

Forschungszeit

und
Lern

Ausgabe 10
2017-18

Forschung an der Pädagogischen
Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule



Impressum

Medieninhaber

Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule
Hubertusstraße 1, Kaufmangasse 8 und
Lakeside Science and Technology Park Gebäude B12, A-9020 Klagenfurt
Tel: ++43(0)463/508 508, E-Mail: office@ph-kaernten.ac.at

Herausgeber

Rektorat der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule
Hubertusstraße 1, Kaufmangasse 8 und
Lakeside Science and Technology Park Gebäude B12, A-9020 Klagenfurt,
Tel: ++43(0)463/508 508, E-Mail: office@ph-kaernten.ac.at

Redaktion

Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan (Vizerektorin für Forschung und Entwicklung)
Mag. Dr. Marlies Krainz-Dürr (Rektorin)

Umschlaggestaltung

Mag. Horst Kothgasser

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz

Alleineigentümer: Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule

Nutzungsbedingungen

Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Artikel, nur mit schriftlicher Genehmigung des Eigentümers.

Anmerkung

Die inhaltliche und rechtliche Verantwortung für die einzelnen Beiträge liegt bei den jeweiligen Verfasserinnen und Verfassern.

ISSN 2073-8722

Inhalt

Editorial

Zehn Jahre Forschungszeitung
Gabriele Khan, Marlies Krainz-Dürr

5

Forschung im Bereich Digitales

SCHreiben- und LEsenlernen mit MEdien – Digital (SCHLEMEDI)
Was sind „gute“ digitale Aufgaben fürs Erstlesen und Erstschreiben? Ein Pilotprojekt
Gerda Kysela-Schiemer, Konstanze Edtstadler

7

Neue Perspektiven der Lehramtsausbildung an der PH Kärnten durch neue Technologien und digitale Selbstwirksamkeitserwartung
Birgit Albaner

10

Digitale Kompetenzen von Lehramtsstudierenden am Standort PH Kärnten im Kontext des digi.komp4-Modells
Johann Radic

15

Forschung im Bereich Minderheiten

Raba slovenščine v novi srednji šoli
Bernarda Volavšek Kurasch

23

MOOC „Fare CLIL... par furlan!“
Franco Finco

28

Zweisprachigkeit in der Ganztagschule
Praxisbeispiele und Herausforderungen
Daniel Wutti, Markus Ressmann

34

Forschung im Bereich der (Fach-)Didaktik

Integrative sprachliche und naturwissenschaftliche Bildung
(Integrated Language and Science Education; ILSE)
Almut Thomas, Christina Morgenstern

40

Intraindividuelle Entwicklungsverläufe von zwei Kindern der 4. Schulstufe im Umgang mit Brüchen im Vergleich
Anne Fellmann

45

Pollen macht Schule
Helmut Zwander

50

Zwischen Ambition und Vision: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung
Analyse einer komplexen Interdependenz zwischen Theorie und Praxis
Christian Pichler

57

Schulentwicklungsforschung/Transferforschung

Wie muss/soll Fortbildung konzipiert sein, damit sie in der Schule ankommt?
Quantitative Teilstudie (Kärnten)
Michaela Pötscher-Gareiß

63

68	Kulturen, Ethik, Religionen (KUER) – ein Projekt mit Zukunft ... Susanne Krachler
71	Das KUER Begleitforschungsprojekt Isolde Kreis
73	Evaluation des Atelierunterrichts an der Praxisvolksschule der PH Kärnten Monika Harisch
<hr/> Abgeschlossene Dissertationen von Mitarbeiterinnen <hr/>	
76	Fortbildung Kompakt, eine maßgebende Form von Lehrer_innenbildung, angetrieben durch Organisationsentwicklung Eine Case Study zur Implementierung des innovativen Modells und der damit einhergehenden Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule Dagmar Unterköfler-Klatzer
79	Slovenščina v novi srednji šoli. Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje Bernarda Volavšek Kurasch
<hr/> Ausgewählte Masterthesen <hr/>	
81	Supervision in der Gastronomie Supervision als Instrument zur Steigerung der Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterzufriedenheit im familiengeführten Gastronomiebetrieb Dagmar Gfrerer
83	Intuition als Ausdruck professionellen Handelns in der Supervision Birgit Kollnig
86	Katholische Pfarrvorsteher im Spannungsfeld zwischen Supervision und Seelsorge Petra Messner
88	Karrierecoaching für Lehrer_innen, die Schulleiter_innen werden wollen Dieter Schöffmann
90	Vom Mitarbeiter zur Führungskraft – Coaching als professionelle Strategie für den beruflichen Aufstieg in Organisationen Gabriele Traußnig
93	Aktivitäten
96	Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter_innen
102	Autor_innen
104	Neuerscheinungen: Herausgeber_innenschaften und Monographien

Editorial

Zehn Jahre Forschungszeitung

Gabriele Khan, Marlies Krainz-Dürr

Neben wissenschaftsgeleiteter Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung stellt Forschung im Bereich Bildung, Unterricht und Schule eine Kernaufgabe der Pädagogischen Hochschulen dar. Im Frühling 2009 wurde die erste Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten herausgegeben, die (mit Ausnahme der Doppelnummer 4/5) als jährliches Periodikum erscheint.

Die in der ersten Nummer vorgestellte Zielrichtung – „Die vorliegende Forschungszeitung bietet einen Überblick über die derzeit an der Pädagogischen Hochschule Kärnten laufenden Forschungsprojekte und stellt diese einer breiteren Öffentlichkeit vor“ – gilt im Wesentlichen bis heute, obwohl längst nicht mehr alle an der PH Kärnten laufenden Forschungsprojekte vorgestellt werden können. Die Forschungszeitung stellt damit lediglich eine Ergänzung zum digitalen Dokumentationssystem PH-Online (Forschungsdatenbank) dar.

Von Nummer 1 bis zur jetzt vorliegenden Nummer haben insgesamt 67 Mitarbeiter_innen publiziert, sehr viele von ihnen mehrfach. Es wurden 118 Artikel verfasst, 16 Dissertationen von Mitarbeiter_innen und 15 ausgezeichnete Bachelorarbeiten von Student_innen vorgestellt. Weiters haben neun Absolvent_innen der Masterstudiums „Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung“ ihre Masterthesis präsentiert.

Die PH Kärnten möchte als Hochschule in einer zweisprachigen Region, dass die an der Hochschule gelebte Mehrsprachigkeit auch in den Publikationen zum Ausdruck kommt, daher wurde der Call für Artikel ab Nummer 7 neben den Publikationssprachen Deutsch und Englisch auch auf die zweite Sprache des Landes Slowenisch und die Nachbarsprache Italienisch erweitert. Seit Nummer 8 erscheinen regelmäßig auch Beiträge in slowenischer Sprache die – wie in internationalen Zeitschriften üblich – nur mit einem deutschsprachigen Abstract versehen sind. In dieser Nummer finden sich sowohl ein slowenischer als auch ein italienischer Text, der zusätzlich ein Abstract in Friulanisch beinhaltet.

Wie jede Forschungszeitung so orientiert sich auch die vorliegende an den formulierten Forschungsschwerpunkten der Pädagogischen

Hochschule Kärnten (vgl. dazu www.ph-kaernten.ac.at/Forschung/Forschungsschwerpunkte), zu denen in letzter Zeit auch Forschungen im Bereich digitaler Bildung dazu gekommen sind. Hier zeichnet sich mit den drei aktuellen Beiträgen in dieser Nummer schon jetzt ein neuer Forschungsschwerpunkt ab.

Wir freuen uns, Ihnen mit der aktuellen Ausgabe einen Einblick in unsere Forschungen geben zu können und danken allen Autor_innen für ihre Beiträge!

Forschung im Bereich Digitales

SCHreiben- und LEsenlernen mit MEdien – Digital (SCHLEMEDI)

Was sind „gute“ digitale Aufgaben fürs Erstlesen und Erstschreiben? Ein Pilotprojekt

Gerda Kysela-Schiemer, Konstanze Edtstadler

Aktuell wird der verstärkte Einsatz digitaler Lehr- und Lernmedien stark propagiert; gleichzeitig auch die Wichtigkeit der Vermittlung der Grundkompetenzen des Lesens und Schreibens thematisiert. Die Verbindung dieser beiden Bereiche unter Berücksichtigung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und mediendidaktischen Kriterien fehlt bislang sowohl im wissenschaftlichen als auch praktischen Diskurs. Dadurch haben Lehrkräfte wenig oder keinen Anhaltspunkt bei der Auswahl und Integration von Online-Übungen in ihrem Unterricht. Ziel des Forschungsprojektes ist es daher, diese Lücke zu schließen: Dafür werden zunächst konkrete Qualitätskriterien auf Basis fachwissenschaftlicher, -didaktischer und mediendidaktischer Literatur erarbeitet und formuliert. Diese werden sodann für die exemplarische Analyse von frei verfügbaren Online-Übungen herangezogen, um schließlich die Kriterien und Analysen in einer praxisorientierten Handreichung zusammenzufassen, die zudem Hinweise für das didaktische Setting enthält und Lehrpersonen dabei unterstützt, Online-Übungen kritisch-reflektierend auszuwählen und einzusetzen.

Ziel ist es, auf theoretischer Grundlage aufzuzeigen, wie digitale Angebote im Bereich des Erstlesens und -schreibens konzipiert sein sollen und auf welche Kriterien zu achten ist. Es soll eine Sensibilisierung für Qualitätskriterien, verbunden mit einer angeleiteten kritisch-reflektierten Sicht auf die unzähligen Online-Lehr- und Lernmaterialien im Bereich des Erstlesens und -schreibens angeregt werden. Unter Berücksichtigung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und mediendidaktischen Standards sollen Online-Übungen sinnvoll ausgewählt werden können, um Schüler_innen bestmöglich beim hochkomplexen Erwerb der basalen Schriftsprache zu unterstützen und einen Mehrwert für das Lernen und Lehren zu erzielen.

- Welche fachwissenschaftlichen, -didaktischen und mediendidaktischen Qualitätskriterien lassen sich aus der wissenschaftlichen Literatur für Online-Übungen im Bereich Erstlesen/Erstschreiben für die Erstellung eines Kriterienkatalogs ableiten?
- Inwiefern werden sie bei Online-Übungen berücksichtigt?

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

Forschungsdesign und erstes Ergebnis

- Welche Templates bzw. Übungsformate werden häufig auf gängigen Seiten für Online-Übungen eingesetzt?
- Wie sind diese Templates bzw. Formate aus fach- und mediendidaktischer Sicht im Gegensatz zu analogen Übungsformaten zu charakterisieren und zu bewerten?
- Welche Möglichkeiten der Umsetzung konkreter Erstleseübungen/Erstschreibübungen bieten die Templates bzw. Formate?
- Welche Bereiche fehlen bzw. sind ev. von der Lehrkraft zu ergänzen?

Als Vorarbeit erfolgte die Recherche nach vorhandenen Übungen und Templates zum Erstlesen und Erstschreiben im Netz durch explorativ-quantitative Vorgehensweise. Auf dieser Grundlage folgte die Entscheidung, die kostenlose Web2.0-Plattform LearningApps.org (<https://learningapps.org/>) für das Forschungsprojekt zu verwenden. Sie ist bei Lehrkräften gut bekannt und wird gern eingesetzt – sowohl für Übungszwecke mit bereits vorhandenen Materialien als auch zur eigenen Herstellung von Übungen mittels Templates. Aus dem Bereich Erstlesen/-schreiben wurden schließlich 20 Übungen ausgewählt, die nach den bis zum Jahreswechsel 2018/19 vorläufig festgelegten Kriterien analysiert wurden.

Durch die parallel laufende Literaturrecherche, insbesondere nach fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kriterien, wurde festgestellt, dass sich kaum konkrete, sondern vielmehr vage und allgemein formulierte Aussagen zur Qualität von Übungen finden lassen. Dennoch konnte ein geeignetes fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und mediendidaktisches Raster für die in den folgenden Monaten kriterienbasierte Evaluierung für ausgewählte Übungen konzipiert, erprobt und modifiziert werden.

Das derzeit vorliegende Analyseraster gliedert sich in drei große Bereiche:

- Der erste beinhaltet allgemeine Angaben („Aufgabenstellung auf einen Blick“) und dokumentiert somit die Aufgabe vom Übungsformat über die konkrete Aufgabenstellung bis hin zum verwendeten Wort-/Sprachmaterial.
- Der zweite Teil beinhaltet die konkreten Kriterien mit den Antwortmöglichkeiten ja/nein/teilweise/nicht relevant, wobei in einem ergänzenden Feld die gewählte Auswahl verbal begründet werden muss. Dieser Kern des Rasters, der Kriterienkatalog, gliedert sich in drei Bereiche, wobei nachfolgend einige der rund 25 formulierten Kriterien exemplarisch angeführt sind: i) Fachwissenschaft (z. B. Durchgängige Fokussierung auf eine vorhandene phonologische Einheit: Silbe, Reim, Onset, Phonem) ii) Fachdidaktik (z. B. Explizite Darstellung der Graphem-Phonem-Korrespondenz, Möglichkeit des Abrufs einer spezifischen Hilfestellung) und iii) Mediendidaktik (z. B. Unterschiedliches (Arbeits-)Tempo möglich/einstellbar, Zweckmäßige und ästhetisch ansprechende Auswahl von Gestaltungselementen (Farben, Typographie, Audios, Piktogramme ...), Zuverlässige und fehlerfreie Funktionsweise).
- Der dritte und abschließende Teil beschreibt mögliche Stolpersteine bei der Übungsdurchführung und Verbesserungsvorschläge.

Auf Grundlage dieser analysierten Übungen soll die Handreichung erstellt werden, wobei natürlich auch der theoretische Hintergrund für die formulierten Kriterien vorgestellt wird.

1. Oktober 2018 bis 30. September 2019 (Pilotprojekt)

Kooperation im Rahmen des Forum Primar, Verbund Süd-Ost; PH Steiermark: Konstanze Edtstadler (Leitung des Projekts)

Abraham, Ulf (Hg., 2014): Deutsch-Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bifie (Hg., 2017): Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ Deutsch, Lesen, Schreiben Volksschule Grundstufe I + II [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Themenheft_Lesen_Web.pdf] download 27.02.2019.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hg., 2016): Der schulische Umgang mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eine Handreichung. Wien.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hg., 2014): Unterrichtsprinzip – Medienerziehung Grundsatzlerlass. [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?6cczln] download 04.02.2019.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hg., 2014): Entwicklungsplan Medienbildung. [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/mb_entwicklungsplan_medienbildung.pdf?61edsu] download 04.02.2019.

Edtstadler, Konstanze u. Gabriel, Sonja (2017): (Recht-)Schreiben im digitalen Raum – Wie können Online-Übungen motivieren? In: Grünberger, Nina, Himpl-Gutermann, Klaus, Szucsich, Petra, Brandhofer, Gerhard u. Huditz, Edmund (Hg., 2017): Schule neu denken und medial gestalten. Glückstadt: vvh-Verlag, S. 391 – 409. [<http://www.gestalte.schule/doc/31>] download 26.04.2019.

Frederking, Volker, Krommer, Axel u. Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

Hellmich, Frank u. Wernke, Stephan (Hg., 2009): Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen. Stuttgart: Kohlhammer.

Jeuk, Stefan u. Schäfer, Joachim (2013): Schriftsprache erwerben – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Schabmann, Alfred, Landerl, Karin, Bruneforth, Michael u. Schmidt, Barbara Maria (2012): Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In: Nationaler Bildungsbericht (2012) [https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/nbb_2012_b02_kapitel01_23885.pdf?61ecab] download 04.02.2019.

Geplante Dauer

Kooperation

Literatur

Neue Perspektiven der Lehramtsausbildung an der PH Kärnten durch neue Technologien und digitale Selbstwirksamkeitserwartung

Birgit Albaner

Projektsbeschreibung

Informationstechnische Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in Zeiten der fortschreitenden Digitalisierung nicht mehr allein durch Kenntnis einzelner Computerprogramme abzugrenzen – vielmehr erfordert der Umgang mit neuen Technologien neue Kompetenzen und Denkweisen. Darunter ist nicht nur die Fähigkeit zu verstehen, sich selbstständig in neue Systeme einzuarbeiten, sondern in ebenso hoher Tragweite das Zutrauen in die eigene Kompetenz. Spannagel und Bescherer sprechen in ihrer Studie (2009) von „*Computerbezogener Selbstwirksamkeitserwartung*“.

An der Pädagogischen Hochschule Kärnten werden Lehramtsstudierende auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht vorbereitet, d. h. es werden kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt. Wie Studierende jedoch das Zutrauen in die eigene digitale Kompetenz bewerten, wird üblicherweise nicht thematisiert. Die *Computer User Self-Efficacy Scale* (CUSE) von Cassidy und Eachus (2002) ist ein mögliches Instrument, das programmunabhängig einen Computerselbstwirksamkeitswert misst. Mit relevanten Items des Tests wurde eine Befragung an Studierenden der PH Kärnten durchgeführt, die einen Selbsteinschätzungswert ihrer Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien ermittelt.

Wissenschaftliche Fragestellungen

- Wie ist die digitale Selbstwirksamkeitseinschätzung von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Kärnten zu bewerten?
- Welche Entsprechungen sind mit Ergebnissen der Studie von Spannagel und Bescherer (2009) „*Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in Lehrveranstaltungen mit Computernutzung*“ festzustellen?

Studiendesign und Forschungsmethode

Für die Umsetzung der Studie kam ein Online-Fragebogen mit Google-Forms zum Einsatz. Darin wurden neben demographischen Daten der höchste Ausbildungsstand, schulische Vorkenntnisse im Umgang mit digitalen Medien und 13 Items zur Beurteilung des Zutrauens in die eigenen digitalen Kompetenzen erhoben.

Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?
 Markieren Sie nur ein Oval pro Zeile.

	trifft überhaupt nicht zu	2	3	4	5	trifft völlig zu
Ich kann normalerweise mit den meisten Schwierigkeiten umgehen, auf die ich während der Benutzung von digitalen Medien stoße.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin sehr unsicher in Bezug auf meine Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte den Aufwand beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht für zu groß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computer machen mir Angst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es schwierig, Computer dazu zu bringen, das zu tun, was ich von ihnen will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte mich selbst für einen geschickten Computernutzer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computerbegriffe verwirren mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Umgang mit digitalen Medien befürchte ich, dass ich etwas Falsches tun und sie beschädigen könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für mich sind digitale Medien gute Hilfsmittel beim Lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich einen Computer verwende, dann scheinen manchmal Dinge einfach so zu passieren, und ich weiß nicht warum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was digitale Medien anbelangt, halte ich mich selbst für nicht sehr kompetent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich digitale Medien im Unterricht einsetzen soll, mache ich mir am meisten Sorgen dass etwas nicht funktioniert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Bedenken, dass sich meine Schüler/innen besser am Computer auskennen als ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 1: Auszug aus dem Fragebogen „Die digitale Primarstufe im EVSO“¹ mit Items zur Beurteilung des Zutrauens in die eigenen digitalen Kompetenzen

Die von Spannagel und Bescherer 2009 ins Deutsche übersetzte Fassung des Messinstruments *Computer User Self-Efficacy Scale* (CUSE-D) schien in Aktualität, Programmunabhängigkeit und auch durch seinen Bezug zu Lernsituationen für diesen Zweck am besten geeignet. Der CUSE-D-Fragebogen setzt sich aus 30 Items auf einer Skala von 1 bis 6 zusammen und ergibt durch Summenbildung einen sogenannten CUSE-D-Wert zwischen 30 (niedrige Computerselbstwirksamkeit) und 180 (hohe Computerselbstwirksamkeit).

Die vorliegende Studie an der Pädagogischen Hochschule Kärnten beruht auf Messkriterien des CUSE-D, wurde aber aufgrund von Aktualität und Relevanz zahlenmäßig auf 13 Items reduziert (s. Abb. 1) und situativ adaptiert. Diese reduzierte Item-Anzahl führte zu erreichbaren CUSE-Werten zwischen 13 (niedrige Computerselbstwirksamkeit) und 78 (hohe Computerselbstwirksamkeit).

¹ Entwicklungsverbund Süd-Ost, eine Kooperation folgender Institutionen: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU), Karl-Franzens-Universität Graz (KFUG), Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (KPHG), Universität für Musik und darstellende Kunst (KUG), Pädagogische Hochschule Burgenland (PHB), Pädagogische Hochschule Kärnten (PHK), Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) und Technische Universität Graz (TUG)

Nachdem eine Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungen anzustreben war, wurden die errechneten absoluten CUSE-Werte der Studien in Prozentwerte übergeführt und gegenübergestellt.

Basis für die Umfrage bildeten 149 im 1. und 3. Studiensemester an der PH Kärnten gemeldete Studierende aus dem Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“. Der Fragebogen wurde zwar in allen drei Bundesländern des Entwicklungsverbands Süd-Ost eingesetzt, die Ergebnisse der Steiermark und des Burgenlands jedoch keiner weiteren Auswertung zugeführt, da hier eine Repräsentativität aufgrund der Stichprobengröße nicht gegeben war. Die Befragungen wurden von den Dozent_innen am Ende der Lehrveranstaltungen „Digitales Informationsmanagement“ jeweils im Wintersemester 2015/16 und 2016/17² durchgeführt.

Ergebnisse

An dieser Befragung waren weibliche Studierende mit 81,9 % (122 Studentinnen) zahlenmäßig stark vertreten, was im Wesentlichen den ermittelten Werten des Instituts für Höhere Studien (IHS) aus dem Jahr 2015 entspricht, welches vor allem an Pädagogischen Hochschulen einen Frauenanteil von 77 % feststellen konnte (vgl. IHS 2015, S. 15).

Spannagel und Bescherer setzten in ihrer Studie *„Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in Lehrveranstaltungen mit Computernutzung“* (2009) Selbstwirksamkeitswerte von Lehramtsstudierenden (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg und Universität Flensburg) in Bezug zu jenen von Realschüler_innen von vier verschiedenen Schulen im Großraum Stuttgart. Der durchschnittliche CUSE-Wert der Studierenden betrug damals 118,77, jener der Schüler_innen 140,03. Hier war also eine merklich höhere Einschätzung der Computerselbstwirksamkeit der jugendlichen Befragten zu verzeichnen, was unterschiedlichen Ursachen zugeschrieben wurde. Man vermutete in erster Linie eine weniger realistische Einschätzung der eigenen Kompetenz, da sie ihre Kenntnisse im Wesentlichen auf den Computereinsatz im Freizeitbereich begründeten.

Zieht man nun einen Vergleich zu den Ergebnissen, die im Rahmen der Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten erhoben wurden, muss vorab angemerkt werden, dass in den zwischen den beiden Studien liegenden Jahren enorme technologische Fortschritte zu verzeichnen waren. Eine stetig steigende Konfrontation mit digitalen Medien in Beruf und Freizeit verändern gesellschaftliche Trends und bestimmen in hohem Maße die Herausforderungen unserer Zeit.

Die Auswertung der digitalen Selbsteinschätzungsfragen an der PH Kärnten ergab teils Übereinstimmungen mit der Studie von Spannagel und Bescherer, aber auch überraschende Abweichungen. Der durchschnittliche CUSE-Wert von Studierenden an der PH Kärnten lag bei 62,57 (von maximal erreichbaren 78 Skalen-Punkten). Nach einer Überführung der Daten in Prozentwerte ergab sich ein recht deutliches Bild: Die mittlere Einschätzung der digitalen Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden an der PH Kärnten lag mit 80,22 % deutlich über den von Spannagel und Bescherer ermittelten Ergebnissen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Universität Flensburg (65,98 %), aber auch jener von Realschüler_innen aus dem Großraum Stuttgart (77,79 %; s. Abb. 2).

² Diese Versuchsgruppe wurde auch in der Studie von Johann Radic (Beitrag in diesem Heft) herangezogen.

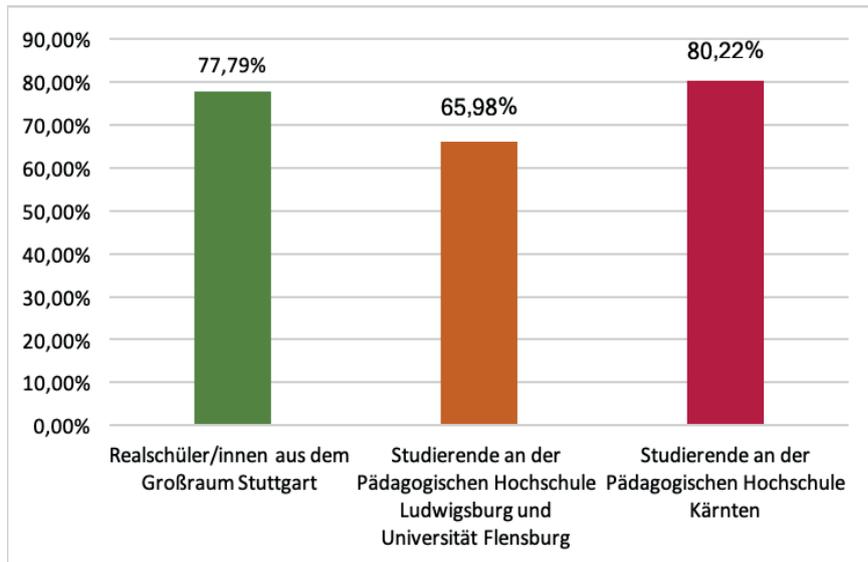


Abb. 2: Ergebnisvergleich der digitalen Selbstwirksamkeitsstudie von Spannagel und Bescherer (2009) und vorliegender Studie an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, eigene Darstellung

Dieses Resultat könnte zurückzuführen sein auf die rasanten Entwicklungen der letzten Jahre, auf die Unterschiedlichkeit des Fragebogendesigns, aber auch auf Art und Umfang der Stichprobe. Teilbetrachtungen verstärken letztere Vermutung insofern, als im Gegensatz zu vergleichbaren Erhebungen die befragten männlichen Studierenden etwas niedrigere mittlere Selbstwirksamkeitserwartungswerte (78,02 %) aufwiesen als ihre weiblichen Kommilitoninnen (80,71 %). Die Studie von Spannagel und Bescherer ermittelt hier einen gegenläufigen Trend: Männliche Schüler wie auch Studenten erzielen signifikant höhere Werte als Schülerinnen bzw. Studentinnen. Ebenso überraschend wiesen ältere Studierende ohne Absolvierung eines Fachs „Informatik“ im Rahmen ihrer schulischen Vorbildung hohe Werte auf (83,33 %). Übereinstimmend mit der Studie von Spannagel und Bescherer jedoch konnten hohe CUSE-Werte bei jüngeren Proband_innen im ersten Semester mit absolviertem Pflichtfach „Informatik“ (80,28 %) und/oder Zertifizierungen in Form eines Computerführerscheins (85,58 %) ermittelt werden (s. Abb. 3).

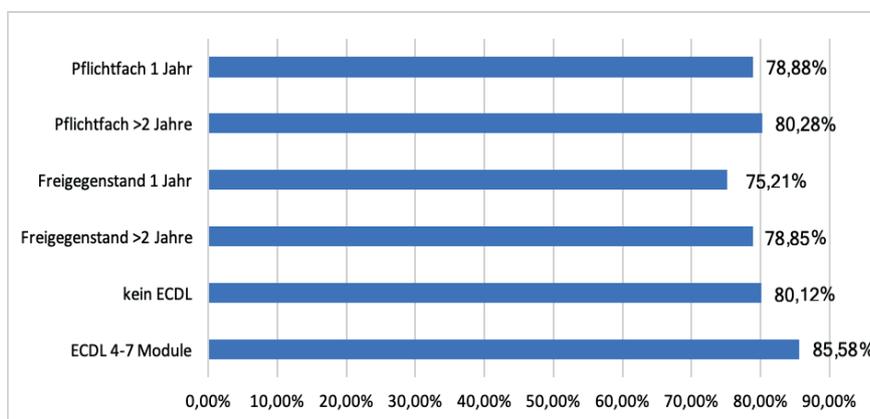


Abb. 3: Einschätzung der digitalen Selbstwirksamkeit von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Kärnten nach informatischer Vorbildung, eigene Darstellung

Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das mittlere Zutrauen in die eigene digitale Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden an der PH Kärnten mit 80,22 % einen hohen Wert einnimmt.

Im Rahmen des Lehramtsstudiums könnte diese Studie Basis für ein Lehrveranstaltungsangebot mit höherem Individualisierungsgrad darstellen. Dafür würde es sich anbieten, in Lehrveranstaltungen mit mediendidaktischen Inhalten eingangs mittels Fragebogen das Zutrauen der Studierenden in die eigene digitale Kompetenz zu ermitteln. Lehrpersonen könnten sich so ein Bild von der digitalen Selbstwirksamkeit der Lernenden machen und individuell Hilfestellungen für Personen mit niedrigem Zutrauen anbieten, also ein differenzierteres Lehrveranstaltungs-Design offerieren.

Dieses Thema verspricht auch in Hinblick auf das spätere Unterrichtshandeln der Lehramtsstudierenden interessanten Einfluss zu haben. Ist es doch so, dass sich Menschen nur dann hohe Ziele setzen und ihr Potenzial voll ausschöpfen können, wenn sie daran glauben, selbst wirksam zu sein (vgl. Schulte 2008, S. 111).

Dauer

Wintersemester 2015/16 – Sommersemester 2017

Literatur

- Cassidy, Simon u. Eachus, Peter (2002): Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26 Jg., H. 2, S. 133 - 153. Online-Dokument [<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2190/JGJR-0KVL-HRF7-GCNV>] download 17.02.2018.
- Dittler, Ulrich (2017): *E-Learning 4.0. Mobile Learning, Lernen mit Smart Devices und Lernen in Sozialen Netzwerken*. Oldenbourg: De Gruyter.
- IHS (2015): *Studierenden Sozialerhebung*. Online-Dokument [https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf] download 01.05.2018.
- Schulte, Klaudia (2008): *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Online-Dokument [<https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD1A-3/schulte.pdf?sequence=1>] download 14.05.2018.
- Spannagel, Christian u. Bescherer, Christine (2009): *Computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in Lehrveranstaltungen mit Computernutzung*. In: *Notes on Educational Informatics—Section A: Concepts and Techniques*, 5. Jg., H. 1: S. 23 - 43. Online-Dokument [https://www.researchgate.net/publication/264843617_Computerbezogene_Selbstwirksamkeitserwartung_in_Lehrveranstaltungen_mit_Computernutzung] download 17.02.2018.

Digitale Kompetenzen von Lehramtsstudierenden am Standort PH Kärnten im Kontext des digi.komp4-Modells

Johann Radic

Einleitung

Im Wintersemester 2016/17¹ wurden an der Pädagogischen Hochschule Kärnten Studierende für das Lehramt Primarstufe im ersten und dritten Semester zu ihren Vorkenntnissen und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien befragt. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzungsfragen werden in diesem Beitrag in Bezug zum österreichischen *digi.komp4-Modell*² gebracht und diskutiert.

Die digitale Kompetenz gehört zu den acht Schlüsselkompetenzen, die in der Europäischen Union formuliert und in ihrer *Digitalen Agenda* (Recommendation 2006) als „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2006) schon 2006 ausdrücklich gefordert wurden. Von der Europäischen Kommission werden die digitalen Kompetenzen unter *DigComp 2.0* in fünf Bereichen zusammengefasst (European Commission 2019):

- Informations- und Datenkompetenz
- Kommunikation und Zusammenarbeit
- Erstellung digitaler Inhalte
- Sicherheit
- Problemlösen

In Österreich wurde auf Initiative des damaligen BMUKK Arbeitsgruppen mit Expert_innen eingerichtet, die verschiedene Rahmenmodelle mit altersspezifischen Kompetenzen festlegten. Zur Orientierungshilfe für Schulen, Eltern, Lehrer_innen und Schüler_innen beschreibt das jeweilige Modell schulstufenspezifische Kompetenzen, die die Schüler_innen der 4., 8. bzw. 12. Schulstufe aufweisen sollten. Aktuell existiert auch ein Kompetenzmodell für Pädagog_innen. Der dreistufige Kompetenzraster wurde im Auftrag des BMBWF unter der Leitung des „Bundeszentrums Virtuelle PH“ entwickelt und soll als Instrument zur Selbsteinschätzung und kontinuierlichen Professionsentwicklung von Pädagog_innen dienen (Virtuelle PH/Online Campus o.J.).

Das digi.komp4-Modell

Bei einer österreichweiten Vernetzungstagung der Volksschulen im Jahr 2012 wurde vereinbart, das vorhandene digi.komp8-Modell für die Volksschulen zu adaptieren. Die Bezeichnung folgte den aus den Bildungsstandards bekannten Einteilungen (D4, M4, digi.komp4 usw.). Für die Grundschule wer-

Projektsbeschreibung

¹ Diese Versuchsgruppe wurde auch in der Studie von Birgit Albaner (Beitrag in diesem Heft) herangezogen.

² <https://digikomp.at>

den im digi.komp4-Modell neben detaillierten Kompetenzsammlungen auch fertige Unterrichtsbeispiele zu folgenden Bereichen angeboten:

- Informationstechnologien, Mensch und Gesellschaft
 - Bedeutung von IT in der Lebenswelt der Kinder
 - Verantwortung bei der Nutzung von IT
 - Datenschutz und Datensicherheit
 - Entwicklung und berufliche Perspektiven
- Informatiksysteme
 - Technische Bestandteile und deren Einsatz
 - Gestaltung und Nutzung persönlicher Informatiksysteme
 - Datenaustausch in Netzwerken
 - Mensch-Maschine-Schnittstelle
- Anwendungen
 - Dokumentation, Publikation und Präsentation
 - Berechnung und Visualisierung
 - Suche, Auswahl und Organisation von Information
 - Kommunikation und Kooperation
- Konzepte
 - Darstellung von Information
 - Strukturieren von Daten
 - Automatisierung von Handlungsanweisungen
 - Koordination und Steuerung von Abläufen

Um einen altersgemäßen Einstieg in die digitale Welt zu ermöglichen, sind unter den abstrakten Bereichen einfache Kompetenzbeschreibungen in der Ich-kann-Form (Can-Do-Statements) angeführt, wie z. B. „Ich kann Dateien in einem Ordnungssystem speichern, wiederfinden und öffnen“.

Unter digi.check4 finden Lehrpersonen notwendige Materialien, um die Schüler_innen zu motivieren, für die erworbenen Kompetenzen Sticker zu sammeln. Man ermuntert sie damit, die eigene Entwicklung und den Lernzuwachs in einem Sammelpass zu dokumentieren.

Das digi.kompP-Modell

Dieses Modell beschreibt einen Kompetenzerwerb für Pädagog_innen über drei Entwicklungsphasen (Virtuelle PH/Online Campus o.J.). Im dreistufigen Kompetenzraster werden jene Kompetenzen aufgezeigt, über die Pädagog_innen zu *Beginn* und am *Ende* des Lehramtsstudiums bzw. nach *fünf Jahren Berufstätigkeit* verfügen sollten.

Auf der ersten Stufe können Studierende zu Beginn des Studiums schon Basis-Kompetenzen des digi.komp12-Modells vorweisen, die vom Matura-niveau ausgehend laufend aktualisiert werden. Im Laufe des Studiums erwerben Studierende dann stufenweise weitere Kompetenzen in folgenden acht Themenfeldern:

- Digitale Kompetenzen & informatische Bildung
- Digital Leben
- Digital Materialien Gestalten
- Digital Lehren und Lernen
- Digital Lehren und Lernen im Fach

- Digital Verwalten
- Digitale Schulgemeinschaft
- Digital-inklusive Professionsentwicklung

Neben der Auflistung an Kompetenzen finden Pädagog_innen auf der Plattform auch Selbsteinschätzungsfragen und Multiple Choice-Wissensfragen unter digi.checkP. Mit dem dort erstellten Selbst- und Fremdbild zu den eigenen digitalen Kompetenzen können sie die nächsten Schritte für die persönliche Fortbildung besser einschätzen.

Um für jene Fächer am Standort der PH Kärnten, in denen Kompetenzerwerb im Umgang mit den digitalen Medien stattfindet, gezielte Schwerpunkte und Angebote zu setzen, ergaben sich folgende Fragen:

- Wie schätzen Studierende ihre digitalen Kompetenzen im Unterricht selbst ein?
- In welchen Themenbereichen des digi.komp4-Modells gibt es in der Ausbildung beim Kompetenzerwerb einen besonderen Bedarf?

An der Online-Befragung nahmen Studierende des ersten und dritten Semesters teil, die im Wintersemester 2016/17 an der PH Kärnten zum Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“ gemeldet waren. Die Fragebögen und deren Auswertungen wurden mit Google-Forms durchgeführt. Neben persönlichen Angaben und Angaben zur Vorbildung gab es Fragen aus den Themenbereichen des digi.komp4-Modells, die mittels Selbsteinschätzung beantwortet werden konnten.

Von den befragten 166 Studierenden beantworteten 149 Studierende (89 %) die Fragen. Die Verteilung der Geschlechter wies 122 weibliche (82 %) und 27 männliche Studierende (18 %) auf. Der kleinere Anteil an männlichen Studierenden deckt sich in etwa mit den veröffentlichten Zahlen des BMBWF aus dem Jahr 2017. Darin wiesen Frauen an Pädagogischen Hochschulen unter allen inländischen Studierenden einen Anteil von 71 % auf (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J.).

Ausgewertet wurden speziell jene Antworten, die sich auf die Themenbereiche des digi.komp4-Modells bezogen.

Vorbildung

Bei der Frage nach ihrem höchsten Ausbildungsstand machten Studierende folgende Angaben:

72 Studierende (48 %) hatten eine AHS-Matura (BG, BORG), 69 Studierende (46 %) schlossen mit einer BHS-Matura (HAK, HTL) ab. Drei Studierende hatten einen Bachelor-Abschluss (2 %), fünf Studierende einen Master (3 %), zwei Studierende hatten bereits einen Doktorgrad (2 %).

Forschungsfrage

Studiendesign

Ergebnisse

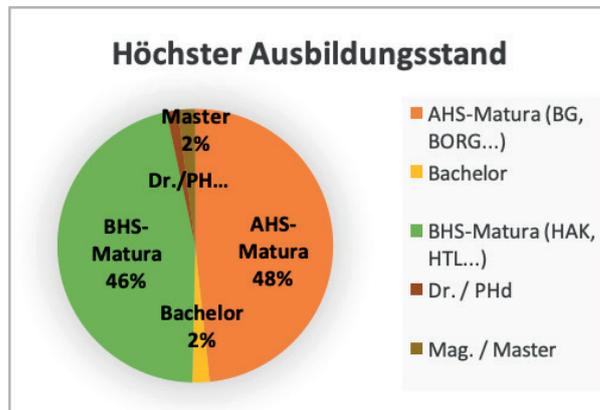


Abb. 1: Verteilung des höchsten Ausbildungsstands

Bereich: Informationstechnologie, Mensch und Gesellschaft

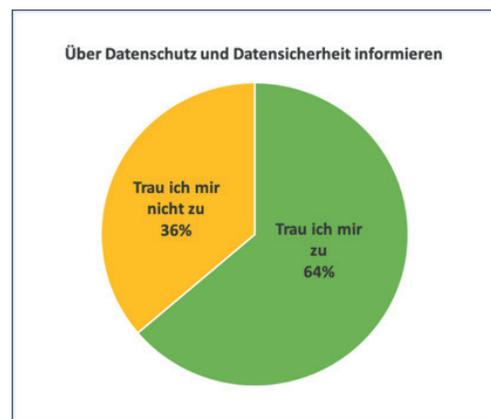
In diesem Themenkatalog finden sich die *Bedeutung der IT in der Lebenswelt der Schüler_innen* sowie die *Entwicklung und die Auswirkungen von IT in der Gesellschaft*.

Mit Zuversicht gaben 74 % der Studierenden an, „*einen verantwortungsvollen Umgang mit Internet und Urheberrecht vermitteln zu können*“, 26 % trauten sich dies nicht zu.

Bei der Beantwortung der Frage, ob sich die Studierenden zutrauen, ihre Schüler_innen „*über Datenschutz und Datensicherheit (Viren) aufzuklären*“, gaben 64 % der Studierenden an, dass sie sich dies zutrauten, aber 36 % verneinten dies (Abb. 2). Die Gründe dafür müssten in einer eigenen Befragung ermittelt werden

Thema: Datenschutz und Datensicherheit	Stud.	%
Traue ich mir zu	95	64
Traue ich mir nicht zu	54	36
<i>Summe</i>	<i>149</i>	<i>100</i>

Abb. 2: „Ich traue mir zu, im Unterricht meine Schüler_innen über Datenschutz und Datensicherheit (Viren) zu informieren.“



Eine ähnliche Verteilung ergab auch die Frage, ob sich Studierende zutrauen, ihre Schüler_innen „*über die geschichtliche Entwicklung von IT und berufliche Möglichkeiten zu informieren*“. Hierzu sahen sich 47 % in der Lage, 53 % antworteten aber mit einem „Nein“. Aus den Antworten konnten keine Ursachen für diese Einschätzung abgeleitet werden und wären Gegenstand einer weiteren Befragung.

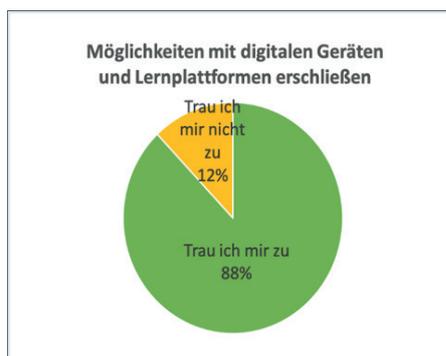
Bereich: Informatiksysteme

Die Studierenden schätzten ihre eigenen Kompetenzen in diesem Bereich durchaus sehr hoch ein. Die Fragen bezogen sich auf Themenbereiche wie *Grundkenntnisse im Umgang mit Programmen, Daten speichern, kopieren, kommunizieren und der Austausch von Daten*.

Abbildung 3 zeigt exemplarisch die Verteilung der Angaben, ob sich Studierende zutrauen, „den Schüler_innen Möglichkeiten von digitalen Geräten und Plattformen für das Lernen zu erschließen“.

Thema: Digitale Geräte und Lernplattformen	Stud.	%
Traue ich mir zu	131	88
Traue ich mir nicht zu	18	12
Summe	149	100

Abb. 3: „Ich traue mir zu, im Unterricht meinen Schüler_innen Möglichkeiten von digitalen Geräten und Plattformen für das Lernen zu erschließen.“



Bereich: Anwendungen

Dieser Themenbereich umfasst den *praktischen Umgang mit multimedialen Inhalten, Textdokumenten und das Recherchieren und Bewerten von gefundenen Informationen*. Hier gaben Studierende bei fast allen Fragen eine hohe Einschätzung ihrer Kompetenzen an. Lediglich bei der Thematik *„einfache Berechnungen und Diagramme mit einer Tabellenkalkulation erstellen“* war eine deutliche Abweichung vom „Ja“ (mit 64 %) durch ein „Nein, ich traue es mir nicht zu“ (36 %) zu verzeichnen.

Bei den Beispielen für die praktischen Anwendungen zeigte sich, dass Studierende aus ihrer Sicht genügend digitale Kompetenzen aufweisen, die sie für die Umsetzung des digi.komp4-Modells mit den Schüler_innen benötigen. Ob dieses Wissen um den operativen Umgang ausreicht, um diese Kompetenzen in den didaktischen Planungen und im Unterricht umzusetzen, wäre ein weiteres Forschungsthema.

Bereich: Informatikkonzepte

Zu diesem Themenbereich gehört sowohl der *Umgang mit Daten (erfassen, ordnen, speichern)*, das *Erstellen von strukturierten Anleitungen* sowie das *Erklären des grundlegenden Aufbaus von Computerprogrammen*. Wo sahen Studierende in diesem Bereich ihre „Stärken“, wo gaben Studierende „Schwächen“ zu? Die Verteilung der Antworten ließ keine allgemeine Tendenz für diesen Kompetenzbereich erkennen. Bei abstrakten Themenbereichen waren Studierende aber nicht so optimistisch wie bei den praktischen Anwendungen, wenn sie diese Themen den Kindern erklären sollten. So z. B. gaben nur 36 % an, sie könnten *„Möglichkeiten zur Verschlüsselung und Entschlüsselung von Daten oder Informationen erklären“*, 64 % trauten sich dies nicht zu!

Beim „Erklären des grundlegenden Aufbaus von Computerprogrammen“ waren nur 44 % zuversichtlich, 56 % hatten Bedenken, nicht genügend Kompetenzen aufzuweisen (Abb. 4).

Thema: Aufbau von Computerprogrammen	Stud.	%
Trau ich mir zu	66	44
Trau ich mir nicht zu	83	56
Summe	149	100



Abb. 4: „Ich traue mir zu, im Unterricht meinen Schüler_innen den grundlegenden Aufbau von Computerprogrammen zu erklären.“

Diskussion

Wie Studierende ihre digitalen Kompetenzen im Unterricht einschätzen, zeigte sich, in Abhängigkeit von den Themenbereichen, in unterschiedlichen Ausprägungen.

Bei den eher „praktischen“ Anwendungen, wie Daten- und Medienbearbeitung sowie im Umgang mit digitalen Medien und Programmen, wurden die eigenen Kompetenzen häufig hoch eingeschätzt. Die Studierenden trauten sich in hohem Maße zu, den Schüler_innen z. B. Grundkenntnisse am Computer (Programme starten, an- und abmelden, Daten speichern, umbenennen...) zu vermitteln. Auch die Kompetenzen zum Recherchieren, Kommunizieren und Verfassen von Texten und Präsentationen wurden hoch eingestuft.

Bei den eher „theoretischen“ Themen, wie der verantwortungsvolle Umgang mit Daten, der Aufbau von Programmen oder die Datensicherheit, wurden die eigenen Kompetenzen von den Studierenden deutlich geringer eingestuft. Auch die Bedeutung von Datenschutz und Datensicherheit sowie den Schüler_innen berufliche Möglichkeiten mit IT zu vermitteln trauten sich die Studierenden eher weniger zu. Hier müssten noch weitere Umfragen erfolgen, um die Ursachen dafür zu ermitteln.

Immerhin gaben 65 % der Studierenden an, ein Pflichtfach „Informatik“ mehr als zwei Jahre besucht zu haben! Es kann sein, dass dort eher der praktische Umgang mit digitalen Medien und den Anwendungen gelehrt wurde. Sicher sind die eigenen Erfahrungen in der „Digitalen Welt“ für den Kompetenzerwerb förderlicher, als ein abstraktes, angelerntes Wissen z. B. um die Bedrohung durch Computerviren oder die gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung.

Ausblick

Am Beginn ihres Studiums steigen Studierende mit unterschiedlichen IT- und Medienkompetenzen ein. In der Lehrveranstaltung „Digitales Informationsmanagement“ des ersten Semesters zeigten sich deutliche Unterschiede

beim Umgang mit der Hardware, auch beim Lösen von Online-Aufträgen und beim Umgang mit Anwendungen (z.B. Office365 und Google). Diese Defizite bei den Grundkompetenzen könnten in der ersten Phase, zu Beginn ihres Studiums, von den Studierenden noch leicht ausgeglichen werden. Der stufenweise Erwerb weiterer digitalen Kompetenzen sollte dann während des Studiums erfolgen.

Mit dem Selbstevaluationsinstrument digi.checkP können Pädagog_innen ihre digitalen Kompetenzen selbst einschätzen und evaluieren. Als Orientierungshilfe für den Kompetenzerwerb können die Kompetenz-Kataloge digi.komp4, di-gi.komp8 und digi.komp12 dienen, die zu den Kategorien ausformulierte Can-do-Statements auflisten. Die Listen sind zwar detailliert, bieten aber keine Modelle an, wie und mit welchen Lernprozessen diese Fähigkeiten erworben werden können. Die Umsetzung dieser Lernprozesse in der Aus-, Fort- und Weiterbildung stellt für Pädagogische Hochschulen eine große Herausforderung dar. Für Pädagog_innen sind geeignete Szenarien anzubieten, in denen ausreichende Möglichkeiten zum Erwerb und zur Erweiterung der digitalen Kompetenzen geschaffen werden.

Es führt allerdings kein Weg daran vorbei: Die notwendigen und von der Europäischen Kommission geforderten Kompetenzen werden sich Pädagog_innen aneignen müssen, um im Unterricht mit den Schüler_innen optimale Lehr- und Lernvoraussetzungen zu ermöglichen.

Studienjahr 2016/17

- Brandt, Birgit u. Dausend, Henriette (Hg., 2018): Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen. Münster: Waxmann.
- Brendel, Nina, Schrüfer, Gabriele u. Schwarz, Ingrid (Hg., 2018): Globales Lernen im digitalen Zeitalter. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2006): Schlüsselkompetenzen für lebens-begleitendes Lernen [Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006]. [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/schluessselkompetenzen_17454.pdf?68yv1u] download 15.01.2019.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. J.): Wissenschaft und Hochschulen. [<https://bmbwf.gv.at/wissenschaft-hochschulen/>] download 02.02.2019.
- Digitale Kompetenzen/Informatische Bildung (o. J.): Das digi.komp-Modell. [www.digikomp.at] download 01.02.2019.
- European Commission (2019): The Digital Competence Framework 2.0. [<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>] download 19.02.2019.
- Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, Christian (Hg.): Pädagogischer Mehrwert. Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, S. 85 - 104.
- Middendorf, William (2017): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht – eine Einführung. In: Fischer, Christian (Hg.): Pädagogischer Mehrwert. Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster: Waxmann, S. 11 - 25.
- Pietraß, Manuela (2017): Was ist das Neue an „digitaler Bildung“? Zum hochschuldidaktischen Potential der elektronischen Medien. In: Erziehungswissenschaft, 28. Jg., H. 55, S. 19 - 27.

Dauer

Literatur

Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006): Key competences for lifelong learning. [<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>] download 20.02.2019.

Redecker, Christine (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Yves (Hg.). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Virtuelle PH/Online Campus (o.J.): Das digi.kompP-Kompetenzmodell. [<https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/#>] download 20.02.2019.

Wolff, Dietmar u. Göbel, Richard (Hg., 2018): Digitalisierung: Segen oder Fluch – wie die Digitalisierung unsere Lebens- und Arbeitswelt verändert. Berlin, Heidelberg: Springer.

Forschung im Bereich Minderheiten

Raba slovenščine v novi srednji šoli

Bernarda Volavšek Kurasch

V zadnjih desetletjih so se na Koroškem zmanjšale napetosti med narodnostnima skupnostma, kar se kaže v večjem zanimanju za drugi deželni jezik oz. v visokem deležu prijav k dvojezičnemu pouku v koroških dvojezičnih ljudskih šolah (pribl. 45 %). Lahko rečemo, da je bilo trženje dvojezičnosti na primarni stopnji zelo uspešno, toda na nižji sekundarni stopnji obveznega šolanja, torej v novih srednjih šolah, delež prijav k pouku predmeta slovenščina ostaja nizko (pribl. 9 %), kar dopušča domneve, da na uspešnost trženja pouka slovenščine za 10- do 14-letne vplivajo drugi dejavniki kot na primarni stopnji.

Morda se zdi čudno, da nekaj tako osnovnega, kot je jezik, postavimo na raven tržnega blaga, ki ga je nujno potrebno promovirati in iskati tržne niše, da bi ga lahko prodali. Toda danes brez promocije ne moremo obstati. (Urbanija 2004, str. 160)

Ugoden politični okvir in ustrezeni socialni status jezika ne zadostujeta za obstoj ogroženih jezikov – jezik se ohranja predvsem s pogosto jezikovno rabo. Šola kot javna institucija, ki omogoča učenje in rabo jezika, pa lahko bistveno prispeva k ohranjanju oz. oživljanju dvojezičnosti (Baker 2011, str. 122). Ker je bil raziskovalni projekt že predstavljen v reviji „Forschungszeitung Nr. 9“ (Volavšek Kurasch 2017, str. 17-21), avtorica tokrat predstavlja en aspekt raziskave: Pričujoči prispevek se posveča vplivu institucionalnega okvira na rabo slovenščine v učiteljskem zboru in na šolskih javnih nastopih. Situacija je prikazana s strani intervjuvanih učiteljev, ki so v novih srednjih šolah poučevali slovenščino v šolskem letu 15/16 – torej v prvem letu, ko so nove srednje šole dokončno nadomestile prejšnje glavne šole. V tem šolskem letu je v sedemnajstih koroških novih srednjih šolah 261 otrok obiskovalo pouk slovenščine kot obvezni, 47 otrok pa kot prosti predmet (LSR Kärnten: Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16, str. 72). Slovenščino je poučevalo 22 učiteljev¹, 14 izmed njih (t. j. 63,6 % članov ciljne skupine) pa je sodelovalo v raziskavi, ki jo je avtorica izvedla v okviru doktorskega študija.

Avtorica se je pri raziskovanju posvetila vplivu institucionalnega okvira na rabo drugega deželnega jezika znotraj institucije nova srednja šola. V pričujočem prispevku se posveča rabi slovenskega jezika zunaj učnih enot, da bi našla odgovore na naslednja vprašanja:

– Kako se kaže raba slovenskega jezika v učiteljskem zboru in v šolski javnosti?

Opis projekta

Znanstvena vprašanja

¹ Oblike moškega spola avtorica uporablja generično, torej veljajo za osebe ženskega in moškega spola.

- Ali se odnos kolegov in vodstva šole do drugega deželnega jezika odraža v jezikovni rabi?
- Kje se kaže slovenščina zunaj učnih ur?

Raziskovalna metoda

Empirična raziskava v okviru doktorskega študija je temeljila na kvalitativni vsebinski analizi po Mayringu (Mayring 2015). Avtorica je obsežno bazo podatkov zbrala z dvodelnimi intervjuji. Prvi del predstavlja standardizirani vprašalnik, drugi del pa intervju z vprašanji odprtega tipa, kar je intervjuvancem dopuščalo formuliranje odgovorov v svojem jeziku, torej v svojem komunikativnem sistemu. Avtorica je intervjuje transkribirala in kodirala. V procesu strnjevanja podatkov je nastal katalog kategorij in podkategorij, ki je preko interpretacij in generalizacij avtorico vodil do ugotovitev o videnju oz. doživljanju položaja slovenščine med intervjuvanimi srednješolskimi učitelji na Koroškem.

Dosedanji rezultati

Ugotovitve o rabi in položaju slovenščine v institucionalnem okviru nove srednje šole je avtorica prispevka orisala iz štirih zornih kotov:

1. Učiteljski zbor

Šolsko vodstvo je odločilnega pomena, ko gre za odnos do drugega deželnega jezika. Če se vodstvo zavzema za jezikovni pouk v svoji šoli in v njeni širši okolici, to močno vpliva na pozitivno promocijo slovenskega jezika in na število prijav k predmetu slovenščina. V nasprotnem primeru se učitelji srečujejo z vrsto organizacijskih izzivov brez podpore vodstva ali kolegov.

Ja ... odnos do slovenščine, do slovenskega jezika ni najboljši. Tisti, ki znajo, to je skoraj večina, deloma ne spregovorijo, čeprav bi lahko, potem so tudi kolegi, ki – čim pride nemško govoreči – enostavno nemško govorijo. Tako tudi vodstvo, tudi če jaz samo dosledno slovensko govorim, dobim, če je kdo v zbornici, samo odgovore v nemščini. Naenkrat nekaj preklopi, cak, in je samo še nemščina. Jaz pa tega ne maram. (G: 51-56)

V takih situacijah zapostavljanja slovenskega jezika se učitelji znajdejo v vlogi zagovornika svojega predmeta, zagovornika spremenjenega sistema poučevanja slovenskega jezika po prenovi učnih načrtov, nenazadnje pa tudi v vlogi zagovornika ohranjanja slovenščine in dvojezičnosti nasploh. To občutijo kot obremenitev, ki jih sili v podrejeni položaj v učiteljskem zboru in širšem okolju.

2. Jezik v zbornici

V sporazumevalnih položajih, ki zakonsko ali institucionalno niso regulirani (kot so npr. pogovori v zbornici in na konferencah), se kaže komaj opazna aktualnost oz. živost slovenskega jezika. Nemščina velja kot skupni jezik šolskega kolektiva, slovenščini pa je s pozdravi in s posameznimi stalnimi besednimi zvezami preostala simbolna vrednost. Slovenščina v zbornici torej ne živi oz. ni sporazumevalno sredstvo, temveč le simbolno dejanje v smislu „folklorne“ dvojezičnosti.

V zbornici govorijo vsi nemško, samo s kolegico (ime) se tudi slovensko pogovarjava. [...] Na konferencah je pozdrav že dvojezičen, ampak potem pogovor je pač v nemškem jeziku. (L: 21-22)

Za posameznike je aktivna raba slovenščine še pomembna, vendar jo lahko prakticirajo le še z redkimi kolegi. Raba jezika je zavestna odločitev govorcev, ki zahteva samozavest in vztrajnost, saj predstavlja neke vrste „outing“ govorčevega stališča do ohranjanja jezika in dvojezičnosti na Koroškem. Če je raba jezika v zbornici naravna in redna, bodo govorci jezik rabili tudi zunaj zbornice. Tako bodo učenci v njihovi bližini doživljali rabo jezika v različnih govornih položajih in bodo prepoznali njegovo uporabnost, kar je bistvenega pomena za ohranjanje jezika.

Bolj pozitiven odnos do jezika se kaže tam, kjer je v kolektivu več aktivnih govorcev in kjer so slovenščini namenjeni posebni prostori (npr. slovenska zbornica). Vodje institucij s takšnimi ukrepi lahko spodbujajo in zagotavljajo naravno in varno rabo jezika, ki je ni treba ne zagovarjati ne skrivati.

3. Jezik v šolski javnosti

V situacijah javnega nastopanja, kjer se šola predstavlja staršem in širši družbi, je slovenščina praviloma del programa, s čimer so učiteljice slovenskega jezika zelo zadovoljne. To so situacije, kjer učenci lahko pokažejo, kaj so se naučili, kar je pozitivna promocija predmeta, h kateremu se je treba posebej prijaviti.

[...] na prireditvah je pa tako: pri pozdravljanju publike ali pa pri oficialnih stvareh se pozdravi v jezikih, ki so zastopani na šoli, tam se potem pozdravi tudi v angleščini, v italijanščini. Pri prireditvah je pa seveda tudi zmeraj kaka točka, kjer je slovenski jezik prisoten, če imamo kako prireditev, da kažemo celo paletto, kaj se dogaja na šoli ali pa kaj takega, ja, tam pa. (F: 60-65)

Kljub zadovoljstvu učiteljev nad prisotnostjo slovenščine je natančnejša analiza pokazala, da javne šolske prireditve niso dvojezične, saj je vloga slovenščine popolnoma marginalna: slovenščino se sliši pri uvodnem pozdravu, v osrednjem delu programa je prisotna le v obliki posameznih točk, ki so jih učiteljice slovenščine pripravile skupaj s prijavljenimi učenkami in učenci. Takšni nastopi so lahko motivacija za nadaljnje učenje, v situacijah družbene zapostavljenosti pa so lahko tudi neprijetno izpostavljanje, čemur se nekateri učenci želijo ogniti.

Če bi kakšno slovensko pesmico zapeli, bi bilo dobro, ampak je premalo otrok, da bi se opogumili, da bi peli, s petimi pa ne moreš ... Lahko, če so pogumni, samo nimajo želje. (N: 16-18)

Povzamemo lahko, da prisotnost slovenščine na šolskih prireditvah kaže pestrost šolske ponudbe, ne kaže pa uporabnosti jezika v dvo- ali večjezičnih situacijah.

4. Vidnost slovenščine

Učitelji pogosto razstavijo plakate učenk in učencev, ki so jih oblikovali pri pouku. Ti izdelki kažejo prisotnost drugega deželnega jezika v šoli in v širši družbi, sicer pa slovenščina ostaja precej skrita. Na večini šol ni slovenščini namenjene učilnice, ki bi jo učenci z učitelji primerno opremili, kjer bi imeli na razpolago slovarje, revije ipd.

Vidnost slovenščine je na plakatih ali v slovenskih filmih, oziroma v knjižnici imamo en predal, kjer so samo knjige slovenskega jezika. (A: 38-39)

Pomembno je, da se družbeno zapostavljenemu jeziku nameni posebne prostore, npr. učilnico in vitrino, saj stalni in „varni“ prostori dvigujejo pomen drugega deželnega jezika in prisotnost slovenščine predstavljajo kot šolsko „normalnost“, kjer je jezikovna raba zaželena.

Sklep:

Učitelji načeloma izražajo zadovoljstvo nad delovnimi razmerami oz. prisotnostjo slovenščine na javnih nastopih, vendar so rezultati raziskave pokazali, da je slovenščina v novi srednji šoli še vedno izpostavljena marginalizaciji. Za učitelje kot izvajalce učnih programov, pa tudi za učenke in učence jezika, ni očitna le zapostavljenost jezika, temveč tudi njegova neuporabnost v govornih situacijah, saj slovenščina ni enakovredno sredstvo sporazumevanja. Še več: dvojezičnost velja predvsem za pripadnike slovenske jezikovne skupnosti, ti pa so se zapostavljenosti ali celo nezaželenosti svojega jezika v nekaterih situacijah že tako navadili, da t.i. sistemskega nasilja sploh ne prepoznajo več.

Da bi tudi v prihodnje bilo zagotovljeno neprekinjeno vertikalno šolanje v slovenskem jeziku, bodo šolske organizacije morale bolje promovirati prednosti dvo- oz. večjezičnosti v alpsko-jadranski regiji, kamor bo treba posebej umestiti skozi stoletja živeto dvojezičnost na Koroškem. Učitelji bodo kot izvajalci učnih programov potrebovali več podpore pri organizacijskih izzivih, več priložnosti za povezovanje z drugimi organizacijami in multiplikatorji, večji nabor učnega gradiva ipd. Le tako bodo lahko v jezikovno heterogenih razredih učencem nudili učne situacije, ki jih bodo reševali v ciljnem jeziku, pri tem širili svoje medkulturne in jezikovne kompetence v vseh sporazumevalnih spretnostih in tako izkušali smiselnost in uporabnost jezikovnega znanja.

Načrtovani časovni okvir

Priprave na raziskovalno delo: pomlad 2015.
Zbiranje in obdelava podatkov: šolsko leto 2015/16.
Dokumentacija in snovanje besedila: šolsko leto 2016/17.
Ugotovitve, povzetki ter izdelava končne verzije: šolsko leto 2017/18.
Tridelna raziskovalna naloga za akademsko kvalifikacijo v okviru doktorskega študija je zaključena, vendar še ni bila objavljena.

Literatura

Baker, Colin (2011⁵): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
LSR Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen, Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16. <http://www.lsr-ktn.gv.at/wp-content/uploads/2017/02/Jahresbericht15-16.pdf> (dostop 30.09.2017)
Mayring, Philipp (2015¹², predelana izd.): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim - Basel: Beltz Verlag.
Urbanija, Uroš (2004): Slovenščina kot tržno blago. V: Jezik in slovstvo, letnik XLIX, številka 3-4. Ljubljana: Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije, str. 159-162.
Volavšek Kurasch, Bernarda (2017): Slovenščina in nova srednja šola. V: Forschungszeitung 9, str. 17 - 21.

In der Forschungsarbeit unter dem Titel „*Slowenisch in der Neuen Mittelschule*“ untersuchte die Autorin im Rahmen ihres Dissertationsstudiums drei Forschungsfelder: Die Auswirkungen der institutionellen Rahmenbedingungen auf den Sprachgebrauch, das Slowenische als Unterrichtssprache im Sach-Fachunterricht sowie die Einbettung von Kinder- und Jugendliteratur im Slowenisch-Sprachunterricht.

Im Fokus des vorliegenden Beitrages stehen

– Sprachgebrauch im Lehrer_innen/kollektiv:

Die Schulleitung hat entscheidenden Einfluss auf die Akzeptanz des Faches Slowenisch, der aktuellen Unterrichtsorganisation sowie der Zweisprachigkeit generell. In Kommunikationssituationen mit Deutsch als Sprache aller Kollektivmitglieder fungiert das Slowenische nur noch als Beiwerk und Ausdruck der (nicht gelebten) Zweisprachigkeit.

– Sprachgebrauch bei öffentlichen Auftritten:

Die slowenische Sprache ist ein Teil des Programmes bei schulischen Auftritten vor öffentlichem Publikum. Jedoch handelt es sich dabei mehr um die Präsentation des Sprachangebots als des Sprachgebrauchs in zwei- bzw. mehrsprachigen Situationen an sich.

– Sichtbarkeit der Sprache im Schulgebäude:

Die slowenische Sprache wird vor allem durch die, von zum Slowenisch-Unterricht angemeldeten Schüler_innen und deren Lehrer_innen, ausgearbeiteten Bilder und Plakate sichtbar. In Schulen fehlt es oft an Räumen, die die gesellschaftliche Bedeutung einer zweiten Landessprache widerspiegeln und deren Gebrauch als schulische „Normalität“ fördern könnten.

Kurze Zusammenfassung

MOOC „Fare CLIL... par furlan!“

Franco Finco

Descrizione del progetto

L'Università Ca' Foscari di Venezia ha attivato il primo corso online su vasta scala (MOOC, Massive Open Online Course) per la promozione della lingua friulana minoritaria. Il MOOC è realizzato dal Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati (DSLCC) in collaborazione con la Società Filologica Friulana di Udine e dall'Ufficio Scolastico Regionale FVG.

I MOOC (Massive Open Online Courses) sono corsi online gratuiti di istruzione terziaria, aperti a tutti e concepiti per la formazione a distanza di un numero elevato di partecipanti, di diverse aree geografiche e con background culturali differenziati. Sono corsi di livello universitario, pensati però per un pubblico molto ampio. Offrono opportunità senza precedenti a studenti e docenti. L'accesso all'istruzione contribuisce a migliorare le competenze delle persone e può portare cambiamenti nelle comunità. Con i MOOC, le opportunità di crescita diventano disponibili per tutti, in ogni parte del mondo: non solo si allarga esponenzialmente l'accesso all'istruzione, ma viene anche offerta una qualità dell'insegnamento senza precedenti, grazie agli strumenti digitali disponibili (per esempio, analisi dei dati e learning from teaching) (Langé u. Cinganotto 2014, Kaplan u. Haenlein 2016, Barana et alii 2017).

Il MOOC „Fare CLIL... par furlan!“ è stato realizzato nell'ambito del Progetto europeo EDUKA2 - *Per una governance transfrontaliera dell'istruzione - Čezmejno upravljanje izobraževanja*, finanziato dal bando per la presentazione di progetti standard nell'ambito del Programma di Cooperazione Interreg V-A Italia-Slovenia 2014-2020 e dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (<https://www.ita-slo.eu/it/eduka2>).

La prof.ssa Carmel Mary Coonan ha supervisionato sia la prima fase progettuale, che ha avuto come principale output la creazione di materiali didattici CLIL in lingua friulana, sia la seconda, il cui output è il MOOC. In entrambe le fasi, il team di docenti e ricercatori dell'Università Ca' Foscari di Venezia ha lavorato in stretta collaborazione con la Società Filologica Friulana di Udine e altri enti formativi e di ricerca, in vista della promozione e valorizzazione della lingua minoritaria friulana, utilizzando l'approccio CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Il metodo CLIL favorisce non solo un apprendimento migliore delle lingue coinvolte, siano esse lingue straniere, o seconde, o minoritarie come in questo caso, ma permette anche l'adozione di una didattica più interattiva ed esperienziale, basata su laboratori, ricerche, progetti, lavori di gruppo, compiti che abbiano collegamenti con la realtà, e il cui fine ultimo sia lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali. Dal punto di vista degli studenti, come dimostrano numerose ricerche (Serragiotto 2014, Coonan 2017), l'apprendimento linguistico diventa più significativo poiché non ci si limita a 'riprodurre' delle conoscenze apprese in classe, ma si impara a ragionare sui contenuti e i concetti, a ipotizzare e dedurre significati e a fare collegamenti

anche con il mondo fuori dalla classe. Ciò diventa ancora più rilevante se la lingua utilizzata è quella presente nella comunità, come in questo caso il friulano. Dal punto di vista degli insegnanti, realizzare dei percorsi CLIL permette di attuare una didattica più innovativa, di lavorare in team con i colleghi su progetti interdisciplinari e di apprendere delle strategie di insegnamento che si riveleranno utili anche nella didattica tradizionale in lingua italiana (Ricci Garotti 2006, Coonan 2012).

La particolarità del MOOC è, innanzitutto, di essere il primo corso online su vasta scala per la promozione della lingua friulana, una lingua minoritaria riconosciuta e tutelata dalla legge italiana n. 482/1999. L'esigenza formativa che va a colmare è duplice.

I Da un lato, il corso favorisce l'avvicinamento dei partecipanti alla lingua friulana:

- sono illustrate le motivazioni glottodidattiche per l'uso della lingua stessa in contesti di insegnamento disciplinare;
- viene presentata la normativa internazionale, nazionale e regionale, a tutela della lingua friulana;
- vengono presentate le caratteristiche principali della lingua friulana, come ad esempio le differenze tra lingua comune e varietà, la grafia ufficiale, alcuni elementi di fonologia e morfosintassi.

II Dall'altro lato, il corso introduce i partecipanti alla didattica in lingua veicolare (friulana, ma non solo) mediante l'approccio CLIL:

- si approfondiscono concetti legati alla pianificazione, all'uso delle tecnologie e alla valutazione CLIL;
- verranno proposti materiali didattici per il CLIL in friulano creati e sperimentati dagli insegnanti, come esempio di buone pratiche.

III Infine, l'ultimo ambizioso obiettivo del MOOC è avviare i partecipanti alla costruzione di comunità di pratica in rete.

Il corso è rivolto agli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di ogni disciplina e mira ad approfondire le modalità di utilizzo della lingua minoritaria per l'insegnamento di contenuti disciplinari. Gli iscritti al corso erano 288. Alla conferenza di chiusura erano presenti 142 corsisti.

Il corso MOOC si compone di 6 moduli, di cui 4 in autoapprendimento e 2 tutorati ed è erogato tramite la piattaforma EduOpen (learn.eduopen.org):

- 1° Modulo „Lingue minoritarie“: dott. Matejka Grgič (Slovenski raziskovalni inštitut), prof. Federico Vicario (Università di Udine),
- 2° Modulo „Lingua Friulana“: prof. Franco Finco (Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt);
- 3° Modulo „Pianificazione in CLIL“: prof. Carmel Mary Coonan, prof. Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia);
- 4° Modulo „Attività, tecniche didattiche e materiali CLIL“: dott. Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia);
- 5° Modulo „Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione“: dott. Ada Bier

	<p>(Università Ca' Foscari Venezia), videopodcast: http://www.eduka2.eu/materiali-didattici/insegnamento-friulano;</p> <p>– 6° Modulo „Valutazione in CLIL“: prof. Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia).</p> <p><i>Links:</i></p> <p>https://www.unive.it/pag/14024/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=6111&cHash=7694a4a0dac541a7ef0438775addb55b</p> <p>http://www.scuelefurlane.it/eventi/mooc-par-une-formazion-cence-confins/</p>
<p>Questioni scientifiche</p>	<p>La questione centrale della ricerca consiste nella verifica delle possibilità di utilizzo dello strumento MOOC effettuato in una lingua minoritaria a diffusione regionale – in questo caso il friulano – nella trasmissione di contenuti metodologici riguardanti la didattica CLIL nella stessa lingua minoritaria, oggetto della ricerca. Benefici, riscontri, criticità (Coonan, Favaro u. Menegale 2017: 18-28).</p>
<p>Progettazione e metodologia della ricerca</p>	<p>Fasi di progettazione e di realizzazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Progettazione: definizione dello scopo della ricerca; scelta e definizione dei contenuti (macro argomenti) da somministrare in base ai destinatari e al metodo didattico (MOOC) prescelto. – Preparazione: Ripartizione dei contenuti in moduli; allestimento dei MOOC e loro implementazione; – Realizzazione: Somministrazione dei MOOC (12/15 min ciascuno) di autoapprendimento erogati tramite la piattaforma EduOpen (learn.eduopen.org); nei moduli tutorati realizzazione di pod-cast da parte dei corsisti; allestimento di una comunità di pratica in rete; illustrazione dei questionari di valutazione. <p>Metodologia: I contenuti della metodologia didattica CLIL sono stati impartiti attraverso la somministrazione di 6 moduli realizzati come MOOC. Di questi 4 moduli erano in autoapprendimento con verifiche finali a questionario on-line per ciascun modulo. I questionari dei test di verifica erano impostati su domande strutturate: a risposta unica (80%), a risposta multipla (10%), a risposta libera (10%) (Gattico u. Mantovani 1998). L'analisi dei dati raccolti tramite i questionari permette di valutare quantitativamente e qualitativamente l'efficacia del metodo didattico applicato e l'acquisizione dei contenuti, nonché informazioni utili all'implementazione del progetto.</p>
<p>Risultati</p>	<p>Al termine del corso, i partecipanti sono in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – comprendere le motivazioni glottodidattiche per l'uso della lingua friulana minoritaria per l'insegnamento di contenuti disciplinari; – conoscere la normativa internazionale, nazionale e regionale, a tutela della lingua friulana minoritaria; – conoscere le caratteristiche principali della lingua friulana (differenze tra lingua comune e varietà, grafia ufficiale, elementi di morfologia e morfossintassi); – approfondire concetti legati alla pianificazione, all'uso delle tecnologie e alla valutazione in CLIL;

- impiegare i materiali didattici per il CLIL in friulano creati e sperimentati dagli insegnanti, come esempio di buone pratiche;
- partecipare alla costruzione di comunità di pratica tra insegnanti della rete.

L'acquisizione delle suddette competenze è stata testata alla fine di ogni modulo MOOC (test e questionari on-line). Il 69% degli insegnanti iscritti ha completato il corso e ha superato positivamente le verifiche finali. Il 52% dei corsisti ha attivamente partecipato alla comunità di pratica in rete, che permane come piattaforma di confronto e scambio anche dopo il termine del corso. I questionari di valutazione del corso hanno dato riscontri positivi nella quasi totalità dei casi e talvolta fornito utili suggerimenti per il prosieguo del progetto.

24 Novembre 2018 – 28 Febbraio 2019

- Università Ca' Foscari di Venezia – DSLCC
- Società Filologica Friulana, Udine
- SLORI Slovenski raziskovalni inštitut, Trst
- Ufficio Scolastico Regionale FVG
- Area Istruzione, Formazione e Ricerca della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia

- Barana, Alice, Bogino, Alessandro, Fioravera, Michele u. Marchisio, Marina (2017): Open Platform of Self-Paced MOOCs for the Continual Improvement of Academic Guidance and Knowledge Strengthening in Tertiary Education. In: *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13, S. 109 - 119.
- Coonan, Carmel Mary (2017): CLIL Teacher Education: Issues and Direction. In: *Language Teacher Education*, H. 4, S. 1 - 16.
- Coonan, Carmel Mary (2012²): *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coonan, Carmel Mary, Favaro, Luciana u. Menegale, Marcella (Hg.) (2017): *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape: Problems and Prospects*. Cambridge: Cambridge Scholars, S. 18 - 28.
- Gattico, Emilio u. Mantovani, Silvana (Hg., 1998): *La ricerca sul campo in educazione: I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Kaplan, Andreas M. u. Haenlein, Michael (2016): Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. In: *Business Horizons*, 59. Jg., H. 4, S. 441 - 450.
- Langé, Gisella u. Cinganotto, Letizia (2014): *E-CLIL per una didattica innovativa*. (I Quaderni della Ricerca, nr. 18). Torino: Loescher.
- Ricci Garotti, Federica (Hg., 2006): *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE Trentino.
- Serragiotto, Graziano (2014): *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET.

Die Universität Ca' Foscari von Venedig hat in Zusammenarbeit mit der Società Filologica Friulana und dem Regionalen Schulamt von Friaul-Julisch Venetien den ersten MOOC (*Massive Open Online Course*) zur Förderung der friaulischen Minderheitensprache aktiviert. Das MOOC wurde im Rahmen des europäischen Projekts EDUKA2 umgesetzt, das aus dem Interreg V-A-Programm Italien-Slowenien 2014-2020 und dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung finanziert wird.

Durata

Cooperazione

Riferimenti bibliografici

**Deutsche
Zusammenfassung**

Das Projekt ist ein forschungsbasiertes Entwicklungsprojekt und gliedert sich in zwei Phasen: die Erstellung von didaktischen CLIL-Materialien in friaulischer Sprache (nach neuesten linguistischen Erkenntnissen) und das MOOC.

Das Projekt verfolgt folgende Ziele:

1. Ermutigung der Teilnehmer_innen, sich der friaulischen Sprache zu nähern:
 - Schaffen glottodidaktischer Motivationen für den Einsatz des Friaulischen in disziplinären Unterrichtskontexten.
 - Kennenlernen internationaler, nationaler und regionaler Rechtsvorschriften zum Schutz von Sprachminderheiten.
 - Kennenlernen der Hauptmerkmale der friaulischen Sprache, der Unterschiede zwischen der Gemeinsprache und den Varietäten, der offiziellen Schreibweise, einiger Elemente der Phonologie und der Morphosyntax.
2. Einführung des Friaulischen als Unterrichtssprache durch verschiedene Methoden und durch den CLIL-Ansatz.
3. Sammeln von Wissen und Kenntnissen zum Aufbau und Umgang mit Online-Praxis-Communities. Der Kurs richtet sich an Pädagog_innen der Elementar-, Primar- und Sekundarschulen für alle Fachrichtungen und zielt darauf ab, dass die erlernten Methoden im Unterricht der Minderheitensprache vertieft werden. Es nahmen 288 Personen am MOOC teil. 69 % absolvierten den Kurs zur Gänze und bestanden die abschließenden Prüfungen. Die von den Teilnehmer_innen verfassten Feedbacks fließen in die Adaptierung der Module ein.

Der MOOC-Kurs besteht aus 6 Modulen, von denen 4 selbstlernend organisiert sind. Er wird über die EduOpen-Plattform (learn.eduopen.org) angeboten.

Friaulische Zusammenfassung

La Università Ca' Foscari di Vignesie e à inviât il prin cors MOOC (*Massive Open Online Course*) par la promovi la lenghe furlane, cul jutori de Societât Filologjiche Furlane di Udin e dal Ufici Scolastic Regjonâl FVG.

Il MOOC al è stât fat te suaze dal Progjet european *EDUKA2*, finanziât dentri dal Programe di Cooperazion Interreg V-A Italie-Slovenie 2014-2020 e dal Font European di Disvilup Regjonâl.

Il progjet al è un progjet di disvilup basât su la ricercje e al è dividût in dôs fasis: la creazion di materiâi didatics CLIL in lenghe furlane (daûr des ultimis discuvieris sientifichis) e il MOOC.

Finalitâts dal progjet:

I. svicinâ i participants ae lenghe furlane:

- motivazions glottodidatichis par doprâ il furlan tal insegnament dissiplinâr;

- presentâ la normative internazionâl, nazionâl e regionâl di tutela des minorancis;
- presentâ lis carataristichis principâls de lenghe furlane, come par esempi lis diferencis jenfri lenghe comune e varietâts, la grafie uficiâl, elements di fonologjie e morfosintassi.

II. introduzion ae didatiche in lenghe minoritarie cun diviers metodis e cul metodi CLIL:

III. Racuei cognossincis e capacitâts par inviâ i partecipants ae costruzion di comunitâts di pratiche in rê.

Il cors al è pai insegnants de scuele de infanzie, primarie e secondarie di dutis lis materiis e e à chê di lâ insot al doprâ la lenghe minoritarie pal insegnament di contignûts disciplinârs. I iscrits al cors a jerin 288. Il 69% dai partecipants al à finût il cors a plen e passât i esams finâi.

Il cors MOOC al è componût di 6 modui: 4 in autoaprendiment e 2 tutorâts e al ven furnît cu la plateforme EduOpen (learn.eduopen.org). Il feedback scrit dai partecipants al ven integrât tal adatament dai modui.

Zweisprachigkeit in der Ganztagschule

Praxisbeispiele und Herausforderungen

Daniel Wutti, Markus Ressmann

Projektbeschreibung

Einleitung. Zur Ganztagschule in Österreich

Im Schuljahr 2018/19 besuchen österreichweit 26 % der Schüler_innen an APS und AHS eine ganztägige Schulform. Knapp 67 % der Standorte (VS, NMS, PTS, ASO und AHS-Unterstufe) bieten derzeit ein ganztägiges Angebot.¹ In der Unterscheidung nach Schultypen führen laut Nationalem Bildungsbericht 2015 Volksschulen (15,7 %) und Sonderschulen (19,4 %) (Bruneforth et al. 2016, S. 92).

Erste Schulversuche mit ganztägigen Organisationsformen starteten in Österreich im Schuljahr 1974/75. Ein konkreterer Ausbau der ganztägigen Schulen begann ab Mitte der 1990er Jahre. Im Jahr 2003 empfahl die Zukunftskommission des damaligen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur die Einrichtung von Gesamt- und Ganztagschulen. Seit dem Schuljahr 2006/07 sind „allgemeinbildende Pflichtschulen und die Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen gesetzlich verpflichtet, die Eltern über schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein entsprechendes Angebot einzurichten, sobald mindestens 15 Erziehungsberechtigte dies wünschen.“ (Hörl et al. 2012, S. 269f.) Im Jahr 2016 beschloss der österreichischen Nationalrat, bis 2025 ein „flächendeckendes Angebot an schulischer Tagesbetreuung zu schaffen. (...) Ziel des Ganztagschulenausbaus sei, jedem Kind unabhängig von seiner sozialen Herkunft optimale Bildungschancen zu bieten.“ Unter der aktuellen Regierung ÖVP/FPÖ verlegte Bildungsminister Heinz Faßmann das Ziel von 2025 auf das Jahr 2032².

Die Ganztagschule im Kontext des Minderheitenschulwesens

An zweisprachigen Schulen im Anwendungsbereich der Minderheitenschulgesetze für Kärnten und das Burgenland ist auch im nachmittäglichen Betreuungsteil der Ganztagschule (GTS) die jeweilige Minderheitensprache und die deutsche Sprache in annähernd gleichem Ausmaß zu verwenden (vgl. BMBWF 2018, S. 10). Die für das Minderheitenschulwesen in Kärnten zuständige Abteilung 3 der Bildungsdirektion Kärnten sieht den Ausbau der GTS als Chance. Die GTS würde zusätzliche Möglichkeiten des intensiven Spracherwerbs in der Zweitsprache bieten, Schülerinnen und Schüler würden nämlich auch am Nachmittag die entsprechende Unterstützung und Förderung in der slowenischen Sprache bekommen (vgl. LSR 2016, S. 13). Seit dem Schuljahr 2014/15 konnte im Bereich des Minderheitenschulwesens in Kärnten ein stetiger Anstieg von 691 zur GTS angemeldeten Schüler_innen (davon 314 zweisprachig) auf 1242 Schüler_innen (davon 591 zweisprachig) im Schuljahr 2018/19 verzeichnet werden (vgl. LSR 2016, S. 70; LSR 2019).

¹ <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/gts/standorte/> [zuletzt aufgerufen im Februar 2019]

² https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2018/PK0693 [zuletzt aufgerufen im Februar 2019]

Für die Freizeit in der GTS sollten Kooperationen mit zwei- und mehrsprachigen Künstler_innen, Sportvereinen, Theatervereinen, Autor_innen sowie der slowenischen Musikschule aufgebaut werden (vgl. LSR 2016, S. 13). Bis zuletzt stiegen auch diese rasant an: Sie wurden im Schuljahr 2015/16 an nur vier Schulen angeboten, im Schuljahr 2017/18 aber bereits an 13 (vgl. LSR 2017, S. 44; LSR 2019).

Ziel der vorliegenden Studie war es, Informationen zur Zweisprachigkeit im nachmittäglichen Betreuungsteil an Kärntner Ganztagschulen sowie über die Vielfalt der Angebote im Freizeiteil zu erhalten und ebenso Herausforderungen diesbezüglich zu markieren.

Ziel

An sieben Schulen im Bereich des Minderheitenschulgesetzes für Kärnten wurde zwischen den Schuljahren 2015/16 und 2018/19 zwei oder mehr Jahre lang zweisprachige Freizeitbetreuung angeboten. Die Leiter_innen dieser Schulen wurden mithilfe eines strukturierten Leitfadens qualitativ befragt. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 75 Minuten. Die Auswertung erfolgte deduktiv mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Im Folgenden werden einige Ergebnisse strukturiert dargestellt.³

Studiendesign

Zweisprachigkeit an Kärntner Ganztagschulen

Ergebnisse

Die GTS wird an den zweisprachigen Volksschulen bisher ausschließlich in getrennter Abfolge angeboten (LSR 2017, S. 77)⁴. Dies bedeutet, auf den regulären vormittäglichen Unterricht folgt der nachmittägliche Betreuungsteil, der sich wiederum in Freizeit und Lernzeit teilt.

Die zusätzlichen Freizeitangebote in Kooperationen mit externen Ausführenden werden an den befragten Schulen nicht von allen Schüler_innen angenommen, in der Mehrheit der Schulen allerdings im Schnitt von der Hälfte der zur GTS Angemeldeten. Kinder, die nicht dazu angemeldet sind, werden inzwischen von den Freizeitpädagog_innen an der Schule „regulär“ betreut: Werken, Zeichnen, freies Spiel, Ausflüge in den Wald oder auch Bewegung und Sport stehen dabei bspw. am Programm.

a) VS St. Primus/Šentprimož

In der Volksschule St. Primus/Šentprimož sind im gegenwärtigen Schuljahr 28 Kinder zur Ganztagschule angemeldet, davon 21 auch zum zweisprachigen Unterricht. 30 von insgesamt 45 Schüler_innen sind zweisprachig. Von den Lehrer_innen sind drei zweisprachig, zwei Lehrer_innen sind deutschsprachig.

Die Freizeit wird von zwei Freizeitpädagoginnen begleitet, die je eine Gruppe leiten. Eine der beiden Freizeitpädagoginnen spricht Slowenisch mit den Schüler_innen. An drei Nachmittagen wird in Kooperation mit externen Freizeitpädagog_innen ein besonderes Programm angeboten: Poly-Sport mit einem slowenischsprachigen Freizeitpädagogen, ein Hip-Hop-Tanzkurs in Kooperation mit der regionalen Tanzschule und die Fußball-Kooperation „Schule in Bewegung“, die ebenfalls zweisprachig stattfindet. Teilweise sind auch Schüler_innen von anderen Schulen zu diesem Programm angemeldet,

³ Alle Schulleiter_innen sind einverstanden damit, dass ihre Schulen namentlich genannt werden.

⁴ Für eine Unterscheidung zur ver-schränkten Ganztagschulform siehe bspw. (Hörl et al. 2012, S. 281ff.)

da es ausdrücklich dafür offen steht. Die Freizeitpädagog_innen bringen ihre Schüler_innen teilweise bspw. auch zum externen Musikunterricht, wo sie dann von den Eltern abgeholt werden.

b) VS Maria Rain/Žihpolje

An der Volksschule Maria Rain/Žihpolje sind 14 von 35 Ganztagschüler_innen zum zweisprachigen Unterricht angemeldet, darüber hinaus nehmen noch weitere 30 der insgesamt an der Schule eingeschriebenen 101 Kinder die (rein deutschsprachige) Hortbetreuung der Gemeinde in Anspruch. 35 Kinder sind insgesamt zum zweisprachigen Unterricht angemeldet. Vier der neun Lehrer_innen an der Schule sind zweisprachig, die zwei Freizeitpädagog_innen sind nicht der slowenischen Sprache mächtig.

Das in Kooperation mit externen Freizeitpädagog_innen angebotene Programm ist vielfältig: Montags künstlerische Tätigkeiten, dienstags Sport, mittwochs „Englisch and fun“ und donnerstags Slowenisch, verpflichtend für alle 14 zum zweisprachigen Unterricht angemeldeten Schüler_innen. Dieses slowenische Donnerstagsprogramm wird von zwei Pädagog_innen aus Slowenien durchgeführt: Auf spielerische Art und Weise wird mit den Kindern die Kommunikation auf Slowenisch geübt, ohne dabei auf die deutsche Sprache auszuweichen. Teils werden dabei auch aktuelle Themen aus dem Unterricht aufgegriffen.

c) VS Gallizien/Galicija

An der Volksschule Gallizien/Galicija sind gegenwärtig 26 Schüler_innen von insgesamt 60 zur Ganztagschule angemeldet, 14 davon besuchen den zweisprachigen Unterricht. Insgesamt sind 26 Kinder zum zweisprachigen Unterricht angemeldet. Fünf Lehrer_innen sind zweisprachig, vier beherrschen die slowenische Sprache nicht.

Für den Freizeitteil der Ganztagschule arbeitet die VS Gallizien/Galicija mit dem Verein „Hilfswerk“ zusammen. In den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 wurde die Freizeit der GTS zwar noch von einer zweisprachigen Person durchgeführt, von dieser musste sich die Schulleitung aufgrund einer beruflichen Umorientierung aber ab 2017/18 trennen. Seitdem ist die Zweisprachigkeit nicht wie gewünscht und gefordert gegeben. Die VS Gallizien/Galicija bietet im Rahmen besonderer Kooperationen in der Freizeit folgende Angebote zu je zwei Schulstunden an: Bouldern und Klettern mit dem Alpenverein, „Capless 4 School“ – ein Präventionsprogramm zu Themen wie „Regeln & Normen“, „Team & Zugehörigkeit“ oder „Gewalt & Mobbing“ (beides zweiwöchentlich im Wechsel) sowie wöchentlich ein Schulprogramm des „Geopark Karavanke – Geopark Karawanken“.

č) VS St. Margareten im Rosental/Šmarjeta v Rožu

An der Volksschule St. Margareten im Rosental/Šmarjeta v Rožu besuchen 24 Schüler_innen die Ganztagschule, von denen 21 zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind. Insgesamt sind an der Schule 41 Schüler_innen, davon 29 zum zweisprachigen Unterricht angemeldete. Von sieben an der

Schule angestellten Lehrer_innen sind vier zweisprachig. Die gegenstandsbezogene Lernzeit im Rahmen der Ganztagschule wird von drei Lehrer_innen ausgeführt, von denen zwei die slowenische Sprache beherrschen.

Für den nachmittäglichen Betreuungsteil der Ganztagschule werden zwei Freizeitpädagog_innen von der „BÜM gem. Betreuungs-GmbH“ an die Schule entsendet, die nicht der slowenischen Sprache mächtig sind. Zunächst wurden Kooperationen mit externen Einrichtungen in der Freizeit der GTS dreimal wöchentlich angeboten, inzwischen noch zweimal. Neun Kinder besuchen das zweisprachige, alle zwei Wochen angebotene externe Programm des „Kulturvereins St. Margareten/Abtei – Kulturno društvo Šmarjeta/Apače“. Vierzehn Kinder trainieren Handball, dieses Programm wird vom SC Ferlach angeboten.

d) VS Bleiburg/Pliberk

Die VS besuchen etwas über 120 Kinder, von denen etwa 70 zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind. 54 Kinder besuchen die Ganztagschule, davon sind 32 zum zweisprachigen Unterricht angemeldete. An der Volksschule Bleiburg/Pliberk sind elf von 20 Lehrer_innen an der Volksschule zweisprachig.

Für den Freizeitteil innerhalb des Ganztagschulprogramms sind drei Freizeitpädagoginnen zuständig, die vom Verein „Kindernest“ an die Schule entsendet werden. Zwei dieser Pädagoginnen sind zweisprachig, weswegen auch die Gruppen der GTS nach sprachlichen Kriterien eingeteilt werden. Die Angebote externer Partnerorganisationen sind Hip-Hop-Tanz mit einer regionalen Tanzschule, eine Volleyball-Kooperation mit einem Sportverein und Skifahren auf der Petzen. Diese drei Angebote werden zweisprachig ausgeführt. In deutscher Sprache angeboten wird Ballett.

e) VS Globasnitz/Globasnica

Die VS besuchen 66 Kinder, von denen 52 zum zweisprachigen Unterricht angemeldet sind. 40 Kinder besuchen die Ganztagschule, davon sind 34 zum zweisprachigen Unterricht angemeldet.

Fünf der acht Lehrer_innen sind zweisprachig. Alle fünf Stunden der gegenstandsbezogenen Lernzeit werden von zweisprachigen Lehrer_innen abgehalten.

Eine Gruppe wird von einer deutschsprachigen Freizeitpädagogin geleitet, die andere von einer Pädagogin aus Slowenien. In Anlehnung an das Modell des täglichen Sprachenwechsels am Vormittag, wird am Nachmittag wöchentlich die Sprache gewechselt.

Für die Gestaltung der Freizeit gibt es Kooperationen mit den örtlichen Vereinen (Tennis, Fußball, Musikschule...), Künstlerinnen und Künstlern bzw. anderen Personen aus dem näheren Umfeld (Imker_innen, Jäger_innen, ...). Als Besonderheit wird die Zusammenarbeit mit dem Interreg-Projekt „Geopark Karavanke – Geopark Karawanken“ hervorgehoben, in dessen Rahmen

es mehrere Workshops gegeben hat. Im Sinne eines „Sprachbades“ wurde mit slowenischsprachigen Mentorinnen ein Theaterstück erarbeitet. Grundsätzlich soll auch das Freizeitprogramm nach Möglichkeit zweisprachig sein.

f) VS Sittersdorf/Žitara vas

Die VS besuchen 61 Kinder, 35 davon den zweisprachigen Unterricht. 33 Kinder sind insgesamt zur Ganztagschule angemeldet. Sieben von elf Lehrer_innen sind zweisprachig. Sieben von zehn Stunden der gegenstandsbezogenen Lernzeit werden von zweisprachigen Lehrer_innen abgehalten.

An der Schule sind eine deutsch- und eine zweisprachige Freizeitpädagogin angestellt.

Als besonders herausragende vergangene Beispiele von externen, zweisprachigen Kooperationen werden die musikalische Früherziehung als Jahresprojekt mit einem Harmonikaweltmeister und ein Hip-Hop Tanzprojekt mit einem regionalen Tanzstudio angeführt. In diesem Schuljahr werden Italienisch mit einer Native Speakerin und als Sportangebot Tischtennis angeboten. Mehr als zwei Zusatzangebote sollen nicht am Programm stehen, da freie Spielphasen als wichtig erachtet werden.

Zusammenführendes und Schlussfolgerungen

Jedenfalls ist die slowenische Sprache in der zweisprachigen Nachmittagsbetreuung im Rahmen der GTS aufgrund der klaren gesetzlichen Vorgabe, im Anwendungsbereich des Minderheitenschulgesetzes für Kärnten, auch im nachmittäglichen Betreuungsteil die slowenische und deutsche Sprache in annähernd gleichem Ausmaß zu verwenden, im Vergleich zu bisherigen Hortunterbringungen präserter. Die befragten Schulleiter_innen zeigten sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten bemüht, dieser Vorgabe bestmöglich zu entsprechen. Besondere Herausforderungen sind dabei insbesondere der Mangel an zweisprachigen Freizeitpädagog_innen sowie an externen zweisprachigen Freizeitangeboten: Es würde sowohl mehr zweisprachige Freizeitpädagog_innen benötigen als auch mehr Institutionen, die zweisprachiges Programm extern anbieten. Prägnant ist, dass dies je nach Standort unterschiedlich ausgeprägt ist.

Des Weiteren scheint die längerfristige Finanzierung der externen Kooperationen ein Problem darzustellen. Kritisch erwähnt wurde auch der zusätzliche Aufwand für die Schulleiter_innen für die Organisation der GTS, insbesondere am Anfang des Schuljahres. Tatsache ist, dass im zweisprachigen Gebiet Kärntens bisher keine einzige Volksschule die verschränkte Form der GTS anbietet. Dabei sprachen sich schon die Autor_innen des Nationalen Bildungsberichts 2012 deutlich für den Ausbau der verschränkten Form der Ganztagschule aus (Hörl et al. 2012, S. 301). Es wäre daher vor dem Hintergrund der beschriebenen Erfahrungen von Vorteil, sprachliche Faktoren bezogen auf die auch im zweisprachigen Gebiet mittelfristig zu erwartenden verschränkte Form der Ganztagschule von Beginn an systematisch zu konzipieren.

Dauer

Das Projekt wurde von Dezember 2018 bis Februar 2019 ausgeführt.

- BMBWF (2018): *Betreuungspläne für ganztägige Schulformen*. Leitfaden, Wien.
- Bruneforth, Michael, Vogtenhuber, Stefan, Lassnigg, Lorenz, Oberwimmer, Konrad, Gumpoldsberger, Harald, Feyerer, Ewald, Siegle, Thilo, Toferer, Bettina, Thaler, Bianca, Peterbauer, Jakob u. Herzog-Punzenberger, Barbara (2016): *Indikatoren C: Prozessfaktoren*. In: Bruneforth, Michael, Lassnigg, Lorenz, Vogtenhuber, Stefan, Schreiner, Claudia u. Breit, Simone (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht 2015*, Band 1. Graz: Leykam, S. 71 - 128.
- Hörl, Gabriele, Dämon, Konrad, Popp, Ulrike, Bacher, Johann u. Lachmayr, Norbert (2016): *Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft*. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Band 2. *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 269 - 312.
- LSR (Landesschulrat für Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen) (2016): *Jahresbericht über das Schuljahr 2015/16*, Klagenfurt/Celovec.
- LSR (Landesschulrat für Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen) (2017): *Jahresbericht über das Schuljahr 2016/17*, Klagenfurt/Celovec.
- LSR (Landesschulrat für Kärnten, Abteilung VII Minderheitenschulwesen) (2019): *Jahresbericht über das Schuljahr 2018/19*, Klagenfurt/Celovec. In Vorbereitung.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Literatur

Na dvojezičnih šolah na veljavnostnem območju manjšinskošolskih zakonov za Koroško in Gradiščansko je tudi v popoldanski oskrbi celodnevne šole predpisana uporaba tako ustreznega manjšinskega jezika kot tudi nemščine v približno enakem obsegu. Sedem dvojezičnih šol na Koroškem je vsaj za dve leti ali več ponujalo tudi dvojezično oblikovanje prostega časa v obliki kooperacij z izvenšolskimi institucijami. Za pričujoči članek sta avtorja spraševala vodje teh šol, da bi izpostavila razlike, primere dobre prakse in izzive v oziru na to tematiko.

Povzetek

Forschung im Bereich der (Fach-)Didaktik

Integrative sprachliche und naturwissenschaftliche Bildung (Integrated Language and Science Education; ILSE)

Almut Thomas, Christina Morgenstern

Projektbeschreibung

Sprachliche Kompetenzen zählen zu den wichtigsten Dingen, die Kinder im Unterricht der Primarstufe erwerben sollen. Es ist daher naheliegend, auch im Unterricht der nicht-sprachlichen Fächer Augenmerk auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen zu legen (Leisen 2011, S. 3; Pearson, Moje u. Greenleaf 2010, S. 459). Beispielsweise sind die „Übersetzung“ von Inhalten in unterschiedliche Darstellungsformen (z. B. Text, Grafik, mündliche Präsentation) und die Verwendung von Fachbegriffen Formen der Sprachförderung, mit denen gleichzeitig auch Ziele des Sachunterrichts erreicht werden können (Krajcik u. Sutherland 2010, S. 457). Wird diese Möglichkeit genutzt, werden Schülerinnen und Schüler besser dazu in die Lage versetzt, Sprache als Mittel zum Lernen zu verwenden (Pearson, Moje u. Greenleaf 2010, S. 460). In den letzten Jahren wurden zahlreiche theoretische und fachdidaktische Konzepte für integriertes Sprachenlernen entwickelt (Cervetti u. Pearson 2012, S. 584), die im Wesentlichen auf zwei Formen zurückgeführt werden können: (1) das Fremdsprachenlernen im Fachunterricht (Content and Language Integrated Learning; CLIL) und (2) der sprachensible Unterricht bzw. integrierter Sprach- und Fachunterricht (ISF).

Das Akronym CLIL wurde in den frühen 1990er Jahren in Europa geprägt (Coyle, Holmes u. King 2010, S. 3) und bezieht sich auf Unterricht, in dem eine Fremdsprache verwendet wird, um Inhalte eines sprachenfremden Fachs zu lehren und zu lernen (Marsh 2002, S. 10). Obwohl das erste „L“ in CLIL für jede Sprache stehen kann, wird meist die englische Sprache damit gleichgesetzt (Dalton-Puffer 2011, S. 183). CLIL ist als qualitativ hochwertige und effiziente Unterrichtsform anerkannt und zahlreiche Forschungsarbeiten legen nahe, dass CLIL sich positiv auf die Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Dallinger, Jonkmann u. Hollm, 2018, S. 93). Neuere Studien zeigen jedoch, dass die Vorteile in der Fremdsprache deutlich geringer ausfallen als bisher angenommen und Nachteile im Wissenserwerb der nicht-sprachlichen Fächer entstehen (Dallinger et al. 2016, S. 30; Piesche et al. 2016, S. 108).

Im Unterschied zu CLIL, das die Förderung einer Fremdsprache im Fachunterricht zum Ziel hat (Gierlinger et al. 2010, S. 6), ist das Ziel beim sprachsensiblen Unterricht und beim ISF eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache. Der sprachensible Unterricht zielte ursprünglich vorwiegend auf eine Erweiterung des bildungssprachlichen Lexikons, während beim ISF die Förderung unterschiedlicher sprachlicher Teilkompetenzen angestrebt wird. Zum ISF gibt es mehrere Programme, die bereits umfassend evaluiert wurden und daher zur weiteren Anwendung empfohlen werden können (z. B. Guthrie, McRae u. Klauda 2007, S. 247, Heinrichs u. Leseman 2014, S. 2978, Paprzycki et al. 2017, S. 1174). Folgende didaktische Elemente des ISF haben sich sowohl empirisch als auch in der Unterrichtspraxis bewährt:

1. Die Unterstützung motivationsrelevanter Prozesse

Beim ISF sollte – wie in jedem guten Unterricht – immer auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler positiv unterstützt werden (Guthrie, McRae u. Klauda 2007, S. 237). Daher ist ISF ein sehr komplexer Unterricht, der neben den fachlichen (z. B. naturwissenschaftlichen) und sprachlichen Kompetenzen auch motivationsrelevante Prozesse berücksichtigt. Eine wesentliche Maßnahme zur Unterstützung der Motivation ist die Auswahl relevanter Themen. Die Relevanz eines Themas kann Kindern verdeutlicht werden, wenn praktische Beispiele gegeben werden (Guthrie, McRae u. Klauda 2007, S. 239). Noch eindrucksvoller unterstreichen eigene Erfahrungen, wie Beobachtungen oder das Durchführen von Experimenten, die Relevanz eines Themas. Gerade dieser Aspekt lässt sich im naturwissenschaftlichen Unterricht gut umsetzen, denn eigene Aktivitäten sind ja auch ein Grundelement des forschenden Lernens. Außerdem ist es sinnvoll, dass sich die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg mit einem Thema auseinandersetzen können, weil sich Zusammenhänge oftmals erst nach gründlicher Beschäftigung zeigen und das Verstehen komplexer Inhalte meist einige Zeit benötigt (Guthrie, McRae u. Klauda 2007, S. 241). Die intensive Beschäftigung mit einem Thema, wie dies im Projektunterricht der Fall ist, verbessert das Verständnis der vermittelten Konzepte wie auch den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler (Cervetti, Wright u. Hwang 2016, S. 761).

2. Forschendes und Entdeckendes Lernen

Beim forschenden und entdeckenden Lernen entwickeln die Lernenden selbst eigene, für sie interessante Frage- oder Problemstellungen und gehen diesen nach. Ähnlich wie bei Wissenschaftler_innen ist dieser Prozess auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse gerichtet (Diethelm 2011, S. 28). „Das wichtigste Prinzip des forschenden und entdeckenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich vom Ausgangsinteresse, den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung spannt“ (Huber 2004, S. 33).

3. Fokus auf Basiskonzepte

Anspruchsvoller naturwissenschaftlicher Unterricht fokussiert auf das Verständnis zentraler Basiskonzepte, auf die Verknüpfung neuer Konzepte mit dem Vorwissen der Lernenden, auf tiefgreifendes Verständnis durch forschendes und entdeckendes Lernen und auf Motivation durch praktische Erfahrungen (Lee u. Buxton 2013, S. 111; Thomas u. Müller 2014). Das Verständnis von Basiskonzepten und deren Übertragung auf unbekannte Situationen sowie das Erlernen naturwissenschaftlicher Praktiken (z. B. beobachten, dokumentieren) sind zentrale Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts (Lee u. Buxton 2013, S. 115).

4. Wortschatzarbeit

Der Wortschatz ist nicht nur ein aussagekräftiger Indikator für die mündliche Sprachkompetenz eines Kindes (Lervåg, Hulme u. Melby-Lervåg 2018, S. 1829), der sich außerdem durch die Verwendung von Sachtexten sehr gut fördern lässt (Cervetti, Wright u. Hwang 2016, S. 761; Kuhn et al. 2017, S. 285). Gut bewährt hat sich der Einsatz mehrerer inhaltlich zusammenhängender Texte, in denen (Fach-)Begriffe vorkommen, die zu einer thematischen Einheit gehören. Das liegt daran, dass miteinander verwandte Begriffe besonders leicht verstanden und gemerkt werden können (Cervetti, Wright u. Hwang 2016, S. 764). Im naturwissenschaftlichen Unterricht kann und soll der Wortschatz auch während der Vorbereitung und Durchführung von Experimenten und Untersuchungen gefördert werden. Diese Aktivitäten bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, neue Begriffe handelnd zu erlernen und anzuwenden (Paprzycki et al. 2017, S. 1177). Das macht den Sachunterricht zu einem hervorragenden Kontext für die Wortschatzarbeit.

5. Verwendung von Lesestrategien

Für die Förderung der Lesekompetenz im Rahmen von naturwissenschaftlichem Unterricht liegen besonders viele empirische Ergebnisse vor, die für die Wirksamkeit dieses Ansatzes sprechen (z. B. Guthrie, McRae u. Klauda 2007, S. 415; Cervetti u. Pearson 2012, S. 581; Pearson, Moje u. Greenleaf 2010, S. 62). Soll das Leseverstehen im naturwissenschaftlichen Unterricht gefördert werden, so spielt die Verwendung authentischer Texte, bei deren Auswahl die Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit mitentscheiden dürfen, eine wichtige Rolle (Purcell-Gates, Duke u. Martineau 2007, S. 9). Beispielsweise können im Unterricht handelsübliche Sachbücher mit unterschiedlichem Anspruchsniveau eingesetzt werden (Cervetti u. Pearson 2012, S. 584). Für die Leseförderung spielen authentische Texte deshalb eine wichtige Rolle, weil sie die Anwendung von Lesestrategien in realitätsnahen Situationen ermöglichen. So können die Schülerinnen und Schüler erarbeitete Lesestrategien nicht nur schematisch anwenden, sondern auch Erfahrungen sammeln, welche Strategie wann zielführend ist.

Obwohl bereits einige Forschungsarbeiten vorliegen, aus denen Prinzipien für eine effiziente Integration von Sachunterricht und Sprachunterricht abgeleitet werden können, wird ISF bislang noch unzureichend im Unterricht umgesetzt. Ein Grund dafür liegt darin, dass die Umsetzung solcher Projekte sehr komplex ist. Darüber hinaus fehlen auch Unterrichtsmaterialien, die – ausgehend von einem Sachunterricht, der auf forschendem und entde-

ckendem Lernen anhand von Basiskonzepten beruht – auch die Förderung sprachlicher Kompetenzen berücksichtigen. Ziel des geplanten Projekts ist daher die Ausarbeitung von Unterrichtsprojekten und Unterrichtsmaterialien zur Umsetzung von qualitativ hochwertigem ISF durch ein multiprofessionelles Team (Lehrpersonen, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus den Bereichen Sachunterricht und Deutsch, Expertinnen und Experten für Motivationspsychologie), die auf einer digitalen Plattform frei zur Verfügung stehen sollen. Darüber hinaus sollen mittels Foren und Chats Lehrpersonen in die Überarbeitung und Evaluation der Materialien eingebunden werden.

- Welche Rahmenbedingungen bzw. Formen der Unterstützung sind für die Umsetzung von ISF förderlich oder sogar unabkömmlich?
- Welche zusätzlichen Informationen von Unterrichtsmaterialien (z. B. didaktische Hinweise, Sachinformationen) werden von Lehrpersonen als nützlich bewertet?
- Welche Merkmale erhöhen die Praxistauglichkeit von Unterrichtsmaterialien?
- Welche Faktoren be- bzw. verhindern die Umsetzung von ISF?

Das Forschungsprojekt ist auf drei Jahre anberaumat. Im ersten Jahr wird ein multiprofessionelles Team (Lehrpersonen, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler) Unterrichtsprojekte entwerfen, welche den bisherigen Stand der Forschung zu ISF berücksichtigen. Ein besonderes Anliegen ist die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und wissenschaftlichem Personal im Sinne der Design-basierenden Forschung (McKenney u. Reeves 2013, S. 98). Im zweiten Jahr werden die entwickelten Materialien Lehrpersonen digital zur Verfügung gestellt. Lehrpersonen können sich in Foren und Chats über spezifische Aspekte der Materialien und der Umsetzung austauschen und Feedback an das Entwicklungsteam geben. Anhand des Feedbacks erfolgt eine Überarbeitung der Materialien, vor allem im Hinblick auf deren Praxistauglichkeit.

September 2020 – August 2023

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

- Cervetti, Gina N. u. Pearson, David P. (2012): Reading, writing, and thinking like a scientist. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55. Jg., H 7, S. 580 - 586.
- Cervetti, Gina N., Wright, Tanya S. u. Hwang, H. (2016): Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? In: *Reading and Writing*, 29. Jg., S. 761 - 779.
- Coyle, Do, Holmes, Bernadette u. King, Lid (2009): *Towards an integrated curriculum: CLIL national statement and guidelines*. London: The Languages Company.
- Dallinger, Sara, Jonkmann, Katrin u. Hollm, Jan (2018): Selectivity of content and language integrated learning programmes in German secondary schools. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21. Jg., H. 1, S. 93 - 104.
- Dallinger, Sara, Jonkmann, Katrin, Hollm Jan u. Fiege, Christiane (2016): The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? In: *Learning and Instruction*, 41. Jg., S. 23 - 31.
- Dalton-Puffer, Christiane (2008): Outcomes and processes in language integrated learning (CLIL): current research from Europe. In: Delanoy, Werner u. Volkman, Laurenz (Hg.): *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, S. 139 - 158.

**Wissenschaftliche
Fragestellungen**

Studiendesign

Geplante Dauer

Kooperationen

Literatur

- Diethelm, Ira (2011): Wie forschend-entdeckendes Lernen gelingen kann – Forschendes und entdeckendes Lernen in Kontexten zu Datenschutz, Internet und Urheberrecht. [https://www.researchgate.net/publication/220101833_Wie_forschend-entdeckendes_Lernen_gelingen_kann_-_Forschendes_und_entdeckendes_Lernen_in_Kontexten_zu_Datenschutz_Internet_und_Urheberrecht] download 16.01.2019.
- Gierlinger, Erwin, Carré-Karlinger, Catherine, Fuchs, Evelin u. Lechner, Christine (2010): Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe 13. Graz: ÖSZ.
- Guthrie, John T., Mcrae, Angela u. Klauda, Susan Lutz (2007): Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. In: *Educational Psychologist*, 42. Jg. H. 4, S. 237 - 250.
- Heinrichs, Lotte F. u. Leseman Paul P. M. (2014): Early science instruction and academic language development can go hand in hand. The promising effect of a low-intensity teacher-focused intervention. In: *International Journal of Science Education*, 36. Jg., H. 17, S. 2978 - 2995.
- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen – 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre in Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus der Perspektive des Studiums. In: *die hochschule – journal für wissenschaft und bildung*, 13. Jg., H. 2, S. 29 - 49.
- Krajcik, Joseph S. u. Sutherland, LeeAnn M. (2010): Supporting students in developing literacy in science. In: *Science*, H. 328, S. 456 - 459.
- Kuhn, Karen E., Rausch, Casey M., McCarty, Tiffany G. u. Montgomery, Sarah E. (2017): Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. In: *Early Childhood Education Journal*, 45. Jg., S. 285 - 296.
- Lee, Okhee u. Buxton, Cory A. (2013): Teacher professional development to improve science and literacy achievement of English language learners. In: *Theory into Practice*, 52. Jg., S. 110 - 117.
- Leisen, Josef (2011): Leseverstehen und Leseförderung in den Naturwissenschaften. In: *LIES Lernen, Informieren, Erleben in der Schulbibliothek*, H. 23, S. 3 - 13.
- Lervåg, Arne, Hulme, Charles u. Melby-Lervåg, Monica (2018): Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. In: *Child Development*, 89. Jg., H. 5, S. 1821 - 1823.
- Marsh, David (2002): CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, trends and foresight potential. Brüssel: European Commission.
- McKenney, Susan u. Reeves, Thomas C. (2013): Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? In: *Educational Researcher*, 42. Jg., H. 2, S. 97 - 100.
- Paprzycki, Peter, Tuttle, Nicole, Czerniak, Charlene M., Molitor, Scott, Kadervaek, Joan u. Mendenhall, Robert (2017): The impact of a framework-aligned science professional development program on literacy and mathematics achievement of K-3 students. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 54. Jg., H. 9, S. 1174 - 1196.
- Pearson, David P., Moje, Elizabeth u. Greenleaf, Cynthia (2010): Literacy and Science: Each in the service of the other. In: *Science*, H. 328, S. 459 - 463.
- Piesche, Nicole, Jonkmann, Katrin, Fiege, Christiane u. Keßler, Jörg U. (2016): CLIL for all? A randomized controlled field experiment with six-grade students on the effects of content and language integrated science learning. In: *Learning and Instruction*, 44. Jg., S. 108 - 116.
- Purcell-Gates, Victoria, Duke, Nell K. u. Martineau, Joseph A. (2007): Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. In: *Reading Research Quarterly*, 42. Jg., H. 1, S. 8 - 45.
- Thomas, Almut E. u. Müller, Florian H. (2014): Autonomy support – A key for understanding students' learning motivation in science? In: *Zeitschrift für empirische Bildungsforschung*, 4. Jg., H. 1, S. 43 - 61.

Intraindividuelle Entwicklungsverläufe von zwei Kindern der 4. Schulstufe im Umgang mit Brüchen im Vergleich

Anne Fellmann

Grundlage dieses Beitrags ist eine Verlaufsstudie, in deren Fokus das Interesse an den Entwicklungsprozessen von Kindern beim Umgang mit Brüchen steht und wie sich deren dahinter liegende Konzepte von Begrifflichkeiten im Laufe der Primarstufe und darüber hinaus entwickeln. Bereits Beentjes und Jonker (1987, S. 7) betonen, „that it is risky to base judgment on only one session [...]“. Daher sind längsschnittliche Verlaufsstudien (Bortz u. Döring 2016; Witzel 2010) notwendig, um das Denken der Kinder über einen längeren Zeitraum zu beschreiben.

Gaidoschik (2010, S. 16) führt aus, dass bis zum heutigen Tag Übersichtsstudien, die die Denk- und Lösungswege der Kinder im Mathematikunterricht der Primarstufe sowohl grundsätzlich als auch an der Schnittstelle Primar- und Sekundarstufe beschreiben und analysieren, im deutschsprachigen Raum fehlen.

Im Fokus dieses Beitrags steht das Interesse, wie zwei Kinder der 4. Schulstufe vor und nach unterrichtlicher Thematisierung von Brüchen mit diesen umgehen, welche Denkprozesse dabei zu rekonstruieren sind und wie sich das Konzept der Trias *Teil, Anteil und Ganzes* im Denken der Kinder im Laufe der Primarstufe und darüber hinaus entwickelt. Im Folgenden werden beispielhaft die Denkprozesse der beiden Kinder mittels Handlungs- und Erklärungswissen im Vergleich dargestellt. Handlungswissen meint hier das Wissen, welches Kinder auf der bildlichen Ebene zeigen und welches zu beobachten ist. Die mündlichen Erläuterungen der Kinder werden als Erklärungswissen bezeichnet.

Diese zwei Wissensformen werden intraindividuell über die zwei Erhebungszeitpunkte und interindividuell auf Grundlage von zwei ausgewählten Aufgaben beschrieben und interpretiert.

Die auf zwei Jahre konzipierte Verlaufsstudie wurde 2017 begonnen. In den ersten beiden Interviewrunden sind 40 Kinder der 4. Schulstufe einer Volksschule einbezogen. Mit jedem Kind wurde vor Thematisierung der Brüche im Unterricht im Herbst 2017 ein Interview geführt, eine zweite Interviewrunde mit denselben Kindern erfolgte nach Einführung der Brüche in der Volksschule im Unterricht im März 2018. Eine dritte Interviewrunde mit einer Auswahl derselben Kinder¹ (N=14) wurde Ende November 2018 vor erneuter expliziter Behandlung der Brüche in der Neuen Mittelschule durchgeführt. Im April 2019 findet die vierte und letzte Interviewrunde mit denselben 14 Kindern nach erneuter Thematisierung der Brüche im Unterricht der Neuen Mittelschule statt. Für den vorliegenden Beitrag wurde eine Reduzierung

Problemaufriss

Forschungsfragen

Design und Forschungsmethoden

¹ Interviewt wurden alle Kinder, die mittlerweile die 5. Schulstufe einer Neuen Mittelschule (NMS) besuchen.

Beispielhafte Ergebnisse und Interpretationen der Interviews

des Samples auf zwei zufällig ausgewählte Kinder (Jana und Alex) der ersten beiden Interviewrunden aus der Volksschule vorgenommen. Die Interviews sind als halbstandardisierte klinische Interviews gemäß der „revidierten klinischen Methode“ nach Piaget (vgl. Gaidoschik 2010, S. 239) konzipiert. Sie dauerten ca. 30 Minuten, wurden videografiert und transkribiert. Der Leitfaden der beiden Interviewrunden der Verlaufsstudie umfasst insgesamt acht Aufgaben auf Grundlage der Inhalte des Lehrplans der Volksschule (2012). Für diesen Beitrag wurden zwei von diesen acht Aufgaben ausgewählt: 1. Darstellen von Bruchteilen und 2. Erkennen und Benennen von Bruchteilen.

Zur Auswertung der Interviews wird die kategorienentwickelnde Interpretation (Beck u. Maier 1994, S. 47f.) herangezogen. Dazu werden bedeutungstragende Interviewausschnitte in Form eines Kategoriensystems, welches sich aus dem empirischen Material entwickelt, klassifiziert. Um von den empirischen Daten zu einer Theorie zu gelangen, wird auf das Prinzip der empirisch begründeten Typenbildung zurückgegriffen (Kelle u. Kluge 2010). Konkret bedeutet dies, dass zunächst der Entwicklungsverlauf eines einzelnen Kindes im Mittelpunkt steht. Dann werden Entwicklungsverläufe miteinander verglichen. Angestrebt wird letztendlich eine Typologie der unterschiedlichen Entwicklungsverläufe von Bruchvorstellungen.

1. Darstellen von Bruchteilen (ein Halbes, ein Viertel, ein Achtel) Fotos: PHK/Fellmann



Objekt 1²:
Pizza
rund, kontinuierlich



Objekt 2:
Kuchen
rechteckig, kontinuierlich



Objekt 3:
Schokolade
rechteckig, Mischform³



Objekt 4:
Schokoküsse
rechteckig, Mischform

Jedes Kind erhielt einen Stift und ein Arbeitsblatt mit den Abbildungen der Objekte 1 – 4 zum Darstellen der Bruchteile.

Jana und Alex beginnen in beiden Interviewrunden beim Darstellen der gefragten Bruchteile bei allen rechteckigen Objekten (R-Objekten) stets mit den Vertikalen. Jana ermittelt dann Bruchteile, soweit möglich, in beiden Interviewrunden bei den R-Objekten vertikal. Sie verwendet nur Horizontale bei den R-Objekten, wenn diese durch den Mittelpunkt des Objektes gehen. Bei allen R-Objekten zeigt sie beim 1. Interview ein Achtel ausschließlich mittels Diagonalen und kann bei den Mischformen (Objekte 3 und 4) die Oberflächenstruktur nicht heranziehen, da sie diese beim Darstellen von einem Achtel mittels Diagonalen zerstört. Die Ermittlung der Bruchteile ausschließlich mittels Diagonalen deutet darauf hin, dass Jana in den R-Objekten noch die runde Pizza sieht.

Nach unterrichtlicher Behandlung nutzt sie beim 2. Interview zum Zeigen von Achteln bei der Schokolade nicht mehr die Diagonalen, sondern die Grundvorstellung Bruch als Resultat einer Division unter Nutzung der Oberflächenstruktur, da die Ermittlung von Achteln durch fortgesetztes Halbieren mittels Vertikalen nicht möglich ist. Sobald jedoch das Darstellen von

² Die Bilderrechte aller Abbildungen obliegen der Autorin.

³ Die Objekte 3 und 4 werden auch als Mischformen bezeichnet und sowohl als kontinuierliche als auch als diskrete Quantitäten interpretiert (Rottmann 2006, S. 76).

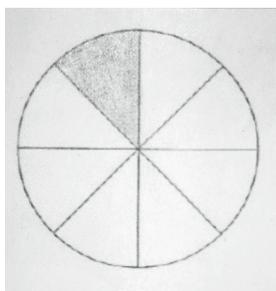
Achteln mittels Vertikalen umsetzbar ist, verzichtet Jana auf die Anwendung der Vorstellung *Bruch als Resultat einer Division* wie bei den Schokoküssen. Die Verwendung der Vertikalen hat somit bei Jana Priorität vor der Anwendung der Vorstellung *Bruch als Resultat einer Division*. Anzunehmen ist, dass Jana sich bei der Ermittlung und Darstellung von Bruchteilen bei den Objekten 3 und 4 im Übergangsstadium von der Mittelpunktteilung zum *Bruch als Resultat einer Division* befindet. Die flexible Anwendung von nicht durch den Mittelpunkt gehenden Horizontalen zur Ermittlung des Bruchteils ist bei Jana nicht zu beobachten.

Alex ermittelt in beiden Interviewrunden bei den R-Objekten Achtel durch fortgesetztes Halbieren mittels Horizontalen und Vertikalen und nie mittels Diagonalen. Beim Kuchen, der keine strukturierter Oberflächenstruktur aufweist, kann er Achtel beim 1. Interview nicht zeigen, beim 2. Interview gelingt ihm dies. Alex nutzt bei der Schokolade und den Schokoküssen die Anzahl der Einzelemente (quasi-simultan erfassend) bzw. die Oberflächenstruktur und halbiert diese fortlaufend, um Viertel und Achtel unter Verwendung von Vertikalen und Horizontalen, auch solchen, die nicht durch den Mittelpunkt gehen, darzustellen. Er ist im Vergleich zu Jana nicht an der Mittelpunktteilung bei kreisrunden Objekten (s. Pizza) verhaftet und nutzt bei allen drei R-Objekten flexibel Vertikale und Horizontale zur Darstellung.

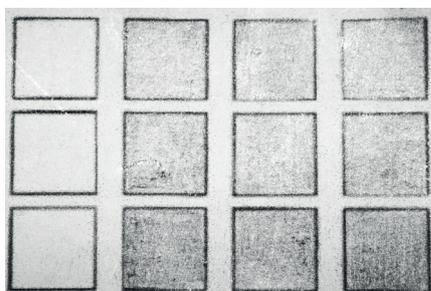
2. Erkennen und Benennen von Bruchteilen an zwei Objekten

Die beiden Objekte 5 und 6 wurden den Kindern auf Kärtchen abgebildet vorgelegt.

Wie viel von der ganzen Figur ist gefärbt?



Objekt 5:
kreisförmig, kontinuierlich



Objekt 6:
rechteckig, Mischform

Beide Kinder halten im 1. Interview beim Erkennen des Bruchteils an der Kardination⁴ fest und ermitteln bei beiden Objekten die Anzahl der eingefärbten Teile und nicht den Bruchteil. Diese bezeichnen sie als Stückel, Stück bzw. Teil.

Beim 2. Interview hingegen erkennen und benennen beide Kinder den dargestellten Stammbruch ein Achtel beim 1. Objekt korrekt. Beim Erkennen und Benennen des Nichtstammbruchs drei Viertel beim 2. Objekt ist Jana irritiert, weil die Gesamtanzahl des Ganzen keine Potenz von zwei ist. Jana gibt zwei Antworten: neun als Anzahl im Sinne der Kardination und neun Sechzehntel als Anteil im Sinne von 16 als einer Potenz von zwei. Alex dagegen bündelt in Dreiergruppen, ermittelt die Anzahl der Teilmengen und

⁴ Kardination bedeutet: Eine Zahl ist die Antwort auf die Frage „Wie viele?“

Zusammenfassung und einige didaktische Anmerkungen

somit den gefärbten Bruchteil. Er hat bei beiden Objekten im Gegensatz zu Jana die Kardination überwunden.

Unterrichtlich gesehen sind die Brüche ein Halbes, ein Viertel und ein Achtel, wie im Lehrplan gefordert, besprochen worden.

Bemerkenswert sind die vielfältigen individuellen Denkprozesse der beiden Kinder, welche sich in Handlungs- und Erklärungswissen äußern. Der Vergleich zeigt insbesondere, dass sich die beiden Kinder trotz ähnlicher bzw. gleicher unterrichtlicher Instruktionen das Konzept *Teil, Anteil und Ganzes* unterschiedlich erarbeiten und dabei verschiedene Phasen, wie z. B. gleichzeitiges Nutzen von Anzahl- und Bruchteilverstellung beim selben Objekt, Verhaftet-Sein an der Mittelpunktteilung an kreisförmigen Objekten wie der Pizza, Festhalten am Ermitteln von Bruchteilen mittels Horizontalen ausschließlich durch den Mittelpunkt gehend, ohne Objekte mental zu drehen, durchlaufen.

Bei Jana zeigt sich, dass es wichtig ist, gestaltpsychologische Aspekte im Unterricht zu berücksichtigen. Wenn ein Kind wie Jana fast ausschließlich vertikal halbiert, Objekte nicht mental dreht, wird es Schwierigkeiten haben, Bruchteile auf verschiedenen Grundvorstellungen von Brüchen beruhend, zu ermitteln.

Auch wird deutlich, dass bei ausschließlicher unterrichtlicher Thematisierung der *Stammbrüche ein Halbes, ein Viertel, ein Achtel* der Transfer der Trias *Teil, Anteil und Ganzes* auf Nichtstammbrüche für die Kinder Schwierigkeiten bereiten kann. Das Zeichnen als Arbeit an der Grundvorstellung von Bruchteilen an unterschiedlichen Formen wie Kreis, Rechteck, Quadrat und das Streifen-Falten auf enaktiver Ebene in Halbe, Drittel, Fünftel kann bei der Erarbeitung eines Verhältnisses hilfreich sein.

Es zeigt sich, dass trotz der Anwendung der Grundvorstellung *Bruch als Resultat einer Division* (Jana) bei den Kindern nur fragmentarische Vorstellungen der Trias *Teil, Anteil und Ganzes* vorhanden sind und das „In-Beziehung-setzen“ von Teil und Ganzem kontinuierlich im Unterricht gepflegt werden muss. Dazu eignen sich Übungen zur Verständniskontrolle beim Bruch als Teil eines Ganzen (wie z. B. „Passen die Darstellungen zu den angegebenen Brüchen?“, „Sind hier überall Brüche dargestellt?“, „Wie viele Viertel hat ein Ganzes?“, „Wie viele Achtel hat ein Ganzes?“). Damit unmittelbar zusammen hängt das Erarbeiten des Unterschiedes zwischen der Vorstellung der Anzahl bei natürlichen Zahlen und der Vorstellung des Anteils bei den rationalen Zahlen, eine wesentliche Diskontinuität zwischen den natürlichen und den rationalen Zahlen. Beide Vorstellungen werden z. B. von Jana und Alex bei ein und demselben Objekt gleichzeitig verwendet.

Ebenso sollten die individuellen alltagssprachlichen Fähigkeiten (Stück, Stückel, Teil, Striche), welche die Kinder in den Interviews verwenden, bewusst aufgegriffen und kontinuierlich durch die neuen sprachlichen Register (Götze 2015, S. 27) der Fach- und Bildungssprache ergänzt und erweitert werden. Die verwendeten Fachbegriffe müssen von den Kindern inhaltlich verstanden werden, damit sie diese in ihren aktiven Wortschatz übernehmen und Aufgaben, die diese Begriffe enthalten, selbstständig lösen können.

Laufzeit der Erhebung von Daten insgesamt: WS 2016/2017 – SoSe 2019.
 Analyse und Aufbereitung der erhobenen Daten: SoSe 2018 – WS 2022/2023.
 Verfassen eines Forschungsberichtes mit Überarbeitung, Druck des Berichtes, Präsentation der Ergebnisse und Verbreitung des Forschungsberichtes.

Dauer

Sowohl die Schulleitungen als auch die Klassenleitungen/Klassenvorstände der angefragten Klassen der (P)VS als auch der (P)NMS haben einer Kooperation hinsichtlich der Datenerhebung zugestimmt. Ergebnisse werden den Schulleitungen, den beteiligten Lehrkräften und interessierten Eltern der befragten Kinder zur Verfügung gestellt.

Kooperationen

Beck, Christian u. Maier, Hermann (1994): Zu Methoden der Textinterpretation in der empirischen mathematikdidaktischen Forschung. In: Maier, Herman u. Voigt, Jörg (Hg.): Verstehen und Verständigung. Köln: Aulis, S. 43 - 76.

Literatur

Beentjes, Hans u. Jonker, Vincent (1987): Inconsistency in Addition and Subtraction Strategies. In: Journal of Experimental Education, 56. Jg., H. 1, S. 4 - 7.

Bortz, Jürgen u. Döring, Nicola (2016³): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer.

Gaidoschik, Michael (2010): Wie Kinder rechnen lernen – oder auch nicht. Eine empirische Studie zur Entwicklung von Rechenstrategien im ersten Schuljahr. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Götze, Daniela (2010): Sprachförderung im Mathematikunterricht. Berlin: Cornelsen.

Kelle, Udo u. Kluge, Susann (2010²): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Lehrplan der Volksschule (2012): Verordnung des Bundesministeriums für Bildung. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.

Rottmann, Thomas (2006): Das kindliche Verständnis der Begriffe „die Hälfte“ und „das Doppelte“. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung. Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker.

Witzel, Andreas (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, Günter u. Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 290 - 303.

Pollen macht Schule

Helmut Zwander

Projektbeschreibung

Im Bundesland Kärnten wird seit dem Jahr 1979 ein landeseigener Pollenwarndienst betrieben. Weil in diesem Jahr der Pollenwarndienst seine Arbeit erst ab 1. Mai aufnehmen konnte, gibt es vollständige Datenreihen vom Messstandort Klagenfurt ab dem Jahr 1980. Aufgrund der Daten zum Pollenflug von 1980 bis 2008 war bereits gut bekannt, wie hoch die Belastung mit allergenen Pollen im Zentralraum von Kärnten für Pollenallergiker_innen war. Nicht bekannt war, wie hoch die allergische Belastung in der freien Landschaft, abseits der städtischen Siedlungsgebiete war.

Um diese Wissenslücke zu füllen, wurde im Jahr 2008 das Forschungsprojekt „Pollen macht Schule“ als Langzeitprojekt initiiert. Zur Verwirklichung des Forschungsprojektes wurden fünf Hauptschulen bzw. Neue Mittelschulen für eine Zusammenarbeit ausgewählt. Folgende Schulen waren beteiligt: Hauptschule Ferlach (Schuljahre 2008/09 und 2009/10), Hauptschule St. Paul im Lavanttal (Schuljahre 2010/11 und 2011/12), NMS Kötschach-Mauthen (Schuljahre 2012/13 und 2013/14), NMS Winklern im Mölltal (Schuljahre 2014/15 und 2015/16), NMS Friesach (Schuljahre 2016/17 und 2017/18). Pro Schulstandort lief das Projekt über zwei Jahre. Jeweils im ersten Wintersemester wurden den Schüler_innen mit Hilfe von drei Projekttagen ein professionelles Arbeiten mit dem Mikroskop als wichtigstes Forschungsgerät vermittelt.



Wichtige Themen neben dem richtigen Umgang mit dem Mikroskop waren auch Fragen zur Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für unsere Gesellschaft und zur Ehrlichkeit innerhalb der wissenschaftlichen Arbeit. Im Sommersemester des ersten Projektjahres wurde die Datenerhebung zur Pollensedimentation durchgeführt. Dazu wurden am Schulgelände sog. „Pollensedimentationsfallen“ aufgestellt.



Dies waren sechs kleine Holzhäuschen, in denen jeweils drei Objektträger aufgelegt waren. Auf den insgesamt 18 Objektträgern lagen 20 x 20 mm große Quadrate eines speziellen Messstreifens (Melinex-Streifen), die mit Vaseline beschichtet waren. Die Objektträger mit den Messstreifen blieben über zwei Wochen in den Holzhäuschen, dann wurden sie ausgetauscht. Die entnommenen Objektträger mit den Messstreifen wurden für die Arbeit im nächsten Wintersemester zu mikroskopischen Dauerpräparaten verarbeitet. Dafür wurde ein Kunstharz namens Mowiol verwendet. Vom 1. März bis 30. Juni konnten auf diese Art über neun Messphasen je 18 Dauerpräparate mit dem sedimentierten Pollen gewonnen werden. Diese Dauerpräparate bildeten die Grundlage für die Forschungsarbeit mit den Schüler_innen im darauf folgenden Wintersemester.

Im Wintersemester des zweiten Projektjahres wurde nach einer Wiederholung zur Technik des Mikroskopierens den Schüler_innen die Kennzeichen von vier Pollentypen mit einer allergenen Bedeutung vermittelt. Ausgewählt wurden Blütenstaub der Erle, der Hasel, der Birke und der Gräser.

Nachdem die Schüler_innen erlernt hatten, diese vier Pollentypen sicher zu unterscheiden, begann die eigentliche „Knochenarbeit“. Die Schüler_innen bekamen ein Dauerpräparat und mussten mit Hilfe des Mikroskops bei 400-facher Vergrößerung im Idealfall eine Fläche von einem Quadratzentimeter auszählen. Dabei musste pro Zählreihe für jeden der ausgewählten Pollentypen ein „Zählstrich“ in einer vorbereiteten Zähltablette gemacht werden. Faszinierend für mich als Projektleiter war, mit welchem Ernst und mit welcher großen Gewissenhaftigkeit die Schüler_innen diese Arbeit durchführten. Es hat sich aber bald gezeigt, dass es nicht alle Schüler_innen schafften, die verlangte Fläche von einem Quadratzentimeter auszählen – in diesem Fall wurde eine „Hochrechnung“ auf die Werte von einem Quadratzentimeter durchgeführt. Von mir als Projektleiter wurde bei allen mikroskopischen Dauerpräparaten eine Kontrollzählung durchgeführt. Die Schüler_innen erhielten am Beginn des nächsten Projekttages eine Rückmeldung zur Qualität ihrer Arbeit. Die fünf besten „Zähler_innen“ erhielten jeweils einen

Gutschein für die Schulkantine. Am Ende der drei Projektstage im Wintersemester des zweiten Jahres gab es eine große Datenmenge zur Höhe des sedimentierten Pollen im Bereich des Schulgeländes. Das Sommersemester des zweiten Jahres diente einer Zusammenschau und einer Rückschau. Falls es möglich war, konnten die Schüler_innen mit Hilfe der Datenreihen auch versuchen, selbstständig die erhobenen Daten in Diagrammen darzustellen.

Parallel zu den Erhebungen zur Pollensedimentation im Schulgelände wurde eine geeignete Dachfläche des Schulgebäudes ausgewählt, um mit Hilfe einer sog. „Burkard-Pollenfalle“ den Pollengehalt pro Kubikmeter Luft zu bestimmen.



Foto: PHK/Zwander

Eine Burkard-Pollenfalle ist eine standardisierte Messstation, mit deren Hilfe für jeden Tageszeitpunkt der Pollengehalt pro Kubikmeter Luft registriert werden kann. Dazu werden von der Messstation pro Minute 10 Liter Luft durch einen schmalen Ansaugschlitz angesaugt. Der mit der Luft angesaugte Pollen klatscht hinter dem Ansaugschlitz auf den Messstreifen, der sich mit Hilfe eines Uhrwerkes 2 mm pro Stunde am Ansaugschlitz vorbei bewegt. In 24 Stunden sind dies 48 mm – demnach hat der Messstreifen für eine Tagesdokumentation eine Länge von 48 mm. Die Gesamtlänge des Messstreifens ist so berechnet, dass einmal pro Woche der Gesamtstreifen ausgewechselt werden muss. Die Messstreifen wurden von mir als Projektleiter ausgezählt und so konnte ein Vergleich zwischen dem Pollengehalt pro Kubikmeter Luft und dem sedimentierten Pollen pro Fläche durchgeführt werden.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Entsprechend einer Information des Allergiezentrum Floridsdorf sind in Österreich zwischen 30 % und 35 % der Bevölkerung von einer Allergie betroffen. Die Hälfte davon leidet an einer Pollenallergie. Seit etwa 40 Jahren wird in Österreich regelmäßig die Höhe des Pollenfluges erhoben – in Kärnten seit dem Jahr 1980. Gute Daten zum Pollenflug gibt es von den städtischen Siedlungsgebieten. Großer Forschungsbedarf besteht zur Intensität des Pollenfluges abseits der städtischen Siedlungsgebiete. Mit Hilfe des Projektes

„Pollen macht Schule“ konnte an fünf ländlich geprägten Standorten über jeweils zwei Jahre der Pollenflug erhoben werden.

Vielen Schülerinnen und Schülern ist eine Pollenallergie aus Alltagserfahrungen gut bekannt und sie kennen auch die gesundheitlichen Beeinträchtigungen aus persönlicher Erfahrung.

Die wichtigste fachwissenschaftliche Fragestellung war: Gibt es einen auswertbaren Zusammenhang zwischen der Pollensedimentation (Pollenkörner pro Quadratmeter) und dem Pollengehalt pro Kubikmeter Luft (erfasst mit einer Burkard-Messstation am Dach der jeweiligen Schule).

Weitere Themen waren fachdidaktische Fragestellungen zu einer altersgemäßen Vermittlung von Anliegen wie „Was ist Wissenschaft?“, „Wie arbeiten Wissenschaftler_innen?“ und was ist „Wissenschaftliche Ehrlichkeit?“

In Phase 6 des beantragten Projektes sollen diese Fragestellungen in einer abschließenden Publikation abgehandelt werden.

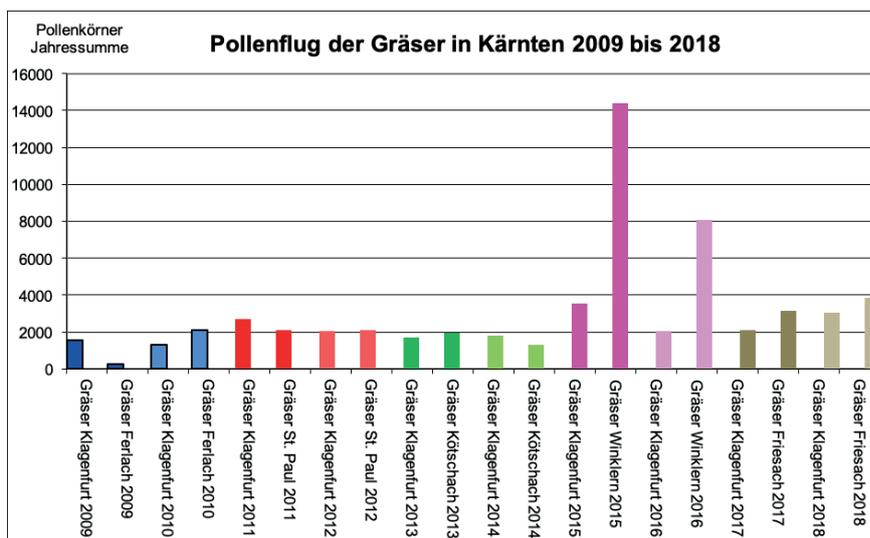


Diagramm 1 – Pollenflug der Gräser im Vergleich von Klagenfurt zu den fünf Schulstandorten

Es zeigt sich, dass die allergische Belastung durch Gräserpollen in der freien Landschaft nicht generell höher ist als im städtischen Siedlungsgebiet von Klagenfurt. Erst bei den Messstandorten Winklern im Mölltal und Friesach war die Belastung mit Gräserpollen deutlich höher als in Klagenfurt. In Winklern war aufgrund der Grünlandwirtschaft mit Mähwiesen zur Heumilchgewinnung der Gräserpollenflug extrem hoch. Auch Friesach bringt für Gräserpollen-Allergiker_innen schlechte Bedingungen.

Ergebnisse

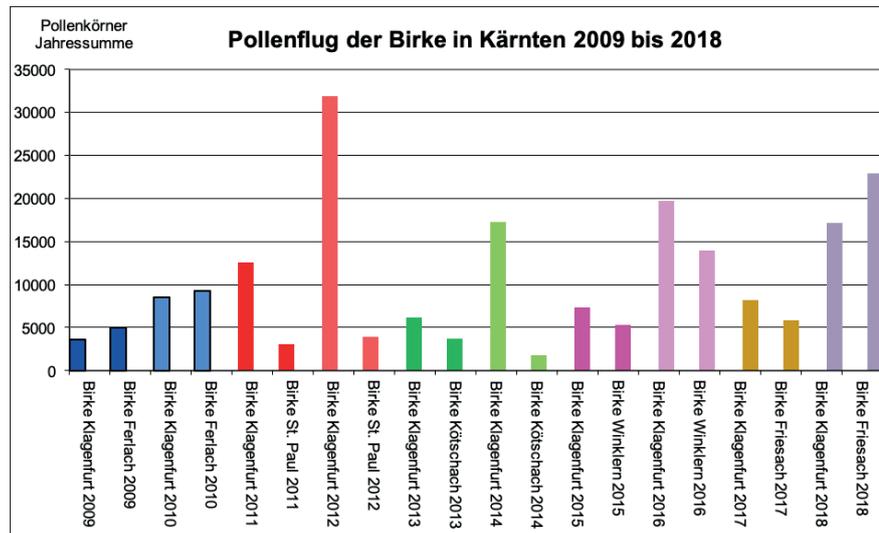


Diagramm 2 - Pollenflug der Birke im Vergleich Klagenfurt zu den fünf Schulstandorten

Die Ergebnisse zum Birkenpollenflug zeigen, dass in den allermeisten Jahren für Birkenpollenallergiker_innen der Standort Klagenfurt mit höheren gesundheitlichen Belastungen verbunden ist. Nur im Jahr 2018 war der Birkenpollenflug in Friesach deutlich höher als in Klagenfurt.

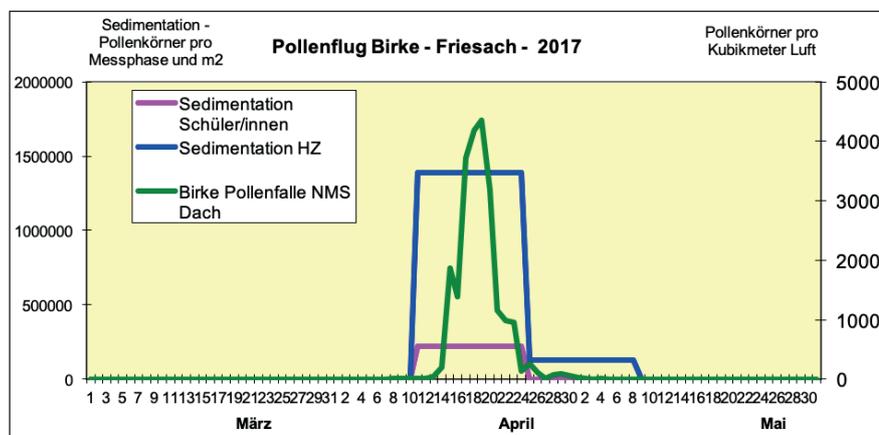


Diagramm 3 – Pollensedimentation von Birkenpollen am Messstandort Friesach

Das Diagramm 3 zeigt, dass während des Höhepunktes des Birkenpollenfreisetzung vom 11. April bis 24. April 2017 auf einen Quadratmeter 1.500.000 Birkenpollen sedimentierten (Zählraten von HZ). Die Schüler_innen waren bei ihrer Zählarbeit mit diesen hohen Mengen an Birkenpollen leicht überfordert und haben nur einen Wert von 500.000 sedimentierten Pollenkörnern ausgezählt. Es zeigt sich aber sehr schön, dass die Sedimentationskurve mit der Kurve des Pollengehaltes pro Kubikmeter Luft sehr gut übereinstimmt.

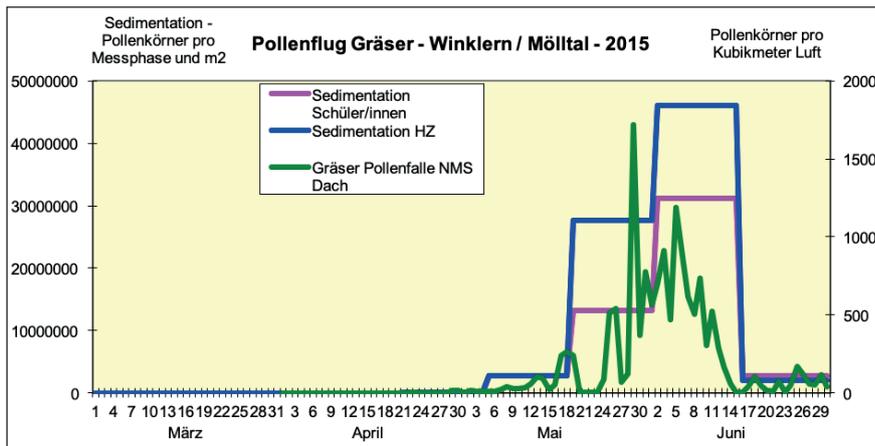


Diagramm 4 – Pollensedimentation von Gräserpollen am Messstandort Winklern

In der Messphase vom 2. bis 15. Juni 2015 wurde am Messstandort Winklern eine Sedimentation von über 46 Millionen Gräserpollenkörnern pro Quadratmeter registriert (Diagramm 4). Verblüffend gut zeigt sich auch die Qualität der Zählerarbeit der Schüler_innen. In den Messphasen 1 und 4 waren die Zählergebnisse der Schüler_innen fast gleich hoch wie die eigenen Kontrollzählungen. Weiters spiegelt sich die Sedimentation der Gräserpollen sehr gut mit dem Gräserpollengehalt pro Kubikmeter Luft.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse aus zehn Jahren Forschungsarbeit im Rahmen des Projektes „Pollen macht Schule“ sind äußerst wertvoll für die Tätigkeit des Pollenwarnendienstes des Landes Kärnten. Mit Hilfe dieses Projektes konnten wichtige Erkenntnisse zur allergischen Belastung in der freien Landschaft gewonnen werden. Damit kann eine fundierte Beratungstätigkeit für Allergiker_innen durchgeführt werden. Neue Erkenntnisse gab es auch zur Sedimentation von Pollen auf eine definierte Fläche. Dieses neue Wissen entstand ganz wesentlich durch die Arbeit der Schüler_innen. Es zeigt sich, dass zwischen dem Pollengehalt in der Luft und der Sedimentation ein klarer Zusammenhang besteht. Es wäre möglich, die Belastungsphasen an einem bestimmten Ort alleine durch die Sedimentationsmessungen zu erfassen. Dieser Zusammenhang und die dazu notwendige Arbeitstechnik sollen noch detailliert in einer Gesamtpublikation zum Forschungsprojekt „Pollen macht Schule“ vorgestellt werden.

Wesentliche Erkenntnisprozesse für die Schüler_innen über die Zählerarbeit hinaus waren die Erfahrungen, wie in der Wissenschaft gearbeitet wird. Was bedeutet „Ehrlichkeit“ in der Wissenschaft, wie werden Daten erhoben und verarbeitet? Für mich als Betreuer dieses Projektes ergaben sich wertvolle pädagogische und fachdidaktische Erkenntnisse zur praktischen Arbeit mit den Schüler_innen. Es war faszinierend zu sehen, wie alleine durch eine Wertschätzung, die ich meinen „wissenschaftlichen Assistent_innen“ geben konnte, eine sehr hohe Leistungsbereitschaft vorhanden war.

Dank

Bedanken darf ich mich beim Rektorat der Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule für die Unterstützung dieses Forschungsprojektes. Weiters gilt ein Dankeschön dem Land Kärnten, insbesondere der medizinischen Leiterin des Pollenwarndienstes Kärnten, Frau UAbt.-Leiterin Dr. Elisabeth Oberleitner. Dem Naturwissenschaftlichen Verein für Kärnten danke ich für die Unterstützung des Projektes durch den Ankauf von 25 Mikroskopen. Ein ganz besonders großes Dankeschön gilt meiner Kollegin Mag. Judith Horn vom BG/BRG Mössingerstraße. Ohne ihre Unterstützung bei der Abhaltung von insgesamt 30 Projekttagen an fünf Schulstandorten wäre dieses Forschungsprojekt nicht möglich gewesen!

Dauer

2008 – 2019

Kooperationen

Land Kärnten (Abteilung 5, Kompetenzzentrum Gesundheit, UA Sanitätswesen, Umweltmedizin)
Naturwissenschaftlicher Verein für Kärnten

Literatur

- Zwander, Helmut, Koll, Herta u. Horn, Judith (2011): Der Pollenflug in Kärnten im Jahr 2010. Mit einem Beitrag zur Messung der Pollen-Sedimentation in Ferlach (Projekt „Pollen macht Schule“ der Hauptschule Ferlach). In: Carinthia II, 201./121., S. 99 - 120.
- Zwander, Helmut, Koll, Herta u. Horn, Judith (2013): Der Pollenflug in Kärnten im Jahr 2012. Mit einem Beitrag zur Messung der Pollen-Sedimentation (Projekt „Pollen macht Schule“ der Hauptschule St. Paul im Lavanttal). In: Carinthia II, 203./123., S. 247 - 266.
- Zwander, Helmut, Koll, Herta u. Horn, Judith (2015): Der Pollenflug in Kärnten im Jahr 2014. Mit einem Beitrag zur Messung der Pollen-Sedimentation am Standort Kötschach-Mauthen. (Projekt „Pollen macht Schule“ an der Neuen Mittelschule Kötschach-Mauthen). In: Carinthia II, 205./125., S. 41 - 62.
- Zwander, Helmut, Koll, Herta u. Horn, Judith (2017): Der Pollenflug in Kärnten im Jahr 2016. Mit einem Beitrag zur Messung der Pollen-Sedimentation am Standort Winklern im Mölltal (Projekt „Pollen macht Schule“ an der Neuen Mittelschule Winklern, Mölltal). In: Carinthia II, 207./127., S. 285 - 310.

Zwischen Ambition und Vision: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung

Analyse einer komplexen Interdependenz zwischen Theorie und Praxis

Christian Pichler

Beim vorliegenden Forschungsvorhaben handelt es sich um ein Habilitationsprojekt aus der Domäne Geschichtsdidaktik. Ausgehend von der Annahme, dass die Implementierung einer kompetenzorientierten Reifeprüfung eine massive Intervention im österreichischen Schulsystem darstellt und angesichts des Umstands, dass die Vorgaben an die Lehrer_innen zur Aneignung der Sachkenntnis einen hohen Grad an Unverbindlichkeit aufweisen, ist es Ziel der Studie herauszufinden, ob fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten bei Schüler_innen in einer Weise entwickelt worden sind, dass die von der Fachdidaktik erwarteten Kompetenzniveaus (Körper 2007, S. 415 – 472) erreicht werden. Zu diesem Zweck wurden 30 AHS-Reifeprüfungen im Bundesland Kärnten einer Kompetenz-Analyse unterzogen. Das Forschungsprojekt umfasste in einer ersten Phase die Einarbeitung in die fachdidaktische Theorie (Kompetenzmodelle, Graduierungstheorie), in die rechtlichen Bestimmungen der österreichischen Matura und in den wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Kompetenzorientierung. In einem weiteren Schritt galt es die erforderlichen Genehmigungen für die Tondokumentation der Prüfungsgespräche einzuholen, Proband_innen zu finden und zur Teilnahme zu motivieren. In der Folge wurden die Aufnahmen transkribiert und nach Mixed-Methods-Verfahren (Prinz et al. 2016, S. 237 – 261) qualitativ und quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse liegen nun vor und sollen einen Anstoß zur Weiterentwicklung des „Kompetenzmessverfahrens Reifeprüfung“, aber auch zur Professionalisierung der Lehrer_innen im Umgang mit der Kompetenzdiagnose bieten.

Der Untersuchung wurden zwei Fragestellungen zugrunde gelegt. Es galt herauszufinden, welche domänenspezifischen Kompetenzen in den Performanzen evident werden und welchen Ausprägungsgrad sie erreichen. Darüber hinaus wird Nachschau gehalten, ob sich das Format der mündlichen Reifeprüfung, das für alle Unterrichtsfächer gleichermaßen zum Einsatz kommt, dazu eignet, historisch-politische Kompetenzen zu evozieren und messbar zu machen.

Zum Zweck der Ermittlung der fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wurde ein Analyse-Raster entwickelt, der vom Prüfungsdesign (EPA-Spezial 2007; BGBl. II 174, 2012) ausgeht und Kriterien formuliert, die gemäß der

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

Studiendesign und Forschungsmethoden

Ergebnisse

Qualitativen Inhaltsanalyse Kandidaten_innen-Aussagen deduktiv erfasst, die in der Folge ausgewertet werden. Induktiv erhobene Phänomene werden dann berücksichtigt, wenn sie die Kompetenzen beeinflussen. Als kleinste Analyse-Einheit gilt die Aussage. In der Folge wurde aus der Graduierungstheorie ein weiterer analytischer Leitfaden deduziert, der die Einschätzung der erreichten Niveauintervalle der Teilkompetenzen und der Kompetenzbereiche unterstützt. Es wurde ein Double-Rating-Verfahren angewandt, der Kappa-Wert berechnet und die Rater_innen-Reliabilität erhoben.

Aufgabenprüfung

Eine besondere Bedeutung kommt im kompetenzorientierten Prüfungsverfahren der Qualität der Aufgabenstellung zu, zumal sie von den Lehrenden der Maturaklassen zu verantworten ist (Kühberger 2014; Mittnik 2015; Handreichung 2011). Die amtlichen Vorgaben legen zwar fest, dass die Aufgabe „kompetenzorientiert“ zu sein hat und definieren Anforderungen: Reproduktion und Transfer, Problemlösung, Reflexion (BGBL II 174/2012, § 21/1), erläutern das Konzept aber nicht. Diese Funktion übernehmen die Empfehlungen der Geschichtsdidaktik (BMBWF 2011, S. 15 – 20, 31f). Da Verbindlichkeit fehlt, obliegt es der jeweiligen Lehrperson, ob sie sich mit den Konzepten vertraut macht oder sie ignoriert. Die Güte der Aufgabe ist daher von der persönlichen Einstellung des Erstellers bzw. der Erstellerin zum Format einer kompetenzorientierten Reifeprüfung abhängig.

Prima facie attestiert die Analyse den Prüfungsaufgaben durchwegs, den (formalen) Erfordernissen der Verordnung zu entsprechen. Jeder von ihnen ist Material beigegeben, es werden Operatoren verwendet und eine Unterteilung in mehrere Arbeitsaufträge gemäß den Anforderungsbereichen ist durchgängig gegeben.

Die genauere Untersuchung zeigt jedoch ein differenziertes Bild. Als gelungen kann der Einsatz der Operatoren bewertet werden, sieht man davon ab, dass in Einzelfällen die Zuordnung von Operator und Kompetenz misslingt, was belegt, dass das Konzept nicht verstanden worden ist.

Die Sequenzierung der Teilaufgaben gelingt kaum. Nur in wenigen Fällen ermöglicht das Arrangement der Arbeitsaufträge die Konstruktion sinnbildender historischer oder politischer Narrationen entsprechend einem stufenweisen Erkenntnisaufbau (Jeismann 1990; Buchsteiner et al. 2018, S. 9f). Meist werden Teilaufgaben formuliert, die für sich stehen und eine Aneinanderreihung von in sich geschlossenen Antworten (Kurzerzählungen) bedingen. Inhaltliche Bezüge werden, wenn überhaupt, punktuell und willkürlich hergestellt.

Gut gelingt die Materialauswahl. Die Passung der Quellen und Darstellungen zur Aufgabe und zum Thema ist grosso modo gegeben. Die Materialien sind repräsentativ, vielfältig und häufig ausreichend kontroversiell. Große Diskrepanzen werden jedoch bei den Schwierigkeitsgraden und den Volumina sichtbar. Folglich streuen die Ergebnisse der Analysefähigkeiten außerordentlich. Während z. B. bei einigen Texten wegen deren Kürze nicht einmal eine Zusammenfassung möglich ist, dürfte selbst deren Lektüre in der vorgesehenen 30-Minuten-Vorbereitungszeit kaum zu bewältigen sein. Es gibt erhebliches Verbesserungspotenzial.

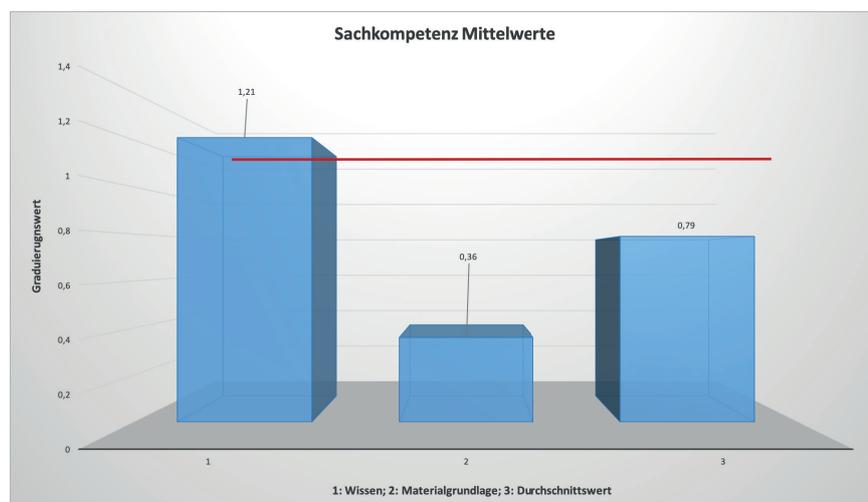
Sachkompetenz

Es herrscht in der Geschichtsdidaktik kein Konsens über die Bestimmung dessen, was unter „Sachkompetenz“ zu verstehen ist, wohl aber gibt es gewisse Schnittmengen. Die Gruppe FUER (Förderung Und Entwicklung Reflexiven Geschichtsbewusstseins) versteht darunter Begriffs- und Strukturierungskompetenz. Sie umfassen das Vermögen, sich der Fachbegriffe kundig zu bedienen und Geschichte mittels Kategorien (z. B. Politik, Kultur, Ökonomie etc.) und Konzepten (z. B. philosophische Strömungen, politische Programme, Herrschaftsformen und ihre Begründung etc.) zu strukturieren.

Peter Gautschi sieht im Gegensatz dazu in der Sachkompetenz eine Kombination aus deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen, deren Zusammenschau durch vielfältig zu gestaltende Lerngelegenheiten von den Schüler_innen selbst zu konstruieren ist (Gautschi 2010, 74 – 78; EPA 2007, S. 36f). Wolfgang Sander steht einer Theorie der Sachkompetenz kritisch gegenüber und schlägt stattdessen vor, den Teilbereich Wissen nicht als Kompetenz, sondern als Konzept zu verstehen (Sander 2010, S. 49 – 55). Konsens herrscht darüber, dass die zu entwickelnden Fähigkeiten im Bereich Sachkompetenz Kenntnisse über Verfahren zum Zweck des eigenständigen Erwerbs von Wissensbeständen umfassen (z. B. Methoden), weiters das Verfügen über deklaratives Wissen und die Fähigkeit, Faktenwissen mit Ergebnissen von Materialbearbeitungen zu einer historischen Erzählung zu verknüpfen (Barricelli 2016; Pandel 2015). Die Schnittmenge zur Frage, was Sachkompetenz ist, bilden also die Aspekte „Fachwissen“ und „verfahrensgeleiteter Umgang mit Materialien“. Daher sind in der Studie die Kriterien „Fachwissen“ und „Kenntnisse der Gattungsspezifika“ (Materialien) aus den Performanzen deduktiv erhoben worden. Ihr Ausprägungsgrad wird mittels eines Double-Ratings eingeschätzt.

Es erstaunt nicht, dass die Ergebnisse dem Kriterium „Fachwissen“ einen herausragenden Stellenwert attestieren. Das gründet sich zum einen in der Menge der dem Kriterium zuordenbaren sprachlichen Äußerungen. Von durchschnittlich 25,47 Kandidat_innen-Äußerungen pro Prüfungsgespräch sind 62,31 % fachwissenschaftlicher Natur. Die Einzelergebnisse der Kohorte streuen erheblich. Die Palette reicht von weniger als 50 % bis zu 90 %. Was eher verwundert, ist der unerwartet niedrige Ausprägungsgrad des Verfügens über Fachwissen, zumal gerade an den AHS die Attitüde von Bildung als Wissensvermittlung vorherrscht.

Erklärbar ist der Durchschnittswert für Sachkompetenz von 0,79 (Zielintervall: 1,25) durch die manifest gewordene Unkenntnis der zu bearbeitenden Materialgrundlagen (Wert: 0,36, s. Grafik 1). Es irritiert aber auch der Mittelwert des Kriteriums „Fachwissen“ (Wert: 1,21), weil er zwar deutlich höher ist, aber trotzdem das Zielintervall verfehlt. Die Einschätzung der erreichten Kompetenzintervalle bei diesem Kriterium reicht vom Graduierungswert 0,31 bis 1,95. Aus der Untersuchung lassen sich Hinweise darauf ableiten, dass die Art der Aufgabenstellung und der Modus der Gesprächsführung als Ursachen für die Zielverfehlung in Frage kommen.



Grafik 1: Darstellung des Mittelwerts der Sachkompetenz (Eigendarstellung)

Methodenkompetenz

Anders als bei der Sachkompetenz besteht über die Hermeneutik von Methodenkompetenz innerhalb der Scientific Community ein relativer Konsens. FUER versteht darunter die Fähigkeit zur De- und Re-Konstruktion von Geschichte (vgl. Schreiber 2007) und entwirft dazu ähnliche Operationen wie Pandel, der diese Kompetenz als das Vermögen zur Deutung von Sinnbildungsmustern (Pandel 2012, 36f) definiert, und Sauer, der von Sachkundigkeit bei der Erschließung von Materialien (vgl. Sauer 2002) spricht. Auch EPA verlangt für die Lösung des AFB II (Anforderungsbereich) die Kenntnis von Interpretationsverfahren und das Wissen um die Überprüfung der Triftigkeit von Aussagen aus Quellen und Darstellungen (EPA 2007, S. 36f). Gautschi bezeichnet die entsprechenden Fähigkeiten als „Erschließungs-/ Interpretationskompetenz“ und schlägt eine Liste zu erlernender Methoden der Analyse und der Deutung vor (Gautschi 2015, S. 49 – 53). EPA und FUER folgend wurden in der Studie die Kriterien „Wiedergabe“ von Informationen und Aussagen aus Materialien, das Vermögen, diese zu deuten („Interpretation“), und die Fähigkeit, die Resultate mit dem Fachwissen zu einer sinnbildenden Erzählung zu verknüpfen („Kontextualisierung“), überprüft.

Das Ergebnis der Niveau-Einschätzung ergibt für die Fähigkeit, Inhalte bzw. Aussagen aus Materialien zu extrahieren und sie wiederzugeben, einen durchschnittlichen Graduierungswert von 1,17 (basaler Bereich) und damit einen relativ hohen Ausprägungsgrad. Als deutlich schwächer entwickelt, aber noch basal, manifestiert sich die Fähigkeit, die Inhalte zu interpretieren (Wert: 0,78). Selbst dieses Niveauintervall wird jedoch beim Vermögen zu kontextualisieren verfehlt (Wert: 0,54). Der Durchschnittswert der Methodenkompetenz ist mit 0,83 geringfügig höher als der der Sachkompetenz. Der Befund zeigt, dass die Kandidat_innen zwar die Inhalte der Materialien einigermaßen verstehen können, aber nur eingeschränkt in der Lage sind, sie zu deuten und die Aussagen auf ihre Triftigkeit hin zu überprüfen. Schlecht bestellt ist es um das zentrale didaktische Anliegen, die Ergebnisse der Analyse mit dem deklarativen Fachwissen zu einer sinnbildenden historischen Narration zu verknüpfen. Die Lösungen der einzelnen

Analyseschritte stehen meist für sich und münden nicht in eine kohärent konstruierte Erzählung. Damit bleibt offen, ob der analytische Umgang mit Geschichte zu Erkenntnissen führt.

Orientierungskompetenz

Axel Becker und Christian Mehr halten die „Fähigkeit, reflektierte Urteile bilden zu können“ (Becker 2010, S. 131; Mehr 2012, S. 74f) für ein zentrales Anliegen des Geschichtsunterrichts. Mit dem Begriff „Urteilsbildung“ sind mentale Vorgänge gemeint, die sowohl die Bewertung von Ereignissen, Prozessen und Phänomenen (EPA 2007, S. 36) auf der Basis gesellschaftlich akzeptierter Wertvorstellungen umfassen als auch das Vermögen, die getroffenen Beurteilungen plausibel zu begründen (Becker 2010, S. 136f; Mehr 2012, S. 72 – 74). Im Vollzug dieser Fähigkeit manifestiert sich die Kompetenz zur Orientierung. Die Gruppe FUER weist dem Vermögen, sich in der Geschichte zu orientieren und mit deren Hilfe in der Gegenwart, einen hohen Stellenwert zu. Diese Kompetenz rekurriert auf den eigentlichen Nutzen jeden Umgangs mit Geschichte, auf die Möglichkeit und die Bereitschaft zur Re-Organisation des individuellen Geschichtsbewusstseins (Körper 2017, S. 14). FUER und EPA folgend, wird die Orientierungskompetenz in der vorliegenden Studie anhand der Kriterien „Werturteilsbildung“ und „Reflexionsfähigkeit“ untersucht.

Die Analysen ergeben einen Durchschnittswert zur Orientierungskompetenz von 0,81 (basales Niveau). Die Fähigkeit wertend zu urteilen ist mit dem Mittelwert von 0,92 markanter ausgeprägt als die zur Revision (bzw. absichtsvollen Festigung) des historischen Bewusstseins (Reflexion). Deren Durchschnittswert beträgt 0,7. Es zeigt sich, dass sich eine Berechtigungsprüfung nur bedingt für die Messung von Urteilskompetenz eignet. Ein Grund liegt an der Aufgabenstellung, denn der gern gewählte Operator „diskutiere“ leitet mentale Vorgänge an, die im Rahmen der Prüfung nicht seriös entfaltet werden können. Daher hat ein scheinbar glückender Diskurs entweder den Charakter präformiert zu sein und es gibt Hinweise darauf, dass die Bereitschaft von Kandidat_innen zum begründeten Widerspruch aus prüfungsstrategischen Gründen schwach ausgeprägt ist. Abgesehen davon ist es grundsätzlich zu bezweifeln, dass dem Anspruch authentische Re-Organisationsprozesse auf der Bewusstseinssebene in Gang zu setzen, mit der Erarbeitung von Themen im Rahmen einer Prüfung Genüge getan werden kann. Die Inhalte, mit denen gearbeitet wird (und meist auch der Umgang damit), sind bekannt. Sollten mentale Vorgänge platzgegriffen haben, dürfte das bereits im Zuge des Unterrichts erfolgt sein.

2015 – 2019

- Buchsteiner, Martin, Lorenz, Tobias, Must, Thomas u. Scheller, Jan (2018): Operatoren im Fach Geschichte. Greifswald: Kindle.
- Barricelli, Michele (2016): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Becker, Axel (2010): Urteilsbildungen im Geschichtsunterricht aus erzähltheoretischer Sicht. In: Handro, Saskia u. Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichte und Sprache (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis 21). Berlin u.a.: LIT-Verlag, S. 131 - 138.
- BGBI. II 174, 2012. Reifeprüfungsverordnung.
- BMBF (2014): Mündliche Reifeprüfung AHS. Handreichung, Wien.

Dauer

Literatur

- EPA-Spezial. Checkliste zur Abiturprüfung Sozialkunde/Politik (2007). In: Praxis Politik, H. 3, S. 35 - 39.
- Gautschi, Peter (2010): Wissen – Voraussetzung und Folge von historischem Lernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1. Jg, H. 1, S. 67-90.
- Gautschi, Peter (2015³): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen. Erkenntnisse. Hinweise. (= Geschichtsunterricht erforschen, Band 1), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Jeismann, Karl-Ernst (1990): „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold u. Borries, Bodo v. (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 44 - 75.
- Körber, Andreas (2007): Graduierung. Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud u. Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2). Neuried: Ars Una, S. 415 - 472.
- Kühberger, Christoph (2014): Zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben für die Leistungsbeurteilung bei der Neuen Reife- und Diplomprüfung – das Beispiel „Geschichte“. In: Erziehung und Unterricht, H. 5 - 6, S. 512 - 520.
- Mittnik, Philipp (2015): Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Evaluation der Reifeprüfungsaufgaben aus dem Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an Wiener AHS. Eine empirische Erhebung. (= Forschungsperspektiven 6), Wien: LIT-Verlag, S. 49 - 66.
- Mehr, Christian (2012): „Ich habe euch etwas mitgebracht.“ Fallanalysen zum Umgang mit kontroversen Urteilen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2. Jg, H. 2, S. 72 - 92.
- Pandel, Hans-Jürgen (2015²): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Prinz, Doren u. Thünemann, Holger (2016): Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik. In: Thünemann, Holger u. Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. (= Geschichtsunterricht erforschen 5). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 229 - 254.
- Sander, Wolfgang (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1. Jg., H. 1., S. 42 - 66.
- Sauer, Michael (2002): Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 30. Jg., H. 3 - 4, S. 183 - 192.
- Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In: Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud u. Schöner Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2). Neuried: Ars Una, S. 194 - 235.
- Schöner, Alexander (2007): Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen. In: Körber, Andreas Schreiber, Waltraud u. Schöner Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2). Neuried: Ars Una, S. 265 - 314.

Schulentwicklungsforschung/Transferforschung

Wie muss/soll Fortbildung konzipiert sein, damit sie in der Schule ankommt?

Quantitative Teilstudie (Kärnten)

Michaela Pötscher-GareiB

Die quantitative Untersuchung ist als Subprojekt eingebettet in ein größeres Forschungsprojekt zur Wirksamkeit von Fortbildung, das von der Pädagogischen Hochschule Kärnten gemeinsam mit dem PBZ Meran/Centro di consulenza pedagogica Merano in den Jahren 2015 – 2018 durchgeführt wurde.¹

Das Gesamtprojekt wurde in einem Mixed-Method-Verfahren mit qualitativen und quantitativen Elementen durchgeführt. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf den abschließenden quantitativen Teil, der im Jahr 2018 durchgeführt wurde. (Eine Publikation über das Gesamtprojekt ist in Vorbereitung.)

- Welche Faktoren erachten Kärntner Lehrkräfte als wesentlich, damit Fortbildungsinhalte in der Schule umgesetzt werden können?
- Inwieweit unterscheiden sich in Kärnten Lehrkräfte unterschiedlichen Schultyps hinsichtlich Ihrer Einschätzung zur Fortbildung?

Das Projekt gliedert sich in zwei große Teilbereiche. Dem quantitativen Teil ist ein qualitativer vorausgegangen. Auf der Grundlage der sich aus dem qualitativen Teil (Gruppendiskussionen, Inhaltsanalyse) ergebenden Themenfelder wurde ein Fragebogen entwickelt. Der Fragebogen bestand aus einer 6-stufigen Likert Skala. Die Teilnehmer_innen konnten von 1 „keine Zustimmung“ bis 6 „vollkommene Zustimmung“ entscheiden. Die Fragebogenerhebung (online) startete WS 2017/18 bzw. Beginn Sommersemester 2018 und fand nach Expertenvalidierung und Pilotierung in den beiden Regionen (Kärnten, Südtirol) getrennt statt. In Kärnten wurden insgesamt 648 Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schultypen befragt. Die online Version wurde allen Kärntner Lehrkräfte, welche aktuell als Fortbildungsstudierende inskribiert waren, versendet. In weiterer Folge werden die Ergebnisse aus Kärnten vorgestellt.

Welche Faktoren erachten Kärntner Lehrkräfte als wesentlich, damit Fortbildungsinhalte in der Schule umgesetzt werden können?

Die befragten Personen sind mehrheitlich der Meinung (fast 90 %), dass die Nachhaltigkeit von Fortbildung in Zusammenhang mit den Referent_innen

Projektbeschreibung

¹Mitglieder des Forschungsteams: Willibald Erlacher, Isolde Kreis, Gerda Kysela-Schiemer, Michaela Pötscher-GareiB (Kärnten), Elisabeth Mairhofer, Alexander Platter, Verena Zwerger-Bonell (Südtirol)

Wissenschaftliche Fragestellungen der quantitativen Teilstudie

Studiendesign und Forschungsmethoden

Ergebnisse

zu sehen ist und dass es förderlich für den Erfolg von Fortbildungsangeboten ist, wenn Referent_innen einen direkten Bezug zum System Schule aufweisen und ein direkter Transfer von Fortbildungsinhalten in den Unterricht intendiert wird (es gelingt, Praxisnähe zu vermitteln). Die Persönlichkeit der Referent_innen wird dabei als Indikator für eine nachhaltige Fortbildung gesehen, ebenso wie die inhaltliche Expertise, die sie/ihn zu Expert_innen in der Fortbildung macht.

Fortbildungen werden nach eigenen, persönlichen Interessen und Bedarfen gewählt und sind vorwiegend auf die persönliche Unterrichtsentwicklung ausgerichtet und weniger auf die Weiterentwicklung der ganzen Schule, auch wenn das eine das andere von den Ergebnissen her nicht ausschließt. Dabei spielen bildungspolitische Vorgaben ebenso wie die Bedeutung der Fortbildung für die Entwicklung der Schule mit einer kontinuierlichen Prozessbegleitung keine allzu große Rolle. *Den* günstigen Zeitpunkt für den Besuch von Fortbildungsveranstaltung gibt es laut den Ergebnissen nicht. Ungefähr gleich viele Personen sprechen sich für ein Angebot von Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit, fast genauso viele sprechen sich für eine Fortbildung in der Unterrichtszeit aus.

Inwiefern eine Fortbildung nachhaltig ist, hängt laut Ergebnis nicht damit zusammen, ob eine Fortbildung individuell oder gemeinsam mit Kolleg_innen besucht wird. Genauso wenig wie die zeitliche Dauer einer Fortbildung. Halbtagsveranstaltungen werden nicht als weniger effektiv angesehen und ein längerfristiges Angebot in der Fortbildung bringt keine größere Nachhaltigkeit mit sich.

Ziele und Inhalte der Fortbildung sollen von Beginn an transparent für die Teilnehmer_innen an Fortbildung sein; Fortbildung sollte eher an der eigenen Schule stattfinden und wird von den Befragten auch als Qualitätsmaßnahme für die ganze Schule gesehen.

Fortbildung sollte verbindlich sein, obwohl eine verpflichtende Fortbildung eher als ineffektiv gesehen wird, auch wenn sie von Seiten der Schulleitung verpflichtend angeordnet wird. Mehrheitlich besteht der Anspruch, dass Fortbildungen überwiegend selbst ausgewählt werden können.

Ob das Fernbleiben von angemeldeten Fortbildungen etwas kosten soll, darüber herrscht keine große Einigkeit (es überwiegt der mittlere Antwortbereich).

Fortbildungen werden von den Befragten nicht längerfristig geplant (drei Jahre) und insgesamt ist man „mittelmäßig“ mit der Fortbildung zufrieden.

Inwieweit unterscheiden sich in Kärnten Lehrkräfte unterschiedlichen Schultyps (AHS, BHS, BMHS, NMS, Polytechnische Schule, Primarstufe) hinsichtlich ihrer Einschätzung zur Fortbildung?

Um die Fragestellung beantworten zu können wurde vorab eine Power Analyse durchgeführt. Mit der Power Analyse (G-Power) kann festgestellt werden, wie groß die Stichprobe sein darf um bei einer mittleren Effektstärke nicht over- oder underpowered zu sein. Nach Durchführen der Effektstärkenberechnung konnte der Stichprobenumfang von 318 Personen ermittelt

werden, dies entspricht einem Prozentsatz von ca. 50 % der gesamten Stichprobe aus Kärnten. Mittels Zufallsauswahl (gesteuert von der Software SPSS) wurde die Stichprobe von 318 Personen ermittelt.

Um die Fragestellung „Inwieweit unterscheiden sich in Kärnten Lehrkräfte unterschiedlichen Schultyps hinsichtlich ihrer Einschätzung zur Fortbildung?“ beantworten zu können, wurde die Berechnung mittels Kruskal Wallis Test durchgeführt. Der Kruskal Wallis Test kann eingesetzt werden, wenn mehrere unabhängige Gruppen, unterschiedlicher Gruppengröße, miteinander verglichen werden sollen.

Nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Kruskal Wallis Analyse. Der Kruskal Wallis Test ist ein hypothesenprüfender Signifikanztest, welcher einen p-Value liefert. Dieser p-Value dient als Entscheidungskriterium für signifikante Unterschiede bzw. keine signifikanten Unterschiede. Ist der berechnete p-Value im Wertebereich $[\leq 0.05]$ zu finden, darf das Ergebnis als signifikant interpretiert werden. In diesem Fall darf gesagt werden, dass sich die getesteten Gruppen bedeutsam voneinander unterscheiden. Ist der p-Value größer als 0.05, wird das Ergebnis als nicht signifikant und somit als kein Unterschied in der Einschätzung zwischen den Gruppen interpretiert, der vorzufindende Unterschiede in der mittleren Tendenz beruht in diesem Fall auf „reinen Zufall“.

In der nachfolgenden Tabelle wurden Fragen, bei denen es signifikante Unterschiede gibt (p-Value im Wertebereich $[\leq 0.05]$) gelb eingefärbt.

In der Tabelle findet sich auch der gruppierte Median der jeweiligen Lehrkräfte-Gruppe. Der gruppierte Median zeigt die mittlere Tendenz der Gruppenantworten an. Je höher dieser ist, umso mehr Zustimmung gibt es in dieser Gruppe.

Fragen	p-Value	Gr. Md. AHS (N=31)	Gr. Md. Berufs. (N=13)	Gr. Md. BMHS (N=57)	Gr. Md. NMS (N=70)	Gr. Md. Poly Sch. (N=6)	Gr. Md. Primar (N=120)
ERFAHRUNG MIT FORTBILDUNG							
Die Nachhaltigkeit von Fortbildung ist abhängig von den Qualifikationen der Referentin/dem Referenten der jeweiligen Veranstaltung.	.898	5.72	5.75	5.60	5.59	5.60	5.63
Fortbildungen sind gute Veranstaltungen, wenn es gelingt, Praxisnähe zu vermitteln.	.041	5.45	5.64	5.64	5.84	5.50	5.72
Eine gute Referentin/ein guter Referent ist jemand, der/die Systembezug besitzt.	.219	5.24	5.33	5.00	5.32	5.00	5.41
Fortbildung kann nur dann nachhaltig sein, wenn diese über einen längeren Zeitraum durchgeführt wird.	.210	2.79	3.80	3.56	3.26	4.67	3.57
Halbtagesveranstaltungen sind wenig effektiv.	.004	3.55	2.60	1.97	2.55	5.25	2.09
Fortbildung ist in vielen Fällen nur ein kommunikativer Austausch.	.239	2.75	3.00	3.10	3.34	2.33	2.79
Fortbildungswünsche ändern sich je nach Lebensalter.	.295	4.18	4.38	4.59	4.39	4.00	4.82
Die Nachhaltigkeit von Fortbildung ist abhängig von der Persönlichkeit der Referentin/dem Referenten der jeweiligen Veranstaltung.	.787	4.86	4.56	4.88	5.00	5.25	5.02
Fortbildungsveranstaltungen sind dann besonders gut, wenn ich die Inhalte sofort in den Unterricht umsetzen kann.	.015	4.80	4.50	5.17	5.46	4.00	5.37
Fortbildungen für das gesamte Team sind nachhaltig wirkungsvoller.	.048	3.25	4.63	3.73	4.35	3.33	3.66

Die Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen sind nur selten neu.	.321	3.54	2.75	3.50	3.94	5.00	3.49
Fortbildung gibt einen wesentlichen Impuls für die Schulentwicklung.	.929	4.55	3.67	4.21	4.23	4.50	4.25
Fortbildung gibt einen wesentlichen Impuls für meine Unterrichtsentwicklung.	.789	5.00	5.00	4.77	4.49	4.60	4.81
Fortbildung gibt einen wesentlichen Impuls für meine Persönlichkeitsentwicklung.	.567	4.11	3.83	3.96	3.65	4.00	4.13
Referentinnen und Referenten sollten hinsichtlich der Inhalte, die sie vortragen, über Expertise verfügen.	.301	5.61	5.50	5.47	5.17	5.25	5.34
RAHMENBEDINGUNGEN VON FORTBILDUNG							
Fortbildungen wähle ich aufgrund meines eigenen Interesses aus.	.731	5.52	5.20	5.30	5.28	5.00	5.37
Fortbildungsveranstaltungen wähle ich aufgrund meines Bedarfs aus.	.502	5.29	5.00	5.49	5.31	5.50	5.29
Fortbildungsveranstaltungen wähle ich aufgrund bildungspolitischer Vorgaben aus.	.216	3.36	2.63	2.71	3.06	1.75	2.56
Fortbildungen wähle ich aufgrund der Notwendigkeit zur Weiterentwicklung der Schule aus.	.374	3.27	4.13	4.19	4.10	4.80	4.02
Fortbildungen wähle ich aufgrund der Inhalte und Zielsetzungen aus.	.525	5.60	5.25	5.52	5.57	5.40	5.49
Fortbildungsveranstaltungen sollen in der unterrichtsfreien Zeit angeboten werden.	<.001	2.80	1.56	2.64	3.39	5.00	4.04
Fortbildungen sollen auf die jeweilige Schule abgestimmt sein.	.224	3.90	4.80	4.05	4.29	4.33	3.80
Eine kontinuierliche Prozessbegleitung vor Ort ist für die Nachhaltigkeit von Fortbildung wichtig.	.079	3.07	3.57	3.48	3.67	2.33	3.92
WÜNSCHE AN DIE FORTBILDUNG							
Von der Fortbildung erwarte ich mir Unterstützungsangebote für meine tägliche Arbeit.	.470	5.35	5.50	5.45	5.52	4.50	5.57
Zielsetzungen und Inhalte sollen vor Fortbildungsbeginn transparent sein.	.400	5.48	5.75	5.70	5.69	5.40	5.66
Fortbildungen sollten im Maßnahmenplan der Schule mitaufgenommen werden.	.130	4.10	4.40	5.00	4.30	5.25	4.22
Die Fortbildungsbesuche sollten am Schulstandort aufeinander abgestimmt werden.	.034	3.63	4.00	4.95	4.70	5.00	4.06
ROLLENVERSTÄNDNIS HINSICHTLICH FORTBILDUNG							
Wenn ich Fortbildungen besuche spiegle ich, als Multiplikatorin/Multiplikator Inhalte an meine Schule zurück.	.525	4.65	4.86	4.39	4.21	3.67	4.35
Die Schulleitung sollte mit den Lehrpersonen in Mitarbeiter_innengesprächen einen Fortbildungsplan vereinbaren.	.007	3.29	4.80	4.19	3.83	3.60	2.75
EINSTELLUNG ZUR FORTBILDUNG							
Fortbildungsveranstaltungen sind für mich ein nötiges MUSS.	.122	5.00	2.80	4.77	4.05	5.00	3.56
Der Besuch von Fortbildungen muss für Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbindlich sein.	.456	4.67	2.83	3.63	3.68	5.50	3.73
Verpflichtende Fortbildungsangebote sind ineffektiv.	.050	3.50	5.11	3.71	4.29	2.00	4.11
Allfällig auftretende Kosten für unentschuldigtes Fernbleiben an Fortbildungsveranstaltungen sollten von der Lehrperson getragen werden.	.089	3.60	4.33	4.17	2.38	5.00	3.07
Fortbildungen, die von der Schulleitung vorgeschrieben werden, sind wenig nachhaltig.	.530	3.43	4.80	3.73	3.83	2.00	3.75
Ich plane meine persönliche Fortbildung für längere Zeitabschnitte (3 Jahre).	.350	1.79	2.00	2.35	1.94	3.00	2.55
Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist es wichtig, die Art der Fortbildung selbst auswählen zu können.	.376	5.64	5.75	5.53	5.65	5.00	5.65
Insgesamt bin ich mit der Fortbildung...(zufrieden)	.081	4.22	3.33	4.25	3.86	4.00	4.35
FRAGEN FÜR KOORDINATOR_INNEN, SCHULFÜHRUNGSKRÄFTE etc.							
		(N=19)	(N=12)	(N=33)	(N=52)	(N=3)	(N=83)
In meiner Rolle habe ich oft keine Gesprächspartner_innen an der Schule für einen professionellen Austausch.	.785	2.20	1.88	2.33	2.77	4.00	2.64
Lehrkräfte fühlen sich nur für Ihren Unterricht zuständig und nicht für die gesamte Schule.	.207	3.70	4.40	4.67	3.56	4.00	4.08

In meiner Rolle fällt es mir schwer, Kolleginnen und Kollegen zur Entwicklungsarbeit an der Schule zu motivieren.	.222	3.50	2.86	3.93	3.63	3.00	3.19
In meiner Rolle fühle ich mich oft allein gelassen.	.669	2.71	2.20	3.22	3.25	2.00	2.74
Die Schulleitung unterstützt mich sehr.	.068	3.80	3.83	4.77	5.14	4.00	5.08
Ich wurde auf meine Rolle gut vorbereitet.	.079	3.36	2.00	2.86	3.90	3.67	3.56

Tabelle: Kruskal Wallis Analyse (gesamter Fragebogen)

In wenigen Worten zusammengefasst:

- Hohe signifikante Unterschiede zeigen sich für die Frage „Fortbildungsveranstaltungen sollen in der unterrichtsfreien Zeit angeboten werden“, wobei der gruppierte Median mit einer mittleren Tendenz von 5 bei den befragten Lehrkräften der Polytechnischen Schule die höchste Zustimmung zeigt. Die geringste Zustimmung erlangte bei dieser Frage die Gruppe der Berufsschullehrer_innen mit einer mittleren Tendenz von 1.56.
- Auch die Frage „Halbtagesveranstaltungen sind wenig effektiv“ erzielt mit einem p-Value von $p = .004$ eine hohe Signifikanz. Wiederum stimmt die Gruppe der Lehrkräfte aus den Polytechnischen Schulen mit dem Medianwert von 5.25 am höchsten zu. Die geringste Zustimmung erteilt die Gruppe der BMHS-Lehrpersonen mit einem gruppierten Median von 1.97.
- Die Berechnung der Frage „Die Schulleitung sollte mit den Lehrpersonen in Mitarbeiter_innengesprächen einen Fortbildungsplan vereinbaren“ lieferte einen p-Value von 0.07. Die höchste Zustimmung findet sich mit einem Median von 4.80 bei der Gruppe der Berufsschullehrpersonen. Am geringsten stimmen die Lehrkräfte der Primarstufe mit einer mittleren Tendenz von 2.75 zu.
- Die Frage „Fortbildungsveranstaltungen sind dann besonders gut, wenn ich die Inhalte sofort in den Unterricht umsetzen kann“ zeigt mit $p = .015$ signifikante Unterschiede in der Zustimmung der Vertreter_innen einzelner Schularten. Lehrpersonen der NMS stimmen mit 5.46 am höchsten dieser Aussage zu. Mit einem Median von 4.00 stimmten Lehrpersonen der Polytechnischen Schulen dieser Frage am wenigstens zu.
- „Fortbildungsbesuche sollen am Schulstandort aufeinander abgestimmt werden“ erzielt einen p-Value von .034. Die Zustimmung ist für diese Frage wiederum bei den Lehrkräften der Polytechnischen Schulen am höchsten (5.00). Am wenigsten Abstimmung möchten die Lehrer_innen der AHS (3.63).
- Die Aussage „Fortbildungen sind gute Veranstaltungen, wenn es gelingt, Praxisnähe zu vermitteln“ erzielt einen p-Value von .041. Die Zustimmungsraten sind für alle Schularten hoch mit Medianwerten über 5, wobei die Gruppe der NMS-Lehrpersonen mit 5.84 die höchste Zustimmung erzielte. Die AHS-Lehrpersonen erreichten mit 5.45 den niedrigsten Wert, wobei hier darauf hinzuweisen ist, dass alle Lehrpersonen, unabhängig des Schultyps dieser Frage grundsätzlich im überwiegendem Maße zustimmten.
- „Fortbildungsveranstaltungen sollen in der unterrichtsfreien Zeit angeboten werden“ zeigt einen p-Value von = 0.48. Die höchste Zustimmung ist hier in der Gruppe der Lehrkräfte der Berufsschule, mit einem gruppierten Median von 4.63 zu finden. Den niedrigsten Wert erreicht die Gruppe der Lehrpersonen der AHS mit einer mittleren Tendenz von 3.25.
- Die Frage „Verpflichtende Fortbildungsangebote sind ineffektiv“ erzielte einen p-Value von .05. Die höchste Zustimmung findet sich in der Gruppe der NMS Lehrkräfte mit einem gruppierten Median von 4.29. Die geringste

Zustimmung findet diese Frage bei den Lehrpersonen der Polytechnischen Schulen mit einem gruppiertem Median von 2.0.

Insgesamt zeigt sich, dass die befragten Personen in sehr vielen Aspekten übereinstimmen und ähnliche Meinungen vertreten. Abweichungen in den Äußerungen gibt es nur, wo es um die Praxisnähe und -anwendbarkeit bzw. um die Organisationsform von Fortbildung geht.

Dauer

2015 – 2018

Kooperationspartner

PBZ Meran/Centro di consulenza pedagogica Merano

Kulturen, Ethik, Religionen (KUER) – ein Projekt mit Zukunft ...

Susanne Krachler

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit religionsübergreifendem Unterricht mit Fokus auf **Kulturen, Ethik und Religionen (KUER)**. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer unterschiedlicher Konfessionen – röm. katholisch, evangelisch, muslimisch – befassen sich im Unterrichtsfach KUER mit den spezifischen Inhalten und kulturell bedingten Merkmalen der genannten Religionen. Die transreligiöse schulische Auseinandersetzung soll bei den Schülerinnen und Schülern zu gegenseitigem Verständnis, zu Wertschätzung für andere Religionen und vor allem zum Abbau von Vorurteilen gegenüber vermeintlich Fremdem führen. Die Herausforderung dieses Unterrichtsfaches liegt vor allem darin, dass das Gemeinsame vor das Trennende gestellt wird, Fremdes langsam als Vertrautes erlebt werden sollte.

Einführende Überlegungen

Niemand wird bezweifeln, dass aufgrund der weltweit zunehmenden Migrationsbewegungen vermehrtes fremdenfeindliches und religiös-phobisches Verhalten beobachtbar ist. Eine diffuse Zukunftsangst macht sich zudem durch die teils undurchschaubaren wirtschaftlichen Entwicklungen breit. Es ist daher besonders wichtig, sich Maßnahmen zu überlegen, die die Beziehung zwischen unterschiedlichen Kulturen und den damit verbundenen Lebensformen und Religionszugehörigkeiten von Menschen durch vorurteilsfreie und wertschätzende Aktivitäten fördern. Der Aufbau von Beziehungen setzt aber eine Begegnung zwischen Menschen voraus, und begegnen können Menschen sich auf unterschiedliche Weise.

Schule ist jene Institution, die sich nicht nur aus sozialen und pädagogischen Aspekten, sondern auch aus bildungspolitischen Gründen vermehrt mit

diesem Thema auseinandersetzen muss. Dabei sollten vor allem jene Wege gesucht werden, die eine Begegnung mit dem „Fremden“ ermöglichen und für die Adressaten als bereichernd und wertvoll empfunden werden können. Wenn Schülerinnen und Schüler des Öfteren angeregt werden über das Eigene und das Fremde zu reflektieren, dann ist dies zugleich ein Beitrag für ein tiefergreifenderes gegenseitiges Verständnis.

KUER konkret

Seit dem Schuljahr 2017/18 gibt es an der Praxisschule des Verbundmodells Campus Hubertusstraße der Pädagogischen Hochschule Kärnten erstmals den KUER-Unterricht in den ersten Klassen (5. Schulstufe) und seit dem Schuljahr 2018/19 auch in den zweiten Klassen (6. Schulstufe).

Die Idee für das Projekt entstand aus der Grundüberlegung, dass religiöse Bildung einen wichtigen Teil der allgemeinen Bildung eines Menschen darstellt, mit dem Ziel, bei Schülerinnen und Schülern Respekt für andere religiöse und nichtreligiöse Traditionen und Werthaltungen zu entwickeln. Durch das Projekt sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, differenzierte Antworten und Sichtweisen auf plurale Gesellschaften einerseits zu entwickeln und andererseits offener und vorurteilsfreier gesellschaftlichen Entwicklungen und religiösen Fragestellungen zu begegnen. Alle Schülerinnen und Schüler, wurden – das Einverständnis der Eltern vorausgesetzt – unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit bzw. auch jene ohne religiöses Bekenntnis eingeladen, am KUER-Projekt als unverbindliche Übung teilzunehmen. Am Campus Hubertusstraße nützten sowohl im Schuljahr 2017/18 als auch im Folgejahr alle Schüler_innen nach Anmeldung durch deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten das Angebot.

Ablauf des KUER-Unterrichts

Für eine Unterrichtseinheit pro Woche wird in einem gemischtkonfessionellen Lehrer_innenteam (evangelisch, islamisch, katholisch) der Unterricht themenspezifisch und didaktisch vorbereitet, durchgeführt und in Form von Reflexionen im Lehrer_innen-Team nachbereitet.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten im KUER Unterricht themenzentrierte Einblicke und Wissen über verschiedene Kulturen, Religionen und ethischen Fragen. Dabei wird vor allem darauf fokussiert, dass das partielle Wissen der Kinder sowie ihre Erfahrungen im Unterricht berücksichtigt werden, um dadurch auch ein vertieftes Bewusstsein für die eigene Religionszugehörigkeit oder Glaubensfreiheit zu schaffen. Das Pädagog_innen-Team achtet besonders darauf, dass ein respektvoller Umgang mit sprachlicher, kultureller und religiöser Vielfalt sowohl vermittelt als auch im Unterricht selbst praktiziert wird. Dies stellt eine wichtige Prämisse in der interreligiösen Bildung dar: „Die Hauptform interreligiösen Lernens besteht ohne Zweifel im lebendigen Gespräch zwischen Angehörigen verschiedener Religionen. Im Dialog wird das gegenseitige Fremdsein aufgebrochen; hier lassen sich Fremde durch das »Antlitz des Anderen« betreffen; hier können sie sich gegenseitig anerkennen und unterschiedliche Erfahrungen austauschen.“ (Leimgruber 1995, S. 57). Im KUER Unterricht wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eine möglichst authentische und alltägliche Begegnung mit Mitschülerinnen und Mitschülern anderer Konfessionen zu (er)leben. Das gilt auch für jene Schülerinnen und Schüler, die ohne religiöses Bekenntnis am Unterricht

teilnehmen. Sie lernen, dass religionskritische Aspekte an- und ausgesprochen werden können, dass man darüber diskutieren kann und empfinden sich somit als Teil des Dialoges.

Persönliche Erfahrungen

Ich arbeite bereits das zweite Jahr als Religionspädagogin für den röm. katholischen Unterricht im Projekt aktiv mit. Im Zuge der gemeinsamen Arbeit mit meinem Kollegen für den islamischen Religionsunterricht und meiner Kollegin für den evangelischen Religionsunterricht, habe ich sehr positive Erfahrungen mit dem Projekt machen dürfen. Zielvorstellungen des Projektes, die vor allem auf die Adressaten Schülerinnen und Schüler bezogen sind, spiegeln sich auch in unserer gemeinsamen Arbeit wider: so können auch viele „Bilder“, die wir – trotz Wissen – von der jeweils anderen Religion hatten und haben, aufweichen. Der Prozess hat uns Lehrende beziehungsweise nähergebracht und somit auch die gemeinsame Teamarbeit befruchtet. Die Unterrichtsvorbereitung erfordert zwar sehr viel Zeit, bereichert aber dadurch, dass wir sehr oft auf eigene „blinde Flecken“ stoßen und wir uns dadurch ständig auch in einer reflexiven Haltung zum eigenen Unterrichten und zur eigenen konfessionellen Sozialisation befinden. Das lässt uns reifen und uns auch im Unterrichten weiter entwickeln ... Neben dem Umstand, dass die Durchführung des Projektes für das Lehrer_innen-Team eine pädagogische und didaktische Bereicherung darstellt, gibt es aus meiner Sicht Grundüberlegungen, die ich kurz skizzieren möchte, warum inter- oder transreligiöser Unterricht für die Zukunft besonders wichtig ist:

Allfällige Befürchtungen, dass der traditionell konfessionelle Religionsunterricht ein Nachsehen hätte, sind aus meiner Sicht unbegründet. Dies ergibt sich aus der Natur der Sache. Kinder leben mit Kindern zusammen, verbringen die meiste Zeit des Tages mit Kindern, die sich in bestimmten Angelegenheiten anders verhalten, anders artikulieren u. a. m. So genannte Basics der jeweiligen Konfession, aber auch des miteinander Redens müssen in Form von Wissen vermittelt werden, damit man dann erst zum „Dialogisieren“ kommt. Und genau hierin liegt die große Chance, nämlich, dass Kinder und Jugendliche miteinander ins Gespräch zu kommen lernen, beginnen sich mehr füreinander zu interessieren und sich um andere zu kümmern und mit anderen etwas Sinnvolles gemeinsam zu unternehmen. Die Distanz zu sich selbst wird dann durch die zunehmende Nähe zu anderen geringer.

So gesehen bringt das neue Unterrichtsfach KUER – wie es auch die darin aktiv tätigen Kolleginnen und Kollegen erfahren – einen persönlichen, aber auch unterrichtlichen und somit bildungspolitischen und gesellschaftlichen Mehrwert. Eine erhöhte inhaltliche und persönliche Präsenz bei Schülerinnen und Schülern, das gemeinsame Planen, Gestalten und Feiern, stützt und fördert die Anliegen eines positiven sozialen Schulklimas. Dass diese gemeinsame Aktivität präventiv gegen Konflikte wirkt bzw. diese mildert, kann angenommen werden und könnte ein Thema für eine eigene Untersuchung sein.

Literatur

Leimgruber, Stephan (1995): Interreligiöses Lernen. München: Kösel-Verlag.

Das KUER Begleitforschungsprojekt

Isolde Kreis

Das Projekt KUER wird im Schuljahr 2018/19 an zwei Schulstandorten in Kärnten in insgesamt 16 Klassen – davon in sechs Klassen im interkonfessionellen bzw. interreligiösen Teamteaching – durchgeführt und begleitend beforscht.

Die Begleitforschung versteht sich als partizipatives Forschungsprojekt, das berufsfeldbezogene Personen und externe Partner_innen aus unterschiedlichen Kontexten im Bildungssystem bei der Durchführung, Auswertung und Dokumentation miteinbezieht. Bisher haben zwei Vernetzungstreffen unter der Leitung von Birgit Leitner und Isolde Kreis stattgefunden. Beim ersten Treffen wurden die Teilnehmer_innen über das Projekt KUER und das Forschungsvorhaben im zweiten Projektjahr informiert und eine Zusammenarbeit abgeklärt. Im zweiten Treffen wurde ein Entwurf des Forschungskonzeptes samt Forschungsfrage und Erhebungsmethoden nach einer Vorlage der beiden Leiterinnen vorgestellt und diskutiert. Die beteiligten Personen brachten dabei ihre eigenen Perspektiven ein.

Forschungsbezug

Das Begleitforschungskonzept ist wissenschaftstheoretisch der Evaluationsforschung zuzuordnen (Stockmann 2006). Es handelt sich dabei um eine Disziplin der angewandten Sozialforschung. Dabei können Aussagen gemacht werden, ob ein Konzept, ein Projekt oder ein Modell wirkt und wenn ja, warum, oder wenn es nicht wirkt, warum nicht.

Die Evaluationsforschung unterscheidet sich von herkömmlichen Evaluationen dadurch, dass die Datenerhebungen mittels Forschungsmethoden durchgeführt werden, bei denen für die Datengewinnung grundlegende Regeln gelten, wie die Formulierung von anwendungsorientierten Fragestellungen, die zur Weiterentwicklung des beforschten Projektes herangezogen werden können. Ziel ist es, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Durchführung die Modifikation und die Verbesserung der laufenden Intervention vornehmen zu können. Die Dialog- bzw. Lernfunktion der Forschung bedeutet, dass die Ergebnisse der Datenerhebungen mit den Stakeholdern diskutiert werden, und die Legitimierungsfunktion soll aufzeigen, dass die Investitionen ihre Berechtigung haben.

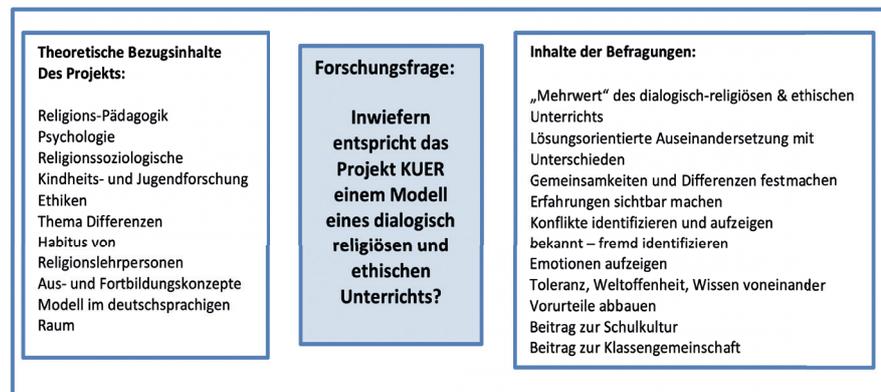
Die Forschungsfrage lautet, inwiefern das Projekt KUER einem Modell eines dialogisch religiösen und ethischen Unterrichts entspricht.

Der theoretische Überbau soll in Form einer Recherche wissenschaftsgenerierte Ansätze zum Thema dialogisch-religiös-ethischer Unterricht abbilden. Dazu werden Expert_innen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen eingeladen, ihre Expertise zu verschriftlichen. Diese Texte sollen als Beitrag in der abschließenden Publikation des Forschungsprojektes (Herbst 2021)

Projektbeschreibung

Forschungsfrage und Forschungsdesign

veröffentlicht werden. Die Forschungsmethoden sind sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Forschung (Mixed Method) angesiedelt und werden sich, wie die folgende Graphik zeigt, auf folgende Inhalte zum Thema beziehen:



Graphik: Theoretischer Rahmen und Inhalte der KUER-Befragungen (eigene Darstellung)

Geplant ist für das Schuljahr 2019 eine kärntenweite Befragung mittels Fragebogen aller Religionslehrpersonen und Direktionen, Interviews mit Schüler_innen, Lehrer_innen, Expert_innen und Direktor_innen, Fachinspektor_innen, gegenseitige Unterrichtshospitationen mittels Beobachtungsbogen, Videografie einer KUER-Unterrichtsstunde und die Analyse von Unterrichtsvorbereitungen & Unterrichtsmaterialien von Lehrer_innen.

Die Inhalte der verschiedenen Befragungen sollen über die Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz des KUER-Projekts der involvierten Personengruppen (Schüler_innen, Lehrer_innen, Schulleiter_innen etc.) hinausgehen. Der kritische Blick auf den dialogisch-religiös-ethischen Unterricht KUER soll dazu beitragen, den Mehrwert aus den bisherigen Erfahrungen sichtbar zu machen, aber auch die Vorurteile, Bedenken und Emotionen und Differenzen zu erfahren, die damit in Zusammenhang stehen. In weiterer Folge soll eine Lehrplan- bzw. eine Curricula-Entwicklung für die Aus- und die Fortbildung konzipiert werden.

Ausblick

Bis Ende Juni 2019 werden die Daten erhoben, mit der Reflexionsgruppe besprochen und in weiterer Folge ausgewertet und dokumentiert werden.

Dauer

2018 – 2021

Projektpartner_innen

Leitung: Isolde Kreis (PH Kärnten), Birgit Leitner (Schulamt Diözese Gurk)
Die Mitglieder der Reflexionsgruppe sind: Peter Allmaier, Lydia Burchardt, Marilies Dohr, Maria Ebner, Gabriele Khan, Elisabeth Maurer, Bruno Posod, Katharina Brickmann, Gertrude Kastner, Susanne Krachler, Adem Pehlic, Hildegard Petritsch, Daniele Polak, Alfred Garcia Sobreira-Majer, Alexander van Dellen, Markus Ladstätter, Esad Memic, Hans Mendl, Rosemarie Rossmann, Karl Schiefermair, Zekirija Sejdini, Alfred Garcia Sobreira-Majer, Samo Wakounig, Margit Ortner-Wiesinger, Barbara Woitischek, Paul M. Zulehner

Stockmann, Reinhard (Hg., 2006³): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich.

Literatur

Evaluation des Atelierunterrichts an der Praxisvolksschule der PH Kärnten

Monika Harisch

Zur Implementierung von Atelierunterricht an der Praxisvolksschule (PVS) der PH Kärnten.

Projektbeschreibung

Vorbemerkung

Ausgehend von der Bedürfnisformulierung des Lehrer_innenteams der Praxisvolksschule, die auf dem allgemeinen Wunsch nach einem Unterricht in Entwicklungsstufen basierte, wurden Zielvereinbarungen im Rahmen des Schulentwicklungsplans „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) definiert, die sich in konkreten Umsetzungsmaßnahmen ableiten ließen. Der im Kollegium erstellte Entwicklungsplan wurde alljährlichen Erfolgsüberprüfungen unterzogen, deren Ergebnisse zu weiterführenden bedarfsorientierten Vorhaben und auch Adaptierungen der ursprünglichen Zieldefinition führten. Diese gemeinsam geplanten, viel diskutierten und oft wieder veränderten Umsetzungen zeigen, dass Schulentwicklung ein lebendiger Prozess ist. „Schulentwicklung ist ein Lernprozess. Es geht dabei letztlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben oder Erneuern. Was immer der Fall sein mag, die Lernprozesse müssen vom Arbeitsplatz ausgehen und die Akteure dabei neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, neue Wahrnehmungen machen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen.“ (Buhren u. Rolff 2012, S. 31)

Das Unterrichten in Entwicklungsstufen in Form von Ateliers bildete eines der beiden Hauptziele der SQA-Entwicklungsplanung des Lehrer_innenteams, dessen Umsetzung mit der Dauer von vier Schuljahren anberaumt wurde.

Auszug aus der Zieldefinition des SQA-Entwicklungsplans

- *Arbeiten mit altersgemischten Schüler_innengruppen:*
Auflösung des Klassenverbandes in altersgemischte, klassenübergreifende Gruppen unabhängig von vorgegebenen Unterrichtseinheiten
- *Förderung der Sozialkompetenz der Lernenden:*
Stärken des eigenverantwortlichen Lernens durch Selbstverantwortung auf Basis des Existenziellen Lernens

<p>Fragestellung</p>	<p>– <i>Berücksichtigung der persönlichen Interessen und Neigungen sowie der Leistungsfähigkeiten der Schüler_innen:</i> Die Schüler_innen wählen die Atelierangebote nach eigenem Interesse aus</p> <p>– <i>Einbinden der Studierenden des Bachelorstudiums Primar:</i> Im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien sammeln die Studierenden Erfahrungen im Bereich des Atelierunterrichts.</p> <p>Die ausgewiesenen Expertisen der Pädagog_innen im Bereich des Existenziellen Lernens nach Viktor Frankl bildeten den Motivationshintergrund für das Unterrichten in Entwicklungsstufen. Die Existenzielle Pädagogik umbettet und durchdringt gleichsam das Entwicklungsthema.</p>
<p>Vorgangsweise</p>	<p>– Wie schätzen Schüler_innen, Lehrer_innen und Studierende den Atelierunterricht ein? – Welche Interessen verfolgen Schüler_innen im Atelierunterricht?</p> <p>Auf Basis einer PROFIL-Schulrecherche (Harisch-Tresch, 2013, 2014a, b) werden die Prozessbegleitung auf Schulebene sowie die umgesetzten Maßnahmen in chronologischer Abfolge beschrieben. Die Evaluierungen der Maßnahmen in den einzelnen Durchführungsjahren erfolgten mittels schriftlicher Befragung von Lehrenden und Schüler_innen durch Fragebögen. Offenen Daten wurden inhaltsanalytisch und geschlossenen Fragen deskriptiv ausgewertet. Die Einschätzung von Studierenden im Rahmen der Schulpraxis erfolgte durch eine schriftliche Befragung.</p>
<p>Ergebnisse</p>	<p><i>Einschätzung der Kolleg_innen</i> Die Befragungen ergaben, dass für das Kollegium der PVS am Atelierunterricht sowohl das kreative, praktische und handlungsorientierte Arbeiten bedeutsam ist als auch das Nutzen der individuellen Stärken des Lehrer_innenteams. Als fast ebenso wichtig erscheinen das Arbeiten in altersgemischten Gruppen und das Öffnen nach außen durch Auflösen des Klassenverbandes. Selbsttätiges und selbstverantwortliches Lernen sowie der differenzierte Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erscheint den Kolleg_innen ebenfalls als bedeutsam. Somit zählen für das Lehrer_innenteam das Nutzen der Lehrer_innen-Kompetenzen als auch das Arbeiten in Entwicklungsstufen zu den eindeutigen Stärken des Atelierunterrichts. Ebenso positiv bewertet wird die hohe Motivation und Lernfreude sowie der Umstand, dass die Schüler_innen in Peer-Groups mit und von anderen Kindern lernen. Als „Schwächen“ werden der organisatorische Mehraufwand, der Zeitfaktor und das mangelnde Raumangebot angeführt. Durch die Implementierung des Atelierunterrichts wurden im Kollegium der PVS wertvolle Entwicklungsprozesse initiiert, die in Form einer Aufwärtsspirale zu bedarfsorientierten Entwicklungs- und Umsetzungsvorhaben führten. Durch das Umsetzen und Adaptieren des Entwicklungsplanes ist es dem Kollegium am Schulstandort gelungen, vorhandene Gestaltungsmöglichkeiten zu verstärken und die Ergebnisverantwortung für das eigene Handeln stärker in den Mittelpunkt zu stellen.</p> <p><i>Einschätzung der Schüler_innen</i> Im 4. Durchführungsjahr fand eine Befragung der Schüler_innen am Schulstandort statt. Die Kinder sollten angeben, für welche (Atelier-)Themen sie sich generell interessieren und worüber sie gerne mehr erfahren würden. Die Schüler_innen der Grundstufe 2 füllten die Fragebögen selbstständig aus,</p>

während in der Grundstufe 1 die Lehrer_innen mit den Kindern ein mündliches Brainstorming durchführten und die Ergebnisse zusammenfassten. Somit ergibt sich bei der Datenanalyse eine Splittung nach den beiden Grundstufen:

Signifikant in der Grundstufe 2 ist das große Interesse von Mädchen und Buben für die Sportangebote. Die Technikaffinität der Buben überrascht wenig, genauso die Tatsache, dass die Themenbereiche Natur und Tiere bei den Mädchen ebenfalls vorne positioniert sind. Das Erlernen von Fremdsprachen scheinen Mädchen und Buben gleichermaßen zu mögen, wobei bei den Einzelnennungen exotische Sprachen wie Chinesisch und Indisch angeführt werden. Die beiden Themen Elektrizität und Experimente sind bei Mädchen und Buben gleichermaßen beliebt. Die Mädchen interessieren sich aber auch für kreative Bereiche wie Tanzen, Zeichnen und Musik. Die Klassenlehrer_innen der Grundstufe 1 berichteten, dass sich die Mehrzahl der Kinder für Sport und Natur/Tiere interessieren. Insofern decken sich diese Aussagen mit den Ergebnissen der Grundstufe 2. Interessant ist auch die Themenvielfalt: So werden kreative Bereiche wie Tanzen, Musik und Basteln ebenso angeführt wie technische Bereiche wie iPads, Experimente, Technik und Forschen.

Einschätzung der Studierenden

Im 4. Durchführungsjahr wurden 20 Studierende der Schulpraxis (4. Semester) über ihre Wahrnehmungen zum Atelierunterricht mittels Fragebogen befragt. Diese Studierenden hielten ihre Schulpraxis im Sommersemester des Durchführungsjahres an der Praxisvolksschule ab und führten einige Ateliers auch selber durch. Für die befragten Studierenden standen beim Atelierunterricht vor allem das kreative und schöpferische Tun sowie die Beziehung zu Mitlernenden im Vordergrund. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Mehrzahl der Ateliers einen kreativen Schwerpunkt hatte: Es wurde sehr viel gebastelt und gezeichnet. Allen Ateliers war gemein, dass die Kinder miteinander gearbeitet haben und somit in Beziehung zueinander getreten sind.

Auszug aus einem schriftlichen Feedback eines Studierenden:

„Der dreistündige und klassenübergreifende Atelierunterricht zum Thema ‚Mit iPads digitale Bücher zum Thema ‚Fabeln‘ gestalten!‘ hat mich schwer beeindruckt und bei mir positive Spuren hinterlassen. Beim gemeinsamen Präsentieren sah man ein ‚echtes‘ Ergebnis der dreistündigen Arbeit und konnte den Kindern die Freude anmerken. Zusammenfassend kann ich für mich sagen, dass diese Form des Atelierunterrichts eine hohe Lernmotivation bei den Kindern erzeugt.“ (Pick Dario, 2014)

Buhren, Claus G. u. Rolff, Hans-Günter (Hg., 2012): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.

Harisch-Tresch, Monika (2013): Schulrecherche an der PVS der PH Kärnten zum Thema Atelierunterricht. PROFIL – Reflective Paper – Modul 5. Klagenfurt.

Harisch-Tresch, Monika (2014a): SQA-Entwicklungsplan der PVS der PH Kärnten zum Thema Atelierunterricht. PROFIL – Reflective Paper – Modul 6. Klagenfurt.

Harisch-Tresch, Monika (2014b): Möglichkeiten der pädagogischen Umsetzung Existentziellen Lernens im Rahmen der Schulentwicklung an der Praxisvolksschule der PH Kärnten. PROFIL-Abschlussarbeit. Klagenfurt.

Literatur

Abgeschlossene Dissertationen von Mitarbeiterinnen

Fortbildung Kompakt, eine maßgebende Form von Lehrer_innenbildung, angetrieben durch Organisationsentwicklung **Eine Case Study zur Implementierung des innovativen Modells und der damit einhergehenden Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule**

Dagmar Unterköfler-Klatzer

Die Dissertation widmet sich einem anspruchsvollen und gesellschaftlich bedeutsamen Thema – einem komplexen Projekt zur Weiterentwicklung qualitätvoller Lehrer_innenfortbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Neben der Entwicklungsperspektive (Projektarchitektur, Subarchitektur, Projektdesign, systemische Schleifen) werden die Forschungs- und Evaluationsaspekte fokussiert. Es wird die Notwendigkeit einer weiteren Reform der Lehrer_innenfortbildung beschrieben und betont, dass wirkungsstarke Lehrer_innenfortbildung an der Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung ansetzt.

Der zentrale Innovationsgehalt liegt darin, dass Fortbildung sich verändert von der individuellen Lehrperson hin zu Interventionen in die einzelnen Schulstandorte! Die Schulentwicklung wird als ein Lernprozess erachtet, als eine Veränderung von innen heraus. Die Schulleitung und das Kollegium sind vorrangig selbstverantwortlich für Änderungen und deren Wirksamkeiten. Adressaten der Lehrer_innenfortbildung sind nicht mehr einzelne Lehrpersonen, sondern Schulstandorte, was eine Assoziation zur Organisationsentwicklung herstellt. Hierfür bedarf es eines Wandels in der Fortbildungstradition. Es geht um die Entwicklung von Schulstandorten und mit diesem Anspruch konsequenterweise auch um die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Dazu braucht es Know-how um wirkungsvolle Interventionen in soziale Systeme.

Im Auftrag der Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten wurde mit einem institutsübergreifenden Team ein innovatives Modell für eine nachhaltige Fortbildung entwickelt und pilotiert. Nach einer dreijährigen Entwicklungs-, Pilotierungs- und Optimierungsphase erfolgte die Imple-

mentierung von „Fortbildung Kompakt“ in das Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Der systemtheoretische Ansatz der Organisationsentwicklung ist am ehesten geeignet, die Komplexität in Organisationen, wie Schulen oder der Pädagogischen Hochschulen mit ihren relevanten bildungspolitischen Umwelten, adäquat zu beschreiben. Im Verständnis der Wissenschaft der Organisationsentwicklung gibt es keine Wiederholbarkeit, da jede Organisation einzigartig ist und ihre eigene Historie hat. Von besonderem Interesse waren für das qualitative Forschungsdesign der Einzelfallstudie folgende wissenschaftlichen Fragestellungen: Welche Konzeption, Durchführung und Evaluierung braucht eine wirksame Lehrer_innenfortbildung um Nachhaltigkeit zu erlangen? Welche strukturellen und personellen Veränderungen sind für die Implementierung des Modells Fortbildung Kompakt erforderlich? Welche angemessenen Kommunikationsstrukturen sind für die lernende Organisation Pädagogische Hochschule Kärnten sowie die Systemumwelten zu entwickeln und zu realisieren? Wie kann man einen solchen Musterwechsel in einer traditionellen Institution auf den Weg bringen?

Dazu wurden neun OE-relevante Hypothesen formuliert, die unerlässlich für den systemischen Entwicklungs- und Forschungsprozess waren. Denn die Hypothesen waren maßgeblich für das Setzen von Interventionen in den sozialen Systemen und ausschlaggebend für die Meilensteinplanung, -umsetzung und -erreicherung im Veränderungsvorhaben. Zudem waren sie bedeutungsvoll für das Herbeiführen von Entscheidungen und hilfreich für den Umgang mit komplexen Situationen, unvorhergesehenen Ereignissen und Widerständen.

Im Sinne der systemischen Organisationsentwicklung erfolgte die Prozessevaluation auf der Ebene des Projekts „Fortbildung Kompakt“ in Form der Begleitforschung, auf der Ebene der Schulentwicklung/Schulen sowie der Ebene der Organisationsentwicklung/Pädagogische Hochschule Kärnten. Die Bedeutung der Evaluationsforschung liegt in der Überprüfung und Einschätzung des Prozesses. Die Evaluationsforschung ist wichtig für den Selbststeuerungsprozess und zugleich ein Potential, gekoppelt mit den wiederkehrenden Reflexionsphasen und systemischen Schleifen. Die Datenerhebung wird als gezielte Interventionsmaßnahme erachtet, die datenbasierten Evaluationsergebnisse sind relevant für weitere Maßnahmen. Mit dem speziellen Ansatz der Organisationsentwicklung wird in der Einzelfallstudie die Gestaltung der Veränderung beforscht. Diese bezieht sich auf die innere Entwicklung der Organisation ebenso wie auf die Kooperationen mit anderen Organisationen bzw. Organisationseinheiten. Mit drei Strategien wird das Problem der unvermeidbaren Subjektivität abgedeckt: gezielte Reflexion, Beobachtung zweiter Ordnung und ein Benchmarking mit dem Hamburger Bildungsmonitoring, um quantitative Erkenntnisse qualitativ zu ergänzen, indem ein ähnlicher Prozess und ein annähernd ähnliches Modell systemisch einem Vergleich unterzogen wird und die Ergebnisse weitere Maßnahmenempfehlungen determinieren.

Vier ausgewählte Resultate werden mit Landkarten demonstriert:

1. *Landkarte des Wandels*

Sie unterstreicht die Notwendigkeit eines Pilotprojektes für einen Musterwechsel und führt über den Wandel 2. Ordnung zu tiefgreifenden Veränderungen (veränderte Umweltbeziehungen, Strategien, Abläufe, Strukturen, Wertesysteme, Hierarchien und Organigramme).

2. *Landkarte des Erfolgs*

Auf der inhaltlichen Dimension ist eine Vielzahl von Qualitätsaspekten zu nennen: das inhaltliche Konzept, das Modell Fortbildung Kompakt, das Train the Trainer-Programm, die Vereinbarungskultur, der Ablaufplan für die Schulstandorte oder die Anknüpfung an SQA / QIBB – Themen. Die Ebene der sozialen Integration ist geprägt von Akzeptanz der Passung des Vorgehens, des Prozesses der Lösungsfindung, des institutsübergreifenden Teams Fortbildung Kompakt, der Prozessbegleitung, der Kontakte zu Schulleiter_innen und Referent_innen sowie von institutsübergreifenden Begegnungen und Aushandlungsprozessen.

3. *Landkarte der Kommunikationsstrukturen*

Diese Landkarte beinhaltet wichtige Bausteine des Veränderungsprozesses. Sie zeigt den Aufbau von Kommunikationsstrukturen im Sub- und Liniensystem, mit digitalen Varianten und dem Management der öffentlichen Kommunikation.

4. *Landkarte der führungsgetriebenen Veränderung und selektiven Beteiligung*

Grundsätzlich ist für ein Veränderungsvorhaben die Berücksichtigung und breite Partizipation der Mitarbeiter_innen und Stakeholder bezeichnend. Dennoch ist die beforschte Veränderung zum einen angetrieben durch die Stärke und die Entscheidungen der Auftraggeberin und zum anderen gekennzeichnet durch selektive Partizipation (Pilotprojekt, Auswahl von zunächst wenigen Pilotschulen, begrenzte Mitgliederzahl des Teams Fortbildung Kompakt).

Insgesamt bewirkt „Fortbildung Kompakt“ einen veränderten Habitus bei den Stakeholdern und erlaubt eine veränderte Fortbildungskultur in und zwischen den Organisationen Pädagogische Hochschule Kärnten, Bildungsdirektion und Schulen.

Slovenščina v novi srednji šoli.

Organizacijski okvir, integrativni pouk in leposlovje

Bernarda Volavšek Kurasch

Slovenščina se je v zadnjih desetletjih na avstrijskem Koroškem iz javnosti umaknila v privatno okolje govorcev – postala je jezik za druženje družinskih članov/prijateljev/soseske, torej jezik, ki je funkcionalno omejen in usmerjen v ustno sporazumevanje o večinoma vsakdanjih temah. Pisanja in branja v slovenščini se govorci lahko naučijo v javnem šolskem sistemu, kjer pa so se primorani naučiti nove jezikovne zvrsti, tj. šolskega jezika oz./in zbornega jezika. K pouku slovenščine v novi srednji šoli se je treba posebej prijaviti, v skupinah prijavljenih otrok pa že več let prevladujejo učenke in učenci z malo ali brez jezikovnega predznanja.

Že leta se razpravlja o upravičenosti jezika manjšine v šolah, o deležu njegove prisotnosti, o njegovi (ne)pomembnosti ipd. V dvojezičnih ljudskih šolah je delež pouka v slovenskem jeziku dovoljen do 50 %, vendar se ga pogosto izvaja mnogo manj. Nove srednje šole niso dvojezične. V devetnajstih novih srednjih šolah, ki ponujajo pouk slovenščine, se večinoma odločajo za predmetnik, ki predvideva štiri tedenske ure pouka slovenščine, ta pouk pa se pogosto deli na dve jezikovni in dve integrativni uri.

V doktorski nalogi skuša avtorica osvetliti vpliv organizacijskega okvira na delovne razmere učiteljic slovenščine in na njihovo doživljanje lastnega pouka. Posvetila se je tudi vprašanju integrativnih ur, ki jih je večina novih srednjih šol vpeljala po uveljavitvi učnega načrta iz leta 2012. Čeprav se po avtoričinem mnenju jezikovni pouk vse bolj osredotoča na jezikovno funkcionalnost, jo je zanimala tudi prisotnost leposlovja pri pouku ter kako učiteljice ocenjujejo primernost književnosti za jezikovni pouk oz. njeno priljubljenost med prijavljenimi učenkami in učenci.

Rezultati empirične raziskave temeljijo na analizi intervjujev s srednješolskimi učiteljicami in odsevajo aktualno situacijo pri pouku predmeta slovenščina na nižji sekundarni stopnji v okviru obveznega šolanja. Naloga bi lahko služila kot izhodišče za oblikovanje ukrepov, ki bi pomenili podporo učiteljem in pomagali strokovno usmerjati jezikovni pouk koroškega drugega deželnega jezika.

In the last couple of decades, in Carinthia, Slovene language has almost disappeared from public use. The language has become almost entirely confined to communication among family members and friends or within local communities, thus being predominantly limited to oral communication about everyday topics. Reading and writing skills in Slovene can be acquired in pu-

Übersetzung

blic schools. However, students have to learn a different language register, i.e. the so called school Slovene and/or standard Slovene. To attend Slovene language lessons the students have to register for the class. In recent years the majority of students who register to attend Slovene language classes are those with little or no knowledge of Slovene.

For years there has been a discussion on whether minority language should be offered at all, in school curricula, as well as, what amount of time should be devoted to it, how (un)important it is etc. In bilingual elementary schools Slovene is allowed to take up to 50 % of teaching time, however the reality is often much lower. New secondary schools are not bilingual. In Carinthia, 19 among them offer Slovene in their programme. They usually opt for a curriculum that provides 4 lessons per week – which are often further divided into two language lessons and two integrative lessons.

The author is analyzing how the organizational framework influences working conditions of teachers of Slovene in new secondary schools and to describe their experience with teaching. The issue of integrative classes is also dealt with in depth, as they were introduced in most new secondary schools with Slovene lessons after 2012. Although the author is aware that Slovene language classes concentrate mostly on functional communication patterns, she was curious whether there is any room for teaching literature in these classes. Furthermore, do teachers consider literature as a useful tool in language teaching, and do students like working with literary texts.

The results of this empirical study are gathered from analyzing the interviews carried out with secondary school teachers. They reflect the actual situation of teaching Slovene at the lower secondary level. The suggestions could serve as an impulse to formulate steps to be taken in order to support the teachers and to help promote language teaching of Slovene in Carinthia.

Das Amt der Republik Slowenien für im Ausland lebende Slowenen (Government's Office for Slovenians Abroad) veranstaltet jährlich einen Wettbewerb, um die Forschungsarbeit zum Thema Slowenisch und/oder Slowen_innen im Ausland zu forcieren. Die vorliegende Dissertation wurde beim XVII. Wettbewerb der Diplom-, Magister- und Doktoratsarbeiten zum Thema Slowenisch außerhalb der Republik Slowenien von der Fachjury mit dem ersten Preis ausgezeichnet. Die feierliche Verleihung des Preises fand am 17.4.2019 in Ljubljana statt.

Ausgewählte Masterthesen

Die Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule hat in der Teilrechtsfähigkeit einen fünf- bzw. sechssemestrigen Hochschul-/Masterlehrgang „Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung“ ab dem Sommersemester 2016 durchgeführt, den derzeit bereits sieben Studierende, in verschiedenen Berufsfeldern verortet, mit einer Defensio zu ihrer Masterthesis abgeschlossen haben, fünf davon stellen ihre Arbeiten kurz vor.

Die theorie- und forschungsgelieferte Auseinandersetzung mit Bezug zur Praxis im Ausbildungskontext von Supervision ist eklektizistisch angelegt, wobei systemische und gruppendynamische Konzepte sowie einige Grundannahmen der Psychoanalyse im Fokus der Weiterbildung stehen. Methoden und Techniken zur Reflexion, Analyse und Veränderung beruflicher Kontexte werden praxisorientiert vermittelt. Supervision in der Praxis ist per se, wie Peter Heintel formuliert, immer Forschung. Dass Forschung der Professionalisierung der Supervision und der Supervisor_innen dient, zeigen u. a. die Arbeiten der Absolvent_innen des Masterlehrganges „Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung“.

Supervision in der Gastronomie

Supervision als Instrument zur Steigerung der Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterzufriedenheit im familiengeführten Gastronomiebetrieb

Dagmar Gfrerer

Die Überlegungen zum Thema der Masterarbeit ergaben sich aus meinen zwei Arbeitsbereichen, einerseits als Lehrerin und andererseits als Gastronomin. Als Volksschullehrerin unterrichtete ich an Volksschulen und Neuen Mittelschulen Deutsch als Zweitsprache. Als Gastronomin betreiben mein Mann und ich seit 25 Jahren einen saisongeführten Gastronomiebetrieb mit über 20 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. In der Schule ist Supervision bekannt, in der Gastronomie ein Fremdwort und somit wurde in diesem Bereich noch kaum geforscht.

In der Arbeit wird die Problematik, welche ständig auch in den Medien präsent ist, der Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterbeschaffung, die große Fluktuation sowie die Schwierigkeit, Fachkräfte im Dienstleistungsbereich der Gastronomie zu binden, thematisiert. Es wird die Zufriedenheit der Angestellten in der Gastronomie beleuchtet und Aufschluss darüber gegeben,

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellung	<p>inwieweit Supervision sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit in einem familiengeführten Gastronomiebetrieb auswirken kann.</p> <p>Aus dieser Problematik heraus ist die Forschungsfrage entstanden.</p> <p>– Welche Form der Supervision eignet sich, um die Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterzufriedenheit in familiengeführten Gastronomiebetrieben zu erhöhen?</p>
Studiendesign und Forschungsmethode	<p>Die Befragung erfolgte in einem familiengeführten Gastronomiebetrieb, der 40 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt und in dem zuvor je eine Supervision mit den einzelnen Teams in den verschiedenen Abteilungen stattgefunden hat. Zur wissenschaftlichen Absicherung wurden Probeinterviews durchgeführt. Anschließend wurden zwei Angestellte befragt, die Interviews aufgezeichnet, transkribiert und nach der Kernsatzmethode von Leithäuser und Volmerg (1988) ausgewertet. Die herausgearbeiteten Kernsätze wurden zu Themen gebündelt.</p> <p>Als Erhebungsmethode für die empirische Forschung wurde das leitfadengeführte Interview gewählt. Zur wissenschaftlichen Absicherung wurden zuvor Probeinterviews gemacht. Danach wurden zwei Angestellte an Hand eines Leitfadens befragt. Das qualitative, leitfadengeführte Interview führte auf Grund der offenen Fragestellungen zu umfangreichen Aussagen der Interviewpartner_innen. Der vorab erstellte Leitfaden dient dazu, dass alle „... für die Beantwortung der Fragestellung zentralen Themenbereiche angesprochen werden“ (Aeppli et al. 2014, S. 183).</p>
Ergebnisse	<p>Folgende Themen wurden herausgearbeitet, wobei die Häufigkeit der Nennung die Reihenfolge der Themen ergab:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gründe für den Verbleib in der Firma – Chef – Chefin – Supervision – Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter, Lehrlinge – Arbeitsklima – Wertschätzung – Burnout – Krankenstand – Desinteresse – Möglichkeiten der Veränderung <p>Ein zentrales Thema in der Auswertung und Darstellung der Themen ist die Supervision an sich. So freuten sich die Angestellten über die Ankündigung der Teamsupervisionen, weil sie der Meinung waren, dass sich jetzt endlich etwas tun würde. Nach diesen Teamsupervisionen war ein Aufbruch zur Veränderung zu bemerken und unter anderem entstand ein Bewusstsein für das Miteinander im Team. Nicht nur die Auswertungen der Interviews, auch wissenschaftliche Texte weisen auf die Wichtigkeit von Supervision in der Gastronomie hin. Lampert (2013) schreibt in seinem Buch Hotel- und Barpsychologie: „Eine Möglichkeit, Sorgen und Beziehungskonflikte besser verstehen zu können und beispielsweise Übertragungen der Gäste analysieren zu lernen, bietet die Einzel- oder Teamsupervision“ (Lampert 2013, S. 142).</p>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Supervision in der Gastronomie eine wertvolle Bereicherung für alle Beteiligten sein könne. Durch diese Professionalisierungsmaßnahme zeigt Führung gegenüber Angestellten unter anderem eine wertschätzende Haltung. In wissenschaftlichen Untersuchungen bezeichnet man Wertschätzung als eine der wichtigsten Einflussfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Gardini und Brysch (2014) betonen, dass es im Dienstleistungsbereich der Gastronomie wichtig sei, sich Demotivatoren, wie zum Beispiel Mangel an Anerkennung und Wertschätzung, bewusst zu machen und ihnen gezielt entgegenzusteuern.

Studienjahr 2018

- Aeppli, Jürg, Gasser, Luciane, Gutzwiller, Eveline u. Tettenborn, Annette (2014): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gardini, Marco A. u. Brysch, Armin A. (Hg., 2014): Personalmanagement im Tourismus: Erfolgsfaktoren erkennen – Wettbewerbsvorteile sichern. Berlin: Erich Schmidt.
- Lampert, Claus (2013): Hotel- und Barpsychologie. Psychologie für die Gastronomie. Frankfurt: Springer Spektrum.
- Leithäuser, Thomas u. Volmerg Birgit (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung. Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dauer

Literatur

Intuition als Ausdruck professionellen Handelns in der Supervision

Birgit Kollnig

„Wer nicht die Fähigkeit hat, die den Dingen entsprechende Intuition zu finden, dem bleibt die volle Wirklichkeit verschlossen“ (Steiner 1977, S. 76).

Als wahrnehmende Funktion ist Intuition nie willkürlich. Bezogen auf das Innere und das Äußere einer Person hängt diese von unterschiedlichen Umständen ab. Der Intuitionsprozess ist eine Gedächtnisleistung und bedarf einer bestimmten Haltung (vgl. Obermayr-Breitfuß 2005, S. 52ff). Intuitives Erfassen erfordert, zu einer vorherrschenden Situation eine entsprechende Resonanzfähigkeit entwickelt zu haben. Verfügt in einer Begegnung nur eine Person über eine situative innere Wahrnehmung, so kann es möglich sein, dass sich daraus konflikthafte Betrachtungsweisen ergeben (Obermayr-Breitfuß 2005, S. 300ff).

Der persönliche Anteil der Supervisorin, des Supervisors ist in diesem Kontext betrachtet von zentraler Bedeutung.

Projektbeschreibung

„Der Schlüssel zum Verstehen liegt in mir. Nur indem ich versuche, mich selbst zu entschlüsseln, kann ich verstehen lernen“ (Dörner und Plog 1984, S. 46). Lernt sich eine Person sowohl psychologisch als auch körperlich kennen, ist sie in der Lage, die eigenen körperlichen Reaktionen zu reflektieren. Weiß die Supervisorin, der Supervisor um die eigenen Vorlieben, Ängste oder auch Prägungen, ist sie, er im Stande, der Supervisandin, dem Supervisanden in deren, dessen Erkenntnisprozess die richtigen Fragen zu stellen. Der revolutionäre oder auch bewahrende Umgang mit den eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen ermöglicht es zu unterscheiden, welche beibehalten werden sollten oder einer Neuauslegung bedürfen (Dörner u. Plog 1984, S. 46f).

Aus der evolutionären Entwicklung des Menschen betrachtet, werden Erfahrungen negativer Art häufiger im Gedächtnis gespeichert als positive. Dazu zählen körperliche oder auch seelische Verletzungen, welche im Erwachsenenalter als Trigger auftreten können. Es muss auf einer tieferen Ebene verstanden werden, worin ein Problem besteht um es im Erwachsenenalter lösen zu können (vgl. Stahl 2015, S. 49ff).

Individuell Erlebtes wird auf einer unbewussten Ebene abgespeichert. Aus solchen Prägungen resultieren die unterschiedlichen Verhaltensweisen und die individuellen Schwierigkeiten in einem zwischenmenschlichen Kontakt (vgl. Stahl 2015, S. 14f). In einer solchen Begegnung kann es laut Schreyögg (1991) zu nicht-planmäßigen Deutungs- und Handlungsmustern kommen. In der supervisorischen Arbeit umschreiben Übertragung, Gegenübertragung oder auch Spiegelung solche Phänomene. „Nun ist aber ein Professioneller keine ‚Maschine‘, die ausschließlich planmäßig ‚funktioniert‘. Er unterliegt aktuellen Stimmungen [...]. Diese Stimmungen trägt er mehr oder weniger deutlich in die Interaktion mit den Klienten hinein“ (Schreyögg 1991, S. 24).

In einem supervisorischen Prozess ist die Supervisorin, der Supervisor angehalten, solche Phänomene zu erkennen, mögliche eigene Anteile herauszufiltern und aus der entstandenen Emotion oder dem vorherrschenden Gefühl heraus, die Situation zu interpretieren und professionell zu intervenieren (vgl. Bickel-Renn 2010, S. 1ff). „Sie müssen ihrem Wissen und ihrer Erfahrung folgen und mit Hilfe von Deliberation und Intuition Fragen und Methoden auswählen, damit Klienten neue Schritte tun können“ (Bickel-Renn 2010, S. 6).

Wissenschaftliche Fragestellung

Studiendesign und Forschungsmethode

– Welchen Stellenwert hat Intuition in der supervisorischen Arbeit?

Zur Erhebung der Daten fanden sechs Leitfadeninterviews durchgeführt mit Supervisorinnen und Supervisoren, welche nach Mayring (2015) ausgewertet und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen wurden, statt. Die Themenkomplexe Verständnis von Intuition, Bedeutung von Intuition, Intuitives Erleben und Intuitives Intervenieren finden in eine empirische Vergleichsstudie Einlass. Verglichen wurden der systemische Ansatz, der psychoanalytische Ansatz und der existenzanalytische Ansatz mit der beruflichen Erfahrung in der Arbeit als Supervisorin, Supervisor, unterteilt in weniger als ein Jahr und mehr als zehn Jahre Berufserfahrung.

Ergebnisse

Abgeleitet aus den Ergebnissen ist der Stellenwert in der supervisorischen Arbeit differenziert zu betrachten. Intuition wird von den Supervisorinnen,

Supervisoren als körperliche Reaktion, welche ihre Entfaltung in einem Erleben, einem Bauchgefühl oder einer Form von spürbarer Kraft finden, definiert. Ausschließlich Personen mit mehr als zehn Jahren Erfahrung in der supervisorischen Bereich benannten Kraft als Begrifflichkeit. Intuition als körperliche Reaktion definierten nur Supervisorinnen, Supervisoren des existenzanalytischen Ansatzes.

Alle befragten Personen sprechen der Intuition eine Wichtigkeit im supervisorischen Prozess zu. Intuitives Erleben beschreiben alle interviewten Supervisorinnen, Supervisoren als körperliche Reaktion. Vertreter_innen des systemischen Ansatzes mit einer beruflichen Erfahrung von unter einem Jahr definieren intuitives Erleben ausschließlich als körperliche Reaktion. Situatives Handeln wird mit intuitivem Intervenieren gleichgesetzt. Maßgeblich vertreten sind hier Vertreter_innen des psychoanalytischen Ansatzes mit <1 Jahr und >10 Jahre Erfahrung in der supervisorischen Arbeit.

In den persönlichen Reflexionsprozess der Supervisorinnen, Supervisoren scheint Intuition als Bauchgefühl definiert bereits Einlass gefunden zu haben. Hinsichtlich der Anwendung von Intuition hat der gewählte supervisorische Ansatz keine signifikante Bedeutung. Es scheint zwar gleichgültig, über wie viel Berufserfahrung im Erkennen von Intuition verfügt werden kann, aber eine genaue Definition des eigenen intuitiven Erlebens ermöglicht erst die Erfahrung.

Oktober bis Dezember 2018

Dauer

Bickel-Renn, Silvia (2010): Wenn es »klick« macht: Intuition und innere Achtsamkeit in der systemischen Praxis. In: Kontext – Zeitschrift für Systeme Therapie, 41. Jg., H. 3, S. 189 - 199. [<https://www.dgsf.org/service/wissensportal/Wenn%20es%20Klick%20macht%20....pdf>] download 04.11.2018.

Literatur

Dörner, Klaus u. Plog, Ursula (1994): Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie/ Psychotherapie. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Mayring, Philipp (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Obermayr-Breitfuß, Regina (2005): Intuition – Theorie und praktische Anwendung. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Schreyögg, Astrid (1991): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Paderborn: Junfermann Verlag.

Stahl, Stefanie (2015): Das Kind in dir muss Heimat finden. Der Schlüssel zur Lösung (fast) aller Probleme. München: Kailash Verlag.

Steiner, Rudolf (1977): Die Philosophie der Freiheit. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Katholische Pfarrvorsteher im Spannungsfeld zwischen Supervision und Seelsorge

Petra Messner

Projektbeschreibung

Die Herausforderung ein Amt inne zu haben, das sich nach außen wie ein Ehrenamt anfühlt, vielfältige Aufgaben und unterschiedliche Rollen, die ein Pfarrer einnimmt, scheinen einfach und durchschaubar. Für mich scheinen diese Rollen hingegen als große Herausforderung. Die Frage, wie sich Kirche innerbetrieblich in Bezug auf Beratung, Krisenmanagement, Führungsmanagement, Ehrenamt und neuzeitliche Herausforderungen entwickelt hat und welche Stellung Pfarrvorsteher in diesem System mit „ewiger“ Geschichte einnehmen (Sauer 1997), faszinierte mich und ließ mich meinen Schwerpunkt setzen. Ziel war die Erhebung des Ist-Standes der Nutzung von Supervision in der Kirche in Kärnten. Herauszufinden, welche Faktoren maßgeblich für die Inanspruchnahme oder auch Ablehnung von Supervision im Bereich der Gemeindepfarrer in Kärnten sind, galt es zu erforschen.

Wissenschaftliche Fragestellungen

- Welche förderlichen bzw. hemmenden Faktoren treten bei der Inanspruchnahme von Supervision im Bereich der katholischen Pfarrvorsteher auf?
- Sehen katholische Pfarrvorsteher Supervision im Allgemeinen als Segen oder „Fluch“?

Studiendesign und Forschungsmethode

Als Forschungsmethode wurde eine qualitative Erhebung durchgeführt mit dem Anspruch, dass eine Verfälschung bzw. Veränderung der Inhalte ausbleibt (Bortz u. Döring, 2005, S. 385f). Die Erhebung bestand aus, in Kategorien strukturierten, Interviews mit drei Personen der Führungsebene und fünf Personen der Mitarbeiterebene, die im Sommer 2018 durchgeführt wurden.

Ergebnisse

Durch den Vergleich der Ebenen ergab sich eine Darstellung der unterschiedlichen Wahrnehmungen. Es wurden aussagekräftige Ergebnisse für den Einsatz von Supervision generiert. Wie vermutet, fielen Themen und Zugänge, Vorwissen und Bereitschaft für Supervision different aus. Die in der Erhebung entstehenden Differenzen zwischen Führung und Mitarbeiter konnten eine Auskunft über den Ist-Stand einer supervisorischen Begleitung und deren Nutzen bringen.

Folgend werden die Ergebnisse lt. Kategorie dargestellt:

„*Verständnis von Supervision*“: Die klassische Supervision (Belardi 2013) wird vom Großteil der Interviewten nicht als solche beschrieben. Im Bereich der Führungsebene wurde deutlich, dass Supervision als Kontrollmechanismus mit Entscheidungsmacht verstanden wird. Vereinzelt beschreiben Pfarrvorsteher Supervision als Möglichkeit eines Korrektivs für Missverhalten.

Ebenso wird Supervision als Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung für Pfarrvorsteher in ihrer seelsorglichen Tätigkeit gesehen. Zusätzlich ist anzuführen, dass durchaus das unaktualisierte Wissen über die Einsetzbarkeit und Zielsetzung von Supervision ein Grund ist, dass Pfarrvorsteher Supervision aktuell gering für sich in Anspruch nehmen und das Format in Kärnten nicht flächendeckend zur Qualitätssicherung eingesetzt wird.

„Erfahrungen mit Supervision“: Die Ergebnisse der Kategorie zeigen, dass Supervision von Pfarrvorstehern gering genutzt wird. Die meisten Erfahrungen mit Supervision bringen sie aus der Zeit ihrer Grundausbildungen mit. Vorrangig nutzen Pfarrer Supervision in Krisensituationen mit Mitarbeiter_innen. Forschungsübergreifend kann gesagt werden, dass Supervisionserfahrung vor allem im Bereich von Konflikten und Widerständen auftritt. Es konnte in diesem Zusammenhang auch eruiert werden, dass Pfarrvorsteher die Erfahrung gemacht haben, dass externe Supervisor_innen Diskretion als selbstverständlicher ansehen. Dies bestärkt die These, dass sich Pfarrvorsteher aufgrund der eventuell mangelnden Diskretion in der Gruppe, wenn dann eher für Einzelsupervision entscheiden. Für diese Kategorie kann noch angeführt werden, dass Frauen als Supervisorinnen im Bereich der Kirche aufgrund ihres, ihnen zugeschriebenen emotionaleren Zugangs, zu Themen willkommen sind. Befragte führen aber gleichzeitig an, dass gleichgeschlechtliche Beratungssituationen eventuell entstehende „Ablenkungen“ im Beratungsprozess abschwächen und Supervision somit begünstigen.

„Förderfaktoren und Wirkung von Supervision“: Die Ergebnisse zeigen, dass sich Führungskräfte einig sind: Supervision ist ein Mittel zur Leistungssteigerung und Mängelreduktion im Arbeitsalltag. Macht eine Erweiterung des Blickfeldes und einen Perspektivenwechsel möglich, ist hilfreich und entlastet. Bezugnehmend auf die Forschungsfrage sprechen die Aspekte durchaus für eine Implementierung von Supervision als Regelwerk für Pfarrvorsteher. Vergleichend mit der Kategorie „Verständnis von Supervision“ ist anzumerken, dass die Vorstellung und die Umsetzung einander offensichtlich ausschließen. Vorannahmen über das Format sind hinderlich für eine flächendeckende Etablierung und die vereinzelt Erfahrungswerte reichen nicht aus, um die Vorannahmen flächendeckend zu beseitigen.

„Grenzen von Supervision“: Die Ergebnisse zeigen, dass sich Führungskräfte und Pfarrvorsteher einig sind – Supervision stößt an ihre Grenzen, wenn beteiligte Mitarbeiter und/oder Pfarrer nicht bereit sind, aktiv an einer Supervision mitzuarbeiten. Ebenso konnten die Ergebnisse aus der Kategorie deutlich machen, dass Supervision auf Ablehnung stößt, wenn sie als Machtinstrument der Leitung empfunden wird.

Erkenntnisgewinn aus den vorliegenden Ergebnissen: Bezogen auf die Ausgangsthese: Supervision ist grundsätzlich ein Segen. Die Hypothese, dass das System Kirche, im Speziellen die Berufsgruppe der Pfarrvorsteher an einer internen Prozessbegleitung interessiert ist, wurde widerlegt. Befragte Pfarrvorsteher sehen Feldkompetenz durchaus förderlich, würden sich aber für persönliche Begleitungen für externe Supervisor_innen entscheiden.

Studienjahr 2018

Dauer

Literatur

- Belardi, Nando (2013⁴): Supervision – Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München: Beck.
- Bortz, Jürgen u. Döring, Nicola (2005³): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Sauer, Joachim (1997): Zur Geschichte und Tradition der Supervision in Österreich. In: Luif, Ingeborg (Hg.): Supervision – Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Wien: Orac, S. 27 - 42.

Karrierecoaching für Lehrer_innen, die Schulleiter_innen werden wollen

Dieter Schöffmann

Projektbeschreibung

Die Seminarreihe „Schulleitung – Ein Beruf für mich?“ stellt mit Gruppencoaching ein Angebot im Rahmen von Schule.Leitung.Akademie der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule für Lehrer_innen dar, die sich die Frage stellen, ob eine Schulleitung für sie das Richtige ist und die sich für das Schulleiterauswahlverfahren vorbereiten wollen. Zielsetzung der Arbeit ist herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß die Seminarreihe dies leisten kann.

Im Gruppencoaching wird an ca. fünf Nachmittagen kompetenzorientierte Laufbahnberatung (Karrierecoaching) angeboten. Dabei stehen das Wissen um individuelle Stärken und Schwächen, die eigenen Fähigkeiten und Ziele, die Einstellung zum Selbst und einer Karriere, die Kenntnis der eigenen Person und der beruflichen Möglichkeiten im Mittelpunkt. Mit den unterschiedlichen Zugängen der Gruppenmitglieder, ihren Perspektiven und Hilfestellungen, dem Entwickeln von Lösungen für schwierige Probleme und Situationen werden die Vorteile einer Gruppenberatung sichtbar. Für die Gruppenmitglieder eröffnet sich eine Persönlichkeitsentwicklung im geschützten und kommunikativen Rahmen, in dem eigenes Verhalten und berufliche Probleme reflektiert und deshalb besser verstanden werden können.

Die Seminarinhalte umfassen eine Reflexion persönlicher Qualifikationen und der Veränderung der Tätigkeit, nämlich vom Unterrichten zum Leiten, die Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil, den Aufgaben einer Schulleitung und den gesetzlichen Grundlagen, das Kennenlernen von Führungsstilen, der Kommunikations- und Führungsqualifikation und die Beschäftigung mit Management und Leadership. Die Vorbereitung auf das Auswahlverfahren durch das Kennenlernen des Bewerbungsprocedere, die biografische Selbstdarstellung, das Assessment-Center mit Gruppendiskussion und Konfliktgespräch auch als Rollenspiele stehen im Mittelpunkt der Arbeit.

Daraus leitete ich die Forschungsfrage ab: Inwieweit trägt Gruppencoaching im Rahmen der Seminarreihe „Schulleiter – Ein Beruf für mich?“ zur Entscheidungsfindung, Schulleiter_in zu werden, bei?

Dazu stellte ich zwei Hypothesen auf:

- Die Seminarreihe dient als Entscheidungshilfe für eine Bewerbung um eine Schulleitung.
- Das Kennenlernen der Aufgaben und der Verantwortungsbereiche der Schulleitung verändern die Sichtweise von Lehrer_innen auf die Funktion und Rolle der Schulleitung.

Die methodische Vorgangsweise der empirischen Erhebung umfasste die Kontaktnahme mit 16 Teilnehmer_innen von zwei durchgeführten Seminarreihen. Das Sample bildeten Teilnehmerinnen mit Leitungserfahrung im Pflichtschulbereich, die z. B. durch die Vertretung der Schulleitung, durch Übernahme einer provisorischen Leitung einer Volksschule oder durch Ernennung an einer NMS nach erfolgreichem Bewerbungsverfahren vertreten waren. Die Auswahl erfolgte nach mehrmaligem Kontakt durch E-Mails und Telefongespräche. Das teilstrukturierte Leitfaden-Interview als qualitative Forschungsmethode mit der Möglichkeit zur Ergänzung durch narrative Anteile mit fünf ehemaligen Teilnehmerinnen war für mich das geeignete Forschungsdesign. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), dem Textreduktionsverfahren (Entfernung und Reduktion von Textstellen), der strukturierenden Inhaltsanalyse und dem Schaffen von Kategorien (Froschauer u. Lueger 2003).

Die Analyse der qualitativen Daten aus den Interviews ergab eine Bestätigung der beiden Hypothesen und eine deutlich positive Evaluation der Seminarreihe. Die Antworten bildeten folgende Kategorien: die Motivation, Schulleiter_in zu werden und die Seminarreihe zu besuchen sowie die Inhalte, Ziele, Ergebnisse und Bewertung des Seminars. Als positiv bewertete Aspekte wurden die Selbstreflexion, die Arbeit in Gruppen, die Persönlichkeitsentwicklung und die praktischen Übungen angeführt. Als nachteilig empfundene Aspekte wurden genannt, dass die Zeit für praktische Übungen nicht ausreichend zur Verfügung stand, zu wenig Einblick in die Alltagspraxis durch fehlenden Kontakt mit Schulleiter_innen gewonnen wurde und durch die vielen Informationen über die Arbeit einer Schulleitung Verunsicherung in der Entscheidung auftrat.

Studienjahr 2018

Froschauer, Ulrike u. Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Kühl, Stefan (2008): Coaching und Supervision. Zur personenzentrierten Beratung in Organisationen. Lehrbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp (2011): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Rauen, Christopher (Hg., 2005): Handbuch Coaching. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Rappe-Giesecke, Kornelia (1990): Personenorientierte Beratung. Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision. Berlin: Springer.

Schreyögg, Astrid (2012): Coaching – Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt/M., New York: Campus.

**Wissenschaftliche
Fragestellung und
Hypothesen**

**Studiendesign und
Forschungsmethode**

Ergebnisse

Dauer

Literatur

Vom Mitarbeiter zur Führungskraft – Coaching als professionelle Strategie für den beruflichen Aufstieg in Organisationen

Gabriele Traußnig

Projektbeschreibung

Ein beruflicher Aufstieg ist im Arbeitsprozess immer eine besondere Herausforderung, gerade wenn die neue Führungsperson aus dem Team heraus in die Führung gekommen ist. Coaching kann hier unterstützend wirken, um Reflexions- und Beratungsaspekte abdecken zu können (Schreyögg 2012). Die hier dargestellte Forschungsarbeit ist eine Einzelfallstudie und beschäftigt sich mit dem internen Aufstieg einer Führungsperson in einem großen Produktionsbetrieb. Ziel der Arbeit war es, festzustellen, ob und wie sich ein Coachingsupport auf verschiedene Arbeits- und Lebensbereiche einer neu bestellten Führungskraft sowie die ihr direkt unterstellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auswirkt (Schreyögg 2010).

Wissenschaftliche Fragestellung und Hypothesen

Fragestellung:

- Auf welche Bereiche einer neu ernannten Führungskraft bzw. auch ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nimmt ein Coachingsupport besonderen Einfluss?

Hypothesen:

- Coaching erleichtert das Bewusstmachen des eigenen Führungsstils.
- Coaching fördert den Rollenwechsel.
- Coaching unterstützt die Verbesserung der Work-Life-Balance von Führungskraft sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.
- Coaching erweitert die Möglichkeiten der Kommunikation bei problematischen Themen.

Studiendesign und Forschungsmethode

Das Design der Studie wurde über mehrere Ebenen aufgebaut. Zu Beginn und am Ende des Forschungsprozesses fand eine Befragung der Führungsperson und der Mitarbeiter über Fragebogen statt. Über einen Zeitraum von ca. sechs Monaten nahm die Führungskraft ein Coaching in Anspruch. Zusätzlich wurde ein leitfragengestütztes Abschlussinterview mit der Führungsperson durchgeführt.

Ergebnisse

Der Coachingprozess gliederte sich in drei Phasen. Zunächst wurden gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz aufgebaut sowie vom Klienten Ziele verbalisiert. In Phase zwei erlangte die Führungsperson über die dialogische Arbeit Klarheit über ihre Führungsrolle, Anliegen und Probleme wurden geklärt. In der dritten Phase konnte der Klient unterschiedliche Handlungs-

spielräume testen und seine erlangten Führungskompetenzen reflektieren. Die erreichten Ziele wurden durch einen Fragebogen und ein Abschlussinterview evaluiert.

Die Auswertung der Fragebögen und des abschließenden Interviews erfolgte nach vier relevanten Kategorien. In allen Kategorien gab es am Ende bessere Ergebnisse. 83 % der gestellten Fragen wurden nach dem Coaching vom Klienten positiver beantwortet. Durch den durchlaufenen Prozess konnte sich der Klient gut in seinem Rollenwechsel einfinden. Die persönliche Belastung war am Ende des Prozesses geringer. Beim abschließenden Interview ergaben sich noch deutlichere Ergebnisse als bei der Auswertung der Fragebögen. Der Klient selbst führte viele Erkenntnisse auf das Coaching zurück und befand vor allem die Entlastung im vertraulichen Rahmen als sehr wertvoll.

Die Auswertung der Mitarbeiterbefragung ergab auch Auswirkungen des Coachings auf der Mitarbeiterebene. Als bedeutsam erwies sich der Unterschied zu einer verbesserten Work-Life-Balance am Ende des erforschten Prozesses. 71 % der Mitarbeiter trafen auch positiv konnotierte Aussagen in den Bereichen *Wertschätzende Kommunikation* oder *Verringerter Druck*.

Die Ergebnisse der Studie führen zu dem Schluss, dass ein Führung coaching nicht nur auf die Führungsperson selbst wirkt, sondern auch auf das unmittelbare Team. Besonders im Bereich der Work-Life-Balance und im Hinblick auf soziale Kontakte ist es möglich, dass Coaching einen positiv erlebten Einfluss auf die Führungsperson und in Folge dessen auf die unmittelbaren Teammitglieder hat. Zielführende Kommunikation, vielfältigere Sichtweisen und eine verstärkte Rollenklarheit können als weitere Auswirkungen des Coachings gesehen werden. Sichtbar gemacht werden kann dieser Effekt wie im vorliegenden Beispiel, wenn es sich beim Karriereschritt der Führungsperson um einen internen Aufstieg handelt.

Die Doppelrolle der Autorin in der Verbindung von Beraterin und Forscherin wurde genau beleuchtet und wahrgenommen (Kühl 2008). So wurde einerseits der Raum für ein vertrauliches Gespräch geschaffen, andererseits aber auch klar über eine mögliche Voreingenommenheit reflektiert (Hancock u. Algozzine 2006). Die Sicht aus einer Metaebene auf den laufenden Coaching-Prozess und den Forschungsprozess war durch die Reflexion in einer Kontrollsupervision gegeben.

Ein Ausblick auf weitere Forschung ergibt einige Möglichkeiten: Es bestehen bereits Tools für eine standardisierte Erfolgskontrolle von Coaching-Prozessen. Im Sinne einer Katamnese könnte sechs Monate nach einem Coaching-Prozess eine Befragung zu den Aus- und Nachwirkungen durchgeführt werden (Runde 2005).

Weiterführende Forschung z. B. im untersuchten Unternehmen könnte tiefergehende Ergebnisse bringen. Befragungen bei ehemaligen Ausbildern der Führungsperson, des Betriebsrates oder von persönlichen Freunden im Betrieb wären für weitere Forschungsanliegen möglich. Auch eine Langzeitstudie über die Auswirkungen von Coaching auf die Arbeitszufriedenheit von Führungsperson sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern könnte aufschlussreiche Ergebnisse liefern.

Dauer

Studienjahr 2018

Literatur

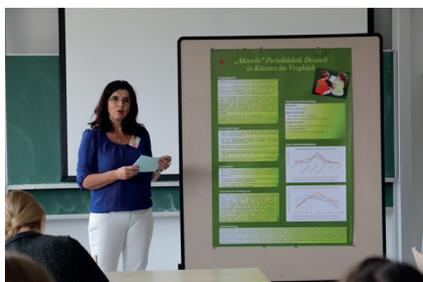
- Hancock, Dawson u. Algozzine, Bob (2006): *Doing Case Study Research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Kühl, Stefan (2008): *Coaching und Supervision: Zur personenzentrierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Runde, Bernd (2005³): *Der Fragebogen S-C-Eval*. In: Rauen, Christopher (Hg.): *Coaching-Tools*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH, S. 337 – 342.
- Schreyögg, Astrid (2010²): *Coaching für die neu ernannte Führungskraft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreyögg, Astrid (2012⁷): *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Aktivitäten

Im Zeitraum 2017 – 2018 fanden an der Pädagogischen Hochschule Kärnten zwei Forschungstage statt.

- 10. Forschungstag, 22.5.2017
- 11. Forschungstag, 15.5.2018

An beiden Forschungstagen stellten sowohl Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Kärnten (Vorträge, Poster) als auch Student_innen (Poster) neue Forschungsergebnisse vor.



Birgit Pfatschbacher, BEd MSc, stellt im Rahmen der Posterpräsentation Ergebnisse aus ihrer Dissertation vor.



Interessierte Zuhörer_innen: Gäste, Mitarbeiter_innen und Student_innen

Forschungstage

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Kärnten waren an der Organisation folgender wissenschaftlichen Tagungen beteiligt:

Tagungen für die scientific community

- 7. Internationales Symposium der Gesellschaft der Geschichtsdidaktik Österreich: Professionsverständnis und Professionalisierung von GeschichtslehrerInnen, 22. – 23.9.2017, Pädagogische Hochschule Kärnten
- 11th International Meeting, 16. – 20.11.2017, Stift St. Georgen am Längsee
- 18. Österreichische Botanik-Tagung & 24. internationale Tagung der Sektion für Biodiversität und Evolutionsbiologie der Dt. Botanischen Gesellschaft, 19. – 22.9.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten
- 6. Symposium der Österreichischen Gesellschaft für Fachdidaktik: Impulse zur Weiterentwicklung der Fachdidaktiken in Österreich, 24.9.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten
- 12th International Meeting: Higher education meets school education, 15. – 19.10.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten
- Herbsttagung der Fachgruppe Mineralogie & Geologie des Naturwissenschaftlichen Vereins für Kärnten, 3.11.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten

Wissenschaftliche Tagungen

Die nachfolgenden Tagungen wurden von der Pädagogischen Hochschule Kärnten, teilweise in Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen, durchgeführt:

Tagungen für professionals

- Tag des digitalen Lernens 2017, 23.2.2017, Pädagogische Hochschule Kärnten
- 7. Forum Unterricht – mathe.freude, 9. – 10.3.2017, Kärntner Tourismusschule Villach
- Symposium: Sprache(n), Bildung, Chancen, 31.3.2017, Casineum Velden
- Symposium Lesen 2017: lesen.vorlesen.lesen.zuhören, 25.4.2017, Pädagogische Hochschule Kärnten
- IMST-Tagung 2017: Grundbildung am Ende der Sek. I, 26.9. – 29.9.2017, Pädagogische Hochschule Kärnten
- 8. Bundestagung zur Begabungsförderung: Begabung. Person. Persönlichkeit, 24. – 25.11.2017, Stift St. Georgen am Längsee
- „Einblick-Durchblick-Ausblick 2018“ – Beratung und Supervision im Kontext von Schule, 18.1.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten
- Tag des digitalen Lernens 2018, 22.2.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten
- 8. Forum Unterricht: musik.berührt, 8. – 9.3.2018, Kärntner Tourismusschule Villach
- Symposium Lesen 2018: lesen.digital.lesen.medien, 17.4.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten
- IMST-Tagung 2018: Kreativität im Bildungsumfeld, 25. – 26.9.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten
- Komm-MIT: Tag der Mathematik und Informatik 2018, 28.9.2018, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- 9. Bundestagung zur Begabungsförderung: Begabung.Potenzial.Gesellschaft – Begabungs- und Begabtenförderung als gesellschaftliche Herausforderung, 29. – 30.11.2018, Stift St. Georgen am Längsee

Tagungen für professionals und public

- Paul Watzlawick Tage, 6. – 7.10.2017, Thermenhotel Karawankenhof, 8.10.2017, Thermenhotel Warmbaderhof
- 10. Viktor Frankl Symposium: Sinn und Liebe, 16. – 17.10.2017, Pädagogische Hochschule Kärnten
- Demokratiepolitische Gespräche 2017: Vive l'Europe – es lebe Europa! 19.10.2017, AK Kärnten
- 11. Viktor Frankl Symposium: Sinn und Autonomie, 15. – 16.10.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten
- Demokratiepolitische Gespräche 2018: Demokratie oder Neoliberalismus? Wie der Neoliberalismus unsere Lebenswelten durchdringt, 25.10.2018, AK Kärnten
- 1. Fachtagung der Plattform Prävention: Gesundheitskompetenz im schulischen und außerschulischen Kontext, 8.11.2018, Pädagogische Hochschule Kärnten

Nominierungen und Preise

Frau Mag. Dr. Michaela Pötscher-Gareiß bekam für ihre an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt verfasste Dissertation mit dem Titel „Die Entwicklung eines Selbstberichtsfragebogens zur Erfassung der weisheits-

bezogenen Ressourcen des MORE Life Experience Modells. Das MORE Life Experience Modell und die empirische Überprüfung der hierarchischen Modellstruktur“ den Award of Excellence 2017 verliehen. Sie wurde von der Universität für das Studienjahr 2016/17 nominiert. Ihre Dissertation gehört damit zu den 40 besten Dissertationen (jede Universität darf eine Dissertation einreichen) Österreichs.

MMag. Dr. Daniel Wutti erhielt im April 2018 für seine Dissertation mit dem Titel „Identität, Trauma, Gedächtnis“ (Jänner 2017) eine Auszeichnung der Republik Slowenien (Urad vlade Republike Slovenije za Slovence v znanosti in po svetu) für wissenschaftliche Arbeiten. Den Preis nahm er in Ljubljana von Minister Gorazd Zmavc entgegen. In seiner Dissertation widmete er sich den Schnittstellen zwischen tradierten, realen und „gewählten“ Traumata, personaler Identität und Großgruppenidentitäten und den Erinnerungskulturen in Kärnten/Koroška. Teile seiner Dissertation wurden im Sammelband „Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten/Koroška“ veröffentlicht. Dieser Sammelband wurde gemeinsam mit Nadja Danglmaier, Andreas Hudelist und Samo Wakounig 2017 im Hermagoras-Mohorjeva Verlag herausgegeben.

MMag. Dr. Hilda Fanta erreichte bei der Ausschreibung des Staatspreises für Europa 2017 (vom Bundesministerium Europa, Integration und Äußeres vergeben) mit ihrer Lehrveranstaltung „European Dimension“ den 5. Platz. Der Staatspreis würdigt außerordentliches Engagement von Bürger_innen und Organisationen zur Förderung des Bewusstseins und Verständnisses für Europa.

Dem Universitätslehrgang „Master of Arts Global Citizenship Education“ (kooperativ durchgeführt von AAU Klagenfurt, KommEnt Salzburg, Demokratiezentrum Wien und Pädagogischer Hochschule Kärnten) wurde im Sustainability Award 2018 (vergeben von den Bundesministerien für Nachhaltigkeit und Tourismus bzw. für Bildung, Wissenschaft und Forschung) der 1. Platz im Handlungsfeld „Lehre und Curriculum“ zuerkannt. *Global Citizenship Education* ist ein interdisziplinär ausgerichtetes, ganzheitliches Bildungskonzept zur Förderung einer verantwortungsbewussten Haltung als Weltbürgerinnen und Weltbürger. *Global Citizenship Education* ist dabei ein nicht bloß theoretisches Konzept, sondern auch ein praktisches Programm zur Umsetzung in Schule und Hochschule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Es vermittelt Lernenden, die in einer Welt voller Konflikte, aber auch Chancen aufwachsen, die Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen für das Leben in einer solidarischen Weltgesellschaft.

Das NAWImix als Modul im Educational Lab wurde weltweit auf Platz 3 im Ideenwettbewerb für Entwicklungen in Technologie Parks „Inspiring Solutions“ gereiht (der internationalen Technologieparkvereinigung IASP gehören rund 350 Technologieparks weltweit an). Der Preis wurde am 25.10.2018 überreicht. Das NAWImix ist der außerschulische Lernort zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Seit 2016 ist NAWImix am Lakeside Science & Technologie Park angesiedelt, dem dritten Standort der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Gleichzeitig war NAWImix das erste Modul im Educational Lab des Lakeside Science & Technologie Park.

Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter_innen

Monographien

- Buchwald, Sabine (2017): Ali je kaj pošte zame? – vojna pošta 1938 – 1945. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.
- Gräßl, Angelika u. Herndler, Karin (2018): Burnout und Lehrberuf – Grundlagenwissen und individuumszentrierte Ansätze der Burnoutprävention. Beau Bassin: Akademiker Verlag.
- Pfatschbacher, Birgit (2017): Märchen als narratives Medium in der sinnzentrierten Pädagogik. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Waibel, Eva Maria (2017): Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenzialen Pädagogik. (2. veränderte Auflage) Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Witschel, Elfriede (2017): Textkompetenz fördern durch „Lesen-SchreibenLesen“. Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.

Festschrift

- Gutownig, Michael u. Trattig, Angelika (Hg., 2017): Sinn und Leben. Annäherung an Viktor E. Frankl. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.

Schulbuch

- Fellmann, Anne, Neuwirth, Eva, Buttermann, Eike, Lack, Claudia, Thöne, Bernadette u. Wichmann, Maria (2018): Denken und Rechnen Förderheft 1. Wien: Dorner Verlag.
- Fellmann, Anne, Neuwirth, Eva, Eidt, Henner, Hacker, Julia, Lammell, Roswitha u. Wichmann, Maria (2018): Denken und Rechnen Förderheft 1. Wien: Dorner Verlag.

Herausgeberschaften und Sammelwerke

- Altrichter, Herbert, Hanfstingl, Barbara, Krainer, Konrad, Krainz-Dürr, Marlies, Messner, Elgrid u. Thonhauser, Josef (Hg., 2018): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Münster, New York: Waxmann.
- Danglmaier, Nadja, Hudelist, Andreas, Wakounig, Samo u. Wutti, Daniel (Hg., 2017): Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten. Eine empirische Studie über gegenwärtige Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft. Klagenfurt/Celovec, Hermagoras/Mohorjeva.
- Daschner, Peter u. Krainz-Dürr, Marlies (Hg., 2018): Schulautonomie. Journal für Schulentwicklung, 22. Jg., H. 3.
- Fabris, Angela, Groß, Horst Peter u. Winiwarter, Verena (Hg., 2018): Wasser. Interdisziplinäre Ansätze zum zukunftsfähigen Umgang mit einer Schlüsselressource. München: Profil Verlag.
- Fabris, Angela, Helbig, Jörg u. Rußegger, Arno (Hg., 2017): Horror Kultfilme. Marburg: Schüren Verlag.
- Fleck, Elfe u. Khan-Svik, Gabriele (Hg., 2018): Kinder auf der Flucht. Erziehung & Unterricht, 168. Jg., H. 7 – 8.
- Khan-Svik, Gabriele u. Strauß, Sabine (Hg., 2018): Im Vorfeld der Einschulung – Soziale Konstruktion der Klasse. Erziehung & Unterricht, 168. Jg., H. 1 – 2.
- Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg., 2017): Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur

wirksamen Lehrer/innenfortbildung. (Reihe: Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung, Bd. 1) Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

- Kysela-Schiemer, Gerda u. Witschel, Elfriede (Hg., 2017). Lernen und Lehren im Deutschunterricht. ide – Informationen zur Deutschdidaktik, H. 4.
- Strauß, Sabine (Hg., 2017): Tiergestützte Pädagogik im Kontext der Schule. Erziehung & Unterricht, 167. Jg., H. 7 – 8.
- Thomas, Almut (Hg., 2017): Emotionen und soziale Interaktionen beim Lernen. Erziehung & Unterricht, 167. Jg., H. 5 – 6.

Aufsätze in Zeitschriften und Sammelwerken

- Angerer-Pitschko, Magdalena (2017): Premostiti jezikovne meje – Sprachgrenzen überwinden. In: Diendorfer, Gertraud (Hg.): Das Österreichische Minderheitenschulwesen. Sprachliche Vielfalt mit Geschichte. Wien: Bundesministerium für Bildung, S. 6 – 9.
- Angerer-Pitschko, Magdalena (2018): „So viele Sprachen du sprichst, so oft bist du Mensch...“. In: Schulverwaltung aktuell, H. 6, S. 176 – 178.
- Boeckmann, Klaus-Börge, Gombos, Georg u. Khan-Svik, Gabriele (2018): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. In: Altrichter, Herbert, Hanfstingl, Barbara, Krainer, Konrad, Krainz-Dürr, Marlies, Messner, Elgrid u. Thonhauser, Josef (Hg.): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Münster, New York: Waxmann, S. 216 – 228.
- Clarke, Jutta (2018): Autonomie und Freiheit – Überlegungen mit Viktor Frankl. In: Journal für Schulentwicklung, 22. Jg., H. 3, S. 54 – 56.
- Claußen, Jonas u. Holzmann, Patrick (2018): Entrepreneurship (Kapitel 14). In: Stelzer, Gerhard u. Loidl, Gernot C. (Hg.): Der Knowledge & Technology Broker. Lehrbuch zum Ausbildungsprogramm mit Zertifizierung der beruflichen Qualifikation nach ISO 17024. Montanuniversität Leoben: Eigenverlag, S. 1 – 44.
- Daschner, Peter u. Krainz-Dürr, Marlies (2018): Schulautonomie. Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, 22. Jg., H. 3., S. 5 – 7.
- Fabris, Angela (2017): „Un'inevitabile occhiata che io [...] dava a me stesso“ (14 Aprile 1829): Der unvermeidlich-unwillkürliche Blick des Dichters und Denkers Leopardi auf sich selbst im Labyrinth des unendlichen Bewusstseins. In: Klettke, Cornelia u. Neumeister, Sebastian (Hg.): Giacomo Leopardi – Dichtung als inszenierte Selbsttäuschung in der Krise des Bewusstseins. Akten des Deutschen Leopardi-Tages 2015. Berlin: Frank & Timme, S. 59 – 72.
- Fabris, Angela (2017): Ein Labyrinth aus Schein und Sein. Intertextuelle Bezüge zu den Filmen Mario Bavas in Dario Argentos Giallo „Profondo Rosso“. In: Fabris, Angela, Helbig, Jörg u. Rußegger, Arno (Hg.): Horror Kultfilme. Marburg: Schüren Verlag, S. 69 – 80.
- Fabris, Angela (2017): Einleitung. In: Fabris, Angela, Helbig, Jörg u. Rußegger, Arno (Hg.): Horror Kultfilme. Marburg: Schüren Verlag, S. 7 – 10.
- Fabris, Angela (2017): Espacios de sociabilidad en los Espectadores del siglo XVIII. Apuntes en torno al Lugar público de la taberna. In: Ruiz, Eva Flores (Hg.): Casinos, tabernas, burdeles: ámbitos de sociabilidad en torno a la Ilustración. Córdoba: UCOPress. Editorial Universidad De Córdoba, S. 63 – 78.
- Fabris, Angela (2017): Gli spazi pubblici e privati dell'ozio nei fogli veneziani di Gasparo Gozzi. In: Fajen, Robert u. Gelz, Andreas (Hg.): Ocio y ociosidad en el siglo XVIII español e italiano. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann, S. 91 – 106.
- Fabris, Angela (2018): 'Nirvana': la raffigurazione intermediale di un futuro prossimo venturo tra reale e virtuale. In: Kilian, Sven Thorsten, Klauke, Lars, Wöbbeking, Cordula u. Zangenfeind, Sabine (Hg.): Kaleidoskop Literatur. Zur Ästhetik literarischer Texte von Dante bis zur Gegenwart. Festschrift für Cornelia Klettke zum 60. Geburtstag

- (=Sanssouci – Forschungen zur Romanistik, Bd. 16). Berlin: Frank & Timme, S. 711 – 724.
- Fabris, Angela (2018): Approaches on Public and Private Economic Practices in „La Gazzetta Veneta“ (1760–1762). In: Ertler, Klaus-Dieter, Baudry, Samuel u. Völkl, Yvonne (Hg.): Discourses on Economy in the „Spectator“ – Discours sur l'économie dans les „spectateurs“. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 77 – 89.
- Fabris, Angela (2018): Einführende Worte. In: Fabris, Angela, Groß, Horst Peter u. Winiwarter, Verena (Hg.): Wasser. Interdisziplinäre Ansätze zum zukunftsfähigen Umgang mit einer Schlüsselressource. München: Profil Verlag, S. 58 – 60.
- Fellmann, Anne (2017): Konzept und/oder Prozedur – Einsatz und Handhabung des Markenspiels nach Montessori bei der schriftlichen Division durch einstellige Divisoren. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2017. Online Publikation: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/36436/1/BzMU-2017-FELLMANN.pdf>
- Fellmann, Anne (2017): Professionelle Begleitung von mathematischen Lernprozessen. In: Beck, Melanie u. Vogel, Rose (Hg.): Geometrische Aktivitäten und Gespräche von Kindern im Blick qualitativen Forschens. Münster: Waxmann, S. 225 – 241.
- Fellmann, Anne (2018): Verständnis zu Brüchen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der 4. Schulstufe. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2018. Münster: WTM, S. 529 – 532.
- Fellmann, Anne u. Seebacher, Regina (2017): So schnell wie die Maus – Ein Operationsverständnis der Multiplikation aufbauen. In: Grundschule Mathematik, S. 18 – 20.
- Finco, Franco (2017): La componente dialettale nella neotoponomastica del Friuli. In: Marcato, Gianna (Hg.): Dialetto: uno, nessuno, centomila. Padova: CLEUP, S. 101 – 111.
- Finco, Franco (2018): 4. Lo sloveno. In: Toso, Fiorenzo (Hg.): Lingue sotto il tetto d'Italia. Le minoranze alloglotte da Bolzano a Carloforte. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani. Online Publikation: http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Toso4.html
- Finco, Franco (2018): 6. Il friulano. In: Toso, Fiorenzo (Hg.): Lingue sotto il tetto d'Italia. Le minoranze alloglotte da Bolzano a Carloforte. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani. Online Publikation: http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Toso6.html
- Fleck, Elfie u. Khan-Svik, Gabriele (2018): Vorwort: Kinder auf der Flucht. In: Erziehung & Unterricht, 168. Jg., H. 7 – 8, S. 550 – 552.
- Fragner, Hannes (2018): Womit verbindest du Weihnachten? Ein weihnachtliches Rhythmical. In: Popmusik in der Grundschule, H. 24, S. 16 – 19.
- Gaidoschik, Michael, Fellmann, Anne, Guggenbichler, Silvia u. Thomas, Almut (2017): Empirische Befunde zum Lehren und Lernen auf Basis einer Fortbildungsmaßnahme zur Förderung nicht zählenden Rechnens. In: Journal für Mathematik-Didaktik, 38. Jg., H. 1, S. 93 – 125.
- Grasser, Monika u. Mayer, Florian (2017): Recoil Measurement – Application in Security and Weapon Engineering. In: Institut für Elektrische Messtechnik, Johannes Kepler Universität Linz (Hg.): Neuheiten der Sensorwelt und in der Messtechnik sowie deren Anwendungsgebiete. Linz, S. 12 – 17.
- Grasser, Monika, Mayer, Florian u. Bergmoser, Silke (2018): School Development by Evaluation. Competences and individual treatment to ensure final degree. In: Auer, Michael E., Guralnick, David u. Simonics, Istvan (Hg.): Teaching and Learning in a Digital World. Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning – Volume 2. (=Advances in Intelligent Systems and Computing, Bd. 716). Springer: Cham, S. 122 – 132.
- Grasser, Monika, Mayer, Florian u. Bergmoser, Silke (2018): Schulentwicklung aus der Sicht der Praxis. In: Posch, Peter, Rauch, Franz u. Zehetmeier, Stefan (Hg.): Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen. Münster, New York: Waxmann, S. 199 – 211.
- Grasser, Monika, Mayer, Florian, Hanslovich, Christian, Moschner, Gerald u. Bergmoser, Silke (2018): Recoil – Measurement, Simulation and Analysis – a study performed by students for students. In: Auer, Michael E., Guralnick, David u. Simonics, Istvan (Hg.): Teaching and Learning in a Digital World. Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning – Volume 1. (=Advances in Intelligent Systems and Computing, Bd. 715). Springer: Cham, S. 830 – 839.
- Greiler-Zauchner, Martina (2018): Mit Verdoppeln, Halbieren und Zerlegen vom kleinen zum großen Einmaleins. Wie Kinder Ableitungsstrategien aus dem kleinen Einmaleins für das große Einmaleins nutzen. In: Forschungsperspektiven, H. 10, S. 199 – 217.
- Greiler-Zauchner, Martina u. Gaidoschik, Michael (2018): Vorteile suchen, Sicherheit finden. Unterrichts Anregungen für das halbschriftliche Multiplizieren. In: Mathematik differenziert, H. 1, S. 28 – 31.
- Grobbaauer, Heidi u. Scherling, Josefine (2017): Jenseits von Entwicklungshilfe und Almosen – die Soziale Frage als globales Phänomen. In: Klemenjak, Marin u. Pichler, Heinz (Hg.): Die SOZIALEN FRAGEN im 21. Jahrhundert. Erkennen – benennen – verändern. Dokumentation der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2016“. Klagenfurt: AK Eigenverlag, S. 52 – 62.
- Hanfstingl, Barbara, Abuja, Gunther, Isak, Gabriele, Lechner, Christine u. Steigberger, Eleonore (2018): Continuing professional development designed as second-order action research: work-in-progress. In: Educational Action Research (2018), S. 1 – 12. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1490660>
- Hayden, Markus C., Petrova, Margarita K. u. Wutti, Daniel (2018): Direct associations of the terminology of Knowledge Transfer – Differences between the social sciences and humanities (SSH) and other scientific disciplines. In: Trames, A Journal of the Humanities and Social Sciences (2018) 22, S. 239 – 256. <https://doi.org/10.3176/tr.2018.3.02>
- Hayden, Markus C., Weiß, Martin, Pechriggl, Alice u. Wutti, Daniel (2018): Insights into University Knowledge Transfer in the Social Sciences and Humanities (SSH) and Other Scientific Disciplines – More Similarities than Differences. In: Frontiers in Research Metrics and Analytics, 32. Jg., H. 3, S. 1 – 10. <http://dx.doi.org/10.3389/frma.2018.00032>
- Herndler, Karin, Thomas, Almut u. Frank, Erik (2017): Die inklusive Modellregion Kärnten. In: Svecnik, Erich, Petrovic, Angelika u. Sixt, Ulrike (Hg.): Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol, S. 10 – 24. Online unter <http://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>
- Herndler, Karin, Thomas, Almut u. Frank, Erik (2018): Das Konzept der Timeout-Gruppen (TOG) als Form der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens und dessen Umsetzung in Kärnten. In: Svecnik, Erich, Petrovic, Angelika u. Sixt, Ulrike (Hg.): Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln. (2018), S. 9–24. Online unter https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_web.pdf
- Isak, Gabriele (2017): Lesson Studies – ein wirksames Konzept nachhaltiger Lehrer/innenfort- und Weiterbildung. In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 121 – 131.
- Isak, Gabriele u. Zehetmeier, Stefan (2018): Von der Aktionsforschung zur Lesson Study. In: Altrichter, Herbert, Hanfstingl, B., Krainer, Konrad, Krainz-Dürr, Marlies, Messner, Elgrid u. Thonhauser, Josef (Hg.): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Münster, New York: Waxmann, S. 178 – 186.
- Jäger, Norbert (2018): Die Integration von bildungsbenachteiligten jungen Menschen ins Berufsleben. In: PH.Script (2018) 13, S. 96 – 100.
- Juritsch, Friederike (2017): Beziehungskultur zwischen Pädagoginnen und Pädagogen auf existenzanalytischer Grundlage: Standortbestimmung und Schulentwicklung. In: Burger, Eva u. Rauter, Gundl (Hg.): Kompetent im Unterricht – Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz. Eisenstadt: E. Weber, S. 44 – 55.

- Juritsch, Friederike (2017): Zuhören – Basisqualifikation der Sprachentwicklung: ein Thema für SQA. In: *Erziehung & Unterricht*, 167. Jg., H. 5 – 6, S. 418 – 426.
- Khan, Gabriele (2017): Herausforderungen für das Schulsystem. In: *Schulverwaltung aktuell*, 5. Jg., H. 4, S. 110 – 113.
- Khan, Gabriele u. Maurič, Ursula (2018): Sprachenprofile an den Pädagogischen Hochschulen Kärnten und Wien – exemplarische Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojekts. Online unter <https://www.researchgate.net>
- Khan-Svik, Gabriele u. Strauß, Sabine (2018): Vorwort: Im Vorfeld der Einschulung – Soziale Konstruktion der Klasse. In: *Erziehung & Unterricht*, 168. Jg., H. 1 – 2, S. 5 – 7.
- Khan-Svik, Gabriele, Raggl, Andrea u. Sertl, Michael (2018): Das Forschungsprojekt „Die soziale Konstruktion der Klasse als Grundlage für die interaktionale Ordnung des Unterrichts“. In: *Erziehung & Unterricht*, 168. Jg., H. 1 – 2, S. 80 – 82.
- Klepp, Cornelia u. Filzmaier, Peter (2017): Politische Bildung in Österreich. In: Lange, Dirk u. Voker, Reinhardt (Hg.): *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 485 – 498.
- Krainz-Dürr, Marlies u. Messner, Elgrid (2018): PädagogInnenbildung NEU unter Governanceperspektive. In: Posch, Peter, Rauch, Franz u. Zehetmeier, Stefan (Hg.): *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen*. Münster, New York: Waxmann, S. 149 – 164.
- Kreis, Isolde (2017): Ergebnisse der Begleitforschung zum Modell Fortbildung Kompakt. In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 258 – 288.
- Kreis, Isolde u. Erlacher, Willibald (2017): Der Lehrerberuf – eine Profession! In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 15 – 27.
- Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (2017): Das Modell Fortbildung Kompakt. In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 193 – 212.
- Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (2017): Einleitung zum Buch Fortbildung Kompakt. In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer_innenfortbildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 9 – 11.
- Kysela-Schiemer, Gerda (2017): Early Literacy zwischen Bilderbuch und Touchscreen. Vorlesen in einer mediatisierten Welt. In: Böck, Margit, Hudelist, Andreas u. Auernig, Florian (Hg.): *Literacy in the new landscape of communication: research, education, and everyday*. Graz: Austrian Literacy Association, S. 40 – 48. Online unter <https://www.researchgate.net>
- Kysela-Schiemer, Gerda (2017): Media Literacy. Zum Umgang mit Texten und Medien. In: *ide*, 41. Jg., H. 4, S. 93 – 100.
- Kysela-Schiemer, Gerda (2017): Wirkungen und Wirksamkeit von E-Learning zur Professionalisierung von Lehrpersonen in der Pflichtschule. In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 162 – 175.
- Lackner, Peter (2018): Get your teacher! Schulleitungen wählen ihr Personal aus. In: *Journal für Schulentwicklung*, 22. Jg., H. 3, S. 57 – 60.
- Lerchster, Ruth E., Lackner, Peter u. Brauckmann, Stefan (2017): Vom Verständnis eines reformpolitischen Schlagwortes. Schulautonomie aus Sicht österreichischer Schulleiter und Schulleiterinnen. In: *Schulmanagement*, H. 6, S. 33 – 35.
- Lindtner, Marlene u. Konrad, Christina (2018): Unser Körper – Der Schlüssel zum Erfolg? Der Embodied Cognition Ansatz als Grundlage für das Konzept KUL®. In: *MitsPRACHE*, H. 4, S. 5 – 17.
- Mair, Simone, Isak, Gabriele u. Hanfstingl, Barbara (2018): Implementierung einer Lesson und Learning Study an einer NMS. In: Posch, Peter, Rauch, Franz u. Zehetmeier, Stefan (Hg.): *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen*. Münster, New York: Waxmann, S. 55 – 75.
- Maurič, Ursula u. Khan-Svik, Gabriele (2018): University Colleges of Teacher Education: Multilingual Students/Multilingual Teachers? In: *CIRHILLA*, H. 44, S. 131 – 149.
- Maurič, Ursula u. Scherling, Josefine (2018): GCED in der Praxis der PädagogInnen-Bildung. Zwei Beispiele. In: Grobbauer, Heidi u. Wintersteiner, Werner (Hg.): *Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission, S. 103 – 110.
- Messner, Elgrid, Krainz-Dürr, Marlies u. Fischer, Roland (2018): Lehrer/innenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In: Altrichter, Herbert, Hanfstingl, B., Krainer, Konrad, Krainz-Dürr, Marlies, Messner, Elgrid u. Thonhauser, Josef (Hg.): *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft*. Münster, New York: Waxmann, S. 130 – 143.
- Müller, Florian u. Thomas, Almut (2018): Die Bedeutung der sozialen Einbindung für die autonome Motivation und das Wohlbefinden im Lehramtsstudium. In: Martinek, Daniela, Hofmann, Franz u. Müller, Florian H. (Hg.): *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmungstheorie (=Salzburger Beiträge zur Lehrer/innenbildung, Bd. 3)*. Münster: Waxmann, S. 101 – 121.
- Nagy, Hajnalka u. Scherling, Josefine (2018): Europäische Identitäten in Bewegung. Konzepte, Bilder, (In)Fragestellungen. In: Klemenjak, Martin u. Pichler, Heinz (Hg.): *„Vive l'Europe – es lebe Europa!“ – Dokumentation der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2017“*. Klagenfurt: AK Eigenverlag, S. 37 – 48.
- Pichler, Christian (2017): Konventionelle Lehrer/innenfortbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten am Beispiel des Fachs Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 150 – 161.
- Radmann, Diana, Rauch, Franz u. Schmolzer, Bernhard (2018): Collaborative science teacher education through inquiry on climate issues. In: *School Science Review*, 100. Jg., H. 371, S. 36 – 39.
- Renner, Walter, Thomas, Almut, Mikulajová, Marina u. Newman, Denisa (2017): Assessing attitudes towards asylum seekers: Comparative findings from Austria, Germany, and Slovakia. In: *International Journal of Business and Social Research*, 7. Jg., H. 12, S. 10 – 22.
- Scherling, Josefine (2017): Das Recht auf Bewegungsfreiheit goes global? Internationale Migration im Kontext der Menschenrechte. In: Gruber, Bettina u. Ratković, Viktorija (Hg.): *Migration. Bildung. Frieden. Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft*. Münster: Waxmann, S. 31 – 46.
- Scherling, Josefine (2017): The Child's Right to Participate as a Global Citizen – Kinderrechte im Kontext von Global Citizenship am Beispiel des Rechts auf politische Partizipation. In: Jakob, Silke (Hg.): *Engagierte Jugendliche in der Gesellschaft – Bürgerschaft und Engagement in einer globalisierten Welt*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 33 – 46.
- Scherling, Josefine u. Maurič, Ursula (2018): Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In: Grobbauer, Heidi u. Wintersteiner, Werner (Hg.): *Global Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission, S. 10 – 14.
- Strauß, Sabine (2018): Organisatorische und psychologische Aspekte bei der Entstehung einer Schulklasse – ein Fallbeispiel. In: *Erziehung & Unterricht*, 168. Jg., H. 1 – 2, S. 114 – 120.
- Thomas, Almut (2017): Vorwort zum Themenschwerpunkt ‚Emotionen und soziale Interaktionen beim Lernen‘. In: *Erziehung & Unterricht*, 167. Jg., H. 5 – 6, S. 479 – 482.

- Thomas, Almut E. (2017): Gender differences in students' adaptive physical science motivations: Are teachers' implicit cognitions another piece of the puzzle? In: *American Educational Research Journal*, 54. Jg., H. 1, S. 35 – 58.
- Thomas, Almut u. Müller, Florian H. (2017): A magic dwells in each beginning? Contextual effects of autonomy support on students' intrinsic motivation in unfamiliar situations. In: *Social Psychology of Education*, 20. Jg., H. 4, S. 791 – 805.
- Thomas, Almut, Müller, Florian H. u. Bieg, Sonja (2018): Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). In: *Diagnostica*, 64. Jg., H. 3, S. 145 – 155.
- Unterköfler-Klatzer, Dagmar (2017): Fortbildung Kompakt – betrachtet durch die Brille der Organisationsentwicklung. In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 212 – 220.
- Unterköfler-Klatzer, Dagmar (2017): Pädagogische und theoretische Annäherung an die Schulentwicklung. In: Kreis, Isolde u. Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 69 – 79.
- Waibel, Eva Maria (2017): Self-Worth and Meaning Oriented Education. In: Etherington, Matthew (Hg.): *What Teachers Need to Know: Topics in Diversity and Inclusion*. Eugene, USA: Wipf&Stock, S. 66 – 81.
- Wobak, Maria (2017): Die Lehrerbildnerin und der Lehrerbildner. Diversität einer Profession. In: Lenz, Werner, Pflanzl, Barbara u. Vogel, Walter (Hg.): *Hochschuldidaktik in der Lehrerbildung*. Graz: Leykam, S. 73 – 86.
- Wobik, Gerda (2018): Geliebtes Stiefkind: Literaturunterricht an der HTL. In: *ide*, 42. Jg., H. 1, S. 108 – 115.
- Wutti, Daniel (2017): Between Self-Governance and Political Participation: The Slovene Minority in Carinthia, Austria. In: *Treatises and Documents. Journal for Ethnic Studies*, H. 78, S. 59 – 72.
- Wutti, Daniel (2017): Erinnerung, Großgruppenidentität und politische Partizipation. Die Kärntner SlowenInnen im Spannungsfeld zwischen kultureller Unsicherheit und Sicherheit. In: *Létopis*, 64. Jg., H. 2, S. 238 – 251.
- Wutti, Daniel (2017): Knowledge Transfer in the Social Sciences and Humanities (SSH). Definition, Motivators, Obstacles, and Visions. In: *Colloquium: New Philologies*, H. 2, S. 87 – 101.
- Wutti, Daniel (2018): Die Hierarchie der Erinnerungen. Kärntner Erinnerungsgemeinschaften, Gruppenidentität und Trauma. In: *Einführung – Überblick – Reflexionen zum neuen Landesausstellungsformat*. Klagenfurt/Celovec: Amt der Kärntner Landesregierung, S. 90 – 96.
- Zwander, Helmut (2017): Der Pollenflug in Kärnten im Jahr 2016. Mit einem Beitrag zur Messung der Pollen-Sedimentation am Standort Winklern im Mölltal, Projekt „Pollen macht Schule“ an der Neuen Mittelschule Winklern, Mölltal. In: *Carinthia II*, Jg. 207/127, S. 285 – 310.
- Zwander, Helmut (2018): Der Pollenflug in Kärnten im Jahr 2017. In: *Carinthia II*, Jg. 208/128, S. 255 – 270.
- Zwander, Helmut (2018): Pollenflug, Pollenallergie und Klimawandel – was wird sich ändern? In: 18. Österreichische Botanik-Tagung – 24. Internationale Tagung der Sektion Biodiversität und Evolutionsbiologie der Deutschen Botanischen Gesellschaft. Sonderheft zur *Carinthia II*, S. 90.
-
- Poster**
-
- Grasser, Monika u. Schmölzer, Bernhard (2017): Sinnstiftendes Lehr- und Lerndesign durch kontextgestütztes Unterrichten im Seminar Physik im Sachunterricht in der Lehrer/innenausbildung. Forschung und Praxis im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften. – Symposium „Sinnstiftende Lehr-/Lernprozesse initiieren. Die Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik“. Soest.
- Müller, Sabine u. Strauß, Sabine (2017): „Cool school days“ – Gelebte Nahtstelle Kindergarten – Volksschule. – ÖFEB Kongress: Bildung: leistungsstark. chancengerecht. inklusiv? Pädagogische Hochschule Vorarlberg in Feldkirch.
- Pichler, Christian (2017): Historisch kompetent? Kompetenzmessung am Beispiel der österreichischen Reifeprüfung. – Tagung: Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte. Katholische Universität Eichstätt.
- Radmann, Diana, Rauch, Franz u. Schmölzer, Bernhard (2018): Initial Science Teacher Education through Socio-Scientific Inquiry of Climate Issues Involving Communities and Schools. – Forschungstag für Bildung und Gesellschaft. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Radmann, Diana, Schmölzer, Bernhard u. Rauch, Franz (2017): Initial science teacher education through socio-scientific inquiry of climate issues involving communities and schools. – 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA 2017), Dublin, Ireland.
- Schmölzer, Bernhard, Freytag, Eva, Glettl, Christiana, Holl, Peter, Huber, Astrid, Jarau, Stefan, Luschin-Ebengreuth, Nora, Mauracher, Karin u. Schmidt-Hönig, Kerstin (2018): Österreichisches Kompetenzmodell Sachunterricht. – 6. Symposium der ÖGFD – Impulse zur Weiterentwicklung der Fachdidaktiken in Österreich. Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt.
- Schmölzer, Bernhard, Radmann, Diana u. Rauch, Franz (2018): Initial Science Teacher Education through Socio-Scientific Inquiry of Climate Issues Involving Communities and Schools. – ECER Conference: Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research? Bozen.
- Thomas, Almut (2018): Entwicklung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten. – 6. Symposium der ÖGFD – Impulse zur Weiterentwicklung der Fachdidaktiken in Österreich. Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt.
- Witschel, Elfriede (2018): From Reading to Writing and Back Again. An Intervention Study at Secondary Level. – sig writing 2018/ 16th international conference of the EARLI special interest group on writing. Antwerpen/Belgien.
- Witschel, Elfriede (2018): From Reading to Writing and Back Again. An Intervention Study at Secondary Level. – 6. Symposium der ÖGFD – Impulse zur Weiterentwicklung der Fachdidaktiken in Österreich. Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt.
-
- Forschungsberichte**
-
- Albaner, Birgit, Arrich, Roland, Embacher, Andrea, Jäger, Norbert, Niederer, Elisabeth, Ogris-Stumpf, Gerda u. Wintersteiger, Johann (2018): „Schule ist nicht so meins“ – Lebenswelten bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Kärnten.
- Pichler, Christian (2017): Kompetenzorientierung und Professionsverständnis von GeschichtslehrerInnen der Schulform AHS. Empirische Befunde zur Professionsforschung.
- Ziener, Karen (2017): Das ÖKOLOG-Netzwerk: Begleitforschungsstudie in der Phase 2015 bis 2016.
-
- Wissenschaftliche Vorträge**
-
- Angerer-Pitschko, Magdalena (2017): Zweisprachiger Unterricht in Kärnten – ein regionales Sprach(en)bildungsangebot. – Tagung: Früher Erwerb von Sprachen: Pro und Kontra. Europahaush Klagenfurt.
- Buchwald, Sabine (2017): Pesem in literatura. – Novoletno srečanje – Na duhovnih razpotjih. Bildungshaus Sodalitas – Dom prosvete v Tinjah.
- Buchwald, Sabine (2017): Predstavitev knjig celovške Mohorjeve – Ali je kaj pošte zame? – Vojna pošta 1939-1945. – Sušnikovi dnevi. Prevalje, Družbeni dom.
- Buchwald, Sabine (2017): Predstavitev knjige „Ali je kaj pošte zame?“ – Večer ob treski – Mohorjeva Celovec, Društvo Literarno gledališče Treska Mežica. Mežica.
- Buchwald, Sabine (2018): Ali je kaj pošte zame? Gibt es Post ...? – Vojna pošta 1938 – 1945. – Slovenska Inicijativa Dunaj. Slovenski institut na Dunaju/Slowenisches Institut in Wien

- Clarke, Jutta (2018): Himmel und Hölle – Wie es sich einfach besser lebt. – Europäische Toleranzgespräche 2018. Villach.
- Clarke, Jutta (2018): The questions life asks and how we respond. – 11th International Conference in the Field of Education. Klagenfurt.
- Clarke, Jutta (2018): Trust and its enemies. – 4. Kroatischer Kongress für Logotherapie. Zagreb.
- Clarke, Jutta (2018): Trust and its enemies. – ZAUPANJE – 3. Slowenischer Kongress in Logotherapie und Existenzanalyse. Ljubljana.
- Clarke, Jutta (2018): Univ. College of Teacher Education Carinthia – Viktor Frankl Univ. College: An institution of higher education is trying to do justice to its name. – The Future of Logotherapy – The 4th International Congress of Logotherapy and Existential Analysis. Moskau.
- Fabris, Angela (2017): Dalla pagina allo schermo: „Novecento“ di Alessandro Baricco. – L'italianistica contemporanea: lingua, comunicazione e cultura italiana. Universität Rijeka.
- Fabris, Angela (2017): Il 'mondo di carta' di Luigi Pirandello. – L'italianistica contemporanea: lingua, comunicazione e cultura italiana. Universität Rijeka.
- Fabris, Angela (2017): Le forme brevi del narrare nei primi fogli veneziani dal 1760 al 1764. – Storytelling dans les Spectateurs européennes & américaines. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Fabris, Angela (2017): Let's Talk About Sex oder: Warum spricht eigentlich niemand über erotische Filme? – Erotik in Literatur und Theater. Universität Kassel.
- Fabris, Angela (2018): Giuseppe Acerbi and the Discovery of Norway in the Late Eighteenth Century. – Moving books: trade and media transformations. Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, Venedig.
- Fabris, Angela (2018): Gli scenari urbani del presente: la Trieste del „Ragazzo invisibile“ (2014). – L'italianistica contemporanea: lingua, comunicazione e cultura italiana. University of Rijeka.
- Fabris, Angela (2018): Humour e itinerari mediterranei. Divagazioni intorno al giallo. - Humour and the Mediterranean. University of Split.
- Fabris, Angela (2018): La Roma di Federico Fellini e Paolo Sorrentino. - L'italianistica contemporanea: lingua, comunicazione e cultura italiana. University of Rijeka.
- Fanta, Hilda (2018): How to intelligently teach the European Union – from Principles to Practice. – Focus on Language: Challenging Language Learning and Language Teaching in Peace and Global Education. Freiburg.
- Fellmann, Anne (2018): Entwicklung eines Verständnisses von Brüchen bei SchülerInnen an der Schnittstelle Primar- und Sekundarstufe. – 3. Gemeinsame Jahrestagung der DMV und der GDM. Universität Paderborn.
- Finco, Franco (2017): Education in minority languages in the Alps-Adriatic area. The role of the University College of Teacher Education Carinthia. - International Conference „Revitalization of Indigenous and Minoritized Languages/Revitalizació de Llengües Indígenes i Minoritzades“. Barcelona – Vic.
- Finco, Franco (2017): Internazionalizzazione della didattica su scala interregionale: la Pädagogische Hochschule Kärnten e l'area Alpe-Adria. – IV Congresso della società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE) „La didattica delle lingue nel nuovo millennio: le sfide dell'internazionalizzazione/The teaching of languages in the new millennium: the challenges of internationalisation“. Università Ca' Foscari, Venedig.
- Finco, Franco (2017): Minority languages in the cross-border Alps-Adriatic Community: Teacher education in a multilingual area (PHK Klagenfurt). – International Conference ENGHUM 2017 „Engaged Humanities: preserving and revitalizing endangered languages and cultural heritage“. Universität Warschau.
- Finco, Franco (2018): Insegnare l'italiano a studenti croati: sistema temporale e aspetto verbale (imperfetto e passato prossimo). – III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana (CLGI3) „L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento“. Ruhr-Universität Bochum.
- Finco, Franco (2018): Le lettere dalla prigionia di Stanko Vuk: un'analisi linguistica e testuale. – Alpe Adria: Letterature e immagini di confine. Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt.
- Finco, Franco (2018): Minority languages in the cross-border Alps-Adriatic Community: Teacher education at the University College of Teacher Education Carinthia (PHK Klagenfurt). – CLARC 2018 Perspectives on Linguistic Diversity. Universität Rijeka/Sveučilište u Rijeci.
- Finco, Franco (2018): Teacher education in a multilingual area. The role of the University College of Teacher Education Carinthia in the cross-border Alps-Adriatic Community. – 5th International Conference 'Crossroads of Languages and Cultures: Languages and Cultures at Home and at School' (CLC5)/5^o Διεθνές Συνέδριο «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών». Department of Primary Education/CERS, University of Crete, Rethymno/Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Finco, Franco (2018): The promotion of the Friulian language in the public and private sectors. – International colloquium „Threatened linguistic varieties and minority languages in Italy and the Balkans“/ „Bedrohte Varietäten und Minderheitensprachen in Italien und auf dem Balkan. Nachhaltigkeit und Sprachpolitik“. Villa Vigoni Deutsch-italienisches Zentrum für europäische Exzellenz/Centro italo-tedesco per l'eccellenza europea, Lovenjo di Menaggio.
- Grasser, Monika (2017): LehrerInnenbildung neu – Physik im Sachunterricht. – Carn Dach Symposium 2017. Linz.
- Grasser, Monika (2017): Recoil Measurement – Application in Security and Weapon Engineering. – 5. Tagung Innovation Messtechnik. Haus der Ingenieure, Wien.
- Grasser, Monika (2017): School Development by Evaluation, Competences and Individual Treatment to ensure Final Degree. – 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning. Budapest.
- Greiler-Zauchner, Martina (2017): Halbschriftliches Multiplizieren im dritten Schuljahr. – Herbsttagung des GDM Arbeitskreises „Mathematikdidaktik und Mathematikunterricht in Österreich“. Linz.
- Greiler-Zauchner, Martina (2017): Nicht algorithmisches Rechnen im Bereich der Multiplikation im dritten Schuljahr – Was ist im Unterricht alles möglich? – IMST Fachdidaktik-Tag 2017 – Mathematik. Klagenfurt.
- Greiler-Zauchner, Martina (2018): Welcher Rechenweg ist für dich der einfachste? – 1. Grazer Grundschulkongress. Graz.
- Isak, Gabriele (2017): Rethinking Through Action Research. – Carn Conference: Reflecting on Action Research in an Unequal World. University of Crete, Rethymnon.
- Isak, Gabriele (2018): Mehr Teamgeist für guten Unterricht – Lehrerkooperationen an Ihrer Schule fördern. – Österreichischer Schulleiterkongress. FH Campus Wien.
- Juritsch, Friederike (2017): Beziehungskultur zwischen Pädagoginnen und Pädagogen auf Basis der vier Grundmotivationen – Standortbestimmung und Schulentwicklung. – ÖFEB-Kongress: Bildung: leistungsstark.chancengerecht.inklusiv? Pädagogische Hochschule Vorarlberg.
- Khan, Gabriele u. Maurič, Ursula (2018): Mehrsprachigkeit als Potenzial für die Lehrer_innenbildung. Sprachenprofile Pädagogischer Hochschulen am Beispiel von Kärnten und Wien. – 83. AEPF-Tagung 2018: Lehrer. Bildung. Gestalten. Leuphana Universität Lüneburg.
- Klepp, Cornelia (2018): Populismus, ein Thema für die Politische Bildung? Überlegungen zwischen Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot. – „Wahres Volk“ vs. „korrupte Elite“. Pädagogische Hochschule Salzburg.
- Kreis, Isolde (2017): Fortbildung Kompakt. – 9. Reichtenthaler Gespräche in Südtirol. Fortbildungsakademie Schloss Reichtenthal.
- Kysela-Schiemer, Gerda (2018): Gedankensplitter zur E-Teaching-Kompetenz im Lehrerberuf. – GPI-Auszeichnungsveranstaltung Berlin – Comenius-Preisverleihung. Berlin.
- Maurič, Ursula, Khan-Svik, Gabriele, Amberg, Isabell, Furch, Elisabeth u. Stefan, Ferdinand (2017): University Colleges of Teacher Education: Multilingual Students – Multilingual Teachers? – IAIE conference:

- Education theory and practice in challenging times: cultivating an ethos of social justice, respect and diversity. Angers, Université Catholique de l'Ouest.
- Pfatschbacher, Birgit (2018): „Neue“ Fachdidaktik Deutsch in der Primarstufe im Vergleich. Eine Längsschnittuntersuchung in Kärnten über die Auswirkungen eines aktuellen fachdidaktischen Ansatzes in Deutsch beim Erstlese- und Erstschriftstellerwerb auf die Lese- und Schreibschwierigkeiten von Kindern der Primarstufe. – 1. Grazer Grundschulkongress. Graz.
- Pichler, Christian (2017): Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht und das Professionsverständnis von Geschichtslehrer/innen. – 7. Internationales Symposium der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (GDÖ). Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt.
- Pichler, Christian (2018): Der Umgang mit Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. – Österreichischer Zeitgeschichtetag 2018. Geschichte wird gemacht. Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien.
- Rauch, Franz, Ziener, Karen u. Radmann, Diana (2018): The Austrian Ecologisation of Schools Network (ECOLOG): Concept, Factors of Success and Challenges. – ECER 2018 Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research? Bolzano/Bozen.
- Rippitsch, Daniela (2017): Austria's innovative Agenda of Teacher Education and its practical Implementation in the South-Eastern Cluster Region. – Annual ATEE Conference: Changing Perspectives and Approaches in Contemporary Teaching. Dubrovnik.
- Rippitsch, Daniela u. Scherling, Josefine (2017): Solidarische Zukunft mitgestalten. – Fachtagung Globales Lernen – Potenziale und Perspektiven: Heimatland Erde – Bildung für eine solidarische Zukunft. Pädagogische Hochschule Wien.
- Scherling, Josefine (2017): Global Citizenship Education in Higher Education: The University Master Programme on Global Citizenship Education. – 2nd International Conference on Global Citizenship Education: Platform on Pedagogy and Practice. Seoul/Sheraton Seoul D Cube City Hotel.
- Scherling, Josefine (2018): Heading for Utopia? Basic Principles of a Future-Oriented Human Rights Education. – 9th International Conference on Human Rights Education: Unleashing the Full Potential of Civil Society. Western Sydney University, Sydney.
- Scherling, Josefine (2018): Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule: Auf dem Weg zur UNESCO Schule. Projekte. Initiativen. – Jahrestagung der Österreichischen UNESCO Schulen: 17 Ziele für eine bessere Welt. Keutschach am See.
- Schmölzer, Bernhard u. Freytag, Eva (2018): Nawi4Primar – Ein österreichisches Modell für den naturkundlich-technischen Sachunterricht. – 1. Grazer Grundschulkongress. Graz.
- Volavsek Kurasch, Bernarda (2018): Slovenščina v živo. – Sinergija modelov in izzivi poučevanja slovenskega jezika na Hrvaškem. Institut za narodnostna vprašanja/Institute for Ethnic Studies, Ljubljana.
- Witschel, Elfriede (2017): „What I liked best was working in groups because we could exchange information about the texts and help each other when writing our own“ (Feedback after an intervention in class, female student, 15). Is cooperative writing a key factor for reading and writing in diverse classrooms? – 20th European Conference on Literacy. Universidad Complutense de Madrid.
- Witschel, Elfriede (2017): „Writing the text was a lot easier than expected after doing all the tasks with the text we read before.“ (Feedback after an intervention in class, female student, 14). From reading a text to writing one's own: How tasks that connect reading and writing facilitate both the reading and the writing process. – 20th European Conference on Literacy. Universidad Complutense de Madrid.
- Witschel, Elfriede (2017): ReadingWritingReading. The Close Link Between Teaching Literature and Teaching Writing as a Vital Step to Managing Literacy. – 11th Biennial Conference of the International Association for Research in L1 Education. Tallinn University.
- Wutti, Daniel (2017): Transgeneracijske predaje nacionalsocialističnih travm Koroških Slovencev. – Wissenschaftliche Tagungsreihe des Verbands slowenischer Ärzte in Kärnten/Koroška. Festriz an der Gail/Bistrica na Zilji.
- Wutti, Daniel (2017): Travma, identiteta, spomin. – Wissenschaftliche Tagungsreihe des Verbands slowenischer Ärzte. Triest/Trst.
- Wutti, Daniel (2018): Asylum, Migration, Heterogeneity and Intercultural Integration. The example of “inclusion companions” in Austria. – Rising Tides of Challenge and Hope. Healing Identity in Society, Groups and Individuals. XX IAGP Kongress. Malmö.
- Wutti, Daniel (2018): Erinnerung, Gruppenidentität und Trauma. Mehrsprachigkeit und Hybridität im Spannungsfeld zwischen Mehrheit(en) und Minderheit(en). – Räume der Kultur. Kulturräume. Im Spannungsfeld zwischen Kontinent, Nation und Region. Nysa.
- Wutti, Daniel (2018): Identiteta, travma, spomin. – Nagrajenci se predstavijo. Ljubljana.
- Zwander, Helmut (2017): Die Heilpflanzen der Kelten. – Naturwissenschaftlicher Verein für Kärnten. Wolfsberg.
- Zwander, Helmut (2017): Wunsch und Wirklichkeit der Pollenflugprognose – die reale Pollenhölle abseits der städtischen Siedlungsgebiete. – 8. Kärntner Allergiesprach der Arbeitsgemeinschaft der Lungenfachärzte. Villach.
- Zwander, Helmut (2018): Pollenflug, Pollenallergie und Klimawandel – was wird sich ändern? – 18. Österreichische Botanik-Tagung – 24. Internationale Tagung der Sektion Biodiversität und Evolutionsbiologie der Deutschen Botanischen Gesellschaft. Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt.

Autor_innen

Autor_innen
Pädagogische
Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule
Tel.: + 43 (0)463 508 508

Albaner, Birgit, MMag. Prof., DW 304
birgit.albaner@ph-kaernten.ac.at

Fellmann, Anne, Dr. HS-Prof., DW 116
anne.fellmann@ph-kaernten.ac.at

Finco, Franco, Univ.-Prof. Dr. HS-Prof., DW 509
franco.finco@ph-kaernten.ac.at

Harisch, Monika, BEd MA, DW 108
monika.harisch@ph-kaernten.ac.at

Khan, Gabriele, Univ.-Doz. Mag. Dr., DW 802
gabriele.khan@ph-kaernten.ac.at

Krachler, Susanne, BEd MA
suanne.krachler@gmail.com

Krainz-Dürr, Marlies, Mag. Dr. Prof., DW 800
rektorin@ph-kaernten.ac.at

Kreis, Isolde, Mag. Dr. HS-Prof., DW 205
isolde.kreis@ph-kaernten.ac.at

Kysela-Schiemer, Gerda, Dr. MA HS-Prof., DW 226
gerda.kysela-schiemer@ph-kaernten.ac.at

Morgenstern, Christina, Mag. Dr. Prof.
c.morgenstern@ph-kaernten.ac.at

Pichler, Christian, Mag. Dr. Prof., DW 221
christian.pichler@ph-kaernten.ac.at

Pötscher-Gareiß, Michaela, Mag. Dr. Prof., DW 416
michaela.poetscher-gareiss@ph-kaernten.ac.at

Radic, Johann, BEd Prof., DW 550
johann.radic@ph-kaernten.ac.at

Ressmann, Markus, Mag. Prof., DW 107
markus.ressmann@ph-kaernten.ac.at

Thomas, Almut, MMag. Dr. Prof., DW 113
almut.thomas@ph-kaernten.ac.at

Unterköfler-Klatzer, Dagmar, Mag. Dr. Prof., DW 505
dagmar.unterkoeffler-klatzer@ph-kaernten.ac.at

Volavšek Kurasch, Bernarda, Mag. Dr. Prof., DW 504
bernarda.kurasch@ph-kaernten.ac.at

Wutti, Daniel, MMag. Dr. HS-Prof., DW 508
daniel.wutti@ph-kaernten.ac.at

Zwander, Helmut, Mag. Dr. Prof., DW 217
helmut.zwander@ph-kaernten.ac.at

Edtstadler, Konstanze, Mag. Dr. HS-Prof., PH Steiermark
konstanze.edtstadler@phst.at

Gfrerer, Dagmar, MA
dagmar.gfrerer@aon.at

Kollnig, Birgit, Bakk.phil. MA
b.kollnig@gmail.com

Messner, Petra, MA
office@petramessner.at

Schöffmann, Dieter, BEd MA
dir.schoeffmann@aon.at

Traußnig, Gabriele, MA
direktion@vs-st-gertraud.ksn.at

Co-Autorin

**Absolvent_innen
der PH Kärnten**

Neuerscheinungen: Herausgeber_innenschaften und Monographien



Herbert Altrichter, Barbara Hanfstingl, Konrad Krainer, Marlies Krainz-Dürr, Elgrid Messner u. Josef Thonhauser (Hg., 2018): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Münster, New York: Waxmann.

Peter Posch feiert am 3. Jänner 2018 seinen achtzigsten Geburtstag. Dieser Band ist ihm und seiner Arbeit für die österreichische Bildungsforschung und Schulentwicklung gewidmet. Peter Posch hat durch seine Offenheit für Neues, kritisches Hinterfragen von theoretischen Begründungen und empirischen Belegen sowie tatkräftiges Engagement viele Forscher_innen und Praktiker_innen in Österreich und darüber hinaus zu eigener Forschungs- und Entwicklungsarbeit ermutigt und sie nicht selten auch durch Beratung und praktische Hilfe dabei unterstützt.

Dieses Buch will nicht die Leistungen von Peter Posch in umfassender Weise würdigen. Die Autorinnen und Autoren sind mit Peter Posch durch Projekte oder Publikationen verbunden und wollen auf seine große und nachhaltige Bedeutung für die Entwicklung der österreichischen Bildungslandschaft hinweisen. Ganz im Sinne des Jubilars soll dies aber nicht primär mit dem Feiern von Vergangenen geschehen, sondern durch aktuelle Analysen von „Baustellen“ des österreichischen Bildungswesens. Peter Posch war bis 2000 Professor an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. In seiner Pensionierung hat er den neuen Lebensabschnitt dazu genutzt, mehr Zeit für Familie und seine nächste Umgebung zu finden. Wenn sein Rat benötigt wurde, hat er aber auch von Fall zu Fall die Arbeit des Klagenfurter Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung unterstützt. Peter Posch arbeitet bis heute an Publikationen zur Umweltbildung, zur Entwicklung des österreichischen Schulwesens, zur Aktionsforschung von Lehrpersonen, zur aktuellen Neuordnung der österreichischen Lehrer/innenbildung, zu den Lesson Studies und der Variationstheorie. (Verlagstext, gekürzt)



Gabriele Khan-Svik u. Sabine Strauß, (Hg., 2018): Im Vorfeld der Einschulung – Soziale Konstruktion der Klasse. Erziehung & Unterricht, 168. Jg., H. 1 – 2.

Die Einschulung stellt einen bedeutenden Moment im Leben jedes Kindes dar, es wird mit dem symbolischen Akt des ersten Schultages vom Kind zum Schulkind. Und nicht nur das, bedeutet es doch auch eine tiefgreifende Änderung für die gesamte Familie. Für das Kind beginnt mit dem Schuleintritt die Rede vom „Ernst des Lebens“, das heißt es wird ab nun in definierten Strukturen lernen und leben und den Leistungsanforderungen der Gesellschaft zu genügen haben – letztlich nicht mehr entkommen können (vermutlich bis zum Zeitpunkt seiner Pensionierung). Gleichzeitig unterliegt es, wie Ingrid Kellermann (2008) zusammenfassend als Ergebnis ihrer ethnografischen Studie formuliert, einer „vielgestaltigen und mehrperspektivischen Eingliederung in ein neues Sozialisationsfeld“. (Vorwort, gekürzt)

Angelika Gräßl u. Karin Herndler (2018): Burnout und Lehrberuf – Grundlagenwissen und individuumszentrierte Ansätze der Burnoutprävention. Beau Bassin: Akademikerverlag.

Das vorliegende Buch beschäftigt sich mit dem Phänomen Burnout im Lehrberuf. Grundlagenwissen über Burnout, wie Definition, Symptome, Verlauf und Differentialdiagnosen, wird neben exogenen und endogenen Ursachen, die für die Entwicklung eines Burnout-Syndroms im Zusammenhang mit dem Lehrberuf genannt werden, erläutert. Die Fragen, wie häufig das Syndrom auftritt und welche Auswirkungen das veränderte Verhalten einer „ausgebrannten“ Lehrerin/eines „ausgebrannten“ Lehrers auf Schülerinnen/Schüler haben kann, werden ebenfalls diskutiert. Ein weiterer Schwerpunkt des Buches beschäftigt sich mit Möglichkeiten der Burnout-Prävention. Die Autorinnen gehen der Frage nach, was eine Lehrerin/ein Lehrer tun kann, um sich präventiv vor dem „Ausbrennen“ zu schützen. Dabei werden individuumszentrierte Ansätze fokussiert, die von der Leserin/vom Leser einfach und praktikabel im Alltag umgesetzt werden können. (Verlagstext)



Angela Fabris, Horst Peter Groß u. Verena Winiwarter (Hg., 2018): Wasser. Interdisziplinäre Ansätze zum zukunftsfähigen Umgang mit einer Schlüsselressource. München: Profil Verlag.

Unterschiedliche Blickwinkel auf die „Schlüsselressource WASSER“ sind Ausgangspunkt einer interdisziplinären Auseinandersetzung für Studierende und Lehrende der vier Fakultäten der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Dieses forschungsnahe Lehrprojekt ermöglicht Verknüpfungen und Verbindungen sowie kritische und konstruktive Diskussionen zwischen verschiedenen Disziplinen und Fächern. Thematisiert werden rechtliche Aspekte im Zusammenhang mit der vielschichtigen Problematik der Privatisierung des Wassers oder damit zusammenhängende kulturspezifische Aspekte, die sich über die Analyse eines speziellen Dokumentarfilms zur Wasserprivatisierung eröffnen. Untersucht wird, wie mathematische Modelle zur Rekonstruktion von Schadstoffquellen bei Wasserverschmutzung beitragen und schließlich wird gezeigt, dass eine umwelthistorische Langzeitperspektive andere Erkenntnisse erschließt als lediglich zeitgenössisches Material und so zum Verständnis heutiger Konflikte beiträgt. (Verlagstext)



Peter Daschner u. Marlies Krainz-Dürr (Hg., 2018): Schulautonomie. Journal für Schulentwicklung, 22. Jg., H. 3.

In den deutschsprachigen Ländern stellt sich Schulautonomie in ihren Zielsetzungen ähnlich, in der operativen Umsetzung allerdings unterschiedlich weit entwickelt dar und reicht von der Vergrößerung einzelschulischer Gestaltungsspielräume bis hin zur Personal- und Budgethoheit. Dieses Heft wirft einen kritischen Blick auf die unterschiedliche Gestaltung der Schulautonomie in den einzelnen Ländern, fragt nach Wirkungen und diskutiert Steuerungsszenarien und Folgen.

Inzwischen mischen sich Bildungspolitik und Schuladministration im Gefolge von PISA stark in die schulischen Abläufe ein. Die Frage ist, wie eine produktive Balance zwischen schulischer Eigenständigkeit und staatlichem Controlling hergestellt werden kann. Letztlich kann die Freisetzung schulentwicklerischer Energien im Sinne lernender Schulen nur gelingen, wenn dies auch von der Bildungspolitik gewollt und unterstützt wird. (Verlagstext)





Elfie Fleck u. Gabriele Khan-Svik (Hg., 2018): Kinder auf der Flucht. Erziehung & Unterricht, 168. Jg., H. 7 – 8.

Lassen Sie uns das Thema „Kinder auf der Flucht“ unkonventionell eröffnen. Wir laden Sie ein, mit uns ein kleines Gedankenexperiment zu machen.

- Stellen Sie sich bitte vor, was in Ihrem Leben passieren oder passiert sein müsste, das Sie dazu bewegen würde, Ihre Heimat, Ihre Verwandten, Ihre Freunde und Freundinnen, Ihre Arbeitsstätte, kurz alles bisher Vertraute schnell zu verlassen?
- Wie viele Kriegsgräueltaten oder andere Formen von Gewalt müssten Sie erleben haben, bevor Sie diesen Schritt wagen würden?
- Wie viel Hunger müssten Sie und Ihre Familie, vor allem Ihre Kinder, ertragen haben, bevor Sie an Flucht denken?
- Wie viel Unterdrückung aufgrund Ihrer Weltanschauung, Ihrer Religion oder Ihrer sexuellen Disposition müssten Sie ausgehalten haben, bis Sie den Punkt erreicht hätten, an dem Ihnen klar wird, dass die einzige Möglichkeit, die sich Ihnen bietet, ist: weggehen.

Aus den vielen Berichten von Flüchtlingen wissen wir, dass oft unvorstellbare Grausamkeiten, menschliche Tragödien ungeahnten Ausmaßes und völlige Hoffnungslosigkeit erlebt werden müssen, bis der Gedanke an Flucht reift. (Vorwort, gekürzt)



Michael Gutownig u. Angelika Trattnig (Hg., 2017): Sinn und Leben. Annäherung an Viktor E. Frankl. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.

10 Jahre Viktor Frankl Symposium

Ein Jahrzehnt der Begegnung und des Träumens liegt hinter uns. Was wir von allem Anfang an zeigen wollten, ist das Unterschiedliche, das Konträre, vielleicht auch das Widersprüchliche in und um den großartigen Menschen Viktor Frankl. Es war uns nicht genug, einem Weg zu folgen. Wir suchten nach vielen Abzweigungen. Begegnungen waren uns wichtig. Manchmal waren wir selbst unsicher. Menschen, jung und alt, gemeinsam beim Diskutieren, beim Zuhören, beim sich gegenseitig Frankl Erklären, beim Fragen, beim Staunen. (Verlagstext, gekürzt)



Almut Thomas (Hg., 2017): Emotionen und soziale Interaktionen beim Lernen. Erziehung & Unterricht, 167. Jg., H. 5 – 6.

Die Bedeutung von Emotionen für das Gelingen sozialer Interaktionen ist ein Thema, mit dem sich schon Aristoteles und Darwin auseinandersetzten. Nachdem das Thema über lange Zeit vernachlässigt wurde, haben Emotionen und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit, auf das Sozialverhalten und auf das Lernen in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit von Forscher_innen erhalten. Wichtige Gründe, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, sind die große Bedeutung von Emotionen für die Persönlichkeitsentwicklung und der enge Zusammenhang von Emotionen mit dem Sozialverhalten und mit Lernprozessen. (Vorwort, gekürzt)



Informationen finden Sie auch auf
der Homepage unter:

<http://www.ph-kaernten.ac.at/forschung/>



Download:

<http://www.ph-kaernten.ac.at/forschung/forschungszeitung>