

Forschungszeit

nr
6

Ausgabe 12
2020 – 2021

Forschung an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule



Impressum

Medieninhaber

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

Herausgeber

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

Redaktion

Dr. Sven Fislser (Vizerektor für Forschung und Entwicklung)
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Buchwald, HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Herndler-Leitner BEd,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Angelika Trattinig, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Unterköfler-Klatzer

Layout

Dr. Walter Waldner

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/der Eigentümerin.

Die inhaltliche und rechtliche Verantwortung für die einzelnen Beiträge liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN: 2072 8722

Forschungszeitung

Ausgabe 12

2020 – 2021

ung

Forschung an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

Inhalt

7 Editorial

- 7 Die Entwicklung der Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule
Sven Fisler

10 Forschung im Bereich Fachdidaktik und Fachwissenschaft

- 10 Die Digitalität der Lehre – Unterstützungssysteme und Beteiligte im digital-analogen Kontext der Vernetzung
Birgit Albaner

- 16 Das Konzept der Lesson Study im Rahmen der schulischen Fachpraktika im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (AB) an der Pädagogischen Hochschule Kärnten
Isolde Kreis, Daniela Rippitsch

- 22 Akzeptanz von elektronischer Kommunikation und E-Learning-Maßnahmen im Deutsch-Unterricht unter Covid-19 bei Schüler*innen einer MS mit und ohne migrantischem Hintergrund
Gerda Kysela-Schiemer, Ilse Lehrbaumer

- 25 SCHLEMEDI 1.0 – *SCH*reiben und *LE*sen mit *ME*dien *DI*gital 1.0
Gerda Kysela-Schiemer, Konstanze Edtstadler

- 28 Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah / učencih manjšinskega šolstva na Koroškem
Daniel Wutti, Eva Hartmann, Sabine Buchwald

31 Professionsforschung und Forschung im Bereich Schulentwicklung

- 31 Brain Circulation in Kärnten – Neueinwanderung in das österreichische Ausbildungssystem
Norbert Jäger, Elisabeth Niederer, Gabriele Pließnig

- 35 Fachliches Professionsverständnis von Geschichtslehrer*innen und Professionalitätsentwicklung
Eine Fallstudie am Standort Kärnten
Cornelia Klepp, Christian Pichler
(Mitarbeit: Daniela Rippitsch, Almut Thomas)

- 38 Orientierungspunkte für ‚gute Lehre‘ zu Global Citizenship Education im Kontext von Lehrer*innenbildung mit Fokus auf Cognitive Justice
Ursula Maurič, Josefine Scherling

- 43 **Evaluation des ersten Durchganges des Bachelorstudiums für Elementarpädagogik**
Elisabeth Nuart, Cornelia Klepp
(Mitarbeiterinnen: Maria Eder-Eichberger, Waltraud Fasching-Schilke, Sigrid Jernej und Sabine Müller)
- 49 **Projekt respectful2gether@school – Gemeinsam Schule gewaltpräventiv gestalten**
Michaela Pötscher-GareiB, Sabine Oberzaucher-Riepl, Friederike Juritsch, Elisabeth Jaksche-Hoffman
- 54 **Forschungsdesign und Implementierung der Forschungsergebnisse aus dem Projekt *Curriculare Begleitforschung zum Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung im Alpen-Adria Raum – Lehramt Primarstufe***
Magdalena Angerer-Pitschko, Angela Fabris, Franco Finco, Reinhard Kogler
- 56 **Progettazione della ricerca e implementazione dei risultati del progetto *Ricerca accompagnatoria curriculare sul plurilinguismo e l'educazione interculturale nella regione Alpe-Adria - Corso in scienze della formazione primaria***
Magdalena Angerer-Pitschko, Angela Fabris, Franco Finco, Reinhard Kogler
- 58 **Raziskovalni dizajn in implementacija rezultatov raziskave projekta *Spremljevalno raziskovanje kurikula za težišče večjezičnost in medkulturno izobraževanje v alpsko-jadranskem prostoru – pedagoški študij za primarno stopnjo***
Magdalena Angerer-Pitschko, Angela Fabris, Franco Finco, Reinhard Kogler
- 60 **Literacy Management an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule**
Monika Raffelsberger-Raup
(Mitarbeiterin: Edith Erlacher-Zeitlinger)
- 67 **TTOM – Teacher Training Online with Materials. Ein Fortbildungsformat mit fachdidaktisch kommentierten Lernmaterialien und unterstützendem Online-Coaching**
Almut E. Thomas, Martina Greiler-Zauchner, Tanja Lobnig, Harald Wiltsche
- 73 **Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit****
- 73 **Lebenswelten 2020 – Fokus Mehrsprachigkeit in Kärnten**
Eva Hartmann, Eva Lurz, Daniel Wutti

79 Forschung im Bereich Professionsforschung

- 79 Berufsrollen von Teacher Educators
Darstellung ausgewählter Ergebnisse
Maria Wobak, Gabriele Khan-Svik
(Mitarbeiterinnen: Cornelia Klepp, Michaela Pötscher-Gareiß,
Daniela Rippitsch)

86 Forschung von Studierenden bzw. Absolvent*innen

- 86 Mathematikunterricht sprachsensibel gestalten: Die Bedeutung
der Sprache im Fach Mathematik und ihre Umsetzungsmöglich-
keiten im Unterricht
Magdalena Kovačić
- 92 WIND – Wunderbares KIND: ein sprachbewusstes Trainings-
programm zur Steigerung des Selbstwerts von Kindern in der
Primarstufe
Antonia Leitner
- 95 Teamteaching im zweisprachigen Minderheitenschulwesen
Tereza Mistelbauer
- 100 Der Einsatz und der Umgang mit der Lernplattform Skooly im
Distance Learning der Primarstufe – dargestellt am Beispiel
eines Schulstandortes
Tanja Moser
- 103 Qualität in Kinderbetreuungs-einrichtungen aus der Sicht von
Kindergartenkindern
Birgit Roscher

107 Forschungsprojekte

115 Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter*innen (2020/21)

128 Verzeichnis der Autor*innen

Editorial

Die Entwicklung der Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule

Sven Fislser

„Die vorliegende Forschungszeitung bietet einen Überblick über die derzeit an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule laufenden Forschungsprojekte und stellt diese einer breiteren Öffentlichkeit vor“ (Krainz-Dürr, 2009, S. 3), so wurde das Ziel der Forschungszeitung in der ersten Ausgabe (die im Frühjahr 2009 erschien) formuliert, und auch wenn inzwischen aufgrund der großen Anzahl nicht mehr alle laufenden Forschungsprojekte präsentiert werden können, so gilt diese Zielformulierung noch immer, und es wird das „Sichtbarmachen“ der Forschungsleistungen und besonders der Wissenstransfer in Richtung Professionals immer wichtiger.

Als Vizerektor für Forschung und Entwicklung an der PH Kärnten, der erst seit kurzer Zeit in dieser Funktion tätig ist und nunmehr auch die Zuständigkeit für die Forschungszeitung mit einem neuen Redaktionsteam übernommen hat, möchte ich einleitend in dieser Ausgabe auf das Erreichte, oder besser, auf die Voraussetzungen blicken, unter denen sich Forschung an dieser Hochschule erfolgreich entwickeln konnte.

Die Ausgaben der Forschungszeitung dokumentieren über mehr als zwölf Jahre in ihren Beiträgen und besonders in den Editorials den Aufbau und die vielschichtige Entwicklung der Forschung an der PH Kärnten und damit den Weg zu einer tertiären Bildungseinrichtung. Über die Jahre markieren die Herausgeber*innen in ihren Beiträgen wesentliche Meilensteine der PH Kärnten, um sich „in der Forschungscommunity als ernstzunehmenden Partner zu etablieren“ (Khan, 2015, S. 9).

Dabei waren die insbesondere dienstrechtlichen Rahmenbedingungen in den ersten Jahren nicht gerade forschungsfreundlich. Noch bis zum Inkrafttreten des neuen Dienstrechts im Oktober 2013 (und damit rund sechs Jahre nach Gründung der PH Kärnten im Herbst 2007) war die Personalrekrutierung an Pädagogischen Hochschulen daran ausgerichtet, „ausschließlich in der Praxis bewährte Lehrer*innen zu beschäftigen“, die sich in der Regel vor allem als Lehrer*innen verstanden und entsprechend agierten, während sich nur wenige als Wissenschaftler*innen sahen, wie die damalige Vizerektorin Gabriele Khan ausführte (Khan, 2014, S. 8).

In einem „Rückblick auf die ersten Jahre“ schrieb sie in der Doppelausgabe Nr. 4/5 (Khan, 2014, S. 11): „Der Aufbau von Forschungsexpertise ist ein

langjähriger Prozess, dessen Dauer wohl mit mindestens zehn bis 20 Jahren angesetzt werden muss.“ Zugleich ermutigte sie die Hochschullehrpersonen mit der Aussage, dass die PH Kärnten „sich auf diesem Weg befindet und schon ein schönes Stück vorangekommen ist.“

Denn die PH Kärnten hat schon mit ihrer Gründung wesentliche Weichenstellungen vorgenommen und Strategien zum Aufbau der Forschung an der Hochschule entwickelt, die sich frühzeitig als erfolgreich erwiesen.

Rektorin Marlies Krainz-Dürr schrieb bereits in der ersten Ausgabe der Forschungszeitung, dass an der PH Kärnten aufbauend „auf einer breit angelegten Forschungsorientierung bzw. Forschungsmethodik“ die „Forschungsschwerpunkte selbst auf die Unterstützung der Profilbildung der Pädagogischen Hochschule Kärnten“ (Krainz-Dürr, 2009, S. 4) fokussiert werden. Das war zu der damaligen Zeit an den Pädagogischen Hochschulen keineswegs selbstverständlich und etablierte Forschung im Rahmen einer ambitionierten Hochschulentwicklung sowie als Element einer am Standort gelebten und bald auch nach außen sichtbaren Profilbildung, die eine wirk-same Positionierung im Bildungs- und Hochschulraum ermöglichte.

Zugleich verfolgte die PH Kärnten zwei wesentliche Strategien. Die von Beginn an im Vizerektorat verankerte Forschung erfolgte „mit dem gleichzeitigen Auftrag an alle Institute, Forschungskompetenzen der Mitarbeiter*innen aufzubauen oder zu vertiefen und deren Forschungsinteressen zu unterstützen bzw. Kooperationen innerhalb der Institute, über die Institutsgrenzen oder Institutionen-übergreifend zu fördern“ (Khan, 2015, S. 9). Außerdem wurde mit dem Aufbau des Forschungssupports begonnen und konnten bzw. können Mitarbeiter*innen zur Vertiefung der internationalen Zusammenarbeit „bei fremdsprachigen Vorträgen und Publikationen (Sprach-)Coachings und Hilfestellung bei Übersetzungen in Anspruch nehmen. (Es werden auch bei Veröffentlichungen in deutscher Sprache Coachings und eine Schreibberatung zur Verfügung gestellt; langsam beginnt sich darüber hinaus ein informelles Peer Coaching zu etablieren)“ (Khan, 2015, S. 9).

Anknüpfend an diese Entwicklung wurden schließlich im Studienjahr 2020/21 mit dem Aufbau einer erweiterten Forschungsarchitektur die nächsten Schritte gesetzt und insbesondere das Zentrum für Forschungssupport unter der Leitung von Dagmar Unterköfler-Klatzer gegründet. Damit wird der Forschungssupport an der PH Kärnten mit und in einer neuen Organisationseinheit weiterentwickelt und gestärkt, vor allem bei der Entwicklung sowie zur Beratung und Begleitung von Forschungsvorhaben und -aktivitäten (auch und besonders im Bereich der Drittmittelforschung), bei der Anbahnung von Netzwerken und Kooperationen, zur Förderung der Dissemination sowie in Hinblick auf Teilnahmen an internationalen Tagungen.

Zudem wurde die Plattform Forschung eingerichtet, der Forschungsprojektzyklus (interne Forschungsförderung) weiterentwickelt, die Brown-Bag-Sessions Forschung eingeführt und mit diesen Maßnahmen und Angeboten insgesamt die Vernetzung der Mitarbeiter*innen in Forschungs- und Qualifizierungsprozessen weiter gefördert.

Einen Einblick in die Resultate dieser gemeinsamen Bemühungen wird die Forschungszeitung als jährliches Periodikum auch weiterhin bieten, die laufenden Forschungsleistungen der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule sichtbar machen und eine Plattform für den Wissenstransfer bilden.

Schließlich darf ich allen Autor*innen für ihre Beiträge und allen Kooperationspartner*innen für ihre Mitarbeit an den Forschungsprojekten der Pädagogischen Hochschule Kärnten danken.

Referenzen:

Krainz-Dürr, Marlies (2009). Editorial. Forschungszeitung Ausgabe 1 (2007/08), 3-4
<https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/forschungszeitung1.pdf>

Khan, Gabriele (2014). Editorial. Forschungszeitung Doppelausgabe 4/5 (2011-13), 8-11
<https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Forschungszeitung4.pdf>

Khan, Gabriele (2015). Editorial. Forschungszeitung Ausgabe 6 (2011-13), 8-9
https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Forschungszeitung/Forschungszeitung_6.pdf

Forschung im Bereich Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Die Digitalität der Lehre – Unterstützungssysteme und Beteiligte im digital-analogen Kontext der Vernetzung

Birgit Albaner

Projektbeschreibung

Die fortschreitende Digitalisierung, gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen und nicht zuletzt die drastischen Bedingungen durch die Covid-19-Pandemie haben den Bildungssektor mit völlig neuen Lehr-Lern-Situationen und gravierenden neuen Herausforderungen konfrontiert. Das Verhältnis zwischen Mensch und Computer hat sich dabei einer so rasanten Transformation unterzogen, dass neue gesellschaftliche Entwicklungen, Handlungsfelder und Qualifikationsanforderungen mit weitreichenden Wechselwirkungen entstanden sind.

Aus didaktischer Sicht geht es nicht mehr darum, alte und neue Medien gegenüberzustellen oder möglichst viele digitale Werkzeuge im Unterricht einzusetzen, denn auch in vermeintlich analogen Settings, in denen digitale Technologien keine Rolle zu spielen scheinen, sind sie ein prägendes Moment. Der Soziologe Andreas Hepp (2018) beschreibt dies als tiefgreifende Mediatisierung und meint damit die zunehmende Verschränkung der sozialen Welt mit digitalen Medien und deren Infrastrukturen.

Wir erkennen damit auch, dass in einer globalisierten Welt außerhalb der Klassenzimmer und Hörsäle immer neue Anforderungen an Absolvent*innen gestellt werden. Neue Aufgaben erfordern meist mehrere Kompetenzen gleichzeitig, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Gezielte Bildungskonzepte, die diese fördern, werden daher bereits seit mehr als einem Jahrzehnt in der Bildungsinitiative „Innovating to Learn, Learning to Innovate“ der OECD (2008) gefordert. Sie umschreibt vier Kompetenzfelder in ihrem 21st Century Skills Modell (Bedir, 2019):

- Kompetenter Umgang mit Medien, Technologien, Informationen und Daten
- Virtuelle und persönliche Kommunikation und Zusammenarbeit vor dem Hintergrund von Diversität (z. B. Interdisziplinarität, Interkulturalität, Alter)
- Kreative Problemlösung, Innovationsfähigkeit, analytisches und kritisches Denken
- Flexibilität, Ambiguitätstoleranz, Eigenmotivation, selbstständiges Arbeiten

Vor diesem Hintergrund gilt es, der Frage nach der Wirksamkeit von Bildungsinterventionen nachzugehen. In Österreich hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Juni 2020 mit dem 8-Punkte-Plan für digitalen Unterricht (s. Abb. 1) einen Maßnahmenkatalog entwickelt, der das Ziel verfolgt, digital unterstütztes Lehren und Lernen zu implementieren und innovative Lehr- und Lernformate an allen Schulstandorten umzusetzen.



Abbildung 1:
8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht (BMBWF 2020)

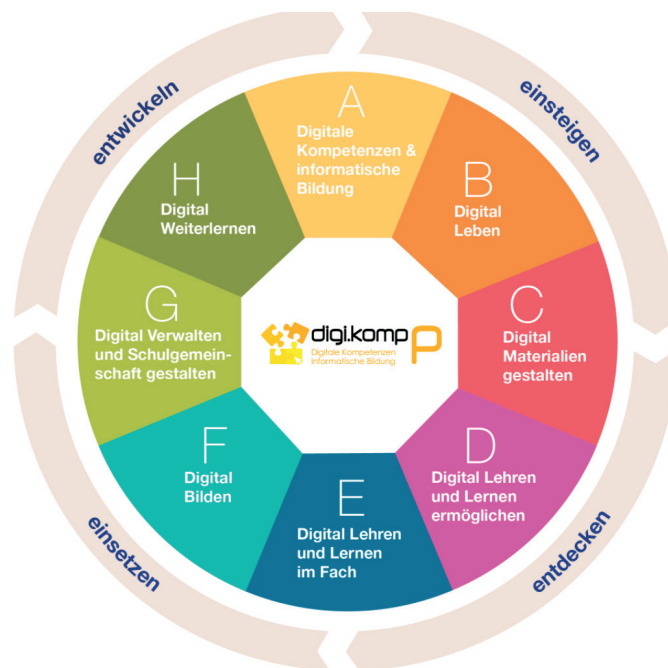
Die Maßnahmen umfassen Standardisierungen hinsichtlich Lernplattformen, -ressourcen und Kommunikationsprozessen sowie Lehrkräftequalifizierung und Initiativen, die benötigte Basis-Infrastruktur und Endgeräte zur Verfügung stellen.

Oft liegt der wahre Erfolg pädagogische Interventionen jedoch im Engagement derjenigen, die den Plan umsetzen, also einen Beitrag leisten sollen. Studien weisen darauf hin, dass diese Beitragsentscheidung nicht bewusst getroffen wird. Menschen schätzen oft spontan ein, ob das gegebene Arbeitsumfeld zu den eigenen Bedürfnissen passt oder ob sie die Anforderungen mit den vorhandenen Fähigkeiten erfüllen können. Die Entscheidung, sich einzubringen, ist also ein gemeinsames Ergebnis von Faktoren, die sowohl von der Person als auch von der Umgebung bestimmt werden. Es wird weit hin angenommen, dass dies das Ergebnis eines hohen Person-Umwelt fit (P-E fit) ist (Astakhova, 2016; Greguras & Diefendorff, 2009).

Betrachtet man nun die individuellen Voraussetzungen von Pädagog*innen in Österreich, so kann für eine aufschlussreiche Analyse das digi.kompP-Kompetenzmodell (Brandhofer et al., 2020) herangezogen werden. Daraus abgeleitet zeigen sich individuelle Voraussetzungen in vier Kompetenzstufen (einsteigen, entdecken, einsetzen, entwickeln) und acht Kategorien (s. Abb. 2).

Pädagog*innen in Österreich steht mit dem aus dem digi.kompP-Modell abgeleiteten digi.checkP eine, auf Wunsch anonyme, Möglichkeit zur Selbstüberprüfung und -einschätzung zur Verfügung, die individuell Rückmeldung zu im Lehrberuf relevanten Kompetenzbereichen und, gekoppelt an die Fortbildungskataloge aller Pädagogischen Hochschulen Österreichs, Vorschläge zum persönlichen Qualifizierungsbedarf gibt.

Abbildung 2:
digi.kompP-Kompetenzmodell
(Virtuelle PH im Auftrag des
BMBWF 2019)



Vorliegendes Dissertationsprojekt soll aktuell dazu beitragen, die komplexe Realität der Digitalität in der Bildung aus der pädagogischen Perspektive zu verstehen, und zielt in letzter Instanz darauf ab, mögliche Unterstützungssysteme für Pädagog*innen herauszuarbeiten. Es sollen Merkmale, sowohl von Akteur*innen im Bildungsbereich als auch der Umwelt, analysiert werden, da davon auszugehen ist, dass Handlungsergebnisse von Faktoren der Person und ihrer Umgebung bestimmt werden. Ein Forschungsmodell, basierend auf der Person-Environment fit (P-E fit) Theorie, wird herangezogen, um vorhandene Effekte, d. h. Ergebnisse der Passung von Bedürfnissen und Angeboten, sowie Anforderungen und Fähigkeiten zu untersuchen und geeignete Unterstützungsangebote abzuleiten. Die Studie widmet sich nachfolgend formulierten Fragen.

Wissenschaftliche Fragestellungen

- Was brauchen Pädagog*innen, um in verschiedenen digital-analogen Unterrichtssituationen auf ein geeignetes Unterstützungssystem zugreifen zu können?
- Welchen Anforderungen sehen sich Pädagog*innen im digitalisierten Umfeld ausgesetzt?
- Wie gestalten sich Angebote an Pädagog*innen für den Einsatz im digitalisierten Unterrichtsumfeld?
- Welche Kompetenzen bringen Pädagog*innen für Unterrichtssituationen im digitalisierten Umfeld mit?
- Welche Bedürfnisse formulieren Pädagog*innen, um erfolgreich mit digitalisierten Umwelten umzugehen?
- Wie können unterstützende Person- und Umweltmerkmale nach dem P-E fit Modell identifiziert werden, um daraus Maßnahmen für eine erfolgreiche pädagogische Praxis in digitalisierten Lehr-Lern-Umgebungen abzuleiten?

P-E fit als allgemeiner Rahmen hat in der Psychologie eine lange Tradition, die auf so einflussreiche Autoren wie Lewin (1936) und Murray (1938) zurückgeht. Im Laufe der Jahre hat die Forschung verschiedene Arten von P-E fit untersucht, wie z. B. die Passung zwischen den Bedürfnissen der Person und dem, was in der Umgebung verfügbar ist (Edwards und van Harrison 1993; Locke, 1976; Porter & Lawler, 1968), die Passung zwischen den Anforderungen der Umgebung und den Fähigkeiten der Person (Edwards, 1996; McGrath, 1976) oder die Passung zwischen den Werten der Person und denen der Organisation und ihrer Mitglieder (Cable & Edwards, 2004; Chatman, 1989). In vorliegender Studie sollen zwei Formen des P-E fits identifiziert und analysiert werden: Needs-Supply fit (Bedürfnis-Angebots-Passung) und Demand-Abilities fit (Anforderungs-Fähigkeiten-Passung).

Studiendesign und Forschungsmethoden

Das Konzept der Bedürfnis-Angebots-Passung (Astakhova, 2016; Pee & Min, 2017) betont, dass die Angebote, Ressourcen und Möglichkeiten der Umwelt die persönlichen Bedürfnisse und Präferenzen befriedigen können und es um die Bewertung der Umwelt durch eine Person auf der Grundlage ihrer persönlichen Präferenzen geht. Das Konzept der Anforderungs-Fähigkeiten-Passung (Beasley et al., 2012; Egger, 2020) befasst sich mit Annahmen darüber, inwieweit die Fertigkeiten, das Wissen und die Fähigkeiten einer Person den Anforderungen der Umwelt gerecht werden können, und als solches geht es um die persönliche Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, den Anforderungen des Umfelds zu entsprechen.

Methodologisch soll demnach eine detaillierte Analyse der Passung von Bedürfnissen der Lehrperson und den beruflichen Unterstützungsangeboten bzw. Fähigkeiten und Anforderungen unter den Bedingungen aktueller Digitalität erfolgen, was dem individuellen Abgleich hinsichtlich Bedürfnisbefriedigung bzw. einer Kompetenzeinschätzung unter den gegebenen Rahmenbedingungen entspricht. Ein Online-Fragebogen, der im Rahmen der eEducation Fachtagung im November 2021 einem österreichweiten Kreis interessierter Expert*innen vorgestellt wird, um im Anschluss daran über das eEducation-Netzwerk an Lehrpersonen aller Fachbereiche und Schulstufen verteilt zu werden, soll hier möglichst umfangreich Einblick gewähren und bis Ende des Jahres 2021 eine aussagekräftige Datenlage für das Projekt herstellen.

Dargelegte Ausführungen unterstreichen, dass Lehren und Lernen im Umfeld allgegenwärtiger Digitalität Orientierungs- und Einordnungshilfen bedürfen (Biesta, 2012), um der unausweichlichen und sich immer weiter ausbreitenden Verschmelzung von Mensch und Technik zu begegnen, wobei alte Prozesse verschwinden und neue entstehen. Die Skizzierung dieser Zusammenhänge macht deutlich, dass eine breite Sichtweise notwendig sein wird, um Lehrbeauftragten ein sowohl individuell adaptierbares wie auch universell einsetzbares Maßnahmenpaket anbieten zu können. Zentrales Thema sei ja die Optimierung des Lehrens und Lernens in einem Umfeld, in dem Innovation sowohl Katalysator des Wandels als auch bestimmendes Ergebnis darstellt.

Ergebnisse

Nach intensiver Analyse relevanter Literatur befindet sich das Dissertationsprojekt nun in einer Phase der Extraktion relevanter Erkenntnisse aus teils bereits vorhandenen Fremdstudien als auch aus eigenem empirischen Da-

tenmaterial. Dabei stützt sich die Arbeit sowohl auf qualitative Forschungsergebnisse als auch auf validierte quantitative Untersuchungsdesigns, wie beispielsweise den Basic Need Satisfaction and Frustration Scales (van den Broeck et al., 2010). Die Auswertung aktuell erhobener Studiendaten zeigt bereits sehr interessante Tendenzen, sie befindet sich jedoch noch in einem Stadium, in dem reliable Daten nicht präsentiert werden können. Nachfolgende Publikationen werden hier umfassend Einblick gewähren und sollen den wissenschaftlichen Diskurs anregen.

Ziel ist es in letzter Konsequenz, den Anforderungen an Lehren und Lernen unter den gegebenen Bedingungen gerecht zu werden und den Einsatz nachhaltiger Unterrichtsdesigns zu forcieren. Methoden der Design Forschung werden zur Anwendung kommen, um in diesem komplexen, interagierenden System wiederverwendbare Designprinzipien zu identifizieren und integrierte Lösungen und Maßnahmenpläne offerieren zu können. Angestrebtes Ergebnis dieses Dissertationsprojekts ist es, dem klaren und wachsenden Bedürfnis, die Herausforderungen mit denen sich Pädagog*innen in dieser einschneidenden Zeit des digitalen Umbruchs konfrontiert sehen, kompetent und mitgestaltend zu begegnen und wirksame Unterstützungssysteme anbieten zu können.

Dauer	Bis Dezember 2022
Kooperationen	Johannes Kepler Universität JKU Linz

Literatur

- Astakhova, M. N. (2016). Explaining the effects of perceived person-supervisor fit and person-organization fit on organizational commitment in the U.S. and Japan. In: *Journal of Business Research* 69 (2), S. 956–963.
- Beasley, C. R., Jason, L. A. & Miller, St. A. (2012). The general environment fit scale: A factor analysis and test of convergent construct validity. In: *American journal of community psychology* 50 (1-2), S. 64–76.
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). In: *Dil Ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi* 15 (1), S. 231–246.
- Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. In: *Phenomenology & Practice* 6 (2), S. 35–49.
- BMBWF (2020). 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html> (28.09.2021).
- Brandhofer, G., Miglbauer, M., Fikisz, W., Höfler, E. & Kayali, F. (2020): Die Weiterentwicklung des Kompetenzrasters digi.kompP für Pädagog*innen. In: Christine Trültzsch-Wijnen und Gerhard Brandhofer (Hg.): *Bildung und Digitalisierung: Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 51–72.
- Cable, D. M. & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration. In: *Journal of Applied Psychology* 89 (5), S. 822.

- Chatman, J. A. (1989). Improving Interactional Organizational Research: A Model of Person-Organization Fit. http://faculty.haas.berkeley.edu/Chatman/papers/39_ImprovingIntxOrgResearch.pdf (28.09.2021).
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. In: *Academy of management journal* 39 (2), S. 292–339.
- Edwards, J. R. & van Harrison, R. (1993). Job demands and worker health: Three-dimensional reexamination of the relationship between person-environment fit and strain. In: *Journal of Applied Psychology* 78 (4), S. 628.
- Egger, J. W. (2020). Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung – ein wirkmächtiges kognitives Konstrukt für gesundheitliches Verhalten. In: *Psychologie in Österreich* (40), S. 327–335.
- Greguras, G. J. & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. In: *Journal of Applied Psychology* 94 (2), S. 465.
- Hepp, A. (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In: *Kommunikation–Medien–Konstruktion*: Springer, S. 27–45.
- Lewin, K. (1936). Principles of topological psychology. In: New York-London.
- Locke, Edwin A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In: *Handbook of industrial and organizational psychology*.
- McGrath, J. E. (1976). Stress and Behavior in organizations / Handbook of industrial and organization psychology, M. Dunnette: Chicago: Rand McNally.
- Murray, H. (1938). Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age.
- OECD (2008). Innovating to Learn, Learning to Innovate. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264047983-en> (28.09.2021).
- Pee, L. & Min, J. (2017). Employees' online knowledge sharing: the effects of person-environment fit. In: *Journal of Knowledge Management*.
- Porter, L. W. & Lawler, Edward E. (1968): What job attitudes tell about motivation: Harvard Business Review Reprint Service.
- van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., de Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. In: *Journal of occupational and organizational psychology* 83 (4), S. 981–1002.
- Virtuelle PH im Auftrag des BMBWF (2019). *digi.kompP - Digitale Kompetenzen für PädagogInnen*. <https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/> (28.09.2021).

Das Konzept der Lesson Study¹ im Rahmen der schulischen Fachpraktika im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (AB) an der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Isolde Kreis, Daniela Rippitsch

Projektbeschreibung

Im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien absolvieren Lehramtsstudierende im Masterstudium der Sekundarstufe AB in jedem ihrer Studienfächer ein Fach- bzw. Spezialisierungspraktikum an einer AHS, BMHS oder MS. Das Zentrum für Pädagogisch Praktische Studien (ZePPS) in Kärnten hat die Aufgabe, den Studierenden im Rahmen der Pädagog*innenbildung Neu, pädagogisch-praktische Lernmöglichkeiten und Erfahrungen in der Schule und anderen pädagogischen Feldern zu ermöglichen. Dazu zählen auch die schulischen Praktika im Masterstudium (PPS 4 bzw. PPS 5), die in den Studienfächern bzw. Spezialisierungen zu absolvieren sind und am Standort Kärnten nach dem Konzept der Lesson Study angeboten werden. Das grundlegende Ziel dieser Praktika ist der Erwerb von spezifischen berufsbezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten in Anlehnung an den Bologna Gedanken der Lehrer*innenbildung, der ausgehend von der Erstausbildung die gesamte Berufslaufbahn als lebenslangen Qualifizierungsprozess im Sinne eines Professionalisierungskontinuums versteht (Krainz-Dürr & Messner, 2018).

Die Studierenden der Masterstudien Sekundarstufe AB, die kein aufrechtes Anstellungsverhältnis an einer Schule haben, absolvieren diese Praktika, die bisher zweimal jährlich angeboten wurden und ab dem WS 2020/21 ausschließlich im Wintersemester angeboten werden.

Lesson Study ist ein Konzept, das versucht, das Lernen durch die Augen der Schülerinnen und Schüler zu sehen (Hattie, 2013), und ist Ausgangspunkt dafür, den Unterricht gemeinsam weiterzuentwickeln. Lesson Study bedeutet sinngemäß übersetzt Unterrichtserforschung und kommt ursprünglich aus Japan. Eine Gruppe von Lehrkräften, meist mit einem gemeinsamen fachlichen Hintergrund, plant gemeinsam den Unterricht, beobachtet den Unterricht und wertet Unterrichtserfahrungen aus und leitet daraus Fragestellungen bzw. Ziele für die Weiterentwicklung des Unterrichts ab. Die Beobachtung des Schüler*innenlernens evaluiert die Wirkung des gemeinsam erstellten Unterrichtskonzepts. Es handelt sich dabei um ein Konzept zur Professionalisierung von Lehrkräften in professionellen Lerngemeinschaften, das sowohl in der Aus- als auch in der Fort- und Weiterbildung mit dem Ziel eingesetzt wird, den Unterricht und damit auch die Schule weiterzuentwickeln. Internationale und nationale Forschungsergebnisse zeigen,

¹ Der Singular wird in diesem Beitrag in Anlehnung an Mewald & Rauscher (2019) verwendet, da das Konzept angesprochen wird.

dass durch das gemeinsame forschende Arbeiten die Motivation und die Zufriedenheit aller beteiligten Personen ansteigt, dass durch das genauere Hinschauen die Diagnosefähigkeit verbessert wird und eine Förderung der Reflexions- und Feedbackkultur erzielt wird, die ein besseres Verstehen von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen von Schüler*innen mit sich bringt (Dudley, 2014; Mewald & Rauscher, 2019).

Jedes Fachpraktikum hat 8 ECTS Anrechnungspunkte, wobei sich der darin enthaltene Workload aus den Kontaktstunden an der Schule, den begleitenden Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule und dem Selbststudienanteil zusammensetzt (<https://www.ph-kaernten.ac.at/pps/sekundarstufe/pps-im-masterstudium/>) und zeitgleich mit der fachdidaktischen Begleitlehrveranstaltung im Studium zu belegen ist.

Die Umsetzung des Konzepts der Lesson Study erfolgt im Praktikum nach einem bestimmten Ablauf und beinhaltet mehrere Phasen der Durchführung: Die Prozessbegleiter*innen, alle haben eine Ausbildung zur Lesson Study Trainer*in, organisieren die eintägige Auftaktveranstaltung, bei der die Studierenden u. a. ihren Praktikumsplatz (pro Ausbildungslehrperson max. 5 Studierende) erfahren. Die Ausbildungslehrpersonen werden von Seiten der Studierenden kontaktiert und an der jeweiligen Schule wird nach einem ersten Kennenlernen die gemeinsame Arbeit, die aus folgenden Arbeitsschritten besteht, besprochen: Studierende lernen die Schule kennen, machen erste Unterrichtsbeobachtungen zum Lernverhalten der Schüler*innen, unterrichten an der Schule und bereiten mit der Ausbildungslehrperson und der Prozessbegleitung die Durchführung der beiden fachbezogenen Lesson Study Stunden vor. Nach den Reflexionen und der Auswertung aller vorliegenden Daten werden die Ergebnisse in einer Abschlussveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule präsentiert und in einem Portfolio verschriftlicht. Parallel zum Praktikum an der Schule und den Lesson Study Lehrveranstaltungen an der Hochschule finden an der Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Kärnten die begleitenden Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen statt. Die jeweiligen unterrichtenden Fachdidaktiker*innen werden jedes Semester in einem Workshop über das Konzept der Lesson Study informiert und zur Mitarbeit eingeladen.

Sind Lesson Study für alle beteiligten Studierenden, Ausbildungslehrpersonen und Prozessbegleiter*innen ein geeignetes Konzept für das Fachpraktikum der PPS 4 im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe AB in Kärnten?

**Wissenschaftliche
Fragestellung**

Die Forschungsfrage bezieht sich sowohl auf die Pilotstudie als auch auf das geplante Forschungsprojekt.

In Zusammenarbeit mit dem ZePPS Team, unter der Leitung von Isolde Kreis, wurde ein Konzept für die Fachpraktika im Masterstudium mit Lesson Study entwickelt. Gleichzeitig mit der Konzeptionierung wurde eine Begleitforschung geplant und ein Forschungsdesign entwickelt, das nach mehreren Jahren evidenzbasiert zeigen soll, ob sich das Konzept der Lesson Study als ein geeignetes Angebot in der Ausbildung bewährt.

**Studiendesign und
Forschungsmethoden**

Die Fachpraktika wurden bisher zweimal, im WS 2020/21 und im SS 2021, unter erschwerten Rahmenbedingungen aufgrund der COVID-19 Präventionsmaßnahmen vorwiegend im Distance Learning durchgeführt. Besonders herausfordernd gestaltete sich das Wintersemester 2020/21, da Studierende als ‚schulfremde Personen‘ galten und daher keine Praktika mit Präsenzphasen an den Schulen stattfinden konnten. Diese Regelung wurde im Sommersemester 2021 erfreulicherweise aufgehoben und damit ein regelmäßiger Besuch an den Schulen möglich. 49 Studierende haben mittlerweile die PPS 4 abgeschlossen. Fragebogenerhebungen bei den Studierenden, Ausbildungslehrpersonen und Prozessbegleiter*innen dienen als Grundlage für eine Pilotstudie (2020 bis 2021) und ein geplantes Forschungsprojekt (2021 bis 2023), das 2022 an der Pädagogischen Hochschule eingereicht wird. In Anlehnung an diese Pilotstudie und ihren Ergebnissen und Erkenntnissen sollen über zwei Jahre hinweg kontinuierlich Daten bei den genannten Zielgruppen mittels qualitativer und quantitativer Erhebungen in einem Mixed Methods Verfahren erhoben werden. Damit ist es möglich, zu einer evidenzbasierten Entscheidung zu kommen, ob die Fachpraktika nach dem Konzept der Lesson Study auch in den nächsten Jahren angeboten werden sollen.

Das Begleitforschungskonzept zu den Fachpraktika – sowohl die Pilotstudie als auch das Forschungsprojekt – wird wissenschaftstheoretisch der Evaluationsforschung zugeordnet (Stockmann 2006). Es handelt sich dabei um eine Forschung der angewandten Sozialforschung, die nach Bortz & Döring (2002) wie folgt beschrieben werden kann: *„Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“* (S. 96). Damit können Aussagen zur Wirksamkeit oder auch Nicht-Wirksamkeit eines Konzeptes, eines Projekts oder eines Modells gemacht werden.

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. Stockmann (2006) beschreibt drei Funktionen der Evaluationsforschung, nach der sich die Beforschung orientiert: Die Erkenntnisfunktion, die Dialog- bzw. Lernfunktion, sowie die Legitimationsfunktion. Die Erkenntnisfunktion lässt Rückschlüsse zu, wie das Projekt von Personen auf den unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule beurteilt wird und worin die Stärken und Schwächen liegen. Die Dialog- bzw. Lernfunktion sieht vor, dass die Ergebnisse der Datenerhebungen mit den Stakeholdern diskutiert wird. Die Legitimierungsfunktion zeigt auf, ob die Investitionen in das Projekt ihre Berechtigung haben. Dabei soll die Beziehung zwischen „Forschenden“ und „Beforschten“ in einer nicht-hierarchischen Weise gesehen werden (Glassman & Erdem, 2014, S. 215).

Der Forschungsansatz bietet die Gelegenheit eines gemeinsamen Lernens im Sinne einer kontinuierlichen Professionalisierung (Sprung, 2016).

Personengruppe	Anzahl der Befragten	Methode/n
Studierende: Eingangserhebung im WS 2020/21	28	Fragebogen (Papier)
Studierende: Endbefragung im WS 2020/21	22	Online-Fragebogen
Studierende: Eingangserhebung im SS 2021	15	Online-Fragebogen
Studierende: Endbefragung im SS 2021	19	Online-Fragebogen
Ausbildungslehrpersonen im WS 2020/21	11	Online-Fragebogen und Mentimeter
Ausbildungslehrpersonen im SS 2021	8	Online-Fragebogen und Mentimeter
Prozessbegleiter*innen im WS 2020 und im SS 2021	4	SWOT-Analyse

Tabelle 1:
Erhebungen im
Studienjahr 2020/21

Die Auswertung der Studierenden-Fragebögen erfolgt mittels statistischer Verfahren. Die Mentimeter-Erhebungen bei den Ausbildungslehrpersonen und die SWOT Analysen der Prozessbegleiter*innen werden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2003) ausgewertet (s. Tab. 1).

Auszugsweise werden im Folgenden Ergebnisse der Befragungen bei den Studierenden, den Ausbildungslehrpersonen und den Prozessbegleiterinnen aufgezeigt. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Erhebungen im Winter- und im Sommersemester.

Ergebnisse

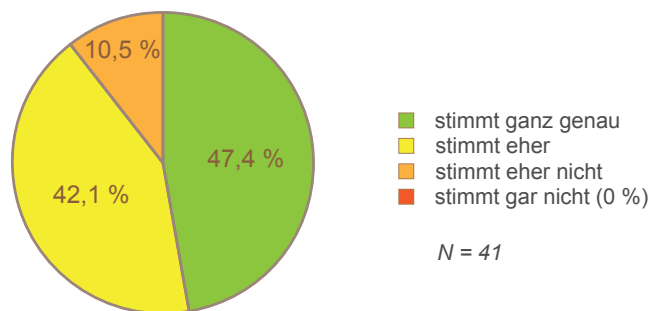
Die bisherigen Ergebnisse der Studierendenerhebungen zeigen, dass sie bei den bereits absolvierten Praktika im Bachelorstudium eine Vielzahl an guten Erfahrungen gemacht und einen guten Einblick in ihren zukünftigen Beruf erhalten haben. Dementsprechend hoch sind die Erwartungen beim Einstieg in die Master-Fachpraktika der PPS 4. Die Studierenden schätzen sich selbst als sehr motiviert und engagiert ein, wissen, was sie sich vom Praktikum erwarten, und fühlen sich zu Beginn der Praktika gut über die organisatorischen Rahmenbedingungen informiert.

Die Ergebnisse der Befragungen zeigen auf, warum Studierende das absolvierte Praktikum als erfolgreich oder als nicht erfolgreich bewerten. Nachstehende Beispiele aus den Befragungen bieten hier einen ersten Eindruck: Weil „*ich viel Neues kennenlernen durfte und ich noch sensibler im Umgang mit den Schüler*innen wurde*“; „*ich die andere Perspektive, nämlich jene der Lernenden, kennen lernen konnte. Diese Sicht hat auch meine Wahrnehmung als Lehrperson geändert: Ich sehe mich jetzt als ein Lernprozessbegleiter, der den Kindern ein möglich differenziertes Angebot liefern soll. Ich bin mir auch bewusst geworden, mein eigenes Handeln mehr zu reflektieren*“; „*ich ein neues Konzept zu interkollegialer Unterrichtsentwicklung kennengelernt habe*“. Die Studierenden führen auch an, dass für sie das Praktikum nicht erfolgreich

war, zum Beispiel weil „die Organisation mit einer der Ausbildungslehrpersonen nahezu unmöglich war ... und die Zusatzaufgaben seitens der PH den Fokus vom praktischen Unterrichten nimmt“.

Eine Mehrheit der Studierenden ist der Ansicht, dass das Konzept der Lesson Study auch weiterhin in den Fachpraktika der PPS 4 angeboten werden soll, wie Abbildung 1 zeigt.

Abbildung 1:
Meinung zur Beibehaltung / Nichtbeibehaltung der Lesson Study in den PPS 4 auf Basis der Frage: „Sollte aus Ihrer Sicht das Konzept der Lesson Study in den PPS 4 beibehalten werden?“



Die Ausbildungslehrpersonen betonen in allen bisherigen Erhebungen die gute und in den meisten Fällen sehr verlässliche Zusammenarbeit mit den Masterstudierenden, die aufgrund des bereits abgeschlossenen Bachelorstudiums auch ihre Jungkolleg*innen sein könnten. Bei den Rückmeldungen wird ganz besonders die Chance eines gemeinsamen Lernens aller beteiligten Personengruppen betont. Die Ausbildungslehrpersonen führen an, dass sie von der Kooperation mit den Studierenden selbst sehr profitieren – sie bekommen oft einen neuen Blickwinkel auf das Lernen ihrer Schüler*innen, stehen nicht im Mittelpunkt der Beobachtung der Studierenden wie in anderen Praktika und sehen in der Kooperation mit den PPS 4 eine Weiterentwicklung ihres eigenen Unterrichts.

Die Prozessbegleiter*innen sind an einer kontinuierlichen Optimierung und Weiterentwicklung der Fachpraktika interessiert. Von allen Prozessbegleiter*innen wird die sehr gute und professionelle Teamarbeit betont, die aus ihrer Sicht eine wesentliche Grundlage für die Durchführung der Praktika mit Lesson Study bedingen. Eine Haltung, die sich darin zeigt, dass während der Durchführung der Praktika kontinuierlich Reflexionsgespräche stattfinden, die zu Adaptierungen des Konzepts führten, wie zum Beispiel die zeitlich ausgedehnte Auftaktveranstaltung, bei der nun neben organisatorischen Vorgaben auch bereits Inhalte zu Lesson Study bearbeitet werden. Weiters wurden die Anforderungen und Vorgaben für die Studierenden-Portfolios präzisiert, die damit eine qualitative Verbesserung mit sich gebracht haben; auch wurden die Arbeitsaufgaben für das Selbststudium überarbeitet und die Rahmenbedingungen und Vorgaben für die Zusammenarbeit an den Schulen wurden individueller – je nach den Bedingungen und Voraussetzungen der Partnerschulen – gestaltet.

Dauer Pilotstudie: 2020 bis 2021; geplant ist ein weiterführendes Forschungsprojekt 2021 bis 2023

Ausbildungslehrpersonen, die einen Pool an Lesson Study-Trainer*innen bilden; Teilnahme am internationalen Netzwerk CARN, einer Untergruppe des Collaborative Action Research Networks

Kooperationen

Österreichweiter Austausch, bundesweite Tagungen und Überlegungen für eine zukünftige österreichweite Zusammenarbeit zum Konzept der Lesson Study, organisiert von Gabriele Isak, Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung an der PHK

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer Verlag.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study. A Handbook*.
<http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook> (15.06.2021).
- Glassman, M., & Erdem, G. (2014). Participatory Action Research and its Meanings. *Adult Education Quarterly* 64(3), S. 206–221.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers"* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Krainz-Dürr, M. & Messner, H. (2018). Pädagog/innenbildung NEU unter Governanceperspektive. In P. Posch & S. Zehetmeier, *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer* (S. 149–164). Münster: Waxmann.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Pädagogik für Niederösterreich/ Band 7*. Innsbruck: Studienverlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Übersicht über die Praktika und Begleitlehrveranstaltungen im Rahmen der PPS. <https://www.ph-kaernten.ac.at/pps/sekundarstufe/pps-im-masterstudium/> (5.10.2020).
- Stockmann, R. (2006). *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Leske+Budrich.
- Sprung, A. (2016). Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik: https://pdfs.semanticscholar.org/9444/e4a44a3ed508c8ffcf0f1111e6d6ec30a47f.pdf?_ga=2.163832439.912103528.1586934968-1427650396.1586934968 (15.04.2020).

Akzeptanz von elektronischer Kommunikation und E-Learning-Maßnahmen im Deutsch-Unterricht unter Covid-19 bei Schüler*innen einer MS mit und ohne migrantischem Hintergrund

Gerda Kysela-Schiemer, Ilse Lehrbaumer

Projektbeschreibung

Von Mitte März bis Mai 2020 wurden alle Schulen erstmalig durch die pandemische Situation, Covid-19, in Österreich geschlossen. Der Unterricht musste schlagartig digital durchgeführt werden. Die Unvorhersehbarkeit der Ereignisse machte klar, dass alle Betroffenen nur unzureichend auf die neuen Umstände vorbereitet waren. Im Lockdown 2020 erfolgte die tägliche Kommunikation und damit der Deutsch-Unterricht in untersuchter MS fast ausschließlich schriftlich; nur in Ausnahmefällen wurde telefonisch Kontakt aufgenommen.

Entsprechend der unvorbereiteten Vorgangsweise und den E-Learning-Aufgabenstellungen über google.classroom konnte nur begrenzt Akzeptanz durch die Betroffenen erzielt werden. Es zeigten sich bisweilen große Probleme, aber auch überraschende Wendungen und Erfolge. Der Anteil an Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache ist an der untersuchten MS besonders hoch, deshalb ist die Frage nach Akzeptanz, Verständnis, Aufgabenbewältigung und Lehr-/Lernerfolg durch E-Learning besonders relevant.

Wissenschaftliche Fragestellungen

- Wie werden elektronische Kommunikation / E-Learning-Maßnahmen im Deutsch-Unterricht bei Schüler*innen einer MS mit und ohne migrantischem Hintergrund akzeptiert?
- Welche Formen der Bewältigung durch Schüler*innen / durch Lehrpersonen können genannt werden?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Schaffung von Akzeptanz sowie Motivation gegenüber E-Learning-Maßnahmen wird als notwendige Voraussetzung für deren Erfolg erachtet. Es wird angenommen, dass die Akzeptanz von Maßnahmen eine unerlässliche Dimension für gelungene Aufgabenbewältigung ist (vgl. Dittler & Jechle, 2009, S. 425; Kysela-Schiemer, 2019, S. 141 ff.). Aus diesem Grund soll aufgezeigt werden, ob und wie Akzeptanz von E-Learning-Maßnahmen in Zeiten des Shutdowns erzielt werden kann und welche inhaltlichen, didaktischen und technischen Anforderungen gestellt werden. Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird im Mixed-Method-Verfahren gearbeitet. In einem ersten Schritt, im ersten Lockdown, wurden in der fünften und sechsten Schulstufe der MS Schüler*innen nach Kriterien der Erstsprache, Geschlecht und besonders guter / mäßiger Aufgabenbewältigung / Kommunikationsstruktur durch die involvierte Deutsch-Lehrkraft vor-ausgewählt.

Auf freiwilliger Basis und nach Einverständniserklärung der Eltern / Erziehungsberechtigten wird eine Stichprobe von jeweils drei Schüler*innen pro Klasse mit unterschiedlichem Leistungsniveau in der deutschen Sprache gezogen. Die Aufgabenbearbeitungen erfolgen während des gesamten Shut-down über google.classroom: Sowohl der Kommunikationsverlauf als auch die exemplarisch ausgewählte Aufgabenstellung werden Gegenstand der qualitativen Erhebung. Den Proband*innen wird zudem ein Fragebogen ausgehändigt, der die besondere Arbeitssituation im familialen Umfeld während des Shutdowns vertiefend beleuchtet.

Die Auswertung des Materials erfolgt qualitativ und quantitativ in Kombination von Einzelfall- und Dokumentenanalysen. Beide Untersuchungsmethoden berücksichtigen den gesamten Analyseprozess und erlauben Rückgriffe auf den jeweiligen Fall in seiner Gesamtheit, um zu tiefergreifenden Erkenntnissen, nicht nur in Bezug auf die Schüler*innen, sondern auch in Bezug auf die Lehrpersonen und, nach Möglichkeit (Aussagen der Schüler*innen) in Bezug auf die Herausforderungen im Alltag für die jeweiligen Familien – wenn Schule plötzlich zu Hause stattfindet – zu gelangen (vgl. Mayring, 2002, S. 41 ff.).

Die Studie wird durch Ableitung von Gelingensbedingungen nach Vergleich mit dem Lock-Down 2021 abgerundet und ein Empfehlungskatalog für E-Learning-Maßnahmen (Akzeptanz) wird erstellt. Im Hinblick auf zukünftige Distance-Learning-Szenarien wird aufgezeigt, inwiefern Schule maßgeblich durch digitale Infrastrukturen das gesamte Familiensystem entlasten und Schüler*innen zu selbstständiger Arbeit befähigen kann (vgl. Gerhardts et al. 2020, S. 2).

Zwei der bisherigen Ergebnisse sollen näher ausgeführt werden:

Ergebnisse

1. a) Analyse der technischen und didaktisch-methodischen Möglichkeiten in der Schule

- Die Infrastruktur, individuelle Ausstattung von Lehrpersonen und Schüler*innen waren zu Beginn des ersten Lockdowns in Österreich (ab 15. März 2020) an den Pflichtschulen großteils nicht geeignet, tatsächlich den geforderten E-Learning-Prozess (der Begriff wird sehr weit gefasst, bezieht sich hauptsächlich auf schriftliche Distribution durch digitale Medien von Arbeitsaufträgen) problemlos einzuleiten.
- Auffällig ist die unzureichende Ausstattung vieler Kinder im IT-Bereich. Fast alle hatten keinen eigenen PC, keinen Laptop oder ein I-Pad. Mehrheitlich geben die Kinder an, mit dem Smartphone zu lernen. Hinzu kommt, dass die meisten Schüler*innen keine eigenen Räumlichkeiten oder zumindest einen Arbeitsplatz haben, um ungestört lernen zu können.
- Im ersten Lockdown erfolgte die Kommunikation mit den Schüler*innen rein schriftlich über google.classroom. Es wurde nicht versucht, via Videoconferencing-Tools mit den Schüler*innen in Kontakt zu treten. Teilweise erfolgte die Kommunikation unterstützend über Telefon zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen.

b) Untersuchung der Aufgabenstellungen nach Kompetenzbereichen im Deutsch-Unterricht über neun Wochen Lockdown:

Dafür wurde vom Forscherinnenteam ein übersichtlicher Angebotskatalog erstellt, der zeigt, dass die Kompetenzbereiche immer über jeweils ganze Wochen schwerpunktmäßig behandelt wurden – alternative Angebote für leistungsstärkere Schüler*innen, eine Individualisierung oder ein kreativer Mix / Woche wurden nicht angedacht. Die Lernszenarien umfassten schwerpunktmäßig Aufgaben aus den Kompetenzbereichen Lesen, Schreiben, Schreiben / Rechtschreiben (jeweils zwei Wochen Dauer), Rechtschreiben allein (eine Woche) sowie Zuhören / Sprechen (eine Woche) und Zuhören / Sprachbetrachtung (eine Woche). In den Osterferien wurden „Anregungen“ in gemischter Form zum Üben angeboten.

2. Analyse der familialen Verhältnisse – Ausstattung im IT-Bereich – Unterstützungsmöglichkeiten für die Aufgabenbewältigungen – persönliche Akzeptanz der Maßnahmen und Kontinuität der Aufgabenbearbeitung:

- Die Familien sind größtenteils zumindest mit einem oder mehreren PCs oder Tablets ausgestattet, ungeachtet dessen bearbeiten alle befragten Schüler*innen ihre Aufgaben ausschließlich mit dem Smartphone.
- Die von den Kindern angegebenen Arbeitszeiten für die Deutschaufgaben beträgt im Schnitt eine bis vier Stunden pro Tag.
- Die Aufgaben werden unterschiedlich gewissenhaft, zwischen maximal 100 % und minimal 42 % erledigt.

Dauer Wintersemester 2020/21 bis Wintersemester 2022/23

Kooperationen Genehmigt durch Bildungsdirektion NÖ, Juni 2020

Literatur

- Dittler, U. & Jechle, T. (2009). E-Learning in der Aus- und Weiterbildung. In L.-J. Issing, P. Klimsa (Hrsg.). *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 419–426). München: Oldenbourg.
- Gerhardts, L. & Kamin, A.-M. & Meister, D. M. & Richter, L. & Teichert J. (2020). Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. *medienimpulse* 58, 2. doi: 10.21243/ml-02-20-30 (22.7.2021).
- Kysela-Schiemer, G. (2019). E-Learning in der Lehrerbildung. Akzeptanz und Wirksamkeit von E-Learning-Maßnahmen für Pflichtschullehrkräfte (141–172). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:466:2-38556>
<http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-1096> (22.7.2021).
- Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

SCHLEMEDI 1.0 – *SCH*reiben und *LE*sen mit *ME*dien *DI*gital 1.0

Gerda Kysela-Schiemer, Konstanze Edtstadler

Nicht erst seit Covid-19 wird Unterricht digital angereichert oder gestaltet, wenngleich ein Modernisierungsschub durch die pandemische Situation in allen Schularten eingesetzt hat. Ein möglichst innovativer Unterricht soll auch in Zukunft durch die pädagogisch versierte Nutzung vielfältiger Möglichkeiten von digitalen Unterrichtsmitteln in der schulischen Lehre in allen Gegenständen und Schulstufen erzielt werden (vgl. Masterplan Digitalisierung BMBWF, 2018). Obwohl digitale Zusatzmaterialien fast flächendeckend für die Lehr-/Lernmittel an Österreichs Schulen vorhanden sind und verwendet werden, ist bis dato nicht untersucht, ob und inwiefern sie fachwissenschaftliche, fachdidaktische und / oder mediendidaktische Qualitätskriterien erfüllen. Zudem ist nicht ausreichend untersucht, wie diese Angebote von Lehrkräften eingeschätzt bzw. im Regelunterricht eingesetzt werden. SCHLEMEDI 1.0 geht diesen Forschungslücken nach.

- Welche fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und mediendidaktischen Qualitätskriterien lassen sich aus der wissenschaftlichen Literatur für den Einsatz digitaler Materialien ableiten?
- Welche Templates / Formate werden auf gängigen Sites für (kostenlose) Online-Übungen häufig verwendet?
- Inwiefern bieten digitale (vs. analoge) Übungsformate einen didaktischen Mehrwert?
- Wie korrespondieren digitale Zusatzmaterialien mit den Inhalten der (gängigen) Fibeln?
- Welchen didaktischen Mehrwert bieten digitale Zusatzmaterialien in Fibeln?
- Wie können konkrete Erstlese-/Erstschreibübungen sinnvoll im Unterrichtsgeschehen kontextualisiert werden?
- Wie werden digitale Übungen von Lehrkräften anhand des Kriterienkatalogs eingeschätzt?
- Wie können Lehrkräfte notwendige Ergänzung / Hilfestellung bieten?

Das Projekt SCHLEMEDI 1.0 geht den Fragen nach Nutzung, dem möglichen Mehrwert und tatsächlichen Einsatz digitaler Materialien im Unterricht eingeschränkt auf das Erstlesen und Erstschreiben einerseits aus dem Web (LearningsApps) und andererseits für digitale Zusatzangebote von besonders beliebten, d. h. den fünf am häufigsten im Unterricht eingesetzten Fibeln für die Grundschule nach.

Eine solche Analyse ist im Sinne der Qualitätssicherung notwendig, wenngleich die Begrifflichkeit „Qualität“ aufgrund subjektiver Bewertungskomponenten nicht einfach und eindeutig beantwortet werden kann (vgl. Knispel, 2008, S. 18). Zudem muss eine klare Definition von Lehr-/Lernmaterial getroffen werden (vgl. Arnold et al., 2011, 2013 & Weidenmann, 2001, 2002).

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

Studiendesign und Forschungsmethoden

Beide Begrifflichkeiten zu schärfen ist für die Professionalisierung von Lehrkräften notwendig, weil vorhandene und leicht zugängliche Angebote gern genutzt werden und es sich beim Erstlesen und Erstschreiben um einen für den weiteren Bildungserfolg maßgeblich beeinflussenden Kompetenzerwerb von Kindern handelt. Deshalb ist erklärtes Ziel von SCHLEMEDI 1.0, wissenschaftlich fundierte Kriterien für die Entwicklung und den Einsatz von digitalen Zusatzangeboten im Unterricht für das Erstlesen und Erstschreiben mit der und für die Praxis aufzubereiten.

Der dafür im Pilotprojekt SCHLEMEDI entwickelte theoriebasierte Kriterienkatalog (Kysela-Schiemer & Edtstadler, 2020, 2021), der auf linguistischer, allgemein didaktischer, sprachdidaktischer und mediendidaktischer Ebene Unterscheidungsmerkmale anbietet, ist Basis für weitere Untersuchungen. Der Kriterienkatalog wurde im Projekt Studierenden im Masterstudium (Lehramt) in Österreich (PHSt und PHK) und Deutschland (Anmerkung: Autorin Kysela-Schiemer hat Lehrverpflichtungen an der PHK und an der Universität Paderborn, NRW) gegeben. Im Rahmen seminaristischer Aufgabenstellungen wurde der Katalog zum einen verwendet und zum anderen kritisch überprüft, um so die Akzeptanz festzustellen und eine fundierte Grundlage für eine eventuell weitere Überarbeitung der Kriterien zu erhalten.

Zunächst gingen die Studierenden intuitiv vor, indem sie LearningApps für das Erstlesen und Erstschreiben nach ihrem bisherigen Erkenntnisstand, ohne Bekanntgabe des Kriterienkatalogs, überprüften. Dafür wurden den Student*innen zufällig ausgewählte, aber von den Autorinnen des Kriterienkatalogs bereits analysierte Übungen zur Thematik auf der Plattform LearningApps zugewiesen, um im Anschluss anhand von Leitfragen schriftlich reflektiert zu werden. Dadurch konnte ermittelt werden, an welche Kriterien die Student*innen ohne Vorlage gedacht hatten. Erst nach Erklärung und Bekanntgabe des Kriterienkatalogs erfolgte eine neuerliche, fundierte Analyse der betreffenden Übung, um positive und negative sowie auch unklare / nicht nachvollziehbare und besonders wichtige Items auszuloten.

Zudem wurden digitale Zusatzmaterialien für die fünf beliebtesten Fibeln in Österreich untersucht, wobei klar wird, dass ein Vergleich zwischen den LearningApps-Übungen und den professionell erstellten Zusatzmaterialien allein aus produktionstechnischer Sicht nicht zulässig ist. Sie werden jedoch ebenfalls nach fachwissenschaftlichen (linguistischen), fachdidaktischen und mediendidaktischen Kriterien untersucht.

Vorläufige Ergebnisse

Zwei der vorläufigen Ergebnisse werden exemplarisch dargestellt:

1. Vorbereitung zur Adaptierung des erstellten Kriterienkatalogs anhand von Evaluierungen von Masterstudierenden in Hinblick auf die angestrebte Praxistauglichkeit, um eine höchstmögliche Akzeptanz für die Arbeit mit dem Kriterienkatalog bei Lehrkräften zu erzielen.
2. Beginn der Erstellung einer Handreichung mit ergänzenden Erläuterungen sowie einer guten Aufbereitung des notwendigen Hintergrundwissens in Verbindung mit konkreten Beispielen und Kriterien, die insbesondere von mehreren Evaluierer*innen als schwer nachvollziehbar wahrgenommen wurden.

Ad 1) Hier überwiegen die positiven Rückmeldungen bzw. jene, die aufzeigen, welche Schwierigkeiten sich bei der Evaluation von digitalen Angeboten zeigen, wie beispielsweise:

- Es ist von Vorteil, dass die Kriterien in die drei Bereiche aufgeteilt werden und sie gut und verständlich formuliert sind.
- Die Kriterien sind gut nachvollziehbar.
- Wahrscheinlich kann keine Übung alle Kriterien erfüllen.
- Die Vielzahl an Kriterien erfordert viel Zeit – Evaluation ist zeitaufwändig.
- Ein großes Hintergrundwissen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik erscheint als notwendig.

Ad 2) Die konkreten Aussagen der Student*innen zu einzelnen Fragen helfen, die Handreichung so praxistauglich wie möglich zu gestalten. Obwohl die Rückmeldungen nur vereinzelt und uneinheitlich kommen, finden sie in den weiteren Überlegungen Berücksichtigung.

Als nicht / wenig nachvollziehbar von einzelnen Befragten werden die beiden fachwissenschaftlichen Kriterien „Durchgängige Fokussierung auf eine vorhandene phonologische Einheit (Silbe, Reim, Onset, Phonem)“ und Verwendung von / in Zusammenhang mit echten Wörtern und die beiden fachdidaktischen Kriterien „Vorhandensein einer spezifischen Rückmeldung (über Richtig-/Falsch-Lösung hinaus)“ und „Einhaltung der richtigen Schreibrichtung“ sowie das mediendidaktische Kriterium „Möglichkeit der Veränderung (inkl. Ausschalten) bei Ton und Lautstärke“ genannt.

Das Forschungsprojekt SCHLEMDI 1.0 wurde seitens des Forums Primar bis Ende 2022 genehmigt. Eine Fortsetzung des Projekts ist bis zum Wintersemester 2023/24 für vertiefende empirische Untersuchungen in Schulen geplant, um den Einsatz von Zusatzangeboten in ausgewählten Klassen zu erheben, motivierende Aspekte resp. Beispiele zu sichten und zu analysieren, ob tatsächlich ein Mehrwert für das Erstlesen und -schreiben verzeichnet werden kann.

Dauer

PH Steiermark mit PH Kärnten – Viktor Frankl Hochschule; weitere Partnerin in Kärnten: Angelika Trattinig

Kooperationen

Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2011). Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien (2. Auflage). Bielefeld: Bertelsmann.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2013). Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien (3. Auflage). Bielefeld: Bertelsmann.
- BMBWF (o. J.). Masterplan Digitalisierung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> (07.11.2021).
- Edtstadler, K. & Kysela-Schiemer, G. (2020). Schreiben und Lesen lernen mit digitalen Medien. Vorstellung von literaturbasierten Kriterien für digitale Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben. Medienimpulse 58 (1), 1–51. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3255/3151> (07.11.2021).

- Edtstadler, K. & Kysela-Schiemer, G. (2021). Zwischen Theorie und Praxis. Der Kriterienkatalog für digitale Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben im Rahmen von SCHLEMEDI (Schreiben und Lesen lernen mit Medien Digital 1.0. In: A. Holzinger & S. Kopp-Sixt & S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 2. Qualität von Schule und Unterricht* (S. 175–182). Münster-NewYork: Waxmann.
- Knispel, K. L. (2008). Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifikationen. Münster: Waxmann.
- Puentedura, R. R. (2012). Focus: Redefinition. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/06/18/FocusRedefinition.pdf> (07.11.2021).
- Weidenmann, B. (2001). Lernen mit Medien (4. Auflage). In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 415–465). Weinheim: Beltz.
- Weidenmann, B. (2002). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess (3. Auflage). In: L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (S. 45–62). Weinheim: Beltz.

Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah / učencih manjšinskega šolstva na Koroškem

Daniel Wutti, Eva Hartmann, Sabine Buchwald

Opis projekta

Z eksplorativno raziskavo želi raziskovalni tim zbrati podatke za posledični prikaz dejavnikov, ki vplivajo na kontinuirano usvajanje jezikov v večjezičnem okolju in uresničitvi le tega v različnih organizacijskih oblikah manjšinskega šolstva na Koroškem. Pozornost je usmerjena tako na notranje kot tudi na zunanje indikatorje, pri čemer k prvim prednostno uvrščamo vpliv šole, medtem ko k drugim sodijo osebni in družbeni dejavniki. Poizvedovanje je uresničeno z metodo vodenega intervjuja, ki osvetljuje štiri kontekste:

- Kontekst I: Družinski in institucionalni jezikovni razvoj in izobrazba na elementarni in primarni stopnji
Poudarek je na lokalnih in časovnih podatkih o pedagoških ustanovah za varstvo otrok v predšolskem obdobju, nadalje na osnovi institucionalnega okvira modelov dvojezičnega pouka na primarni stopnji za rekonstrukcijo procesa usvajanja jezika ter na jeziku razumevanja in sporazumevanja učenk / učencev.
- Kontekst II: Raba jezika
Predmet raziskovanja so informacije o rabi jezika, ki ponazarjajo jezikovno ravnovesje in jezikovno ozadje dvo- in večjezičnih učenk / učencev.

- Kontekst III: Jezikovna kompetenca
Raziskovalna vprašanja se osredotočajo na samooceno jezikovnega znanja na primarni stopnji za slovenščino in nemščino (bralno in slušno razumevanje, govorno izražanje, pisanje) in morebitne druge jezike.
- Kontekst IV: Emocionalno področje
Obravnavan je razmislek o značilnostih in funkcijah jezikov, emocionalni in osebni dejavniki pri usvajanju prvega, drugega in tretjega jezika, pomen in vrednost jezika, motivacija za učenje jezikov, odnos in identifikacija s posameznimi jeziki.

Kateri dejavniki na ravni rabe jezikov, jezikovnih kompetenc, emocionalnega dožemanja jezikov ter institucionalnega okvira vplivajo na usvajanje jezika učenk / učencev manjšinskega šolstva na Koroškem?

Znanstvena vprašanja

Znanstvena raziskava se poslužuje tako imenovanih mešanih metod (Mixed Methods), torej kombinacije kvalitativnega in kvantitativnega pristopa. Njun namen ni, da bi si diametralno med seboj nasprotovala, temveč da bi se medsebojno dopolnjevala in pripomogla k čim večji sporočilni vrednosti in celovitosti rezultatov. Koristnost pristopa ponazarja Mayring (2015) s faznim modelom razmerja med kvalitativno in kvantitativno analizo. Prva faza je namenjena snovanju vprašanj, opredelitvi pojmov, ugotovitvi kategorij in določitvi analitičnih orodij. Druga faza je zaznamovana z uporabo orodij glede na predmet in cilj analize, po potrebi s pomočjo kvantitativnih metod. Tretjo fazo določa povezovanje rezultatov z raziskovalnim vprašanjem ter interpretacija.

Raziskovalna metoda

Polstandardizirani anketni instrument, vodeni intervju, je primeren za kombinacijo kvalitativnih individualnih in kvantitativnih posplošenih izjav. Iz vnaprej pripravljenih vprašanj v obliki opomnika sledi tako sistematičnost kot tudi pogovorna in situacijska danost. Vodeni intervju vsebuje izbirne elemente, kot so pripovedne spodbude, vnaprej sestavljena vprašanja in ključne besede za prosto oblikovana vprašanja. Načelo priprave opomnika je čim večja odprtost, vendar po potrebi tudi vključena struktura (Helfferich, 2014).

Izziv hkratne odprtosti in strukturiranosti je v opomniku uresničen na ravni vrste in načina vodilnih vprašanj ali spodbud, tj. njihov slog in konkretna formulacija ter na ravni konkretne uporabe razvitih smernic v situaciji razgovora. Obe ravni ter ne nazadnje tudi osnovni komunikacijski odnos spraševalke / spraševalca odločajo o kakovosti pridobljenih podatkov z vodnimi intervjuji (Kruse, 2014).

Izhajajoč iz dejstva socialne, kulturne in jezikovne heterogenosti ciljne skupine je potrebi po lastni izbiri jezika zadoščeno z možnostjo odločitve za slovenski ali nemški jezik pri pogovoru, kar omogoča celovito izražanje mnenj ter medkulturno razumevanje. Resch in Enzenhofer (2012) predpostavljata, da pogovor v izbranem jeziku prinaša znanje na stičišču kulture in jezika ter omogoča ustrezno raven komunikacije upoštevajoč življenjski svet intervjuvank / intervjuvancev.

Dosedanji rezultati

Uresničujoč zasnovo raziskave je dokončana razprava o preučitvi lastnih spoznanvnoteoretskih interesov in njihov prenos na raziskovalna vprašanja. Določena je ustrezna metodološka umestitev ter področja raziskave. Po procesu preučevanja opomnika in preizkusnem intervjuju je sestavljen polstandardizirani anketni instrument, vodeni intervju. V ciljni skupini učenk/učencev sekundarne stopnje I na ZG in ZRG za Slovence je bilo zbranih 65 soglasij vzgojnih upravičenk / upravičencev za sodelovanje pri projektu. V časovnem obdobju med 31. majem in 29. junijem 2021 je bilo v prostorih ZG in ZRG za Slovence posnetih 63 slovenskih oziroma nemških intervjujev, ki v povprečju trajajo 33 minut. Tri študentke in en študent Pedagoške visoke šole – Visoke šole Viktorja Frankla so v poletnih mesecih 2021 transkribirali zvočno gradivo. Trenutno se pripravlja analiza podatkov.

Načrtovani časovni okvir

Koledarsko leto 2021 do 2024

Kooperacije

Izobraževalna direkcija na Koroškem v vlogi odobritve dovoljenj za izvajanje znanstvenih raziskav na šolah
Ravnateljica ZG in ZRG za Slovence, prof. mag. Zalka Kuchling, in razredničarke / razredniki šolskega leta 2020/21 na sekundarni stopnji I.

Literatura

- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Resch, K. & Enzenhofer, E. (2012). Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaften und Translationswissenschaften. Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen. In J. Kruse & S. Bethmann & D. Niermann & C. Schmieder (Hrsg.) *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. (S. 80–100). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kurze Zusammenfassung auf Deutsch

Auf der Grundlage des explorativen Forschungsansatzes werden mittels eines halbstandardisierten Erhebungsinstruments, dem Leitfadeninterview, einer Kombination aus qualitativ individuellen und quantitativen generalisierten Aussagen, Indikatoren, die sich auf den Spracherwerb von Schüler*innen des Minderheitenschulwesens in Kärnten / Koroška auswirken, erfasst und analysiert.

Professionsforschung und Forschung im Bereich Schulentwicklung

Brain Circulation in Kärnten – Neueinwanderung in das österreichische Ausbildungssystem

Norbert Jäger, Elisabeth Niederer, Gabriele Pließnig

Projektbeschreibung

In einem sozialwissenschaftlichen Begleitforschungsprojekt untersucht das Forschungsteam des Departments für Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule seit dem Sommersemester 2020 die Ursachen und Folgen von Zuwanderung spanischer Jugendlicher in das österreichische Ausbildungssystem. Die auf zwei Jahre angelegte Begleitforschung des Projekts mit bildungspolitischem Hintergrund bietet die Möglichkeit das nahezu unerforschte pädagogisch relevante Thema von Neueinwanderung durch EU-Mobility-Programme zu erforschen.

Aktuelle Untersuchungen der soziodemografischen Entwicklungen in Kärnten analysieren neben einer derzeit stagnierenden bzw. langfristig sinkenden Bevölkerungsentwicklung und fataler Überalterung im Besonderen räumliche Abwanderungsbewegungen als zentrale Komponenten, welche alarmierende Herausforderungen in Bezug auf die substanzielle Daseinsversorgung in Zukunft prognostizieren. So stellt Kärnten zusammenfassend österreichweit das einzige Bundesland dar, dessen Bevölkerung in den nächsten Jahrzehnten schrumpfen wird (Statistik Austria, 2019).

Eine bereits im Jahr 2015 durchgeführte Studie der Universität Klagenfurt untermauert diese Prognosen der Statistik Austria. Die empirische Untersuchung von abgewanderten Kärntner*innen zeigt, dass es sich vor allem um junge Menschen handelt. 68 % sind zwischen 15 und 34 Jahren. Im Durchschnitt wandern rund 1.000 Personen pro Jahr von Kärnten in andere Bundesländer ab. Der als „Brain Drain“ bezeichnete Effekt beschreibt eben diese Abwanderung von jungen, oftmals gebildeten Menschen. Ausbildungszwecke und der Antritt einer Arbeitsstelle stellen die beiden zentralen Motive für eine Abwanderung aus Kärnten dar (Aigner-Waldner & Klinglmair, 2015). Die schwerwiegende Problematik dieser Erkenntnisse für Kärntens Zukunft ist politischen und wirtschaftlichen Akteur*innen auf Bundes-, Land- und Kommunalebene bewusst. Auch medial wird das Thema immer wieder aufgegriffen.

Eine in Deutschland und mittlerweile auch in einigen Bundesländern Österreichs längst erfolgreich praktizierte mögliche strategische Maßnahme zur Förderung beruflicher Mobilität und Reduktion des Fachkräftemangels setzt die Initiative „Talents for Europe“, indem in diesem Lehrlingsprogramm ausbildungsinteressierte spanische Jugendliche als Migrant*innen nach Kärnten kommen und als Lehrlinge in Betrieben in peripheren Gemeinden im ländlichen Raum integriert werden.

Auch wenn dieser Ansatz im Kern neoliberal ist, kann man sich der Notwendigkeit (vor allem demografischer Art) nicht entziehen.

Durch die Vorqualifizierung der spanischen Jugendlichen in den Tätigkeitsbereichen von österreichischen Mangelberufen (z. B. Köchin / Koch) sowie systematischer Sprachvorbereitung bis zum B1 Sprachniveau durch den Projektträger im Herkunftsland können die spanischen Jugendlichen im zweiten Lehrjahr ihre betriebliche Berufsausbildung beginnen. Finanziert wird das Projekt aus Mitteln des Landes Kärnten, von den Betrieben und den spanischen Lehrlingen selbst.

Neben der dualen Berufsausbildung steht die Unterstützung bei der Eingliederung in die Gesellschaft im Zentrum des Projektes. Eine umfassende Support-Struktur steht den Jugendlichen begleitend und beratend zur Verfügung und unterschiedliche unterstützende Maßnahmen zur sozialen Integration werden gesetzt (z. B. Wohnversorgung, Freizeitgestaltung, Herstellung des Kontaktes zu Gleichaltrigen etc.). Auch die Berufsschule hat Informationen zum Projektlauf und zusätzliche Unterstützung zugesichert.

Ziel des Projektes wäre somit ein nachhaltiger „Brain Gain“ für Kärnten.

Wissenschaftliche Fragestellungen

- Welche Anspruchsgruppen mit welchen Interessen haben Anteil am Projekt?
- Welche Herausforderungen bringt die demografische Entwicklung in Kärnten für diese verschiedenen Anspruchsgruppen mit sich?
- Welche Maßnahmen werden seitens der Anspruchsgruppen ergriffen, um schulische, berufliche und soziale Integration von spanischen Jugendlichen im ländlichen Raum von Kärnten zu ermöglichen?
- Was sind die subjektiven Gründe der spanischen Jugendlichen hinsichtlich ihrer Migration nach Kärnten?
- Wie gestaltet sich der Schul-, Arbeits- und Lebensalltag der spanischen Jugendlichen?
- Was sind die Faktoren, die zur gelungenen Integration der spanischen Jugendlichen in Kärnten beitragen?
- Wie kann die interkulturelle Einstellung beschrieben werden?
- Verändern sich durch die Erfahrungen des Auslandsaufenthaltes die interkulturelle Sensibilität und die Wahrnehmung von sozialer Inklusion? Wenn ja, in welcher Hinsicht?
- Wie entwickeln sich die Bleibeperspektiven der Jugendlichen?
- Was sind die Erwartungen der Jugendlichen?
- Wie können diese Faktoren des bestehenden Basismodells auf in Österreich lebende Jugendliche übertragen werden?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Begleitforschung ist in drei Ebenen unterteilt:

- Projektumfeldanalyse (Ausgangssituation und Struktur)
- Stakeholderidentifikation und Netzwerkanalyse
- Empirische Sozialforschung zur vertieften Analyse von Einzelaspekten

Die methodologische Ausrichtung des Projektes wird als „mixed methods“-Konzept angelegt. Grundsätzlich muss das Forschungsdesign der Komplexität der unterschiedlichen Forschungsfelder und Stakeholder innerhalb des Projektes Rechnung tragen. Zudem soll auf methodischen Erfahrungen der bereits durchgeführten Projekte der Mitglieder des Forschungsteams aufgebaut werden.

Einerseits besteht der Anspruch, die verschiedenen Bezugsgruppen darzustellen und zu analysieren. Zudem bedarf es eines verstehenden Zugangs und einer Rekonstruktion von beispielhaften Einzelfällen, weswegen biografisch-narrative Interviews und Gruppendiskussionen zur Anwendung kommen werden. Erst im Rahmen einer interpretativen Ethnografie werden Beschreibungen spezifischer Lebenszusammenhänge sowie das Erfassen von (latenten) Sinnstrukturen ermöglicht.

Ein weiteres Ziel ist es, neue qualitative Methoden zu entwickeln. Eine innovative Form der Dokumentenanalyse könnte die Implementierung des digitalen Aspekts durch eine systematische Analyse der social media Accounts der Jugendlichen sein. Insbesondere einzelne Prozesse innerhalb des Projekts wie z. B. die Ankunft in Kärnten, erste Schritte im Arbeitsalltag, die Zeit in der Berufsschule etc. werden über die Bilder und Contents auf Instagram oder Facebook als Datenquellen herangezogen und untersucht.

Als ein ergänzender methodischer Ansatz wird eine längsschnittliche Fragebogenerhebung (am Beginn des Aufenthalts in Österreich, am Ende des zweiten Jahres des Aufenthalts) durchgeführt. Als Proband*innen werden sowohl die eingewanderten Jugendlichen als auch die im Rahmen der betrieblichen Ausbildung Betreuenden fungieren. Der Fragebogen basiert einerseits auf Skalen zur „interkulturellen Sensibilität“, die für den deutschsprachigen Raum von Schneider (2005; in Anlehnung an Bhawuk & Brislin, 1992 bzw. Hammer & Bennett, 1998) entwickelt wurden. Dieser Fragebogen wurde / wird in einer zweimaligen Vortestung (WS 2019/20, SS 2020) für die vorliegende Studie adaptiert. Andererseits werden Items zu sozialer Inklusion formuliert (basierend auf den Studienergebnissen von Düsener (2010), die soziale Inklusion als Basis für „Chancengleichheit“ (S. 162) und solidarische Netzwerke sieht.

Qualitative und quantitative empirische Erhebungsverfahren werden entsprechend der dargestellten Ziele und Anforderungen in einer „mixed methods“-Forschungsstrategie mit unterschiedlichsten Erhebungsinstrumenten miteinander verknüpft (Flick, 2018):

- Befragungen (narrative Interviews, Gruppendiskussionen, Fragebogen)
- Dokumentenanalyse
- Ethnografie

Der theoretische Rahmen der Begleitforschung ist der aktuelle Forschungsstand zu Migration, transnationalen Karrieren und Mobilität. Besonders die Ansätze der Migrationspädagogik der Berliner Professorin für Soziale Arbeit Maria do Mar Castro Varela (2013) werden herangezogen. Migration wird „als ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung“ (Castro Varela,

2013, S. 10) von ihr betrachtet. In ihren Texten zur Migration eröffnet sie neue Perspektiven auf die Chancen, die die Migrationsrealität für pädagogisches Denken eröffnet.

Weiters beeinflussen Modelle mit erfolgsfördernden Aspekten bei bildungs- und berufserfolgreichen (Trans-)Migrant*innen unsere Forschung. Diese Modelle sind vorwiegend ethnien-spezifisch, so dass eine Generalisierung schwerfällt. Man geht davon aus, dass sich die Eltern- wie auch die Filialgeneration im Aufnahmeland befindet. Modelle von Portes & Rimbaut (2001) wie auch Suter (2016) beziehen sich zwar auf zwei migrierte Generationen, können aber teilweise dennoch auf das Forschungsprojekt umgelegt werden.

Vom aktuellen Forschungsstand her gibt es neben Projektberichten von Mobility Programmen, Publikationen zu Modellversuchen an Schulen auch Veröffentlichungen über hoch qualifizierte Migrant*innen. EU-Mobility Programme können als Teil einer Global Governance-Strategie (einer Mehrebenen-Politik) betrachtet werden, mit welcher regionale Probleme auf nationaler und internationaler Ebene behandelt werden sollen.

Im Allgemeinen ist ein Mangel an systematischen Studien zu grenzüberschreitenden Individuen festzustellen, was Biografie, Lebensführung und Interaktion betrifft. Dies findet sich auch in der noch jungen soziologischen Europaforschung und Transmigrationsforschung nicht.

Ergebnisse Bisher konnten quantitative als auch qualitative Methoden angewandt und empirische Daten gewonnen werden. Konkret wurde der quantitative Fragebogen zur Einstellung im Kontakt zu Personen aus fremden Ländern / Kulturen digitalisiert, ins Spanische übersetzt und zur Online-Befragung hochgeladen. 41 Fragebögen werden derzeit ausgewertet.

Zudem wurde im qualitativen Bereich ein narrativer Erzählimpuls verfasst, der Jugendliche in Spanien und Österreich anleitet, über ihr fiktiv imaginiertes Leben in fünf Jahren zu erzählen. 30 Aufsätze werden derzeit bereits ausgewertet. Auch ein Instagram-Account zur medienwissenschaftlichen Analyse wurde angelegt.

Dauer Mit Ende des Wintersemesters 2022/23 ist die Fertigstellung des Forschungsprojektes geplant.

Kooperationen Kooperationspartner sind das Lehrlingsprogramm Talents for Europe (Talenteentwicklung Missethon GmbH) und das Land Kärnten

Literatur

- Aigner-Waldner, B. & Klinglmair, R. (2015). Brain Drain. Hintergründe zur Abwanderung aus Kärnten. Klagenfurt: Mohorjeva Hermagoras.
- Bhawuk, DhD. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4) 413–437.

- Castro Varela, M. (2013). *Ist Integration nötig? Eine Streitschrift von María do Mar Castro Varela*. Berlin: Lambertus.
- Castro Varela, M. (2018). In kolonialer Tradition. Gespräch mit María do Mar Castro Varela. In Piening, G. (Hrsg.), *Die Macht der Migration. Zehn Gespräche zu Mobilität und Kapitalismus* (S. 77-84). Münster: Unrast.
- Düsener, K. (2010). *Integration durch Engagement? Migrantinnen und Migranten auf der Suche nach Inklusion*. Bielefeld: transkript.
- Flick, U. (2018): *Doing Triangulation and Mixed Methods*. London: Sage.
- Hammer, M.R. & Bennet, M. J. (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland: Intercultural Communication Institute.
- Piening, G. (Hrsg.) (2018). *Die Macht der Migration. Zehn Gespräche zu Mobilität und Kapitalismus*. Münster: Unrast Verlag.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley. University of California Press.
- Schneider, K. (2005). *Diagnose interkultureller Sensibilität in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion und Offenheit für Erfahrungen sowie von Auslandserfahrungen*. Universität Koblenz – Landau: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Statistik Austria (2019). *Österreich. Zahlen, Daten, Fakten*. Wien: AV+Astoria.
- Suter, R. (2016). *Bildungserfolg trotz Migrationshintergrund. Ressourcen von bildungserfolgreichen jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Schweiz*. Universität Bern: Unveröffentlichte Dissertation.

Fachliches Professionsverständnis von Geschichtslehrer*innen und Professionalitätsentwicklung

Eine Fallstudie am Standort Kärnten

Cornelia Klepp, Christian Pichler
(Mitarbeit: Daniela Rippitsch, Almut Thomas)

Ausgehend von der Annahme, gelingender Unterricht sei in hohem Maß von der Lehrperson abhängig (vgl. Hattie, 2013, S. 129 ff.), rückt das geplante Forschungsprojekt die Geschichtslehrperson in den Fokus wissenschaftlichen Interesses. Während derzeit im höheren Schulwesen, vermutlich bedingt durch die universitäre Ausbildung, ein ausgeprägtes Fachbewusstsein existiert und diese Prädisposition den Unterricht erheblich beeinflussen dürfte, wird bei der Arbeit von Mittelschul-Lehrer*innen eine Nachrangigkeit von Fachlichkeit zugunsten pädagogischer Prioritäten vermutet. Ihre Ausbildung erfolgte seit den 1970er Jahren an Pädagogischen Akademien (ab 2007 Pädagogische Hochschulen), deren Curricula methodische Aspekte und Unterrichtspraktika in den Vordergrund rückten. Obwohl die wissenschaftliche Fachdidaktik recht genaue Vorstellungen vom Bild professionell agierender

Projektbeschreibung

Lehrer*innen in der Domäne Geschichte und politische Bildung (GPB) entwickelt hat und allmählich ein Diskurs über eine Theorie des Geschichtsunterrichts einsetzt (vgl. Bracke et al., 2018), hat sie bis dato das Selbstbild ihrer Klientel zu fachlicher Professionalität nur vereinzelt in den Blick genommen. Die Forschungsergebnisse zu Aufbau und Entwicklung domänenspezifischer Expertise sind überschaubar. Während Bildungswissenschaften und Pädagogik sich seit langem intensiv mit Fragen der Lehrer*innen-Professionalität auseinandersetzen (vgl. Müller, 2019, S. 42 ff.), befasst sich die einschlägige Fachdidaktik erst in jüngerer Vergangenheit damit. Aus dem deutschsprachigen Forschungsdesiderat (vgl. Weißeno et al., 2018) kristallisieren sich drei Schwerpunkte heraus:

- Ausbildung und Kompetenzaufbau: Konzepte und Strukturen der Ausbildung, Wirksamkeit (vgl. Seidenfuß et al., 2013, S. 139 ff.)
- Professionalisierungsprozess: Aufbau von Professionswissen, Entwicklung von Handlungskompetenz (vgl. Hubermann, 1991)
- Berufsbiografische / sozialisatorische Entwicklungen: Dispositionen, Karrieren (vgl. Daumüller, 2014).

Vor diesem Hintergrund setzt sich die geplante Studie mit Prädiktoren, Genese und Erscheinungsformen fachlichen Professionsverständnisses österreichischer Geschichtslehrer*innen auseinander und untersucht die Effekte der Intervention Ausbildung in diesem Prozess. Die Reform der Lehrer*innenbildung (2015) bietet dazu den Anlass, weil sie einen Paradigmenwechsel (Aufhebung der über 150-jährigen Trennung in Gymnasial- und Hauptschul-/Mittelschullehrer*innen zugunsten eines Typus „Sekundarstufenlehrer*in“) in der Profession bewirken möchte.

Hypothesen:

- Maturant*innen kommen mit ausgeprägten Vorstellungen über ihre zukünftige Profession in die Ausbildung. Frühere Lehrer*innen-Bildungssysteme haben diese Prädispositionen marginal beeinflusst. Wirkmächtiger waren persönliche Unterrichtserfahrungen in den ersten Dienstjahren.
- Die signifikant verstärkte fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung soll einen Abbau von Prädispositionen zugunsten wissenschaftsgeleiteter Professionalität bewirken.
- Die Aufhebung zweier Kategorien von Geschichtslehrer*innen durch das Berufsbild des Sekundarstufenlehrers soll Unterricht verändern.

Fragestellungen

Das Projekt widmet sich den folgenden Fragestellungen:

- Mit welchen berufsrelevanten Prägungen (biografisch-soziale und motivationale Faktoren, eigenes Bild von Geschichtslehrer*innen) treten Maturant*innen ins Studium ein?
- In welchem Maß ändert (oder verfestigt) die reformierte Ausbildung vorhandene Überzeugungen und wie stark wirken frühe Berufserfahrungen auf den Professionalisierungsprozess?
- Entsteht Professionalität entlang fachdidaktischer Vorstellungen?
- Unterscheidet sich die Genese von Professionalitätsentwicklungen der Proponent*innen der Lehrer*innen-Bildung Neu von jenen früherer Ausbildungssysteme?

Es ist geplant, die Fragestellungen im Zuge eines mehrstufigen Forschungsprojekts (Large-Scale) mittels Mixed-Methods-Verfahren zu klären. In Phase I (2021 bis 2023) werden im Zuge einer Vollerhebung bei den Studienanfänger*innen des Standorts Klagenfurt Daten über Vorstellungen zu fachlichen und didaktischen Aspekten des Berufs lukriert. Analog dazu erfolgt bei bereits länger im Dienst stehenden Lehrpersonen eine Erhebung zu den Erfahrungen individueller Professionsentwicklung (Fragebogen, eventuell Interviews). In Phase II (2023 bis 2025) werden an mehreren Messpunkten der Unterrichtspraktika Beobachtungen an ausgewählten Studierenden vorgenommen, um den Transfer wesentlicher fachdidaktischer Anliegen aus der Theorie in den Unterricht zu überprüfen (Video-Analyse). Zudem wird die Eingangsbefragung der Studierenden in modifizierter Form wiederholt, um allfällige Änderungen der Vorstellungen durch die Ausbildung zu erkennen. Phase III (2026 ff.) widmet sich der Beobachtung des Unterrichts während der ersten Dienstjahre. Diese Feldanalyse untersucht den Prozess der Verfestigung bzw. Neuausrichtung der Vorstellungen von fachlicher Expertise. Mittels des beschriebenen Studiendesigns wird der erwartete Zusammenhang von Lehrer*innenbildung Neu und fachspezifischem Professionsverständnis analysiert.

Da die Phase I im Wintersemester 2021/22 beginnt, liegen noch keine Ergebnisse vor. Der Abschluss der Large-Scale-Studie wird für 2030 geplant.

Dauer

Literatur

- Bracke, S., Zülsdorf-Kersting, M., Colin Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, C., Thünemann, H. & Wilfert, C., (2018). Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Daumüller, M. (2014). Lehrgeschichten. Lerngeschichten. Lebenskonstruktion. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren. Neuried: Ars et Unitas.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 249–267). Köln, Wien: Böhlau-Verlag.
- Müller, F. (2019). Der Studien- und Berufserfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt – Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1, 42–56.
- Seidenfuß, M. & Kanert, G. (2013). Zur Wirksamkeit der Geschichtslehrerbildung. Forschungsansätze und Forschungsergebnisse. In: Popp, S., Sauer, M., Alavi, B., Demantowsky M. & Kenkmann, A. (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*. Göttingen: V&R Unipress.
- Weißeno, G., Nickolaus, R., Monika Oberle, M. & Seeber, S. (Hrsg.). (2018). Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Verlag.

Orientierungspunkte für ‚gute Lehre‘ zu Global Citizenship Education im Kontext von Lehrer*innenbildung mit Fokus auf Cognitive Justice

Ursula Maurič, Josefine Scherling

Projektbeschreibung

Das Forschungsprojekt führt eine bestehende hochschuldidaktische Praxis an den Pädagogischen Hochschulen Kärnten und Wien zu Global Citizenship Education (GCED) zusammen, um theoriegeleitet und als Ergebnis eines selbstreflexiven Entwicklungsprozesses zweier Lehrender einen Orientierungsrahmen für ‚gute Lehre‘ zu GCED zu entwickeln. Eine erste Publikation der beiden Forscherinnen erschien bereits zu Beginn der Studie und beschreibt drei Eckpunkte von GCED (Scherling & Maurič, 2018), welche die Arbeit an einem Orientierungsrahmen maßgeblich bestimmen werden: (1) GCED als kritisches Lehren und Lernen, wo Lernende Raum finden, um (Macht-)Strukturen und Systeme kritisch zu hinterfragen und der Reproduktion Gewalt produzierender (Handlungs-)Strukturen zu begegnen, aber auch die eigenen Wertvorstellungen und Ansichten einer kritischen Analyse zu unterziehen, (2) GCED als kritische Auseinandersetzung mit dem zentralen Konzept von Global Citizenship und schließlich (3) die Verinnerlichung einer selbstreflexiven Praxis etwa in Hinblick auf eine postkoloniale Kritik hegemonialer Praxis. Für die Gestaltung des Forschungsprozesses wurden infolge alle drei Bereiche berücksichtigt. Bereits im Verlauf der ersten Projektphase (2019 bis 2020) ergab sich im Zuge einer hermeneutischen Auseinandersetzung mit dem Konzept GCED eine Fokussierung des Forschungsinteresses auf das Konzept und die Bedeutung von *Cognitive Justice* (CJ) als bedeutsamen Orientierungspunkt für qualitätsvolle hochschulische Lehre zu GCED – vor dem Hintergrund eines kritischen Zugangs zu GCED.

Das Forschungsprojekt orientiert sich beim Begriff der CJ u. a. an der Definition von Visvanathan (2009), der darin das Recht auf die Koexistenz verschiedener Wissensformen sieht. Kognitive Gerechtigkeit ist eine Forderung nach epistemologischer Vielfalt, die Wissenshierarchien abschafft und die Gleichwertigkeit verschiedener Wissensformen betont (Santos, 2016b).

Damit einhergehend wird in der Debatte um CJ auch die Neutralität und Objektivität (westlichen) Wissens und damit dessen universalistischer Anspruch in Frage gestellt. Maitra und Guo (2019, S. 12) vermerken kritisch: „In the modern / colonial world that we live in, knowledge and learning are never neutral yet, when it comes to western knowledge, it is upheld as neutral and universal vis-à-vis what is backward and inferior coming from the former colonies.“

Aufbauend auf dem Konzept der CJ von Boaventura de Sousa Santos (2016a; 2016b) wird gezeigt, dass GCED im Kontext hochschulischer Bildung mehr denn je CJ fokussieren sollte, um nicht Gefahr zu laufen, in ihrer Ausrichtung

einen hegemonialen, universalistischen (Bildungs-)Anspruch zu forcieren, durch den Herrschafts- und Kolonialstrukturen aufrechterhalten bzw. weiter ausgebaut und gestärkt werden.

Die Lehrer*innenbildung spielt in der Verbreitung von CJ eine wichtige Rolle, bildet sie doch Multiplikator*innen aus, die einen wesentlichen Einfluss auf Denk- und Handlungskonzepte von jungen Menschen haben und für diese sehr prägend sind. Wenn es schließlich auch noch um globale Perspektiven in der Bildung bzw. um eine kritische Auseinandersetzung mit Bildung in globalen Spannungsverhältnissen geht, gilt der pädagogischen Richtung einer GCED eine besondere Aufmerksamkeit: Welches Wissen gibt GCED weiter, welches Wissen / welche Theorien dienen als Grundlage ihres Konzeptes, in welchem Narrativ ist sie eingebettet, wem dient dieses Narrativ, wen, aber auch welches Wissen lässt sie außer Acht etc.?

Ein zentraler Punkt von Santos' Konzeptualisierung kognitiver Gerechtigkeit, die stark vom postkolonialen Denken durchdrungen ist, wird als *abyssal line* oder *abyssal thinking* beschrieben. Im Kontext des *abyssal thinking* ist das westliche Denken und Wissen auf der einen Seite der *abyssal line* verortet und sichtbar und wird als universell betrachtet, während andere Arten des Denkens und Wissens auf der anderen Seite der Linie unsichtbar bleiben; sie passen nicht in die Normen des modernen westlichen Wissens (Zembylas, 2017). Deshalb sollten wir uns immer die Frage stellen: Wessen Wissen zählt?

Im Zusammenhang mit kognitiver Gerechtigkeit plädiert Santos für „equity between different ways of knowing and different kinds of knowledge“ (Santos 2016a, S. 237). Er spricht von einer „incompleteness of all knowledges“ und entwickelt die Idee einer *radikalen Ko-Präsenz* beider Seiten der *abyssal line*, die er mit dem Begriff der *ecology of knowledges* zum Ausdruck bringt (Santos, 2016). Denn, so Santos (2016b, S. 22), „[f]or different purposes I need different kinds of knowledge“. Santos (2016a, S. 237) kommt zum Schluss, dass es keine globale Gerechtigkeit ohne kognitive Gerechtigkeit gibt.

Da GCED auf globale Gerechtigkeit abzielt, ist es unerlässlich, dass sie sich mit dem Konzept der CJ auseinandersetzt. Eine kritische Analyse des Konzepts der CJ im Rahmen der GCED-Debatte und – noch spezifischer – für die GCED-Lehre befindet sich allerdings noch in den Anfängen. Nur wenige Forschungspublikationen beschäftigen sich explizit mit *CJ* und *GCED* (z. B. Shultz, 2018, die kognitive Gerechtigkeit als Grundlage von GCED beschreibt) oder mit *CJ in der Lehrer*innenbildung* (siehe z. B. Leibowitz 2017, die in ihrem Artikel die Forschungslücke anspricht, die sie in der fehlenden Theoretisierung des Lehrens und Lernens bezüglich dieses Konzepts sieht).

Insofern verfolgt dieses Projekt ein wichtiges Forschungsdesiderat, indem es sich insbesondere den Fragen widmet, welche Bedeutung das Konzept der kognitiven Gerechtigkeit im Kontext der Hochschullehre zu GCED hat und wie dieses Konzept stärker in die Lehre von GCED einbezogen werden kann. Wie könnte es gelingen, durch GCED das Wissen zu demokratisieren, um eine *ecology of knowledges* zu fördern?

Die Autorinnen sehen die bisherigen Projektphasen als wichtige Initiative zur Öffnung des Feldes und zugleich zu einer Schärfung des Blicks auf relevante Aspekte für die hochschulische Lehre in GCED, die es nun vertieft zu erforschen gilt.

Wissenschaftliche Fragestellungen

- Welche Orientierungspunkte für eine gute hochschulische Lehre zu GCED im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen eröffnen sich bzw. können eruiert werden?
- Welche Bedeutung hat das Konzept der kognitiven Gerechtigkeit im Kontext der Hochschullehre zu GCED?
- Wie können wir diesen Aspekt stärker in die Lehre von GCED einbeziehen? Wie könnte es uns gelingen, das Wissen zu demokratisieren, um eine *ecology of knowledges* zu fördern?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Im Rahmen eines Multi-Methoden-Ansatzes wendet das Projekt Aktionsforschung für die Datenerhebung und -analyse an. In der Projektphase 1 (2019 bis 2020) erfolgte zunächst eine hermeneutische und kritische Auseinandersetzung mit grundlegenden Konzepten. Parallel dazu erfolgte in drei aufeinanderfolgenden Semestern die Erhebung empirischer Daten mittels unterschiedlicher qualitativer Methoden. Dazu gehören ein halbstrukturierter Interviewleitfaden, ein Forschungstagebuch und eine qualitative offene halbstrukturierte Beobachtung (Atteslander, 2010). Die Auswertung erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016, 97 ff.).

Konkret führten die beiden Autorinnen (1) zwei Peer-Interviews durch und okumentierten (2) Beobachtungen aus zwei Peer-Hospitationen im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu GCED. (3) In Forschungstagebüchern wurden Beobachtungen zu den Lerngruppen und zur eigenen Lehre festgehalten. (4) Schließlich dienten Abschlussarbeiten von Studierenden derselben Lehrveranstaltungen als Datenmaterial für eine selbstreflexive Weiterentwicklung der eigenen Lehre. Insgesamt nahmen 101 Studierende an der Studie teil, davon 46 österreichische Studierende der PH Kärnten und 55 internationale Studierende der PH Wien. Die beiden Gruppen von Studierenden waren sehr unterschiedlich. Während die Gruppe der österreichischen Studierenden das Lehramt Sekundarstufe für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Kombination mit einem weiteren Fach studierte, handelte es sich bei der Mehrheit der Gruppe der internationalen Studierenden um zukünftige Primarschullehrer*innen, die die Lehrveranstaltung im Rahmen eines Erasmus Plus Mobilitätsprogramms an der PH Wien besuchten.

Aufbauend auf einer in der Projektphase 1 (2019 bis 2020) erfolgten hermeneutischen und kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept von GCED sowie einer ersten Analyse der erhobenen Daten soll nun in der Projektphase 2 (2021 bis 2022) eine fokussierte Analyse der selben Daten in Hinblick auf CJ als jenem Orientierungspunkt für ‚gute Lehre‘ erfolgen, der im Forschungsprozess als besonders relevant für hochschuldidaktische Überlegungen identifiziert wurde. Für die Analyse der Arbeiten der Studierenden wurde in der ersten Projektphase ein induktiver Ansatz gewählt. Es ließen sich Variablen zur Beschreibung von Aspekten der CJ ableiten, die nun in der zweiten Projektphase ins Zentrum des Forschungsinteresses rücken. Diese Variablen beziehen sich z. B. auf Hierarchisierung von Wissenssystemen, universelle

Vorstellungen von Wissen oder universelle Vorstellungen von Bildung. Eine intensive kritisch hermeneutische Arbeit bildet parallel dazu weiterhin eine zentrale methodologische Säule des Projekts.

Schlussfolgerungen für eine qualitativ hochwertige Hochschullehre zur GCED mit CJ als zentralem Bezugspunkt ergeben sich sowohl aus der hermeneutisch-kritischen Diskussion als auch aus der Analyse der Arbeiten der Studierenden.

Ergebnisse

Eine kritische Auseinandersetzung mit zentralen Konzepten für den Unterricht hat sich als besonders relevant herausgestellt. Dabei sollte auf eine epistemologische Vielfalt der hinzugezogenen Quellen geachtet werden. Die Qualität der Aufbereitung komplexer Themen wird aber auch durch die Fähigkeit bestimmt, mit *incompleteness / Unvollkommenheit jeder Theorie und jeder Wissensform* konstruktiv umzugehen. Möglich ist das u. a. durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage: Wessen Wissen zählt?

Der begründeten Auswahl von Lehrmaterialien für eine CJ-sensitive Lehre kommt eine besondere Bedeutung zu. Entsprechend könnten Fragen, die sich Lehrpersonen stellen, wie folgt lauten: Wie kann ich in meinem Unterricht ererbte und selbstverständliche Machtverhältnisse ansprechen? Wie kann ich sicherstellen, dass Themen nicht so behandelt werden, als ob sie politisch neutral wären? (siehe dazu Pashby & Sund, o. J.)

Das Zulassen kontroverser Diskussionen sowie die Qualität der Moderation ist zentral für die Qualität der GCED im Sinne einer CJ. Ein wichtiger Bereich für CJ ist die Berücksichtigung von Perspektivenvielfalt in unserer von Mehrsprachigkeit und Diversität geprägten Gesellschaft. Das in jeder Sprache vorhandene Weltwissen (UNESCO, 2017) trägt dazu bei, Perspektivenvielfalt bei der Behandlung globaler Themen zu ermöglichen und somit unseren Denk- und Handlungsraum für eine nachhaltige Entwicklung zu erweitern. Wie es gelingen kann, die Sprachen der Studierenden entsprechend hochschuldidaktisch einzubinden, muss konkretisiert werden.

Es geht aber auch darum, tatsächlich gemeinsam an Alternativen zu arbeiten, aufbauend auf einer kritischen Analyse bestehender Ungleichgewichte, die sich u. a. in kognitiver Ungerechtigkeit manifestieren, und einen Musterwechsel nicht nur zu denken, sondern auch umzusetzen. Im Sinne von Pashby & Sund (o. J.) könnten Fragen, wie folgt, formuliert werden: Kann der Unterricht thematisieren, dass es andere logische Betrachtungsweisen desselben Problems gibt, die von unterschiedlichen Realitätsverständnissen oder Welterfahrungen geprägt sind?

Im Sinne der Verantwortung der Hochschulen als öffentlicher Raum können wir zu einer qualitativ hochwertigen Lehrer*innenausbildung beitragen, indem wir der CJ besondere Aufmerksamkeit widmen. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit CJ wird jedoch mehr Fragen aufwerfen als Antworten liefern. Damit einhergehend ist es auch notwendig, mehr Räume für Debatten zu schaffen und Kommunikation im Sinne einer Demokratisierung des Wissens in diesen Räumen zu stärken.

Erste Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt wurden bereits in Publikationen und Konferenzen international öffentlich gemacht.

Dauer 2018 bis 2022

Kooperationen Pädagogische Hochschule Wien

Literatur

- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13th ed.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Leibowitz, B. (2017). Cognitive justice and the higher education curriculum. *Journal of Education*, (68), 93–111.
- Maitra, S., & Guo, S. (2019). Theorising decolonisation in the context of lifelong learning and transnational migration: anti-colonial and anti-racist perspectives. *International Journal of Lifelong Education*, 38(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1561533>.
- Pashby, K., & Sund, L. (o. J.). Teaching for sustainable development through ethical global issues pedagogy: A resource for secondary teachers. <https://www.mmu.ac.uk/media/mmuacuk/content/documents/esri/projects/teacher-resource-project/Ethical-Global-Issues-English.pdf>.
- Santos, B. de Sousa (2016a). *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London & New York: Routledge.
- Santos, B. de Sousa (2016b). Epistemologies of the South and the future. *From the European South*, 1, 17–29. <http://europeansouth.postcolonialitalia.it>
- Scherling, J., & Maurič, U. (2018). Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In H. Grobbauer & W. Wintersteiner (Eds.), *Global Citizenship Education in der Praxis* (S. 10–11). https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2018_GCED_in_der_Praxis.pdf.
- Shultz, L. (2018). Global Citizenship and Equity: Cracking the Code and Finding Decolonial Possibility. In I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (S. 245–256). London: Palgrave Macmillan.
- UNESCO (2017). Local Knowledge, Global Goals. Unesco, 25. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/ILK_ex_publication_E.pdf.
- Visvanathan, S. (2009). The Search for Cognitive Justice. In *Knowledge in Question. A Symposium on Interrogating Knowledge and Questioning Science*. https://www.india-seminar.com/2009/597/597_shiv_visvanathan.htm
- Zembylas, M. (2017). The quest for cognitive justice: towards a pluriversal human rights education. *Globalisation, Societies and Education*, 15(4), 397–409. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1357462>.

Evaluation des ersten Durchganges des Bachelorstudiums für Elementar- pädagogik

Elisabeth Nuart, Cornelia Klepp

(Mitarbeiterinnen: Maria Eder-Eichberger, Waltraud Fasching-Schilke, Sigrid Jernej und Sabine Müller)

Projektbeschreibung

Mit dem Studienjahr 2018/19 wurde an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule zum ersten Mal das Bachelorstudium für Elementarpädagogik – ein gemeinsames Projekt im Entwicklungsverbund Süd-Ost (EVSO) – angeboten.

Zum Abschluss der ersten Kohorte wurde eine evaluative Befragung unter den Absolvent*innen in Kärnten durchgeführt. Die Ergebnisse der Erhebung dienen der Weiterentwicklung des Curriculums auf Hochschulebene wie auch im EVSO. Die Befragung sollte zusätzlich aber auch erste Hinweise zur Bedeutung des Studiums für die individuelle und kollektive Professionalisierung in der Elementarpädagogik aus Sicht der Studierenden liefern.

Die Einführung berufsbegleitender Bachelorstudien für Elementarpädagogik an Pädagogischen Hochschulen zählt zu den jüngsten Entwicklungen im Bereich der Akademisierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich (Hartel et al., 2019). Eine tertiäre Ausbildung von Elementarpädagog*innen wird in Österreich auch mit Verweis auf Ausbildungsstrukturen anderer europäischer Länder schon lange gefordert. Ein wesentlicher Aspekt in der Debatte ist die mit der akademischen Ausbildung erhoffte Steigerung der Begründungs- und Reflexionskompetenz elementarpädagogischer Fachkräfte (Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020). Während internationale Befunde bereits auf die Kompetenzvorteile akademisch ausgebildeter Elementarpädagog*innen hinweisen, gibt es in Österreich noch kaum Forschungserkenntnisse zum Kompetenzniveau elementarpädagogischer Fachkräfte (Hartel et al., 2019, Krenn-Wache & Eichen, 2020).

Insbesondere die Akademisierung von Führungskräften wird angesichts der notwendigen fachlich-methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen in der verantwortlichen Führung elementarpädagogischer Einrichtungen als wesentlich erachtet (Smidt et al., 2017, Strehmel 2016). Das Bachelorstudium Elementarpädagogik im EVSO richtet sich dementsprechend an Führungskräfte und Elementarpädagog*innen, die sich für eine Leitung interessieren. Damit verbunden ist die spezifische Professionalisierung im Studium auf die Leitungstätigkeit ausgelegt (Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020).

Die Frage nach den dem Studium zugrundeliegenden Professionalisierungsansprüchen ist eine sehr relevante Frage für den diesbezüglichen österreichischen Diskurs. Einerseits um die Akademisierung zu stützen, denn bisweilen werden keine Schritte dahingehend unternommen, das Studium zu einem

Anstellungserfordernis für Leitungen zu definieren und entsprechende Rahmenbedingungen dafür auf Hochschulebene sowie im beruflichen Kontext zu schaffen (Hartel et al., 2019). Andererseits um die (Weiter-)Entwicklung hochschulgeleiteter Professionalisierungsstrategien auch auf Daten stützen zu können. Ein laufendes hochschulübergreifendes Forschungsprojekt im EVSO widmet sich der Evaluation des Studiums im Hinblick auf Veränderungen der pädagogischen Zugänge und Umsetzungen speziell in den Bildungsbereichen „Emotionen und soziale Beziehungen“ sowie „Natur und Technik“ (Hollerer et al., 2021). Weiters ermittelte Koch (2021) in einer österreichweiten Befragung die Sichtweise der Absolvent*innen aller Bachelorstudiengänge für Elementarpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen. Seine Ergebnisse zeigen u. a., dass die Absolvent*innen durch das Studium insbesondere ihre Reflexionsfähigkeit erweitern (93,3 %), ihr Selbstvertrauen erhöhen (89,9 %), ihr berufliches Netzwerk stark ausbauen (86,5 %) und sich jenes Wissen und jene Fähigkeiten aneignen (81,5 %) konnten, die sie sich erhofft hatten.

Zusammenfassend lässt sich für Österreich konstatieren, dass die Akademisierung der elementarpädagogischen Fachkräfte noch wenig verankert und kaum erforscht ist, jedoch gestützt von internationalen Befunden in einem ersten Schritt zumindest für Leitungen stark eingefordert wird. Erste Hinweise aus der Erhebung von Koch (2021) und der hier vorliegenden Evaluation zu den wahrgenommenen Wirkungen der neu eingerichteten Bachelorstudien für Elementarpädagogik untermauern die Annahmen zum Professionalisierungspotenzial eines berufs begleitenden Studiums für elementarpädagogische Fachkräfte.

Im Zentrum des Forschungsinteresses standen fünf Fragen:

Wissenschaftliche Fragestellungen

1. Wie lässt sich das Studium mit der Berufstätigkeit vereinbaren?
2. Inwieweit entspricht das Studium den Erwartungen der Studierenden?
3. Wie werden die unterschiedlichen Lehrinhalte bewertet?
4. Wie werden die Leistungsanforderungen, insbesondere das Verfassen der Bachelorarbeit, erlebt?
5. Welche Veränderungen im professionellen Handeln werden in Zusammenhang mit dem Studium wahrgenommen?

Für den folgenden Beitrag wird die Frage nach dem Professionalisierungspotenzial des Studiums in den Mittelpunkt gerückt und die Ergebnisse zu den wahrgenommenen Veränderungen im Hinblick auf professionelles Handeln und in Bezug auf Leitungskompetenzen dargestellt.

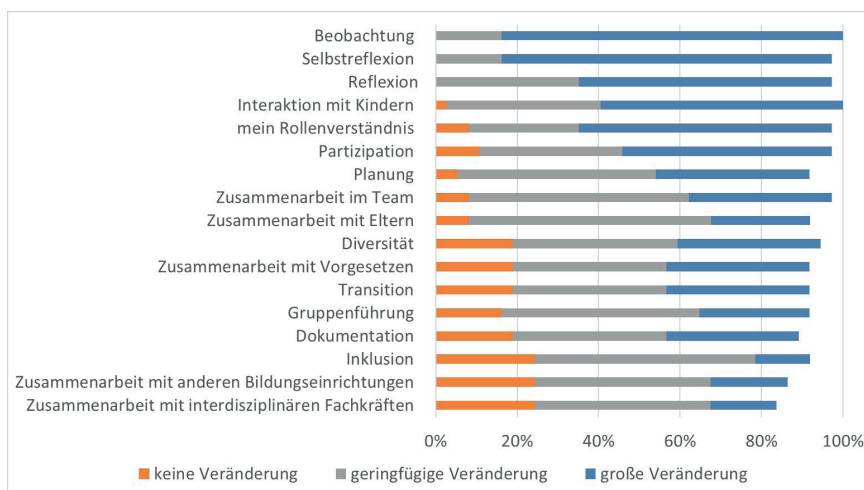
Studiendesign und Forschungsmethoden

Im Juni 2021 wurden 54 Studierenden der ersten Kohorte an der PH Kärnten um ihre Erfahrungen und Einschätzungen zum Studium gebeten. Der dafür entwickelte Online-Fragebogen mit 14 geschlossenen und zwölf offenen Fragestellungen wurde von 37 Personen ausgefüllt. Die Auswertung der geschlossenen Fragen erfolgte deskriptiv, die Auswertung der offenen Fragen wurde anhand eines induktiv entwickelten Kategorienrasters durchgeführt, wobei Mehrfachzuordnungen möglich waren, wenn in einer Antwort unterschiedliche Aspekte angesprochen wurden.

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen das Ausmaß der wahrgenommenen positiven Veränderungen in einzelnen professionellen Handlungsfeldern. Grundlage ist eine Selbsteinschätzung durch die Studierenden in Form zweier geschlossener Fragen und einer zusätzlichen offenen Fragestellung. Außerdem werden einzelne Verknüpfungen zu anderen Bereichen der Befragung hergestellt.

Im Hinblick auf die Selbsteinschätzungen zu den Veränderungen in der Praxis wird dem Studium eine große Wirkung zugeschrieben. Die dazu gestellte geschlossene Frage „Inwieweit konnten Sie positive Veränderungen in der Praxis wahrnehmen in Bezug auf ...“ bezog sich auf 17 zentrale Kategorien professionellen elementarpädagogischen Handelns (s. Abb. 1). Insgesamt geben für jeden der abgefragten Bereiche zwischen 60 % und 100 % der Befragten an, dass sie eine Veränderung in ihrer Praxis wahrnehmen.

Das größte Veränderungspotenzial wird dem Studium in den Bereichen „Beobachtung“ und „Selbstreflexion“ zuerkannt. In beiden Bereichen sind über 80 % der befragten Studierenden der Meinung, dass sie in diesen Bereichen eine große Veränderung erfahren haben. Auch die Bereiche „Reflexion“, „mein Rollenverständnis“, „Interaktion mit Kindern“ und „Partizipation“ erreichen Werte über 50 % hinsichtlich der Antwortkategorie „große Veränderung“ (s. Abb. 1).



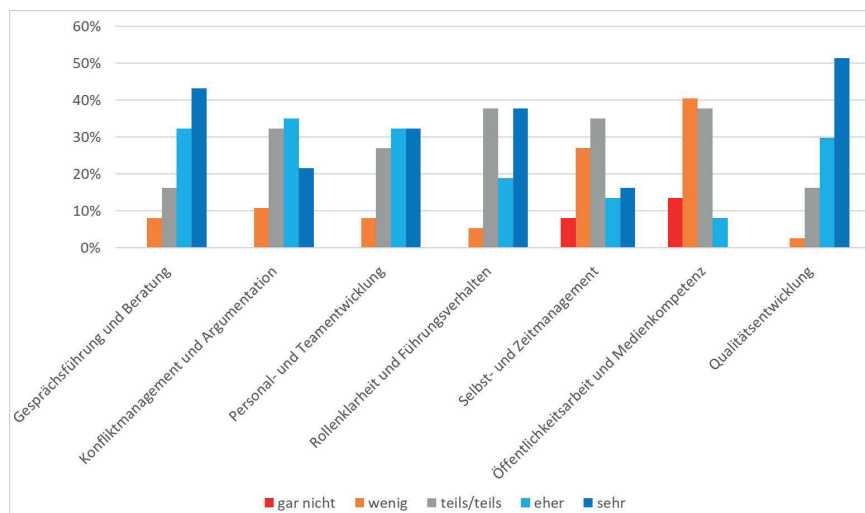
Ergebnisse

Abbildung 1:
Wahrgenommenes Ausmaß
der Veränderungen in der
Praxis (n = 37)

Für den Bereich der speziellen Professionalisierung für Leitungstätigkeiten wird ebenso ein positives Bild gezeichnet. In fünf von sieben Bereichen wird von allen Befragten eine Förderung gesehen. Die geschlossene Frage dazu lautete: „Inwieweit wurden folgende Leitungskompetenzen im Rahmen des Bachelorstudiums gefördert?“, wobei die Leitungskompetenzen (s. Abb. 2) aus den Kompetenzbeschreibungen des Curriculums abgeleitet wurden.

Die höchste Zustimmung gab es im Bereich Qualitätsentwicklung. 51,4 % gaben an, dass dieser Bereich „sehr“ im Studium gefördert worden ist. 29,7 % antworteten mit der Kategorie „eher“. Auch in den Bereichen „Gesprächsführung und Beratung“, „Rollenklarheit und Führungsverhalten“, „Personal und Teamentwicklung“ und im Bereich „Konfliktmanagement und Argumentation“ attestierten die befragten Personen dem Studium eine hohe Förderung.

Abbildung 2:
Einschätzung der
Förderung von
Leitungskompetenz
(n = 37)



Neben diesen Einschätzungen vorgegebener Kategorien sollte das eigene Relevanzsystem der Befragten sichtbar werden, darum wurde auch die offene Frage „Was ist die deutlichste Veränderung in Ihrem professionellen Handeln, die Sie auf das Studium / eine Erfahrung im Studium zurückführen?“ gestellt und die Antworten entlang induktiv gebildeter Kategorien zugeordnet und nach Häufigkeiten ausgewertet. Um den verschiedenen Aspekten der Antworten Rechnung zu tragen, waren Mehrfachzuordnungen möglich.

Der Großteil der Nennungen, konkret waren es 64,9 %, konnte der Kategorie „Haltung und Selbstsicherheit“ zugeordnet werden. Im Detail betrachtet beziehen sich darin jeweils ca. ein Viertel der Befragten auf „Haltung“, „Argumentationsfähigkeit und Selbstsicherheit“, sowie „Fähigkeit zum Perspektivenwechsel“. So nannten die Befragten als deutlichste Veränderungen zum Beispiel: „Selbstsicherheit im Argumentieren und in der Führung von Teambesprechungen und Entwicklungsgesprächen aufgrund hoher fachlicher Kenntnisse.“ Wie in diesem Beispiel wird die gewonnene Selbstsicherheit von den befragten Personen häufig in Zusammenhang mit dem gewonnenen Fachwissen bzw. der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sowie den ausgebauten Reflexionsfähigkeiten genannt. Dementsprechend werden auch die „Verfügung von Fachwissen“ von 40,5 % und die Fähigkeit zur „Reflexion pädagogischer Situationen“ und zur „Selbstreflexion“ von 27 % zu den sehr prägnanten Veränderungen gezählt.

Diese Ergebnisse werden zusätzlich durch andere Ergebnisse der Befragung unterstützt. So geben jeweils mehr als 60 % der Befragten an, dass ihre Erwartungen im Bereich „Zuwachs an Reflexionskompetenz“ und „Veränderung der eigenen Haltung“ übertroffen wurden und für die anderen Befragten wurden sie zumindest erfüllt. Auch die Bedeutung der Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien wird zusätzlich davon untermauert, dass 27 % diese als die zentrale positive Erfahrung im Rahmen des Studiums hervorheben.

Weitere Bereiche, für die subjektiv die deutlichsten Veränderungen wahrgenommen werden, sind in Abbildung 3 ersichtlich.

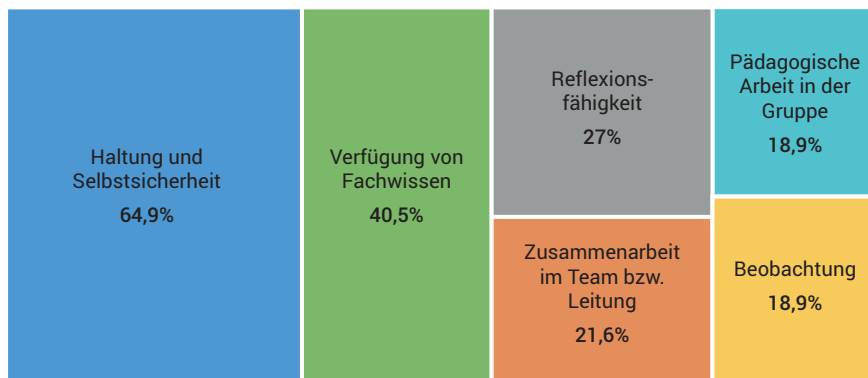


Abbildung 3:
Subjektiv relevanteste
Veränderungen durch das
Studium ($n = 37$)

In der Zusammenschau kann festgehalten werden, dass die Befragten in den offenen Fragestellungen in erster Linie Veränderungen nennen, die weniger mit einem konkreten elementarpädagogischen Handlungsfeld (wie z. B. Inklusion, bestimmte Bildungsbereiche, Elternzusammenarbeit,...) zusammenhängen, sondern vor allem übergeordnete Selbst- und Sozialkompetenzen (Interaktionsfähigkeit, Gesprächsführungskompetenz) ansprechen bzw. Verknüpfungen von verfügbarem Fachwissen, Reflexion, Haltung und Selbstsicherheit im Handeln beschreiben.

Dies liefert Hinweise darauf, dass gerade die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Methoden in Verbindung mit einem Reflexionsraum für berufliches Erfahrungswissen, wie es in einem berufsbegleitenden Studium möglich ist, eine wirksame Form darstellt, um Begründungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit zu fördern. Dies beeinflusst für die Studierenden wahrnehmbar ihre pädagogische Haltung und die Selbstsicherheit im professionellen Handeln, das als solches von Unsicherheit und Widersprüchlichkeiten geprägt ist (Helsper, 2010). Zu berücksichtigen bleibt jedoch die hohe Belastung des berufsbegleitenden Studierens, die auch aufgrund fehlender beruflicher Möglichkeiten bei manchen die Frage aufwirft, ob sich der Aufwand lohnt, wie in folgender Aussage: *„Das Studium bringt für die eigene Entwicklung, Einstellungen und Persönlichkeit sehr viel. Wenn man jedoch den Aufwand dafür und den Aspekt, dass man dadurch keinen Cent mehr bezahlt bekommt, mitbedenkt, lohnt es sich nicht.“* Trotzdem würden 95 % der Befragten das Studium weiterempfehlen, da sie das persönliche Weiterentwicklungspotenzial (64 %) und die fachliche Wissens- und Kompetenzerweiterung (32,4 %) als sehr wirksame individuelle Professionalisierungsmaßnahme einschätzen. Darüber hinaus begründen 37,8 % die Empfehlung mit Aussagen zur „Aufwertung des Berufsfeldes und Qualitätsentwicklung“ und sehen daher im Studium auch eine wesentliche Maßnahme der kollektiven Professionalisierung. *„Das hohe Niveau der Ausbildung sollte für jede Elementarpädagogin möglich und durchführbar sein, denn der Mehrwert für jeden einzelnen Betrieb ist unbezahlbar.“*

Die vorgestellten Ergebnisse basieren auf Selbsteinschätzungen der befragten Personen und beschreiben demnach die subjektive Perspektive der Studierenden. Da aber für das professionelle Handeln von der Bedeutsamkeit von Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausgegangen werden kann, sind diese subjektiven Einschätzungen in Professionalisierungsfragen durchaus bedeutsam. Eine andere Einschränkung der

Ergebnisse im Hinblick auf die Wirkung des Studiums ergibt sich aus den Selbstselektionsmechanismen bei der Zusammensetzung der ersten Kohorte und auch bei der Teilnahme an der Befragung. Diese Tatsache berührt auch Fragen nach den Zusammenhängen von individuellen Faktoren und Professionalisierungsmaßnahmen (Hartel et al., 2019) sowie von individueller und kollektiver Professionalisierung (Friederich, 2017). Die vorliegenden Evaluationsergebnisse können neben ihrer Funktion in der Weiterentwicklung des Studiums auch als Anstoß für die Bearbeitung dieser wichtigen Forschungsfelder für eine österreichische Professionalisierungsforschung und damit auch für die Debatte rund um die Akademisierung der Elementarpädagogik gesehen werden.

Dauer Mai 2021 bis September 2021

Literatur

- Friederich, T. (2017). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung: Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Beltz Juventa.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C., & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. <https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-5>.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S.15–34). Barbara Budrich.
- Hollerer, L., Kriener, D., Eder-Eichberger, M., Nuart, E., Urschik-Eselböck, M., Mittschek, L., & Graß, K.-H. (2021). Evaluation Bachelorstudium „Elementarpädagogik“. Unveröffentlichter Zwischenbericht. Forum Primar.
- Holzinger, A., & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch: Einblicke und Ausblicke* (S. 287-309). Waxmann.
- Koch, B. (2021). Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Die Sicht der AbsolventInnen. Eine Befragung der ersten Kohorte an allen zehn Hochschulen zum Studienabschluss 2021. Kurzbericht. <https://doi.org/10.25656/01:22747>.
- Krenn-Wache, M., & Eichen, L. (2020). Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch: Einblicke und Ausblicke* (S. 265–285). Waxmann.
- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S., & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 121–138. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-184936>.
- Strehmel, P. (2016). Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 53–74). Barbara Budrich.

Projekt respectful2gether@school – Gemeinsam Schule gewaltpräventiv gestalten

Michaela Pötscher-Gareiß, Sabine Oberzaucher-Riepl,
Friederike Juritsch, Elisabeth Jaksche-Hoffman

Projektbeschreibung

Das Projekt respectful2gether@school startete im Wintersemester 2019/20 im Februar 2020 in inhaltlicher Kooperation mit der Bildungsdirektion Kärnten mit 21 Kärntner Schulen, (Primarstufe, Sekundarstufe 1 und 2, allgemein- und berufsbildender höherer Schulbereich), davon einige als Projektverbund organisiert. Die Projektkonzeption entspricht dem österreichweit für Pädagogische Hochschulen im Sommersemester 2019 ausgeschriebenen Projektcall „Psychosoziale Gesundheit und (Cyber-)Mobbingprävention an Schulen (PGMS)“ des Fonds Gesundes Österreich (FGOE) und des BMBWF. Die Projektdurchführung ist seitens des Fonds Gesundes Österreich drittmitelfinanziert und eingebettet in die Initiative „Wohlfühlzone Schule“. Diese basiert auf der Nationalen Strategie schulischer Gewaltprävention und ist u. a. aus der Zusammenarbeit mit dem National Center of Competence für Psychosoziale Gesundheitsförderung (NCoC), früher sterreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ZEPS), hervorgegangen (Wohlfühlzone Schule, 2021). Die ursprünglich geplante Projektdauer bis Ende Sommersemester 2021 wurde seitens des Fördergebers Covid-19-bedingt um ein Jahr verlängert. Der Projektcall forciert einen Zugang zu Gewalt- und Mobbingprävention als bedeutsame Schulentwicklungsaufgabe im Hinblick auf die Schaffung eines angstfreien Lebens- und Lernraumes Schule und zielt damit auf die Förderung und den Erhalt der psychosozialen Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen ab (FGOE, 2019).

Für Schulentwicklung im Hinblick auf Gewalt- und Mobbingprävention bedarf es einer Auseinandersetzung mit „Beziehungsgestaltung, Schulklima und (Schul-)Kultur im Spannungsfeld personenbezogener, sozialer (klassenbezogener) und struktureller Faktoren“, um nachhaltige Wirksamkeit zu erreichen (Wallner, 2018, S. 48).

Die in der weiteren Projektkonzeption dazu festgelegten Zielsetzungen liegen im nachhaltigen Aufbau von diversittsgeleiteter Wissens- und Handlungskompetenz der Lehrer*innen im Hinblick auf Gewaltprävention. Dies wird über die Teilnahme an einer Modulreihe zur Thematik die Implementierung eines für den jeweiligen Schulstandort passenden Maßnahmenkatalogs zu Gewaltprävention und durch ein Case Management für konkrete Verdachts- bzw. Anlassfälle ermöglicht.

Die Schulen / Verbnde werden von einem externen Prozessbegleitetsteam und Fachreferent*innen in der konkreten Schulentwicklungsarbeit zu Ist-Standerhebungen (Lehrer*innen-, Schüler*innen-, Eltern- bzw. Erziehungsberechtigtenperspektive), zu Maßnahmenplanungen sowie zum Auf-

bau eines Krisenteams unterstützt. Zur Koordination nach innen und außen werden jeweils Standort- bzw. Verbundteams gebildet. Vernetzungstreffen und Professionelle Lerngemeinschaften (Best Practice) zwischen den Schulen / Verbänden sind Teil der Projektvorgaben und bieten Möglichkeiten zum Austausch und zum gemeinsamen Lernen.

Leitgedanke ist die Entwicklung eines bedarfsorientierten, schulspezifischen Programms zur Gewaltprävention und -intervention, das dauerhaft in den schulischen Alltag integriert werden kann. Der dazugehörige Schulentwicklungsprozess ist am Empowermentgedanken und am Peer-Prinzip ausgerichtet (Oberzaucher, 2019).

Zur Evaluierung des Projektes wurde ein quantitativer Forschungsansatz gewählt. Im Folgenden werden die konkreten Fragestellungen und die Ergebnisse der ersten Erhebung, welche im Zeitraum von September bis November 2020 durchgeführt wurde, präsentiert. Eine zweite Erhebung ist im Winter 2021/22 geplant.

Wissenschaftliche Fragestellungen

1. Gibt es einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen hinsichtlich der Einschätzung ihrer Erwartungen an das Projekt, die Handlungskompetenz, die Schulkultur und die Selbstwirksamkeit?
2. Inwieweit unterscheiden sich berufserfahrenere Lehrpersonen hinsichtlich der Einschätzung ihrer Erwartungen an das Projekt, die Handlungskompetenz, die Schulkultur und die Selbstwirksamkeit von Personen die weniger Berufserfahrung mitbringen?
3. Inwieweit wirkt sich die Fort- und Weiterbildungserfahrung auf die Erwartungen, die Handlungskompetenz, die Schulkultur und die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen aus?
4. Gibt es zwischen Lehrpersonen der Primarstufe und den Lehrpersonen der Mittelschule einen Unterschied hinsichtlich der Erwartungen an das Projekt, die Handlungskompetenz, die Schulkultur und die Selbstwirksamkeit?
5. Gibt es zwischen den Lehrpersonen im städtischen und den Lehrpersonen im ländlichen Bereich einen Unterschied in den Erwartungen an das Projekt, die Handlungskompetenz, die Schulkultur und die Selbstwirksamkeit?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Um das Projekt *respectful2gether@school* begleitend evaluieren und die Forschungsfragen beantworten zu können, wurde ein Fragebogen mit 31 Items entwickelt. Der Fragebogen enthält insgesamt vier Skalen. Die Skala Erwartungen (E) an das Projekt enthält sechs Items, die Skala Handlungskompetenz (H) zehn, die Skala Schulkultur (SK) elf und die Skala Selbstwirksamkeit (SW) vier.

Insgesamt nahmen 89 Lehrpersonen an der Befragung teil. 77 Personen davon sind weiblich, neun männlich und eine Lehrperson gab an, divers zu sein, zwei Personen haben auf diese Frage nicht geantwortet. Hinsichtlich der Berufserfahrung zeigt sich, dass der Großteil der befragten Personen be-

reits mehr als 20 Dienstjahre Erfahrung mitbringt (N = 54 Personen). 18 Personen nennen elf bis 20 Jahre Berufserfahrung, sechs Personen geben fünf bis zehn Jahre und acht Personen weniger als fünf Dienstjahre an, drei Personen haben nicht geantwortet. 69 der befragten Personen kommen aus dem Primarstufenbereich und 19 aus der Mittelschule, eine Person gab hier keine Rückmeldung. 63 Schulen sind eher im ländlichen Bereich und 25 Schulen im städtischen Bereich angesiedelt, eine Person hat hier keine Antwort gegeben. Von den 89 Lehrpersonen haben 59 mehr als 16 Unterrichtseinheiten Fort- und Weiterbildung absolviert.

Reliabilitätsanalyse der Skalen:

Die Reliabilität ist ein Maß, welches angibt, wie genau ein Testverfahren das Konstrukt misst, unabhängig davon, was es misst. Die Reliabilität wurde mittels Cronbachs Alpha berechnet (s. Tab. 1). Je näher die Reliabilität bei 1 ist, umso höher ist die Messgenauigkeit und desto kleiner ist der Messfehler. Bei Persönlichkeitsfragebögen kann nach Moosbrugger und Kelava (2012) eine Reliabilität > .6 als zufriedenstellend bis gut interpretiert werden.

Skala	k-Items	Cronbachs Alpha
Erwartungen	6	.935
Handlungskompetenz	10	.874
Schulkultur	11	.855
Selbstwirksamkeit	4	.757

Der Reliabilitätskoeffizient nach Cronbachs Alpha weist für alle vier Skalen durchwegs hohe bis sehr hohe Reliabilitätskoeffizienten aus.

Um die erste Forschungsfrage zu überprüfen, wurde ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt.

Skala	k-Items	p-Value	Gr.Md. weiblich	Gr.Md. männlich
Erwartungen	6	.021	23.50	19.00
Handlungskompetenz	10	.963	30.00	30.33
Schulkultur	11	.450	42.54	43.60
Selbstwirksamkeit	4	.847	15.36	19.00

Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zeigen (s. Tab. 2), dass es hinsichtlich der Erwartungen an das Projekt einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen gibt (p-Value = .021). Weibliche Lehrpersonen haben höhere Erwartungen an das Projekt als männliche. Hinsichtlich der Handlungskompetenz, Schulkultur und Selbstwirksamkeit gibt es hier keine Unterschiede.

Ergebnisse

Tabelle 1:
Reliabilitätsanalyse nach
Cronbachs Alpha

Tabelle 2:
Ergebnisse → Erste
Forschungsfrage:
Geschlecht*E*H*SK*SWE

Um die zweite Forschungsfrage zu überprüfen, wurde ein Kruskal-Wallis-Test berechnet.

Tabelle 3:
Ergebnisse → Zweite
Forschungsfrage:
Berufserfahrung*E*H*SK*SWE

	k-Items	p-Value	Gr.Md. <5J. (N = 8)	Gr.Md. 5-10J. (N = 6)	Gr.Md. 11-20J. (N = 16)	Gr.Md. >20J. (N = 52)
Erwartungen	6	.404	21.00	23.00	22.00	23.92
Handlungskompetenz	10	.386	33.25	25.00	32.50	29.44
Schulkultur	11	.392	41.66	43.00	43.00	43.29
Selbstwirksamkeit	4	.546	15.20	15.17	15.33	15.33

Aufgrund der Ergebnisse der Kruskal-Wallis-Analyse lässt sich schließen, dass sich die Berufserfahrung nicht auf die Erwartungen, die Handlungskompetenz, die Einschätzung der Schulkultur sowie der Selbstwirksamkeit auswirkt.

Für die Überprüfung der dritten Forschungsfrage wurde der Mann-Whitney-U-Test herangezogen.

Tabelle 4:
Ergebnisse → Dritte
Forschungsfrage:
Besuch-Fort-
Weiterbildung*E*H*SK*SWE

	k-Items	p-Value	Gr.Md. > 16 UE	Gr. Md. < 16 UE
Erwartungen	6	.787	22.55	23.50
Handlungskompetenz	10	.821	31.00	29.86
Schulkultur	11	.064	41.71	43.73
Selbstwirksamkeit	4	.027	14.83	15.63

Die Berechnungen des Mann-Whitney- U-Tests zeigen (s. Tab. 4), dass die Weiterbildung auf die Einschätzung der Selbstwirksamkeit Einfluss nimmt ($p = .027$). Personen mit mehr Weiterbildungserfahrung weisen eine geringere Einschätzung der Selbstwirksamkeit auf als Personen mit höherer Weiterbildungserfahrung. Dies kann dadurch begründet sein, dass sich Personen mit höherer Kompetenz tendenziell unterschätzen und Personen mit weniger Kompetenz tendenziell überschätzen, darauf verweisen Studien von Freund und Kasten (2012), die zeigen, dass die Einschätzung der eigenen Kompetenzen schwierig ist und es zu einer Unter- oder Überschätzung dieser kommen kann. Bei den drei anderen Skalen (Erwartungen, Handlungskompetenz und Schulkultur) zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Mann-Whitney- U-Test.

Die vierte Forschungsfrage wurde mittels Mann-Whitney-U-Test überprüft.

	k-Items	p-Value	Gr.Md. VS	Gr.Md. MS
Erwartungen	6	.002	23.67	18.33
Handlungskompetenz	10	.047	29.60	33.50
Schulkultur	11	.495	42.92	42.50
Selbstwirksamkeit	4	.098	15.21	16.17

Tabelle 5:
Ergebnisse → Vierte
Forschungsfrage:
Schultyp*E*H*SK*SWE

Die Ergebnisse des Mann-Whitney- U-Tests (s. Tab. 5) zeigen, dass Lehrpersonen der Primarstufe mit einer höheren Erwartungshaltung am Projekt teilnehmen als Lehrpersonen der Mittelschulen ($p = .002$). Die Handlungskompetenz wurde von den Lehrpersonen der Mittelschulen höher eingeschätzt als von den Lehrpersonen der Primarstufe ($p = .047$). Hinsichtlich der Schulkultur und der Selbstwirksamkeit gab es zwischen den Lehrpersonen der Primarstufe und den Lehrpersonen der Mittelschule keine bedeutsamen Unterschiede.

Auch für die Überprüfung der fünften Forschungsfrage wurde ein Mann-Whitney-U-Test verwendet.

	k-Items	p-Value	Gr.Md. Land	Gr.Md. Stadt
Erwartungen	6	.571	22.92	23.43
Handlungskompetenz	10	.131	30.75	28.50
Schulkultur	11	.447	43.27	42.33
Selbstwirksamkeit	4	.475	15.48	15.25

Tabelle 6:
Ergebnisse → Fünfte
Forschungsfrage:
Stadt_Land*E*H*SK*SWE

Hier gibt es keine Unterschiede in der Erwartungshaltung, der Einschätzung der Handlungskompetenz, der Schulkultur und der Selbstwirksamkeit zwischen Lehrpersonen, die im ländlichen und jenen, die im städtischen Bereich unterrichten (s. Tab. 6).

Gegen Ende des Projekts ist eine zweite Erhebung vorgesehen, deren Ergebnisse eine optimale Implementierung der Projekterfahrungen in das Fortbildungsangebot der PH Kärnten gewährleisten sollen. Im Rahmen der Abschlussveranstaltung im Juni 2022 ist die Präsentation eines Sammelbandes mit Beiträgen verschiedener Akteur*innen im Projekt *respectful2gether@school* und den Endergebnissen der Evaluationsstudie geplant.

2019 bis 2022

Dauer

Das Projekt wird in Kooperation mit der Bildungsdirektion Kärnten durchgeführt.

Kooperationen

Literatur

- FGOE (2019). Projektcall Psychosoziale Gesundheit und (Cyber-) Mobbingprävention an Schulen (PGMS).
- Freund, P. A. & Kasten, N. (2012). How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 296–321.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2008). Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Heidelberg: Springer.
- Oberzaucher-Riepl, S. (2019). Projektkonzeption respectful2gether@school. Unveröffentlichtes Dokument. Pädagogische Hochschule Kärnten. Klagenfurt.
- Wallner, F. (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).
- Wohlfühlzone Schule (2021). Ziele und Vorgeschichte. <https://wohlfuehlzone-schule.at/vision>.

Forschungsdesign und Implementierung der Forschungsergebnisse aus dem Projekt *Curriculare Begleitforschung zum Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung im Alpen-Adria Raum – Lehramt Primarstufe*

Magdalena Angerer-Pitschko, Angela Fabris, Franco Finco,
Reinhard Kogler

Projektbeschreibung

Die Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule führt seit dem Studienjahr 2016/17 im Zuge des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe die Schwerpunktsetzung *Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung: die Alpen-Adria Region im Fokus*. Im Kontext einer langen Tradition in kontinuierlicher evidenzbasierter Qualitätskontrolle hat das Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung bereits im Sommer 2016 ein Evaluationsteam etabliert, welches das Schwerpunktstudium in Form einer curricularen Entwicklungsforschung wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Das Evaluationsziel liegt in Hinblick auf zukünftige curriculare Überarbeitungen in einer Untersuchung der Relevanz und der Umsetzung curricularer Intentionen und Inhalte der Schwerpunktsetzung im Rahmen der Ausbildung. Im Zentrum des Forschungsprozesses, der sich auf alle 25 Lehrveranstaltungen aus dem Schwerpunkt der Studiengänge 2016/17, 2017/18 und 2018/19 bezieht, steht primär die Frage nach der Umsetzbarkeit und Nachhaltigkeit der insgesamt 146 im Curriculum der Schwerpunktsetzung angeführten Bildungsinhalte. Die dadurch erzielten Ergebnisse werden im Sinne einer formativen Evaluation in zukünftige Überarbeitungen des Curriculums einfließen.

Evaluationsziel

Das zentrale Instrument der Evaluation stellt eine Fragebogenerhebung dar, die sich, wie Bortz & Döring (1995, S. 253 ff.) und Stier (1999, S. 198) zeigen, im Vergleich zu anderen Erhebungsformen durch eine zeitlich straffe Planung und Umsetzung auszeichnet.

**Studiendesign und
Forschungsmethoden**

Durch die Zusicherung von Anonymität und durch die Gewährleistung einer zeitlichen Freiheit bei der Beantwortung der Fragen, wird zudem eine erhöhte Unabhängigkeit der Befragten ermöglicht. Bei der diesem Forschungsprojekt zugrundeliegenden Datenerhebung per Fragebogen liegen die Fragen in standardisierter Form vor, somit besteht keine direkte Interaktion mit den Befragten. Sog. Interviewer-Effekte fallen weg (vgl. Stier, 1999, S. 198). Alle Fragen werden in gleicher Form und in der gleichen Reihenfolge gestellt (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 253). Dies erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Interaktion infolge der Distanz korrekter, objektiver und emotionsloser ist. Die mit diesem Verfahren schriftlich erhobenen Daten können daher tendenziell als genauer und reproduzierbarer bezeichnet werden. Sie sind zudem ständig verfügbar, es kann jederzeit auf sie zugegriffen werden, und somit bilden sie eine wertvolle objektive Ressource für die nachfolgende Evaluationsphase.

Insgesamt wurden vier unterschiedliche Typen von Fragebögen entwickelt, die jeweils geschlossene und offene Fragen enthalten. Ein einführender Fragebogen zum sprachlichen Hintergrund der Student*innen sowie zu ihren Vorstellungen bzw. Bildern von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu Beginn des Schwerpunktstudiums liefert Informationen und Daten hinsichtlich der Sprachbiografien der Studierenden. Fragebögen für Studierende und für Lehrveranstaltungsleiter*innen am Ende einer jeden einzelnen Lehrveranstaltung generieren Daten in Bezug auf die Umsetzung der curricularen Inhalte in den Veranstaltungen. Ein finaler Fragebogen zu den von den Studierenden im Rahmen der Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung in der Alpen-Adria Region erworbenen Kompetenzen bildet den Abschluss des Befragungszyklus.

Nach der Erhebungsphase werden die Antworten unter den Prämissen von Mayring (vgl. 2002, S. 85) und Flick (vgl. 2002, S. 373 f.) durch grafische Darstellung, Kategorisierung und Typisierung aufbereitet. Die daraus resultierenden Daten werden wie folgt ausgewertet: Die geschlossenen Antworten werden in Diagrammform gebracht und in weiterer Folge vom Forschungsteam in gemeinsamer Sitzung mit den offenen Antworten in Form eines Fließtextes schriftlich zusammengefasst, was eine Komprimierung wesentlicher Inhalte und Aussagen zu einer jeden einzelnen Lehrveranstaltung in

Ergebnisse

einer finalen Conclusio erlaubt. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit werden vom Forschungsteam im derzeit noch in Abfassung befindlichen Endbericht jene Empfehlungen abgeleitet, die für die Fachgruppe Sprachen der Pädagogischen Hochschule Kärnten die evidenzbasierte Basis zukünftiger curricularer Überarbeitungen und Adaptierungen des Schwerpunktstudiums *Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung: die Alpen-Adria Region im Fokus* darstellen werden.

Dauer 2016 bis 2022

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Stier, W. (1999). *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin: Springer.

Progettazione della ricerca e implementazione dei risultati del progetto *Ricerca accompagnatoria curriculare sul plurilinguismo e l'educazione interculturale nella regione Alpe-Adria - Corso in scienze della formazione primaria.*

Magdalena Angerer-Pitschko, Angela Fabris, Franco Finco, Reinhard Kogler

Descrizione del progetto

Nell'anno accademico 2016/17 la Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl HS (PHK) ha istituito il curriculum di specializzazione (Schwerpunkt) *Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung: die Alpen-Adria Region im Fokus / Plurilinguismo ed educazione interculturale nella regione Alpe Adria* nell'ambito del corso di laurea triennale in scienze della formazione primaria. Nel solco di una lunga tradizione di controllo costante della qualità basato su evidenze sperimentali, l'Istituto per il plurilinguismo e l'educazione transculturale della PHK ha dato vita nell'estate del 2016 a un gruppo di valutazione col compito di seguire e valutare – dal punto di vista scientifico – il suddetto curriculum di specializzazione, sotto forma di ricerca sull'attuazione e lo sviluppo curriculare.

Compito del gruppo di valutazione è quello di esaminare la rilevanza e l'effettiva attuazione dei contenuti del suddetto curriculum nell'ambito delle scienze della formazione, con lo scopo di proporre eventuali future revisioni curricolari. Al centro di tale ricerca, che ha interessato i 25 insegnamenti del curriculum negli anni accademici 2016/17, 2017/18 e 2018/19, sta principalmente la questione dell'applicabilità e attuabilità dei 147 contenuti didattici previsti in totale dal curriculum. I risultati della ricerca vanno a confluire nella revisione del curriculum – al momento in corso d'opera – sotto forma di valutazione formativa.

Obiettivo della valutazione

Il principale strumento di valutazione consiste nella raccolta dei dati tramite questionari che, rispetto ad altri metodi caratterizzati da tempistiche più lunghe, consente una pianificazione e attuazione temporale più rigorosa (cfr. Bortz / Döring, 1995, pp. 253 e 257; Stier, 1999, p. 198). Inoltre la garanzia di anonimato e il tempo a disposizione per la compilazione lasciano più autonomia agli intervistati nel rispondere alle domande. La raccolta dati tramite questionario, su cui è basato questo progetto di ricerca, presenta domande in forma standardizzata, escludendo così l'interazione diretta dei ricercatori con gli intervistati. In tal modo si evitano i problemi del cosiddetto 'effetto intervistatore' (cfr. Stier, 1999, p. 198). Tutte le domande nei questionari sono poste nello stesso ordine e forma (cfr. Bortz / Döring, 1995, p. 253). Ciò fa aumentare anche la probabilità che l'interazione – data la distanza – sia più adeguata, obiettiva e non emotiva. I dati raccolti per iscritto con tale metodo possono quindi essere considerati più precisi e riproducibili, inoltre essi verranno messi a disposizione e saranno consultabili in ogni momento, costituendo così una preziosa risorsa oggettiva per la successiva fase di valutazione.

Design dello studio e metodi di ricerca

Sono stati elaborati quattro diversi tipi di questionario, ciascuno contenente domande chiuse e aperte. Il questionario introduttivo sul background linguistico degli studenti e sui loro concetti e idee di plurilinguismo e interculturalità, somministrato all'inizio dei corsi del curriculum, fornisce informazioni e dati sulle biografie linguistiche degli studenti. I questionari per gli studenti e per i docenti compilati alla fine di ogni singolo corso forniscono dati relativi all'implementazione dei contenuti curricolari nei corsi. Il questionario finale sulle competenze acquisite dagli studenti nell'ambito del curriculum Plurilinguismo ed educazione interculturale nella regione Alpe Adria conclude la raccolta dei dati.

Dopo tale fase di raccolta i dati vengono elaborati secondo le indicazioni di Mayring (2002, p. 85) e Flick (2002, p. 373 f.) per mezzo di rappresentazioni grafiche, categorizzazioni e tipizzazioni. I dati risultanti sono valutati come segue: le risposte a domande chiuse sono rappresentate in forma di diagramma e successivamente riassunte dal gruppo di ricerca – assieme con le risposte aperte – in forma di testo scritto, il che consente di sintetizzare i punti essenziali e le affermazioni su ciascun corso in una conclusione finale. Sulla base dei risultati di questo lavoro, il gruppo di ricerca ricava e formula quelle raccomandazioni che rappresentano la base evidenziale per le revisioni e gli adattamenti del curriculum Plurilinguismo ed educazione interculturale nella regione Alpe Adria in corso dal semestre estivo del 2021 all'interno della sezione Lingue (Fachgruppe Sprachen) della Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule.

Risultati

Durata 2016 fino a 2022

Bibliografia

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Stier, W. (1999). *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin: Springer.

Raziskovalni dizajn in implementacija rezultatov raziskave projekta *Spremljevalno raziskovanje kurikula za težišče večjezičnost in medkulturno izobraževanje v alpsko-jadranskem prostoru – pedagoški študij za primarno stopnjo*

Magdalena Angerer-Pitschko, Angela Fabris, Franco Finco, Reinhard Kogler

- Opis projekta** Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktorja Frankla od študijskega leta 2016 / 17 dalje v okviru prve stopnje bolonjskega pedagoškega študija za primarno stopnjo ponuja težišče Večjezičnost in medkulturno izobraževanje s fokusom na alpsko-jadranski regiji. Zaradi tradicije stalnega nadzora kakovosti je Inštitut za večjezičnost in transkulturno izobraževanje že poleti leta 2016 imenoval evalvacijsko skupino, ki naj bi v obliki kurikularnega razvojnega raziskovanja znanstveno spremljala in evalvirala študij v težišču večjezičnosti.
- Cilji evalvacije** Kot cilj tovrstne evalvacije smo si zastavili prihodnjo kurikularno prilagoditev z namenom posodobitve kurikularnih pobud in vsebin iz težišča večjezičnosti v sklopu primarnega izobraževanja po bolonjskem študijskem programu prve stopnje. V središču raziskovalnega procesa, ki se nanaša na 25 predavanj iz težiščnega študija letnikov 2016/17, 2017/18 in 2018/19, je vprašanje o uresničljivosti in trajnosti 147 izobraževalnih vsebin, ki so na-

vedene v kurikulumu težiščnega študija. Tako pridobljeni rezultati vplivajo kot formativna evalvacija na prilagajanje kurikula, ki že poteka.

Osrednji instrument evalvacije je bil vprašalnik, ki se od ostalih opcij za pridobivanje podatkov, ki bi zahtevale znatno več časa, odlikuje po svoji zmožnosti časovno omejenega načrtovanja in izvedbe (prim.: Bortz / Döring, 1995, str. 253 in 257; Stier, 199, str. 198).

Poleg zagotovljene anonimnosti in omogočanja časovne „svobode“ pri odgovarjanju na vprašanja je na ta način zagotovljena tudi večja neodvisnost vprašanih. Pri tovrstnem pridobivanju podatkov s pomočjo vprašalnika, ki je bil osnova raziskave, so bila vprašanja v standardizirani obliki, zaradi česar je bila vsakršna možnost medsebojnega vplivanja oz. sodelovanja med vprašanimi izključena. Tako imenovani „učinki intervjuvanca“ so bili tako onemogočeni (prim.: Stier, 1999, str. 198). Vsa vprašanja so bila zastavljena na enak način, v enaki obliki in v enakem zaporedju (prim.: Bortz / Döring, 1995, str. 253). Tako smo povečali tudi verjetnost, da je medsebojno (so)vplivanje vprašanih zaradi medsebojne oddaljenosti korektnije, objektivnejše in brez vključenih čustev. Prav zaradi tega lahko pisno pridobljene podatke označimo kot natančnejše in z možnostjo stalne reprodukcije. Poleg tega so pridobljeni podatki raziskovalcem ves čas na voljo, saj lahko ti vedno posežejo po slednjih, kar jim omogoča dragocene, objektivne vire za nadaljnje evalvacijske faze.

Pripravili so štiri različne tipe vprašalnikov, ki so vsebovali tako zaprta kot tudi odprta vprašanja. Uvodni vprašalnik o jezikovnem ozadju študentov in študentk ter o njihovih predstavah o večjezičnosti oz. o razumevanju večjezičnosti in medkulturnosti ob začetku študija v težišču večjezičnosti jim daje informacije in podatke v zvezi z jezikovnimi biografijami študentov. Vprašalniki za študente in predavatelje ob koncu vsakega posameznega predavanja nadalje zagotavljajo pridobitev podatkov glede na izvajanje in uresničevanje vsebin iz kurikula za vsako predavanje posebej. Zadnji, končni vprašalnik o usvojenih kompetencah študentov v okviru težišča Večjezičnost in medkulturnega izobraževanja v alpsko-jadranski regiji predstavlja zaključek poizvedbenega dela s pomočjo pripravljenih vprašalnikov.

Po fazi raziskave so pridobljene odgovore obdelali v skladu z načeli Mayringa (prim.: 2002, str. 85) in Flicka (prim.: 2002, str. 373, 374), in sicer so jih grafično predstavili, kategorizirali in tipizirali. Tako pridobljene podatke so ovrednotili kot sledi: zaprta vprašanja so prenesli v obliko diagrama in jih na naslednjem srečanju celotne raziskovalne skupine pisno povzeli skupaj z odprtimi vprašanji, kar je omogočilo strnitev vseh ključnih vsebin in izjav o vsakem posameznem predavanju v zaključnem povzetku. Na osnovi teh rezultatov bo raziskovalna skupina pripravila priporočila za aktualizacijo kurikula in posodobitev študija v težišču Večjezičnost in medkulturno izobraževanje s fokusom na alpsko-jadranski regiji. Za spreminjanje oz. prilagajanje in posodabljanje kurikula, ki poteka od poletnega semestra 2021 dalje, je zadolžena strokovna skupina Jeziki na Pedagoški visoki šoli na Koroškem.

2016 do 2022

Dizajn študija in znanstvene metode

Rezultati raziskave

Trajanje raziskave

Literatura

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Stier, W. (1999). *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin: Springer.

Literacy Management an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule

Monika Raffelsberger-Raup
(Mitarbeiterin: Edith Erlacher-Zeitlinger)

Projektbeschreibung

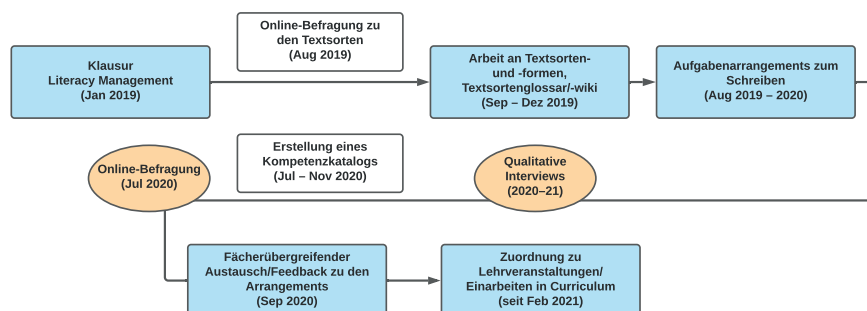
Seit 2006 setzt die Pädagogische Hochschule Kärnten kontinuierlich Schritte institutionellen Literacy Managements, um eine nachhaltige Veränderung der institutionellen Schreibkultur zu schaffen. Im Fokus dabei steht insbesondere das Etablieren einer Kultur des Austausches und der gemeinsamen Reflexion, mit dem Ziel, ein breites, vielstimmiges, gut aufeinander abgestimmtes Bild von Lehren und Lernen sowie nachhaltige, sinnorientierte Lehrveranstaltungskonzepte, Formate und Inhalte in der Aus- und Fortbildung zu schaffen (vgl. Pädagogische Hochschule Kärnten, 2021, o. S.).

Der Begriff Literacy ist vielschichtig und gewinnt im deutschsprachigen Raum, verstärkt durch PISA, dessen Leistungstests auf dem Literacy-Konzept basieren, an Bedeutung. Im Kontext der PISA-Studien kann der Literacy-Begriff als Bezeichnung für eine funktionale Grundbildung verstanden werden, die im schulischen Kontext vorrangig als „Anwendbarkeit für die jetzige und die spätere, nachschulische Teilhabe an einer Kultur sowie die Anschlussfähigkeit im Sinne kontinuierlichen Weiterlernens über die Lebensspanne“ definiert wird (Reiss, 2019, S. 17 f.). *Literacy* meint zudem eine Sammlung an Strategien, Techniken und Methoden für den erfolgreichen Umgang mit Informationen im Kontext des Lesens, Schreibens sowie Transferierens von Texten und ist damit als grundlegende Fähigkeit, schriftsprachlich zu handeln, zu verstehen. Diese, so Becker-Mrotzeck (2004, S. 37), ist Grundlage jeder Gesellschaft, die über Schriftlichkeit verfügt und nicht nur angesichts von PISA Ziel eines jeden Sprachunterrichts.

Schreiben als wesentlicher Teil des Lernprozesses besitzt in den USA bereits eine lange Tradition (vgl. Girgensohn, 2007). Im Zuge eines writing across the curriculum (WAC) und writing in the disciplines (WID) setzt man sich seit den 1980er Jahren zum Ziel, eine „den allgemeinen Ausbildungszielen angemessene und für alle an der Ausbildungsinstitution Beteiligten verbindliche literale [fächerübergreifende] Kultur zu schaffen“ (Fels & Wells, 2011). Diese soll den erfolgreichen Übergang von einer Ausbildungsphase zur nächsten organisieren und damit „zur langfristigen und kontinuierlichen literalen Entwicklung der Lernenden beitragen“ (ebd.).

In Anlehnung an die Ansätze des WAC / WID wurde an der PH Kärnten von 2018 bis 2021 eine Literacy Maßnahme mit dem Arbeitstitel *Maßnahme Aufgabenarrangement* durchgeführt. Ziel dieser Maßnahme war es, die Entwicklung eines fächerübergreifenden Schreibleitfadens in der Primarstufe anzuregen. Damit ist ein für die Primarstufe durchgängiges fächerübergreifendes Konzept gemeint, das die literalen Fähig- und Fertigkeiten der Studierenden adäquat fördert und Inhalte schreibdidaktisch angemessen und fächerübergreifend vermittelt. In diesem Kontext wurden Lehrende der Hochschule dabei begleitet, Aufgabenarrangements zum Schreiben mit einem konkret erlebbaren Gebrauchswert für Studierende zu erstellen sowie Synergieeffekte in den Fächern in der Vermittlung literaler Kompetenzen zu nutzen. Im folgenden Beitrag werden Meilensteine der Literacy Maßnahme Aufgabenarrangement skizziert sowie ein Auszug aus den Ergebnissen ihrer Evaluation vorgestellt.

Abbildung 1 zeigt die wesentlichen Meilensteine im Prozess der Literacy Maßnahme Aufgabenarrangement. Dabei stellt die Darstellung in farbigen Rechtecken den Arbeitsprozess der Lehrenden an der Hochschule und die transparenten Rechtecke die zusätzlichen Arbeitsschritte des Organisationsteams – bestehend aus Mitgliedern des Regionalen Fachdidaktik Zentrum Literacy und des LeseSchreibZentrums der Hochschule – dar. Die Angaben im Kreissymbol veranschaulichen zudem, zu welchem Zeitpunkt die Begleitforschung zur Maßnahme durch die Autorin stattgefunden hat.



Maßnahme Aufgabenarrangement

Abbildung 1:
Meilensteine im Arbeits-
prozess an der Maßnahme
Aufgabenarrangement

Wie anhand der Abbildung 1 zu sehen ist, startete die Maßnahme 2019 mit einer hochschulinternen Klausur zum Thema Literacy Management, im Zuge derer den Lehrenden Zuständigkeitsbereiche des Literacy Managements vorgestellt und eine Sammlung aktueller Lehr- und Leistungsaufgaben zum Schreiben im Primarstufenstudium vom Rektorat angeregt wurden.

In einer anschließenden Online-Befragung wurden alle Lehrenden der Hochschule zu gängigen Textsorten und -formen sowie Schreibaufgaben in ihrer Lehre befragt. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass nicht nur eine Vielzahl an unterschiedlichen Textsorten an der Hochschule zur Anwendung kommt, sondern auch, dass das Verständnis der Lehrenden über Struktur, Inhalte und Funktion studienrelevanter Textsorten und Schreibaufgaben auch innerhalb derselben Disziplin mitunter stark voneinander abweicht.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Umfrage wurde von einer Arbeitsgruppe der Rohentwurf eines Glossars zu den wichtigsten Textsorten und -formen im Studium der Primarstufe erstellt, an dem von Lehrenden aller Fächer weitergearbeitet wurde. Endprodukt dieses Meilensteins war ein Textsortenwiki, das diese Textsorten in Hinblick auf deren Funktion, Adressat*innen und Schreibhaltung abbildet.

In einem weiterführenden einjährigen Prozess wurden die Lehrenden anschließend dabei begleitet, konkrete Aufgabenarrangements zum Schreiben für ihr Fach zu erstellen. Diese sind als eine didaktisch gezielte Anordnung von mehreren Arbeitsaufträgen im Umgang mit Texten und literalen Kompetenzen zu betrachten, die im Laufe des Studiums gezielt eingesetzt werden können, um die Entwicklung literaler Kompetenzen in den einzelnen fachlichen Disziplinen angemessen zu unterstützen.

Ergänzend dazu wurde vom Organisationsteam der Maßnahme ein Kompetenzkatalog erstellt, in dem die erforderlichen literalen (Teil-)Kompetenzen des Primarstufenstudiums abgebildet sind. Diese sollen obligatorischen Charakter durch die Integration in den neuen Curriculum der Primarstufe (2022) finden.

Wissenschaftliche Fragestellung

In der begleitenden Evaluation der Maßnahmen ist besonders folgende Fragestellung von Interesse:

Wie wurde der Arbeitsprozess an der Maßnahme Aufgabenarrangement von den Lehrenden der Hochschule wahrgenommen und wie wird der Nutzen der Maßnahme für die Praxis eingeschätzt?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Evaluation erfolgte in einem mixed-methods-Verfahren (vgl. Johnson et al., 2007).

Hierbei kam ein sequential Mixed Design (vgl. Teddlie & Tashakkori, 2006) zum Einsatz. Dies meint im konkreten, dass die qualitativen Interviews auf den Ergebnissen der Online-Befragung aufbauen. Ziel dieses Aufbaus ist eine Verbreiterung der Erkenntnismöglichkeiten, wie sie Flick (2011, S. 19) beschreibt.

Im Rahmen einer Online-Befragung wurden alle Lehrende der Hochschule vom Rektorat per E-Mail kontaktiert. 53 Lehrende nahmen an der Befragung, in deren Fokus die Evaluation des Arbeitsprozesses der Maßnahme Aufgabenarrangement stand, teil. Die Befragung enthielt zwölf Fragen mit unterschiedlichen Antwortformaten. So waren neben einer fünfstufigen Likert-Skala, abhängig vom Fragetyp, auch freie Antworten möglich. Die

Auswertung erfolgte mittels quantitativer und qualitativer Methoden. Freie Textantworten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet.

Aufbauend auf der Online-Befragung wurden im Zeitrahmen von 7/2020 und 8/2021 neun qualitative Interviews mit Lehrenden der einzelnen Fachgruppen sowie Mitgliedern des Organisationsteams geführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Modell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010) deren Ziel es ist, das „Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2003, S. 58).

Evaluation der Maßnahme Aufgabenarrangement – Die Stimmen der Lehrenden

Ergebnisse

Die Umsetzung der Maßnahme Aufgabenarrangement kann zusammenfassend als gelungen bezeichnet werden. 80 % der befragten Lehrenden gaben an, die Arbeit an den Aufgabenarrangements als sehr bereichernd oder bereichernd erlebt zu haben und 84 % betonten, dass ein (sehr) produktiver Umgang mit dem Schreiben im eigenen Fach stattgefunden hat. Aussagen wie „zum ersten Mal wurde über die Möglichkeit von Schreibarrangements nachgedacht“ oder „ein Nachdenken über bisher verwendete Definitionen und Begrifflichkeiten wurde angeregt“, zeigen, dass das Bewusstsein für die Relevanz des Schreibens im Hochschulkontext gelungen gefördert werden konnte.

In der Befragung und den Interviews wurden insbesondere folgende Kategorien betont: Arbeit in der Fachgruppe / fächerübergreifende Zusammenarbeit, Zusammenarbeit mit dem Organisationsteam, Freiheit der Lehre, der Wert von Kommunikation an der Hochschule sowie der persönliche Nutzen und Gebrauchswert der entstandenen Produkte. Diese Aspekte werden in folge näher ausgeführt.

Im Hinblick auf die Frage, wie die Lehrenden die *konkrete Arbeit an den Aufgabenarrangements in ihrer Fachgruppe* wahrgenommen haben, kann Folgendes festgehalten werden. 48 % der Lehrenden erlebten diese als sehr bereichernd, 32 % als bereichernd. Mehrfach positiv hervorgehoben wurden die Möglichkeit des gemeinsamen, organisierten Austauschs sowie der angeregte metakognitive Zugang zum akademischen Schreiben. Sowohl der informelle Nutzen der Arbeit an den Aufgabenarrangements als auch die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Konzepten wurde dabei als besonders gewinnbringend empfunden.

Demgegenüber stehen 3 % der Lehrenden, die die Maßnahme als wenig bereichernd ansehen. Begründet wurde dies damit, dass „der Fokus im eigenen Fach nicht am Schreiben“ (Befragte Person 1, persönliche Kommunikation, 7.8.2020) liege. Daraus wurde der Schluss gezogen, dass Aufgabenarrangements zum Schreiben das eigene Fach nicht betreffen würde.

Als „*sehr gut und vielschichtig*“ (Befragte Person 1, persönliche Kommunikation, 7.8.2020). wurde die *Zusammenarbeit mit dem Organisationsteam* bezeichnet. Betont wurden dabei insbesondere der gut angeleitete und strukturierte Arbeitsprozess sowie die Unterstützungsleistungen des Organisationsteams. „*Wir waren*“, so ein*e weitere*r Kolleg*in, „*absolut gut unterstützt*“ (Befragte Person 3, persönliche Kommunikation, 7.8.2020). Ein*e weitere*r Lehrende*r bekräftigt: „*Mit den Anleitungen waren wir total glücklich [...] Es war sehr übersichtlich aus meiner Warte, so dass man immer wusste, wo stehen wir gerade und wo gehen wir jetzt hin. Das habe ich immer als sehr angenehm empfunden*“ (Befragte Person 4, persönliche Kommunikation, 7.8.2020).

Wieviel *Freiheit der individuellen Lehre* eingeräumt werden muss und wieviel Commitment von Lehrenden auf individueller Ebene nötig ist, um sich aktiv mit an einer Hochschulentwicklung zu beteiligen, wurde im Arbeitsprozess immer wieder unter den Schlagwörtern Kontrolle und Verbindlichkeit thematisiert. Wider dem Verharren in einer dieser beiden Positionen betont eine Lehrende den Aspekt eines bewussten Zugangs als möglichen Lösungsweg im Interview treffend, wenn sie sagt: „*Die Lehre muss sich nicht so großartig verändern. Ich muss es nur bewusster angehen [...] Leute [müssen] viel mehr miteinander reden. Sie müssen sich ein bisschen deklarieren. [...] Mit einem genaueren Hinsehen auf das, was sie überhaupt tun, ist schon viel getan*“ (Befragte Person 3, persönliche Kommunikation, 4.12.2020).

Der *Wert hochschulinterner Kommunikation*, insbesondere die Kommunikation mit *fachfremden* Kolleg*innen, wurde mehrfach als essenziell hervorgehoben. Dabei wurde die grundsätzliche Herausforderung, mit anderen Fachgruppen überhaupt zu einem Thema in Kontakt zu kommen, genannt. Ebenso betont wurde die Hürde, die ein Sich-Einlassen auf das fachfremde Gegenüber mit sich bringt: „*Es war bereichernd, mit den anderen Fachgruppen in Austausch zu kommen*“, bekräftigt ein*e Kolleg*in und fügt hinzu, „*nur hat man das nicht gleich so empfunden*“ (Befragte Person 10, persönliche Kommunikation, 2.10.2020).

Die Scheu, mit *fachfremden* Kolleg*innen über ein Thema zu sprechen, geht aus den Interviews deutlich hervor. Dabei gibt es Lehrende, die einen produktorientierten Blick hervorheben und kritisch betonen: „*Feedback auf Aufgabenstellungen anderer Fachgruppen hat nur einen geringen Mehrwert, zumal die Reflexion und die Beurteilung des fachfremden Aufgabenarrangements stets auf niedrigem Niveau bleibt*“ (Befragte Person 1, persönliche Kommunikation, 7.8.2020). Demgegenüber berichtet ein*e andere*r Kollege*in davon, wie wertvoll ein „Sich-Einlassen“ auf Fremdes sein kann. „*Je länger das gedauert hat, desto weiter hat sich auch jeder aus seinem Loch gewagt und hat ehrlich berichtet. Aber genau dieser Punkt zwingt einen, umzudenken und sich einmal einzulassen auf andere Fächer, andere Gedanken, andere Zugänge. Und das war dann wirklich bereichernd*“ (Befragte Person 10, persönliche Kommunikation, 2.10.2021).

Im Zuge der Online-Befragung wurden die Lehrenden zudem zum *persönlichen Nutzen der Aufgabenarrangements* für die eigene Lehre befragt. Neun Befragte (36 %) stimmen sehr zu, dass die bisherige Arbeit an den Aufgabenarrangements für ihre persönliche Lehre bereits einen Nutzen hatte. Etwas

zustimmend sind elf Lehrende, die konkrete Beispiele in der Lehre oder in Planung bereits umgesetzt / eingesetzt haben. Die Arbeit an den Aufgabenarrangements, betonen weitere, habe einen zielgerichteten Blick auf die eigene Lehre gefördert und dabei besonders die Qualität der Vorbereitungsarbeit sowie die Gestaltung konkreter Arbeitsaufträge positiv beeinflusst. 8 % der Befragten sehen die Anwendung von Aufgabenarrangements hingegen als noch schwer umsetzbar und 4 % betrachten diese für ihr Fach als irrelevant. „Für mich war das super“, betont eine Kollegin, „ein Arrangement mit Milestones in einen sinnvollen Aufbau zu bekommen. Und ich war sehr dankbar. [...] Es hat sich ein Semesterarrangement ergeben, zu dem ich sagen kann, ich bin sehr zufrieden damit“ (Befragte Person 2, persönliche Kommunikation, 12.9. 2020).

Forum Literacy – Ergebnisse des Prozesses

Die Ergebnisse des Arbeitsprozesses an der Maßnahme Aufgabenarrangement sowie weiterführende Informationen und Hilfestellungen zum Thema sind auf Website der Hochschule unter *Forum Literacy* (<https://www.ph-kaernten.ac.at/forum-literacy/>) zugänglich. Zielsetzung des Forums ist zum einen, über Ergebnisse und Prozesse des Literacy Managements an der Pädagogischen Hochschule Kärnten zu informieren. Zum anderen werden Informationen und Hilfestellungen zum akademischen Arbeiten und Schreiben für Studierende und Lehrende angeboten. Im Forum finden sich ein Zugang zum Textsortenwiki der Hochschule, der Kompetenzkatalog Literacy sowie Beispiele für Aufgabenarrangements einzelner Fächer. Darüber hinaus werden Literaturempfehlungen zum Thema¹ angeboten. Unter der Kategorie Schreiben als Prozess werden Informationen und Hilfestellungen zu den einzelnen Phasen des akademischen Arbeits- und Schreibprozesses bereitgestellt. Eine prozessorientierte Sicht auf das Schreiben stellt dabei den Verlauf der Textproduktion in den Vordergrund.

Die erfolgreich durchgeführte Maßnahme Aufgabenarrangement ist als ein Schritt zu betrachten, eine neue Schreibkultur an der Hochschule, im Speziellen in der Primarstufenausbildung, anzuregen. Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Schreiben als Lern- und Denkwerkzeug im Studium einen wertvollen Beitrag leisten kann, auch praktische Inhalte schreibend, reflektierend und damit denkend zu begreifen, ist essenziell.

Ausblick

Die Verankerung des im Kollegium erarbeiteten Kompetenzkatalogs im Curriculum der Primarstufe (2022) ist ein wichtiger Schritt dahingehend, der Vermittlung literaler Kompetenzen auch in der Lehre verbindlichen Charakter zu geben. Nicht nur Studierenden, sondern auch Lehrenden dabei weiterhin Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen, ist essenziell. Wie Befragung und Interviews zeigen, ist eine regelmäßige offene Kommunikation über persönliches und institutionelles Literacy Management ein wesentlicher Erfolgsfaktor.

¹ Derzeit werden Empfehlungen in den Bereichen Hochschulische Schreibkultur schaffen, Schreibbegleitung in Schule und Hochschule, Schreibarrangements / kollaboratives und kreatives Schreiben, Schreibschwierigkeiten und Blockaden, Lesen, Geschlechtergerechte Sprache, Textfeedback in Schule und Hochschule sowie Sprachsensibler Fachunterrichts angeboten.

Dauer	Bis 2021
Kooperationen	Gerd Bräuer – PH Freiburg LeseSchreibzentrum der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Literatur

- Becker-Mrotzeck, M. (2004). Aufsatz und Schreibdidaktik In Karlfried Knapp et al. (Hrsg.), *Angewandte Linguistik*. (S.36–52). Tübingen: Attempo.
- Fels, D. & Wells, J. (2011). *The Successful High School Writing Center: Building the Best Program With Your Students*. New York: Teachers College Press.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 12).
- Girgensohn, K. (2007). *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. In *Journal of Mixed Methods Research*. 1(2). S. 111–133.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Pädagogische Hochschule Kärnten (2021, November 11). Literacy Management. <https://www.ph-kaernten.ac.at/organisation/institute-zentren/regionale-fachdidaktikzentren/literacy/literacy-recc/themenfelder/literacy-management/>.
- Reiss K., Weis M., Klieme E. & Köller O. (2019). *Pisa 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Teddlie, C., Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. In *Research the Schools* 13 (1), S. 12–28.

TTOM – Teacher Training Online with Materials. Ein Fortbildungsformat mit fachdidaktisch kommentierten Lernmaterialien und unterstützendem Online-Coaching

Almut E. Thomas, Martina Greiler-Zauchner,
Tanja Lobnig, Harald Wiltsche

Projektbeschreibung

Die wissenschaftliche Forschung führt zu zahlreichen Erkenntnissen, deren Transfer in die tägliche (Unterrichts-)Praxis sich jedoch oft sehr schwierig gestaltet (Donovan, 2013). Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, dass sie Expertise in sehr vielen Bereichen haben müssen, damit sie ihren Unterricht qualitativ hochwertig planen und durchführen können. Insbesondere benötigen Lehrpersonen neben pädagogischem auch fachliches und fachdidaktisches Wissen (Shulman, 1986). Vermutlich ist es diesem umfangreichen Anforderungsprofil geschuldet, dass viele weit verbreitete Unterrichtspraktiken nicht dem Stand der Wissenschaft entsprechen (Roth, 2014). Eine zentrale Aufgabe Pädagogischer Hochschulen muss es sein, aktuelle wissenschaftliche Befunde in einer passenden, d. h. im Unterricht möglichst unmittelbar umsetzbaren, Form den Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt hat daher zum Ziel, das Fortbildungsformat Teacher-Training Online with Materials (TTOM) zu evaluieren. TTOM wurde auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Lehrpersonen entwickelt und soll Lehrpersonen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in adäquater Form zur Verfügung stellen. Inhaltlich beschäftigt sich das Projekt mit Strategien zum halbschriftlichen Multiplizieren und der fachdidaktischen Aufbereitung dieses Themas für Kinder der dritten Schulstufe.

Was aber zeichnet eine solche adäquate Form der Wissensvermittlung aus? Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen sehr gerne Materialien nutzen (Grossman & Thompson, 2008). Aus dieser Erkenntnis haben sich die „Educative Curriculum Materials“ (ECM) entwickelt – didaktisch kommentierte Unterrichtsmaterialien – die auch bei den Lehrpersonen zu Lernprozessen führen sollen (Davis et al., 2014). ECM haben darüber hinaus den Vorteil, dass sie wissenschaftliche Inhalte so präsentieren, dass diese unmittelbare, konkrete Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis haben. Diese Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis ist sehr bedeutsam, da sie zu den wesentlichen Merkmalen effektiver Fortbildung gehört. Ein weiteres Merkmal effektiver Fortbildung ist deren längere zeitliche Dauer (Desimone & Pak, 2017). Da ECM grundlegend sehr lange Zeit zur Verfügung stehen, erfüllen sie auch dieses Kriterium. Außerdem zeigen empirische Befunde, dass Lehrpersonen einmal genutzte Materialien immer wieder verwenden (Grossman & Thompson, 2008), was für eine längerfristige Nutzung von ECM

spricht, die zu erwünschten Lerneffekten bei den Lehrpersonen führen sollte. Weiters zeigt die Forschung, dass Materialien und Unterrichtspraktiken, die längerfristig eingesetzt werden sollen, die Möglichkeit bieten müssen, dass sie an die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse wie auch der jeweiligen Lehrperson angepasst werden (Donovan, 2013; Janssen et al., 2014). Im hier vorgestellten Projekt gehen wir noch einen Schritt weiter. Im Sinne einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung wollen wir die Praxiserfahrung der Lehrpersonen nutzen und mit ihnen gemeinsam die Materialien überarbeiten, um sie besser an die Bedürfnisse sowohl der Schüler*innen als auch der Lehrpersonen anzupassen (Ormel et al., 2010). Zahlreiche Studien belegen den positiven Einfluss von ECM auf das Fachwissen, das fachdidaktische und das pädagogische Wissen sowie die Unterrichtspraktiken von Lehrpersonen (Beyer & Davis, 2012; Grossman & Thompson, 2008; Kleickmann et al., 2016; Krajcik & Delen, 2017). Darüber hinaus wird der Einsatz von ECM mit besseren Leistungen und positiveren Einstellungen der Schüler*innen assoziiert (Roblin et al., 2018; Zhang & Campbell, 2012).

Ein besonderes Augenmerk wird bei TTOM daraufgelegt, dass die Fortbildung für Lehrpersonen mit geringem Aufwand verbunden ist und gleichzeitig die Wirksamkeit der Fortbildung gezeigt werden kann. Wir haben uns daher entschieden, alle Materialien online zur Verfügung zu stellen, um den Lehrpersonen eine zeitaufwendige Anreise zu ersparen. Online-Veranstaltungen bergen jedoch das Risiko, dass die Motivation der Teilnehmer*innen geringer ist als bei Veranstaltungen vor Ort (Müller et al., in preparation). Um die Motivation der teilnehmenden Lehrpersonen möglichst gut zu unterstützen, soll im hier vorgestellten Projekt auf Erkenntnisse der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (SDT; Ryan & Deci, 2020) zurückgegriffen werden. Im Rahmen der SDT wird davon ausgegangen, dass die Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zum Verlust von selbstbestimmter Motivation beiträgt. Soll die selbstbestimmte Motivation gefördert werden, gilt es, die psychologischen Grundbedürfnisse zu unterstützen. Bei TTOM soll dies durch Aktivitäten in Foren und Chats ermöglicht werden. Foren dienen einerseits dem Erfahrungsaustausch der Kolleg*innen und sollen so Interaktionen und die Gestaltung persönlicher Beziehungen ermöglichen. Dadurch könnte das Gefühl der sozialen Eingebundenheit gestärkt werden. Andererseits sollen in den Foren auch Verbesserungsvorschläge der Lehrpersonen diskutiert werden. Die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge einzubringen, kann nicht nur zu einer Optimierung der Materialien führen, sondern könnte darüber hinaus auch das Kompetenzerleben der Lehrpersonen unterstützen. Das Autonomieerleben der Lehrpersonen sehen wir durch die flexible Zeiteinteilung und die freie Handhabe beim konkreten Einsatz der Materialien gut unterstützt. Weiters wird in der Kommunikation mit den Lehrpersonen explizit auf die Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2020) geachtet. Eine weitere Funktion der Foren und Chats ist die Unterstützung der Lehrpersonen durch die Forscher*innen bei Fragen zur konkreten Umsetzung, zum fachwissenschaftlichen Hintergrund oder zu didaktischen Begründungen. Unter Coaching versteht man die Begleitung und Unterstützung einer Person, mit dem Ziel der Annäherung an ein von dieser Person angestrebtes Ziel (Ross, 2018). Daher können sowohl der Austausch zwischen den Lehrpersonen als auch der Austausch zwischen Lehrpersonen und wissenschaftlichem Team

als Formen des Coachings gesehen werden. Darüber hinaus zeigen empirische Studien, dass Coaching die Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung verstärkt (Beyer & Davis, 2012; Cervetti et al., 2015; Kleickmann et al., 2016; Krajcik & Delen, 2017).

Inhaltlich beschäftigt sich die Fortbildung mit der Vermittlung von fachdidaktischem Wissen zur Erarbeitung des halbschriftlichen Multiplizierens. Das halbschriftliche Multiplizieren hat im Mathematikunterricht in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Der Fokus dieser Rechenart liegt – im Gegensatz zum schriftlichen Rechnen – auf der Erarbeitung verschiedener Rechenwege zur Multiplikation, dem Bewusstmachen operativer Zusammenhänge und dem Nutzen besonderer Aufgabenmerkmale für Rechenvorteile. Halbschriftliches Multiplizieren erfordert ein solides Zahlenverständnis und nutzt Zahlbeziehungen und Rechengesetze (Krauthausen, 2018). Ebenso hilft diese Art zu rechnen, die schriftlichen Rechenverfahren leichter zu verstehen (van de Walle et al., 2015), bildet die Grundlage für Schätzen und Überschlagen (Wittmann, 1999) und fördert algebraisches Denken (Steinweg, 2013).

Die im vorliegenden Projekt genutzten Unterrichtsmaterialien zum halbschriftlichen Multiplizieren wurden auf Basis fachdidaktischer Analysen konzipiert. Leitend bei der Entwicklung waren u.a. das Arbeiten mit dem 400er-Punktefeld, das Begründen und Verbalisieren von Rechenwegen und operativen Zusammenhängen sowie das Erkennen und Nutzen besonderer Aufgabenmerkmale. Die Unterrichtsmaterialien wurden bereits in einem ersten Zyklus bei Greiler-Zauchner (2020) erprobt und evaluiert. Diese didaktisch kommentierten Unterrichtsmaterialien werden nun den Lehrkräften in der Fortbildung im Sinne von ECM zur Verfügung gestellt – mit dem Ziel, dass durch den Einsatz der Unterrichtsmaterialien möglichst viele Kinder verschiedene Rechenwege anwenden sowie die zugrundeliegenden operativen Beziehungen verstehen und darüber hinaus besondere Aufgabenmerkmale erkennen und für Rechenvorteile nutzen.

Akzeptanz, Dropout und Motivation bei TTOM

1. Wird von den Teilnehmer*innen an TTOM die online-Plattform regelmäßig genutzt (logins)?
2. Werden von den Teilnehmer*innen an TTOM die Foren und Chats regelmäßig genutzt?
3. Wie hoch ist der Dropout bei TTOM?
4. Wie hoch ist bei den Teilnehmer*innen die intrinsische Motivation, innovative Unterrichtspraktiken anzuwenden?

Wissenschaftliche Fragestellungen

Lernprozesse bei teilnehmenden Lehrpersonen und deren Schüler*innen

5. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Nutzung des moodle-Kurses und der Veränderung im fachlichen und im fachdidaktischen Wissen der teilnehmenden Lehrpersonen?
6. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Nutzung des moodle-Kurses der Lehrperson und der Lernmotivation der Schüler*innen?

7. Welche Strategien zur Lösung von Multiplikationsaufgaben wenden die Schüler*innen der an TTOM teilnehmenden Lehrpersonen vor und nach der Erarbeitung dieser Thematik an?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Phase 0: Vorbereitung der Materialien und der online-Umgebung; Einholung der Genehmigung zur Durchführung der Studie bei der Bildungsdirektion Kärnten im Juli 2021

Phase 1: Die Basiserhebung erfolgt Ende September und Anfang Oktober 2021, die Enderhebung findet im April 2022 statt. Die Fortbildung TTOM beginnt mit der Basiserhebung und endet mit der Enderhebung.

Phase 2: Die Auswertung der Daten beginnt nach der Ersterhebung und soll bis Oktober 2022 abgeschlossen sein. Danach werden die Ergebnisse auf Kongressen präsentiert und in wissenschaftlichen Fachzeitschriften publiziert.

Instrumente

Fachliches und Fachdidaktisches Wissen der Lehrpersonen wird mit einem Fragebogen erhoben, basierend auf dem COACTIV-Modell zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Brunner et al., 2013).

Intrinsische Motivation der Lehrpersonen wird mit einer adaptierten Form der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (Thomas et al., 2018) erfasst.

Bedürfnisbefriedigung, Bedürfnisfrustration und Bedürfnisunzufriedenheit werden mit einer adaptierten und erweiterten Form der „Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale“ (Heissel et al., 2018) gemessen.

Zur Erfassung der *intrinsischen Motivation zum Lernen im Mathematikunterricht* werden die Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen (Thomas & Müller, in press) eingesetzt.

Die *Anwendung von Strategien zum Lösen von Multiplikationsaufgaben* wird mit einem von Greiler-Zauchner (2020) entwickelten Fragebogen erhoben.

Ergebnisse Liegen derzeit noch nicht vor.

Dauer September 2021 bis Februar 2024

Literatur

Beyer, C. J., & Davis, E. A. (2012). Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 96(1), 130–157. <https://doi.org/10.1002/sce.20466>.

Brunner, M., Anders, Y., Hachfeld, A., & Krauss, S. (2013). The diagnostic skills of mathematics teachers. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss,

- & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project*. (S. 229–248). Springer.
- Cervetti, G. N., Kulikowich, J. M., & Bravo, M. A. (2015). The effects of educative curriculum materials on teachers' Use of instructional strategies for English language learners in science and on student learning. *Contemporary Educational Psychology*, *40*, 86–98. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.005>.
- Davis, E., Palincsar, A. S., Arias, A. M., Bismack, A. S., Marulis, L., & Iwashyna, S. (2014). Designing educative curriculum materials: A theoretically and empirically driven process. *Harvard Educational Review*, *84*(1), 24–52. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.g48488u230616264>.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, *56*(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>.
- Donovan, M. S. (2013). Generating improvement through research and development in education systems. *Science*, *340*(6130), 317–319. <https://doi.org/10.1126/science.1236180>.
- Greiler-Zauchner. (2020). Rechenwege für die Multiplikation. Entwicklung, Erprobung und Beforschung eines Lernarrangements im dritten Schuljahr. Dissertation. Alpen-Adria Universität Klagenfurt.
- Grossman, P., & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, *24*(8), 2014–2026. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>.
- Heissel, A., Pietrek, A., Flunger, B., Fydrich, T., Rapp, M. A., Heinzl, S., & Vansteenkiste, M. (2018). The validation of the German Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in the context of mental health. *European Journal of Health Psychology*, *25*(4), 119–132. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000017>.
- Janssen, F., Westbroek, H., & Doyle, W. (2014). The practical turn in teacher education: Designing a preparation sequence for core practice frames. *Journal of Teacher Education*, *65*(3), 195–206. <https://doi.org/10.1177/0022487113518584>.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J., & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, *108*(1), 21–42. <https://doi.org/10.1037/edu0000041>.
- Krajcik, J., & Delen, I. (2017). The benefits and limitations of educative curriculum materials. *Journal of Science Teacher Education*, *28*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1279470>.
- Krauthausen, G. (2018). Einführung in die Mathematik—Grundschule. Springer Spektrum.
- Müller, F. H., Bieg, S., Thomas, A., Martinek, D., & Carmignola, M. (in preparation). Changes in university students' basic psychological need satisfaction and autonomous motivation during COVID-19 distance learning. *in preparation*.
- Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H., Hendriks, A., & Verhoeven, L. (2010). Phonological activation during visual word recognition in deaf and hearing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, *53*(4), 801–820. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010\)08-0033](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010)08-0033).
- Roblin, N. P., Schunn, C., & McKenney, S. (2018). What are critical features of science curriculum materials that impact student and teacher outcomes? *Science Education*, *102*(2), 260–282. <https://doi.org/10.1002/sce.21328>.
- Ross, A. (2018). Perspectives on the definition of coaching. In S. English, J. M. Sabatine, & P. Brownell (Hrsg.), *Professional Coaching. Principles and Practice* (S. 3–8). Springer.

- Roth, K. (2014). Elementary science teaching. In N. Lederman & S. K. Abell (Hrsg.), *Handbook of research on science education. Volume II*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>.
- Steinweg, A. S. (2013). Algebra in der Grundschule. Muster und Strukturen-Gleichungen-funktionale Beziehungen. Springer Spektrum.
- Thomas, A. E., & Müller, F. H. (in press). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. *Diagnostica*.
- Thomas, A. E., Müller, F. H., & Bieg, S. (2018). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). *Diagnostica, 64*(3), 145–155. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000201>.
- van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2015). Elementary and Middle School Mathematics. Teaching Developmentally. Pearson.
- Wittmann, E. C. (1999). Die Zukunft des REchnens im Grundschulunterricht: Von schriftlichen Rechenverfahren zu halbschriftlichen Strategien. In E. Hengartner (Hrsg.), *Mit Kindern lernen. Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht*. Klett.
- Zhang, D., & Campbell, T. (2012). An exploration of the potential impact of the integrated experiential learning curriculum in Beijing, China. *International Journal of Science Education, 34*(7), 1093–1123. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.625057>.

Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit

Lebenswelten 2020 – Fokus Mehrsprachigkeit in Kärnten

Eva Hartmann, Eva Lurz, Daniel Wutti

Im Frühling 2020 wurden über 14.400 Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren aus allen Schultypen in ganz Österreich zu ihren „Lebenswelten“ befragt: Über ihr Lebensgefühl und ihre Gesundheit, über die Art und Weise, wie sie ihre Freizeit gestalten, wie sie ihre Zukunft sehen, was ihnen privat, in der Politik und im Zusammenleben wichtig ist und welche Ziele und „Erwartungen sie an die Schule haben. Befragt wurden ihre individuellen Einstellungen, ihre Haltungen und Meinungen zu zentralen gesellschaftsrelevanten Themen. Eigens abgefragt wurde auch das Interesse der Jugendlichen an Politik und ihre Zufriedenheit mit der Art und Weise, wie Demokratie in Österreich gelebt wird. Die Projektergebnisse wurden inzwischen publiziert (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021). Damit ähnelt die österreichweite Jugendstudie der in Deutschland durchgeführten Shell Jugendstudie (Shell Deutschland, 2019). Im Rahmen der österreichweiten Befragung erstellte jede projektttragende Pädagogische Hochschule eigene, bundesländerspezifische Items. Diese wurden in den Onlinefragebogen für das jeweilige Bundesland integriert. Für die Pädagogische Hochschule Kärnten erstellte Daniel Wutti eine Reihe auf Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung bezogene quantitative Items, die in der vorliegenden Publikation erstmals ausgewertet werden.

Die vorliegende Publikation beschäftigt sich mit der Frage, wie Kärntens Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sehen. Dabei interessierte uns die Sichtweise der Jugendlichen auf schulischen bzw. institutionellen sowie privaten Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie ihre Haltungen und Einstellung bezogen auf den thematischen Bereich Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Insbesondere wollten wir erheben, welchen Wert Kärntner Jugendliche der Mehrsprachigkeit beimessen, ob sie der Meinung sind, Mehrsprachigkeit werde an Schulen bzw. von ihren Lehrer*innen wertgeschätzt, ob Jugendliche ihr eigenes Umfeld als mehrsprachig einschätzen. Eigene Items bezogen sich auf den Stellenwert der sog. „Nachbarssprachen“ und autochthone Minderheiten, wobei uns, bezogen auf Kärnten / Koroška insbesondere das Wissen der Jugendlichen über die Kärntner slowenische Minderheit interessierte. Der Verlust von Sprachen über Generationen hinweg war ebenfalls eine eigene Fragestellung der vorliegenden Studie.

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Studie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ basiert auf einer standardisierten Onlinebefragung an Schulen und ist repräsentativ für Jugendliche in Österreich, die die achte, neunte oder zehnte Schulstufe besuchten und zum Zeitpunkt der Befragung das 13. Lebensjahr vollendet hatten. Die Befragung wurde vom 9. März bis zum 10. Juli 2020 an österreichischen Schulen durchgeführt. Der Fragebogen umfasste ein breites thematisches Spektrum, darunter Freizeit, Freunde, Schule, Sorgen und Ängste, Zukunftssicht, Wertorientierung, Partnerschaft, Religiosität sowie Politik und Integration. Hinzu kommen Fragen zur Soziodemografie.

Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit sind sensible Themen, die jedoch innerhalb der Gesellschaft, aber auch der Wissenschaft nicht selten polemisch diskutiert werden. Als Gründe dafür werden nicht zuletzt die Multidisziplinarität der Debatte sowie die breite politische und wirtschaftliche Relevanz dieser Themen genannt (vgl. Rathje, 2006 S. 2). Unsere hier analysierten Items wurden teilweise bewusst überspitzt formuliert oder überzeichnet, um die zustimmenden oder ablehnenden Haltungen der Jugendlichen zu gesellschaftlichen Tendenzen besser erfassen zu können. Damit hielten wir uns eng an die österreichweite Studie, die bezogen auf diese Thematik ebenso interessante Ergebnisse erzielte (vgl. Ott et al., 2020).

Ergebnisse

Insgesamt nahmen 1.368 Kärntner Jugendliche an der Studie teil, davon 53,1 % Mädchen, 45,7 % Buben und 0,8 % diverse Jugendliche. Eine Mittelschule besuchten 16,6 % der Befragten, 4,3 % besuchten eine polytechnische Schule, 14,2 % eine Berufsschule, 9,1 % ein Gymnasium der Unterstufe, 15,4 % ein Gymnasium der Oberstufe. 12,3 % der Befragten besuchten eine Berufsbildende Mittlere Schule ohne Matura (z. B. HASCH) und 28,1 % eine Berufsbildende Höhere Schule mit Matura (z. B. HAK, HTL). Etwas zusammengefasst kann daher konstatiert werden: Eine Pflichtschule besuchten 20,9 % der Befragten, 26,5 % besuchten eine Schule ohne Matura, 52,7 % eine Schule mit Matura.

Fast die Hälfte der befragten Kärntner Schüler*innen lebte am Land (47,6 %) und nur 13,2 % in einer Stadt. Immerhin 38,8 % der Befragten lebten „intermediär“. 11 % der befragten Jugendlichen gab an, ihre Eltern hätten maximal eine Pflichtschule abgeschlossen. 29,9 % der Befragten haben Eltern mit einer Ausbildung ohne Matura und fast ebenso viele, 29,3 %, haben Eltern mit einer Ausbildung mit Matura. 19,3 % der Befragten gaben an, ihre Eltern hätten eine Hochschule oder Universität abgeschlossen. Gefragt wurde auch nach etwaigem Migrationshintergrund der Familien der Befragten. 64,7 % gaben an, ihre Familie habe keinen Migrationshintergrund, 7,7 %, sie seien selbst migriert, weitere 15,3 %, dass ihre Eltern migriert seien. Bei 11,9 % der befragten Jugendlichen seien die Großeltern migriert.

Ihre Wahrnehmungen, Meinungen und Einschätzungen bezogen auf den institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit äußerten die befragten Jugendlichen u. a. in ihren Antworten auf die Frage, ob ihre Lehrpersonen Mehrsprachigkeit im Unterricht fördern würden. Abbildung 1 veranschaulicht die folgende Verteilung der Antworten: 48,5 % der Befragten beantworteten diese Frage zustimmend bzw. eher zustimmend (19,8 % stimmt, 28,7 % stimmt eher), 29,2 % neutral und 22,4 % ablehnend (13,4 % stimmt eher nicht, 9,0 % stimmt nicht).

Ob und inwiefern die Jugendlichen die Präsenz mehrerer verschiedener Sprachen im schulischen Alltag an- bzw. ablehnen, wurde an ihrer Zustimmung auf die Aussage, dass an österreichischen Schulen nur Deutsch gesprochen werden sollte, gemessen. Diese wurde von der Hälfte der Befragten abgelehnt (31,2 % lehnen sie entschieden ab, 18,2 % lehnen sie eher ab). Ein Viertel der Befragten stimmt zu (12,8 %) bzw. stimmt eher zu (12,4 %). Ein weiteres Viertel hat dazu eine neutrale Position (s. Abb. 1).

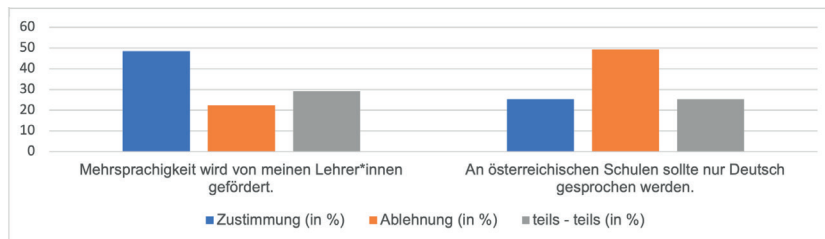


Abbildung 1:
Mehrsprachigkeit
in der Schule

Erhoben wurden zudem die Sprachgewohnheiten und -kenntnisse der Jugendlichen. 81,7 % der befragten Jugendlichen in Kärnten gaben an, zuhause hauptsächlich in Hochdeutsch oder Dialektdeutsch zu sprechen. Die restlichen 17,8 % sprechen zu Hause hauptsächlich in einer anderen Sprache oder in mehreren Sprachen. Bei den letztgenannten Jugendlichen wurde erfragt, in welcher Sprache sie besser sprechen, lesen und schreiben können. 41,1 % gaben an, in beiden Sprachen gleich gut sprechen zu können. 36,3 % schätzten ihre Sprechfertigkeiten in Deutsch besser ein und 22,6 % in der anderen Sprache. Die beiden Kulturtechniken Schreiben und Lesen wurden von der größeren Mehrheit in der deutschen Sprache an erster Stelle gereiht (mit 62,3 % für Schreiben und 55,1 % für Lesen). 21,5 % bzw. 30,6 % schätzten ihre Schreib- bzw. Lesefertigkeiten in beiden Sprachen gleich gut ein.

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich, konnte ein sehr ähnliches Muster auch in der österreichweiten Auswertung der Studie „Lebenswelten“ beobachtet werden (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs 2021, S. 177 f.).

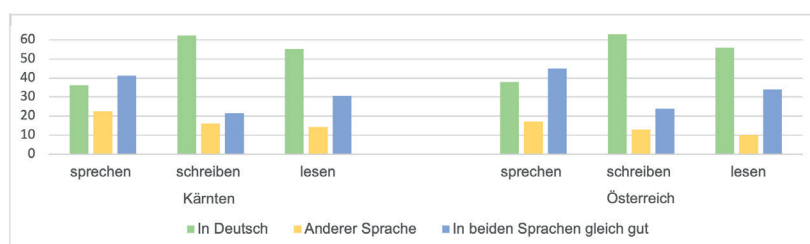


Abbildung 2:
Selbsteinschätzung der
Sprachkompetenzen

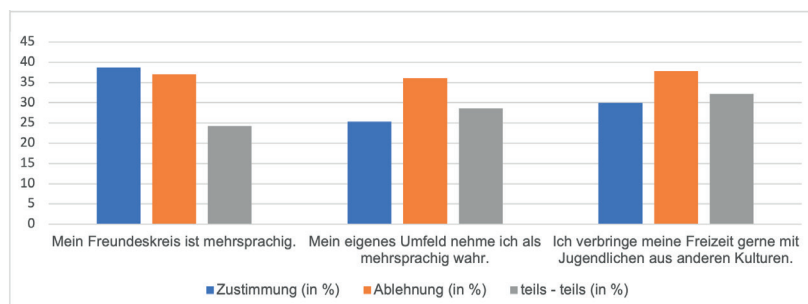
Gefragt nach ihrem näheren privaten Umfeld gaben 38,7 % der Befragten an, dass ihr Freundeskreis zumindest teilweise mehrsprachig sei. 37 % verneinten diese Aussage. Eine ähnliche Positionierung zeigt sich bezogen auf das eigene Umfeld: 35,3 % der Befragten nehmen ihr Umfeld als mehrsprachig wahr, während 36,1 % dieser Aussage nicht zustimmen (s. Abb. 3).

An diese Feststellung anknüpfend, wurden die Jugendlichen gefragt, ob andere Sprachen sie und ihr Umfeld bereichern würden. 43,4 % der Jugendlichen stimmen dieser Aussage zu, nahezu ein Viertel (24,5 %) fühlt sich durch

Mehrsprachigkeit nicht bzw. eher nicht bereichert. 32,1 % findet dafür weder Zustimmung noch Ablehnung.

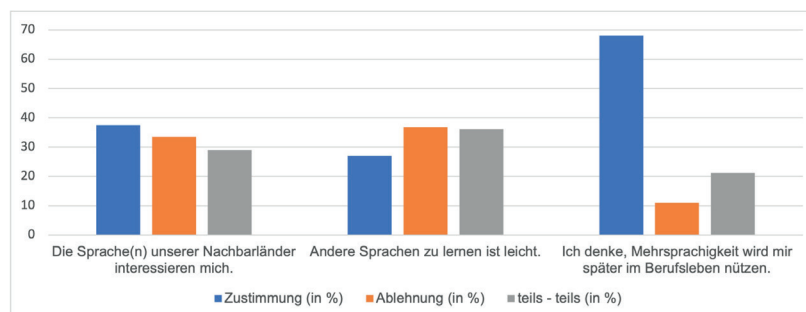
Dass zwischen Sprache(n) und Kulture(n) differenziert wird und diese von den Jugendlichen nicht synonym angesehen werden, zeigt deren Einschätzung bezogen auf den Umgang mit Jugendlichen aus anderen Kulturen. In Zusammenschau mit den oben beschriebenen Positionierungen sinkt hierbei die Zustimmung und Akzeptanz der Befragten: 30 % der Teilnehmer*innen geben an, ihre Freizeit gerne mit Jugendlichen aus anderen Kulturen zu verbringen, wobei 37,8 % dies verneinen. 32,1 % geben sich weder zustimmend noch ablehnend (s. Abb. 3).

Abbildung 3:
Private Lebenswelten



Ein Teil dieses Fragenkomplexes behandelte außerdem Themenbereiche des Sprachenlernens sowie des Sprachprestiges einiger bestimmter (Minderheiten-) Sprachen in Österreich bzw. Kärnten / Koroška (s. Abb. 4).

Abbildung 4:
Spracherwerb und Sprachkenntnisse



Interesse an Sprache(n) der Nachbarländer Italien und Slowenien tun 37,5 % der befragten Kärntner Jugendlichen kund, ein Drittel (33,5 %) steht diesen Sprachen (eher) desinteressiert gegenüber. Ähnliche Reaktionen zeigten sich auf die Frage, ob das Erlernen anderer Sprachen leicht sei.

Dass Sprachkenntnisse bzw. Mehrsprachigkeit im Berufsleben (persönlich) nützlich sein werden, wird vom Großteil der Studienteilnehmer*innen bestätigt: 69,0 % beantwortet diese Frage positiv, nur 10,9 % sind der Meinung, Mehrsprachigkeit werde ihnen im späteren Berufsleben keinerlei bzw. nur wenige Vorteile bringen.

Gefragt danach, ob die Sprachen Türkisch, Ungarisch, Slowenisch und Romanes nach der Meinung der Befragten ebenso wie die deutsche Sprache zu Österreich gehören, kann aus den Ergebnissen folgende Reihung vorgenom-

men werden: 25,6 % geben an, Slowenisch gehöre zu Österreich ebenso wie die deutsche Sprache, gefolgt von Romanes (13,9 %) und Ungarisch (13,6 %). Türkisch erfährt mit 11,8 % am wenigsten Zustimmung, 47,8 % beantworten diese Frage entschlossen ablehnend, 21,1% eher ablehnend (gesamt 68,9 %). Insgesamt etwas weniger als die Hälfte (45,7 %) der befragten Kärntner Jugendlichen verneinen, dass Slowenisch ebenso zu Österreich gehöre wie die deutsche Sprache (28,8 % stimmt nicht, 16,9 % stimmt eher nicht).

Diese Ergebnisse zeigen vor dem Hintergrund, dass, obwohl Ungarisch, Slowenisch und Romanes autochthone, also „alteingesessene“ Minderheitensprachen in Österreich sind und ihr Schutz u. a. im österreichischen Volksgruppengesetz geregelt wird, offenbar nur wenige Kärntner Jugendliche Wissen bezogen auf autochthone Minderheiten in Österreich haben. Während Ungarisch und Romanes im Burgenland bereits seit Jahrhunderten zu hören sind, ist im Süden Kärntens die slowenische Sprache seit jeher präsent. Bezogen auf die Sichtbarkeit der und das Wissen über die sechs anerkannten Minderheitensprachen in Österreich stehen Bildungsverantwortliche als auch die verantwortliche Politik demnach noch vor einer Herausforderung.

Vertiefende Fragen zur Volksgruppenthematik im Bundesland Kärnten / Koroška ergeben, dass mehr als die Hälfte der Befragten (53 %) der Meinung ist, die Geschichte der Kärntner Slowen*innen zu kennen. Ein Viertel (25,3 %) gibt an, sie nicht zu kennen, und 21,7 % zeigen sich dazu unentschlossen. Fast 40 % der Teilnehmer*innen geben an, jemanden persönlich zu kennen, der sich als Kärntner Slowen*in bezeichnet, wohingegen fast 46 % angeben, keine*n Angehörige*n der slowenischen Volksgruppe zu kennen.

Die Jugendlichen beantworteten des Weiteren auch Fragen zu ihren persönlichen, zukunftsbezogenen Einschätzungen und Vorstellungen (s. Abb. 5). 47,6 % der Jugendlichen äußerten den Wunsch, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen würden, 24,8 % beantworteten diese Frage neutral, 27,6 % ablehnend.

Sehr ähnliche Resultate ergaben sich aus den beiden Fragen zur zukünftigen Partner*innenwahl: 41,6 % der Befragten können sich vorstellen, eine*n zukünftige*n Partner*in aus einem anderen Land zu haben, 43,7 % können sich vorstellen, eine*n zukünftige*n Partner*in mit einer anderen Muttersprache zu haben. Grundsätzlich zeigt sich unter den jungen Leuten eine minimal größere Akzeptanz dafür, dass der bzw. die Partner*in eine andere Muttersprache spricht, als dass er / sie aus einem anderen Land kommt.

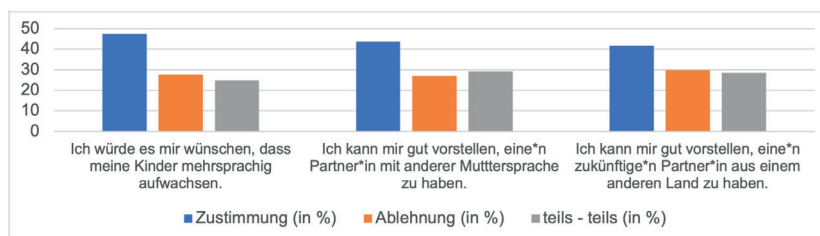


Abbildung 5:
Mehrsprachigkeit
und Zukunft

Neben zukunftsbezogenen Fragestellungen und Themenkomplexen wurde der transgenerationale Verlust von Sprachen innerhalb der Familien der Jugendlichen erhoben: Konkret wurde gefragt, ob die Jugendlichen Sprachen,

die ihre Eltern und Großeltern sprechen bzw. sprachen, noch beherrschen. 21,1 % der Jugendlichen gab an, gewisse Sprachen ihrer Großeltern nicht mehr zu beherrschen. Bezogen auf die Elterngeneration gaben 13,7 % bzw. 10,7 % der Jugendlichen an, Sprachen ihrer Mutter bzw. ihres Vaters selbst nicht mehr zu sprechen. Der Aussage „Tradition ist mir wichtig“ stimmen 43,1 % (eher) zu, 31,4 % stehen ihr neutral gegenüber, 25,6 % stimmen (eher) nicht zu.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass ein großer Teil an Kärntner Jugendlichen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowohl in ihrem persönlichen als auch institutionellen Umfeld als Bereicherung sieht. Viele wünschen sich, dass ihre Kinder später mehrsprachig aufwachsen, bzw. können es sich gut vorstellen, eine*n Partner*in mit anderer Muttersprache oder aus einem anderen Land zu haben. Fast die Hälfte lehnt es ab, dass an Schulen nur Deutsch gesprochen werden sollte, und ist der Meinung, dass die Mehrsprachigkeit von den Lehrer*innen gefördert wird. Bezogen auf den Verlust von Sprachen über Generationen hinweg konnte beobachtet werden, dass ein Fünftel der Jugendlichen nicht mehr die Sprache(n) kennt, die ihre Großeltern sprachen. Die Kärntner Jugendlichen zeigen ein moderates Interesse an den „Nachbarssprachen“. Obwohl eine Mehrheit der Jugendlichen angibt, die Geschichte der Kärntner Slowen*innen zu kennen, zeigt die detailliertere Analyse, dass ihnen autochthone Minderheiten in Österreich nicht ausreichend bekannt sind.

Dauer Das Gesamtprojekt fand von Mai 2018 bis Juni 2021 statt. Kärntenspezifische Publikationen – wie die vorliegende – werden darüberhinausgehend verfasst.

Kooperationen PH Vorarlberg (Projektleitung), PH Steiermark, PH Burgenland, PH Wien, PH Niederösterreich, HAUP Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, KPH Wien / Krems, PH Salzburg Stefan Zweig, PH Tirol, KPH Edith Stein, KPH Graz, PH Oberösterreich, PPH der Diözese Linz & PH Kärnten

Literatur

- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.) (2021). *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich.*
- Ott, M., Gabriel, H., Resinger, P. & Wutti, D. (2020). Politik, Demokratie und Zusammenleben von Menschen 151 aus unterschiedlichen Herkunftsländern. In: *Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich.* Innsbruck / Wien / Bozen: Studienverlag. S. 151–188.
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.* 11: 3. S. 1–21.
- Shell Deutschland (Hrsg.) (2019): *Jugend 2019–18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort.* Weinheim: Beltz.

Forschung im Bereich Professionsforschung

Berufsrollen von Teacher Educators

Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Maria Wobak, Gabriele Khan-Svik

(Mitarbeiterinnen: Cornelia Klepp, Michaela Pötscher-Gareiß,
Daniela Rippitsch)

Projektbeschreibung

Hochschullehrende an Pädagogischen Hochschulen weisen unterschiedliche berufliche Biografien vor. Ihr Aufgabenfeld an der PH Kärnten ist – von Lehre in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Bildungsplanung, der Schulentwicklungsberatung, der Beratung von Schulleiter*innen bis hin zur Forschung – ebenfalls sehr umfassend. Im Rahmen unserer Pilotstudie wurde das Verständnis der Lehrenden der PH Kärnten für ihre eigene Berufsrolle dem Bild, das sie vom Beruf ‚Teacher Educator‘ haben, gegenübergestellt. Zum einen sollten die Berufsrollen beschrieben und zum anderen förderliche oder hemmende Bedingungen aufgezeigt werden. Aufgrund des begrenzten Rahmens wird hier nur der Teilaspekt ‚Lehre‘ etwas detaillierter dargestellt.

Zu den Begriffen

‚Teacher Educator‘ ist ein relativ neuer Begriff in der Forschungslandschaft, der erst ab den 1990er Jahren in den Fokus gerückt ist. Das Verständnis, wer Teacher Educators sind und welche Berufsgruppen, die für die Bildung von Lehrer*innen zuständig sind, darunter zu subsumieren sind, variiert – es geht von der sehr breiten Definition, wie z. B. jener der Europäischen Kommission – „... are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers“ (European Commission, 2013, S. 8) – bis zur einer möglichen Engfassung zum Beispiel unter Bedachtnahme auf das Wirkungsfeld (White, 2019, S. ff.):

- *University-based Teacher Educators,*
- *School-based Teacher Educators und*
- *Community-based Teacher Educators.*

Auch werden Differenzierungen nach dem professionellen Hintergrund (Schullehrer*in, Universitätsangehörige*r, andere Expert*innen; s. z. B. Murray, 2014, 2015; Tannehill, 2014; Guberman et al., 2020) oder nach der Funktion vorgenommen (zuständig für die Ausbildung oder für die Fort-/Weiterbildung; s. z. B. Smith & Flores, 2019). White kritisiert diese Unbestimmtheit und verweist darauf, dass Teacher Educators „remain poorly understood and yet paradoxically vital to policy reform“ (White, 2019, S. 208). Die Aufgaben divergieren und können entweder Lehre, Forschung *und* Organisation umfassen oder auch nur einen oder einige Bereiche davon.

Wissenschaftliche Fragestellungen

- Fragestellung 1: In welchem Ausmaß sind Teacher Educators in den Bereichen Lehre, Forschung, Organisation und darüber hinaus tätig? Unterscheiden sich die Wahrnehmung der eigenen Rolle und jene der Teacher Educators?
- Fragestellung 2: Was empfinden Lehrende an der PH Kärnten als förderlich / hinderlich für ihre lehrende Tätigkeit?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Im Sommersemester 2018 wurden mit den Lehrenden der PH Kärnten (Stammpersonal) zwei Fragebogenerhebungen durchgeführt, im März wurde die eigene Berufsrolle erfragt (N = 47) und im Mai die Berufsrolle eines / einer Teacher Educator*s (N = 37). Vergleichbare Daten zu beiden Aspekten liegen von 27 Proband*innen vor. Die Fragebögen waren im Rahmen von universitären Seminaren entwickelt und erprobt worden (Studienjahr 2017). Die Auswertung der Fragebögen erfolgte deskriptiv und inferenzstatistisch. Da die Daten ordinalskaliert sind, wurde der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben (Messwiederholung) gewählt.

Angelehnt an die Ergebnisse der Fragebögen und die Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie (N = 5) wurden die Fragen für die Interviews entwickelt, die die Themen ‚Lehre‘, ‚Forschung‘ und ‚Planung / Organisation‘ umfassten und dem Muster folgten: Inwieweit ist es wichtig, z. B. Lehre an der Pädagogischen Hochschule Kärnten durchführen zu können? Welche förderlichen Faktoren gibt es? Welche hinderlichen Faktoren gibt es? Weiters wurden die Kolleg*innen ersucht, den eigenen Beruf zu beschreiben und zu diskutieren, ob und inwieweit sie der Definition der Europäischen Kommission (s. oben) zustimmen können. Die Stichprobe umfasste jeweils drei Personen, die schon vor 2007 an der PH gearbeitet hatten (Interviews A), drei Personen, die zwischen 2007 und 2012 an die PH gekommen waren (Interviews B), und weitere drei Personen, die ab 2013 in die PH eingetreten sind (Interviews C). Die Erhebungen fanden im Februar / März 2019 statt. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch (Mayring 2015) in mehreren Bearbeitungsschritten (sowohl deduktiv als auch induktiv) ausgewertet, unter anderem auch in Hinblick auf das von Lunenberg, Dengerink und Korthagen (2014) entwickelte Schema: *Teacher of teachers – Researcher – Coach – Curriculum developer – Gatekeeper – Broker*. Auf die Kategorie „*Teacher of teachers*“ wird weiter unten eingegangen.

Ergebnisse

Fragestellung 1: In welchem Ausmaß sind Teacher Educators in den Bereichen Lehre, Forschung, Organisation und darüber hinaus tätig?

Die Einschätzung, wie hoch der Anteil der verwendeten Zeit für die beruflichen Tätigkeiten ist, ist Abbildung 1 zu entnehmen. Das Bild über die eigene Rolle und jenes über die Rolle der Teacher Educators allgemein stimmen bei Lehre und Forschung überein, die Hälfte der Zeit wird für Lehre verwendet, 10 % der Zeit für Forschung. Signifikante Unterschiede ergeben sich bei der Organisation ($p = .045$), wobei die Mitarbeiter*innen der PH Kärnten ihren Anteil höher einschätzen, und Sonstiges ($p = .031$), das allerdings Unterschiedliches umfasst und hier daher keine weitere Beachtung finden soll.

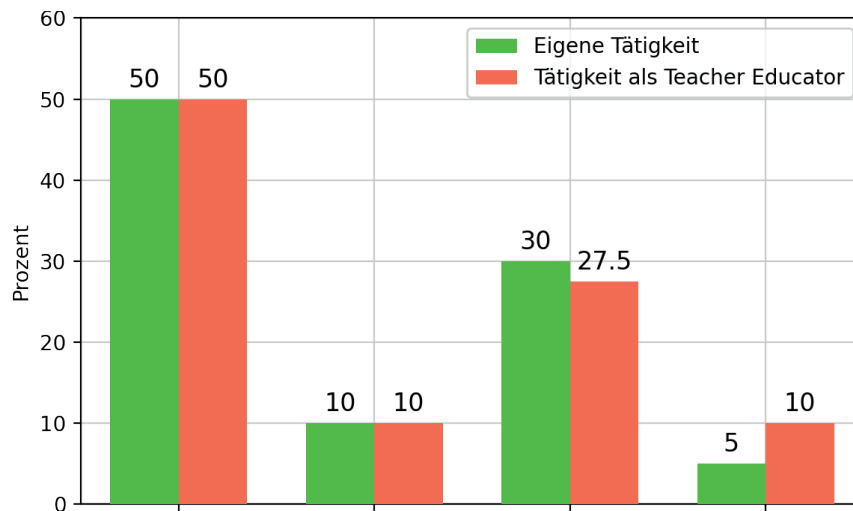


Abbildung 1:
Einschätzung der beruflichen
Tätigkeiten, Prozentwerte
(fehlende Werte sind nicht
angegeben, daher ist die
Summe niedriger als 100 %)

In Hinblick auf folgende fünf Aspekte decken sich die Einschätzungen der eigenen Tätigkeit und jene der Teacher Educators¹ (Unterschiede nicht signifikant):

- Wissensvermittlung wird als wesentliches Element der Lehre gesehen (positive Antworten: eigene Tätigkeit: 95,7 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 97,3 %) ebenso wie
- die Vermittlung von verschiedenen Lehr-, Lern- und Unterrichtsmethoden (positive Antworten: eigene Tätigkeit: 82,5 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 94,6 %). Beides kann man als zentrale Elemente der Lehre sehen.
- Wenngleich die Mitarbeiter*innen der PH etwas häufiger die Beteiligung an der Leitung von Fort- und Weiterbildungen angeben, unterscheiden sich die Resultate aber nicht signifikant (positive Antworten: eigene Tätigkeit: 72,7 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 67,5 %).
- Umgekehrt wird für die Teacher Educators etwas häufiger die Aufgabe der Vermittlung der Bedeutsamkeit des lebenslangen Lernens angeführt (positive Antworten: eigene Tätigkeit: 85 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 97,3 %), aber ebenfalls nicht in signifikantem Ausmaß.
- Für sich selbst und die Teacher Educator wird Motivationsförderungen der Studierenden als wichtig erkannt (positive Antworten: eigene Tätigkeit: 78,8 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 89,1 %).

Worin unterscheiden sich die Einschätzungen signifikant? Auf den ersten Blick fällt auf, dass in jeder einzelnen Kategorie die Teacher Educators positiver eingeschätzt werden als die Einschätzung der eigenen Tätigkeit ausfällt:

¹ Die hier mittels Prozentwerten dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Antworten in den beiden Fragebögen und berücksichtigen deren gesamte Anzahl ($n_1 = 47$, $n_2 = 37$). Die Berechnung der Signifikanzen beruht hingegen nur auf jenen Proband*innen, die beide Fragebögen ausgefüllt haben ($n = 27$). Daher kann es auf den ersten Blick zu Diskrepanzen zwischen den deskriptiven Darstellungen und den Ergebnissen der Signifikanzberechnungen kommen. Die Aussagen der Signifikanzberechnungen sind aber als wichtiger einzustufen als die deskriptiven Darstellungen.

- Es wird ihnen mehr Vermittlung von Unterrichtsplanung ($p = .057$, Trend; positive Antworten: eigene Tätigkeit: 72,4 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 86,5 %),
- Didaktik ($p = .042$; positive Antworten: eigene Tätigkeit: 76,6 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 91,9 %),
- Reflexionsfähigkeit ($p = .004$; positive Antworten: eigene Tätigkeit: 83 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 94,6 %) und
- Methoden der Teamentwicklung ($p = .002$; positive Antworten: eigene Tätigkeit: 55,3 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 83,7 %) zugesprochen ebenso wie
- mehr Coaching von Studierenden ($p = .001$; positive Antworten: eigene Tätigkeit: 55,3 %, Tätigkeit eines Teacher Educators: 86,5 %).

Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Eventuell wird der Begriff des Coachings bei sich selbst und bei der Berufsgruppe der Teacher Educators anders verstanden. Coaching kommt auch aus dem Bereich der Supervision und dafür benötigt man strenggenommen eine eigene Ausbildung. Da an der PH Kärnten ein diesbezüglicher Masterlehrgang läuft, dürfte dies vielen Befragten geläufig sein und auch die Erkenntnis, selbst diesen Hochschullehrgang nicht besucht zu haben. Die Vermittlung von Unterrichtsplanung und Didaktik könnte je nach eigener Lehre unterschiedlich eingeschätzt worden zu sein, denn nicht jede Lehrveranstaltung ist darauf fokussiert (z. B. seien hier einige Titel genannt wie „Grundlagen und Multiperspektivität von Transformationsprozessen“, „Entwicklung und Person“ oder „Gesellschaftliche Bedingungen von Bildungsprozessen“). Dass schließlich die Vermittlung von Reflexionsfähigkeit von den Mitarbeiter*innen der PH Kärnten nur verhalten positiv bewertet wird, könnte darauf zurückzuführen sein, dass möglicherweise von einigen angenommen wird, dass die Reflexion eine Haltung ist, die nur schwer vermittelt werden kann, da diese teilweise mit Persönlichkeit zu tun hat. Auch ist die Anleitung zu Reflexionsfähigkeit eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, da diese „nicht auf einem oberflächlichen Erfahrungsaustausch stehen bleiben“ (Wyss & Mahler, 2021, S. 22) darf; eine anspruchsvolle Aufgabe, denen manche möglicherweise nicht ganz gerecht werden oder zu mindestens glauben nicht gerecht werden zu können.

Fragestellung 2: Was empfinden Lehrende an der PH Kärnten als förderlich/hinderlich für ihre lehrende Tätigkeit?

In der Auswertung der Interviews konnte u. a. festgestellt werden, dass die von Lunenberg, Dengerink und Korthagen (2014) definierten sechs Kategorien (*Teacher of teachers, Researcher, Coach, Curriculum developer, Gatekeeper, Broker*) auch in den Antworten der Interviewpartner_innen wiederzufinden sind. Ausgehend vom Statement einer befragten Person: „Manchmal sag ich ganz salopp, was machst du eigentlich? Du warst ja Lehrer an einer Schul‘ und dann sag ich, hm, jetzt bin ich Lehrerlehrer“ (C01, Z. 173-175) werden hier aber nur die förderlichen/hinderlichen Aspekte zu „Teacher of teachers“ kurz vorgestellt:

- (1) Das in den Interviews am häufigsten angesprochene Thema ist ‚Feedback‘ durch Student*innen. Die Rückmeldungen zeigen auf, „... wo (...) so die Stolpersteine (sind) und was (...) die Gelingensfaktoren (sind)“ (A01, Z. 43-44). Der unterschiedliche Blick von Personen in der Erstausbildung

und jenen in der Fortbildung kann das Bild verfeinern: „Das ist der Spiegel und das ist auch so eine Form von Messen, wo stehe ich als Lehrerbildnerin, wie bin ich inhaltlich, wie methodisch unterwegs, aber wie gelingt es mir auch, eh mit Lehrern in der Fortbildung umzugehen im Vergleich zu Studierenden, die zum Teil in Seminaren doch eine andere Haltung, eine andere Erfahrung mitbringen“ (A02, Z. 17-21).

Aufbauend auf diesen Rückmeldungen kann gezielt die eigene Lehre weiterentwickelt werden, wie es A01 formuliert: „Lehre kann auch nur gut durchgeführt werden, wenn man mit den Studierenden in Kommunikation ist“ (A01, Z. 36-37).

(2) Von besonderer Bedeutung ist auch das kooperative Arbeiten mit den Kolleg_innen: Es geht um Austausch, innerhalb aber auch außerhalb der PH (Interview A02, Z. 54), und um umfassendes Teamteaching, beginnend bei den gemeinsam abgesprochenen Rahmenbedingungen über die Planung und die Durchführung bis hin zur Evaluation (A01, Z. 17-28; A03, Z. 32-34; B01, Z. 21-25). „Förderliche Faktoren in der Lehre sind für mich auch, ich versuche sehr oft auch im Team zu unterrichten, also zu zweit, und das finde ich extrem qualitätsförderlich sowohl was für die Teilnehmer_innen irgendwie bedeutet, dass sie unterschiedliche Sichtweisen bekommen. Aber ganz spannend ist die Vor- und Nachbereitung, weil jeder eine ganz andere Sicht auf Lehre hat und da ergeben sich spannende Momente in der Lehre, die ich nicht habe, wenn ich alleine eine Lehrveranstaltung halte“ (A03, Z. 32-37).

A03 wünscht sich weiters von der Pädagogischen Hochschule, sie möge die Möglichkeiten des kontinuierlichen kooperativen Arbeitens erweitern, sodass nicht nur die Qualität der Lehre gesichert bzw. gesteigert werden kann, sondern auch die professionelle Weiterentwicklung unterstützt wird (A03, Z. 32-45).

(3) Darüber hinaus ist es förderlich, wenn die Rahmenbedingungen und Ressourcen klar kommuniziert sind (A02, Z. 97-98) und frühzeitig die zugeeilte/ausverhandelte Lehre feststeht (A02, Z. 32-35) ebenso wie

(4) die Kombination von mehreren Aufgabengebieten – z. B. Lehre und Forschung und Entwicklung – als wechselseitig befruchtend erlebt wird (C01, Z. 66-72). C01 schätzt sehr, „... dass ich beides machen kann, also Lehre und das Mitgestalten in Form von Planung der Lehre, gerade jetzt, wo wir alle Curricula neu konzipiert haben“ (C01, Z. 17-18).

Und B03 sieht es z. B. als ganz wichtig an, dass „... ich sowohl einen Einblick in die Primar- als auch in die Sekundarstufenpädagog*innenausbildung habe und dort involviert bin. Das merke ich erst jetzt im Laufe der Zeit, dass das ganz etwas Wesentliches ist. Wenn man nur in einem Bereich drinnen ist, dann hat man so Scheuklappen. Dann hat man einfach eine Sichtweise, die begrenzt ist, und so kann ich immer dieses Gesamtbild zeichnen für mich und so diese Situationen besser einordnen und erfassen“ (B03, Z. 139-144).

(5) Immer wieder wird in den Interviews angemerkt, dass Faktoren sowohl förderlich als auch hinderlich sein können. So meint etwa B01: „... diese Diversität bei den Studierenden, du kommst nicht bei jedem an, diese unterschiedlichen Niveaus bei den Studierenden, d. h., es sind gewisse Studierende, die wirklich die Lehrveranstaltung aus Interesse besuchen und einen wahnsinnigen Lernzuwachs auch machen, die lernen möchten und andere, die eigentlich nur mitschwimmen“ (B01, Z. 45-49).

C01 äußert zustimmend, dass die Eigenverantwortung der Studierenden „noch sehr viel Luft nach oben“ (C01, Z. 42-43) habe. B02 sieht hingegen in der Form der Organisation von Lehre einen Aspekt, der förderlich sein kann: „Und ich merke auch, dass das Studierenden gut tut, wenn nicht immer eine Person die ganze Lehrveranstaltung hält, sondern dass das durchbrochen ist. (...) Das finde ich als sehr förderlich für einen interdisziplinären Austausch, aber gleichzeitig auch für den Lernzuwachs oder Motivation auf Seiten der Studierenden“ (B02, Z. 24-30).

Auch die Organisation wird unterschiedlich eingeschätzt: Während C02 zwar einerseits sagt: „Ja, ich muss ganz viel planen und organisieren auch. Ähm, es lässt mich mehr Teil des Ganzen werden. Also ich fühl mich mehr mit dem Ganzen verbunden. Und ich fühle mich mehr mitverantwortlich auf alle Fälle.“, ist es andererseits „ein Zusatzaufwand“ (C02, Z. 63-65), darüber hinaus empfindet C03 die vielen administrativen Tätigkeiten belastend (C03, Z. 21).

Resümee

In der Gegenüberstellung der eigenen Berufsrolle und jener der Teacher Educators fällt auf, dass sich die Mitarbeiter*innen der PH Kärnten selbst in den zentralen Bereichen – Wissensvermittlung, Vermittlung von Lehr-, Lern- und Unterrichtsmethoden und Motivationsförderung der Studierenden – sehr ähnlich einschätzen. Unterschiede in einigen Teilbereichen können möglicherweise auf eine selbstkritischere Haltung der Befragten zurückgeführt werden. Das Rollenbild von Teacher Educators scheint sich an deren Rolle als Lehrende (*Teachers of teacher*) festzumachen, während die eigene Rolle differenzierter wahrgenommen wird und unterschiedliche Aufgabengebiete umfasst. In den Interviews gehen die Befragten vor allem auf die förderlichen Aspekte ein und heben sowohl Feedback als auch die Arbeit im Team als wesentlich hervor (auch in der Forschung und in der Organisation). Organisatorische/administrative Aufgaben werden hingegen zum Teil als hinderlich, belastend, als Zusatzaufwand genannt und dann wieder als nicht zu unterschätzender positiver Nebeneffekt.

Dauer

1. Juni 2016 – 31. Dezember 2020

Literatur

- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2015). Berufsbild «Lehrerbildnerin/Lehrerbildner»: Sechs Rollen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33(3), 334–344.
- European Commission (2013). Supporting Teacher Educators for better learning outcomes. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf (10.11.2013).

- Guberman, A., Ulvik, M., MacPhail, A. & Oolbekkink-Marchand, H. (2020). Teacher educators' professional trajectories: evidence from Ireland, Israel, Norway and the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793948>.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Murray, J. (2014). Teacher educators' constructions of professionalism: a case study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 7–21.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.870971>.
- Murray, J. (2015). The European Agenda for Teacher Education. *Journal für Lehrerinnenbildung*, (2), 33–39.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator (= Professional Learning, Vol. 13)*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Smith, K. & Flores, M. A. (2019). The Janus faced teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 433-446. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1646242>.
- Tannehill, D. (2014). My journey to become a teacher educator. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.898745>.
- White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 200-213.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548174>.

Forschung von Studierenden bzw. Absolvent*innen

Mathematikunterricht sprachsensibel gestalten: Die Bedeutung der Sprache im Fach Mathematik und ihre Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht

Magdalena Kovačić

Projektbeschreibung

Die Masterarbeit beschäftigt sich mit sprachsensiblen Mathematikunterricht in der Primarstufe und gibt Aufschluss darüber, welche Bedeutung die Sprache beim Mathematiklernen hat. Dazu wird im theoretischen Teil aktuelle und einschlägige Fachliteratur näher beleuchtet sowie relevante wissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. Oberwimmer et al., 2019, S. 44 f.; Heinze et al., 2011, S. 28; Leisen, 2017, S. 62; Prediger et al., 2015, S. 77; Selter, 2017, S. 59; Verboom, 2011, S. 2; Riebling, 2013, S. 158 ff.; Ackermann, 2011, S. 61 & Seidel, 2003, S. 141) thematisiert. Außerdem stellt die Arbeit praktische Umsetzungsmöglichkeiten wie Scaffolding (vgl. Wood et al., 1976; S. 2 ff. & Gibbons, 2002, S. 10 ff.), WEGE-Konzept (vgl. Selter, 2017, S. 65), Wortspeicher (vgl. Götze, 2017, S. 34; Verboom, 2012, S. 7; Meyer & Prediger, 2012, S. 8), Sprachvorbild (vgl. Götze, 2017, S. 50) und sprachliches Korrektiv (vgl. Götze, 2017, S. 50 & Verboom, 2012, S. 15) für sprachsensiblen Mathematikunterricht vor. Weiters wurde im Rahmen der Masterarbeit eine empirische Untersuchung in einer ersten Schulstufe durchgeführt. Ziel dieser war, herauszufinden, ob sich die Artikulationen der Schüler*innen in der mathematischen Fachsprache ändern, wenn die Unterrichtsdurchführung sprachsensibel, gemäß der aktuellen Fachdidaktik erfolgt.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Folgende Fragestellungen waren in diesem Kontext wesentlich:

- Wie artikulieren Schüler*innen ihre Gedanken vor und nach gezielten, sprachfördernden Unterrichtssequenzen?
- Welche Konsequenzen lassen sich daraus für den weiteren Unterricht und für das Unterrichten allgemein ziehen?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte im Schuljahr 2019/20 in einer 1. Schulstufe in Kärnten. Um zeitliche Unterbrechungen, Ferien und Schulveranstaltungen im Untersuchungszeitraum zu vermeiden, begann die Studie nach den Weihnachtsferien in der zweiten Jännerwoche und endete vor den Semesterferien im Februar 2020. Die Dauer betrug insgesamt fünf Wochen.

Ausschlaggebend für die Auswahl des Designs der vorliegenden Studie war das Interesse an den Artikulationen der Schüler*innen in der mathematischen Fachsprache. Der Schwerpunkt lag dabei in der Betrachtung der lexikalischen Kompetenz (Kenntnis und korrekte Anwendung ausgewählter Fachtermini). Das gewählte Forschungsdesign ist von zwei Grundelementen, angelehnt an das Forschungsdesign von Rathgeb-Schnierer (2006), geprägt: den sprachlich sensiblen gestalteten und durchgeführten Unterrichtsreihen durch die Verfasserin und den von ihr geführten klinischen Interviews mit den Schüler*innen.

Im Rahmen zweier Unterrichtsreihen wurde sprachsensibler Mathematikunterricht in der angegebenen Klasse initiiert. Die gewonnenen Erkenntnisse der Fachliteratur bildeten die Grundbasis für die Durchführung, Evaluation und Weiterplanung des Unterrichts. Die Unterrichtsreihen gliederten sich in den Regelunterricht ein und nahmen zwei Mathematik-Stunden pro Woche in Anspruch. Insgesamt gab es zwei Unterrichtsreihen, die je zwei Wochen dauerten und vier Mathematikstunden umfassten.

Anschließend erfolgten nach jeder Unterrichtsreihe klinische Interviews. Es handelt sich dabei um Einzelinterviews gemäß der „revidierten klinischen Methode“ nach Piaget (vgl. Selzer & Spiegel, 1997, S. 101). Für die Interviews wurden zwölf Kinder nach bestimmten Kriterien (Leistung, Muttersprache und Geschlecht) ausgewählt. Da im Laufe der Untersuchung ein Kind für einen längeren Zeitraum abwesend war, konnten seine Daten für die Auswertung nicht weiter in Betracht gezogen werden. Dementsprechend verringerte sich die Anzahl auf elf Schüler*innen. Insgesamt umfasste das Forschungsprojekt drei Interviews pro Kind. Die Interviewzeitpunkte sowie der genaue Studienverlauf können der Abbildung 1 entnommen werden.

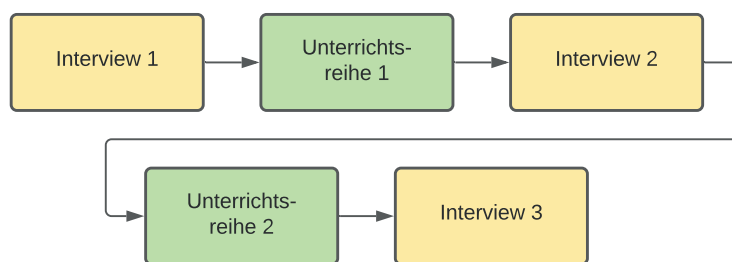


Abbildung 1:
Interviewzeitpunkte
und Studienverlauf

Das erste Interview fand vor der ersten Unterrichtseinheit statt, um den Ist-Stand der Kinder zu erheben. Die zweite und dritte Befragung erfolgte nach den jeweiligen Unterrichtsreihen.

Da sich die Studie auf die Kenntnis und korrekte Anwendung ausgewählter mathematischer Begriffe fokussierte, wurden diese vor Beginn der Untersuchung festgelegt. Folgende zwei Kriterien bestimmten die Auswahl der Fachtermini: Relevanz für den Mathematikunterricht und Lehrplan. Daraus ergaben sich für diese Untersuchung die nachstehenden mathematischen Begriffe: Zehner, Einer, Zahlwörter von 0 – 21, Vorgängerzahl, Nachfolgerzahl, plus, ist gleich, Zwanzigerfeld, verdoppeln.

Ergebnisse

Wittmann (1982) empfiehlt für die Aufzeichnung von Interviews Aufnahmegeräte (vgl. S. 40). Während der gesamten Untersuchung wurden alle Interviews doppelt aufgezeichnet: per Tablet und mittels digitalen Diktiergeräts. Anschließend erfolgte nach jedem Interviewdurchlauf die Transkription der aufgenommenen Gespräche. Weiters wurde die Anzahl der reproduzierten Fachbegriffe im Unterricht von den elf ausgewählten Kindern mitgezählt. Die Protokollierung erfasste die Klassenlehrerin, indem sie sich während der Unterrichtsreihen im Klassenraum aufhielt und die Anzahl festhielt. Die Dokumentation beinhaltet lediglich Artikulationen, die die ausgewählten Fachtermini betreffen und im Rahmen des Unterrichtsgesprächs von den Kindern verbalisiert wurden.

Wie bereits erwähnt, lag das Forschungsinteresse dieser Arbeit an den Artikulationen der Schüler*innen, konkret an der lexikalischen Kompetenz mathematischer Begriffe. Die Auswertung der Interviews erfolgte demnach auf zwei Ebenen: Kenntnis der einzelnen Begriffe und korrekte Anwendung. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GERS) definiert die lexikalische Kompetenz wie folgt: „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (Trim et al., 2001, S. 111). Die Auswertung der transkribierten Interviews lehnte sich daran an und analysierte die Kenntnis und korrekte Anwendung der gewählten mathematischen Fachbegriffe. In diesem Zusammenhang wurden für jeden Terminus Kriterien definiert, die die Ergebnisse eines Kindes als richtig oder falsch werten.

Die gesammelten Daten ermöglichten sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Analyse. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) wurden zur Auswertung bedeutungstragende Interviewausschnitte der aufgezeichneten und transkribierten Interviews auf Sinneinheiten im Text untersucht. Durch ein Kategoriensystem, das sich in dieser Studie durch die gewählten Begriffe ergibt, konnten wesentliche Artikulationen der Schüler*innen herausgefiltert und theoriegeleitet bearbeitet werden. Diese dienen der exemplarischen Darstellung unterschiedlicher Äußerungen der einzelnen Kinder.

Die Berechnung des t-Test untersuchte die Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten t1 (1. Interview) und t3 (3. Interview) im Bereich der Kenntnis und der korrekten Anwendung aller Begriffe. Die Analyse umfasste die Variablen Kenntnis 1. Interview und Kenntnis 3. Interview sowie korrekte Anwendung 1. Interview und korrekte Anwendung 3. Interview. Die Auswertung zeigt, dass es auf beiden Ebenen der lexikalischen Kompetenz zwischen den Erhebungszeitpunkten t1 und t3 signifikante Veränderungen gibt. Im Bereich der Kenntnis ist $p = 0,002$ und im Bereich der korrekten Anwendung liegt die Signifikanz bei $p = 0,000$. Anhand dieser Ergebnisse kann zusammenfassend festgehalten werden, dass nach den gezielten sprachsensiblen Unterrichtssequenzen bei den Artikulationen der Schüler*innen eine Lernentwicklung in dieser Untersuchung sichtbar ist.

Der nachstehende Interviewausschnitt (s. Abb. 2) zeigt ein exemplarisches Beispiel eines Kindes anhand des Begriffs „verdoppeln“.

Julian: 1. Interview	Julian: 3. Interview
Ich zeige dir jetzt Aufgaben. Du musst sie nicht ausrechnen, nur vorlesen. <i>(Interviewerin legt ein Kärtchen mit der Aufgabe $4+4=$ auf den Tisch.)</i>	Kannst du mir die Aufgaben bitte vorlesen? <i>(Interviewerin legt ein Kärtchen mit der Aufgabe $4+4=$ auf den Tisch.)</i>
Acht. Du musst sie nicht ausrechnen. Was steht auf meinem Kärtchen?	Vier plus Vier. <i>(Interviewerin legt ein Kärtchen mit der Aufgabe $7+7=$ daneben hin.)</i>
Vier plus Vier. <i>(Interviewerin legt ein Kärtchen mit der Aufgabe $2+2=$ daneben hin.)</i>	Sieben plus Sieben ist gleich Vierzehn. Weißt du, wie diese Aufgaben heißen?
Zwei plus Zwei. <i>(Interviewerin legt ein Kärtchen mit der Aufgabe $3+3=$ daneben hin.)</i>	<i>(Julian überlegt.)</i> Ähm.... Verdopplungen.
Drei plus Drei. <i>(Interviewerin legt ein Kärtchen mit der Aufgabe $5+5=$ daneben hin.)</i>	Kannst du mir eine Verdopplung mit anderen Zahlen aufschreiben? <i>(Julian schreibt $19+19$ aufs Blatt.)</i>
Fünf plus Fünf. Fällt dir etwas auf bei den Aufgaben?	Was hast du denn aufgeschrieben?
Ja. Was denn?	Neunzehn plus Neunzehn. Kannst du auch erklären, was Verdopplungen sind?
<i>(Julian überlegt.)</i> Oder weißt wie diese Aufgaben heißen?	<i>(Julian überlegt.)</i> Was macht man denn bei einer Verdopplung?
<i>(Julian überlegt und schüttelt den Kopf.)</i>	Zweimal die gleiche Zahl aufschreiben.

Abbildung 2:
Beispiel eines Interviews
zum Begriff „Verdoppeln“

Im ersten Interview war bei Julian auf lexikalischer Ebene weder die Kenntnis noch die korrekte Anwendung gegeben. Zum dritten Erhebungszeitpunkt kennt der Schüler den Operationsbegriff und wendet ihn richtig an.

Mithilfe des McNemar-Tests wurde die korrekte Anwendung der einzelnen Fachbegriffe näher analysiert. Konkret ging es dabei um Erhebungszeitpunkte t1 (Interview 1) und t3 (Interview 3). Durch die Auswertung dieser Daten ist ein Vorher-Nachher-Vergleich gegeben. Die Ergebnisse zeigen, dass in dieser Untersuchung eine deutliche Veränderung nach den durchgeführten sprachsensiblen Unterrichtsreihen sichtbar ist. Die mathematischen Termini Zehner, Einer, plus und ist gleich werden im dritten Interview von allen Schülerinnen und Schülern korrekt angewendet. Dies war zum Erhebungszeitpunkt t1 nicht gegeben. Die Resultate des McNemar-Tests zeigen, dass sich sprachfördernde Elemente, die gezielt im Unterricht eingesetzt werden, in späterer Folge beim Artikulieren der eigenen Gedanken bei Kindern rekonstruieren lassen. Die größten Schwierigkeiten erwiesen sich bei der Anwendung des Fachbegriffs Nachfolgerzahl. Vor Beginn der Unterrichtsreihen (Interview 1) wenden diesen Terminus nur drei Kinder richtig an. Im 3. Interview beherrschen sieben Kinder den Fachbegriff. Nach näherer Betrachtung der transkribierten Interviews konnte festgestellt werden, dass die Nachfolgerzahl mit dem Wort „Nachgängerzahl“ ersetzt wurde. Folgender Interviewausschnitt gibt diesbezüglich Einsicht in die Artikulationen eines Schülers (s. Abb. 3).

Abbildung 3:
Beispiel für die richtige
Anwendung des Begriffs
„Nachgängerzahl“

David: 3. Interview
Lies mir bitte die Zahlen vor. <i>(Interviewerin legt ein Wendekärtchen mit der Zahl 6 auf den Tisch.)</i>
Sechs. <i>(Interviewerin legt ein Wendekärtchen mit der Zahl 5 auf den Tisch.)</i>
Fünf. <i>(Interviewerin legt ein Wendekärtchen mit der Zahl 7 auf den Tisch.)</i>
Sieben. Kannst Du mir sagen, welche Zahl das ist, ohne die Zahl zu nennen? <i>(Interviewerin zeigt auf das Wendekärtchen mit der Zahl 5.)</i>
Eine Vorgängerzahl. Und diese hier? <i>(Interviewerin zeigt auf das Wendekärtchen mit der Zahl 7.)</i>
Eine Nachgängerzahl.

Durch das Protokollieren der Anzahl der im Unterricht reproduzierten Fachbegriffe wurde das arithmetische Mittel berechnet. Diese geben Einblick in den sprachsensiblen Unterricht und ergänzen die Unterrichtsreihen. Wie bereits erwähnt, wurden nur die Äußerungen der teilnehmenden Kindern (N = 11) in allen Unterrichtseinheiten erfasst. Diese Daten machen sichtbar, wie oft die ausgewählten Fachtermini im Mathematikunterricht aktiv von den Kindern genutzt wurden. Am häufigsten reproduzierten die Schüler*innen den Operationsbegriff plus. Den Begriff Zwanzigerfeld hat dagegen kein Kind im gesamten Untersuchungszeitraum erwähnt.

Abschließend kann für diese Klasse festgehalten werden, dass sprachsensibler Mathematikunterricht positiven Einfluss auf die Entwicklung der Fach- und Bildungssprache der Schüler*innen hat. Die Ergebnisse gelten lediglich für diese Schulklasse (N = 11) im Rahmen der durchgeführten Unterrichtsreihen.

Darüber hinaus zeigte sich in der Auseinandersetzung mit der aktuellen Fachliteratur, dass sprachsensibler Mathematikunterricht keine beträchtliche Änderung braucht. Es geht auch nicht darum, neue oder andere Aufgaben zu finden. Es genügt, den Mathematikunterricht sprachaktiv und sprachfördernd zu gestalten sowie reichhaltige Kommunikationssituationen zu schaffen. Die Anwendung der erwähnten praktischen Umsetzungsmöglichkeiten (Scaffolding, WEGE-Konzept, Wortspeicher, sprachliches Korrektiv, Sprachvorbild) gewährleisten bereits sprachsensiblen Unterricht.

Dauer Die Masterarbeit wurde im Zeitraum von November 2019 bis Juni 2020 verfasst. Die empirische Untersuchung fand innerhalb von fünf aufeinanderfolgenden Wochen im Jänner und Feber 2020 statt.

Kooperationen Bildungsdirektion Kärnten, elf Schüler*innen der 1. Schulstufe einer Kärntner Volksschule und die Klassenlehrerin der ausgewählten Kinder

Literatur

- Ackermann, S. (2011). Klassengespräche im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts „Persönlichkeit und Lernentwicklung von Grundschulkindern. <https://kobra.uni-kassel.de/themes/Mirage2/scripts/mozilla-pdf.js/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/123456789/2011113039854/AckermannKlassengespraech.pdf?sequence=1&isAllowed=y#pagemode=thumbs> (03.05.2020).
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Götze, D. (2017). *Sprachförderung im Mathematikunterricht*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L., Braun, C. & Reiss, K. (2011). Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache. Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie in der Grundschule. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (S. 11–31). Münster: Waxmann Verlag.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Meyer_Prediger_PM-H45_Webversion.pdf (14.12.2019).
- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Gürsoy, E. & Benholz, C. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. In *Journal für Mathematik-Didaktik* 36, 77–104.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S. & Lassnigg, L. (Hrsg.) (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Rathgeb-Schnierer, E. (2006). *Kinder auf dem Weg zum flexiblen Rechnen. Eine Untersuchung zur Entwicklung von Rechenwegen bei Grundschulkindern auf der Grundlage offener Lernangebote und eigenständiger Lösungsansätze*. Hildesheim: Franzbecker.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im Naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Münster: Waxmann Verlag.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Selter, C. & Spiegl, H. (1997). *Wie Kinder rechnen*. Düsseldorf: Klett-Grundschulverlag.
- Selter, C. (2017). *Guter Mathematikunterricht. Konzeptionelles und aus dem Projekt PIKAS – Mathe ist Trumpf*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Verboom, L. (2011). „Beim Neunerreihe ist 9 Karten. 18-Reihe ist nur 8 Karten.“ Aufbau einer fachbezogenen Sprache im Mathematikunterricht am Beispiel „Aufgaben mit Umkehrzahlen. https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus_4_-_Sprachfoerderung_im_Mathematikunterricht/IM/Informationstexte/H4_SPF_M2_IM_2-Umkehrzahlen-Aufgaben_erforschen.pdf (30.04.2020).

- Verboom, L. (2012). „Ich kann das jetzt viel besser bedrücken“. Gezielter Aufbau fachbezogene Redemittel. In *Praxis der Mathematik in der Schule*, PM 45/54, Juni 2012. Freising: Aulis Verlag, 13–17.
- Wittmann, E. (1982). *Mathematisches Denken bei Vor- und Grundschulkindern: Eine Einführung in psychologisch-didaktische Experimente*. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving (02.05.2020).

WIND – Wunderbares KIND: ein sprachbewusstes Trainingsprogramm zur Steigerung des Selbstwerts von Kindern in der Primarstufe

Antonia Leitner

Projektbeschreibung

Pädagogischer Bezugsrahmen

Das WIND Trainingsprogramm zur Steigerung des Selbstwerts von Kindern in der Primarstufe wurde im Rahmen einer Masterarbeit konzipiert und von einer Mixed-Methods Forschung begleitet. Das Trainingsprogramm und die darin enthaltenen Übungen wurden von der ganzheitlichen Lehre Carrissa® inspiriert. Es wurde in einer Time-Out-Gruppe (TOG) und in zwei Regelklassen der zweiten Schulstufe mit 39 teilnehmenden Schüler*innen einer Kärntner Volksschule und mit Einverständnis der Direktion, der Klassenlehrer*innen, des FIDS, der TOG-Vernetzungspartner*innen sowie der Eltern durchgeführt. Die Schulpsychologie besuchte am 17. Mai 2021 eine Klasse während eines WIND Themenblocks.

WIND Trainingsprogramm Beschreibung

Das WIND Trainingsprogramm ist ein sprachbewusstes und sprachdidaktisch-methodisches Tool zur Steigerung des Selbstwerts von Kindern in der Primarstufe. Ziel ist es, die Kinder durch tägliche und wöchentliche integrativ-ritualisierte Sprachübungen, durch zwei WIND Themenblöcke sowie durch unterstützendes WIND Klassenmaterial in ihrem Selbstwertgefühl bewusst und aktiv zu stärken. Das Konzept eignet sich zur Erfüllung des Unterrichtsprinzips der Gesundheitsförderung hinsichtlich der Aspekte der Selbstwertförderung und Förderung der psychischen und sozialen Gesundheit (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021).

Wissenschaftlicher Kontext

Von brisantem Wert für die Trainingsprogramm-Konzeption und begleitende Forschung ist der wissenschaftliche Konsens, dass Selbstwert ein erlernbares Gefühl ist (Satir, 1990; Kohut, 1979; Schütz, 2003; Hadinger, 2003). Das Selbstbild wird dabei vom Erleben des eigenen Werts maßgeblich beeinflusst (Schaub & Zenke 2004). Gesprochene und geschriebene Worte sind laut Lukas (2003) Werkzeuge, um den Prozess der Selbstbejahung und der Etablierung eines positiven Selbstbilds zu unterstützen.

Inwiefern lassen sich bewusste Sprache und sprachbezogene Methoden als Mittel zur Selbstwertförderung von Kindern im Klassenalltag einsetzen?

Wissenschaftliche Fragestellung

Mixed-Methods Triangulation

Eine empirisch gestützte Lernausgangslagen-Feststellung durch für WIND konzipierte Beobachtungs- und Selbstreflexionsbögen bildete die Grundlage der Begleitforschung.

Studiendesign und Forschungsmethoden

Qualitativ dokumentierten die Lehrpersonen (n = 3) mit Hilfe der Beobachtungsbögen und einer Symbolskala im Klassenalltag, als auch in gezielt herbeigeführten Gesprächssituationen (z. B.: Erzählkreis), Beobachtungen zu sprachlichen Äußerungen der Schüler*innen (n = 39) in Bezug auf ihr Selbstwertgefühl. Die Beobachtungsbögen ermöglichen nicht standardisierte Messungen von relevanten Informationen und wurden mittels Interpretation ausgewertet.

Quantitative Selbstreflexionsbögen für Schüler*innen (n = 39) zum Thema „So sehe ich mich“ boten eine Ergänzung aus der Schüler*innen-Perspektive. Sie erfassten 17 genau definierte Aspekte der identitätsorientierten Realität der Kinder (z. B. „Ich vertraue mir.“) durch standardisierte Wert-Nummer-Zuordnung entgegen dem Schulnotenprinzip (1 = nicht zustimmend / 5 = sehr zustimmend). Der Maximalwert der Auswertung betrug 85 Punkte und deutete auf ein ausgeprägt positives Selbstwertgefühl zum Erhebungszeitpunkt hin. Bis zu 65 Punkte lagen die Schüler*innen im oberen Bereich eines positiven Selbstbildes.

Auswertung Beobachtungsbögen

Ergebnisse

Die Datenauswertung der Beobachtungsbögen bezieht sich auf zwei Beobachtungszeiträume zu Beginn und am Ende der Durchführung. Die Kategorien der Beobachtungsbögen wurden durch tabellarische Kategorienbildung dargestellt und evaluiert, um die Entwicklungstendenz einzelner Komponenten des Selbstwertgefühls näher zu beleuchten. Die Symbolik der Skala für das Fazit wurde in Worten formuliert. Farbzuordnungen in den elf Tabellen zeigen Verbesserungen (grün), Verschlechterungen (rot) sowie Stabilität in sprachlichen Äußerungen hinsichtlich des Selbstwertgefühls oder Nicht-Äußerungen (weiß) in den einzelnen Kategorien an (s. Tab. 1). Die qualitativen Verlaufsbeobachtungen der sprachlichen Äußerungen von Schüler*innen zeugen insgesamt von einer Verbesserung des Selbstwertgefühls.

Tabelle 1:
Entwicklungstendenz einzelner Komponenten des Selbstwertgefühls

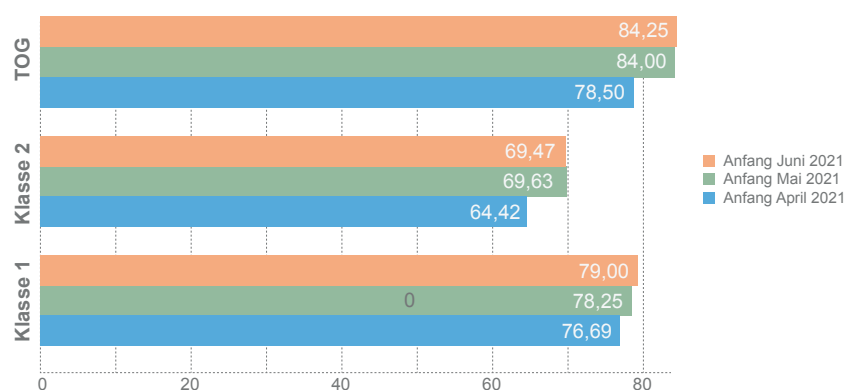
Kind	Beobachtung April 2021	Beobachtung Ende Mai 2021
K1	oft	manchmal
K2	selten	manchmal
K3	selten	selten
K4	selten	selten
K5	manchmal	oft
K6	manchmal	oft
K7	oft	oft
K8	manchmal	oft
K9	manchmal	oft
K10	oft	oft
K11	manchmal	oft
K12	selten	manchmal
K13	selten	manchmal
K14	manchmal	oft
K15	immer	immer
K16	manchmal	oft
K17	selten	manchmal
K18	oft	
K19	immer	
K20	manchmal	nie

Kind	Beobachtung April 2021	Beobachtung Ende Mai 2021
K21	immer	immer
K22	oft	immer
K23	selten	manchmal
K24	manchmal	oft
K25	oft	
K26	selten	manchmal
K27	manchmal	
K28	oft	immer
K29	nie	manchmal
K30	nie	oft
K31	selten	
K32	nie	manchmal
K33	manchmal	
K34	oft	
K35	oft	
K36	nie	selten
K37	selten	oft
K38	manchmal	manchmal
K39	manchmal	oft

Auswertung Selbstreflexionsbögen

Die Datenauswertung der Selbstreflexionsbögen bezieht sich auf drei Datensätze von Anfang April 2021, Anfang Mai 2021 und Ende Mai / Anfang Juni 2021. Diese wurden in Form von Balkendiagrammen ausgewertet, um so Entwicklungsprofile einzelner Schüler*innen sowie die Durchschnittsentwicklung der Klassen / Gruppe darzustellen. Diese weist auf eine positive Entwicklung des Selbstwertgefühls im Durchführungszeitraum hin, da der durchschnittliche Ausgangswert bei den / der teilnehmenden Klassen / Gruppe bei der zweiten und dritten Durchführung, also während und nach Durchführung des WIND Trainingsprogramms, überstiegen wurde (s. Abb. 1).

Abbildung 1:
Entwicklungsprofile einzelner Schüler*innen sowie die Durchschnittsentwicklung der Klassen / Gruppe hinsichtlich Entwicklung des Selbstwertgefühls



Zu bedenken ist die natürliche Varianz im Selbstwertgefühl (Hadinger 2003). Die Ergebnisse der WIND-Durchführung können daher die positive Entwicklung nicht allein für sich beanspruchen. Die Begleitforschung weist darauf hin, dass WIND einen erheblichen Anteil an der Steigerung des Selbstwertgefühls der Schüler*innen hatte, da eine durchschnittlich positive Entwicklung in den / der teilnehmenden Klassen / Gruppe (s. Abb. 1) im Durchführungszeitraum und die qualitativ-interpretative Auswertung der Beobachtungsbögen dies abzeichnete.

Anfang April 2021 bis Anfang Juni 2021

Dauer

PH Kärnten, zwei Regelklassen und eine TOG einer Kärntner Volksschule, Schulpsychologie, TOG-Vernetzungsteam

Kooperationen

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021).
Unterrichtsprinzipien. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> (12.03.2021).
- Hadinger, B. (2003). Mut zum Leben machen: Selbstwertgefühl und Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen stärken. Tübingen: Verlag Lebenskunst.
- Kohut, H. (1979). Die Heilung des Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lukas, E. (2003). Worte können heilen: Meditative Gedanken aus der Logotherapie Gütersloh: Quell / Gütersloher Verlagshaus GmbH.
- Satir, Virginia (1990). Kommunikation, Selbstwert, Kongruenz. Paderborn: Junfermann.
- Schaub, Horst u. Zenke, Karl Gustav (2004). Wörterbuch der Pädagogik. München: dtv.
- Schütz, Astrid (2003). Psychologie des Selbstwertgefühls: Von Selbstakzeptanz bis Arroganz (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Teamteaching im zweisprachigen Minderheitenschulwesen

Tereza Mistelbauer

Die empirische Forschung entstand im Rahmen der Masterarbeit „Teamteaching im zweisprachigen Minderheitenschulwesen“ im Studienjahr 2020/21.

Projektbeschreibung

Das Teamteaching, eine Lehrmethode, bei der zwei oder mehr Personen eine Lerngruppe gemeinsam unterrichten (Warwick, 1973, S. 24), hat heute sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe in heterogenen Klassen und in integrativen Settings seinen Platz. Auch in Kärnten / Koroška, in zweisprachigen Klassen im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens, ist diese Methode des Unterrichts bereits seit 1988 fest verankert (Bundesgesetzblatt, 1988, S. 1). Das Ziel des Teamteachings im Minderheitenschulwesen ist die Deckung der sprachlichen Bedürfnisse, da „an den zweisprachigen Volksschulen [...] der gesamte Unterricht [...] in annähernd gleichem Ausmaß in deutscher und slowenischer Sprache zu erteilen [...]“ ist (Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten, 1959, S. 4). Während die zweisprachige Lehrperson mit den zum zweisprachigen Unterricht angemeldeten Kindern in slowenischer Sprache arbeitet, betreut die Teamlehrperson die Gruppe, die

<p>Wissenschaftliche Fragestellung</p>	<p>nicht zum zweisprachigen Unterricht angemeldet ist, in deutscher Sprache (Bildungsdirektion Kärnten, 2019, S. 126).</p> <p>Inwieweit unterscheidet sich die Arbeits(un)zufriedenheit zwischen Teamlehrerin / Teamlehrer und zweisprachiger Lehrerin / zweisprachigem Lehrer?</p>
<p>Studiendesign und Forschungsmethoden</p>	<p>Im Mai 2021 wurde eine quantitative Datenerhebung durchgeführt, die sich an zweisprachige Lehrpersonen und an Teamlehrpersonen, die im Schuljahr 2020/21 in einem aufrechten Dienstverhältnis zum Land Kärnten standen, richtete. Im Zentrum der Forschung standen mögliche Unterschiede der Arbeits(un-)zufriedenheit zwischen Teamlehrer*in und zweisprachiger/m Lehrer*in. Dazu wurden Komponenten bzw. Skalen der Arbeitszufriedenheit, wie die persönliche Einstellung, die erlebte Ausbildung, die Organisation, das Soziale und der Erfolg, erstellt, um die allgemeine Arbeitszufriedenheit als auch die Einzelzufriedenheiten abfragen zu können. Angelehnt an Herzberg et. al. (1993, S. 20) wurden die Lehrpersonen zusätzlich in zwei offenen Fragen aufgefordert, von einem prägenden positiven bzw. negativen Erlebnis zu berichten.</p> <p>An der Umfrage nahmen insgesamt 90 Lehrer*innen teil, zwölf männliche und 78 weibliche Lehrpersonen. Von diesen absolvierten 28 Lehrpersonen die Ausbildung zur Teamlehrperson und 62 zur zweisprachigen Lehrperson. Im Geltungsbereich des Minderheitenschulwesens unterrichteten im Schuljahr 2020/21 82 Teamlehrer*innen und 258 zweisprachige Lehrer*innen (noch nicht veröffentlichte Daten von Landesschulinspektorin Sabine Sandrieser, BEd MA Päd. Dienst / Abteilung III – Minderheitenschulwesen, erhalten). Die Umfrage erreichte also 34,15 % der Teamlehrpersonen und 24,03 % der zweisprachigen Lehrpersonen.</p> <p>Angewandt wurde die quantitative Forschungsmethode mittels Fragebogen bestehend aus geschlossenen Fragen mit verbal verankerten Zustimmungsskalen, direkter Skalierungen von psychischen Merkmalen und Häufigkeitsskalen nach Kallus (2010, S. 10) und zwei offenen Fragen.</p> <p>Mit Hilfe der deduktiven und induktiven Methodik wurden für erstere Ansätze bzw. Definitionen aus der (Arbeits-)Wissenschaft aufgegriffen, für letztere Merkmale der Arbeitszufriedenheit von Lehrenden selbst miteingebracht. Die Befragung erfolgte online auf der Plattform Google Formulare. Zielgruppe der Erhebung waren im Minderheitenschulwesen in Kärnten / Koroška tätige zweisprachige Lehrpersonen und Teamlehrpersonen.</p> <p>Bezugnehmend auf die erstellten Komponenten bzw. Skalen der Arbeitszufriedenheit wurden die Fragebögen ausgewertet. Die statistischen Daten wurden deskriptiv in Form von Kreuztabellen mit prozentuellen Ergebnissen dargestellt und ausgewertet. Die beiden befragten Zielgruppen, Teamlehrpersonen und zweisprachige Lehrpersonen, wurden somit miteinander verglichen. Die offenen Fragen wurden in mehrere Kategorien, z. B. „Gemeinsam“ oder „Offenheit“, eingeteilt und wurden bei den einzelnen Dimensionen mit eingebunden.</p>

	Stimme voll und ganz zu	Stimme eher zu	Unentschlossen	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu
TL	3 (10,71%)	10 (35,71%)	5 (17,86%)	6 (21,43%)	4 (14,28%)
ZL	3 (4,84%)	15 (24,19%)	20 (32,25%)	12 (19,35%)	12 (19,35%)
Gesamt	6	25	25	18	16

Die in der Kreuztabelle 1 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich die Teamlehrer*innen (TL) durch die Ausbildung besser auf die Anforderungen des Teamteaching vorbereitet fühlen als die zweisprachigen Lehrer*innen (ZL). Hier ergibt sich jedoch ein Widerspruch, da die Ausbildung zur zweisprachigen Lehrperson, die die Ausbildung zur Teamlehrperson inkludiert, mehr ECTS umfasst als die Ausbildung zur/m Teamlehrer*in.

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Unentschlossen	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
TL	4 (14,28%)	1 (3,57%)	4 (14,28%)	6 (21,43%)	13 (46,43%)
ZL	8 (12,9%)	23 (37,1%)	10 (16,13%)	9 (14,52%)	12 (19,35%)
Gesamt	12	24	14	15	25

Auch im Bereich der Organisation, wie z. B. der Anwendung der Teamteachingformen, zeigt sich, dass die Teamlehrer*innen zufriedener sind als die zweisprachigen Lehrer*innen.

Bei der räumlichen Trennung bzw. bei der Anzahl der sprachdifferenzierten Phasen gehen die Meinungen der Teamlehrer*innen und zweisprachigen Lehrer*innen diametral auseinander. Zweisprachige Lehrpersonen wünschen sie sich verstärkt, Teamlehrpersonen nicht (s. Tab. 2).

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Neutral	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
TL	9 (32,13%)	12 (42,84%)	6 (21,42%)	0 (0%)	1 (3,57%)
ZL	15 (24,15%)	25 (40,25%)	15 (24,15%)	6 (9,66%)	1 (1,61%)
Gesamt	24	37	21	6	2

Ebenfalls sind zweisprachige Lehrpersonen mit den Lernfortschritten in Deutsch und Slowenisch, die auf die sprachliche Differenzierung zurückzuführen sind, unzufriedener als Teamlehrer*innen. Eine kausale Beziehung

Ergebnisse

Kreuztabelle 1:

„Durch die Ausbildung an der Pädak, der PH oder durch eine sonstige Ausbildungsform fühlte ich mich auf die Anforderungen des Teamteaching gut vorbereitet.“

Kreuztabelle 2:

„Um zufriedener zu sein, wünsche ich mir mehr sprachdifferenzierte Phasen mit räumlicher Trennung.“

Kreuztabelle 3:

„Wie zufrieden sind Sie mit den Lernfortschritten in Deutsch und Slowenisch, die auf die sprachliche Differenzierung zurückzuführen sind?“

dieser zwei Werte liegt nahe und zieht die Annahme nach sich, dass sich die zweisprachigen Lehrpersonen mehr sprachdifferenzierte Phasen im Unterricht wünschen (s. Tab. 3).

Kreuztabelle 4:
„Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeitsteilung im Team?“

	Sehr zufrieden	Eher zufrieden	Neutral	Eher unzufrieden	Sehr unzufrieden
TL	15 (53,57%)	6 (21,43%)	5 (17,86%)	1 (3,57%)	1 (3,57%)
ZL	15 (24,19%)	19 (30,65%)	19 (30,65%)	8 (12,9%)	1 (1,61%)
Gesamt	30	25	24	9	2

In Bezug auf die Arbeitsteilung im Teamteaching im Minderheitenschulwesen zeigen die Resultate, dass die Aufgaben in den meisten Bereichen entweder gemeinsam oder von der zweisprachigen Lehrperson hauptverantwortlich wahrgenommen werden. Auch hier ist zu nennen, dass die Teamlehrer*innen mit der Arbeitsteilung im Team und mit den eigenen Aufgaben zufriedener sind als die zweisprachigen Lehrer*innen (s. Tab. 4).

Die Lehrverpflichtung der zweisprachigen Lehrer*innen (20) in der Klasse beträgt um zwei Stunden weniger als die der Teamlehrer*innen (22). Trotzdem haben die Teamlehrpersonen die gesamten Aufgaben der klassenführenden (zweisprachigen) Lehrperson gemeinsam wahrzunehmen. So sollte eine ungleiche Arbeitsverteilung zwischen zweisprachiger Lehrperson und Teamlehrer*in genaugenommen nicht möglich sein. Da die Teamlehrkraft aber nur durchschnittlich zehn bis zwölf Stunden in der Klasse ist (Bildungsdirektion Kärnten, 2019, S. 20), muss dieses anteilmäßige Ausmaß auch bei der Arbeitsaufteilung berücksichtigt werden.

Kreuztabelle 5:
„Wie bewerten Sie die Gesamterfahrung?“

	Äußerst positiv	Eher positiv	Neutral	Eher negativ	Äußerst negativ
TL	17 (60,69%)	8 (28,56%)	3 (10,71%)	0 (0%)	0 (0%)
ZL	19 (30,59%)	26 (41,86%)	12 (19,32%)	5 (8,05%)	0 (0%)
Gesamt	36	34	15	5	0

Besonders bei der Beantwortung der Frage: „Wie bewerten Sie die Gesamterfahrung?“, ist der Unterschied der Zufriedenheit besonders deutlich erkennbar. Die Teamlehrer*innen bewerten die Gesamterfahrung wesentlich positiver als die zweisprachigen Lehrer*innen (s. Tab. 5).

Abschließend kann gesagt werden, dass die Arbeitszufriedenheit bei den zweisprachigen Lehrpersonen im Vergleich zu den Teamlehrpersonen geringer ist. Der prozentuelle Unterschied von 10 % bis 15 % zieht sich wie ein roter Faden durch viele Kreuztabellen, insbesondere in den Bereichen

„Organisation“ und „Erfolg“. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass sich eine (zukünftige) Lehrperson bewusst für den Hochschullehrgang „Teamlehrer*in an Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache“ und somit für das Arbeiten im Team, entscheidet. Im Gegensatz dazu kann sich eine Lehrkraft, die den Hochschullehrgang „Zweisprachiger Unterricht an Volksschulen mit deutscher und slowenischer Unterrichtssprache“ absolviert, in der Regel nicht aussuchen, ob sie im Team unterrichten möchte oder nicht. Aufgrund der Anmeldungen der Schüler*Innen zum zweisprachigen Unterricht, kommt es aber durchaus vor, dass die zweisprachige Lehrperson – oftmals unfreiwillig – im Team unterrichten muss.

Studienjahr 2020/21

Dauer

Schulleitungen und Lehrende des Minderheitenschulwesens in Kärnten / Koroška

Kooperationen

Literatur

- Bildungsdirektion Kärnten (2019). Das Minderheitenschulwesen 1958/59–2018/19. Klagenfurt: Bildungsdirektion.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (1988). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988_326_0/1988_326_0.pdf (16.10.2021).
- Herzberg, F., Mausner, B. & Bloch Snyderman, B. (1993): *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kallus, Konrad Wolfgang (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien: facultas.wuv.
- Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten (1959). <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009246&ShowPrint-Preview=True> (16.10.2021).
- Warwick, D. (1973): *Team Teaching – Grundlegung und Modelle*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Der Einsatz und der Umgang mit der Lernplattform Skooly im Distance Learning der Primarstufe – dargestellt am Beispiel eines Schulstandortes

Tanja Moser

Projektbeschreibung	Die Masterarbeit setzt sich im ersten Abschnitt theoretisch mit <i>Distance Learning</i> und dem Einsatz <i>digitaler Medien</i> in der Schule auseinander. Zudem wird die Lernplattform <i>Skooly</i> erläutert. Darauf folgt der empirische Abschnitt, der die Ergebnisse einer Umfrage, die an einem Schulstandort durchgeführt wurde, der die Plattform <i>Skooly</i> einführte, präsentiert.
Wissenschaftliche Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Vorteile und / oder Nachteile bringt die Lernplattform <i>Skooly</i> im Distance Learning für meinen Schulstandort und wie wird <i>Skooly</i> im Präsenzunterricht im Schulalltag eingesetzt? • Wie reagieren Eltern auf die neue Kommunikationsform am Schulstandort und wie wird diese genutzt?
Studiendesign und Forschungsmethoden	<p>Um die beiden Forschungsfragen „Welche Vorteile und / oder Nachteile bringt die Lernplattform <i>Skooly</i> im Distance Learning für meinen Schulstandort und wie wird <i>Skooly</i> auch im Präsenzunterricht im Schulalltag eingesetzt?“ und „Wie reagieren Eltern auf die neue Kommunikationsform am Schulstandort und wie wird diese genutzt?“ zu beantworten, wurden Befragungen an einem Schulstandort, der die Lernplattform <i>Skooly</i> mit dem Schuljahr 2020/21 einführte, vorgenommen.</p> <p>Dazu wurden eine Mixed-Method-Studie angewandt, bei der die Schüler*innen und Eltern anhand von Fragebögen und die Lehrpersonen mittels Interviewleitfadens zur Plattform befragt wurden.</p>
Ergebnisse	<p>Die Coronapandemie und die damit zusammenhängenden Schulschließungen haben einen neuen Blickwinkel auf die Potenziale und die Notwendigkeit des Lernens anhand digitaler Medien eröffnet. In diesem Zusammenhang wird auch von einem Digitalisierungsschub gesprochen, der den schleppenden Digitalisierungsprozess an Schulen vorangetrieben hat. Außerdem haben die Phasen des <i>Distance Learnings</i> fehlende Rahmenbedingungen für das Lernen mit digitalen Medien aufgezeigt und die Frage der Bildungsgerechtigkeit wieder in den Vordergrund gerückt (vgl. Eickelmann & Gerick, 2020, S. 153 ff.).</p> <p>Im Zeitalter der Digitalisierung ist die Schule als Institution in vielen Bereichen von digitalen Medien und deren Nutzung und Umsetzung betroffen. (vgl. Averbeck, 2013) Unabhängig davon, was die beteiligten Personen im Schulwesen vom Einsatz digitaler Medien in der Schule halten, ist diese vom Wandel der Digitalisierung in mehrfacher Hinsicht betroffen. Die individuellen Erfahrungen, die Schüler*innen und Lehrpersonen in ihrem Alltag mit</p>

digitalen Medien machen, werden bewusst oder unbewusst in die Schule hineingetragen. Die Aufgabe der Schule ist es, die Schüler*innen zu einem kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu befähigen (vgl. Schaumburg, 2015, S. 4).

Im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien ist auch die Verwendung von Lernplattformen gemeint. Im Schuljahr 2020/21 wurde die Plattform und die dazugehörige App *Skooly* für alle Pflichtschulen im Bundesland Kärnten seitens der Bildungsdirektion kostenfrei zur Verfügung gestellt.

Die Lernplattform *Skooly* bietet unterschiedliche Funktionen an, die zur Kommunikation in Schulalltag sowie während des *Distance Learnings* genutzt werden können. Unter dem Register „Lernmaterialien“ gibt es u. a. die Möglichkeit, Lernspiele zu erstellen und diese den Schüler*innen auch im ortsungebundenen Unterricht zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich dazu gibt es die *Skooly*-App, die hauptsächlich zur Kommunikation mit den Eltern genutzt werden kann.

Nach einer quantitativen Auswertung der Fragebögen und der Auswertung der Interviews nach Mayring werden ausgewählte Ergebnisse folgend zusammengefasst und grafisch dargestellt.

Die Plattform an sich ist bei allen drei beteiligten Personengruppen gut bis sehr gut angekommen.

Auf die Frage, welche Vorteile *Skooly* bietet, wird vonseiten der Lehrpersonen sowie von den Eltern immer wieder die schnelle Kommunikation genannt (s. Abb. 1).

86 % der Eltern nutzen *Skooly* „immer“ bzw. „meistens“, um mit der Schule zu kommunizieren. Der Großteil (79 %) der befragten Eltern, geben an, dass sie die Kommunikation über *Skooly* als Erleichterung ansehen. Zudem heben auch alle befragten Lehrpersonen die rasche und unkomplizierte Art, mit den Eltern zu kommunizieren, hervor. Besonders organisatorische Funktionen wie Bestellungen und das Vereinbaren von Terminen über *Skooly* werden von den befragten Lehrer*innen hervorgehoben (s. Abb. 2).

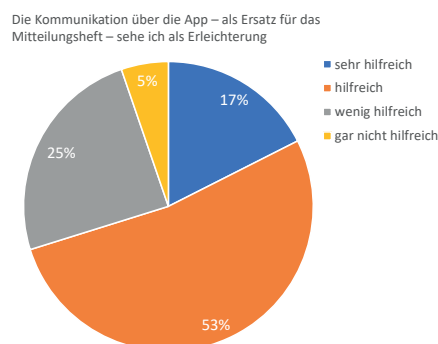


Abbildung 1:
Ergebnisdarstellung
Frage 7 des Elternfragebogens

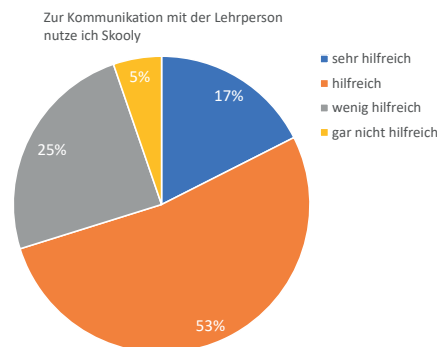
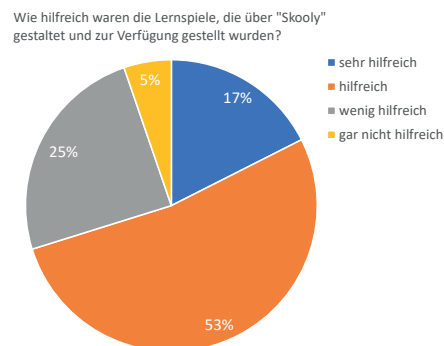


Abbildung 2:
Ergebnisdarstellung
Frage 10 des Elternfragebogens

Abbildung 3:
Ergebnissedarstellung
Frage 6 des
Elternfragebogens

Während des Distance Learnings stellten die Lehrkräfte das Skooly-Buch und Lernspiele zur Verfügung, welche laut der Auswertung des Fragebogens von 53 % der Eltern als „hilfreich“ erachtet wurden (s. Abb 3.). Hierzu kann auch das Ergebnis der Befragung der Schüler*innen herangezogen werden. 81 % geben an, „sehr oft“ bzw. „ab und zu“ die Lernspiele während des Distance Learnings genutzt zu haben.



Die Befragungen zeigen jedoch, dass der Standort Skooly im Präsenzunterricht zum Zeitpunkt der Befragung kaum als Unterrichtsmedium genutzt hat. Die Auswertung der Befragung lässt trotzdem den Schluss zu, dass der Umstieg auf ein digitales Mitteilungsheft am untersuchten Schulstandort gelungen ist. Abgesehen von Systemschwierigkeiten, welche laut der Analysen nur ab und an vorkommen, wurde ein positiver Weg geschaffen, um schnell und einfach über Skooly zu kommunizieren. Während des Distance Learnings bot Skooly für den Standort die Möglichkeit, Arbeitsaufträge unkompliziert bereitzustellen, und mit Hilfe der online Lernmaterialien konnte ein zusätzliches und abwechslungsreiches Angebot zur Verfügung gestellt werden.

Die Ergebnisse der Interviewauswertung zeigen, dass sich die Lehrpersonen des befragten Schulstandortes für die Zukunft eine Funktion wünschen würden, die es ermöglicht, über den geschützten Rahmen Skooly Online-Konferenzen durchführen zu können.

Dauer Studienjahr 2020/21

Kooperationen Georg Ratz (Mitbegründer von Skooly)

Literatur

- Averbeck, S. W. (2013). Die Schule in der mediatisierten Welt – Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven. (D. Karpa, B. Eickelmann, & S. Grafe, Hrsg.) Immenhausen.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In „Langsam vermissen wir die Schule...“. Schule während und nach der Corona Pandemie. (D. Fickermann, & B. Edelstein, Hrsg.) Die Deutsche Schule : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis., S. 153–162. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20235/pdf/DDS_Beiheft_16_2020_Eickelmann_Gerick_Lernen_mit_digitalen_Medien.pdf (28. Mai 2021).
- Schaumburg, H. (2015). Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule: Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. (Bertelsmann-Stiftung, Hrsg.) Humboldt-Universität zu Berlin. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BS/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Chancen_Risiken_digitale_Medien_2015.pdf (18. März 2021).

Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen aus der Sicht von Kindergartenkindern

Birgit Roscher

Im elementarpädagogischen Alltag sind Diskussionen über die Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen allgegenwärtig; verschiedenste Interessensgruppen stellen vielschichtige und mitunter widersprüchliche Forderungen an die Institutionen der elementaren Kinderbetreuung. Die betreuten Kinder finden, obwohl sie von dieser vieldiskutierten Qualität direkt betroffen sind, nur selten die Möglichkeit, Stellung zu beziehen und Meinungen zu positionieren. Die Suche nach wissenschaftlich erhobenen Ansprüchen der Kinder begründet die leitende Frage der Bachelorarbeit: *„Was bedeutet Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen aus der Sicht von Kindergartenkindern?“*

Mit dem Ziel umfassender Erkenntnisse wird ein hermeneutischer Zugang gewählt; in der durchgeführten Metastudie finden vier führende Studien des deutschsprachigen Raums Beachtung:

- „Wie sehen Kinder ihren Kindergarten?“ (Susanna Roux, 2002)
- „Kinder bewerten ihren Kindergarten (KbiK)“ (Sommer-Himmel et al., 2016)
- „Kita-Qualität aus Kindersicht (QuaKi)“ (Nentwig-Gesemann et al., 2017)
- „Kinderbetreuung aus Kindersicht (KiKi)“ (Heil et al., 2019)

Um eine fundierte Ausgangsbasis zu definieren, wird auf Grundlage dieser Studien die Komplexität der vielfältigen Bezugsgruppen analysiert; die Ansprüche stellenden Parteien reichen von Eltern und Trägerinstitutionen bis hin zu Politik und Wirtschaft. Einen weiteren diskutierten Aspekt bilden die Eigenheiten der kindlichen Perspektive, hervorragend zur Diskussion gestellt von Honig: *„Welche Art Wissen kann ein*e Forscher*in als Erwachsene*r über Kinder in Erfahrung bringen?“* (Honig, 1999, S. 34).

- Was bedeutet Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen aus der Sicht von Kindergartenkindern?
- Inwieweit können Qualitätsansprüche aus Sicht von Kindergartenkindern in der Qualitätsdiskussion rund um Kinderbetreuungseinrichtungen erhoben werden?

Die Daten der vier oben genannten wissenschaftlichen Untersuchungen (welche sich überwiegend der qualitativen, in einigen Bereichen jedoch auch der quantitativen Empirie bedienen) werden, mit dem Ziel der Vergleichbarkeit und Kategorisierung mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring in Beziehung gesetzt; das vorhandene Material wird nach hervorstechenden Inhalten untersucht und in Kategorien zusammengefasst,

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

Studiendesign und Forschungsmethoden

welche an Hand von Ankerbeispielen beschrieben werden und deren Vorkommen in den unterschiedlichen Studien dokumentiert wird (vgl. Mayring, 2008).

Ergebnisse

In der Analyse der Studienergebnisse werden acht hervorstechende, wiederkehrende Kategorien gefunden, welche wie folgt definiert werden:

- Selbstbestimmtheit erleben und Herausforderungen meistern dürfen
- Mitbestimmung erleben
- Der Wert orientierungsgebender Rahmenbedingungen und Regeln
- Belastbare Beziehungen als Wohlfühlfaktor
- Informiert sein als Basis für eigenes Handeln
- Wenig pädagogisierte Bereiche als beliebte Aufenthaltsorte
- Etwas Besonderes erleben, Ausnahmen von der Regel erfahren
- Negative Erlebnisse auf Grund von Überforderung

Es lässt sich hier deutlich der Wunsch der Kinder erkennen, in ihrer Persönlichkeit uneingeschränkt geachtet und wertgeschätzt zu werden und in ausreichendem Maße ihr Leben in der Kinderbetreuungseinrichtung mitbestimmen zu können; im Gegenzug zeigt sich jedoch ebenso eindeutig ihr Bedürfnis nach haltgebenden Regeln und Normen, an welchen sie sich in ihrem Alltag orientieren können. Sie wollen Herausforderungen meistern dürfen und präferieren wenig pädagogisierte Aufenthaltsorte, an welchen sie Selbstbestimmung erleben und Kompetenzen ausleben können, ohne auf die Unterstützung Erwachsener zurückgreifen zu müssen. Die Kinderaussagen spiegeln wider, dass belastbare Beziehungen für sie von großer Bedeutung sind und dass sie es schätzen, über die Abläufe und Gegebenheiten in ihrer Institution gut informiert zu sein, um auf Basis dieser Informiertheit selbstbestimmt handeln zu können. Als Ursache negativer Erlebnisse werden Überforderungssituationen beschrieben, die z. B. auf zu hohen Schwierigkeitsgraden oder zu langer Dauer der ihnen gestellten Aufgaben basieren.

Die Ergebnisse dieser Arbeit führen unweigerlich zu dem Appell, den Kindern unbedingt die Möglichkeit zur Positionierung ihrer Meinung zu geben und sie die Erlebniswelt *Kinderbetreuungseinrichtung*, die einen großen Teil ihres kindlichen Alltags prägt, ko-konstruieren und ihren Bedürfnissen entsprechend adaptieren zu lassen. Die ausführliche Betrachtung der verwendeten Forschungsinstrumente lässt den Schluss zu, dass es unter Anwendung kleinkindkompatibler Forschungsmethoden möglich ist, die kindlichen Meinungen zu erheben, und dass vor allem im Bereich der Prozessqualität von den Kindern gut verwertbare Antworten zu erwarten sind. Die Anhörung dieser kindlichen Willenskundgebungen birgt für die unmittelbar mit den jungen Forschungsteilnehmer*innen befassten Fachkräfte und für die Kinder selbst ein großes Potenzial, das als Grundlage zur Optimierung des Kindergartenalltags und Erhöhung des Zufriedenheitsfaktors aller Beteiligten dienen kann.

Dauer

Studienjahr 2020/21

Literatur

- Heil, J., Roux, S., Knör, E., Thalhofer, K. & Bertrand, U. (2019). Zur Qualität der Kinderbetreuung aus Kindersicht. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 257-262). Wiesbaden: Springer.
- Honig, M.-S. (1999). Forschung „vom Kinde aus?“. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 33–50). Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (Hrsg.). Berlin. (www.dkjs.de/quaki).
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim: Juventa.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten*. Berlin: dohrmann.

Forschungsprojekte

Climate4kids. Entwicklung einer Lernapplikation für Schülerinnen und Schüler

Projektleitung
 HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölder
 Projektteam
 Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Ragginer Bakk.rer.nat. MSc
 Laufzeit von Januar 2021 bis Juni 2023

Erstellung einer Referenzgrammatik am Beispiel der friaulischen Sprache für den didaktischen Gebrauch der Minderheitensprache

Projektleitung
 HS-Prof. Univ.-Prof. Dr. Franco Finco
 Projektteam
 Prof. Dr. Luca Melchior, Prof. Dr. Paolo Roseano,
 HS-Prof.ⁱⁿ Assoc.-Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ Angela Fabris
 Laufzeit von Januar 2021 bis Dezember 2024

Beforschung der Cluster(-entwicklungsprozesse) in Kärnten

Projektleitung
 Prof. MMag. Dr. Jonas Claußen Bakk.rer.soc.oec.
 Projektteam
 Prof. Mag. Peter Lackner MAS
 Laufzeit von Juli 2021 bis Juli 2024

Begleitforschung Pilotprojekt „Unverbindliche Übung Sozial- und Selbstkompetenztraining“ in einer Inklusionsklasse der Verbundmodell Praxismittelschule

Projektleitung
 Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Jaksche-Hoffmann
 Projektteam
 HS-Prof. Mag. Dr. Willibald Erlacher, Mag.^a Petra Gaggl
 Laufzeit von September 2021 bis Juli 2023

Beforschung des Schuleingangsscreenings (SES) und seiner Bedeutung im Rahmen der Transition (KIGA – VS)

Projektleitung
 Prof.ⁱⁿ Mag.^a Elisabeth Nuart, BA
 Projektteam
 Prof. MMag. Dr. Jonas Claußen Bakk.rer.soc.oec,
 Mag.^a Sabine Müller, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Pötscher-Gareiß
 Laufzeit von September 2021 bis September 2023

**Der neue Lehrplan der Volksschule für Fremdsprachen –
Evaluierung und Reflexion seiner Implementierung auf der
Primarstufe von 2021 bis 2025**

Projektleitung

Prof.ⁱⁿ Marie-Theres Gruber BEd MA PhD

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Silvia Lasnik, Prof.ⁱⁿ Dipl.Päd.ⁱⁿ Mag.^a Gail Blahowsky MA,

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Eisner-Fasching BEd,

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Catherine Lewis BA BEd, Dipl.Päd.ⁱⁿ Irene Reiter MA

Laufzeit von September 2021 bis September 2025

**Erforschung möglicher Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen
Sachunterricht**

Projektleitung

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Ragginer Bakk.rer.nat. MSc

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Dipl.-Ing.ⁱⁿ Barbara Bernhardt BEd,

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Jose Fernaud Espinosa,

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christina Morgenstern, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Claudia Taurer-Zeiner

Laufzeit von Oktober 2021 bis Februar 2024

**Dialogisches Erinnern in der Bildungspraxis. Konzepte und Unter-
richtsmaterialien für ein transnationales Geschichtsverständnis im
Alpen-Adria-Raum**

Projektleitung

Slowenisches Wissenschaftliches Institut, Klagenfurt,

Slovenski znanstveni institut

HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti

Projektteam

Forschungspartner Clup Tre Populi

Laufzeit von Oktober 2021 bis Juni 2023

**Klima4Primar. Erprobung eines Lehr-Lern-Modells zum kumulativen
Wissensaufbau bei Volksschüler*innen zum Thema „Klimawandel“**

Projektleitung

HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölzer

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Ragginer Bakk.rer.nat. MSc

Laufzeit von Oktober 2021 bis Dezember 2022

**Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. Gegenwärtige Situation
und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen**

Projektleitung

HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Eva Hartmann BEd MA, MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Bicsar MA, Carina

Fartek BEd MA, Mag.^a Ingrid Karner, Katharina Lanzmaier-Ugri BEd MA,

Jasmin Mersits BEd MA, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Katharina Ogris,
 HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Schrammel-Leber
 Laufzeit von Oktober 2021 bis September 2024

Online teacher professional development through educative curriculum materials with coaching

Projektleitung
 Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas
 Projektteam
 HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Greiler-Zauchner,
 Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl.-Ing.ⁱⁿ Tanja Lobnig
 Laufzeit von Oktober 2021 bis Februar 2024

Lokale Varietäten und Hochdeutsch im Schulunterricht der deutschen Sprachinseln in der Region Friaul Julisch Venetien (Italien)

Projektleitung
 HS-Prof. Univ.-Prof. Dr. Franco Finco
 Projektteam
 Prof.ⁱⁿ Mag.^a Gabriele Isak, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Fabiana Fusco,
 Prof. Dr. Luca Melchior, Dr.ⁱⁿ DSLCC Marcella Menegale
 Laufzeit von Oktober 2021 bis September 2024

Literacy Management

Projektleitung
 Prof.ⁱⁿ Mag.^a Monika Raffelsberger-Raup Bakk.phil.
 Projektteam
 Prof.ⁱⁿ Mag.^a Edith Erlacher-Zeitlinger MAS,
 Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christina Korenjak, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Stephanie Stegellner
 Laufzeit von Februar 2020 bis Juni 2024

Brain Circulation in Kärnten – Neueinwanderung in das österreichische Ausbildungssystem. Begleitforschung zum Projekt Talents for Europe

Projektleitung
 Prof. Ing. Norbert Jäger, BEd MA
 Projektteam
 Prof.ⁱⁿ MMag.^a Birgit Albaner, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Andrea Embacher,
 Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Niederer, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Gerda Ogris-Stumpf BEd
 Laufzeit von Juni 2020 bis Februar 2023

Evaluation Bachelorstudien „Elementarpädagogik“

Projektleitung
 Dr.ⁱⁿ Luise Hollerer
 Projektteam
 Mag.^a Sabine Müller, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Strauß, Dr. Bernhard Koch,
 Mag.^a Susanne Schirgi, Mag.^a Manuela Urschik Eselböck
 Laufzeit von September 2020 bis September 2023

GVS Bildung (Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen im Bildungskontext)

Projektleitung
HS-Prof. Mag. Dr. Matthias Huber
Projektteam
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Kerstin Helker, Mag.^a Dr.^a Julia Reichl
Laufzeit von Oktober 2020 bis Juli 2024

Motorische Kompetenzen im Kontext des Bewegungs- und Sportunterrichts in der Primarstufe

Projektleitung
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Evelyn Erlitz-Lanegger,
Mag. Dr. Dipl.-Päd. Florian Freytag
Projektteam
OStR Prof.ⁱⁿ Mag.^a Doris Dilena, Prof. Mag. Siegfried Schmölzer BEd,
Mag. Günther Kienzl, HS-Prof.ⁱⁿ OStRⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eleonore Krenn,
Georg Lehmayr, Mag. Arno Logar, Mag.^a Gerhild Pacher,
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gundl Rauter, Mag.^a Anita Recher
Laufzeit von Oktober 2020 bis September 2023

Die Digitalität der Lehre. Unterstützungssysteme für Lehrende im digital-analogen Kontext der Vernetzung

Projektleitung
Prof.ⁱⁿ MMag.^a Birgit Albaner
Laufzeit von Oktober 2020 bis September 2022

Digitale Erinnerungslandkarte Kärntens als Teil eines bundesweiten Projekts

Projektleitung
Postdoc-Ass. Dr. Johannes Dafinger
Projektteam
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nadja Danglmaier, HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti
Laufzeit von Oktober 2020 bis September 2022

Professionsverständnis von Geschichtslehrer*innen und Lehrer*innen Politischer Bildung

Projektleitung
HS-Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Christian Pichler,
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Cornelia Klepp
Projektteam
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Daniela Rippitsch, Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas,
Mag. Patrick Durchschlag
Laufzeit von November 2020 bis Dezember 2025

Grundkompetenzen absichern. Begleitevaluation

Projektteam

Mag. Peter Lackner MAS, Prof.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anneliese Nageler-Schluga, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Pötscher-Gareiß,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Lieselotte Wölbitsch
Laufzeit von Jänner 2019 bis Dezember 2022

Der neue Lehrplan der Volksschule für Fremdsprachen. Evaluierung und Reflexion seiner Implementierung auf der Primarstufe von 2019 bis 2021

Projektleitung

Prof.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Buchholz,
Prof.ⁱⁿ Marie-Therese Gruber BEd MA PhD

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Silvia Lasnik, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Eisner-Fasching,
Mag.^a Gabriele Neugebauer
Laufzeit von September 2019 bis August 2022

Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehr- Lernszenarien unter Einsatz Dynamischer Geometriesoftware zum Aufbau von Grundvorstellung zu den Begriffen Umfang und Flächeninhalt

Projektteam

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Greiler-Zauchner,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl.-Ing.ⁱⁿ Tanja Lobnig, HS-Prof. Mag. Harald Wiltsche
Laufzeit von Oktober 2019 bis September 2022

VIPS – Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen

Projektleitung

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Holzinger, Prof. David Wohlhart BEd

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Silvia Guggenbichler, Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Herndler-Leitner BEd, Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas,
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Burger, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dagmar Gilly,
Prof. Mag.^a Ursula Komposch BEd, Eva Krojer BEd MSc PhD,
Mag.^a Barbara Levc, Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Lisa Paleczek PhD,
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Schrammel-Leber
Laufzeit von Oktober 2019 bis Februar 2022

Mathematische Eigenkompetenzen von Studierenden des Lehramts Primar in Österreich

Projektleitung

Prof. Mag. Dr. Robert Schütky

Projektteam

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr. Martina Greiler-Zauchner,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl.-Ing.ⁱⁿ Tanja Lobnig, Prof. Mag. Dr. Karl-Heinz Graß,
Prof.ⁱⁿ Ursula Grasser BEd MEd, Prof.ⁱⁿ Rosina Haider BEd MA,
Norbert Holzer BEd, Prof.ⁱⁿ Daniela Longhino BEd MA,

Dr. Markus Reiter MAS MSc
Laufzeit von Oktober 2019 bis September 2025

**SCHLEMEDI 1.0 *SCH*reiben- und *LE*senlernen mit *ME*dien – Digital 1.0.
Qualitätsstandards bei digitalen (Zusatz)Angeboten zum Erstlesen und
Erstschreiben**

Projektleitung
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Konstanze Edstadler
Projektteam
HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gerda Kysela-Schiemer,
Dipl.-Päd.ⁱⁿ MA, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Angelika Trattnig
Laufzeit von Oktober 2019 bis Oktober 2021

Grundkompetenzen absichern. Qualitative Bundesland-Fallstudie

Projektleitung
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Jaksche-Hoffmann
Projektteam
Prof. Ing. Norbert Jäger BEd MA, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christine Prochazka BEd,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Lieselotte Wölbitsch
Laufzeit von Oktober 2019 bis Dezember 2021

EDUKA – „Mehrsprachige Schultafel“

Projektleitung
HS-Prof. Univ.-Prof. Dr. Franco Finco, Prof.ⁱⁿ Dr.in Charmel Mary Coonan,
Dr.ⁱⁿ Barchella Menegale
Projektteam
Dr.ⁱⁿ Ada Bier, Mag.^a Antonella Ottogalli
Laufzeit von November 2019 bis Oktober 2024

**Erfassung und Analyse von Faktoren, die sich auf den Spracherwerb
von Schüler*innen des Minderheitenschulwesens in Kärnten / Koroška
auswirken**

Projektteam
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Buchwald, Prof.ⁱⁿ Eva Kristina Hartmann BEd MA,
HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti
Laufzeit von September 2020 bis September 2024

**Orientierungspunkte für „gute Lehre“ zu Global Citizenship Education
im Kontext von Lehrer*innenbildung**

Projektteam
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Ursula Maurič MA, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Josefine Scherling MA
Laufzeit von Januar 2018 bis Oktober 2021

Kurz- und langfristige Effekte einer Schulung der phonologischen Bewusstheit unter besonderer Berücksichtigung der artikulatorischen Bewusstheit auf den (Recht-)Schreiberwerb. Eine Längsschnittstudie

Projektleitung
Marlene Lindtner BEd MA
Laufzeit von September 2018 bis September 2022

Auf die Zeichnung, fertig, los. Sketching macht Schule! Künstlerische Skizzenbücher und deren Beitrag zur kognitiven und emotionalen Entwicklung in der Primarstufe

Projektleitung
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Franziska Pirstinger
Projektteam
Prof.ⁱⁿ Daniela Kampfhofer BEd MA, SOL Dipl.-Päd. Reinhold Schütz,
Mag.^a Reingard Klingler BEd, Mag.^a Johanna Marth,
Mag.^a Elisabeth Rabensteiner BEd, Mag.^a Corina Röck BEd,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Daniela Schwarzl BEd, Mag.^a Helga Stenzel, Prof. Mario Urlass,
Prof. MMag Georg Vith
Laufzeit von Oktober 2018 bis September 2022

Projekt KUER – Kulturen – Ethiken – Religionen

Projektteam
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isolde Kreis, FIⁱⁿ HRⁱⁿ Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Birgit Leitner
Laufzeit von Oktober 2018 bis Oktober 2021

LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I

Projektleitung
HS-Prof.ⁱⁿ OStRⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elfriede Witschel
Projektteam
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christina Korenjak, Mag.^a Gerda Wobik
Laufzeit von Oktober 2017 bis Dezember 2021

Auf dem Weg zu einer Alpen-Adria Friedensregion

Projektleitung
HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti
Projektteam
Univ.-Lekt. Mag. Dr. Jan Brousek, Dr. Danijel Grafenauer,
Daniel Rehsman BSc MSc, Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Werner Wintersteiner
Laufzeit von Dezember 2017 bis Dezember 2021

Curriculare Begleitforschung – Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung

Projektleitung
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Magdalena Angerer-Pitschko, Prof. Mag. Dr. Reinhard Kogler
Projektteam
HS-Prof.ⁱⁿ Assoc.-Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ Angela Fabris,

HS-Prof. Univ.-Prof. Dr. Franco Finco
Laufzeit von Februar 2016 bis September 2022

Entwicklung der Schreibkompetenzen von Studienanfänger*innen im Fokus der Pädagog*innenbildung NEU sowie der Neuen Standardisierten Reifeprüfung

Projektleitung
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christine Korenjak, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Stephanie Stegfellner
Projektteam
HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gerda Kysela-Schiemer MA
Laufzeit von September 2015 bis Juni 2024

LEKOMOTIVE – Entwicklung von Lesekompetenz, -motivation und -verhalten

Projektleitung
Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas
Projektteam
Mag.^a Andrea Völkl
Laufzeit von Oktober 2014 bis Dezember 2025

Wissenstransfer durch außerschulisches Lernen

Projektleitung
HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölzer
Projektteam
Dipl.-Ing.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ mont. Monika Grasser MA
Laufzeit von September 2012 bis Dezember 2021

Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter*innen (2020/21)

Monografien

- Huber, M. (2020). *Emotionen im Bildungsverlauf. Entstehung, Wirkung und Interpretation*. Wiesbaden: Springer.
- Froehlich, D. & Huber, M. (2020). *Analyzing Group Interactions. A Guidebook for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. London: Routledge.
- Juritsch, F. (2020). *Forum Unterricht – perspektiven.schule*. Klagenfurt: Hermagoras.
- Pichler, Chr. (2020). *Geschichtsmatura. Eine empirische Untersuchung zum kompetenzorientierten Prüfungsmodus. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung. Bd. 14*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M. & Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Münster, New York: Waxmann.

Herausgeberschaften und Sammelwerke

- Brousek, J., Grafenauer, D., Wintersteiner, W. & Wutti, D. (Hrsg.). (2020). *Befreiendes Erinnern – Osvobajajoče spominjanje. Dialogische Aufarbeitung der Vergangenheit – Obravnavanje zgodovine*. Klagenfurt / Celovec: Wieser.
- Caffarelli, E. & Finco, F. (Hrsg.). (2021). *Atti del terzo convegno di toponomastica friulana (Gorizia / Nova Gorica, 7-9 novembre 2019)*. QTF. (Bd. 11). Udine: Società Filologica Friulana.
- Fabris, A. & Caliaro, J. (Hrsg.). (2020). *Confini, identità, appartenenze. Confini, identità, appartenenze. Alpe Adria e dintorni, itinerari mediterranei*. (Bd. 1). Berlin: DE Gruyter.
- Claußen, J. (Hrsg.). (2020). *Gruppendynamik und Organisationsentwicklung. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. 4. Wiesbaden: Springer.
- Fabris, A. & Helbig, J. (Hrsg.). (2020). *Cinerotic. Eroticism in Films und Video Games. LIR, Literatur – Imagination – Realität*. (Bd. 57). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Fabris, A. (Hrsg.). (2020). *Scrivere l'orrore. Letterature e Shoah*. Udine: Comune di Udine – Biblioteca Civica „V. Joppi“.
- Krainz-Dürr, M. & Zala-Mezö, E. (Hrsg.). (2021). *Lesson Studies. Journal für Schulentwicklung*. 25(2).
- Krainz-Dürr, M. & Amann, M. (Hrsg.). (2020). *Schulen, die müssen. Journal für Schulentwicklung*. 24(1).
- Kysela-Schiemer, G. & Ortner, G. (Hrsg.). (2020). *Comenius Reloaded 2020. Fünfundzwanzig Jahre multimediale Bildungsvermittlung*. Herausgegeben im Auftrag des Vorstandes der GPI. Paderborn: Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien – GPIe.V.
- Wölbitsch, L. & Juritsch, F. (Hrsg.). (2020). *Forum Unterricht: perspektiven.schule*. Klagenfurt: Mohorjeva, Hermagoras.

- Wutti, D. (Hrsg.) (2021). Erinnerungskulturen und Gedächtnisse. *Erziehung & Unterricht*. 171 (5–6).
- Wutti, D. (Hrsg.). (2019). *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich. FokusBildungSchule*. (Bd. 10). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Wutti, D., Danglmaier, N. & Hartmann, E. (Hrsg.). (2020). *Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju*. Klagenfurt / Celovec: Hermagoras / Mohorjeva.
- Varelija-Gerber, A. (Hrsg.). (2021). *lern.medien.werk.statt Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Lernen und Studieren in Lernwerkstätten*. Wien, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Varelija-Gerber, A. (Hrsg.). (2021). *Schöne Muster. Mathematische Lernumgebungen für die Primarstufe*. [https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-ementar-und-primarbildung/service](https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-elementar-und-primarbildung/service).

Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken

- Albaner, B., Demarle-Meusel, H., Rottenhofer, M. & Sabitzer, B. (2020). Das Educational Pyramid Scheme – ein Gelingensfaktor für digitale Transformation? *Journal für Schulentwicklung*. 4.
- Albaner, B., Ulbing, N. & Harrich, P. (2020). Online Studieren an der PH Kärnten – Ergebnisse der E-Learning-Evaluation. *Forschungszeitung. Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten*. 11, 67–71.
- Bacher, A. (2020). Von diversen Hörkulturen zum Kultur-Hören und Kultur-Gestalten. *Erziehung und Unterricht*. 170 (5–6), 487–495.
- Buchwald, S. (2020). *Schulzeitschrift Mladi rod*. Mladi rod. Klagenfurt / Celovec.
- Buchwald, S. (2021). *Schulzeitschrift Mladi rod*. Mladi rod. Klagenfurt / Celovec.
- Claußen, J. & Strauß, S. (2020). Schule.Zukunft – Lernen im Spannungsfeld Hierarchie, Individuum und Gruppe. In F. Juritsch & L. Wölbitsch (Hrsg.), *Forum Unterricht – perspektiven.schule*. 151–160.
- Danglmaier, N. & Wutti, D. (2021). Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju. In P. Karpf, W. Platzer, W. Platzer, M. Polzer-Srienz & U.P. Puschnig (Hrsg.), *Dialog und Kultur. Beiträge zum Europäischen Volksgruppenkongress 2020/21 und Sonderthemen*. Kärnten Dokumentation. 37, 44–49.
- Demarle-Meusel, H., Rottenhofer, M., Albaner, B. & Sabitzer, B. (2020). Educational Pyramid Scheme – A Sustainable Way Of Bringing Innovations To School. In IEEE (Hrsg.), *Frontiers in Education Conference (FIE), 2020 IEEE*. 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). Uppsala.
- Edtstadler, K. & Kysela-Schiemer (2021). Zwischen Theorie und Praxis: Der Kriterienkatalog für digitale Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben im Rahmen von SCHLEMEDI. In A. Holzinger, S. Kopp-Six & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule: Qualität von Schule und Unterricht*. 2. Münster: Waxmann.
- Edtstadler, K. & Kysela-Schiemer (2020). Schreiben und Lesen lernen mit digitalen Medien. Vorstellung von literaturbasierten Kriterien für digitale Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben. In BMBWF(Hrsg.), *Medienimpulse*. 58(1).
- Erlacher, W. (2020). Sinn und Ethik. Gruppendynamik und Organisationsentwicklung. 51(4), 499–502.
- Fabris, A. (2021). Western all'italiana. From Sergio Corbucci to Quentin Tarantino. In K. Fitz & J. Kamm (Hrsg.), *Transatlantic Cinema. Production – Genre – Encounters – Negotiations*. Pataviensia Passauer Arbeiten Zur Literatur- und Kulturwissenschaft. 4, 121–133.

- Fabris, A. (2021). Gasparo Gozzi e il „Pronostico“ intorno ai teatri. In S. Brunetti & R. Rabboni (Hrsg.), *Teatro e carteggi nel Sei-Settecento: da Aurelio Amalteo a Metastasio e oolte*. 22, 89–104.
- Fabris, A. (2020). La construction du fantastique dans „L’Ile de la raison ou Les petits hommes“ de Marivaux. In P. Marot (Hrsg.), *Frontières et limites de la littérature fantastique*. 47, 307–318.
- Fabris, A. (2020). I giornali di Gasparo Gozzi e la percezione visiva della scena pubblica veneziana. In B. Kuhn & R. Fajen (Hrsg.), *La città dell’occhio. / Die Stadt des Auges. Dimensioni del visivo nella pittura e letteratura veneziane del Settecento / Dimensionen des Visuellen in der venezianischen Malerei und Literatur des 18. Jahrhunderts*. 22, 351–364.
- Fabris, A. (2020). Seduzioni e scenari veneziani. La percezione del corpo e le categorie del maschile e del femminile in „La ragazza di nome Giulio“. In I. Crotti, A. Ceschin & A. Trevisan (Hrsg.), *Venezia Novecento*. 22, 133–146.
- Fabris, A. (2020). Voci, generi e spazi ibridi: „La frontiera rovesciata“ di Francesco Burdin. In A. Fabris & I. Caliaro (Hrsg.), *Confini, identità, appartenenze*. 1, 235–250.
- Fabris, A. & Helbig, J. (2020). Introduction. In A. Fabris & J. Helbig (Hrsg.), *Cinerotic. Eroticism in Film und Video Games*. 57, 2–4.
- Fabris, A. (2020). Introduzione. In A. Fabris & I. Caliaro (Hrsg.), *Confini, identità, appartenenze. Alpe Adria e dintorni, itinerari mediterranei*. 1, 1–5.
- Fabris, A. (2020). „Ma l’amor mio non muore“ (1913), „Il Fuoco“ and the Beginning of Eroticism in Early Italian Cinema. In A. Fabris & J. Helbig (Hrsg.), *Cinerotic. Eroticism in Film und Video Games*. 57, 17–31.
- Fabris, A. & Helbig, J. (2020). Fragmentierte Körper: Begegnungen zwischen dem Menschlichen und dem Nicht-Menschlichen im erotischen Film. In A. Schoober & B. Hipfl (Hrsg.), *Wir und die Anderen. Visuelle Kultur zwischen Aneignung und Ausgrenzung*. 7, 149–170.
- Fabris, A. (2020). I giornali di Gasparo Gozzi e la percezione visiva della scena pubblica veneziana. In B. Kuhn & R. Fajen (Hrsg.), *La città dell’occhio. / Die Stadt des Auges. Dimensioni del visivo nella pittura e letteratura veneziane del Settecento / Dimensionen des Visuellen in der venezianischen Malerei und Literatur des 18. Jahrhunderts*. Centro Tedesco di Studi Veneziani – Venetiana. 22, 351–364.
- Fabris, A. (2020). Introduzione – Einleitung. In A. Fabris & R. Vecchiet (Hrsg.), *Scrivere l’orrore. Quaderni della Biblioteca Civica „V. Joppi“*. 4, 9–12.
- Fabris, A. (2020). Forme di resilienza nelle scritture del Lager di Liana Millu. In A. Fabris & R. Vecchiet (Hrsg.), *Scrivere l’orrore. Letterature e Shoah. Quaderni della Biblioteca Civica „V. Joppi“*. 4, 19–27.
- Fabris, A. (2020). pazi narrativi, figure e scenari napoletani in „Gomorra – La serie“: modi e forme di ricezione nei paesi di lingua tedesca. *Cinergie. Il Cinema e le altre arti*. 18, 59–72.
- Fabris, A. (2020). Musikalisches Mashup und filmische Synästhesie. Die multisensorische Konzeption von „Django Unchained“. *Film-Konzepte*. 57(3), 83–91.
- Feer, E. & Claußen, J. (2021). Modernes und zielführendes Recruiting mithilfe multidimensionaler Persönlichkeitsassessments von UNIQ – Consulting & Development©. In A. Gundolf (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Pflegemanagement – Strategie und Umsetzung. Management Handbuch Pflege*. Online.
- Finco, F. (2021). Das Friaulische: Förderung einer historischen Minderheitensprache. In M. Genesin, G. Hempel & T. Kahl (Hrsg.), *Endangered linguistic varieties and minorities in Italy and the Balkans*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

- Finco, F. (2021). Venzone, Vençon, Peuscheldorf, Pušja vas: i vari nomi dell'antica cittadina murata. In A. Di Bernardo, P. Fontanini & F. Stefanutti (Hrsg.), Vençon, XCVIII Congrès. 619–642.
- Finco, F. (2021). Rhaeto-Romance: Friulian, Ladin and Romansh. In Chr. Gabriel, R. Gess, & T. Meisenburg (Hrsg.), *Manual of Romance Phonetics and Phonology*. 628–668.
- Finco, F. (2020). Insegnare l'italiano a studenti croati: sistema temporale e aspetto verbale (imperfetto e passato prossimo). In E. Serena, G. Bernhard, I. Gallerani & J. Visser (Hrsg.), *L'italiano in contesti plurilingui: contatto, acquisizione, insegnamento*. Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana. 4, 282–298.
- Franco, F. (2020). Le lettere dalla prigionia di Stanko Vuk: per un'analisi linguistica e testuale. In I. Caliaro, & A. Fabris (Hrsg.), *Confini, identità, appartenenze. Scenari letterari e filmici dell'Alpe Adria. Alpe Adria e dintorni, itinerari mediterranei*. 1, 55–83.
- Freytag, E., Holl, P., Schmölder, B., Glettler, Chr., Jarau, St., Luschnig, E., Thomas, A. & Karner, K. (2021). Zusammenhänge erkennen, konzeptuelles Denken entwickeln. Konzept eines Lehr-Lern-Modells für den Sachunterricht. *Praxisforschung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsforschung*. 3(1), 34–53.
- Freytag, E., Holl, P., Schmölder, B. Karnter, K. / Luschnig, E. (2021). Das Planungsschema im Lehr-Lern-Modell – Verstehendes Lernen unterstützen. *Forschungsgemeinschaft. Professionals. Erziehung & Unterricht*. (7–8), 609–616.
- Froehlich, D. & Huber, M. (2021). Analyzing group interactions. In D. Froehlich & M. Huber (Hrsg.), *Analyzing group interactions – Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. 37–48.
- Greiler-Zauchner, M. (2020). „9·23, rechne ich da 10·23 – 9 oder 10·23 – 23?“. In H. St. Siller, W. Weigel & J.F. Wörler (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2020*. 345–348.
- Greiler-Zauchner, M. (2020). Welche Rechenwege zur Lösung von Multiplikationen einstelliger mit zweistelligen Zahlen verwenden Drittklässlerinnen und Drittklässler vor und nach einer expliziten Behandlung des Themas im Unterricht? *Forschungszeitung. Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten*. 11, 27–32.
- Greiler, Zauchner, M., Lobnig, T. & Wiltsche H. (2020). Grundvorstellungen zu den Begriffen Flächeninhalt und Umfang entwickeln – eine fachdidaktische Analyse mit erprobten Unterrichtsvorschlägen. *Erziehung & Unterricht*. 7–8.
- Gruber, M., Buchholz, B., Neugebauer, G., Fanta, H., Reiter, I., Lasnik, S., Blahowsky, G., Eisner-Fasching, M. & Lewis, C. (2021). Der Lehrplan für „Lebende Fremdsprache in der Volksschule“ in der Praxis – Reflexion, Evaluierung und Perspektive der Implementierung auf der Primarstufe. In A. Holzinger, S. Kopp-Six & D. Wohlfahrt (Hrsg.), *Fokus Grundschule: Qualität von Schule und Unterricht*. 2. Münster: Waxmann.
- Gruber, B. & Scherling, J. (2020). The Relevance of Unmasking Neoliberal Narratives for a Decolonized Human Rights and Peace Education. *International Journal of Human Rights Education*. 4(1), 1–30.
- Hammer, K. & Scherling, J. (2020). Demokratie – Digitalisierung – Beschleunigung. In M. Klemenjak, H. Pichler & D. Weidlitsch (Hrsg.), *Demokratie und Digitalisierung – Chancen & Risiken der Digitalisierung für das demokratische Gemeinwesen. Dokumentation der „Kärntner Gespräche zur demokratiepolitischen Bildung 2019“*. 44–56.

- Harisch, M. & Kysela-Schiemer, G. (2021). Lesen im Wandel neuer Medienumgebungen in der Primarstufe. In H. Braun & R. Beer (Hrsg.), Lesen und Schreiben in digitalen Kontexten. *Erziehung und Unterricht* 9–10, 863–868.
- Hartmann, E. (2021). Aus und über Geschichte Lernen an der Primarstufe. *Erziehung & Unterricht*. 171(5–6), 617–626.
- Hartmann, E. (2021). Učiti se iz in o zgodovini na osnovnošolski stopnji. *Zgodovina v šoli*. 1.
- Hartmann, E. & Merva, T. (2020). Der 10. Oktober an Kärntens Volksschulen – 10. oktober na koroških ljudskih šolah. In D. Wutti, N. Danglmaier & E. Hartmann (Hrsg.), *Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju*. 61–105.
- Huber, M. (2021). Video-based Content Analysis. In M. Huber & D. Froehlich (Hrsg.), *Analyzing group interactions – Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. 37–48.
- Huber, M. (2021). Der Übergang zur Grundschule. Emotions- und Entwicklungstheoretische Voraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern beim Schuleintritt. In T. Katschnig, I. Wanitschek, & J. Bruckner (Hrsg.), *Miteinander. Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule*. 27–42.
- Huber, M. (2021). Rezension von: Schlesier, Julia: *Lern- und Leistungsemotionen, Emotionsregulation und Lehrkraft-Schulkind-Interaktion, Ein integratives Modell*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020. *EWR Erziehungswissenschaftliche Review*. 20(1).
- Huber, M. (2021). Emotions in Educational Trajectories. Formation, Effects and Interdependencies. *WERA Educational Journal*. 2.
- Huber, M. (2020). Rezension: Jarzebowski, C. (2018): *Kindheit und Emotion. Kinder und ihre Lebenswelten in der europäischen frühen Neuzeit*. *International Journal for the Historiography of Education*. 10 (1) 110–114.
- Jäger, N., Jaksche-Hoffman, E., Prohazka, Chr. & Wölbitsch, E. (2020). Grundkompetenzen absichern. Qualitative Bundeslandfallstudie. *Forschungszeitung. Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten*. 11, 41–50.
- Juritsch, F. (2020). Jede Schule ist anders – Schulentwicklung und lernende Organisation. In F. Juritsch & L. Wölbitsch (Hrsg.), *Forum Unterricht – perspektiven.schule*. 137–149.
- Khan, G. (2020). Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte – Resilienz als erfolgsfördernder Aspekt in der Bildungslaufbahn. In T. Katschnig, R. Beer & I. Benischek (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer humanen Schule. Festschrift für Richard Olechowski. Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*. 12, 233–243.
- Konrad, Chr. & Lindtner, M. (2021). Vom Spüren zum Hören. Eine bewegungsgestützte Möglichkeit zum Aufbau phonologischer Bewusstheit. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*. 5, 26–28.
- Korenjak, Chr., Raffelsberger-Raup, M. & Stegellner, St. (2021). Institutionelles Literacy Management an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Rückblick und Evaluation einer durchgeführten Maßnahme. *Journal für Schreibwissenschaft*. 12, 21(1), 18–28.
- Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste. Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. *Journal für Schulentwicklung*. 2, 20–26.
- Krainz, E. & Claußen, J. (2021). Interventionen in gruppenspezifischen Trainingsgruppen und was sie bewirken können, In I. Paul-Horn & T. Rabl (Hrsg.), *Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik*. 13.
- Krainz-Dürr, M. (2021). Von der Zukunft her führen. Das Bundesrahmengesetz für Pädagog/innenbildung NEU als Beispiel. In Ch. Dorninger, K. Nekula & A. Schnider (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer offenen fairen Gesellschaft*. 227–233.

- Krainz-Dürr, M. (2021). Zum Verhältnis von Lesson Studies und Aktionsforschung. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 54–58.
- Krainz-Dürr, M. (2020). „... denn Zwang ist nötig“? *Journal für Schulentwicklung*, 24(1), 39–42.
- Kreis, I. & Leitner, B. (2021). Das Projekt KUER. Religiös-ethische Bildung in einem dialogisch-konfessionellen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe I. In: M.H. Tuna & M. Juen (Hrsg.), *Praxis für die Zukunft. Studien zur interreligiösen Religionspädagogik*, 5, 133–148.
- Kreis, I. & Kysela-Schiemer G. (2021). Wie erleben Schulleiter*innen und Lehrer*innen Fortbildung? *Erziehung und Unterricht*, 1–2, 95–104.
- Kreis, I. & Leitner, B. (2020). Das Projekt KUER. Religiös-ethische Bildung in einem kooperativ-diallogischen Unterrichtsprojekt der Sekundarstufe 1. *Pädagogische Horizonte*, 4(3), 133–148.
- Kysela-Schiemer, G. (2020). Bescheiden und unaufgeregt. Erinnerungen an Gerhard Zimmer. In G. Kysela-Schiemer & G.E. Ortner (Hrsg.), *Comenius Reloaded 2020*, 157.
- Kysela-Schiemer, G. & Zimmer, G. (2020). E-Learning und / oder E-Teaching? Was sind Bildungsmedien? Wie gelingt deren Einsatz? In G. Kysela-Schiemer & G.E. Ortner (Hrsg.), *Comenius Reloaded 2020*, 35–42.
- Kysela-Schiemer, G. (2020). Buchstabieren in einer Bilderwelt? Die Bedeutung von Lesenlernen in einer medialen Welt. In G. Kysela-Schiemer & G.E. Ortner (Hrsg.), *Comenius Reloaded 2020*, 54–63.
- Kysela-Schiemer, G. (2020). Möge die Übung gelingen. In G. Kysela-Schiemer & G.E. Ortner (Hrsg.), *Comenius Reloaded 2020*, 15–20.
- Kysela-Schiemer, G. (2020). 25 Jahre Comenius-Award – Coemnius reloaded. Eine Erfolgsgeschichte. *bildung+schule digital*, 49–50.
- Kysela-Schiemer, G. & Edtstadler, K. (2020). Schreiben und Lesen lernen mit digitalen Medien. *Medienimpulse*, 58(1).
- Lackner, K. & Claußen, J. (2020). Editorial. Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, 4.
- Lackner, P. (2020). Schulleitung zwischen Innovationsbedarf und Veränderungswiderstand. *Erziehung & Unterricht*, 1-2, 44–56.
- Lindtner, M. & Konrad Chr. (2020). Erfolgreich Lesen und Schreiben lernen – Die bedeutende Rolle der Artikulatorischen Bewusstheit. In C. Andrä & M. Macedonia (Hrsg.), *Bewegtes Lernen. Handbuch für Forschung und Praxis*, 211–229.
- Lindtner, M. & Konrad, Chr. (2020). Phonologische Bewusstheit erfolgreich erwerben. Sprache mithilfe der Wosila-Übung bergeifbar machen. *Praxis Grundschule*, 4, 8–15.
- Lindtner, M. & Konrad, Chr. (2020). Zählen und Rechnen mit dem ganzen Körper. Embodied Cognition und Fingerverwendung im Unterricht. *R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education*, 19, 1–4.
- Martinek, D., Carmignola, M., Müller, F.H., Bieg, S., Thomas, A., Eckes, A., Großmann, N., Dittrich A.-K. & Wilde, M. (2021). How can students feel more vital amidst severe restrictions? Psychological needs satisfaction, motivational regulation and vitality of students during the Coronavirus pandemic restrictions. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 405–422.
- Maurič, U. & Scherling, J. (2021). Dealing With Incompleteness: Cognitive Justice as a Lodestar for Teaching Global Citizenship in Higher Education in Austria. In S. Wiksten (Hrsg.), *Centering Global Citizenship Education in the Public Sphere: International Enactments of GCED for Social Justice and Common Good*, 28–41.
- Mayr, J., Bock, A., Müller, F. & Thomas, A. (2021). Drei Wege zum Lehramt. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf*, 235–266.

- Müller, F., Thomas, A., Carmignola, M., Dittrich, A.-K., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M. & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: A self-determination theory approach. *Frontiers in Psychology – Educational Psychology*.
- Nuart, E. (2021). Die Bedeutung von Inklusion als gegenwärtige Erfahrung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*. 3(1), 77–84.
- Oswald, C. & Scherling, J. (2021). UN-Kinderrechtskonvention – ein vieldeutiges Fundament gegenwärtiger Kinderrechtsbildung. In G. Lauss (Hrsg.). *Ideal – Pflicht – Zumutung: Menschenrechtsbildung aus multidisziplinärer Perspektiv* 21–27.e. 103.112.
- Pichler, Chr. (2021). Rezension über: Wolfgang Buchberger, Elmar Mattle, Simon Mörwald (Hrsg.): *Mit Quellen. H-Soz-Kult. Kommunikation und Fachinformation für die Geschichtswissenschaften vom 06.01.2021*.
- Prohazka, Chr., Raffelsberger-Raup, M. & Witschel, E. (2020). LesenSchreibenLesen. Eine Interventionsstudie zur Förderung von Textkompetenz. *Forschungszeitung. Forschen an der Pädagogischen Hochschule Kärnten*. 11.
- Scherling, J. (2020). Mut zur „Offenkundigkeit“: Statement zum Alpen-Adria Manifest. In W. Wintersteiner, C. Beretta & M. Miladinović Zalaznik (Hrsg.), *Manifest | o Alpe-Adria. Stimmen für eine Europa-Region des Friedens und Wohlstands*. 484–487, Beitrag in italienischer Sprache 488–491, Beitrag in slowenischer Sprache 492–495.
- Seidl, S. (2020). Am Anfang steht die Antwort Qualitative Analyse des verbalen Sprachprodukts Antwort von Lernenden im Chemieunterricht. *Forschungszeitung. Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten*. 11, 38–40.
- Telsnig, F. (2020). Erfolgreiche Berufsfindung an der Polytechnischen Schule Villach. *Berufsbildung*. 74, 186, 42–44.
- Thomas, A. E., Holzinger, A., Herndler, K. & Kopp-Sixt, S. (2021). Inklusion – weit gedacht und bereit beforscht. Fallstudien zu den Inklusiven Modellregionen (IMR). In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule. Band 2. Qualität von Schule und Unterricht* (S. 111–120). Münster: Waxmann.
- Thomas, A. E., Herndler-Leitner, K. & Frank, E. (2021 im Druck). Die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (aEaD) in Deutschförderklassen: Eine erste Evaluation. *Heilpädagogik. Heft 4. Innsbruck*.
- Thomas, A. & Andreitz, I. (2021). Entwicklung und Validierung eines Kurzfragebogens zur Erfassung eines motivierenden Unterrichtsstils. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. 1–11.
- Unterköfler-Klatzer, D. & Kreis, I. (2021). Fortbildung Kompakt – ein nachhaltiges Fortbildungsmodell im Kontext der erweiterten Schulautonomie. *Erziehung & Unterricht*. 171 (1–2), 87–94.
- Unterköfler-Klatzer, D. (2020). Učenje jeziov, temeljni pokazatelk pravičnega izobraževanja. In *Slovenca prosventna zveza* (Hrsg.), *Koroški Koledar 2021*. 170–175.
- Unterköfler-Klatzer, D. (2020). Sommerschule 2020 _ Kommentar. In U. Esterl & A. Saxalber (Hrsg.), *Sommerschule 2020. Spracherwerb und Sprachenlernen. ide – informationen zur deutschdidaktik*. 44, 142–143.
- Unterköfler-Klatzer, D., Ressmann, M. & Wutti, D. (2020). Lehrer*innen des Muttersprachlichen Unterrichts in Kärnten / Koroška. Gegenwärtige Situation und mögliche Professionalisierungsmaßnahmen. In E. Stadnik (Hrsg.), *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische Beiträge zur sprachlichen Bildung. Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien / Krems*. 263–273.

- Volavsek-Kurasch, B. & Železnikar, M. (2020). Kreativnost in slovenščina. Prvi program.
- Varelja-Gerber, A. (2021). Sommerschule wirkt. Gelingensbedingungen einer mathematischen Sommerschule. Beitrag zu Visionen für die Sommerschule 2021. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Laus, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), Sommerschule 2020: Summersplash – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule. Sonderband 3, 71–88.
- Varelja-Gerber, A. (2021). (Fach-)Sprachliche Kompetenz angehender Primarstufenlehrpersonen. Eine Längsschnittstudie. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), Fokus Grundschule. 2, 305–318.
- Varelja-Gerber, A. (2021). Einführung in den Band. In B. Holub, K. Himpsl-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelja-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), lern.medien.werk.statt Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Wien, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Varelja-Gerber, A. (2020). Weil die beiden Zahlen gleich stark zunehmen ... In H.S. Siller, W. Weigel & J.F. Wörlner (Hrsg.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2020. 913–916.
- Varelja-Gerber, A. (2020). Fachsprachliche Möglichkeiten und Fähigkeiten von Primarstufenstudierenden im Fach Mathematik oder – Was lernen sie dazu? In C. Fridrich, G. Frühwirth, R. Potzmann, P. Rieger, E. Süß-Stepancik, E. & R. Petz (Hrsg.), Forschungsperspektiven. 12, 53–70.
- Varelja-Gerber, A. (2020). Fachsprachliche Möglichkeiten und Fähigkeiten von Primarstufenstudierenden im Fach Mathematik. Forschungsperspektiven. 12, 53–70.
- Varelja-Gerber, A. (2020). Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt. R&ESOURCE PH Baden. 21.
- Vinzent, G., Unger, A. & Böttcher, E. (2020). General and Disease-Specific Health Indicator Changes Associated with Inpatient Rehabilitation. Journal of the American Medical Directors Association. 21(12).
- Wölbitsch, L. (2020). Grundkompetenzen absichern, Qualitative Bundeslandfallstudie. In Rektorat der PHK – Viktor Frankl Hochschule (Hrsg.), Forschungszeitung. Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. 12, 41–50.
- Wolfschwenger, P., Albaner, B. & Kastner-Hauler, O. (2020). The Value of Cloud-Based Learning Environments for Digital Education. In IEEE (Hrsg.), Frontiers in Education Conference (FIE), 2020 IEEE. 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). Uppsala.
- Wutti, D. (2021). Politik, Demokratie und Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich. FokusBildungSchule, 10.
- Wutti, D. (2021). Memories, Large-Group Identity and Political Participation. The Case of the Carinthian Slovenes. In J.-R. Carbonneau, F. Jacobs & I. Keller (Hrsg.), Dimensions of Cultural Security for National and Linguistic Minorities. 333–356.
- Wutti, D. (2021). Kulture spominjanja in manjšinska vprašanja. In Slowenischer Kulturverband in Klagenfurt / Slovenska prosvetna zveza (SPZ) (Hrsg.), Koroški kalendar 2021. Klagenfurt / Celovec, Drava.
- Wutti, D. (2021). Die Heterogenität von Erinnerungskulturen als Potential für den schulischen Unterricht. Erziehung & Unterricht. 171(5–6), 483–489.
- Wutti, D., Hartmann, E. & Danglmaier, N. (2021). Minority Topics, Ethnic Questions and Their Potential for Memory Work in Schools. Treatises and Documents. Journal für Ethnic Studies. 86, 33–48.
- Wutti, D. (2021). Vorwort (zum Themenschwerpunkt Erinnerungskulturen und Gedächtnisse). Erziehung & Unterricht. 171(5–6), 480–482.

- Wutti, D. (2021). Posebni potencial kultur spominjanja v šolskem pouku. *Zgodovina v šoli* (Izdajatelj: Zavod RS za šolstvo). 29(1), 2–10.
- Wutti, D. (2020). Avtobiografija Florijana Lapuscha – Večjezičnost in odprtost kot vira. In F. Lapusch, ur. V. Wutti-Incko (Hrsg.), *Bližina preteklosti, korenine prihodnosti. Avtobiografija koroškega Slovenca*. 391–406.
- Wutti, D. (2020). Meine „Vision geringen Ausmaßes“. Moja „drobna vizija“. In J. Brousek, D. Grafenauer, W. Wintersteiner & D. Wutti (Hrsg.), *Slovenija – Österreich. Befreiendes Erinnern – Osvobajajoče spominjanje. Dialogische Aufarbeitung der Vergangenheit – Obravnavanje zgodovine*. 642–646.
- Wutti, D. (2020). Einführung. Uvod. In J. Brousek, D. Grafenauer, W. Wintersteiner & D. Wutti (Hrsg.), *Slovenija – Österreich. Befreiendes Erinnern – Osvobajajoče spominjanje. Dialogische Aufarbeitung der Vergangenheit – Obravnavanje zgodovine*. 13–56.
- Wutti, D. (2020). Soziale und „gewählte“ Traumata. Zur gesellschaftlichen Wirksamkeit von Traumatisierung. Družbene in „izbrane“ travme. O učinkih travmatizacije na družbo. In Brousek, D. Grafenauer, W. Wintersteiner & D. Wutti (Hrsg.), *Slovenija – Österreich. Befreiendes Erinnern – Osvobajajoče spominjanje. Dialogische Aufarbeitung der Vergangenheit – Obravnavanje zgodovine*. 340–356.
- Wutti, D. & Hartmann, E. (2020). Zur Heterogenität von Geschichtserzählungen. Narrative verfolgter und nicht verfolgter Kärntner. In B. Giblak & W. Kunicki (Hrsg.), *Kulturräume. Räume der Kultur. Zu den territorialen Prägungen der Kultur und Literatur*. Bern: Peter Lang.
- Wutti, D., Hartmann, E. & Rehsman, D. (2020). Vertrieben. Die Verfolgungserfahrung im Familiengedächtnis. Eine deutschsprachige Familie aus Slowenien und eine Kärntner slowenische Familie. In J. Brousek, D. Grafenauer, W. Wintersteiner & D. Wutti (Hrsg.), *Befreiendes Erinnern – Osvobajajoče spominjanje. Dialogische Aufarbeitung der Vergangenheit – Obravnavanje zgodovine*. Klagenfurt / Celovec: Wieser.
- Wutti, D. (2020). Dem Unaussprechbaren Sprache(n) geben? Mehrsprachigkeit und Trauma. In J. Meier & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt UTB.
- Wutti, D. & Hartmann, E. (2020). Zur Heterogenität von Geschichtserzählungen. Narrative verfolgter und nicht verfolgter Kärntner. In B. Giblak & W. Kunicki (Hrsg.), *Kulturräume. Räume der Kultur*. 127–137.
- Wutti, D., Danglmaier, N. & Hartmann, E. (2020). Erinnerung und Gedenken im Grenzraum. Ideen für den (Projekt-) Unterricht. In D. Wutti, N. Danglmaier & E. Hartmann (Hrsg.), *Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju*. 149–207.
- Wutti, D., Danglmaier, N. & Hartmann, E. (2020). Auf dass die Vergangenheit in Zukunft anders werde. Naj bo preteklost v prihodnosti drugačna. In D. Wutti, N. Danglmaier & E. Hartmann (Hrsg.), *Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju*. 17–34.
- Wutti, D. (2020). Trauma und Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Literatur. *Colloquium: New Philologies*. 5(2), 182–197.
- Wutti, D., Danglmaier, N. & Hartmann, E. (2020). Učiti se iz naracij zgodovine ob primeru plebiscita 1920. *Zgodovina v šoli* (Izdajatelj: Zavod RS za šolstvo). 2(28), 32–41.

Poster

- Huber, M. (2020). The Relevance of Teacher's Feedback in the Context of Inclusive Classrooms. *Inclusive Education*.
- Thomas, A. (2021). Study motivation before and after the shift to distance learning – a self-determination theory approach. WERA 2021 Virtual Focal Meeting.
- Varelija-Gerber, A. (2020). Schöne Muster. Mathematische Lernumgebungen in der Primarstufe. Tag der Forschung. Pädagogische Hochschule Wien.
- Seidl, S. (2021). Am Anfang steht die Antwort: Analyse verbaler Sprachprodukte von Lernenden im chemieunterrichtlichen Diskurs. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und der Physik.

Wissenschaftliche Vorträge

- Albaner, B. (2021). Die Digitalität der Lehre – Unterstützungssysteme für Lehrende im digital-analogen Kontext der Vernetzung. – Brown-Bag-Session. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Buchwald, B. (2021). Kinderliteratur als Möglichkeit eines Blickpunktwechsels. 8. Internationale Tagung Mehrsprachigkeit als Chance. Mehrsprachigkeit – Identität und Bildung. Institut für Mehrsprachigkeit und transkulturelle Bildung, Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Buchwald, B. (2021). Tradition und Wertewandel / Tradicija in spreminjanje vrednot – Brauchtum im Wandel. Identität – Folklore – Kommerz. Institut Urban Jarnik & Sodalitas, Tainach.
- Claußen, J. & Lackner, P. (2021). Clusterentwicklungsprozesse in Kärnten mittels dem Ansatz der Interventionsforschung. – Brown-Bag-Session. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Finco, F. (2021). Ortsnamen in der mehrsprachigen Region Friaul – Julisch Venetien. – Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in der Alpen-Adria-Region: Beschreibungsmodelle, Herausforderungen und Lösungsansätze. Alpen-Adria Universität Klagenfurt.
- Gruber, M., Lewis, C., Lasnik, S., Reiter, I. & Blahowsky, G. (2021). Der Lehrplan für „Lebende Fremdsprache in der Volksschule“ in der Praxis – Reflexion, Evaluierung und Perspektive der Implementierung auf der Primarstufe. – Grazer Grundschulkongress 2021. Pädagogische Hochschule Steiermark und Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz.
- Hartmann, E. & Wutti, D. (2020). Dvo – in večjezična vzgoja – Zwei- und Mehrsprachige Erziehung. – Zveza slovenskih žena – Slowenischer Frauenverband, Klagenfurt / Celovec. Austria.
- Herndler-Leitner, K., Thomas, A. & Frank, E. (2021). Fallstudie zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalem Förderbedarf. – Online-Symposium INKLUSIVE BILDUNG im Spannungsfeld von menschenrechtlichem Anspruch und konkreter Umsetzung. Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Herndler-Leitner, K., Thomas, A. & Frank, E. (2021). Das Konzept der Timeout-Gruppen in Kärnten: Gelingensfaktoren und Herausforderungen. Grazer Grundschulkongress 2021. Pädagogische Hochschule Steiermark und Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz.
- Huber, M. (2020). Emotion – Bildung – Schule. – Brown-Bag-Session. Pädagogische Hochschule Kärnten.

- Kogler, R. & Finco, F. (2021). Curriculare Begleitforschung zur Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria Raum. – Brown-Bag-Session. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Kreis, I. (2021). Das religionsübergreifende Unterrichtsmodell „Kultur-Ethik-Religion“ (KUER). Pluralität als Bildungschance. Tagung des Forums „Zukunftsfähiger Religionsunterricht“. Universität Innsbruck.
- Kysela-Schiemer, G. (2021). E-Learning-Angebote für Pflichtschullehrkräfte. – Brown-Bag-Session. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Kysela-Schiemer, G. (2021). SCHLEMEDI 1.0. – RFDZ Literacy. Fachdidaktikzentrum Literacy. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Kysela-Schiemer, G. (2020). Mediendidaktische Kriterien. – KsL (Koordinationsstelle Lesen) Symposium. KsL Österreich und BMBWF. Virtuell.
- Kysela-Schiemer, G. (2020). Festrede 25 Jahre Comenius, „Comenius reloaded“. – Comenius Award 2020. GPI, Berlin, Deutschland.
- Kysela-Schiemer, G. (2020). Mediatisierte Kindheit: Verlust des Kindseins in einer Welt von YouTuber*innen und Influencer*innen. – Habilitationsvortrag. Universität Paderborn. Deutschland.
- Lindtner, M. (2020). Körperbasiert Lesen, Schreiben, Rechnen lernen. Schwerpunkt: Sonderpädagogischer Bereich. – Kirchliche Pädagogische Hochschule Krems / Wien. Österreich.
- Mauric, U. & Scherling, J. (2021). Dealing with Incompleteness – Cognitive Justice as a Loadstar for Teaching Global Citizenship in Higher Education. – Social Responsibility within Changing Contexts. CIES (comperative & international education society), University of Pittsburgh. USA.
- Mauric, U. & Scherling, J. (2021). Hochschulische Lehre jenseits der Abyssal Line: Cognitive Justice als Referenzpunkt für Politische Bildung. – Solidary Citizens. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Universität Wien / Demokratiezentrum Wien. Österreich.
- Niederer, E. (2021). Brain Circulation in Kärnten – Neueinwanderung in das österreichische Ausbildungssystem. – Brown-Bag-Session. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Pichler, Chr. (2020). Geschichte und Sprache: Narrativitätsparadigma und Sprachbewusstsein. Habilitationsvortrag. – Habilitationskolloquium. Paris-Lodron-Universität Salzburg.
- Seidl, S. (2021). Sprachbewusster Unterricht als Qualitätsmerkmal in Schulen implementieren. – Sprachbewusster Unterricht als Workshop: Qualitätsmerkmal in Schulen implementieren Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Seidl, S. (2020). Sprachbewusste Methoden für den naturwissenschaftlichen Unterricht. – 10. Forum Unterricht. Alles. Sprache. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Seidl, S. (2020). Am Anfang steht die Antwort: Qualitative Analyse des verbalen Sprachprodukts Antwort von Lernenden im Chemieunterricht. – Brown-Bag-Session. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Seidl, S. (2020). Workshop: Sprachbewusste Unterrichtsmethoden für die Sekundarstufe – Fokus Naturwissenschaften. – Bundeslehrgang für Sprachbewussten Unterricht – Multiplikator*innen. Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Schlierbach, Oberösterreich.
- Schmölzer, B. (2021). Sachunterricht neu denken – Das Entwicklungsprojekt „Modell für den Sachunterricht in Österreich“. – Grazer Grundschulkongress 2021. Pädagogische Hochschule Steiermark und Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz.
- Thomas, A. (2021). Inklusion – weit gedacht und breit beforscht. Fallstudien zu den Inklusiven Modellregionen (IMR). – Grazer Grundschulkongress 2021. Pädagogische Hochschule Steiermark und Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz.

- Telsnig, F. (2021). Der Übergang von der Pflichtschule in die Lehre: Das Potential der PTS aus berufspädagogischer Sicht. – 7. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) 2021. ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung. Klagenfurt, Österreich.
- Varelija-Gerber, A. (2021). Entwicklung von (fach-)sprachlicher Kompetenz in Mathematik bei Studierenden des Primarstufenlehramtes. – Grazer Grundschulkongress 2021. Pädagogische Hochschule Steiermark und Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz.
- Varelija-Gerber, A. (2020). Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt. – Tag der Forschung 2020. Pädagogische Hochschule Wien.
- Volavsek-Kurasch, B. (2020). 7 Stories. – 4th Baltic Sea Conference on Literacy. Searching for a Common Language. Tallinn, Estland.
- Wutti, D. & Hartmann, E. (2021). Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. Gegenwärtige Situation und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen. – Brown-Bag-Session. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Wutti, D. & Danglmaier, N. (2021). Geschichtserzählungen im Grenzraum als Lernchance. – Fortbildung der Kirchlichen Hochschule Graz. Tainach / Tinje.
- Wutti, D. (2021). Dialoška delavnica – predstavitev knjige: Brousek, Jan, Grafenauer, Danijel, Wintersteiner, Werner, Wutti, Daniel (Hrsg./ur.). Slovenija – Österreich. Befreiendes Erinnern / osvobajajoče spominjanje. Dialoško obravnavanje zgodovine / Dialogische Aufarbeitung der Vergangenheit. Klagenfurt / Celovec: Drava, 2020. – Koroški kulturni dnevi. Klub koroških Slovencev Maribor, Maribor, Slovenija.
- Wutti, D. (2021). Avtobiografija Florijana Lapuscha – Večjezičnost in odprtost kot vira. – Koroški kulturni dnevi. Klub koroških Slovencev Maribor, Maribor, Slovenija.
- Wutti, D. & Danglmaier, N. (2021). Remembrance culture in border regions. A scientific-pedagogical-didactical-practical project. – Education and Society: expectations, prescriptions, reconciliations. European Educational Research Association, Geneva.
- Wutti, D. (2021). Mehrsprachigkeit, Trauma und Identität. – 8. Internationale Tagung Mehrsprachigkeit als Chance. Mehrsprachigkeit – Identität und Bildung. Institut für Mehrsprachigkeit und transkulturelle Bildung, Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt / Celovec.
- Wutti, D. & Hartmann, E. (2021). Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. Gegenwärtige Situation und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen. 8. Internationale Tagung Mehrsprachigkeit als Chance. Mehrsprachigkeit – Identität und Bildung. Institut für Mehrsprachigkeit und transkulturelle Bildung, Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt / Celovec.
- Wutti, D. (2021). Brauchtum, Erinnerungskultur und (inter)kulturelles Lernen / Izročilo, kultura spominjanja in (med)kulturno učenje. – Brauchtum im Wandel. Identität – Folklore – Kommerz. Institut Urban Jarnik & Sodalitas, Tinje / Tainach.
- Wutti, D. (2021). Festrede zur Erweiterung des Denkmals für Opfer des Nationalsozialismus im oberen Drautal. – Erweiterung des Denkmals für Opfer des Nationalsozialismus. Verein aegide & Verein Kuland.
- Wutti, D. (2021). Vortrag und Exkursion zum Peršmanhof. – The Holocaust as a Starting point. Seminar for Croatian, Slovenian and Austrian teachers. Mémorial de la Shoah, Paris, Frankreich.
- Wutti, D. (2021). Conflicting memories, minorities and ethnic topics as a potential for memory work in schools – The Holocaust as a Starting point. Seminar for Croatian, Slovenian and Austrian teachers. Mémorial de la Shoah, Paris, Frankreich.

- Wutti, D. (2021). Festrede – 10 Jahre Erinnerungsdenkmal / 10 let spominskega obeležja za žrtve nacionalsocializma v Rožeku. – 10 Jahre Erinnerungsdenkmal für die Opfer des Nationalsozialismus in Rosegg / 10 let spominskega obeležja za žrtve nacionalsocializma v Rožeku. Verein Erinnern Rosegg / Društvo Rožek se spominja.
- Wutti, D. (2021). Trauma, Identität, Erinnerungskultur / Travma, identiteta in kultura spominjanja. – Mladinski tabor iniciative Angola. Initiative Angola.
- Wutti, D., Danglmaier, N. & Hartmann, E. (2021). Geschichtserzählungen im Grenzraum und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Herausforderungen, Schnittpunkte und neue (Lern-)Konzepte – Bleiburger Dialogtage 2021. Stadtgemeinde Bleiburg / Mestna občina Pliberk, Bleiburg / Pliberk.
- Wutti, D. (2020). Entwicklungspsychologie im Kleinkindalter / Razvojna psihologija pri malčkih – Ausbildungslehrgang zur Kindergartenhelferin bzw. zum pädagogischen Fachpersonal und zur Tagesmutter. Sodalitas, Tainach / Tinje.
- Wutti, W. (2020). Lehrer/innen des muttersprachlichen Unterrichts in Kärnten / Koroška. Gegenwärtige Situation und mögliche Professionalisierungsmaßnahmen. – Begegnung der Lehrerinnen und Lehrer des Muttersprachlichen Unterrichts – Netzwerktagung. Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Linz, Österreich.
- Wutti, D., Danglmaier, N. & Hartmann, E. (2020). Geschichtserzählungen im Kärntner Grenzraum als Lernchance. – Gedenken gedenken 2020. Kulturinitiative Container 25. Wolfsberg.
- Wutti, D. (2020). Trauma in jezik. – Manjšinske perspektive / Minderheitenperspektiven. Klub slovenskih študentk in študentov na Koroškem / KSŠŠK.
- Wutti, D. (2020). 1920–2020 in pogled z višine. – Čezmejno srečanje na Dobraču. SPZ SILA & Verein Naturpark Dobratsch, Villach.
- Wutti, D. (2020). Politik der Assimilation Österreich und die Kärntner Slowenen nach der NS-Herrschaft. – Buchvorstellung Robert Knight. Musilinstitut & New Academic Press, Klagenfurt / Celovec.
- Wutti, D., Danglmaier, N. & Hartmann, E. (2020). „Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominske kulture na obmejnem območju“ – Buchpräsentation. Pädagogische Hochschule Kärnten, Klagenfurt.
- Wutti, D. (2020). Mehrsprachigkeit, Vielfalt und Kultur. Zum Selbstverständnis gesellschaftlicher Diversität – Vielstimmig. Pastoraltage 2020. Katholische Kirche Kärnten.
- Wutti, D. (2020). Soziale und „gewählte“ Traumata. Zur gesellschaftlichen Wirksamkeit von Traumatisierung. – Online-Buchpräsentation. Slovenija | Österreich Osvobajajoče spominjanje. Club Tre Populi & Verlag / Založba Drava, Klagenfurt / Celovec.
- Wutti, D. & Danglmaier, N. (2020). Remembrance culture in border regions – Spominske kulture v obmejnem območju –towards an inclusive, cross-border memory. – Genealogies of Memory. The Holocaust between Global and Local Perspectives. European Network Remembrance and Solidarity.
- Wutti, D. (2020). Trauma, identity and remembrance: The example of Carinthian Slovenes. – The Holocaust as a Starting Point. Austrian, Croatian, Slovene dialogue. Memorial de Shoah. Memorial de Shoah, Paris, Frankreich.
- Wutti, D. (2020). Družbene in “izbrane” travme. O učinkih travmatizacije na družbo. – Predstavitev zbornika. Slovenija | Österreich Osvobajajoče spominjanje | Befreiendes Erinnern. Inštitut za narodnostna vprašanja / Institute for Ethnic Studies.

Verzeichnis der Autor*innen

MMag.^a Birgit Albaner

Professorin für Berufs- und Medienpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: E-Learning, Mediendidaktik und Informationstechnologien
E-Mail: birgit.albaner@ph-kaernten.ac.at

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

Professorin für Inklusive Pädagogik – Fokus Behinderung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Motivation und Interesse, Inklusion und Vorurteilsforschung, sozial-emotionales Lernen
E-Mail: almut.thomas@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Magdalena Angerer-Pitschko BEd

Professorin für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Mehrsprachigkeit / Curriculare Begleitforschung
E-Mail: magdalena.angerer-pitschkoph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Buchwald

Professorin am Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Zwei- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Kinderliteratur, Spracherwerb Slowenisch
E-Mail: sabine.buchwald@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Konstanze Edtstadler

Hochschulprofessorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Schriftspracherwerb, Rechtschreibdidaktik in Verbindung mit digitalen Medien
E-Mail: konstanze.edtstadler@phst.at

Assoc.-Prof.ⁱⁿ PD Dr.ⁱⁿ Angela Fabris

Hochschulprofessorin für Romanistische Literatur- und Kulturwissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Romanistische Literatur- und Kulturwissenschaften, Film Studies
E-Mail: angela.fabris@ph-kaernten.ac.at

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Greiler-Zauchner

Hochschulprofessorin für Unterrichtsentwicklung Mathematik Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Didaktik der Arithmetik, Unterrichtsentwicklung Mathematik Primarstufe
E-Mail: martina.greiler@ph-kaernten.ac.at

Eva Hartmann BEd MA

Professorin für zwei- und mehrsprachige Erziehung und Bildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Zwei- und mehrsprachige Erziehung und Bildung, Erinnerungskultur
E-Mail: eva.hartmann@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Jaksche-Hoffman

Professorin für Erziehungswissenschaft
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion,
 interkulturelle und diversitätsbewusste Pädagogik, (interkulturelle)
 Kommunikation, Mediation, Begleitforschung – Gewaltpräventionsprojekt
 respectful2gether@school
 E-Mail: elisabeth.jaksche-hoffman@ph-kaernten.ac.at

Ing. Norbert Jäger BEd MA

Professor für Berufspädagogik, Lehrtätigkeit in den Bereichen Methodik,
 Didaktik und Evaluation
 Berufspädagogik, Bildungsbiografien
 E-Mail: norbert.jaeger@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Friederike Juritsch

Professorin für Humanwissenschaften
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Schulentwicklung, QMS, Lesson
 Study; Begleitforschung – Gewaltpräventionsprojekt respectful2gether@
 school
 E-Mail: friederike.juritsch@ph-kaernten.ac.at

Univ.-Doz.^a Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Khan

Vizerektorin für Forschung und Entwicklung i. R.
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Interkulturelle Pädagogik / Migra-
 tionspädagogik, Schulpädagogik, Evaluationen und teacher educators
 E-Mail: gabriele.khan@gmx.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Cornelia Klepp

Hochschulprofessorin für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
 Arbeitsschwerpunkt Qualitätssicherung und Evaluation an Pädagogischen
 Hochschulen, Politische Bildung und Politikdidaktik, Professionsverständ-
 nis von Lehrer*innen in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
 E-Mail: cornelia.klepp@ph-kaernten.ac.at

Mag. Dr. Reinhard Kogler

Professor am Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Aus- und Weiterbildung von Fremd-
 sprachenlehrer*innen in den UF Italienisch und Englisch;
 Fremdsprachendidaktik Primarstufe und Sekundarstufe; Curriculare
 Begleitforschung
 E-Mail: reinhard.kogler@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isolde Kreis

Hochschulprofessorin; Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Päd-
 agogik der Sekundarstufe / Allgemeinbildung & Zentrum für Pädagogisch
 Praktische Studien Sek.
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrende in der Aus- und Fortbil-
 dung im Bereich der Bildungswissenschaften, PPS 4 Fachpraktikum im Mas-
 terstudium mit dem Konzept der Lesson Study; Forschung im Bereich der
 Praxisforschung, Lesson Study und Professionalisierung im Lehrberuf
 E-Mail: isolde.kreis@ph-kaernten.ac.at

Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Gerda Kysela-Schiemer MA

Hochschulprofessorin für Sprachdidaktik Deutsch, Venia in Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Bildkommunikation, Multimodalität, Media Literacy, Mediendidaktik, E-Learning
E-Mail: gerda.kysela-schiemer@ph-kaernten.ac.at

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Ilse Lehrbaumer

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Deutsch als Zweitsprache
E-Mail: ilse.lehrbaumer@a1.net

Dipl.-Ing.ⁱⁿ Mag.^a Tanja Lobnig

Hochschulprofessorin für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Mathematik
Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Didaktik der Primarstufenmathematik
E-Mail: tanja.lobnig@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Eva Lurz

Professorin für internationale Bildungskooperationen und DaZ
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Internationalisierung der Lehrer*innenbildung, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, DaZ
E-Mail: eva.lurz@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Ursula Maurič MA

Professorin für Globale Themen des Lehrberufs, Global Citizenship Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Global Citizenship Education, Mehrsprachigkeit, Schul- und Bildungsnetzwerk voXmi
E-Mail: ursula.mauric@phwien.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Niederer

Professorin für Berufspädagogik
Bildungsbenachteiligung, soziale Ungleichheit
E-Mail: elisabeth.niederer@jaw-kaernten.at

Mag.^a Elisabeth Nuart BA

Professorin für Frühe Bildung
Studiengangsleitung Bachelorstudium Elementarpädagogik
Schwerpunkte: Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Elementarpädagogik, Elternkommunikation und Kooperation, Übergänge im Bildungswesen
E-Mail: elisabeth.nuart@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Oberzaucher-Riepl

Professorin am Institut für Schulentwicklung und Pädagogisch-Praktische Studien
Arbeitsschwerpunkte: Schule.Leutung.Akademie., Leitung Projekt respectful2gether@school im Rahmen Wohlfühlzone Schule
E-Mail: sabine.oberzaucher-riepl@ph-kaernten.ac.at

Priv.-Doz. Mag. Dr. Christian Pichler

Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Lehrer*innenaus- und Fortbildung
 in Geschichtsdidaktik, Fortbildungscoordination Geistes- und Sozialwissen-
 schaften, Kompetenzforschung, Lehrer*innen-Professionalisierung in der
 Domäne Geschichte
 E-Mail: christian.pichler@ph-kaernten.ac.at

Dipl. Päd.ⁱⁿ BOL Prof.ⁱⁿ Gabriele Pließnig BEd

Professorin für Berufspädagogik
 Berufspädagogik
 E-Mail: gabriele.pliessnig@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Pötscher-Gareiß

Professorin für Humanwissenschaften
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reflektivität und Perspektiven-
 übernahme, Transitionen, Evaluation und Qualitätssicherung, Begleitfor-
 schung – Gewaltpräventionsprojekt respectful2gether@school
 E-Mail: michaela.poetscher-gareiss@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Monika Raffelsberger-Raup Bakk. Phil.

Professorin für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Literacy Managment, Förderung von
 Lese- und Schreibkompetenzen im (Hoch-)Schulkontext, Begleitung bei
 Coaching von Schreibprozessen
 E-Mail: monika.raffelsberger-raup@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Daniela Rippitsch

Professorin für Global Citizenship Education
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogisch-Praktische Studien,
 Global Citizenship Education, Politische Bildung, Friedenspädagogik und
 außerschulische Lernorte
 E-Mail: daniela.rippitsch@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Josefine Scherling MA

Professorin für Politische Bildung
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Menschenrechts-, Kinderrechtsbil-
 dung, Global Citizenship Education, Politische Bildung
 E-Mail: josefine.scherling@ph-kaernten.ac.at

Mag. Harald Wiltsche

Hochschulprofessor für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Mathematik
 und Physik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Didaktik der
 Primarstufenmathematik
 E-Mail: harald.wiltsche@ph-kaernten.ac.at

Maria Wobak BEd MA

Professorin für Bildungswissenschaftliche Grundlagen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Leiterin der Servicestelle Öffentlichkeitsarbeit und interne Kommunikation, Lehrende im Bereich der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen; Forschungsschwerpunkt: Teacher Educator

E-Mail: maria.wobak@ph-kaernten.ac.at

MMag. Dr. Daniel Wutti MSc

Hochschulprofessor für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Mehrsprachigkeit, Inter- & Transkulturelle Bildung, Erinnerungskulturen, Mehrheiten-, Minderheitensituationen

E-Mail: daniel@wutti.eu

Absolventinnen der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Magdalena Kovacic BEd MA

Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe

E-Mail: magdalena.kovacic95@gmail.com

Antonia Leitner MEd MA BEd BA

Primarstufenpädagogin und Integrationslehrerin in einem multiprofessionellen Team einer Kärntner Time-Out-Gruppe (TOG), Arbeits- und

Forschungsschwerpunkt: sozio-emotionale Förderung im pädagogischen

Handlungsfeld, Gesundheitsförderung, Selbstwertförderung

E-Mail: leitner.antonia@gmail.com

Tereza Mistelbauer BEd MEd

Zweisprachige Primarstufenpädagogin an der Volksschule Goritschach / Ljudska šola Goriče

E-Mail: tereza.mistelbauer@vs-goritschach.ksn.at

Tanja Moser, BEd MA

Masterstudium für das Lehramt Primarstufe

E-Mail: moser.tanja@gmx.net

Birgit Roscher BEd

Bachelorstudium der Elementarpädagogik

Elementarpädagogin in leitender Funktion, Montessori-Pädagogin und Sozialpädagogin

E-Mail: birgit.roscher@aon.at



Download:
www.ph-kaernten.ac.at/forschung/forschungszeitung