



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT FORSCHUNG & ENTWICKLUNG
INSTITUT AUSBILDUNG – HOCHSCHULDIDAKTISCHES FORUM

NACHLESE

Barbara Lichtenegger, Danièle Hollick & Gudrun Keplinger (Hrsg.)

STUDENTAG

»HoFo meets PHforscht«

Vorträge, Symposien & Workshops
zur Hochschuldidaktik an der PHDL

30. September 2021 | 08:30 – 15:30

Studientag »HoFo meets PHforscht«

8:30	AULA	Eröffnung	Emmerich Boxhofer	Motivation und Zielsetzung
		Begrüßung	Franz Keplinger	Einleitender Willkommensgruß
8:45–10:45		Keynote	Norbert Mette	FREIHEIT – BILDUNG – RELIGION WAS RELIGIÖSE BILDUNG ZUR INDIVIDUELLEN UND GESELLSCHAFTLICHEN FREIHEIT BEITRÄGT

Session	Raum	Format	Vortragende	Titel	Zielgruppe
Session 1 11:00–11:55	AS05	Vortrag	Wolfgang Bilewicz	Schulische Erinnerungskultur am Beispiel der Gedenkstätten Dachau und Mauthausen	Sek
	AS08	Vortrag	Ute Vogl, Harald Reibnegger	StiA – Studierende im Aufbruch. Eine Initiative für selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen	PHDL
	AS09	Workshop	Norbert Mette	Themen einer Religionspädagogik von morgen – Was steht an?	IRP
	AS10	Vortrag	Susanne Oyrer, Christine Mitterweissacher	Ein Museumsbesuch und seine Auswirkungen auf forschende, partizipative Lernprozesse an einer Hochschule im Distanz-Modus	PHDL

MITTAGSPAUSE

Session 2 13:00–13:55	AS01	Workshop	Albin Waid	Psychodrama und Hochschuldidaktik	PHDL
	AS05	Symposium	Susanne Oyrer, Johannes Reitinger, Beatrix Hauer, Gudrun Keplinger	CREEd for Schools – partizipative Schulentwicklung auf drei Ebenen	PHDL
	AS08	Vortrag	Boris Blahak	Kafka kollagieren. Nicht-literarische Texte auf der Bühne: Ein handlungs- und produktionsorientiertes dramapädagogisches Verfahren zur Literatur-Erschließung	Sek
	AS09	Vortrag	Gudrun Kasberger	Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik: Konzeptionen für einen gemeinsamen Unterricht in der Volksschule	Prim
AS10	Symposium	Markus Wiesinger, Marlene Bauer, Edith Kreutner, Thomas Schöffner	The latest linguistic and didactic findings in relation to mutual teaching placements between Austria and the UK	PHDL	

Session 3 14:00–14:55	AS01	Vortrag	Gudrun Keplinger	Knowledge acquisition in CLIL – determining factors in the implementation phase of CLIL in vocational colleges for agriculture and forestry	Sek
	AS05	Vortrag	Franz Keplinger	Hochschulische Bildungsprozesse im Kontext von „Fremdheit“ und „Transformation“	PHDL
	AS08	Vortrag	David Ketter-Räulinger	Ausbildungssupervision in der Lehrer*innenbildung	PHDL
	AS10	Vortrag	Martina Müller	Kohärenzen, Redundanzen und blinde Flecken – Aktualität und Anschlussfähigkeit der Lehrer*innenbildung an der PHDL	PHDL

15:00	AULA	Abschluss	Cornelia Kittinger	Zusammenchau und Abschlussgedanken
-------	------	-----------	--------------------	------------------------------------

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Mit dieser Nachlese möchten wir Ihnen eine zusammenfassende Information zu den vielen interessanten Beiträgen, die im Rahmen des Studientages „HoFo meets PHforsch“ präsentiert wurden, zur Verfügung stellen.

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

Barbara Lichtenegger, Danièle Hollick und Gudrun Keplinger

Herausgeberinnen und Organisationsteam



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT FORSCHUNG & ENTWICKLUNG
INSTITUT AUSBILDUNG – HOCHSCHULDIDAKTISCHES FORUM

Themen

Freiheit – Bildung – Religion. Was religiöse Bildung zur individuellen und gesellschaftlichen Freiheit beiträgt.....	5
<i>Norbert Mette</i>	
Schulische Erinnerungskultur am Beispiel der KZ-Gedenkstätten Dachau und Mauthausen – von der Stunde Null bis ins 21. Jahrhundert.....	6
<i>Wolfgang Bilewicz</i>	
StiA – Studierende im Aufbruch. Eine Initiative für selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen.....	9
<i>Ute Vogl und Harald Reibnegger</i>	
Ein Museumsbesuch und seine Auswirkungen auf forschende, partizipative Lernprozesse an einer Hochschule im Distanz-Modus.....	10
<i>Susanne Oyrer und Christine Mitterweissacher</i>	
Psychodrama und Hochschuldidaktik.....	13
<i>Albin Waid</i>	
Partizipative Schulentwicklung mit forschendem Lernansatz nach dem Konzept von CrEEd for Schools	14
<i>Susanne Oyrer, Beatrix Hauer, Gudrun Keplinger, Anke Hesse und Johannes Reitingner</i>	
Kafka collagieren. Nicht-literarische Texte auf der Bühne: Ein handlungs- und produktionsorientiertes dramapädagogisches Verfahren zur Literatur-Erschließung	17
<i>Boris Blahak</i>	
Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik: Konzeptionen für einen gemeinsamen Unterricht in der Volksschule.....	18
<i>Gudrun Kasberger</i>	
The Latest Linguistic and Didactic Findings in Relation to Mutual Teaching Placements between Austria and the UK.....	19
<i>Markus Wiesinger, Marlene Bauer, Edith Kreutner, Thomas Schöftner, Nina Pilsner und Julian Raaz</i>	
Knowledge acquisition in CLIL - determining factors in the implementation phase of CLIL in vocational colleges for agriculture and forestry	21
<i>Gudrun Keplinger, Andreas Bärnthaler, Thomas Schöftner und Neil Stainthorpe</i>	
Hochschulische Bildungsprozesse im Konnex von „Fremdheit“ und „Transformation“	23
<i>Franz Keplinger</i>	
Ausbildungssupervision in der Lehrer/-innenbildung.....	25
<i>F. David Ketter-Räulingner</i>	
Kohärenzen, Redundanzen und blinde Flecken - Aktualität und Anschlussfähigkeit der Lehrer/-innenbildung an der PHDL	26
<i>Martina Müller</i>	

Freiheit – Bildung – Religion. Was religiöse Bildung zur individuellen und gesellschaftlichen Freiheit beiträgt

Norbert Mette

Spätestens seit der Aufklärung ist die Frage umstritten, ob Freiheit und Religion überhaupt miteinander vereinbar sind. Bei allem Widerstreit gibt es dazu im philosophischen Freiheitsdiskurs durchaus Anknüpfungspunkte für die Theologie (Laube, 2014; Mette, 2001; Platzbecker, 2015; Pröpper, 2011; Wendel, 2020). Der Freiheitsdiskurs mit der Betonung der Autonomie des Menschen stellt auch die Erziehung und Bildung vor die Frage, wie im Umgang mit den Heranwachsenden der ihnen innewohnende Drang nach Freiheit gefördert werden kann. Die Frage ist, ob und inwiefern Religion dazu beitragen kann. Nachdem insbesondere die katholische Kirche sich offiziellerseits seit der Aufklärung und der Französischen Revolution gegenüber so gut wie allen freiheitlichen Errungenschaften in der Gesellschaft gegenüber strikt ablehnend verhalten hat, waren es im 20. Jahrhundert Theologen wie Karl Rahner, die eine theologische Versöhnung mit der Freiheitsthematik angestrebt haben. Die Rückbesinnung auf den Gott des Exodus sowie auf die Formel von Paulus „Zur Freiheit hat uns Christus befreit“ (Gal 5,1) schufen dafür die biblischen Grundlagen. Die seitdem weiter ausgearbeitete Theologie der Freiheit enthält unbeschadet ihrer verschiedenen Ausfaltungen, unter denen die Theologie der Befreiung eigens zu nennen ist, auch für die Religionspädagogik ein großes Anregungspotential. Es hält dazu an, religiöse Erziehung und Bildung als „Sprachschule für die Freiheit“ (Orth, 2020) auszubuchstabieren, und zwar sowohl mit Blick auf das je eigene Selbstverständnis als auch im Blick auf die sich stellenden gesellschaftlichen Herausforderungen.

Literatur

Laube, M. (Hrsg.). (2014). *Freiheit*. UTB GmbH.

Mette, N. (2001). Freiheit. In N. Mette & F. Rickerts (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik* (S. 612–618). Neukirchener Theologie.

Orth, G. & Lange, E. (2020). Sprachschule für die Freiheit. In H. L. Arnold (Hrsg.), *Kindlers Literatur Lexikon (KLL)*. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05728-0_11422-1

Platzbecker, P. (2015). Freiheit. *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Freiheit.100067>

Pröpper, T. (2015). *Theologische Anthropologie*. Verlag Herder.

Wendel, S. (2020). *In Freiheit glauben: Grundzüge eines libertarischen Verständnisses von Glauben und Offenbarung*. Verlag Friedrich Pustet.

Schulische Erinnerungskultur am Beispiel der KZ-Gedenkstätten Dachau und Mauthausen – von der Stunde Null bis ins 21. Jahrhundert

Wolfgang Bilewicz

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag steht die Frage im Vordergrund, ob und inwieweit sich in der zeithistorisch-politisch-pädagogischen Entwicklung von Erinnerungskultur sowie Gedenkstättenpädagogik in Bayern und Österreich Ähnlichkeiten und Unterschiede herauskristallisierten. Zunächst wird das Augenmerk auf den Begriff der Gedenkstätten und dessen Funktionen und Aufgaben gerichtet, um in einem weiteren Schritt die beiden KZ-Gedenkstätten Dachau und Mauthausen eines historisch-politisch-pädagogischen Vergleiches zu unterziehen. Hierbei stehen neben den Entwicklungen der Gedenkstätten seit 1945 auch die politischen Diskurse im Umgang mit den ehemaligen Konzentrationslagern im Vordergrund. Darüber hinaus werden die pädagogischen Konzeptionierungen der beiden Gedenkstätten gegenübergestellt und einer Analyse zugeführt. Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die curriculare und schulbuchbezogene Relevanz von Gedenkstättenbesuchen.

Gedenkstätten als zentrale Orte historisch-politischer Bildung

Gedenkstätten verstehen sich als Orte des Gedenkens, aber auch als Einrichtungen der historischen und politischen Bildung. Sie tragen in zweifacher Hinsicht Verantwortung, nämlich in Bezug auf die Opfer und deren Nachkommen. Folglich besteht die größte Herausforderung der historisch-politischen Bildung darin, die nationalsozialistische Vergangenheit zwischen 1933 und 1945 nicht als abgeschlossene historische Epoche zu betrachten, sondern sie zielt darauf ab, mit diesem Teil der jüngeren Vergangenheit einen kritisch-reflektierenden Umgang zu pflegen. In dessen Konsequenz übernehmen Gedenkstätten zumeist in Kooperation mit der Schule die Aufgabe, historisches Wissen über den Nationalsozialismus in einem moralischen Werterahmen zu strukturieren und an die jüngere Generation weiterzugeben (Haug, 2010, S. 33f.).

75 Jahre nach der Befreiung des größten Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau, dem Sinnbild des industriellen Mordes an den europäischen Juden, stellt es sich als in hohem Maße bemerkenswert dar, dass der Hollywoodspielfilm „Schindlers Liste“ und die vierteilige US-Fernsehserie „Holocaust – Die Geschichte der Familie Weiss“ eine weitaus höhere Breitenwirkung hinsichtlich des Umgangs mit der NS-Vergangenheit entfalteteten, als dies die traditionelle Politische Bildung vermochte (Rathenow & Weber, 1995, S. 12).

Während in Deutschland und in Bayern die Ausstrahlung der TV-Serie „Holocaust“ zu einem massiven Umdenken hinsichtlich der pädagogischen Vermittlung der NS-Verbrechen im Geschichtsunterricht führte, beeinflusste in Österreich vor allem der 1994 von Steven Spielberg konzipierte Film „Schindlers Liste“ den Geschichtsunterricht unmittelbar. Der damals amtierende Wiener Stadtschulratspräsident Dr. Kurt Scholz initiierte eine Filmaktion, die den Wiener Schüler/-innen der 8. Schulstufe den Gratisbesuch des Filmes „Schindlers Liste“ in der Unterrichtszeit ermöglichte. Diese Aktion fand auch in den restlichen acht Bundesländern großen Anklang, sodass bundesweit rund 150.000 Schüler/-innen diese Filmaktion in Anspruch nahmen. Für etwa 20 Prozent der österreichischen Schüler/-innen stellte der Film „Schindlers Liste“ eine erste Berührung mit dem Holocaust dar (Amesberger & Halbmayr, 1995, S. 43).

Angesichts des medialen Einflusses durch Filme und Serien entwickelten sich seit Mitte der 1980er Jahre die KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und ansatzweise in Österreich schrittweise zu Lernorten, die für einen kritisch-reflektierenden Umgang mit der NS-Vergangenheit standen beziehungsweise nach wie vor stehen. Begünstigt von dieser Entwicklung, entstand in gleicher Weise der Begriff der Gedenkstättenpädagogik. Für deren Verankerung als eigenständige pädagogische Teildisziplin waren die folgenden Gedenktage in den 1980er Jahren und deren mediale Resonanz von zentraler Bedeutung: 50 Jahre NS-Machtübernahme 1933, 40 Jahre Befreiung und Kriegsende 1945 mit der wegweisenden Ansprache des deutschen Bundespräsident Richard von Weizsäcker, 50 Jahre Novemberpogrom 1938 (Knoch, 2010, S. 125).

Aktuelle Herausforderungen für Gedenkstätten

Aufgrund des Ablebens vieler Zeitzeug/-innen befinden sich Gedenkstätten im Allgemeinen in einer Übergangsphase, in der sich die Bildungsarbeit vor Ort mit der Herausforderung konfrontiert sieht, die Vermächtnisse der noch zur Verfügung stehenden Überlebenden zu sichern, zu dokumentieren und pädagogisch aufzubereiten. Hier nimmt einerseits der Umgang mit den Nachkommen von Überlebenden eine entscheidende Rolle ein, zumal die Auseinandersetzung mit der erlittenen Haft gerade in diesen Familien nicht mit dem Tod des ehemaligen Häftlings endet. So sehen Gedenkstätten ihre Aufgabe auch darin, den Nachkommen von Überlebenden eine wichtige Orientierungshilfe bei der Aufarbeitung der eigenen Familiengeschichte zu geben. Für die Bildungsarbeit bedeutet dies andererseits aber auch, unterschiedliche Möglichkeiten des Gedenkens auf dem Gelände der ehemaligen Konzentrationslager zu schaffen. Aus dem Bereich der Forschung ist hier ein groß angelegtes Oral-History-Projekt „Mauthausen Survivors Documentation Project“ zu nennen, bei dem weltweit 850 Überlebende des Konzentrationslagers Mauthausen und seiner Nebenlager interviewt wurden und teilweise in einem Online-Interviewarchiv auch für Schüler/-innen audiovisuell zur Verfügung stehen.

Eine weitere Herausforderung der Gedenkstätten besteht darin, das Erleben dieses historisch sensiblen Ortes für die Besucher/-innen selbst erfahrbar zu machen. Zur methodischen Aufarbeitung bieten sich hier gedenkstättenpädagogische bzw. dekonstruktive Herangehensweisen an, wie beispielsweise die Fragestellungen: Wie wird Geschichte gestaltet? Wie wird Erinnerung gestaltet? (KZ-Gedenkstätte Dachau, 2010, S. 23). In diesem Kontext ist auch der Aspekt der Holocaust Education zu sehen, der KZ-Gedenkstätten als Lernorte betrachtet, an denen die politische Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung um Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus darauf ausgerichtet wird, den Leitsatz „Nie wieder“ im historischen Bewusstsein der Besucher/-innen zu verankern. Diese Chance des historischen Ortes einer Gedenkstätte besteht aber vor allem darin, die vorhin erwähnte Auseinandersetzung in den historischen Gesamtkontext des Konzentrationslagers zu stellen. Diese in der Tat sehr komplexen Aufgabenbereiche der Gedenkstätten erfordern pädagogische Angebote, die einerseits den sehr unterschiedlichen Informationsbedarf der Besucher/-innen abdecken sollen, andererseits ist bei den pädagogisch-didaktischen Überlegungen auf die Altersgemäßheit sowie die sozialen, ethnischen und kulturellen Hintergründe der Besucher/-innengruppen Rücksicht zu nehmen.

Vor dem Hintergrund der derzeitigen Covid bedingten Situation und dem Ableben von einem Großteil der Zeitzeug/-innen gewinnen Onlinetools zusehends an Bedeutung, die Gedenkstätten Dachau und Mauthausen haben angesichts dieser herausfordernden Zeiten auch eigene virtuelle Rundgänge für Schulklassen konzipiert bzw. entsprechende Apps entwickelt. Mittel- und langfristig können derartige Angebote einen Gedenkstättenbesuch vor Ort bestenfalls ergänzen, indem sie unter anderem in der Phase der Vor- und Nachbereitung angemessen eingesetzt werden, aber keinesfalls sind diese Tools dafür geeignet, den Besuch einer Gedenkstätte zur Gänze zu ersetzen.

Literatur

- Amesberger, H. & Halbmayr, B. (1995). „Schindlers Liste“ macht Schule. *Spielfilme als Instrument politischer Bildung an Österreichs Schulen. Eine Fallstudie*. Braumüller.
- Knoch, H. (2010). Die Rückkehr der Zeugen. Gedenkstätten als Gedächtnisort der Bundesrepublik. In G. Paul & B. Schoßig (Hrsg.), *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte (Bd. 10., S. 116–137)*. Wallstein.
- Haug, V. (2010). Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute. In B. Thimm, G. Kößler & S. Ulrich, Susanne (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik (S.33–37)*. Brandes & Apsel.
- KZ-Gedenkstätte Dachau. (2010). *Skript. Rundgänge auf dem Gelände der KZ-Gedenkstätte Dachau*. Dachau: KZ-Gedenkstätte Dachau.
- Rathenow, H.-F. & Weber, N. (1995). Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Umfeld. In A. Ehmann, W. Kaiser, T., Lutz, H.-F., Rathenow, C. von Stein & N. Weber (Hrsg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*. Leske & Budrich.

StiA – Studierende im Aufbruch.

Eine Initiative für selbstverantwortliches Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen

Ute Vogl und Harald Reibnegger

Die Aussage Largos „Studenten werden später so Schule halten, wie sie unterrichtet worden sind“ (Largo, 2012, S. 153) zeigt, welche hohe Bedeutung der Gestaltung der hochschulischen Lehre für die Entwicklung der Lehrer/-innenpersönlichkeit zukommt. Die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz [PHDL] hat diese Tatsache im Blick und nennt in ihren handlungsleitenden Thesen zur reflektierten Umsetzung der hochschulischen Aufgaben u.a. die Forderung nach a) für die Studierenden persönlich bedeutungsvollen, individuell bewältigbaren und berufsbezogen sinnvoll einsetzbar wahrgenommenen Lernkontexten und bezieht sich damit auf die Aussage von Deci und Ryan (2004), dass Lernende ein Autonomie- und Kompetenzbestreben besitzen und sich soziale Eingebundenheit wünschen und b) nach Möglichkeiten zum selbsttätigen, forschenden Lernen, in dem die Lernenden persönliche Fragestellungen im Hinblick auf Ziele einer professionellen Ausbildung bearbeiten können (PHDL, 2019, S. 8).

Die Initiative „StiA – Studierende im Aufbruch“ stellt eine Möglichkeit dar, den primären Bildungsintentionen der Hochschule und gleichermaßen den Bestrebungen der Studierenden nach Autonomie und Kompetenzerleben gerecht zu werden. Auf eine Projektbeschreibung folgt a) die Darstellung einiger von den Studierenden ausgearbeiteten Ideen für die einzelnen Schulen, b) ein kritisches Resümee der teilnehmenden Studierenden und c) Ergebnisse der Begleitforschung mit Fokus auf forschendes Lernen, Anstrengungsbereitschaft (Motivation), persönlicher Bedeutsamkeit und Neugierde bei den teilnehmenden Studierenden.

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

Literatur

- PHDL (2019). Curriculum Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe der PHDL.
https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/Curricula/MB-010-2019-PHDL-Curriculum-Primarstufe.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). An overview of self-determination theory. An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3-36). University of Rochester Press.
- Largo, R. (2012). *Lernen geht anders*. Piper.

Ein Museumsbesuch und seine Auswirkungen auf forschende, partizipative Lernprozesse an einer Hochschule im Distanz-Modus

Susanne Oyrer und Christine Mitterweissacher

In diesem Forschungsprojekt unter Beteiligung von Lehramt Studierenden der Sekundarstufe sollte der Frage nachgegangen werden, ob mit der Museumsausstellung des AEC (Ars Electronica Center Linz) und dem begleitenden Buch „TARDI“ Anreize zu forschendem Lernen im Schulunterricht geschaffen werden können.

Das Forschungsdesign wurde vom Institut für Forschung und Entwicklung (IFE) und dem Institut für Fort- und Weiterbildung (IFW) so entworfen, dass in einem forschenden partizipativen Lernansatz (Reitinger, 2013) die Studierenden der Lehrveranstaltung „Sozialwissenschaftliche Forschung - Methoden und Analyseverfahren“ die AEC-Buchinhalte und die Ausstellung didaktisch in Stundenbilder transferierten und mittels Fragebögen Feedback hinsichtlich der Entfaltung eines Forschenden Unterrichtscharakters einholten. Durch diese Selbstevaluierung inklusive der Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten sollten sie gleichzeitig die Arbeitsweisen in der Sozialwissenschaftlichen Forschung praxisorientiert erlernen.

Für das Begleiteteam der PHDL in der Begleitforschung standen folgende Forschungsfragen im Vordergrund:

F 1: Inwieweit gelingt es, anhand dieses praxisorientierten sozialwissenschaftlichen Projektes, den Studierenden sozialwissenschaftliche Forschungsgrundlagen näher zu bringen?

F 2: Inwieweit gelingt es, dass die Studierenden selbst trotz des online-Unterrichts im Distanz-learning einen partizipativen, forschenden Lernprozess durchleben?

F 3: Wie stark ist in einem solchen partizipativen, forschenden Lernszenario im Distanz-learning die persönliche Relevanz der Lehrveranstaltung (Balwant, 2017) für die Studierenden?

Theoretische Anbindung

Unter dem Begriff Persönliche Relevanz bzw. Student Involvement werden zwei unterschiedliche Aspekte definiert, nämlich die affektive und die kognitive Relevanz (Zaichkowsky, 1994; Schaufeli et al., 2002). Kahn (1990) bringt im theoretischen Konstrukt von Involvement außerdem den Begriff „pleasurable state“ (Anmk.: angenehm, genussvoll) ein. Auch Cole et al. (2012) argumentieren in Bezug auf Involvement mit dem Begriff „preferred self“ (Anmk.: bevorzugtes Selbst), welches in der Beziehung zwischen der Person und deren Tätigkeit zum Ausdruck kommen sollte, damit sich Involvement entfalten kann. Schließlich werden in der Literatur drei Faktoren genannt (Schaufeli et al., 2002), die diesen genussvollen affektiv-kognitiven Zustand von Involvement beschreiben: Kraft (vigour), Widmung (dedication) und ein Zustand ähnlich dem Flow (absorption).

In der Begleitforschung wurde in der Seminargruppe die persönliche Relevanz der Lehrveranstaltung für die Studierenden mittels PII im Hochschulkontext (Oyrer & Reibnegger, 2020) getestet (n=25), sowie selbst erstellte Items zur Bewertung des Fachwissens eingesetzt (n=14). Um den Forschenden Charakter der Lehrveranstaltung im Online-Modus zu prüfen, setzten wir CILI (Criteria of Inquiry Learning Inventory; Reitinger et al., 2020) ein (n=14), ein Messinstrument zur Messung der Entfaltung der Kriterien in forschenden, partizipativen Lernarrangements (Reitinger, 2013).

Die Studierenden ihrerseits verwendeten CILI zur Messung der Kriterien Forschenden Lernens in ihren Unterrichtseinheiten, darüber hinaus SIMS (Situational Intrinsic Motivation Scale; Guay et al., 2000) zur Messung der Motivation der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt wurden zu verschiedenen Stundenbildern 15 Lehrende und 5 Schulklassen befragt.

Ergebnisse

Sichtbares Ergebnis der Arbeit der Studierende waren die auf ihren forschenden Lernansatz empirisch geprüften Stundenbilder zu den Inhalten des Buches. Sie dienen nun Schulen bzw. ihren Lehrkräften zur Vor- bzw. Nachbereitung des Museumsbesuchs im AEC. Darüber hinaus kennen die Studierenden nun Möglichkeiten der Evaluierung des eigenen Unterrichts.

Auf Ebene der Begleitforschung konnte gezeigt werden, dass sich die Kriterien Forschenden Lernens in der LVA trotz online-Unterricht entwickelten. Folgende Gelingensfaktoren wurden von den Studierenden genannt: Breakouträume, Gruppenbildung, reales Projekt, Wahlmöglichkeiten beim Thema für Stundenbilder und Entscheidungseinbindung in die Auswahl der Fragebogenitems, individuelle Beratung durch LVA Leitung, Museumsbesuch.

Außerdem hatte die Lehrveranstaltung trotz online Unterricht eine hohe persönliche Relevanz für die Studierenden. Die quantitative Auswertung der Daten legt außerdem den Schluss nahe, dass sich die Studierenden im vorliegenden Fall kognitiv stärker angesprochen fühlten als auf affektivem Weg.

Literatur

- Balwant, P. T. (2017). The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education, 0*(0), 1–13. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2017.1281887>
- Cole, M. S., Walter, F., Bedeian, A. G. & O'Boyle, E. H. (2012). Job Burnout and Employee Engagement: A Meta-Analytic Examination of Construct Proliferation. *Journal of Management, 38*(5), 1550–1581. doi: 10.1177/0149206311415252
- Guay, F., Vallerand, R.J. & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion, 24*(3), 175–213.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *The Academy of Management Journal, 33*(4), 692–724. doi:10.2307/256287
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis im naturwissenschaftlichen Unterricht*. prolog Barbara Budrich.
- Reitinger, J., Schude, S., Cihlars, D. & Bosse, D. (2020). Forschendes Lernen in der tertiären Bildungslandschaft. Empirische Zugänglichkeit anhand der deutschsprachigen Version des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI-D). In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern. Themenband PHSt-Studienbuchreihe* (S. 227–246). Leykam.
- Oyrer, S. & Reibnegger, H. (2020). Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen für Studierende – das Messinstrument PII im Hochschulkontext. Poster. In *Student Engagement und die Hochschule*

von heute. 8te Tag der Lehre. FH Oberösterreich. University of Applied Sciences Upper Austria.
online 20.05.2020.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. doi:10.1023/A:1015630930326

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

Psychodrama und Hochschuldidaktik

Albin Waid

In diesem Workshop werden Psychodrama-Grundlagen mit dem Fokus auf die Verbindung von Psychodrama und Hochschuldidaktik handlungsorientiert erarbeitet.

Das hochschuldidaktische Credo „Vom Lehren zum Lernen“ (Wildt & Wildt, 2014, S. 109; eigene Übersetzung) fordert, hochschulische Lernumgebungen und Lernarrangements möglichst partizipativ zu gestalten. Auch die Entwicklung einer Positiven Pädagogischen Psychologie in der Lehrerinnenbildung zielt auf dieses Moment ab (Waid, 2018a, 2018b).

In diesem Zusammenhang bietet das humanistisch orientierte Psychodrama drei Strukturtheorien (Soziometrie, Rollentheorie und kreativer Zirkel; Hutter & Schwehm, 2012) als geeignete Hintergrundfolien sowie eine breite Palette an psychodramatischen Arrangements und Handlungstechniken (Doppeln, Spiegeln, Rollenwechsel, Rollentausch, Rollenfeedback und Sharing) an, die gerade in einer auf Partizipation und Handlungsorientierung ausgerichteten Hochschuldidaktik in der Lehrerinnenbildung Anwendung finden können.

Die Dreiteilung des psychodramatischen Gruppenprozesses in Erwärmungs-, Spiel-/Aktions- und Integrationsphase (Stadler & Kern, 2010) findet auch in der Gestaltung des gegenständlichen Beitrags Anwendung. So werden Theorie und Methodik des Psychodramas auch im Workshop hochschuldidaktisch wirksam.

Die damit verbundenen aktuellen Erfahrungen der Teilnehmer/-innen dienen als Ausgangspunkte für einen möglichen hochschuldidaktischen Transfer, im Zuge dessen Implikationen für (1) die eigene hochschulische Lehrtätigkeit, (2) die Fort- und Weiterbildung von Hochschullehrpersonen und (3) die wissenschaftliche Begleitung hochschuldidaktischer Initiativen abgeleitet werden können.

Literatur

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

Stadler, C. & Kern, S. (2010). *Psychodrama. Eine Einführung*. Springer VS.

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

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

Wildt, B. & Wildt, J. (2014). Psychodrama in der Hochschuldidaktik. In F. von Ameln & J. Kramer (Hrsg.), *Psychodrama: Praxis* (S. 107–120). Springer.

Partizipative Schulentwicklung mit forschendem Lernansatz nach dem Konzept von CrEEed for Schools

Susanne Oyrer, Beatrix Hauer, Gudrun Keplinger, Anke Hesse und Johannes Reitinger

Einleitung

Das Forschungsprojekt wurde auf Initiative eines Direktors eines oberösterreichischen Schulstandorts initiiert, an welchem Forschendes Lernen verstärkt im Unterricht eingesetzt oder gar in der Unterstufe implementiert werden sollte. Durch die Anfrage an der PHDL konnte das Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzept CrEEed for schools (Reitinger & Oyrer, 2020) prototypisch umgesetzt werden. Diesem Konzept liegt die Metaintention zugrunde, dass Kriterien Forschenden Lernens (Vermuten, authentisches Explorieren, kritischer Diskurs, Transfer der gewonnenen Erkenntnisse) innerhalb von Lerngelegenheiten zur Entfaltung gebracht werden. Durch einen hohen Grad an Mitbestimmung sowohl inhaltlich als auch methodisch auf mehreren Ebenen, findet – so die Intension hinter CrEEed for schools – auf eben diesen Ebenen ein Prozess forschenden Lernens statt, der in Unterrichts- und Schulentwicklung mündet. Zunächst soll forschendes Lernen auf Ebene der Klassenzimmer stattfinden, wo ja letztlich die Schulentwicklung auch ankommen soll (Capps et al., 2012). Zudem vollzieht sich nach und nach ein Lernprozess bei den Lehrkräften, die eigeninitiativ neue Wege des Unterrichtens ausprobieren. Drittens kommen die Kriterien Forschenden Lernens auch beim Schulentwicklungsberatungsteam zum Tragen, welches durch seine Begleitforschung eine Analyse des Unterrichts als Grundlage für die gemeinsame professionelle Reflexion bereitstellt.

Ziel des Schulentwicklungsberatungsteam war es, durch das Forschungsprojekt Erkenntnisse über die Implementierung des partizipationsorientierten Schulentwicklungskonzeptes CrEEed for Schools zu erlangen.

Forschungsdesign

Die empirische Studie war über einen Zeitraum von einem Jahr angelegt. Durch Inputs durch das Schulentwicklungsberatungsteam sowie zwei Praxisphasen im Winter- und Sommersemester sollten die teilnehmenden Lehrkräfte ihre theoretischen und praktischen Kenntnisse über die Gestaltung des Unterrichts nach den Kriterien Forschenden Lernens (Reitinger, 2013) vertiefen. Die professionelle Analyse dieses Unterrichts durch das Schulentwicklungsberatungsteam sollte als Basis für Feedbackschleifen im Sinne einer aktionsforschenden Programmatik (Eilks, 2014; Stern, 2019; Townsend, 2014) dienen.

Forschungsinteresse für die Lehrkräfte war in der vorliegenden Studie primär das Gelingen der forschenden Lernarrangements in der Klasse. Für das Schulentwicklungsberatungsteam stand darüber hinaus auch die Frage im Zentrum, wie die Lehrkräfte forschende Lernarrangements gestalteten, welche Kriterien Forschenden Lernens sich entfalten würden und welche Gelingensfaktoren dazu beitragen, dass sowohl Unterrichts- als auch Schulentwicklung stattfinden.

In einem Mixed Methods – Ansatz wurden quantitative Daten bei den Schülerinnen und Schülern erhoben (13 Klassen) indem Unterrichtsphasen orientiert am Forschendes Lernen einerseits und konventioneller Unterricht andererseits mittels SVF-Kurzskala (Selbstbestimmung; Vertrauen; Forschendes Lernen) (Permanschlager et al., 2018) verglichen wurden. Darüber hinaus wurden qualitative Interviews mit acht Lehrkräften durchgeführt, die diese Klassen unterrichteten.

Ergebnisse

Obwohl die quantitativen Daten keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Entfaltung der Kriterien des Forschenden Lernens im Vergleich zum konventionellen Unterricht zeigten, konnte doch festgestellt werden, welche der Kriterien im Unterricht der verschiedenen Lehrkräfte in unterschiedlichem Ausmaß erlebt wurden. Dies diente als wesentlicher Hinweis im Lernprozess der Lehrkräfte.

Die Analyse der qualitativen Daten lieferte Hinweise darauf, was die Lehrkräfte als hilfreich im Unterrichtsentwicklungsprozess empfanden. Als Gelingensfaktoren empfanden die Interviewten den Austausch mit Fachkolleginnen und Fachkollegen zum Forschenden Lernen, eine zeitlich flexible Unterrichtsgestaltung und Zugang zu Lernmaterialien. Wenn die Lehrperson gegenüber neuen Methoden offen ist und ein Verständnis von Schülerzentriertheit im Unterricht hat, wenn die Lehrperson außerdem eine klare Struktur als Rahmen vorgibt und den Schülerinnen und Schülern Unterstützung anbietet, dann sind das laut qualitativen Daten beste Voraussetzung für die Entfaltung der Kriterien Forschenden Lernens.

Im Rahmen des Forschungsprojektes bekamen die Lehrkräfte sowohl Sicherheit in Bezug auf ihre Fähigkeiten Forschendes Lernen zu initiieren und als auch mehr Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus stieg das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund und an den Ergebnissen der Untersuchung. Um das Schulentwicklungsprojekt einen Schritt weiterzubringen, soll laut den Lehrkräften der Fokus der Schulleitung auf dem Prozess bestehen bleiben, sollen gewisse zeitliche und finanzielle Unterstützungen durch die Schulleitung erfolgen, und die Akzeptanz des Schulentwicklungsprojektes im gesamten Lehrkörper durch transparentes Vorgehen der involvierten Personen gefördert werden.

Literatur

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

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

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

Reiting, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Theorie und Praxis der Schul-pädagogik*. Prolog.

Reiting, J. & Oyrer, S. (2020). CrEEd for Schools – Ein partizipationsorientiertes Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne Forschenden Lernens. In S. Luttenberger & S. Pustak (Hrsg.), *entdecken. forschen. fördern. Themenband PHSt-Studienbuchreihe* (S. 15–28). Leykam.

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

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

Kafka collagieren. Nicht-literarische Texte auf der Bühne: Ein handlungs- und produktionsorientiertes dramapädagogisches Verfahren zur Literatur-Erschließung

Boris Blahak

Der Vortrag stellt das Potential dramapädagogischer Verfahren, besonders der Dramatisierung als „besondere[r] Form der Rezeption und Interpretation von Literatur, die ihrerseits produktiv wird“ (Lipinski, 2014, S. 26), für den Literaturunterricht heraus. Am Beispiel einer Drama-Werkstatt zur Inszenierung zweier Kafka-Schauspiele wird der besondere Wert der Dramatisierung nicht-literarischer Schriften eines Autors (Briefe, Tagebücher), die in Wechselbeziehung zu seinem literarischen Werk stehen, für ein vertieftes Verständnis des literatursoziologischen Kontexts seiner Literaturproduktion und dadurch auch seiner Literatur selbst herausgearbeitet.

Methodisch stützt sich das Verfahren auf folgende Grundlagen: (1) auf den Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, der auf einen Lernprozess abzielt, in dem die Beschäftigung mit dem Text über das Lesen und Analysieren hinaus zu literarisch-ästhetischen Ausdrucksformen anregt und nicht-analytische Textbegegnungsformen als Interpretationsleistung aufgefasst werden (Waldmann, 2007); (2) auf fächerübergreifende Lernkonzepte, die eine multiperspektivische Wahrnehmung der Wirklichkeit und die Entwicklung übergreifender Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien fördern (Schindler, 2010); (3) auf pädagogische und fachdidaktische Elemente des interkulturellen Literaturunterrichts, der die kulturelle Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit eines literarischen Werks dazu nutzt, die „Entwicklung der Individualität und der Fähigkeit zur sozialen Interaktion in der polykulturell geprägten Gesellschaft durch Teilnahme am Handlungsfeld Literatur“ (Leubner et al., 2010, S. 221) zu fördern.

In Anlehnung an Gerhard Rupps (1987) Modell rezeptionellen Handelns mit Literatur, das Literaturunterricht ausgehend von den Rezeptionshandlungen der Lerner konzipiert, brachte die Dramatisierung privater Schriften Kafkas mittels Auswahl, improvisatorischer Veränderung, Montage und Collage die Projektbeteiligten letzten Endes dazu, Kafka ‚mit seinen eigenen Mitteln‘ (fragmentarisches Schreiben, autobiographische Montage, gestische Produktionsmuster) zu inszenieren und diese zugleich verstehend nachzuvollziehen.

Literatur

Leubner, M., Saupe, A. & Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Akademie Verlag.

Lipinski, B. (2014). *Romane auf der Bühne. Form und Funktion von Dramatisierungen im deutschsprachigen Gegenwartstheater*. Narr.

Rupp, G. (1987). *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn.

Schindler, F. (2010). Verbundsysteme. Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (5. Aufl., S. 272–285). Deutscher Taschenbuch Verlag.

Waldmann, G. (2007). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle* (6. Aufl.). Schneider-Verlag Hohengehren.

Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik: Konzeptionen für einen gemeinsamen Unterricht in der Volksschule

Gudrun Kasberger

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

Literatur

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

The Latest Linguistic and Didactic Findings in Relation to Mutual Teaching Placements between Austria and the UK

Markus Wiesinger, Marlene Bauer, Edith Kreutner, Thomas Schöftner, Nina Pilsner und Julian Raaz

This project involves mutual international teaching placements, which PHDL have been organising and running with our partners and affiliated schools in the UK (York/Edinburgh) and Austria (Linz/Bad Goisern) since 2007. Basically, it is an immersion programme for primary and secondary trainees alike and was designed to benefit their professional development, not only in terms of their teaching capacity, but also as regards their second language proficiency and cross-cultural awareness. In order to place the project on a solid academic footing, a questionnaire has been designed to both evaluate the benefits of these mutual teaching placements and to see how well immersed the trainees have been in the target culture. The research design seeks to cover a wide spectrum of intercultural, linguistic and didactic issues revolving around five selected aspects warranting further research, notably language proficiency, cultural studies, didactics and methodology, school systems and efficiency of organisation. The contents of the questionnaire are based on the relevant literature, state-of-the-art didactics and methodology and recent L1/L2 acquisition theories (Brown & Larson-Hall, 2014; Cook & Singleton, 2014; Legutke et al., 2012; Lightbown & Spada, 2013; Mackey, 2012; Thomas, 2001; Wiesinger, 2016). Strictly speaking, there are two questionnaires – one aimed at UK trainees, the incoming students, and the other targeting Austrian trainees. The respective questionnaires, predominantly based on multiple-choice questions, are available on the PHDL Moodle platform and any student participating in the project is required to complete the questionnaire twice – before and after their stint abroad. In the meantime, quite a number of students have joined this research project, actively analysing the data for their own bachelor's and master's theses - with their very own scope of research, of course - thus not only benefitting their own academic careers but also contributing to the project as a whole. For example, some very recent and intriguing findings have been that

- a. Austrian teachers primarily rely on their coursebooks while UK teachers very often do without them (Schauer, 2017).
- b. the 'grammar-translation method', as a teaching style, is still firmly entrenched and extremely popular with SL teachers across the board (Daborer, 2018; Grabner, 2019).
- c. Austrian EFL teachers who appear to be following a 'communicative style of teaching' do so 'unknowingly'. On the contrary, these interactive ideas and activities are suggested by the teachers' respective coursebooks and not by the teachers' own design, as their constant interruption of their learners' flow of speech for the sake of a mistake is very reminiscent of the 'grammar-translation method' and incompatible with communicative SL approaches (Daborer, 2018; Grabner, 2019).
- d. students of a foreign language, e.g., German or English, seem to be fairly proficient in the standard – usually, academic – variety of the language, but, apparently, have serious shortcomings in less formal registers and styles of the target language (Pilsner, 2020).
- e. immersion projects of this kind increase the SL learners' cross-cultural awareness and lead to a deeper understanding of colloquialisms, regionalisms and idiomatic expressions, thus expanding the learners' repertoire of more informal styles and registers as a whole (Alkühn, 2018).

A battery of tests has so far been performed based on inferential statistics to ascertain the test design's reliability and the validity of the data (t-Test, Gaussian distribution, normality test, parameter analyses), which show there is a significant difference between the trainees' feedback before and after their stints.

It can thus be presumed that these placements do, indeed, benefit the participating students considerably (Schöftner, 2017).

Literatur

- Alkühn, G. (2018). *The Benefits of Immersion and Exposure for Both Young and Adult Second Language Learners*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Austria.
- Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). *Second Language Acquisition Myths*. Michigan University Press.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge University Press.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. MM Textbooks.
- Daborer, M. (2018). *A Contrastive Study of Interactive Teaching Practices Involving Drama and CLT in Austria and the UK*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Austria.
- Grabner, A. (2019). *A Comparative Study of Current L2 Teaching Styles in Place in the UK and Austria*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Austria.
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann A., & Schocker-v. Ditfurth, M. (2012). *Teaching English in the Primary School*. Klett.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. OUP.
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. OUP.
- Pilsner, N. (2018). *Linguistic and Intercultural Benefits of Short-Term Teaching Placements Abroad*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Linz Austria.
- Schauer, S. (2017). *A Comparative Study of Second Language Approaches in the United Kingdom and in Austria*. Unpublished bachelor's thesis, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Linz Austria.
- Schöftner, T. (2017). *Bericht Inferenzstatistik*. Unpublished paper im Rahmen des Studientages „PH Forscht 2“ der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PH Linz). Linz, am 25-04-2017.
- Thomas, B.J. (2001). *Advanced Vocabulary and Idiom*. Longman Group Limited.
- Wiesinger, M. (2016). *The Gift of the Gab – Games and Activities for the EFL Classroom. Ein methodisch-didaktisches Handbuch für Englischlehrer/-innen bzw. Studierende*. Im Eigenverlag.

Knowledge acquisition in CLIL - determining factors in the implementation phase of CLIL in vocational colleges for agriculture and forestry

Gudrun Keplinger, Andreas Bärnthaler, Thomas Schöftner und Neil Stainthorpe

The focus of this presentation was on the results of a study which accompanied the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in colleges for agriculture and forestry (HLF-colleges) in Austria over a period of three years (2018 to 2021). The main area of interest was exploring differences in knowledge gain in L1 and L2 settings. The overall aim was to encourage more subject teachers to incorporate CLIL in their work, to show that even in an implementation phase of CLIL knowledge acquisition is not impaired, to reassure teachers who worry that pupils might benefit linguistically at the expense of gaining sound understanding of the subject matter in CLIL settings, to provide guidelines which will hopefully be useful when selecting topic areas and finding suitable ways in which teaching and learning can take place, and to provoke discussions among teachers which support them in their professional development.

First, the context of the project and some of the theoretical underpinnings for it were described. The research-guided implementation of CLIL in Austria started in 2010, so several studies are available which were partly funded by the Austrian Ministry of Education and primarily aimed at identifying favourable pre-conditions for the successful and sustainable implementation of CLIL (Dalton-Puffer et al., 2008; Dalton-Puffer et al., 2011; Dalton-Puffer et al., 2019; Hüttner et al., 2013; Smit & Schwarz, 2020). In this part of the presentation, some of the special characteristics of CLIL in HLF-colleges were described, information about in-service teacher training for the teachers concerned was provided, and a comparison to language-sensitive teaching in all subjects (ÖSZ, 2018) was made. Moreover, the difficulty of converging curricular goals of foreign language education and subject-specific cognitive learning was addressed together with the importance of informal and formal classroom discourse for the development of knowledge (Badertscher & Bieri, 2009; Bärnthaler & Kelly, 2021; Bunch, 2006, 2009; Dalton-Puffer, 2013; Morton, 2010). Then, detailed information on the research method used was given, including an example of a lesson plan and test which were used, before moving on to an analysis of data which were collected by administering knowledge test in the participating schools.

The results revealed that there was no statistically significant difference in knowledge gain between the L1 and L2 settings. There was, however, a significant difference with regard to the subjects in which the CLIL lessons were taught.

It could be concluded that two factors should be considered in order to achieve good results in a CLIL setting, (1), the choice of topic, and (2), a sound pedagogical footing. Hence, two checklists were presented which aim to support teachers in their work: one for choice of topic and related terms and concepts based on Amanada Mc Loughin (2021) and one for factors which facilitate task engagement based on Egbert (2021).

Literatur

Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning*. Haupt.

- Bärnthaler, A., & Kelly, K. (2021). Top-Down and Bottom-Up CLIL Teacher Development: Lessons Learned from Austrian In-Service CLIL Teacher CPD. In C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International Perspectives on CLIL. International Perspectives on English Language Teaching* (p. 123–216). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_10
- Bunch, G. (2006). “Academic English” in the 7th grade: Broadening the lens, expanding access. *Journal of English for Academic Purposes* 5(4). 284–301.
- Bunch, G. (2009). “Going up there”: Challenges and opportunities for language minority students during a mainstream classroom speech event (student presentation). *Linguistics and Education*, 20, 81–108.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Jexenflicker, S., Schindlegger, V., & Smit, U. (2008). *CLIL an österreichischen HTLs. Kurzfassung des Projektberichts – Executive Summary*. Fachdidaktisches Zentrum Englisch – Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Wien.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning. From practice to principle. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253.
- Dalton-Puffer, C., Boeckmann, K., & Hinger, B. (2019). Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017). *Language Teaching*, 52(2), 201–230.
- Egbert, J. L., Abobaker, R., Bantawtook, P., Bekar, M., He, H., Huh, L., Roe, M. F., Shahrokni, S. A., & Zhang, X. (2021). Language Task Engagement: An Evidence-Based Model. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(4), 1–34.
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267–284.
- McLoughlin, A. (2021). *How to write CLIL materials. Training course for ELT writers*. Independently published.
- Morton, T. (2010). Using a genre-based approach to integrating content and language in CLIL: The example of secondary history. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (p. 81–104).
- ÖSZ. (Ed.). (2018). *Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen. Grundlagen-Methoden-Praxisbeispiele* (p. 13–15). http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLoAD/praxisreihe30_web.pdf
- Smit, U., & Schwarz, M. (2020). English in Austria: Policies and practices. In R. Hickey (Eds.), *English in the German-speaking world* (p. 294–314). Cambridge University Press.

Hochschulische Bildungsprozesse im Konnex von „Fremdheit“ und „Transformation“

Franz Keplinger

Der Vortrag gliedert sich in drei Teile und geht zunächst von grundlegenden Anfragen an hochschulische Bildungsprozesse aus. Bildung und Bildungsprozesse stehen oft im Konnex einer Logik der Selbstoptimierung und Perfektibilität. Müsste aber nicht bildungstheoretisch von der bescheideneren Annahme ausgegangen werden, dass manche Bildungsprozesse zwar durchaus zur Förderung von Autonomie, Kompetenz und Souveränität beitragen, andere aber auch in zunehmende Abhängigkeiten und Nicht-Souveränität führen können (Keplinger, 2017)?

Auf diesem Hintergrund wird im zweiten Teil des Vortrags der Frage nachgegangen, inwiefern eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse einen Mehrwert für hochschulische Bildungsprozesse darstellen könnte. Kokemohr (2007, S. 16) hält in seiner Bildungsprozessstheorie am Bildungsbegriff fest, fasst aber Bildung als einen „qualitativ spezifischen Prozess auf, der, anders als ein Lernprozess, die kategorialen Figuren betrifft, kraft derer sich das Verhältnis von Subjekten und Welt entwirft und modifiziert“. Der Vorteil dieses Bildungsbegriffs besteht nach Kokemohr (2007, S. 16) darin, dass das Krisenhafte von Bildungsprozessen stärker in den Fokus kommt und damit „das grundsätzlich Prekäre eines jeden Welt- und Selbstentwurfs gegenwärtig“ gehalten werden kann.

Im dritten Teil schließlich wird die Frage thematisiert, inwiefern die Begegnung mit dem „Fremden“ konstitutiv ist für transformatorische Bildungsprozesse. Koller (2012, S. 86) spricht in diesem Zusammenhang von Bildung als responsivem Geschehen, „das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht“.

Abschließend stellt sich die Frage, welche „produktiven Irritationen“ von so verstandenen hochschulischen Bildungsprozessen für die hochschulische Lehre bzw. für hochschulische Bildungsprozesse ausgehen könnten. Pazzini verweist darauf, dass es hochschulische Lehre auch deshalb braucht, „weil Fremdes einbricht, beängstigend und herausfordernd einbricht oder in Zukunft einbrechen könnte“ (Pazzini, 2007, S. 161). Hochschulische Bildungsprozesse sollten zur Milderung dieses Einbruchs beitragen, gleichzeitig aber auch darum wissen, dass sie selber Fremdheit produzieren.

Literatur

- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). transscript.
- Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69–81). transscript.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.

Pazzini, K.-J. (2007). Lehren als Moment im Bildungsprozess. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 161–180). transcript.

Keplinger, F. (2017). *Menschenbildung um der Menschen willen. Das kritische Potential von Bildung und die Implikationen für eine dem Humanum verpflichtete religionspädagogische Bildungstheorie*. Unveröffentlichte Dissertation. Linz.

Ausbildungssupervision in der Lehrer/-innenbildung

F. David Ketter-Räulinger

Der Beitrag versteht sich als Darstellung eines zur Umsetzung angedachten Forschungsvorhabens zur Bedeutung von Ausbildungssupervision in der Lehrer/-innenbildung. Das Thema punktuell umrissen, liefern erziehungstheoretische Zugänge zu Reflexion und persönlicher Entwicklung im Kontext ‚Person – Theorie – Praxis – (Lehr)Person‘ beispielsweise Herbarts Überlegungen zum pädagogischen Takt (1802), Freires „aufklärendes Problematisieren“ (1973), Adornos Erziehung zur Mündigkeit hinsichtlich „kritischem Denken“ (1970) wie auch die Idee von Nohl, Rosenberg und Thomsen (2015), Lernen als transformative Bildungsleistung einzuordnen, indem es in Bezug zu sich selbst und zur umgebenden Welt stattfindet. Mit Terhart (2011, S. 206) kann der Versuch einer Einordnung von Ausbildungssupervision im zunehmenden Anspruch an Professionalisierung im Lehrberuf sichtbar werden, indem beispielsweise aus einer strukturtheoretischen Perspektive die Reflexion eigenen pädagogischen Handelns zum entscheidenden Moment professioneller beruflicher Entwicklung im Umgang mit Antinomien im Lehrberuf werden kann. Der Frage, welchen Beitrag die Lehrer/-innenbildung leisten könnte, die Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Kontext von Ausbildungssupervision zu unterstützen, wird versucht, mit einem qualitativen rekonstruktiven Forschungsdesign zu begegnen. Mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) sollen Typisierungen innerhalb kollektiver Erfahrungsräume im Kontext von Handlungspraxis (Bohnsack et al., 2013, S. 9) herausarbeitbar werden, um einer Klärung des Konstrukts „Ausbildungssupervision in der Lehrer/-innenbildung“ ein Stück weit näher zu kommen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Springer.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Springer.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (57), 202–224.

Kohärenzen, Redundanzen und blinde Flecken - Aktualität und Anschlussfähigkeit der Lehrer/-innenbildung an der PHDL

Martina Müller

Österreichs *PädagogInnenbildung Neu* ist eingebettet in ein berufsbiografisch orientiertes Gesamtkonzept und basiert auf der Annahme, dass sich Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen über die gesamte Lebensspanne ziehen. Dieser Logik folgend sollten auch Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Lehrer/-innenbildung konsistent in ihren Inhalten sein, Redundanzen vermeiden und möglichst keine blinden Flecken zurücklassen, um individuelle Professionalisierungsprozesse (Cramer, 2012) zu ermöglichen und zu unterstützen.

Kohärenz in der Lehrer/-innenbildung (Hellmann, 2019) lässt sich aber nur gewährleisten, wenn alle Beteiligten in regem Austausch stehen, sich Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Pädagogisch Praktische Studien sinnvoll vernetzen und die Angebote der Fort- und Weiterbildung anschlussfähig an die Inhalte der Basisausbildung sind. Zahlreiche Forschungsarbeiten zu diesem Thema zeugen von dessen Bedeutsamkeit und Aktualität im deutschsprachigen Raum (Cramer, 2020; von Gehlen et al. 2019; Glowinski et al. 2018; Henning-Kahmann & Hellmann, 2019).

Auf der Grundlage des Freiburger Säulen-Phasen-Modells zur Kohärenz in der Lehrerbildung (Hellmann, 2019) wurde im Sommersemester 2021 mittels des Fragebogens zur Kohärenz im Lehramtsstudium (Henning-Kahmann & Hellmann, 2019) eine quantitative Untersuchung bei Studierenden im Abschlussemester des Bachelorstudiums Primarstufe durchgeführt (N = 122).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kohärenzwahrnehmungen der Studierenden in einzelnen Bereichen durchaus positiv sind, aus hochschuldidaktischer Sicht aber deutlicher Handlungsbedarf besteht, was Vernetzungen zwischen den einzelnen Fachbereichen betrifft.

Weiterführend ist die Befragung mit einer größeren Stichprobe über alle Studiengänge und Studiensemester geplant, ergänzend dazu sollen langfristig auch die Kohärenzwahrnehmungen der Lehrenden einbezogen werden und die Ergebnisse langfristig in die Überarbeitung der Curricula einfließen.

Literatur

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt.

Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Klinkhardt.

von Gehlen, M., Dreher, U., Holzäpfel, L. & Hochbruck, W. (2019). Einblicke in (In-) Kohärenzwahrnehmungen von Akteuren der Lehrerbildung zur Theorie-Praxis-Vernetzung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung - Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 281–297). Springer VS.

Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S. & von Meien, J. (2018) (Hrsg.). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Universitätsverlag. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/41426/file/kohaerenz_mono.pdf

Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung - Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer VS.

Henning-Kahmann, J. & Hellmann, K. (2019). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der studentischen Kohärenzwahrnehmung im Lehramtsstudium. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung - Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 33–50). Springer VS.

Kontakt

Barbara Lichtenegger (barbara.lichtenegger@ph-linz.at)

Danièle Hollick (daniele.hollick@ph-linz.at)

Gudrun Keplinger (gudrun.keplinger@ph-linz.at)

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

Linz, 2021



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
INSTITUT FORSCHUNG & ENTWICKLUNG
INSTITUT AUSBILDUNG – HOCHSCHULDIDAKTISCHES FORUM