



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE KÄRNTEN
Viktor Frankl Hochschule

Forschungszeit

Forschung an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

nr
6

Ausgabe 13
2021 – 2022

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
Erscheinungsjahr: 2022

Redaktion

Reg.Rätin HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Windl (Vizerektorin für Forschung,
Bildungsk Kooperationen und Qualitätsmanagement)
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.

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

ISSN 2072 8722

Forschungszeit

Ausgabe 13

2021 – 2022

un
co

Forschung an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

Inhaltsverzeichnis

1 Editorial

- 1 Eine Reise von tausend Meilen beginnt mit dem ersten Schritt! *(Laotse)*
Elisabeth Windl

4 Forschung im Bereich Fachdidaktik und Fachwissenschaft

- 4 TTOM – Teacher Training Online with Materials.
Ausgewählte Ergebnisse zum fachlichen Wissen von
Lehrpersonen zum halbschriftlichen Multiplizieren
Martina Greiler-Zauchner, Tanja Lobnig, Almut E. Thomas
- 7 Akzeptanz von elektronischer Kommunikation und E-Learning-
Maßnahmen (Distance Learning) im Deutsch-Unterricht einer
österreichischen Mittelschule unter Covid-19 bei Schüler*innen mit
und ohne migrantischem*n Hintergrund
Gerda Kysela-Schiemer, Ilse Lehrbaumer
- 13 Flipped Classroom in der Lehrlingsausbildung
Der didaktische Einsatz von Lehr- und Lernvideos im betriebswirtschaft-
lichen Unterricht am Beispiel der Fachberufsschule St. Veit an der Glan
Gabriele Pließnig, Stefan Ullreich
- 16 Das Projekt „LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I“
Hilfs- und Transfertexte als Hilfestellung für einen gelingenden
Schreibprozess
Monika Raffelsberger-Raup, Christina Korenjak
- 21 Neue didaktische Materialien für den Peršmanhof als Gedenk-
und Lernort
Daniel Wutti, Eva Hartmann, Katarina Wrolich

27 Professionsforschung und Forschung im Bereich Schulentwicklung

- 27 Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen
Kurztitel: VIPS
Karin Herndler-Leitner, Almut E. Thomas

- 32 Indikatoren zum fachlichen Professionsverständnis erfahrener
Kärntner Geschichtslehrer*innen
Erste Ergebnisse einer Teilstudie zum Projekt: Fachliches
Professionsverständnis und Professionalisierungsentwicklung von
Geschichtslehrer*innen
Cornelia Klepp, Christian Pichler
Mitarbeit: Almut E. Thomas
- 38 Beforschung des Schuleingangsscreenings (SES) und seiner
Bedeutung im Rahmen der Transition
Elisabeth Nuart
Mitarbeiter*innen: Jonas Claußen, Sabine Müller, Michaela Pötscher-Gareißen
- 45 Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht mit
Fokus auf die Primarstufe
Christine Ragginer, Maria Jose Fernaud Espinosa, Barbara Bernhardt, Claudia Taurer-Zeiner,
Christina Morgenstern
- 47 Die Pädagogisch-Praktischen Studien der Sekundarstufe AB mit
Distanzunterricht – Eine Längsschnittevaluation der
ortsungebundenen PPS am Standort Kärnten
Angelika Trattnig
- 53 Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit**
- 53 Lokale Varietäten und Hochdeutsch im Schulunterricht der
deutschen Sprachinseln in der Region Friaul-Julisch Venetien
(Italien)
Franco Finco, Luca Melchior, Gabriele Isak
- 58 Aus der Praxis der Entwicklung und Überarbeitung qualitätsvoller
Lehrpläne im Hochschulbereich: Curriculare Begleitforschung
Reinhard Kogler, Magdalena Angerer-Pitschko, Franco Finco
- 60 Iz prakse razvoja in predelave kvalitativnih učnih načrtov na
področju visokega šolstva: spremljevalno raziskovanje kurikula
Reinhard Kogler, Magdalena Angerer-Pitschko, Franco Finco
- 62 Dalla prassi dello sviluppo e della rielaborazione di curricula di
qualità nell'istruzione superiore: la ricerca di accompagnamento
curricolare
Reinhard Kogler, Magdalena Angerer-Pitschko, Franco Finco
- 64 Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang
mit dem Modell der Deutschförderklassen – eine Längsschnittstudie
Almut E. Thomas, Karin Herndler-Leitner
- 68 Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri
učenkah/učencih manjšinskega šolstva na Koroškem
Daniel Wutti, Eva Hartmann, Sabine Buchwald

72 Forschung von Studierenden bzw. Absolvent*innen

- 72 Die „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB) – zwischen Erwartungen und Möglichkeiten

Aspekte der Vorbereitungsarbeit im Rahmen des Fachunterrichtes
Stefan de Wilde

- 74 Erarbeitung des kleinen Einmaleins in der zweiten Schulstufe – von fachdidaktischen Empfehlungen zur Umsetzung in Schulbüchern

Ines Engler

- 77 Aller Anfang ist (nicht) schwer: Erstklässler*innen und die Bedeutung der mathematischen Vorläuferfertigkeiten und der phonologischen Bewusstheit für das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen

Marion Schatz

- 84 Sprachprestige: Auslöser, Folgen, Diskriminierung – Sprachverwurzelte Phänomene in Aktion

Alex Smolnik

- 87 Achtsamkeit im schulischen Kontext – Von der Chance, Achtsamkeit als Lehrperson persönlich zu nutzen, und den unmittelbaren Effekten auf die Schüler*innen

Viktoria Marie Stranner

91 Forschungsprojekte

99 Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter*innen (2021/22)

109 Verzeichnis der Autor*innen

Editorial

Eine Reise von tausend Meilen beginnt mit dem ersten Schritt! *(Laotse)*

Elisabeth Windl

„Eine Reise von tausend Meilen beginnt mit dem ersten Schritt!“ – dieses Zitat von Laotse passt aus meiner Sicht für die *Forschungsreise* der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Einer dieser Schritte ist die Forschungszeitung (2009 erstmals erschienen) in der Krainz-Dürr im Editorial 2009 (S. 3) schrieb: „Ich freue mich, all jenen, die an Forschung an Pädagogischen Hochschulen interessiert sind, den ersten Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule vorstellen zu können. Die vorliegende Forschungszeitung bietet einen Überblick über die derzeit an der Pädagogischen Hochschule Kärnten laufenden Forschungsprojekte und stellt diese einer breiteren Öffentlichkeit vor.“ Seitdem wurden viele Schritte absolviert, aber die Forschungszeitung verfolgt immer noch diese Zielsetzung und hat schon in der ersten Auflage auf die Bedeutung dieser für die Vermittlung von Forschungsergebnissen an die breitere Öffentlichkeit verwiesen.

Als seit 1. Oktober 2022 an der PH Kärnten für Forschung, Bildungs Kooperationen und Qualitätsmanagement tätige Vizerektorin freue ich mich gemeinsam mit dem Redaktionsteam nun die Forschungszeitung gestalten zu dürfen, weitere Schritte auf der langen *Forschungsreise* zu gehen und den Blick nach vorne – auf die Herausforderungen im Bereich Forschung – richten zu können.

Die PH Kärnten sieht Forschung als einen zentralen Schwerpunkt und betreibt wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung gemäß § 8 Absatz 1 HG, die relevant für das Berufsfeld von Pädagog*innen, das österreichische Bildungssystem und seine Weiterentwicklung ist. Damit ist Forschung gemeint, die sich auf das Bildungssystem, dessen Entwicklung, die Bedingungen für Lernen, Unterrichten und Arbeiten in diesem System, die Bildungsinhalte sowie auf die in Bildung agierenden Personen und deren Professionalisierung bezieht.

Basierend auf dem Leitbild der PH Kärnten und dem derzeit gültigen Ziel- und Leistungsplan werden Forschungsprojekte in Forschungsschwerpunkten durchgeführt, die auf die Unterstützung der Profilbildung der Hochschule fokussieren:

- Professions- und Professionalisierungsforschung
- Schulentwicklungs- und Interventionsforschung, Transferforschung
- Didaktische Forschung / Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Forschung
- Interkulturelle / Transkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit und Minderheitenschulwesen
- Inklusive Pädagogik

Somit wird Forschung als Motor für Innovationen in den Bereichen Lehre und Beratung gesehen, Ergebnisse lassen sich insgesamt für das Bildungssystem generieren. Darauf verweist auch der Entwicklungsplan für die Pädagogische Hochschulen 2021 – 2026, in dem formuliert wird, „dass wissenschaftliches Wissen in praktisches Handlungswissen überführt werden soll und dass Pädagoginnen und Pädagogen dazu befähigt sind, auf Basis dieses Wissens situativ kompetent zu handeln“ (PH-EP, S. 30).

In diesem Zusammenhang bekommen die Transferforschung, der Wissenstransfer und das Wissensmanagement eine immer größere Bedeutung. Daher wurde mit dem Studienjahr 2022/23 das *Zentrum für Forschungssupport* in das *Zentrum für Forschung und Wissenstransfer* umgewandelt, um die Schwerpunktsetzung neben der Supportstruktur auf den Wissenstransfer zu richten und dies auch sichtbar zu machen. Die PH Kärnten stellt sich im Forschungsbereich der Herausforderung, Forschungswissen in bildungspraktische Handlungsfelder zu transferieren und für Qualitätsverbesserungen in der Praxis fruchtbar zu machen. Dies ist aber keine Einbahnstraße, sondern relevante Fragestellungen sowie Wissen aus der Praxis sollen ebenso an die Wissenschaft herangetragen und dort berücksichtigt werden. Zur Bewältigung dieser Herausforderung weist die PH Kärnten sehr gute Voraussetzungen auf. Zu ihren Kernaufgaben gehört die Ausbildung von Lehrer*innen. Dies ermöglicht nicht nur die Umsetzung forschungsgeleiteter Lehre, sondern bietet auch Gelegenheit, den Studierenden die Bedeutung von Forschungsergebnissen für ihr berufspraktisches Handeln zu verdeutlichen. Im Qualifikationsprofil für das Masterstudium wird explizit auch auf die Bedeutung der Forschung hingewiesen: „Sie [Die Studierenden] bauen ihren forschend-reflexiven Habitus aus und sind in der Lage, ihr professionelles Handeln auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und eigener forschender Zugänge weiterzuentwickeln“ (Curriculum Masterstudium Primarstufe der PH Kärnten, 2022).

Im Sinne des Professionalisierungskontinuums umfasst das Bildungsangebot der Pädagogischen Hochschulen auch die Fort- und Weiterbildung (Hochschulgesetz §8) von Lehrpersonen aller Schularten. Das bedeutet, dass der enge Kontakt mit der schulischen Realität, mit Schulleitungen, Lehrpersonen und auch der Schulverwaltung gegeben ist und somit gute Voraussetzungen für den Transfer des Forschungswissens in die bildungspraktischen Handlungsfelder besteht, aber auch Forschungsinteresse und Forschungsfragen auf einem relativ direkten Weg an die PH Kärnten herangetragen werden können. Weiters gehört zur PH Kärnten sowohl eine eingegliederte Praxisvolks- als auch Praxismittelschule (Verbundmodell Praxismittelschule der PHK / BRG-BORG), die als Modell- und Forschungsschulen ein ideales Feld für Forschungsvorhaben, aber auch für den Forschungstransfer darstellen.

Berücksichtigt man die Transferniveaus (Jäger, 2004), dann ist es nicht Ziel des Transfers, im Bereich der Diffusion (eine nicht gesteuerte Verbreitung und Annahme von Wissen) und im Bereich der Dissemination (eine geplante, strukturierte und gesteuerte Verbreitung und Annahme von Wissen durch intendierte und gezielt auf Adressaten gerichtete Übertragung) zu verharren, sondern sich intensiv mit Transfer als Übertragung und Adaption von Wissen zu beschäftigen. Es geht um die systematische Rezeption und Reflexion von Forschungsergebnissen, um

die Entwicklung von Strategien hinsichtlich des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse und um die Unterstützung von Transferprozessen.

Die Forschungszeitung als Journal für Wissenstransfer ist ein wesentlicher Akzent dafür zu betrachten. Ich möchte mich bei den Autor*innen für ihre Mitarbeit an den Forschungsprojekten der PH Kärnten und die daraus resultierenden Beiträge ebenso herzlich bedanken wie beim Redaktionsteam für die geleistete Arbeit. Sie alle setzen wichtige Schritte auf der Reise von tausend Meilen.

Referenzen:

- BWF (2019). *PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021 – 2026*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
- Curriculum Masterstudium Primarstufe der PH Kärnten.
Qualifikationsprofil. <https://www.ph-kaernten.ac.at/ausbildung/lehramtsstudien/lehramt-primarstufe/masterstudium-primarstufe/>
- Hochschulgesetz 2005, §8
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Krainz-Dürr, Marlies (2009). *Editorial. Forschungszeitung Ausgabe 1 (2007/08)*, 3–4
<https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/forschungszeitung1.pdf>

Forschung im Bereich Fachdidaktik und Fachwissenschaft

TTOM – Teacher Training Online with Materials

Ausgewählte Ergebnisse zum fachlichen Wissen von Lehrpersonen zum halbschriftlichen Multiplizieren

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

Projektbeschreibung

Das im Studienjahr 2020/21 an der Pädagogischen Hochschule Kärnten eingereichte Forschungsprojekt mit dem Titel *TTOM – Teacher Training Online with Materials* hat das Ziel, didaktisch kommentierte Unterrichtsmaterialien zum halbschriftlichen Multiplizieren im innovativen Fortbildungsformat TTOM einer breiten Unterrichtspraxis zugänglich zu machen (Thomas et al., 2021). Die wissenschaftlichen Fragestellungen des Projektes beschäftigen sich mit der Akzeptanz und Motivation von TTOM. Auf fachdidaktischer Ebene werden die Lernprozesse der teilnehmenden Lehrpersonen untersucht, von Interesse ist die Veränderung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens der teilnehmenden Lehrpersonen zum halbschriftlichen Multiplizieren durch TTOM.

Zu diesem fachlichen Wissen zählt unter anderem das sichere Beherrschen unterschiedlicher multiplikativer Rechenstrategien, die entsprechend der jeweiligen Aufgabenmerkmale mehr oder weniger vorteilhaft eingesetzt werden können. Nach der Kategorisierung von Greiler-Zauchner (2020) können die gängigsten halbschriftlichen Rechenstrategien der Multiplikation eingeteilt werden in:

- Rechenstrategien unter Einbezug von Verdoppelungen (Verdoppeln),
z. B. $17 \cdot 4 = (17 \cdot 2) \cdot 2$
- Rechenstrategien unter Einbezug von Halbierungen des Zehnfachen,
z. B. $5 \cdot 24 = (10 \cdot 24) : 2$
- Rechenstrategien unter Nutzung des Distributivgesetzes auf Grundlage einer Zerlegung eines Faktors in eine Summe (Zerlegen in eine Summe),
z. B. $17 \cdot 4 = 10 \cdot 4 + 7 \cdot 4$
- Rechenstrategien unter Nutzung des Distributivgesetzes auf Grundlage einer Zerlegung eines Faktors in eine Differenz (Zerlegen in eine Differenz),
z. B. $19 \cdot 6 = 20 \cdot 6 - 1 \cdot 6$
- Rechenstrategien unter Nutzung des Gesetzes von der Konstanz des Produktes (gegensinniges Verändern), z. B. $5 \cdot 24 = 10 \cdot 12$

Ziel der Unterrichtspraxis sollte es sein, dass möglichst viele Schüler*innen eine breite Vielfalt halbschriftlicher Rechenstrategien nutzen und aufgabenadäquat einsetzen können (Padberg & Benz, 2021). Damit dies gewährleistet werden kann, müssen diese Rechenstrategien natürlich auch von den Lehrpersonen beherrscht werden.

Der vorliegende Beitrag analysiert die im Projekt erhobenen multiplikativen Rechenstrategien der bei TTOM teilnehmenden Lehrpersonen zu Beginn der Fortbildung. Die Analyse der Rechenstrategien erlaubt Aussagen darüber, inwieweit die im Dienst stehenden teilnehmenden Lehrpersonen fachliche Grundlagen der halbschriftlichen Multiplikation beherrschen und inwieweit Bedarf besteht, das fachliche Wissen der Lehrpersonen zu diesen Inhaltsbereichen gezielt zu fördern.

Über welche halbschriftlichen Rechenstrategien zur Multiplikation verfügen die an TTOM teilnehmenden Lehrpersonen vor der Fortbildung?

**Wissenschaftliche
Fragestellung**

Die in der Fortbildungsveranstaltung zum halbschriftlichen Multiplizieren eingeschriebenen Lehrpersonen wurden um Teilnahme am Forschungsprojekt gebeten. Von 57 Teilnehmer*innen beantworteten 41 Lehrpersonen zu Beginn der Fortbildung den online-Fragebogen zum fachlichen und fachdidaktischen Wissen. Dieser enthält fünf Fragen zum fachdidaktischen Wissen, das im Sinne des CO-ACTIV-Modells zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen (Brunner et al., 2013) erfasst wurde. Weitere zwei Fragen zielen darauf ab, das fachliche Wissen zu erheben.

**Studiendesign und
Forschungsmethoden**

Um herauszufinden, über welche halbschriftlichen Rechenstrategien zur Multiplikation, die an TTOM teilnehmenden Lehrpersonen verfügen, wurden die Personen aufgefordert, mehrere Rechenwege zu den Aufgaben $17 \cdot 4$, $5 \cdot 24$ und $19 \cdot 6$ zu finden. Die Auswertung der Antworten verlief mittels qualitativen Kodierverfahrens, die Kategoriengewinnung erfolgte deduktiv aus bestehenden Kategorien von Greiler-Zauchner (2022).

Die meisten Lehrpersonen beherrschen zwei (36,6 %) bis drei (34,2 %) Rechenstrategien. Sechs Personen geben vier Rechenstrategien an und je eine Person kann fünf bzw. sechs Rechenstrategien nennen. Die Anzahl der gezeigten Strategien unterscheidet sich stark. Mit Blick auf die Häufigkeit der gezeigten Rechenstrategien (siehe Abbildung 1) ist festzustellen, dass Zerlegen in eine Summe – als Universalstrategie – die am zahlreichsten verwendete Rechenstrategie ist (92,7 % bei $17 \cdot 4$). Bei entsprechenden Aufgabenmerkmalen wird auch Zerlegen in eine Differenz (80,5 % bei $19 \cdot 6$) und die Halbierung der Verzehnfachung (68,3 % bei $5 \cdot 24$) genutzt. Weitere Rechenstrategien wie Verdoppeln (29,3 % bei $17 \cdot 4$) und gegensinniges Verändern (4,9 % bei $5 \cdot 24$) werden seltener beobachtet. Einige Lehrpersonen bieten zusätzlich noch den Rechenweg über das schriftliche Normalverfahren an.

**Ergebnisse und
Diskussion**

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die an TTOM teilnehmenden Lehrpersonen vor der Fortbildung lückenhaftes Fachwissen in Bezug auf das halbschriftliche Strategierepertoire für Multiplikationen mitbringen. Insbesondere ist die Anwendung jener Rechenstrategien, die bei besonderen Aufgabenmerkmalen

vorteilhaft sind, gering. Wünschenswert wäre, dass alle Lehrpersonen auch alle für den Unterricht relevanten Strategien anwenden können. Die in TTOM bereitgestellten Materialien zielen darauf ab, solche Lernprozesse bei Lehrpersonen zu initiieren.

Vermutlich sind bei anderen, nicht an der Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen ähnliche fachliche Mängel anzutreffen. Gerade die Vermittlung unterschiedlicher Rechenstrategien verbunden mit dem Anspruch, diese flexibel anzuwenden, verlangt Lehrpersonen im höchsten Maße fachliches sowie didaktisch-methodisches Wissen ab (Krauthausen, 2017). Entsprechende fachliche und fachdidaktisch-methodische Kompetenzen sollen Lehrpersonen möglichst schon in der Ausbildung erwerben oder gezielt durch Fortbildungen, wie im vorliegenden Projekt konzipiert, (weiter-)entwickeln.

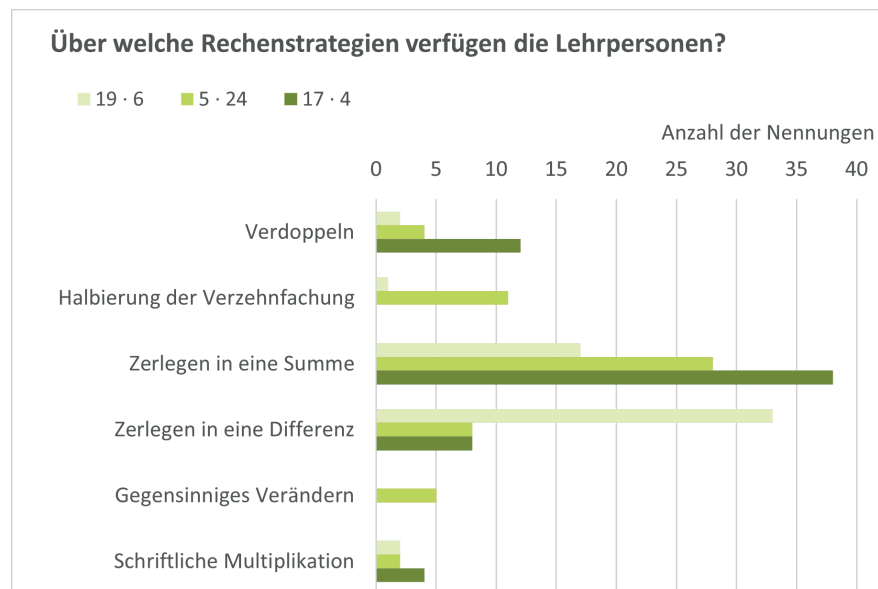


Abbildung 1: Rechenstrategien der Lehrpersonen zu den Aufgaben 17 · 4, 5 · 24 und 19 · 6

Dauer September 2021 bis Februar 2024

Literatur

- 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.), *Mathematics teacher education: Bd. 8. Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (S. 229–248). Springer.
- Greiler-Zauchner, M. (2022). *Rechenwege für die Multiplikation und ihre Umsetzung: Einsicht in operative Beziehungen erlangen und aufgabenadäquat anwenden. Perspektiven der Mathematikdidaktik*. Springer Spektrum.
- 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. (2017). Entwicklung arithmetischer Fertigkeiten und Strategien – Kopfrechnen und halbschriftliches Rechnen. In A. Fritz, S. Schmidt & G. Ricken (Hrsg.), *Handbuch Rechenschwäche: Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie* (3. Aufl., S. 190–205). Beltz.
- Padberg, F. & Benz, C. (2021). *Didaktik der Arithmetik* (5. Aufl.). *Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. Springer Spektrum.
- Thomas, A., Greiler-Zauchner, M., Lobnig, T. & Wilsche, H. (2021). TTOM – Teacher Training Online with Materials. Ein Fortbildungsformat mit fachdidaktisch kommentierten Lernmaterialien und unterstützendem Online-Coaching. *Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten*, 12, 67–72. https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Forschungszeitung/Forschungszeitung202021_online.pdf

Akzeptanz von elektronischer Kommunikation und E-Learning-Maßnahmen (Distance Learning) im Deutsch-Unterricht einer österreichischen Mittelschule unter Covid-19 bei Schüler*innen mit und ohne migrantischem*n Hintergrund

Gerda Kysela-Schiemer, Ilse Lehrbaumer

Von Mitte März bis Mai 2020 waren erstmals alle Schulen aufgrund der Pandemie-Situation Covid-19 in Österreich geschlossen. Der Unterricht musste plötzlich digital durchgeführt werden. Die Unvorhersehbarkeit der Ereignisse machte deutlich, dass alle Betroffenen nur unzureichend auf die neuen Umstände vorbereitet waren. Im Lockdown 2020 fand die tägliche Kommunikation und damit der Deutschunterricht in den untersuchten Klassen der Mittelschule (MS) fast ausschließlich schriftlich statt (Bauer et al., 2020; Kerres, 2018; Liesenkötter et al., 2020; Roth & Heger, 2021).

Der erste Versuch 2020, Aufgaben über Google Classroom zu bewältigen, konnte nur eine begrenzte Akzeptanz bei Schüler*innen und Lehrer*innen erzielen. Es gab teilweise große Probleme der Kommunikation und des erforderlichen Selbstmanagements, aber auch überraschende Wendungen und Erfolge. Der Anteil der Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache ist in untersuchter Mittelschule besonders hoch, weshalb die Frage nach Akzeptanz, Verständnis, Aufgabenbewältigung und Lehr-/Lernerfolg durch Distance Learning besonders relevant ist.

Knapp zwei Jahre später, 2022, zeichnet sich ab, dass der nun wieder angelaufene Schulbetrieb anhaltend von bestimmten Formen digitaler Maßnahmen geprägt sein wird. Schlussfolgerungen für den regulären Unterricht werden gezogen.

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

1. Wie werden elektronische Kommunikation / E-Learning-Maßnahmen (Distance Learning) im Deutsch-Unterricht bei Schüler*innen einer Mittelschule mit / ohne migrantischem/n Hintergrund akzeptiert?
2. Wie bewältigen Schüler*innen den Online-Unterricht unter erschwerten Bedingungen?
3. Welche Formen der Bewältigung durch Lehrpersonen können genannt werden?
4. Wie akzeptieren Lehrpersonen den (unerwarteten) Einsatz von Online-Maßnahmen?
5. Welche Schlussfolgerungen können für den regulären Unterricht gezogen werden?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Schaffung von Akzeptanz sowie Motivation gegenüber E-Learning-Maßnahmen wird als notwendige Voraussetzung für deren Erfolg erachtet. Akzeptanz gegenüber einem E-Learning-Angebot wird in dieser Arbeit – in Anlehnung an Nistor, Schnurer, Mandl (Nistor, Schnurer & Mandl, 2005 nach Bürg, 2002) – als die Bereitschaft der Lernenden und Lehrenden zur Nutzung des Lernangebots (Einstellungsakzeptanz) und über die tatsächliche Nutzung (Verhaltensakzeptanz) definiert. Es wird angenommen, dass die Akzeptanz von Maßnahmen eine unerlässliche Dimension für gelungene Aufgabenbewältigung ist (Dittler & Jechle, 2009; Kysela-Schiemer, 2019).

Die Untersuchung nach Annahme (Akzeptanz im Sinne oben) von E-Learning-Maßnahmen ist nichts Neues. Ungewöhnlich und innovativ an dieser Studie ist die Fokussierung auf Schüler*innen einer Mittelschule, auf die besondere ethnographische Beobachtung während des ersten Lockdowns und daraus ziehende Rückschlüsse auf das Kommunikationsvermögen und die Aufgabenbewältigung während einer Zeit des reinen Distance Learnings.

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 resp. mäßiger Aufgabenbewältigung / Kommunikationsstruktur durch die involvierte Deutsch-Lehrkraft (vor-) ausgewählt. Auf freiwilliger Basis und nach Einverständniserklärung der Eltern / Erziehungsberechtigten wurde eine Stichprobe von jeweils drei Schüler*innen mit unterschiedlichem Leistungsniveau in der deutschen Sprache gezogen (Auswahlkriterien: Entsprechung nach [besonders] guter / mäßiger Aufgabenbewältigung, geglückter / weniger geglückter schriftlicher Kommunikation, Freiwilligkeit sowie Einwilligung der Eltern / Erziehungsberechtigten pro Klasse [n=12 für die 1. Klasse; n=20 für die 2. Klasse]).

Die Aufgabenbearbeitungen der MS-Schüler*innen erfolgten während des gesamten Lockdowns über Google Classroom: Sowohl der Kommunikationsverlauf als auch die exemplarisch ausgewählten Aufgabenstellungen sind Gegenstand der qualitativen Erhebung. Zudem wurde den Proband*innen ein Fragebogen ausgehändigt, der die besondere Arbeits-/Lebenssituation im familialen Umfeld während des Home Schoolings vertiefend beleuchtet. Zusätzlich wurden drei involvierte Lehrpersonen (Expert*inneninterviews; Auswahl nach unterschiedlichem Alter und unterschiedlichen Dienstjahren resp. Berufserfahrung; freiwillige

Basis; Gesamtanzahl der Lehrkräfte in untersuchter Schule für alle Gegenstände zum Untersuchungszeitraum: 18 für vier Klassen) per Mail zur speziellen Situation befragt und die damals im Umlauf befindlichen Mails von Direktion, Lehrkräften und BMBWF analysiert.

Die Auswertung des Materials erfolgte qualitativ und quantitativ in Kombination von Einzelfall- und Dokumentenanalysen in Verbindung mit der Methode der Ethnographie. „Ethnographische Feldforschung bezeichnet eine Forschungstradition, die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu gewinnen sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen“ (Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2010).

All diese Untersuchungsmethoden berücksichtigen den gesamten Analyseprozess und erlauben Rückgriffe auf den jeweiligen Fall in seiner Gesamtheit. Um zu tiefergreifenden Erkenntnissen zu gelangen, wird nicht nur in Bezug auf die Schüler*innen (n=20 für die 1. Klasse, davon 12 m | 8 w; n=19 für die 2. Klasse, davon 13 m | 6 w), mit insgesamt sechs Erstsprachen in beiden Klassen, sondern auch in Bezug auf die unterschiedlichen sprachlichen Niveaus und, nach Möglichkeit (Aussagen der Schüler*innen), in Bezug auf die Herausforderungen im Alltag für die jeweiligen Familien – wenn Schule plötzlich zu Hause stattfindet – geforscht (Mayring, 2002; Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010; Zusammenfassung der Fallstudien).

Die Studie wird durch Ableitung von notwendigen Gelingensbedingungen für erfolgreiches Distance Learning abgerundet. Schlussfolgerungen für den regulären Unterricht werden gezogen.

Zusammenfassung der Fallstudien

Ergebnisse

Familiale Hintergründe: Bis auf einen österreichischen Buben haben die befragten Kinder Deutsch als Zweitsprache und migrantischen Hintergrund. Durch Migration und Flucht weist die Mehrheit einen Schullaufbahnverlust von ein bis zwei Jahren auf. Sprachliche Barrieren machen sich insbesondere bei rein schriftlicher Kommunikation bemerkbar, was in untersuchter Mittelschule der Fall gewesen ist. Es mangelt an Sicherheit, was „briefliche“ Kommunikation mit der Lehrperson, aber auch an Verständnis, was die Aufgabenstellungen betrifft. Notwendiges Nachfragen muss schriftlich erfolgen, was eine weitere Hürde darstellt.

Fünf Mütter arbeiten im Haushalt; vier Väter sind arbeitslos. Nur einer ist in einer Reinigungsfirma angestellt und einer in Frühpension. Die Schüler*innen haben großteils drei oder mehr Geschwister und die räumliche Situation zu Hause ist eher beengt. Häufig gibt es keine eigenen Räumlichkeiten oder zumindest einen Arbeitsplatz, um ungestört lernen zu können. Oftmals werden die Aufgaben im Bett erledigt – zu ganz unterschiedlichen Tageszeiten.

Obwohl angegeben wird, dass in den Haushalten schnelle Internetverbindungen, häufig PCs und bereits E-Mail-Adressen, vorhanden sind, arbeitet die Mehrheit der Kinder mit dem eigenen Smartphone und hat keinen eigenen PC, keinen Laptop, kein iPad oder Tablet. Für das Lernen im Home Schooling ist diese durchwegs unzureichende Ausstattung im IT-Bereich hinderlich. Zudem fehlt es an Druckern;

darüber hinaus mangelt es vielfach den Schüler*innen an Wissen um die richtige Handhabung digitaler Medien (Speichern, Formate, Einordnen, Drucken, Senden und Versenden).

Lernzeit: Die meisten Schüler*innen geben an, eine bis maximal vier Stunden pro Tag für die Schule gearbeitet zu haben. Vergleicht man die Unterrichtszeit während des Regelunterrichts, so klafft eine gewaltige Lücke auf, gemessen an der Zeit, sich schulischen Themen oder Abläufen zu widmen. Neun Wochen Lockdown haben bedenklich hohe Verluste, was stoffliche Unterweisung, Übungszeit, Kommunikation und Kooperation und gemeinschaftliches Tun angeht, gebracht.

Bewältigung der Aufgaben und Akzeptanz: Zum Home Schooling gab es im Untersuchungszeitraum keine Alternative. Aus dieser Tatsache heraus kann nur bedingt von Verhaltensakzeptanz (Nistor, Schnurer & Mandl, 2005) gesprochen werden. Die Aufgaben werden unterschiedlich gewissenhaft, zwischen maximal 100 % und minimal 42 %, erledigt. Allerdings gibt es durchaus Schüler*innen, die die Zeit zu Hause gern genutzt haben, um ihre Aufgaben in Ruhe zu erledigen, und sich nicht – wie im Präsenzunterricht – ablenken ließen.

Die Schaffung von Akzeptanz sowie Motivation und Selbststeuerung gegenüber ELearning-Maßnahmen gelingt nur bedingt – insbesondere vor allem durch hohes Engagement der Lehrpersonen. Zu berücksichtigen ist, dass die geringe Zahl an Fallstudien nur mögliche Tendenzen aufzeigt und nicht erlaubt, Rückschlüsse zu verallgemeinern.

Während Kinder, die besonders sorgfältig gearbeitet haben, zeitliche Probleme mit der termingerechten Abgabe hatten (vgl. Fallstudie 5), waren einige um Ausreden, weshalb die Aufgaben nicht erledigt werden konnten, nicht verlegen (vgl. Fallstudie 3). Besonders auffällig ist die Tatsache, dass Schüler*innen (vgl. Fallstudie 1) Schule per se nur mit Präsenzunterricht verbinden und Home Schooling nicht als schulische Situation erkennen.

Zusammenfassung der Expert*inneninterviews

Allgemeine Bewältigung erster Lockdown: Die Situation wird als chaotisch, hektisch und überstürzt skizziert, denn die Mittelschule hatte keine Lernplattform zur Verfügung. Es mangelte an Erfahrung in Theorie, v. a. aber in der Praxis. Erst durch engagierte Kolleg*innen von Teach for Austria konnte am letzten Schultag der ersten Lockdown-Woche Google Classroom zum Einsatz kommen.

Die bereitgestellten IT-Möglichkeiten überforderten Lehrpersonen und Schüler*innen. Die völlig unbekannte Situation und die unzureichenden Informationen erforderten anfänglich eine fast ganztägige Betreuung der Schüler*innen durch die Lehrpersonen. Hilflosigkeit, wie die Kinder zu unterstützen wären, machte sich breit.

*Herausforderungen für die MS-Schüler*innen:* Die Frage, ob die MS-Schüler*innen ausreichend medienkompetent / sprachkompetent für Distance Learning waren, wurde durchwegs verneint. Es mangelte größtenteils an Internetanschlüssen

und angemessenen Arbeitsplätzen („Arbeiten im Bett“). Neben Problemen der Medienkompetenz („die Kinder können nur ihr Handy bedienen, aber Lernen und Arbeiten mit dem PC im Online-Unterricht können sie nicht“) waren vor allem sprachliche Probleme schwerwiegend. Die ausschließlich schriftliche Kommunikation scheiterte oftmals am Lesen und Verstehen von Aufgaben und Arbeitsaufträgen. Als größte Herausforderungen für MS-Schüler*innen durch Distance Learning sehen die Lehrkräfte den fehlenden persönlichen Kontakt mit den Lehrpersonen, um motiviert zu bleiben. Es folgen mangelndes Selbstmanagement („Aufstehen am Vormittag“; Tagesstruktur finden, Disziplin, Arbeitseinteilung) und mangelnde Möglichkeiten, einen geeigneten Arbeitsplatz zu Hause zu finden.

Die Frage nach der Wichtigkeit der Arbeitsaufträge und deren Erledigung ist für viele Kinder fast unlösbar. Einige begreifen Schule nur in Form von Präsenzunterricht; Home Schooling zählt nicht dazu. Erschwerend dazu kommen die fehlenden oder unzureichenden Unterstützungen durch die Erziehungsberechtigten.

Herausforderungen für die Lehrpersonen: Die größten Herausforderungen sehen die MS-Lehrpersonen für sich selbst in Selbstmotivation, im „Rund-um-die-Uhr-zur Verfügung-Stehen“, in den Anfragen und Hilfestellungen, die bisweilen bis Mitternacht und zu den Wochenenden zu meistern sind, und in den erschwerten Korrekturarbeiten. Zudem kommt der Ehrgeiz, trotz Lockdowns die Stoffvermittlung laut Jahresplanung erfüllen zu wollen. Frustrierend ist für die Lehrpersonen, dass manche Kinder nicht zu motivieren sind, ihre Arbeiten zu erledigen, und deren Eltern sich nicht darum bemühen, die Kinder für schulische Arbeiten anzuhalten („Manche haben sich total ausgeklinkt“).

Es wird darauf hingewiesen, dass eine Verallgemeinerung der Ergebnisse nicht zulässig ist, obwohl die Fallstudie klare Tendenzen aufzeigt.

Fazit und Schlussfolgerungen

Schüler*innen kommen gut mit Home Schooling zurecht, wenn sie sprachlich nicht zu große Hürden vorfinden, sich schriftlich verständigen können, Angaben verstehen und wenn die notwendigen infrastrukturellen Voraussetzungen seitens der Schule und der Familie vorhanden sind. Darüber hinaus muss es dem Kind gelingen, auf dieser (guten) Basis selbstständig zu arbeiten. Dazu gehören einerseits die Selbstorganisation und das Selbstmanagement und andererseits die Angemessenheit von Aufgaben seitens der Lehrkraft / der Schule. Eine Taktung der Aufgaben, die Regelmäßigkeit und stoffliche Klarheit müssen schulseitig gegeben sein; zudem sollte genügend elterliche Unterstützung für das Kind vorhanden sein. Unterstützung und Hilfe sollten auch von den Lehrpersonen für die Eltern angeboten werden.

Kinder können ihre Smartphones gut bedienen, haben jedoch im Lernkontext wenig bis keine Erfahrung und Kenntnis, wie mit PC oder Laptop zu arbeiten ist. Hier kann das Unterrichtsfach „Digitale Grundbildung“ in Hinkunft Hilfestellung leisten – auch, um kleinschrittig Kompetenzerwerb im Selbstmanagement zu erlangen.

Was die Lehrpersonen betrifft, so wird Olaf-Axel Burows Aussage, Corona sei die wirkungsvollste Fortbildungsmaßnahme aller Zeiten – und das weltumgreifend (Burow, 2020), von allen Expert*innen bejaht. Die erzwungene Auseinanderset-

zung mit digitalen Angeboten brachte einen großen Fortschritt, denn im Lock-down gab es keine Alternativen zum E-Learning (Distance Learning).

Ob digitale Angebote auch verhaltensmäßig akzeptiert werden, bleibt abzuwarten. Nach dem Lockdown-Schock sehen Lehrkräfte Distance Learning nicht einheitlich als „Schule der Zukunft“. Eingefordert werden in jedem Fall soziale Kontakte und gute Kommunikation sowie geeignete Vorbereitungsmaßnahmen und klaglos funktionierende IT-Strukturen.

Dauer Wintersemester 2020/21 bis August 2022

Kooperationen Pädagogische Hochschule – Viktor Frankl Hochschule Kärnten mit der Bildungsdirektion Niederösterreich

Literatur

- Bauer, R., Hafer, J., Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Thillosen, A., Volk, B. & Wannemacher, K. (Hrsg.) (2020). *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830991090>
- Bürg, O. (2002). *Konzeption und Evaluation eines beispielbasierten virtuellen Tutoriums im Bereich empirischer Forschungsmethoden*. Univeröffentlichte Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Burow, A.-O. (2020). *Bildung nach Corona – Wie Schule und Lehrerbildung zukunftsfähig werden*. Abgerufen am 17. August 2022 von <https://unterrichten.digital/2020/04/10/burow-bildung-schule-digitalisierung/>
- Dittler, U. & Jechle, T. (2009). ELearning in der Aus- und Weiterbildung. In L.-J. Issing & P. Klimsa, (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 419–426). Oldenbourg.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & H. Boller (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301–322). Juventa.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. De Gruyter Oldenbourg.
- Kysela-Schiemer, G. (2019). *E-Learning in der Lehrerbildung. Akzeptanz und Wirksamkeit von E-Learning-Maßnahmen für Pflichtschullehrkräfte*. Habilitationsschrift. Universität Paderborn. Abgerufen am 17. August 2022 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:466:2-38556>
<http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-1096>
- Liesenkötter, H., Gerhardt, L., Kamin, A.-M. & Kröger, S. (Hrsg.) (2020). *Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt*. Zeitschrift Medienpädagogik, Sektion Medienpädagogik (DGfE). <https://doi.org/10.21240/mpaed/37.X>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Nistor, N., Schnurer, K. & Mandl, H. (2005). *Akzeptanz, Lernprozesse und Lernerfolg in virtuellen Seminaren – Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminarkonzepts*. (5. Auflage). LMU-Forschungsbericht 174. Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Roth, C. & Heger, A. (2021). Was muss die Schule in Pandemiezeiten leisten? Eine pädagogisch-juristische Einschätzung aus Sicht des Bildungs- und Erziehungsauftrags. *medien + erziehung. Medienbildung für nachhaltige Entwicklung*, 65(4), 66–72.

Flipped Classroom in der Lehrlingsausbildung

Der didaktische Einsatz von Lehr- und Lernvideos im betriebswirtschaftlichen Unterricht am Beispiel der Fachberufsschule St. Veit an der Glan

Gabriele Pließnig, Stefan Ullreich

Projektbeschreibung

Die zunehmende Digitalisierung unserer Gesellschaft hat enormes Potenzial, ist aber auch eine große (schulische) Herausforderung. Digital gestützter Unterricht ist kein Selbstläufer, sondern erfordert die systematische Entwicklung digitaler Kompetenzen für alle am Bildungsprozess beteiligten Personen. Die immer schnellere Verbreitung von Online-Medien und die steigende Tendenz zu video- und bildbasierten Inhalten verändern den Schulalltag nachhaltig (Buhl et al., 2021).

Das österreichische Berufsschulwesen reagierte vor wenigen Jahren auf diese rasanten Entwicklungen und implementierte neue, kompetenzorientierte Lehrpläne. Diese sollen Schüler*innen durch handlungs- und ergebnisorientierten Unterricht dazu befähigen, derart dynamische Herausforderungen des beruflichen, persönlichen und gesellschaftlichen Alltags zu bewältigen. In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen wird unter anderem ausdrücklich empfohlen, vermehrt elektronische Medien im Unterricht anzuwenden (Fenz et al., 2017).

Ein konkretes didaktisches Konzept für die Einbindung von audiovisuellen Medien bietet der sogenannte *Flipped Classroom*. Dabei werden Inputphasen in Form von geeigneten Videobeiträgen an die Lernenden vermittelt, um dadurch mehr Zeit für kollaborative und aktivierende Lernsettings im gemeinsamen Präsenzunterricht zu schaffen. Die Videos werden entweder von den Lehrenden selbst erstellt oder sind auf Online-Plattformen bereits vorhanden und werden dort zugänglich gemacht (Buchner & Schmid, 2019).

Somit ist der *Flipped Classroom* nicht nur ein Raum des medienpädagogischen Diskurses, sondern vor allem ein praxistauglicher Ansatz für Blended-Learning-Arrangements, die analoge mit digitalen Settings kombinieren und so versuchen, das Beste beider Welten im Unterricht zu vereinen (Bendel, 2021). Aus diesen Grundgedanken entsprang die Idee zum vorliegenden Forschungsprojekt, anhand des Beispiels der digital affinen Büroberufe an einer Fachberufsschule zu untersuchen, ob der didaktische Einsatz von Lehr- und Lernvideos in der schulischen Praxis schon ausreichend ausgeschöpft wird und welche Auswirkungen er auf die Motivation der Lernenden zeigt.

Wissenschaftliche Fragestellungen	1. Inwiefern wirkt sich der Einsatz von Lehr- und Lernvideos im Sinne des <i>Flipped-Classroom-Konzepts</i> im kaufmännischen Berufsschulunterricht auf die Lernmotivation aus? 2. Sollten Lehrer*innen aus Sicht der Lernenden vermehrt mit Video-Tutorials und Erklärvideos arbeiten? 3. Welche Effekte generieren audiovisuelle Medien im Lernprozess der Schüler*innen?
Studiendesign und Forschungsmethoden	Die empirische Untersuchung erfolgte nach quantitativer Forschungsmethodik mittels teilstandardisierten Online-Fragebögen unter den Lehrlingen der kaufmännischen Berufsgruppen Büro / Verwaltung an der Fachberufsschule St. Veit an der Glan im 2. Lehrgang des Schuljahres 2021/22. Im betreffenden Lehrgang wurden insgesamt 244 Schüler*innen geführt (Grundgesamtheit), die relevante Teilgesamtheit der kaufmännischen Berufe betrug 96. Davon wurden 48 Schüler*innen befragt, was bei einer Fehlerspanne von 10 % und einem Konfidenzniveau von 95 % statistisch als repräsentative Stichprobe anzunehmen ist (Ludwig-Mayerhofer, 2017). Zur Optimierung des Erkenntnisgewinns wurden in der Erhebung sowohl geschlossene als auch offene Fragen gestellt. Geschlossene Items waren mit skalierten Eckpunkten von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ bzw. „kann ich nicht beantworten“ versehen und orientierten sich an der Ratingskala des gängigen Qualitätsmanagementsystems IQES – Instrumente für Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in Schulen (IQES, 2022). Der Zugang zu den Fragebögen eröffnete sich für die Teilnehmer*innen anonym per Online-Link. Die Ergebnisse wurden zur weiteren statistischen Auswertung als Tabellenkalkulationssheet exportiert und lokal abgespeichert. Die Auswertung erfolgte in Form einer deskriptiven Datenanalyse.
Ergebnisse	Eine deutliche Mehrheit von 85 % der befragten Schüler*innen gab an, dass sich der Einsatz von fachspezifischen Lehr- und Lernvideos im betriebswirtschaftlichen Unterricht positiv auf die eigene Lernmotivation auswirkt. Zudem würden es 81 % der Lernenden begrüßen, wenn die Lehrkräfte zukünftig öfters mit audiovisuellen Medien arbeiten. Als Hauptgründe für die hohe Akzeptanz von video-basiertem Lernen wurden angeführt, dass Videos dabei helfen, den Lehrstoff zu wiederholen bzw. zu vertiefen, und dass Lernen damit einfach Spaß mache. Weitere Effekte wurden im Wortlaut folgendermaßen genannt: • <i>Man kann sich die Videos so oft ansehen, wie man möchte und bis man sie verstanden hat.</i> • <i>Durch ein Erklärvideo bleiben Szenen im Kopf hängen, an die man sich erinnern kann.</i> • <i>So wird der Stoff nochmals erklärt und auch bildlich gezeigt.</i> • <i>Durch Erklärvideos wird das Thema nochmals mit anderen Worten wiedergegeben. Dadurch wird es leichter verständlich.</i> Diese Rückmeldungen lassen den Schluss zu, dass der Einsatz von Videos in Lehr- und Lernprozessen im Sinne des <i>Flipped-Classroom-Konzepts</i> im kaufmännischen Unterricht tatsächlich über hohes didaktisches Potenzial verfügt und einen wesentlichen Beitrag zur Lernmotivation leisten kann. Um dieses Potenzial von Seiten der Lehrenden noch besser ausschöpfen zu können, bedarf es aus Sicht der

Autor*innen neben der Kenntnis von geeigneten und approbierten Online-Video-Plattformen, wie der kürzlich vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eingerichteten Eduthek, in einem nächsten Schritt vor allem auch der Fähigkeit, Lernvideos als Lehrkraft selbst niederschwellig zu produzieren. Dies könnte im Idealfall auch gemeinsam mit Schüler*innen im Unterricht realisiert werden, womit sich eine didaktische Symbiose aus handlungsorientiertem Projektunterricht und fachspezifischer Inhaltsvermittlung ergeben würde.

Die Pädagogische Hochschule Kärnten leistet hier durch die Organisation des Hochschullehrganges „Lehrer*in für Digitale Grundbildung und Informatik“ (vormals „Lehrer*in für Angewandte Informatik“) einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung. So wurde in den letzten beiden Jahren zum ersten Mal auch eine Gruppe von 14 Berufsschullehrer*innen ausgebildet und im Rahmen des Moduls „Digitale Mediengestaltung und informatisches Denken“ mit dem nötigen didaktischen Rüstzeug versehen, ein kleines Stück selbst produziertes „Hollywood“ in die *Flipped Classrooms* der Kärntner Fachberufsschulen zu projizieren.

Schuljahr 2021/22 / 2. Berufsschullehrgang: 22. November 2021 bis
09. Februar 2022

Dauer

Fachberufsschule St. Veit an der Glan

Kooperationen

Literatur

- Bendel, O. (2021). *Definition: Was ist „Blended Learning“?* Gabler Wirtschaftslexikon. Abgerufen am 2. März 2022, von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/blended-learning-53492/version-384383>
- Buchner, J., & Schmid, S. (2019). *Flipped Classroom Austria ...und der Unterricht steht kopf!* Ikon VerlagsGmbH.
- Buhl, H., Bonanati, S. & Eickelmann, B. (2021). *Schule in der digitalen Welt*. Hogrefe Verlag.
- Fenz, J., Kastner, M., Meschnigg, K., Schliefssteiner, F., Teissl, R., Wagner, D. & Zauner, C. (2017). *Leitfaden zur Umsetzung der lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne an Berufsschulen*. Bundesministerium für Bildung.
- IQES online - Evaluations- und Schulentwicklungsplattform für die österreichischen Schulen. (2022). *Instrumente für Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in Schulen*. <https://www.iqes.net>
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2017). *Konfidenzintervalle so einfach wie möglich erklärt*. Universität Siegen. https://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/ludwig-mayerhofer/statistik/statistik_downloads/konfidenzintervalle.pdf

Das Projekt „LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I“

Hilfs- und Transfertexte als Hilfestellung für einen gelingenden Schreibprozess

Monika Raffelsberger-Raup, Christina Korenjak

Projektbeschreibung

Der folgende Artikel nimmt einen Ausschnitt des Projektes „LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I“ in den Blick. Eine Langversion des vorliegenden Beitrages befindet sich im Sammelband „Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 7. *LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis.*“, herausgegeben von E. Witschel, C. Korenjak und M. Raffelsberger-Raup.

Wie Witschel (2022) in ihrer Einführung zum Projekt schreibt, ist für die Studie ein ganzheitliches Verständnis von Textkompetenz als literale Kompetenz, die Textrezeption und -produktion gleichermaßen einschließt, namensgebend. Lese- und Schreibkompetenz werden als zwei Bereiche gesehen, die in enger Verbindung zueinander stehen (Struger, 2013; Portmann-Tselikas, 2005; Schmölzer-Eibinger, 2007) und auch im Unterricht „zusammen gedacht und in der Unterrichtsgestaltung möglichst oft gemeinsam berücksichtigt werden“ (Struger, 2013, S. 10) sollen. Das im deutschen Sprachraum zu den Grundlagen der Lesedidaktik zählende Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2017) liegt der Studie ebenso zugrunde wie die Aspekte literarischen Lernens (Spinner, 2006) und die Parameter aktueller schreibdidaktischer Konzepte (Hayes, 1996; Hayes, 2012; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006; Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017).

Über die Bedeutung von Schreibaufgaben herrscht in der Forschung weitgehend Einigkeit (Feilke & Jost, 2014; Merz-Grötsch, 2010; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006; Fix, 2008; Bräuer & Schindler, 2011). Prozessorientierte und damit kleinschrittig gestaltete Schreibaufgaben können eine Brücke zwischen Schule und Lebenswelt sein (Bräuer, 2013). Durch die Möglichkeit eines individuellen Handelns innerhalb gezielt konzipierter Schreiblernaufgaben kann es Schreiblernenden ermöglicht werden, Verantwortung für ihr eigenes Schreiben zu entwickeln und so „Entscheidungen über die Planung und Steuerung ihrer Textprodukte zu treffen“ (Bräuer & Schindler, 2011, S. 22). Die Schreibaufgaben sollen dabei so konzipiert sein, dass sowohl der individuelle Gebrauchswert der Aufgabenstellung berücksichtigt wird als auch die Entwicklung des Schreibens hin vom Schreiben für sich zu einem Schreiben für Adressat*innen. Dabei spielt der Einsatz von sogenannten Hilfs- und Transfertexten eine entscheidende Rolle.

Unter dem Begriff „Hilfstexte“ (Bräuer & Schindler 2011, S. 14) werden Texte verstanden, deren Gebrauchswert sich auf die Verfasser*innen beschränkt und die diesen beim Lernen helfen. Diese Texte dienen der Vorentlastung des Schreibauftrages und können teilweise auch ganz oder modifiziert in den Zieltext einge-

arbeitet werden. Zum Transfertext wird ein Text dann, wenn er schreibdidaktisch gezielt dafür gebraucht wird, die Produktion einer komplexeren Textsorte mental zu entlasten und dafür die potenzielle Wirkung des Transfertextes auf die Adressat*innen zu erproben (Bräuer & Schindler, 2011).

In Intervention 3 des Projektes wurde eine moderne Schelmengeschichte in den Blick genommen, und zwar „Bruno als Ausreden-Erfinder“ von Achim Bröger (1973). Eine konzeptionelle Besonderheit der Aufgabenstellungen aus dem Projekt ist es, dass diese nicht erst beim Verfassen von Texten ansetzen, sondern das Lesen mit dem Schreiben verknüpfen und damit die Bereiche vor, während und nach dem Lesen – hin zum Schreiben umfassen. In Hinblick auf die folgenden Ausführungen legen wir den Schwerpunkt auf die Gestaltung der Schreiblernaufgaben.

In einem ersten Schritt filterten die Schüler*innen Brunos Ausreden aus dem Text heraus und ordneten sie den entsprechenden Situationen zu. Die in ganzen Sätzen formulierten und mithilfe des Ausgangstextes erarbeiteten Ergebnisse wurden in eine Tabelle eingetragen (Hilfstext 1). Im Anschluss erfanden die Schüler*innen Situationen, in denen sie selbst Ausreden brauchen könnten, und dachten sich passende Ausreden dazu aus (Hilfstext 2). Wiederum in einer Tabelle festgehalten, entstanden so die ersten Transfer- bzw. Hilfstexte. In der dritten Aufgabe zur Generierung eines Hilfstextes sollten die Schüler*innen Bruno um Hilfe bitten, weil ihnen keine passende Ausrede einfällt. Dies geschah in Form einer E-Mail (Transfertext): „In Einzelarbeit wird eine Mail an Bruno verfasst, die sich an einem vorgegebenen Aufbau (Anrede, Vorstellung, Darstellung des Problems, Zeitrahmen) in Form einer Mailvorlage orientiert. Die Schüler*innen erwerben hierdurch Textsortenkompetenz und setzen sich bereits vor dem Schreiben theoretisch mit dem Aufbau der geforderten Textsorte auseinander“ (Witschel et al., 2019, S. 73). In einem Zweierteam wurden im Anschluss Antworten in Brunos Namen verfasst. Die entstandenen Transfer- bzw. Hilfstexte bahnten bereits die abschließende Schreibaufgabe (Verfassen einer eigenen Schelmengeschichte) an und konnten / sollten im Anschluss für diese verwendet werden.

1. Inwieweit spiegelt sich die für die Erarbeitung der Textsorte Schelmengeschichte verwendeten Hilfs- und Transfertexte im Zieltext (Endprodukt) der Schüler*innen wider?
2. Zeigt sich der Wert der Vorentlastung des Schreibprozesses durch Hilfs- und Transfertexte im Schreibprozess sowohl inhaltlich als auch sprachlich im Zieltext?

Wissenschaftliche Fragestellungen

Bei 164 Texten (41 Schüler*innen, NMS, 5./6. Schulstufe) wurde eine Textanalyse durchgeführt. Der Textkorpus stammt aus zwei Klassen (20 und 21 Schüler*innen). Pro Schüler*in wurden vier Texte analysiert. Dabei handelte es sich um zwei Hilfstexte und einen Transfertext sowie den abschließenden Schreibauftrag (den Zieltext).

Studiendesign und Forschungsmethoden

Konkret wurde in den Blick genommen, aus welchen Hilfs- und Transfertexten sich sprachliche und / oder inhaltliche Übernahmen in der abschließenden Textaufgabe wiederfinden. Fokus der Analyse war es, in einem ersten Schritt zu eruieren, aus welchen Hilfs- und Transfertexten Passagen in die abschließende Text-

aufgabe übernommen wurden. Darüber hinaus wurde in einem zweiten Schritt analysiert, ob es mehr sprachliche oder inhaltliche Rückgriffe gibt. Im Sinne der Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) wurden deduktive Kategorien gebildet und wie folgt definiert:

Sprachliche Ebene	Beschreibung der Kategorie
Formulierungen auf der Wortebene	Eine sprachliche Formulierung auf der Wortebene wird aus einem Hilfs- oder Transfertext übernommen.
Formulierungen auf der Satzebene	Eine sprachliche Formulierung auf der Satzebene wird aus einem Hilfs- oder Transfertext übernommen.
Inhaltliche Ebene	Beschreibung der Kategorie
Gedanke wird inhaltlich wieder aufgegriffen.	Ein Gedanke aus einem Hilfs- oder Transfertext wird inhaltlich wieder aufgegriffen.

Tabelle 1: Kategorien und ihre Definition

Ergebnisse

Wie Abbildung 1 zeigt, greifen die Schreibenden beider Klassen im Text der abschließenden Schreibaufgabe 87-mal auf die Hilfstexte (45) bzw. Transfertexte (42) zurück.

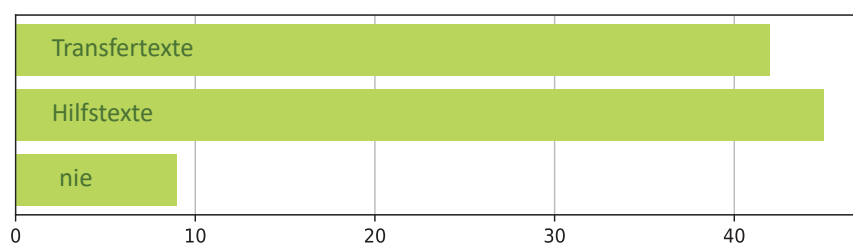


Abbildung 1: Rückgriffe auf Hilfs- und Transfertexte. Eigene Darstellung

Das bedeutet bei 41 untersuchten Zieltexten, dass im Schnitt 2-mal pro Schüler*in auf die Hilfs- und Transfertexte zurückgegriffen wurde, wobei de facto neun Schüler*innen (22 %) nicht ein einziges Mal sprachlich oder inhaltlich auf die Texte zurückgreifen. Beim Vergleich der Gesamthäufigkeit des Rückgriffes auf Hilfs- oder Transfertext lässt sich kein relevanter Unterschied ausmachen, die beiden Texte werden in etwa gleich häufig für den Zieltext verwendet (45-mal Hilfstext, entspricht 52 %, zu 42-mal Transfertext, entspricht 48 %).

Beim Vergleich der sprachlichen Übernahmen mit den inhaltlichen Übernahmen aus Hilfs- und Transfertexten zeigt sich hingegen ein deutlicher Unterschied. Sprachliche Übernahmen finden sich 24-mal im Zieltext (28 %), während mit 63 inhaltlichen Übernahmen (72 %) dieser Bereich deutlich stärker ausgeprägt ist (siehe Abbildung 2).

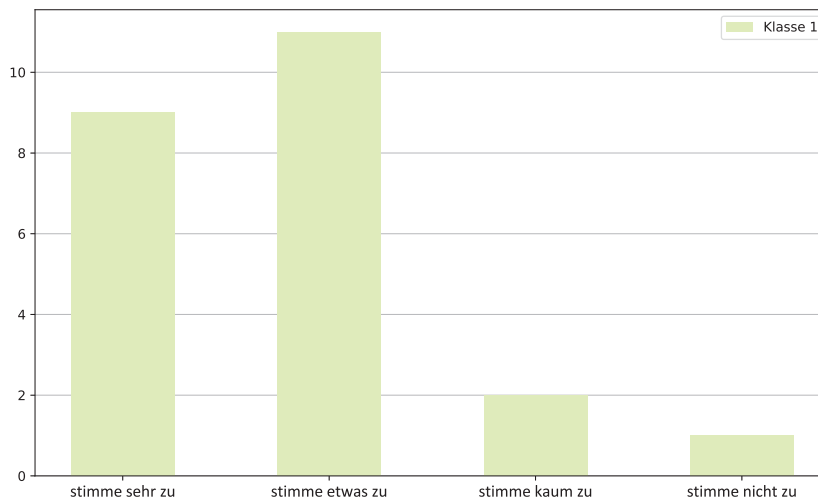


Abbildung 2: Sprachliche und inhaltliche Übernahmen. Eigene Darstellung

In acht Zieltexten (20 %) finden sich sowohl sprachliche als auch inhaltliche Übernahmen aus den Hilfs- und Transfertexten. Deutlich wird, dass ein großer Teil des ausgewählten Textes aus inhaltlichen und sprachlichen Übernahmen aus den Hilfs- und Transfertexten besteht. Hierbei halten sich inhaltliche und sprachliche Übernahmen in etwa die Waage. Inhaltlich wurde bei der finalen Schreibaufgabe auf Bruno, den Ausreden-Erfinder aus dem Ausgangstext, zurückgegriffen. Die übernommenen Textfragmente stammen dabei zu etwa gleichen Anteilen aus dem Hilfs- und dem Transfertext. Vor allem die inhaltlichen Textpassagen lassen eine deutliche Progression erkennen. Es wird folglich an diesem Textbeispiel deutlich, dass gerade schwächere Schreiber*innen durchaus von den vorentlastenden Schreibaufträgen profitieren.

Die Ergebnisse der Textanalyse zeigen, dass die Schreiber*innen durchaus auf die Hilfstexte und Transfertexte zurückgreifen, um den Zieltext zu verfassen. Dies bezieht sich allerdings in erster Linie auf den inhaltlichen Bereich: Ideen werden gerne übernommen und in die eigene Geschichte eingebaut. Es scheint jedoch noch wenig Bewusstsein dafür vorhanden zu sein, dass auch Formulierungen aus Hilfs- und Transfertexten eine Hilfestellung beim Verfassen des Zieltextes darstellen können. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernens ist der Lerngewinn besonders hoch, wenn Lernende ihren Lernprozess umfassend selbst steuern können. Einen möglichst großen Spielraum individuellen Handelns innerhalb des Aufgabenarrangements zu ermöglichen, war deshalb auch im Zuge des Projektes

vorgesehen. Auf die genaue Anleitung des Schreibprozesses bzw. die Fokussierung der Schüler*innen auf Funktion und Gebrauchswert der Hilfs- und Transfertexte muss offenbar bei der Durchführung noch stärker geachtet werden. Den Schüler*innen kann so klar werden, dass sie bereits während der Bearbeitung des Aufgabenarrangements hilfreiche Vorarbeiten für das Verfassen des Zieltextes geleistet haben, die ihnen den finalen Schreibprozess erleichtern und diesen beschleunigen.

Dauer Das Projekt ist abgeschlossen. Ergebnisse des Gesamtprojektes finden sich im Sammelband: Witschel, E., Korenjak, C. & Raffelsberger-Raup, M. (Hrsg.). (2022). *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung. Bd. 7. Lesen-SchreibenLesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis*. StudienVerlag.

Literatur

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage Publications.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Bräuer, G. (2013). Mit authentischen Lernarrangements Schreib- und Lesekompetenz nachhaltig verzahnen. *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37(4), 72–81.
- Bräuer, G. & Schindler, K. (2011). Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In G. Bräuer, & K. Schindler (Hrsg.), *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf* (S. 12–63). Fillibach.
- Feilke, H. & Jost, J. (2014, 19. September): *Intertextuelles Schreiben in der Sekundarstufe 2*, [Konferenzbeitrag]. GAL-Tagung, Marburg/Lahn.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Schöningh.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, C. & S. Ransdell (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <http://wcx.sagepub.com/content/29/3/369>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2005). *Was ist Textkompetenz?* Abgerufen am 11. November 2021 von http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch-/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf.
- Raffelsberger-Raup, M. & Korenjak, C. (2022). Hilfs- und Transfertexte als Hilfestellung für einen gelingenden Schreibprozess. In E. Witschel, C. Korenjak & M. Raffelsberger-Raup (Hrsg.), *Lesen-SchreibenLesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 125-133). StudienVerlag.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8., korrigierte und ergänzte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Struger, J. (2013). Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37(4), 7–11.

- Witschel, E., Wobik, G. & Korenjak, C. (2019). „Es hat mich gefreut, neue Ausreden zu lernen, die ich später gebrauchen kann.“ Wie die Verbindung von Lesen, Sprechen und Schreiben mündliches und schriftliches Formulieren unterstützt. *ide – Informationen zur Deutschdidaktik*, 43(2), 66–77.
- Witschel, E. (2022). LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I im Überblick. Theorie und Durchführung. In E. Witschel, C. Korenjak & M. Raffelsberger-Raup (Hrsg.), *LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 113–124). StudienVerlag.
- Witschel, E., Korenjak, C. & Raffelsberger-Raup, M. (Hrsg.). (2022). *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 7. LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis*. StudienVerlag.

Neue didaktische Materialien für den Peršmanhof als Gedenk- und Lernort

Daniel Wutti, Eva Hartmann, Katarina Wrolich

Es gibt wenige Orte, die von einer so starken Zerrissenheit durchzogen sind wie der Peršmanhof. Er liegt eingebettet in die raue Idylle der Karawanken, doch auf ihm lastet eine schwere und leidvolle Geschichte. Kurz vor dem Ende des Zweiten Weltkriegs, Ende April 1945, fand auf dem Bergbauernhof der Familie Sadovnik eines der letzten nationalsozialistischen Kriegsverbrechen an der kärntner-slowenischen Zivilbevölkerung statt. Am Abend, als sich etwa 100 bis 150 Partisan*innen im und um das Bauernhaus aufhielten, griff das SS- und Polizeiregiment 13 mit etwa 70 Mann an, während weitere vom benachbarten Riepl-Bauernhaus aus das Gelände bewachten. Einigen der Partisanen gelang die Flucht in den Wald, die Familie versteckte sich im Keller. Die Mitglieder des SS- und Polizeiregiments zogen sich ohne Verluste zurück, jedoch kehrten sieben Männer später zurück und ermordeten elf Mitglieder der Familien Sadovnik und Kogoj. Fünf Personen wurden im Innenhof ermordet, sechs Personen verbrannten nach dem Angriff im Wohnhaus. Nur drei Kinder überlebten das Massaker: Ana und Amalija Sadovnik wurden verwundet und überlebten nur knapp; sie wurden von den Tätern für tot gehalten. Ciril Sadovnik, der Neffe des Bauern, war der Einzige, dem es gelang, sich rechtzeitig zu verstecken. Der älteste Sohn, Luka Sadovnik, der an diesem Tag zufällig nicht zu Hause war, überlebte ebenfalls. Die Ermittlungen in den Jahren 1946 – 1949 und in den 1960er Jahren blieben erfolglos, und die Täter wurden nie für das Massaker zur Rechenschaft gezogen (Retzl & Blohberger, 2012).

Noch Jahrzehnte nach der Befreiung vom Naziregime war nicht abzusehen, dass der Peršmanhof zu je einer für Kärnten / Koroška bedeutenden Gedenkstätte werden würde, lebten hier doch noch die Überlebenden des Massakers vom April 1945. Als jedoch der älteste Sohn, Luka Sadovnik, den Hof verkaufte, änderte sich die Situation vor Ort: Der neue Besitzer, ein Büchsenmacher aus Ferlach /

Projektbeschreibung

Borovlje, der den Hof aufgrund von Jagdinteressen gekauft hatte, verpachtete das Wohnhaus zu einem symbolischen Preis an den Verband der Kärntner Partisanen für einen Zeitraum von 100 Jahren – von 1981 bis 2080. Im Pachtvertrag wurde vereinbart, dass der Ort ein Museum des „nationalen Befreiungskampfes“ werden und dem „Gedenken an die Opfer vom Peršmanhof“ dienen sollte. Dies ebnete den Weg für ein neues Konzept eines Museums zur Geschichte des Widerstands sowie einer Gedenkstätte am historischen Tatort. Das Besondere an dieser Situation war zudem, dass Ana Sadovnik, eines der überlebenden Kinder, im Haus weiterhin das Wohnrecht besaß. So wurde am 25. April 1982 die erste Ausstellung – gestaltet und kuratiert von Marjan Sturm und Peter Wieser vom Slowenischen wissenschaftlichen Institut in Klagenfurt / Celovec – am Peršman eröffnet. Der Museumsraum befand sich direkt neben der Küche; Die Besucher*innen des Museums und die Bewohnerin hatten denselben Eingang. Für Ana Sadovnik war dies eine belastende Situation, da sie ständig mit Besucher*innen konfrontiert war, die sich oft weniger für das Museum als vielmehr für ihre Person interessierten und von ihren Erinnerungen an das Massaker oder den Auswirkungen, die sie noch heute spürt, hören wollten.

Die Informationstafeln befassten sich mit der Geschichte des NS in der Region, der Geschichte des Widerstands und der Verfolgung der Kärntner Slowen*innen. Ein weiterer Abschnitt war dem Massaker vor Ort gewidmet. Das kleine Museum setzte sich zum Ziel, die Geschichte(n) des lokalen Widerstands und der Opfer aus der Region festzuhalten und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Das Museum war bei Kärntner Slowen*innen und Besucher*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien sehr beliebt, wurde aber von der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft in Kärnten kaum wahrgenommen. Das aufgeheizte politische Klima in Kärnten war geprägt von Hetzkampagnen deutschnationaler Verbände gegen den antifaschistischen Widerstand und die slowenische Minderheit, der Gedenkort als kommunistische Hochburg und Ort des Verrats verunglimpft.

Im Jahr 2012 wurden die Räumlichkeiten des Peršmanhofes renoviert, ein modernes zeitgeschichtliches Museum in modernem Design eingerichtet und mit neuen Inhalten gefüllt. Nach 30 Jahren war die Ausstellung nämlich veraltet und im Laufe der Zeit erschienen neue Forschungsergebnisse über das Massaker und den Partisan*innenwiderstand. Auch änderten sich nach dem Umzug von Ana Sadovnik nach Bad Eisenkappel / Želežna Kapla die räumlichen Gegebenheiten und es war möglich, die Museumsräume zu erweitern. Der Verein / Društvo Peršman übernahm den Wiederaufbau und die Erweiterung des Museums. Das neu überarbeitete Museum am Peršmanhof erstreckt sich seither über eine 100 m² lange Ausstellungsfläche. Detailliert behandelt und anschaulich dargestellt werden die zweisprachige Geschichte des Bundeslands Kärnten / Koroška, der Zweite Weltkrieg, die Verfolgung, Vertreibung und der Widerstand der Kärntner Slowen*innen während des Nationalsozialismus und die Nachkriegsgeschichte der Region anschaulich dargestellt. Es wurde auch eine illustrative Sammlung mit hochwertigen Fotos erstellt (Retzl & Blohberger, 2012). Das Museum ist ein Unikum: Nach wie vor ist das Museum am Peršmanhof das einzige in Kärnten / Koroška und Österreich, das sich in Form einer Dauerausstellung mit der Geschichte der Zwangsverfolgung kärntner-slowenischer Familien während des Zweiten Weltkriegs und dem Widerstand der Kärntner Slowen*innen gegen das NS-Regime beschäftigt. Die gesamte Ausstellung ist zweisprachig (slowenisch und deutsch). Audio- und

Filmausschnitte sowie die Geschichten der vorgestellten Personen veranschaulichen die regionale und lokale Geschichte.

Die Schulvermittlungsprogramme des Društvo / Verein Peršman setzen sich zum Ziel, Basiswissen über die Geschichte des Peršmanhofs und seiner Bewohner*innen, die Geschichte des antifaschistischen Widerstands in Kärnten / Koroška und die Geschichte der Kärntner Slowen*innen zwischen Widerstand und Verfolgung zu vermitteln. Darüber hinaus werden Anknüpfungspunkte für aktuelle Themen wie Demokratiebewusstsein, Minderheitenrechte, Zivilcourage sowie Flucht und Migration geschaffen und methodisch vermittelt. Im Jahr 2022 hat der Verein Peršman in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten und mit Unterstützung der Plattform *_erinnern.at_* im Rahmen eines besonderen wissenschaftlich-praktischen Forschungsprojekts ein neues Workshop-Programm mit neuen Materialien und Dokumenten unter dem Titel „Widerstand, Zivilcourage und ich“ (Verein / Društvo Peršman 2021) herausgegeben, das sich insbesondere für die Vermittlungsarbeit mit jüngeren Besucher*innen etwa ab der 8. Schulstufe eignet. Das neue Programm wird zukünftig ergänzend zum bereits bestehenden Konzept des Vereins für Lernende ab der 10. Schulstufe (konzipiert und erstellt von Dr. Jonas Kolb) mit dem Titel „Minderheitenrechte – Zivilcourage – Widerstand“ zum Einsatz kommen. Beide Programme setzen sich zum Ziel, geschichtliches Wissen zu vermitteln, und bieten gleichzeitig Möglichkeiten zum Transfer dieses Wissens hin zu Themen der Gegenwart bzw. Zukunft.

In den Inputphasen wird den Schüler*innen Grundwissen über die Themen in Bezug auf die Gedenkstätte vermittelt. Fokussiert werden dabei die Geschichte des Peršmanhofs und seiner Bewohner*innen, die Geschichte des antifaschistischen Widerstands in Kärnten / Koroška und die Geschichte der Kärntner Slowen*innen zwischen Widerstand und Verfolgung. In den Gruppenarbeitsphasen soll der Peršmanhof und seine Geschichte über vier unterschiedliche mediale Zugänge (Graphic Novel, Zeitzeuginnen-Video, Widerstandslieder und Denkmal) erfahrbar gemacht werden. Den Schüler*innen soll somit ein breites Angebot an medialen Anknüpfungspunkten und Erkundungsmöglichkeiten geboten werden. Die Berücksichtigung und Einbeziehung der Interessen und Hintergründe der Jugendlichen ist ein besonderer Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit, da hierdurch Lernprozesse angestoßen werden können. Dass sich der Peršmanhof als Gedenkstätte und Museum als Lernort in Kärnten / Koroška befindet und somit auch im Rahmen von schulischen Halbtagesexkursionen besuchbar ist, bietet zudem ausgezeichnete Möglichkeiten für die historisch-politische Bildungsarbeit (Danglmaier, 2020; Danglmaier et al., 2017).

Am Peršmanhof wird einerseits an den Kärntner (slowenischen) Widerstand gegen den Nationalsozialismus gedacht, andererseits den Opfern des Massakers am Peršmanhof und ebenso den Deportierungen der Kärntner Slowen*innen während des Nationalsozialismus. Viele dieser zeithistorisch für Kärnten / Koroška bedeutenden Themen sind Schüler*innen an Kärntner Schulen wenig bis gar nicht bekannt, was eine Bildungslücke darstellt, immerhin sind es zeithistorisch bedeutende Themen für das Bundesland. Zugleich sind es schwierige und belastende Felder, die einer sensiblen Bearbeitung im Bildungskontext bedürfen.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Die Fragestellungen des Forschungsprojekts lauteten:

1. Welches didaktische Material wäre am ehesten dazu geeignet, die komplexen und vielschichtigen Thematiken, die das Museum am Peršmanhof vermittelt, Schüler*innen der 8. und 9. Schulstufe näher zu bringen?
2. Welche methodisch-didaktischen Herangehensweisen bezogen auf die mit dem Peršmanhof verbundenen Thematiken eignen sich, um diese Zielgruppe thematisch anzusprechen und zu begeistern?
3. Welcher organisatorische Rahmen (bspw. Halbtags- oder Ganztagsworkshops vor Ort, schulische Vor- und Nachbereitung) eignet sich am ehesten, um Schulgruppen die Themen des Peršmanhofs näherzubringen?
4. Welche Rolle könnte bereits bestehendes, älteres didaktisches Material des Vereins / Društvo Peršman bei einer Aktualisierung des didaktischen Konzepts für jüngere als auch ältere Schüler*innen spielen?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Der größtenteils durch ehrenamtliche Arbeit getragene Verein / Društvo Peršman wurde in der Vergangenheit von einer Vielzahl verschiedener Personen geprägt, die im Verein diverse Funktionen innehatten oder auch loser mit dem Verein verbunden waren. Viele davon haben sich eine wertvolle Expertise in der praktischen Erinnerungsarbeit – und dabei insbesondere in der Jugendarbeit bezogen auf Erinnerungskultur in Kärnten / Koroška – erarbeitet, ihre Erfahrungen drohen aber mit zunehmendem zeitlichen Abstand zu ihrer Tätigkeit im Verein zu schwinden. Mittels Expert*inneninterviews wurden diese Erfahrungen und die Sichtweisen der Expert*innen strukturiert gesammelt, verglichen und zusammengefasst dargestellt. Zum Vergleich wird zusätzlich die Jugend- und Vermittlungsarbeit in anderen Institutionen (Mauthausen Komitee Österreich mit der KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Mauthausen Komitee Kärnten mit dem KZ-Außenlager am Loibl / Ljubelj) anhand von Expert*inneninterviews untersucht. Parallel dazu wurde eine wissenschaftliche Literaturrecherche durchgeführt, mit dem Ziel, die aktuelle Fachdidaktik zum Thema historische Wissensvermittlung und Erinnerungskultur aus theoretischer Perspektive zu beleuchten und darzustellen. Das in der Vergangenheit und bislang für Schulgruppen und Workshops genutzte didaktische Material des Vereins / Društvo Peršman wurde einer fundierten Analyse unterzogen. Als weitere Forschungsmethode kamen teilnehmende Beobachtungen zum Tragen, um Schulworkshops am Peršmanhof mit bereits bestehenden, älteren didaktischen Materialien strukturiert zu analysieren und ebenso, um das neu im Jahr 2022 erstellte didaktische Material evaluieren zu können. Die Ergebnisse fließen weiterhin in kommende Überarbeitungen aktueller didaktischer Materialien für den Verein / Društvo Peršman ein. Der gesamte Prozess wird im Rahmen einer von Katharina Wrolich, Studentin des Masterstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, erstellten Masterthesis wissenschaftlich begleitet und strukturiert dargestellt.

Vorläufige Ergebnisse

Das Museum in Peršman ist aus mehreren Gründen von besonderer Bedeutung für Kärnten / Koroška: Zum einen als Ort des Gedenkens an die hier Ermordeten, Mitglieder von drei Generationen der Familien Sadovnik und Kogoj. Zum anderen ist es nach wie vor das einzige Museum in Österreich, das sich in Form einer Dauerausstellung mit der Geschichte der Zwangsverfolgung der Kärntner Slowen*innen während des Zweiten Weltkriegs und dem Widerstand der Kärntner Slowenen gegen das NS-Regime beschäftigt. Das Museum Peršman trägt dazu

bei, dass dieser Teil der marginalisierten Vergangenheit langsam, aber sicher Teil des kollektiven Gedächtnisses der Region wird.

Insgesamt wurden vier Expert*inneninterviews durchgeführt, wovon zwei bereits analysiert wurden. Mit Gudrun Blohberger, einer langjährigen Obfrau des Vereins / Društvo Peršman und gegenwärtigen pädagogischen Leiterin der KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Manfred Morokutti, dem Obmann des Vereins Mauthausen Komitee Kärnten / Koroška, wurden Personen herangezogen, die bereits viel Erfahrung in der Vermittlungsarbeit von Jugendlichen gesammelt haben. Beide betonten die positiven Rückmeldungen der Schüler*innen und Lehrer*innen aufgrund direkten Austauschs, welcher bei der Vermittlung durch betreute Führungen in Museen und Gedenkstätten gewährleistet ist. Die Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten sollte daher unbedingt auf dem Fundament des Dialogs beruhen, denn jede Schüler*innengruppe bzw. Besucher*innengruppe habe eine eigene Dynamik, Vorwissen und Interessen, welche unweigerlich in die Vermittlung einfließen sollen. Im Fokus jeder Vermittlungsarbeit sollte daher der schüler*innenorientierte Zugang stehen.

Es sei von großer Bedeutung, unterschiedliche Sinne der Schüler*innen anzusprechen bzw. die Schüler*innen zum Entdecken anzuregen, ihnen eine Art „Spurensuche“ zur Verfügung zu stellen. Der große Vorteil des Standortes des Peršmanhofs sei die gewisse „Abgeschiedenheit“, die den Besucher*innen nicht nur geografisch, sondern auch kognitiv an einen anderen Ort bringe. Dies wäre die große Besonderheit des Museums am Peršmanhof, was es von den meisten anderen Museen unterscheide.

Auf die Frage „*Welches didaktische Konzept würde sich am ehesten für die Vermittlungsarbeit eignen*“ betonten beide Befragten in den Interviews den individuellen, kommunikativen Zugang zu den Gruppen. Es sollte genügend Freiraum für Diskussionen eingeräumt werden. Ein gewisses Vorwissen der Schüler*innen sollte jedenfalls vorhanden sein, da es sonst den zeitlichen Rahmen der Vermittlungen sprengen würde, was indirekt die Notwendigkeit guter Vorarbeit und Vorbereitung der Lehrpersonen untermauert. Eine weitere Eigenheit und somit auch ein weiterer Vorteil des Museums am Peršmanhof sei der Fokus auf das Thema Widerstand gegen das NS-Regime, welches vor allem für Jugendliche ein durchaus fesselndes und greifendes Thema sei.

Als Kooperationsergebnis zwischen dem Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung der Pädagogischen Hochschule Kärnten, dem Društvo / Verein Peršman und der Plattform *_erinnern.at_* entstanden neue didaktische Materialien für die thematische Vermittlungs- und Bildungsarbeit mit Schulklassen und Gruppen vor Ort als auch zur Vor- und Nachbereitung an Schulen. Dieses Material eignet sich vorläufigen Erkenntnissen nach sehr gut für die Arbeit mit Jugendlichen, insbesondere auch für die jüngere Zielgruppe ab der 8. Schulstufe. Bestehendes, älteres didaktisches Material kann vom Verein / Društvo Peršman weiterhin für ältere Schüler*innengruppen genutzt werden, insbesondere wenn ausreichend Zeit für Workshops vor Ort gegeben ist. Auf Empfehlung des Projektteams der PHK hin wird der Verein / Društvo Peršman in Zukunft mehr Fokus darauflegen, Schulgruppen einzuladen, die wenig Vorwissen zur Thematik haben.

Dauer September 2021 bis September 2023

Kooperationen Das Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung der Pädagogische Hochschule Kärnten kooperiert in diesem Projekt mit dem Verein / Društo Peršman und der österreichweiten Plattform [_erinnern.at_](https://erinnern.at/).

Literatur

- Danglmaier, N., Hudelist, A., Wakounig, S., & Wutti, D. (Hrsg.): *Erinnerungsgemeinschaften in Kärnten/ Carinthia. Eine empirische Studie über gegenwärtige Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus in Schule und Gesellschaft*. Hermagoras/Mohorjeva.
- Wutti, D., Danglmaier, N., & Hartmann, E. (Hrsg.): *Erinnerungskulturen im Grenzraum*, Hermagoras/Mohorjeva.
- Društo/Verein Peršman (Hrsg.): *Minderheitenrechte – Zivilcourage – Revolte*. Druckfrisch.
- Društo/Verein Peršman (Hrsg.) (2021): *Widerstand, Zivilcourage und ich*. Druckfrisch.
- Rettl, L., Blohberger, G., Zveza koroških partizanov / Verband der Kärntner Partisanen, & Društo / Verein Peršman (Hrsg.) (2014): *Peršman*. Wallstein.

Professionsforschung und Forschung im Bereich Schulentwicklung

Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen

Kurztitel: VIPS

Karin Herndler-Leitner, Almut E. Thomas

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) durch Österreich im Jahr 2008 und der Einführung eines Inklusionsbegriffes, der alle Diversitätsbereiche umfasst (Ainscow et al., 2009; Biewer & Schütz, 2016), haben die Anforderungen an Schulen und Lehrer*innen hinsichtlich der Realisierung von Inklusion zugenommen (Ainscow et al., 2009; Biewer & Schütz, 2016). Da es in Österreich seitens des Bundes keine einheitliche Strategie für die Umsetzung von Inklusion gibt, liegt die Verantwortung bei den Ländern und Gemeinden (Feyerer & Holzinger, 2017). Das Forschungsprojekt VIPS (Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen) wurde mit dem Anspruch initiiert, Realisierungsformen von Inklusion – förderlich oder hinderlich – an österreichischen Schulen aufzuzeigen. Ziel war eine unvoreingenommene Bestandsaufnahme von konkreten Realisierungsformen, Strukturen und Praktiken im Kontext inklusiver Bildung in den Bundesländern Kärnten, Steiermark und Burgenland. Im Rahmen dieser Studie wurde von einem erweiterten Inklusionsverständnis ausgegangen, das den Fokus auf die Diversität von Lerngruppen unter Einschluss aller Diversitätsbereiche legt (Ainscow et al., 2009; Wohlfahrt et al., 2015).

In den Ausführungen der UNESCO (2014) heißt es, dass allen Menschen unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen bzw. sozialen und ökonomischen Voraussetzungen die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen sind, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben. Dieses Ziel der UNESCO wird bereits in der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994; Artikel 3) erwähnt, in welcher gefordert wird, dass alle Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen (UNESCO, 1994). Dieses Verständnis findet sich auch in den *Guidelines for Inclusion* wieder, die sich auf alle Kinder und Jugendliche beziehen, die von Ausschluss und Marginalisierung bedroht sind (UNESCO, 2005). Trotz der internationalen Konventionen ist der Inklusionsbegriff im deutschsprachigen Raum dennoch häufig sonderpädagogisch besetzt. Erst in den letzten Jahren weitete sich der Begriff zugunsten eines breiten Inklusionsverständnisses aus (Biewer & Schütz, 2016).

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

Das Projekt wurde von folgenden Forschungsfragen geleitet:

1. Welche Strukturen und Praktiken sind an Volksschulen (Steiermark, Kärnten und Burgenland) in Bezug auf ein breites Verständnis von Inklusion etabliert?
2. Welche Strukturen und Praktiken werden von Schulen und Lehrer*innen (Steiermark, Kärnten und Burgenland) als förderlich / hinderlich erlebt?

Studiendesign und Forschungsmethoden

In Kärnten, der Steiermark und dem Burgenland wurden insgesamt elf Fokusgruppendifkussionen mit 31 Lehrpersonen und 19 Schulleitungen geführt, wobei vier Schulleitungen auch als Lehrpersonen arbeiteten und somit die Perspektive von beiden Rollen vertraten. Erhoben wurde im Oktober und November 2020, sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum. Bei den elf Fokusgruppendifkussionen wurden Schulleitungen und Lehrpersonen von großen Schulstandorten, aber auch von kleinen Dorfschulen befragt. Mittels theoretical sampling (Lamnek, 2010) wurde auf eine vergleichbare Zusammensetzung der Gruppen in den Bundesländern geachtet. Die jeweiligen Realisierungsvarianten inklusiver Strukturen und Praktiken wurden in Gruppen diskutiert, wobei die Dauer der Diskussionen zwischen 73 und 131 Minuten lag. Die Gesamtinterviewzeit der Fokusgruppendifkussionen erstreckte sich auf 17 Stunden und 51 Minuten. Die Aufzeichnungen wurden in Standardsprache transkribiert und mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), getrennt nach den Zielgruppen der Schulleiter*innen und der Lehrpersonen unter Verwendung des Programms MAXQDA, ausgewertet. Die Kategorien wurden zunächst deduktiv aus dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) abgeleitet und durch induktiv gebildete Kategorien ergänzt. Durch komparative, fallübergreifende Analysen wurden durchgehende Muster und Trends in den Aussagen identifiziert, um daraus Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für gelingende Inklusion abzuleiten.

Ergebnisse und Diskussion

Ergebnisse der Schulleitungen wurden bereits publiziert (Thomas et al., 2021), eine Veröffentlichung zu den Ergebnissen der Lehrpersonen ist in Vorbereitung (Komposch et al., in Vorbereitung). Im Folgenden soll ein Auszug aus den Ergebnissen präsentiert werden. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt auf vier Ebenen.

- Schule: Was trägt auf Schulebene zum Gelingen von Inklusion bei?
- Lehren und Lernen: Was kennzeichnet erfolgreichen inklusiven Unterricht?
- Rahmenbedingungen: Welche äußeren Bedingungen fördern Inklusion?
- Professionalisierung: Was kann Aus-, Fort- und Weiterbildung für Inklusion leisten?

Was trägt auf Schulebene zum Gelingen von Inklusion bei?

Inklusive Werte und Haltungen: Ein inklusives Menschenbild und die Bereitschaft, Vielfalt als Bereicherung zu sehen, werden von den Befragten als Fundament gesehen. Individuelle Haltungen werden dabei zwar als hilfreich, aber nicht als ausreichend erachtet. Es bedarf einer gemeinsamen Vision von Inklusion aller am Bildungsprozess Beteiligten. Eine solche Vision sollte hinsichtlich der zu erreichenden Ziele und der Entwicklungsperspektiven alle Facetten von Diversität berücksichtigen.

Inklusionsverständnis: Bedeutsam ist ein alle Diversitätsbereiche umfassender Inklusionsbegriff (Ainscow et al., 2009; Biewer & Schütz, 2016), der auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf einschließt.

Beziehungsebene: Die Basis für das Gelingen von Inklusion ist eine gute Beziehung zwischen allen Beteiligten. Für die Lehrpersonen ist eine gute Beziehung zur Schulleitung wichtig, Schulleitungen halten sowohl ihre Beziehungen zum Team als auch jene innerhalb des Teams für wichtig.

Führung, Engagement und Wertschätzung durch die Schulleitung: Der Führungsqualität der Schulleitung wird eine bedeutsame Rolle zugeschrieben. Als förderlich erlebt werden Klarheit, verbindliche Leitbilder und Vereinbarungen sowie eine Haltung, die innovative pädagogische Entwicklungen unterstützt. Schulleiter*innen sehen im Engagement der Lehrer*innen eine zentrale Bedingung für die Förderung inklusiver Prozesse innerhalb der Schulentwicklung

Zusammenarbeit: Teambildung und Teamarbeit: Gute Zusammenarbeit wird als Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion gesehen, ist aber selbst von vielen Faktoren abhängig. Daher kommt Teambildungsprozessen große Bedeutung zu.

Was kennzeichnet erfolgreichen inklusiven Unterricht?

Inklusive Lernumgebungen: Offener Unterricht und heterogene Klassen sind gute Voraussetzungen für inklusiven Unterricht. Lehrpersonen sehen im erfahrungs- und handlungsorientierten sowie im entdeckenden und forschenden Lernen gute Ansätze zur gemeinsamen Bildungsarbeit in differenzierter und individualisierter Form. Lernumgebungen müssen gut strukturiert vorbereitet sein und zum selbst-regulierten Lernen einladen. Die Umsetzung innovativer pädagogischer Konzepte wird als Mehrwert für alle Schüler*innen – unabhängig von ihren jeweiligen Diversitätsmerkmalen – gesehen. Besonders das Konzept der Mehrstufenklassen mit seiner inhärenten Heterogenität bewährt sich im Hinblick auf Inklusion.

Soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung: Für Lehrpersonen ist soziales Lernen das Fundament einer inklusiven Schule, dem genügend Raum gewidmet wird und das regelmäßig in dafür vorgesehenen Zeitfenstern stattfindet. Durch soziales Lernen kann die Integration gefördert und das Klassenklima verbessert werden.

Digitale Medien: Teilhabechancen und Lernfelder: Der Einsatz digitaler Medien und assistiver Technologien für Schüler*innen mit Behinderungen ermöglicht ein individuelles und differenziertes Eingehen auf ihre Bedarfe und ihre spezifischen Lernprozesse. Es erscheint auch bedeutsam, dass Schüler*innen einen kritisch-kompetenten Umgang mit digitalen Medien erlernen. Bei Schüler*innen mit einem überdurchschnittlich hohen Medienkonsum im häuslichen Umfeld, ist zu überlegen, inwiefern der Einsatz digitaler Medien in der Schule sinnvoll ist.

Leistungsrückmeldung und -beurteilung: Verschiedene Formen der Leistungsrückmeldung an Kinder und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte wie z. B. Lernzielkataloge, Kind-Eltern-Lehrer*innen-Gespräche, Portfolios, Lerntagebücher, Kompetenzraster und verbale Beurteilung werden in Klassen mit hoher Heterogenität als zentrale Gelingensbedingung für die leistungsbezogene Kommunikation ge-

sehen. Die verpflichtende Leistungsbeurteilung mit Noten wird hingegen als Herausforderung und Rückschritt wahrgenommen.

Welche äußeren Bedingungen fördern Inklusion?

Bildungspolitischer und gesetzlicher Rahmen: Inklusion ist nicht nur ein bildungspolitisches, sondern auch ein gesellschaftspolitisches Thema. Die Zusammenschau der gesellschaftspolitischen Dimension und der bildungspolitischen Dimension von Inklusion wird als eine der Voraussetzungen genannt, damit Inklusion im Bildungsbereich gelingt. Die Befragten nehmen eine Verpflichtung zu Inklusion ohne adäquate Unterstützungsmaßnahmen wahr.

Personelle, materielle und räumliche Ressourcen: Schulleitungen verweisen darauf, dass vorhandene Ressourcen durch fehlende Autonomie seitens der Schulleitungen und aufgrund mangelnder schulübergreifender Konzepte nicht immer optimal genutzt werden können. Sie fordern, dass für inklusive Settings vergleichbare Ressourcen wie für Sonderschulen zur Verfügung gestellt werden. Auf die Möglichkeit Ressourcen von außerschulischen Institutionen zu generieren (Ver-eine, Sponsoring, Drittmittel) wird ebenfalls verwiesen.

Deutsch als Zweitsprache: Inklusives Sprachlernen: Sowohl Lehrpersonen als auch Schulleitungen sehen in Deutschförderklassen keinen inklusiven Ansatz. Um die Unruhe, die durch den ständigen Wechsel zwischen Lerngruppen und Förderangeboten entsteht, zu verringern, bedarf es einer Rhythmisierung des Schulalltags unter Einsatz von Ritualen. Im Bereich der Sprachenbildung ist die „richtige“ Durchmischung ein zentrales Thema, um eine förderliche Sprachlernumgebung zu gewährleisten und Peer Learning zu ermöglichen.

Was kann Aus-, Fort- und Weiterbildung für Inklusion leisten?

Fach- und Methodenkompetenz: Lehrpersonen verweisen auf die Bedeutung einer fundierten pädagogischen Ausbildung für alle in einer Inklusionsklasse tätigen Personen – insbesondere auch für Schulassistent*innen. Wünschenswert wären sowohl übergreifendes Wissen als auch spezifische Expertise.

Personale Kompetenz: Lehrpersonen benötigen zur professionellen Reflexion der persönlichen Haltungen und des eigenen Handelns Begleitung in Form von Coaching, Mediation und Supervision. Dies sollte schon in der Lehramtsausbildung als Fixpunkt verankert werden und im Beruf einer Lehrperson wie in anderen Sozialberufen – fest etabliert sein. Schulleitungen sehen in den personalen Kompetenzen der Lehrpersonen die Basis für die Arbeit in inklusiven Settings.

Dauer Ursprüngliche Dauer: Oktober 2019 bis September 2021; pandemiebedingt musste das Projekt um ein Semester, nämlich bis Februar 2022, verlängert werden.

Kooperationen An der Studie waren Mitglieder der Teilforen Inklusive Pädagogik und Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit des Forums Primar des Pädagogischen Hochschulverbundes Süd-Ost beteiligt.

Pädagogische Hochschule Kärnten — Viktor-Frankl-Hochschule
 (weitere Partnerin in Kärnten: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Silvia Guggenbichler)
 Pädagogische Hochschule Steiermark (5 Personen)
 Private Pädagogische Hochschule Augustinum / Universität Graz (2 Personen)
 Private Pädagogische Hochschule Burgenland (2 Personen)

Literatur

- Ainscow, M., Booth, A., & Dyson, A. (2009). Inclusion and the standards agenda: Negotiation policy pressures in England. In P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *Inclusion and Diversity in Education* (Bde. 1–4, S. 14–28). SAGE.
- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). utJulius Klinkhardt.
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.
- Feyerer, E., & Holzinger, A. (2017). Inklusive Bildung. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der Bildungslandschaft* (S. 204–215). Waxmann.
- Komposch, U., Thomas, A., Herndler-Leitner, K., Burger, E. M., & Krojer, E. (in Vorbereitung). *Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen*.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch; [Online-Materialien]* (5., überarb. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlag.
- Thomas, A. E., Herndler-Leitner, K., Paleczek, L., & Levc, B. (2021). Was können Schulleitungen tun, um inklusive Kulturen, Praktiken und Strukturen zu fördern? *Erziehung und Unterricht*, 172(5–6), 424–430.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224?posInSet=2&queryId=4de5d163-adc5-4543-b5ca-fd187a365f0c>
- UNESCO (Hrsg.). (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen.
- Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K., & Stanzel-Tischler, E. (2015). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Leykam.

Indikatoren zum fachlichen Professionsverständnis erfahrener Kärntner Geschichtslehrer*innen

Erste Ergebnisse einer Teilstudie zum Projekt: Fachliches Professionsverständnis und Professionalisierungsentwicklung von Geschichtslehrer*innen

Cornelia Klepp, Christian Pichler
Mitarbeit: Almut E. Thomas

Projektbeschreibung

Das Forschungsprojekt untersucht die Veränderung des domänenspezifischen Professionsverständnisses junger Menschen von der Studienwahl bis zur Konsolidierung früher Praxiserfahrungen. Im Fokus der Untersuchung steht die Wirkmächtigkeit fachlicher und fachdidaktischer Ausbildung bezüglich erwarteter Modifizierungen persönlicher Überzeugungen zum Rollenverständnis und zur Lehrkonzeption (Klepp et. al., 2021).

Da es sich bei der Zielgruppe um Studierende nach den grundlegend umgestalteten curricularen Vorgaben der Lehrer*innenbildung Neu (seit 2015/16 in Kraft) handelt, war vorab die fachliche Vorstellungswelt der im Dienst stehenden Geschichtslehrer*innen Kärntens aller Schultypen zu erheben. Diese Kohorte bildet die Kontrollgruppe für vermutete Veränderungen, weil die meisten Lehrer*innen noch durch die in den 1970er und 1980er Jahren geschaffenen Ausbildungssysteme sozialisiert worden sind (Grimm, 2001; Hasberg, 2010). Ihr Professionsverständnis, so die Annahme, dürfte im Kontrast zur Vorstellungswelt gegenwärtiger Studierender stehen. Erste Ergebnisse zum domänenspezifischen Professionsverständnis erfahrener Lehrpersonen sind somit Gegenstand dieses Beitrags.

Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Hypothesen:

1. Die Ausbildung zu Geschichtslehrer*innen erfolgt bewusst aufgrund fachlicher Neigung und die Wahl des Fachs Geschichte wird gegenüber dem Zweit- bzw. Drittfach präferiert (Cramer, 2012).
2. Erfahrene Geschichtslehrer*innen verfügen sowohl über ein konsolidiertes Professionsverständnis als auch über ausgereifte Rollen- und Lehrkonzepte (vgl. Daumüller, 2014; Messner & Buff, 2007; Nitsche, 2019).
3. Es gibt eine Divergenz in der fachlichen Professionsentwicklung und in der Ausformung des Professionsverständnisses zwischen den Absolvent*innen vormaliger Ausbildungssysteme an Universitäten und an Pädagogischen Akademien (PÄDAK) bzw. Hochschulen (PH): Dominanz fachlicher Überzeugungen (AHS/BHS) versus pädagogisch-didaktischer (MS/PTS) (Hasberg, 2010).

Fragestellungen:

1. Welche Faktoren prägen bzw. prägten das fachliche Professionsverständnis erfahrener Geschichtslehrer*innen?
2. Welche Veränderungen ihrer fachlichen Überzeugungen haben Sie im Laufe ihres individuellen Professionalisierungsprozesses an sich wahrgenommen?

Die Teilstudie „Indikatoren zum fachlichen Professionsverständnis erfahrener Kärntner Geschichtslehrer*innen“ wurde im Sommersemester 2022 durchgeführt und war als Vollerhebung in Form einer Fragebogenuntersuchung konzipiert. Das Lukrieren des Datenmaterials wurde von der Bildungsdirektion (BD) unterstützt. Im Beobachtungszeitraum (Schuljahr 2021/22) unterrichteten an den 119 Kärntner Schulen, die eine Sekundarstufe führen, 448 Lehrer*innen das Fach Geschichte und Politische Bildung (siehe Tabelle 1). Der Zeithorizont des Sammelns der Praxiserfahrung der Proband*innen reicht von einem bis zu 38 Dienstjahren. Sie haben folglich ihre Ausbildung zwischen den frühen 1980er Jahren und um 2020 genossen.

Im selbst entwickelten Fragebogen, dessen Tauglichkeit anhand von ausgewählten Personen überprüft wurde, kamen offene und geschlossene Erhebungsformate zur Anwendung. Die zu untersuchenden Bereiche wurden der Literatur (Nitsche, 2019; Daumüller, 2014) entnommen. Die Befragung der Proband*innen erfolgte hinsichtlich ihrer

- Erfahrungen zur individuellen fachlichen Professionsentwicklung: z. B. soziale Aspekte, Bildungslaufbahn, Motive Geschichtslehrer*in zu werden (Demantowsky, 2013) und der
- dominierenden Einstellungen zu zentralen fachlichen und fachdidaktischen Aspekten ihres Berufs: z. B. epistemologische Überzeugungen, persönlicher Teaching- und Learning-Beliefs, fachliche Selbstkonzepte (Nitsche, 2019).

In einem ersten Schritt wurde der Fragebogen via E-Mail an alle AHS/BHS-Geschichtslehrer*innen ausgesendet. Grundlage dafür war ein E-Mail-Verteiler, der der Projektleitung von der Bildungsdirektion zur Verfügung gestellt wurde. Zielgruppe waren 248 Lehrpersonen an 47 Schulen. Knapp 14 Tage später wurde ein „Reminder“ verschickt. Die Übermittlung des Fragebogens an die MS/PTS-Geschichtslehrer*innen (200 Lehrpersonen aus 72 Schulen) gestaltete sich komplizierter, da über die Bildungsdirektion kein Adressenmaterial generiert werden konnte. Das Projektteam musste mit einer Namensliste, gegliedert nach Schulstandorten, arbeiten. Die Fragebögen wurden daher via Direktionen an die Lehrpersonen verteilt, was die Schulleitungen mit unterschiedlicher Empathie unterstützten. Mangels direkten Kontakts nahm die Projektleitung hier von einem „Reminder“ Abstand und kontaktierte stattdessen die Direktionen größerer Schulstandorte telefonisch, mit dem Ersuchen, den Fragebogen an die Lehrer*innen weiterzuleiten.

Beschreibung der Stichprobe

Die Rücklaufquote beträgt in der Kohorte der AHS/BHS-Lehrer*innen 37,1 %, in der Gruppe der MS/PTS-Lehrer*innen 40,5 %. Angesichts der komplexen Bedin-

Studiendesign und Forschungsmethoden

gungen ist ein Rücklauf von 38,62 % (173 von 448 ausgesendeten Fragebögen) zufriedenstellend (siehe Tabelle 1). Das Datenmaterial ermöglicht aussagekräftige Ergebnisse. Laut MS-Forms betrug die durchschnittliche Ausfülldauer knapp 30 Minuten. Die Ergebnisse sind als Excel-Liste generiert worden und konnten in SPSS ausgewertet werden. Es fällt auf, dass nahezu alle Teilnehmer*innen den gesamten Fragebogen ausgefüllt haben. Nur eine Person hat abgebrochen, dieser Fragebogen wurde ausgeschieden.

Schulform	Schulen	Lehrer*innen	Rücklauf	Quote
AHS	22	160	92	37,10 %
BHS	25	88		
MS/PTS	72	200	81	40,50 %
Summe	119	448	173	38,62 %

Tabelle 1: Schulen, Lehrer*innen, Rücklaufquote

Vorläufige Ergebnisse

Zur beruflichen Sozialisation

Alle Personen gaben an, österreichische Staatsbürger*innen zu sein. Der Indikator Geschlechterverteilung weist 68,4 % weibliche und 31,6 % männliche Proband*innen aus. Bis auf vier Personen gaben alle Deutsch als Erstsprache an. Die Studienberechtigung haben knapp 56 % durch eine AHS-Matura und ca. 36 % durch eine BHS-Reifeprüfung erlangt. Etwa 8 % haben alternative Wege (z. B. Studienberechtigungsprüfung) eingeschlagen. Die Frage nach der Einrichtung, an der die Lehramtsstudien absolviert wurden, ergibt folgendes Bild (siehe Abbildung 1):

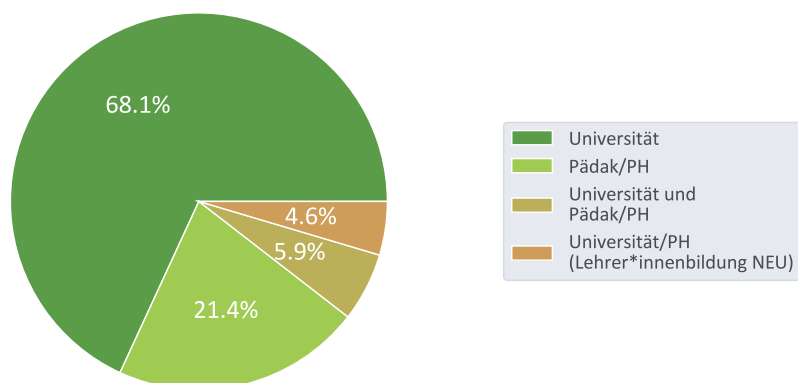


Abbildung 1: Ausbildungseinrichtung, Angaben in Prozent

Aktuell unterrichtet die Mehrheit (38,7 %) an einer MS, gefolgt von 34,7 % an einer AHS, 20,8 % an einer BHS und 2,9 % an einer PTS.

Zu den Berufswahlmotiven

Die wichtigsten Entscheidungsmotive für den Lehrberuf waren „Freude am Vermitteln von Inhalten“ (97,1 %), „die Arbeit mit jungen Menschen“ (95,3 %) und die Erwartung, „einen interessanten und abwechslungsreichen Beruf gewählt zu haben“ (87,8 %). Hoch bewertet wurden zudem „fachliche Interessen“ (87,6 %) und die Möglichkeit zur „Mitgestaltung der Zukunft von Kindern und Jugendlichen“ (87,2 %). Kaum eine Rolle spielten hingegen der „Rat bzw. [die] Empfehlung anderer“ (7,7 %), der genealogische Gesichtspunkt „Ich entstamme einer Lehrer*innenfamilie“ (12,1 %) und der Standesaspekt „Ansehen“ (13 %). Die Proband*innen trafen ihre Berufswahl somit tendenziell in einem hohen Maß aus idealistischen Motiven. Gängige Klischeevorstellungen spielen eine untergeordnete Rolle. Dieses altruistisch-engagierte Bild wird durch die Untersuchungen zu den Erwartungen an den Beruf (rückblickend) gefestigt. Außerordentlich hohe Zustimmung erreichte die Aussage „Ich wollte ein*e gute*r Lehrer*in werden“ (97,1 %). Den erfahrenen Lehrpersonen scheint weiters klar gewesen zu sein, einen Beruf mit dem Erfordernis lebenslangen Lernens gewählt zu haben: „Mir war bewusst, dass ich mich nach dem Studium permanent persönlich weiterbilden würde müssen“ (86,5 %). Nur 15,2 % erwarteten „nach dem Abschluss fertig ausgebildet zu sein“. Von untergeordneter Bedeutung waren gängige Stereotype, wie z. B.: „Ich ging davon aus, Nebenbeschäftigungen meiner Neigung ausüben zu können“ (4,7 %) oder die Hoffnung auf Karrieren (9,9 %).

Fachwahl

Bei den Motiven zur Wahl des Fachs Geschichte und Politische Bildung überraschen die Ursprünge fachlichen (historischen) Interesses. Zwar steht mit 89,2 % das „Gespräch zu historischen bzw. politischen Themen“ (in unterschiedlichen Kontexten) an der Spitze der Nennungen. Knapp dahinter reihen sich jedoch Impulse aus diversen visuellen Medien ein: „Dokumentarfilm“ (87,4 %), „Historienfilm“ (87,3 %), „Fernsehen“ (83,1 %) bis hin zu „Spielfilmen“ (82,3 %). Einen etwas geringeren Stellenwert räumen die Befragten hingegen dem Wirken des/der „eigenen*r Geschichtelehrers*in“ (70 %) bzw. des „von mir erlebten Geschichtelehrers“ (69 %) ein. Eine geringe Rolle für die Wahl dieses Fachs spielt außerdem die intrinsische Motivation zu „aktivem gesellschaftlichem Engagement“ (33,1 %) oder der Ansporn durch „eine bestimmte Persönlichkeit“ (32 %). 71,3 % der befragten Lehrer*innen geben an, dass die Wahl dieses Studiums von niemandem empfohlen worden sei.

Epistemologische Überzeugungen

Befragt nach eigenen Vorstellungen von „historischem Lernen“, steht an der Spitze der Bewertungshierarchie die Kategorie „Schaffung von Problembewusstsein“ (97 %), gefolgt von „Schüler*innen sollen ein verantwortliches, selbstständiges, reflektiertes Handeln lernen“ (93,5 %) und man solle „mit den Schüler*innen über differenzierte Auffassungen zu historischen und politischen Fragen / Inhalten / Themen zu diskutieren lernen“ (90,9 %). Nicht ganz 90 % Zustimmung erreichten: „den Schüler*innen [sollen] historische Sachverhalte durch klare und verständliche Darstellungen“ nahegebracht (keine „Fachvorlesungen“) und es soll „den Dingen auf den Grund gegangen, hinter die Kulissen geschaut“ werden.

Mit dem Ergebnis korreliert folgerichtig eine hohe Bewertung der Bedeutung von Lernzielen, wenn auch in einer Mischung aus tradierten Bildungsvorstellungen (z. B. Allgemeinbildung, historisches Wissen) und neueren geschichtsdidaktischen Prinzipien. So wird z. B. der „Politischen Bildung“ (95,8 %), einer grob skizzierten „Allgemeinbildung“ (94,6 %), dem Herstellen-Können von „Kausalitäten historischer Ereignisse“ (93,4 %), einem „Verständnis für das Phänomen Zeit“ (86 %), dem „Exemplarische[n] Darstellen von Geschichte und Politischem“ (83,8 %) und der Fähigkeit zur Bildung von „Moral und von Werturteilen“ (83,1 %) ein hoher Stellenwert eingeräumt, während die Befragten z. B. dem „Abgleich von Vorstellungen über Geschichte“ eine niedrigere Bedeutung zumessen (69,7 %). Interessant ist der Stellenwert des Erwerbs von deklarativem Wissen: „Fakten und Geschichtswissen (insbesondere in ihrer Chronologie)“ werden nur von 61,3 % als zentral angesehen. Auch dieses Ergebnis widerspricht gängigen Vorstellungen von Geschichtsunterricht.

Noch schärfer gezeichnet wird das Bild dort, wo eindeutig geschichtsdidaktische Prinzipien zu bewerten gewesen sind. So wird der Kategorie „Perspektive“ eine hohe Relevanz attestiert: „Der Vergleich der Perspektive verwendeter Quellen und die Klärung der eigenen Sichtweise darauf sind zentral für die historische Erkenntnis“ (83 %); desgleichen die Einsicht, dass auch „Quellen perspektivisch sind“ (77,6 %). Eine Majorität befürwortet den Aufbau von Rekonstruktionskompetenz: „Geschichte ist eine begründbare Rekonstruktion vergangener Ereignisse / Phänomene / Verläufe auf der Basis verfügbarer Quellen und Darstellungen“ (71,5 %) und die Bildung des Bewusstseins bei Schüler*innen, dass Geschichte nur einen kleinen Ausschnitt des Vergangenen aufhellt: „Geschichte ist ein kleiner erzählter Abschnitt aus dem ‚Universum des Historischen‘“ (66,9 %). Gleichzeitig meinen bloß 11,4 %, „Geschichte bildet die Vergangenheit ab, wie sie wirklich war“ und 23,6 % glauben, „Vergangenheit und Geschichte stimmen überein“. Auch diese Werte dokumentieren mehrheitlich ein fachliches Professionsverständnis auf der Höhe der Zeit.

Rollenverständnis

Bezogen auf Rollen- und Lehrkonzepte zeigt sich, dass die Befragten „pädagogischen und allgemein didaktischen Kenntnisse[n]“ mit 80,6 % Zustimmung signifikant mehr Gewicht zumessen als etwa den „Inhalten der Fachwissenschaft“ (67,5 %). Eine untergeordnete Rolle spielt die Bedeutung normativer Vorgaben. In einer „Arbeit anhand des Lehrplans (amtliche Vorgabe)“ sehen bloß 38,9 % eine gewisse Priorität, gar nur 7,2 % verleihen dieser Kategorie hohe Bedeutung. Auffällig ist bei dieser Fragenbatterie ein Trend zur Indifferenz. Je nach Fragestellung deklarieren sich zwischen 20 % und 50 % als unentschlossen.

Was Lehrkonzepte anlangt, dominieren dialogische Formen von Unterrichtsgestaltung: „der Lehrer*innen-Schüler*innendialog als Unterrichtsform“ (92,9 %) und „die Diskussion als Lerngelegenheit“ (90,4 %) knapp vor monologischem Lehren: „das Vortragen / Erzählen durch die Lehrperson“ (86,7 %). Untergeordnete Bedeutung wird – wiederum überraschend – der „Arbeit mit dem Schulbuch“ (35,9 %) zugeschrieben. Nur 2,9 % geben an, dass sie das für sehr wichtig erachten, knapp 43 % positionieren sich hier in der Mitte.

Resümee

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung zeichnen ein unerwartet idealisiertes Bild vom fachlichen Rollen- und Lehrkonzept erfahrener Lehrpersonen in Kärnten. Tendenziell scheint es den gegenwärtigen Standards der Fachdidaktik zu entsprechen und gängige Klischees zu widerlegen. Es wird an der detaillierten Auswertung der Daten nach Dienstalter und Schulform liegen, um eine differenziertere Sicht zu gewinnen. Möglicherweise verleitet das Erhebungsinstrument Fragebogen zu gefälligen Antworten. Sollte sich dieser Verdacht bestätigen, werden zusätzlich qualitative Interviews zu führen sein, die die Konzepte der Fragebogen-Items in ihrer inhaltlichen Tiefe ausleuchten.

Wintersemester 2021/22 bis Wintersemester 2023/24 (Phase I und II)

Dauer

Bildungsdirektion Kärnten

Kooperation

Literatur

- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Verlag Julius Kinkhardt KG.
- Daumüller, M. (2014). *Lehrgeschichten. Lerngeschichten. Lebenskonstruktion. Wie Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer ihre Berufserfahrungen organisieren*. Ars et Unitas.
- Demantowsky, M. (2013). Zur Sozialisation von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. In S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, M. Demantowsky & A. Kenkmann (Hrsg.). *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern, Nationale und internationale Perspektiven* (S. 133–138). V & R unipress.
- Grimm, G. (2000). *Universitäre Lehrerbildung in Österreich. Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart*. Waxmann.
- Grimm, G. (2001). Universitäre Lehrerbildung in Österreich. *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung* 6, H. 2, 151–171.
- Hasberg, W. (2010). Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9, 159–179.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 249–267). Böhlau-Verlag.
- Klepp, C. & Pichler, C. (2021). Fachliches Professionsverständnis von Geschichtslehrer*innen und Professionalitätsentwicklung. Eine Fallstudie am Standort Kärnten. *Forschungszeitung* 12 (2022), 35–37.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen Als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung* 18, H. 2, 157–171.
- Messner, H. & Buff A. (2007). Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In P. Gautschi, D. Moser, K. Reusser & P. Wiher Pit, *Geschichtsunterricht heute - Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. h.e.p. der bildungsverlag, S. 143–176.
- Nitsche, M. (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. h.e.p. der bildungsverlag.

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

Elisabeth Nuart

Mitarbeiter*innen: Jonas Claußen, Sabine Müller,
Michaela Pötscher-Gareiß

Projektbeschreibung

Das österreichweite Schuleingangsscreening (SES) soll als standardisiertes Verfahren dazu beitragen, die Bildungschancen aller Kinder zu erhöhen und zu sichern. Nach einer Pilotphase steht das Instrument allen österreichischen Volksschulen zur Verfügung, von einem verpflichtenden Einsatz wurde aufgrund von Rückmeldungen bislang jedoch abgesehen. Dies weist darauf hin, dass Schulen den Einsatz unterschiedlich einschätzen und sich im Hinblick auf die Gestaltung des Überganges vom Kindergarten in die Volksschule an verschiedenen Konzepten orientieren. Eine zentrale Differenzlinie in (früh-)pädagogischen Diskursen verläuft hier zwischen einem Präventions- bzw. Kompensationsparadigma und einem Diversitäts- und Inklusionsparadigma, worauf auch Smidt und Schmidt (2018) hinweisen, wenn sie für die Frühpädagogik ein Spannungsfeld von kompensatorischen Ansätzen auf der einen und ressourcen- und stärkenorientierten Ansätzen auf der anderen Seite konstatieren. Dieses Spannungsfeld zeigt sich auf der Diskurs- und der Handlungsebene auch in Fragen zur Übergangsgestaltung und kann so die Implementierung des SES beeinflussen. Hier setzt das vorliegende Forschungsprojekt an und beforscht die aktuelle Umsetzung des Schuleingangsscreening in Kärnten.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Unser Forschungsinteresse bezieht sich darauf, inwiefern das SES einen positiven Beitrag am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule leisten kann. Wir gehen von der Annahme aus, dass nicht die mit dem Instrument intendierten (bildungspolitischen) Ziele, sondern der jeweilige Umgang und die Einbettung entscheidend für die Wirkung sind. Im Zentrum dieses Beitrages stehen daher Fragen danach, wie das Schuleingangsscreening umgesetzt wird und was dies für die intendierten Ziele bedeutet.

Studiendesign und Forschungsmethoden

Das Forschungsprojekt verfolgt einen Mixed-Methods-Ansatz, bei dem sowohl Daten aus Befragungen als auch Daten aus vier Fallschulen (Interviews, Befragungen und Gruppendiskussionen) erhoben und quantitativ als auch qualitativ ausgewertet werden. Der Zeitrahmen für die Erhebung erstreckt sich von Jänner 2022 bis Jänner 2023 und die Ergebnisse der parallelen Auswertung fließen einerseits im Sinne der Interventionsforschung in das Feld zurück, als auch im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes in den weiteren Forschungsprozess ein.

Vorläufige Ergebnisse

Die herangezogenen Daten aus der Befragung beziehen sich zum einen auf eine nicht repräsentative Stichprobe von 207 Schulleitungen und Lehrkräften aus Volksschulen in Kärnten, welche in weiterer Folge als Stichprobe „Primar“ bezeichnet wird. Hiervon geben 65,2 % an, dass das SES im Schuljahr 2022/23 an

ihrer Schule durchgeführt wurde. Diese 65,2 % bilden die Teilstichprobe „Primar SES“ (n=135). Zum anderen fließen nicht repräsentative Befragungsdaten von 96 Elementarpädagog*innen aus elementaren Bildungseinrichtungen Kärntens ein, die als Stichprobe „Elementar“ dargestellt werden.

In einem ersten Schritt wurden vor der Befragung die Zielsetzungen analysiert, die mit der Einführung des SES verbunden sind. Dies ist in Form einer Argumentationsanalyse (in Anlehnung an Meyer, 2020) erfolgt, die einerseits die Argumente und andererseits auch deren explizite als auch implizite Prämissen sichtbar macht. In der Analyse des Leitfadens zum Schuleingangsscreening (BMBWF, 2020a) und des Förderkataloges zum Schuleingang (BMBWF, 2020b) wurden dabei zwei zentrale Argumente identifiziert, die im Folgenden mit Ergebnissen der Befragung in Bezug gesetzt werden.

1. Das Frühförderargument

Das Frühförderargument für den Einsatz des SES steht im Rahmen des Präventions- und Kompensationsparadigmas und beschreibt als Ziel des SES die frühzeitige Erfassung der kognitiven und sprachlichen Kompetenzen, um Förderbedarfe zu erkennen und (im Gespräch mit den Eltern) Fördermaßnahmen einzuleiten, wodurch Bildungschancen und ein bestmöglicher Schulstart gesichert werden sollen. Enthalten sind darin folgende Prämissen:

- Die kognitiven und sprachlichen Kompetenzen werden valide erfasst.
- Bildungschancen und ein positiver Schuleingang hängen in erster Linie mit kognitiven und sprachlichen Kompetenzen zusammen.
- Die Förderbedarfe sind zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung noch nicht bekannt.
- Das Erkennen der Förderbedarfe führt zu einer Förderung, indem Eltern von Seiten der Schule über die Förderbedarfe informiert und beraten werden.

1.1. Ergebnisse zur Bedeutung der kognitiven und sprachlichen Kompetenzen aus Sicht der Pädagog*innen

Im SES wird der Fokus auf schulische Vorläuferfähigkeiten in acht Fähigkeitsbereichen (Phonologie, Buchstaben und Laute, Mengen- und Zahlenwissen, Zählen, Arbeitsgedächtnis, Arbeitshaltungen / Aufmerksamkeit und Grafomotorik) gelegt. Der Schwerpunkt liegt somit im kognitiven Bereich inklusive dem Aufmerksamkeitsverhalten. Die Befragten aus beiden Stichproben bewerten die sozial-emotionale Reife neben dem Aufmerksamkeitsverhalten als relevantesten Aspekt für einen positiven Schuleingang, gefolgt von kognitiver Reife und sprachlichen Kompetenzen.

Fähigkeitsbereiche	Primar	Elementar
Deutschkenntnisse	36,7 %	62,5 %
Sprachliche Kompetenz	38,2 %	77,1 %
Kognitive Reife	48,8 %	78,1 %
Körperliche Reife	31,9 %	53,1 %
Aufmerksamkeitsverhalten	55,6 %	80,2 %
Sozial-emotionale Reife	54,1 %	84,4 %

Tabelle 1: Vergleich zu den Prozentsätzen der Befragten, die dem jeweiligen Kriterium die größtmögliche Relevanz für einen positiven Schuleingang zuweisen (Primar n=207, Elementar n=96)

Hier wird eine Differenz zur Schwerpunktsetzung im SES sichtbar, denn der sozial-emotionale Bereich wird beim Screening nicht direkt berücksichtigt, soll aber in die Schulreifeentscheidung miteinbezogen werden. In der Beschreibung des gesamten Schuleinschreibeverfahrens findet er nur eine kurze Erwähnung (BMBWF, 2020a) und auch im Förderkatalog wird nur die Förderung der acht kognitiven Fähigkeitsbereiche des SES behandelt (BMBWF, 2020b). Das Fehlen dieses als sehr relevant eingeschätzten Bereiches wird auch bei den Nachteilen des SES häufig problematisiert.

1.2. Ergebnisse zur Erfassung der Förderbedarfe

Zentrales Ziel eines Screenings ist die frühzeitige Erfassung von Interventionsbedarfen. Diese Bedeutung der Früherkennung von Entwicklungsrisiken wird von beiden Berufsgruppen stark unterstützt. So messen 77 bis 80 % diesem Aspekt allgemein eine hohe Bedeutung für das Gelingen des Überganges bei. Im Hinblick auf den eigenen Standort bewerten 47 % (Primar) und 63 % (Elementar) die Umsetzung als sehr positiv.

In Bezug auf die Aussagekraft der Ergebnisse des SES wird in den offenen Antworten (Primar SES) eine zu niedrige Sensibilität des Screenings anhand einer erlebten Differenz zwischen wahrgenommenen Auffälligkeiten (z. B. zufälliges Tippen, schwachen Leistungen) und unauffälligen Screeningergebnissen beschrieben. Hier deutet sich in der Analyse der offenen Antworten auch ein Problem im Verständnis der Screeningkonstruktion an, da manche die Aufgaben selbst als Norm für die Schulreife wahrzunehmen scheinen, was dann zur Verwunderung über positive Ergebnisse trotz nicht gelöster Aufgaben führt. Für gesicherte Aussagen, müsste man hier jedoch noch weitere Daten dazu erheben, wie Lehrkräfte das SES verstehen.

Im Hinblick auf das Erkennen von Förderbedarfen wurden auch die Elementarpädagog*innen befragt. Hier geben 34 % an, dass Förderbedarfe ihrer Erfahrung nach nie erst bei der Schuleinschreibung sichtbar werden, weitere 50 % geben hier selten als Antwort und 4 % manchmal. Die restlichen 12 % können dies nicht beurteilen. Dies verweist darauf, dass bereits in den elementaren Bildungseinrichtungen der Blick auf eventuelle Förderbedarfe gerichtet ist und auch mit Eltern darüber gesprochen wird, denn 92 % der befragten Elementarpädagog*innen sind Elterngespräche über die Entwicklung des Kindes sehr wichtig.

1.3. Ergebnisse zum Umgang mit erfassten Förderbedarfen

Die frühzeitige Förderung schulisch relevanter Kompetenzen wird ebenso von 77 % als sehr wichtig für den gelingenden Übergang bewertet, wobei hier die positive Einschätzung der tatsächlichen Umsetzung am eigenen Standort mit 37 % (Primar) und 58 % (Elementar) geringer ausfällt.

Entsprechend zeigt sich hier eine Unterstützung der Forderung nach Frühförderung, die auch in der Zielsetzung des Screenings formuliert ist. Das Screening selbst ist jedoch noch keine Maßnahme zur Frühförderung, denn erst mit der tatsächlichen Intervention bei einem erkannten Förderbedarf folgt auf die Früherkennung auch eine Frühförderung. Laut Leitfaden zum Screening ist bei einem erkannten Förderbedarf eine Rückmeldung an die Eltern vorgesehen. Sie erhalten eine Handreichung in Form eines Folders, der Hinweise zur Förderung der einzelnen Fähigkeitsbereiche beinhaltet. Weiters können die Eltern die Ergebnisse auch an die Elementarpädagog*innen weiterleiten, welche im Rahmen ihrer Bildungsarbeit eine gezielte Förderung umsetzen sollen. 80 % der befragten Elementarpädagog*innen setzen eigenen Angaben zufolge unabhängig des SES gezielte Fördermaßnahmen um, wenn Förderbedarfe sichtbar werden. Das Screening trägt derzeit kaum etwas zur besseren Einschätzung der Förderbedarfe bei, denn es wissen überhaupt nur 40 % der Elementarpädagog*innen davon, dass das SES an einem sie betreffenden Schulstandort eingesetzt wird und davon wurden bislang in mehr als der Hälfte der Fälle keine Ergebnisse kommuniziert.

Auch aus den Daten zur Umsetzung des SES (Teilstichprobe: Primar SES) geht hervor, dass diese Verknüpfung zwischen Früherkennung und Frühförderung nicht ausreichend zu sein scheint. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, sehen zwar 82 % den Nutzen des Screenings zur Einschätzung von Förderbedarfen, aber nur jeweils ca. 50 % geben an, die Ergebnisse für Elterngespräche oder/und das Einleiten von Fördermaßnahmen vor Schuleintritt zu verwenden.

Einschätzen spezieller Förderbedarfe	82 %
Feststellung der Schulreife	67 %
Einleiten von Fördermaßnahmen vor Schuleintritt	51 %
Elterngespräche	48 %
Zusammenstellung der ersten Klassen	9 %

Tabelle 2: Prozent zur Nutzung der Ergebnisse des SES (Primar SES n=135)

1.4. Zusammenfassende Einschätzung zum Frühförderargument

Das allgemeine Ziel, Förderbedarfe frühzeitig zu erkennen und bereits vor Schulbeginn gezielt zu fördern, findet in beiden Berufsgruppen eine große Zustimmung. Jedoch wird aus den Daten ersichtlich, dass durch das SES derzeit wenig zu einer Verbesserung der individuellen Früherkennung und Frühförderung beigetragen wird. Ob es einen indirekten Einfluss auf die elementarpädagogische Arbeit in Form einer allgemein stärkeren Fokussierung auf die im Screening berücksichtigten Bereiche gibt, könnte in den nächsten Jahren zum Gegenstand der

Forschung gemacht werden. In den offenen Antworten finden sich vereinzelt erste Hinweise darauf.

Im Wesentlichen baut die Frühförderung derzeit auf der Information der Eltern über erkannte Frühförderbedarfe auf. Inwiefern daraus aber eine Frühförderung erfolgt, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Ein Kommunizieren der Förderbedarfe von den Eltern an die elementaren Bildungseinrichtungen zur Unterstützung einer gezielten Frühförderung des Kindes durch die Elementarpädagog*innen kann zum jetzigen Zeitpunkt noch als sehr gering eingeschätzt werden.

Kluczniok und Roßbach (2014) plädieren für eine Fokussierung unterstützender Übergangsmaßnahmen auf Kinder mit potenziellen Risikoübergängen. In diesem Bezugsrahmen könnte das SES eine Ressource sein, welche jedoch an den Umgang mit den Ergebnissen geknüpft ist. Inwieweit bzw. unter welchen Voraussetzungen auf die Früherkennung auch eine Frühförderung folgt bzw. folgen könnte, wird Gegenstand weiterer Auswertungsschritte sein.

2. Das Einstufungsargument

Das SES ist als zentrales Element eines einheitlichen, qualitätsgesicherten Prozesses zur Feststellung der Schulreife konzipiert, mit dem Ziel, Unterschiede bei der Einstufung zwischen den Schulen und Bundesländern zu verringern. Darin enthalten sind folgende Prämissen:

- Die Anwendung des SES erfolgt einheitlich.
- Das SES liefert aussagekräftige Erkenntnisse zur Schulreife.
- Die Einschätzung der Schulreife bei der Schuleinschreibung entscheidet über die Einstufung.

2.1. Ergebnisse zur Anwendung

Folgt man der Argumentation, dass durch den Einsatz des Schuleingangsscreenings die Schulreifeentscheidung stärker standardisiert und damit auch stärker abgesichert werden soll, so lautet eine Prämisse, dass die Umsetzung auch einheitlich erfolgt. Hier ist zunächst festzuhalten, dass das SES derzeit auf freiwilliger Basis von Schulen eingesetzt werden kann, was bei 135 unserer Befragten Schulleitungen und Lehrkräfte der Fall ist. In dieser Teilstichprobe (Primar SES) wenden 70 % das SES im Rahmen der Schuleinschreibung an, während 26 % dies an einem gesonderten Termin tun. Bei 3 % kommt das SES nur bei jenen Kindern zum Einsatz, für die zusätzliche Informationen als hilfreich vermutet werden.

Den Schulen steht es zudem frei, zwischen einer Tabletversion und einer Papierversion für das Screening zu wählen, und auch die unterschiedlichen Module können einzeln ausgesucht werden. Hier zeigt sich, dass nur 14 % die Papierversion bevorzugen, während in 72 % nur die Tabletversion zum Einsatz kommt und bei den restlichen 14 % beides. Weiters geben 10 % an, dass nicht alle Kinder in ihrer Schule die gleichen Module bekommen. Die Anwendung erfolgt somit in sehr unterschiedlicher Weise, was sich auch in unseren vier vier Fallschulen bestätigt, die jede eine andere Form der Umsetzung gewählt haben.

2.2. Ergebnisse zur Einstufungsentscheidung

Wird das Ziel einer einheitlicheren Einstufung verfolgt, so wird davon ausgegangen, dass die Ergebnisse des SES in großem Ausmaß die Entscheidung der Einstufung beeinflussen. In unserer Erhebung zeigt sich hier, dass 67 % der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte angeben, die Ergebnisse des SES (unter anderem) für eine Feststellung der Schulreife zu nutzen. Es wird in der offenen Frage zu den Vor- und Nachteilen auch als klarer Vorteil hervorgehoben, dass die Auswertung hier automatisiert und rasch erfolgt.

Bei der konkreten Frage danach, welche Faktoren für die Entscheidung über die Einstufung herangezogen werden, zeigt sich jedoch, dass hier das SES eine nebensächliche Rolle spielt. Nur 16 % (Primar SES, n=135) geben an, dass die Ergebnisse des SES auf die Entscheidung über die Zuteilung in die Vorschulstufe bzw. in die 1. Schulstufe einen hohen Einfluss haben.

In der gesamten Stichprobe (n=207) zeigt sich, dass die Entscheidung über die Einstufung primär vom beobachteten Verhalten (hohe Zustimmung von 68 %) und den Leistungen (hohe Zustimmung von 66 %) des Kindes in den ersten Schulwochen abhängig ist. Hier zeichnet sich eine Kultur der Rückstufung ab, in der es eher die Ausnahme darstellt, dass die Einschätzung der Schulreife vor Schulbeginn dazu führt, dass Kinder von Beginn an die Vorschulstufe besuchen. Es ist davon auszugehen, dass sich hier einzelne Schulen voneinander stark unterscheiden.

Konsistent zur Bedeutungszuschreibung an die sozial-emotionale Reife werden auch Verhaltensbeobachtungen im Rahmen der Schuleinschreibung (hohe Zustimmung von 40 %) als relevante Einflussgröße auf die Einstufungsentscheidung wahrgenommen. Mit 43 % spielen weiters Informationen aus dem Elterngespräch bei der Schuleinschreibung eine größere Rolle, wobei hier weiter zu erfragen wäre, welche Inhalte diesen Einfluss ausmachen. Dass 21 % der Befragten der Einschätzung familiärer Unterstützung einen hohen Einfluss zuschreiben, könnte hier ein Hinweis sein. Schließlich ist mit 17 % Zustimmung auch der Faktor der personalen Ressourcenverteilungen an der Schule zu bedenken, wenngleich sich hier 49 % auch deutlich von diesem Kriterium als Einflussfaktor distanzieren und 34 % nur wenig Einfluss dadurch sehen.

2.3. Zusammenfassende Einschätzung zum Einstufungsargument

Das Ziel einer einheitlicheren Einstufung durch eine Anwendung des SES scheint sich aus mehreren Gründen nicht zu erfüllen. Neben der nicht einheitlichen Anwendung lassen die Daten vermuten, dass die Einstufungsentscheidung zu großen Teilen entkoppelt von der Schulreifeentscheidung zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung erfolgt. Dies kann als Verweis darauf gelesen werden, dass in der Praxis das Konzept der Schulreife weitgehend überholt ist, was sich auch mit wissenschaftlichen Diskursen deckt (Griebel & Niesel, 2020).

3. Erstes Fazit und Ausblick

Unsere Ergebnisse zeigen, dass das SES, als ein auf Prävention und Kompensation ausgerichtetes Instrument, in einem Spannungsfeld steht, welches in der

Umsetzung unterschiedlich bearbeitet wird. Jedoch scheint die doppelte Zielsetzung auf Frühförderung und Einstufung hier auch in sich widersprüchlich oder zumindest mehrdeutig zu sein, was eventuell auch zu Missverständnissen in der Umsetzung führt. Die Ziele werden in dieser Form noch nicht erreicht und eine zusätzliche Schärfung im Bereich der Zielsetzung scheint notwendig. Weiters bedarf es einer Klärung, wie es von einer Früherkennung zur tatsächlichen Frühförderung kommen soll.

Weitere Analysen sollen nun Aufschluss darüber geben, wie die festgestellten Unterschiede in der Anwendung entstehen und ausgestaltet werden, welche Orientierungen dabei eine Rolle spielen und wie dies mit der Übergangsgestaltung im Allgemeinen in Zusammenhang gebracht wird.

Dauer September 2021 bis Juli 2023

Literatur

- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020a). *Schulreifefeststellung NEU. Leitfaden für Schulleitungen zur Anwendung der bundeseinheitlichen Instrumente zur förderorientierten Diagnostik am Schuleingang. Version für 2021.*
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020b). *Förderkatalog zum Schuleingang: Förderhinweise für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen.*
- Faust, G. (2013). Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule - Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In G. Bellenberg, & M. Forell, *Bildungsübergänge gestalten: Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis.* (S. 33–43). Waxmann.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* (6. Auflage). Cornelsen.
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule - Wahrheit oder Mythos? In A. Liegmann, I. Mammes, & K. Racherbäumer, *Facetten von Übergängen im Bildungssystem: Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung.* (S. 13–22). Waxmann.
- Meyer, S. (2020). Bildungspläne - ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre.*, 3(1), 3–25. <https://doi.org/10.18442/092>
- Smidt, W., & Schmidt, T. (2018). Kompensatorische Förderung „unter der Hand“. Eine Untersuchung frühpädagogischer Bildungsprogramme des Bundes. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 16(2), 168–187.

Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht mit Fokus auf die Primarstufe

Christine Ragginer, Maria Jose Fernaud Espinosa, Barbara Bernhardt, Claudia Taurer-Zeiner, Christina Morgenstern

Lehrer*innen und Schüler*innen bewegen sich in Unterrichtssituationen stets in Spannungsfeldern. Allgemeine didaktische Spannungsfelder wie z. B. die im Rahmen von IMST3 präsentierten zehn Spannungsfelder sind umfänglich bekannt (Krainer & Stern, 2004).

Lehrpersonen sind durchgängig gefordert, auf neue Herausforderungen zu reagieren und angemessen zu handeln. Damit Spannungsfelder für Lehrpersonen im Entscheidungs- und Handlungsprozess nicht zu einer Belastung werden, ist ein konstruktiver Umgang mit den wechselnden Anforderungen und eine dynamische Balance zwischen den Polen innerhalb der jeweiligen Spannungsfelder erforderlich (Helsper, 1996, 2004; Baumert & Kunter, 2006). Deshalb ist es bereits während des Studiums bedeutend, dass angehende Lehrer*innen sich dieser Spannungsfelder bewusst werden und ihre Fähigkeit ausbauen, *über* ihr Handeln in Lehr-/Lernsituationen zu reflektieren (Rottländer & Roters, 2008; Helmerich & Hoffart, 2014).

Eine Professionalisierung zu einer reflektierten Handlungsfähigkeit innerhalb der Spannungsfelder des Lehrens, mit dem Ziel, Spannungen nicht als Konflikt zu begreifen, sondern als Pole eines Handlungsstranges, rückt daher im Bereich der Ausbildung verstärkt in den Fokus (Helmerich, 2012; Helmerich & Hoffart, 2014; Budde, 2014). Für mögliche fachspezifische Spannungsfelder im Fachbereich der Naturwissenschaften liegen für den Primarbereich noch keine Daten vor. Hier ergibt sich Nachholbedarf für die Professionalisierung im Sachunterricht.

Die vorliegende Studie soll erstmalig Einsichten über mögliche fachdidaktische und fachwissenschaftliche Spannungen, denen sich Lehrpersonen im Sachunterricht gegenübersehen, ermöglichen. Simplifikation vs. Genauigkeit, Beobachten – Beschreiben vs. Erklären, Realität / Phänomen vs. Modell seien hier als Beispiele genannt. Das Forschungsteam weist an dieser Stelle aber auch ausdrücklich darauf hin, dass etwaige Spannungsfelder im Untersuchungsdesign bewusst nicht vorweggenommen werden.

1. Werden fachspezifische Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht von Bachelorstudierenden des Lehramts Primarstufe sowie von Pädagog*innen mit Berufserfahrung wahrgenommen?
2. Falls die Forschungsfrage 1 mit „Ja“ beantwortet wird, stellt sich die Frage: Welche fachspezifischen Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht werden wahrgenommen?

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

3. Sind diese fachspezifischen Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht für alle drei Proband*innengruppen (Studierende des 4. Semesters, Studierende des 7. Semesters, Lehrpersonen mit Berufserfahrung) gleichermaßen relevant?
4. Verändert sich der Blick auf fachspezifische Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht mit fortschreitendem Studienfortschritt bzw. mit zunehmender Berufserfahrung?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Eine empirische Feldforschung soll erste Daten liefern. Die gesamte Untersuchung ist als Längsschnittstudie (Panelstudie) konzipiert. Jedes Studienjahr gliedert sich in zwei Phasen. In Phase 1 (Wintersemester) werden Studierende des 4. Semesters sowie des 7. Semesters aus dem Bachelorstudium Lehramt Primarstufe der PH Kärnten dazu aufgerufen, an einer online-Befragung (in Form eines teilstrukturierten, anonymisierten, codierten Fragebogens) teilzunehmen, ebenso Lehrer*innen mit Berufserfahrung.

In Phase 2 (Sommersemester) werden die an der Studie teilnehmenden Studierenden aus Phase 1 mithilfe einer Follow-Up Befragung erneut erfasst. Zudem werden nach dem ersten Studienjahr teilstrukturierte Leitfaden-Interviews durchgeführt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgt basierend auf den Zwischenergebnissen.

Aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstands ist als Forschungsstrategie ein Triangulation-Ansatz vorgesehen. So können die Daten aus den Fragebogenerhebungen (offene / geschlossene Fragen) sowie aus den Interviews gut kombiniert und als qualitative und quantitative Daten erkenntnisförderlich miteinander in der Studie vereint werden.

Vorläufige Ergebnisse liegen derzeit noch nicht vor.

Geplante Dauer

Oktober 2021 bis Februar 2024

Kooperationen

Im Rahmen eines Kooperationsabkommens mit der Universität Siegen unterstützt Dr. Markus Helmerich, Fakultät IV – Naturwissenschaftlich-Technische Fakultät, Department Mathematik – Didaktik der Mathematik, beratend das Forschungsprojekt.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–520.
- Budde, J. (2014). Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme. *Bildung und Erziehung*, 67 (1), 103–118.
- Helmerich, M. (2012). Spannungsfelder der Mathematikdidaktik in der Lehrer(innen)bildung. M. Ludwig & M. Kleine (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2012*, 365–368.
- Helmerich, M., & Hoffart, E. (2014). Der Einsatz von Videos zur Aktivierung der Reflexion in der Lehrerbildung – Ein Praxisbericht aus der Mathematikdidaktik. J. Roth & J. Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2014*, 515–518.

- Helsper, W. (1996). Antimonien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, 521–570.
- Helsper, W. (2004). Antimonien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. B. Koch-Priewe & F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, 49–99.
- Krainer, K., & Stern, T. (2004). „Mathe ist mehr!“ – Unterrichtsentwicklung in Mathematik als Impuls für eine „Lernende Schule“. *Lernende Schule*, 7(28), 10–15.
- Rottländer, D., & Roters, B. (2008). Verbindungen in Unsicherheit?! Pragmatische Annerkennungen zur Lehrerbildungsdiskussion. T. Häcker & W. Hilzensauer & G. Reinmann (Hrsg.), *Bildungsforschung*, 5(2), 14.

Die Pädagogisch-Praktischen Studien der Sekundarstufe AB mit Distanzunterricht – Eine Längsschnittevaluation der ortsungebundenen PPS am Standort Kärnten

Angelika Trattinig

Am 16. März 2020 wurde aufgrund der COVID-19-Pandemie ein bundesweiter Lockdown verfügt, der zur Konsequenz hatte, dass ab diesem Zeitpunkt an den österreichischen Schulen der Sekundarstufe I und II der reguläre Unterricht abrupt ausgesetzt wurde. Für das Zentrum für Pädagogisch-Praktische Studien der Pädagogischen Hochschule Kärnten bedeutete diese noch nie dagewesene Ausnahmesituation eine Zäsur, denn es stellte sich die Frage, wie sollte die Absolvierung der Praktika im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) gewährleistet bleiben, wenn der Weg in die Schulen von einem Moment auf den anderen für Lehramtsstudierende abgeschnitten war.

Neben dieser logistischen Herausforderung gab es auch inhaltliche Zweifel über die Entwicklung der Praktika im Distance Learning. Studierende gehen mit der Erwartungshaltung ins Praktikum, Handlungsfähigkeit und Handlungssicherheit für den Beruf zu gewinnen, Strategien für zukünftige berufliche Herausforderungen kennenzulernen und die theoretischen Inhalte des Studiums in unterrichtliche Fertigkeiten umsetzen zu können (Fraefel, 2018, S. 42). Wie kann aber ein Praktikum ohne real existierende Schüler*innen, ohne Präsenz in der Klasse bzw. ohne Zugang zur Berufspraxis diese Erwartungen erfüllen? Ziel der hier vorliegenden Evaluation ist es daher, evidenzbasierte Daten über die Absolvierung der ortsungebundenen PPS der Sekundarstufe AB zu generieren.

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

1. Wie wurden die PPS von den Studierenden und den Ausbildungslehrpersonen im Distanzunterricht kommunikativ umgesetzt?
2. Mit welchen Problemen und Herausforderungen waren die unmittelbar Betroffenen, also die Studierenden und Ausbildungslehrkräfte, in der Absolvierung der PPS im Distanzunterricht konfrontiert?
3. Gibt es in der Absolvierung der ortsungebundenen PPS positive Aspekte, die über die Zeit des Distanzunterrichts hinaus beibehalten werden sollen?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Evaluation beruht auf einem Mixed-Methods-Ansatz mit quantitativen und qualitativen Erhebungen, die zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten mit den Hauptakteur*innen der PPS, den Studierenden und den Ausbildungslehrpersonen, durchgeführt wurden (siehe Tabelle 1). Die online durchgeführten Befragungen erfolgten bei beiden Zielgruppen über Microsoft Forms. Der Hauptteil der geschlossenen Fragen konnte durch eine (Mehrfach-)Auswahl von Antwortoptionen (incl. mehrstufigen Skalen) bearbeitet werden. Am Ende der jeweiligen Fragebögen gab es zwei offene Fragen mit freiwilligen Texteingabemöglichkeiten.

Gegen Ende des SoSe 20 fand ein vom ZePPS organisierter Online-Evaluationsworkshop als Zoom-Meeting statt, zu dem alle Ausbildungslehrpersonen, die aktuell im Semester mentorial tätig waren, eingeladen wurden. Diese Form der Evaluationsgespräche ist ein bewährtes Instrumentarium des Zentrums für PPS, das auch schon vor Corona-Zeiten jedes Semester an der PH Kärnten stattgefunden hat, um mit den Lehrkräften über die Durchführung und den Ablauf der PPS zu diskutieren. Die Ergebnisse dieses Online-Workshops sind Teil der Evaluation.

Die offenen Fragen aus den Online-Erhebungen und aus dem Evaluationsworkshop wurden in Anlehnung an Kuckartz (Kuckartz, 2018) in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert und analysiert. Die Kategorisierung erfolgte induktiv.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Befragungen mit den jeweiligen Zielgruppen. Insgesamt wurden in den vier Erhebungen, die sich mit teils gleichen, aber auch vertiefenden Fragestellungen zu den beiden Semestern des Distanzunterrichts auseinandersetzen, alle Studierenden und alle Ausbildungslehrpersonen, die zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten am Zentrum für PPS mit einem laufenden Praktikum bzw. mit mentorialer Betreuung im System erfasst waren, befragt.

Ergebnisse

Da es sich bei allen Befragten um Informant*innen mit einem speziellen Vorwissen handelt, das sich mit dem Erkenntnisinteresse der Evaluation deckt, konnte eine inhaltliche Strukturierung der gewonnenen Daten bis auf wenige Zweifelsfälle erfolgreich erzielt werden. Die Ergebnisse können aufgrund der Stichprobengröße nicht verallgemeinert werden; die Auswertung repräsentiert die Meinung der befragten Personen, es lassen sich aber eindeutige Tendenzen feststellen.

Zeitpunkt der Befragung	Erhebungsmethode	Zielgruppe	Anzahl der Befragten	Teilgenommene Personen in Prozent (=n)
Ende des SoSe 20	Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen	Studierende	374	19,79 % (74)
Ende des SoSe 20	Evaluationsworkshop	Ausbildungslehrpersonen	182	46,70 % (85)
Ende des WS 20/21	Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen	Studierende	224	28,13 % (63)
Ende des WS 20/21	Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen	Ausbildungslehrpersonen	118	70,34 % (83)

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungsmethoden und Zielgruppen der Evaluation

Quantitative Ergebnisse

Das zentrale Erkenntnisinteresse, das sich aus dem Umstand der ortsungebundenen PPS ergab, ist der Blick auf die Kommunikation zwischen den Ausbildungslehrpersonen und den Studierenden sowie zwischen den Studierenden und den Schüler*innen.

Die im Zusammenhang mit der Kommunikation zwischen den Ausbildungslehrpersonen und den Studierenden gewonnenen Ergebnisse aus den Online-Befragungen fielen überraschend positiv aus. Die Frage an die Studierenden [n=74] „*ob es schwierig war, den Kontakt mit der Ausbildungslehrkraft während des SoSe 20 aufrecht zu erhalten*“, unterstrichen nur sechs Studierende mit „trifft zu“, während 49 Studierende mit „trifft nicht zu“ antworteten. Die Ergebnisse aus dem WS 20/21 bestätigen diesen Eindruck. Sowohl die Studierenden als auch die Ausbildungslehrpersonen sagten aus, dass die Kommunikation trotz ortsungebundenen Unterrichts und der damit verbundenen Konsequenz, sich mit physischer und sozialer Distanz über die praktischen unterrichtlichen Erfahrungen austauschen zu können, „sehr gut“ bis „gut“ funktionierte (87,30 % der Studierenden [n=63] und 96,39 % der Ausbildungslehrpersonen [n=83]).

Analog zur Befragung über Kommunikationsmodalitäten zwischen den Studierenden und Ausbildungslehrpersonen wurde auch die Interaktion zwischen den Studierenden und den Schüler*innen über die Partizipation im Distanzunterricht erhoben. Es zeigt sich, dass es in der Betrachtung der Studierenden und

der Ausbildungslehrpersonen im Verlauf der beiden Semester eine prozentuale Abnahme der bis zum durch die Covid-19-Pandemie induzierten Lockdown häufig verwendeten Kommunikationsmittel (Telefon, E-Mail, WhatsApp) gab. Während im SoSe 20 noch 32,47 % der Studierenden via Telefon, E-Mail oder WhatsApp mit den Schüler*innen interagierten (der Anteil an digitalen Lernformen lag zu diesem Zeitpunkt demnach bei 67,53 % [n=117]), waren es im WS 20/21 nach Angaben der Studierenden nur mehr 18,6 % [n=199] und nach Einschätzung der Ausbildungslehrpersonen (AL) 14,19 % [n=289]. Gleichzeitig wurde die Beziehung zwischen Studierenden und Schüler*innen in einen professionellen Unterricht mit Distance Learning transferiert. Diese Wahrnehmung wird auch durch die im WS 20/21 präzierte Fragestellung über die Formen der Unterrichtsgestaltung unterstrichen: Online-Unterricht in Form von Streaming, Online-Präsentationen, Verwendung von Unterrichtssoftware, Gestaltung von Lernvideos, Kombinationen aus E-Learning-Materialien und physischen Arbeitsmaterialien, digitale Überprüfungen sowie Hospitationen gelten bei der Absolvierung der Praktika als die zentralen digitalen Plattformen kooperativer Interaktion und eigenverantwortlicher Unterrichtsgestaltung zwischen Studierenden und Schüler*innen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Verständigung in Zeiten physischer und sozialer Distanz mithilfe digitaler Hilfsmittel, was sowohl die Vor- und Nachbesprechungen zu den PPS als auch den Unterricht selbst betrifft, gut überbrückt wurde. Zu kommunikativen bzw. unterrichtlichen Einschränkungen kam es lediglich, wenn Studierende nicht umfassend in digitale Lernplattformen der Schule integriert wurden. Nach Angaben aller Befragten betrug der Anteil derjenigen, die als Lehrperson mit einem temporären Zugang (= Teammitglieder) in die Lernplattformen der Schulen eingebunden waren, weniger als 50 %. Das heißt, über die Hälfte der Studierenden waren im WS 20/21 (aus dem SoSe 20 liegen keine Daten vor) gar nicht oder lediglich als „Gäste“ bzw. als Personen außerhalb der Organisation von der Leiterin bzw. dem Leiter der Lernplattform als Partner*in bzw. Berater*in im Distanzunterricht eingeladen; ein Umstand, der nicht nur unterrichtliche Interaktionsmöglichkeiten eingeschränkt, sondern auch die Entwicklung zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit (Guidon, Profe-Bracht, & Bühler, 2021, S. 93) hemmen kann.

Darüber hinaus besteht hinsichtlich des Zeitmanagements Informationsbedarf. In Ermangelung bewährter Handlungsrouinen aus den vorangegangenen Semestern wird die Vermutung bestätigt, dass die Zeitressourcen der Ausbildungslehrpersonen, aber auch der Studierenden während des Distanzunterrichts in Kombination mit einem generell höheren Zeitaufwand im Studium sehr ausgeschöpft wurden. Auf die Frage *„Wie beurteilen Sie Ihren zeitlichen Aufwand in den PPS im Distance Learning gegenüber Semestern in der Schule?“* antworteten knapp mehr als die Hälfte der Studierenden [n=63] (50,79 %) mit „viel höher“ bzw. „höher“. Im Vergleich dazu wurden sie auch befragt, wie sie den *„zeitlichen Aufwand generell im Studium gegenüber Semestern in Präsenz“* empfänden. Diese Einschätzung fällt noch deutlicher aus. 77,78 % der befragten Studierenden [n=63] bewerten ihren zeitlichen Aufwand für das Studium in Fernlehre „viel höher“ bzw. „höher“.

Auch die Ausbildungslehrpersonen wurden um die Einschätzung ihres *Zeitmanagements hinsichtlich der Betreuung der Studierenden in Zeiten des virtuellen Praktikums gegenüber Semestern in Präsenz* gebeten. 63,86 % der befragten Ausbildungslehrpersonen [n=83] gaben an, dass ihr zeitlicher Aufwand „viel höher“

bzw. „höher“ sei. Über ein Drittel (34,96 %) der Befragten empfand keine Veränderung des Zeitmanagements in der mentorischen Tätigkeit vor oder während des Distanzunterrichts.

Qualitative Ergebnisse

Die Online-Erhebungen der Studierenden im SoSe 20 und im WS 20/21 sowie der Ausbildungslehrpersonen im WS 20/21 beinhalteten am Ende des Fragebogens zwei offene Fragen. Die 1. Frage lautete: *Wo sehen Sie positive bzw. negative Aspekte des Distance Learnings im Zusammenhang mit der Absolvierung der PPS?* Die 2. Frage hieß: *Was war für Sie die größte Herausforderung in der Absolvierung der ortsungebundenen PPS?* Nach Auswertung aller Einschätzungen lagen insgesamt 231 kodierbare Aussagen vor, die sich wie folgt auf die jeweiligen Erhebungen verteilen: 46 Aussagen bei der Erhebung der Studierenden im SoSe 20, 64 Aussagen bei der Erhebung der Studierenden im WS 20/21, 121 Aussagen bei den Ausbildungslehrpersonen im WS 20/21. Ebenso wurden die Aussagen, die im Zuge des am Ende des SoSe 20 stattgefundenen Evaluationsworkshops mit den 85 Ausbildungslehrpersonen getätigt wurden (unveröffentlichtes Protokoll vom 22.06.20), einer Kodierung unterzogen (Kuckartz, 2018). Die generierten Kategorien lauten: *Positive bzw. negative Wahrnehmung der ortsungebundenen PPS, fehlender sozialer Kontakt zwischen Studierenden und Schüler*innen aufgrund des Distanzunterrichts, vorhandene und fehlende mediendidaktische Kompetenz der Studierenden, bewährte Ausbildungselemente aus dem Distanzunterricht zukünftig in den PPS beibehalten, Ungewissheit, Zeitmanagement und Organisation sowie Flexibilität.*

Veränderungen bringen Probleme und Herausforderungen mit sich. Dementsprechend war das Erkenntnisinteresse, wie die Hauptakteur*innen die ortsungebundenen PPS emotional empfinden (Ryter, 2018) und wie sie die mit der neuen Situation verbundene Ungewissheit (Paseka et al., 2018) und erforderliche Flexibilität bewältigen. Die Wahrnehmung der ortsungebundenen PPS fiel sehr ambivalent aus und schwankte zwischen dem Zweifel an der Sinnhaftigkeit von Praktika mit Distanzunterricht und dem positiven Gefühl, Möglichkeiten des Distanzunterrichts nutzen zu können.

Während in der Erhebung im SoSe 2020 13 Studierende *Aussagen über eine positiv wahrgenommene Absolvierung der ortsungebundenen PPS* tätigten („*Alles war für mich gut umsetzbar und ich kann alle Erfahrungen mitnehmen!*“), sind es im WS 20/21 nur mehr drei Studierende, die dem ortsungebundenen Praktikum Positives abgewinnen können. Die Ausbildungslehrpersonen nehmen die PPS auch positiv wahr; im WS 20/21 gibt es dazu 13 Aussagen, wie z. B. „*PPS-Studenten bereichern immer wieder den Unterricht und dessen Umfeld positiv*“. Im Workshop SoSe 20 betonten die Teilnehmer*innen, dass die meisten Studierenden „*von Beginn an mit Energie und Eifer am Distanzunterricht teilnahmen*“.

Übereinstimmung gab es in der Einschätzung der Studierenden als auch der Ausbildungslehrpersonen über die versäumten Chancen, während der ortsungebundenen PPS soziale Kontakte mit den Schüler*innen pflegen zu können. Eine Ausbildungslehrperson zeichnete ein Bild des durch die Pandemie erzwungenen

fehlenden sozialen Kontaktes zwischen Studierenden und Schüler*innen wie folgt: „Als Lehrer ist ‚Distanz‘ zu den Schülern im Grunde etwas, was physisch und empathisch nie passieren darf“. Ähnlich die Aussage eines / einer Studierenden im WS 20/21: „Problematisch ist, dass man nie wirklich vor der Klasse steht, also Kompetenzen in Sachen Klassenführung nicht verbessert werden können“.

Was den Umgang mit der Ungewissheit bzw. Flexibilität, die die Covid-19-Pandemie von allen Akteur*innen in den PPS wie auch im Distanzunterricht abverlangte, betrifft, so lässt sich feststellen, dass Übung und Erfahrung negative Herausforderungen in positive transformierten (Brinkmann, 2021, S. 28). Gegenüber den anfänglich als Belastung empfundenen Einschätzungen (Studierende SoSe 20: „Man musste flexibel sein, um die Kommunikation mit der Lehrperson aufrecht erhalten zu können“ oder im WS 20/21 „das Unterrichtsfach Bewegung und Sport virtuell zu gestalten.“) stehen Aussagen der Studierenden („Der vermehrte Einsatz von Unterrichtsmethoden ist definitiv ein großes Plus und auch dass man sich mit immer neuen Dingen auseinander musste“) oder der Ausbildungslehrpersonen, die in der Flexibilität das Potenzial des Unterrichtens, aber auch der Praktikumsbetreuung sehen („sich neuen Herausforderungen zu stellen“; „die derzeitige Situation spiegelt sehr gut den Lehrberuf wider, in dem Flexibilität und Spontanität große Rollen spielen“).

Schließlich und für zukünftige Umsetzungen der PPS von Bedeutung sind die Aussagen über Ausbildungselemente, die sich in den ortsungebundenen PPS bewährten und dauerhaft beibehalten werden sollten. Zu diesen Maßnahmen zählen die Möglichkeiten der ortsungebundenen Hospitation sowie die digitalen Interaktions- und Kommunikationsplattformen zwischen Studierenden und Ausbildungslehrpersonen.

Dauer Sommersemester 2020 bis Wintersemester 20/21

Literatur

- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Kosinar (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung Ausg., Bd. 5, S. 21–40). Waxmann.
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika. Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (Bd. 3, S. 41–66). Waxmann.
- Guidon, I., Profe-Bracht, I., & Bühler, C. (2021). „Wir haben es einfach probiert!“ Potenziale des Studienbegleitenden Berufseinstiegs. *Journal für LehrerInnenbildung*(2), 92-100. doi:<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-09>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (Bd. 3, S. 23–39). Waxmann.

Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit

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

Franco Finco, Luca Melchior, Gabriele Isak

Das Forschungsvorhaben entstand nach einer Hospitation des Instituts für Mehrsprachigkeit und transkulturelle Bildung der PH Kärnten an der Volksschule von Tischlbong / Timau, einer deutschen Sprachinsel in Italien, im September 2019 und stützt sich auch auf Forschungsarbeiten von Luca Melchior aus dem Jahr 2006. Es lässt sich in den Rahmen des fachlichen Kompetenzschwerpunkts „Mehrsprachigkeit und transkulturelle Bildung: 5. Grenzüberschreitende Kooperationen mit Bildungseinrichtungen im Alpen-Adria Raum (in der Aus-, Fort- & Weiterbildung)“ im Ziel- und Leistungsplan der PH Kärnten einordnen. Im Forschungsteam arbeiten auch die Institutskollegin Gabriele Isak und zwei Kolleginnen von italienischen Universitäten mit.

Projektbeschreibung

Im Fokus steht der Unterricht lokaler deutscher Varietäten, die in den deutschen Sprachinseln Plodn / Sappada, Zahre / Sauris und Tischlbong / Timau in der italienischen Region Friaul-Julisch Venetien gesprochen werden. Diese Sprachinseln am Südhang der Ostalpen stammen aus der Einwanderung aus Gebieten nördlich der Alpen, die im 12. und 13. Jahrhundert stattfand (Baum, 1980; Hornung, 1994). Die drei Gemeinschaften verbindet eine schwache bis gar keine sprachlich-kulturelle Orientierung am deutschsprachigen Raum, was dazu geführt hat, dass die jeweils gesprochene Sprache einerseits sehr archaisierend, andererseits von den sie umgebenden romanischen Varietäten beeinflusst ist. Die romanischen Varietäten – Italienisch, aber auch Friaulisch und, für Sappada, venezisch-cadorinische Varietäten – dien(t)en dabei als High-Varieties, während die jeweilige lokale deutsche Varietät, die außer für eigenbezogene Themen kaum verschriftlicht war bzw. ist, der umgangssprachlichen Familien- und Dorfkommunikation vorbehalten war bzw. ist. (Baum, 1980). Darüber hinaus sind diese deutschen Sprachinseln eine Sprachminderheit innerhalb einer anderen Sprachminderheit, der friaulischen, zu der enge Beziehungen bestehen. Diese Tatsache stellt sich als Herausforderung u. a. bei der Umsetzung des Schulunterrichts dar.

Mit dem italienischen Staatsgesetz 482/1999 wurden die Rechte autochthoner Sprachgruppen in Italien anerkannt und die Förderung ihrer Sprachen – unter anderem eben durch die Einführung in den Schulunterricht – zum Ziel erhoben (Heller et al., 2004). Jedoch lassen dieses Gesetz sowie die nachfolgenden Umsetzungsgesetze viele Aspekte unberücksichtigt und viele Fragen sind in diesem

Gesetz sowie in den folgenden Umsetzungsgesetzen nicht geregelt. So sieht z. B. das Regionalgesetz 20/2009 zum Schutz deutschsprachiger Minderheiten in Friaul-Julisch Venetien vor, dass *Deutschunterricht* garantiert wird, ohne genau zu definieren, was darunter konkret zu verstehen ist, sowohl was die Sprache bzw. Sprachvarietät als auch was die Unterrichtsform betrifft.

In diesem Forschungsprojekt wird die aktuelle Situation in den Schulen der Sprachgemeinschaften in Plodn / Sappada, Zahre / Sauris und Tischlbong / Timau mit Hilfe von qualitativen Forschungsmethoden untersucht und beschrieben, weiters welche praktischen Lösungen für eine optimale sprachliche, pädagogische und didaktische Gestaltung des Unterrichts und für die Bewältigung der dabei auftretenden Herausforderungen vorgeschlagen werden können.

Die Leitfragen bzw. zentrale Aspekte des Forschungsprojekts sind die folgenden:

1. Beschreibung der soziolinguistischen Situation dieser deutschen Sprachinseln im Allgemeinen und mit besonderer Berücksichtigung des Sprachunterrichts. Konkret sollen dabei folgende Fragen beantwortet werden:
2. Wie und auf welchen Schulstufen werden die lokalen deutschen Sprachvarianten unterrichtet?
3. Welche Instrumente und Materialien werden dafür verwendet. Wie können sie weiterentwickelt werden?
4. Welche Unterrichtsmethoden werden in der Schule für lokale Sprachvarianten angewendet?
5. Wie können die lokalen Sprachvarianten und ihr Unterricht implementiert und ausgebaut werden. Welche Sprachpolitik ist notwendig? Welche Sprachunterrichtsmodelle und -methoden könnten dabei erfolgsversprechend sein?
6. Wie stellt sich das Verhältnis mit dem Standarddeutschen dar, das in den weiterführenden Schulen als Zweitsprache unterrichtet wird? Sind vom Erlernen des Standarddeutschen eher positive oder eher negative Auswirkungen auf die lokale Varietät zu erwarten? Könnte die Verwendung von Standarddeutsch ein Vorteil für den Schutz der Ortssprache sein oder kann es sie nachteilig beeinflussen?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Das Forschungsprojekt basiert auf Daten, die in den drei deutschsprachigen Sprachinseln Friauls gesammelt und anschließend analysiert werden. Das vor allem eingesetzte Forschungsinstrument sind Interviews mit Lehrer*innen und Schulleiter*innen sowie mit lokalen Kulturakteur*innen, Sprachaktivist*innen und Mitgliedern der Sprachgemeinschaft. Die Interviews sollen zwar leitfadengeleitet sein und werden auf der Grundlage eines Referenzfragebogens durchgeführt, lassen jedoch ausreichend Raum für eine eingehendere Vertiefung einzelner Aspekte und Themen, die situational von Interesse erscheinen (Döring et al., 2016). Wenn die allgemeine Situation (Covid usw.) dies zulässt, wird es auch Besuche in lokalen Gemeinden und Schulen geben. Ziel ist auch die Erfassung von Daten vor Ort, um die Präsenz bzw. Sichtbarkeit der lokalen Sprachvarietät (Analyse der *linguistic landscape*) innerhalb und außerhalb der Schule zu dokumentieren (Bernardo-Hinesley, 2020).

Darüber hinaus werden die Unterrichtsmaterialien – nicht selten von den Lehrkräften selbst *ad hoc* erstellt – gesammelt und vom Forschungsteam kritisch analysiert. Eventuell auftretende Probleme sollen gemeinsam mit den Lehrenden diskutiert und mögliche Lösungen sowie Richtlinien für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien herausgearbeitet werden, die in Fortbildungsveranstaltungen vorgestellt werden sollen (Kaplan & Baldauf, 1997; Menegale & Bier, 2020).

Es sollen Vorschläge für ein Sprachbildungsmodell erarbeitet werden, welches das Lehren und Lernen lokaler deutscher Varietäten fördert, das integrierbar in den Lehrplan ist und nachhaltig ist (Haugen, 1987; Kaplan & Baldauf, 1997; Van Dongera et al., 2017; Dovalil & Šichová, 2017; Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2019).

Darüber hinaus umfasst das Projekt auch die Erstellung einer sprachlichen und didaktischen Bibliografie der vorhandenen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Materialien zu den drei deutschen Sprachinseln Friauls. Für eine optimale Dissemination sollen die Ergebnisse des Projekts bzw. Teile davon auf wissenschaftlichen Tagungen sowie in Workshops für *professionals* vorgestellt sowie in einschlägigen Publikationen veröffentlicht werden.

Dieses Forschungsprojekt zielt zunächst darauf ab, mit Hilfe von qualitativen Forschungsmethoden die soziolinguistischen Bedingungen und die aktuelle Situation des schulischen Sprachunterrichts in den lokalen Varietäten in den Schulen der drei Sprachinseln zu untersuchen und zu beschreiben. Die in diesem ersten Forschungsjahr gesammelten Daten liegen für die Situation in Sauris / Zahre vor und wurden einer ersten qualitativen Analyse unterlegt. Unter anderem konnte dabei Folgendes festgestellt werden: Der Zahrishunterricht ist nicht curricular verankert, sondern erfolgt auf Projektbasis. Er wird aber gern von den Schüler*innen bzw. deren Familien in Anspruch genommen – die Anmeldung dazu erfolgt seit 2015 nicht mehr automatisch, sondern muss ausdrücklich vorgenommen werden. Alle Kinder, die den Kindergarten bzw. die Volksschule in Sauris / Zahre besuchen, nehmen am Zahrishunterricht teil. Dies waren im Schuljahr 2019/2020 zwölf Kinder in zwei mehrstufigen Klassenverbänden 5. und 3. bzw. 1. und 2. Schulstufe gemeinsam) in der Volksschule sowie neun Kinder im Kindergarten. Die von den Kindern mitgebrachten Sprachkenntnisse im Zahrishen sind unterschiedlich, im Allgemeinen jedoch sehr beschränkt bis nicht vorhanden. Ziel des Unterrichts ist einerseits der Aufbau einfacher kommunikativer Kompetenzen, die den Kindern ermöglichen sollen, auf Zahrish zu grüßen und sich zu verabschieden sowie einfache Alltagsgespräche zu führen, andererseits den Kindern die orthografischen Regeln des Zahrishen nahe zu bringen und sie zu alphabetisieren. Darin sehen wir eine erste große Herausforderung: Die Kinder werden mit einer in vielen Aspekten von der italienischen Orthografie, in der die Kinder zunächst alphabetisiert werden, abweichenden Rechtschreibung konfrontiert. Anders als beim Italienischen aber sind die Sprachkompetenzen der Kinder sowohl aktiv als auch passiv äußerst begrenzt und sie haben – anders als für die Fremdsprache Englisch – wenig Möglichkeiten, mit schriftlichen – aber auch mit audiovisuellen – Texten in Kontakt zu treten. Dies erscheint ein erster zentraler Ansatzpunkt für die beratende Begleitung der Lehrkraft durch das Forschungsteam zu sein.

Vorläufige Ergebnisse

Die erste Analyse hat darüber hinaus einen weiteren problematischen Aspekt zutage gefördert: Die Vermischung sprachlicher und allgemein kulturell-volkskundlicher Aspekte im Sprachunterricht. Zweitens werden in der Unterrichtsplanung viel stärker als erstere berücksichtigt. Während die Vorstellung von Traditionen, Brauchtümern usw. einem klaren und kohärenten Plan folgt, ist eine nachvollziehbare und schlüssige Progression bei den sprachlichen Zielen nicht erkennbar. Eine Intervention des Forschungsteams mit den Lehrkräften scheint hier unabdingbar.

Die oben erwähnte Analyse führte jedoch zu einem ersten konkreten Ergebnis. Die Zusammenarbeit zwischen den örtlichen Lehrerinnen (Lucia Protto und Novella Petris) und die Beratung durch das Forschungsteam führten zur Ausarbeitung und Veröffentlichung des ersten Schulbuchs auf Zahrerisch für die 1. und 2. Klasse der Primarschule. Das Buch, das den Titel *Maina khiana groassa belt* („Meine kleine große Welt“) trägt, ist reich bebildert und in ihm überschneiden sich kulturelle und sprachliche Inhalte harmonisch. Aktivitäten zum Erlernen der Rechtschreibung, des Wortschatzes und der Grammatik verschmelzen mit der Erzählung und Beschreibung des Territoriums, mit nützlichen Verbindungen zu anderen Schulfächern wie Erdkunde, Geschichte, Naturwissenschaften usw. Das Buch wurde am 24. September 2022 in Sauris vorgestellt und wird seit diesem Schuljahr in der örtlichen Grundschule eingesetzt. In Vorbereitung ist der zweite Band, der den 3., 4. und 5. Klassen gewidmet ist.

Ein erster Schritt für die Dissemination war die Präsentation des Projektes auf der von der PH Kärnten organisierten internationalen Tagung „Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit – Identität und Bildung“ (Klagenfurt, 8.9.2021) und auf der von der Autonomen Region Friaul-Julisch Venetien veranstalteten „Ersten Regionalkonferenz über den Schutz der deutschsprachigen Minderheiten Friaul Julisch Venetiens / Prima Conferenza regionale sulla tutela delle minoranze di lingua tedesca del Friuli Venezia Giulia“ (Sappada / Plodn, Italien, 26.10.2021). Franco Finco und Luca Melchior stellten in ihren Vorträgen mit dem Titel „Lokale Varietäten und Deutsch im Schulunterricht der deutschsprachigen Gemeinschaft in der Region Friaul-Julisch-Venetien“ bzw. „L’insegnamento di saurano, sappadino e timavese nella scuola: un progetto di ricerca“ das wissenschaftliche Vorhaben und erste vorläufige Ergebnisse vor. Die Schriftfassung des ersten Vortrags wird im entsprechenden, sich derzeit im Druck befindlichen Tagungsband erscheinen, während die zweite bereits erschienen ist (Finco & Melchior, 2022). Darüber hinaus erschien am 18.09.2022 auf der Seite „Wissen“ der „Kleinen Zeitung“ ein Interview mit Franco Finco und Gabriele Isak über das Forschungsprojekt und die Bedeutung von Sprachinseln.

Dauer	Dreijähriges Forschungsprojekt vom 01.10.2021 bis 30.09.2024
Kooperationen	Prof. Dr. Fabiana Fusco, Universität Udine (DILL – Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società) Prof. Dr. Luca Melchior, Universität, Klagenfurt Dr. Marcella Menegale, Ca’-Foscari-Universität Venedig (DSLCC - Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati) Schulleitung des Istituto Comprensivo von Comeglians (Italien) – VS Sappada / Plodn

Schulleitung des Istituto Comprensivo „J. Linussio - A. Matiz“ von Paluzza (Italien) – VS Timau / Tischlbong

Schulleitung des Istituto Comprensivo „Val Tagliamento“ von Villa Santina-Ampezzo (Italien) – VS Sauris / Zahre

Literatur

- Baum, W. (1980). *Deutsche Sprachinseln in Friaul*. Carinthia Verlag.
- Bernardo-Hinesley, S. (2020). Linguistic landscape in educational spaces. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 13–23.
- Cattarin, F. (2009). *Tischlbongarisch learnan – Studiare il timavese*. Consorzio Universitario del Friuli.
- Denison, N., & Grassegger, H. (2007). *Zahrer Wörterbuch. Vocabolario Saurano*. Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz (GLM, Grazer linguistische Monographien, 22).
- Döring, N., Bortz, J. & Pöschl-Günther, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl. Springer.
- Dovailil, V., & Šichová, K. (2017). *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Universitätsverlag Winter.
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2019). *Das Unterrichten von Regional- oder Minderheitensprachen an Schulen in Europa. Eurydice-Bericht*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Finco, F., & Melchior, L. (2022). L'insegnamento di saurano, sappadino e timavese nella scuola: Un progetto di ricerca. In F. Fusco (Hrsg.), *Atti della prima Conferenza regionale sulla tutela delle minoranze di lingua tedesca del Friuli Venezia Giulia/Akten der ersten Regionalkonferenz über den Schutz der deutschsprachigen Minderheiten Friaul Julisch Venetiens* (S. 85–93). Forum.
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning. Problems and Pleasures*. De Gruyter.
- Heller, K., Prader, L.Th., & Prezzi, Ch. (Hrsg.). (2004). *Lebendige Sprachinseln. Beiträge aus den historischen deutschen Minderheiten in Italien*. Einheitskomitee der historischen deutschen Sprachinseln in Italien – Dokumentationszentrum Lusern.
- Hornung, M. (Hrsg.). (1994). *Die deutschen Sprachinseln in den Südalpen. Mundart und Volkstum. Studien zur Dialektologie III*. (= Germanistische Linguistik 124–125). Olms.
- Kaplan, R.B., & Baldauf, R.B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Multilingual Matters Ltd.
- Legge 15 Dicembre 1999, n. 482 „Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche“, <https://www.parlamento.it/parlam/leggi/99482l.htm>
- Legge regionale 20 novembre 2009, n. 20 „Norme di tutela e promozione delle minoranze di lingua tedesca del Friuli Venezia Giulia“, <https://lexview-int.regione.fvg.it/fontinormative/xml/xmllex.aspx?anno=2009&legge=20>
- Menegale, M., & Bier, A. (2020). Doing Content and Language Integrated Learning With a Minority Language: A Teacher Development Model. *International Journal of Linguistics*, 12(3), 61–83.
- Van Dongera, R., Van der Meer, C., & Sterk, R. (2017). *Minderheitensprachen und Bildung: bewährte Verfahren und Schwierigkeiten*. Europäisches Parlament, Fachabteilung für Struktur- und Kohäsionspolitik.

Aus der Praxis der Entwicklung und Überarbeitung qualitätsvoller Lehrpläne im Hochschulbereich: Curriculare Begleitforschung

Reinhard Kogler, Magdalena Angerer-Pitschko, Franco Finco

Grundlegendes

Das nach fünfjähriger Laufzeit im Februar 2022 an der PH Kärnten finalisierte Forschungsprojekt Curriculare Begleitforschung zur Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria-Raum stützte sich sowohl in seiner Konzeptions- als auch in der Umsetzungsphase auf zwei solide Säulen: einerseits folgt es dem Weg vorliegender Studien, die auf positive Synergien und ein breites Spektrum nachhaltiger Ergebnisse im Zusammenspiel zwischen curricularen Entwicklungsprozessen und Lehre im Hochschulbereich hinweisen. Andererseits kann sich das Forschungsteam als Kontinuum in einer seit langem am Institut für Mehrsprachigkeit und transkulturelle Bildung etablierten Kette curricularer Begleitforschung verstehen, die sich im Kontext der unerlässlichen Identifikation von förderlichen und behindernden Faktoren im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen definiert (Halliwell, 2008).

Projektbeschreibung

Seit der Implementierung der neuen Curricula im Studienjahr 2016/17 für die Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria-Raum im Lehramtsstudium für die Primarstufe wurden im Forschungsprojekt, das am Institut für Mehrsprachigkeit und transkulturelle Bildung angesiedelt ist, sowohl die Bildungsinhalte als auch die Bildungsziele aller im Curriculum enthaltenen Lehrveranstaltungen für drei Studienjahrgänge evaluiert. Das Evaluationsziel lag in der Überprüfung, wie und bis zu welchem Grad die neuen Curricula in der Ausbildung für Studierende der Schwerpunktsetzung umgesetzt werden können. Die durchgehend als formativ konzipierten Evaluationsergebnisse liegen nun vor und fließen bereits im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung und Qualitätssicherung der Ausbildung in die gegenwärtige Überarbeitung der Curricula ein.

Das zentrale Element des Forschungsprojekts stellten Fragebögen in offener und geschlossener Form dar, die Rückmeldungen über die Umsetzbarkeit und die reale Umsetzung der im Curriculum formulierten Bildungsziele und Bildungsinhalte in den einzelnen Lehrveranstaltungen lieferten. Hierbei erhielt das Forschungsteam die für die Evaluation wertvollen Rückmeldungen sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrveranstaltungsleitungen.

Darüber hinaus fanden pro Studienjahr Gruppeninterviews (auf Grund von Covid 19 konnte dies nur mit zwei Kohorten stattfinden) mit Studierenden und Lehrveranstaltungsleitungen sowie Gruppendiskussionen mit im Schwerpunkt lehrenden Kolleg*innen statt. Nach einer fünfjährigen Datenerhebungs- und Auswertungsphase unter den Prämissen von Mayring (2002) und Flick (2002) wurden alle

Rückmeldungen durch grafische Darstellung, Kategorisierung und Typisierung aufbereitet, ausgewertet und vom Forschungsteam verschriftlicht.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse, die auf den Grundsätzen einer evidenzbasierten Evaluationsforschung beruhen, können im nunmehr laufenden Prozess der Überarbeitung der Curricula gezielte qualitätsvolle Schlussfolgerungen und Konsequenzen abgeleitet werden. So wird unter anderem ersichtlich, dass 46 von 146 im Schwerpunktstudium insgesamt vorhandene Bildungsinhalte einer inhaltlichen Überarbeitung bedürfen. Dies bedeutet im Gegenzug aber auch, dass 100 Bildungsinhalte des gesamten Schwerpunktcurriculums den Qualitätskriterien der curricularen Begleitforschung von Beginn an entsprochen haben. Zusammenfassend lassen sich aus den Evaluationsergebnissen grundsätzliche sowie lehrveranstaltungsbezogene Empfehlungen ableiten (Angerer & Kogler, 2022).

Nachdem die in der Primarstufenausbildung implementierte Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria Raum / Večjezičnost in medkulturno izobraževanje v regiji Alpe-Jadran / Plurilinguismo ed educazione interculturale con particolare attenzione alla regione Alpe-Adria einer intensiven Begleitforschung unterzogen wurde, stellen die Ergebnisse und die damit verbundenen curricularen Änderungsmöglichkeiten eine weitere solide Basis im vielfältigen Prozess der hochschulischen Arbeit im Kontext von interkultureller, zwei- und mehrsprachiger Erziehung und Bildung an der PH Kärnten dar.

Bereits während des gesamten Forschungszeitraumes wurden die jeweiligen Fortschritte, Teildaten und Zwischenergebnisse auf verschiedenen Symposien, Fachtagungen und Konferenzen präsentiert und zur Diskussion gestellt. Beispielsweise seien an dieser Stelle die *6. Jahrestagung des Forums Primar* im Verbund Süd-Ost, der *13. Forschungstag* an der PH Kärnten, die *8. Internationale wissenschaftliche Tagung Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit – Identität und Bildung*, zahlreiche Fachgruppentagungen und Institutskonferenzen angeführt. Zudem wurden sowohl zwischenzeitliche Ergebnisse als auch die finalen Resultate des Forschungsprozesses in verschiedenen Fachzeitschriften und Sammelwerken publiziert.

Literatur

- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Hallidwell, J. (2008). *The Nexus of Teaching and Research: Evidence and Insights from the Literature*. Higher Education Quality Council of Ontario. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/The%20Nexus%20of%20Teaching%20and%20Research.pdf>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Angerer, M. & Kogler, R. (2022). *Evaluationsbericht Curriculare Begleitforschung. Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria-Raum*. Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor-Frankl-Hochschule.

Resümee und Implementierung der Forschungsergebnisse

Dissemination

Iz prakse razvoja in predelave kvalitativnih učnih načrtov na področju visokega šolstva: spremljevalno raziskovanje kurikula

Reinhard Kogler, Magdalena Angerer-Pitschko, Franco Finco

Osnovno

V mesecu februarju 2022 se je na PVŠ na Koroškem po petih letih finaliziral raziskovalni projekt Curriculare Begleitforschung zur Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria-Raum (op. prev.: Spremljevalno raziskovanje kurikula iz težišča Večjezičnost in medkulturno izobraževanje s poudarkom na regiji Alpe-Jadran), ki se tako v svojem načrtovanju kot tudi v fazi izvedbe opira na dva stabilna temelja. Po eni strani sledi obstoječim študijam, ki kažejo na pozitivno sinergijo in širok spekter trajnostnih rezultatov sodelovanja med kurikularnimi razvojnimi procesi in visokošolskim poučevanjem. Po drugi strani pa raziskovalni tim razumemo kot stalnico že dalj časa uveljavljenega procesa spremljevalnega raziskovanja kurikula, ki poteka na institutu za večjezičnost in transkulturno izobraževanje. To raziskovanje lahko definiramo v kontekstu nujne identifikacije spodbujevalnih oz. pozitivnih in negativnih dejavnikov v okviru poučevalnih in učnih procesov (Halliwell, 2008).

Opis projekta

Od implementacije novega kurikula za težišče Večjezičnost in medkulturno izobraževanje s poudarkom na regiji Alpe-Jadran v pedagoškem študiju za primarno stopnjo, ki je bil potrjen v študijskem letu 2016/17, so bile v raziskovalnem projektu, ki so ga izvajali na institutu za večjezičnost in transkulturno izobraževanje, evalvirane tako učne vsebine kot tudi učni cilji vseh v študijski program (kurikul) zajetih predavanj za vse tri letnike. Cilj evalvacije je bil pregled oz. preverjanje, kako oz. do katere stopnje je nove kurikule možno izvajati v izobraževalnem procesu študentov v težišču. Pridobili smo nepretrgano formativno opisane rezultate evalvacije, ki so v skladu s stalnim izboljševanjem in zagotavljanjem kakovosti že sedaj vključeni v aktualni proces predelave kurikula. Osrednji element raziskovalnega projekta so predstavljali vprašalniki odprtega in zaprtega tipa, ki so nam posredovali povratne informacije o izvedljivosti in dejanski izvedbi s kurikulumom določenih izobraževalnih ciljev in vsebin posameznih predavanj v vseh treh letnikih. Na osnovi tega je raziskovalni tim pridobil za evalvacijo dragocene povratne informacije tako s strani študentov kot tudi posameznih predavateljev. Poleg tega so v posameznem študijskem letu potekali skupinski intervjuji (zaradi koronavi-rusne bolezni smo te lahko izvedli le z dvema raziskovanima skupinama, torej v dveh kohortah) s študenti in predavatelji kot tudi skupinske diskusije s kolegi/kolegicami, ki poučujejo v težišču. Po petletni fazi raziskovanja in pridobivanja ter vrednotenja rezultatov ob upoštevanju načel Mayringa (2002) in Flicka (2002) so bile vse povratne informacije grafično obdelane, kategorizirane in tipizirane ter s strani raziskovalnega tima v končni fazi tudi zapisane.

Na osnovi pridobljenih rezultatov, ki temeljijo na načelih evidenčnega evalvacijskega raziskovanja, bomo poslej v aktualnih procesih predelave kurikula načrtno vključili sklepe za zagotavljanje kakovosti in druge ugotovitve iz raziskave.

Zaključek in uresničitev rezultatov raziskave

Tako bo potrebno 46 od skupno 146 v težiščnem študiju navedenih izobraževalnih vsebin spremeniti oz. predelati. To pa pomeni tudi, da je več kot 100 izobraževalnih vsebin celotnega kurikula iz težiščnega študija od vsega začetka zadoščalo kriterijem kakovosti spremljevalnega raziskovanja kurikula. Če povzamemo, lahko rečemo, da je mogoče iz rezultatov evalvacije izpeljati tako osnovna kot tudi na posamezna predavanja vezana priporočila. (Angerer & Kogler, 2022).

Potem, ko je bilo v primarno izobraževanje vključeno težišče Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria Raum / Večjezičnost in medkulturno izobraževanje v regiji Alpe-Jadran / Plurilinguismo ed educazione interculturale nella regione Alpe Adria deležno intenzivnega spremljevalnega raziskovanja, predstavljajo rezultati raziskave in s tem povezane možnosti sprememb v kurikulumu naslednjo stabilno osnovo v raznolikem procesu visokošolskega dela v kontekstu medkulturne, dvo- in večjezične vzgoje ter izobraževanja na Pedagoški visoki šoli na Koroškem.

Že v času samega raziskovalnega procesa so bili na različnih simpozijih, strokovnih zasedanjih in konferencah predstavljeni in v razpravo dani posamezni napredki pri raziskovanju, delni podatki in vmesni rezultati. Tako lahko navedemo šesto zasedanje foruma Primar v združenju jug-vzhod (6. Jahrestagung des Forums Primar), 13. dan raziskovanja na Pedagoški visoki šoli na Koroškem (13. Forschungstag an der PH Kärnten), osmo mednarodno znanstveno zasedanje Večjezičnost kot priložnost: Večjezičnost – identiteta in izobraževanje (8. Internationale wissenschaftliche Tagung Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit – Identität und Bildung), številna zasedanja strokovnih skupin in konference na institutu. Poleg tega so bili tako vmesni rezultati kot tudi končni rezultati raziskovalnega procesa objavljeni v različnih strokovnih revijah in zbornikih.

Diseminacija

Literatura in internetni vir

- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Halliwell, J. (2008). *The Nexus of Teaching and Research: Evidence and Insights from the Literature*. Higher Education Quality Council of Ontario. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/The%20Nexus%20of%20Teaching%20and%20Research.pdf>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Angerer, M. & Kogler, R. (2022). *Evaluationsbericht Curriculare Begleitforschung. Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria-Raum*. Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktorja Frankla.

Dalla prassi dello sviluppo e della rielaborazione di curricula di qualità nell'istruzione superiore: la ricerca di accompagnamento curricolare

Reinhard Kogler, Magdalena Angerer-Pitschko, Franco Finco

Fondamenti

Il progetto di ricerca quinquennale *Curriculare Begleitforschung zur Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria-Raum* [ricerca curricolare sull'attenzione di accompagnamento per il corso di specializzazione sul plurilinguismo e l'educazione interculturale con particolare attenzione alla regione Alpe-Adria], svolto presso l'Università pedagogica della Carinzia e concluso nel febbraio 2022, poggia su due solidi pilastri sia in fase di ideazione che di attuazione. Da un lato, questa ricerca è basata sugli studi esistenti che indicano sinergie positive e un ampio spettro di risultati sostanziali nell'interazione tra i processi di sviluppo curricolare e l'insegnamento accademico. D'altro lato, il gruppo di ricerca rappresenta il prosieguo di una tradizione di ricerca di accompagnamento curricolare presso l'Istituto per il plurilinguismo e l'educazione transculturale, mirata a identificare i fattori di facilitazione e quelli ostacolanti che si manifestano nei processi di insegnamento-apprendimento (Halliwell, 2008).

Descrizione del progetto

Fin dalla loro attuazione, nell'anno accademico 2016/17, i nuovi curricula e gli insegnamenti dell'indirizzo di specializzazione *Plurilinguismo ed educazione interculturale nella regione Alpe-Adria*, corso di laurea in Scienze della formazione per la scuola primaria, sono stati sottoposti a una valutazione triennale che ha riguardato sia il contenuto didattico che gli obiettivi educativi. Scopo di tale valutazione – svolta nell'ambito del progetto di ricerca che ha avuto sede presso l'Istituto per il plurilinguismo e l'educazione transculturale – era quello di verificare come e in che misura i nuovi curricula potessero essere implementati nella formazione degli studenti del suddetto indirizzo di studi. I risultati della valutazione, concepiti come formativi, sono stati messi a disposizione e sono confluiti nell'attuale revisione dei programmi di studio, con il fine di un continuo miglioramento della qualità della formazione.

Lo strumento centrale di questo progetto di ricerca sono stati i questionari in forma aperta e chiusa, che hanno fornito un riscontro sull'attuabilità e sulla effettiva realizzazione degli obiettivi educativi e dei contenuti didattici formulati nel curriculum dei singoli insegnamenti. In tal modo il gruppo di ricerca ha potuto ricavare un prezioso feedback con le valutazioni sia da parte degli studenti che dei docenti del corso.

Inoltre, in ogni anno accademico sono state condotte interviste collettive (a causa della pandemia è stato possibile effettuare interviste solo a due gruppi campione) con studenti e docenti dei corsi, nonché discussioni di gruppo con gli insegnanti. Dopo la fase di raccolta e valutazione dei dati durata cinque anni, seguendo le

indicazioni di Mayring (2002) e Flick (2002), tali dati sono stati elaborati e valutati dal team di ricerca attraverso una rappresentazione grafica e la loro categorizzazione e tipizzazione.

Sulla base dei risultati ottenuti, che si fondano sui principi della ricerca valutativa basata sull'evidenza, si possono trarre conclusioni che possono essere applicate nel processo di revisione dei curricula attualmente in corso. Tra le altre cose, emerge che 46 dei 146 contenuti didattici disponibili nel programma di studio principale dovranno essere rivisti dal punto di vista contenutistico. D'altra parte, ciò significa anche che 100 contenuti didattici dell'intero curriculum hanno soddisfatto dall'inizio i criteri di qualità della ricerca curricolare di accompagnamento. In sintesi, dai risultati della valutazione si possono trarre raccomandazioni fondamentali relative al corso di studi (Angerer & Kogler 2022).

Dopo che l'indirizzo di studi *Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria Raum / Večjezičnost in medkulturno izobraževanje v regiji Alpe-Jadran / Plurilinguismo ed educazione interculturale con particolare attenzione alla regione Alpe-Adria*, implementato nel corso di laurea scienze della formazione primaria, è stato sottoposto alla suddetta ricerca di accompagnamento, i risultati ottenuti e le relative possibilità di modifiche curriculari costituiscono un'ulteriore solida base nell'ambito dei molteplici processi accademici della Pädagogische Hochschule Kärnten, ciò nel campo dell'istruzione e della formazione interculturale, bilingue e multilingue.

Durante l'intero svolgimento della ricerca, gli sviluppi progressivi, i dati parziali e i risultati intermedi sono stati presentati e discussi in vari simposi, convegni e conferenze. Ad esempio alla 6ª Conferenza annuale del Forum Primar del Verbund Süd-Ost, al 13ª Forschungstag presso la Pädagogische Hochschule Kärnten, all'8ª Conferenza scientifica internazionale *Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit – Identität und Bildung*, nonché in diversi incontri di gruppi specialistici e sessioni d'istituto. Inoltre, i risultati parziali e finali della ricerca sono stati pubblicati in varie riviste specialistiche e in miscellanee scientifiche.

Bibliografia

- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt
- Hallivell, J. (2008). *The Nexus of Teaching and Research: Evidence and Insights from the Literature*. Higher Education Quality Council of Ontario. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/The%20Nexus%20of%20Teaching%20and%20Research.pdf>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Angerer, M. & Kogler, R. (2022). *Evaluationsbericht Curriculare Begleitforschung. Schwerpunktsetzung Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit Fokus auf den Alpen-Adria-Raum*. Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor-Frankl-Hochschule.

Sintesi e implementazione dei risultati della ricerca

Disseminazione scientifica

Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Modell der Deutschförderklassen – eine Längsschnittstudie

Almut E. Thomas, Karin Herndler-Leitner

Projektbeschreibung

Österreich hat im Jahr 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) ratifiziert und sich somit dazu verpflichtet, diese Konvention umzusetzen, vor allem Art. 24, in dem es um ein inklusives Bildungswesen geht. Mit der Umsetzung der UN-Konvention (United Nations, 2006) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurden in Österreich drei inklusive Modellregionen eingerichtet. Als Modellregionen wurden die Steiermark, Tirol und Kärnten definiert. Ziel war es, Maßnahmen zur Implementierung eines inklusiven Schulwesens zu entwickeln und zu erproben. Die dadurch gewonnenen Erfahrungsberichte, die wissenschaftlich aufbereitet wurden, sollten für die Ausweitung auf das gesamte Bundesgebiet zur Verfügung gestellt werden. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), nunmehr Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS), wurde mit der Begleitung einer formativen Evaluation für die inklusiven Modellregionen beauftragt. Die Koordination der Evaluationsaktivitäten oblag dem BIFIE. Die Mitglieder des Netzwerks, die das Projekt in den Bundesländern umsetzten, waren Lehrende und Forscher*innen der Pädagogischen Hochschulen in Kärnten, Tirol und der Steiermark (Svecnik, 2017).

Die formative Evaluation der Inklusiven Modellregionen erfolgte in drei Phasen:

Phase I: Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol (von 2016 bis 2017); Dokumentenanalyse zu den unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Inklusiven Modellregionen; Einzelinterviews mit Entscheidungsträger*innen zu förderlichen Bedingungen und Hemmnissen der UN-Behindertenrechtskonvention mit Fokus auf dem Schulwesen (Svecnik, 2017).

Phase II: Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen (Kärnten), Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (Steiermark) und förderdiagnostischem Handeln (Tirol) (von 2017 bis 2018); vertiefende Analysen zur Inklusion von Kindern mit Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung und Kindern mit erhöhtem Förderbedarf sowie die Rolle der Pädagogischen Beratungszentren für das förderdiagnostische Handeln (Petrovic & Svecnik, 2018).

Phase III: Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien mit leitfadengestützten Einzel- und Gruppeninterviews zur sprachlichen Förderung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Deutschförderklassen (Kärnten und Tirol) sowie zu Gelingensbedingungen für die

Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (von 2018 bis 2020) (Holzinger et al., 2021; Salvador & Stefan, 2021; Thomas et al., 2021).

Ausgehend von der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde im gesamten Projekt ein umfassender Inklusionsbegriff gewählt, der alle Diversitätsbereiche, von der Hochbegabung über sprachlich-kulturelle Unterschiedlichkeiten bis zu verschiedenen Formen der Beeinträchtigung, mit einschließt (Ainscow et al., 2009; Biewer & Schütz, 2016). Das hier präsentierte Forschungsprojekt war ursprünglich in der Phase III angesiedelt und wurde durch eine erneute Untersuchung im Sommersemester 2022 längsschnittlich ergänzt. Die Ergebnisse der ersten Erhebung, die im Rahmen der Phase III der formativen Evaluierung erfolgte, konnten bereits veröffentlicht werden (Thomas et al., 2021).

1. Wie sehen Personen, die mit Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch arbeiten, die Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang mit der gesetzlich verpflichtenden Umsetzung des Modells der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse?
2. Wie hat sich die Sicht von Lehrpersonen auf die Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung von Deutschförderklassen von deren Einführung im Jahr 2018 bis Oktober 2021 verändert?

Wissenschaftliche Fragestellungen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden für die erste Erhebung von Juni bis Dezember 2018 fünf leitfadengestützte Einzelinterviews mit Personen der Schulaufsicht, der Bildungsberatung und mit Schulleitungen sowie Gruppendiskussionen mit insgesamt elf Lehrpersonen durchgeführt. Die Gruppeninterviews dauerten jeweils etwa 80 Minuten. Die Dauer der Einzelinterviews variierte zwischen 35 und 90 Minuten. Für die Datenerhebung im März 2022 wurden zwei leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit elf Lehrpersonen durchgeführt, mit einer Länge von 78 bzw. 120 Minuten.

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Leitfäden für die Gruppeninterviews im Dezember 2018 und März 2022 waren großteils ident. Der Leitfaden 2022 unterschied sich vom Leitfaden 2018 einzig durch ergänzende Fragen, die sich auf die Covid-19-Pandemie bezogen. Die Aufzeichnungen wurden in Standardsprache transkribiert und mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Kategorien wurden zunächst deduktiv abgeleitet und durch induktiv gebildete Kategorien ergänzt.

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der Längsschnittbefragung vorgestellt werden. Auffallend war, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen zu den Gelingensbedingungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung des Modells der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse im Zeitraum zwischen Dezember 2018 und März 2022 nahezu unverändert geblieben sind.

Vorläufige Ergebnisse

Zu beiden Zeitpunkten wurde artikuliert, dass eine *geringe Schüler*innenzahl* in den Deutschförderklassen eine wichtige Gelingensbedingung für die Förderung von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sei. Insbesondere könnten in kleineren Gruppen eher eine vertrauensvolle Atmosphäre hergestellt werden, welche eine wesentliche Voraussetzung für die Sprechbereitschaft sei. Auch die

meist sehr große Heterogenität hinsichtlich der Vorkenntnisse und des Alters könnten in kleinen Gruppen besser berücksichtigt werden.

Außerdem hängt das Gelingen der Sprachförderung auch davon ab, ob an der Schule *adäquate Räumlichkeiten* für die Deutschförderklassen zur Verfügung stehen. An vielen Schulstandorten konnten jedoch keine geeigneten Räume gefunden werden, so dass Unterricht immer wieder unter sehr schlechten Bedingungen (z. B. am Gang oder in den Räumlichkeiten der Nachmittagsbetreuung) durchgeführt werden muss.

Ein weiterer wichtiger Faktor, der das Gelingen der gesetzten Fördermaßnahmen beeinflusst, sind die *Möglichkeiten zur Kommunikation in der Erstsprache* der Kinder. Besonders vorteilhaft ist es, wenn der/die Lehrer*in eine oder mehrere der Erstsprachen der Kinder, die in Deutschförderklassen unterrichtet werden, beherrscht. Aber auch die Muttersprachen-Lehrer*innen stellen in dieser Hinsicht eine wertvolle Ressource dar. Gibt es Personen, die die Erstsprache der Schüler*innen beherrschen, so erleichtert das einerseits die Kommunikation mit den Schüler*innen, aber auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Übersetzungsprogramme werden als sehr praktisch gesehen, können aber eine*n menschliche*n Dolmetscher*in nicht ersetzen.

Für die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder werden *unterschiedliche Formen der Nachmittagsbetreuung* als sehr förderlich wahrgenommen. Sowohl eine verschränkte Ganztagesesschule als auch Lerncafés würden dazu beitragen, dass die Kinder auch am Nachmittag einen geordneten Rahmen hätten, der es ihnen erlaubt, ihre Arbeiten mit angemessener Unterstützung durchzuführen. Darüber hinaus wäre eine wichtige Funktion der Nachmittagsbetreuung, dass Schüler*innen andernfalls ihre freie Zeit auf der Straße und in Parks verbringen. Die interviewten Lehrkräfte geben an, dass manche Schüler*innen, die am Nachmittag unbeaufsichtigt sind, Gefahr laufen, in aggressive und/oder kriminelle Handlungen verwickelt zu werden.

Eine große Herausforderung im Zusammenhang mit der Einführung des Modells ist die *Sprachtestung* mit dem Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D; Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, k. D.), die bei vielen Kindern zu einer frühzeitigen Aufhebung des Status als außerordentliche*r Schüler*in führt. Wenn die Kinder die Testung bestehen, haben sie laut Einschätzung der Lehrpersonen noch nicht ausreichende sprachliche Fähigkeiten erlangt, um dem Unterricht ohne weitere Unterstützung folgen zu können. Schüler*innen, die den Test zum Halbjahr nicht bestehen, verlieren hingegen ein Schuljahr. Aber auch jene Kinder, die den Test bestehen, haben sehr oft große Lernrückstände – vor allem in Mathematik, dass sie die erste Schulstufe nicht erfolgreich abschließen können. Die Lehrer*innen berichten, dass es seit der Einführung des Modells der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse zu einem massiven *Anstieg von überalterten Schüler*innen* in den Klassen gekommen sei. Diese Kinder verlieren durch häufigen Klassenwechsel auch ihre Freund*innen und sind daher häufig sozial isoliert.

Eine weitere Herausforderung entstand im Zusammenhang mit der COVID-19 Pandemie. Die Lehrpersonen der Deutschförderklassen mussten häufig als Ver-

tretungen herangezogen werden, was zu einer vorübergehenden Auflösung dieser Klassen führte. Die große Anzahl der Krankenstände während der Pandemie führte daher immer wieder zum Auflösen der Deutschförderklassen und entsprechend zu einem unstrukturierten Unterricht für die Schüler*innen.

Ein weiteres Ergebnis, das hier berichtet werden soll, ist das große Belastungserleben der interviewten Lehrpersonen. Dies wurde in den Interviews 2018 noch kaum thematisiert, spielte aber in den Interviews, die 2022 durchgeführt wurden, eine große Rolle. Die Lehrpersonen geben an, dass sie das Gefühl haben, den *gesellschaftlichen Anforderungen nicht gerecht werden* zu können, obwohl sie sich sehr intensiv dafür einsetzen. Es kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, ob das hohe Belastungserleben vorwiegend durch die Pandemie verursacht wurde oder ob andere Faktoren wesentlich dazu beigetragen haben. Hier sind einerseits weitere Forschungsarbeiten notwendig, aber auch politische Maßnahmen, die gewährleisten, dass engagierte Lehrer*innen nicht vorzeitig aus dem Schulsystem ausscheiden.

Februar 2022 bis Februar 2023 (Längsschnitt)

Geplante Dauer

Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor-Frankl-Hochschule (weiterer Partner in Kärnten: HS-Prof. Mag. Dr. Erik Frank)

Kooperationen

Literatur

- Ainscow, M., Booth, A., & Dyson, A. (2009). Inclusion and the standards agenda: Negotiation policy pressures in England. In P. Hick & G. Thomas (Hrsg.), *Inclusion and Diversity in Education* (Bde. 1–4, S. 14–28). SAGE.
- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–127). utJulius Klinkhardt.
- Holzinger, A., Kopp-Sixt, S., & Komposch, U. (2021, Juli 9). *Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in inklusiven Settings: Umfeld- und Gelingensbedingungen an steirischen Schulstandorten*. Grazer Grundschulkongress 2020, online.
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (k. D.). MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status. <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlag.
- Petrovic, A., & Svecnik, E. (2018). Einleitung. In E. Svecnik & A. Petrovic (Hrsg.), *Die Implementation inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln* (S. 5–8). Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Salvador, E., & Stefan, S. (2021, Juli 9). *Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) – Eine Frage der Herkunft? Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Bewältigung der regulären Anforderungen in der Primarstufe für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Grazer Grundschulkongress, online.

- Svecnik, E. (2017). Einleitung. In E. Svecnik, A. Petrovic, & U. Sixt (Hrsg.), *Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol* (S. 5–9). Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Thomas, A., Herndler-Leitner, K., & Frank, E. (2021). Die sprachliche Förderung von Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Deutschförderklassen: Eine erste Evaluation. *heilpädagogik*, 64(4).
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen.

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 prikaz dejavnikov, ki vplivajo na kontinuirano usvajanje jezikov v večjezičnem okolju in uresničiti le tega v različnih organizacijskih oblikah manjšinskega šolstva na Koroškem. Poizvedovanje je uresničeno z metodo vodenega intervjuja, ki osvetljuje štiri kontekste (družinski in institucionalni jezikovni razvoj in izobrazba na elementarni in primarni stopnji, raba jezika, jezikovna kompetenca in emocionalno področje).
Znanstvena vprašanja	Kateri dejavniki na ravni rabe jezikov, jezikovnih kompetenc, emocionalnega dožemanja jezikov ter institucionalnega okvira vplivajo na usvajanje jezika učenk/učencev manjšinskega šolstva na Koroškem?
Raziskovalna metoda	Metoda znanstvene raziskave je bila opisana v dvanajsti izdaji raziskovalnega časopisa Pedagoške visoke šole – Visoke šole Viktorja Frankla (Wutti et al., 2021). Opis se je osredotočal na znanstvena izhodišča mešanih metod (Mixed Methods), Mayringov (2015) fazni model, vodeni intervju kot polstandardizirani anketni instrument ter življenjski svet intervjuvank/intervjuvancev na stičišču kulture in jezika (Resch & Enzenhofer, 2012).

Za pričujoče raziskovalno delo sta potrebna oba pola empiričnega raziskovanja. Z deduktivnim postopkom so opisani določeni posamezni primeri, izpeljani iz splošnih teorij in zakonitosti, induktivni postopek v raziskovalnem delu omogoča sklepanje na splošne zakonitosti iz posameznih primerov ali opazovanj. Za analizo in predstavitev transkribiranih intervjujev je bila zato izbrana programska oprema za računalniško podprto analizo podatkov in besedil MAXQDA, ki se kot večina pristopov kvalitativne analize ukvarja s kategorijami. Te je mogoče ustvariti neposredno na podlagi gradiva ali pa jih določiti tako rekoč deduktivno. Kode, kot se imenujejo kategorije, so namenjene organizaciji in sistematizaciji podatkovnega

gradiva; pogosto imajo tudi pomen analitičnih kod, tako da podatke privedejo do »teoretične točke« (MAXQDA 2020 Manual, 2020).



Slika 1: Osnovna struktura postopka za analizo besedilnih podatkov (MAXQDA 2020 Manual, 2020)

ZG in ZRG za Slovence je bila na podlagi člena 7 Avstrijske državne pogodbe s poudarkom na regionalnem izobraževanju ustanovljena leta 1957.

Posebnost ZG in ZRG za Slovence je slovenski učni jezik, slovenščina in nemščina se kot predmeta poučujeta v enakem številu ur, učbeniki pa so v nemščini in slovenščini. Različne jezikovne učne zahteve in jezikovne kompetence učencev povzročajo posebne pedagoške in didaktične izzive. Gre za vprašanja, kako ravnati z jezikovno diferenciacijo učencev na prehodu s primarne na sekundarno stopnjo in vlogo pedagogin/pedagogo kot jezikovnih posrednic/posrednikov, saj je vsak učni predmet tudi predmet učenja jezika (Vrbinc, 2013a). S projektom Kugyjevih razredov v šolskem letu 1998/99 se je kakovostno razširilo učenje jezikov. Ta izobraževalna ponudba pomeni izvajanje štirijezičnega pouka s slovenščino kot učnim jezikom ter nemščino, italijanščino in angleščino kot delovnimi jeziki posredovanimi po imerzijski metodi. Pri tem učenke/učenci v razredu doživijo tako imenovano jezikovno kopel, ki upošteva načelo daljših jezikovnih faz, s ciljem boljših rezultatov pri usvajanju in nadgrajevanju jezikov. Štirijezični Kugyjevi razredi in trojezični razredi z informatiko na sekundarni stopnji I so za raziskovalno delo predstavljali ciljno skupino (Vrbinc, 2013b).

V poletnem semestru 2021 je bilo v prostorih ZG in ZRG za Slovence posnetih 63 intervjujev v slovenskem oz. nemškem jeziku, ki v povprečju trajajo 33 minut. Intervjuje so se udeležile/udeležili učenke/učenci sekundarne stopnje I. Na prvi šolski stopnji je bilo intervjuvanih 35 učenk/učencev od tega 21 deklet in 14 fantov, na drugi šolski stopnji 20 učenk/učencev, od tega 11 deklet in 9 fantov, na tretji šolski stopnji 4 učenke/učenci, od tega 3 dekleta in 1 fant in na četrti šolski stopnji 4 učenke/učenci, od tega 1 dekle in 3 fantje. Izbira jezika intervjuja je bila prepuščena učenkam/učencem, 42 intervjuvank/intervjuvancev se je odločilo za slovenski, 21 za nemški jezik.

Dosedanji rezultati Ciljna skupina raziskave

**Analiza zvočnih
posnetkov**

V poletnih mesecih 2021 je bilo zvočno gradivo transkribirano. Trenutno poteka analiza podatkov s programsko opremo za računalniško podprto kvalitativno analizo podatkov in besedil MAXQDA. Osredotoča se na prikaz družinske in institucionalne rabe jezika, samooceno jezikovnega znanja in večjezičnosti z vidika emocionalne razsežnosti.

Pregled družinske in institucionalne rabe jezika prikazuje večjezičnost z vidika govorečega in doživljajočega subjekta, ki ni svet zase, temveč je a priori preko jezikovnih in drugih družbenih interakcij vključen v medosebne dialoške odnose z drugimi. Gre za jezikovno izkušnjo, kako ljudje sebe in druge dojemajo v medsebojni jezikovni kooperaciji, pri čemer jezikovna izkušnja ni nevtralna in po navadi nastane situacijsko (Busch, 2021).

Prikazana je večjezičnost v kontekstu manjšinskega jezika, migracij, mobilnosti, učenja jezikov, mnogojezične družbe in heteroglosnih življenjskih svetov, ki se osredotoča na socialni in dialoški značaj trenutnega jezikovnega udejstvovanja. Jezikovni repertoar, ki pri večini intervjuvank/intervjuvancev zaradi dodatne prisotnosti manjšinskega jezika presega osem navedenih oblik večjezičnih govork/govorcev po Montanari (2012) vključuje jezikovno socializacijo in prostorsko-časovne strukture.

Drugo področje raziskovalnega zanimanja osvetljuje motivacijske razsežnosti za učenje nadaljnjih jezikov ter dimenzijo samoregulativnega učenja jezikov s pomočjo učnih strategij (Götz & Nett, 2017). Analiza se opira na triplastni model samoregulativnega učenja Monique Boekaerts, ki je opredeljen z izbiro spoznavnih strategij, metakognitivno znanje za usmerjanje učnega procesa in izbiro ciljev ter sredstev zanj (Götz & Nett, 2017).

Nadaljnji raziskovalni fokus usmerja pozornost na prikaz odnosa med samooceno trenutne jezikovne kompetence (bralno razumevanje, slušno razumevanje, govorjenje, pisanje) v slovenščini, nemščini in tretjem jeziku ter afektivnim doživljanjem jezikov kot ene od komponent čustvovanja. Čustva uspešnosti so razvrščena po štirih klasifikacijskih merilih: valenco, predmetno usmerjenost, časovno referenco in samoreferenco v primerjavi z referenco na drugega. Klasifikacijska merila se nanašajo na kognitivne procese vrednotenja, ocenjevanje situacij, dejavnosti ali lastne osebe (Frenzel & Stephens, 2017).

**Načrtovani
časovni okvir**

Koledarsko leto 2021 do 2024

Kooperacije

Izobraževalna direkcija na Koroškem v postopku odobritve izvajanja znanstvenih raziskav na šolah

Ravnateljica ZG in ZRG za Slovence, prof. mag. Zalka Kuchling, in razredničarke/razredniki v šolskem letu 2020/21 na sekundarni stopnji I.

Literatura

- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. utb.
- Frenzel, A. & Stephens, E. (2017) Emotionen. V T. Götz (ur.), *Emotion, Motivation und selbst-reguliertes Lernen* (str. 15–77). utb.
- Götz, T. & Nett, U. (2017). Selbstreguliertes Lernen. V T. Götz (ur.), *Emotion, Motivation und selbst-reguliertes Lernen* (str. 143–184). Ferdinand Schöningh.
- MAXQDA 2020 Manual (2020). Verbi. Software-Consult-Sozialforschung GmbH.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Juventa.
- Montanari, E. (2012). Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. Kösel.
- Resch, K. & Enzenhofer, E. (2012). Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaften und Translationswissenschaften. Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen. V J. Kruse & S. Bethmann & D. Niermann & C. Schmieder (ur.) *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. (str. 80–100). Beltz Juventa.
- Vrbinc, M. (2013a). Das BG/BRG für Slowenen – eine Schule mit (über-)regionalem Bildungsschwerpunkt. V W. Wolf, S. Sandrieser, K. Vukman-Artner, T. Domej (ur.), *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično* (str. 119–124). Leykam.
- Vrbinc, M. (2013b). Die Julius-Kugy-Klassen am BG/BRG für Slowenen. Unterricht- und Schulleitungserfahrungen mit einem innovativen Sprach(en)projekt. V G. Gombos, (ur.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (str. 210–221). DravaDiskurs.
- Wutti, D. & Hartmann, E. & Buchwald, S. (2021) Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah/učencih manjšinskega šolstva na Koroškem. V *Forschungszeitung*. Ausgabe 12, 2020–2021 (str. 28–30) Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule.

Kurze Zusammenfassung auf Deutsch

Auf der Grundlage des explorativen Forschungsansatzes werden mittels des Leitfadeninterviews und der Software für computergestützte Daten- und Textanalyse MAXQDA Indikatoren, die sich auf den Spracherwerb von Schüler*innen des Minderheitenschulwesens in Kärnten / Koroška auswirken, erfasst und analysiert.

Die Untersuchung beleuchtet folgende vier Kontexte: die familiäre und institutionelle Sprachentwicklung und -erziehung im Elementar- und Primarbereich, den Sprachgebrauch, die Sprachkompetenz und den emotionalen Bereich von Sprache.

Forschung von Studierenden bzw. Absolvent*innen

Die „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB) – zwischen Erwartungen und Möglichkeiten

Aspekte der Vorbereitungsarbeit im Rahmen des Fachunterrichtes

Stefan de Wilde

Projektbeschreibung

Das Projekt – eine Bachelorarbeit des Lehramtsstudiums GSPB – befasst sich, ausgehend von der Forderung, in allen Fächern einen langfristigen Kompetenzaufbau für die VWA zu betreiben, mit der Frage nach den passenden didaktischen Instrumenten im Fach GSPB. Dazu wird der Aufbau der beiden konzeptionell verschiedenen Systeme (VWA und kompetenzorientierter Geschichtsunterricht) analysiert und auf Schnittstellen hin untersucht (Rheindorf, 2016; Beier, 2019). Anhand derer wird eine für beide Bereiche nützliche Verknüpfungsmöglichkeit entwickelt, die sich auf Methoden verschiedener Formen epistemischen Schreibens und Sprechens (professioneller Mündlichkeit) stützt (Becker-Mrotzek et al., 2005). Damit steht der zweite Teil der Arbeit auch in der Tradition der seit einigen Jahren stark beforschten und eingeforderten Sprachbildung und -sensibilisierung im Geschichtsunterricht (Handro et al., 2010). Der Vergleich der beiden Kompetenzmodelle (Kühberger, 2015) nimmt die Genese und Grundgedanken derselben kritisch in den Blick und zeigt im Fall der Vorwissenschaftlichen Arbeit partielle Widersprüche sowohl zwischen Theorie und schulischer Praxis wie auch innerhalb des Kompetenzmodells auf.

Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Die Arbeit geht von der Hypothese aus, dass die VWA und das dahinterstehende Kompetenzmodell in einer fruchtbaren Wechselwirkung mit dem Geschichtsunterricht stehen können. Wie diese aussehen kann, soll anhand folgender Fragestellungen gezeigt werden:

1. Inwiefern können Schüler*innen anhand der Lehr- und Lernziele des GSPB-Unterrichtes langfristig auf die VWA und deren Kompetenzbereiche vorbereitet werden?
2. Auf welche Weise können sich die Vorbereitungsaspekte und erworbenen Fähigkeiten vorteilhaft auf das historische / politische Lernen auswirken?

Die Arbeit basiert auf einer hermeneutisch-kritischen Methode und partiell phänomenologischen Zugängen. Dabei werden die Kompetenzmodelle der VWA und des Geschichtsunterrichts systematisch verglichen und Überschneidungen sowie Differenzen herausgearbeitet. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden mithilfe der jeweiligen Fachdidaktiken (Deutsch und Geschichte) naheliegende Förderaspekte skizziert und diskutiert.

Studiendesign und Forschungsmethoden

Die Arbeit zeigt, dass sich das Kompetenzmodell der VWA – und somit die Vorbereitung auf die VWA – in mehreren Aspekten lernförderlich in den Geschichtsunterricht integrieren lässt. Vor allem die Bereiche (epistemisches) Schreiben und professionelle Mündlichkeit sind seit Längerem in ihrer Bedeutsamkeit für historisches Lernen erkannt und werden von der Didaktik eingefordert (Hartung, 2013). Lässt man also Formen des epistemischen Schreibens in den Geschichtsunterricht einfließen, leistet man einen wertvollen Beitrag für ausreichende Vorbereitung auf die dritte Säule der Reifeprüfung und fördert mit diesem „Königsweg der Erkenntnis“ (Hartung, 2013, S. 20) zugleich historisches Denken und somit das Lernen im Fach. So begünstigt man z. B. durch ein essayistisches historisches Beurteilen eines Herrschers sowohl tiefergehende historische Denkprozesse (Erhebung und Ordnung der Fakten, Konstruktion eines Narrativs, Argumentation) ebenso wie die Einübung schreibstrategischer Prozesse. Der Vergleich der Modelle ergibt markante Unterschiede der didaktischen Qualität der beiden Modelle. So präsentiert sich das FUER-Modell (fachliche Kompetenzen) als theoretisch fundierter als das der VWA (Schreib- und Präsentationskompetenzen).

Eine Ausweitung der Arbeit in Richtung empirischer Forschung sowie einer Mitbeziehung des Kompetenzmodells für Politische Bildung stellen derzeit ein Desiderat dar.

Arbeitszeit: ein Semester

Dauer

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen-Verlag.
- Beier, A. (2019). *Ein Kompetenzraster für die Beurteilung der abschließenden Arbeit im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung*. Diplomarbeit. Johannes-Kepler-Universität Linz. <https://epub.jku.at/obvulihs/content/titleinfo/3512131>
- Dreier-Koch, E., Hipfl, I., Kucera, I., & Weissenbacher, K. (2018). *Aufbau von Textkompetenz in allen Gegenständen der AHS-Oberstufe zur Vorbereitung auf die Vorwissenschaftliche Arbeit*, Graz. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. <https://www.yumpu.com/de/document/view/62458040/aufbau-von-textkompetenz-in-allen-gegenstanden-der-ahs-oberstufe-zur-vorbereitung-auf-die-vorwissenschaftliche-arbeit>
- Fischer, G. (2017). „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) – Anspruch und Realität. https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_slawistik/Forschung/Fachdidaktik/Forum/62_VWA.pdf
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.) (2010). *Geschichte und Sprache*. LIT-Verlag.
- Hartung, O. (2013). *Geschichte Schreiben Lernen. Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. LIT-Verlag.
- ide. *Informationen zur Deutschdidaktik (Vorwissenschaftliche Arbeit)* 4/2014.
- Kühberger C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. 3. Aufl. StudienVerlag.

Rheindorf, M. (2016). Die Vorwissenschaftliche Arbeit im österreichischen Schulsystem. Überlegungen zu Anforderungen und Betreuung. *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)* 88. S. 13–40.

Wetschanow, K. (2018). Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch. In S. Schmölder-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.). *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. (S. 81–204). Waxmann.

Erarbeitung des kleinen Einmaleins in der zweiten Schulstufe – von fachdidaktischen Empfehlungen zur Umsetzung in Schulbüchern

Ines Engler

Projektbeschreibung

Für die Erarbeitung des kleinen Einmaleins (Malaufgaben von $1 \cdot 1$ bis $10 \cdot 10$) gibt es unterschiedliche unterrichtliche Vorgehensweisen. Eine Studie aus Deutschland, welche im Jahr 2019 von Kathrin Köhler veröffentlicht worden ist, zeigt, dass eine verständnisorientierte Erarbeitungsweise erfolgsversprechender ist als andere (Köhler, 2019). Um als Lehrperson eine vorteilhafte Erarbeitungsweise wählen zu können, ist es relevant zu wissen, welche fachdidaktischen Empfehlungen es generell für die Erarbeitung des kleinen Einmaleins – das alle Multiplikationen umfasst, die durch Kombinationen der Zahlen von 1 bis 10 entstehen – gibt. Hinzu kommt das Wissen darüber, welche Vorgaben im österreichischen Lehrplan und den Bildungsstandards für Mathematik der 4. Klasse Volksschule in diesem Bereich gefordert werden. Eine bedeutende Rolle kommt auch dem Schulbuch zu. Es kann angenommen werden, dass Lehrpersonen bereits mit der Wahl des Schulbuches den Grundstein für die Erarbeitungsweise des kleinen Einmaleins in ihrem Unterricht legen.

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird der Transfer fachdidaktischer Empfehlungen und Lehrplanvorgaben zur Erarbeitung des kleinen Einmaleins in Schulbüchern näher untersucht. Demzufolge steht nicht die konkrete Vorgehensweise von Lehrpersonen im Unterricht im Mittelpunkt, sondern die Vorgehensweise, die Schulbücher zur Erarbeitung des kleinen Einmaleins wählen. Die Arbeit verfolgt das Ziel, anhand einer kriteriengeleiteten Analyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Empfehlungen der Fachdidaktik und praktischer Umsetzung in Schulbüchern herauszufinden.

Wissenschaftliche Fragestellung

Inwieweit werden die Empfehlungen der Fachdidaktik zur Erarbeitung des kleinen Einmaleins in Schulbüchern berücksichtigt?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird im ersten Schritt die Methode der Literaturlarbeit angewendet. Im Zuge der Literaturlarbeit werden Empfehlungen der Fachdidaktik zur Erarbeitung des kleinen Einmaleins herausgearbeitet und miteinander verglichen. Dazu werden Werke von Fachdidaktiker*innen wie Gaidoschik (2014), Wittmann & Müller (2019), Padberg & Benz (2011) sowie Schipper, Ebeling & Dröge (2019) herangezogen. Im Anschluss werden diese fachdidaktischen Empfehlungen mit dem österreichischen Lehrplan und den Bildungsstandards für Mathematik der 4. Klasse Volksschule in Beziehung gesetzt. Daraus können Kriterien für eine lernförderliche Erarbeitung des kleinen Einmaleins abgeleitet werden. Basierend auf den gefundenen Kriterien werden im Anschluss drei ausgewählte Schulbücher der 2. Schulstufe (*Alles klar!*, *Zahlenreise*, *Die MatheforscherInnen*) analysiert und einander gegenübergestellt.

Die Ergebnisse der Literaturlarbeit zeigen, dass es in der Theorie idealtypisch drei verschiedene Ansätze zur Erarbeitung des kleinen Einmaleins gibt:

1. *Traditioneller Ansatz*
2. *Ableiten innerhalb einer Reihe*
3. *Konsequent ganzheitlicher Ansatz*

Der *Traditionelle Ansatz* gilt aus fachdidaktischer Sicht als veraltet und beschreibt das alleinige, mechanische und automatisierte Reihenlernen ohne Thematisierung von Zusammenhängen innerhalb einer Reihe oder zwischen Malreihen (Wittmann & Müller, 2019). *Ableiten innerhalb einer Reihe* sowie der *Konsequent ganzheitliche Ansatz* nutzen hingegen leichter zu merkende Aufgaben, sogenannte Kernaufgaben, und erschließen schwerere Malaufgaben über diese anhand von Ableitungsstrategien (siehe Abbildung 1).

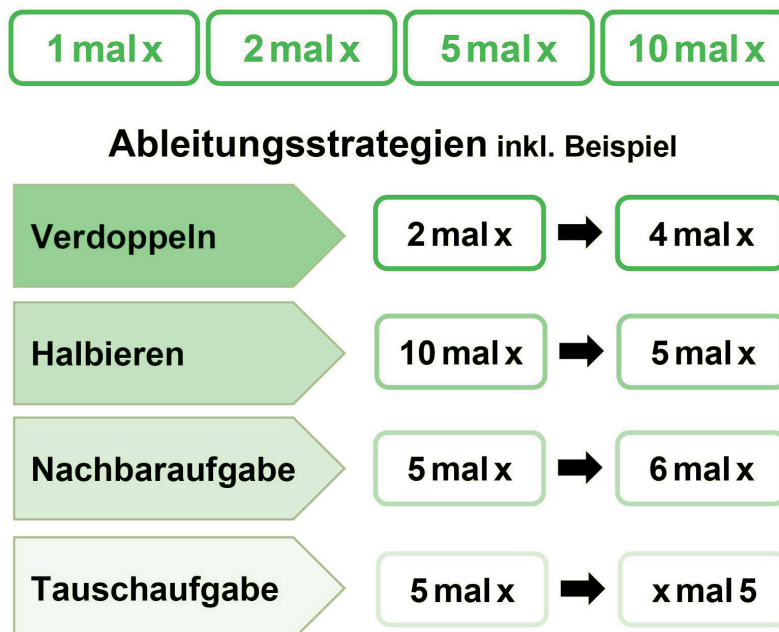


Abb. 1: Übersicht zu Kernaufgaben und ausgewählten Ableitungsstrategien (eigene Darstellung)

Beim Ansatz *Ableiten innerhalb einer Reihe* werden, wie der Name schon sagt, Reihe für Reihe zunächst die Kernaufgaben erarbeitet und danach Ableitungsstrategien innerhalb der jeweiligen Reihe thematisiert (Padberg & Benz, 2011). Beim *Konsequent ganzheitlichen Ansatz* hingegen richtet sich die Reihenfolge der Erarbeitung nicht nach den Malreihen. Von Anfang an wird das Tauschgesetz konsequent genutzt und die Kinder lernen die Tauschaufgabe sofort mit (z. B. $2 \cdot 9$ und $9 \cdot 2$). Ebenso werden die Ableitungsstrategien über alle Reihen hinweg erarbeitet. Denn hat ein Kind erstmal verstanden, wie z. B. $10 \cdot 6$ mit $9 \cdot 6$ zusammenhängt, sollte es diese Strategie auch auf $9 \cdot 6$, $9 \cdot 3$, $9 \cdot 7$ etc. anwenden können. Gerade dadurch wird die Strategie als vorteilhaft erlebbar (Gaidoschik, 2014). Die Charakteristika der oben beschriebenen Ansätze werden in der Arbeit zur Analyse von Schulbüchern herangezogen. Weitere Analyse Kriterien beziehen sich auf den Einsatz von Veranschaulichungen, das Begünstigen mehrerer Lösungswege und das Fördern flexiblen Denkens.

Die Analyse der ausgewählten Schulbücher ergibt, dass deutliche Unterschiede in der Umsetzung zu vermerken sind. Das Schulbuch *Zahlenreise* erfüllt die fachdidaktischen Empfehlungen der Literaturarbeit zur Gänze. Es legt hohen Wert auf ein verständnisorientiertes Erarbeiten des kleinen Einmaleins und bezieht Ableitungsstrategien inklusive Tauschgesetz konsequent mit ein. Einmaleinsreihen werden zum strukturierten Vorgehen eingesetzt, sind jedoch anhand der Aufgabenformate in den Hintergrund gestellt. Der Wechsel von Darstellungsebenen und Anregungen zum Arbeiten abseits des Schulbuches fördert das flexible Denken.

Die Schulbücher *Alles klar!* und *Die MatheforscherInnen* erfüllen einige Kriterien nur zu Teilen und weisen Tendenzen zum *traditionellen Ansatz* auf. Vor allem in den Punkten des flexiblen Rechnens und Herausarbeiten von Ableitungsstrategien weisen diese Schulbücher fehlende Aufgabenformate und Veranschaulichungen auf. Zusätzlich dazu orientieren sich diese Schulbücher vermehrt an den Malreihen und an den zu ermittelnden Ergebnissen.

Basierend auf diesen Ergebnissen lässt sich festhalten, dass keine allgemeine Aussage darüber getroffen werden kann, inwiefern Schulbücher fachdidaktische Empfehlungen berücksichtigen oder nicht. Dies muss für jedes Schulbuch gesondert herausgefunden werden. Die in der Arbeit entwickelten Kriterien leisten jedoch einen Beitrag, diese Beurteilung fachdidaktisch treffend durchzuführen.

Februar 2022 bis April 2022

Literatur

- Aichberger, G., Brunner, E., Eisschiel, K., Mitis, W., Moitzi, F., & Wanitschka, S. (2018a). *Zahlenreise 2. Erarbeitungsteil 1*. Veritas.
- Aichberger, G., Brunner, E., Eisschiel, K., Mitis, W., Moitzi, F., & Wanitschka, S. (2018b). *Zahlenreise 2. Erarbeitungsteil 2*. Veritas.
- Gaidoschik, M. (2014). *Einmaleins verstehen, vernetzen, merken. Strategien gegen Lernschwierigkeiten* (4 Aufl.). Klett/Kallmeyer.
- Grosser, N., & Koth, M. (2015a). *Alles klar 2! Teil A*. Veritas.
- Grosser, N., & Koth, M. (2015b). *Alles klar 2! Teil B*. Veritas.

- Köhler, K. (2019). Mathematische Herangehensweisen beim Lösen von Einmaleinsaufgaben. Eine Untersuchung unter Berücksichtigung verschiedener unterrichtlicher Vorgehensweisen und des Leistungsvermögens der Kinder. In A. Heinze, & M. Schütte (Hrsg.), *Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik* (Bd. 35). Waxmann.
- Neuböck-Hubinger, B., Schoeller, H., & Venhoda, S. (2018a). *Die Mathe-Forscher/innen 2. Teil A*. Jugend & Volk.
- Neuböck-Hubinger, B., Schoeller, H., & Venhoda, S. (2018b). *Die Mathe-Forscher/innen 2. Teil B*. Jugend & Volk.
- Padberg, F., & Benz, C. (2011). *Didaktik der Arithmetik für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung* (4. Aufl.). Spektrum Akademischer Verlag.
- Schipper, W., Ebeling, A., & Dröge, R. (2019). *Handbuch für den Mathematikunterricht 2. Schuljahr*. Schroedel Westermann.
- Wittmann, E., & Müller, G. (2019). *Handbuch produktiver Rechenübungen. Vom Einspluseins zum Einmaleins* (2. Aufl., Bd. 1). Klett I Kallmeyer.

Aller Anfang ist (nicht) schwer: Erstklässler*innen und die Bedeutung der mathematischen Vorläuferfertigkeiten und der phonologischen Bewusstheit für das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen

Marion Schatz

Wann fängt die Mathematik an? Freudenthal (1981) beantwortete diese Frage mit dem Satz: *Es hängt davon ab, wie bewusst es geschieht* (Freudenthal, 1981, S. 100). Dieses kindlich bewusste Wahrnehmen von mathematischen Gesetzmäßigkeiten, das Erfassen von mathematischen Strukturen und Mustern, kann im Alltag schon im frühkindlichen Alter erfolgen – also weit vor dem Schuleintritt. Kinder machen vielfach bereits vor dem ersten Schultag mathematische Erfahrungen. Die Einschulung ist nicht die „Stunde Null“ des mathematischen Wissenserwerbs, dieser beginnt schon viel früher (Selter, 1995). Diese Vorerfahrungen werden auch als „mathematische Vorläuferfertigkeiten“ oder „Vorläuferfähigkeiten“ bezeichnet (Schneider et al., 2016, Benz et al., 2015). Aber nicht nur in der Mathematik gibt es Vorläuferfertigkeiten, die es den Kindern ermöglichen, Mathematik in der Schule von Beginn an leichter zu begreifen, sondern auch für den Deutschunterricht gibt es wichtige Vorläuferfertigkeiten, die es zu beachten gilt, damit das Lesen- und Schreibenlernen leichter gelingen kann. Ein wichtiger Prädiktor für den Bereich Deutsch ist unter anderem die phonologische Bewusstheit.

Projektbeschreibung

Interessiert hat, ob diese Vorerfahrungen bei den Kindern heute noch vorhanden sind und ob Kinder heutzutage mit dem entsprechenden mathematischen Vorwissen oder jener phonologischen Bewusstheit in die Schule kommen, die für die Schulmathematik bzw. für den Lese- und Schreiblernprozess mit Schulbeginn entscheidend sind? Oder gibt es aktuell eine nicht zu vernachlässigende Anzahl an Kindern, die diese Anforderungen nicht mehr mitbringen?

Diese Fragen wurden am Beginn eines Projektes im Schuljahr 2015/16, das in einem Kärntner Bezirk in der Bildungsregion Ost initiiert wurde, von der Autorin gemeinsam mit der Schulaufsicht diskutiert. Ziel des Projektes war es, einerseits Risikokinder ehestmöglich zu identifizieren und andererseits gezielte Fördermaßnahmen für die betroffenen Kinder zu erarbeiten, um diese bestmöglich zu unterstützen. Zur Beantwortung der eben beschriebenen Fragen erfolgte eine Datenerhebung in drei aufeinanderfolgenden Schuljahren, zwischen 2015 und 2018.

1.341 Schüler*innen der ersten Klassen wurden in den ersten 13 Schulwochen in den Jahren zwischen 2015 und 2018 hinsichtlich ihrer Vorläuferfertigkeiten in Deutsch und Mathematik mit dem *Eggenberger Rechentest* (ERT 0+; Lenart et al., 2014) und dem *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit* (TEPHOBE; Mayer, 2016) überprüft. Die Datenerhebungen fanden während der regulären Unterrichtszeit statt und wurden von den klassenführenden Lehrpersonen, die von der Autorin hinsichtlich der Testhandhabung geschult wurden, durchgeführt. Die Auswertungen der Gesamtrohwerte erfolgten während der gesamten dreijährigen Erhebungszeit durch die Verfasserin der Studie.

Bei der Erhebung mit dem ERT 0+ wurden von den Schüler*innen alle Subtests bearbeitet. Der TEPHOBE wurde aufgrund der großen Stichprobe um die Erhebung der Benennungsgeschwindigkeit reduziert, da die Durchführung dieses Teiles nur in der Eins-zu-eins-Umsetzung möglich ist, was den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte.

In einem weiteren Schritt wurde eine Längsschnittanalyse durchgeführt. Dazu wurden die Deutsch- und Mathematiknoten am Ende der 2. und 4. Klassen von jenen Schüler*innen eruiert, die im Erhebungsjahr 2017/18 in den 1. Klassen mit den Erhebungsverfahren ERT 0+ und TEPHOBE getestet wurden und in Beziehung zueinander gesetzt. Die Noten der 2. und 4. Klassen wurden deswegen herangezogen, um so die Entwicklungsschritte über einen längeren Zeitraum besser analysieren zu können. Für die Studie wurden Daten aus den Schuljahren 2015/16, 2016/17, 2017/18 und neu erhobenes Datenmaterial (Schulnotenerhebungen der 2. und 4. Schulstufen) aus dem Schuljahr 2020/21 zusammengeführt, analysiert und interpretiert.

Wissenschaftliche Fragestellungen

1. In welchem Ausmaß sind bei Erstklässler*innen mathematische Vorläuferfertigkeiten sowie Vorläufermerkmale bezogen auf das Lesen- und Schreibenlernen – am Beispiel eines Kärntner Bezirks – ausgebildet?

2. Wie entwickeln sich Schüler*innen, bezogen auf die Vorläuferfertigkeiten vom Schulanfang bis zur 4. Klasse Volksschule, und inwiefern können ein Training mathematischer Vorläuferfertigkeiten sowie Übungen zur phonologischen Bewusstheit in der 1. Klasse Volksschule – am Beispiel eines Kärntner Bezirks – eine positive Entwicklung des Rechnenlernens sowie des Schriftspracherwerbs beeinflussen?

Die vorliegende Untersuchung ist als quantitative Erhebung angelegt. Insgesamt nahmen 1.341 Schüler*innen in den drei Erhebungsjahren (2015 bis 2018) der 1. Schulstufen (Stichprobe 1; 47,7 % weiblich, 52,3 % männlich) im Alter von sechs bis sieben Jahren aus 97 Klassen an 22 Schulstandorten teil. Da es sich um eine quantitative Erhebung handelt, konnten die Daten deskriptiv ausgewertet werden. Zur Auswertung wurden das „Public Sector Purchase Programme“ (PSPP) sowie das „Statistical Package for the Social Sciences“ (SPSS) herangezogen.

Studiendesign und Forschungsmethoden

Schuljahr	Stichprobengröße	Erhebung
2015 bis 2018	1285 Schüler*innen	Auswertung Gesamtrohwerte
2017/18	509 Schüler*innen	Auswertung auf Faktorenebene
2017/18	65 Schüler*innen	Auswertung auf Skalenebene

Tabelle 1: Übersicht Stichprobengröße Eggenberger Rechentest

Schuljahr	Stichprobengröße	Erhebung
2015 bis 2018	1274 Schüler*innen	Auswertung Gesamtrohwerte
2017/18	511 Schüler*innen	Auswertung der Subtests
2017/18	65 Schüler*innen	Auswertung auf Skalenebene

Tabelle 2: Übersicht Stichprobengröße Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung kann festgehalten werden, dass 22 % der Schulanfänger*innen Defizite in den mathematischen Vorläuferfertigkeiten aufweisen und 22,8 % in Bezug auf die phonologischen Prädiktoren. In der näheren Betrachtung konnte festgestellt werden, dass von 1.341 Schüler*innen 157 bzw. 11,7 % der Kinder die Normwerte bei beiden Prädiktoren nicht erreichen konnten.

Ergebnisse

Analyse Eggenberger Rechentest

Insgesamt nahmen 1.285 Schüler*innen am Eggenberger Rechentest in den drei Erhebungsjahren (2015 bis 2018) teil. Die Auswertung ergab, dass 1.002 (78 %) von 1.285 Schüler*innen die altersadäquaten Vergleichs-Normwerte erreichten ($M=59.27$, $SD=9.99$). 283 Schüler*innen, oder 22 %, konnten die Normwerte nicht erreichen und lagen mit ihren mathematischen Vorläuferfertigkeiten im kritischen Bereich. Der minimal erreichte Gesamtrohwert lag bei 6 richtig gelösten Items, der Maximumwert bei 71 richtig gelösten Items, wobei der Maximumwert dem Punktehöchstwert entspricht.

Im nächsten Schritt wurden die Kennwerte auf Faktorenebene (kognitive Grundfähigkeiten, Mengen- und Zahlenwissen) näher betrachtet. Diese Stichprobe dazu umfasste 509 Schüler*innen. Die Reduzierung der Stichprobe ergab sich daraus, dass die Auswertung auf Faktorenebene nur im dritten Erhebungsjahr erfolgte.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum
Kognitive Grundfähigkeiten	19.40	3.64	1	24
Mengen-Wissen	14.58	2.50	1	17
Zahlen-Wissen	25.28	5.21	4	30

Tabelle 3: Kennwerte auf Faktorenebene, gültige $n=509$

Große Auffälligkeiten in der mathematischen Unterkategorie gab es im Bereich der kognitiven Grundfähigkeiten (24 %). Die Auswertungen in den einzelnen Teilbereichen ergaben Defizite bei der *Seriation* (49 %), des (Mengen)Vergleichens (42 bis 40 %) und des Erfassens des *Ordinalzahlaspektes* (35 %). In dieser letzten angeführten Unterkategorie ist interessant, dass bei vielen Kindern der Kardinalzahlaspekt (18 % Nicht-Erreichung der Normwerte) recht gut ausgebildet ist, der Ordinalzahlaspekt (35 % Nicht-Erreichung der Normwerte) begrifflich jedoch noch wenig erfasst worden zu sein scheint. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Unterschied zwischen Kardinalzahl- und Ordinalzahlaspekt im Anfangsunterricht noch zu wenig Beachtung findet.

Analyse-Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit

1.274 Schüler*innen ($M=17,55$ $SD=5.33$) nahmen insgesamt zwischen 2015 und 2018 an der Erhebung zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit teil. Die Auswertung ergab, dass 22,8 % der Schüler*innen die Normwerte nicht erreichen konnten und mit ihren Gesamtwerten im kritischen Bereich lagen. Die erreichten Gesamtrohwerte lagen zwischen Null (Minimumwert) und 28 (Maximumwert). Der Maximumwert entspricht der höchstmöglichen Punkteanzahl. Das Testverfahren gliedert sich in vier Subtests. Die Auswertung dieser vier Subtests, die mit einer Stichprobengröße von 511 Teilnehmer*innen im dritten Erhebungsjahr genauer analysiert wurden, zeigen folgendes Bild:

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum
Onset-Rime	5.43	1.58	0	7
Phonemsynthese	4.99	1.86	0	7
Reimen	4.61	1.93	0	7
Anlaut-kategorisierung	3.00	2.16	0	7

Tabelle 4: Kennwerte auf Skalenebene, gültige n=511

Die größten Defizite gab es in der Unterkategorie „Reimen“ mit einem Nicht-Erreichen der Normwerte von 28 % der getesteten Schüler*innen. Aber auch bei den Aufgaben zur Phonemsynthese (22 %) sowie Onset-Rime (25 %) erreichten die Schüler*innen nur geringe Werte. Lediglich die Items zur Anlautkategorisierung erscheinen unauffällig.

Zur Beantwortung der 2. wissenschaftlichen Frage wurde die schulische Entwicklung der Kinder, die durch die Ermittlung der Mathematik- und Deutschnoten der 2. und 4. Klasse erfolgte, mit der Durchführung einer Längsschnittstudie analysiert.

Längsschnittanalyse

Die Längsschnittstudie verfolgte das Ziel zu analysieren, inwieweit die erreichten Leistungen der Erstklässler*innen beim ERT0+ und beim TEPHOBE in Zusammenhang mit den späteren Schulleistungen in Deutsch und Mathematik stehen. Dazu wurden von 300 Schüler*innen die Jahreszeugnisnoten der 2. Klasse und von 290 Schüler*innen die Semesternoten der 4. Klasse in den Fächern Mathematik und Deutsch erhoben und lineare Einfach-Regressionsanalysen berechnet. Die Wahl für diese Stichprobe traf auf jene Kinder, die im Jahr 2017/18 die erste Klasse besuchten und sich im Schuljahr 2020/21 in der 4. Volksschulklasse befanden. Zur Erhebung der Zeugnisnoten mussten die schriftlichen Zustimmungserklärungen der Eltern eingeholt werden.

	<i>R</i> ²	Korr. <i>R</i> ²	Beta	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ERT0+	.30	.30	-.55	129.50	-11.38	.000

Tabelle 5: Regressionsanalyse für mathematische Vorläuferfertigkeiten auf schulische Mathematik-Leistungen im 2. Schuljahr, gültige n=300

	R ²	Korr. R ²	Beta	F	t	p
ERT0+	.26	.26	-.51	102.02	-10.10	.000

Tabelle 6: Regressionsanalyse für mathematische Vorläuferfertigkeiten auf schulische Mathematik-Leistungen im 4. Schuljahr, gültige n=290

Es zeigen sich sehr bescheidene korrelative Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Deutschnote am Ende der 2. Klasse. Die erreichten Ergebnisse im TEPHOBE können lediglich 15 % der Varianz der Deutschleistung in der 2. Klasse erklären ($t=-7.17$, $b=-.38$, $p<.000$). Die erklärte Varianz der schulischen Deutschleistung in der 4. Klasse sinkt sogar auf 9 % ($t=-5.29$, $b=-.30$, $p<.000$). Die Vermutung lag nahe, dass eine Korrelation mit einer Schulnote gering sein könnte. In der Literatur wird von einer wechselseitigen Beziehung zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb (sprich der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten) ausgegangen (Skowronek & Marx, 1989; Schnitzler, 2008). Die Deutschnote bildet aber nicht nur die Lese- und Rechtschreibfähigkeit ab, sondern auch die Kompetenzen im Verfassen von Texten, Sprechen, Schreiben und Sprachbetrachtung (Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung, 2012). Zudem gibt es neben der phonologischen Bewusstheit als wichtigen Prädiktor für den Schriftspracherwerb noch andere Faktoren, wie z. B. die phonologische Informationsverarbeitung, das Arbeitsgedächtnis, die Benennungsgeschwindigkeit (Mayer, 2018; Jansen et al., 2010) oder das Satzgedächtnis (von Goldammer et al., 2010), die eine Vorhersagekraft für die Lese- und Rechtschreibfähigkeit darstellen und deren Bewertung in der angeführten Studie aufgrund der Stichprobengröße bzw. aus zeitlichen Gründen keine Rücksicht gefunden haben.

Die Zusammenhänge zwischen den mathematischen Vorläuferfertigkeiten und den Mathematikleistungen am Ende der 2. bzw. am Ende der 4. Klasse zeigen indessen höhere Korrelationen. Die erreichten Ergebnisse im ERT0+ können 30 % der Varianz der Rechenleistung in der 2. Klasse erklären ($t=-11.38$, $b=-.55$, $p<.000$) bzw. 26 % der Varianz der Rechenleistung in der 4. Klasse ($t=-10.10$, $b=-.51$, $p<.000$).

Auch dieses Ergebnis überraschte nicht, da das Testverfahren ERT 0+ in seinen Aufgabenstellungen sehr umfangreich ist und eine genauere Analyse der vorhandenen Prädiktoren ermöglicht. Dieser Zusammenhang legt die Vermutung nahe, dass die Bildungs- und Lehrziele im Unterrichtsgegenstand Mathematik, die sich in die Teilbereiche „Aufbau der natürlichen Zahlen, Rechenoperationen, Größen und Geometrie“ gliedern, vom verwendeten Testverfahren ERT 0+ gut abgebildet werden.

Fazit

Die vorliegende Studie verdeutlicht, dass fast jedes vierte Kind mit Defiziten in der altersadäquaten Ausbildung der Vorläuferfertigkeiten seine Schullaufbahn startet. Bei 11,7 % der Erstklässler*innen liegen die Probleme sowohl bei den mathematischen Vorläuferfertigkeiten als auch im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Die Lehrpersonen der Schulanfänger*innen sind somit gefordert, die Kinder aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und Vorläuferfertig-

keiten genau einzuschätzen und darauf aufbauend zielführende Fördermaßnahmen zu überlegen, damit Schüler*innen erfolgreich am Unterricht der 1. Klasse partizipieren können. Da Interventionen auf Basis fundierter Fördermaßnahmen sehr zeitintensiv sind und daher neben der verpflichtenden Lehrstoffvermittlung schwer möglich sind, werden diese nur dann den gewünschten Erfolg erzielen, wenn die Mitarbeit des Elternhauses gewährleistet ist. Ein Förderausmaß in jener Höhe, das von den Autor*innen der Förderprogramme vorgesehen ist, kann von den klassenführenden Lehrpersonen der ersten Klassen kaum gewährleistet werden. Die Wichtigkeit der Vorläuferfertigkeiten muss daher im Rahmen von Elternarbeit thematisiert und wichtige Unterstützungsmöglichkeiten z. B. in Form von gewinnbringenden Lernspielen und ansprechenden Materialien aufgezeigt werden, damit Eltern zur Mitarbeit motiviert werden.

Für den Unterricht sollte im Sinne der Chancengleichheit seitens der Schulaufsicht daran gedacht werden, den ersten Klassen der Primarstufe eine zusätzliche personelle Ressource von zumindest elf Wochenstunden – als Unterstützung in den Gegenständen Mathematik und Deutsch – zur Verfügung zu stellen. Damit könnte auch jenen Kindern, die zu Hause keine Unterstützung bekommen, ein problemloser Schulstart ermöglicht werden, um so nicht in höheren Klassen als „Risikokind“ identifiziert zu werden. Zusätzlich sollten die Elementarpädagog*innen für diese Themen sensibilisiert werden. Wichtig scheint es, dieser Berufsgruppe einen Einblick zu geben, welche mathematischen und schriftsprachlichen Themen mit Schuleintritt bedeutsam werden.

Ein erfolgreicher Schulstart kann gelingen, wenn zum einen Lehrer*innen und Elementarpädagog*innen die Wichtigkeit der Vorläuferfertigkeiten bewusst wahrnehmen und über die Effekte von defizitär ausgebildeten Basisfertigkeiten für das Erlernen der Kulturtechniken Deutsch und Mathematik Bescheid wissen. Zum anderen ist die Schule als Institution angehalten, die dafür notwendigen Unterstützungsmaßnahmen bereitzustellen sowie das Elternhaus zu motivieren, unterstützend mitzuwirken – damit es schlussendlich heißt: *Aller (Schul-)Anfang ist nicht schwer.*

Die Projektdurchführung umfasste die Schuljahre 2015 bis 2018. Die zusätzliche Datenerhebung für die Längsschnittanalyse wurde im Schuljahr 2020/21 durchgeführt.

Dauer

Literatur

- Benz, C., Peter-Koop, A., & Güßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen*. Verlag Springer.
- Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung. (2012). *Lehrplan der Volksschule*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf
- Freudenthal, H. (1981). *Kinder und Mathematik* (Bd. 3). Westermann.
- Jansen, H., Kondziolka, A., & Mayer, A. (2010). Phonologische Informationsverarbeitung und Schriftspracherwerb – eine empirische Untersuchung. *Sprachheilarbeit*, 170–181.
- Lenart, F., Schaupp, H., & Holzer, N. (2014). *ERT 0+ Eggenberger Rechentest*. Hans Huber, Hogrefe AG.
- Mayer, A. (2016). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)*. Ernst Reinhardt.

- Mayer, A. (2018). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. Ernst Reinhardt. von Goldammer, A., Mähler, C., Bockmann, A.-K., & Hasselhorn, M. (2010). Vorhersage früher Schriftsprachleistungen aus vorschulischen Kompetenzen der Sprache und der phonologischen Informationsverarbeitung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(1), 48–56. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000005>
- Schneider, W., Küspert, P., & Krajewski, K. (2016). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen*. Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Schnitzler, C. D. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Georg Thieme Verlag.
- Selter, C. (1995). Die Fiktivität der „Stunde Null“ im arithmetischen Anfangsunterricht. *Mathematische Unterrichtspraxis* (2), 11-19.
- Skowronek, H., & Marx, H. (1989). Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. *Heilpädagogische Forschung*, 15(1), 38–48.

Sprachprestige: Auslöser, Folgen, Diskriminierung – Sprachverwurzelte Phänomene in Aktion

Alex Smolnik

Projektbeschreibung

Sprachprestige ist ein Phänomen, das beobachtet werden kann, wenn einer Sprache ein Wert zugeschrieben wird, der im Vergleich mit dem Wert einer anderen Sprache als höher oder niedriger eingestuft werden kann, sei das bewusst oder unbewusst, direkt oder indirekt.

Georg Kremnitz, der sich seit einigen Jahrzehnten auch mit Sprachprestige und Sprachpolitik, insbesondere im Bereich des Katalanischen auseinandersetzt, erläutert Sprachprestige nach katalanischer Schule als „das Ansehen, das eine Sprache genießt, ihre soziale Akzeptanz“ (Kremnitz, 2017, S. 17). Stark in Verwendung ist in der katalanischen Soziolinguistik auch der Begriff „Status“. Diese Bezeichnung grenzt sich insofern vom Prestige ab, als dass sie Bezug auf rechtliche und politische Positionierungen einzelner Sprachen nimmt, während dem „Prestige“ eine viel stärkere gesellschaftliche Bedeutung zukommt. Daher wird beim Prestige auch vom „fiktiven Status“ gesprochen (Kremnitz, 2017). Sprachen mit hohem Sprachprestige oder prestigereiche Sprachen werden innerhalb der jeweiligen Sprachgemeinschaft außerdem „mit Modernität, politischer Dominanz und einer überlegenen sozioökonomischen Stellung“ assoziiert (Pluskota, 2013, S. 86).

Zur Veranschaulichung von Sprachprestige und möglichen Faktoren, die zu Prestigereichtum und -armut einer Sprache beitragen, zieht Kremnitz einen Markt bzw. eine Börse heran (Kremnitz, 2017). So leitet er ein, dass dieselben Aktien an unterschiedlichen Börsen unterschiedlich notiert sind. Dass sich diese Notierungen komplex zusammensetzen, sei als klar vorangestellt. Einfluss auf den Wert einzelner Sprachen auf dieser fiktiven Börse können nun politische Diskurse haben,

ebenso aber auch persönliche und psychologische Schwankungen in Hinsicht auf das Ansehen der Sprache. Diese Metapher soll vor allem das externe Prestige verbildlichen, das die Lage oder das Ansehen einer Sprache „an einem gegebenen Ort, zu einem gegebenen Zeitpunkt“ (Kremnitz, 2017, S. 19) widerspiegelt und nur schwer bis gar nicht rational begründbar ist. So flüchten sich befragte Personen aus Ermangelung nicht-subjektiver Begründungen oft in *ästhetische* Argumentationen. Dennoch gibt es Faktoren, die starken Einfluss auf das Kollektiv der Einschätzenden nehmen. Hierzu zählen etwa die wirtschaftliche und politische Lage bestimmter Nationen, die mit der Sprache assoziiert werden; im Extremfall nehmen Kriege starken Einfluss auf das Ansehen ganzer Erdteile und kleinerer geografischer und sprachlicher Abschnitte dieser. Wie bereits festgestellt wurde (Franceschini, 2010, zitiert nach Wojtaszek, 2010) *überträgt* sich das Prestige einer Sprache auf ihre Sprecher*innen und umgekehrt. Dieser Schluss lässt Raum für Interpretation, wodurch argumentiert werden kann, weshalb Deutsch und Mandarin in den letzten Jahren stark an Popularität gewonnen haben. Zum Englischen betont Kremnitz:

„Das heutige Prestige des Englischen hängt damit zusammen, dass es die Sprache vieler wirtschaftlich und politisch besonders einflussreicher Gruppen ist, nicht damit, dass es auch die Sprache des Proletariats und Subproletariats in vielen Gesellschaften ist“ (Kremnitz, 2017, S. 19).

Mehrsprachigkeit versus Schulsprache

Österreichische Schulen agieren tendenziell im Rahmen des „monolingualen Habitus“, einer Annahme – und dementsprechendem Verhalten und Gebaren Sprachen und Mehrsprachigkeit gegenüber – dass Einsprachigkeit bei Kindern und im Schulverband die Regel darstellt und Abweichendes daran angepasst werden muss, nicht umgekehrt, dass sich die Schule an neue und weniger neue Gegebenheiten anpassen müsse. Der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ wird auch als Selbstverständnis des Monolingualen beschrieben (Gogolin, 2008). Das Bildungssystem mit prestigereichen Schulsprachen spielt dem Ungleichgewicht weiter in die Karten. Mehrsprachige Kinder werden in der Praxis des Schulsystems (zu) oft als defizitäre Störfaktoren und prestigearm fremdsprachig stigmatisiert. Aus der Sprachforschung geht klar hervor, dass Kinder, die zu Hause eine Sprache sprechen, die nicht der Umgebungssprache gleicht, die Umgebungssprache im Kindergarten ausreichend erwerben können, um dann mit den schulgesetzlich notwendigen Deutschkenntnissen (die auch kritisch betrachtet werden müssen) eingeschult zu werden (Dönmez & Hassan, 2020).

Gleichzeitig hält Dönmez fest, dass das Bildungssystem problematischerweise erst bei der Volksschule ansetzt, wodurch ein großer Teil an Kindern, der in Österreich mit nicht-deutscher Familiensprache geboren wird, im Kindergarten nicht ausreichend gefördert wird. Zusätzlich herrscht Unwissen darüber, dass die Erstsprache, sei sie nun prestigereich, aber insbesondere im Falle einer prestigearmen Sprache, für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb so gut wie möglich erhalten, gepflegt und ausgebildet werden muss (Cathomas & Carigiet, 2008). Bei Eltern kann diese Unwissenheit auf eigene oder lehrpersonenangeleitete Initiative zum Sprachwechsel auf Kosten der prestigeärmeren Familiensprache führen, während es in der Schule in gut gemeinten aber höchst problematischen

Sprache- und -verboten resultiert. Bei diesen fällt auf, dass vor allem auf das, auch rassistisch motivierte, Unterdrücken prestigeärmerer (Erst-)Sprachen abgezielt wird (Dönmez, 2021).

Der Extremfall Sprachwechsel

Eine Extremform solchen mentalen und sozialen Einflusses von Sprachprestige ist ein an Assimilierung grenzender Sprachwechselprozess innerhalb einer größeren heterogenen Gemeinschaft. Besonders relevant werden hier die Zusammenhänge von Sprache und gesellschaftlicher Macht, die sich auch in wirtschaftlicher Macht und sozioökonomischem Status eines Teils der Bevölkerung spiegelt. In solch einem Fall gelingt es der sprachlich und sozioökonomisch dominierenden Sprachgemeinschaft nicht nur, ihre eigenen Sprachregister, -varietäten oder Sprachen für sich höher zu stellen. Dieses externe Prestige (Kremnitz, 2017) wird auch auf die Minderheitenbevölkerung übertragen, die beginnt, dieselbe Haltung anzunehmen und der prestigereichen Sprache mehr Wert zuzuschreiben. Im Umkehrschluss bedeutet das jedoch die Marginalisierung und Diskreditierung der dominierten, prestigeärmeren Sprache nicht nur seitens der Dominierenden, von außen, jedoch auch vermehrt von innen. Die dominierte Sprachgemeinschaft misst somit ihrer eigenen Sprache und ihrem eigenen Sein konsekutiv negativen Wert zu, versucht die scheinbare Distanz zur dominierenden Sprache zu verkleinern, passt sich im Extremfall sprachlich an, assimiliert sich also bzw. wird assimiliert. Schulkinder „mit nicht-deutscher Erstsprache“ beginnen somit durch Aussagen von Lehrpersonen, wie „In der Schule ist Deutsch, nix Ungarisch“ daran zu glauben, dass ihre eigene Familiensprache und somit auch sie selbst, wertlos sind. Ein psychologischer Nebeneffekt ist ein sich graduell aufbauender *Selbsthass / autoodii* (Pluskota, 2013), während die sprachliche Vielfalt auf individueller und gesellschaftlicher Ebene immer stärker verloren geht.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Die vorliegende Publikation stellt die bedeutendsten Aspekte von Sprachprestige aus theoretischer Sicht dar. Die zugrundeliegende Bachelorarbeit behandelte folgende Fragestellungen:

1. Gibt es in der Literatur Hinweise darauf, wie das Bewusstmachen von Sprachprestige zu diskriminierungsfreier Schule und Gesellschaft beitragen kann?
2. Welche Hinweise zur dahingehenden Sensibilisierung können bereits im Volksschulalter in der Literatur gefunden werden?
3. Wie beschreiben wissenschaftliche und Beratungsliteratur die Thematik rund um Sprachprestige und welche Ratschläge zum Umgang damit werden gegeben?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Literaturrecherche zu den Themen Sprachprestige, Sprachideologien und Sprachhierarchien und damit einhergehende Begriffsklärung mitsamt Verbindungen zu den Auswirkungen der beschriebenen Phänomene auf der gesellschaftlichen und somit auch schulischen Ebene.

Die dieser Publikation zugrunde liegende Bachelorarbeit führte den Autor im Juli 2022 zum erfolgreichen Studienabschluss.

Ergebnisse

September 2021 bis Juni 2022

Dauer

Literatur

- Cathomas, R., & Carigiet, W. (2008). *Top-Chance Mehrsprachigkeit, Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Schulverlag blmv AG.
- Dönmez, A. (2021, 19. April). *Sprachprestige in Schulen*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG. <https://magazin.oebv.at/sprachprestige-in-schulen/>
- Dönmez, A. (Host) & Hassan, S. (Host). (2020, 13. Dezember). Warum eigentlich wird das Prestige von Sprachen unterschiedlich bewertet? Sara Hassan im Gespräch mit Sprachtherapeut Ali Dönmez [Podcastfolge]. In *Arbeit & Wirtschaft Podcast*. <https://www.arbeit-wirtschaft.at/warum-eigentlich-podcast-episode13>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Kremnitz, G. (2017). Sprachenpolitische Entscheidungen zwischen Prestige und kommunikativer Bedeutung. Hintergründe und mögliche Folgen. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. Open Publishing LMU, Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Pluskota, D. (2013). *Der monolinguale Habitus in der katalanischen Soziolinguistik*. Universität Wien, Diplomarbeit.
- Wojtaszek, A. E. (2010). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung*. Universität Wien, Diplomarbeit.

Achtsamkeit im schulischen Kontext – Von der Chance, Achtsamkeit als Lehrperson persönlich zu nutzen, und den unmittelbaren Effekten auf die Schüler*innen

Viktoria Marie Stranner

In der heutigen Zeit sind Menschen vielen äußerlichen Reizen ausgesetzt und die aktuelle Medienvielfalt trägt zur Schnelllebigkeit des alltäglichen Lebens bei. Dies hat Auswirkungen auf die flüchtige Wahrnehmung der eigenen Gefühle und animiert zum automatischen Reagieren, statt bewusst zu handeln (Simma, 2013). Viele Lehrpersonen sind daher auf der Suche nach Methoden, ihren Schüler*innen Achtsamkeit und die damit verbundenen positiven Effekte, wie z. B. emotionale Ausgeglichenheit und Empathie, zu vermitteln. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei jedoch, dass die eigene Achtsamkeit meist nicht genug ausgereift ist, um sie

Projektbeschreibung

den Schüler*innen authentisch vermitteln zu können (Rechtschaffen, 2017). Ausführungen von Kabat-Zinn (2015), Jennings (2017) und Rechtschaffen (2017) zeigen auf, dass sich eine achtsame Haltung von Lehrpersonen unmittelbar auf das Verhalten und das emotionale Erleben der Schüler*innen auswirkt (Rechtschaffen, 2017; Kabat-Zinn, 2015; Jennings, 2017). Aus diesem Grund ist es für Lehrpersonen essenziell, das Bewusstsein über die eigenen Gedanken und Gefühle mithilfe der Achtsamkeit zu erweitern. Praktische Übungen zu den theoretischen Ausführungen, die sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext, bezogen auf ein achtsames Miteinander, umgesetzt werden können, bilden einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit. Die dadurch direkt auf die Schüler*innen wirkenden Effekte sind ebenfalls Gegenstand der Ausführungen.

Wissenschaftliche Fragestellungen

1. Was ist Achtsamkeit und warum ist sie für Lehrpersonen relevant?
2. Inwiefern kann eine achtsame Haltung der Lehrperson positive Effekte auf Schülerinnen und Schüler haben?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Als methodisches Vorgehen wurde der literaturbasierte Ansatz gewählt, weil diese Vorgehensweise als geeignet erachtet wird, um einen ausreichenden Überblick über die Thematik zu geben und um die Forschungsfragen nachvollziehbar und wissenschaftlich zu beantworten.

Ergebnisse

Die wissenschaftlichen Fragestellungen können dahingehend beantwortet werden, dass Achtsamkeit nach Jennings (2017), Rechtschaffen (2017) und Kabat-Zinn (2015) als spezifischer Geisteszustand, welcher es ermöglicht, die Geschehnisse im gegenwärtigen Moment anzunehmen und voll präsent zu sein, beschrieben werden kann (Jennings, 2017; Rechtschaffen, 2017; Kabat-Zinn, 2015). Anzumerken ist, dass sich die grundlegende Bedeutung der Achtsamkeit erst durch die eigene Praktizierung ergibt. U. a. Rechtschaffens (2017) Ausführungen dienen als Grundlage der Erkenntnis, dass das Verhalten eines Kindes immer in einem systemischen Kontext zu verstehen ist und sich infolgedessen das Verhalten der Lehrperson, beispielsweise durch synchronisiertes emotionales Erleben, unmittelbar auf die Schüler*innen auswirkt (Rechtschaffen, 2017; Kabat-Zinn, 2015; Jennings, 2017). Eine achtsame Haltung der Lehrperson ermöglicht dieser eine bewusste Wahrnehmung der eigenen Gedanken und Gefühle und bietet die Gelegenheit, das automatische, emotionsgesteuerte Reagieren durch bewusstes professionelles Handeln zu ersetzen (Simm, 2013). Des Weiteren stellt Achtsamkeit einen Lernprozess dar, der durch die formelle und informelle Übung praktiziert werden sollte (Jennings, 2017). Solche praktischen Umsetzungsmöglichkeiten sind beispielsweise das Dokumentieren der eigenen Empfindungen in Form eines von Jennings (2017) beschriebenen Emotionstagebuchs. Diese Übung stellt ein Hilfsmittel zur Erkennung der eigenen Empfindungen, im Anschluss an herausfordernde Situationen im Alltag, dar. Dabei werden die Fakten der Situation, Körperempfindungen und die eigenen Gedanken, welche während des Konflikts wahrgenommen wurden, notiert. Dies dient bei regelmäßiger Anwendung der Erkennung eigener Verhaltensmuster und ermöglicht somit Interventionsmöglichkeiten (Jennings, 2017).

Eine weitere Übung, die im Schulalltag regelmäßig durchgeführt werden kann, bietet die „Drei-Minuten-Achtsamkeitspause“. Die von Brunsting (2019) beschriebene Kurzmeditation erfolgt in drei Schritten und kann als morgendliches Ritual

in der Klassengemeinschaft durchgeführt werden. Impulsfragen wie: „Welche Gedanken gehen mir durch den Kopf? Welche Gefühle habe ich? Was spüre ich in meinem Körper?“ (Brunsting, 2019, S.168) ermöglichen ein bewusstes Wahrnehmen der gegenwärtigen Empfindungen und Gedanken (Brunsting, 2019). Die Wichtigkeit der regelmäßigen Praktizierung von Achtsamkeit kann durch die strukturellen Veränderungen im Gehirn beschrieben werden, die durch das regelmäßige Üben der Achtsamkeit stattfinden. Aufgrund der neuen Verbindungen im Gehirn werden achtsame Verhaltensweisen erleichtert und gefestigt (Siegel, 2007).

Studienjahr 2021/22

Dauer

Literatur

- Jennings, P. A. (2017). *Achtsamkeit im Klassenzimmer*. Arbor.
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Im Alltag Ruhe finden. Meditationen für ein gelassenes Leben*. Knaur.
- Rechtschaffen, D. (2017). *Die achtsame Schule – Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler* (2.Aufl.). Arbor.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2013). *Achtsame Kommunikation mit Kindern* (2.Aufl.). Arbor.
- Siegel, D. J. (2007). *Das achtsame Gehirn*. Arbor.
- Simma, C. (2013). Achtsamkeit der Lehrperson. In M. Brunsting, Y. Nakamura, & C. Simma (Hrsg.), *Wach und präsent – Achtsamkeit in Schule und Therapie* (S.85-100). Haupt.

Forschungsprojekte

Evaluierung der Vergabep Praxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich

Projektleitung

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Gasteiger-Klicpera

Projektteam

HS-Prof. Reg.-Rat. Mag. Dr. Erik Frank, Prof. Tobias Bucher,
HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anne Frey, Prof. Dr. Rainer Grubich, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Verena Hawelka,
HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Petra Hecht, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mirjam Hoffmann,
Prof. Dr. Thomas Hoffmann, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Holzinger,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Maria Kreilinger, Prof. Wilfried Prammer,
Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer, Prof.ⁱⁿ Claudia Rauch,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Sabrina Schrammel, Prof. David Wohlhart

Laufzeit von April 2022 bis April 2023

Grundkompetenzen Technik und Design

Projektleitung

Mag. Gernot Glas

Projektteam

Mag.^a Karin Gollowitsch, Mag. Eduard Zorzenoni,
Mag.^a Michaela Köhler-Jatzko BEd

Laufzeit von Oktober 2022 bis September 2025

SCHreiben- und LEsenlernen mit MEDien – Digital 1.0

Projektleitung

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Konstanze Edtstadler,
HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Gerda Kysela-Schiemer MA

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Angelika Trattinig, Anida Riemer BEd

Laufzeit von April 2022 bis Dezember 2024

Berufsorientierung an Polytechnischen Schulen – eine Längsschnittstudie zu den Potenzialen der PTSn zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf (BEPO)

Projektleitung

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Karin Heinrichs

Projektteam

Prof. Mag. Dipl.-Päd. Frank Telsnig BEd, Jürgen Bauer BEd Bakk. phil. MA,
Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bärbel Kracke, Silvio Kracke BA MSc, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Zenz MEd

Laufzeit von September 2022 bis August 2025

“But I’m not a Native Speaker” – Self-Perceived Foreign Language Proficiency and Foreign Language Teaching Anxiety among Austrian Primary School Teachers

Projektleitung

Prof. ⁱⁿ Mag. ^a Silvia Lasnik

Laufzeit von Oktober 2022 bis Dezember 2025

Die Begleitung einer Beziehungserfahrung zwischen Leser*in und Text. Mentoring von Lehrpersonen auf Basis der Selbstbestimmungstheorie als motivationsfördernde Unterstützung bei der Implementierung literarästhetischer Zugänge in der Sekundarstufe 1 und 2

Projektleitung

Prof. ⁱⁿ Mag. ^a Monika Raffelsberger-Raup Bakk. phil.

Laufzeit von Oktober 2022 bis Februar 2026

Climate4kids. Entwicklung einer Lernapplikation für Schülerinnen und Schüler

Projektleitung

HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölzer

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 Praxis-mittelschule

Projektleitung

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Jaksche-Hoffman

Projektteam

HS-Prof. Mag. Dr. Willibald Erlacher, Mag.^a Petra Gaggi

Laufzeit von September 2021 bis Juli 2023

Erwerb von Schreib- und Lesekompetenz lernförderlich begleiten

Projektleitung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Sieberer

Projektteam

HS-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Windl

Laufzeit von Juli 2021 bis Juli 2023

Auf die Passung kommt es an. Erhebung der Einstellungen und Erwartungen der an den Pädagogisch-praktischen Studien (PPS) beteiligten Personengruppen

Projektleitung

HS-Prof. Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Windl

Projektteam

Johannes Dammerer, Lisa Stieger

Laufzeit von Juli 2021 bis Dezember 2024

Pilotierung und Beforschung des Formates Dialogische datenbasierte Unterrichtsentwicklung – 2Dur

Projektleitung

Mag. Dr. Willibald Erlacher

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Jaksche-Hoffman,

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl.Päd.ⁱⁿ Friederike Juritsch, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Lieselotte Wölbitsch,

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Anneliese Nageler-Schluga

Laufzeit von Juli 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

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

Projektleitung

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Jaksche-Hoffman

Projektteam

HS-Prof. Mag. Dr. Willibald, Mag.^a Petra Gaggli

Laufzeit von September 2021 bis Juli 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 Espino-
sa, 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 Unterrichtsmaterialien 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 E. 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, Prof. Dr. Luca Melchior

Projektteam

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Gabriele Isak, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Fabiana Fusco,
Dr.ⁱⁿ DSLCC Marcella Menegale

Laufzeit von Oktober 2021 bis September 2024

Teaching and Learning International Survey 2024. TALIS 2024

Projektleitung

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Corinna Koschmieder,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Unterköfler-Klatzer

Projektteam

Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Strauß, HS-Prof.
Mag. Martin Auferbauer PhD, HS-Prof. Mag. Dr. Mathias Kramer Bakk MA PhD;
Mag.^a Marie Bilalovic, Mag. Manfred Herzog

Laufzeit von Oktober 2021 bis März 2026

MFC (Management for Change)

Projektleitung

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Windl

Laufzeit von Januar 2020 bis Dezember 2022

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

Prof. Mag. Siegfried Schmölzer BEd, Mag. Günther Kienzl, HS-Prof.ⁱⁿ OStRⁱⁿ Mag.^a
Dr.ⁱⁿ Eleonore Krenn, Georg Lehrmayer, 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 2023

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 E. 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

Mathematische Eigenkompetenzen von Studierenden des Lehramts Primar in Österreich

Projektleitung

Prof. Mag. Dr. Robert Schütty

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

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

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 2024

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 Stegellner

Laufzeit von September 2015 bis Juni 2024

**Qualitative Analyse von Redebeiträgen von Lernenden im chemi-
unterrichtlichen Diskurs. Ein bilaterales Promotionsvorhaben mit der
Universität Siegen (D)**

Projektleitung

Mag.^a Sabine Seidl

Laufzeit von September 2018 bis Januar 2023

**LEKOMOTIVE – Entwicklung von Lesekompetenz, -motivation und
-verhalten**

Projektleitung

Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

Projektteam

Mag.^a Andrea Völkl

Laufzeit von Oktober 2014 bis Dezember 2025

Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter*innen (2021/22)

Monografien

Greiler-Zauchner, M. (2022). *Rechenwege für die Multiplikation und ihre Umsetzung*. Perspektiven der Mathematikdidaktik. Springer Spektrum. <https://link.springer.com/book/9783658375256>

Herausgeberschaften und Sammelwerke

Angerer-Pitschko, M., Fabris, A., Finco, F., & Kogler, R. (Hrsg.). (2022). *Schwerpunktsetzung: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung mit der Fokus auf den Alpen-Adria-Raum: Curriculare Begleitforschung – Evaluationsbericht*. Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung. <https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/mehrsprachigkeit/Lehrg%C3%A4nge/Evaluationsbericht-Cur>

Angerer-Pitschko, M., & Khan-Svik, G. (Hrsg.). (2022). *Kultur im Fokus: Interkultur – Transkultur – Lernen*. *Erziehung und Unterricht* 7/8 2022: ÖBV.

Angerer-Pitschko, M., & Wakounig, V. (Hrsg.). (2022) (im Druck). *Mehrsprachigkeit als Chance – Mehrsprachigkeit, Identität und Bildung Bd. 3*. Leipziger Universitätsverlag.

Dammerer, J., Wiesner, C., & Windl, E. (Hrsg.). (2022). *Pädagogik für Niederösterreich: Bd. 12. Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. StudienVerlag.

Erlacher, W., & Kysela-Schiemer, G. (Hrsg.). (2022). *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 4. Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule*. StudienVerlag.

Fenkart, G., Khan, G., Krainer, K., & Maritzen, N. (Hrsg.). (2022). *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 6. Die Kunst des Widerstandes. Festschrift für Marlies Krainz-Dürr*. StudienVerlag.

Juritsch, F., & Jaksche-Hoffman, E. (Hrsg.). (2022). *respectful2gether@school. Gemeinsam Schule gewaltpräventiv gestalten*. Mohorjeva/Hermagoras.

Kreis, I., & Leitner, B. (2022). (Hrsg.). *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 5. Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion*. StudienVerlag.

Witschel, E., Korenjak, C., & Raffelsberger-Raup, M. (Hrsg.). (2022). *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 7. Lesen/Schreiben/Lesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis*. StudienVerlag.

Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken

- Angerer-Pitschko, M., & Wakounig, V. (2022). Paradigmenwechsel im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. In G. Fenkart, G. Khan-Svik, K. Krainer, & N. Maritzen (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 6. Die Kunst des Widerstands. Festschrift für Marlies Krainz-Dürr* (S. 237–246). StudienVerlag.
- Buchwald, S. (2021). Glagoli z dajalnikom. *Mladi rod*, 2, 28.
- Buchwald, S. (2021). Slovenski pregovori v pogovorih. *Mladi rod*, 2, 29.
- Buchwald, S. (2021). Im Fokus: Motivi za motivacijo. *DiSlaw Didaktik slawischer Sprachen*, 1, 62–63.
- Buchwald, S. (2022). Slovenski pregovori v pogovorih. *Mladi rod*, 3, 29.
- Buchwald, S. (2022). Nepravilni glagoli. *Mladi rod*, 3, 28.
- Buchwald, S. (2022). Glagoli - pogojnik. *Mladi rod*, 4, 28.
- Buchwald, S. (2022). Slovenski pregovori v pogovorih. *Mladi rod*, 4, 29.
- Buchwald, S. (2022). Slovenski pregovori v pogovorih. *Mladi rod*, 5, 29.
- Buchwald, S. (2022). Glagoli s predlogom za. *Mladi rod*, 5, 28.
- Buchwald, S. (2022). Mitološka bitja - Danes pripovedujejo Ajdi. *Mladi rod*, 1, 29.
- Buchwald, S. (2022). Glagol: iti. *Mladi rod*, 1, 28.
- Danglmaier, N., & Wutti, D. (2021). Erinnerungskulturen im Grenzraum – Spominke kulture na obmejnem območju. In P. Karpf, W. Platzer, W. Platzer, M. Polzer-Srienz, & U. Puschnig (Hrsg.), *Kärnten Dokumentation: Bd. 37. Dialog und Kultur. Beiträge zum Europäischen Volksgruppenkongress 2020/21 und Sonderthemen* (S. 44–49), Amt der Kärntner Landesregierung Volksgruppenbüro, Klagenfurt/Celovec.
- Edtstadler, C., & Kysela-Schiemer, G. (2022). Qualitätssicherung beim Einsatz digitaler Übungen zum Erstlesen und Schreiben. In S. Krammer, M. Leichtfried, & M. Pissarek (Hrsg.), *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung* (S. 100–115). StudienVerlag.
- Erlacher, W. & Kysela-Schiemer, G. (2022). Einleitung Freiheit und Zwang. In W. Erlacher, & G. Kysela-Schiemer (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 4. Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule* (S. 9–16). StudienVerlag.
- Erlacher, W. (2022). Freiheit und Zwang - Epiphänomene oder konstitutive Antinomie von Autonomie? In W. Erlacher, & G. Kysela-Schiemer (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 4. Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule* (S. 19–50). StudienVerlag.
- Erlacher, W. (2022). „Dann müssten wir ja...“ - Verantwortung und Verbindlichkeit als Ambivalenz im Schulleitungshandeln. In W. Erlacher, & G. Kysela-Schiemer (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 4. Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule* (S. 141–167). StudienVerlag.
- Erlacher, W. (2022). Ethik und Erziehung. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 621–627.
- Finco, F. (2021). Venzona, Vençon, Peuscheldorf, Pušja vas: i vari nomi dell'antica cittadina murata. In A. Di Bernardo, P. Fontanini, & F. Stefanutti (Hrsg.), *Vençon, XCVIII Congrès* (S. 619–642), Società Filologica Friulana.
- Finco, F. (2022, in Druck). Appunti sull'armonia vocalica in una varietà friulana. In V. Kovačič (Hrsg.), *100 godina zagrebačke romanistike: tradicija, kontakti, perspektive*. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Finco, F. (2022). Zahrish, Plodnerisch und Tischlbongarisch in der Schule: ein Forschungsprojekt in der Region Friaul Julisch Venetien (Italien). In M. Angerer-Pitschko, & V. Wakounig (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit, Identität und Bildung* (S. 181–194), Leipziger Universitätsverlag.

- Finco, F. (2022). L'insegnamento di sauran, sappadino e timavese nella scuola: un progetto di ricerca / Zahrisch, Plodnerisch und Tischlbongarisch in der Schule: ein Forschungsprojekt. In F. Fusco (Hrsg.), *Atti della Conferenza regionale sulla tutela delle minoranze di lingua tedesca del Friuli Venezia Giulia / Regionalkonferenz über den Schutz der deutschsprachigen Minderheiten Friaul Julisch Venetiens (Sappada / Plodn, 29.10.2021)* (S. 85–94, 219–228), Forum Editrice Universitaria Udinese.
- Finco, F. (2022, in Druck). Das Friaulische: Förderung einer historischen Minderheitensprache. In M. Genesin, G. Hempel, & T. Kahl (Hrsg.), *Endangered linguistic varieties and minorities in Italy and the Balkans*, ÖAW Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Finco, F. (2022). Considerazioni linguistiche sull'emigrazione friulana in Argentina. In R. Bombi, F. Costantini, & F. Zuin (Hrsg.), *Comunità migratorie, lingue, identità. 'Valori identitari e imprenditorialità': un progetto per i coregionali nel mondo. Atti del Convegno (Udine il 3–4 Febbraio 2021)* (S. 61–76), Forum Editrice Universitaria Udinese.
- Finco, F., & Melchior, L. (2022). 'Toponimi esposti' in lingua minoritaria nella regione Friuli Venezia Giulia : Tra normalizzazione e autopercezione. *apropos [Perspektiven auf die Romania]*, 8, 119–152.
- Gischa, C., Hofmeister, U., Kravanja, A., & Stocker, A. (2022). Volksschule 6 Villach/Auen - Von der Idee zur Umsetzung – Der Handlungsleitfaden zur Gewaltprävention. In E. Jaksche-Hoffman, & F. Juritsch (Hrsg.), *respectful2gether@school. Gemeinsam Schule gewaltpräventiv gestalten* (S. 137–146). Mohorjeva/Hermagoras.
- Grote, V., Böttcher, E., & Unger, A. (2021). Observational study of an inpatient program for musculoskeletal disorders- the effects of gender and physical activity. *Medicine*, 100(42), o. S.
- Hartmann, E., Wutti, D., & Danglmaier, N. (2022). 40 let muzej pri Peršmanu v Železni Kapli – Kraj bivanja postane kraj zločina, spominski kraj postane kraj učenja. In Slovenska prosvetna zveza Celovec - Slowenischer Kulturverband (Hrsg.), *Koroški koledar 2023* (S. 141–151), Javni sklad Republike slovenije za kulturne dejavnosti.
- Hartmann, E. (2022). Muttersprachlicher Unterricht in Österreich: Gegenwärtige Situation und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen. In M. Angerer-Pitschko, & V. Wakounig (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit, Identität und Bildung* (S. 89–102), Leipziger Universitätsverlag.
- Herndler-Leitner, K., Thomas, A., & Frank, E. (2021). Das Konzept der Timeout-Gruppen (TOGn) als Form der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Störung des Sozialverhaltens und dessen Umsetzung in Kärnten. *Inklusion konkret*, 5, 56–74. (Nachdruck, 2018).
- Holemar, M., & Raffelsberger-Raup, M. (2022). Peer-Feedback. Ein wesentlicher Schritt zur Textrevision. In E. Witschel, C. Korenjak, & M. Raffelsberger-Raup, M. (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 7. LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 142–149). StudienVerlag.
- Jaksche-Hoffmann, E., Kucher, V. & Damej, M. (2022). Wie kann inklusive Bildung im schulischen Kontext gelingen? Anregungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen. In M. Pissarek, M. Wieser, J. Koren, V. Kucher, & V. Novak-Geiger (Hrsg.), *Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität. Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation* (S. 75–89). Waxmann.
- Jaksche-Hoffman, E. & Juritsch, F. (2022). Partizipation als Beitrag zu Schuldemokratie. In E. Jaksche-Hoffman, & F. Juritsch (Hrsg.), *respectful2gether@school. Gemeinsam Schule gewaltpräventiv gestalten* (S. 131–133). Mohorjeva/Hermagoras.
- Jaksche-Hoffman, E. & Juritsch, F. (2022). Einschätzungen der Prozessbegleiter*innen. In E. Jaksche-Hoffman, & F. Juritsch (Hrsg.), *respectful2gether@school. Gemeinsam Schule gewaltpräventiv gestalten* (S. 211–215). Mohorjeva/Hermagoras.

- Jaksche-Hoffman, E., & Wölbitsch, L. (2022). Schulentwicklung als Motor für Fortbildung – Erkenntnisse aus einer Begleitforschung zum Projekt „Grundkompetenzen absichern“. *Zeitschrift für Schulverwaltung*, 1/22, 15–16.
- Jesacher-Rößler, L., Altrichter, H., Kemethofer, D., & Wölbitsch, L. (2021). Schulische Entwicklungsbegleitung durch Multiprofessionelle Teams. *Journal für Schulentwicklung*, 3/21, 37–42.
- Kemethofer, D., Altrichter, H., Jaksche-Hoffman, E., & Jesacher-Rößler, L. (2021). Die Umsetzung zentraler Reformimpulse auf regionaler Ebene: das Beispiel „Grundkompetenzen absichern“. *Erziehung und Unterricht*, 9-10, S. 866–875.
- Konrad, C., & 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.
- 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* (S. 227–233), LIT-Verlag.
- Kreis, I. (2022). Das Konzept der Lesson Study an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. In Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (Hrsg.), *Abstractband der CARN-Konferenz 2022* (S. 14–15).
- Kreis, I., & Kysela-Schiemer, G. (2022). Lehrer*innenfortbildung in Kärnten: Zwischen Freiwilligkeit und Verpflichtung. In W. Erlacher, & G. Kysela-Schiemer (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 4. Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule* (S. 89–105). StudienVerlag.
- Kreis, I. (2022). Das Projekt KUER aus der Perspektive von Religionslehrer*innen am Standort Klagenfurt (Teil II). In I. Kreis, & B. Leitner (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 5. Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion* (S. 161–176). StudienVerlag.
- Kreis, I. (2022). Erfahrungen mit KUER aus der Perspektive der Schüler*innen und Eltern. In I. Kreis, & B. Leitner (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 5. Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion* (S. 181–189). StudienVerlag.
- Kreis, I. (2022). Die Begleitforschung zum Projekt KUER. In I. Kreis & B. Leitner (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 5. Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion* (S. 145–153). StudienVerlag.
- Kreis, I., & Leitner, B. (2022). Einleitung zum Buch. In I. Kreis & B. Leitner (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 5. Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion* (S. 11–15). StudienVerlag.
- Kreis, I. (2022). Das Modell KUER. In I. Kreis, & B. Leitner (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 5. Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion* (S. 201–209). StudienVerlag.
- Kreis, I. (2022). Der Habitus und seine Bedeutung für den Lehrberuf. In I. Kreis, & B. Leitner (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 5. Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion* (S. 69–81). StudienVerlag.
- Kreis, I., & Unterköfler-Klatzer, D. (2022). Widerstand im Modell Fortbildung Kompakt. In G. Fenkart, G. Khan-Svik, K. Krainer, & N. Maritzen (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 6. Die Kunst des Widerstands. Festschrift für Marlies Krainz-Dürr* (S. 85–89). StudienVerlag.
- Kysela-Schiemer, G. (2022). Ich habe so etwas noch nie gemacht. Studierende verfassen ihre erste Rezension. *Bibliotheksnachrichten*, 3/22, 60–61.
- Lasnik, S. (2022). Perceptions of Native Speakers in the EFL Classroom - Suggestions for Research at Austrian Primary School Level. *R&E-Source*, 17, o.S.
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1064>

- 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* (S. 235–266), Springer VS.
- 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*, 25. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>
- Nagler-Schluga, A., & Wölbitsch, L. (2022). Von Leistungsmessungsdaten zum Unterricht. *Zeitschrift für Schulverwaltung*, 1/22, 28–29.
- Nuart, E., Pirmann, J., & Roscher, B. (2021). Professionalisierung durch Akademisierung. Einblicke in die Entwicklung eines forschenden Habitus in der Elementarpädagogik am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Kärnten. *Kita aktuell Österreich*, 6, 110–112.
- Nuart, E., & Klepp, C. (2021). Evaluation des ersten Durchganges des Bachelorstudiums für Elementarpädagogik. *Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten*, 12, 43–48.
- Pichler, C. (2021). Der ständische Feuerbach zu Klagenfurt. *Carinthia I. Zeitschrift für geschichtliche Landeskunde von Kärnten*, 211, 269–300.
- Pichler, C. (2022). Die österreichische Geschichtsreifeprüfung: Zur Einschätzung fachlicher Kompetenzen. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft/Austrian Journal of Historical Studies**, 32/2, 144–166.
- Pötscher-Gareiß, M., Jaksche-Hoffman, E., & Juritsch, F. (2022). Ergebnisse aus der Begleitevaluation. In E. Jaksche-Hoffman, & F. Juritsch (Hrsg.), *respectful2gether@school. Gemeinsam Schule gewaltpräventiv gestalten* (S. 216–219). Mohorjeva/Hermagoras.
- Pötscher-Gareiß, M., & Khan-Svik, G. (2022). Was bewegt Lehrkräfte und Schulleiter*innen an Fortbildungen teilzunehmen? In W. Erlacher, & G. Kysela-Schiemer (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 4. Freiheit und Zwang. Paradoxien und Dilemmata im System Schule* (S. 121–140). StudienVerlag.
- Prochazka, C., & Raffelsberger-Raup, M. (2022). Die Studie „LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I“ aus der Perspektive der beteiligten Lehrpersonen. In E. Witschel, C. Korenjak, & M. Raffelsberger-Raup, M. (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 7. LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 159–166). StudienVerlag.
- Raffelsberger-Raup, M. (2021). Literacy Management an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. *Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten*, 12, 60–67.
- Raffelsberger-Raup, M., & Korenjak, C. (2022). Hilfs- und Transfertexte als Hilfestellung für einen gelingenden Schreibprozess. In E. Witschel, C. Korenjak, & M. Raffelsberger-Raup, M. (Hrsg.), *Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung: Bd. 7. LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe 1. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 125–133). StudienVerlag.
- Seidl, S. (2022). Am Anfang steht die Antwort: Analyse von Redebeiträgen von Lernenden im chemieunterrichtlichen Diskurs. *Tagungsband der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*, 42, 504–507.
- Telsnig, F. (2022). Berufsorientierung, Berufsfindung und Lehrstellensuche in Zeiten einer Pandemie. *POLYaktiv – Das Magazin des Vereins zur Förderung der Polytechnischen Schulen*, 27(2), 3–7.
- Thomas, A. (2021). First and second graders' reading motivation and reading comprehension were not adversely affected by distance learning during COVID-19. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.780613>
- Thomas, A., Herndler-Leitner, K., & Frank, E. (2021). Die sprachliche Förderung von Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Deutschförderklassen: Eine erste Evaluation. *Heilpädagogik*, 64(4), 15–24.

- Thomas, A., Holzinger, A., Herndler-Leitner, K., & Kopp-Sixt, S. (2021). Inklusion – weit gedacht und breit beforscht. Fallstudien zu den Inklusiven Modellregionen (IMR). In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger, & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 2* (S. 111–120), Waxmann.
- Thomas, A., & Khan-Svik, G. (2022). Förderung einer Zweitsprache durch dialogisches Vorlesen. *Empirische Pädagogik*, 36(1), 99–115.
- Unterköfler-Klatzer, D., Ressmann, M., & Wutti, D. (2022). Lehrer*innen des Muttersprachlichen Unterrichts in Kärnten / Koroška. Gegenwärtige Situation und mögliche Professionalisierungsmaßnahmen. In E. Stadnik (Hrsg.), *Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems: Bd. 24. Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische, sprachdidaktische und bildungswissenschaftliche Beiträge zur sprachlichen Bildung* (S. 273–283), LIT-Verlag.
- Varelja-Gerber, A. (2022). Sommerschule wirkt. Gelingensbedingungen einer mathematischen Sommerschule. Beitrag zu Visionen für die Sommerschule. In C. Fridrich, G. Frühwirth, R. Potzmann, P. Rieger, E. Süß-Stepancik, & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven Sonderband 3* (S. 71–88), LIT-Verlag.
- Varelja-Gerber, A. (2022). Hands on – digital? Möglichkeiten zum Entdeckenden Lernen von Mathematik an Ausstellungsobjekten im digitalen Raum. In J. Spiegelhauer, & B. Taubert (Hrsg.), *Seminar – Lehrerbildung und Schule 3 / 2021* (S. 114–127), Schneider.
- Varelja-Gerber, A. (2022). Veränderungen im mathematischen Leistungsspektrum einer Kohorte von der Primar- zur Sekundarstufe. In A. C. George, S. Götz, M. Illetschko, & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Empirische Befunde zu Kompetenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und Folgerungen für die Praxis. Ergänzende Analysen zu den Bildungsstandardsüberprüfungen* (S. 113–132), Waxmann.
- Windl, E. (2021). Mentoring: Vorwort der Herausgeber*in. In C. Wiesner, E. Windl, & Johannes D. (Hrsg.), *Pädagogik für Niederösterreich: Bd. 12. Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 11–18). StudienVerlag.
- Windl, E. (2021). Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerbildung - der Schlüssel zum Erfolg? In C. Wiesner, E. Windl, & Johannes D. (Hrsg.), *Pädagogik für Niederösterreich: Bd. 12. Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 21–38). StudienVerlag.
- Windl, E. (2021). Pädagogisches Ethos als Holon. *journal für lehrerInnenbildung*, 21(3), 110–117.
- Wutti, D. (2021). Kulture spominjanja in manjšinska vprašanja. In Slowenischer Kulturverband in Klagenfurt / Slovenska prosvetna zveza (SPZ) (Hrsg.), *Koroški koledar 2022* (S. 103–109), Drava.
- Wutti, D. (2022). Brauchtum, Erinnerungskultur und (inter)kulturelles Lernen. In H. Maurer-Lausegger, M. Piko-Rustia, & P. Wiesflecker (Hrsg.), *Brauchtum im Wandel. Identität – Folklore – Kommerz* (S. 243–260), Mohorjeva/Hermagoras.
- Wutti, D., Hartmann, E., & Danglmaier, N. (2022). Peršmanova domačija v Železni Kapli / Bad Eisenkappel kot mednarodni kraj spominjanja. *Zgodovina v šoli*, 1(30), 2–10.
- Wutti, D., Hartmann, E., & Danglmaier, N. (2022). Nekdanje koncentracijsko taborišče Ljubelj/Loibl sever kot koroško spominsko obeležje v Sloveniji in v Avstriji. *Zgodovina v šoli*, 2(30), 13–27.
- Wutti, D., Hartmann, E., Lurz, E., Mersits, J., & Gabriel, H. (2022). Inter- bzw. Transkulturelle Lebenswelten von Jugendlichen in Kärnten und im Burgenland. *Erziehung & Unterricht*, 7-8/172, 565–574.

Poster

- Ragginer, C. & Schmölzer, B. (2022, 4. – 6. Juli). *Erprobung eines Lehr-Lern-Modells für den Sachunterricht*. [Konferenzbeitrag]. 3. Grazer Grundschulkongress.
- Ragginer, C. & Schmölzer, B. (2022, 20. – 23. September). *Erprobung des Planungsschemas eines Lehr-Lern-Modells für den kompetenzorientierten Sachunterricht*. ÖFEB-Kongress.
- Seidl, S. (2022, 15. – 17. September). „Das mein' ich ja! – Oder doch nicht?“ *Analyse von Redebeiträgen im Chemieunterricht: (Fach-)sprachliche Strategien und Stolpersteine von Lernen der Sekundarstufe I*. GdCh-Tagung Osnabrück: Fachgruppe Chemieunterricht.

Wissenschaftliche Vorträge

- Bieß, C., & Scherling, J. (2022, 6.-8. Juli). *Widerstand im Kontext von Menschenrechtsbildung - erste Annäherungen an ein komplexes Feld* [Konferenzbeitrag]. Friedensforschung, Friedensbildung und (De)Kolonialität, Klagenfurt.
- Bilalovic, M., Thomas, A., & Unterköfler-Klatzer, D. (2022, 11. Mai). *TALIS 2024 – eine internationale Vergleichsstudie der OECD*. Brown-Bag-Sessions Forschung, PH Kärnten.
- Buchwald, S. (2022, 15. Februar). *Unsere Geschichte in Geschichten / Naša zgodovina v zgodbah* [Konferenzbeitrag]. S.L.A.: Führungslounge, PH Kärnten.
- Claußen, J., & Lackner, P. (2021, 13. Oktober). *Clusterentwicklungsprozesse in Kärnten mittels dem Ansatz der Interventionsforschung*. Brown-Bag-Sessions Forschung, PH Kärnten.
- Engler, I., Thomas, A., Greiler-Zauchner, M., & Lobing, M. (2022, 4. – 6. Juli). *Veränderungen in den Rechenwegen zum halbschriftlichen Multiplizieren bei Schüler*innen* [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress.
- Engler, I., Greiler-Zauchner, M., Lobing, M., & Thomas, A. (2022, 4. – 6. Juli). *Veränderungen im fachdidaktischen Wissen von Lehrpersonen zum halbschriftlichen Multiplizieren* [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress, PH Steiermark.
- Finco, F., & Melchior, L. (2021, 28. – 30. Oktober). *Die Didaktik der lokalen Varietäten in den deutschsprachigen Inseln Friaul-Julisch Venetiens: Ein Forschungsprojekt* [Konferenzbeitrag]. Regionalkonferenz über den Schutz der deutschsprachigen Minderheiten Friaul-Julisch Venetiens, Region Friaul-Julisch-Venetien, Sappada / Plodn, Italien.
- Finco, F. (2021, 9. – 12. Dezember). *Friaulische Sprache in den Zeitungen der letzten zehn Jahre (2011 – 2021)* [Konferenzbeitrag]. 46. Österreichische Linguistik-Tagung (ÖLT 2021), Wien.
- Finco, F. (2022, 3. – 4. Februar). *Considerazioni linguistiche sull'emigrazione friulana in Argentina* [Konferenzbeitrag]. Comunità migratorie, lingue, identità. 'Valori identitari e imprenditorialità': un progetto per i co, Udine, Italien.
- Greiler-Zauchner, M., & Lobnig, T. (2022, 1. – 3. Februar). *Flipped Mathe online – Konzept, Praxis-szenarien und Evaluation einer Vorlesung* [Konferenzbeitrag]. Hochschule digital.innovativ | Lehre 2022: Was geht? Was bleibt? 5. Online-Tagung | #digiPH5, Virtuelle Pädagogische Hochschule.
- Greiler-Zauchner, M., Lobnig, T., & Thomas, A. (2022, 29. – 31. August). *Fachdidaktisches Wissen von Volksschullehr*innen und Rechenwege von Volksschüler*innen zum halbschriftlichen Multiplizieren vor und nach einer online-Lehrer*innenfortbildung* [Konferenzbeitrag]. ÖGFD- und GFD-TAGUNG Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung, Wien.
- Greiler-Zauchner, M. (2022, 4. – 6. Juli). *Fachdidaktische Entwicklungsforschung - Halbschriftliches Multiplizieren lernförderlich unterrichten* [Konferenzbeitrag]. 3. Grazer Grundschulkongress.
- Harisch, M. (2022, 4. – 6. Juli). *Partizipative und reflexive Prozesse im Symposium: Pädagogisch Praktischen-Studien im PHVSO* [Konferenzbeitrag]. 3. Grazer Grundschulkongress - Symposium PPS trifft QM.

- Hartmann, E. (2021, 22. Oktober). *Zwei- und mehrsprachige Erziehung und Bildung – Kärnten / Koroška als Modellregion?* Dober večer, sosed - Guten Abend, Nachbar, SPD Radiše - Kulturverein Radsberg.
- Herrmann, M. (2021, 1. – 2. Oktober). *Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen messen?! – Ein Kurzfragebogen zur Erfassung von Geborgenheit im Bildungskontext* [Konferenzbeitrag]. Affekt – Gefühl – Emotion. Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Online-Tagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Wien.
- Herrmann, M., & Huber, M. (2022, 20. – 23. September). *Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen im Bildungskontext: Eine Studie zum emotionalen Wohlbefinden von Schüler*innen im Pflichtschulbereich* [Konferenzbeitrag]. Bildungsforschung in und für Zeiten der Veränderung, ÖFEB-Kongress, Graz.
- Hofmeister, U. (2022, 21. – 22. Januar). *Workshop: Das Konzept der Lesson Study an der Pädagogischen Hochschule Kärnten*. CARN-Konferenz, Klagenfurt.
- Isak, G. (2022, 21. – 22. Januar). *Lesson Study als Modell für kollaborative Unterrichtsentwicklung*. [Keynote]. CARN-Konferenz, Klagenfurt.
- Jaksche-Hoffman, E., & Wölbitsch, L. (2022, 20. – 23. September). *Dialogisch datenbasierte Unterrichtsreflexion - 2DUR* [Konferenzbeitrag]. Bildungsforschung in und für Zeiten der Veränderung, ÖFEB-Kongress, Graz.
- Juritsch, F. (2022, 21. – 22. Januar). *Workshop: Das Konzept der Lesson Study an der Pädagogischen Hochschule Kärnten*. CARN-Konferenz, Klagenfurt.
- Juritsch, F., Nageler-Schluga, A., & Wölbitsch, L. (2022, 4. – 6. Juli). *Dialogische datenbasierte Unterrichtsreflexion – 2DUR* [Konferenzbeitrag]. 3. Grazer Grundschulkongress.
- Klepp, C., & Pichler, C. (2022, 23. – 24. September). *Fachbezogenes Professionsverständnis und Professionalisierung von Kärntens Geschichtslehrer*innen im Spiegel der Lehrer*innenbildung Neu* [Konferenzbeitrag]. Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft – ein seltsames Paar?, GDÖ, Wien.
- Kreis, I. (2022, 21. – 22. Januar). *Workshop: Das Konzept der Lesson Study an der Pädagogischen Hochschule Kärnten*. CARN-Konferenz, Klagenfurt.
- Kysela-Schiemer, G. (2022, 6. – 7. April). *Wie können gute Online-Übungen für das Lesen- und Schreibenlernen ausgewählt werden?* [Konferenzbeitrag]. EduDays 2022, PH NÖ.
- Kysela-Schiemer, G. (2022, 3. – 4. Juni). *Kriterien für digitale Aufgaben (für das Erstlesen und Ersts Schreiben)* [Konferenzbeitrag]. KsL-Tagung, Strobl.
- Kysela-Schiemer, G. (2022, 3. – 4. Juni). *Kriterien für digitale Aufgaben (für das Erstlesen und Ersts Schreiben)* [Konferenzbeitrag]. KsL-Tagung, Strobl.
- Kysela-Schiemer, G. (2022, 14. Juni). *Die (un)heimliche Macht der Bilder - Bild(er)leser*innen wissen mehr* [Keynote]. Tagung Lesenetzwerk, Graz.
- Lindtner, M. (2022, 13. Januar). *Kurz- und langfristige Effekte einer Schulung der phonologischen Bewusstheit unter besonderer Berücksichtigung der artikulatorischen Bewusstheit auf die (Recht-) Schreibleistung. Eine Längsschnittstudie*. Brown-Bag-Sessions Forschung, PH Kärnten.
- Mauric, U., & Scherling, J. (2021, 27. April). *Hochschulische Lehre jenseits der Abyssal Line: Cognitive Justice als Referenzpunkt für Politische Bildung* [Konferenzbeitrag]. Solidary Citizens. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung, Universität Wien / Demokratiezentrum Wien, Österreich.
- Nuart, E. (2022, 4. – 6. Juli). *Kooperation im Rahmen von Schuleinschreibung und Transition – mit besonderer Berücksichtigung der Implementierung des österreichischen Schuleingangsscreenings* [Konferenzbeitrag]. 3. Grazer Grundschulkongress.
- Scherling, J. (2021, 1. – 2. Dezember). *Auf dem Weg nach Utopia? – Menschenrechtsbildung und ihr Beitrag zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft* [Keynote]. Jahrestagung zur Menschenrechtsbildung 2021: Menschenrechte zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Wien.

- Seidl, S. (2022, 12. – 15. September). „Das mein' ich ja! – Oder doch nicht?“ *Qualitative Analyse von Redebeiträgen im Chemieunterricht: (Fach-)sprachliche Strategien und Stolpersteine von Lernenden der Sekundarstufe I* [Konferenzbeitrag]. Lernen, Lehren und Forschen in einer digital geprägten Welt, Aachen, Deutschland.
- Stegfellner, S., Raffelsberger-Raup, M., & Korenjak, C. (2022, 10. – 11. Juni). *Literacy Management an der PH Kärnten: Ein Konzept zur Koordination disziplinspezifischer Konventionen* [Konferenzbeitrag]. How Scientists Write - Wissenschaftliches Schreiben in Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache, Graz.
- Telsnig, F. (2022, 6. – 8. Juli). *Reputation versus Potential der Polytechnischen Schule – Impulse aus der Forschung* [Konferenzbeitrag]. 8. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK), ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung, Klagenfurt.
- Thomas, A., Herndler-Leitner, K., & Frank, E. (2022, 4. – 6. Juli). *Gelingsbedingungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit der Einführung der Deutschförderklassen* [Konferenzbeitrag]. 3. Grazer Grundschulkongress.
- Thomas, A., Greiler-Zauchner, M., & Lobing, T. (2022, 4. – 6. Juli). *TtoM – Vorstellung und erste Evaluierung eines digitalen Fortbildungsformats* [Konferenzbeitrag]. 3. Grazer Grundschulkongress.
- Varelija-Gerber, A. (2022, 26. – 27. September). *HdMa on tour* [Konferenzbeitrag]. IMST-Tagung Klagenfurt, Österreich.
- Wobak, M. (2022, 9. März). *Berufsrollen von Teacher Educators. Ausgewählte Ergebnisse der Befragungen an der PH Kärnten - im Hinblick auf Forschung (Pilotstudie)*. Brown-Bag-Sessions Forschung, PH Kärnten.
- Wutti, D. (2021, 1. Oktober). *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, Rosegg / Rožek.
- Wutti, D. (2021, 8. Oktober). *Trauma, Identität, Erinnerungskultur / Travma, identiteta in kultura spominjanja*. Mladinski tabor iniciative Angola, Initiative Angola.
- Wutti, D., Danglamier, N., & Hartmann, E. (2021, 8. – 10. Oktober). *Geschichtserzählungen im Grenzraum und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Herausforderungen, Schnittpunkte und neue (Lern-) Konzepte* [Konferenzbeitrag]. Bleiburger Dialogtage 2021, Bleiburg / Pliberk.
- Wutti, D. (2021, 9. – 12. Dezember). *Kärnten / Koroška – Sichtbare Zweisprachigkeit, unsichtbare Mehrsprachigkeit?* [Konferenzbeitrag]. 46. Österreichische Linguistik-Tagung, Wien.
- Wutti, D. (2022, 10. April). *Mehrsprachige Bildung in Österreich* [Erasmus+-Vortrag]. Staatliche Hochschule, Nysa, Polen.
- Wutti, D. (2022, 21. Mai). *Entwicklungspsychologie im Kleinkindalter / Razvojna psihologija pri malčkih* [Vortrag]. Ausbildungslehrgang zur Kindergartenhelferin bzw. zum pädagogischen Fachpersonal und zur Tagesmutter, Sodalitas, Tainach / Tinje.
- Wutti, D. (2022, 30. Juni). *The Peršmanhof as museum and memorial* [Konferenzbeitrag]. Diversity festival, Youth of European Nationalities, Bad Eisenkappel / Železna Kapla.
- Wutti, D. (2022, 23. – 25. August). *The "Encounter with the Foreign". Asylum, Migration and Trauma in Intercultural Self-Experience Groups* [Konferenzbeitrag]. European Conference of Education Reserach, European Educational Research Association, Yerevan, Armenia.
- Wutti, D., & Danglmaier, N. (2022, 23. – 25. August). *From Nationalistic Narratives to a Dialogical Remembering. Prospects of Remembrance Education in a Changing World* [Konferenzbeitrag]. European Conference of Education Reserach, European Educational Research Association, Yerevan, Armenia.
- Wutti, D., & Danglmaier, N. (2022, 20. – 23. September). *Von nationalistischen Narrativen zum dialogischen Erinnern. Perspektiven der historisch-politischen Bildungsarbeit in einer sich wandelnden Welt* [Konferenzbeitrag]. ÖFEB-Kongress, Graz.

Verzeichnis der Autor*innen

Dipl.Ing.ⁱⁿ Barbara Bernhardt BEd

Mitarbeiterin am Fachdidaktikzentrum für Naturwissenschaften der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachwissenschaft und Fachdidaktik
Biologie in der Lehrer*innenbildung, AHS-Lehrerin für Biologie, BIKO-Mit-
arbeiterin: Biologie
E-Mail: barbara.bernhardt@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Buchwald

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

Dr.ⁱⁿ Maria Jose Fernaud Espinosa

Mitarbeiterin am Fachdidaktikzentrum für Naturwissenschaften der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachwissenschaft und Fachdidaktik
Physik in der Lehrer*innenbildung, AHS-Lehrerin für Physik
E-Mail: maria-jose.fernaud-espinosa@ph-kaernten.ac.at

Prof. Dr. Franco Finco

HS-Professor für Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik, Italienische Linguistik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik,
Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung mit Fokus auf den Alpen-Adria-
Raum, Minderheitensprachenforschung, Namenkunde, Fachdidaktik Italienisch
E-Mail: franco.finco@ph-kaernten.ac.at

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Greiler-Zauchner

HS-Professorin für Unterrichtsentwicklung Mathematik Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Arithmetik, Unterrichts-
entwicklung Mathematik Primarstufe
E-Mail: martina.greiler@ph-kaernten.ac.at

Eva Hartmann BEd MA

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

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Herndler-Leitner

HS-Professorin am Institut für Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarstufe

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion, Lernstörungen, Leitung HLG „Prävention, Beratung und Förderung bei Lese- Rechtschreibschwäche und Rechenschwäche“

E-Mail: karin.herndler@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Gabriele Isak

HS-Professorin für Englisch, Italienisch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fremdsprachendidaktik, Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht, Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung, Teamorientierte Unterrichtsentwicklung – Lesson Study

E-Mail: Gabriele.isak@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Cornelia Klepp

HS-Professorin für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluierung und Qualitätsmanagement, Didaktik der Politischen Bildung

E-Mail: cornelia.klepp@ph-kaernten.ac.at

Mag. Dr. Reinhard Kogler

Professor am Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrer*innen in den UF Italienisch und Englisch; Fremdsprachendidaktik Primarstufe und Sekundarstufe; Curriculare Begleitforschung

E-Mail: reinhard.kogler@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Christina Korenjak

Professorin für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Deutsch (Schwerpunkt Schreiben), Schreibberatung und Unterstützung bei (wissenschaftlichen) Schreibprozessen, Schreibkompetenzen von Studienanfänger*innen und Absolvent*innen

E-Mail: christina.korenjak@ph-kaernten.ac.at

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

HS-Professorin für Sprachdidaktik Deutsch, Venia in Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildkommunikation, Multimodalität, Media Literacy, Mediendidaktik, E-Learning

E-Mail: gerda.kysela-schiemer@ph-kaernten.ac.at

Dipl.Ing.ⁱⁿ Mag.^a Tanja Lobnig

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

Dr. Luca Melchior

Professor (im Moment Lehrbeauftragter) für Romanische und allgemeine
 Sprachwissenschaft, Mehrsprachigkeitsforschung, Soziolinguistik an der Alpen-
 Adria-Universität
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeits- und Minder-
 heitensprachenforschung, Soziolinguistik, Sprachkontaktforschung, Migrations-
 linguistik, Metalexikografie und Sprachwissenschaftsgeschichte
 E-Mail: luca.melchior@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christina Morgenstern

Professorin für Didaktik der Naturwissenschaften am Fachdidaktikzentrum für
 Naturwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Kärnten
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachwissenschaft und Fachdidaktik
 Biologie in der Lehrer*innenbildung, Begabungs- und Begabtenförderung
 E-Mail: c.morgenstern@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Elisabeth Nuart BA

Professorin für Frühe Bildung und Elementarpädagogik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Qualitätsent-
 wicklung in der Elementarpädagogik, Kooperations- und Transformationsgestaltung
 E-Mail: elisabeth.nuart@ph-kaernten.ac.at

Dipl. Päd.ⁱⁿ BOL Gabriele Pließnig BEd

Professorin für Berufspädagogik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studiengangsleitung Bachelorstudien
 DATG und FSES, Pädagogisch-Praktische Studien, Kompetenzorientierung,
 Digitales Lernen in der Berufsbildung
 E-Mail: gabriele.pliessnig@ph-kaernten.ac.at

Priv.-Doz. Mag. Dr. Christian Pichler

HS-Professor für Geschichtsdidaktik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzorientierung im Geschichts-
 unterricht; Fachliche Professionalisierung
 E-Mail: christian.pichler@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Magdalena Angerer-Pitschko BEd

Professorin für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit / Curriculare
 Begleitforschung
 E-Mail: magdalena.angerer-pitschko@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Claudia Taurer-Zeiner

Professorin für Didaktik der Naturwissenschaften am Fachdidaktikzentrum für
Naturwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Kärnten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachwissenschaft und Fachdidaktik
Biologie in der Lehrer*innenbildung
E-Mail: claudia.taurer-zeiner@ph-kaernten.ac.at

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

HS-Professorin am Institut für Pädagogik und Didaktik der Elementar- und
Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Motivation und Interesse, Diversität und
Inklusion, Lehrer*innenbildung
E-Mail: almut.thomas@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Monika Raffelsberger-Raup Bakk.phil

Professorin für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik, Literaturdidaktik
E-Mail: monika-raffelsberger-raup@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Angelika Trattnig

Professorin für Bildungswissenschaftliche Grundlagen und Psychologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogisch-Praktische Studien,
Induktion, Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie, Prävention,
Elementarpädagogik
E-Mail: angelika.trattnig@ph-kaernten.ac.at

Mag. Stefan Ullreich BEd

Berufs- und Medienpädagoge in Mitverwendung am Department für Medien-
pädagogik und Informationstechnologien sowie im Zentrum für Kommunikation
und Öffentlichkeitsarbeit
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediendidaktik und -gestaltung,
Organisationskommunikation
E-Mail: stefan.ullreich@ph-kaernten.ac.at

MMag. Dr. Daniel Wutti MSc

HS-Professor für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Inter- & Transkulturelle
Bildung, Erinnerungskulturen, Mehrheiten-, Minderheitensituationen
E-Mail: daniel.wutti@ph-kaernten.ac.at

Absolventinnen der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Stefan de Wilde BEd

Student im Masterstudium SEK AB für Deutsch und GSPB
Tutor und zeitweise Studienassistent am Institut für Germanistik /
Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt
E-Mail: stdewilde@edu.aau.at

Ines Engler BEd

Studentin im Masterstudium Primarstufe
E-Mail: ines.engler@gmail.com

Marion Schatz BEd

Lehre im FIDS Klagenfurt als pädagogische Beraterin, Mitverwendung an der
Pädagogischen Hochschule – Schwerpunkte: Fachdidaktik Deutsch und
Mathematik
E-Mail: marion.schatz@ph-kaernten.ac.at

Alex Smolnik BEd

Student im Masterstudium Primarstufe
E-Mail: kinloms.alex@gmail.com

Viktoria Marie Stranner BEd

Studentin im Masterstudium Primarstufe
E-Mail: v.stranner@icloud.com

Katarina Wrolich BEd

Studentin im Masterstudium Primarstufe
E-Mail: katarinawrolich@gmail.com



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

