die berufliche Integration der Schülerinnen und Schüler genutzt. Innovation wird durch diese Zugangsweisen und Prinzipienorientierung an der untersuchten Schule, zu einem konzeptiv fassbaren und praxisbezogenen evaluierbaren Konstrukt und damit auch zum zentralen Element des Entwicklungskonzeptes der Schule.“ (Hollick & Reiting 2012, S. 157)

DISSEMINATION

Hollick, D. & Reiting, J. (2012). Diversity als Schulprogramm. In I. Schritteser, A. Fraundorfer & M. Krainz-Dürr, (Hrsg.). Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen, S. 144-158, Wien: Facultas.
Strauß, S., Gastager, A. & Hollick, D. (2001). Innovative Learning Environments – Projektpräsentation dreier Hochschulen. Vortrag beim ForschungsForum, Österreichische Akademie der Wissenschaften Wien, 22. September 2011.
Hollick, D. & Gastager, A. (2011). Multilingualität in der Gestaltung schulischer Praxis. Potenziale eines innovativen Lehr- Lernarrangements. Vortrag auf der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen) Forschung-on demand? Bildungswissenschaft zwischen Autonomie und Auftrag, PH Steiermark Graz, 30. September 2011.

LITERATUR

Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD (2009). Innovative Learning Environments. Draft introductory and concluding chapters for the OECD/ILE reader on learning. Unveröffentlichtes Manuskript, International Seminar and Meeting of Participating Systems. Utdanningsdirektoratet, Norway.
Hollick, D. & Reiting, J. (2012). Diversity als Schulprogramm. In I. Schritteser, A. Fraundorfer & M. Krainz-Dürr, (Hrsg.). Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen, S. 144-158, Wien: Facultas.
Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research. British Educational Research Journal, 29, S. 861-878.
Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

TRUST-BASED-LEARNING

Projektleitung

Clemens Seyfried,
Alfred Weinberger

PROJEKTBEschreibung

Ausgangslage ist die Dichte diametraler Erwartungen mit den unterschiedlichen inhaltlichen und persönlichen Ansprüchen und den Ambivalenzen der Akteure. Sie sind Teile eines Anforderungsbündels, das an Lehrerinnen und Lehrer gerichtet ist. Die spezifischen Herausforderungen interkultureller Arbeit stehen nicht singular als Herausforderung den Akteuren gegenüber, sondern sind in diesem Netz unterschiedlicher Erwartungen eingebunden.

Im Projekt wird das theoretische Konzept „Trust-Based-Learning“ vorgestellt und als Lern- und Entwicklungskonzept für die Arbeit in interkulturellen Kontexten vorgeschlagen. In der Analyse der unterschiedlichen theoretischen Konzepte für die Arbeit im Kontext von Migration wird die Vorstellung einer alltäglich vorgegebenen Diversität einer spezifischen, ethnisch orientierten Fokussierung der Thematik vorgezogen. Damit tritt eine grundlegende Frage nach förderlichen Variablen der Entwicklungs- und Lernarbeit in den Vordergrund: Unter welchen Voraussetzungen können unterschiedliche Personen an institutionalisierten Bildungsangeboten partizipieren? Dabei nimmt Vertrauen als determinierende Variable für Handeln eine besondere Position ein. Erst nach Klärung der individuellen Vertrauensdispositionen starten im Konzept des „trust-based-learning“ die Lern- und Entwicklungsprozesse. Damit einher geht auch eine Relativierung didaktisch-methodischer Hoffnungen: Didaktisch-methodische Schritte stehen dann u. a. als bedeutsame Motivationshilfen, können aber die individuelle, persönliche Entscheidung für Lern- und Entwicklungsprozesse nicht ersetzen.

Im Zentrum steht dabei das Konstrukt „Vertrauen“ als determinierende Variable für persönliche und professionelle Entwicklung. Als Metapher wird eine Umdrehung eines „Lernkegels“ beschrieben, bei der es zu Veränderungen der traditionellen Lern- und Entwicklungssettings kommt. Lerninhalte werden dabei nicht vorrangig durch methodische „Unterfütterung“ als Anreize für Entwicklung präsentiert, sondern die individuelle, persönliche Disposition i. S. einer Entwicklungsbereitschaft steht am Beginn des Lern- und Entwicklungsprozesses.

Werden die unterschiedlichen Zugänge zur Exploration des Konstrukts Vertrauen mit der Ausgangsfragestellung nach adäquaten Konstrukten für die Migrationsarbeit in der Schule verbunden, so lassen sich folgende Konsequenzen bündeln: Wenn Vertrauen als determinierende Variable für Handlungsfähigkeit steht und Lernen als aktiver Prozess interpretiert wird, ist der Einstieg für Lern- und Entwicklungsprozesse vorerst die Vertrauensarbeit. Klärung und Förderung von Vertrauen stehen dann vor einer thematischen Ausrichtung. Diese Klärung und Förderung von Vertrauen bezieht sich nicht allein auf die Interaktionsdimension zwischen Schülerinnen bzw. Schüler und Lehrerinnen bzw. Lehrer.

Im Zentrum stehen Fragen, die die individuelle Vertrauensdisposition in den Dimensionen des interpersonalen Vertrauens, des Selbstvertrauens und des Zukunftsvertrauens einbeziehen. Klärungen und Aufbauarbeiten beziehen sich dann auf die einzelnen Akteure hinsichtlich der Fragen: Wie sieht es mit meinem Zukunftsvertrauen aus? Wie steht es mit dem Vertrauen zu meinen Freundinnen und Freunden, zu meinen Mitschülerinnen und Mitschülern, zu Lehrerinnen und Lehrern – gibt es Menschen, denen ich vertraue? Wie sehr oder wenig vertraue ich mir selbst?

In welchen Situationen kann ich mich auch auf mich verlassen?

Unter diesem Fokus wird die Frage nach Differenzen bei Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Ausprägung von Vertrauensdimensionen relevant. Bei der Untersuchung wurden 415 Schüler/-innen befragt, die Ergebnisse verweisen auf ein differenziertes Bild der Vertrauensdispositionen bei Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund.

METHODE

Im Vordergrund steht die Entwicklung von Fragebögen zur Messung von Vertrauen unter dem Fokus der Vertrauens-Triade nach Krampen (2005). Die Durchführung der Erhebung erfolgt an Schulen mit Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund. Unter quasi-experimentellen Bedingungen der Sozialforschung wurden jene Schulen angefragt, bei denen das Kriterium der Diversität gegeben war. Insgesamt nahmen 415 Schüler/-innen an der Untersuchung teil (Alter: 11 - 15 Jahre). Der entwickelte Fragebogen wurde bezüglich der Reliabilität überprüft (Cronbach Alpha zwischen 0.705 und 0.897). Anschließend erfolgte eine varianzanalytische Signifikanzüberprüfung bezüglich unterschiedlicher Vertrauensausprägungen zwischen den Gruppen Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund.

ERGEBNISSE

Die Resultate zeigen, dass in den Dimensionen von Vertrauen keine signifikanten Unterschiede bei den beiden Gruppen (Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund) gibt, jedoch zeigen die kombinierten Faktoren „Migration“ und „Geschlecht“ Signifikanzen. Für die weitere Entwicklung soll das Konzept TBL im Kontext von Schulentwicklung erprobt und mit einer Evaluierung begleitet werden.

DISSEMINATION

Die Ergebnisse wurden u. a. bei einer internationalen Konferenz präsentiert (2009 International Conference, Mapping the World: Migration and Border-crossing Center for the Humanities and Social Sciences, National Sun Yat-sen University, Taiwan).

LITERATUR

Seyfried, C. (2009). Trust-Based-Learning – eine Neuakzentuierung von Vertrauen in Lern- und Entwicklungsarrangements. In Seyfried, C. u. Weinberger, A. (Hrsg.): Auf der Suche nach den Werten. Wien-Berlin: Lit-Verlag, S. 109-134.

Seyfried, C. (2011). Migrationsarbeit als Vertrauensarbeit in der Schule. In: Marschke, B. u. Brinkmann, H., U. (Hrsg.). Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 113-124.

VALUES AND KNOWLEDGE EDUCATION: ANGEWENDETE THEORIEN

(KOOPERATIONSPROJEKT)

Projektleitung

Jean-Luc Patry

Projektmitarbeiter/-innen

Alfred Weinberger, Martina
Nussbaumer, Sieglinde Weyringer

PROJEKTBECHREIBUNG

VaKE (Values and Knowledge Education; Patry 2002) ist eine konstruktivistische Unterrichtsmethode, die Werterziehung nach Kohlberg (z.B. 1995) mit Wissenserwerb in der Tradition Piagets (z.B. 1976) verbindet. Das Projekt, welches finanziell vom FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung; Projektnr.: TRP 56-G17) gefördert wird, strebt folgende Ziele im Zusammenhang mit dem Unterrichtsmodell VaKE an:

1. Erweiterung der theoretischen Basis der Lehrmethode zur Verbesserung der Flexibilität bei den Adaptationen in verschiedenen praktischen Situationen.
2. Verbesserung der praktischen Prinzipien, insbesondere die Entwicklung eines „VaKE Online Portals“
3. Entwicklung eines Lehrer/-innentrainings
4. Implementation in verschiedenen pädagogischen Settings und Evaluation dieser Maßnahmen
5. Dissemination von VaKE und der entwickelten praktischen der Prinzipien (z.B. Online Portal: e-VaKE)
6. Folgende Hypothesen werden untersucht:
 - I. Das VaKE Online Portal unterstützt den Transfer von VaKE in verschiedene pädagogische Settings. Die Lehrenden sind motivierter e-VaKE als das reguläre VaKE zu unterrichten. In diesem Kontext werden Fragen untersucht, die sich auf die Benutzung des Online-Portals beziehen.
 - II. Das Lehrer/-innentraining und die Implementation verändern das Lehrverhalten in Richtung Verantwortungsabgabe an die Lernenden
 - III. Bei einem e-VaKE ist der Lernerfolg (konkret: anwendbares Wissen) höher als bei eine regulären VaKE
 - IV. VaKE erweist sich als positiv hinsichtlich differenzierterer ethischer Entscheidungen
 - V. VaKE fördert die Problemlösefähigkeit
 - VI. Das konstruierte Wissen ist mit dem Dilemma verankert.

METHODE

Die Vorgehensweise stützt sich auf den kritischen Multiplizismus (Shadish 1986). Es werden verschiedene Methoden zur Überprüfung der Validität der abhängigen und unabhängigen Variablen und des Designs eingesetzt. Beim Untersuchungsdesign handelt es sich um ein Cross over design mit multipler baseline. Die teilnehmenden Gruppen (Klassen, Seminargruppen etc.) sind sowohl Experimental- als auch Kontrollgruppe.

Zwei verschiedene Arten von abhängigen Variablen werden untersucht: a) Prozessvariablen beziehen sich auf das aktuelle Unterrichtsgeschehen. Instrumente sind die Lektions-Unterbrechungs-Methode LUM (z.B. zur Erhebung der Motivation, Direktivität; Patry 1997), Mindmaps und Portfolios (z.B. zur Erhebung des anwendbaren Wissens, Problemlösefähigkeit) und die Potter Box (zur Erhebung verschiedener moralisch relevanter Kompetenzen; Potter 1972). b) Leistungstests beziehen sich auf das konstruierte Wissen. Instrumente sind Inhaltsanalysen von Aufsätzen und der WALK („W“-Assessment of Latent Knowledge; Patry & Weinberger 2010)

ERGEBNISSE

Wir gehen davon aus, dass der Transfer von Theorie in die Praxis mit Problemen verbunden ist, welche nicht kurzfristig zu lösen sind. Da sich aber VaKE bisher als erfolgreiche Unterrichtsmethode bewährt hat, so erwarten wir auch bei diesem Projekt nachhaltige Effekte. Wie bei einem wirklichen VaKE-Projekt sind wir jedoch auch auf unerwartete Ergebnisse eingestellt, die wir in dieser Art weder in der Fragestellung noch in den Hypothesen zu diesem Zeitpunkt mitbedenken können.

DISSEMINATION

Die Dissemination findet auf zweierlei Weise statt. Einerseits werden die Resultate und Innovationen auf wissenschaftlichen Kongressen und in wissenschaftlicher Fachliteratur publiziert. Andererseits sind die Lehrerinnen und Lehrer das Zielpublikum, weshalb praxisnahe Veröffentlichungen angestrebt werden, die so weit als möglich frei von wissenschaftlicher Terminologie sind.

LITERATUR

- Patry, J.-L. (1997) The lesson interruption method in assessing situation-specific behavior in classrooms. *Psychological Reports*, 81, 272-274.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, J. (1976). *Piagets Theory*. In B. Inhelder & H.H. Chipman (eds.), *Piaget and his School*. New York: Springer.
- Shadish, W.R. 1986: Planned critical multiplism: Some elaborations. *Behavioral Assessment*, 8, 75-103.
- Potter, R.B. 1972: The logic of moral argument. In Deats, P. (ed.): *Toward a discipline of social eth-ics*. Boston: Boston University Press, 93-114.
- Patry, J.-L. & A. Weinberger (2010). Leistungsmessung im konstruktivistischen Unterricht. WALK. In K. Zierer (Hrsg.), *Kompendium Schulische Werterziehung: Kompendium (220-230)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Patry, J.-L. 2002: Science is not values-free – neither in research, nor in school. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 6, 1, 5-14.

„WIE HÖRST DU ZU?“

EINE ÖKOPSYCHOLOGISCHE PILOTSTUDIE ALS GRUNDLAGE FÜR EIN MODELL DER AUDIOBIOGRAPHIE

Projektleitung

Albin Waid

PROJEKTBECHREIBUNG

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, 19ff.). Die damit verbundenen Hörprozesse erfolgen nicht isoliert, sondern sind in die jeweiligen Lebensverhältnisse des Individuums eingebettet (vgl. Mogel 1984, 13ff. sowie 27f.; Mogel 1985, 126ff.) und geprägt durch die individuelle Audiobiographie (zur psychologischen Biographie siehe Thomae 1996, 11ff.). Diese wird im Zuge des vorliegenden Forschungsprojekts als eigenständiges psychologisches Modell begründet und entwickelt, wobei insbesondere die Interrelation von Lebensverhältnissen, Biographie und aktuellem Hörerleben (sowie Hörverhalten) untersucht wird. Eine ganzheitliche Psychologie des Hörens nähert sich diesen Zusammenhängen mit folgenden Fragestellungen an:

Wie nehmen hörende Menschen alltägliche Klänge wahr? Wie gestalten sie ihre persönlichen Hörräume? Wie nutzen und selektieren sie klangliche Medien zur Regulation des psychischen Geschehens? Wie werden akustische Ereignisse erinnert und interpretiert? Welche Bedeutungen werden diesen zugeschrieben? Welche Lebensthemen sind mit konkreten Klangerfahrungen verbunden?

Das Hören wird als zentraler Akt unserer Weltbegegnung in seiner biographischen und individuellen Dimension sichtbar (vgl. Werner 2006, 36; Winkler 2002, 58f.). Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts ist die idiographische, ökopsychologisch valide Exploration von Hörerleben und Hörverhalten im Alltag als Grundlage für die Entwicklung eines empirisch gestützten und theoretisch fundierten Modells der Audiobiographie beim Menschen.

METHODE

Der empirische Teil gliedert sich in Vor- und Hauptstudien, die an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz sowie an ausgewählten Partnerhochschulen durchgeführt werden. Die transkulturelle Perspektive in Bezug auf Hörerleben und Hörverhalten widmet sich der Frage nach kulturspezifischen und universalen Ausprägungen des Hörens im Rahmen der Audiobiographie (vgl. hierzu den Begriff der „invariants“ bei Clarke 2005, 34ff.).

Das Hören im Alltag wird in teilstrukturierten Interviews exploriert (zur Alltagsvalidität psychologischer Forschung siehe Mogel 1984, 162ff.). Der Interviewleitfaden umfasst die folgenden Themenbereiche: (1) akustische Wahrnehmung, (2) Tagesablauf, (3) Biographie, (4) Hörverhalten (Musikrezeption), (5) Funktionalität und Intentionalität des Hörens sowie (6) offene Fragen und (7) spezifische Fragen für Musiker/-innen; der Versuchsleiter achtet bei der Durchführung der Interviews auf ein positives Gesprächsklima, um einen adäquaten Raum für authentische persönliche Erzählungen zu schaffen. Die Eröffnungsfrage zur Aktualgenese akustischer Wahrnehmung gibt den Proband/-innen die Möglichkeit, sich auf das eigene Hörerleben im Hier und Jetzt zu fokussieren. In der Folge werden typische Tagesabläufe und Hörräume sowie die wichtigsten biographischen Stationen thematisiert. Die Interviews werden vom Autor mit einem Zoom H2 Digitalrekorder im WAV-Format akustisch aufgezeichnet und in der Folge eigenhändig transkribiert. Die Daten der Vorstudien (an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz,

am Mater Dei Institute in Dublin und an der Universität Roma Sapiencia) werden inhaltsanalytisch ausgewertet und dienen als Grundlage für ein Primärmodell der Audiobiographie. In den folgenden Hauptstudien (an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, an der Universität Edinburgh (Schottland) und an der Universität Bodö (Norwegen) wird dieses Primärmodell empirisch erprobt und zu einem Sekundärmodell der Audiobiographie weiter entwickelt. Interviewpartner/-innen sind durchwegs Studierende an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz sowie Studierende an den genannten Partneruniversitäten. Die Daten aus diesen Interviews werden durch exemplarische Interviews mit Klangexpert/-innen (Berufsmusiker/-innen, Dirigent/-innen, Audiokünstler/-innen etc.) ergänzt. Parallel zu den qualitativen Hauptstudien zur Audiobiographie wird mit einem Teil der Proband/-innen an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz eine EEG-Studie durchgeführt, bei der die mit persönlichem Hörerleben und Hörverhalten verbundene Gehirnaktivität neurophysiologisch aufgezeichnet und ausgewertet wird. Die in diesem Forschungsprojekt angestrebte ganzheitliche Psychologie des Hörens stützt sich somit auf eine Kombination von qualitativen (Exploration) und quantitativen (EEG) Methoden, wodurch erstmals audiobiographische Inhalte mit hirnelektrischen Daten in Beziehung gesetzt werden können.

ERGEBNISSE

Die Psychologie des Hörens will zeigen, dass das Hören (1) eine zentrale Komponente im Gegenstandsbezug des Menschen darstellt, (2) sowohl kulturell spezifisch als auch transkulturell universell verläuft, (3) in definierbaren Hörräumen erfolgt, (4) audiobiographisch geprägt ist, (5) ein interaktiver Vorgang ist, (6) bedeutend für fundamentale Lebenssysteme des Menschen ist (zur Geborgenheit siehe Mogel 1995, S.117ff.) und (7) durch Sensibilisierung, bewusstes Hören und Hörtherapie optimiert werden kann (vgl. Tomatis 2009, 187ff.). Durch die Interrelation von Hörerleben,

Hörverhalten und persönlicher Biographie sind starke individuelle Ausprägungen in der Audiobiographie zu erwarten. Diese werden unter anderem in emotionalen und affektiven Bewertungsprozessen (vgl. Mogel 1984, 94ff.; Mogel 1985, 99ff.), aber auch in der thematischen Akzentuierung und den damit verbundenen Konnotationen von Klängen vermutet. Eine Exploration zu Hörerleben und Hörverhalten ist immer auch Intervention: als Begleiteffekt der Befragungen wird eine gesteigerte Bewusstseinsbildung bei den Proband/-innen im Hinblick auf die Bedeutung und Funktionalität der auditiven Wahrnehmung erwartet. Dieses gesteigerte Hörbewusstsein ist gerade im Hinblick auf die zukünftige berufliche Tätigkeit der Proband/-innen im Schulumfeld von zentraler Bedeutung, stützt sich menschliche Kommunikation und Interaktion doch zu einem bedeutenden Teil auf die Funktionalität und Intentionalität des Hörens.

Erste Resultate aus den Vorstudien deuten bereits darauf hin, dass die Teilnahme an den Interviews zur Audiobiographie bereits nach einem Erstgespräch zu einem gesteigerten Hörbewusstsein im Alltag führen kann.

DISSEMINATION

Derzeit wird eine Publikation für 2012 vorbereitet.

LITERATUR

- Allesch, C.G. (1982). Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozess. In Harrer, G. (Hg.) (1982). Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. Gustav Fischer Verlag: Stuttgart.
- Allesch, C.G. (2002). Im Netzwerk der Sinne. In Zuhören e.V. (2002). Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Bastian, H.G. (1991). Dem Leben auf der Spur. Ein Plädoyer für musikpädagogische Biographieforschung. In Kraemer, R.-D. (1991). Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung. Schott: Mainz.
- Behne, K.-E. (2002). Musik-Erleben: Abnutzung durch Überangebot? In Zuhören e.V. (2002). Ganz Ohr. Interdisziplinäre Aspekte des Zuhörens. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Clarke, E.F. (2005). Ways of Listening. An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning. Oxford University Press: Oxford.
- Deutsch, D. (Ed.) (1999). The Psychology of Music. Academic Press: San Diego, California.
- Hallam, S./ Cross, I./ Thaut, M. (Ed.) (2009). The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford University Press: Oxford.
- Levitin, D. (2009). The World in Six Songs. How the Musical Brain Created Human Nature. Aurum Press: London.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim und Basel.
- Mogel, H. (1984). Ökopsychologie. Kohlhammer: Stuttgart.
- Mogel, H. (1985). Persönlichkeitspsychologie. Kohlhammer: Stuttgart.
- Mogel, H. (1990). Umwelt und Persönlichkeit. Hogrefe: Göttingen.
- Mogel, H. (1995). Geborgenheit. Psychologie eines Lebensgefühls. Springer: Berlin.
- Schafer, R. M. (1994). The Soundscape. Our Sonic Environment and the Tuning of the World. Destiny Books: Rochester, Vermont.
- Tan, S.-L. / Pfordresher, P. / Harre, R. (2010). Psychology of Music. From Sound to Significance. Psychology Press: New York.
- Thomae, H. (1996). Das Individuum und seine Welt. Hogrefe: Göttingen.
- Tomatis, A. (2009). Der Klang des Universums. Vielfalt und Magie der Töne. Patmos: Düsseldorf.
- 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.

LDK – KLASSENFÜHRUNG GESAMTERHEBUNGEN AN VIER STANDORTEN

(KOOPERATIONSPROJEKT)

Projektleitung

Johannes Mayr

Projektmitarbeiter/-innen

Ernst Nausner, Harald Reibnegger,
Gerlinde Lenske

PROJEKTBECHREIBUNG

Das Ziel des Projektes ist es zu erheben, welche Klassenführungs-kompetenzen die Lehrpersonen an den drei Standorten mit verschiedenen Schwerpunkten haben:

- Praxishauptschule der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz – Nausner 2010 mit Schwerpunkt „Soziales Lernen“, „Heterogene Lerngruppen“ und „Teamteaching“ durch die Lehrpersonen
- Ganztagschule Ennsleiten Steyr – Reibnegger 2010 mit Schwerpunkt Ganztagsbetreuung und Lernförderung
- Sporthauptschule Spittal an der Drau 2010 mit Schwerpunkt „Bewegung und Sport“ und „Informatik“
- Bundesrealgymnasium Vöcklabruck 2010 als Repräsentant für Allgemeinbildende Höhere Schulen

Welche Wege der Klassenführung werden besprochen (Mayr 2002)? Gibt es Unterschiede bezüglich der Selbsteinschätzung durch die Lehrpersonen und bezüglich der Fremdeinschätzungen durch ihre Schüler/-innen? Welche Rolle spielen die von den befragten Lehrpersonen unterrichteten Fächer, die Rolle der Lehrpersonen als Klassenvorstand (Mayr 2008), das Geschlecht und das Dienstalters der befragten Lehrpersonen, sowie die Schwerpunkte der einzelnen Schulen dabei? Weiters soll herausgefunden werden, ob Führungsstile von Klasse zu Klasse bzw. von Schulstufe zu Schulstufe variieren. Schließlich sollen Vergleiche zu den Ergebnissen aus früheren Untersuchungen bezüglich der Dimensionen „Unterrichtsgestaltung“, „Beziehungsförderung“ und „Verhaltenskontrolle“ mit den neu gewonnenen Erkenntnissen angestellt werden (vgl. Mayr 2008). Die Zusammenhänge von Stör- und Problemverhalten der Schüler/-innen mit den unterschiedlichen Führungsstilen der Lehrpersonen an diesen drei Standorten sollen mit den Ergebnissen der angeführten Untersuchungen verglichen werden.

Zusätzlich wird die Faktorenstruktur des in die Jahre gekommenen Befragungsinstrumentes (Mayr 2011) überprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Dazu werden neue Items formuliert und der Versuch einer Integration unternommen. Neu an den angeführten Untersuchungen ist, dass die Lehrpersonen von allen Klassen in denen sie unterrichten und zu allen Unterrichtsfächern bezüglich ihres Führungsverhaltens eingeschätzt werden. Das soll ein differenzierteres Selbst- und Fremdbild als in den bisherigen Untersuchungen ergeben, da neben den schon angeführten Schüler/-inneneinschätzungen zu jeder Lehrperson nicht nur eine sondern gleich mehrere Selbsteinschätzungen vorliegen.

METHODE

Drei parallel durchgeführte anonyme Querschnittbefragungen mittels Online-Fragebogen (ca. Lehrpersonen N=100, Schüler/-innen N=600) erfolgten bereits im Jahr 2010, konnten aber aufgrund offener Diplomarbeiten- und Dissertationenvorhaben bis jetzt nicht ausreichend gesichtet und verarbeitet werden. Es handelt sich um die oben angeführten Hauptschulen. Inzwischen sind sie aber für die weitere Nutzung frei gegeben. Die anonyme einmalige Befragung an der Allgemeinbildenden Höheren Schule in Vöcklabruck erfolgte im selben Zeitraum

mittels Papier-Fragebogens während der Unterrichtszeit der Schüler/-innen.

Instrumente sind der „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ – LDK (34 Items, 5-teilige Antwortskala mit den drei Dimensionen mit je 7 Items: Unterrichtsgestaltung (Cronbachs Alpha = .86, M = 29.1, SD = 2.6), Beziehungsförderung (Cronbachs Alpha = .90, M = 27.2, SD = 3.4), Verhaltenskontrolle (Cronbachs Alpha = .79, M = 26.0, SD = 2.6) und die „Skalen zum Lern- und Problemverhalten von Schüler/-innen“ (SLP – 21 Items, 4-teilige Antwortskala mit sieben Dimensionen: Einprägungsstrategien, Elaborationsstrategien, Anstrengung und Ausdauer, Aggression, motorische und verbale Unruhe, offene Regelverletzung und äußerliche Anpassung. Diese Faktorenstruktur konnte aber noch nicht empirisch bestätigt werden (vgl. Mayr 2011; Nausner 2010).

ERGEBNISSE

Es wird erwartet, dass viele Ergebnisse aus den Studien von Mayr (2002; 2008) bestätigt werden. Die Rolle des Klassenvorstandes und Betreuungslehrpersonen (Ganztageschule) in der Fremdeinschätzung durch die Schüler/-innen sollte durch die Gesamterhebungen (jede Lehrperson in jedem Unterrichtsfach) endgültig geklärt werden. Bisher liegen noch keine Daten zum Führungsverhalten von ein und derselben Lehrperson als Klassenvorstand und Nicht-Klassenvorstand in mehr als einem Fach vor. Die Rolle welche die Fächer in den Einschätzungen spielen wird angenommen, dass die Lehrpersonen jener Fächer mit mehr Unterrichtseinheiten pro Woche (Deutsch, Englisch und Mathematik bzw. Bewegung und Sport in der SHS, Ganztagesbetreuungsstunden ...) als kompetenter eingeschätzt werden. Bezüglich des Dienstalters sollten die erfahreneren Kolleg/-innen als kompetenter eingeschätzt werden. Über die Rolle des Geschlechtes im Zusammenhang von Klassenführung liegen detaillierten Ergebnisse in den Dissertationen von Nausner (2010) und Reibnegger (2010) vor.

DISSEMINATION

Geplant ist ein wissenschaftlicher Artikel in einer einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschrift. Zusätzlich sollen die Ergebnisse auch an Bildungstagungen in diversen Referaten und durch wissenschaftliche Poster einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Weiters soll der aktualisierte Fragebogen auf der Homepage der Alpen-Adria-Universität veröffentlicht werden.

LITERATUR

- Mayr, J. (2002). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Klassenführung an HASCH und HAK. In P. Baumgartner / H. Welte (Hrsg.). Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik (S. 35-50). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Mayr, J. (2008). Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.). Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (S. 321-341). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2011). Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung für die Sekundarstufe II (LDK II). <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk>.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (o. J.). Manuskript „Skalen zum Lern- und Problemverhalten von Schüler/-innen.“
- Nausner, E. (2010). Klassenführung lernen. Praxislehrer/-innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Reibnegger, H. (2010). Klassenführung an der Ganztagschule. Empirische Untersuchung in einer städtischen Hauptschule. Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

EVALUIERUNG EINER STUDIE DES PROGRAMMS
„INNOVATIVES OBERÖSTERREICH 2010“

EVALUATIONSTUDIE „POWER GIRLS“

Projektleitung

Alfred Weinberger
Clemens Seyfried

PROJEKTBECHREIBUNG

Die Initiative „Power Girls“ wird im Rahmen des Programms „Innovatives Oberösterreich 2010“ durchgeführt. Ziel von „Power Girls“ ist es, das Interesse von Mädchen an technischer Ausbildung und technischen Berufen zu erhöhen und interessierte Mädchen mit anderen Gleichaltrigen in Form von Peergroups zu vernetzen. Zudem soll die Zahl der Absolventinnen technischer Ausbildungen gesteigert werden (vgl. Land Oberösterreich, o.J.)

Folgende kognitive, emotionale und soziale Elemente kennzeichnen das Programm „Power Girls“:

- a) Verbesserung des technischen Wissens durch
 - Veranstaltungen in technischen Betrieben
 - Besuch und Workshops in technischen Schulen wie z.B. HTL und
 - Summer School-Programme
- b) Steigerung der Freude (Einstellung) an Technik durch
 - z.B. altersadäquate Darstellung technischer Vorgänge,
- c) Förderung der Gruppendynamik und Teamfähigkeit durch
 - peer-group education und
- d) Wecken breiteren Interesses an Technik durch
 - den Multiplikatoren-Effekt (Power Girls berichten in ihren Schulen z.B. über Besuche in Firmen und/oder präsentieren Ergebnisse).

Das Institut für Forschung und Entwicklung erhielt im Jahr 2008 und 2010 den Auftrag die Initiative „Power Girls“ zu evaluieren.

METHODE

Ausgehend von verschiedenen Determinanten der Berufswahl (vgl. Pölsler & Paier 2003) wurde ein Fragebogen konstruiert, der folgende Hypothesen überprüft:

Mädchen, die an dem Programm „Power Girls“ teilnehmen,

- (1) weisen ein stärker nicht-traditionelles Geschlechterrollenbild auf,
- (2) schätzen ihre eigenen technischen Kompetenzen höher ein,
- (3) können sich stärker technische Beschäftigungsfelder vorstellen und
- (4) wählen konkret mehr technische Ausbildungsrichtungen (weiterführende Schule, Lehr-beruf)

als nicht am Programm teilnehmende Mädchen („Non Power Girls“).

Weiters sollte die Studie Auskunft geben, ob es Unterschiede zwischen Mädchen gibt, welche am Programm „Power Girls“ teilgenommen haben (Power Girls) und Mädchen, die nicht an diesem Programm teilgenommen haben („Non Power Girls“) bezüglich

- (1) Ausbildungswunsch und konkreter Ausbildung,
- (2) Begründungen der Ausbildungswahl,
- (3) Teilnahme am technischen Werkunterricht und
- (4) des Einflusses von Elternberuf und Region für die gewählte weiterführende Schule oder den gewählten Lehrberuf?



An der Evaluationsstudie nahmen insgesamt 181 Mädchen (8. Schulstufe) aus 17 Schulen (13 Hauptschulen, 4 AHS-Unterstufen) in Oberösterreich teil. Von den 181 Schülerinnen absolvierten 96 das Programm „Power Girls“ (Experimentalgruppe: „Power Girls“), 85 führten das Programm nicht durch (Kontrollgruppe: „Non Power Girls“). Es erfolgte ein Vergleich zwischen den „Power Girls“ und den „Non Power Girls“ hinsichtlich der relevanten Variablen.

Der Fragebogen bestand aus 30 Items, die unterschiedlichen Skalen zugeordnet werden können:

- Geschlechterrollenbilder (Gleichheits- und Ungleichheitszuschreibungen): Items 1 bis 8
- Einschätzung der eigenen technischen Kompetenzen: Items 9 bis 11
- Vorstellbare Beschäftigungsfelder: Items 14 bis 16
- Berufe und Ausbildung: Items 17 bis 24

Es fanden sich weiters vier Items (Nr. 25 bis 28), welche den Einfluss zusätzlicher Determinanten der Berufswahl (Einwohnerzahl der Heimatstadt oder des Heimatortes, Beruf der Eltern, Besuch des technischen Werkunterrichts) ermittelten, zwei Items zur Einschätzung der sozialen und sprachlichen Kompetenz, ein Item zur Feststellung der Projektteilnahme an Power Girls (Nr. 29) und ein Item zur Klärung von Alter und Schulstufe (Nr. 30).

ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Studie bestätigen, dass sich das Programm „Power Girls“ als äußerst effektiv erweist, wenn es darum geht, Mädchen für technische Ausbildungen zu begeistern. Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen:

- Doppelt so viele Power Girls als Non Power Girls können sich einen technischen Beruf vorstellen.
- Power Girls wählen mehr als doppelt so häufig eine technisch oder naturwissenschaftlich orientierte weiterführende Schule oder einen technischen/handwerklichen Lehrberuf.
- Power Girls weisen ein fortschrittliches, untypisches Geschlechterrollenbild auf, d.h. sie weisen Männern und Frauen dieselben Fähigkeiten zu.
- Sie schätzen ihre eigenen technischen Kompetenzen deutlich höher ein als andere Mädchen.
- Das Programm Power Girls erweist sich sowohl in städtischen wie in ländlichen Regionen als gleich effektiv.

- Die Teilnahme am Programm Power Girls erweist sich als effizienter im Hinblick auf die Förderung technischen Interesses bei Mädchen als eine Teilnahme am technischen Werkunterricht oder der Beruf des Vaters.

DISSEMINATION

Weinberger, A. & Seyfried, C. (2008). Power Girls. Evaluationsstudie. <http://powergirls.eduhi.at/index.php?PHPSESSIONID=&design=powergirls&url=community&cid=9895&folder=96143&modul=10&modul=10&folder=96143> (09.12.2011)
Weinberger, A. (2010). Power Girls. Evaluationsstudie 2010. http://www.schule.at/dl/Endbericht_Power_Girls_2010.pdf (09.12.2011)

LITERATUR

Pölsler, G. & Paier D. (2003) Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen. Eine empirische Analyse in steirischen Schulen. Graz: Zentrum für Bildung und Wirtschaft. URL: <http://www.mafalda.at/gcit/forschungsbericht.pdf> (14.07.2010)
Land Oberösterreich (o.J). Innovatives OÖ 2010plus. Initiative Power Girls. URL: <http://www.ooe2010plus.at/108.php> (09.12.2011)