



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE KÄRNTEN
Viktor Frankl Hochschule

Forschungszeit

Forschung an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

urn
6

Ausgabe 14
2022 – 2023

Impressum

Medieninhaber

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

Herausgeber

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

Redaktion

Reg.Rätin HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Windl (Vizerektorin für Forschung,
Bildungskooperationen 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 ung

Ausgabe 14
2022 – 2023

Forschung an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

Inhaltsverzeichnis

- 1 Editorial**
- 3 Forschung im Bereich Fachdidaktik und Fachwissenschaft**
- 3 SCHLEMEDI 1.0 – Schreiben und Lesen mit Medien Digital 1.0
Qualitätsstandards bei digitalen (Zusatz)Angeboten zum Erstlesen und
Erstschreiben
Konstanze Edtstadler, Gerda Kysela-Schiemer, Anida Riemer
- 5 Professionalitätsentwicklung im Masterpraktikum der Pädago-
gisch-Praktischen Studien (PPS 4) mit Lesson Study. Was lernen
Studierende über den Unterricht und für ihren Beruf?
Isolde Kreis
Mitarbeiterinnen: Ulrike Hofmeister, Friederike Juritsch, Elke Kraiger, Christine Prochazka
- 7 *Das Educational Innovation Lab for Sustainable MINT (EIL4MINT) –
Ein Inkubator für innovative Bildungsideen*
Maria Mack, Verena Novak-Geiger, Martina Ukowitz, Stefan Pasterk,
Paul Amann, Lea Lugarič, Andrea Varelija-Gerber, Christina Morgenstern
- 13 Professionsforschung und Forschung im Bereich Schulentwicklung**
- 13 Begleitforschung Pilotprojekt „Unverbindliche Übung Sozial- und
Selbstkompetenztraining“ in einer Inklusionsklasse an einer
Mittelschule
Willibald Erlacher, Elisabeth Jaksche-Hoffman
- 18 Fachliche Berufswahlmotive von Kärntner Geschichtslehrer:innen
entlang beruflicher Entwicklungsphasen
Ausgewählte Ergebnisse einer Teilstudie zum Projekt „Fachliches
Professionsverständnis und Professionalisierungsentwicklung von
Kärntens Geschichtslehrer:innen“
Cornelia Klepp, Christian Pichler
Mitarbeit: Almut E. Thomas
- 25 “But I’m not a Native Speaker” – Self-Perceived Foreign Language
Proficiency and Foreign Language Teaching Anxiety among Austrian
Primary School Teachers
Silvia Lasnik

- 30 Professionalisierungseffekte des Bachelorstudiums Elementar-
pädagogik in den Bildungsbereichen *Emotionen und soziale
Beziehungen* und *Natur und Technik*
Elisabeth Nuart, Lea Mittiscek, Irene Gumpold-Hölblinger, Daniela Kriener,
Weitere Projektmitarbeiterinnen: Maria Eder-Eichberger, Christina Pernsteiner-Koller
- 36 Der Media Literacy Award als kompetenzorientierte Lehr- und
Lernform – Evaluation eines Good-Practice-Lehrprojektes
Gabriele Pließnig, Stefan Ullreich
- 42 Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit**
- 42 Erfassung und Analyse von Faktoren, die sich auf den Spracherwerb
von Schüler:innen des Minderheitenschulwesens in Kärnten/
Koroška auswirken
Sabine Buchwald, Eva Hartmann, Daniel Wutti
- 45 „Sem se hotela samo z eno prijateljico pogovarjat.“
Namerna menjava jezika v kontekstu večjezičnosti
Sabine Buchwald, Eva Hartmann, Daniel Wutti
- 49 Forschung von Studierenden bzw. Absolvent:innen**
- 49 „Es ist zu laut!“: Theoretische Ausführungen und Bewältigungs-
strategien im Umgang mit dem Belastungsfaktor Lärm an
Schulen mit besonderer Berücksichtigung der
psycho-hygienischen Maßnahmen
Lea Bacher
- 52 Sprachverstehen als Voraussetzung für schulisches Lernen –
Möglichkeiten zur schulischen Unterstützung von Volksschulkindern
mit Schwierigkeiten im Sprachverstehen
Christina Bräuer
- 56 Subjektives Stresserleben bei Ausbildungslehrpersonen der
Sekundarstufe I und II im Entwicklungsverbund Süd-Ost
(mit Fokus auf Kärnten und Steiermark)
Kathrin Lammer
- 62 Rechenschwäche vorbeugen: Die Bedeutung des Teil-Ganzes-
Konzepts für das Ablösen vom zählenden Rechnen
Julia Diana Franziska Süßenbacher
- 67 Muttersprachlicher Unterricht an Österreichs Volksschulen
Selina Winkler

- 70 Der Aufbau des dezimalen Stellenwertsystems im
Mathematikunterricht der Primarstufe mit besonderer
Berücksichtigung der Bedeutung eines tragfähigen Stellen-
wertverständnisses für rechenschwache Schüler:innen
Eva Maria Zechner
- 73 Forschungsprojekte**
- 84 Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter:innen
(2022/23)**
- 93 Verzeichnis der Autor:innen**

Editorial

Die wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung gemäß § 8 Absatz 1 HG stellt eine zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschule Kärnten dar. Sie untersucht Bildungsprozesse und pädagogische Praxis in ihren vielfältigen gesellschaftlichen Kontexten und leistet einen bedeutenden Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Durch neue Erkenntnisse trägt sie zu einem differenzierten und evidenzbasierten Diskurs über Bildung, Schule und Unterricht bei. Institutionalisierte Bildungsprozesse werden unterstützt und optimiert.

Die Beiträge der 14. Ausgabe der Forschungszeitung 2022-2023 zeigen die Vielfalt von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten an der PH Kärnten.

Die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Forschung fokussiert auf die fachspezifischen Anforderungen des Lehrens und Lernens in spezifischen Domänen und stellt das pädagogisch-didaktische Handeln in den Mittelpunkt.

Professionsforschung und Schulentwicklungsforschung setzen sich wissenschaftlich mit den Professionen, Strukturen, Akteur:innen und der Bildungspolitik innerhalb des Bildungssystems sowie mit den gesellschaftlichen Veränderungen und wechselseitigen Einflüssen auseinander.

Die Mehrsprachigkeitsforschung zeichnet sich insbesondere durch ihre thematische Vielfalt und ihre gesellschaftliche Aktualität aus. Die Forschungsergebnisse und praxisrelevanten Informationen fokussieren die individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit.

Mit den Beiträgen von Studierenden bzw. Absolvent:innen werden ihre Forschungstätigkeiten im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten sichtbar gemacht.

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Kooperationspartner:innen bedanken, die an den in dieser Ausgabe vorgestellten Forschungsprojekten beteiligt waren. Bei den Autor:innen bedanke ich mich für die Beiträge und dem Redaktionsteam für die geleistete Arbeit.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen und hoffe, dass Sie durch die Beiträge in dieser Forschungszeitung viele Einsichten und Erkenntnisse gewinnen und vielleicht sogar neue Perspektiven und Ideen für Ihre eigene Forschung erhalten.

Dagmar Unterköfler-Klatzer
Zentrum für Forschung und Wissenstransfer

Forschung im Bereich Fachdidaktik und Fachwissenschaft

SCHLEMEDI 1.0 – Schreiben und Lesen mit Medien Digital 1.0

Qualitätsstandards bei digitalen (Zusatz)Angeboten zum Erstlesen und Erstschreiben

Konstanze Edtstadler, Gerda Kysela-Schiemer, Anida Riemer

Seit 2018 gibt es vom Bildungsministerium vorgegeben für Schulen den „Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen“ (BMBWF 2018). Als eines der Ziele des darin erwähnten Handlungsfeldes „Software – Pädagogik, Lehr- und Lerninhalte“ wird „Digitalisierung im Sinne eines modernen Unterrichts methodisch und didaktisch in allen Gegenständen Rechnung zu tragen“ gefordert. Das BMBWF nennt zudem als eine Zielsetzung des Masterplans Digitalisierung „Innovation in Methodik und Didaktik durch pädagogisch versierte Nutzung der digitalen Möglichkeiten im Unterricht“.

Digitale Übungen und Übungsformate sind in der täglichen Unterrichtspraxis omnipräsent, allerdings wurde bis dato nicht untersucht, ob und inwiefern digitale Übungen zum Erstlesen und -schreiben fachwissenschaftliche, fachdidaktische und/oder mediendidaktische Qualitätskriterien erfüllen. Zudem ist nicht bekannt, wie diese Angebote von Lehrkräften eingeschätzt bzw. im Regelunterricht eingesetzt werden und es gibt noch keine Erhebungen, wie die Zielgruppe dieser Angebote, die Schulanfänger:innen, mit den Angeboten umgehen.

Aus diesem Grund widmet sich SCHLEMEDI 1.0 (Schreiben und Lesen mit Medien Digital 1.0) diesen drei zusammenhängenden Fragen, eingeschränkt auf das Erstlesen und Erstschreiben und den damit verbundenen digitalen Übungen. Eine solche Analyse ist im Sinne der Qualitätssicherung und Professionalisierung von Lehrkräften und Unterricht notwendig, insbesondere weil es sich beim Erstlesen und Erstschreiben um einen für den weiteren Bildungserfolg maßgeblich beeinflussenden Kompetenzerwerb handelt.

Nach erfolgreicher Erarbeitung und Etablierung des im Pilotprojekt SCHLEMEDI (2019 – 2022) entwickelten Kriterienkatalogs für digitale frei verfügbare und digitale fibelbasierte Übungen sowie der qualitativen Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen digitalen Zusatzangeboten von Lehrwerken und kostenlos verfügbaren Online-Materialien liegt der Schwerpunkt des Folge-

Projektbeschreibung

projekts SCHLEMEDI 1.0 auf der Analyse des Übungsgeschehens mit digitalen Übungen im Bereich des Erstlesens und Erstschreibens. Im Vordergrund stehen dabei die Schüler:innen der ersten Schulstufe, um den Umgang mit konkreten Übungen bzw. Übungsformaten seitens der Schüler:innen zu erheben und die Erkenntnisse für die Praxis aufzubereiten.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Mit Blick auf die oben skizzierte Analyse (als Folgeuntersuchung auf SCHLEMEDI) werden folgende wissenschaftlichen Fragen gestellt:

1. Wie ist die Einschätzung und Nutzung der digitalen Übungen von Schüler:innen im Sinne der Handlungsakzeptanz?
2. Wie ist die Einschätzung der Schüler:innen hinsichtlich unterschiedlicher digitaler Übungsformate?
3. Wie ist die Nutzung der digitalen Übungen von Schüler:innen im Sinne des Verhaltensaspekts?
4. Welche der im Kriterienkatalog (Edtstadler, K. & Kysela-Schiemer, G., 2020) angeführten Punkte führen – insbesondere bei Nichterfüllung – zu Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der digitalen Übungen?
5. Wie werden im Regelunterricht in den an der Erhebung beteiligten Klassen digitale Angebote im Bereich des Erstlesens und Erstschreibens in der Praxis eingesetzt?
6. Welcher Entwicklungsbedarf besteht aus Sicht der Lehrpersonen hinsichtlich digitaler Zusatzangebote?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Es wird nochmals darauf hingewiesen, dass im Folgeprojekt SCHLEMEDI 1.0 schwerpunktmäßig die Einschätzung digitaler Zusatzmaterialien durch die Schüler:innen untersucht wird. Dafür wurden von analysierten Übungen bzw. Übungsformaten je zwei LearningApps-Übungen und zwei in den digitalen Zusatzmaterialien des verwendeten Schulbuchs vorgegebenen Übungen ausgewählt. Es handelte sich um eine Worterkennungsaufgabe beim Lesen und Schreiben sowie eine Aufgabe zur Erkennung von Buchstaben und Phonemen.

Diese wurden den Schüler:innen je einer ersten Klasse an den Praxisvolksschulen der PH Steiermark und der PH Kärnten zeitgleich zu zwei Zeitpunkten (Dezember 2022 und Juni 2023) zur Bearbeitung vorgegeben, wobei das Verhalten der Schüler:innen bei der Aufgabenbearbeitung beobachtet und dokumentiert wurde. Anschließend wurden die Schüler:innen mithilfe eines kindgerechten Fragebogens um ihre Einschätzung gebeten. Die vorgegebenen Übungsformate blieben für beide Erhebungen gleich, jedoch wurde der Inhalt entsprechend der Progression adaptiert. Insgesamt konnten aufgrund des Vorliegens einer Einverständniserklärung 33 Schüler:innen in beiden Bundesländern an der Erhebung teilnehmen. Außerdem wurde der Einsatz der Materialien in der Praxis seitens der Lehrer:innen und deren Einschätzung der Übungen mithilfe eines leitfadengestützten Interviews erfasst.

Vorläufige Ergebnisse

Da die quantitative Auswertung noch nicht abgeschlossen ist, werden hier beispielhaft wiederkehrende Beobachtungen angeführt.

(Vorläufige) Ergebnisse seitens der Schüler:innen:

- Schüler:innen benötigen häufig eine vom Aufgabenformat unabhängige differenzierte Hilfestellung bei der technischen Bearbeitung der Aufgaben (z. B. Umgang mit Maus, Tastatur).
- Schüler:innen zeigen durchwegs große Begeisterung bei der Aufgabenerfüllung am Computer, wobei produktiv-handlungsorientierte Aufgabenformate, im Gegensatz zu Zuordnungs- und Auswahlübungen, größere Schwierigkeiten bereiten.
- Die Arbeit mit der Tastatur führt aufgrund der unterschiedlichen Darstellung der Buchstaben auf der Tastatur im Vergleich zum Bildschirm zu Irritationen (z. B. Tastatur: <L>, <A>, <F>).
- Es lässt sich bei der Aufgabenerfüllung kein Unterschied hinsichtlich der Offenheit für die digitalen Übungen beobachten. Auch die Durchführung derselben wird sowohl von den weiblichen als auch von den männlichen Schüler:innen gleich gut gemeistert.

Das Projekt läuft bis 30. September 2024

Dauer

Ein gemeinsames Forschungsprojekt der PH Steiermark und der PH Kärnten im Rahmen des Forum Primar.

Kooperationen

Literatur

Edtstadler, K. & Kysela-Schiemer, G. (2020). *Schreiben und Lesen lernen mit digitalen Medien. Vorstellung von literaturbasierten Kriterien für digitale Übungen zum Erstlesen und Ersts Schreiben*. Medienimpulse, Jg. 58, H. 1. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3255/3151/>
 BMBWF (2018). Masterplan Digitalisierung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>

Professionalitätsentwicklung im Masterpraktikum der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS 4) mit Lesson Study. Was lernen Studierende über den Unterricht und für ihren Beruf?

Isolde Kreis

Mitarbeiterinnen: Ulrike Hofmeister, Friederike Juritsch, Elke Kraiger, Christine Prochazka

Nationale und internationale Forschungsergebnisse belegen, dass die Umsetzung des Konzepts der Lesson Study zur Professionalisierung der Personen im Lehrberuf beiträgt (Pichler & Huchler, 2020; Mewald & Rauscher, 2019; Dudley, 2014). Das Konzept der Lesson Study beinhaltet einen zyklischen Ablauf von mehreren Forschungsstunden, bei dem professionelle Lerngemeinschaften das Thema der Forschungsstunden vereinbaren, Lernziele und Forschungsfragen festlegen so-

Projektbeschreibung

wie die Unterrichtseinheiten gemeinsam planen, umsetzen und reflektieren. Die Lerngemeinschaft beobachtet die im Vorfeld ausgewählten Fokusschüler:innen, dokumentiert ihre Beobachtungen, führt Interviews mit den Schüler:innen über ihr Lernen in der Unterrichtsstunde und analysiert anschließend den gesamten Prozess (Dudley, 2014; Knoblauch, 2019).

Im Studienjahr 2019/2020 wurde am Zentrum für Pädagogisch-Praktische Studien (ZePPS) ein Lesson Study-Konzept für die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS 4) erarbeitet (Kreis, in Druck). Studierende im Masterstudium Lehramt der Sekundarstufe Allgemeinbildung absolvieren in jedem ihrer studierten Fächer das Praktikum, die sogenannte PPS 4, sofern keine Anerkennung vorliegt. Ausgebildete Lesson Study-Lehrpersonen, überwiegend Absolvent:innen des Hochschullehrgangs *Mentoring: Unterrichten, entwickeln und beforschen – Lesson Study*, betreuen als Mentor:innen die Studierendengruppen an den Schulen (MS, AHS, BHS) in ganz Kärnten. Fachdidaktiker:innen an der Hochschule und der Universität Klagenfurt bieten parallel zum Praktikum Lehrveranstaltungen an. Lesson Study-Trainerinnen der Hochschule unterstützen die Teilnehmenden als Prozessbegleiter:innen¹ und bilden den Netzwerkknoten zu den Studierenden, den Ausbildungslehrpersonen und den Fachdidaktiker:innen (ebd., in Druck). Die an der Hochschule ausgebildeten Lesson Study Personengruppen sind Studierende, Ausbildungslehrer:innen und Hochschullehrende, die als Multiplikator:innen fungieren und zu einem Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis beitragen.

Wissenschaftliche Fragestellungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welchen Beitrag leistet das PPS 4 Praktikum nach dem Konzept der Lesson Study zur Professionalitätsentwicklung von Studierenden? 2. Welche Bereiche der Professionalitätsentwicklung können bei den Studierenden festgestellt werden? 3. Welche Veränderungen im Selbstverständnis der Professionalität der Studierenden lassen sich im Laufe des Praktikums feststellen? 4. Welche Kompetenzen werden im Praktikum weiterentwickelt?
Studiendesign und Forschungsmethoden	<p>Die Ergebnisse der Pilotphase des Projekts (2020 bis 2023) bilden die Grundlage für das Forschungsprojekt (Kreis, 2023). Für die nächsten drei Jahre ist das Lernen der Studierenden und der Beitrag des Fachpraktikums für ihre Professionalitätsentwicklung im Fokus der Forschung. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden für die PPS 4-Studierenden (2023 bis 2025) Eingangs- und Endbefragungen konzipiert, Interviews geführt, die Studierenden-Portfolios der Studienjahre 2023 bis 2025 inhaltsanalytisch befragt und in einem Mixed-Methods-Design (Baur et al., 2017) ausgewertet und publiziert.</p>
Ergebnisse	<p>51 Studierenden-Portfolios aus dem Praktikum wurden bisher mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass Studierende in Bezug auf das Lernen der Schüler:innen und ihr eigenes Lernen an Kompetenz dazugewinnen. Die Ergebnisse dazu werden in der CARN-Buchreihe 2024 veröffentlicht (Kreis, in Druck).</p>

Die bisherigen Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2020 bis 2023 belegen, dass sich alle involvierten Personengruppen zu einem hohen Prozentsatz für die

¹ Das Lesson Study Prozessbegleitungsteam besteht aus Ulrike Hofmeister, Friederike Juritsch, Elke Kraiger, Isolde Kreis und Christine Prochazka.

Beibehaltung der PPS 4 mit Lesson Study aussprechen. Eine systematische Datenaufarbeitung der Pilotphase und die Vorbereitungen für die schriftliche Eingangserhebung bei den PPS 4-Studierenden im Oktober 2023 sind in Vorbereitung.

2023 bis 2025

Dauer

Die Durchführung des Forschungsprojekts erfolgt in Vernetzung mit dem nationalen Netzwerk *Collaborative Action Research Network* (CARN) und dem internationalen Netzwerk *World Association of Lesson Studies* (WALS).

Kooperationen

Literatur

- Baur, N., Kelle, U. & Kuchartz, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 1–37.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: a Handbook*. <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook>
- Knoblauch, R. (2019). Beobachtung und Dokumentation von Lernaktivitäten in der Lesson Study. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 49–76). Studienverlag.
- Kreis, I. (2024, in Druck). Lesson Studies im Rahmen des schulischen Fachpraktikums im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung (AB) an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Mit der Lupe einen Ameisenhaufen untersuchen und dabei nur eine Ameise beobachten (Aussage einer Studierenden, 2022). In A. Schuster, F. Rauch, C. Lechner, C. Mewald, R. Oyrer, N. Scaratti-Zanin, C. Schweiger, L. Stieger, L. & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – neue Zukunft*. Band 2 (S. 282–295). Praesensverlag.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Studienverlag.
- Pichler, S. & Huchler, M. (2020). Chancen zur Professionalisierung durch Lesson Studies – ein Beispiel aus der Berufsschulpädagogik. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung* (S. 185–193). Springer VS.

Das Educational Innovation Lab for Sustainable MINT (EIL4MINT) – Ein Inkubator für innovative Bildungsideen

Maria Mack, Verena Novak-Geiger, Martina Ukowitz, Stefan Pasterk, Paul Amann, Lea Lugarič, Andrea Varelija-Gerber, Christina Morgenstern

Mit dem „*Educational Innovation Lab for Sustainable MINT (EIL4MINT)*“ wurde ein transparentes und diskriminierungsfreies Innovationslabor für Bildung geschaffen, das auf dem bereits seit 2017 bestehenden Educational Lab im Klagenfurter Lakeside Science & Technology Park (*Education Lab im Lakeside Science & Technology Park*, o. J.) aufbaut. Auf 3.400 m² mit voll ausgestatteten Seminar-, Labor- und Gruppenräumen haben sich eigenständige Module versammelt, die

Projektbeschreibung

neue Lehr- und Lernformen in den Bereichen MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), Forschung und Entwicklung, Entrepreneurship sowie Nachhaltigkeit und Internationalität (Kultur, Sprachen) in konkreten Bildungsformaten forschend entwickeln, erproben und umsetzen. Für die Umsetzung des EIL4MINT haben sich die Universität Klagenfurt, die Fachhochschule Kärnten, die Pädagogische Hochschule Kärnten sowie die Bildungsabteilung des Landes Kärnten und der Lakeside Science & Technology Park zusammengeschlossen.

Die aktuelle Bildungslandschaft ist durch die Begriffe „Digitalisierung“ (Haleem et al., 2022) und „Kompetenzorientierung“ (Sarma & Bagiati, 2020; Sonnenburg, 2022) geprägt. Im EIL4MINT, dem Innovationslabor des Educational Lab, sollen zentrale Themen der Bildungslandschaft aufgegriffen und vertieft werden. Insbesondere sollen Bildungsinnovationen transdisziplinär entwickelt, erprobt und für einen erfolgreichen Transfer in das Bildungssystem vorbereitet werden. Das EIL4MINT fokussiert auf Kompetenzorientierung und die damit einhergehende digitale Individualisierung des Lernens und Lehrens und wird von der Österreichischen Forschungsförderungsgesellschaft (FFG) und der Innovationsstiftung für Bildung gefördert.

Mit dem EIL4MINT werden Management-, Didaktik- und Wissenstransferkompetenzen angeboten, um Innovationstreibende bei der Umsetzung von innovativen und kreativen Bildungsformaten zu unterstützen. Das EIL4MINT bietet neben modernen Räumlichkeiten mit einer umfangreichen und flexiblen Ausstattung auch Lehr- und Lernmaterialien sowie den Zugang zu diversen Zielgruppen und einem vielfältigen Netzwerk von Stakeholdern aus dem Bildungsbereich. Es richtet sich an Forschende, Lehrende und Lernende sowie an Vertreter:innen der Wirtschaft und fokussiert auf das Innovationsfeld „Sustainable MINT/Nachhaltige MINT“ und die Methodik des „forschend-entdeckenden Lernens“ (Pedaste et al., 2015). Bildungsinnovationen rund um Naturwissenschaften und Technik, auf Basis aktueller digitaler Entwicklungen, stehen dabei im Fokus. Nachhaltigkeit im weitesten Sinne – ökologisch, sozial und auch ökonomisch – ist dabei ein wesentlicher Bestandteil. Es werden sowohl praxisnahe Formate als auch digitale Angebote entwickelt, wobei Blended-Learning-Ansätze (Sauter et al., 2004) als vielversprechend angesehen werden.

Darüber hinaus werden der Innovationsprozess und die Innovationsprojekte organisatorisch, wissenschaftlich und methodisch begleitet, durch passgenaue Expertise (fachlich und didaktisch) unterstützt, wissenschaftlich und praktisch evaluiert und systematisch erfasst. Außerdem werden die Ergebnisse transferfähig und zielgruppengerecht aufbereitet und dokumentiert.

Das EIL4MINT kann als Dienstleistungsorganisation gesehen werden, welche Netzwerkaktivitäten, insbesondere Management-, Projektorganisation und Wissenstransfer-Aufgaben, übernimmt und für interne und externe Bildungsinnovationsvorhaben nutzbar macht.

Die Leistungen des EIL4MINT in den Innovationsvorhaben umfassen

- organisatorische, wissenschaftliche und methodische Begleitung,
- Unterstützung durch passgenaue Expertisen (fach- und didaktikbezogen),

- wissenschaftliche und praktische Evaluierung sowie
- zielgruppengerechte und transferierbare Aufbereitung und Dokumentation.

Besonderes Augenmerk wird auf die Dokumentation, den Wissenstransfer und das Monitoring der Ergebnisse gelegt. Die von der Universität Klagenfurt entwickelte innovative Software-Plattform GECKO (Graph-based Environment for Competency and Knowledge-Item Organization, www.gecko.aau.at) (Gecko, o. J.; Pasterk et al., 2022) wird zur Sammlung und Erstellung von Kompetenzen und Kompetenzmodellen verwendet. Die Definition und Darstellung der Kompetenzen sind die ersten Schritte im Planungsprozess, die auf den Abhängigkeiten zwischen den ausgewählten Kompetenzen basieren und unterstützend mit dem EIL4MINT erstellt werden.

Die Innovationsvorhaben werden durchgehend begleitet und mittels der Befragungssoftware KAUA (Košice and Alpen-Adria University Assessment, www.kaua.aau.at) (Kaua, o. J.) wird deren Langzeitwirkung analysiert. Dabei wird das Feedback von Lernenden und Lehrenden ebenso berücksichtigt wie die Themen Gender und Diversität.

Große Aufmerksamkeit liegt auf der Passung der Innovationen für das Bildungssystem (Lehrpläne, Kompetenzmodelle und individuelle Lernpfade) und deren Ausrichtung auf aktuelle Herausforderungen (Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen, Zukunftskompetenzen, Digitalisierung) sowie auf die entsprechende Dokumentation und (digitale) Aufbereitung der innovativen Bildungsvorhaben für einen effizienten und effektiven Wissenstransfer. Bereits während der Erprobungsphase wird der Transfer in das Bildungssystem vorbereitet, wie z. B. durch eine Weiterführung in die Lehrenden-Aus- und -Fortbildung sowie eine Einbindung in das Bildungsangebot des Educational Lab. Die dokumentierten Bildungsinnovationen sollen soweit möglich als „Open Educational Resources (OER)“ über die EIL4MINT Website sowie bestehende Plattformen (z. B. www.schule.at oder <https://www.openeducation.at>) zusätzlich verbreitet werden.

Die Innovationstreibenden werden über Ausschreibungen („Calls“) angesprochen, die über das EIL4MINT-Netzwerk bekannt gemacht werden und die Einreichung mittels Fragebogen via E-Mail oder Online-Formular erfordern. Ein eigens ausgearbeiteter Kriterienkatalog dient dem EIL4MINT als Entscheidungsgrundlage für die Selektion der förderbaren Projekte. Die Entscheidung über die Auswahl der Projekte erfolgt schließlich durch den wissenschaftlichen Beirat, bestehend aus Mitgliedern der Partnerinstitutionen (Fachhochschule Kärnten, Pädagogische Hochschule Kärnten, Universität Klagenfurt) der Bildungsdirektion Kärnten, dem Kärntner Wirtschaftsförderungs Fonds (KWF), dem Science Center Netzwerk sowie dem Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). Der wissenschaftliche Beirat begutachtet die Projekte anhand der definierten Kriterien und wählt die Innovationsprojekte aus, die im Rahmen der Förderung in ihrer Entwicklung und Umsetzung begleitet werden.

Die Definition des Innovationsbegriffs in der Bildungslandschaft und innerhalb des EIL4MINT-Projekts erweist sich als herausfordernd. Grundsätzlich ist dem EIL4MINT die Vermittlung der Werte von bestehenden Elementen mit innovativen

Ansätzen und Ideen ein zentrales Anliegen. Diese unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen können naturgemäß Konflikte erzeugen. Es muss also darum gehen, die Balance zwischen beiden Haltungen zu finden und aufrecht zu erhalten (Ukowitz, 2023).

„Konflikthafte Situationen sind nicht per se problematisch. Konflikte sind grundsätzlich auch produktiv und konstruktiv, weil sie naturgemäß mit der Erneuerung einhergehen und Entwicklung auch vorantreiben können. Es ist aber darauf zu achten, dass die produktive Spannung aufrechterhalten werden kann und die Konflikte nicht destruktiv wirken (Krainz & Ukowitz, 2014; Vahs & Brem, 2015)“ (zit. n. Ukowitz & Strohmaier, 2019, S. 30).

Die eingereichten Projekte werden je nach Altersstufe der beteiligten Schüler:innen bzw. Studierenden unterschieden und unter Einbeziehung der altersspezifischen Bedürfnisse begutachtet. Wichtige Kriterien in der Begutachtung sind dabei die genannten Methoden und Formate im Projektverlauf sowie der Einsatz allfälliger Materialien. Besonderes Augenmerk soll auf die realisierbare Umsetzung der jeweiligen Vorhaben gelegt werden, also das Merkmal der Umsetzbarkeit. Im Rahmen der Zielgerichtetheit soll der Nutzen des Projekts für die jeweiligen Endgruppen (also die Schüler:innen bzw. Studierenden) und darüber hinaus das Innovative am Projektziel deutlich herausgearbeitet sein. Eine nachweisliche Einbeziehung des aktuellen Forschungsstands zum Thema ist erwünscht. Der Projektbeschreibung soll eine nachvollziehbare Beschreibung zu den persönlichen Motivationen und den jeweiligen Anreizen zur Durchführung des beschriebenen Projekts zugrunde liegen. Interessant scheinen zudem die Ausrichtungen der eingereichten Projekte in Zusammenhang mit regionaler oder auch internationaler Reichweite.

Im Rahmen der Ausschreibung von EIL4MINT zu innovativen Projekten sind folgende Punkte berücksichtigt:

- Freiheit in der Wahl der Methoden
- Freiheit in der Wahl der Formate
- Offenheit in der inhaltlichen Zielsetzung unter Berücksichtigung von MINT-Initiativen
- Einbeziehung der individuellen Voraussetzungen der eingereichten Projekte
- Innovationen bezogen auf altersgemäße Bedingungen und Ziele
- Begleitung der Initiativen durch Expert:innen
- Aktueller Stand der Forschung
- Diskriminierungsfreiheit
- Persönliche Motivation
- Zielgerichtetheit

Das EIL4MINT versteht sich auch selbst als innovatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Die Einrichtung geeigneter Strukturen und Prozesse, die es ermöglichen, Innovationsprojekte adäquat zu unterstützen, sowie deren kontinuierliche wissenschaftliche Reflexion sind die Basis des Projekts und stellen einen weiteren wesentlichen Arbeitsbereich dar. Dieser umfasst die Gestaltung der Ausschreibungsunterlagen, das Entwickeln der Qualitätskriterien, das Design des Beratungsprozesses, die Entwicklung der geeigneten Evaluations- und Dokumen-

tationsformen sowie die Einrichtung eines umfassenden Qualitätssicherungs-Prozesses. In einem kontinuierlichen Wechsel von Aktion und Reflexion arbeitet das interdisziplinär zusammengesetzte Projektteam so an der Entwicklung und Etablierung des EIL4MINT.

1. Wie gelingt es, Innovationen im Bildungsbereich voranzutreiben?
2. Welche kreativen Räume, Strukturen und Prozesse braucht es dazu?

**Wissenschaftliche
Fragestellungen**

Die Erhebung quantitativer Daten der Teilnehmenden erfolgt mittels online Fragebogen-Tool KAUA (www.kaua.aau.at). Qualitative Erhebungen werden mit Hilfe von Fragebogen-geleiteten Interviews durchgeführt. Die Auswertungen erfolgen mit einer Software (Excel, R, SPSS).

**Studiendesign und
Forschungsmethoden**

Die Teilnehmenden an der Evaluation werden in mehrere Gruppen eingeteilt: in Innovationstreibende, Lehrer:innen und Schüler:innen, die am jeweiligen Innovationsprojekt beteiligt sind. Für die einzelnen Gruppen werden eigene Erhebungsinstrumente bzw. Module im Fragebogen erstellt (Online-Fragebögen in KAUA). Innovationstreibende können Pädagog:innen, Mitarbeiter:innen einer Universität, Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule oder der Bildungsdirektion sowie Einzelpersonen und Vereine sein. Pro Kalenderjahr erfolgen zwei Calls, die den Innovationstreibenden die Gelegenheit bieten, ihr Projekt einzureichen. Das Studiendesign wurde vom Ethikrat der Universität Klagenfurt evaluiert und genehmigt. Der Entwicklungsprozess des EIL4MINT wird nach dem Ansatz der Aktionsforschung in partizipativen Reflexions-Settings beforscht.

Vor Projektstart wurden von internen und externen Bildungsinnovator:innen Zustimmungserklärungen eingeholt. Mit 34 „Letter of Intents (Lols)“ konnte vorab ein hohes Interesse an einer Teilnahme festgestellt bzw. erhoben werden.

**Vorläufige
Ergebnisse**

Aus einer Reihung von zehn ausgewählten Lol-Projekten wurden anfangs fünf Pilotprojekte für die Umsetzung und Erprobung des eigens definierten Innovationsprozesses ausgewählt. Aufgrund von personellen Ressourcen der einreichenden Organisationen konnten aber nur zwei Projekte in der Pilotphase umgesetzt werden. Eines davon, die „SmartBox“, ein Innovationsprojekt der Fachhochschule Kärnten, zeigt auf, wie man einen portablen 3D-Drucker für kreative und innovative Projekte im Klassenzimmer nutzen kann.

Die zur Unterstützung nötigen Strukturen und Prozesse wurden eingerichtet. Das Betreuungsteam, der wissenschaftliche Beirat und das Management-Team haben ihre Arbeit aufgenommen. Insgesamt zwei Aufrufe für Bildungsinnovationen wurden bis Herbst 2023 durchgeführt (06/22 und 01/23), weitere Calls sind für Herbst 2023, Jänner 2024, Herbst 2024 und Jänner 2025 vorgesehen. Beim ersten Call wurden neun Einreichungen verzeichnet, wobei sechs Projekte für eine Förderung ausgewählt wurden.

Mehr als doppelt so viele Einreichungen wurden beim zweiten Call verzeichnet: Von 21 Einreichungen kamen 15 Projekte in die nähere Auswahl und neun Bildungsinnovationsprojekte wurden vom Beirat als förderwürdig befunden. Insgesamt befinden sich aktuell 17 Bildungsinnovationsprojekte von 13 unter-

schiedlichen Innovator:innen bzw. Bildungsorganisationen in der Begleitung und Umsetzung, wobei vier Projekte im Abschluss sind.

Dauer November 2021 bis Oktober 2025

Kooperationen Universität Klagenfurt, Fachhochschule Kärnten, Lakeside Science & Technology Park GmbH, Land Kärnten (Abteilung 6) – Bildungsdirektion Kärnten

Literatur

Education Lab im Lakeside Science & Technologie Park. (o. J.). Educational Lab im Lakeside Park. <https://www.educational-lab.at/>

Gecko. (o. J.). <https://gecko.aau.at/de/login>

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A. & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

Kaua. (o. J.). <https://kaua.aau.at/de/login>

Krainz, E. E. & Ukowitz, M. (2014). Produktive Irritation. Differenzen in der transdisziplinären Forschung handhaben. *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden*, 91–101.

Pasterk, S., Pagitz, L., Weiß, A. & Bollin, A. (2022). DigiFit4All – Conceptualisation of a Platform to Generate Personalised Open Online Courses (POOCs). In D. Passey, D. Leahy, L. Williams, J. Holvikivi & M. Ruohonen (eds), *Digital Transformation of Education and Learning – Past, Present and Future*. OCCE 2021. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, 642, 247–258. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97986-7_21

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

Sarma, D. S. & Bagiati, D. A. (2020). *Current Innovations in STEM Education and Equity Needs for the Future*. Symposium on Imagining the Future of Undergraduate STEM education, convened by the National Academy of Sciences, Engineering, and Medicine. <https://www.nationalacademies.org/event/10-21-2020/imagining-the-future-of-undergraduate-stem-education-symposium>

Sauter, A. M., Sauter, W., Bender, H. & Bendert, H. (2004). *Blended learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining* (2., erw.überarb. Aufl.). Luchterhand.

Sonnenburg, N. (2022). *Kompetenzorientierte individuelle Förderung in der Schule: Eine explorative Studie zur Verwendung einer digitalen Bildungsdokumentation*. Waxmann.

Ukowitz, M. (2023). Who defines innovation in education? Participatory action research and organisational learning. *Educational Action Research*, 31(2), 366–383. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1944245>

Ukowitz, M. & Strohmaier, G. (2019). Bedeutungsdimensionen innovativer Bildungsformen. Eine Erkundung. Unveröff. Manuskript, Universität Klagenfurt.

Vahs, D. & Brem, A. (2015). *Innovationsmanagement: Von der Idee zur erfolgreichen Vermarktung*. Schäffer-Poeschel.

Professionsforschung und Forschung im Bereich Schulentwicklung

Begleitforschung Pilotprojekt „Unverbindliche Übung Sozial- und Selbstkompetenztraining“ in einer Inklusionsklasse an einer Mittelschule

Willibald Erlacher, Elisabeth Jaksche-Hoffman

Soziale Kompetenz kann als Unterkategorie des Kompetenzbegriffs gesehen werden, wobei der Bezugspunkt Kompetenzen sind, „*welche in sozialen Gemeinschaften ausgeprägt und angewandt werden*“ (Brohm, 2009, S. 61). Es können verschiedene Kompetenzmodelle unterschieden werden (Stängle, 2016, S. 32; Brohm, 2009, S. 70). Brohm entwickelt dabei ein Modell, das vier Pole berücksichtigt, die sich als Widerspruchsfelder gegenüberstehen, nämlich: „*Anpassungsfähigkeit und Durchsetzung als Handlungstendenz bzw. Gesamtgesellschaftliches Wohl oder Eigeninteresse als Wertorientierung*“ (Brohm, 2009, S. 69). Ein sog. „Verortungskreuz“ soll diese Pole veranschaulichen (Abb. 1).

Projektbeschreibung

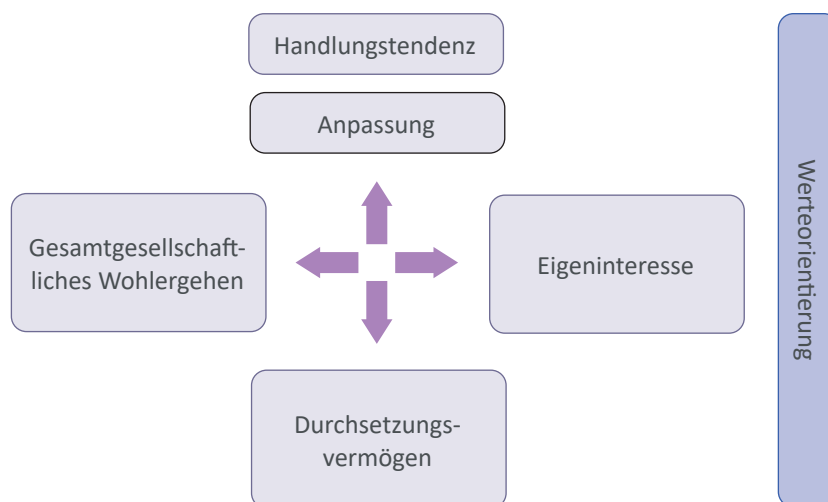


Abbildung 1: Verortungskreuz (Quelle: ebd.)

Diese Unterscheidung erscheint auch für den schulischen Kontext und für die weitere Auswertung der Ergebnisse interessant, weil sie das Spannungsfeld zwischen Wertevermittlung und Verhaltensänderung deutlich macht. Ausgehend von den vier Polen wird klar, dass die Förderung sozialer Kompetenzen eine hohe Komplexität in sich birgt und von allen Beteiligten (Lehrkräften und Schüler:innen) einen

konstruktiven Umgang mit den immanenten Widersprüchlichkeiten (s. Modell) abverlangt. Wesentliches Kriterium ist zudem die Haltung, dass Soziales Lernen nicht als eine reine Verhaltensanpassung der Schüler:innen an die Erwartungen der Lehrpersonen bedeuten kann, sondern „auf den systematischen Erwerb von sozialen und emotionalen Kompetenzen, die dem Heranwachsenden nach der Schulzeit ein angemessenes und kritisch reflektiertes Verhalten in der Gesellschaft ermöglichen“ (Steins & Haep, 2014, S. 8) gerichtet sein sollte.

Im Schuljahr 2021/22 startete in einer zweiten Klasse (Inklusionsklasse) einer Mittelschule das Pilotprojekt zum Thema „Sozial- und Selbstkompetenztraining“ mit dem Ziel, soziales Lernen und die Förderung sozialer Kompetenzen nicht nur im täglichen Unterricht (z. B. durch Unterrichtsformen wie dem „Eigenständigen Lernen und Arbeiten“ – ELA) zu unterstützen, sondern in einer extra Stunde durch gezielte Übungen vertiefend zu fördern.

Soziales Lernen rückt in der Schule neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen aus unterschiedlichen Gründen immer mehr in den Fokus. Es hat einen wichtigen Stellenwert für die Entwicklung einer gelingenden Lebensbewältigung, für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen in der Berufswelt, für Gesundheitsförderung und Prävention (von Mobbing, Verhaltensproblemen, Suchtverhalten) sowie für Inklusionsprozesse (Reicher & Matischek-Jauk, 2018). Studien zeigen, dass die Aufmerksamkeit für Soziales Lernen positive Auswirkungen hat. “There is increasing evidence that addressing children’s social and emotional needs has a positive impact on students’ performance, their attitudes about school and the relationships that take place in educational settings” (Martinez, 2016, S. 6). Auch Autor:innen des internationalen Forschungsnetzwerkes *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, www.casel.org) führen Ergebnisse an, die bestätigen, dass Schüler:innen durch Programme für Soziales Lernen auf verschiedenen Ebenen (u. a. persönlich, in Bezug auf schulische Leistungen, im Umgang mit anderen) profitieren. Es gibt also einige evidenzbasierte Argumente, die dafür sprechen, sozial-emotionale Kompetenzentwicklung auch in der Schule stärker in den Fokus zu nehmen, zumal die Gefahr besteht, dass vor allem Kinder, die im häuslichen Umfeld ungünstige Bedingungen für die Entwicklung sozialer Ressourcen vorfinden, Benachteiligungen erfahren und von Ausgrenzung betroffen sind (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 253).

Gerade in einer sehr heterogen zusammengesetzten Klasse, wie der Inklusionsklasse dieses Forschungsprojekts, erschien es den Initiator:innen dieses Pilotprojektes besonders wichtig, die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen zusätzlich zu fördern. Die langjährige Lehrtätigkeitserfahrung der Inklusionspädagogin zeigt, dass viele Schüler:innen am Ende ihrer Mittelschulzeit nicht über ausreichende Selbstkompetenzen (als ein Baustein von sozial-emotionaler Intelligenz) verfügen, wenig über ihre Stärken wissen und/oder ihr vorhandenes Potenzial nicht ausgeschöpft haben. Bereits in der kleinen Gemeinschaft einer Schulklasse werden Schüler:innen herausgefordert, den Umgang mit Anderssein, mit unterschiedlichen Sprachen (inklusive der Gebärdensprache), mit unterschiedlichen Kulturen zu lernen, was nicht immer konfliktfrei verläuft. Im Selbstkompetenztraining des vorliegenden Forschungsgegenstandes geht es darum, sich selbst besser reflektieren und orientieren zu lernen. Fragen wie „Wie gehe ich mit Gefühlen und Emotionen um?“, „Wie erkenne ich meine Stärken?“, „Wie

sehe ich meine Umwelt und wie wirke ich auf sie?“, „Wie organisiere ich mich besser?“ sind u. a. Thematiken von Lehrereinheiten dieses Pilotprojektes. Dabei arbeiten die Schüler:innen teilweise in Kleingruppen, teilweise in der Klassen- gruppe und werden an die Themenbereiche spielerisch herangeführt, so dass Erkenntnisgewinne von ihnen selbst erfahren und besprochen werden können. Die dafür vorgesehenen Unterrichtseinheiten finden 14-täglich (2 Stunden) statt. Die Methoden erstrecken sich von kurzen Informationsinputs bis zu praktischen Erprobungen in Partner:innen-, Gruppen- und Klassenkonstellationen. Dabei sollen die Übungen z. B. zum Thema „Aktives Zuhören“ oder „Gefühle“ zu Selbst- erkenntnissen führen, die anschließend mit den Schüler:innen besprochen und reflektiert werden.

1. Welche Erfahrungen machen Schüler:innen in Bezug auf das Erlernen sozialer Kompetenzen im Rahmen des Pilotprojekts Sozial- und Selbstkompetenztraining?
2. Welche Erfahrungen machen Pädagog:innen im Rahmen des Pilotprojekts Sozial- und Selbstkompetenz?
3. Welche Erkenntnisse liefern die oben genannten Erfahrungen für die Weiterführung des Pilotprojekts?

Wissenschaftliche Fragestellungen

Das Forschungsprojekt ist in der qualitativen Sozialforschung verortet und verbindet Ansätze phänomenologischer Forschung mit denen der Interventionsforschung. Diese zwei Ausrichtungen wurden gewählt, weil zum einen – im Sinne der Interventionsforschung – ein partizipativer Prozess der Erkenntnisgewinnung im Zentrum stehen sollte. Es geht darum, Bedingungen zu schaffen und Methoden zu wählen, die eine gemeinsame Arbeit zwischen Lehrkräften und Forscher:innen in dem Projekt ermöglichen und das Finden praxisorientierter Ergebnisse unterstützen, wobei die Forschung hier grundsätzlich einen ergebnisoffenen Charakter hat (Ukowitz, 2016). „Welche Ergebnisse vorliegen und welche Relevanz ihnen beigemessen wird, hängt von den Beiträgen der PraxisakteurInnen und den Dynamiken im Forschungsprozess ab“ (ebd., S. 10). Die Anwendung der Interventionsforschung entsteht demnach in einem gemeinsamen Prozess zwischen Forscher:innen und Praxisakteur:innen und zwar, wie Ukowitz (2016) beschreibt, in dreifacher Hinsicht: Es braucht erstens die Bereitschaft der Praxisakteur:innen, sich auf den Prozess einzulassen und daran mitzuarbeiten. Diese Art von Forschung geht nicht nur von den Forscher:innen aus. „Das ‚Gemeinsame Herstellen‘ betrifft den Prozess. Partizipation ist nötig, dass diese Anwendung der Methode überhaupt stattfindet“ (ebd., S. 10). Zweitens besteht die Anwendung der Methode der Interventionsforschung aus den inhaltlichen Beiträgen von sowohl Praxispartner:innen als auch Forscher:innen. „Bestehendes Wissen aus der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis und relevantes wissenschaftliches Wissen werden gehoben und lösungsorientiert weiterentwickelt. Dies geschieht im Rahmen eines Kommunikationsprozesses, der in Phasen unterschiedlicher Intensität der Zusammenarbeit zwischen ForscherInnen und Praxissystemen verläuft“ (ebd., S. 11). Und drittens geht es bei der Anwendung nicht um ein starr vorgegebenes Konzept für die Umsetzung, sondern durch einen ständigen Austausch und eine strukturierte Kommunikation wird in Form einer „*kontinuierlichen rollenden Planung*“ vorgegangen (ebd., S. 11).

Studiendesign und Forschungsmethoden

Methodologisch (Datenerhebung und -auswertung) orientiert sich das Projekt vorwiegend an einem phänomenologischen Ansatz. Es werden Daten in Form von teilnehmenden Beobachtungen bzw. „teilnehmenden Erfahrungen“ (Beekman, 1987, zit. nach Stieve, 2010, S. 41) erhoben. Zusätzlich werden Gruppendiskussionen mit Schüler:innen sowie mit Lehrpersonen durchgeführt. Für die Gruppendiskussionen mit den Schüler:innen wurden als Ausgangspunkte Collagen herangezogen, die die Schüler:innen direkt vor den Interviews zum Thema Soziales Lernen hergestellt hatten. Weiters wurden phänomenologisch orientierte Vignetten und Anekdoten (Agostini et al., 2023; Peterlini, 2018; Peterlini & Agostini, 2021; Schratz et al., 2012) verfasst und Forschungstagebücher (Fischer & Bosse, 2013, S. 871f) geführt. Eine erste Auswertung der Interviewdaten wurde inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2023) durchgeführt, weitere orientieren sich an der phänomenologischen Analyse, die im Wesentlichen darin besteht, „subjektive Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmer:innen zu rekonstruieren, um zum Wesen des Phänomens vorzudringen“ (Hofmann, 2015, S. 4).

Vorläufige Ergebnisse

Erste Zwischenergebnisse aus den Daten deuten darauf hin, dass das Pilotprojekt aus Sicht aller Befragten positive Auswirkungen in der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Schüler:innen hat. Exemplarisch werden hier Aussagen der Lehrkräfte, die auch in dieser Klasse unterrichten, aber nicht im Projekt direkt involviert sind, im Sinne einer triangulatorischen Fremdeinschätzung zur besseren Anschaulichkeit angeführt, und zwar zu den Themen Klassenklima und Konfliktkultur. Diese Aussagen zeigen die Gangrichtung der Endergebnisse der Untersuchung an.

Klassenklima: Es zeige sich gerade in dieser Klasse, dass diese im Vergleich zu anderen „die beste Klassengemeinschaft“ (B70–71) habe. Im Sportunterricht, in dem die Mädchen aus zwei Parallelklassen (Klasse A und Klasse B) zusammen unterrichtet werden, sehe man das am Beispiel des Umgangs mit der Schülerin M. „Und ich merke, dass z. B. die (...) Mädchen (aus Klasse A, Anm. d. Verf.) einfach die M. mitnehmen, z. B. obwohl sie langsamer ist, obwohl sie gewisse Dinge nicht zusammenbringen kann. Das heißt, sie werden mit ihr nicht gewinnen, aber es wird ihr erklärt und sie wird einfach mitgenommen“ (C183–186) oder in einem anderen Kontext, wenn „z. B. der P., der im Rollstuhl sitzt, wenn der einmal irgendwie alleine nicht wirklich weiterkommt oder wenn irgendwie ein Hindernis im Weg ist oder so, es dauert zwei Sekunden und irgendein Mitschüler springt auf und hilft“ (B210–212). Schnellere Schüler:innen würden zudem lernschwächere Schüler:innen freiwillig unterstützen.

Konflikte: Im Vergleich zu anderen Klassen seien die Streitereien hier weniger heftig, wo in anderen Klassen sich Schüler:innen manchmal wirklich anschreien würden und „über einander herfielen“. In dieser Klasse würden Schüler:innen selber anfangen, Lösungen zu suchen, und sie wüssten, „wie man mit Konflikten umgehen kann, an wen man sich wenden kann, wie man es vielleicht unter sich klären kann“ (B39–41). Früher seien die Konflikte viel tiefer gegangen, aber jetzt ginge es nicht mehr so ins Persönliche, was Verletzungen und Kränkungen betreffe, „...es ist nicht mehr so, die Tiefe ist nicht mehr so da, finde ich“ (C367–370). Es würden weniger Schimpfwörter verwendet und man versuche weniger, andere direkt zu verletzen. Die Schüler:innen seien auch lösungsorientierter und könnten

sich Hilfe organisieren „auch, wenn die Lösung oft nicht funktioniert und sie kommen dann ja auch. Ja und sagen, es war gerade die Situation oder das ist jetzt gerade und das geht nicht. Ja, aber sie holen sich dann auch Hilfe. Ja.“ (A385–387)

Das Projekt endet mit dem WS 23/24.

Dauer

Mag.^a Petra Gaggl, Verbundmodell Praxismittelschule der PHK/BRG

Kooperationen

Literatur

- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kampusch, V., Lehner, D. & Sandner, I. (Hrsg.) (2023). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Barbara Budrich.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Juventa.
- CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). <https://casel.org/impact/>
- Fischer, D. & Bosse, D. (2013). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 871–886). Juventa.
- Hofmann, F. (2015): *Die sozialwissenschaftliche Analyse als Forschungsansatz in der Kulturellen Bildung*. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11097/pdf/Hofmann_2015_Sozialwissenschaftliche_phaenomenologische_Analyse.pdf
- Hübner, R. & Ukowitz, M. (2018). Partizipation braucht Intervention. Eine Einleitung. In M. Ukowitz & R. Hübner (Hrsg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung. Intervention-Partizipation* (S. 1–26). Springer.
- Martinez, L. (2016). Teachers' Voices on Social Emotional Learning: Identifying the Conditions that Make Implementation Possible. *The international Journal of Emotional Education*, 8(2), 6–24. https://www.researchgate.net/publication/316934431_Teachers'_Voices_on_Social_Emotional_Learning_Identifying_the_Conditions_that_Make_Implementation_Possible
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (7. überarb. Aufl.). Beltz.
- Peterlini, H. K. & Agostini, E. (2021). „Evidenzen“ sichtbar machen: Messen und Bewerten als Dilemma eines komplexen Machtgeschehens. In D. Kemethofer, J. Reitingner & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 109–124). Waxmann.
- Peterlini, H. K. (2018). Die Normalisierung des Anders-Seins: Phänomenologische Erfahrungsprotokolle und Reflexionen zur gelebten Inklusion im italienischen Schulsystem am Beispiel von Südtiroler Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/406>
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018): Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249–268). Springer.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Stängle, G. (2016). *Soziale Kompetenzen lernen*. Springer.
- Steins, G. & Haep, A. (2014). Soziales Lernen – Angewandte Sozialpsychologie für lernende und Lehrende in Schule und Universität. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, 5–23.

- Stieve, C. (2010). Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In G. E. Schäfer & R. Staeger (Hrsg.), *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung* (S. 23–50). Juventa.
- Ukowitz, M. (2016). Transdisziplinäre Forschung zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsorientierung, oder: Was bedeutet es, Interventionsforschung anzuwenden? In R. E. Lerchster & Krainer, L. (Hrsg.), *Interventionsforschung. Band 2: Anliegen, Potenziale und Grenzen transdisziplinärer Wissenschaft* (S. 9–30). Springer.

Fachliche Berufswahlmotive von Kärntner Geschichtslehrer:innen entlang beruflicher Entwicklungsphasen

Ausgewählte Ergebnisse einer Teilstudie zum Projekt „Fachliches Professionsverständnis und Professionalisierungsentwicklung von Kärntens Geschichtslehrer:innen“

Cornelia Klepp, Christian Pichler
Mitarbeit: Almut E. Thomas

Projektbeschreibung

Das Forschungsprojekt untersucht die Veränderung des Professionsverständnisses von Studierenden des Lehramtsstudiums „Geschichte und Politische Bildung“ (Klepp et al., 2021, 2022; Nitsche, 2021) im Vergleich zu erfahrenen Lehrer:innen. Im Fokus steht eine Untersuchung der Auswirkungen des Transfers fachlicher und fachdidaktischer Inhalte auf Selbstkonzepte und Rollenverständnisse Studierender (Baumert & Kunter, 2006; Möller & Trautwein, 2015). Gegenstand der Analyse sind folglich Effekte einer wissenschaftsgeleiteten, subjektorientierten und lerntheoretisch fundierten Ausbildung (Lehrer:innenbildung NEU) auf ursprünglich vorhandene Rollenverständnisse und Lehrkonzepte (Daumüller, 2012; Thünemann, 2018). Bislang wurden im Dienst stehende Geschichtslehrer:innen sowie Studienanfänger:innen der Studienjahre 2021/22 und 2022/23 mittels standardisierten Fragebogens zu ihren persönlichen Motiven betreffend die Berufs- und Fachwahl befragt (jeweils Vollerhebung). Das Forschungsinteresse fokussiert bei Studienanfänger:innen auf Einblicke in frühe Rollenbilder und Konzeptideen. Diese Untersuchung soll an der Schwelle zum Masterstudium wiederholt werden, um potenzielle Veränderungen zu identifizieren. In der Zwischenzeit ist eine Beobachtung von Unterricht im Rahmen der Schulpraxis (Vignette) geplant, um Daten über den Grad der Internalisierung theoriegeleiteter Elemente, Strategien und Prozesse (Yildirim, 2021, S. 82ff.) zur Umsetzung kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts zu erheben.

Als Kontrollgruppe dienen die im Dienst befindlichen Geschichtslehrer:innen. Deren Untersuchung ist Gegenstand dieses Beitrags. Dargestellt werden einzelne signifikante Ergebnisse zu gängigen idealistischen Studienwahlmotiven, analog den Phasen der berufsbiografischen Entwicklung (Huberman, 1991). Der Zeitraum, den die Kohorte repräsentiert, umfasst eine Spanne von 42 Dienstjahren.

Ausgehend vom Phasenmodell nach Huberman gibt es die Annahme, dass sich fachliche Berufswahlmotive im Lauf der Zeit in ihrer Bedeutung für die Ausgestaltung von Selbstkonzepten ändern. Daraus erwächst das Forschungsinteresse, allfällige Modifikationen von Bedeutungszuschreibungen zu Motiven durch Proband:innen quantitativ zu identifizieren und mit den Phasen abzugleichen.

Die zu beschreibende Teilstudie wurde im Sommersemester 2022 durchgeführt, war als Vollerhebung konzipiert und wurde bereits in der Forschungszeitung 13 (Klepp & Pichler, 2022) in Grundzügen dargestellt. Von 448 aktiven Kärntner Geschichtslehrer:innen aller Schultypen haben 173 den Fragebogen ausgefüllt (Rücklaufquote: 38,62 %).

Das Phasenmodell von Huberman stützt sich auf eine Analyse von Berufsbiografien und rahmt die inhaltliche Beschreibung von Progressionsstufen durch zeitlich abgegrenzte Intervalle. Es eignet sich daher als theoretische Grundlage der vorliegenden quantitativen Untersuchung, weil alternative Modelle, wie z. B. das Experten-Novizen-Modell von Terhart (Terhart, 1998, S. 572ff.) oder das Stufenmodell von Fuller & Brown (Messner & Reusser, 2007), ihre Schwerpunkte auf inhaltliche Beschreibungen legen, ohne die Verläufe zeitlich zu definieren. Nach Huberman steht in den ersten drei Berufsjahren (1. Phase) entweder das „Überleben“ im Berufsfeld (schwieriger Einstieg, z. B. durch Überlastung, Angst vor dem Beurteilen, den Vorgesetzten, den Eltern, hoher Zeitaufwand, Schwierigkeiten, Erschöpfung etc.) oder das „Entdecken“ von Handlungskompetenz (gelingender Einstieg: Umgang mit Schüler:innen, Methodeneinsatz, Motivation, Freude an der Arbeit etc.) im Fokus der Professionsentwicklung. In der 2. Phase (4 bis 6 Dienstjahre) erfolgt eine Stabilisierung der Handlungsfähigkeit aufgrund von Selbstfindung, so dass sich nachfolgend eine Reduktion der Belastungen der Anfangsjahre (Ergebnis: Wohlfühlen im Klassenzimmer; Entwicklung basaler Unterrichtstechniken und Methoden; Berücksichtigung von Schüler:innen-Reaktionen) einstellt. In der 3. Phase (7 bis 18 Dienstjahre) werden Handlungsrouninen sichtbar. Sie ermöglichen einem Teil der Lehrer:innen das Ausprobieren von Innovationen („Aktivismus“), während ein anderer Teil seine Rolle prinzipiell zu hinterfragen beginnt („Selbstzweifel“). In dieser Phase wird entweder eine „harmonische Verlaufsform“ von Professionalisierung manifest oder eine „problematische“. Die 4. Phase (19 bis 30 Dienstjahre) ist geprägt von „Gelassenheit“. Es entsteht eine gewisse Distanz zur Arbeit, die sich entweder in hoher Berufszufriedenheit äußert oder in einer Art von „Konservatismus“, der durch Eigensinn, Dogmatismus und Starrheit charakterisiert ist. Die 5. Phase (mehr als 31 Dienstjahre) sieht Huberman als Periode des „Dis-Engagements“, geprägt von allmählicher Reduktion beruflichen Einsatzes, was entweder in eine neue Form von Gelassenheit („Ausklängen-Lassen“) oder in „Bitterkeit“ mündet. Das Modell zeigt ein gewisses Maß an Reversibilität. Demnach kann der ab der Phase 2 eingeschlagene Weg durchaus von einem tendenziell negativen in einen günstigeren Berufsverlauf wechseln. (Abb. 1).

Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Studiendesign und Forschungsmethoden

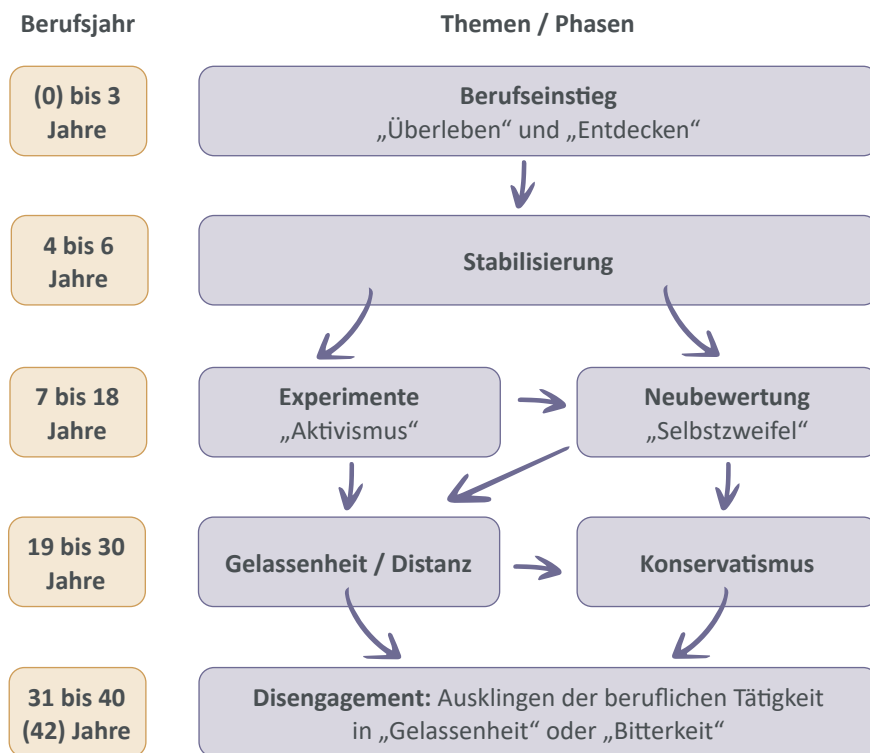


Abbildung 1: Phasenmodell nach Huberman (1991), von den Autor:innen adaptiert

Vorläufige Ergebnisse

Die Kohorte verteilt sich ungleichmäßig auf die fünf Phasen (P1 bis P5) der Professionsentwicklung nach Huberman. Die mit 52 Lehrpersonen größte Gruppe (30,1 %) befindet sich in P3 („Experimentierfreudigkeit“ versus „Neubewertung der Rolle“), gefolgt von 41 Lehrer:innen (23,7 %), die die Einstiegsphase („Entdecken“ versus „Überleben“) durchmessen. In P2 („Stabilisierung“) arbeiten 31 Lehrpersonen (17,9 %), in P4 („Gelassenheit/Distanz“ versus „Konservatismus“) tun das 24 Lehrende (13,9 %) und in P5 („Disengagement/Gelassenheit“ versus „Disengagement/Verbitterung“) 16 Lehrpersonen (9,2 %). Neun Lehrer:innen können aufgrund unklarer Angaben (5,2 %) nicht zugeordnet werden. (Abb. 2).

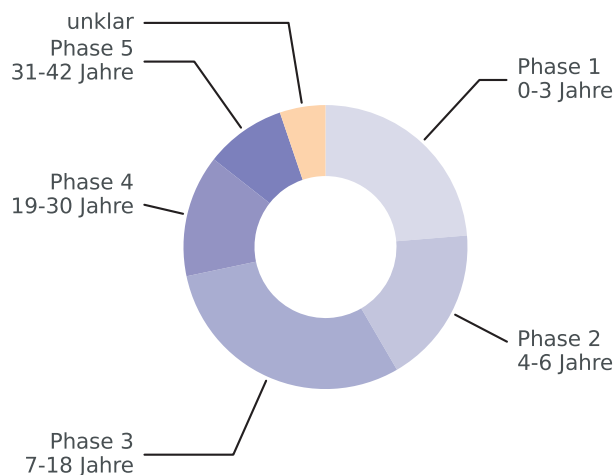


Abbildung 2: Zuordnung der Stichprobe zu den Entwicklungsphasen nach Huberman in Prozent

Der Datensatz der Studie lässt keine Aussagen über die individuelle Ausgestaltung von Entwicklungsverläufen in der untersuchten Kohorte zu. Hierzu bedürfte es vertiefter qualitativer Erhebungen. Wohl aber ermöglicht er aus rückschauender Perspektive Hinweise auf fachliche Berufswahlmotive und deren Gewichtung im Kollektiv. Da motivationale Orientierungen – neben kognitiven Fähigkeiten – entscheidende Faktoren für die Ausbildung von Handlungskompetenzen bei Lehrenden sind (Baumert & Kunter, 2011), determinieren sie eine allgemeine Berufszufriedenheit (Watt & Richardson, 2013). Sie gelten als bedeutsam u. a. für das Engagement, aber auch die Gesundheit (Burn-Out-Prophylaxe) von Lehrer:innen (Rothland, 2007). Daher werden in der Folge die Ergebnisse zu vier (idealistischen) motivationalen Faktoren mit fachspezifischer Ausrichtung dargestellt (Tab. 1):

- aktives gesellschaftliches Engagement
- die eigene Familiengeschichte
- den:die eigene:n Geschichtslehrer:in
- den von mir erlebten Geschichtsunterricht

aktives gesellschaftspolitisches Engagement			
	ja	nein	k. A.
Phase 1 (0 bis 3 Jahre)	31,7	56,1	12,2
Phase 2 (4 bis 6 Jahre)	25,8	64,5	9,7
Phase 3 (7 bis 18 Jahre)	25,0	67,3	7,7
Phase 4 (19 bis 30 Jahre)	50,0	41,7	8,3
Phase 5 (31 bis 42 Jahre)	18,75	56,25	25

eigene Familiengeschichte			
	ja	nein	k. A.
Phase 1 (0 bis 3 Jahre)	46,3	41,5	12,2
Phase 2 (4 bis 6 Jahre)	48,4	41,9	9,7
Phase 3 (7 bis 18 Jahre)	51,9	40,4	7,7
Phase 4 (19 bis 30 Jahre)	70,8	20,8	8,3
Phase 5 (31 bis 42 Jahre)	62,5	31,25	6,25

eigene:r Geschichtslehrer:in			
	ja	nein	k. A.
Phase 1 (0 bis 3 Jahre)	63,4	26,8	9,8
Phase 2 (4 bis 6 Jahre)	61,3	29	9,7
Phase 3 (7 bis 18 Jahre)	75	19,2	5,8
Phase 4 (19 bis 30 Jahre)	45,8	50	4,2
Phase 5 (31 bis 42 Jahre)	68,75	25	6,25

selbsterlebter Geschichtsunterricht			
	ja	nein	k. A.
Phase 1 (0 bis 3 Jahre)	56,1	29,3	14,6
Phase 2 (4 bis 6 Jahre)	71	19,4	9,7
Phase 3 (7 bis 18 Jahre)	69,2	26,9	3,8
Phase 4 (19 bis 30 Jahre)	41,7	50	8,3
Phase 5 (31 bis 42 Jahre)	81,25	18,75	0

Tabelle 1: Ausgewählte Motive betreffend die Weckung bzw. Förderung des Interesses an Geschichte und Politik gemäß Entwicklungsphasen nach Huberman (Angaben in Prozent)

Motiv: Aktives gesellschaftliches Engagement

Im Durchschnitt geben knapp 67 % der Befragten an, dass ein aktives gesellschaftliches Engagement für sie kein Motiv zur Weckung oder Förderung des Interesses an Geschichte bzw. Politik gewesen sei. In P1 trifft das auf 31,7 % zu, in P2 und P3 liegt die Zustimmung jeweils bei ca. 25 %. In P4 wird mit 50 % die höchste Zustimmung erreicht, während in P5 der Wert mit 18,75 % auf das niedrigste Niveau fällt. Zugleich ist dort die Indifferenz mit 25 % am höchsten. Umgekehrt lehnen die Bedeutung des Motivs vor allem Proband:innen von P2 (64,5 %) und P3 (67,3 %) ab.

Analyse:

Dass im Durchschnitt bloß 33,1 % der Proband:innen dem idealistischen Motiv eines gesellschaftlichen Engagements Bedeutung zumessen, überrascht, denn zum einen wird geisteswissenschaftlichen Studien im Allgemeinen eine philosophisch-ethische Ausrichtung attestiert, die soziales Engagement erwarten ließe, zum anderen ist es explizite Aufgabe des Geschichtsunterrichts – vor allem der Politischen Bildung – an der Förderung kritisch denkender und aktiv handelnder Mitglieder der Gesellschaft mitzuwirken (Krammer, 2008). Warum die höchste Zustimmung in P4 (Gelassenheit/Distanz) und die höchste Ablehnung in P2 (Stabilisierung) und P3 (Experimente/Neubewertung) erfolgt, muss qualitativ untersucht werden.

Motiv: Eigene Familiengeschichte

Im Durchschnitt der Kohorte wird dem Fachwahlmotiv der Wahrnehmung der eigenen Familiengeschichte ein Zustimmungswert von 60,1 % gegeben. Nach Phasen betrachtet, messen dem Motiv in P1 und P2 mit 46,3 % bzw. 48,4 % weniger als die Hälfte der Proband:innen dieser Phasen Bedeutung zu. In P3 tut das eine knappe Mehrheit von 51,9 %. In P4 liegt der Wert der Zustimmung bei 70,8 %, in P5 bei 62,5 %.

Analyse:

Welche Rolle die eigene Familiengeschichte als Motiv, Geschichtslehrer:in werden zu wollen, spielt, wird von den Proband:innen je nach Phase differenziert bewertet. Auffallend ist ein konsequenter Anstieg der Bedeutungszuschreibung von P1 bis P4. Das könnte mit einem ausgeprägteren Geschichtsbewusstsein älterer Generationen zu tun haben. Warum jedoch der Wert in P5 („Disengagement“) wieder sinkt, ist offen. Für die Lehrpersonen aus P1 bis P3 dürfte somit die eigene Familiengeschichte für die Fachwahl tendenziell weniger relevant gewesen sein als für jene aus P4 und P5.

Motiv: Eigene:r Geschichtslehrer:in

Im Durchschnitt der Kohorte liegt der Wert der Zustimmung zu diesem Motiv bei 70 %. Die Gruppe P1 bestätigt es zu 63,4 % und P2 zu 61,3 %. Die höchste Zustimmung gibt es in P3 mit 75 %, die niedrigste mit 45,8 % in P4. In P5 erreicht der Zustimmungswert zur Frage 68,75 %. Eine signifikante Ablehnung (50 %) erfolgt in P4.

Analyse:

Es fällt auf, dass P4 („Gelassenheit/Distanz“ versus „Konservativismus“) ein abweichendes Ergebnis erzielt. Während in allen anderen Phasen rund zwei Drittel der Proband:innen die Lehrperson als hohen Motivationsfaktor für die eigene Fachwahl wahrgenommen haben und damit eine zentrale Aussage John Hatties bestätigen (Hattie, 2013, S. 129f. und 136ff.), sind es bei P4 bloß 45,8 %. Eine Erklärung dieses Phänomens ermöglicht der Datensatz nicht. Auch hierzu müssen vertiefende Untersuchungen folgen.

Motiv: Selbst erlebter Geschichtsunterricht

Der selbst erlebte Geschichtsunterricht wird im Durchschnitt von 69 % aller Befragten als Motiv, Geschichtslehrer:in werden zu wollen, gesehen. Bezogen auf die einzelnen Phasen ergibt sich ein heterogenes Bild. In P1 ist das für 56,1 % der Fall, bei 29,3 % nicht und 14,6 % verweigern die Antwort. In P2 und P3 ist die Zustimmung mit 71 % (P2) bzw. 69,2 % (P3) signifikant höher. In P4 sinkt dieser Wert auf 41,7 %. Die höchste Bestätigung der Frage wird in P5 erreicht. Hier geben 81,25 % an, dass der erlebte Geschichtsunterricht ein Motiv der Fachwahl war, weil er das Interesse an Geschichte und Politik geweckt bzw. gefördert hat.

Analyse:

In vier Phasen (P1, P2, P3 und P5) liegt die Zustimmung zur Aussage bei über 50 %. In P4 („Gelassenheit/Distanz“ versus „Konservativismus“) gibt eine Minderheit an, dass der selbst erlebte Geschichtsunterricht dazu beigetragen hat, das Interesse an Politik und Geschichte geweckt bzw. gefördert zu haben. Zugleich lehnt die Hälfte der Befragten aus P4 diese Aussage ab. Auch hier erlaubt der Datensatz keine Deutung des Ergebnisses. Ungewöhnlich ist der Wert vor dem Hintergrund, dass in P5 mit einer außerordentlich hohen Zustimmung (81,25 %) der erlebte Geschichtsunterricht durchaus zu einem Motiv der Fachwahl erhoben wird.

Fazit:

Die Untersuchung bringt zum einen zwei interessante Ergebnisse:

1. Die überraschende mehrheitliche Ablehnung von Handlungsorientierung (politisches und soziales Engagement) als Motiv der Berufs- und Fachwahl in vier der fünf Phasen. Offenbar wird von den Routiniers Geschichtsunterricht und Politische Bildung als Theoriefach ohne Lebensweltbezug gesehen.
2. Es gibt Divergenzen zwischen den einzelnen Phasen. Meist sind sie wenig spektakulär. Interessant ist in P4, denn sie ist die einzige, in der zumindest die Hälfte der Proband:innen aktives Engagement als Motiv gesehen hat. Sie ist auch die einzige, in der der sowohl der eigene Geschichtsunterricht als auch die persönlich erlebten Geschichtslehrer:innen keine tragende Rolle als Fachwahlmotiv spielen. Demgegenüber nimmt in P4 die Familiengeschichte eine dominante Position ein.

Zum anderen gibt es die Erkenntnis, dass die Fragebogenuntersuchung zwar Hinweise auf die Bedeutung von Motiven im Kollektiv gibt, es aber der zusätzlichen Anwendung qualitativer Verfahren bedarf, um die Ergebnisse verstehen und deuten zu können.

Dauer	Bis Ende des Studienjahres 2024/25
Kooperationen	Bildungsdirektion Kärnten für die Fragebogenerhebung der im Dienst stehenden Geschichtslehrer:innen (Sommersemester 2022)

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9/4, 469–520.
- Daumüller, M. (2012). Einstellungen und Haltungen von Fachlehrerinnen und Fachlehrern. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. (S. 370–385). Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. & Barte, B. (Hrsg.) (2021). *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichts-didaktischer Reflexionsforschung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.). *Teacher Education*. 74th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von B. Beywl, & K. Zierer, Hohengehren: Schneider.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In Terhart, E. (Hrsg.). *Unterrichten als Beruf* (S. 249–267). Böhlau.
- Klepp, C. & Pichler, C. (2021). Fachliches Professionsverständnis von Geschichtslehrer:innen und Professionalitätsentwicklung. Eine Fallstudie am Standort Kärnten. *Forschungszeitung* 12, S. 35–37.
- Klepp, C. & Pichler, C. (2022). Indikatoren zum fachlichen Professionsverständnis erfahrener Kärntner Geschichtslehrer:innen. Erste Ergebnisse einer Teilstudie zum Projekt: Fachliches Professionsverständnis und Professionalisierungsverständnis von Geschichtslehrer:innen. *Forschungszeitung* 13, S. 32–37.

- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In *Informationen zur Politischen Bildung*. Bd. 29 (S. 5–14). Studienverlag.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, St. & Neubrand, M. (2011). (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*, S. 177–197. Springer.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), S. 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 (Hrsg.). *Geschichtsunterricht heute: eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Geschichtsdidaktik heute. Bd. 1. (S. 156–161). hep.
- Nitsche, M. (2021). Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. In S. Barsch & B. Barte (Hrsg.). *Motivation*, S. 18–35.
- Rothland, M. (2007). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (S. 7–10) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Studienverlag.
- Thünemann, H. (2018). Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. Liegmann (Hrsg.). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (S. 203–220). Julius Klinkhardt.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2013). Teacher motivation and student achievement outcomes. In J. Hattie, & E. M. Anderman E. M. (Hrsg.). *International guide to student achievement* (Ch. 6/17, S. 271–273). Routledge.
- Yildirim, L. (2021). Entwicklung und Veränderung von Selbstkonzepten im Praxissemester. In S. Barsch & B. Barte (Hrsg.). *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Reflexionsforschung*. (S. 80–104). Wochenschau Verlag.

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

Silvia Lasnik

According to current governmental plans (BMBWF, 2023), primary schools are required to reclassify English as compulsory by 2025, turning it into a graded subject. With the change to English becoming a compulsory part of the national

Project Description

curriculum for primary education, and the newly introduced grading of the subject, its status is envisaged to be further enhanced.

Personal experiences as a lecturer at an Austrian University College of Teacher Education have inspired this doctoral research project to gain insight into the question of Native Speakerism's influence on students' self-perception of their foreign language skills. The term "native speakerism" was coined by Holliday (2005, 2006) and describes the belief that the ideal teacher of English as a Foreign Language (EFL) is a "native speaker". This belief is crucial since the self-perceptions of both learners and teachers of English influence not only their language skills, but also contribute to the formation of macro-ideologies regarding English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) (Viafara, 2016).

Study Questions

The overall aim of this study is to explore the following research questions (RQs):

- RQ1: How do Austrian primary school teachers perceive their English language abilities regarding their preparedness to teach the language?
- RQ2: To what extent does Foreign Language Teaching Anxiety (FLTA) affect primary school teachers' performance in the English as a Foreign Language (EFL) classroom?
- RQ3: Which measures should be introduced during primary school teacher training programs as well as during their continuous professional development courses in order to reduce FLTA?

Methodology

In order to answer these research questions, a mixed-methods approach of two phases is proposed. To facilitate the development of well-targeted questions for semi-structured interviews, the first step of data collection is taken via anonymous completion ($n = 100$) of the Foreign Language Teaching Anxiety Scale (FLTAS; Aydin & Ustuk, 2020a) by, in equal parts, both in-service Austrian primary school teachers and trainee teachers for the Austrian primary school sector. The results of the questionnaire are not used for in-depth data analysis, but merely present the basis of the interview questions. The choice of the FLTAS as the tool used to inform interview design is due to the FLTAS proven reliability (Aydin & Ustuk, 2020b) and its division into five clear factors, thus enabling the researcher to deduce which of the five factors are deemed the most anxiety-inducing by the participants. A selection of those having completed the questionnaire ($n = 20$) is planned to be invited to participate in the interviews. To achieve a balanced result, half of these interviewees should be in-service teachers and the other half trainee teachers. The criteria for choosing participants including years of experience (or semesters completed in the case of trainees), and type of training received, results in Maximum Variation (Heterogeneity) Sampling, which Patton (2002, p. 235) defines as "a maximum variation sample [...] constructed by identifying key dimensions of variations and then finding cases that vary from each other as much as possible". In the sample used, the shared characteristic of all interviewees is their profession of primary school teacher working or training to work in the Austrian mainstream educational system. Variation was achieved by aiming for heterogeneity within this group by selecting participants according to the criteria mentioned above.

The reasoning behind this choice of sample is that anxieties concerning teaching English that affect most teachers, regardless of their career stage and type of training received, can be determined. In addition to the FLTAS, a supplementary biographic questionnaire is proposed to probe participants' genders, ages, teaching experience in years/semesters studied respectively, and types of training received.

The FLTAS consists of 27 items on a Likert scale ranging from one to five (never = 1, rarely = 2, sometimes = 3, often = 4, always = 5), with the items being grouped by the five factors of self-perception of language proficiency, teaching experience, students' interest, fear of negative evaluation, and difficulties in time management. Data will be collected in participants' L1 (i.e., their first language, German) to avoid misunderstandings due to a lack of academic English skills or feelings of unease because of English being used in the collection tools. For this reason, the original scale was translated into German with permission granted to do so by the scale's developers. As mentioned above, the FLTAS' results, which are to be presented in percentage terms, merely aim to inform the type of interview questions for phase two. This step, the qualitative and main data collection stage, intends to let participants reflect on their teaching activities, feelings about their teaching performances, as well as problems encountered in the classroom or when preparing lessons. The plan for this study is for as many interviews as possible to be conducted in person, scheduled according to the participants' preferences concerning time and location wherever feasible for the researcher. In the case of face-to-face interviewing not being achievable, online interviews using Zoom are considered, since the quality of the conversations has not been found to be affected in studies conducted by Deakin & Wakefield (2014) or Denscombe (2003). However, in the case of both types of interviews, audio recording only will be carried out as to minimise the potential for interviewees to experience feelings of embarrassment or discomfort caused by being filmed (O'Connor, Madge, Shaw & Wellens, 2008).

Participants need to give their written consent not only for their answers to be audio-recorded, but also for the resulting data to be used as part of this study before any interview can be conducted. Consent forms will need to be signed, but only after detailed information about the study itself and how data will be utilised has been given. All interviewees will be assigned code names, and neither will real names of places be divulged, as well as all other identifying markers being removed from the transcripts, making all contributions anonymous. Participants will also be given the option of asking questions about the proposed study and will be informed that they can withdraw from the project at any time.

The data gathered will be transcribed into textual form and analysed for content, rather than for linguistic features. For coding, an inductive approach will be taken. This exploratory approach aims to find connections and to assemble categories that capture key themes (Charmaz, 2006).

In the tradition of grounded theory, data gathered via the interviews will be explored inductively to discover themes leading to "theory [...] systematically gathered and analysed through the research process" (Corbin & Strauss, 2014, p. 12). Since qualitative research appreciates subjectivities, accepts multiple perspectives and "strongly argues the value of depth over quantity and works at delving

into social complexities in order to truly explore and understand the interactions, processes, lived experiences and belief systems that are part of individuals, institutions, cultural groups [...]” (O’Leary, 2017, p. 142) this approach was chosen to shed light on participants’ perceptions of themselves.

**Conclusion,
Outcomes/Findings**

At the current stage of the research process, not all data have been collected, hence a conclusive analysis cannot yet be provided. The first wave of analysis has shown that generally, participants’ insecurities are strongly connected to the fear of not being a native speaker. Since, under the current system, there is no formal examination of prospective trainee primary school teachers’ foreign language abilities as part of the selection process, a considerable number of students accepted in the programme have lower levels of English than necessary and, as a result, are experiencing difficulties in courses on foreign language didactics. However, the self-perception of pre-, as well as in-service primary level teachers as foreign language practitioners also plays an important part when it comes to effective lesson delivery. The often-encountered reliance of primary schools on native speakers does suggest the underlying message to Austrian primary level teachers that, as far as foreign language teaching is concerned, they are second best. It will be highly interesting to see which further insights concerning Foreign Language Teaching Anxiety can be gained via the second wave of data analysis.

Duration

October 2022 to December 2025

References

- Aydın, S., & Uştuk, Ö. (2020). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), 860–876.
<https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/846>
- Aydın, S., & Uştuk, Ö. (2020). The foreign language teaching anxiety scale: preliminary tests of validity and reliability. *Journal of Language and Education*, 6(2), 44–55.
<https://doi.org/10.17323/jle.2020.10083>
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4th ed.)*. Springer Medizin Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2023). Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2. Januar 2023. Retrieved from https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html (2023, May 15).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory (2nd ed.)*. SAGE Publications Ltd.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications Ltd.
- Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). “Skype interviewing: reflections of two PhD researchers.” *Qualitative Research* 14.5: 603–616.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford University Press.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Alpen-Adria-Universität.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Connor, H., Madge, C., Shaw, R. and Wellens, J. (2008). "Internet-based Interviewing." In: Fielding, N. and Lee, R. (Eds.) *Handbook of Online Research Methods*. London: Sage.
- O'Leary, Z. (2017). *Doing your research project (3rd ed.)*. SAGE Publications Ltd.
- Phellas, C., Bloch, A., & Seale, C. (2011). Structured methods: interviews, questionnaires and observation. In C. Seale (Ed.), *Researching Society & Culture (3 ed.)*. SAGE Publications Ltd.
- Viafara, J. (2016). I'm missing something: (Non) Nativeness in prospective teachers as Spanish and English speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal* 18(2), 11–24. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.9477>

Kurze Zusammenfassung auf Deutsch

Dieses Dissertationsprojekt verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Professionsforschung im Bereich der Primarstufenpädagogik zu leisten. Die Tatsache, dass viele Volksschulen nach wie vor sogenannte „Native Speakers“ im Englischunterricht einsetzen, ist ein Indiz dafür, dass Jahrzehnte zurückliegende Erkenntnisse der angewandten Linguistik auch jetzt noch nicht im Schulalltag angekommen sind. Wie die internationale Forschung belegt, hat die Idealisierung dieser Personengruppe in puncto Unterricht der Fremdsprache Englisch negative Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung von Lehrkräften mit einer anderen Erstsprache als Englisch. Da der bis dato in der Öffentlichkeit mäßig bis wenig beachtete Unterricht der lebenden Fremdsprache Englisch auf dem Niveau der Grundstufen 1 und 2 mit den Neuerungen des aktuellen Lehrplans eine noch nicht dagewesene Relevanz erfährt, ist es von großer Bedeutung, den daraus folgenden Handlungsbedarf im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu erheben.

Dies kann wiederum nur geschehen, indem empirische Untersuchungen, wie das hier vorgestellte Projekt, die von Pädagog:innen empfundenen Hürden in der Realisierung eines effektiven Fremdsprachenunterrichts konkretisieren und zukünftige Curricula der Pädagog:innenbildung für die Primarstufe sowie facheinschlägige Fort- und Weiterbildungsangebote dementsprechend optimiert werden.

Professionalisierungseffekte des Bachelorstudiums Elementarpädagogik in den Bildungsbereichen *Emotionen und soziale Beziehungen* und *Natur und Technik*

Elisabeth Nuart, Lea Mittischek, Irene Gumpold-Hölblinger,
Daniela Krienzer,
Weitere Projektmitarbeiterinnen: Maria Eder-Eichberger,
Christina Pernsteiner-Koller

Projektbeschreibung

Seit dem Studienjahr 2018/19 wird an den Pädagogischen Hochschulen im Entwicklungsverbund Süd-Ost das Bachelorstudium Elementarpädagogik angeboten, welches sich an berufserfahrene Elementarpädagog:innen richtet, die bereits eine Leitungsfunktion innehaben oder eine solche anstreben. Die zweite Kohorte von Studierenden an allen vier PH-Standorten wurde mit der nun vorliegenden Evaluationsstudie im Rahmen des Forum Primar begleitet.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Die Studie erforschte Professionalisierungseffekte und Kompetenzentwicklung von Studierenden innerhalb des Studiums. Der Fokus lag dabei auf den Bildungsbereichen *Emotionen und soziale Beziehungen* sowie *Natur und Technik*. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse dieser Evaluationsstudie des Bachelorstudiums Elementarpädagogik kurz dargestellt.

Studiendesign und Forschungsmethoden

Zur Beforschung von Professionalisierungseffekten des Studiums wurde eine Längsschnitterhebung mittels Online-Fragebogen zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn und Ende des Studiums) durchgeführt. Die Basis dazu bildeten Theorien zur pädagogischen Professionalisierung (u. a. Baumert & Kuntner, 2006; Seel, 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011), die Zusammenhänge zwischen Wissen, Reflexion und Handlungskompetenz hervorheben. Neben allgemeinen Fragen zur Person und Umsetzung der Bildungsbereiche wurden zwei Bildungsbereiche genauer in den Blick genommen. Für den Bereich *Emotionen und soziale Beziehungen* wurde auf der Grundlage internationaler Erkenntnisse zum sozial-emotionalen Lernen in elementaren Bildungseinrichtungen (u. a. Bayat et al., 2010; Flook et al., 2010) eine offene Fragestellung zur Erfassung personaler und systemischer Handlungs-routinen in emotional herausfordernden Situationen entwickelt. Die Einstellungen und Haltungen zum Bildungsbereich *Natur und Technik* wurden auf Basis bestehender Forschungen (u. a. Erden & Sönmez, 2011; Steffensky, 2018) mit geschlossenen Fragen erhoben, die in der zweiten Befragung durch eine offene Frage ergänzt wurden.

Die quantitativen und inhaltsanalytischen Auswertungen der Daten beider Messzeitpunkte ermöglichen einen Vergleich der Ergebnisse am Beginn und am Ende des Studiums. Von einem Vergleich auf der Einzelfallebene musste abgesehen werden, da aufgrund von unerwarteten Schwierigkeiten bei der Codevergabe die Zusammenführung der Daten beider Messzeitpunkte nicht möglich war. Für die

metrischen Daten wurden t-Tests für gepaarte Stichproben und für die ordinalen Daten der Wilcoxon-Test herangezogen. Für beide Tests wurde ein Signifikanzniveau von 0,05 gewählt.

Die Stichprobe von zunächst 72 Studierenden aller Pädagogischer Hochschulen im Entwicklungsverbund Süd-Ost, die an der ersten Befragung teilgenommen haben, dezimierte sich in der zweiten Erhebung auf 57 Studierende. 95 % der Befragten sind weiblich und neben der Grundausbildung zum/zur Elementarpädagogin haben 22 % aller Befragten eine Ausbildung zum/zur Inklusiven Elementarpädagog:in und 6 % einen Hochschul- oder Universitätsabschluss angegeben. Mehr als die Hälfte der Befragten hatte zu Beginn des Studiums über zehn Jahre Berufserfahrung und mindestens eine Zusatzausbildung (z. B. Montessori, Motopädagogik).

Die sechs Bildungsbereiche der elementaren Bildung in Österreich

Ergebnisse

Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan (BRP) (Charlotte-Bühler-Institut, 2009) ist das zentrale österreichweit verpflichtende pädagogische Grundlagendokument für den elementaren Bildungsbereich. Neben pädagogischen Prinzipien, Aspekten der Qualitätssicherung und Zusammenarbeit mit Familien und Schulen werden darin in sechs Bildungsbereichen die zentralen Ziele für die Bildungsarbeit in den betreffenden Institutionen (Kindertagesstätten, Krippen, Kindergärten) festgelegt. Bevor auf die Ergebnisse zu den beiden im Fokus stehenden Bildungsbereichen näher eingegangen wird, soll kurz die allgemeine Einstellung zu Beliebtheit und Umsetzung aller Bildungsbereiche dargestellt werden.

Die Frage, wie gern in den unterschiedlichen Bildungsbereichen didaktisch gearbeitet wird, wurde in der ersten Befragung durch eine Reihung der Bildungsbereiche erhoben, welche im zweiten Durchgang durch eine Bewertung mit einer 6-stufigen Likert-Skala ersetzt wurde. Übereinstimmend aus beiden Messzeitpunkten können drei beliebtere und drei weniger beliebte Bildungsbereiche unterschieden werden und folgend anhand der Ergebnisse der zweiten Befragung dargestellt werden. Es zeigte sich, dass nahezu alle Befragten in allen Bildungsbereichen „eher gern“, „gern“ oder „sehr gern“ arbeiten. Mehr als eine einzelne negative Bewertung gibt es lediglich im Bereich Ethik und Gesellschaft, für den 14 % die Bewertung „eher nicht gern“ oder „nicht gern“ und nur 33 % „sehr gern“ gewählt haben, und im Bereich Natur und Technik, in dem 11 % „eher nicht gern“ und „nicht gern“ und nur 44 % „sehr gern“ arbeiten. In der Mitte befindet sich der Bereich *Ästhetik und Gestaltung*, für den 51 % der Befragten „sehr gern“ angeben. Hohe Werte in der Maximalausprägung „sehr gern“ erhalten die Bildungsbereiche *Emotionen und soziale Beziehungen* (72 %), *Sprache und Kommunikation* (70 %) und *Bewegung und Gesundheit* (68 %) und werden damit als die drei beliebtesten Bereiche festgestellt.

Jene Bildungsbereiche, die beliebter sind, werden nach eigenen Angaben in der Arbeit mit den Kindern tendenziell öfters umgesetzt. Fort- und Weiterbildungen werden von der Hälfte der Befragten selten oder nie im Bereich *Ethik und Gesellschaft* und *Ästhetik und Gestaltung* besucht. Für alle Bereiche lässt sich zwischen den Messzeitpunkten eine Zunahme an Fort- und Weiterbildung feststellen, außer für den Bereich *Ethik und Gesellschaft*, der einen gegenläufigen Trend auf-

weist. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der elementarpädagogischen Aktualität von Themen wie Diversität und Partizipation ein wichtiger Hinweis, der einer näheren Betrachtung bedarf.

Professionalisierung im Bildungsbereich Emotionen und soziale Beziehungen

Individuelles Lernen und individuelle Entwicklung sind in pädagogischen Systemen untrennbar mit sozial-emotionalem Lernen verbunden. Vor allem die Fähigkeit der Emotionsregulation, die sich bis ins mittlere Grundschulalter sehr divers entwickelt, hat eine sichernde Funktion für gelingendes schulisches Lernen (Götz & Nett, 2017). Die pädagogische Aufgabe der Begleitung sozial-emotionaler Regulation muss sowohl die individuelle Entwicklungsebene in Hinblick auf die regulatorische Kompetenz der Kinder und der elementarpädagogischen Fachkräfte in den Blick nehmen als auch die Ebene der Team- und Systementwicklung in Hinblick auf die soziale Kooperations- und Planungskompetenz (Hollerer & Krienzer, 2023).

Um diese *personale* und *systemische Performanz* zu erheben, wurde im Fragebogen eine Fallvignette eingesetzt und danach gefragt, wie gehandelt werden soll, wenn ein Kind aversives externalisierendes Verhalten zeigt. Am Beginn des Studiums nennt im Bereich der *personalen Performanz* ein Großteil (85 %) der Studierenden konkrete Handlungsschritte, die der Deeskalation und der Ko-Regulation von Emotionen dienen, und ein geringerer Teil (14 %) beschreibt eher allgemeines Orientierungswissen. In der zweiten Befragung fokussieren die Befragten ebenso zu weiten Teilen (81 %) auf konkrete Schritte, die häufig in Form mehrerer Handlungsmöglichkeiten charakterisiert werden. Die Antworten zeigen sowohl ein Bewusstsein für unterschiedliche Phasen in der Begleitung aversiven Verhaltens, die ein Handlungsmodell erfordern, als auch ein Professionsverständnis, welches ein auf Beobachtung und Fallverstehen beruhendes, individuell angepasstes Handeln im Einzelfall beinhaltet.

Neben diesem Spannungsfeld wird die Sensibilität im Hinblick auf den Umgang mit Kindern als vulnerable Gruppe sichtbar. Dies zeigt sich zum einen in der Vorbeugung von Verletzungen als auch in der sensiblen Begleitung durch Sprache und Berührung. Diese Aspekte gelten vor dem Hintergrund handlungsbezogener Professionalisierungsmodelle (Smidt et al., 2017) als zentrale Merkmale professionellen Handelns, nämlich das am Einzelfall orientierte Handeln in Spannungsfeldern und die Orientierung an einer Professionsethik bzw. der reflektierte Umgang mit Asymmetrie. Es kann also festgehalten werden, dass die Studierenden am Ende ihres Studiums wesentliche Aspekte professionellen Handelns berücksichtigen, wenngleich auch schon zu Beginn des Studiums ein großes (Erfahrungs-)Wissen im Umgang mit aversiven Emotionen vorhanden ist.

Zur Kategorie der *systemischen Performanz* konnten in der ersten Befragung nur sehr wenige Aussagen zugeordnet werden. Diese Leerstelle ist wenig aussagekräftig, da nicht gezielt nach dieser Ebene gefragt wurde. In der Befragung am Ende des Studiums wurde daher auch gezielt nach der systemischen Ebene gefragt und es konnte festgestellt werden, dass eine Zusammenarbeit sowohl auf Gruppen- und Institutionsebene als auch mit interdisziplinären Kooperationspartner:innen von den Studierenden als wichtig und nötig erachtet wird. Dabei wird einerseits

die Notwendigkeit eines Informationsflusses genannt, jedoch auch der Stellenwert von konzeptiven Überlegungen zu Handlungsplänen und Maßnahmen, die sich in einigen Fällen sehr konkret ausformuliert wiederfinden.

Des Weiteren wird die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation von kindlichem Verhalten betont. In Bezug auf die professionelle Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Familien ist die Zielausrichtung in der Konfliktlösung auf das Kindeswohl ein zentraler handlungsleitender Faktor. Pädagogische Fachkräfte und Eltern stehen dabei im inhaltlichen Austausch und arbeiten bei Bedarf auch gemeinsam an Lösungen. Hier spiegeln sich Inhalte des Studiums im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung, die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation sowie eine auf das Kindeswohl ausgerichtete Zusammenarbeit mit den Eltern wider. Neben den genannten systemischen Aspekten sind es speziell die personellen Ressourcen, die von den Befragten als Einflussfaktor auf die Möglichkeit, Kinder individuell und mit Ruhe begleiten zu können, dargestellt werden.

Professionalisierung im Bildungsbereich Natur und Technik

Natur und Technik gehören bei den elementarpädagogischen Fachpersonen zu den unbeliebteren Bildungsbereichen, wobei der Teilbereich *Natur* gegenüber den Teilbereichen *Mathematik* und *Technik* beliebter ist und auch häufiger in der Arbeit mit Kindern umgesetzt wird. Dennoch zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten: Der Frage, ob sich die Fachpersonen gern mit naturwissenschaftlichen Problemen beschäftigen, stimmen nach dem Studium signifikant ($p = 0,006$) mehr Personen zu. Zudem sind die Absolvierenden signifikant zufriedener mit dem Ausmaß des Wissens über *Natur und Technik* ($p = 0,011$). Bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung zwischen den beiden Messzeitpunkten kein signifikanter Unterschied. Das Ergebnis lässt sich darauf zurückführen, dass die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Naturphänomene kindgerecht erklären zu können, bereits beim ersten Messzeitpunkt hoch war.

Die Antworten der offenen Frage „*Was hat sich im Laufe des Studiums in Bezug auf den Bildungsbereich Natur und Technik in Ihren Überzeugungen, Haltungen, Strategien bzw. Wissen verändert?*“ wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet. Dabei entstanden in einem deduktiven Auswertungsprozess zwei Hauptkategorien: die Kategorie *geringe / keine Veränderung* und die Kategorie *Veränderung*. 38 % der Studierenden geben an, eine *geringe bzw. keine Veränderung* nach dem Studium festzustellen. Die geringen Veränderungen werden vor allem in einer Bestätigung oder Bestärkung der eigenen Haltung oder einer Auffrischung bereits Bekanntem beschrieben. Drei Nennungen (5,4 %) konnten inhaltlich der Ausgangsfrage nicht spezifisch zugewiesen werden. 56 % der Befragten geben an, eine *Veränderung* durch das Studium in dem Bildungsbereich festzustellen. Die beschriebenen Veränderungen können in die Subkategorien *Wissen* (11 Nennungen), *Überzeugungen und Haltung* (20 Nennungen) und *praktische Umsetzung und Strategien* (11 Nennungen) unterteilt werden.

Werden die Dispositionen für professionelles Handeln nach dem Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) herangezogen, zeigt sich, dass die von

den Befragten genannten Veränderungsbereiche bedeutsame Dispositionsbereiche für das bereichsspezifische professionelle Handeln darstellen. In Bezug auf das Wissen, als Voraussetzung für professionelles Handeln im Bildungsbereich *Natur und Technik*, muss nach Steffensky (2018) eine Fachperson ein Professionswissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) erwerben. Beispielsweise müssen Fachpersonen Kenntnisse über Naturphänomene haben, um in Alltagssituationen naturwissenschaftliche Bildungspotenziale zu erkennen und mit Kindern nützen zu können (Steffensky, 2018). In der Subkategorie *Wissen* wurden Aussagen subsumiert, in denen zusammenfassend eine Wissenserweiterung und die Auseinandersetzung mit Theorien beschrieben wird.

Die Haltung der Fachperson ist grundlegend für das professionelle Handeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011), da die Einstellungen, Überzeugungen, Orientierungen und die Motivation als relevante Voraussetzungen für die Umsetzung und Begleitung der bereichsspezifischen Bildungsprozesse gelten (Steffensky, 2018). Die meisten Aussagen im Fragebogen konnten in der Subkategorie *Überzeugungen und Haltung* subsumiert werden und beziehen sich vor allem auf den Erwerb eines breiteren Verständnisses des Bildungsbereiches.

Neben dem Fachwissen und der Haltung sind die Fähigkeiten, also das Können und die praktische Umsetzung, als Disposition für das Handeln bestimmend (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). In der Subkategorie *praktische Umsetzung und Strategien* geben die Absolvierenden zusammenfassend an, dass sie Anregungen für die Praxis erhalten haben und das methodische Angebot erweitern konnten.

Durch die quantitative Auswertung wird zudem sichtbar, dass die beiden Denk- und Arbeitsweisen *Vergleichen* und *Messen* beim ersten Messzeitpunkt einen signifikant geringeren Stellenwert zugesprochen bekommen ($p = 0,001$). Da sich vor allem diese Arbeitsweisen aus einer alltagsintegrierten Perspektive in der Arbeit mit Kindern besonders anbieten (Steffensky, 2018), kann deren Erhöhung im Stellenwert als positive Entwicklung gedeutet werden. Die Erhöhung kann darauf zurückgeführt werden, dass die Studierenden das Wissen über diese Arbeitsweisen erworben und mögliche praktische Umsetzungsmethoden kennen gelernt haben. Im Weiteren deutet es darauf hin, dass diesbezüglich die neu erworbenen Haltungen ebenfalls Wirkung zeigen. Die breite Wahrnehmung, dass Kinder in alltäglichen Situationen wie Aufräumen, Sammeln und Wiegen diese Denkweisen erleben und dabei von den Fachpersonen begleitet werden können, ist hierbei von Bedeutung. Nach Schomaker et al. (2015) müssen pädagogische Fachpersonen Denk- und Arbeitsweisen (Beobachten, Vergleichen, Messen, Ordnen, Dokumentieren) nicht nur anwenden können, sondern sie benötigen ein übergeordnetes Verständnis dieser Arbeitsweisen.

Neben den vorliegenden Professionalisierungseffekten zeigt sich auch Entwicklungspotenzial. Die Hälfte der Befragten stimmen nach dem Studium der Aussage „*Meine Einrichtung ist für naturwissenschaftliches Fragen und Entdecken ausgestattet*“ eher bis gar nicht zu. In Einrichtungen, die gut für diesen Bildungsbereich ausgestattet sind, wird dieser auch häufiger mit den Kindern umgesetzt. Inhalte im Studium sollten zukünftig dahingehend eine Dringlichkeit aufzeigen.

Zusammenfassend wird sichtbar, dass die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten mit den Antworten der offenen Frage in Verbindung gebracht werden können. Beispielsweise wird ein Wissenszuwachs von den Studierenden benannt, was sich mit dem Ergebnis einer signifikanten Erhöhung der Zufriedenheit mit dem Wissen in diesem Bildungsbereich bestätigt. Weiters kann aufgezeigt werden, dass Fachpersonen Veränderungen im Bereich *Natur und Technik* durch das Studium beschreiben, welche den Dispositionen für professionelles Handeln nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) zugeordnet werden können. Die Professionalisierungseffekte, die durch das Studium aufgezeigt werden, betreffen jedoch vor allem jene Studierende, welche sich vor dem Studium wenig mit diesem Bildungsbereich beschäftigten. Diese Studierenden konnten vom Lehrveranstaltungsangebot profitieren.

Die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung können nur begrenzt für die tatsächliche Performanz des professionellen Handelns gelten. Die Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass in beiden Bildungsbereichen Professionalisierungseffekte im Hinblick auf ein reflektiertes und begründetes Handeln angenommen werden können. Entwicklungspotenziale liegen in einer stärkeren Differenzierung des Lehrangebots sowie in einer Fokussierung des Bereiches Ethik und Gesellschaft.

Um die Akademisierung und ihre Auswirkungen näher zu erfassen, sind vor allem auch Studien notwendig, welche die Absolvierenden nach ihrem Studium nochmals in den Blick rücken, sowohl was ihre pädagogischen Orientierungen, ihr professionelles Handeln auf pädagogischer Ebene und als Leitung, als auch ihre persönlichen Erfahrungen in der Verbindung von Theorie und Praxis und ihre berufliche Weiterentwicklung anbelangt.

September 2019 bis August 2023

Forschungsprojekt im Rahmen von Forum Primar in einer Kooperation der PPH Augustinum, der PH Steiermark, der PPH Burgenland und der PH Kärnten

Ausblick

Dauer

Kooperationen

Literatur

- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. (2010). What does RTI (Response to Intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal*, 37, 493–500.
- Charlotte-Bühler-Institut [CBI]. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*.
- Erden, F. T. & Sönmez, S. (2011). Study of Turkish Preschool Teachers' Attitudes Toward Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1149–1168.
- Flook, L., Smalley, S., Kitiil, J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S. & Locke, J. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70–95.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Netweig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Deutsches Jugendinstitut e. V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).
- Götz, T. & Nett, U. (2017). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl.) (S. 144–184). UTB.
- Hollerer, A. & Krienzer, D. (2023, in Druck). Sozial-emotionale Regulation – eine Entwicklungsforderung für das Kind, eine pädagogische Herausforderung für die Teams, eine Kooperationsforderung innerhalb der Institutionen. In Tagungsband *Fokus Grundschule 3*.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz Verlag.
- Schomaker, C., Engelhardt, H., Homann, C. & Kleuker, M. (2015). *MINT in der Ausbildung*. Nifbe, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Professionalisierung/MINTiA.pdf> [13.01.2023].
- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 121–138. DOI: 10.25656/01:18493
- Steffensky, M. (2018). *Frühe naturwissenschaftliche Bildung*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Steffensky_2018-Fruehe_naturwissenschaftliche_Bildung.pdf

Der Media Literacy Award als kompetenzorientierte Lehr- und Lernform – Evaluation eines Good-Practice-Lehrprojektes

Gabriele Pließnig, Stefan Ullreich

Projektbeschreibung

In Anlehnung an den Staatspreis für exzellente Lehre an den öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen Österreichs (Ars Docendi) vergibt die Pädagogische Hochschule Kärnten seit 2020 einen eigenen Hochschullehrpreis. Teilnahmeberechtigt sind Stammlernende, dienstuzugeteilte Hochschullehrpersonen und mitverwendete Lehrpersonen mit umgesetzten Lehrprojekten in Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Das Lehrprojekt „Der Media Literacy Award als kompetenzorientierte Lehr- und Lernform“ erzielte im Rahmen der diesjährigen Ausschreibung den ersten Platz. Eingereicht wurde es von Stefan Ullreich in der Kategorie Lernergebnisorientierte Lehr- und Prüfungskultur unter dem Aspekt des Einsatzes innovativer Lehr- und Lernformen zur Umsetzung kompetenzorientierter Curricula (BMBWF, 2023).

Das Lehrangebot ist im Modul Multimedia und informatisches Denken im Curriculum des Hochschullehrganges Lehrer:in für Digitale Grundbildung und Informatik verankert. Die gegenständliche Lehrveranstaltung „Digitale Mediengestaltung“ erstreckt sich über die Fachbereiche Fachwissenschaften sowie Fachdidaktik und

umfasst zwei Semesterwochenstunden bzw. 2,5 ECTS-Anrechnungspunkte. Der Leistungsnachweis erfolgt durch aktive Teilnahme an allen Lehrveranstaltungen des Moduls, durch Beobachtungen der Leistungen, durch schriftliche bzw. praktische Leistungsnachweise und Pädagogisch-Praktische Studien (Pädagogische Hochschule Kärnten, 2022).

Das Konzept des Preisträgers besteht im Wesentlichen darin, die 23 teilnehmenden studierenden Lehrpersonen mit ihren eigenen Klassen an 16 verschiedenen Kärntner Schulen der Primar- und Sekundarstufe zu befähigen und zu motivieren, selbst an einem Medien-Wettbewerb für Schulen, dem Media Literacy Award, teilzunehmen und sie in diesem Vorhaben als Coach zu begleiten. Die Einreichungen können in den Kategorien Video, Audio, Print, Multimedia sowie Mediendidaktik erfolgen und alle Genres umfassen. Sie sollen laut Ausschreibung innovativ, witzig, originell, spannend und/oder experimentell sein und werden von einer Expert:innen-Jury bewertet und gegebenenfalls prämiert. Im Jahr 2023 werden insgesamt 356 Medienprojekte von österreichischen und europäischen Schulen eingereicht (mla, o. J.).

Im Verlauf des Lehr-/Lernprozesses werden die Settings rund um die didaktische Gestaltung und den pädagogischen Einsatz von digitalen Medien für die spätere eigene Teilnahme am Wettbewerb aus Anteilen von Präsenzlehre sowie synchroner und asynchroner Fernlehre aufeinander aufbauend kombiniert (Tab. 1).

Datum / Zeitraum	Lehr-/Lernform	Inhalt / Anmerkungen
Do. 16. März 2023 14:00–17:15 Uhr	Präsenz Informatikraum	Einführung, Zielvereinbarung, Programmübersicht, Diskussion von Praxisbeispielen audiovisueller Formate für den Unterricht, Vorstellung Arbeitsauftrag
Do. 17. März 2023 14:00–17:15 Uhr	Präsenz Informatikraum	Unterstützte Planung des Arbeitsauftrages; Gemeinsame Konzeption und Produktion eines kurzen Videoclips über den Lehrer:innenberuf zur Veranschaulichung grundsätzlicher Schnitt- und Gestaltungstechniken
[Dieses Video wird auch am Facebook-Account der PHK veröffentlicht, wodurch eine Synergie mit dem Zentrum für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit entsteht]		

18. März bis 25. April 2023	An den Schulstand- orten	Unterstützte, eigenverant- wortliche Projektphase – durchgeführt und begleitet gemäß Grundsatzterlass zum Projektunterricht (BMBWF, 2017)
Mi. 26. April 2023 17:00–18:30 Uhr	Online synchron Zoom	Gemeinsame Bestandsauf- nahme, Support
27. April bis 24. Mai 2023	An den Schulstand- orten	Unterstützte, eigenverant- wortliche Projektphase – durchgeführt und begleitet gemäß Grundsatzterlass zum Projektunterricht
Do. 25. Mai 2023 14:00–17:15 Uhr	Online synchron Zoom	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse
Fr. 26. Mai 2023 14:00–17:15 Uhr	Online synchron Zoom	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse; Abschluss und Evaluation

Tabelle 1: Überblick über die Anteile von Präsenzlehre sowie synchroner und asynchroner Fernlehre

Medienbeispiele aus der Lehrveranstaltung:

www.bit.ly/lehrepreis23



Die im Rahmen der Lehrveranstaltung eingereichte Videoproduktion „Let us bee“ von den Kolleginnen Laura LadinigW und Bettina Schöffmann mit ihrer Klasse 2c der Mittelschule St. Veit an der Glan wird in der Folge tatsächlich mit einem Media Literacy Award ausgezeichnet, zu dem wir an dieser Stelle herzlich gratulieren!

Wissenschaftliche Fragestellungen

1. Wie wird ein Good-Practice-Beispiel kompetenzorientierter Hochschullehre an der Pädagogischen Hochschule Kärnten umgesetzt?
2. Welche Erfahrungen bezüglich ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung machen die Studierenden im Zuge dieses Lehr-/Lernprozesses?
3. Wie können die Ergebnisse in einem übergeordneten pädagogischen Zusammenhang kontextualisiert werden?

**Studiendesign und
Forschungsmethoden**

Das Studiendesign orientiert sich am Konzept qualitativer Evaluationsforschung und folgt dem Grundgedanken, Praxisabläufe und -veränderungen wissenschaftlich zu begleiten und auf ihre Wirkungen hin einzuschätzen, indem Praxisprozesse offen, einzelfallintensiv und subjektorientiert beschrieben werden (Mayring, 2016). Zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt eingangs eine strukturierte, fallbezogene Prozessbeschreibung aus teilnehmender Perspektive des LV-Vortragenden (Flick, 2017). Zudem werden die Studierenden als beteiligte Personen und maßgebliche Akteur:innen befragt und in Form von persönlichen Reflexionen an der Evaluation beteiligt (Merchel, 2019). Schließlich ist Raum für eine offene, ganzheitliche

Schlussbewertung, die den Gesamteindruck des abgelaufenen Praxisprozesses zusammenfasst und die Basis legt, die gewonnenen Erkenntnisse in einen übergeordneten pädagogischen Zusammenhang einzuordnen (Mayring, 2016).

Durch diese Vorgehensweise bleibt während des gesamten Analyseprozesses der Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um zu einem tieferen Verständnis von Praxisabläufen und deren Veränderungen zu gelangen. Derart aufbereitete Evaluationsstudien stellen einen Bereich neuerer qualitativer Forschungsansätze dar, der immer mehr an Bedeutung gewinnt und es Forscher:innen ermöglicht, tiefer in Bedeutungen oder Kontexte einzutauchen. Sie können demnach besonders wertvoll sein, wenn es darum geht, soziale Phänomene zu verstehen, die über reine Zahlen hinausgehen (Flick, 2017).

Methodische Triangulation erfolgt während der Untersuchung durch die Einbindung relevanter Dokumente wie Curricula und Lehrmaterialien in Verbindung mit einer strukturierten Inhaltsanalyse der Studierendentexte in Form von persönlichen Reflexionen. In diesem Schritt werden 48 Seiten Textdaten in einem Gesamtumfang von ca. 144.000 Zeichen gesammelt, hinsichtlich der eigenen Kompetenzentwicklung induktiv kategorisiert und interpretiert. Ziel der strukturierenden Textanalyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen. Für die abschließende Kontextualisierung wird auf wissenschaftliche Literaturrecherche zur Kompetenzorientierung in der hochschulischen Lehre zurückgegriffen (Mayring, 2015, 2016).

Die theoretische Grundlage kompetenzorientierten Unterrichts liegt in der Annahme, dass sich Lernprozesse nicht nur auf fachliche Kenntnisse beschränken, sondern auch überfachliche Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeiten und soziale Kompetenzen einschließen. Studierende müssen demnach in der Lage sein, Wissen zu transferieren und in realen Situationen anzuwenden, um erfolgreich im Berufsumfeld agieren zu können (Braßler, 2020). Die Umsetzung von kompetenzorientierten Hochschullehre erfordert somit oftmals eine Neugestaltung von Lehrplänen, Lehrmethoden und Prüfungsformaten. Der Fokus wird dabei auf authentische Lernaufgaben gelegt, die realen beruflichen Herausforderungen entsprechen. Projektorientiertes Lernen, Fallstudien und Praktika sind Beispiele für Methoden, die den Studierenden die Möglichkeit bieten, ihre Kompetenzen in realen Kontexten zu entwickeln (Bachmann, 2018). Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse legen nahe, dass das evaluierte Lehrprojekt nahtlos im übergeordneten Konzept von kompetenzorientierter Hochschullehre nach aktuellem Stand der Wissenschaft kontextualisiert werden kann.

Welche Erfahrungen die Studierenden bezüglich ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung machten, wird an dieser Stelle anhand von Originaltextpassagen exemplarisch dargestellt:

- *„Selten habe ich bei einer LV so viel gelernt, ohne das Gefühl zu haben, tatsächlich lernen zu müssen.“*
- *„Der LV-Leiter hat uns professionell begleitet, unterstützt, motiviert und viele Anregungen gebracht, die es uns leichtmachten, selbst tätig zu werden. Man merkt, dass der LV-Leiter zu 100 % hinter dem steht, was er präsentiert, und viel Praxiserfahrung mitbringt.“*

Ergebnisse

- *„Die Kinder waren sehr motiviert und hatten viel Freude an der Arbeit, was auch für mich als Lehrperson eine sehr schöne Erfahrung war.“*
- *„Ich habe diese Veranstaltung als sehr wertvoll empfunden. Sie war nicht nur gut strukturiert, sondern auch sehr praxisorientiert, was uns die Möglichkeit gab, die erlernten Kenntnisse direkt im Unterricht anzuwenden.“*
- *„Da ich ein Projekt für die Lehrveranstaltung durchführen musste, war ich ‚gezwungen‘, mich mit den Lehrinhalten zu befassen. Mit Hilfe der Online-Sprechstunde wurde mir auch die Möglichkeit geboten, Fragen zur Umsetzung meines Projektes zu stellen und dadurch ‚Fehler‘ frühzeitig zu erkennen und zu beheben.“*
- *„In Zukunft werde ich mich noch weiter mit dem Thema beschäftigen, da ich auch mit meinen zukünftigen Klassen Videos drehen möchte. Und der nächste Film ist schon in Arbeit. Ich plane einen zum runden Geburtstag meines Vaters.“*
- *„Die Veranstaltung war eine echte Bereicherung für meine Arbeit mit den Schülern! Danke! Von Beginn an stand die Umsetzung der Lehrinhalte in die Praxis im Vordergrund, das hat uns sicher alle gleich fasziniert und wir mussten unsere Komfortzone verlassen.“*
- *„Die Teilnahme am ‚Media Literacy Award‘ hat mich vor eine echte Herausforderung gestellt und ich bin froh, dass ich es durchgezogen habe. Der Aufwand war zwar sehr hoch, aber diese neue Erfahrung mit den Schülern wird eine Fortsetzung haben und meine Schüler wollen selbständig weitermachen.“*
- *„Es war keine Minute langweilig.“*

Aus der Gesamtheit der erhobenen Studierendentexte wurde im Zuge der strukturierenden Interpretation anhand des vorab festgelegten Ordnungskriteriums der persönlichen Kompetenzentwicklung folgender Querschnitt herausgefiltert:

- **Praxisorientierung:** Die Lehrveranstaltung bot praktische Anwendungen und Übungen, wodurch die Teilnehmer:innen neue Fertigkeiten erwerben und im Unterricht nutzen konnten.
- **Motivierender LV-Leiter:** Der LV-Leiter war motiviert, kompetent und engagiert, was die Studierenden anspornte.
- **Anwendbarkeit im Unterricht:** Die Inhalte waren direkt im Unterricht anwendbar und schufen eine Verbindung von Theorie und Praxis.
- **Abwechslungsreiche Gestaltung:** Verschiedene Methoden wie Präsentationen, Übungen, Gruppenarbeit und Projekte sorgten für eine dynamische Lernerfahrung.
- **Herausforderung und Komfortzonen-Erweiterung:** Die Lehrveranstaltung ermutigte zu neuen Kompetenzen, die die Studierenden herausforderten und erweiterten.
- **Erfolgserlebnisse:** Praktische Projekte führten zu positiven Ergebnissen wie Videos oder Podcasts, was zur Motivation und Zufriedenheit beitrug.
- **Positive Lernerfahrungen:** Anfängliche Zweifel wurden überwunden, indem Schritt für Schritt Fähigkeiten erworben wurden.
- **Eigeninitiative:** Studierende wurden ermutigt, eigene Projekte zu gestalten, was Kreativität und Selbstständigkeit förderte.
- **Theorie-Praxis-Verknüpfung:** Die Lehrveranstaltung verband theoretische Konzepte mit praktischer Umsetzung für einen realen Kontext.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass zukünftige Forschungsbemühungen darauf ausgerichtet sein könnten, die spezifischen Lehrmethoden und Techniken zu untersuchen, die zur Schaffung einer effektiven Lernumgebung beitragen. Weiterhin könnte die langfristige Auswirkung solcher kompetenzorientierter Lehransätze auf die berufliche Entwicklung der Studierenden sowie auf ihre Bereitschaft zu kontinuierlicher Weiterbildung erkundet werden. Die Integration digitaler Medien in diese Lehrstrategie könnte ebenfalls ein interessantes Forschungsfeld sein, um die Möglichkeiten und Herausforderungen dieser modernen Bildungsansätze zu analysieren.

Eine zentrale Herausforderung in diesen Überlegungen bleibt die Evaluierung erworbener Kompetenzen. Traditionelle Prüfungsmethoden und -formen sind auf die Überprüfung von Faktenwissen ausgerichtet und müssen angepasst werden, um die Anwendung von Wissen und Kompetenzen angemessen zu bewerten (Schaper & Soyka, 2021).

Das Lehrprojekt wurde in der Zeit vom 16. März bis 15. August 2023 durchgeführt, evaluiert und analysiert.

Dauer

Literatur

- Bachmann, H. (2018). *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (3. Aufl.). hep.
- Braßler, M. (2020). *Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen: 50 Methoden für die Hochschullehre* (1. Aufl.). Beltz.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). *Grundsatzertlass zum Projektunterricht. Wiederverlautbarung – aktualisierte Fassung*.
<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=772>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Ausschreibung Ars Docendi 2023 – Staatspreis für exzellente Lehre an den öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen Österreichs*. <https://gutelehre.at/ars-docendi>
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung* (8. Aufl.). Rowohlt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Beltz.
- Merchel, J. (2019). *Evaluation in der Sozialen Arbeit* (3. Aufl.). utb.
- mla Media Literacy Award. (o. J.). Teilnahmebedingungen und Begleitmaterialien für Ihre Projekteinreichung. https://www.mediamanual.at/fileadmin/user_upload/mla_Unterlagen_Projekteinreichung.pdf
- PH Kärnten. (2022). *Hochschullehrgang Lehrer:in für Digitale Grundbildung und Informatik*. Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/lehrgaenge/Curricula/Curr_HLG_Lehrerin_fuer_Digitale_Grundbildung_und_Informatik_2022.pdf
- Schaper, N. & Soyka, C. (2021). Kompetenzorientiertes Prüfen. Grundlagen, präsent- und online-gestützte Formate, Bewertung und Rückmeldung kompetenzorientierter Prüfungsleistungen. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil H* (S. 95–122). DUZ Verlag.

Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit

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

Sabine Buchwald, Eva Hartmann, Daniel Wutti

Projektbeschreibung

In einer umfangreichen mehrjährigen explorativen Untersuchung erhebt das Forschungsteam Daten, die den kontinuierlichen Spracherwerb in einer mehrsprachigen Umgebung beeinflussen. Dabei ist insbesondere die Umsetzung verschiedener Organisationsformen des Minderheitenschulwesens in Kärnten/Koroška von Interesse. Schüler:innen des BG/BRG für Slowenen werden in leitfadengestützten halbstrukturierten Interviews befragt, um folgende vier Kontexte des Spracherwerbs näher zu beleuchten: Sprachenportraits im familiären und institutionellen Kontext, Sprachbildung im Elementar- und Primarbereich, Sprachgebrauch und Sprachkompetenz sowie die emotionalen Aspekte des Spracherwerbs. Eine detaillierte Beschreibung der vier Kontexte erfolgte in der Forschungszeitung 12 (Buchwald et al., 2021), im wissenschaftlichen Diskurs unterliegen diese einer eingehenden, sehr breit gefächerten Behandlung. Auf der Grundlage des umfassenden thematischen Spektrums der Befragung und der kontinuierlichen Auswertung der einzelnen Fragen in Bezug auf den theoretischen Hintergrund und die wissenschaftliche Literatur wird an dieser Stelle auf die bisherigen Veröffentlichungen und wissenschaftlichen Vorträge der Forschungsgruppe verwiesen (Buchwald et al., 2022b; 2022c; 2023a; 2023b; 2023c).

Wissenschaftliche Fragestellung

Welche Faktoren des Sprachgebrauchs, der Sprachkompetenz, der emotionalen Wahrnehmung von Sprachen sowie des institutionellen und familiären Kontextes beeinflussen den Spracherwerb von Schüler:innen im Minderheitenschulwesen in Kärnten/Koroška?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Das Studiendesign und die Forschungsmethode wurden in den letzten beiden Ausgaben der Forschungszeitung (Buchwald et al. 2021; 2022a) dargelegt. Im Sommersemester 2023 wurden weitere 48 Interviews aufgezeichnet, 19 Zweitinterviews aus dem Studienjahr 2021 mit einem zeitlichen Abstand von gut zwei Jahren wiederholt. Hierfür wurde der Interviewleitfaden adaptiert, inhaltlich individualisiert und die emotionale Komponente des Sprachgebrauchs vertieft.

Vorläufige Ergebnisse

Einige Forschungsergebnisse der ersten Befragung liegen bereits vor, darunter eine detaillierte Analyse der heterogenen Sprachenprofile und der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen der Schüler:innen, Vorlieben, Stimmungen, Emotionen und Assoziationen hinsichtlich verschiedener Sprachen. An dieser

Stelle seien exemplarisch einige Beispiele der Auswertungen, die teilweise schon publiziert wurden bzw. in Druck sind, kurz dargestellt.

Das Sprachbewusstsein der Schüler:innen am BG/BRG für Slowenen scheint aufgrund des spezifischen Minderheitenkontexts der Schule einerseits und aufgrund der biografischen Hintergründe der Schüler:innen andererseits besonders hoch. Ein Großteil der befragten Schüler:innen wächst in einer zwei- bzw. mehrsprachigen familiären Umgebung auf. Das Verhältnis der slowenischen und deutschen Sprache als gemeinsame Kommunikationssprache der Eltern ist nahezu 1:2. Das heißt, dass sprachliche Interaktionen zwischen den beiden Elternteilen im größeren Maße deutsch sind. Wird der engere Familienkreis auf die Generation der Großeltern erweitert, lässt sich erkennen, dass das Slowenische präsenter als das Deutsche ist.

1957 ursprünglich als Schule für Angehörige der slowenischen Minderheit in Kärnten/Koroška gegründet (Vrbinc, 2013), sind die Sprachprofile der Schüler:innen heute sehr heterogen. Sie weichen von traditionellen Vorstellungen relativ stabiler Sprachgemeinschaften und -systeme ab. Andere Familiensprachen der Schüler:innen, wie etwa Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, finden anhand der Zugehörigkeit zur selben Sprachfamilie ihre pragmatische Anwendbarkeit, ein systematisches Ausschöpfen der grundgelegten Potenziale einer zusätzlichen Sprachressource, ist aber, wie in zahlreichen anderen österreichischen Schulen, nicht zur Gänze gegeben.

Das Spracherleben ist laut Busch (2021) weder neutral noch kommt es ohne emotionale Erfahrungen aus. Schüler:innen nannten in den Interviews sowohl positive als auch negative emotionale Erfahrungen mit Sprache(n) – eine detaillierte qualitative Auswertung steht diesbezüglich noch aus.

Eine der Fragen ergründete, welche Sprachen Schüler:innen als Teil von sich empfinden und in welchen Sprachen sie sich zuhause fühlen. Bei Sprachen, die als Teil der eigenen Identität erlebt werden, kommt es im Allgemeinen zu einer wesentlich höheren Anzahl der angegebenen Sprachen. Auch Sprachen, die als Dritt- oder Viertsprachen von den Schüler:innen aktuell erworben werden, wurden dabei genannt. Sprachen, in denen sich die Befragten zuhause fühlen, sind jedoch überwiegend die Erstsprachen der Schüler:innen.

Code-Switching (Auer & Eastman, 2010) und Translanguaging (García & Wie, 2014) geschehen im Rahmen alltäglicher Kommunikation im unmittelbaren Umfeld der Schüler:innen einerseits unbewusst und selbstverständlich, beispielsweise werden in Slowenisch geführten Gesprächen deutsche Wörter (unter Anwendung der slowenischen Grammatik) eingefügt. Andererseits ist es für eine gewisse Anzahl von Schüler:innen schwer vorstellbar, mit Personen, mit denen man immer eine bestimmte Sprache spricht (z. B. mit der Mutter Slowenisch und dem Vater Deutsch), plötzlich eine andere Sprache zu sprechen.

In mehrsprachigen Minderheitenkontexten sozialisierte Schüler:innen stellen das tradierte Paradigma ein Staat – eine (National-)Sprache in Frage. Dies kann plastisch an folgendem Beispiel veranschaulicht werden. Auf die Frage „Was fällt dir ein, wenn du Koroška hörst?“, antwortet eine der befragten Personen: „Dann

fällt mir ein, dass Koroška, dass es ein zweisprachiges Land ist, dass man auch Slowenisch und Deutsch reden kann, dass man viele Möglichkeiten hat, was zu unternehmen.“

Dauer 2022 bis 2024

Kooperationen Bildungsdirektion für Kärnten (Genehmigung von wissenschaftlichen Untersuchungen), BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt/Celovec (Interviews)

Literatur

- Auer, P. & Eastman, C.M. (2010). Code-switching. In J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Hrsg.), *Society and Language Use* (S. 84–112). Benjamins.
- Buchwald, S., Hartmann E. & Wutti D. (2021). Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah/učencih manjšinskega šolstva na Koroškem. *Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten*, 12, 28–30. Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule.
- Buchwald, S., Hartmann E. & Wutti D. (2022a). Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah/učencih manjšinskega šolstva na Koroškem. *Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten*, 13, 68–71. Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule.
- Buchwald, S., Hartman E. & Wutti D. (2022b, 2. Dezember). „... hat mich dann ganz stolz und glücklich gemacht, dass ich sie dann doch erlernt habe.“ [Tagungsbeitrag]. Beherzen und behirnen? Zusammenspiel von Emotion und Kognition beim Lernen und Lehren von Sprachen. Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (ÖGSD), online.
- Buchwald, S., Hartman E., Kelih M. & Wutti D. (2022c). „Jaz bi rada znala veliko jezikov“ Privlačnost kot dejavnik učenja jezikov v večjezičnih biografijah. *Didaktik der slawischen Sprachen. Mehrsprachigkeit und transkulturelles Lernen*, 2022(2), 1–17. <https://doi.org/10.48789/2022.2.2>
- Buchwald, S., Hartman E. & Wutti D. (2023a, 21.–25. August). *Minority language acquisition and frames of reference of emotion and society (Symposium: It's All About Language: Pedagogical Potentials with Language Learning in an International Perspective)* [Konferenzbeitrag]. The Value of Diversity in Education and Educational Research. European Conference on Educational Research (ECER), European Educational Research Association (EERA), Glasgow, UK.
- Buchwald, S., Hartman E. & Wutti D. (2023b). „Mit meiner Mama rede ich Italienisch, mein Vater redet mit mir Slowenisch, aber ich antworte meistens auf Deutsch.“ *Ide – Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprache und Zugehörigkeit(en)*, 2023(4).
- Buchwald, S., Hartman E. & Wutti D. (2023c). „Meni je vseeno, jaz obe Sprache znam.“ Dvo- in večjezična jezikovna socializacija v učnih biografijah. *Slovenščina v šoli*, 26(3), 2–14.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. 3., (vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). facultas utb.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Vrbinc, M. (2013). Das BG/BRG für Slowenen – eine Schule mit (über-)regionalem Bildungsschwerpunkt. In W. Wolf, S. Sandrieser, K. Vukman-Artner & T. Domej (Hrsg.), *Natürlich zweisprachig. Naravno dvojezično* (S. 119–124). Leykam.

„Sem se hotela samo z eno prijateljico pogovarjat.“ Namerna menjava jezika v kontekstu večjezičnosti

Sabine Buchwald, Eva Hartmann, Daniel Wutti

Osnovne informacije o znanstvenem projektu „Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah/učencih manjšinskega šolstva na Koroškem“, raziskovalne metode in splošna znanstvena vprašanja so bili objavljeni v prejšnjih dveh izdajah raziskovalnega časopisa Pedagoške visoke šole na Koroškem (Buchwald et al., 2021; 2022).

Opis projekta

V tem članku so obravnavani rezultati vprašanja, ali se učenske/učenci v šolskem in izvenšolskem vsakdanu soočajo z namerno menjavo jezikov. Ugotovitve so pozornost pritegnile z opisi situacij namerne menjave jezika.

Znanstveno vprašanje

Jezikovni postopki preklapljanja, mešanja in namerne menjave jezikov pri večjezičnih govorkah/govorcih

Dosedanji rezultati

V zvezi z večjezično socializacijo otrok v jezikoslovju pogosto govorimo o kodnem preklapljanju oz. kodnem mešanju, pri katerem govorka/govorec prehaja iz enega jezika v drugega znotraj pogovora, stavka ali celo posameznega dela stavka (Auer & Eastman, 2010). Oba postopka sta pogosto nenadzorovana in potekata nezavedno. Koncept, ki ne poudarja sistematičnega preklapljanja med jeziki, je translanguaging (García & Wei, 2014). Gre za uporabo celotnega govornega komunikacijskega repertoarja v sporazumevalnem procesu, ki konstituira identitete večjezičnega govorca s sredstvi jezikovne raznolikosti.

Od teh jezikovnih postopkov se razlikuje jezikovno dejanje, kjer se govorce/govorci zavestno odločijo zamenjati jezik, in sicer z namenom, da jih sogovorke/sogovorci ne bi razumeli. Ko smo učenske/učence vprašali, ali so že kdaj zamenjali jezik, da jih drugi ne bi razumeli, se je šestdeset sogovork/sogovorcev od skupno triinšestdesetih odzvalo na temo načrtne menjave jezika. Sedemtrideset intervjuvank/intervjuvancev je izjavilo, da so v preteklosti že vsaj enkrat namerno zamenjali jezik ali pa to počnejo večkrat, triindvajset učenk/učencev te izkušnje nima.

Za nekatere je postopek namerne menjave podoben šifriranju nekega jezika, tako da ga lahko razumejo le ljudje, ki poznajo sistem šifriranja. Če gre za sisteme in vsebine pogovorov, ki so jezikovno omejeni na določene osebe ali bitja, imajo učenske/učenci primere izmišljenih jezikov tudi v delih mladinske književnosti. Tako kot kačji jezik (parseltongue) v knjigah Harryja Potterja vključuje le določen krog govorcev, najdemo v trilogiji Gospodarja prstanov, knjigi Hobit in Silmarillionu izmišljene jezike, ki jim je Tolkien z liki vdahnil življenje. Kot je razvidno iz naslednjih primerov, nekatere učenske/nekateri učenci jezik, ki ga njihove sogovorke/njihovi sogovorci ne razumejo, tolmačijo kot skrivni jezik.

Namerna menjava jezika v zvezi s skrivnim jezikom

„Meine Eltern können ja nicht Slowenisch und dann habe ich einmal was Geheimes mit meinen Schwestern gesprochen und das habe ich dann auf Slowenisch gesagt.“ (intervju 26)¹

„Svoj Nachname² bi bil pol tako tak Codename.³ [...] Ja, ali če včasih hočeš nekaj tvojemu prijatelju tako geheim⁴ rečt: ‚No, a ne veš, to pa to pa to pa to‘, ‚Ja, štima‘, ‚Wos wor los?‘, ‚Nix‘⁵.“ (intervju 55)

„Če sem povedal eno skrivnost pa sem vedel, ‚aha ta pa ne zna‘, sem pa povedal na nemško ali na slovensko. [...] Sem šepetal in potem...“ (intervju 6)

Medtem ko skrivni jeziki niso povezani z negativnim priokusom nerazumevanja, se v družbi sporazumevanje, ki je omejeno na izbrano skupino govork/govorcev, pogosto dojema kot socialna ali skupinska izključenost in je zaznamovano kot nekomunikativno dejanje.

Da je ta družbena konvencija tudi v zavesti učenk/učencev, ki opisujejo primere načrtne menjave jezika, je možno razbrati z naslednjih primerov. V prvem se učenec zaveda, da bi bil pogovor s sošolcem o nekem drugem sošolcu zanj mogoče žaljiv. Zato se poslužujeta jezika, ki ga sošolec ne razume, in ne uporabljata osebnih imen. Drugi primer sicer nima vsebinsko negativne naravnosti, je pa dodatno znanje jezika uporabljeno kot sredstvo za posmehovanje. Tretji primer na eni strani ponazarja občutek osebne izključenosti in neodobravanja nekomunikativnega ravnanja zaradi nerazumevanja določenega jezika, na drugi strani pa prilagajanje jezikovne prakse pričakovanjem pedagoškega osebja.

Namerna menjava jezika v zvezi z družbenim etičnim kodeksom

„Na primer, če s prijateljem kdaj kaj govoriva čez kakega drugega sošolca, če se ne obnaša, govoriva v slovenščini, ker on to ne razume potem. [...] In se ga ne more užaliti. [...] Sam pač moramo, ne smemo potem imena povedat, ker potem bi že čedal.⁶“ (intervju 8)

„Včasih, če z enim prijatelju enega drugega prijatelja pflanzamo⁷ ali tako, potem ga na slovensko vprašam, ne vem, ‚kje stanuješ‘ ali tako, in potem on reče: ‚eh, eh, eh, eh, wos?‘⁸ [...] Ja, potem se pa malo smejimo.“ (intervju 3)

Hast du schon einmal die Sprache gewechselt, weil du nicht wolltest, dass andere dich verstehen? [...] „Nein. Ich habe das nie gemacht. [...] Außer, also mein Bruder, der ist auch, also der ist immer zur Betreuung gegangen und dann, da haben wir

¹ Moji starši ne znajo slovensko in nekoč sem se s sestrami pogovarjala o nečem skrivnem in sem to povedala v slovenščini. (prevod avtoric/avtorja)

² priimek

³ kodno ime

⁴ tajno

⁵ ‚Ja, res je‘, ‚Kaj je bilo?‘, ‚Nič‘ (prevod avtoric/avtorja)

⁶ ugotoviti

⁷ zbadati, norčevati se

⁸ ‚eh, eh, eh, eh, kaj?‘

halt immer Slowenisch geredet. Aber nicht extra, sondern nur so. Da hat dann halt die Betreuerin immer gesagt, dass wir auf Deutsch reden sollen, weil das ist ja nicht gut, wenn sie das nicht versteht. Halt ja. [...] Also, wenn etwas so Wichtiges ist und sowas, nur zwischen uns angeht, dann reden wir eigentlich darüber nur daheim. [...] Also, wenn ich mit meinem Bruder rede, dann vergessen wir halt, also wir machen es nicht extra, wir vergessen halt manchmal Deutsch zu reden vor ihr. Und jetzt haben wir es uns angewöhnt, aber jetzt sind wir halt nicht mehr dort drüben.“ (intervju 23)⁹

Kot je razvidno iz primerov, so vzroki in situacije, v katerih pride do menjave jezika, različni, izkazalo pa se je, da se učenke/učenci postopka namerne menjave največkrat poslužijo v krogu sošolk/sošolcev ter prijateljic/prijateljev.

Primeri namerne menjave jezika s sošolkami/sošolci in v prijateljskem krogu

„Včasih ja, ampak ja, v resnici že samo tej, ko sem se hotela samo z eno prijateljico pogovarjat in pa ne z drugi, taj sem zamenjala v slovenščino; ker me je samo ena prijateljica razumela od tetih vseh. Pol sem se lahko slovensko z njo pogovarjala, a ne, in ona me je pač razumela, vsi drugi okrog in okrog me pač niso.“ (intervju 2)

„Tako, če smo od ene prijateljice govorili, ali tako, in ona pa sedaj ni slovensko razumela, potem smo pa slovensko govorili.“ (intervju 19)

„Ja nekako se največkrat pogovarjam z mojo prijateljico angleško, ker nekako ne vem, ampak je bolj zabavno men jezik angleščina.“ (intervju 30)

„Ja, v ljudski šoli je pač [osebno ime] bil, ta ni slovensko znal, ta je moja šolsko torbo tud pokvaril. In potem sem pač z [osebno ime] v slovenščini govoril, da on ni zastopil.“ (intervju 10)

Do namerne menjave jezika pride tudi v družinskem krogu, in sicer največ v ožjem med brati in sestrami.

Primeri namerne menjave jezika v ožjem družinskem krogu

„Doma, em, en par od mojih sosedih lahko, eh, znajo slovensko, in en par pa ne. In če se s tem glih štritam¹⁰ ali tako, potem govorimo holt¹¹ ekstra z mojo sestro slovensko, da nas ne razumejo.“ (intervju 54)

„Če sem svojega brata hotel zafrkavati, sem govoril v angleščini ali v italijanščini. [...] *Ali se je jezil?* Ne. Vprašal me je, kakšen jezik govorim, in da naj govorim slovensko.“ (intervju 35)

⁹ Si kdaj zamenjal jezik, ker nisi želel, da bi te drugi razumeli? [...] Ne. Tega nisem nikoli storil. [...] Razen mojega brata, ki je prav tako hodil k oskrbi, in tam sva vedno govorila slovensko. Ampak ne namenoma, samo tako. Potem nama je mentorica vedno rekla, naj govoriva nemško, saj ni dobro, če ona tega ne razume. Torej, ja. [...] Torej, če je nekaj tako pomembno in se kaj tiče samo naju, potem se dejansko o tem pogovarjava samo doma. [...] Torej, ko se pogovarjava z bratom, preprosto pozabiva, ne delava tega namenoma, preprosto včasih pozabiva govoriti nemško pred njo. In zdaj sva se navadila, ampak zdaj pač nisva več tam. (prevod avtoric/avtorja)

¹⁰ kregati se

¹¹ pač

„S sestrico italijansko čisto malo, ker drugi ne razumejo. [...] Sestra pa razume. [...] In angleško z mojim bratom.“ (intervju 47)

Večina izjav o načrtnem prehodu v določen jezik ni opisala z namenom negativno zaznamovanega vedenja, temveč je to možnost uporabila kot nadaljnji instrument sporazumevanja večjezičnih govorcev. Tukaj navedeni primeri namerne menjave jezika pa odpirajo področje, ki vsekakor nudi možnost poglobljenih raziskav v kontekstu večjezičnosti.

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

- Auer, P. & Eastman, C.M. (2010). Code-switching. V J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (ur.), *Society and Language Use* (str. 84–112). Benjamins.
- Buchwald, S., Hartmann E. & Wutti D. (2021). Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah/učencih manjšinskega šolstva na Koroškem. *Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten*, 12, 28–30. PH Kärnten – Viktor Frankl Hochschule.
- Buchwald, S., Hartmann E. & Wutti D. (2022). Zbiranje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah/učencih manjšinskega šolstva na Koroškem. *Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten*, 13, 68–71. PH Kärnten - Viktor Frankl Hochschule.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Kurze Zusammenfassung auf Deutsch

Im diesem Beitrag werden Beispiele des Sprachwechsels mehrsprachig aufwachsender Jugendlicher präsentiert und analysiert, die im Rahmen des Forschungsprojekts zur Analyse von Faktoren, die sich auf den Spracherwerb im Minderheitenschulwesen auswirken, erhoben wurden. Die Kommunikationsformen mehrsprachig sozialisierter Kinder und Jugendlicher sind geprägt von der gesteuerten bzw. ungesteuerten Nutzung aller zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen des Individuums (z. B. Translanguaging). In der Sprachwissenschaft wird der Wechsel zwischen zwei oder mehreren Sprachen bzw. Sprachvarietäten innerhalb eines Gesprächs, eines Satzes oder sogar eines Satzteils als „Code-Switching“ bezeichnet. In diesem Beitrag richtet sich der Fokus vor allem auf den bewussten, also gesteuerten bzw. absichtlichen Sprachwechsel in sozialen Interaktionsformen – ein Forschungsfeld, das Möglichkeiten vertiefter Auseinandersetzung bietet.

Forschung von Studierenden bzw. Absolvent:innen

„Es ist zu laut!“, Theoretische Ausführungen und Bewältigungsstrategien im Umgang mit dem Belastungsfaktor Lärm an Schulen mit besonderer Berücksichtigung der psychohygienischen Maßnahmen

Lea Bacher

„Es ist zu laut!“ – Eine Aussage, die wohl schon jede Lehrperson mehrmals im Klassenzimmer getätigt hat, in der Hoffnung, den Lärmpegel dadurch reduzieren zu können. Neben dem Wunsch nach mehr Ruhe im Unterricht, verrät diese verlautebarte Feststellung jedoch auch, dass das Wohlbefinden der Lehrkraft in der Situation gefährdet ist. Diese wichtige Information über mögliche Auswirkungen von Lärm auf die Lehrperson wird allerdings immer wieder außer Acht gelassen, obwohl Wissenschaftler:innen bereits vor Augen geführt haben, dass die Lärmbelastung an Schulen ein ernst zu nehmendes Problem darstellt: So zeigte eine Studie von Schönwälder vom Bremer Institut für interdisziplinäre Schulforschung (ISF) aus dem Jahre 2001, dass 80 % der 1.059 befragten Lehrkräfte aller Schularten Lärm als einen der wesentlichsten Belastungsfaktoren ansehen. Hinzu kommt, dass die Fähigkeit zum Ertragen von Lärm mit zunehmendem Dienstalter rapide abnimmt (Schönwälder, 2005). Die Präsentation der Studie aus dem Jahr 2001 zeigt zudem, dass seit geraumer Zeit kaum Forschungsarbeit auf diesem Gebiet vollzogen wurde und aufgrund der hohen Gefährdung der Gesundheit von Pädagog:innen dringender Handlungsbedarf in dieser Richtung besteht.

Die Masterthesis verfolgte demnach das Ziel, zu erörtern, welche Auswirkungen Schullärm auf Lehrer:innen hat und welche Möglichkeiten sich anbieten, um mit dem Lärmpegel auf Dauer gut umgehen zu können. Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen:

Wie wirkt sich Schullärm auf Lehrpersonen aus und welche Interventions- bzw. Präventionsmöglichkeiten – sowohl auf pädagogischer als auch auf raumakustischer, aber vor allem auf psychohygienischer Ebene – stehen Lehrer:innen zur Verfügung, um den Lärmpegel langfristig zu bewältigen?

Um die Forschungsfragen adäquat beantworten zu können, wurde zuerst auf die hermeneutische Methode zurückgegriffen und in der Fachliteratur nach Antworten gesucht. Im Mai 2021 wurden anschließend sechs problemzentrierte Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt. Dies erfolgte anhand eines Interviewleitfadens, der sich in drei Bereiche unterteilte: Fragen zum Belastungsfaktor Lärm,

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

Studiendesign und Forschungsmethoden

Fragen zu Bewältigungsstrategien im Umgang mit Schullärm und abschließende Fragen, die sich mit konkreten Tipps für angehende Lehrpersonen beschäftigten, sowie es der:dem Befragten ermöglichten, Aspekte anzuführen, die bis dahin keinen Platz gefunden hatten. Bei der Auswahl der interviewten Lehrpersonen wurde auf folgende Kriterien geachtet: Alter, Geschlecht, Schulgröße, Schulstandort, Familienstand und Berufserfahrung. Die Schulstandorte der Interviewten befanden sich nahezu ausschließlich in verschiedenen Bezirken Kärntens. Nur eine Lehrperson arbeitete zum Befragungszeitpunkt an einer Schule in der Steiermark. Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse wurden mit Ausführungen aus der Literatur verknüpft.

Als Aufbereitungsverfahren diente die „wörtliche Transkription“. Im Anschluss erfolgte die Auswertung der Daten mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016). Dazu wurde das Kategoriensystem materialgeleitet, d. h. induktiv, entwickelt. Abschließend wurde für das Forschungsvorhaben die Zusammenfassung gewählt, bei der nach Mayring (2016) eine Reduktion des Materials vorgenommen wird, so dass die wesentlichsten Inhalte erhalten bleiben (Mayring, 2016).

Ergebnisse

Wenn man den Studien von Schönwälder (2005) sowie Schönwälder et al. (2004) und den Aussagen der Interviewpartner:innen folgt, steht außer Frage, dass ein erhöhter Lärmpegel eine beträchtliche Belastungsquelle für Lehrpersonen darstellt. Zusätzlich nimmt die Belastbarkeit in Bezug auf Lärm in Bildungsstätten mit zunehmendem Alter der Pädagog:innen ab. Eine große Rolle dabei spielt Stress, der durch Lärm erzeugt wird. Dieser führt zu Konzentrationsstörungen, Nervosität, Unwohlsein und unprofessionellem Handeln. Die körperliche und seelische Gesundheit der Lehrkräfte wird dadurch also stark gefährdet. Weiters kann eine hohe Lärmbelastung im Klassenzimmer mit einer Überbeanspruchung der Stimmbänder einhergehen, da versucht wird, den erhöhten Geräuschpegel mit der Stimme zu übertönen (Interview B1, Z. 25ff.; B2, Z. 34ff.; B3, Z. 30ff.; B4, Z. 23ff.; B5, Z. 23ff. & B6, Z. 74ff.).

Um dieser Gefährdung nicht ausgesetzt zu werden, versuchen Lehrpersonen tagtäglich, pädagogische Maßnahmen aus ihrem Repertoire an Bewältigungsstrategien anzuwenden, um den Lärmpegel zu senken bzw. die Schüler:innen bezüglich der Lautstärke präventiv so zu sensibilisieren, dass ein erhöhter Lärmpegel in der Schule zur Seltenheit wird. Die Pädagog:innen gehen dabei mit altbewährten, wie z. B. verbal Ruhe einfordern und Strafarbeit bei Grenzüberschreitung, wie auch neuen und kreativen Ideen, wie z. B. visuelle oder akustische Zeichen und Einsatz von Ritualen, individuell und der Situation entsprechend vor. Auf raumakustischer Ebene überzeugen vor allem schallabsorbierende Elemente an Decken und Wänden sowie Einrichtungsgegenstände in Klassen, wie z. B. Filzgleiter an Stühlen und Tischen, Pinnwände oder Teppiche, mit ihrer lärmindernden Wirkung.

Über all diesen Maßnahmen steht jedoch die Psychohygiene. Verwiesen wurde dabei von allen Interviewpartner:innen auf die Wichtigkeit der Selbstwahrnehmung und der Achtsamkeit, bei denen das Erkennen der eigenen Belastungsgrenzen und das frühzeitige Reagieren bei Unstimmigkeiten im Wohlbefinden im Fokus stehen. Prinzipiell ist es laut den befragten Pädagog:innen ebenso von großer Bedeutung, einen Ausgleich zum schulischen Alltag von Lehrer:innen zu finden,

um körperlich und seelisch gesund zu bleiben – sei es durch eine sportliche Betätigung, Handwerksarbeiten oder schlichtweg durch Entspannung und Ruhephasen. Auch die Unterstützung auf privater, aber vor allem auf beruflicher Ebene erweist sich als sehr hilfreich. Genauer handelt es sich dabei um Ermutigung, Rat oder auch Rückhalt bei Problemen sowie das Empfinden von Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Interview B1, Z. 150ff.; B2, Z. 206ff.; B3, Z. 103ff.; B4, Z. 183ff.; B5, Z. 138ff. & B6, Z. 297ff.).

Die Ergebnisse der eigenen Forschung untermauern die Studienergebnisse von Schönwälder (2005) sowie Schönwälder et al. (2004), so dass zusammenfassend gesagt werden kann, dass die Lärmbelastung an Schulen eine nicht zu unterschätzende gesundheitliche Gefährdung für die am Schulalltag teilnehmenden Personen, allen voran für Lehrpersonen, darstellt. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, dass Lehrpersonen ein Repertoire an Maßnahmen gegen Schullärm zur Verfügung steht und sie dementsprechend auch in der Aufrechterhaltung ihrer Gesundheit von den für sie verantwortlichen Instanzen unterstützt werden.

Februar 2021 bis Dezember 2022

Dauer

Literatur

- Fydrich, T., & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem, & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 79–104). Hogrefe.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 137–153). Springer VS.
- Hotter, E., & Zollneritsch, J. (2008). *Lärm in der Schule. Ein Arbeitsbuch*. Leykam.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlag.
- Mommertz, E. (2002). Muss es im Unterricht immer so laut sein? Bauliche Maßnahmen zur Lärm-minderung. In L. Huber, J. Kahlert, & M. Klatte (Hrsg.), *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton* (S. 101–116). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 231–250). Springer VS.
- Schönwälder, H.-G. (2005). *Lärm und Stress in der Schule. Ursachen, Folgen, Reaktionsmöglichkeiten*. Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F., & Tiesler, G. (2004). *Lärm in Bildungsstätten – Ursachen und Minderung*. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Sprachverstehen als Voraussetzung für schulisches Lernen – Möglichkeiten zur schulischen Unterstützung von Volksschulkindern mit Schwierigkeiten im Sprachverstehen

Christina Bräuer

Projektbeschreibung

Sprache ist ein essenzielles Mittel zur Vermittlung von Lehrstoff und somit für den Lernerfolg wesentlich, denn Bildung ist in allen Bereichen eng mit Sprache verknüpft (Grimm, 2003, S. 63). Das Sprachverstehen ist ein wichtiger Bestandteil von Sprache und im Kontext Schule besonders bedeutend, da der Großteil des Unterrichts auf sprachlich gegebenen Anweisungen, Erklärungen und Arbeitsaufträgen der Lehrperson basiert (Kannengieser, 2019, S. 4; Zollinger, 2010, S.13). Das Verstehen jener Anweisungen und Erklärungen ist Voraussetzung dafür, dass Schüler:innen dem Verlauf sowie dem Inhalt des Unterrichts folgen können. Eine Sprachverständnistörung umfasst die rezeptive Seite der Spracherwerbsstörung. Das Verstehen sprachlicher Äußerungen gelingt bei einer Sprachverständnistörung nicht altersgemäß. Die Probleme beziehen sich dabei primär auf das Sprachliche und hängen daher beispielsweise nicht mit der Intelligenz oder dem Hören zusammen (Kannengieser, 2019, S. 327). Gemäß den Kriterien der ICD-10 liegt das Sprachverständnis eines Kindes bei einer rezeptiven Sprachstörung unterhalb des seiner Intelligenz und seines Alters angemessenen Niveaus (Noterdaeme, 2007, S. 356). Lernende mit Schwierigkeiten im Sinne einer Sprachverständnistörung sind nicht oder nur teilweise in der Lage, den sprachlichen Anweisungen und Erklärungen im Unterricht zu folgen, woraus eine Verminderung der Lernmöglichkeiten folgt. Insofern sind die Auswirkungen auf den Lernerfolg groß (Amorosa & Noterdaeme, 2003, S. 9). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass betroffene Schüler:innen gezielte Hilfestellungen im Unterricht benötigen, damit effektives Lernen möglich wird (Schönauer-Schneider, 2019, S.3). Um eine angemessene Unterstützung seitens der Lehrpersonen einleiten zu können, müssen die Schwierigkeiten vorerst erkannt und richtig zugeordnet werden. Dies erfordert ein hinreichendes Hintergrundwissen, da Schwierigkeiten im rezeptiven Bereich häufig schwer zu erkennen sind.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit lauten demzufolge:

- Wie äußern sich Schwierigkeiten im Sprachverstehen im Schulalltag und welche Interventionsmöglichkeiten haben Lehrpersonen?

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden die folgenden Leitfragen herangezogen:

- Wie äußern sich Schwierigkeiten im Sprachverstehen im schulischen Alltag?

- Welche Auswirkungen können sie auf den Lernerfolg der betroffenen Kinder haben?
- Welche sprachverständnisfördernden Maßnahmen können aus Sicht von Expert:innen innerhalb des Regelunterrichtes in der Klasse und welche zusätzlichen Fördermaßnahmen im schulischen Setting realisiert werden?

Zur Beantwortung der angeführten Fragen erwies sich ein qualitativer Forschungsansatz als sinnvoll.

Studiendesign und Forschungsmethoden

Zunächst wurde die Methode der Literaturrecherche herangezogen. Dabei erfolgte die Ausarbeitung von Begriffsklärungen, Definitionen und weiterer wesentlicher Grundlagen zum Sprachverständnis, dem Prozess und der ungestörten Entwicklung des Sprachverstehens sowie zur Sprachverständnisstörung. In Bezug auf das Thema der Sprachverständnisstörung wurden Erscheinungsbild, mögliche Ursachen, das Auftreten komorbider Störungen wie auch Diagnose- und Therapiemöglichkeiten beleuchtet. Im darauffolgenden Teil wurden Herausforderungen und Probleme im Kontext Schule, Erscheinungsmerkmale einer Sprachverständnisstörung im schulischen Rahmen und mögliche Auswirkungen auf den Lernerfolg betroffener Schüler:innen diskutiert. Daran anschließend wurden Möglichkeiten zur schulischen Unterstützung betroffener Kinder gesammelt.

Um die bei der Literaturrecherche erlangten Erkenntnisse mit Erfahrungen aus der Praxis verknüpfen zu können und so einen noch umfassenderen Einblick in den Forschungsgegenstand zu erlangen, wurden in einem weiteren Schritt acht problemzentrierte Leitfadeninterviews in schriftlicher Form durchgeführt. Die umfassende Literaturrecherche sowie die Aspekte der vorab durchgeführten Analyse waren mitunter ausschlaggebend für die Wahl der Methode des problemzentrierten Leitfadeninterviews. Die Form des problemzentrierten Interviews ermöglichte es, den befragten Personen außerdem die Fragen, die auf eine bestimmte Problemstellung ausgerichtet sind, möglichst frei zu beantworten, was in Bezug auf den Forschungsgegenstand als dienlich angesehen wurde (Mayring, 2016). Dazu wurden acht Kärntner Sprachheillehrerinnen befragt. Für die Befragung wurden Sprachheillehrerinnen ausgewählt, da diese über eine spezielle sprachheilpädagogische Ausbildung verfügen und somit die Expertinnen für sprachentwicklungsbezogene Themen im schulischen Kontext sind. Zudem sind Sprachheillehrer:innen im schulischen Umfeld tätig, somit sind sie mit den Strukturen und vorherrschenden Ressourcen im schulischen Bereich vertraut. Die schriftliche Beantwortung ermöglichte es den Befragten, die Fragen in Ruhe und ohne Zeitdruck zu beantworten. Angesichts des Forschungsgegenstandes, mit dem Sprachheillehrer:innen nicht täglich konfrontiert sind, wurde diese Vorgehensweise als angemessen erachtet. Durch die Befragung der Sprachheillehrerinnen konnte erforscht werden, wie sich Schwierigkeiten im Sprachverstehen im Schulalltag äußern, welche Auswirkungen sie auf den Lernerfolg der betroffenen Kinder haben und welche Fördermaßnahmen im schulischen Setting umgesetzt werden können. Zudem war es möglich, einen Einblick in vorherrschende Gegebenheiten in der Praxis zu erlangen. Die im Zuge der schriftlichen Interviews erhobenen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) ausgewertet.

Ergebnisse

Sowohl aus der Literaturrecherche als auch aus den Interviews wurde deutlich, dass das Erkennen einer Sprachverständnisstörung eine Herausforderung darstellt. Probleme im Sprachverstehen manifestieren sich hauptsächlich im Verhalten der betroffenen Kinder. Die beschriebenen Verhaltensweisen der befragten Sprachheillehrerinnen decken sich im Wesentlichen mit den Ergebnissen der Literaturrecherche. So wird das Verhalten betroffener Schüler:innen einerseits als zurückgezogen, ruhig und unauffällig, andererseits als auffällig und störend beschrieben. Im Unterricht werden die Kinder als unaufmerksam wahrgenommen und zeigen geringe Mitarbeit. Weitere beschriebene Auffälligkeiten sind die unangemessene Reaktion auf Sprache (sprachlich gegebene Arbeitsaufträge, Aufforderungen, Anweisungen oder Fragen), die Orientierung an Handlungen der Mitschüler:innen sowie an nicht-sprachlichen Informationen und das Auftreten von Missverständnissen.

Betroffene Schüler:innen nutzen teilweise Strategien, um nicht aufzufallen. Hierzu gehören häufiges „Ja-Sagen“ zum Aufrechterhalten der Kommunikation, Wiederholen der Äußerungen des Gegenübers oder sie lenken z. B. durch Husten oder dem Einwerfen von Floskeln davon ab, etwas nicht verstanden zu haben. Außerdem wurde ersichtlich, dass die Beeinträchtigungen im Sprachverstehen einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen der betroffenen Kinder haben. Sowohl aus der Literaturrecherche als auch aus der empirischen Befragung ging hervor, dass eine Sprachverständnisstörung den betroffenen Schüler:innen Schwierigkeiten in vielen Fächern bereitet. Besonders viele Bereiche des Deutsch- und Mathematikunterrichts, aber auch das Fach Sachunterricht stellt die Kinder oft vor erhebliche Herausforderungen.

Aus zwei der Interviews (SPHL1; SPHL4) sowie aus der Literatur ging außerdem hervor, dass die Einschränkungen im schulischen Lernen auch eine emotionale Belastung darstellen. Der Schulerfolg ist für Kinder mit einer Sprachverständnisstörung mit einem Mehr an Anstrengung, Energie und Zeit verbunden (SPLH1; SPHL4). Teilweise wird Schule von den betroffenen Personen als Ort dauernder Überforderung wahrgenommen. Dies geht häufig mit dem Verlust von Motivation und Freude am Lernen einher, kann zu Resignation führen und das Selbstbewusstsein der Kinder negativ beeinflussen (SPHL4).

Des Weiteren konnten mittels Literaturrecherche Maßnahmen zur Förderung des Sprachverständnisses identifiziert werden, die innerhalb des Regelunterrichts umsetzbar sind und betroffenen Schüler:innen damit die Teilhabe am Unterricht erleichtern sollen. Viele dieser Maßnahmen decken sich mit den Maßnahmen, die von den befragten Sprachheillehrerinnen als geeignet angeführt wurden. Zusammenfassend konnten eine angepasste Sprache der Lehrer:innen, zusätzliche Hilfestellungen, vielfältige Erklärungswege unterstützt durch Bilder, Piktogramme, Bewegungen und/oder vermehrtem Blickkontakt, einen Sitzplatz in der ersten Reihe, ein gut strukturiertes Klassenzimmer und Tafelbild, das Schaffen einer positiven Fragekultur sowie durch Differenzierung im Unterricht als maßgebliche Komponenten zur Erleichterung der Teilnahme am Unterricht eruiert werden.

Die Literatur und auch ein Teil der befragten Sprachheillehrerinnen betonen, dass eine erfolgreiche Förderung maßgeblich von der Zusammenarbeit zwischen

Klassenlehrer:innen und Sprachheillehrer:innen abhängt. Wie diese Zusammenarbeit in der Praxis im Detail aussieht, konnte im Rahmen der durchgeführten Experteninterviews nicht herausgefunden werden. Hierfür wäre es erforderlich, insbesondere diejenigen Sprachheillehrerinnen erneut gezielt zu befragen, die die Kooperation zwischen Klassenlehrer:innen und Sprachheillehrer:innen als entscheidenden Faktor für eine erfolgreiche Förderung betrachten. Eine Sprachheillehrerin beschreibt zudem die Zusammenarbeit von Lehrer:innen und Elternhaus als bedeutsam. Während die Notwendigkeit einer Therapie durch eine logopädische Fachkraft zwar als wichtig angegeben wurde, wurden bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innen und Therapeut:innen keine Angaben gemacht. Dies lässt darauf schließen, dass diese Zusammenarbeit entweder nicht als wesentlich angesehen oder möglicherweise in der Praxis nicht umgesetzt wird.

Die Förderung von Kindern mit einer Sprachverständnisstörung im Sprachheilunterricht wurde von den Sprachheillehrerinnen grundsätzlich als sehr individuell und dem Sprachentwicklungsstand der jeweiligen Kinder angepasst sowie von SPHL1 als sehr zeit- und arbeitsintensiv beschrieben. Gemäß den Aussagen von SPHL1 und SPHL2 stehe im Sprachheilunterricht für die Förderung von Schüler:innen mit Defiziten im Sprachverstehen jedoch nur wenig Zeit zur Verfügung. In diesem Zusammenhang weist auch SPHL3 auf die Problematik der Reduzierung der Sprachheilstunden in den letzten Jahren sowie den Entfall von Sprachheilstunden aufgrund von zu leistenden Unterrichtsvertretungen durch Sprachheillehrer:innen hin. Hinsichtlich der Ressourcen gibt es offensichtlich auch Unterschiede zwischen den Standorten, da SPHL8 von einer Förderung im Rahmen des Sprachheilunterrichtes einmal pro Woche und SPHL5 von zweimal pro Woche spricht. Die befragten Sprachheillehrerinnen sind sich größtenteils dahingehend einig, dass die derzeitige Förderung im schulischen Kontext nicht ausreichend ist und zusätzliche Ressourcen notwendig wären, um eine angemessene Förderung sicherstellen zu können.

Mai 2022 bis Juni 2023

Dauer

Literatur

- Grimm, R. (2003). Pädagogische Interventionen. In H. Amorosa, & M. Noterdaeme (Hrsg.), *Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual* (S. 63–70). Hogrefe-Verlag.
- Kannengieser, S. (2019). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. aktualisierte Auflage). Elsevier.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlag.
- Noterdaeme, M. (2007). Umschriebene rezeptive Sprachstörung. In M. Grohnfeldt, & M. Grohnfeld (Hrsg.), *Lexikon der Sprachtherapie* (S. 356–359). W. Kohlhammer.
- Schönauer-Schneider, W. (Juli 2019). *Basistext Grundlagen und Förderung des Sprachverstehens*. LMU Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik Inklusionsdidaktische Lehrbausteine. https://www.idl.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/foerderschwerpunkte/sprache/unterrichtsprinzipien/sprachverstaendnis_basistext.pdf
- Zollinger, B. (Oktober 2010). *Sprachverstehen Entwicklungsverzögerungen erkennen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/sprachverstehen>

Subjektives Stresserleben bei Ausbildungslehrpersonen der Sekundarstufe I und II im Entwicklungsverbund Süd-Ost (mit Fokus auf Kärnten und Steiermark)

Kathrin Lammer

Projektbeschreibung

Lehrpersonen gelten weltweit als besonders belastete Berufsgruppe (Rudow 1999). Neben der eigentlichen Unterrichtstätigkeit sind sie oftmals mit zusätzlichen Aufgaben wie der Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Rahmen einer Mentoringtätigkeit konfrontiert (Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Fraefel, 2018). Dabei begleiten und betreuen sie Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Praktika im schulischen Kontext (Haas, 2021; Windl, 2021) und sind, wie einige Forschungsbefunde (Hobson et al., 2009; Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2012) verdeutlichen, bedeutsam für den Lernerfolg der Studierenden, da sie nicht nur eine wichtige Bezugsperson für sie darstellen, sondern auch einen Beitrag zum Professionalisierungsprozess dieser leisten (Gröschner & Häusler, 2014). Diese zusätzliche Ausbildungsfunktion kann von den Lehrpersonen selbst jedoch unterschiedlich erlebt werden: zum einen als Chance zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung (Braunstein & Schnider, 2020) und zum anderen als eine berufliche Belastung durch mehr Verpflichtungen und die Doppelfunktion als Mentor:in und Lehrperson (Hobson et al., 2009).

Wie die Mentoringtätigkeit von den Lehrpersonen selbst hinsichtlich ihres subjektiven Stresserlebens empfunden wird, wurde bisher allerdings noch nicht untersucht. Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es somit, das subjektive Stresserleben von Mentor:innen der Sekundarstufe I und II im Entwicklungsverbund Süd-Ost zu ermitteln und mögliche Faktoren, die das Stresserleben im Mentoringprozess beeinflussen, zu identifizieren. Darüber hinaus sollte die Motivgrundlage zur Übernahme einer zusätzlichen Ausbildungsfunktion untersucht sowie häufig von Ausbildungslehrpersonen angewendete Copingstrategien zur Stressreduktion im Mentoringprozess aufgezeigt werden. Das hat zum Ziel, ein besseres Verständnis für die Situation von Ausbildungslehrpersonen im Entwicklungsverbund Süd-Ost zu gewinnen und Möglichkeiten zur Stressreduktion sichtbar zu machen, um langfristig die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mentor:innen als auch die damit einhergehende Qualität der Lehramtsausbildung im Rahmen der Praktika zu verbessern.

Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden die folgende Forschungsfrage sowie zwei weitere Unterforschungsfragen beantwortet:

- Inwiefern lässt sich bei Ausbildungslehrpersonen der Sekundarstufe I und II im Entwicklungsverbund Süd-Ost ein subjektives Stresserleben abbilden?
- Welche Motive lassen sich zur Übernahme einer Ausbildungsfunktion eruieren?
- Welche Copingstrategien lassen sich bei Ausbildungslehrpersonen finden?

Außerdem wurden folgende Hypothesen, die auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung mit der Fachliteratur aufgestellt wurden, überprüft:

- Je jünger Ausbildungslehrpersonen sind, desto höher ist ihr subjektives Stresserleben (Antoniou et al., 2006).
- Je weniger Berufsjahre Ausbildungslehrpersonen besitzen, umso höher ist ihr subjektives Stresserleben (Van Dick, 2006; Klief, 2017; Wacker & Groß, 2014).
- Je mehr Studierende Ausbildungslehrpersonen durchschnittlich im Rahmen ihres Praktikums betreuen, umso höher ist ihr subjektives Stresserleben (Windl, 2022; Fraefel et al., 2017; Freisler-Mühlemann et al., 2021).
- Es besteht ein Unterschied im subjektiven Stresserleben von weiblichen und männlichen Ausbildungslehrpersonen (Kyriacou, 2001; Antoniou et al., 2006; Sandmeier et al., 2017; Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Netling, 2014).
- Es besteht ein Unterschied im subjektiven Stresserleben von Ausbildungslehrpersonen hinsichtlich der einzelnen Schultypen (Rudow, 1994; Bachmann, 1999; Candova, 2005; Käser & Wasch, 2009; Kunz Heim et al., 2014; Spenger et al., 2019).
- Das subjektive Stresserleben der Ausbildungslehrpersonen unterscheidet sich je nach Unterrichtsfach (Wendt, 2001; Schaarschmidt, 2004; Böhm-Kaspar et al., 2001; Rudow, 1994).
- Es besteht ein Unterschied im subjektiven Stresserleben von Ausbildungslehrpersonen hinsichtlich des Beschäftigungsausmaßes (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002; Spenger et al., 2019; Kunz Heim et al., 2014).

Für dieses Forschungsvorhaben wurde auf einen quantitativen Forschungsansatz zurückgegriffen. Der Fokus lag darauf, die aus der Literatur abgeleiteten Hypothesen statistisch zu überprüfen und die gewonnenen Ergebnisse auf die Grundgesamtheit der Ausbildungslehrpersonen zu übertragen.

Studiendesign und Forschungsmethode

Als Forschungsmethode wurde eine Online-Befragung mittels eines Fragebogens gewählt, der primär geschlossene Fragen enthielt, um Daten zu den Skalen *Personenbezogene Informationen*, *Motive*, *Stresserleben* und *Copingstrategien* zu erfassen. Dieser setzte sich aus insgesamt 42 Items zusammen. Die erste Fragenkategorie *Personenbezogene Daten* umfasste dabei sieben Einstiegsfragen zum Geschlecht und Alter der jeweiligen Person, deren Lehrberufsjahre und Beschäftigungsausmaß sowie dem Schultyp, den Unterrichtsfächern und der Anzahl an durchschnittlich zu betreuenden Studierenden. Die zweite Fragenkategorie *Motive* beschäftigte sich mit den Motiven zur Übernahme einer Mentoringfunktion. Die darin enthaltenen 14 Items wurden auf Basis von Fachliteratur und zuvor durchgeführten Studien (Weyand, 2010 zit. nach Windl, 2022; Schnebel & Hubert, 2009; Schnebel, 2014; Gröschner & Häusler, 2014) generiert. Für die neun Items der dritten Fragenkategorie *Stresserleben* wurde als Grundlage der Perceived Stress Questionnaire-Fragebogen (PSQ) (Fliege et al., 2009) herangezogen. Dieser dient dazu, den subjektiv erlebten Stress zu erfassen. Da in dieser Masterarbeit allerdings nur die Gruppe der Ausbildungslehrpersonen der Sekundarstufe I und II befragt wurde, wurden die Items des PSQ-Fragebogens explizit auf diese spezifische Gruppe zugeschnitten und um die Hälfte der ursprünglichen Items durch eine Zusammenfassung der inhaltlich ähnlichen sowie miteinander

korrelierenden Items gekürzt. Die zwölf Items der vierten Fragenkategorie *Coping* wurden ebenso basierend auf fach einschlägiger Literatur (Czerwenka, 1996; Kramis-Aebischer, 1995; Keller-Schneider, 2020; Lamy, 2015) formuliert.

Für drei der vier Fragenkategorien (*Motive, Stresserleben und Coping*) wurde eine vierstufige Likertskala mit verbaler Bezeichnung der Abstufungen herangezogen. Die gerade Anzahl der Skalen wurde bewusst gewählt, da aus Untersuchungen hervorgeht, dass sich eine Mittelkategorie ungünstig auf den Informationsgehalt eines Fragebogens sowie die Qualität der Messung auswirken kann (Raab-Steiner & Benesch, 2018).

Der Fragebogen wurde an 529 Ausbildungslehrpersonen in Kärnten und 117 Ausbildungslehrpersonen in der Steiermark per E-Mail ausgesendet, die im Zeitraum vom 12. Jänner bis 5. Februar 2023 die Möglichkeit zur Beantwortung hatten. Nach der Datenbereinigung umfasste die tatsächliche Stichprobe 143 Ausbildungslehrpersonen aus den Bundesländern Kärnten und Steiermark, was eine Rücklaufquote von 22,14 % für zwei der drei zum Entwicklungsverbund Süd-Ost gehörigen Bundesländer ergibt.

Nachdem die Daten vom Umfragetool LimeSurvey in die Statistiksoftware SPSS übertragen wurden, wurden die einzelnen Hypothesen unter Zuhilfenahme verschiedener statistischer Tests wie dem Korrelationskoeffizienten nach Pearson, dem Mann-Whitney-U-Tests oder dem Kruskal-Wallis-Tests bei unabhängigen Stichproben überprüft. Dabei wird in der Statistik nach Rasch et al. (2021) vorwiegend ein Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ (5 %) angenommen. Dieses wurde auch für die Auswertung der Ergebnisse herangezogen. Für die Untersuchung der Motive sowie der häufig verwendeten Copingstrategien erfolgte zudem eine deskriptive Datenanalyse. Vorangestellt wurde der Auswertung zudem eine Reliabilitätsanalyse der Skala zum subjektiven Stresserleben, wobei sich durch die Entfernung eines Items (*Sicherheit durch die Schulleitung*) ein Cronbachs Alpha von $\alpha = 0,817$ ergab. Mit einem Wert über 0,8 des Cronbachs Alphas konnten die restlichen Items folglich als konsistent betrachtet und in die weitere Analyse miteinbezogen werden (Brosius, 2018).

Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser quantitativen Studie verdeutlichen, dass Mentor:innen der Sekundarstufe I und II im Entwicklungsverbund Süd-Ost im Allgemeinen ein niedriges subjektives Stresserleben aufweisen ($M = 1,76$; $SD = 0,483$; $Md = 1,63$). Sie erfahren und bewerten die Begleitung und Betreuung der Lehramtsstudierenden somit als weniger belastend. Trotzdem steht auch dieses subjektiv niedrige Stressempfinden, wie die Untersuchung verdeutlicht, im Zusammenhang mit einigen Faktoren.

Es wird ersichtlich, dass Mentor:innen mit einer geringeren Berufserfahrung tendenziell ein subjektiv höheres Stresserleben aufweisen als ihre erfahreneren Kolleg:innen ($r = -0,168$; $p = 0,044$). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass ein Unterschied im subjektiven Stresserleben zwischen den einzelnen Schultypen besteht ($p = 0,019$). Ausbildungslehrpersonen an Mittelschulen empfinden im Vergleich zu jenen an berufsbildenden höheren Schulen mehr Stress ($Z = -2,600$; $p = 0,028$).

Ebenso wurde deutlich, dass das Unterrichtsfach einer Ausbildungslehrperson einen Einfluss auf deren subjektives Stresserleben hat. Insbesondere bei der ersten lebenden Fremdsprache Englisch konnte bei einem Fünftel der befragten Lehrpersonen ein höheres Stressniveau festgestellt werden. Zusätzlich ist das Unterrichtsfach Geografie und Wirtschaftskunde mit einem gesteigerten Stressniveau verbunden.

Faktoren wie das Alter ($r = -0,110$; $p = 0,192$), das Geschlecht ($U = 1745,000$, $Z = -1,674$, $p = 0,094$) als auch das Beschäftigungsausmaß einer Ausbildungslehrperson ($p = 0,166$) sowie die Anzahl der durchschnittlich in den Praktika zu betreuenden Studierenden ($r = 0,081$; $p = 0,339$) nehmen hingegen keinen signifikanten Einfluss auf das subjektive Stresserleben von Mentor:innen.

Zudem ergab die Untersuchung, dass Ausbildungslehrpersonen, die subjektiv Stress empfinden, vermehrt auf problemorientierte und emotionsorientierte Copingstrategien zurückgreifen. Hinsichtlich der erstgenannten Strategien wird Stress speziell durch den kollegialen Austausch (64 %) und die gezielte Problemlösung (74 %) reduziert. Im Hinblick auf letztere Strategien versuchen Mentor:innen sehr oft, den Stress zu überspielen (67 %) und durch gezielte Tätigkeiten wie Sport oder Entspannungstechniken (57 %) zu kompensieren. Das identifizierte subjektiv niedrige Stresserleben der Mentor:innen deutet allerdings darauf hin, dass diese Copingstrategien im Umgang mit Stress zielführend sind.

Ebenso wurde im Rahmen dieser Untersuchung die Motivgrundlage zur Übernahme einer zusätzlichen Ausbildungsfunktion ermittelt. Die Ergebnisse zeigen dabei weitgehend ähnliche Motive. Unabhängig vom subjektiven Stresserleben der Praxislehrpersonen weisen diese im Entwicklungsverbund Süd-Ost hauptsächlich selbst- sowie praktikant:innenbezogene Motive auf, um eine Ausbildungsfunktion zu übernehmen. Im Mentoring sehen sie vor allem eine Möglichkeit zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung und eine Chance, an der Lehrer:innen- ausbildung sowie der beruflichen Entwicklung der Studierenden mitzuwirken. Extrinsische Motive wie der finanzielle Zuverdienst, eine höhere Anerkennung und Wertschätzung im Kollegium sind hingegen weniger ausschlaggebend dafür, Studierende im Rahmen ihrer Praktika zu betreuen. Dennoch lässt sich erkennen, dass die Übernahme einer Ausbildungsfunktion bei Mentor:innen mit einem subjektiv höherem Stresserleben eher durch extrinsische Motive begründet werden kann. Diese Ergebnisse unterstreichen somit die Bedeutung intrinsischer Motive und die Wahrnehmung des Mentoringprozesses als wertvolle Gelegenheit zur individuellen und professionellen Entwicklung für ein niedriges subjektives Stresserleben einer Ausbildungslehrperson.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann demnach angenommen werden, dass das Mentoring für den Großteil der Ausbildungslehrpersonen der Sekundarstufe I und II im Entwicklungsverbund Süd-Ost eine wertvolle und positive Erfahrung darstellt und mit Begeisterung, Engagement und echtem Interesse an der beruflichen Entwicklung des Nachwuchses ausgeführt wird.

Studienjahr 2022/2023

Dauer

Literatur

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology, 21*(7), 682–690.
- Bachmann, K. (1999). *Lust oder Last. Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen*. Schneider Hohengehren.
- Böhm-Kasper, O., Bos, W., Jaeckel, S., & Weishaupt, H. (2001). *Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium* (Bd. 35). Juventa.
- Böhm-Kasper, O., & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5*(3), 472–499. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0062-2>
- Braunsteiner, M.-L., & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–26). Studienverlag.
- Brosius, F. (2018). *SPSS: Umfassendes Handbuch zu Statistik und Datenanalyse* (8. Aufl.). mitp.
- Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern. Eine Längsschnittstudie* (Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg). OPUS. <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2005/157/index.html>
- Czerwenka, K. (1996). Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. *Bildung und Erziehung, 49*(3), 295–316.
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Levenstein, S., & Klapp, B. F. (2009). PSQ. Perceived Stress Questionnaire. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID. <http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.5138>
- 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* (S. 41–66). Waxmann.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N., & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle-Praktikumskonzepte-Begleitformate* (S. 57–76). Waxmann.
- Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Ammann, Ch., & Winkler, A. (2021). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum. Schlussbericht*. PHBern. https://www.phbern.ch/sites/-default/files/2021-08/schlussbericht_praxislehrpersonen_freisler-et-al.pdf
- Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–334). Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22786>

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't know. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Käser, U., & Wasch, J. (2009). *Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich*. Logos.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2. Aufl.). Waxmann.
- Klief, S. S. (2017). *Der Anti-Stress-Trainer für Lehrer. Es geht uns alle an*. Springer Gabler.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Haupt.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., & Krause, A. (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 280–295.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Springer VS.
- Nelting, M. (2014). *Burn-out. Wenn die Maske zerbricht. Wie man Überbelastung erkennt und neue Wege geht*. Goldmann.
- Raab-Steiner, E., & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (5. Aufl.). Facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838587271-1-13>
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2021). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologie, Sozial- & Erziehungswissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63282-6>
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Hans Huber.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 38–58). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004>
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B., & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 75–94. <https://doi.org/10.25656/01:16096>
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–98, 2. Aufl.). Springer VS.
- Schnebel, S. (2014). Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung – Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 359–376). Waxmann.
- Schnebel, S., & Hubert, I. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren – eine qualitative Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberbach* (S. 35–66). Schneider.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Springer VS.

- Spenger, J., Katschnig, T., Schrittmesser, I., & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. Forschungsprojekt Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Universität Wien*. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf
- van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen Horrorjob und Erfüllung* (2. Aufl.). Tectum.
- Wacker, A., & Groß, D. (2014). Wie belastend empfinden Lehrerinnen und Lehrer outputorientierte Bildungsreformen? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110(3), 462–473. <https://doi.org/10.25162/zbw-2014-0029>
- Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern* (Bd. 43). Empirische Pädagogik.
- Windl, E. (2022). Begleitung in den Praxisphasen der Lehrerausbildung – der Schlüssel zum Erfolg? In C. Wiesner, J. Dammerer & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 21–38). Studienverlag.

Rechenschwäche vorbeugen: Die Bedeutung des Teil-Ganzes-Konzepts für das Ablösen vom zählenden Rechnen

Julia Diana Franziska Süßenbacher

Projektbeschreibung

Ein beträchtlicher Prozentsatz der Schulkinder weist besondere Schwierigkeiten beim Erlernen von grundlegenden mathematischen Kompetenzen auf. Ungefähr 20 % der Schüler:innen eines Grundschuljahrgangs sind rechenschwach und daher im Bereich der Mathematik förderbedürftig (Schipper, 2005; Lorenz & Radatz, 1993). Laut Schipper (2005) verzeichnen vier bis fünf Prozent aller Schüler:innen der zweiten Schulstufe dauerhafte und schwerwiegende Probleme beim Rechenwerb. In weiterer Folge entwickeln diese Kinder häufig eine grundlegende Abneigung gegen die Mathematik. Die daraus resultierenden schulischen Misserfolge lassen Selbstzweifel wachsen. Betroffene Schüler:innen verfangen sich im „*Teufelskreislauf Lernstörung*“ (Gaidoschik, 2021). Oft entwickeln sie sekundäre psychische Auffälligkeiten oder Störungen, die sich auf den gesamten weiteren Lebensweg auswirken können (Gaidoschik, o. J.). Die Schule stellt einen entscheidenden Faktor hinsichtlich der Entwicklung einer Rechenschwäche dar: Laut Schwarz (2002) entsteht eine Rechenschwäche immer beim Erlernen der elementaren Grundschulmathematik. Deshalb kann ein guter Mathematikunterricht auch vorbeugend wirken und wird von Schipper (2005) als die „*beste Prävention von Rechenstörungen*“ (S. 27) bezeichnet. Ein entscheidender Schritt zum Erfolg ist das Ablösen vom risikobehafteten zählenden Rechnen. Zählstrategien wie das Aus- und Weiterzählen sollten durch Ableitungsstrategien ersetzt wer-

den (Gaidoschik et al., 2017; Häsel-Weide et al., 2017; Lorenz & Radatz, 1993). „Das Auswendigwissen der Zerlegungen aller Zahlen bis 10 ist die wichtigste Voraussetzung für die Ablösung vom zählenden Rechnen [...]“ (Schipper, 2009, S. 94).

Die vertiefende Auseinandersetzung mit der aktuellen Fachdidaktik zeigt, dass ein Verständnis für das Zerlegen und Zusammensetzen von Zahlen, das auf dem Teil-Ganzes-Konzept basiert, einen Meilenstein in der Entwicklung mathematischer Kompetenzen repräsentiert (Häsel-Weide et al., 2017). Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird die Bedeutung des Teil-Ganzes-Konzepts, also der Erkenntnis, dass Zahlen in Teilmengen zerlegbar und aus Teilmengen zusammensetzbar sind, in Hinblick auf das Ablösen vom zählenden Rechnen näher untersucht. Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, herauszufinden, weshalb der Aufbau des Teil-Ganzes-Verständnisses und die Automatisierung der Zahlzerlegungen im Laufe des ersten Schuljahres grundlegend für den Erwerb tragfähiger mathematischer Kompetenzen sind.

Die Arbeit geht von der Hypothese aus, dass das Teil-Ganzes-Konzept eine wichtige Rolle im Prozess des Ablösens vom zählenden Rechnen einnimmt. In diesem Zusammenhang werden folgende Forschungsfragen gestellt:

1. Was ist die zentrale Aufgabe des mathematischen Erstunterrichts und wie kann das damit verbundene Ziel des nicht-zählenden Rechnens erreicht werden?
2. Warum stellt zählendes Rechnen ein Risiko für Lernende dar?
3. Inwiefern beeinflusst ein tragfähiges Teil-Ganzes-Verständnis das Ablösen vom zählenden Rechnen?

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurde relevante Fachliteratur studiert, analysiert und verglichen. Die literaturbasierte Arbeit stützt sich auf Publikationen der aktuellen Fachdidaktik (Gaidoschik, 2021; Gerster & Schultz, 2004; Häsel-Weide, 2016; Häsel-Weide et al., 2017; Kaufmann & Wessolowski, 2019; Wartha & Schulz, 2017).

Durch die gesammelten literaturbasierten Daten können die gestellten Forschungsfragen folgendermaßen beantwortet werden:

Zählendes Rechnen ist ein der Norm entsprechender Entwicklungsschritt zu Beginn des Rechenerwerbs (Schipper, 2005). Bei dieser Methode des Rechnens werden Rechnungen durch Aus- oder Weiterzählen gelöst. Dies erfordert aufgrund der Synchronisierung von zwei Zählprozessen sehr viel Konzentration und wird in größeren Zahlenräumen besonders anspruchsvoll (Häsel-Weide et al., 2017).

Beispiele zur Strategie „Weiterzählen vom ersten Summanden aus“ (Häsel-Weide et al., 2017):

Beispiel 1: Addition

$$\underline{4 + 6 =}$$

Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Studiendesign und Forschungsmethoden

Ergebnisse

1. Zahlreihe (Weiterzählen ausgehend vom ersten Summanden): 5, 6, 7, 8, 9, 10
 2. Zahlreihe (Zählen des zweiten Summanden): 1, 2, 3, 4, 5, 6
-

Paralleler Ablauf: 5 (1), 6 (2), 7 (3), 8 (4), 9 (5), 10 (6)

Beispiel 2: Subtraktion

$$\underline{6 - 4 =}$$

1. Zahlreihe (Rückwärtszählen ausgehend vom Minuenden): 5, 4, 3, 2
 2. Zahlreihe (Zählen des zweiten Summanden): 1, 2, 3, 4
-

Paralleler Ablauf: 5 (1), 4 (2), 3 (3), 2 (4)

Ein häufiges Erkennungsmerkmal dieser Zählstrategie ist der ± 1 -Fehler: Die Ausgangszahl wird beim Weiter- oder Zurückzählen mitgezählt, wodurch das Ergebnis bei der Addition um eins kleiner und bei der Subtraktion um eins größer wird (Häsel-Weide et al., 2017; Padberg & Benz, 2021).

In weiterer Folge können zählende Rechenstrategien grundlegende Schwierigkeiten beim Mathematiklernen hervorrufen (Häsel-Weide et al., 2017; Kaufmann & Wessolowski, 2019; Wartha & Schulz, 2017). Eine Verfestigung des zählenden Rechnens geht mit einem mangelhaften Zahl-, Operations-, Stellenwert- und Strategieverständnis einher. Durch das sture Anwenden des Abzählens als Universalstrategie zum Lösen von Additionen und Subtraktionen können sich keine Vorstellungen dieser beiden Rechenoperationen entwickeln. Auch die Vorstellung von Zahlen als Zusammensetzungen aus Einern und Zehnern kann nicht aufgebaut werden, wenn lediglich gezählt und Zahlen nur ordinal – also nicht als Anzahl, sondern als Punkte in einer Reihe – gedacht bzw. aufgefasst werden (Häsel-Weide, 2016).

Die fehlende Einsicht in operative Zusammenhänge erschwert den Aufbau eines Repertoires an auswendig gewussten Aufgaben (Kaufmann & Wessolowski, 2019; Häsel-Weide, 2016). Anstatt Zahlbeziehungen zu nutzen, fassen betroffene Kinder Rechnungen als isolierte Einzelaussagen auf. Beispielsweise lösen sie die Aufgabe $6 + 7$, auch wenn sie das Ergebnis von $6 + 6$ bereits wissen, zählend, da sie keinen Zusammenhang zwischen den Rechnungen erkennen (Kaufmann & Wessolowski, 2019). Das BMBWF (2018) hält fest: „Anhaltend zählendes Rechnen blockiert den Aufbau nicht-zählender Strategien“ (BMBWF, 2018, S. 22). Zählendes Rechnen stellt daher keine tragfähige Basis für die Entwicklung eines mathematischen Verständnisses dar (Häsel-Weide, 2016; Wartha & Schulz, 2017). Da zählendes Rechnen bei einer Verfestigung zu einer Rechenschwäche führen kann, stellt es ein Risiko für Mathematiklernende dar (BMBWF, 2018; Gaidoschik, 2021; Häsel-Weide, 2016). Schipper (2009) hält fest, dass eine Ablösung vom zählenden Rechnen erst im letzten Drittel des ersten Schuljahres geschieht und erst „bei vorherrschend bis ausschließlich zählenden Vorgehensweisen auch noch im zweiten Schuljahr“ (S. 107) das Vorhandensein einer Rechenstörung in Betracht gezogen werden kann. Die zentrale Aufgabe des mathematischen Erstunterrichts ist somit das Ablösen vom zählenden Rechnen durch tragfähige nicht-zählende Rechen-

strategien (Gasteiger, 2010; Lorenz, 2003; Lorenz & Radatz, 1993; Moser Opitz, 2002, nach Wartha & Schulz, 2017).

Eine zentrale Grundlage für das Ablösen vom zählenden Rechnen durch nicht-zählende Strategien ist das auf dem Teil-Ganzes-Konzept beruhende Zerlegen und Zusammensetzen von Zahlen (Wartha & Schulz, 2017). „Das Teil-Ganzes-Verständnis beschreibt die Einsicht, dass eine (ganze) Menge in [unterschiedliche] Teile [Teilmengen] zerlegt werden kann“ (Häsel-Weide et al., 2017, S. 57). Bereits beim Aufbau eines Verständnisses für das Teil-Ganzes-Konzept werden wichtige Entwicklungsmeilensteine für das Ziel des nicht-zählenden Rechnens erreicht: Grundvorstellungen von Zahlen, Operationen und Strategien (Gaidoschik 2017, 2021; Gerster & Schultz, 2004; Häsel-Weide, 2016; Häsel-Weide et al., 2017).

Die Vorstellung von Zahlen als Zusammensetzungen ist eine wichtige Grundlage für das Entwickeln von Operationsvorstellungen zu den vier Grundrechenarten. Sowohl das Verständnis von der Addition als Zusammensetzung eines Ganzen aus Teilen als auch jenes der Subtraktion als Wegnehmen eines Teils vom Ganzen oder als Ergänzen von einem Teil auf das Ganze beruhen auf dem Teil-Ganzes-Konzept. Auch die Multiplikation als Zusammensetzung mehrerer gleicher Teile und die Division als Zerlegung in gleichgroße Teile können nur verstanden werden, wenn Zahlen als Zusammensetzungen aus Teilmengen begriffen werden (Gerster & Schultz, 2004).

Durch mannigfache Zerlegungsaktivitäten wird die Vorstellung von Zahlen als Zusammensetzungen aus Teilmengen auf Basis des Teil-Ganzes-Konzepts gefördert. Somit wird der für das Rechnen notwendige Kardinalzahlaspekt vermittelt (Gaidoschik, 2021; Häsel-Weide, 2016). Der kardinale Zahlaspekt drückt im Gegensatz zum Ordinalzahlaspekt nicht die Reihenfolge von Elementen („Der/Die/Das Wievielte?“ oder „An welcher Stelle?“), sondern die Anzahl von Elementen einer Menge („Wie viele?“) aus (Padberg & Benz, 2021).

Auch das Rechnen mit nicht-zählenden Strategien setzt das Teil-Ganzes-Verständnis und das automatisierte Zahlzerlegen voraus. Bereits beim systematischen Zerlegen aller Zahlen bis 10 wird das nicht-zählende Lösen sämtlicher Additions- und Subtraktionsaufgaben des Zahlenraums 10 unbewusst immer wieder aufgegriffen (Padberg & Benz, 2021). Die Untersuchungen zeigen, dass auch zahlreiche nicht-zählende Rechenstrategien in größeren Zahlenräumen auf dem Verständnis von Zahlen als Zusammensetzungen aus Teilmengen und dem Prinzip des Zahlzerlegens basieren (Kaufmann & Wessolowski, 2019). Im Zuge der beschriebenen Forschungsarbeit wurde für die folgenden elf nicht-zählenden Rechenstrategien die Bedeutung des Teil-Ganzes-Konzepts und des Zahlzerlegens als wichtige Voraussetzung belegt: Tauschaufgabe, Nachbaraufgabe (Fastverdoppelungs- und Fasthalbierungsaufgabe), Umkehraufgabe und Ergänzen, Kraft der Fünf (inneres Fingerbild / „Eine Hand weg“), Kraft der Zehn (Zehn als Summand oder Subtrahend), schrittweises Rechnen („Zehnerstopp“), Hilfsaufgabe, gegensinniges Verändern beider Summanden, Analogieaufgabe, stellenweises Rechnen und Mischform (aus stellenweisem und schrittweisem Rechnen). Demnach gilt das Auswendigwissen der Zerlegungen aller Zahlen bis 10 als die wichtigste Voraussetzung für das Ablösen vom zählenden Rechnen (Padberg & Benz, 2021; Schipper, 2009).

Die Bedeutung des Teil-Ganzes-Konzepts für das Ablösen vom zählenden Rechnen durch den gezielten Aufbau nicht-zählender Additions- und Subtraktionsstrategien und die damit verbundene Aufgabe des mathematischen Anfangsunterrichts der ersten Schulstufe wurde mit dieser Arbeit beantwortet. Inwiefern ein tragfähiges Teil-Ganzes-Verständnis und das Prinzip des Zahlzerlegens den Aufbau von Rechenstrategien der Multiplikation und Division beeinflussen, bleibt allerdings unbeantwortet. Es bietet sich daher an, die Bedeutung des Teil-Ganzes-Konzepts abseits der Begrenzungen dieser Arbeit auch in Hinblick auf den weiterführenden Arithmetikunterricht zu untersuchen.

- Fazit** Ein Verständnis für das Teil-Ganzes-Konzept beeinflusst das Ablösen vom zählenden Rechnen demnach insofern, dass es eine Grundvoraussetzung für den Aufbau von tragfähigen Vorstellungen von Zahlen, Operationen und Strategien ist. Um einer Rechenschwäche vorzubeugen, sollte daher der Aufbau eines tragfähigen Teil-Ganzes-Verständnisses in den Mittelpunkt des mathematischen Erstunterrichts rücken. Es gilt folgende Empfehlung: Das Hauptaugenmerk des ersten Dreivierteljahres des Mathematikunterrichts der ersten Klasse der Primarstufe sollte auf das Zusammensetzen und Zerlegen von Zahlen sowie auf das systematische Automatisieren aller Zerlegungen der Zahlen bis 10 gelegt werden (Schipper, 2009).
- Dauer** abgeschlossen im Studienjahr 2022/23

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). *Die schulische Behandlung der Rechenschwäche. Eine Handreichung* (aktual. Ausg. Juni 2018). Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Dyskalkulie/rechenschwaeche.PDF
- Gaidoschik, M (o. D.). „Rechenschwäche?“ – „Rechenstörung?“ – „Dyskalkulie?“ *Ein wissenschaftlicher Streit – nicht nur um Worte!*. Das Recheninstitut zur Förderung mathematischen Denkens. <http://www.recheninstitut.at/mathematische-lernschwierigkeiten/allgemeines/begriffsklaerung/>
- Gaidoschik, M. (2017). Zur Rolle des Unterrichts bei der Verfestigung des zählenden Rechnens. In Fritz, A., Schmidt, S. & Ricken, G. (Hrsg.), *Handbuch Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie* (3., vollständig überarb. und erw. Aufl.) (S. 111–125). Beltz Verlag.
- Gaidoschik, M. (2021). *Rechenschwäche – Dyskalkulie. Eine unterrichtspraktische Einführung für LehrerInnen und Eltern* (12. Aufl.). Persen.
- Gaidoschik, M., Fellmann, A., Guggenbichler, S. & Thomas, A. (2017). Empirische Befunde zum Lehren und Lernen auf Basis einer Fortbildungsmaßnahme zur Förderung nicht-zählenden Rechnens. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 38 (1), 93–124.
- Gerster, H.-D. & Schultz, R. (2004). *Schwierigkeiten beim Erwerb mathematischer Konzepte im Anfangsunterricht* [Bericht zum Forschungsprojekt Rechenschwäche – Erkennen, Beheben, Vorbeugen, Pädagogische Hochschule Freiburg]. Institut für Mathematik und Informatik und ihre Didaktiken. <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/16/file/gerster.pdf>
- Häsel-Weide, U. (2016). *Vom Zählen zum Rechnen. Struktur-fokussierende Deutungen in kooperativen Lernumgebungen*. Springer Spektrum.
- Häsel-Weide, U., Nührenböcker, M., Moser Opitz, E. & Wittich, C. (2017). *Ablösung vom zählenden Rechnen. Fördereinheiten für heterogene Lerngruppen* (4. Aufl.). Friedrich Verlag.

- Kaufmann, S. & Wessolowski (2019). *Rechenstörungen. Diagnose und Förderbausteine* (7. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Lorenz, J. H. & Radatz, H. (1993). *Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht*. Schroedel.
- Lorenz, J. H. (2003). *Lernschwache Rechner fördern*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Padberg, F. & Benz, Ch. (2021). *Didaktik der Arithmetik: fundiert, vielseitig, praxisnah* (5., überarb. Aufl.). Springer Spektrum.
- Schipper, W. (2005). *SINUS-Transfer Grundschule. MATHEMATIK. Modul G 4: Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern*. Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). <http://sinus-transfer-grundschule.de/fileadmin/Materialien/Modul4.pdf>
- Schipper, W. (2009). *Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen*. Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Schwarz, M. (2002). *Rechenschwäche – Wie Eltern helfen können* (2. Aufl.). Ravensburger.
- Wartha, S. & Schulz, A. (2017). *Rechenproblemen vorbeugen* (4. Aufl.). Cornelsen Verlag Scriptor.
- Wittich, C. (2016). *Mathematische Förderung durch kooperativ-strukturiertes Lernen. Eine Interventionsstudie zur Ablösung vom zählenden Rechnen an Grund- und Förderschulen*. Springer Spektrum.

Muttersprachlicher Unterricht an Österreichs Volksschulen

Selina Winkler

Österreichs Schulen sind mehrsprachig. Dies lässt sich unter anderem daran erkennen, dass der Anteil an mehrsprachigen Schüler:innen in Österreichs Schulen stetig steigt. Im Schuljahr 2018/19 besuchten insgesamt 227.835 Kinder und Jugendliche eine allgemeinbildende Pflichtschule, wovon 28,8 % eine andere Herkunftssprache als Deutsch hatten (Gouma, 2020, S. 5), während es im Schuljahr 2017/18 28,3 % waren (Garnitschnig, 2019, S. 5). Der Anstieg mehrsprachiger Schüler:innen legt den Bedarf an Fördermaßnahmen nahe. Dazu zählt beispielsweise das Erlernen der deutschen Sprache, welche eine der Grundvoraussetzungen für den schulischen Erfolg darstellt. „Genauso wichtig ist es aber, die eigene Muttersprache weiter zu pflegen“ (Bildungsdirektion Tirol, o.J.). Dies ermöglicht im schulischen Rahmen der muttersprachliche Unterricht (MU). Seine Relevanz lässt sich unter anderem damit begründen, dass Kinder umso leichter weitere Sprachen erlernen, desto besser sie die Erstsprache beherrschen. Additiv dazu hat der Grad der Beherrschung der Erstsprache auch Einflüsse auf der affektiven Ebene sowie auf die kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Fleck, o.J., S. 1ff.).

Die Präsenz des muttersprachliche Unterrichts an Österreichs Schulen lässt sich anhand von Statistiken gut belegen (Garnitschnig, 2019 & Gouma, 2020). Detaillierte Studien hingegen, die tatsächliche Umsetzung betreffend, sind allerdings rar. Diese Forschungslücke soll durch ein Forschungsprojekt, wel-

Projektbeschreibung

ches von Wissenschaftler:innen der PH Kärnten, der PH Steiermark, der PPH Augustinum und der PH Burgenland initiiert wurde, gefüllt werden (Wutti et al., 2020, S. 2ff.). Die hier vorgestellte Bachelorarbeit begleitete und unterstützte dieses Forschungsprojekt mittels einer Literaturrecherche und -analyse, welche wissenschaftliche Erkenntnisse und Befunde, erhoben aus Hochschulschriften der letzten 15 Jahre, in Bezug auf den muttersprachlichen Unterricht in Österreich aufzeigen soll.

Wissenschaftliche Fragestellungen

Geleitet wurde die Bachelorarbeit von den Hauptfragen:

- Welche Studien wurden zum muttersprachlichen Unterricht in den letzten 15 Jahren im Rahmen von Hochschularbeiten durchgeführt und welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten weisen diese auf?

Folgende Unterfragen präzisieren die Forschungsfragen:

- Welche Ziele verfolgten der einzelnen Studien?
- Inwiefern unterscheiden sich die Studien hinsichtlich der angewendeten Methodik?
- Welche Ergebnisse lieferten die Studien?

Studiendesign und Forschungsmethoden

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden Studien, die in den letzten 15 Jahren im Rahmen von Hochschularbeiten zum Thema „Muttersprachlicher Unterricht an Volksschulen“ durchgeführt wurden, recherchiert. Zunächst war der Zeitraum, aus denen die Studien stammen sollten, auf die letzten fünf Jahre beschränkt. Eine erste Suche in den Datenbanken der Pädagogischen Hochschulen verlief jedoch ohne relevante Ergebnisse. Aus diesem Grund wurde der Zeitraum auf 15 Jahre ausgedehnt. Nun ergab die Recherche 24 Ergebnisse. Da in der geplanten Arbeit nur Hochschularbeiten mit einem empirischen Teil in Form einer qualitativen und/oder einer quantitativen Forschung untersucht werden sollten, waren aus diesen nur fünf von Relevanz für die vorliegende Arbeit, wobei zwei davon den Fokus auf die Sekundarstufe legten. Demnach beschränkte sich die Auswahl auf insgesamt drei Studien: Dajeng (2011), Geldner (2020) und Zloušić (2010). Diese wurden in der Bachelorarbeit vorgestellt und hinsichtlich ihres Ziels, ihrer Methodik und Ergebnisse unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht und anschließend miteinander verglichen.

Ergebnisse

Die Suche nach geeigneten Studien für diese Arbeit ergab, dass die Präsenz des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich statistisch zwar belegt ist und auch immer wieder aktualisiert wird (siehe Statistiken Gouma und Garnitschnig). Die Anzahl an Studien, die dessen Umsetzung an den Schulen darlegen, ist jedoch überschaubar. Die Ergebnisse der ausgewählten drei Studien (Zloušić, 2010 & Dajeng 2011 & Geldner, 2020) legen einen Bedarf der Klärung der Rolle des muttersprachlichen Unterrichts an den Schulen und in der Politik sowie der Aufwertung der Stellung der MU-Lehrkräfte dar. Diese haben den Ergebnissen der Studien zufolge beispielsweise häufig das Gefühl kein vollwertiges Mitglied des Lehrer:innenkollegiums zu sein und den Eindruck eine schlechtere Stellung als Regelklassenlehrpersonen zu haben. Das wird etwa durch befristete Dienstverträge und die schlechtere Bezahlung (trotz teilweise gleicher Ausbildung wie Regelvolksschullehrkräfte) verstärkt. Darüber hinaus wurden fehlende Unter-

richtsmaterialien und unzureichende Räumlichkeiten von den interviewten Personen kritisiert. Eine weitere Problematik, welche sich aus den Studien ableiten lässt, stellt die herrschende Unwissenheit gegenüber dem MU und dessen Relevanz, Ziele, Rolle sowie Sinnhaftigkeit dar. Das gilt sowohl für die Politik als auch für die Eltern und das Schulpersonal. Überdies wäre ein Ausbau und eine Optimierung des Fort- und Weiterbildungsangebots, unter anderem für einen besseren fachlichen Austausch zwischen allen Beteiligten, von großem Vorteil.

Februar 2023 bis Mai 2023

Dauer

Mitarbeit im Projekt: Wutti, D., Schrammel-Leber, B., Ogris, K. & Bicsar, A, (2020). Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. Gegenwärtige Situation und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen. Wissenschaftliches Projekt im Forum Primar des Entwicklungsverbundes Süd-Ost; PH Kärnten, PH Steiermark, PH Burgenland, PPH Augustinum.

Kooperationen

Literatur

- Bildungsdirektion Tirol. (o.J.). *Muttersprachlicher Unterricht*. <https://bildung-tirol.gv.at/service/migrantinnenberatung/muttersprachlicher-unterricht>
- Dajeng, C. (2011). *Muttersprachliche LehrerInnen als Sprach- und Kultur(ver)mittlerInnen und ihre Verortung im Schulsystem. Bestandsaufnahme an einer Wiener Volksschule* [Diplomarbeit]. Universität Wien.
- Fleck, E. (o.J.). *Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen*. <https://docplayer.org/28813804-Der-muttersprachliche-unterricht-schulrechtliche-und-schulorganisatorische-rahmenbedingungen.html>
- Garnitschnig, I. (2019). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2019. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2017/18*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Geldner, A. (2020). *Herausforderungen für und Anforderungen an Lehrpersonen des Muttersprachlichen Unterrichts in der Migrationsgesellschaft Österreich*. [Diplomarbeit]. PH Steiermark.
- Gouma, A. (2020). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich – Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Wutti, D., Schrammel-Leber, B., Ogris, K. & Bicsar, A. (2020). *Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. Gegenwärtige Situation und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen*. Antrag auf Genehmigung eines wissenschaftlichen Projektes im Forum Primar des Entwicklungsverbundes Süd-Ost, PH Kärnten, PH Steiermark, PH Burgenland, KPH Graz.
- Zloušić, I. (2010). *Muttersprachenunterricht an Wiener Volksschulen: Kultur- und sozialanthropologische Beleuchtung eines marginalisierten Berufsfeldes* [Diplomarbeit]. Universität Wien.

Der Aufbau des dezimalen Stellenwertsystems im Mathematikunterricht der Primarstufe mit besonderer Berücksichtigung der Bedeutung eines tragfähigen Stellenwertverständnisses für rechenschwache Schüler:innen

Eva Maria Zechner

Projektbeschreibung	<p>Ein rechenschwaches Kind hat Probleme beim Erlernen der elementaren Mathematik. Die Ursachen und Erscheinungsformen können in vielen Fällen ähnlich sein, sind aber dennoch von Kind zu Kind individuell zu betrachten und zu beurteilen. Ein Anteil von ca. 15 % aller Kinder in der Volksschule werden als rechenschwach angesehen und bedürfen einer Förderung. Die Lehrkraft muss bei der Erarbeitung mathematischer Inhalte über ein fundiertes Fachwissen verfügen, damit der Unterricht der Entwicklung einer Rechenschwäche bestmöglich entgegenwirken kann (Gaidoschik, 2010).</p> <p>Das Wissen über den dekadischen Aufbau des Zahlensystems zählt zu den elementaren Grundlagen, über die eine Lehrperson im Primarbereich Bescheid wissen muss. Ein Verständnis für die zentrale Bedeutung und die geltenden Prinzipien des Stellenwertsystems ist die Voraussetzung dafür, den Kindern im Unterricht eine fundierte Einführung und in weiterer Folge eine sinnvolle Förderung geben zu können (Krauthausen, 2017).</p>
Wissenschaftliche Fragestellungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Voraussetzungen und Fähigkeiten benötigen Kinder in der Primarstufe, um ein tragfähiges Stellenwertverständnis entwickeln zu können? 2. Durch welche didaktischen Maßnahmen kann ein tragfähiges Stellenwertverständnis bei Schüler:innen der Primarstufe aufgebaut werden? 3. Welche Probleme können beim Aufbau des dezimalen Stellenwertsystems auftreten und wie können Lehrpersonen dazu beitragen, diese zu vermeiden?
Studiendesign	<p>Die Beantwortung der Forschungsfragen basiert auf theoretischen Grundlagen und orientiert sich an der aktuellen Fachliteratur, wie beispielsweise Gaidoschik (2010, 2021), Krauthausen (2017), Schipper (2009), Schipper, Ebeling & Dröge (2015), Wartha & Schulz (2017) oder Wittmann & Müller (2016).</p>
Ergebnisse	<p>Der Aufbau des dezimalen Stellenwertsystems ist ein wichtiger Teil des Mathematikunterrichts in der Primarstufe und spielt eine bedeutende Rolle für das mathematische Verständnis von Schüler:innen (Krauthausen, 2017). Insbesondere für rechenschwache Kinder stellt die Entwicklung eines tragfähigen Stellenwertverständnisses eine wichtige Grundlage dar, um mathematische Fähigkeiten, wie Zahl- und Operationsvorstellungen, erfolgreich weiterentwickeln zu können. Das Verständnis des dezimalen Stellenwertsystems darf keinesfalls als selbstver-</p>

ständig angesehen werden. Es bedarf daher einer gezielten und differenzierten didaktischen Herangehensweise, um Kindern den Aufbau und die Funktionsweise des Dezimalsystems verständlich zu machen (Schipper, 2009).

Die Grundvoraussetzung für die Erweiterung des Zahlenraums ist der sichere Umgang im Zahlenraum 10. Dazu zählt die Automatisierung der Zahlbeziehungen von 0 bis 10 und das Verständnis für die Zerlegbarkeit von Zahlen. Die Beherrschung von Grundvorstellungen, wie die sichere Übertragung von Zahlwort, Zahlzeichen und Menge, ist eine weitere wichtige Voraussetzung (Gaidoschik, 2021). Das verfestigte, zählende Rechnen, das häufig bei rechenschwachen Kindern zu beobachten ist, stellt ein großes Risiko für die Entwicklung des Stellenwertverständnisses dar (Wartha & Schulz, 2017). Für den Aufbau eines tragfähigen Verständnisses für das Stellenwertsystem ist die Erweiterung des Zahlenraums bis 100 erforderlich, da das Verständnis für die dezimale Struktur zwei- und mehrstellige Zahlen erfordert. Es ist wichtig, dass die Kinder von Beginn an Einblick in die Zehner-Einer-Struktur erhalten, um weiterführend mit diesem System rechnen zu können. Dazu zählt die Erkenntnis, dass zwei- und mehrstellige Zahlen Zusammensetzungen aus Zehnern und Einern sind und die einzelnen Ziffern je nach Position im geschriebenen oder gesprochenen Zahlwort unterschiedliche Werte darstellen (Schipper, 2009). Die klare Unterscheidung zwischen diesen beiden Einheiten ist für die korrekte Sprechweise von Zahlen notwendig (Wittmann & Müller, 2016).

Beim dekadischen Zahlensystem sind lediglich zehn Ziffern für die eindeutige Schreibung von Zahlen notwendig. Die durchgängige Struktur erleichtert das Anwenden von Rechenoperationen (Benölken et al., 2018). Bei der Erarbeitung des Stellenwertsystems ist es wichtig, die Zahl 10 als eine neue Einheit, nämlich ein Zehner, aufzufassen. Dies bedeutet, dass zehn Einer ein Zehner sind, ebenso wie 30 Einer drei Zehner und so weiter. Diese Umformung von Einer in Zehner ist tatsächlich der erste Schritt zur Erfassung der Grundidee des Zehnersystems (Wittmann & Müller, 2019).

Im weiteren Erarbeitungsprozess sind das Prinzip der fortgesetzten Bündelung und das Stellenwertprinzip aufzubauen. Das Bündeln bezieht sich darauf, Elemente zu einer vorgegebenen Menge zusammenzufassen. Dabei bildet die Zahl 10 die Basis der Bündelungsvorschrift. Für das dezimale System bedeutet das: Sobald es 10 Einer gibt, können diese zu einem Zehner gebündelt werden. Die Ergebnisse der Bündelung werden in einer spezifischen Ziffernfolge notiert. Unter dem Stellenwertprinzip wird die Position der Ziffer in der Zahl verstanden, die Auskunft über den Wert dieser Ziffer gibt (Krauthausen, 2017).

Für die Erarbeitung des Stellenwertverständnisses ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Struktur der Zahlen erforderlich (Schipper, 2009). Die Verwendung von Materialien und Darstellungsmittel unterstützt den Aufbau eines tragfähigen Stellenwertverständnisses. Vor allem strukturierte Materialien wie die Zehnersystemblöcke sind sehr empfehlenswert (Schipper et al., 2015). Das Material bietet eine effektive Möglichkeit, den Bündelungsprozess von 10 Einern zu ein Zehner anschaulich darstellen zu können. Es ist wichtig zu beachten, dass das Material nicht selbsterklärend ist und daher eine ausführliche Einführung seitens der Lehrperson erforderlich ist, damit die Kinder es angemessen nutzen können (Gaidoschik, 2010).

Neben den Schwierigkeiten bei der Auswahl und der Verwendung geeigneter Materialien und Darstellungsmittel können sich zudem Herausforderungen beim Aufbau des dezimalen Stellenwertsystems ergeben. Hierzu zählt die Bildung der Zahlwörter in der deutschen Sprache, die sowohl mündlich als auch schriftlich ein Problem darstellen kann. Trotz einer allgemeinen Regel zur Bildung von Zahlwörtern im Zahlenraum 100 gibt es Ausnahmen, bei denen diese Struktur nicht vorhanden ist (Wartha & Schulz, 2017). Zum einen sind dies die Zahlwörter 11 und 12, bei denen keinerlei Einsicht auf die Zusammensetzung aus Zehner und Einer gegeben ist, und zum anderen die Zahlen von 13 bis 19, bei denen das additive „und“ ausbleibt (Schipper et al., 2015). Die Verknüpfung zwischen Sprechweise und Schreibung von Zahlwörtern stellt einen weiteren Aspekt dieser Hürde dar. Ab der Zahl 13 erfolgt die inverse Sprechweise, bei der die Zahlwörter von rechts nach links gesprochen werden, entgegen der Schreibweise, bei der die Ziffern von links nach rechts notiert werden (Schipper et al., 2015). Diese Abweichung zwischen dem gesprochenen und dem geschriebenen Zahlwort wird als Inversion bezeichnet (Gaidoschik, 2010). Eine große Gefahr birgt die inverse Zahlenschreibweise (gesprochenes Zahlwort: 47 – geschriebenes Zahlwort: 74), welche sich durch einen Zifferntausch äußern kann. Eltern ist davon abzuraten, ihren Kindern den Tipp zu geben, „[...] so zu schreiben, wie man spricht“ (Schipper 2009, S 125). Es sollte frühzeitig bei einem Elternabend auf diese Problematik hingewiesen werden, um Eltern über die Risiken der inversen Zahlenschreibweise zu informieren (Schipper, 2009).

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit haben aufgezeigt, dass ein umfassender und systematischer Unterricht zum Aufbau des dezimalen Stellenwertsystems notwendig ist, um ein tragfähiges Fundament für mathematische Fähigkeiten bilden zu können. Die gewonnenen Erkenntnisse können zur Verbesserung von Unterrichtsstrategien und Fördermaßnahmen für rechenschwache Kinder beitragen und bieten eine Grundlage für zukünftige Forschung auf diesem Gebiet.

Dauer Februar 2022 bis Mai 2023

Literatur

- Benölken, R., Gorski, H.-J. & Müller-Philipp, S. (2018). *Leitfaden Arithmetik. Für Studierende der Lehrämter*. (7. Aufl.). Springer Spektrum.
- Gaidoschik, M. (2010). *Rechenschwäche – Dyskalkulie. Eine unterrichtspraktische Einführung für LehrerInnen und Eltern*. (5. Aufl.). Persen.
- Gaidoschik, M. (2021). *Rechenschwäche vorbeugen. Das Handbuch für LehrerInnen und Eltern. 1. Schuljahr: Vom Zählen zum Rechnen*. (7. Aufl.). G&G.
- Krauthausen, G. (2017). *Einführung in die Mathematikdidaktik – Grundschule*. (4. Aufl.). Springer Spektrum.
- Schipper, W. (2009). *Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen*. Schroedel.
- Schipper, W., Ebeling, A. & Dröge, R. (2015). *Handbuch für den Mathematikunterricht. 1. Schuljahr*. Westermann.
- Wartha, S. & Schulz, A. (2017). *Rechenproblemen vorbeugen*. (4. Aufl.). Cornelsen.
- Wittmann, E. & Müller, G. (2016). *Das Zahlenbuch 1. Begleitband für Lehrerinnen und Lehrer*. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.

Forschungsprojekte

Der Berufseinstieg im Kontext der Lehrer:innenbildung. Eine Längsschnittstudie im österreichischen Bildungssystem

Projektleitung:

HS-Prof. Mag. Dr. Matthias Huber

Projektteam:

Christine Jerabek BA MA

Laufzeit von Jänner 2023 bis Dezember 2028

A differentiated look at introjected Motivation

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Sonja Bieg PhD

Projektteam:

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

Laufzeit von Februar 2023 bis August 2025

Researching and Transforming Multilingual Spaces. Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Professionalisierung für den Kindergarten (Sparkling Science 2.0)

Projektleitung:

Dr.ⁱⁿ Nadja Thomas

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Magdalena Angerer Pitschko,

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Jennifer Kresitschnig, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Elisabeth Nuart BA

Laufzeit von April 2023 bis März 2026

Bedürfnisse versus Bedarfe – Evaluation des Anmeldeverhaltens von Lehrer:innen an berufsbildenden Schulen bei Fortbildungsveranstaltungen der PH Kärnten

Projektleitung:

Prof. Ing. Norbert Jäger BEd MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2026

Smart Schools Carinthia

Projektleitung:

HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölzer

Projektteam:

Dipl.-Päd. Roman Brabec BEd, Andreas Prodingler BEd,

Prof. Mag. Gernot Glas

Laufzeit von Jänner 2023 bis Juni 2025

Die kritische Dimension von Global Citizenship Education und ihre Bedeutung für Hochschuldidaktik

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Josefine Scherling MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis Februar 2026

Professionalitätsentwicklung im Masterpraktikum Pädagogisch Praktische Studien 4 (PPS 4) mit Lesson Study. Was lernen Studierende über den Unterricht und für ihren Beruf?

Projektleitung:

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isolde Kreis

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christine Prochazka BEd MA,

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Friederike Juritsch,

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Prof.ⁱⁿ Mag.^a Ulrike Hofmeister, Elke Kraiger BEd MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2025

Gendersensibler Sportunterricht – Herausforderungen (angehender) Lehrkräfte zwischen gesetzlicher Grundlage und schulischer Praxis

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Anja Ebner MSc

Projektteam:

Prof. Mag. Manuel Orazo MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2024

Fachliches und fachdidaktisches Wissen von Studienanfänger:innen, angehenden Lehrpersonen der zweiten Ausbildungsphase und berufstätigen Lehrpersonen zum halbschriftlichen Multiplizieren – eine Vergleichsstudie

Projektleitung:

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Greiler

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Dipl.-Ing.ⁱⁿ Mag.^a Tanja Lobnig,

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2026

Von der bilingualen Schule zur multilingualen Schule – Zur Heterogenität und Diversität im Minderheitenschulwesen in Kärnten/Koroška

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Eva Hartmann BEd MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2026

Adaptive teacher behavior in challenging classroom situations

Projektleitung:

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

Projektteam:

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Herndler-Leitner BEd,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Daniela Wernisch BEd

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2026

Umwandeln von Maßeinheiten der Größenbereiche Länge und Zeit(spanne) – Vorstellungen von Volksschulkindern

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Dipl.-Ing.ⁱⁿ Mag.^a Tanja Lobnig

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2026

Epistemologie, Theorieentwicklung und Begriffsarbeit – Perspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Projektleitung:

HS-Prof. Mag. Dr. Matthias Huber

Projektteam:

Christen Jerabek BA MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis Oktober 2025

Flex-based Learning in der Primarstufe – Implementierung in die Lehrer:innenausbildung für das Lehramt Primarstufe im Schwerpunkt „Interdisziplinär Forschen, Entdecken, Verstehen im Kontinuum: Kindergarten-Primarstufe-Sekundarstufe“ an der PH Kärnten

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Claudia Taurer-Zeiner

Laufzeit von Oktober 2023 bis Juni 2026

Das Konzept des Widerstands in der kritischen Menschenrechtsbildung und die Frage nach seiner Relevanz für Demokratieförderung

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Josefine Scherling MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis Februar 2026

Aktive Lehr- und Lernkultur im Lernraum Literacy

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christine Prochazka BEd MA

Projektteam: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Monika Raffelsberger-Raup Bakk.phil,
Prof.ⁱⁿ Monika Harisch BEd, Priv.-Doz.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gerda Kysela-Schiemer MA,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christina Korenjak, Doris Latschen BEd BEd MA MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis Februar 2026

Schlüsselmomente informatischer Bildung / Key moments in computing education

Projektleitung:

Mag. Dr. Peter Pasterk

Projektteam:

Prof. Peter Harrich BEd MA, Prof. Ing. Markus Kanzian BEd MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis August 2027

„Jung trifft Alt“. Begleitforschung Berufsorientierung MS-Mölltal

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Niederer

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ MMag.^a Birgit Albaner, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Andrea Embacher,

Prof. Ing. Norbert Jäger BEd MA, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christine Kohlweis-Peternel,

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Gerda Ogris-Stumpf BEd, Prof. Dipl.-Päd. Mag. Frank Telsnig BEd

Laufzeit von Oktober 2023 bis Februar 2025

Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung von verstehensorientiertem Lernen im Themenbereich Boden

Projektleitung:

HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Dipl.-Ing.ⁱⁿ Barbara Bernhardt BEd, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Fernaud Espinosa

Laufzeit von Oktober 2023 bis Jänner 2025

Motive und Hindernisse für Erasmus-Auslandsaufenthalte bei Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Projektleitung:

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Diana Radmann

Projektteam:

Daniel Kaspurz BSc MSc

Laufzeit von Oktober 2023 bis Oktober 2026

Financial Literacy

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Niederer

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ MMag.^a Birgit Albaner, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Andrea Embacher,

Prof. Ing. Norbert Jäger BEd MA, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Christine Kohlweis-Peternel,

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Gerda Ogris-Stumpf BEd, Prof.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Gabriele Pließnig BEd,

Prof. Dipl.-Päd. Mag. Frank Telsnig BEd

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2026

Disziplinen der Zeitgeschichte und der Geschichtsdidaktik: Nationalsozialismus und Holocaust – ihre Bearbeitung im Unterricht

Projektleitung:

Univ.-Prof. Dr. habil Christoph Kühberger, HS-Prof. Mag. Dr. Philip Mittnik,
Univ.-Prof. Mag. DDr. Oliver Rathkolb

Projektteam:

HS-Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Christian Pichler, et al.

Laufzeit von April 2022 bis April 2024

SCHreiben- und LEsenlernen mit MEdien – Digital 1.0

Projektleitung:

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

Projektteam:

Anida Riemer BEd MEd

Laufzeit von April 2022 bis September 2024

IMST Arbeitspaket 3. Evaluation zu MINT-MS auf Schulleitungsebene

Projektleitung:

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

Projektteam:

HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölzer

Laufzeit von August 2022 bis Oktober 2026

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. Dipl.-Päd. Mag. 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

Wirksamkeit von Werbemaßnahmen zur Studienwahl Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Projektleitung:

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Cornelia Klepp, Prof.ⁱⁿ Dipl.-Päd.ⁱⁿ Maria Wobak BEd MA
Laufzeit von Oktober 2022 bis September 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 2025

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

Sachunterricht konzeptbezogen und verstehensorientiert planen, gestalten und evaluieren – Entwicklung fachdidaktischer Tools und Lernaufgaben. Tools4SU

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Eva Freytag BEd

Projektteam:

HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölzer, Prof. Mag. Johann Feodorow,
Dr.ⁱⁿ Kathrin Holten

Laufzeit von Oktober 2022 bis Juni 2026

IMST Arbeitspaket 2

Projektleitung:

Univ.-Prof. Dr. David Kollosche, HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölzer

Projektteam:

Dr.ⁱⁿ Kathrin Holten, Prof.ⁱⁿ Dipl.-Ing.ⁱⁿ Barbara Bernhardt BEd,
Dipl.-Päd. Roman Brabec BEd, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Fernaud Espinosa,
Prof. Mag. Gernot Glas, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Elisa Grasser,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Katrin Kanatschnig, Mag.^a Marina Perterer, Andreas Prodingner BEd

Laufzeit von Oktober 2022 bis September 2027

Transformation durch Partizipation: Modellschulen für Demokratielernen und Friedensbildung – Transform4school (Sparkling Science 2.0)

Projektleitung:

Univ.-Prof. Hans Karl Peterlini

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Daniela Rippitsch, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mag.^a Elisabeth Jaksche-Hoffman,
Prof. Mag. Florian Kerschbaumer

Laufzeit von November 2022 bis August 2025

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 Dr.ⁱⁿ Angela Fabris PD

Laufzeit von Januar 2021 bis Dezember 2024

Teacher status and portrayal in Austrian newspapers during the COVID-19 pandemic crisis

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Astrid Mairitsch

Laufzeit von April 2021 bis Mai 2025

Beforschung der Cluster(-entwicklungsprozesse) in Kärnten

Projektleitung:

(Prof. MMag. Dr. Jonas Claußen Bakk.rer.soc.oec.), Prof. Mag. Peter Lackner MAS

Laufzeit von Juli 2021 bis Juli 2024

Erwerb von Schreib- und Lesekompetenz lernförderlich begleiten

Projektleitung:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Sieberer

Projektteam:

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

Laufzeit von Juli 2021 bis Juli 2024

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

Projektleitung:

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

Laufzeit von Juli 2021 bis Dezember 2024

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

Projektleitung:

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

Projektteam:

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

Laufzeit von September 2021 bis Februar 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 Dipl.-Päd.ⁱⁿ Mag.^a Friederike Juritsch, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Lieselotte Wölbitsch,

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

Laufzeit von Juli 2021 bis Dezember 2023

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

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Elisabeth Nuart BA

Projektteam:

Mag.^a Sabine Müller, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Pötscher-Gareiß

Laufzeit von September 2021 bis September 2024

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 Barbet Blahowsky BA,

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

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, Prof.ⁱⁿ Dipl.-Ing.ⁱⁿ Mag.^a Tanja Lobnig

Laufzeit von Oktober 2021 bis Februar 2024

Erforschung möglicher Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Projektleitung:

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

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Dipl.-Ing.ⁱⁿ Barbara Bernhardt BEd, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Jose Fernaud Espinosa, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christina Morgenstern, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Claudia Taurer-Zeiner

Laufzeit von Oktober 2021 bis Februar 2024

Dialogisches Erinnern in der Bildungspraxis

Projektleitung:

Slowenisches Wissenschaftliches Institut

Projektteam:

HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti, HS-Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Christian Pichler

Laufzeit von Oktober 2021 bis Dezember 2024

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

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

Educational Innovation Lap for Sustainable MINT (EIL4MINT)

Projektleitung:

Maria Mack MA

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christina Morgenstern,
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Univ.-Lektorⁱⁿ Andrea Varelja-Gerber

Laufzeit von November 2021 bis Oktober 2025

GSV Bildung (Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen im Bildungskontext)

Projektleitung:

HS-Prof. Mag. Dr. Matthias Huber

Projektteam:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Kerstin Helker, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Julia Reichl, Christine Jerabek BA MA

Laufzeit von Oktober 2020 bis Juli 2024

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 2024

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

Mathematische Eigenkompetenzen von Studierenden des Lehramts Primar in Österreich

Projektleitung:

Prof. Mag. Dr. Robert Schütky

Projektteam: HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr. Martina Greiler,

Prof.ⁱⁿ Dipl.-Ing.ⁱⁿ Mag.^a 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

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Buchwald, HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Eva Kristina Hartmann BEd MA

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:

Dr.ⁱⁿ 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

Projektteam:

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

Laufzeit von September 2015 bis Juni 2024

LEKOMOTIVE – Entwicklung von Lesekompetenz, -motivation und -verhalten

Projektleitung:

Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

Projektteam:

Mag.^a Andrea Völkl

Laufzeit von Oktober 2014 bis Dezember 2025

Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter:innen (2022/23)

Monografien

Sulis, G., Mercer, S., Babic, S. & Mairitsch, A. (2023). *Language Teacher Wellbeing Across the Career Span*. Multilingual Matters.

Herausgeberschaften und Sammelwerke

Grillitsch, W., Kerschbaumer, F., Oswald, C., Scherling (Hrsg.). (2023). *Kinderrechte – Bildung – Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Beltz-Juventa.

Hafner, G., Hren, K., Neisser, H., Pandel, M., Pirker, J., Rautz, G., Stainer-Hämmerle, K., Stocker, M. & Wutti, D. (Hrsg.). (2023). *Volksgruppenrecht und Volksgruppenpolitik in Bewegung/Razvoj pravic narodnih skupnosti in manjšinska politika v petresu*. Mohorjeva/Hermagoras.

Huber, M. (Hrsg.). (2023). *Geborgenheit und Scham als vergessene Dimensionen pädagogischer Lebenswirklichkeiten*. Empirische Pädagogik, 36(4).

Huber, M. (Hrsg.). (2023). *Lehrer*innen-Emotionen*. Erziehung und Unterricht, 173(2), Themenheft. ÖBV.

Huber, M. (Hrsg.). (2023). *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Forschung*. Springer.

Dammerer, J., Wiesner, C., Windl, E. (Hrsg.). (2023). *Pädagogik für Niederösterreich: Bd. 14. Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken

Angerer-Pitschko, M. & Khan-Svik, G. (2022). Ein paar notwendige Vorbemerkungen. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 543–547.

Babic, S., Mairitsch, A., Sulis, G. & Mercer, S. (2023). Teachers' capitals as resources across the career trajectory. *European Journal of Teacher Education*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2280530>

Buchwald, S. (2022). Glagol: delati. *Mladi rod*, 2, 28.

Buchwald, S. (2022). Mitološka bitja – Danes pripovedujejo Rudniški škrti. *Mladi rod*, 2, 29.

Buchwald, S., Hartmann, E. & Wutti, D. (2022). Zbiranja in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov pri učenkah/učencih manjšinskega šolstva na Koroškem. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 68–71.

Buchwald, S. (2022). Tradition – Bewahrung, Auslese oder Wertewandel am Beispiel von Texten zum Bleiburger Wiesenmarkt. In H. Maurer-Lausegger, M. Piko-Rustia & P. Wiesflecker (Hrsg.), *Brauchtum im Wandel. Identität – Folklore – Kommerz (217–241)*, Hermagoras/Mohorjeva.

Buchwald, S. (2022). Die Perspektive der anderen: Blickpunktwechsel in der Kinder- und Jugendliteratur. In M. Angerer-Pitschko & W. Wakounig (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Identität und Bildung (S. 251–264)*, Leipziger Universitätsverlag.

- Buchwald, S., Wutti, D., Hartmann, E. & Kelih, M. (2022). „Jaz bi rada znala velio jezikov“: Privlačnost kot dejavnik učenja jezikov v večjezičnih biografijah. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 2022(2), 1–17.
- Buchwald, S. (2023). Glagol: reči. *Mladi rod*, 3, 28.
- Buchwald, S. (2023). Mitološka bitja – Danes pripovedujejo Baziliski. *Mladi rod*, 3, 29.
- Buchwald, S. (2023). Dvo(s)miselni jeziki v frazemih. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 2022(2), 105–107.
- Buchwald, S. (2023). Glagol: vzeti. *Mladi rod*, 4, 28.
- Buchwald, S. (2023). Mitološka bitja – Danes pripovedujejo Čateži. *Mladi rod*, 4, 29.
- Buchwald, S. (2023). Mitološka bitja – Danes pripoveduje Ptič vedomec. *Mladi rod*, 5, 29.
- Buchwald, S. (2023). Glagol: živeti. *Mladi rod*, 5, 29.
- Claußen, J. (2023). Schulentwicklung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 541–548), Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Danglmaier, N., Wutti, D. & H. Nagy (2023). Digitale Erinnerungslandschaft Kärnten (DERLA): Erinnerungszeichen an NS-Opferdokumentieren und für Bildungsarbeit nutzen. In K. Anderwald, K. Hren & K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), *Kärntner Jahrbuch für Politik 2023* (S. 404–413), Hermagoras/Mohorjeva.
- Erlacher, W. (2023). Supervision als Selbstaufklärung von Systemen. *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 4/2023, S. 100–101.
- Feodorow, J. & Wernisch, D. (2023). Prozesse der Primarstufendidaktik: Aspekte der Vergangenheit. Kompetenzerweiterung durch historisches Lernen in der Primarstufe vor dem Hintergrund sprachsensiblen Unterrichts. *Heilpädagogik*, 68(3), 3–10.
- Finco, F. (2023). Die italienische Sprache in den Filmen von „Telefoni bianchi“ in den 1930er-Jahren: Zwischen Lei und Voi. In A. Fabris & J. Helbig (Hrsg.), *La dolce vita: Intermediale Annäherungen an Italien* (in Druck), Schüren Verlag.
- Finco, F. (2023). Toponimi tedeschi nel Friuli medievale. In A. Borzacconi, M. Buora & M. Lavarone (Hrsg.), *Il castello di Attimis. Tra natura e cultura* (S. 37–67), Editreg.
- Finco, F. (2023). S. Foca, S. Advocato, S. Avogà, S. Ocat. In E. Castro & L. Tomasin (Hrsg.), *Dialettologia ed Etimologia. Studi, metodi e cantieri* (in Druck), ETS.
- Finco, F. (2023). Das Friaulische: Förderung einer historischen Minderheitensprache. In M. Genesis, G. Hempel & T. Kahl (Hrsg.), *Endangered linguistic varieties and minorities in Italy and the Balkans* (in Druck), ÖAW.
- Finco, F. (2023). Note su alcuni nomi di monti in Friuli. In E. Cason Angelini & E. Castro (Hrsg.), *Studi in ricordo di Giovan Battista Pellegrini (1921-2007) a cent'anno dalla nascita* (S. 47–83), Fondazione G. Angelini – Centro Studi sulla Montagna.
- Finco, F. (2023). Friulan. *Dialectologia. DIACLEU – Dialect Classifications of Languages in Europe, Special Issue XI*, 323–346.
- Glusic, P. (2023). Jože Pučnik v poročanju treh slovenskih tednikov na avstrijskem Koroškem in v spominih tamkajšnjih sodobnikov. In Ž. Oset (Hrsg.), *Jože Pučnik v zgodovinskem spominu in spominu sodobnikov* (S. 235–273), Celjska Mohorjeva družba.
- Grillitsch, W., Kerschbaumer, F., Oswald, C. & Scherling, J. (2023). Einleitung. In W. Grillitsch, F. Kerschbaumer, C. Oswald & J. Scherling (Hrsg.), *Kinderrechte – Bildung – Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 9–17), Springer.
- Herndler-Leitner, K. & Thomas, A. (2022). Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 27–31.
- Holzinger, A., Herndler-Leitner, K. & Kopp-Sixt (2022). 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, Qualität von Schule und Unterricht* (S. 111–120), Waxmann.
- Huber, M. (2022). Geborgenheit und Scham als vergessene Dimensionen pädagogischer Lebenswirklichkeiten. *Empirische Pädagogik*, 36(4), 426–431.

- Huber, M. (2022). Das Gefühl von Geborgenheit in Schule und Unterricht. Eine Fragebogenstudie in Primar- und Sekundarstufe 1. *Empirische Pädagogik*, 36(4), 431–453.
- Huber, M. (2023). Pädagogik des Jugendalters. In K. Helker, M. Rürup, J. Siewer & M. Zimmer-Müller (Hrsg.), *Herausforderungen – Eine Projektidee macht Schule* (S. 36–50), Beltz Juventa.
- Huber, M. (2023). Emotionen zwischen Körper, Geist und Sozialität. Versuch einer begrifflichen und konzeptuellen Annäherung. In K. Trunkenpoltz, B. Lehner, B. Strobel (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive* (S. 85–102), Barbara Budrich.
- Huber, M. (2023). Einführung in Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 1–8), Springer.
- Huber, M. (2023). Emotionen. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 139–146), Springer.
- Huber, M. (2023). Is there a learning type? Revesting learning-styles theory in view of learning and emotion. *European Journal of Education Studies*, 10(3), 1–19.
- Khan-Svik, G. & Amberg, I. (2022). Mehrsprachige Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen – eine Vorbereitung auf mehrsprachige Unterrichtspraxis? Eine Studie an den Pädagogischen Hochschulen Kärnten und Wien. In M. Angerer-Pitschko & W. Wakounig (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Identität und Bildung* (S. 285–299), Leipziger Universitätsverlag.
- Klepp, C. & Pichler, C. (2022). Indikatoren zum fachlichen Professionsverständnis erfahrener Kärntner Geschichtslehrer*innen. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 32–37.
- Kogler, R., Angerer-Pitschko, M. & Finco, F. (2022). Aus der Praxis der Entwicklung und Überarbeitung qualitativvoller Lehrpläne im Hochschulbereich. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 58–59.
- Kogler, R., Angerer-Pitschko, M. & Finco, F. (2022). Della prassi dello sviluppo e della rielaborazione die curricula di qualita nell'instruzione superiore: la ricerca di accompagnamento curricolare. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 62–63.
- Kogler, R., Angerer-Pitschko, M. & Finco, F. (2022). Iz prakse razvoja in predelave kvalitativnih učni načrtov na področju visokega šolstva: spremljevalno raziskovanje kurikula. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 60–61.
- Kogler, R. & Finco, F. (2022). Curriculare Begleitforschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. In M. Angerer-Pitschko & W. Wakounig (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit, Identität und Bildung* (S. 301–310), Leipziger Universitätsverlag.
- Komposch, U., Burger, E., Herndler-Leitner, K. & Thomas, A. (2023). Volksschulen realisieren Inklusion: Praktiken und Strukturen. In E. Besic, A. Holzinger, S. Kopp-Sixt & M. Krammer (Hrsg.), *Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklung* (S. 49–63), Leykam.
- Kresitschnig, J. (2022). Das Sprach(en)kontinuum. Ein neuer Blick auf unsere Sprache(n). In M. Angerer-Pitschko & W. Wakounig (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Identität und Bildung* (S. 125–137), Leipziger Universitätsverlag.
- Kresitschnig, J. (2022). Mehrsprachigkeit an der PTS Klagenfurt. *POLY aktiv. Das Magazin zur Förderung der Polytechnischen Schulen*, 27(89), 3–5.
- Kresitschnig, J. und Wurmitzer K. (2023). Das Powerlied im Kindergarten. Ein Ansatz zu Resilienzstärkung und Sprachförderung. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. Heft 2*, 24f.
- Kysela-Schiemer, G. (2023). Wie verändern sich Lese- und Schreiblernprozesse im Digitalen? In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Digitalisierung* (in Druck), Verlag Hohengehren.

- Kysela-Schiemer, G. & Lehrbaumer, I. (2023). Akzeptanz von elektronischer Kommunikation und E-Learning-Maßnahmen (Distance Learning) im Deutsch-Unterricht einer österr. Mittelschule unter Covid 19 bei Schüler*innen mit und ohne migrantischem/n Hintergrund. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 7–13.
- Lasnik, S. (2023). „But I’m not a Native Speaker“ – Self-Perceived Foreign Language Proficiency and Foreign Language Teaching Anxiety among Austrian Primary School Teachers. In Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik (Hrsg.), Tagungsband der 14. ÖGSD-Nachwuchstagung, ÖGSD.
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G. & Shin, S. (2023). The role of compassion during the shift to online teaching for language teacher wellbeing. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 9(1), 1–22.
- Mairitsch, A., Sulis, G., Mercer, S., Bauer, D. (2023). Putting the Social into Learner Agency: Understanding Social Relationships and Affordances. *International Journal of Educational Research*, 120, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102214>
- Mairitsch, A., Sulis, G., Mercer, S., Shin, S. & Mairi, S. (2023). „They are our future“: Professional pride in language teachers across the globe. *TESOL Quarterly*, 1, 1–25. <https://doi.org/10.1002/tesq.3259>
- Nageler-Schluga, A. & Landwehr, N. (2022). Dialogische Datenreflexion – Ein Schlüssel zur unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung. *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10(4), 104–107.
- Nageler-Schluga, A. & Wölbitsch, L. (2022). Von Leistungsmessungsdaten zum Unterricht. 2DUR – Dialogische datenbasierte Unterrichtsentwicklung. *Schulverwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10(1), 28–30.
- Nuart, E. (2023). Beforschung des Schuleingangsscreenings (SES) und seiner Bedeutung im Rahmen der Transition. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 38–44.
- Ortner, T., Stegellner, S. & Gurmann, P. (2023). Weiterbildung und Lehrer:innengesundheit – Ergebnisse einer Studie zum arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). *Heilpädagogik*, 66(1), 21–33.
- Pichler, C. (2022). „Es trinken die Gärten der Stände das klare Nass“ – Die ständische Wasserleitung zu Klagenfurt. *Carinthia I. Zeitschrift für geschichtliche Landeskunde von Kärnten*, 212, 321–346.
- Pichler, C. (2022). Kompetenzorientierte Reifeprüfung im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB). Prüfungspraxis und Ergebnisse. In A. Brait, C. Oberhauser & I. Plattner (Hrsg.), *Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich* (96–112), Wochenschau. Wissenschaft.
- Pließnig, G. & Ullreich, S. (2022). Flipped Classroom in der Lehrlingsausbildung. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 13–15.
- Posod, B. (2022). Ethische Reflexionsprozesse im Kontext von Schule anregen und begleiten. In I. Kreis & B. Leitner (Hrsg.), *Das Projekt KUER* (S. 81–93), Studienverlag.
- Raffelsberger-Raup, M. (2023). Das Projekt „LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe 1“. Hilfs- und Transfertexte als Hilfestellung für einen gelingenden Schreibprozess. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 16–21.
- Scherling, J. (2022). Menschenrechtsbildung: Auftrag an und Herausforderung für tertiäre Bildungsinstitutionen in Kärnten. In Land Kärnten /Amt der Kärntner Landesregierung (Hrsg.), *Blickwinkel. Kärntner Zeitgeschehen 1989-2022* (S. 262–274), Hermagoras.
- Scherling, J. (2023). Das Kinderrecht auf Partizipation in der Agenda 2030 – Kritische Betrachtungen einer ambivalenten Debatte. In W. Grillitsch, F. Kerschbaumer, C. Oswald & J. Scherling (Hrsg.), *Kinderrechte – Bildung – Beteiligung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 55–77), Springer.
- Sulis, G., Mercer, S., Shin, S., Babic, S., Mairitsch, A. & Csizer, K. (2023). Language teacher wellbeing and psychological capital. *Konin Language Papers*, 10(2), 119–142.

- Thomas, A. & Herndler-Leitner, K. (2022). Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Modell der Deutschförderklassen – eine Längsschnittstudie. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 64–68.
- Thomas, A., Herndler-Leitner, K., Paleczek, L. & Levc, B. (2022). Was können Schulleitungen tun, um inklusive Kulturen, Praktiken und Strukturen zu fördern? *Erziehung & Unterricht*, 172(5-6), 424–430.
- Thomas, A. & Herndler-Leitner, K. (2022). Was bedeuten die Widerständigkeiten der Praxis gegen Inklusion für die Lehrer*innenbildung. 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. 213–216). Studienverlag.
- Trattnig, A. (2022). Die Pädagogisch-Praktischen Studien der Sekundarstufe AB mit Distanzunterricht – Eine Längsschnittevaluation der ortsungebundenen PPS am Standort Kärnten. *Forschungszeitung der PH Kärnten*, Nr. 13, 47–52.
- Trattnig, A. (2023). Selbstwirksamkeit. Das Immunsystem für die Seele. In M. Kranzl-Greinecker & M. Weißenbek (Hrsg.), *Elementare Methodik und Didaktik. Handbuch für Ausbildung, Studium und Beruf* (S. 319–320). Fachverlag Unsere Kinder.
- Trattnig, A. (2023). Die Bedeutung von Vorbildern für Kinder und Jugendliche. In M. Kranzl-Greinecker & M. Weißenbek (Hrsg.), *Elementare Methodik und Didaktik. Handbuch für Ausbildung, Studium und Beruf* (S. 371–372). Fachverlag Unsere Kinder.
- Wernisch, D. & Feodorow, J. (2023). Hörbeeinträchtigungen im Kontext der Praxisvolks- und -mittelschule am Standort der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. Eine Analyse in Form von Befragungs- und Evaluationsmöglichkeiten von Eltern und Erziehungsberechtigten hörbeeinträchtigter Schüler*innen. *Heilpädagogik*, 67(2), 2–11.
- Windl, E., Dammerer, J. & Wiesner, C. (2023). Vorwort der Herausgeber*in. In J. Dammerer, C. Wiesner & Windl, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Niederösterreich: Bd. 14. Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (S. 11–16). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Windl, E. (2023). „Wie ist es Ihnen in der Unterrichtsstunde ergangen?“ Die Unterrichtsnachbesprechung im Fokus der Ausbildung von Praxislehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & Windl, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Niederösterreich: Bd. 14. Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (S. 128–138). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Windl, E., Dammerer, J. & Stieger, L. (2023). Allen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann! Rollenfindung von Mentor*innen – eine Herausforderung? In J. Dammerer, C. Wiesner & Windl, E. (Hrsg.), *Pädagogik für Niederösterreich: Bd. 14. Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (S. 268–281). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Wobak, M., Pötscher-Gareiß, M., Khan-Svik, G., Klepp, C. & Rippitsch, D. (2022). Selbstreflexivität von Teacher Educators – eine Pilotstudie. *Erziehung & Unterricht*, 172(9-10), 768–777.
- Wutti, D., Hartmann, E. & Danglmaier, N. (2022). Nekdanje koncentrijsko taborišče Ljubelj/Loibl sever kot koroško spominsko obeležje v Sloveniji in v Avstriji. *Zgodovina v šoli*, 20(3), 13–27.
- Wutti, D. (2022). Trauma, Sprache und Emotion. In M. Angerer-Pitschko, & V. Wakounig (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit, Identität und Bildung* (S. 211–218), Leipziger Universitätsverlag.
- Wutti, D. & Brunner, K. (2023). „Immer noch Koroška“. Theater- und Dramapädagogische Workshops an Kärntner Schulen. In G. Hafner, K. Hren, H. Neisser, M. Pandel, J. Pirker, G. Rautz, K. Stainer-Hämmerle, M. Stocker & D. Wutti (Hrsg.), *Volksgruppenrecht und Volksgruppenpolitik in Bewegung/Razvoj pravic narodnih skupnosti in manjšinska politika v pretrescu* (S. 33–47), Mohorjeva/Hermagoras.

- Wutti, D. (2023). Mirovna regija Alpe-Jadran v pisani besedi. In Inštitut za narodnostna vprašanja & Slovenska matica (Hrsg.), *Slovenski mediji v Avstriji nekoč in danes* (in Druck), Slovenska matica.
- Wutti, D. (2023). Traumen und Gesellschaft. Transgenerationale Traumatisierung & Erinnerungskultur in Kärnten/Koroška. *Psychologie in Österreich*, 3, 214–221.

Wissenschaftliche Poster

- Feodorow, J. (2023, 23.-25. Februar). *Gestaltungsmöglichkeiten zeitgemäßer, verstehensorientierter Sachunterrichtsdidaktik in der Primarstufe* [Posterpräsentation]. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) – Jahrestagung Salzburg. <https://gdsu.de/tagungen/2023>
- Kreis, I. & Rippitsch, D. (2023, 21.-23. Juni). *Wirksamkeit von Schulpraktika. Die Pädagogisch-Praktischen Studien im Masterpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Kärnten* [Posterpräsentation]. IGSP-Kongress, Muttanz, Schweiz.

Wissenschaftliche Vorträge

- Angerer-Pitschko, M. (2022, 19. Oktober). *Zwei- und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Kärnten* [Konferenzbeitrag]. Von der Kinderkrippe bis zur Universität – Muttersprachliche Bildung für Volksgruppen. Land Kärnten, Klagenfurt.
- Angerer-Pitschko, M. (2022, 11. November). *Mehrsprachigkeit und transkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten* [Konferenzbeitrag]. Sprachen im Blick: Förderung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht.
- Buchwald, S., Hartmann, E. & Wutti, D. (2022, 2. Dezember). „...hat mich dann ganz stolz und glücklich gemacht, dass ich sie dann doch gelernt habe“ [Konferenzbeitrag]. Beherzen und behirnen? Zusammenspiel von Emotion und Kognition beim Lernen und Lehren von Sprachen. Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik, online.
- Buchwald, S., Hartmann, E. & Wutti, D. (2022, 14. Dezember). *Analyse von Faktoren, die sich auf den Spracherwerb der Schüler*innen des Minderheitenschulwesens in Kärnten/Koroška auswirken*. Brown-Bag-Sessions Forschung, PH Kärnten.
- Buchwald, S. (2023, 23. März). *Tradition – Bewahrung, Auslese oder Wertewandel am Beispiel von Texten zum Bleiburger Wiesenmarkt* [Konferenzbeitrag]. Brauchtum im Wandel: Identität – Folklore – Kommerz, Institut für Slawistik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Buchwald, S., Hartmann, E. & Wutti, D. (2023, 22.-25. August). *Minority language acquisition and frames of reference of emotion and society (Symposium: It's All About Language: Pedagogical Potentials with Language Learning in an International Perspective)* [Konferenzbeitrag]. The Value of Diversity in Education and Educational Research. European Conference on international Education Research (ECER), European Educational Research Education (EERA), Glasgow, UK.
- Feodorow, J. (2023, 13. Februar). *Geographical, historical and cultural aspects as well as dealing with identities from Austria/Carinthia*. Erasmus+ Staff Mobility for Teaching, Faculty of Montenegrin Language and Literature (FCJK), Cetinje, Montenegro.
- Finco, F. & Melchior, L. (2022, 8. November). *Präsentation des Forschungsprojektes „Lokale Varietäten und Hochdeutsch im Schulunterricht der deutschen Sprachinseln in der Region Friaul Julisch Venetien (Italien)“*. Brown-Bag-Sessions Forschung, PH Kärnten.
- Finco, F. (2023, 18.-28. Mai). *Storia, ambiente e lingue nei nomi di luogo: La ricerca toponomastica in Friuli e a Visco / Storie, ambiente e lenghis tai nons di puescj: La ricerce toponomastiche in Friûl e a Visc* [Keynote]. Setemane de Culture Furlane – Settimana della Cultura Friulana 2023, Società Filologica Friulana – Comune di Visco, Udine – Visco, Italien.

- Gerber-Varelija, A. & Koschuta, A. (2022, 25. Oktober). *Mathematik braucht Sprache*. Sprach- und Fachlernen gemeinsam denken: Sprachsensibler Unterricht als didaktisches Grundprinzip, ÖSZ, Salzburg.
- Gerber-Varelija, A. & Musilek, M. (2022, 10.-12. November). *Mathematik aus der Kiste* [Konferenzbeitrag]. Begabung verändert, ÖZBF Salzburg.
- Greiler, M. (2022, 22. Oktober). *Halbschriftliches Multiplizieren – verständnisbasiert und aufgabenadäquat* [Konferenzbeitrag]. Brixner Mathematiktag für den Primärbereich, Freie Universität Bozen, Italien.
- Greiler, M., Hainscho, G. & Lobnig, T. (2022, 27. September). *Stochastik von der Volksschule bis zur Matura* [Konferenzbeitrag]. IMST-Fachdidaktiktag 2022, Klagenfurt.
- Greiler, M., Lobnig, T. & Thomas, A. (2023, 18.-19. Januar). *TTOM (Teacher Training online with Materials) – ein digitales Lehformat in der Lehrer:innenfortbildung*. 6. Online-Tagung #digiPH6, online campus virtuelle ph, Österreich.
- Juritsch, F. & Kreis, I. (2023, 9.-10. Februar). *Was lernen Masterstudierende der Sekundarstufe Allgemeinbildung im Fachpraktikum der Pädagogisch-Praktischen Studien für ihre zukünftige Profession?* CARN-D.A.CH.-Tagung 2023, Aktionsforschung im Praktikum, PH Steiermark, Graz.
- Kerschbaumer, F. (2023, 10. Juli). *Qualität – Die Frage nach dem Guten und der Notwendigkeit des Unmöglichen*. Autor:innen-Workshop, PH Kärnten.
- Korenjak, C. & Stegellner, S. (2023, 24. Juli – 4. August). *Writing skills of first year students in the context of the new standardized matriculation examination and pedagogical education NEW/ Writing skills of graduated bachelors* [Konferenzbeitrag]. Dartmouth Summer Seminar on Composition Research, Dartmouth College, Hanover, NH, USA.
- Kreis, I. (2022, 19. Oktober). *Der Gegenstand KUER (Kulturen-Ethik-Religionen) und die Chancen für die Schüler*innen und die Schule*. Schulforum Verbundmodell Praxismittelschule der PHK/BRG-BORG, Klagenfurt.
- Kysela-Schiemer, G. (2023, 26. April). *Bildkommunikation. Wahrheit. Wirklichkeit. Fiktion: Die (un)heimliche Macht der Bilder. Wissen Leser*innen noch mehr?* [Keynote]. Lesesympodium 2023, PH Kärnten.
- Lackner, P. (2023, 13. April). *Führung und Organisation* [Konferenzbeitrag]. Leadership in der Schule, PPH Burgenland.
- Lackner, P. (2023, 19. April). *Organisationsentwicklung zur Ermöglichung nachhaltiger Mobbingprävention – was sie kann, was sie nicht kann und was sie muss* [Konferenzbeitrag]. Frühjahrstagung der Mobbing(präventions)berater/innen, BMWF, Innsbruck.
- Lobnig, T. & Varelija-Gerber, A. (2023, 24.-25. März). *Mathemagisch – Mathematik aus der Kiste* [Konferenzbeitrag]. 13. Bundestagung zur Begabungsförderung, Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule.
- Mairitsch, A. (2022, 06. Oktober). *Language teacher wellbeing across their professional trajectory* [invited talk]. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Mairitsch, A. (2022, 19. Oktober). *Wie lernen gelingt. Ergebnispräsentation der Universität Graz zum Forschungsprojekt: Selbstregulierung von Lernprozessen am Beispiel der THS des Bischöflichen Gymnasiums Augustinum* [Konferenzbeitrag]. Steirischer Fachkoordinator:innentag Ganztägige Schulformen an AHS, Graz.
- Mairitsch, A. (2023, 10.-11. März). *Pre-Service EFL and MFL Teachers' Wellbeing: A Challenges and Resources Perspective* [Konferenzbeitrag]. Second Hawaii International Conference on English Language and Literature Studies (HICELLS 2023), Hilo, Hawaii, USA.
- Mairitsch, A. (2023, 16. März). *Selbstregulierung von Lernprozessen am Beispiel der THS des Bischöflichen Gymnasiums Augustinum* [Vortrag und Lehrer:innenworkshop]. Lehrer:innentag am Augustinum Graz.
- Mairitsch, A. (2023, 18.-21. April). *Supporting professional pride in EFL teachers* [Konferenzbeitrag]. IATEFL Harrogate, UK.

- Peterlini, H.K. & Jaksche-Hoffman, E. (2023, 26. April). „Transformation durch Partizipation: Modellschulen für Demokratielernen und Friedensbildung“ (Transform4School) [Keynote].
2. Forum Führung. Gestalten von Beteiligung, PH Kärnten, Ossiach.
- Pichler, C. & Klepp, C. (2023, 11. Januar). *Fachbezogenes Professionsverständnis und Professionalisierung von Kärntens Geschichtslehrer*innen im Spiegel der Lehrer*innenbildung Neu*. Brown-Bag-Sessions Forschung, PH Kärnten.
- Pichler, C. & Danglmaier, N. (2023, 7. Oktober). *Lokale nationale Konflikte vor 1920 am Schnittpunkt zweier Sprachgruppen. Das Beispiel des Pfarrers Stefan Singer in Augsdorf/Loga vas und Velden/Vrba* [Konferenzbeitrag]. Dialogisches Erinnern in der Bildungspraxis. Konzepte und Unterrichtsmaterialien für ein transnationales Geschichtsverständnis im Alpen-Adria-Raum, Bundeskanzleramt, Universität Klagenfurt.
- Raffelsberger-Raup, M. (2023, 27.-29. September). *Literarästhetisches Lernen in der Sekundarstufe. Die Begleitung einer Beziehungserfahrung zwischen Leser*in und Text* [Konferenzbeitrag]. Krisen oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen, ÖFDD, Universität Innsbruck.
- Scherling, J. (2023, 14. April). *Globale Zukunftsbilder und Politische Bildung* [Konferenzbeitrag]. Zukunft und Politische Bildung im 3. Jahrtausend, Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung/Arbeitsgruppe Hermeneutische Politikdidaktik, Universität Bamberg, Deutschland.
- Scherling, J. (2023, 15.-16. Juni). *The concept of resistance in critical human rights education – a tool to promote democracy?* [Konferenzbeitrag]. Democracy and Education in Transition, The Finnish Society of History and Philosophy of Education (FSHPE), University of Helsinki, Finland.
- Schmölzer, B. (2022, 6.-7. Oktober). *Climate4Kids – A Gamified App Teaching about Climate Change* [Konferenzbeitrag]. 16th European Conference on Games Based Learning, Lusófona University, Lissabon, Portugal.
- Schmölzer, B. (2022, 4. November). *Climate4Kids: Eine Lern-App für Grundschüler:innen zum Klimawandel* [Konferenzbeitrag]. Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Werkzeugen, Universität Siegen, Deutschland.
- Schmölzer, B. (2023, 11.-14. September). *Climate4Kids – eine Webapplikation zum Klimawandel für 6- bis 10-Jährige* [Konferenzbeitrag]. Frühe naturwissenschaftliche Bildung, GDGP-Tagung, Hamburg, Deutschland.
- Wutti, D. (2022, 24. Oktober). *Mirovna regija Alpe-Jadran v pisani besedi* [Konferenzbeitrag]. Slovenski mediji v Avstriji nekoč in danes. Slovenska matica & Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, Slowenien.
- Wutti, D. (2022, 11. November). *Verschweigen und überleben danach. Das Trauma in kärntner-slowenischer Literatur und Film*. Aneignung und Abstoßung – Geschichte und Erinnerung. Institut für Kulturanalyse, Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung (beide Universität Klagenfurt), Slovenski znanstveni inštitut, Celovec.
- Wutti, D. (2022, 29. November). „*Verschwinden/Izginjanja*“. Dem Verschwinden widerstehen/ Upreti se izginjanju, Katholische Kirche Kärnten.
- Wutti, D. (2022, 20. Dezember). *Volksgruppen – Fenster zur Welt*. Volksgruppen – Fenster zur Welt. ZSO, Hermagoras/Mohorjeva, Klagenfurt.
- Wutti, D. (2023, 19. Januar). „*Verschwinden/Izginjanje*“ [Keynote]. Ausstellungseröffnung „Kärnten/Koroška (un)geteilt“. Universität Klagenfurt.
- Wutti, D. (2023, 24. Januar). *Peršmanova domačija. 25. april 1945* [Keynote]. Peršmanova domačija. 25. april 1945, ZRC SAZU, Ljubljana, Slowenien.
- Wutti, D. (2023, 8.-10. März). *Cumulative and Transgenerational aspects of Trauma and Multilingualism in Literature and Society* [Konferenzbeitrag]. Interdisciplinary Workshop on Language and Trauma. Universität Essen, Deutschland.

- Wutti, D. (2023, 29. März). *Volitve v koroški deželni zbor in Koroški Slovenci* [Keynote].
Volitve v koroški deželni zbor in Koroški Slovenci, Inštitut za narodnostna vprašanja/
Institute for ethnic studies, Ljubljana, Slovenija.
- Wutti, D. (2023, 8. Mai). „*Lebendige Geschichte*“ [Begrüßungsvortrag]. Projekt Lebensspuren.
Eröffnung der Wanderausstellung. PMS, BRG, PH Kärnten.
- Wutti, D. (2023, 1.-3. Juni). Transgenerationale Traumatisierung – *Theorien, Dynamiken und
Konsequenzen* [Konferenzbeitrag]. Die Magie der Gegensätze, 36. Kongress der Österreichischen
Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, AAU Klagenfurt.
- Wutti, D. & Danglmaier, N. (2023, 12.-14. Juni). *Auf dass die Vergangenheit in Zukunft anders werde.
Inklusive und multiperspektivische Zugänge zur Geschichte des Alpen-Adria-Raums*
[Konferenzbeitrag]. Jugend in Migrationsgesellschaften, 23. internationale Konferenz,
Technische Hochschule Köln, Deutschland.
- Wutti, D., Ott, M., Resinger, P. & Chevalier, E. (2023, 22.-24. Juni). *Integration und
Zusammenleben von Menschen in Österreich – Jugendliche kommen zu Wort*
[Konferenzbeitrag]. Jugend in Zeiten von Krisen, Österreichische Jugendforschungs-
tagung 2023, Universität Innsbruck.
- Wutti, D. & Chevalier, E. (2023, 22.-24. Juni). *Inter- und transkulturelle Bildung in mehrsprachigen
Grenzregionen* [Konferenzbeitrag]. Jugend in Zeiten von Krisen, Österreichische Jugendforschungs-
tagung 2023, Universität Innsbruck.
- Wutti, D. & Olip, M. (2023, 27. Juni). *Vor dem Verschwinden/Izginjanje* [Keynote]. Vor dem
Verschwinden/Izginjanje, Klub Koroških Slovencev Maribor, Slowenien.
- Wutti, D. (2023, 6. Juli). *Travma, odpor in prilagajanje* [Keynote]. Predavanja, ZSO, Zveza slovenskih
organizacij & Zveza koroških Partizanov, Klagenfurt.
- Wutti, D. & Danglmaier, N. (2023, 22.-25. August). *May the past be different in future.
Inclusive and multi-perspective pedagogical approaches to the history of Alps-Adriatic region*
[Konferenzbeitrag]. The Value of Diversity in Education and Educational Research. European
Conference on international Education Research (ECER), European
Educational Research Education (EERA), Glasgow, UK.
- Wutti, D. (2023, 22.-23. September). *DERLA Kärnten/Koroška. Digitale Erinnerungs-
pädagogik, Handreichungen und die Analyse räumlicher und ästhetischer Merkmale von
Erinnerungszeichen* [Konferenzbeitrag]. KunstGeschichte(n)? Über die ästhetische
Dimension der Geschichtskultur, Jahrestagung der GDÖ 2023, Universität Graz.

Verzeichnis der Autor:innen

Paul Amann BSc MSc

Digitales Design und Fertigungstechnologien
E-Mail: p.amann@fh-kaernten.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

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Konstanze Edtstadler

Hochschulprofessorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik
an der PH Steiermark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb,
Rechtschreibdidaktik, LRS
E-Mail: konstanze.edtstadler@phst.at

Mag. Dr. Willibald Erlacher

Hochschulprofessor am Institut für Schulentwicklung und Führung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundlagen der Pädagogik, Wissen-
schafts- und Bildungstheorie; Schwerpunkte Fort- und Weiterbildung:
Schulmanagement, Beratung, Coaching
E-Mail: willibald.erlacher@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Irene Gumpold-Hölblinger BSc MSc

Professorin am Institut für Elementar- und Primärpädagogik der PH Steiermark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Elementarpädagogik
E-Mail: irene.gumpold@phst.at

Eva Hartmann BEd MA

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

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Jaksche-Hoffman

Professorin für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion, interkulturelle
und diversitätsbewusste Pädagogik, interpersonale Kommunikation
E-Mail: elisabeth.jaksche-hoffman@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Cornelia Klepp

Hochschulprofessorin für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluierung und Qualitätsmanagement;
Didaktik der Politischen Bildung; fachliche Professionalisierung von Lehrer:innen
in der Politischen Bildung
E-Mail: cornelia.klepp@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isolde Kreis

Hochschulprofessorin am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisforschung und Lesson Study in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
E-Mail: isolde.kreis@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Krienzer MA

Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, Fachbereich Bildungswissenschaften, Kompetenzzentrum Kindliche Entwicklung & Elementare Bildung
E-Mail: daniela.krienzer@pph-augustinum.at

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

Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Medienpädagogik an der PH Kärnten und Universität Paderborn
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: E-Learning, Media Literacy, Multimodalität
E-Mail: gerda.kysela-schiemer@ph-kaernten.ac.at

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Silvia Lasnik PGCE

Professorin für Lebende Fremdsprache Englisch
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychologie des Fremdsprachenerwerbs, Professionsforschung, Fremdsprachendidaktik
E-Mail: silvia.lasnik@ph-kaernten.ac.at

Lea Lugič BSc BA MA

Educational Lab, Kunstraum Lakeside
E-Mail: lugaric@lakeside-scitec.com

Maria Mack MA

Leitung Educational Lab | Projektleitung EIL4MINT
E-Mail: Mack@lakeside-scitec.com

Lea Mittischek Bakk. phil. MA

Professorin am Institut für Elementar- und Primärpädagogik der PH Steiermark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Elementarpädagogik
E-Mail: lea.mittischek@phst.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christina Morgenstern

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

Sen. Scientist Mag.^a Verena Novak-Geiger BA

Professorin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung und an der Abteilung für Allgemeine Psychologie und Kognitionsforschung der Universität Klagenfurt
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Psychologie, Lehr-Lern-Forschung
 E-Mail: Verena.Novak@aau.at

Mag.^a Elisabeth Nuart BA

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

Mag. Dr. Stefan Pasterk

Professor am Institut für Informatikdidaktik der Universität Klagenfurt
 E-Mail: Stefan.Pasterk@aau.at

Priv.-Doz. Mag. Dr. Christian Pichler

Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht; fachliche Professionalisierung von Geschichtslehrer:innen; Aus- und Fortbildung im Bereich Geschichtsdidaktik; Koordination der Lehrer:innenfortbildung im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften
 E-Mail: christian.pichler@ph-kaernten.ac.at

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Gabriele Pließnig BEd

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

Anida Riemer BEd MEd

Professorin am Institut für Elementar- und Primarpädagogik der PH Steiermark
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Rechtschreibdidaktik, Kommunikationsformen verbal/nonverbal
 E-Mail: anida.riemer@phst.at

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut E. Thomas

Hochschulprofessorin 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

Assoc. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Ukowitz

Professorin am Institut für Organisation, Personal und Dienstleistungsmanagement der Universität Klagenfurt

E-Mail: martina.ukowitz@aau.at

Mag. Stefan Ullreich BEd

Berufspädagoge in Mitverwendung am Department für Medienpädagogik und Informationstechnologien sowie im Zentrum für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediendidaktik und -gestaltung, Organisationskommunikation

E-Mail: stefan.ullreich@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Varelja-Gerber

Hochschulprofessorin am Institut für Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarstufe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mathematikdidaktik Primarstufe

E-Mail: andrea.varelja-gerber@ph-kaernten.ac.at

MMag. Dr. Daniel Wutti MSc

Hochschulprofessor für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Inter- & Transkulturelle Bildung, Erinnerungskulturen, gesellschaftliche Heterogenität

E-Mail: daniel.wutti@ph-kaernten.ac.at

Absolventinnen der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Lea Bacher BEd MEd

Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe; Masterstudium für das Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik – Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung“

E-Mail: leabacher@gmx.at

Christina Bräuer BEd MEd

Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe; Masterstudium für das Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik – Förderbereich Sprechen, Sprache, Kommunikation“

E-Mail: christina.braeuer97@gmail.com

Kathrin Lammer BEd MEd

Bachelor- und Masterstudium für das Lehramt Sekundarstufe AB der Unterrichtsfächer Deutsch sowie Psychologie und Philosophie

E-Mail: kathrin.lammer@gmx.at

Julia Diana Franziska Süßenbacher BEd

Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe; Studentin im Masterstudium für das Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik – Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung“

E-Mail: julia.suessenbacher@gmx.at

Selina Winkler BEd

Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe; Studentin im Masterstudium für das Lehramt Primarstufe

E-Mail: selina-winkler@gmx.at

Eva Maria Zechner BEd

Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe; Studentin im Masterstudium für das Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik – Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung“

E-Mail: ezechner@gmx.at



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

