



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE KÄRNTEN
Viktor Frankl Hochschule

Forschungszeit

Forschung an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

und
G

Ausgabe 15
2023 – 2024

Impressum

Medieninhaber

Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule Hubertusstraße
1, Kempfstraße 2-4 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, Kempfstraße 2-4 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

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Buchwald, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Heike Demarle-Meusel,
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
(Vizerektorin für Forschung, Bildungs Kooperationen und Qualitätsmanagement)

Layout

Michael Legath BA

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

Download:

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



ISSN online
ISSN 2072 8722

ISSN Druck
ISSN 2072 8638

Forschungszeit und

Ausgabe 15
2023 – 2024

Forschung an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Viktor Frankl Hochschule

Inhaltsverzeichnis

1 Editorial

3 Forschung im Bereich Fachdidaktik und Fachwissenschaft

- 3 Über-MINT: Überzeugungen von Lehrpersonen über den neuen
Unterrichtsgegenstand MINT an Mittelschulen in Österreich

Roman Brabec, Kathrin Holten

- 11 Mathematik beGreifen mit Lernvideos

Martina Greiler, Tanja Lobnig, Andrea Vareljia-Gerber

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

Isolde Kreis, Christine Prochazka

35 Professionsforschung und Forschung im Bereich Schulentwicklung

- 35 Evaluationsbericht zur Einführungswoche Induktion an der
PH Kärnten im September 2024

Peter Gurmann, Gabriele Pließnig, Angelika Trattinig

- 41 Geschlechtersensible Inhalte in Lehramtsstudien an der
Pädagogischen Hochschule Kärnten
Aktuelle Herausforderungen und erste Denkanstöße zur Umsetzung

Silvia Lasnik

- 49 “But I’m not a Native Speaker” – Self-Perceived Foreign Language Proficiency and Foreign Language Teaching Anxiety among Austrian Primary School Teachers
Silvia Lasnik
- 55 AVIVA und Positive Bildung:
Ein integrativer Ansatz zur praktischen Unterrichtsgestaltung
Gabriele Pließnig
- 63 Lernraum Literacy
Anforderungen und Anregungen eines Lernraumes im Fach Deutsch aus Perspektive der Studierenden
Monika Raffelsberger-Raup, Christine Prochazka
- 70 Online-Evaluation der Pädagogisch-Praktischen Studien 1 bis 3 im Bachelorstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung (WS 2023/24) im Rahmen der kontinuierlichen Evaluation der Pädagogisch-Praktischen Studien am Standort Kärnten
Angelika Trattnig, Karen Ziener
- 83 Die Bedeutung der BWG/FD/PPS-Community für die Umsetzung der Pädagogisch-Praktischen Studien des Bachelor-Lehramtsstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung im Kontext von Bildungsplanung und Qualitätssicherung am Standort Kärnten
Angelika Trattnig

91 Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit

- 91 Naslov raziskovalnega projekta
 Ugotavljanje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje
 jezikov učencev manjšinskega šolstva na Koroškem
 Sabine Buchwald, Eva Hartmann, Daniel Wutti
- 101 Erstsprachenunterricht in Österreich.
 Ein Forum Primar Projekt an
 vier Pädagogischen Hochschulen
 Daniel Wutti, Eva Hartmann, Barbara Schrammel, Katharina Ogri,
 Andrea Bicsar (PH Burgenland)

107 Forschung von Studierenden bzw. Absolvent:innen

- 107 COVID-19: Der Einfluss der Pandemie auf Volksschulkinder
 mit den Lernstörungen Legasthenie und Dyskalkulie
 Sarah Theuermann
- 118 Bewegte Inklusion – Die Umsetzung von Inklusion im
 Sportunterricht der Primarstufe
 Elisabeth Zappe

123 Forschungsprojekte

134 Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter:innen (2023/24)

143 Verzeichnis der Autor:innen

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

herzlich willkommen zur Ausgabe 15 der Forschungszeitung der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. In dieser Ausgabe möchten wir Ihnen nicht nur eine Auswahl aktueller Forschungsergebnisse und (Evaluations-) Projekte unserer Hochschule vorstellen, sondern auch die Bedeutung von Bildung und Wissenschaft in einer sich ständig verändernden Welt hervorheben. Die Herausforderungen, vor denen wir heute stehen, sind vielfältig und komplex. Sie reichen von den Auswirkungen der Digitalisierung auf das Lehren und Lernen bis hin zu den sozialen und emotionalen Bedürfnissen der Schüler:innen.

Die Intention der Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten liegt darin, wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren, die zur Weiterentwicklung von Bildungsprozessen, Lehrmethoden und -materialien sowie zur Qualifizierung von Lehrpersonen und Bildungsexpert:innen beitragen. Die vorliegenden Beiträge zu den Ergebnissen der Mehrsprachigkeitsforschung und der Professionsforschung zeigen, wie dynamisch und vielschichtig die Bildungswissenschaften sind. In Verbindung mit fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studien eröffnet sich ein breites Spektrum an Perspektiven, die ein vertieftes Verständnis von Lehren, Lernen und Kompetenzentwicklung ermöglichen. Diese interdisziplinären Zugänge tragen dazu bei, bildungswissenschaftliche Fragestellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu analysieren und innovative Lösungsansätze hierfür zu entwickeln.

Die Beiträge aus der Evaluationsforschung verfolgen ein klares Ziel: Sie bewerten die Wirksamkeit, Qualität und Effizienz von Bildungskonzepten, -initiativen oder Bildungssystemen. Sie sind das Instrument für eine evidenzbasierte Entscheidungsfindung und unterstützen Stakeholder wie Lehrpersonen, Schulleitungen oder Institutionen bei der Umsetzung von Optimierungsmaßnahmen.

Ein herzliches Dankeschön gilt den Autorinnen und Autoren, die mit ihrem Engagement und ihrer Expertise dazu beitragen, dass diese Forschungszeitung ein wertvolles Medium für den Austausch von Ideen und Erkenntnissen ist. Ihre Leidenschaft für Forschung und wissenschaftsbasierte Lehre ist ansteckend und motiviert uns alle, neugierig zu bleiben und den Dialog zu suchen.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

Mit besten Grüßen

Dagmar Unterköfler-Klatzer

Forschung im Bereich Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Über-MINT: Überzeugungen von Lehrpersonen über den neuen Unterrichtsgegenstand MINT an Mittelschulen in Österreich

Roman Brabec, Kathrin Holten

Das in diesem Beitrag beschriebene Projekt „Über-MINT“ (Überzeugungen von Lehrpersonen über den Unterrichtsgegenstand MINT an Mittelschulen in Österreich) steht in Zusammenhang mit dem Schulversuch MINT-Mittelschule, der von IMST „Innovationen machen Schulen top“ begleitet wird.

Projektbeschreibung

Das Projekt Über-MINT

Das Projekt Über-MINT wird seit Herbst 2024 von den beiden Autor:innen dieses Beitrags durchgeführt, um die Entwicklungsarbeit in IMST-Arbeitspaket zwei in Bezug auf die zu entwickelnden Unterrichtsmaterialien und die zu beschreibende MINT-Didaktik zu bereichern. Beide Autor:innen sind in die Arbeit des Arbeitspakets eingebunden und möchten die Vorstellungen von MINT der Akteur:innen im Bildungsbereich in die Entwicklungsarbeit des Arbeitspakets zwei einfließen lassen, um die dort entstehenden Angebote wie Unterrichtsmaterialien, Fortbildungsveranstaltungen oder Handreichungen zu bestimmten fachlichen oder didaktischen Themen adressatengerecht aufbereiten zu können.

Der Schulversuch MINT-Mittelschule

Der Schulversuch MINT-Mittelschule, der im Schuljahr 2022/2023 an 57 ausgewählten österreichischen Mittelschulen initiiert wurde, verfolgt das Ziel, Schüler:innen eine vertiefte und fächerübergreifende Ausbildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) zu bieten. Durch den fächerübergreifenden projektorientierten Ansatz sollen nicht nur Problemlösekompetenzen und das naturwissenschaftlich-technische Verständnis gefördert, sondern auch verantwortungsbewusstes Handeln sowie kritisches Denken der Lernenden nachhaltig gestärkt werden (IMST, 2023). Für den neu eingeführten Unterrichtsgegenstand MINT wurde ein eigener interdisziplinärer und kompetenzorientierter Lehrplan (BMBWF, 2021) entwickelt. Um den Schüler:innen einen kontinuierlichen Wissenszuwachs aufbauend auf dem in den Bezugsdisziplinen erworbenen Grundlagenwissen zu ermöglichen, wurde die Stunden-tafel der MINT-Pilotschulen um elf zusätzliche Wochenstunden, verteilt auf die

fünfte bis achte Schulstufe, erweitert. Der Unterricht wird offen, handlungsorientiert sowie fächerübergreifend gestaltet und durch alltagsnahe und kreative Zugänge vertieft. Praktische Übungen, Experimente und Exkursionen sowie längerfristige Kooperationen mit Betrieben, Bildungseinrichtungen und außerschulischen Lernorten erweitern die Lernräume der Schüler:innen (IMST, 2023). Durch die Teilnahme an MINT-Tagen, Wettbewerben und Aktionstagen – wie beispielsweise der MINT-Messe „Zeigen, was wir können!“ in Kärnten organisiert durch das Verbundmodell Praxismittelschule (PMS) der Pädagogischen Hochschule Kärnten & BIKO mach MINT (Educational Lab, 2024) – wird es den Schüler:innen ermöglicht, ihre Kompetenzen auch außerhalb des schulischen Rahmens zu präsentieren und weiterzuentwickeln. Im Unterrichtsgegenstand MINT, der auf den beiden zentralen Säulen der 21st Century Skills (Die deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030, 2020) und den Sustainable Development Goals (United Nations, 2023) basiert, spielt eine geschlechterreflexive und inklusive Didaktik eine Schlüsselrolle. Sie fördert die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich MINT bei Schüler:innen, unabhängig von Geschlecht, Umgangssprache oder individuellen Begabungen und Talenten. Der Schulversuch erstreckt sich über einen Zeitraum von sechs Jahren und wird von der österreichweiten Bildungsinitiative „Innovationen machen Schulen top!“ (IMST) kontinuierlich evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Die Unterstützung erfolgt in drei Arbeitspaketen: Begleitung und Vernetzung (AP 1), Materialentwicklung und Didaktik (AP 2) sowie Evaluation und Begleitforschung (AP 3) (IMST, 2023). IMST wird vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt und von der Pädagogischen Hochschule Kärnten koordiniert und überwiegend aus den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanziert.

Forschungsinteresse

Die vorläufigen Ergebnisse der ersten Erhebung des Projektes Über-MINT beziehen sich auf die Forschungsfrage: „Welche Überzeugungen äußern Lehrpersonen in Zusammenhang mit dem neuen Unterrichtsgegenstand MINT an Mittelschulen in Österreich?“. Eine Überzeugung ist eine „feste, unerschütterliche (durch Nachprüfen eines Sachverhalts, durch Erfahrung gewonnene) Meinung“ (Munzinger Online/Duden, 2019). In der Mathematikdidaktik – unter den beteiligten MINT-Disziplinen ist sie die älteste Fachdidaktik – werden Einstellungen zur Mathematik bereits seit Jahrzehnten unter Schlagworten wie Auffassungen von Mathematik (Grigutsch et al., 1998), mathematisches Weltbild oder Beliefs beschrieben. Bis heute ist dieser Bereich der mathematikdidaktischen Forschung aktiv. Beispielsweise gibt es einen eigenen Arbeitskreis zum Thema namens „Affekt, Motivation und Beliefs“ bei der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, der größten deutschsprachigen Vereinigung von Mathematikdidaktiker:innen. Im Rahmen der Begründung einer MINT-Didaktik besteht das Erkenntnisinteresse, verschiedene Auffassungen von MINT nach dem Vorbild der mathematikdidaktischen Beliefsforschung zu beschreiben. Die hier vorgestellte explorative Studie soll zunächst überblicksartig die Erfahrungen der MINT-Lehrpersonen mit dem Unterrichtsgegenstand MINT darstellen, indem die geäußerten Überzeugungen zusammengefasst und induktiv kategorisiert werden. An dieses Kategoriensystem anknüpfend können zukünftig weitere Studien geplant und durchgeführt werden, die zur Beschreibung eines Sets an Auffassungen von MINT von verschiedenen agierenden Personen im Bildungsbereich beitragen. Neben Lehrpersonen gehören beispielsweise Schüler:innen, Schulverwaltungspersonen und Fortbilder:in-

nen zur genannten Personengruppe. Es wird angenommen, dass das Beliefsystem von Lehrer:innen und Schüler:innen einen starken Einfluss auf den Schulerfolg in MINT-Fächern hat. Auch angehende MINT-Fachkräfte und Arbeitgeber:innen in Ausbildungsbetrieben scheinen eine interessante Zielgruppe für Forschung zu MINT-Beliefs zu sein. Besitzen MINT-affine Personen ein ähnliches Beliefsystem MINT, kann durch frühe Förderung und Ermöglichung der Entwicklung entsprechender Auffassungen vielleicht dem Fachkräftemangel entgegengewirkt werden, so eine weitere Annahme.

Zur Identifizierung verschiedener Sets an Auffassungen von MINT werden zukünftig einzelne Lehrpersonen, die im Rahmen der Materialentwicklung eigeninitiativ den Kontakt zu den Projektverantwortlichen suchen, in ihrem MINT-Unterricht wiederholt kurzzeitig intensiv begleitet. Es entsteht derzeit ein Interviewleitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Betreffende MINT-Stunden werden nach Möglichkeit videografiert oder alternativ über einen Beobachtungsbogen dokumentiert. An ausgewählten Impulsen aus den Stunden reflektieren die Lehrpersonen mittels eines Orientierungsrahmens (Helmerich & Hoffart, 2018) ihren eigenen Unterricht zeitnah nach der Durchführung. Diese Reflexionssitzungen werden ebenfalls dokumentiert. Die Datenanalyse erfolgt qualitativ mit der Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 2010). Das übergreifende Erkenntnisinteresse widmet sich dem Umstand, dass Lehrpersonen den neuen Unterrichtsgegenstand MINT unterrichten, ohne darin ausgebildet zu sein. Es wurde zudem ein Online-Fragebogen (Abb. 1) mit größtenteils offenem Antwortformat erstellt, der Gegenstand dieses Beitrags ist. Diese breitere Befragung soll fortan jährlich beim Frühjahrstreffen der Fachgruppe MINT angeboten werden und dient der Triangulation (Flick, 2010).

Studiendesign und Methode

Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer der ersten Version des Fragebogens beträgt 20 Minuten. Die Fragen sind in verschiedene Abschnitte gegliedert. Die beiden Fragengruppen „Das IMST-Programm“ und „Rückmeldung“ leisten zu dem oben beschriebenen Erkenntnisinteresse keinen Beitrag und bleiben daher in dieser Veröffentlichung unberücksichtigt. Die Fragengruppe „Persönliche Angaben“ wird statistisch ausgewertet. In die Antworten auf Fragen zwei und sieben wird im Anschluss daran ein erster Einblick gegeben. Für die im Rahmen dieses Beitrags interessante Forschungsfrage „Welche Überzeugungen äußern Lehrpersonen in Zusammenhang mit dem neuen Unterrichtsgegenstand MINT an Mittelschulen in Österreich?“ sind die offenen Antworten zu Fragen zwei bis acht nur von Lehrpersonen relevant. Unter den Teilnehmenden gehören zwei nicht zur genannten Personengruppe. Daher bleiben ihre Fragebögen bei der Kategorisierung zunächst unberücksichtigt und es werden nur die Antworten von Lehrpersonen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags ist nach Paraphrasierung der Antworten bereits eine erste Codierung durch die Autorin erfolgt. Ankerbeispiele sind definiert und können in einem nächsten Schritt durch den Autor zur Analyse der Daten genutzt werden. Zu diesem Zeitpunkt kann noch keine Aussage zur Qualität des Erhebungsinstruments getätigt werden. Da bisher nur eine Person mit den qualitativen Daten gearbeitet hat, kann auch keine Inter-coder-Reliabilität genannt werden, die gewisse Rückschlüsse auf die Qualität des Analyseinstruments zulassen könnte. Daher ist es möglich, dass der vorliegende Fragebogen (Abb. 1) für Folgebefragungen noch angepasst wird.

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

Datenschutzerklärung 1. Ich bin mit der Erhebung, Speicherung und Nutzung meiner Daten wie oben beschrieben einverstanden. (ja/nein)	Das IMST Programm 10. Was gefällt Ihnen/dir am IMST-Programm besonders gut? (Text) 11. Was würden Sie/würdest du als verantwortliche Person bei IMST anders machen? Bitte geben Sie/gib einen Verbesserungsvorschlag. (Text)
MINT allgemein 2. Was ist MINT? (Text) 3. Was ist MINT für dich/Sie? (Text)	Persönliche Angaben 12. Zu welcher Personengruppe zählen Sie sich/ zählst du dich? (Einzelauswahl) 13. In welchen Fächern sind Sie/bist du geprüft? (Text) 14. Über wie viele Jahre Unterrichtserfahrung verfügen Sie/verfügst du? (Text) 15. Seit wann unterrichten Sie/unterrichtest du das Fach MINT an einer MINT-Mittelschule? (Text)
Der Unterrichtsgegenstand MINT 4. Was hat der Unterrichtsgegenstand MINT mit den einzelnen MINT-Disziplinen gemeinsam? (Text) 5. Was unterscheidet den Unterrichtsgegenstand MINT von anderen Disziplinen? (Text) 6. Was macht guten MINT-Unterricht aus? (Text)	Rückmeldung 16. Falls Sie/du kontaktiert werden möchten/ möchtest, um Materialien und/oder die Begleitung des Schulversuchs durch IMST zu evaluieren, können Sie/kannst du im Folgenden Ihre/deine Kontaktdaten (Name und E-Mail oder Telefonnummer) hinterlassen. (Text) 17. Möchten Sie/möchtest du uns sonst noch etwas mitteilen? Hier gibt es die Gelegenheit dazu. (Text)
MINT unterrichten 7. Was macht eine gute MINT-Lehrperson aus? (Text) 8. Wie bereiten Sie/bereitest du MINT-Unterricht vor? (Text) 9. Welche Erfahrungen mit den Unterrichtsmaterialien von der IMST-Website haben Sie/hast du bisher machen können? (Text)	

Die Befragung erfolgte am 20. September 2024 im Rahmen des Treffens der Fachgruppe MINT während des Fachdidaktiktages des IMST-Kongresses in Linz und soll in den folgenden Jahren wiederholt werden. Insgesamt nahmen 28 Personen an der Zusammenkunft der Fachgruppe MINT teil, wobei der Großteil der Teilnehmenden an MINT-Mittelschulen beschäftigt ist. Darüber hinaus waren Vertreter:innen aus dem Bereich des Schulqualitätsmanagements sowie MINT-interessierte Lehrpersonen aus Hochschulen und Universitäten anwesend. Den Teilnehmer:innen wurde während der Veranstaltung ein QR-Code ausgehändigt, der sie zur freiwilligen Onlinebefragung führte.

Bereits am Tag der Veranstaltung gingen elf Rückmeldungen ein, von denen acht Personen ihre Einwilligung zur Speicherung der Daten gaben und drei Personen die Umfrage nach der Datenschutzerklärung beendeten. Im Rahmen der Aussendung des Protokolls zum Treffen der Fachgruppe MINT, welche eine Woche später erfolgte, wurde der Link erneut übermittelt, verbunden mit einem nochmaligen Aufruf zur Teilnahme an der Befragung. Dies führte zu sechs weiteren Rückmeldungen, die am 01., 03. und 22. Oktober 2024 eingingen. Auch hier beendete eine Person die Umfrage nach der Datenschutzerklärung, so dass nun insgesamt 13 ausgefüllte Fragebögen vorliegen.

Darstellung der Antworten aus der Fragengruppe „Persönliche Angaben“

Ein erster Blick in den
Fragebogen
(vorläufige Ergebnisse)

Von 13 befragten Personen haben zwei keine Angabe über geprüfte Fächer gemacht. Eine Person gab an, in kaufmännischen Fächern geprüft zu sein. Die übrigen zehn Befragten haben zwischen zwei und vier Fächer angegeben. Sieben Personen haben Mathematik studiert, vier davon in Kombination mit Physik. Zwei dieser Lehrkräfte besitzen darüber hinaus eine Lehrbefugnis in jeweils zwei weiteren Fächern, wie Technik & Design und Chemie, beziehungsweise Chemie und Geometrisches Zeichnen. Drei der Befragten, die in Mathematik geprüft sind, gaben Musikerziehung, Geometrisches Zeichnen oder Technik & Design als Zweitfach an. Zudem verfügt eine Lehrperson mit der Fächerkombination Mathematik und Technik & Design auch in Informatik und Bewegung und Sport über eine Lehrbefugnis. Zwei der befragten Personen gaben an, in Geografie und Wirtschaftskunde geprüft zu sein; eine davon in Kombination mit Deutsch und die andere mit Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Diese zwei Personen sind somit in keiner der MINT-Disziplinen geprüft. Eine Lehrperson ist in den Fächern Physik und Biologie geprüft. Obwohl Lehrpersonen in den Sekundarstufen in Österreich in der Regel in mindestens zwei Fächern geprüft sind und mindestens zwei Fächer angegeben wurden, ist nicht auszuschließen, dass manche der befragten Personen aufgrund des Kontextes der Veranstaltung und der Befragung nur ihre geprüften MINT-Fächer angegeben haben.

Abbildung 2 bietet eine Übersicht über die Unterrichtserfahrung der 13 befragten Personen, dargestellt in Jahren. Die Verteilung zeigt eine breite Streuung der beruflichen Praxis. Zwei der Befragten verfügen über weniger als fünf Jahre Unterrichtserfahrung, was auf Junglehrer:innen hinweist. Der größte Anteil der Lehrkräfte, nämlich jeweils vier Personen, liegt in den Erfahrungsbereichen von fünf bis 19 Jahren sowie 20 bis 34 Jahren. Dies deutet darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten über eine solide bis fortgeschrittene Berufserfahrung verfügt. Nur eine Lehrperson kann auf eine Unterrichtstätigkeit von über 34 Jahren zurückblicken, was auf eine hohe Langzeitexpertise schließen lässt. Zwei Personen haben keine Angaben zu ihrer Unterrichtserfahrung gemacht. Abbildung 2 zeigt eine ausgewogene Verteilung der befragten Lehrpersonen in Bezug auf ihre Unterrichtserfahrung.

Abbildung 2: Unterrichtserfahrung der 13 befragten Personen in Jahren

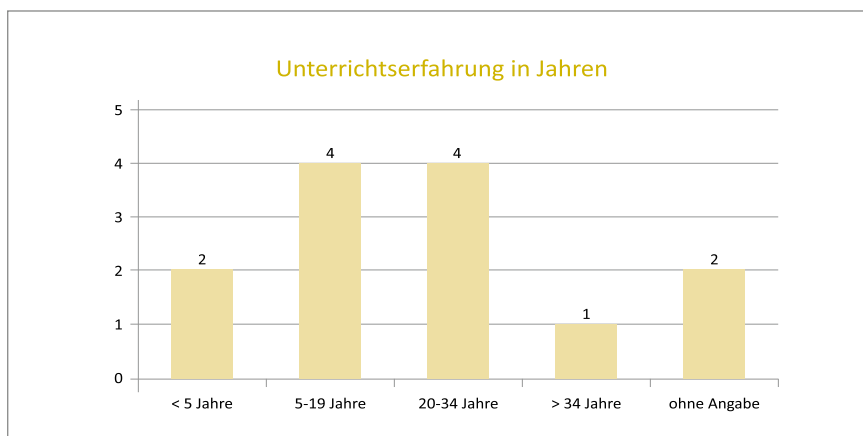
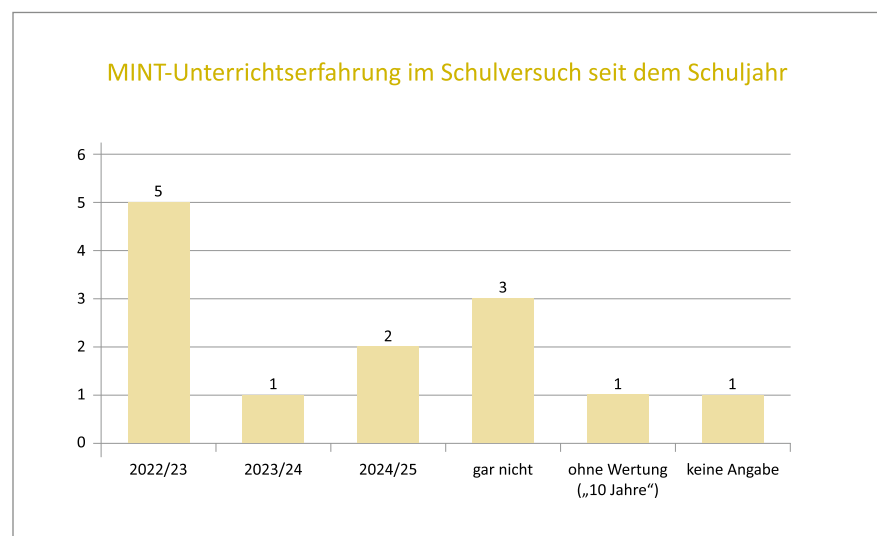


Abbildung 3 zeigt die Unterrichtserfahrung der befragten Personen im neuen Unterrichtsgegenstand MINT an einer der 57 MINT-Mittelschulen. Fünf Lehrkräfte sind seit Beginn des Schulversuchs im Schuljahr 2022/23 in einer MINT-Klasse tätig. Eine Lehrperson befindet sich im zweiten Jahr des Schulversuchs, während zwei Lehrpersonen seit dem aktuellen Schuljahr MINT unterrichten. Darüber hinaus geben drei Personen an, keine Erfahrung im MINT-Unterricht gesammelt zu haben. Eine Lehrkraft machte die Angabe: „Über 10 Jahre als unverbindliche Übung“ (ID 9), was darauf hindeutet, dass sie langjährige Erfahrung im Bereich eines schulautonom festgelegten Wahlpflichtfachs MINT erworben hat. Da die Angabe jedoch nicht dem neuen Unterrichtsfach MINT zugeordnet werden kann, wurde sie nicht gewertet. Eine der befragten Personen machte keine Angaben.

Insgesamt zeigt die Verteilung der Unterrichtserfahrung (Abb. 2) und der Erfahrung im neuen Unterrichtsgegenstand MINT an einer der Versuchsschulen (Abb. 3) eine Mischung aus Lehrkräften mit unterschiedlichen Erfahrungsniveaus. Ein Großteil der Lehrpersonen verfügt jedoch bereits über mehrere Jahre praktische Erfahrung im neuen Unterrichtsgegenstand. Dies spiegelt eine Mischung aus jüngeren, erfahrenen und sehr erfahrenen Lehrpersonen wider, was für eine Vielfalt an Perspektiven und pädagogischen Ansätzen in der Fachgruppe MINT spricht.

Abbildung 3: Unterrichtserfahrung der 13 befragten Personen im neuen Unterrichtsgegenstand MINT an einer MINT-Mittelschule



Darstellung exemplarischer Antworten aus der Fragengruppe „MINT allgemein“

Den offenen Antworten zur Frage „2. Was ist MINT?“ konnten beim ersten Analysedurchgang durch die Autorin vier Codes zu MINT allgemein, zwei Codes aus dem Bereich MINT in der Schule und bei einer Antwort drei Codes zum Bereich MINT lernen zugeordnet werden, die im Folgenden dargestellt werden. Fünf der 13 befragten Personen antworteten auf die Frage mit Aufschlüsselung des Akronym MINT. Das Ankerbeispiel für diesen Code lautet: „Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik“ (ID 17, Akronym MINT, Pos. 8). Drei der befragten Personen gaben eine Antwort, die dem Code Vernetzung/Verbindung der Ein-

zeldisziplinen zugeordnet werden konnte. Das Ankerbeispiel lautet „Verbindung von Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik“ (ID 18, Vernetzung/Verbindung der Einzeldisziplinen, Pos. 8). Der dritte Code mit dem Ankerbeispiel „Problemlösen durch vernetztes Denken“ (ID 09, interdisziplinäres Problemlösen, Pos. 8) lautet interdisziplinäres Problemlösen und wurde einmal in der zweiten Frage zugeordnet. Zweimal wurde bei den Antworten auf die zweite Frage der Code Alltags- und Lebensweltbezug zugeordnet.

Das passende Ankerbeispiel lautet: „Alltag, MINT steckt in allem, was uns umgibt“ (ID 11, Alltags- und Lebensweltbezug, Pos. 8). Bei einem der Codes aus dem Bereich MINT in der Schule besteht eine inhaltliche Nähe zum allgemeinen Code Vernetzung/Verbindung der Einzeldisziplinen. Es handelt sich um den Code Summe der Fachdisziplinen mit dem Ankerbeispiel: „Ein Versuch, [...] Themen, die in mehreren Disziplinen beheimatet sind, auch so zu behandeln“ (ID 07, Summe der Fachdisziplinen, Pos. 8), der einmal bei der zweiten Frage zugeordnet wurde. Hier geht es eindeutig um das Schulfach MINT und nicht um MINT im Allgemeinen. Eine Person antwortete mit dem Begriff „Unterrichtsgegenstand“ (ID 05, Unterrichtsgegenstand, Pos. 8), was als Code übernommen wurde.

Der Bereich MINT lernen beinhaltet drei weitere Codes bei der zweiten Frage, die alle aus der Antwort „Forschendes, alltagsbezogenes, praxisbezogenes, lebensnahes, schülerzentriertes Lernen“ (ID 08, Pos. 8) stammen. Es sind die Codes Forschendes Lernen/PBL, Praxisbezug und Lernendenzentrierung mit den Ankerbeispielen „problem based learning“ (ID 17, Forschendes Lernen/PBL, Pos. 10), „Die Verknüpfung von alltäglichen praktischen Anwendungen“ (ID 06, Praxisbezug, Pos. 24) und „schülerzentriertes Lernen“ (ID 08, Lernendenzentrierung, Pos. 8).

Darstellung exemplarischer Antworten aus der Fragengruppe „MINT unterrichten“

Den offenen Antworten zur Frage „7. Was macht eine gute MINT-Lehrperson aus?“ wurden insgesamt 22 Codes zugeordnet (Tab.1). Vier der elf befragten Lehrpersonen gaben an, dass Offenheit eine Eigenschaft guter MINT-Lehrpersonen sei (ID 11, ID 13, ID 14 und ID 18). Dies ist der am häufigsten auftretende Code bei dieser Frage. Die Bereitschaft, über den eigenen Tellerrand zu blicken (ID 05 und ID 09), und Mut (ID 07 und ID 11), aber auch Neugier (ID 09) und Interesse (ID 07 und ID 09) scheinen in diesem Zusammenhang ebenfalls relevante Eigenschaften zu sein.

Generell scheint Freude/Begeisterung/Motivation der Lehrperson am Unterricht/Gegenstand (ID 06, ID 11 und ID 12) mit drei Nennungen eine gute Voraussetzung für guten MINT-Unterricht zu sein. Ein weiteres interessantes Code-Cluster, das in Frage sieben auftritt, ist die fachliche Eignung der Lehrperson. Es treten die Codes Fachkompetenz (ID 09 und ID 11), Fachdidaktik (ID 08 und ID 11), Grundwissen in mehreren Einzeldisziplinen haben (ID 14 und ID 17) und Fragen beantworten können (ID 17) auf. Letztgenannter Code scheint interessant, da die Vorstellung, auf Fragen von Schüler:innen antworten können zu müssen, häufig Studierende haben. Die Person mit der ID 17 hat angegeben, Lehrperson an einer MINT-Mittelschule zu sein. Über ihre Unterrichtserfahrung macht sie jedoch keine Angaben. Auch den Code Erfahrung (ID 6 und ID 08) wird zum Cluster fachliche Eignung hinzugezählt.

Tabelle 1: Übersicht über die Codes mit der Häufigkeit des Auftretens bei den Antworten der elf Befragten zur Frage: „Was macht eine gute MINT-Lehrperson aus?“

Code	Häufigkeit	Ankerbeispiel
Offenheit	4	„Offenheit gegenüber Neuem“ (ID 14, Pos. 14)
Mut	2	„Mut (neue Wege zu beschreiten, Fehler zu machen)“ (ID 07, Pos. 14)
Bereitschaft über den eigenen Tellerrand zu blicken/kein Fachegoismus	2	„kein Fachegoismus“ (ID 09, Pos. 14)
Neugierig sein	1	„NEUGIER“ (ID 09, Pos. 14)
Flexibilität	1	„Flexibilität“ (ID 12, Pos. 14)
Teamarbeit	2	„Offen für Teamarbeit“ (ID 09, Pos. 14)
Freude/Begeisterung/Motivation der Lehrperson am Unterricht/Gegenstand	3	„Spaß an der Arbeit“ (ID 06, Pos. 14)
Interesse haben	2	„Interesse an neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen u Methoden“ (ID 09, Pos. 14)
Interesse (für MINT) wecken/motivieren	1	„Begeisterung für den MINT-Bereich wecken“ (ID 17, Pos. 10)
Fachkompetenz	2	„Fachkompetenz“ (ID 09, Pos. 14)
Fachdidaktik	2	„auf Basis der Fachdidaktik“ (ID 08, Pos. 14)
Grundwissen in mehreren Einzeldisziplinen haben	2	„Grundwissen in mehreren MINT-Disziplinen“ (ID 17, Pos. 14)
Fragen beantworten	1	„kann Fragen beantworten“ (ID 17, Pos. 14)
Erfahrung	2	„Praxiserfahrung“ (ID 06, Pos. 14)
Lernräume schaffen	1	„Schüler:innen haben Zeit (zum Experimentieren, Forschen, Hinterfragen, Verstehen)“ (ID 11, Pos. 25)
(interdisziplinäre) Projektarbeit	1	„tolle Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen durchführen“ (ID 13, Pos. 20)
Feedbackkultur	1	„Feedbackkultur“ (ID 09, Pos. 14)
Technikaffinität	1	„Technik Affinität“ (ID 12, Pos. 14)
Durchhaltevermögen (Strukturen)	1	„Durchhaltevermögen in Bezug auf Kampf mit Strukturen“ (ID 07, Pos. 14)
Durchsetzungsvermögen	1	„Durchsetzungsvermögen“ (ID 06, Pos. 14)
Fehlerkultur	1	„Fehlerkultur“ (ID 09, Pos. 14)
Reflexion	1	„Reflexion“ (ID 11, Pos. 14)

Abschließend zu nennen sind noch die Codes Teamarbeit (ID 09 und ID 13), (interdisziplinäre) Projektarbeit (ID 13), Feedbackkultur (ID 09), Fehlerkultur (ID 09) und Lernräume schaffen (ID 18) als Attribute, die die Art des Unterrichtens guter MINT-Lehrpersonen beschreiben.

Geplante Dauer/Ausblick

Das hier beschriebene Projekt Über-MINT soll die gesamte Laufzeit des Schulversuchs MINT-Mittelschule überdauern. Hierzu soll zum einen der vorgestellte Fragebogen jährlich auf einem der beiden Treffen der Fachgruppe MINT eingesetzt werden. Zum anderen wird Kontakt zu den Lehrpersonen aufgenommen, die Ihre Daten bei Frage 16 in der Fragengruppe „Rückmeldung“ hinterlassen haben. Ihr MINT-Un-

terrichtet wird, wie im Abschnitt Studiendesign und Methode beschrieben, begleitet. Es wird zudem über eine Kooperation mit IMST Arbeitsgruppe drei nachgedacht, um mehr über die Vorstellungen der Schüler:innen zu erfahren. Der Schulversuch MINT-Mittelschule läuft über einen Zeitraum von sechs Jahren (IMST, 2023).

Die beiden Autor:innen bedanken sich bei IMST und insbesondere bei den Verantwortlichen der beiden Arbeitspakete eins „Begleitung und Vernetzung“ und drei „Evaluation und Begleitforschung“ dafür, dass die erste Erhebung des Projektes Über-MINT im Rahmen des jährlichen IMST-Kongresses beim Treffen der Fachgruppe MINT stattfinden durfte.

Kooperationen/Danksagung

Literatur

- BMBWF. (2021). *Lehrplan für MINT*. https://cloud-8.edupage.org/cloud/Lehrplan_MINT.pdf?z%3AhdN6vbGf7oflsxQNVGJav%2BH4WnvnVYqIBO9yaATilQKRyIJN36GeM7VJE7bF0rpU
- Die deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 (Hrsg.). (2020). *OECD Lernkompass 2030: Rahmenkonzept des Lernens*. Bertelsmann Stiftung; Deutsche Telekom Stiftung; Education Y e.V.; Global Goals Curriculum e.V.; Siemens Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Educational Lab. (2024). *MINT-Messe*. <https://www.educational-lab.at/aktuelles/mint-messe-2024-schuelerinnen-zeigen-ihre-forschungstalente/>
- Flick, U. (2010). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 278–289). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grigutsch, S., Raatz, U. & Törner, G. (1998). Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 19(1), 3–45.
- Helmerich, M. & Hoffart, E. (2018). Reflektieren als aktivierendes Element in der Mathematiklehrerbildung. In R. Möller & R. Vogel (Hrsg.), *Innovative Konzepte für die Grundschullehrer: Ausbildung im Fach Mathematik* (S. 219–233). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- IMST. (2023). *MINT-Mittelschulen*. <https://www.imst.ac.at/unsere-ziele/>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Munzinger Online/Duden. (2019). *Deutsches Universalwörterbuch*. Bibliographisches Institut GmbH. <https://www.munzinger.de/search/query?query.id=query-duden>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie (Unveränd. Nachdr.). Beltz.
- United Nations. (2023). *Take Action for the Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

Mathematik beGreifen mit Lernvideos

Martina Greiler, Tanja Lobnig, Andrea Varelija-Gerber

Dieses wissenschaftsbasierte Entwicklungsprojekt verbindet Theorie und Praxis. Unter fachlicher und fachdidaktischer Begleitung werden Lernvideos für den Mathematikunterricht in der Volksschule entwickelt und evaluiert. Ziel ist es, dass die Kinder durch den gezielten Einsatz von Lernvideos ein Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den Maßeinheiten in den Größenbereichen Länge, Gewicht

Projektbeschreibung – theoretischer Hintergrund

(Masse), Geld(werte) und Flächeninhalt anhand konkreter Materialhandlungen entwickeln. Der folgende Abschnitt beleuchtet die theoretischen Grundlagen, die sowohl den Einsatz von Lernvideos im Unterricht als auch die fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Thema Umrechnen von Maßeinheiten umfassen.

Einsatz von Lernvideos im Unterricht

Der Einsatz von Lernvideos im Mathematikunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, den Lernprozess der Schüler:innen zu fördern (Hoffart & Schneider, 2022). Evangelou (2023) gibt einen umfassenden Überblick über Forschungsergebnisse zu Vorteilen, Nachteilen und Merkmalen effektiver Lernvideos. Ein wesentlicher Vorteil des Einsatzes im Mathematikunterricht liegt in der Visualisierung mathematischer Konzepte. Durch anschauliche Darstellungen kann das Verständnis der Lernenden deutlich verbessert werden (Evangelou, 2023). Zudem bieten Lernvideos eine hohe Flexibilität: Schüler:innen können die Inhalte nach Bedarf pausieren, wiederholen oder in ihrem eigenen Tempo bearbeiten. Diese Individualisierbarkeit schafft eine Lernumgebung, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird. Zusätzlich können Lernvideos das Interesse der Schüler:innen wecken und ihre Aufmerksamkeit gezielt lenken (Evangelou, 2023).

Trotz der Vorteile gibt es auch Herausforderungen und Grenzen beim Einsatz von Lernvideos im Mathematikunterricht. Ein zentraler Kritikpunkt ist, dass das Betrachten von Videos oft eine passive Tätigkeit darstellt, die wenig aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff erfordert. Darüber hinaus hängt der Erfolg von Lernvideos entscheidend von ihrer didaktischen Qualität ab. Viele im Internet verfügbare Lernvideos weisen didaktische Mängel auf, vermitteln nur oberflächliches Wissen oder beschränken sich auf rezeptartige Anleitungen (Römer & Nührenbörger, 2018).

Um die Wirksamkeit von Lernvideos im Mathematikunterricht zu erhöhen, sollten bestimmte Kriterien bei der Auswahl und Erstellung berücksichtigt werden. Ein wichtiger Aspekt ist die Länge der Videos. Evangelou (2023) empfiehlt: „Be short – between 3 and 6 minutes“, da kurze Videos die Aufmerksamkeit der Lernenden besser halten und flexibel in den Unterricht integriert werden können. Darüber hinaus sollten die Videos eng mit dem Lehrplan verknüpft sein und von ergänzenden Materialien begleitet werden, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und selbstständiges Arbeiten zu fördern. Wolf und Kulgemeyer (2021) betonen, dass Lernvideos allein nicht automatisch lernwirksam sind, sondern sinnvoll in den Unterricht integriert werden müssen. Wichtig ist auch, dass die Lernvideos auf die Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Zielgruppe abgestimmt sind und positive Emotionen wecken, um die Lernmotivation zu steigern. Insgesamt bieten Lernvideos ein enormes Potenzial, das durch eine didaktisch reflektierte Gestaltung und den gezielten Einsatz im Unterricht optimal ausgeschöpft werden kann.

Beziehungen zwischen Maßeinheiten

Die Vermittlung von Beziehungen zwischen Maßeinheiten stellt einen zentralen Bestandteil des Mathematikunterrichts der Volksschule dar (Lehrplan der Volksschule, 2023/BGBl. II Nr. 1/2023). Damit Schüler:innen von einer Einheit in eine

kleinere oder größere umrechnen können, müssen sie die Beziehungen zwischen den Maßeinheiten kennen. Dabei geht es nicht um formale Umrechnungsübungen, sondern um die Entwicklung eines „lebendigen Verständnisses der Zusammenhänge“, das auch bei der Bearbeitung alltäglicher Anforderungen hilft (Franke & Ruwisch, 2010).

Ein zentrales Konzept dabei ist die Vorstellung, dass Umrechnungen als Verfeinern oder Vergrößern von Maßeinheiten betrachtet werden können: Beim Wechsel zu einer kleineren Einheit wird verfeinert, was bedeutet, dass mehr Einheiten benötigt werden; beim Wechsel zu einer größeren Einheit wird vergrößert, was entsprechend weniger Einheiten erfordert. Diese Einsicht lässt sich durch praktische Messübungen fördern, bei denen Größen mit verschiedenen Einheiten gemessen werden (Gaidoschik, 2024).

Ein weiteres wesentliches Element ist das Verständnis der dezimalen Struktur des metrischen Systems, die eng mit dem Stellenwertsystem verknüpft ist. Da die Größenbereiche im metrischen System dezimal aufgebaut sind, lassen sich die weiteren Einheiten direkt aus der Basiseinheit durch Multiplikation oder Division mit Zehnerpotenzen ableiten. Diese Struktur ermöglicht eine sinnvolle Verknüpfung mit der Logik des dezimalen Stellenwertsystems. So können Stellenwerttafeln verwendet werden, um den Zusammenhang zwischen Dezimalstellen und Maßeinheiten zu veranschaulichen. Wenn die Beziehungen zwischen den Spalten einer Stellenwerttafel klar sind (z. B. ein Zehner ist zehnmal so viel wie ein Einer), fördern Maßeinheitentabellen in ähnlicher Weise das Verständnis der Beziehungen zwischen dezimalen Maßeinheiten (Gaidoschik, 2024).

Das Entwicklungsprojekt **„Mathematik beGreifen mit Lernvideos“** konzentriert sich auf die Entwicklung, Integration und Evaluation von Lernvideos für den Mathematikunterricht in der Volksschule. In den zentralen Fragestellungen werden sowohl der aktuelle Stand der Forschung zur effektiven Gestaltung von Lernvideos als auch fachdidaktische Empfehlungen zur Förderung des Verständnisses für Zusammenhänge zwischen Maßeinheiten berücksichtigt und sie lauten:

Wissenschaftliche Fragestellungen

- **Entwicklung von Lernvideos**

Auf welche Weise können Lernvideos gestaltet werden, die das Verständnis für Zusammenhänge zwischen Maßeinheiten in den Größenbereichen Länge, Gewicht (Masse), Geld(werte) und Flächeninhalt fördern? Dabei soll eine nachhaltige Verankerung des Wissens durch die Visualisierung konkreter Handlungen mit Materialien erreicht werden.

- **Integration in Lernumgebungen**

Auf welche Weise können die Lernvideos in didaktisch gestaltete Lernumgebungen integriert werden, die durch ergänzende Materialien und weiterführende Aufgaben den Lernprozess aktiv unterstützen und die Inhalte vertiefen?

- **Erstellung eines didaktischen Leitfadens**

Auf welche Weise kann ein praxisorientierter Leitfaden gestaltet werden, der den Lehrer:innen einen einfachen und zielgerichteten Einsatz der Lernvideos im Unterricht ermöglicht, indem zentrale Lernziele, praktische Umsetzungs-

hinweise und weiterführende Aufgaben übersichtlich und prägnant dargestellt werden.

- **Erprobung und Evaluation im Unterricht**

Wie können die Lernvideos und die begleitenden Materialien im Unterricht eingesetzt werden, um ihre Anwendbarkeit für die Zielgruppe zu überprüfen? Wie wirken sich die Lernvideos und Materialien auf die Motivation der Schüler:innen und ihr Verständnis der Inhalte aus? Wie beurteilen Studierende die Praxistauglichkeit der Materialien?

Die Beantwortung der ersten drei Forschungsfragen erfolgt im Rahmen eines Entwicklungsprojektes und führt zu konkreten Entwicklungsprodukten, die lernförderlich im Volksschulunterricht eingesetzt werden können.

Projektdesign

Das Projektdesign wurde für die Umsetzung im Rahmen einer Mathematik-Lehrveranstaltung mit einem Umfang von mindestens 2 Semesterwochenstunden (SWSt) im Lehramtsstudium für die Primarstufe entwickelt. Zielgruppe sind Masterstudierende, die die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen der Mathematik im Bachelorstudium bereits erfolgreich absolviert haben. Darüber hinaus verfügen sie durch ihre pädagogisch-praktischen Studien über die notwendige Erfahrung, um eigenständig Unterricht in Schulklassen durchzuführen und die entwickelten Materialien in der Praxis zu erproben. Das Design ist klar strukturiert und verfolgt das Ziel, die Studierenden schrittweise bei der Konzeption, Produktion, Erprobung und Evaluation von Lernvideos und begleitenden Materialien zu unterstützen. Der Prozess gliedert sich in folgende Phasen:

Projektablauf

- **Vermittlung der fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen**

In den ersten Lehrveranstaltungseinheiten erarbeiten die Studierenden die theoretischen Grundlagen und fachdidaktischen Prinzipien zum Thema Größen und Umwandlungen.

- **Vertiefung der Kenntnisse zur Konzeption und Produktion von Videos**

In dieser Phase wiederholen und vertiefen die Studierenden die Grundlagen zur Gestaltung von Lernvideos. Sie setzen sich mit Techniken der Videoproduktion, insbesondere der Legetrick- und Stop-Motion-Technik sowie mit rechtlichen Rahmenbedingungen und Kriterien für lernförderliche Lernvideos auseinander.

- **Entwicklung eines Grobkonzepts für Lernvideos und Feedbackschleifen**

Die Studierenden erstellen in Teams auf der Basis der fachdidaktischen Empfehlungen Grobkonzepte für ihre Lernvideos. Diese Konzepte werden im Plenum präsentiert und durch Feedback der Fachdidaktikerin und der Peers weiterentwickelt.

- **Entwicklung eines Storyboards für die Lernvideos und Feedbackschleifen**

Die Studierenden entwerfen Storyboards, die eine visuelle Planung der

Videoinhalte mit einer strukturierten Abfolge von Szenen und Elementen darstellen. Diese werden von der Fachdidaktikerin und einer Peergroup begutachtet und optimiert.

- **Filmproduktion**

In dieser Phase setzen die Studierenden die Storyboards um und produzieren die Lernvideos. Parallel dazu entwickeln sie begleitende Materialien, die die Videos sinnvoll ergänzen.

- **Präsentation der Lernvideos und Feedbackschleife**

Die Studierenden präsentieren ihre Lernvideos und die begleitenden Materialien. Anschließend erhalten sie Feedback von den Fachdidaktikerinnen und den Peers, das zur Überarbeitung genutzt wird.

- **Erprobung und Evaluierung der Lernvideos**

Die produzierten Videos und Materialien werden mit Volksschüler:innen getestet. Mit Hilfe von Leitfragen analysieren die Studierenden systematisch die Verständlichkeit, Motivation und Praxistauglichkeit.

- **Überarbeitung der Lernvideos**

Auf der Grundlage des Feedbacks und der Ergebnisse der Erprobung optimieren die Studierenden ihre Lernvideos und Arbeitsaufträge. Abschließend erstellen sie einen didaktischen Leitfaden, der Lehrer:innen eine praktische Anleitung zur Umsetzung bietet.

Der gesamte Prozess wird durch Feedbackschleifen an drei zentralen Punkten unterstützt: bei der Entwicklung des Grobkonzepts (3), des Storyboards (4) und nach der Präsentation der ersten Videoversion (6).

Evaluation der Lernvideos und Materialien

Zur Evaluation der Motivation der Schüler:innen, ihres Verständnisses der Inhalte sowie der Praxistauglichkeit der Lernvideos und Begleitmaterialien wird eine formative Evaluationsmethode eingesetzt. Diese Methode untersucht verschiedene Bereiche, die im Folgenden erläutert werden. Einerseits führen die Studierenden im Rahmen der Unterrichtserprobung systematische Beobachtungen anhand folgender Leitfragen durch:

- **Motivation und Interesse der Schüler:innen**

Haben die Lernvideos bei der Zielgruppe Interesse geweckt? Wenn ja, welche Elemente haben Interesse geweckt?

- **Reaktionen auf die Arbeitsaufträge**

Wie haben die Schüler:innen nach dem Ansehen der Videos auf die Arbeitsaufträge reagiert?

Zusätzlich zu den Beobachtungen nehmen die Studierenden eine Einschätzung der Verständlichkeit und Praxistauglichkeit der Entwicklungsprodukte vor. Diese Einschätzung stützt sich auf verschiedene Indikatoren. Dazu zählen die Antworten und Reaktionen der Schüler:innen auf die Inhalte, die Qualität der Bearbeitung

der gestellten Aufgaben sowie das Ausmaß an Rückfragen oder Unsicherheiten, die während des Unterrichts auftreten. Ergänzend fließen auch Erkenntnisse aus Gesprächen mit den Schüler:innen in die Einschätzung ein. Die Einschätzung zur Verständlichkeit und Praxistauglichkeit orientiert sich an folgenden Leitfragen:

- **Verständlichkeit und Praxistauglichkeit**

Was funktionierte gut, was weniger gut? Gibt es Erklärungen dafür?

Waren die Videos für die Zielgruppe verständlich – Konnten sie dem Inhalt folgen?

Waren die Erklärungen in den Videos für die Zielgruppe verständlich? Wenn nicht, woran lag das und wie haben Sie das bemerkt?

Waren die Videos lernwirksam? Woran haben Sie das gemerkt?

Darüber hinaus werden die Studierenden in der Evaluation gebeten, Überarbeitungshinweise zu geben, die aus ihrer Sicht die Qualität der Materialien verbessern würden. Diese orientieren sich an den folgenden Leitfragen:

- Welche Elemente sollten überarbeitet werden, damit es beim nächsten Mal besser klappt?
- Welche neuen Erkenntnisse haben Sie aus der Erprobung gewonnen?

Zur Auswertung der Evaluation

Die Evaluationsberichte der Erprobungen werden systematisch analysiert. Dazu wird für jede Leitfrage ein Kategoriensystem entwickelt, das sich an den Kernaussagen der einzelnen Berichte orientiert. Dieses System ermöglicht eine strukturierte und transparente Darstellung der zentralen Ergebnisse, die als Grundlage für die Weiterentwicklung der Lernvideos und Materialien dienen.

Ergebnisse

Das Entwicklungsprojekt „Mathematik beGreifen mit Lernvideos“ wurde im Rahmen einer Mathematik-Lehrveranstaltung (3 SWSt) im Masterstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Kärnten im Sommersemester 2024 durchgeführt. Die Teilnehmer:innen waren 13 Masterstudierende, die den Schwerpunkt Mathematik wählten und bereits selbst an Volksschulen in Kärnten und der Steiermark unterrichteten. Im Zuge des Vorhabens wurden von den Studierenden Lernvideos, Begleitmaterialien und didaktische Leitfäden zu folgenden Zusammenhängen zwischen Maßeinheiten erstellt:

Team 1: Vom Kilogramm zum Dekagramm

Team 2: Vom Meter zum Dezimeter und Zentimeter

Team 3: Vom Meter zum Kilometer und Millimeter

Team 4: Vom Euro zum Cent

Team 5: Vom Quadratmeter zum Ar

Zu jeder Beziehung wurden drei aufeinander aufbauende Lernvideos erstellt, die sich an fachlichen und fachdidaktischen Prinzipien orientieren:

Video 1: Das erste Lernvideo beschäftigt sich mit der Frage, warum die jeweilige Maßeinheit verfeinert oder vergrößert werden soll. Ein Beispiel wäre die Erhöhung der Messgenauigkeit.

Video 2: Im zweiten Lernvideo geht es um die Entwicklung der Vorstellung, dass man zum Messen eines bestimmten Gegenstandes von der kleineren Einheit mehr und von der größeren Einheit weniger benötigt.

Video 3: Das dritte Lernvideo behandelt die Einbettung der Maßeinheitentabellen in das dezimale Einheitensystem, insbesondere in die Stellenwerttafel.

Die Lernvideos sind zwischen 1:17 und 6:30 Minuten lang und wurden überwiegend in der Legetricktechnik produziert. Einige Teams produzierten zusätzlich sog. Life-Action-Videos, die reale Handlungen zeigen, um die Beziehungen zwischen den Maßeinheiten in konkrete und alltägliche Kontexte einzubetten. Beispiele hierfür sind das Abschreiten eines Kilometers im Zeitraffer oder das Auslegen einer Eselweide mit Meterquadraten, um den Zusammenhang zwischen Quadratmeter und Ar zu verdeutlichen.

Veröffentlichung der Lernvideos und Begleitmaterialien auf einem YouTube-Kanal

Die entwickelten Produkte wurden auf dem YouTube-Kanal **mathe4primar** (Abb. 1) veröffentlicht, um eine breite Nutzung zu ermöglichen. So können auch andere Lehrer:innen auf die Lernvideos und die Materialien zugreifen und diese niedrigschwellig in ihren Unterricht integrieren.

Abbildung 1: Banner des YouTube-Kanals <https://www.youtube.com/@mathe4primar>



Erprobung und Ergebnisse der Evaluation

Die Erprobung fand im Mai und Juni 2024 an acht verschiedenen Volksschulen in Kärnten und der Steiermark statt. Der Unterricht wurde von den Studierenden selbst durchgeführt. Falls die Altersstufe der eigenen Klasse nicht geeignet war, wurden alternative Klassen innerhalb der Schule organisiert. Kolleg:innen unterstützten die Studierenden durch Bereitstellung ihrer Klassen. Alle Lernvideos in-

klusive begleitender Materialien wurden zweimal in unterschiedlichen Klassen getestet. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Erprobungen.

Tabelle 1: Übersicht der bearbeiteten Themen und Erprobungen

Team	Thema	Anzahl der Videos	Anzahl der Erprobungen	Ort	Zielgruppe
1	Vom Kilogramm zu Dekagramm	3	2	Dorfvolksschule in Oberkärnten	2. Klasse
2	Vom Meter zu Dezimeter und Zentimeter	3	2	Dorfvolksschule in der Obersteiermark, Stadtvolksschule in der Obersteiermark	2. Klasse
3	Vom Meter zu Kilometer und Millimeter	3	2	Dorfvolksschule in Mittelkärnten, Dorfvolksschule in der Obersteiermark	3. Klasse
4	Vom Euro zum Cent	3	2	Dorfvolksschule in Mittelkärnten, Stadtvolksschule in Mittelkärnten	2. Klasse
5	Vom Quadratmeter zum Ar	3	2	Stadtvolksschule in Mittelkärnten	4. Klasse

Es folgen die Evaluationsergebnisse. In Klammern ist jeweils die Häufigkeit der Nennung der Kategorie angegeben.

Motivation und Interesse der Schüler:innen

Haben die Lernvideos bei der Zielgruppe Interesse geweckt? Wenn ja, welche Elemente haben Interesse geweckt?

- Allgemeines Interesse – Alle Teams berichteten von einem hohen Interesse der Schüler:innen an den Videos. (10/10)
- Mediale Elemente – Die Nutzung von Fernsehern, Laptops und iPads steigerte das Interesse. (8/10)
- Charaktere in den Videos – Charaktere wie *Bäuerin Julia* oder *Frau Klug* weckten Interesse. (6/10)
- Praktische Handlungen – Aufgaben, die praktisches Handeln erforderten, fanden großen Anklang. (4/10)

Reaktionen auf die Arbeitsaufträge

Wie haben die Schüler:innen nach dem Ansehen der Videos auf die Arbeitsaufträge reagiert?

- Hohe Motivation – Die meisten Schüler:innen waren motiviert und führten die Arbeitsaufträge mit Freude durch. (8/10)
- Unterschiedliche Reaktionen – Einige Teams berichteten von weniger Begeisterung bei bestimmten Aufgaben. (2/10)

Verständlichkeit und Praxistauglichkeit

Was funktionierte gut, was weniger gut? Gibt es Erklärungen dafür?

- Begeisterung und Motivation – Alle Teams berichteten von einer hohen Begeisterung und Motivation der Schüler:innen beim Ansehen der Videos. (10/10)
- Technische Herausforderungen – Einige Teams hatten mit technischen Schwierigkeiten zu kämpfen (z. B. unzureichende digitale Ausstattung). (2/10)
- Ablenkung – Ein Team stellte fest, dass die Schüler:innen durch die Tatsache, dass die Videos selbst produziert wurden, abgelenkt waren. (2/10)

Waren die Videos für die Zielgruppe verständlich - Konnten sie dem Inhalt folgen?

- Hohe Verständlichkeit – Die meisten Teams berichteten, dass die Videos für die Zielgruppe gut verständlich waren. (8/10)
- Sprachliche Barrieren – Bei einigen Teams hatten Schüler:innen mit nicht-deutscher Muttersprache Schwierigkeiten, Fachbegriffe zu verstehen. (2/10)
- Komplexität – Ein Team stellte fest, dass die Komplexität der Stellenwerttafel für die Zielgruppe zu hoch war. (2/10)

Waren die Erklärungen in den Videos für die Zielgruppe verständlich? Wenn nicht, woran lag das und wie haben Sie das bemerkt?

- Allgemeine Verständlichkeit – Die Erklärungen wurden von den meisten Teams als verständlich beschrieben. (8/10)
- Spezifische Schwierigkeiten – Ein Team stellte fest, dass bestimmte Themen (z. B. Präfixe) für einige Schüler:innen schwer verständlich waren. (2/10)

Waren die Videos lernwirksam? Woran haben Sie das gemerkt?

- Hohe Lernwirksamkeit – Alle Teams berichteten von einer hohen Lernwirksamkeit der Videos. (10/10)
- Verknüpfung mit Vorwissen – Die Lernwirksamkeit zeigte sich durch die Fähigkeit der Schüler:innen, Inhalte mit bekanntem Wissen zu verknüpfen. (4/10)
- Selbstständige Lösung der Aufgaben – Schüler:innen konnten Arbeitsaufträge selbstständig lösen. (8/10)
- Rückmeldungen der Schüler:innen – Schüler:innen konnten Fragen beantworten und zeigten Verständnis für die Inhalte. (8/10)

Überarbeitungshinweise und eigene Erkenntnisse

Welche Elemente sollten überarbeitet werden, damit es beim nächsten Mal besser klappt?

- Technische Verbesserungen – Verbesserung der Tonqualität und technischer Ausstattung. (4/10)

- Inhaltliche Vereinfachung – Vereinfachung komplexer Themen wie die Stellenwerttafel. (2/10)
- Abschlussszenen und Präzisierung – Einfügen von Abschlussszenen und präzisieren Aufgaben. (4/10)

Welche neuen Erkenntnisse haben Sie aus der Erprobung gewonnen?

- Motivation durch digitale Medien – Digitale Medien steigern die Motivation und das Interesse der Schüler:innen. (8/10)
- Variabilität der Materialien – Verschiedene Medien wecken Interesse und sind effektiv. (4/10)
- Technische Ausstattung – Technische Ressourcen an Schulen sind oft unzureichend. (2/10)

Für diese Stichprobe kann gesagt werden, dass die Lernvideos von den Schüler:innen gut angenommen wurden, was sich in ihrer hohen Begeisterung und Motivation widerspiegelt. Vor allem der Einsatz digitaler Medien im Unterricht steigert das Interesse, aber auch die Einbindung von Figuren wie Frau Klug (Abb. 1), die die Schüler:innen durch die Lernvideos führt.

Weiterarbeit und Limitationen

Jedes Team konnte aus den Erprobungen wertvolle Hinweise für die Überarbeitung der Lernvideos gewinnen. Einige Studierende konzentrierten sich bei der Überarbeitung auf technische Verbesserungen, andere arbeiteten an inhaltlichen Vereinfachungen, bestimmten Szenen oder der Präzisierung von Aufgabenstellungen zur Festigung der Inhalte. So wurden in einem weiteren Arbeitsschritt die Lernvideos überarbeitet.

Einige Limitationen des Projekts müssen berücksichtigt werden: Die Ergebnisse zur Verständlichkeit, Praxistauglichkeit und Motivation der Lernvideos basieren auf den Einschätzungen der Studierenden im Rahmen der Unterrichtserprobung. Eine umfassende, systematisch fundierte Untersuchung der Verständlichkeit, Lernwirksamkeit und Motivation war in diesem Projekt nicht vorgesehen. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen als Grundlage für weitere Entwicklungen, jedoch nicht als wissenschaftlich generalisierbare Aussagen. Für fundiertere Ergebnisse zur Lernwirksamkeit wäre es sinnvoll, den Wissensstand der Schüler:innen vor und nach dem Einsatz der Lernvideos zu messen, um den Lernzuwachs quantitativ zu erfassen. Ergänzend könnten videogestützte Beobachtungen Interaktionen und Denkprozesse während der Aufgabenbearbeitung analysiert werden. Auch die systematische Befragung von Schüler:innen und Lehrer:innen könnte wichtige Rückmeldungen zur Verständlichkeit und Wirksamkeit der Videos liefern. Langzeitstudien könnten schließlich die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs untersuchen und zukünftige Projekte bereichern. Die Erweiterung des Projekts zu einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt, das sich gezielt mit diesen Fragestellungen befasst, wäre eine vielversprechende Möglichkeit, fundiertere Erkenntnisse zu gewinnen.

Nutzen für die Praxis

Der Einsatz der entwickelten Lernvideos und Materialien im Mathematikunterricht bietet vielfältige Vorteile. Die Lernvideos stehen auch über einen YouTube-Kanal zum Herunterladen zur Verfügung, was die Zugänglichkeit für Lehrer:innen und Schüler:innen erleichtert. Ein zentraler Vorteil liegt darin, dass die Schüler:innen die Inhalte in ihrem eigenen Tempo bearbeiten, pausieren und wiederholen können – besonders hilfreich bei komplexen Themen. Die anschauliche Visualisierung mathematischer Konzepte durch Beispiele und konkrete Materialhandlungen unterstützt ein tieferes Verständnis.

Die Videos gewährleisten eine gleichbleibend hohe Qualität der Erklärungen, unabhängig von der Tagesform Lehrkraft:in. Dies entlastet die Lehrkraft und schafft Raum für individuelle Förderung und differenzierten Unterricht. Die begleitenden Materialien fördern eigenständiges Arbeiten und ermöglichen eine gezielte Vertiefung des Gelernten. Der multimediale Ansatz trägt zudem dazu bei, das Interesse und die Motivation der Schüler:innen zu steigern. Die Kombination aus digitalen Lernvideos und analogen Materialien macht den Mathematikunterricht abwechslungsreich und fördert eine nachhaltige Vermittlung der Inhalte.

Sommersemester 2024, ein zweiter Projektzyklus mit Lernvideos zu weiteren mathematischen Themenbereichen ist im Sommersemester 2025 geplant.

Geplante Dauer

Educational Innovation Lab (EIL4MINT)

Kooperationen

Dieses Projekt wurde von Martina Greiler, Tanja Lobnig und Andrea Varelija-Gerber als Projekt im Rahmen des Educational Innovation Lab (EIL4MINT) eingereicht und angenommen.

Literatur

- Evangelou, F. (2023). Video as an Educational Tool for Teaching and Learning for Primary School Students: A Research Approach by Greek Teachers. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 104–111.
- Franke, M. & Ruwisch, S. (2010). *Didaktik des Sachrechnens in der Grundschule* (2. Auflage). *Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. Spektrum Akademischer Verlag.
- Hoffart, E. & Schneider, R. (2022). Ein Weg durch die bunte Welt der Lehr-Lern-Videos – Mathematikdidaktische Perspektiven und Impulse für den Einsatz in der Schule. In F. Dilling, F. Pielsticker & I. Witzke (Hrsg.), *MINTUS – Beiträge zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung. Neue Perspektiven auf mathematische Lehr-Lernprozesse mit digitalen Medien* (S. 1–23). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36764-0_1
- Gaidoschik, M. (2024). Umwandeln im metrischen System: Argumente und Ideen für eine systematisch(er)e Behandlung schon in der Grundschule. In C. Heil & D. Bönig (Hrsg.), *Mathematische Begegnungen mit Kindern schätzen lernen. Festschrift für Silke Ruwisch* (S. 29–41). WTM Verlag. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872386.0.03>
- Lehrplan der Volksschule (2023 & i.d.F.v. BGBl. II Nr. 1/2023). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

- Römer, S. & Nührenbörger, M. (2018). Entdeckerfilme im Mathematikunterricht der Grundschule – Entdeckerfilme im Mathematikunterricht der Grundschule: Entwicklung und Erforschung von videobasierten Lernumgebungen. In P. Bender & T. Wassong (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018: Vorträge zur Mathematikdidaktik und zur Schnittstelle Mathematik/Mathematikdidaktik auf der gemeinsamen Jahrestagung GDM und DMW 2018: (52. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik)* (S. 1511–1514). WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Wolf, K. & Kulgemeyer, C. (2021). Lehren und Lernen mit Erklärvideos im Fachunterricht. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 474–487). Beltz.

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

Isolde Kreis, Christine Prochazka

Projektbeschreibung

Das Konzept der Lesson Study, das ursprünglich aus dem asiatischen Raum stammt (Fernandez & Yoshida, 2009), besteht aus einem zyklischen Ablauf, bei dem eine Gruppe von Lehrpersonen das Thema einer Forschungsstunde gemeinsam vereinbart. Die Unterrichtseinheit wird gemeinsam geplant und umgesetzt. Das vorrangige Ziel der Lesson Studies ist es, den Unterricht durch systematische, kollaborative Analyse und Reflexion zu verbessern. Nationale und internationale Forschungsergebnisse belegen (Pichler & Huchler, 2020; Mewald & Rauscher 2019; Dudley, 2014; Lo, 2012), dass die Umsetzung des Konzepts der Lesson Study zur Professionalisierung im Lehrberuf beiträgt.

Im Studienjahr 2019 wurde an der PH Kärnten ein Konzept für das Masterfachpraktikum in der Sekundarstufenausbildung (PPS 4) nach dem Konzept der Lesson Study entwickelt (Kreis & Rippitsch, 2021). Dabei handelt es sich um ein Modell, das in der österreichischen Bildungslandschaft einzigartig ist: Im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen-Studien absolvieren Lehramtsstudierende im Masterstudium der Sekundarstufe AB in den von ihnen gewählten Studienfächern ein Fach- bzw. Spezialisierungspraktikum an einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS), Berufsbildenden Mittleren (BMHS), Berufsbildenden Höheren Schule (BMHS) oder Mittelschule (MS) in Kärnten mit 8 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Ausgenommen davon sind Studierende, bei denen eine Anrechnung vorliegt, wie etwa das Induktionsjahr. Das grundlegende Ziel dieser Praktika ist der Erwerb von spezifischen berufsbezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten in Anlehnung an den Bologna-Gedanken der Lehrer:innenbildung, der ausgehend von der Erstausbildung die gesamte Berufslaufbahn als

lebenslangen Qualifizierungsprozess im Sinne eines Professionalisierungskontinuums versteht (Krainz-Dürr & Messner, 2018).

Der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen beginnt mit der Erstausbildung und dauert ein Berufsleben lang an. Im Zuge der Ausbildung können zwar von außen Impulse und Anregungen zur Reflexion gegeben werden, letztendlich muss es jedoch zu einer „Sich-Selbst-Professionalisierung“ im Sinne von Mündigkeit und Selbstverantwortung kommen (Unterwiesing, 2014, S. 3). In der Lehrerbildung ist es notwendig, Lehramtsstudierende als Lernende in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen und ihre Entwicklungsaufgaben zu erkennen (Soukup-Altrichter et al., 2020). Dafür notwendig sind ein „Sich-Einlassen“ auf den Ausbildungsprozess und die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen Vorerfahrungen und den beruflichen Anforderungen (Ostermann, 2015, S. 38-39), um in den beruflichen Alltagssituationen des künftigen beruflichen Berufs bestehen zu können (Seel et al., 2014, S. 108).

Die Konzipierung des Projekts erfolgte unter der Prämisse, dass Lesson Studies die Professionalisierung von Lehrkräften unterstützen. Die Ergebnisse im Forschungsprojekt sollen Aufschlüsse darüber geben, ob Studierende im Praktikum eine Professionalisierungschance sehen. Wenn dies zutrifft, sollte in weiterer Folge erhoben werden, in welchen Bereichen eine berufliche Weiterentwicklung für den bevorstehenden Eintritt in ihre Berufstätigkeit stattfindet. Daraus ergibt sich die folgende Forschungsfrage.

Welchen Beitrag leistet das PPS 4 Praktikum nach dem Konzept der Lesson Study zur Professionalitätsentwicklung von Studierenden?

**Wissenschaftliche
Fragestellungen**

Subfragen zur Forschungsfrage

- Welche Bereiche der Professionalitätsentwicklung können bei den Studierenden festgestellt werden?
- Welche Veränderungen im Selbstverständnis der Professionalität der Studierenden lassen sich im Laufe des Praktikums feststellen?
- Welche Kompetenzen werden im Praktikum erworben bzw. gefestigt?

Pilotstudie 2020 bis 2023

**Studiendesign und
Forschungsmethode**

Mit kontinuierlich stattfindenden Eingangs- und Endbefragungen, im Sinne einer formativen Evaluationsforschung, wurden im Zeitraum 2020 bis 2022 Daten zum Angebot des Praktikums erhoben. Die Forschungsfrage dazu lautete, ob die Lesson Studies für alle Beteiligten – Studierende, Ausbildungslehrpersonen und Prozessbegleiter:innen – ein geeignetes Konzept für das Fachpraktikum der PPS 4 im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe AB in Kärnten darstellt. Die Ergebnisse belegen, dass sich die Mehrheit der beteiligten Personen für eine Beibehaltung und Eignung des Konzepts der Lesson Study im Masterpraktikum der Pädagogisch-praktischen Studien aussprechen. Der Bericht mit den Evaluationsergebnissen befindet sich auf der Website der Pädagogischen Hochschule Kärnten (<https://www.ph-kaernten.ac.at/pps/zepps/publikationen-evaluationen/>).

Die Abbildungen 1 und 2 zeigen die Ergebnisse zu den beiden Fragestellungen, ob das Praktikum der Pädagogisch-praktischen Studien auch in Zukunft mit dem Konzept der Lesson Study angeboten werden soll, sowie eine Einschätzung der studentischen Praktikumserfahrungen.

Abbildung 1: Frage zur Beibehaltung des Konzepts der Lesson Study im Masterpraktikum PPS 4 (eigene Darstellung)

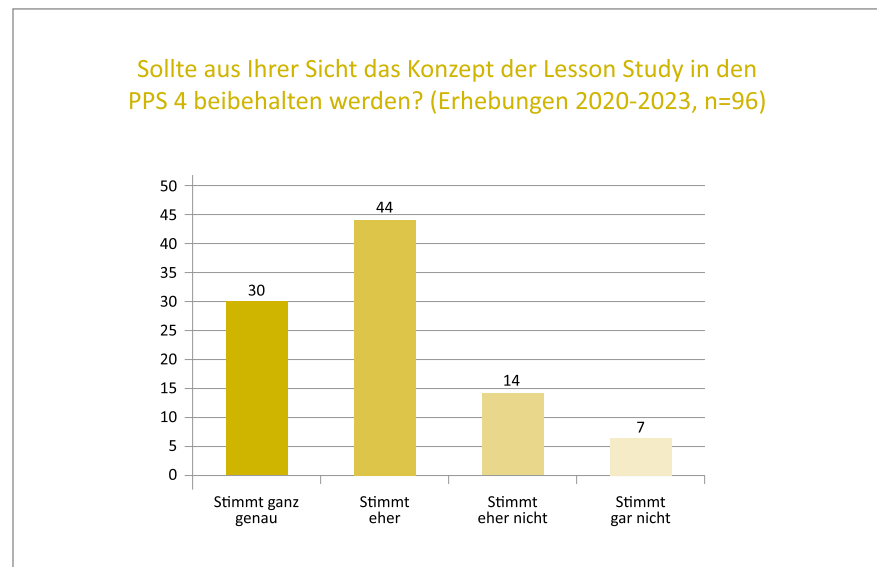
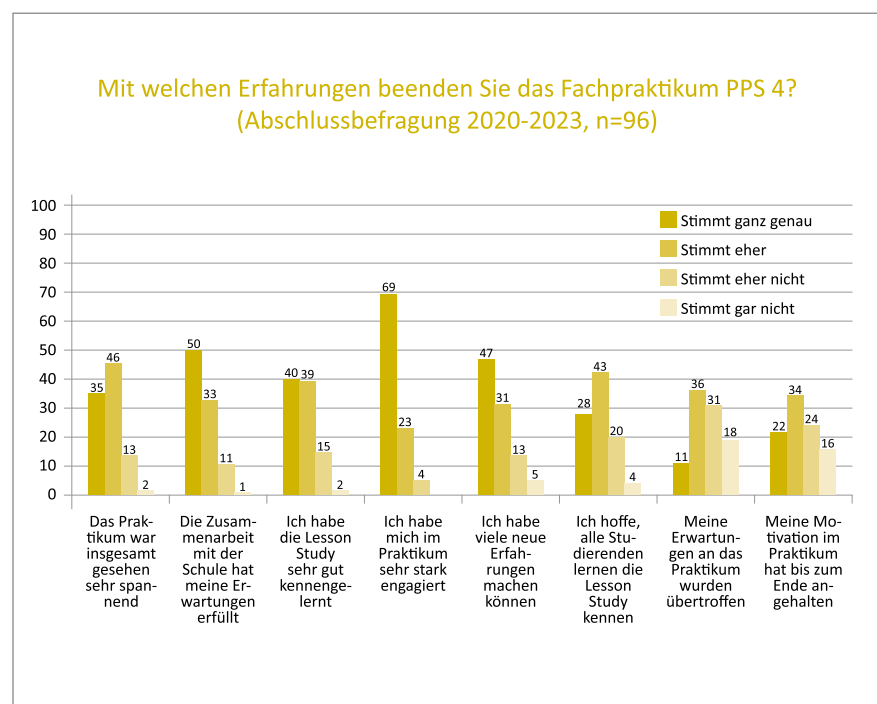


Abbildung 2: Erfahrungen der Studierenden im Praktikum (eigene Darstellung)



Ausgehend von den Erfahrungen und Ergebnissen der Evaluationsforschung (Kreis, 2023) wurde das Forschungsprojekt für den Zeitraum 2023-2025 konzipiert. Der Fokus der Forschung wird dabei auf den Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden im Praktikum gerichtet.

Das Forschungsprojekt

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein Mixed-Methoden-Design angewendet, das seit den 1980er Jahren vermehrt auch im deutschsprachigen Raum in der empirischen Sozialforschung eingesetzt wird. Es handelt sich dabei um eine Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden (Baur et al., 2017). Der gemeinsame Nenner sind die im Forschungsprojekt genannten Forschungsfragen und das erarbeitete Forschungsdesign. Die Methodenwahl bzw. der Methodenmix ergibt sich aus der Anzahl der zu befragenden Personen. Die Methode des Interviews wird eingesetzt, um detaillierte, vertiefende Informationen zu den Forschungsfragen zu erhalten, welche die Methode des Fragebogens nicht ermitteln kann (Roos & Leutwyler, 2022).

Der Fragebogen als Methode der quantitativen Datenerhebung wird als schriftliche Befragung bei den Studierenden eingesetzt. Laut Bortz & Döring (2016) können Fragebögen sowohl als Instrumente zur Erfassung von Merkmalsausprägungen als auch zur Bewertung konkreter Sachverhalte durch die befragten Personen herangezogen werden. Bei der vorliegenden Forschung kommt der zweite Aspekt zum Tragen, da die befragten Studierenden zu vorgegebenen Aussagen Stellung beziehen. Im Projekt wird eine Mischform von geschlossenen Fragen mit Rating-skalen und offenen Kategorien eingesetzt. Die Daten werden mit MS-Excel aufbereitet und mit PivotTable Analyse ausgewertet.

Folgende Datenerhebungen sind Teil des Forschungsdesigns: Zwei schriftliche Eingangs- und die Endbefragungen bei den Studierenden für das Wintersemester 2023/24 und das Wintersemester 2024/25. Dafür wurden mit google forms standardisierte Fragebögen entwickelt, welche die quantitative Vorgangsweise des Antrags begründen und Antworten auf den etwaigen Kompetenzzuwachs der Studierenden am Ende des Praktikums abbilden sollen. Am Ende des jeweiligen Wintersemesters findet mit fünf bis sechs Studierenden ein leitfadengeleitetes Gruppeninterview zum Praktikum statt, das aufgenommen, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet wird.

Die dritte Datengrundlage des Forschungsprojekts bilden die Reflexionsteile der Studierenden-Portfolios (2023/24 und 2024/25), die in Anlehnung an Mayring (2022) inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Ergebnisse aller drei Erhebungsmethoden – Fragebogen, Gruppeninterview und die Analyse der Portfolios werden im Sinne der Forschungsfrage und Subfragen ausgewertet und mit dem erweiterten Forschungsteam in Gruppenreflexionen diskutiert und verschriftlicht.

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts sollen einen Beitrag zur Bildungsforschung im Bereich der Professionalitätsentwicklung der Studierenden in der Lehrer:innenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten leisten. Es soll gezeigt werden, was Studierende in ihrem letzten Praktikum vor dem Berufseinstieg mit einem forschenden und reflektierten Blick auf den Unterricht und auf ihre Schü-

Vorläufige Ergebnisse

ler:innen für sich als angehende Lehrpersonen im Sinne einer Professionalisierung lernen. Dem Forschungsteam ist es ein Anliegen, die Forschungsergebnisse in die Aus- Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule einfließen zu lassen und über die ausgebildeten Lesson Study Personengruppen (Studierende und Ausbildungslehrpersonen), die als Multiplikator:innen im System Schule agieren, zu einem Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis beizutragen.

Ergebnisse zur Fragebogen Eingangs- und Enderhebung 2023/24

Die Fragen der Online-Fragebogeneingangs- und Fragebogenendbefragung bei den Studierenden beziehen sich auf vor allem die Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen zu Beginn des Praktikums und am Ende des Praktikums. Jeder google forms Fragebogen beinhaltet ein selbstgewähltes anonymes Kürzel, das eine personalisierte Gegenüberstellung der Antworten bei der Auswertung zulässt.

27 Studierende (von 29 Studierenden im Wintersemester 2023/24) haben bei der Eingangsbefragung im Wintersemester 2023/24 teilgenommen. Die Fragen beziehen sich auf den erwarteten Kompetenzzuwachs durch das Praktikum in den Bereichen der Fachkompetenzen, der fachdidaktischen Kompetenzen und pädagogischen Kompetenzen.

Bei der Befragung am Ende des Praktikums, bei der 25 Studierende teilgenommen haben, wurde bei den Fragen zur Kompetenzeinschätzung ein Vergleich hergestellt, der die persönliche Einschätzung der Kompetenzen am Beginn des Praktikums mit der Kompetenzeinschätzung am Ende des Praktikums vergleichen soll. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Studierende bereits am Beginn des Praktikums in allen drei abgefragten Kompetenzbereichen – der Fachkompetenzen, der fachdidaktischen Kompetenzen und der pädagogischen Kompetenzen als kompetent einschätzen. Die Ergebnisse des Kompetenzvergleichs sind in den Abbildungen 3 bis 5 zu sehen.

Abbildung 3: Einschätzung zur fachlichen Kompetenz der Studierenden (eigene Darstellung)

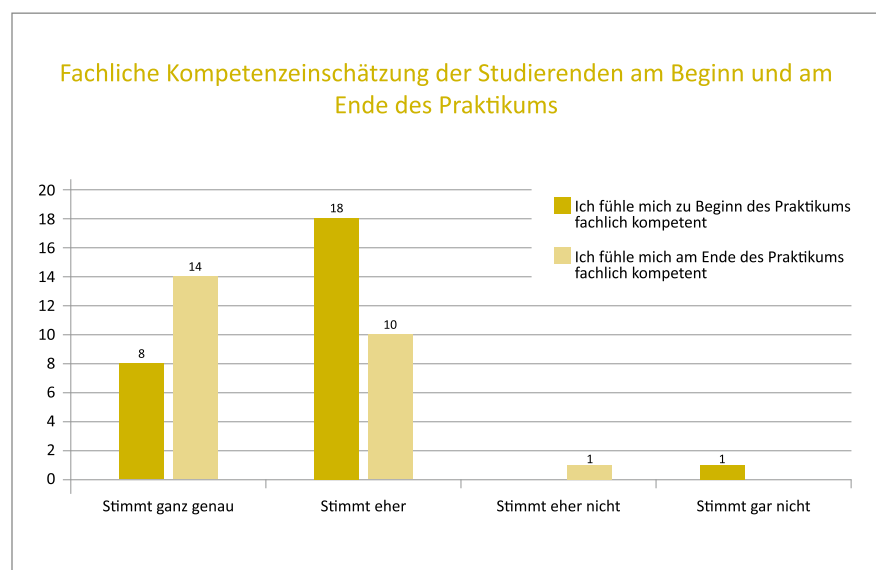


Abbildung 4: Einschätzung der fachdidaktischen Kompetenz der Studierenden (eigene Darstellung)

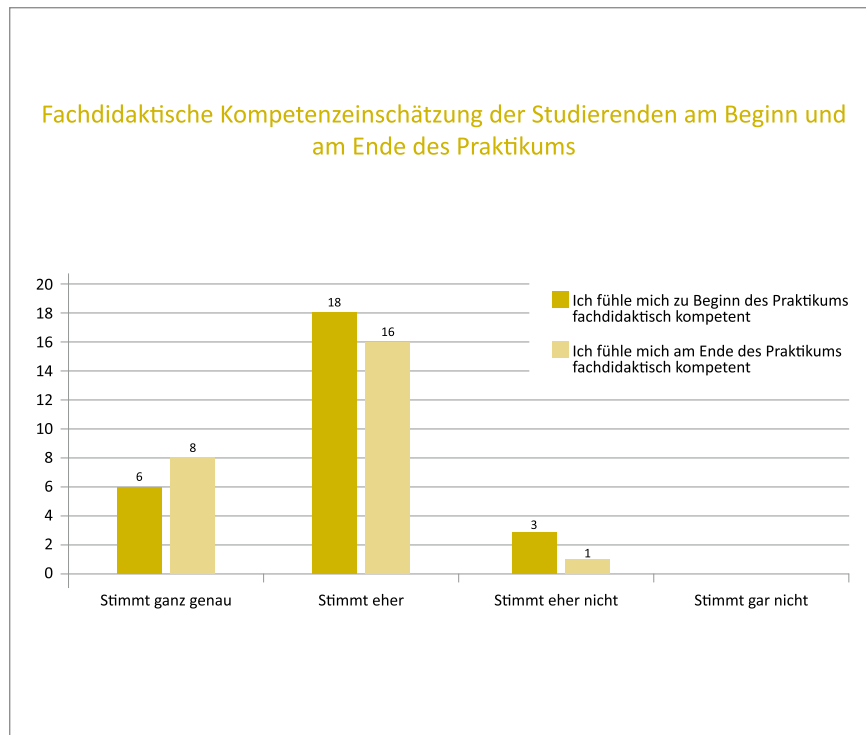
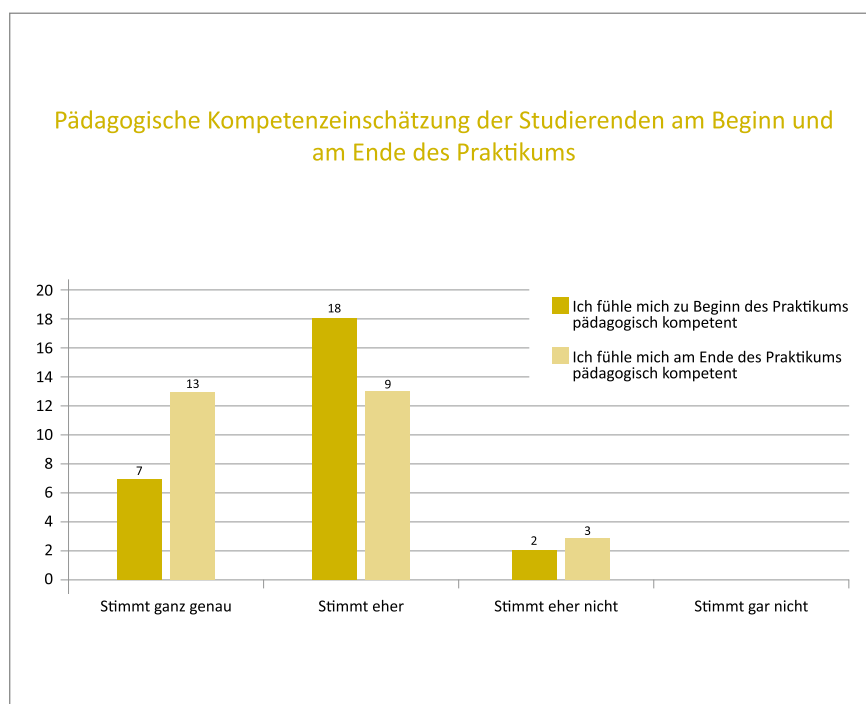


Abbildung 5: Einschätzung der pädagogischen Kompetenzen der Studierenden (eigene Darstellung)



Die Selbsteinschätzung in den drei Kompetenzbereichen zeigt eine Steigerung in den Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und den pädagogischen Kompetenzen am Ende des Praktikums, wenn es um die Antwortmöglichkeit „stimmt genau“ geht. Bei den Antworten „stimmt eher“ gibt es am Ende der Befragung weniger Antworten als bei der Eingangsbefragung. Die Antwortmöglichkeit „stimmt eher nicht“ bzw. „stimmt nicht“ werden bei beiden Befragungszeitpunkten von ein bis drei Studierenden angeführt.

Ergebnisse des Gruppeninterviews

Das Gruppeninterview fand mit vier Studierenden (eine Studierende hat kurzfristig abgesagt) am 24.01.2024 via Zoom statt. Alle Teilnehmer:innen absolvierten in diesem Semester in beiden Fächern das Praktikum und meldeten sich auf Nachfrage freiwillig für die Teilnahme.

Das Interview wurde von Isolde Kreis und Christine Prochazka geleitet und aufgezeichnet. Im Anschluss erfolgte die Transkription. Die inhaltsanalytische Auswertung zeigt ähnliche Ergebnisse wie die Reflexionen im Portfolio der Studierenden.

Der Mehrwert des Praktikums im Sinne eines Professionalisierungszuwachses ist begründet durch einen sehr engen und intensiven Kontakt mit den Schüler:innen an den Schulen über ein ganzes Semester hinweg. Die Studierenden bekamen die Möglichkeit, an unterschiedlichsten schulischen Aktivitäten teilzunehmen. Genannt wurden beispielsweise die Mitarbeit in der Nachmittagsbetreuung oder die Teilnahme an Elternsprechtagen, die Büchertischbetreuung, Unterstützung bei der Bibliotheksarbeit, Teilnahme an Theaterbesuchen, individuelle Förderungen einzelner Schüler:innen, Unterstützung der Schüler:innen bei ihren Hausübungen. *„Da lernt man ganz viel und bekommt ganz viele Einblicke, was es heißt, Lehrerin zu sein.“*

Positiv angemerkt wurde, dass es sich um ein Praktikum handelt, *„bei dem viele Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden, mit vielen Freiheiten, z. B. bei eigenen Unterrichtsideen, die zur eigenen Weiterentwicklung führen. Ich habe noch nie so viele Rückmeldungen zur mir als Lehrperson bekommen und ich habe noch nie so viele Fragen stellen können, die auch beantwortet wurden.“*

Drei der vier Studierenden fühlten sich im Praktikum als junge Kolleg:innen an der Schule und nicht als Studierende, die noch in der Ausbildung sind. *„Das war ein gutes Gefühl“.* Sie führten an, dass sie im Bereich der Leistungsbeurteilung von Schularbeiten und Tests dazugelernt haben, auch kleinere Tipps von den Mentor:innen erhalten haben. Beispielsweise wurde darauf hingewiesen, dass nicht mit rotem Stift korrigiert werden sollte.

Weiters wurden sie in ihrer Meinung bestätigt, wie wichtig eine gute pädagogische Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen ist. Von großem Interesse für sie war außerdem, Einblicke in den Alltag von Lehrpersonen zu erhalten, um möglichst viel davon für die eigene Unterrichtstätigkeit mitzunehmen.

Den größten Erkenntniszuwachs sahen die Studierenden in der Einbeziehung der Schüler:innen in den Unterricht. *„Mir ist bei meinen Beobachtungen in den Lesson Study Stunden aufgefallen, dass Schüler im Unterricht gar nicht wahrgenommen werden.“*

Die Interviews mit den Fokusschüler:innen wurden als Highlight gesehen, um zu erkennen, *„was nehme ich wahr und was sagen die Schüler dazu.“* Es wurde erzählt, dass die eigenen Eindrücke nicht immer mit den Aussagen der Schüler:innen übereinstimmten und demnach Eigen- und Fremdeinschätzung nicht ident waren. *„Im Austausch mit den Schülern kann man erst den eigenen Unterricht adaptieren; dazu ist ein Feedback von Schülern notwendig. Schüler sind ehrlich und reflektiert und dürfen nicht unterschätzt werden, was aber oft passiert. Der Austausch ist sehr interessant, sie haben super Ideen und Vorschläge. Warum werden Schüler nicht mehr nach ihrer Meinung gefragt – es geht ja um sie? Sie wissen sehr gut, wie sie gut lernen können.“*

Es wurden viele und unterschiedliche Erfahrungen angesprochen. Auf die Frage, ob sie durch das Praktikum eine Kompetenzerweiterung festgestellt haben, antworteten alle mit nein. Den Grund dafür sahen sie darin, dass sie bereits mit vielen Kompetenzen, die für den Lehrberuf notwendig sind, in das Praktikum gekommen sind. *„Das klingt jetzt vielleicht eingebildet, aber ein weiterer Kompetenzzuwachs war durch das Praktikum gar nicht möglich.“*

Ergebnisse der Studierenden-Portfolios

Im Studienjahr 2023/24 haben 26 Studierende das Fach-Masterpraktikum absolviert (der Großteil von ihnen in zwei Fächern) und in einem Portfolio pro Fach ihre Erfahrungen beschrieben und reflektiert und damit das Praktikum abgeschlossen. In Anlehnung an Mayring (2022) und die Analysen der Portfolios aus dem Studienjahr 2022/23 (Kreis & Juritsch, in Druck) wurden die Reflexionsteile der 46 Portfolios im Hinblick auf die Frage analysiert, ob und inwiefern das Masterpraktikum mit Lesson Studies einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden leisten kann.

Die Kategorien 1 und 2 wurden deduktiv (nach den Leitfragen zum Portfolio), Kategorie 3 induktiv, aus dem Textmaterial heraus, gebildet. Die Textstellen, die vom Umfang her zwei Sätze, bis zu einer Seite umfassen, wurden kodiert und entsprechende Ankerbeispiele den Kategorien zugeordnet. Mit der Bildung von Subkategorien finden eine Untergliederung und genauere Spezifizierung der jeweiligen Hauptkategorie statt. Wörtlich zitierte Passagen werden in der anschließenden Auswertung mit PO für die Portfolios, der Portfolionummer und der/den entsprechenden Zeile/n versehen.

Tabelle 1 zeigt die Haupt- und Subkategorien mit Angaben zur Häufigkeit der Textstellen in den Portfolios, die die Stärke der jeweiligen Kategorie aufzeigt, sowie ausgewählte Ankerbeispiele. Im Anschluss an die Tabelle werden die Kategorien beschrieben.

Tabelle 1: Kategoriensystem der Portfolioauswertung (eigene Darstellung).

Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele	Anzahl der Text-Passagen
Lernzuwachs der Studierenden	• Forschende Haltung im Unterricht • Reflexion & Feedback • Sichtweise der Schüler:innen • Methodenvielfalt im Unterricht	„Man erhält eine andere Haltung. Es ist wie eine neue Brille, die man aufsetzt. Dieselben Augen, aber die Betrachtung ist eine andere“ (PO 45, Z. 2393ff). „Ich habe erkannt, dass Selbstreflexion im eigenen Unterricht und die Berücksichtigung der Perspektive der Schüler:innen bedeutend ist“ (PO 42, Z. 2293ff). „... und das Verständnis zum Lernen aus der Perspektive der Schüler zu betrachten, bringt einen tiefen Einblick in ihre individuellen Perspektiven ...“ (PO 43, Z. 2266ff). „Das Praktikum hat mich dazu animiert neue Methoden auszuprobieren“ (PO 7, Z. 446). „Weiters sollte man als Lehrperson seine Unterrichtsmethoden variieren, um auf alle Lerntypen einzugehen“ (PO 10, Z. 591f).	64
Kenntnisse über das Lernen der Schüler:innen	• Individualisierung und Differenzierung • Feedback einholen und geben • Fokus auf Schüler:innen	„Ich habe erfahren, wie essenziell es ist, das Lernen der Schüler und Schülerinnen zu verstehen und darauf zu achten, dass jeder Schüler und jede Schülerin als Individuum behandelt wird und da gehört ein regelmäßiges Feedback einholen und geben dazu“ (PO 42, Z. 2248ff). „Mir wurde verdeutlicht, wie wichtig es ist, den Fokus auf die Schüler:innen zu legen. Ihre Bedürfnisse, Lernweisen und Interessen sollen im Zentrum des Unterrichts stehen“ (PO 24, Z. 1316ff).	37
Kenntnisse über den Lehrberuf und seine Aufgaben	• Die Vielfältigkeit erfahren und auszuprobieren • Berufliche Identitätsfindung	„Das Praktikum zeigte mir neue Facetten des Schulalltags durch die Teilnahme an Schulveranstaltungen, Konferenzen, VWA-Präsentationen und Schulsprecherwahlen“ (PO 22, Z. 1152ff). „... bin ich zum Schluss gekommen, dass ich als zukünftige Lehrperson in der Lage bin, einen wertvollen Beitrag zum Bildungserfolg meiner Schülerinnen beizutragen zu können“ (PO 34, Z. 1949f). „Ich erhielt einen Blick in das Berufsleben einer Lehrperson außerhalb des Klassenzimmers“ (PO 11, Z.636f).	31

Kategorie „Lernzuwachs der Studierenden“

64 Passagen in den Portfolios bezogen sich auf die unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden, die mit ihrem Lernen im Praktikum in Zusammenhang stehen. Die Studierenden schrieben, dass sie durch die intensive Zusammenarbeit

mit den Schüler:innen über ein ganzes Semester hinweg sehr genau beobachten konnten, wie sich der Schüler, die Schülerin beim Lernen verhält und was Schüler:innen zu ihrem eigenen Lernen sagen. Aus Sicht angehender Lehrpersonen wurde angeführt, dass Schülerinnen kontinuierlich nach ihrer Meinung zum Unterricht und zum Lernen befragt werden sollten und sie allgemein, unabhängig von den Lesson Studies, stärker in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen werden müssten, als das aktuell gehandhabt wird. Eine Studierende beschrieb sehr ausführlich ihre Erfahrungen mit ruhigen Schüler:innen in der Klasse und zeigte Handlungsmöglichkeiten auf, wie die Lehrperson damit umgehen kann: *„Außerdem habe ich durch die Lesson Study gelernt, dass es ein/e Schüler/in nur weil er/sie ruhiger ist, nicht automatisch nicht mitdenkt. Auch introvertierte Schüler/innen können leistungsstark sein. Daher habe ich mir während dem Praktikum wiederholt darüber Gedanken gemacht, wie man stillere Schüler/innen besser in den Unterricht einbinden kann und ihnen eine Möglichkeit geben kann, ihr Können unter Beweis zu stellen. Man kann beispielsweise am Beginn des Schuljahres sagen, dass es auch möglich ist „Fleißaufgaben“ mitzubringen. Die Schüler/innen können also beweisen, dass sie sich auch in ihrer Freizeit mit Geschichte auseinandergesetzt haben, indem sie vielleicht ein Bild zur Thematik malen oder eine Mind-Map erstellen oder einen Zeitungsartikel zum Thema mitbringen und kurz präsentieren. Weiters sollte man als Lehrperson seine Unterrichtsmethoden variieren, um auf alle Lerntypen einzugehen“* (PO 10, Z. 582-592).

Ein weiterer Bereich, der im Zusammenhang mit den Lernerfahrungen steht, ist der Bereich der Selbstreflexion, wie folgendes Zitat aus den Portfolios zeigt: *„Insgesamt zeigt mir das Praktikum, das für das eigene Handeln im Lehrberuf, die Selbstreflexion für einen erfolgreichen Unterricht sehr entscheidend ist. Wenn man das Feedback der Schüler:innen in den Unterricht miteinbezieht, kann man wirksam an der zukünftigen Unterrichtsentwicklung arbeiten. In unserem Fall war es besonders schön mitanzusehen, wie sich die Beteiligung der sonst eher ruhigeren Schüler:innen gesteigert hat. Im Team ergeben sich mehrere Vorschläge für bessere Umsetzungen und durch konstruktives Feedback kann man voneinander stark profitieren“* (PO 43, Z. 2293-2299).

Kategorie „Kenntnisse über das Lernen der Schüler:innen“

Diese Kategorie ist mit 37 Textpassagen die quantitativ zweitstärkste Kategorie im vorliegenden Auswertungssystem. Aufbauend auf den studentischen Praktikums-erfahrungen liegt die Erkenntnis vor, dass der Fokus in diesem Praktikum (wie auch intendiert) beim Lernen der Schüler:innen liegt: *„Über das Lernen der Schüler:innen habe ich viel erfahren. Jede Unterrichtsstunde bietet für sie die Gelegenheit, ihre Fähigkeiten zu zeigen. Diese Perspektive verändert meine Herangehensweise an den Unterricht und stärkt meinen Glauben daran, dass jede:r Schüler:in, unabhängig von vorherigen Leistungen, das Potenzial hat, sich zu verbessern“* (PO 15, Z. 828-831). Der Blick auf einzelne Schüler:innen und ihr Lernen in einer Klasse zeigt, dass von vielen Studierenden die Notwendigkeit einer Individualisierung und Differenzierung eingefordert wird: *„Mir wurde damit vor allem auch klar, dass Differenzierung nicht immer mit einem großen Arbeitsaufwand einhergeht und der Benefit wirklich groß ist“* (PO 23, Z. 1195-1198). Studierende schreiben sehr spezifisch und detailliert vom Lernverhalten einzelner Schüler:innen, wie folgendes Zitat zeigt: *„Indem wir die Unterschiede in der Leistungsfähigkeit offen*

ansprechen und als Ausgangspunkt für die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz nutzen, können wir eine positive Lernumgebung schaffen, in der alle Schülerinnen und Schüler ihr Potenzial entfalten können. Ein solcher Ansatz erfordert eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die den Bedürfnissen aller gerecht wird und gleichzeitig Raum für individuelle Entfaltung bietet“ (PO 25, 1357-1362).

Kategorie „Kenntnisse über den Lehrberuf und seine Aufgaben“

Die dritte Kategorie beinhaltet 31 Textpassagen und zeigt, dass die Studierenden neben den Erfahrungen mit den Schüler:innen, dem Unterricht und mit sich selbst als angehende Lehrpersonen Einblicke in den zukünftigen Alltag und die Aufgabenbereiche von Lehrer:innen gewonnen haben: *„Ich erhielt das erste Mal einen Blick in das Berufsleben einer Lehrperson außerhalb des Klassenzimmers und damit erhielt ich neue wertvolle Einblicke in die Herausforderungen und zugleich Freuden des Lehrberufs. All diese Erfahrungen haben meine Überzeugung gestärkt, dass die Entscheidung den Lehrberuf zu ergreifen die richtige Wahl war. Das Praktikum hat zu einer nachhaltigen Entwicklung meinerseits geführt“ (PO 11, Z. 647-652).* Sie schreiben von Einblicken in den Schulalltag, wie zum Beispiel der Teilnahme an Schulkonferenzen, VWA-Präsentationen und Schulsprecher:innenwahlen, diversen Korrekturaufgaben bei Schularbeiten und Tests bzw. Diktaten, die Teilnahme an Elternsprechtagen sowie die Organisation von Theaterbesuchen oder Schulausflügen. *„Durch dieses finale Praktikum bekommt man wirklich erst eine Vorstellung von dem, was es bedeutet, einen Beruf als Lehrerin oder Lehrer auszuüben. Mir ist noch bewusster geworden, dass der Beruf einer Lehrperson gewiss kein Zuckerschlecken ist“ (PO 16, Z. 898f).*

Bereiche, die für einen guten Unterricht notwendig sind, werden ausführlich dokumentiert, wie zum Beispiel eine gute pädagogische Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schüler:innen, ein gutes Klassenklima, der Einsatz von Medien im Unterricht und ein funktionierendes Classroom-Management. Erwähnt werden weiters eine transparente Kommunikation, die auch im Bereich der Leistungsbeurteilung notwendig ist, sowie ein regelmäßiges Einholen von Feedback. Weitere Kriterien sind der Transfer eines universitären Wissens auf das Lernniveau der Schüler:innen und eine Variation bei der Wahl der Unterrichtsmethoden sowie das genaue Hinschauen und eine reflektierte Haltung der Lehrperson.

Zusammenfassung

Die bisherigen Forschungsergebnisse haben Erkenntnisse zur Forschungsfrage im Sinne eines Beitrages zur Professionalisierung für Studierende im Masterstudium mit sich gebracht. Sie führen an, dass sie durch die Teilnahme am Masterpraktikum zahlreiche Lernerfahrungen für sich als angehende Lehrpersonen gewinnen konnten. Die Ergebnisse der drei Datenerhebungen machen deutlich, wie intensiv sie sich mit dem Unterricht auseinandersetzen, wie genau sie auf das Lernen der Schüler:innen achten und wie groß das Bemühen ist, das Lernen der Schüler:innen auf eine sehr individuelle Art und Weise zu verstehen und ihren Unterricht darauf auszurichten. Vor allem in den Reflexionen der Portfolios wird deutlich, wie wichtig es für sie als angehende Lehrpersonen ist, Feedback zu ihrem Lehrer:innenverhalten von Seiten der Ausbildungslehrpersonen und vor allem von

den Schüler:innen zu erhalten. Dieses Feedback führt zu zahlreichen Erkenntnissen über sie als angehende Lehrperson im Sinne einer „Sich-Selbst-Professionalisierung“. Das Praktikum liefert dafür die notwendigen Rahmenbedingungen, in denen sich Studierende mit Hilfe des Konzepts der Lesson Study, mit Unterstützung der Ausbildungslehrpersonen an den Schulen und der Zusammenarbeit mit Lesson Study Prozessbegleiter:innen ausprobieren und weiterentwickeln können. Das gemeinsame Planen, Unterrichten und Reflektieren im Team sowie die Entwicklung des eigenen Unterrichts sind nach den bisherigen Ergebnissen Möglichkeiten, im Zuge des Praktikums einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden anbieten zu können.

Die bisherigen Forschungsergebnisse wurden bei nationalen und internationalen Kongressen präsentiert und diskutiert: Input zu den Lesson Studies an der Pädagogischen Hochschule Kärnten am österreichweiten Lesson Study Netzwerktreffen in Klagenfurt 2023, Posterpräsentation am IGSP-Kongress 2023 in Muttenz/Schweiz, poster talk bei der WALs-Conference 2023 in Zwolle/Niederlande, Workshop bei der CARN-Tagung 2024 in Bielefeld und einem Workshop beim Grazer Grundschulkongress 2024.

Die zweite Phase des Forschungsprojekts findet im Zuge des Praktikums im Wintersemester 2024/25 statt. Dabei werden die Erhebungen bei den Studierenden (Eingangsfragebogen, Portfolio-Analyse, Endbefragung zum Praktikum und ein Gruppeninterview, ausgehend von den Ergebnissen des 1. Erhebungszeitpunktes) wiederholt, adaptiert und weitere Daten zur Forschungsfrage erhoben, ausgewertet und analysiert und dokumentiert.

Sommersemester 2023 bis Sommersemester 2025

Geplante Dauer

Assoc. Prof. Mag. Dr. Stefan Zehetmeier, Universität Klagenfurt, fungiert als wissenschaftlicher Berater und Feedbackgeber des Forschungsprojekts.

Kooperationen

Literatur

- Baur, N., Kelle, U., & Kuckartz, U. (Hrsg.). (2017). *Mixed Methods*. Sonderheft 57 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: A handbook*. Verfügbar unter: <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook> (15.02.2023).
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kreis, I., & Juritsch, F. (in Druck). *Was lernen Studierende & Lehrer*innen mit dem Konzept der Lesson Study in der Aus- und Fortbildung für ihre Professionalisierung?* In Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung an der PH Kärnten (Band 8). StudienVerlag.
- Kreis, I. (2023). 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, Ch. Lechner, C. Mewald, R. Oyrer, N. Scaratti-Zanin, Ch. Schweiger, L. Stieger, & St. Zehetmeier (Hrsg.), *Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study Aktionsforschung: Vergangenheit– Gegenwart – neue Zukunft* (Band 2, S. 282–295). Praesensverlag.

- Krainz-Dürr, M. & Messner, E. (2018). Pädagog/innenbildung NEU unter Governanceperspektive. In P. Posch & St. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer* (S. 149-164). Münster: Waxmann.
- Kreis, I., & Rippitsch, D. (2021). *Das Konzept der Lesson Study im Rahmen der schulischen Fachpraktika im Masterstudium Lehramt Sekundar Allgemeinbildung (AB) an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Forschungszeitung der Pädagogische Hochschule Kärnten, 2020-2021*, S. 16-21.
- Lo, M.L. (2015). *Lernen durch Variation. Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung*. Münster und New York: Waxmann.
- Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mewald, C., & Rauscher, E. (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 7). Innsbruck: Studienverlag.
- Ostermann, E. (2015). *LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pichler, S., & Huchler, M. (2020). Chancen zur Professionalisierung durch Lesson Study. Ein Beispiel aus der Berufsschulpädagogik. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung* (S. 185-193). Wiesbaden: Springer VS.
- Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule (o. J.). *Übersicht über die Praktika und Begleitlehrveranstaltungen im Rahmen der PPS*. Verfügbar unter <https://www.ph-kaernten.ac.at/pps/sekundarstufe/pps-im-masterstudium>.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2022). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen* (3. Aufl.). Zug: Huber.
- Seel, A., Ogris-Steinklauber, R., & Wohlhart, D. (2014). Studierende in Forschung involvieren – das Beispiel KPH Graz. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser, & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 107-115). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G., & Weber, Ch. (2020). *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Unterweger, E., & Schröder, B. (2014). *Fokus: Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz. Bundesweiter Lehrgang für Hochschullehrpersonen der Pädagog/innen-Bildung an Pädagogischen Hochschulen*. Hochschule Wien und ÖZEPS: Curriculum.

Professionsforschung und Forschung im Bereich Schulentwicklung

Evaluationsbericht zur Einführungswoche Induktion an der PH Kärnten im September 2024

Peter Gurmann, Gabriele Pließnig, Angelika Trattinig

Aufgrund der mit 1. September 2022 in Kraft getretenen Dienstrechtsnovelle müssen Neu-Lehrer:innen im Rahmen der Induktion als Vertragslehrpersonen, die im neuen Dienstrecht (pD – pädagogischer Dienst) angestellt sind, eine sechs- bis zwölfmonatige Induktionsphase an der Schule absolvieren. Sie ist als Brücke zwischen Studium und Berufspraxis konzipiert und hat das Ziel, Lehrkräfte in ihren ersten Berufsjahren durch gezielte fachliche und pädagogische Unterstützung, das heißt durch Mentor:innen, auf die Anforderungen des Schulalltags vorzubereiten.

Die Neu-Konzeption der einführenden Lehrveranstaltungen basiert auf den Ergebnissen der von Prenzel et al. (2021) durchgeführten formativen Evaluationsstudie, um einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess bei Neu-Lehrer:innen zu ermöglichen, der sowohl die individuellen Kompetenzen als auch die Qualität des Unterrichts nachhaltig fördert.

Voraussetzung für das Wirksamwerden des Dienstvertrags ist der Besuch „Einführender Lehrveranstaltungen“ (ELV) „zur Einführung in die Strukturen und Rechtsgrundlagen des Schulwesens und die Methoden zur Durchführung und Auswertung von Unterricht“ (§ 38 Abs. 12 VBG bzw. gemäß § 3 Abs. 12 LVG) innerhalb einer Woche (= Einführungswoche Induktion), die im September 2024 an der PH Kärnten stattgefunden hat (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

Umfang und Struktur der Einführenden Lehrveranstaltungen

Der Umfang der Einführenden Lehrveranstaltungen variiert je nach Ausbildung und beruflichem Hintergrund der teilnehmenden Neu-Lehrer:innen. Die Präsenzwoche, die aus 40 UE besteht, ist für alle neuen Lehrkräfte vorgesehen. Sie findet in der letzten Ferienwoche vor Schulbeginn statt und ist auf die Bedarfe und Aufgabenbereiche von Lehrpersonen zugeschnitten, die in den Schuldienst eintreten.

Für Quereinsteiger:innen ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium ist neben der Präsenzwoche eine Online-Woche vorgesehen, die in der vorletzten Ferienwoche durchgeführt wird und ebenfalls 40 UE umfasst. Diese zusätzliche Woche

Projektbeschreibung

dient dazu, den Einstieg in die Lehrpraxis vertieft zu unterstützen und dafür notwendige theoretische Grundlagen zu vermitteln (BMBWF, Handbuch Induktionsphase 2024/25).

Teilnahmezahlen in der Einführungswoche nach Bildungsgruppen:

Primarstufe:

In der Primarstufe nahmen Lehrkräfte insgesamt 352-mal an den angebotenen Lehrveranstaltungen teil. Diese erstreckten sich über 11 Termine und wurden von 17 Referent:innen geleitet.

Sekundarstufe Allgemeinbildung (SEK AB):

Mit 892 Teilnehmenden erreichte die Sekundarstufe AB die höchste Anzahl, verteilt auf 14 Lehrveranstaltungen. Hier standen 14 Referent:innen zur Verfügung, um die Lehrkräfte für die zentralen Themen der Induktionsphase zu sensibilisieren (Demarle-Meusel & Klepp, 2024).

Sekundarstufe Berufsbildung (SEK BB):

In der Sekundarstufe BB besuchten 74 angehende Lehrpersonen insgesamt neun Lehrveranstaltungen (entspricht 666 Teilnahmen). Das Programm wurde von 13 Referent:innen unterstützt, die die spezifischen Anforderungen der Sekundarstufe BB adressierten.

Wissenschaftliche Fragestellung

Inwieweit unterstützt eine Einführungswoche mit bis zu 14 aufeinanderfolgenden Lehrveranstaltungen, die vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn stattfinden, das Ankommen in der Schule und den Beginn der Unterrichtstätigkeit aus Sicht der Berufseinsteiger:innen?

**Studiendesign und
Forschungsmethode**

Die Erhebung wurde mittels Online-Fragebogen unmittelbar nach der Einführungswoche im September 2024 durchgeführt und richtete sich mit offenen und geschlossenen Fragen an alle Teilnehmer:innen der Primarstufe, Sekundarstufe AB und Sekundarstufe BB. Die detaillierten Ergebnisse wurden durch das Rektorat der PH Kärnten an das BMBWF übermittelt und nicht veröffentlicht (Tab. 1).

Tabelle 1: Kategoriensystem der Portfolioauswertung (eigene Darstellung).

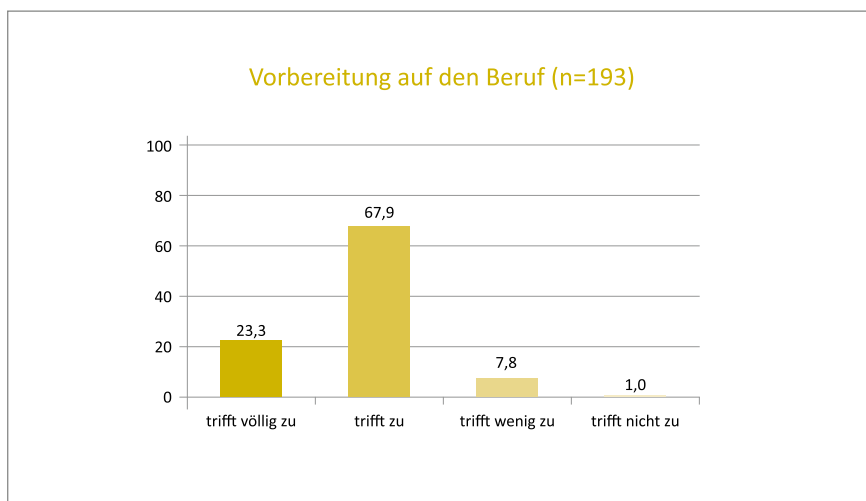
Jahr	Teilnehmer:innen	Rückmeldungen	Rücklaufquote
2024	204	193	94,6 %

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass diese Einführungslehrveranstaltungen (ELV) den Berufseinsteiger:innen dabei helfen, sich in der Schule einzufinden und ihre Unterrichtstätigkeit erfolgreich zu beginnen. Nur 8,8 % der Teilnehmer:innen bewerten diese Einführenden Lehrveranstaltungen als nicht hilfreich für den Berufseinstieg. Befürchtungen, die Einführenden Lehrveranstaltungen könnten auch als eine Art „künstlicher“ Verlängerung des Lehramtsstudiums gesehen werden, lassen sich

nicht bestätigen (Abb. 1). Die frühzeitige Einbindung in die Lehrer:innenschaft als ein wichtiger Meilenstein im Rahmen des Onboarding-Prozesses kann hier somit ihren Anfang nehmen (Ziegler et al., 2023, S. 3-5).

Abbildung 1: Einschätzung der Vorbereitung auf den Berufseinstieg in Prozent (Demarle-Meusel & Klepp, 2024)



Detaillierte Ergebnisse nach Bildungsgruppen

Neben quantitativen Daten wurden qualitative Rückmeldungen gesammelt, die wichtige Hinweise auf die Zufriedenheit und Verbesserungspotenziale der Einführungslehrveranstaltungen (ELV) geben.

Primarstufe

Die Lehrkräfte in der Primarstufe schätzten die praxisorientierten Inhalte und die Möglichkeit zur persönlichen Reflexion. Workshops zur Elternarbeit und zum Classroom-Management erhielten überdurchschnittliche Zustimmungswerte, insbesondere in Bezug auf den Praxisbezug. Auch die Lehrtätigkeit von Kolleg:innen, die ihr erstes Dienstjahr erfolgreich absolviert hatten und so als Role Model dienten, wurde positiv hervorgehoben (Tab. 2).

Tabelle 2: Zustimmung der Neu-Lehrer:innen in der Primarstufe zu den Kategorien „Wissen und Können fördern“, „Berufsvorbereitung“, „Raum für Diskussion“, „Kritische Reflexion anregen“ und „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten“ in Prozent (Demarle-Meusel & Klepp, 2024)

Workshop	Wissen und Können fördern	Berufsvorbereitung	Raum für Diskussion	Kritische Reflexion anregen	Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten
Elternarbeit	81,5 %	81,5 %	96,3 %	85,2 %	89,9 %
Classroom-Management	88,9 %	92,6 %	92,6 %	92,6 %	96,3 %

Qualitative Rückmeldungen:

Teilnehmer:innen der Primarstufe äußerten den Wunsch nach gezielteren Übungen für den Umgang mit jüngeren Schüler:innen, insbesondere im Bereich des Classroom-Managements. Ein weiterer Punkt war die Bitte um kleinere Gruppengrößen in interaktiven Sitzungen (Demarle-Meusel & Klepp, 2024).

Sekundarstufe AB/Quereinstieg

Die Rückmeldungen der Sekundarstufe AB/Quereinstieg zeigten eine besonders hohe Wertschätzung für Inhalte zu Unterrichtsstörungen und zu Classroom-Management. Diese Bereiche erhielten Zustimmungswerte von bis zu 96,8 % in Bezug auf Praxisnähe und Anwendbarkeit im Schulalltag (Tab. 3). Dieses Feedback ist umso erfreulicher, da gerade die unzureichende Praxisrelevanz von Begleitlehrveranstaltungen zur Induktionsphase von Berufseinsteiger:innen häufig kritisiert wird (Prenzel et al., 2021, S. 113-118).

Tabelle 3: Zustimmung der Neu-Lehrer:innen in der Sekundarstufe AB zu den Kategorien „Wissen und Können fördern“, „Berufsvorbereitung“, „Raum für Diskussion“, „Kritische Reflexion anregen“ und „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten“ in Prozent (Demarle-Meusel & Klepp, 2024)

Workshop	Wissen und Können fördern	Berufsvorbereitung	Raum für Diskussion	Kritische Reflexion anregen	Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten
Unterrichtsstörungen	97,8 %	96,7 %	97,8 %	96,7 %	96,7 %
Classroom-Management	98,8 %	98,8 %	98,8 %	96,7 %	98,7 %

Qualitative Rückmeldungen:

Lehrkräfte der Sekundarstufe AB äußerten den Wunsch, die Inhalte des Workshops Elternarbeit noch gezielter auf die Altersgruppe der Sekundarstufe auszurichten. Ebenso wurde angemerkt, dass ein besseres Gleichgewicht zwischen Theorie und praktischen Anwendungsbeispielen im Workshop zur Konfliktbewältigung hilfreich gewesen wäre (Demarle-Meusel & Klepp, 2024).

Sekundarstufe BB

In der Sekundarstufe BB wurde insbesondere die Kombination aus Coaching und praxisnahen Workshops geschätzt. Themen wie Classroom-Management und QMS – Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden hier besonders positiv bewertet (Tab. 4). Die Sekundarstufe BB zeigte zudem eine hohe Nachfrage nach fachspezifischen Inhalten für berufsbildende Schulen.

Tabelle 4: Zustimmung der Neu:Lehrer:innen in der Sekundarstufe BB zu den Kategorien „Wissen und Können fördern“, „Berufsvorbereitung“, „Raum für Diskussion“, „Kritische Reflexion anregen“ und „Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten“ in Prozent (Demarle-Meusel & Klepp, 2024)

Workshop	Wissen und Können fördern	Berufsvorbereitung	Raum für Diskussion	Kritische Reflexion anregen	Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten
QMS – Schul- und Unterrichtsentwicklung	97,1 %	98,6 %	100 %	98,5 %	97,1 %
Classroom-Management	98,6 %	97,1 %	98,5 %	100 %	98,7 %

Qualitative Rückmeldungen:

Die Teilnehmer:innen der Sekundarstufe BB äußerten den Wunsch nach mehr Zeit für vertiefende Fallstudien und intensivere Diskussionen im Bereich des Stressmanagements (Demarle-Meusel & Klepp, 2024). Weiterführende Informationen zur Gestaltung von Kollegialer Supervision – kurz gefasst – Supervision ohne Supervisor:in könnte in diesem Zusammenhang von essenzieller Bedeutung sein (Ebring & Metzger, 2022, S. 107–124). Auch wurde der Bedarf an zusätzlichen Materialien zu den berufsbildenden Aspekten des Unterrichts betont.

Fazit und Schlussfolgerungen aus den offenen Antworten

Die Evaluation der Einführungswoche zeigt, dass die Anpassung an die spezifischen Bedürfnisse der drei Bildungsgruppen gut aufgenommen wurde. Berufseinsteigende Lehrer:innen unterscheiden sich von erfahrenen Lehrpersonen durch ein anderes Verständnis von Anforderungen. Professionalität kann daher nicht einfach vermittelt werden, sondern muss in einem individuellen Professionalisierungsprozess eigenverantwortlich aufgebaut werden.

Diese Auseinandersetzungen und ihre Folgen schlagen sich nicht nur in veränderten Denk- und Wahrnehmungsprozessen nieder, sondern auch in der beruflichen Zufriedenheit und im subjektiven Wohlbefinden (Keller-Schneider, 2020, S. 46).

Vor diesem Hintergrund belegen die Ergebnisse, dass die Ausrichtung an die spezifischen Bedürfnisse der drei Bildungsgruppen gelang und berufliche Identitätsfindungsprozesse vorangetrieben wurden. Die praxisnahe Vermittlung in der Sekundarstufe BB und die stärkere Berücksichtigung von Elternarbeit und Konfliktbewältigung in der Sekundarstufe AB tragen zu einer höheren Zufriedenheit bei. Die Primarstufe profitiert von der Einbettung praktischer Übungen für den Umgang mit jüngeren Schüler:innen.

Empfehlungen für die Einführungswoche Induktion 2025

1. Der Ausbau des Praxisbezugs durch Fallstudien und ein Setting mit kleineren Gruppen könnte in allen drei Bildungsbereichen dazu beitragen, praktische Übungen zu intensivieren und den individuellen Austausch zu fördern. Sicherheit im Umgang mit Ungewissheit könnte so im Sinne einer Meta-Reflexivität als wichtiges Professionsziel gefördert werden (Haag & Streber, 2020, S. 141-142).
2. Die Sekundarstufe BB wünscht sich vor dem Hintergrund fachspezifischer Inhalte für berufsbildende Schulen eine stärkere Berücksichtigung berufsspezifischer Anforderungen.
3. Da Elternarbeit eine zentrale Rolle spielt, sollten spezifische Methoden und Tools vertiefend für die Sekundarstufe AB integriert werden, z. B. Modul 3 „Elternarbeit“ (Krische & Kahlert, 2019, S. 95-118).
4. Erweiterung der digitalen Inhalte: In allen Bildungsbereichen könnten Online-Ressourcen und digitale Tools stärker eingebunden werden, um die Selbstlernphasen zu unterstützen und den Wissensaustausch zu fördern.
5. Resilienzförderung für beginnende Lehrer:innen: Die Betonung dieser Schlüsselkompetenz hilft gleichzeitig auch den Schüler:innen der Novice Teachers, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen (Allabauer, 2023, S. 345-353).

Literatur

- Allabauer, K. (2023). Resilienzförderung für (beginnende) Lehrer*innen hilft auch deren Schüler*innen, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen. In: Dammerer, J., Wiesner, C., Windl, E. (Hrsg.) *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (S. 345–353). Studienverlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *HANDBUCH ZUR INDUKTIONSPHASE 2024/25. Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Induktion 2023/24 – Onboarding in den Lehrer/innenberuf. Information für Bildungsdirektionen & Pädagogische Hochschulen*. [file:///C:/Users/pgurm/Downloads/Induktion%202023-24_Handbuch%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pgurm/Downloads/Induktion%202023-24_Handbuch%20(2).pdf)
- Demarle-Meusel, H. & Klepp, C. (2024). *Kurzbericht: Befragung Induktionswoche Einführende Lehrveranstaltungen Studienjahr 2024/25*. [Unpubliziert]. Zentrum für Evaluierung und Qualitätsmanagement. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Erbring, S. & Metzger, S. (2022). *Supervision in der Schule. Ein Werkstattbuch für Lehrkräfte*. Verlag W. Kohlhammer.
- Haag, L. & Streber, D. (2020). *Lehrerpersönlichkeit. Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der guten ‚Lehrerin‘*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). Und nun bin ich Lehrer/in! Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In: Dammerer, J., Wiesner, C., Windl, E. (Hrsg.) *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 41–58). Studienverlag.
- Krische, J. & Kahlert, J. (2019). *Lehrer werden mit Methode*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reiting, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. <https://doi.org/10.31244/9783830993483>
- Ziegler, V., Zeilinger, H., Dammerer, J. (2023). *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.b1.200>

Geschlechtersensible Inhalte in Lehramtsstudien an der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Aktuelle Herausforderungen und erste Denkanstöße zur Umsetzung

Silvia Lasnik

Projektbeschreibung

Obwohl die Zusammensetzung von Studierendengruppen und Schulklassen stetig heterogener wird, ist die Bewusstseinschärfung in puncto geschlechtsspezifischer Benachteiligungen im Rahmen der Erstausbildung für angehende Lehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Kärnten ein ausbaufähiger Bereich. Dieser Artikel befasst sich nach einem kurzen theoretischen Überblick der Genderthematik mit neuen Herausforderungen, die sich diesbezüglich herauskristallisieren, sowohl auf Ebene des Pflichtschulbereichs als auch im Rahmen der Hochschullehre für angehende Pädagog:innen.

Es werden erste Denkanstöße zur effektiveren Umsetzung geschlechterreflexiver Inhalte in der Erstausbildung gemacht, basierend auf momentanen gesellschaftspolitischen Entwicklungen, sowie auch den Ergebnissen einer Studierendenbefragung.

Einleitung

„Was wir als gerecht empfinden, liegt an den gesellschaftlichen Vereinbarungen, die in soziale Verfahrensregeln oder Normen gegossen worden sind. Entscheidend ist, ob die Regel, nach der verteilt wird, allgemein anerkannt ist.“ (Hirn, 2019, S. 42)

Dieses Zitat wird von der Allgemeinheit vermutlich nicht zwingend mit dem Titel dieses Artikels in Verbindung gebracht werden. Viel zu verbreitet ist die Annahme, dass die Gleichberechtigung der Geschlechter bereits vollbracht wäre, dass die „Frauenfrage“ längst nicht mehr relevant sei und schon gar kein Bedarf bestehe, die Genderthematik in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen berücksichtigen zu müssen.

Von der Ankunft in den Köpfen von reflexiver Geschlechterpädagogik als Querschnittsmaterie sind wir noch weit entfernt. Wie gesellschaftliche Trends zeigen, ist eine zunehmende Retraditionalisierung im Gange – und diese nicht erst seit der Corona-Pandemie (Allmendinger, 2021). Bereits davor, genauer gesagt von 2005 bis 2017, zeigten Daten aus dem im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte durchgeführten Mikrozensus „Arbeitszeiten von Paaren“ einen Rückgang der Erwerbstätigkeit von weiblich gelesenen Personen mit akademischem Abschluss von 7 % (Stadler & Mairhuber, 2017).

Aber selbst, wenn die Erwerbstätigkeit gleichermaßen verteilt ist, nimmt die Ungleichheit der häuslichen Arbeitsteilung nach der Geburt des ersten Kindes zu Lasten der weiblich gelesenen Person zu und diese Retraditionalisierung ist bleibend (Mairwald & Speck, 2022).

Nicht außer Acht zu lassen sind hier auch ökonomische Faktoren, die die Sicht traditioneller Rollenbilder als Sicherheit gebende Naturgesetze verlockend erscheinen lassen. Laut Badinter (2010) ist die Konstellation Vater-Mutter-Kind, die in konservativen Kreisen oft als „naturgewolltes“ Schema kommuniziert wird, die Vorgabe, aus der, selbst wenn unbewusst, die männliche Identität abgeleitet wird. Die binäre Einteilung der Menschen in männlich und weiblich ist hierfür eine notwendige Grundlage, denn nur wo Heteronormativität¹ herrscht, kann das „Andere“ ausgeschlossen werden (Butler, 2004). Hier stellt sich die Frage, inwieweit progressive Bewegungen in einen Backlash münden können, wenn sich eine bis dato dominante Gruppe – in diesem Fall heterosexuelle Cis-Männer² – verunsichert fühlt und sich in Denkmuster flüchtet, die einfache Gründe, und vor allem Sündenböcke, für eine als zunehmend komplexer wahrgenommene Welt bietet. Die Antwort auf die Frage, inwiefern diese Probleme etwas mit dem Bildungswesen zu tun haben, erschließt sich erst dann, wenn man bedenkt, dass gesellschaftliche Glaubenssätze nicht selten unbewusst weitertransportiert werden und gerade Lehrkräfte eine Schlüsselrolle als Multiplikator:innen spielen.

Geschlechterspezifische Diskriminierungsformen müssen für Lehrpersonen greifbar sein, denn nur so kann erreicht werden, dass diese Multiplikator:innen zukünftigen Generationen mentale Werkzeuge mit auf den Weg geben, damit Kinder und Jugendliche ihnen widerfahrene Ungerechtigkeiten nicht nur erkennen, sondern auch thematisieren und in letzter Folge aufhalten können. Auch geht es darum, dass die Lehrkräfte selbst sensibel werden, um Ungleichheiten nicht unhinterfragt ständig zu reproduzieren. Aber nicht nur angesichts gesellschaftspolitischer Entwicklungen, sondern auch der ernüchternden Resultate einer an der Pädagogischen Hochschule Kärnten im Juli 2023 durchgeführten Studierendenbefragung zum Thema Gender und Diversität (siehe Abschnitte 3 und 4) ist dringender Handlungsbedarf im Rahmen der Pädagog:innenbildung gegeben.

Neue Herausforderungen und alte Probleme

Selbst wenn in Österreich prinzipiell der Zugang zu Bildung nicht mehr von der Zugehörigkeit einer bestimmten sozialen Schicht abhängig ist (Paseka, 2008), herrscht nach wie vor eine Disproportionalität, was das vorzeitige Verlassen des Bildungssystems von Schüler:innen mit Diversitätsmerkmalen betrifft (Steiner, 2014). Genauer gesagt sind diese Diversitätsmerkmale hauptsächlich ein niedriger Bildungsgrad der Erziehungsberechtigten und eine andere Erstsprache als Deutsch (Steiner et al., 2016). Aber es lassen sich auch klare geschlechtsspezifische Merkmale erkennen, wenn es um das frühzeitige Ausscheiden aus dem österreichischen Bildungssystem geht; hier sind männlich gelesene Kinder und Jugendliche mit einer Drop-out-Rate von 9,6 % stärker betroffen als weibliche mit

1 die Annahme, dass Heterosexualität und Monogamie die soziale Norm darstellen

2 cisgeschlechtlich oder kurz cis bezeichnet Personen, deren Geschlechtsidentität mit dem in der Regel anhand äußerer Merkmale vor oder unmittelbar nach der Geburt bestimmten Geschlecht übereinstimmt

nur 6,3 % (Statistik Austria 2022). Auch auf EU-Ebene zeigt sich ein ähnliches Bild, wenn man die Zahlen der Statistik Austria (2022) betrachtet, die hier mit 11,4 % der frühen Bildungsabbrechenden männlich gelesene gegenüber 7,9 % weiblich gelesener Kinder und Jugendliche anführt.

Allerdings ist international belegt, dass sich die Gründe für einen vorzeitigen Bildungsabbruch für männlich und weiblich gelesene Kinder und Jugendliche unterscheiden. Letztere sind in sog. „Pull-Out“ Kategorien überrepräsentiert (De Witte et al., 2013; Doll et al., 2013), was bedeutet, dass die Gründe für das frühe Beenden der Schullaufbahn überwiegend im familiären Bereich angesiedelt sind, wie z. B. Beaufsichtigung und/oder Pflege Familienangehöriger, Schwangerschaft oder Heirat. Wie die Bezeichnung „Pull-Out“ bereits suggeriert, kommt hier die Motivation bzw. Notwendigkeit, die Ausbildung abubrechen, durch äußere Faktoren und es kommt zu einem buchstäblichen Herausziehen der sich in Ausbildung befindenden Person von außen.

Dem gegenüber stehen die sog. „Push-Out“ Kategorien, bei denen Faktoren, die von innerhalb des Schulsystems kommen, ausschlaggebend sind (Portela-Pruaño et al., 2022; González-Rodríguez et al., 2019; Borgna & Stuffolino, 2017). Diese wären z. B. Disziplinprobleme, oft in Kombination mit schlechten schulischen Leistungen, sowie in weiterer Folge Suspendierung oder permanenter Schulausschluss (Jordan et al., 1997). Aber auch althergebrachte Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszuschreibung sind Faktoren, die bereits lange vor dem Schulaustritt und dem nicht zwingend stattfindenden Eintritt in das Berufsleben bestärkt werden. Die Stichworte an dieser Stelle sind z. B. Doppel- und Mehrfachbelastung, Gender-Pay-Gap, Gender-Care-Gap, Altersarmut. Allesamt Begriffe, die mit der Benachteiligung weiblich gelesener Personen einhergehen und durch konservative Lebensmuster genährt werden. Denn alle diese Punkte sind miteinander verknüpft. Man nehme z. B., um die Vereinbarkeit von Kinderwunsch und Erwerbstätigkeit zu gewährleisten, die Berufswahl weiblich gelesener Personen. Noch immer etwa gilt die Elementar- und Primarstufenpädagogik als „Frauendomäne“ und wie eine geschichtliche Betrachtung der sog. „typischen Frauenberufe“ zeigt, sind die geschlechtsspezifischen Zuschreibungen dieser in den wenigsten Fällen tatsächlich geschlechterspezifisch, sondern hauptsächlich kulturell beeinflusst (Hirn, 2019). Die schlechtere Entlohnung der weiblich konnotierten Berufsfelder, oft in Kombination mit einer hohen Teilzeitquote weiblich gelesener Erwerbstätiger, in Österreich im Jahr 2022 etwa mit 50,7 % (Statistik Austria, 2022a), trägt unmittelbar zu den hohen Einkommens- und Pensionsdifferenzen zwischen den Geschlechtern bei. Denn durch niedrigeres Erwerbseinkommen plus Versicherungsläufe, die aufgrund von Schwangerschaft und Kinderbetreuungspflichten Lücken aufweisen, ergibt sich ein signifikant erhöhtes Armutsrisiko weiblich gelesener Personen, wenn diese im Pensionsalter allein leben (Statistik Austria, 2022b).

Implikationen für die Lehrer:innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Auch wenn die (Pflicht)Schulzeit die Beherrschung grundlegender, in Gesetzen und Verordnungen verankerter Kenntnisse und Fertigkeiten als ein wichtiges Ziel hat, dient jegliche Art von Schulbildung zusätzlich der Vermittlung gesellschaftli-

cher Normen und Werte, aber auch kultureller Interpretationsweisen, Rollen und Verhaltensweisen (Gonschorek & Schneider, 2010). Die Aktualisierung bestehender Lehrpläne ist somit eine wiederkehrende Notwendigkeit für jeden Bildungsbereich, von der Elementarpädagogik bis zur tertiären Bildungseinrichtung.

Im Rahmen der Vorbereitungen auf eine Umstrukturierung der Curricula des Lehramtsstudiums Primarstufe wurde eine zufällige Auswahl Studierender aller Semester (n=192) des laufenden Curriculums Bachelorstudiums an der Pädagogischen Hochschule Kärnten im Sommersemester 2023 per E-Mail über die vom IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) erstellte Online-Umfrage zum Thema Reflexive Geschlechterpädagogik informiert, welche über die IQES-Plattform freiwillig, anonym und zeitlich beschränkt (Laufzeit sechs Wochen) durchgeführt wurde.

Das Format der Umfrage gliederte sich im ersten Teil in 16 Matrixfragen zu den Bereichen „Einschätzung der Hochschule“ und „Selbsteinschätzung der Lehrperson“, die es mittels einer 5-teiligen Likert-Skala (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu, 5 = keine Angabe; bzw. 1 = nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = immer, 5 = hat mich noch nicht betroffen) einzuordnen galt.

Im zweiten Teil wurden zwei offene Fragen gestellt, deren Beantwortung optional war:

1) Folgendes ist meiner Erfahrung nach beim Aufgreifen von Gleichstellungsthemen bzw. Geschlechterfragen im Unterricht zu berücksichtigen:

2) Ich habe folgende Anregungen zur Umsetzung einer reflexiven Geschlechterpädagogik an unserer Hochschule:

61 Studierende begannen mit der Umfrage, aber lediglich 37 Studierende füllten den Online-Fragebogen vollständig aus, was eine Nettorücklaufquote von gerundet 19 % ergibt. Aus der Auswertung der Antworten lässt sich erkennen, dass der Großteil der Studierenden die Umfrage bereits nach oder während des ersten Abschnitts abbrachen, wobei hier kein direkter Rückschluss auf Desinteresse an der Thematik gezogen werden kann, auch wenn einige in Abschnitt 4 wiedergegebene Kommentare dies teilweise suggerieren.

Auch wenn es sich hierbei nicht um eine repräsentative Umfrage handelt, ergeben sich aus den Ergebnissen wichtige Denkanstöße für die Einbettung der Genderthematik in die Lehrer:innen-Bildung.

Ergebnisse

Während die Antworten auf die Matrixfragen 1 bis 4, die sich mit der Einschätzung der Hochschule beschäftigen, sowie auf die Matrixfragen 5 bis 9, die aus eher allgemeinen Statements zur Bedeutung reflexiver Geschlechterpädagogik bestehen, generell positiv ausfallen, indem entweder „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ ausgewählt wird, lässt sich eine deutliche und kontinuierliche Abnahme an Zustimmung erkennen, je weiter der Fragebogen beantwortet wird (Tab. 1). Auffallend sind besonders die Items 10 bis 16 (Tab. 2), bei denen die Einordnung in die Kategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“, bzw. „oft“ und „immer“ stetig abnimmt:

Tabelle 1: Zustimmung in Prozent, Items 1-9

Item Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Zustimmung in %	93	68	69	68	41	87	82	70	71

- Item 1: „An unserer Hochschule wird Wert auf Geschlechtergleichstellung gelegt, z. B. verankert in den pädagogischen Leitvorstellungen.“
- Item 2: „An unserer Hochschule gibt es eine hohe Sensibilität für Benachteiligungen aufgrund des Geschlechtes.“
- Item 3: „An unserer Hochschule betreiben wir Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, geschlechtsspezifische Benachteiligungen zu verringern.“
- Item 4: „An unserer Hochschule betreiben wir Schulentwicklung mit dem Ziel, geschlechtsspezifische Benachteiligungen zu verringern.“
- Item 5: „Bildungsgerechtigkeit für alle Geschlechter zu schaffen erfordert, dass wir uns auch mit geschlechtsspezifischen Interessens- oder Leistungsunterschieden und möglichen Ursachen befassen.“
- Item 6: „Fragen der reflexiven Geschlechterpädagogik sollten in der Lehrer:innen-Bildung thematisiert werden.“
- Item 7: „Ich lege großen Wert darauf, Geschlechterstereotype und die eigene Haltung dazu zu reflektieren.“
- Item 8: „Ich finde es wichtig, dass sich das gesamte Kollegium mit Fragen der reflexiven Geschlechterpädagogik auseinandersetzt.“
- Item 9: „Ich finde es wichtig, dass sich die Lernenden in der Schule mit Geschlechterstereotypen auseinandersetzen.“

Tabelle 2: Zustimmung in Prozent, Items 10-16

Item Nr.	10	11	12	13	14	15	16
Zustimmung in %	57	56	40	31	41	21	24

- Item 10: „Ich kenne soziale Einflussfaktoren, die für Geschlechtsunterschiede bei den Kompetenzen und Interessen der Lernenden mitverantwortlich sind.“
- Item 11: „Ich bin mit Konzepten vertraut, die helfen, Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts im Schulkontext entgegenzuwirken.“
- Item 12: „Ich weiß, wo ich geeignete Unterrichtsmaterialien und Informationen zu Gleichstellungsfragen finde.“
- Item 13: „Ich tausche mich mit Kolleginnen und Kollegen zu ihren Praxiserfahrungen im Bereich der reflexiven Geschlechterpädagogik aus.“
- Item 14: „Ich habe Lernende gezielt bei der Verfolgung eigener Aktivitäten und Interessen (z. B. hinsichtlich Ausbildungswahl) jenseits von Geschlechterstereotypen unterstützt.“
- Item 15: „Ich habe Geschlechterfragen aktiv in ein Gespräch mit anderen Lehrpersonen eingebracht.“
- Item 16: „Ich habe geeignete fachspezifische Unterrichtsmaterialien und Informationsquellen zu Gleichstellungsfragen eingesetzt.“

Wie eine genauere Betrachtung der Items zeigt, sinkt die Zustimmung der Befragten, je stärker im Item nach Praxiserfahrungen und umsetzbarem Wissen gefragt wird, auch wenn die Selbsteinschätzung bzgl. der Überzeugungen hinsichtlich der Relevanz reflexiver Geschlechterpädagogik bzw. den Stellenwert dieser in der Hochschule vergleichsmäßig hoch ist, wie die Einordnung der Items 1-9 durch die Teilnehmenden zeigt.

Wie bereits in Abschnitt 3 erwähnt wurde, gab es im optionalen Teil des Fragebogens, der Anregungen und Erfahrungen zur Umsetzung und Einbettung reflexiver Geschlechterpädagogik in der Hochschullehre erfragte, durchaus kritische Stimmen. Die meisten Personen (n=7) stehen der Thematik an sich generell positiv gegenüber, kritisieren aber die Umsetzung bzw. den praktischen Umgang damit an der Hochschule im Rahmen von Lehrveranstaltungen.

Auf die Frage, was im Unterricht in puncto Aufgreifen von Gleichstellungsthemen zu berücksichtigen sei, reicht das Spektrum der gegebenen Antworten von sehr interessiert (T6)³ bis abwertend (T7):

- „Gendergerechte Sprache bei Berufen und Ausübung von Tätigkeiten (z. B. es gibt nicht nur den grillenden Nachbarn, sondern auch grillende Nachbarinnen). Bewusstsein dafür, dass Menschen aller Geschlechter alle Tätigkeiten ausführen können/sollen, wenn sie es wollen und nicht geschlechtsspezifisch bestimmte Tätigkeitsfelder nicht in Frage kommen.“ (T6)
- „Haben wir keine anderen Probleme?“ (T7)

Andere Kommentare zu diesem Punkt lassen eine Übersättigung durchklingen:

- „[...] eine Sensibilität, aber dass das Thema nicht ins lächerliche gezogen wird. Weil alles nur noch Gender ist.“ (T3)
- „Es ist wichtig, das Thema zu dosieren und es nicht zu übertreiben. Das geforderte Zurückstecken der Mehrheit gegenüber einer Minderheit (Pride-LGBTQAI+) führt zu Ablehnung gegenüber dieser Minderheit. Es sollte nicht in Kategorien gedacht werden und wir sollten uns alle auf unsere Gemeinsamkeiten besinnen. Schubladendenken bringt uns weiter auseinander und schafft Raum für Aggression.“ (T2)

Noch deutlicher wird dies in den Antworten zum Punkt der Anregungen zur Umsetzung reflexiver Geschlechterpädagogik in der Hochschullehre:

- „REDUKTION. [...]. ES REICHT. Das Thema ist in unserer Generation, Generation Z, sowieso andauernd präsent und für uns ist es eine Selbstverständlichkeit, alle fair zu behandeln, auf Schwächen und Stärken einzugehen und alle anzusprechen und miteinzubinden.“ (T7)
- „Ich finde das Thema interessant, aber es wird zu theoretisch behandelt und nicht erklärt, wie wir es in der Praxis berücksichtigen sollen.“ (T4)
- „Es gibt momentan wichtigere Dinge.“ (T6)

3 3Tx steht für Teilnehmer:in x

Resümee und Entwicklungschancen

Die durchaus kritischen Anmerkungen einiger Studierender geben zu denken. Denn obwohl die Thematik bekannt ist und akzeptiert wird, scheint das Bewusstsein, dass die Kategorie Geschlecht das Leben einer Person nach wie vor maßgeblich beeinflusst, nicht durchgehend gegeben zu sein. Darum wäre ein wichtiger Ansatz die curriculare Verankerung verpflichtender Lehrveranstaltungen für alle Lehramtsstudien, in denen geschlechterspezifische Prägung des menschlichen Handelns, Denkens, und Tuns reflektiv aufgearbeitet wird und somit die professionelle Schlüsselkompetenz Reflexivität (Combe & Kolbe, 2004) ausgehend vom eigenen Selbst, gestärkt wird. Wie Schlüter und Justen (2009) anmerken, bleiben biografische Prägungen in Bezug auf die Genderthematik oft unbewusst, weshalb die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und deren historischer, kultureller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von großer Bedeutung ist. Um sicherzustellen, dass auch die Umsetzung der Thematik für die Studierenden in der Praxis gelingen kann, wären dramatisierende Herangehensweisen (Faustich-Wieland, 2004) nützlich, um die angehenden Lehrkräfte z. B. zum Hinterfragen oft unbewusst vermittelter Geschlechterstereotypen, wie etwa die Eignung für spezifische Berufsfelder, anzuregen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine veränderte Ausbildungsstruktur mit mehr offenen Seminarformen zuträglich wäre, um Herausforderungen aus Sicht der Studierenden zu diskutieren. Ein gemeinsamer Lernprozess von Lehrenden und Studierenden ist anzustreben, um neuen gesellschaftlichen Entwicklungen gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Professionalisierung von Hochschullehrenden in Bezug auf eine geschlechterreflektierende Pädagogik sowie nach den eigenen Überzeugungen, die in die Gestaltung von Lehrveranstaltungen einfließen (Steinmann, 2015).

Dauer des HLG „Reflexive Geschlechterpädagogik in heterogenen Lebenswelten“ von März 2022 bis April 2023

Dauer

PH Salzburg, PH Wien (Organisierende Hochschulen des HLG)

Kooperationen

Literatur

- Allmendinger, J. (2021). *Es geht nur gemeinsam! Wie wir endlich Geschlechtergerechtigkeit erreichen*. Ullstein.
- Badinter, E. (2010). *Der Konflikt: Die Frau und die Mutter*. C.H. Beck.
- Borgna, C. & Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research* 61, 298-313. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>.
- Butler, J. (2004). Gender-Regulierungen. In A. Ziemann (Hrsg.), *Grundlagentexte der Medienkultur*. (S.209 – 2018). Springer VS.
- Combe, A. & Kolbe, F. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, (S.833 – 851). Springer VS.
- Connell, R. (2013). *Gender*. Springer VS.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review* 10, 13-28.
- Doll, J., Eslami, Z. & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open* 3:4, 1–15.

- Faulstich-Wieland, H. (2004). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, (S. 647 – 669). Springer VS.
- Gonschorek, G. & Schneider, S. (2010). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. Auer.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research* 61:2, 214-230. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>.
- Hirn, L. (2019). *Geht's noch! Warum die konservative Wende für Frauen gefährlich ist*. Molden Verlag.
- Jordan, W., Lara, J. & McPartland, J. (1996). Exploring the causes of early dropout among race-ethnic and gender groups. *Youth & Society* 28, 62-94.
- Lenz, I. (2010). Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit. In R. Becker & B. Korendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, (S. 158 – 165). Springer VS.
- Maiwald, K. & Speck, S. (2022). Die neue Selbstverständlichkeit von Geschlechterunterschieden. Wie die Idee der Gleichheit Strukturen der Ungleichheit zwischen den Geschlechtern unsichtbar macht. In A. Honneth, K. Maiwald, S. Speck & F. Trautmann, *Normative Paradoxien. Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. (S. 297 – 336). Campus.
- Paseka, A. (2008) *Gender Mainstreaming und Lehrer/innenbildung. Widerspruch, kreative Irritation, Lernchance?* Studienverlag.
- Portela-Pruaño, A., Rodríguez-Entrena, M., Torres-Soto, A. & Nieto-Cano, J. (2022). Push and Pull Reasons Underpinning Vulnerable Young People's Decisions Regarding Re-Engagement with Education and Training. *Children and Youth Services Review* 143: 106656. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106656>.
- Schlüter, A. & Justen, N. (2009). Pädagogische Biographiearbeit mit Studierenden zur Förderung von Genderkompetenz. In N. Auferkorte (Hrsg.), *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*, (S. 169 – 179). Budrich Verlag.
- Stadler, B. & Mairhuber, I. (2017). Arbeitszeiten von Paaren. Aktuelle Verteilungen und Arbeitszeitwünsche. *FORBA Forschungsbericht* 3/2017.
- Steiner, M. (2014). *Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem*. Institut für Höhere Studien & Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien.
- Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, (S. 175–219). Leykam.
- Steinmann, S. (2015). Beliefs and Shared Beliefs zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33, 366 – 379.
- Statistik Austria. 2022a. Bildungsindikatoren. Letzter Zugriff: 22.07.2023. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/bildungsindikatoren>.
- Statistik Austria. 2022b. EU-SILC 2022. Letzter Zugriff: 22.07.2023. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/Tabellenband_EUSILC_2022.pdf.

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

Silvia Lasnik

Even though, in critically oriented research paradigms, such as English as an International Language (EIL), English as a Lingua Franca (ELF), or Global Englishes (GE), to name but a few (Selvi et al., 2024), the worldwide spread of the English language and, consequently, its varying forms and roles have been widely studied (Selvi, 2019). However, in the context of Austrian primary schools, the outdated notion, as far as the field of applied linguistics is concerned, of the “native speaker ideal”, is still alive and kicking. Under the above-mentioned aspects relating to the Austrian educational policy especially, it is unlikely that this problematic belief is going to be weakened anytime soon, but the question of how this affects English as a Foreign Language (EFL) teachers remains. Research on the topic tends to focus on specialist language teachers in secondary or tertiary educational settings, but the field of English language teaching in the primary sector under the aspect of Native Speakerism remains under researched, therefore creating a need to conduct this study. This study seeks to understand the self-perception of both trainee and in-service non specialist teachers of English in the Austrian primary EFL classroom. In more detail, the purpose of this research is to explore non-specialist teachers’ subjective perceptions of how the way they have been presented with beliefs around L1 users (the formerly known “native speakers”), has influenced their confidence in their English language teaching abilities and how this affects their own teaching.

Project Description

The skillset of teachers in primary settings tends to be undervalued as it is, and the “Jack of all trades” stereotype is a hard one to shake off. Furthermore, it is critical to come to a better understanding of how primary school teachers feel when faced with the pressures the very recently updated national curriculum for Primary Schools. Under the new curriculum, a modern foreign language, in most cases, English, is becoming a compulsory and graded subject at Key Stage 2. This puts additional pressure on teachers and it is crucial to find out how both initial training as well as continuous professional development can be tailored to improve the status quo. Since there is no formal examination of the EFL abilities of candidates who wish to enter the teacher training programme for pre-service primary school teachers, the presumption is that a considerable number of students accepted into the programme may have lower levels of English than necessary and may consequently be experiencing difficulties in courses on EFL methodology. This, combined with a further reduction of the initial teacher training programme in general, and as a direct result, even fewer ECTS dedicated to foreign language teaching and learning, is expected to increase the number of practitioners affected by Foreign Language Teaching Anxiety (FLTA).

Despite anxiety being a frequently studied non-cognitive factor in applied linguistics, research is primarily focused on language learners (Aydin & Ustuk, 2020a), even though studies have shown that teachers can also experience FLA, with a negative effect on their teaching (Wern & Rahmat, 2021, Kobul & Saraçoğlu, 2020; Song & Park, 2019;). As far back as 1986 (Horwitz et. al.), the 33-item Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) was developed in order to determine Foreign Language Anxiety in learners of EFL. In this context the concept of Foreign Language Anxiety (FLA) is defined as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning; arising from the uniqueness of the language learning experience” (Horwitz et al., 1986, p. 128).

Numerous studies on the sources of anxiety in language learners have been conducted since and showed that causes of anxiety can range from language testing, comprehension apprehension, learners’ beliefs about language learning, to personal reasons (Young, 1991; Horwitz et. al., 1986). Moreover, the language skill being learned can also influence the degree and type of anxiety experienced (Aydin, 2001; Saito et.al., 1999).

Parsons (1973) developed the Teaching Anxiety Scale (TCHAS) as a means to measure general anxiety experienced by teachers. However, foreign language teaching remained side lined as the focus, as previously stated, was on the language learner, rather than the language teacher. Furthermore, as far as foreign language teaching anxiety is concerned, a tendency exists towards examining the link between teachers’ anxiety and their performance in the target language (Woodrow, 2006). i.e., language teachers as language learners themselves, with only a limited number of studies specifically looking at foreign language teaching anxiety (FLTA) in a wider sense (Aydin, 2016).

Another widely researched aspect in this regard is the identification of anxiety and a definition of its roots as well as effects on the process of learning a foreign language (Tüm, 2012, 2015). However, it was not until the development of Ipek’s (2006) scale that a reliable tool for measuring Foreign Language Teaching Anxiety was available, even though Horwitz (1996) already examined FLTA in teachers. She found that FLTA negatively affects teachers’ self-confidence, leading to detrimental repercussions regarding use of the target language and preferences of instruction, with the possible effect of feelings of uneasiness and anxiety being passed onto students. Williams (1991) also speaks of a negative correlation between teaching anxiety and effectiveness, with the latter decreasing as the former increases and Mercer (2018) found that EFL teachers experiencing FLA could also pass this on to their pupils without realising it.

In a qualitative study, Aydin (2016, p. 639) defines FLTA as “an emotional and affective state that a teacher feels tension due to personal, perceptual, motivational and technical concerns before, during and after teaching activities”, reminding of Krashen’s (1982) widely recognised Affective Filter Hypothesis, which states that various emotions, such as self-confidence, motivation, and, of course, anxiety, can have measurable effects on the brains’ language acquisition capacity.

To specify the variables affecting teachers' FLA and given the limited number of earlier studies aiming for a scale development of FLTA, the motivation behind the FLTAS' creation was the need for a reliable measurement tool considering the duality of teachers as learners and instructors of the foreign language. In their preliminary tests of FLTAS' reliability and validity, Aydin & Ustuk (2020b) reference earlier studies on FLTA and state that the final version of the FLTAS supports prior studies on teachers' self-perceived language proficiency (Horwitz, 1996; Tüm, 2015), time and classroom management (Numrich, 1996; Kim & Kim, 2004), fear of negative evaluation by mentors (Merç, 2011) and learners (Ipek, 2006), and low levels of learner proficiency (Kongchan & Singhasiri, 2008). However, the FLTAS also offers new factors to FLTA research, e.g., the relevance of engagement with the subject (Aydin & Ustuk, 2020b).

Two key differences that support why this study is of importance can be highlighted:

Firstly, the fact that primary school teachers undergo vastly different training compared to their colleagues at secondary school level and thus, as generalists, do not receive the focused input a subject specialist foreign languages teacher can count on. Secondly, that in the majority of studies examining foreign language teaching anxiety, these very subject specialists were targeted, while the generalist primary school practitioners went unnoticed.

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

Study Questions

A mixed method approach was chosen over a monomethod study for the project at hand. The major rationale for opting for a mixed methods design for this project was that of development, i.e. using the findings of one method to help inform the other (Greene et al., 1989). In terms of paradigm emphasis, this study's components are equal (Morgan, 1998; Morse, 1991) This project followed an explanatory sequential two-phase design, which, as its first step, included anonymous completion of the Foreign Language Teaching Anxiety Scale (FLTAS) questionnaire (n=100). The quantitative results of the FLTAS were used to choose the most relevant foci for the interview questions, leading to the following main areas of focus:

Methodology

1. Perceptions of the ideal EFL teacher
2. The importance of "correct" pronunciation
3. The quality of initial teacher training regarding foreign language teaching and learning

Of course, sub-themes also emerged, but going into more depth on these would go beyond the scope of this project update.

The sequential mixed methods approach was chosen in line with Cresswell et al.'s (2003) findings that collecting and analysing quantitative and qualitative data sequentially to answer research questions leads to firmer results, since the qualitative data can offer explanations and insights into quantitative findings. Following Guest et al.'s (2006) findings of main concepts starting to emerge after 6 interviews, while saturation typically occurring around 11 interviews, a selection of ($n=15$) participants was invited to participate in the interviews, forming the qualitative part of the study. In addition to the FLTAS, a background questionnaire asked for the interview participants' ages, teaching experience in years/semesters studied respectively, types of initial teacher training received, plus their self-perceived FL competence, and frequency of using English in a non-professional context.

The study's participants were both primary level trainee teachers, as well as in-service primary school teachers in Austria. The criteria for choosing participants including years of experience (or semesters completed in the case of trainees), and type of training received, resulted 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 set out in Table 1 below.

Table 1. Overview of interview participants

No.	Age	Years of experience (In-service teachers only)	Type of Initial Teacher Training (In-service teachers only)	Current semester (Pre-service teachers only)	Self-perceived FL competence level	Frequency usage FL	Interview length	Words in interview
1	21	x	x	5	Very good	Very frequent	18'19"	2163
2	25	x	x	5	Average	Infrequent	20'49"	2253
3	54	30	Dipl.Päd.	x	Below average	Very infrequent	10'54"	1494
4	47	25	Dipl.Päd.	x	Good	Frequent	32'07"	5023
5	30	x	x	7	Good	Infrequent	22'35"	3301
6	22	x	x	6	Good	Very frequent	29'55"	3734
7	36	x	x	6	Average	Infrequent	19'27"	2501
8	27	1	BEd	x	Good	Infrequent	13'42"	1737
9	38	16	BEd	x	Very good	Frequent	26'29"	3442
10	25	2	BEd	x	Very good	Very frequent	24'09"	3453
11	24	3	BEd	x	Good	Frequent	19'39"	2649
12	34	1	BEd	x	Very good	Very frequent	24'05"	3900
13	24	1	BEd	x	Very good	Frequent	17'49"	2657
14	51	27	Dipl.Päd.	x	Good	Frequent	22'38"	2732
15	26	x	x	6	Good	Frequent	21'49"	3072

Since the project is still ongoing, only preliminary findings can be shared. However, there are already strong indicators of common themes. What is already abundantly clear from the quantitative data analysed, is that only the minority of practitioners questioned feel fully confident in delivering FL lessons in line with the demands of the new curriculum. To specify, more than half of the participants ($n=53$) stated feeling inadequately equipped in terms of FL skills, confidence, and didactics.

Insights gained via the qualitative data so far show that the teachers' personal experiences as EFL⁴ pupils informed perceptions of themselves as teachers of English. Particularly negative experiences seem to have a lasting effect, heightening FLTA among many of the practitioners taking part in this study. The data also suggest a strong emphasis on the importance of pronunciation and the dominance of British and American accents as the perceived gold standard, thus feeding directly into damaging notions of Native-Speakerism.

Even though this study has not yet been concluded, it already adds to the body of research showing the ways in which EFL identities are constructed and understood, with many of them negatively tainted by outdated perceptions of what the English language symbolises. Thus, the EFL aspects of initial primary school teacher training programmes should not only be expanded in its contact time, but also in areas addressing the real problems trainee teachers face in an EFL context, such as confidence, proficiency, as well as awareness of the changing role of English globally. Such changes could greatly help teachers transport new and more welcoming aspects of the English language to their pupils, thus offering their learners new and, most importantly, positive attitudes.

From October 2022 to December 2025

Conclusion, Outcomes/Findings

Duration

References

- Aydin, B. (2001). *Causes of anxiety in foreign language learning in speaking and writing classes*. (Doctoral dissertation). Anadolu University Faculty of Education.
- Aydin, S. (2016). "A qualitative research on foreign language teaching anxiety." *The Qualitative Report*, 21(4), 629–642.
- Aydin, S., & Uştuk, Ö. (2020a). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3). 860-876.
- Aydin, S., & Uştuk, Ö. (2020b). The Foreign Language Teaching Anxiety Scale: Preliminary tests of validity and reliability. *Journal of Language and Education*, 6(2), 44-55.
- Brewer, J. & Hunter, A., (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cresswell, J., Plano Clark, V., Gutmann, M., Hanson, W. (2003). Advanced mixed method research designs. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (eds). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. London: Sage.
- Greene, J. C., Caracelli, V.J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-methods evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Guest, G. & B. Arwen, L. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? *Field Method*, 18. 59-82.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Languages Journal*, 70(2), 125-132.
- Ipek, H. (2016). A qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 1-14.

4 EFL = English as a Foreign Language

- Kim, S.Y., Kim, J. (2004). When the learner becomes a teacher: Foreign language anxiety as an occupational hazard. *English Teaching*, 59(1), 165-185.
- Kobul, M. K., Saraçoğlu, İ. N. (2020). Foreign language teaching anxiety of non-native pre-service and in-service EFL teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 350-365.
- Kongchan, C. & Singhasiri, W. (2008). Teachers' anxiety about using L2 in EFL classrooms. *Proceedings of the 16th Annual Korea TESOL International Conference: Responding to a Changing World*, 145-149.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Merç, A. (2011). Sources of foreign language student teacher anxiety: A qualitative enquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94
- Mercer, S. (2018). Psychology of language learning: Spare a thought for the teacher. *Language Teaching*, 51(4): 504-525.
- Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 3, 362-376.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1): 131-153.
- Parsons, J. S. (1973). Assessment of anxiety about teaching using the Teaching Anxiety Scale: Manual and research report. *The Annual Meeting of American Educational Research Association*. Louisiana.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saito, Y., Garza, T.J. and Horwitz, E.K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83: 202-218
- Selvi, A.F. (2019). Incorporating World Englishes in K-12 classrooms. In: de Oliveira, L. (ed.), *The Handbook of TESOL in K-12*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. 83-99.
- Selvi, A.F., Bedrettin Y., and Mahboob, A. (2024): Research on 'Native' and 'Non-Native' English-Speaking Teachers: Past Developments, Current Status, and Future Directions. *Language Teaching* 57(1):1-41.
- Song, J. & Park, J. (2019). The politics of emotions in ELT: Structure of feeling and anxiety of Korean English teachers. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 26(3), 252-262.
- Tüm, D. O. (2012). Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 47, 2055-2059.
- Tüm, D. O. (2015). Foreign language anxiety's forgotten study: The case of the anxious preservice teacher. *TESOL Quarterly*, 49(4), 627-658.
- Wern, T. & Rahmat, N. (2021). An investigative study on the types and causes of ESL writing anxiety: A case study of learners from a Chinese independent middle school. *European Journal of English Language Teaching*, 6(3), 19-36.
- Williams, L. (1991). The effects of a comprehensive teaching assistant training program on teaching anxiety and effectiveness. *Research in Higher Education*, 32(5): 585-598.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELJ Journal*, 37 (3), 308-328.
- Young, D.J. (1991), Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75: 426-437

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 sog. „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.

AVIVA und Positive Bildung: Ein integrativer Ansatz zur praktischen Unterrichtsgestaltung

Gabriele Pließnig

Im Zuge globaler Bildungsreformen hat die Bedeutung eines kompetenzorientierten Unterrichts stark zugenommen (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung, 2017). Neben der Vermittlung fachlicher und methodischer Kompetenzen rückt zunehmend die Förderung personaler, sozialer und emotionaler Fähigkeiten in den Fokus. Dies ist von zentraler Bedeutung, um Schüler:innen auf eine komplexe und sich ständig verändernde Welt vorzubereiten (Lichtinger, 2023).

Projektbeschreibung

Der Übergang von einem individuellen Lernansatz hin zu einem sozial orientierten und kooperativen Bildungsmodell spiegelt die wachsende Erkenntnis wider, dass Bildung nicht nur den Erwerb von Fachwissen und berufsbezogenen Fertigkeiten umfasst (Hattie, 2014). Fachwissen definiert sich in diesem Zusammenhang als Fakten-, Regel- und Begründungswissen. Berufsbezogene Fertigkeiten hingegen bezeichnen die Fähigkeit, Wissen im beruflichen Kontext anzuwenden und einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen (Europäische Union, n. d.). Die im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) verwendeten Kompetenzkategorien unterteilen sich in Fachkompetenzen und personale Kompetenzen, zu denen auch sozial-emotionale Kompetenzen gehören. Der Fokus liegt zunehmend auf der Entwicklung dieser sozial-emotionalen und personalen Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeit, Empathie sowie der Förderung eines Gemeinschaftsbewusstseins (Lichtinger, 2023).

Diese Entwicklung hin zu einem ganzheitlichen Bildungsansatz zielt darauf ab, Lernende besser auf die komplexen Anforderungen moderner Gesellschaften vorzubereiten, in denen Kooperation und gemeinschaftliches Handeln essenziell sind (Hattie, 2014). Der Paradigmenwechsel, der sich durch die Bewegung vom „ICH“ (individuelles Lernen) zum „DU“ (partnerschaftliches Lernen) und schließlich zum „WIR“ (gemeinschaftliches Lernen) vollzieht, fordert Lehrkräfte heraus, fachliche Inhalte mit sozialen und emotionalen Lernzielen zu verknüpfen (Lichtinger, 2023; Seligman, 2012). Dabei geht es nicht nur um das Vermitteln von Fachwissen, sondern auch um die Schaffung eines positiven Lernumfeldes, welches das Wohlbefinden und die ganzheitliche Entwicklung aller Lernenden fördert (Brohm, 2016).

Der OECD-Lernkompass 2030 „Future of Education and Skills 2030“ skizziert die Zukunft der Bildung und fordert im Kapitel „Haltungen und Werte“ eine ganzheitliche Bildung, die nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Fähigkeiten stärkt. Als Beispiele werden Länder wie Singapur, Estland und Norwegen angeführt, die in ihren Rahmenlehrplänen und Curricula bereits Platz für Werte und Einstellungen geschaffen haben. In Singapur beispielsweise liegt ein besonderer Fokus auf Werten wie Beziehungspflege, Selbstmanagement, Verantwortungsbewusstsein, interkulturelle Kompetenz und Kooperation. Diese Werte werden als wesentliche Elemente betrachtet, die die sozialen und emotionalen Kompetenzen junger Menschen prägen (OECD Lernkompass 2030, 2019).

Die Förderung dieser Fähigkeiten wird als unverzichtbar angesehen, um den Herausforderungen des demografischen Wandels und des technologischen Fortschritts zu begegnen (BMBWF, 2011; Lichtinger, 2023). Zudem nehmen diese Kompetenzen eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, wie der zunehmenden Globalisierung, dem Klimawandel oder der sozialen Ungleichheit ein (OECD, 2019). Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösungsfähigkeit und ethisches Handeln werden immer wichtiger, um junge Menschen auf komplexe Entscheidungsprozesse in einer dynamischen Welt vorzubereiten (Seligman, 2012).

In Österreich wurden im Rahmen der Berufsbildung bereits im Jahr 2011 vom Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung Bildungsstandards entwickelt, die neben Fachwissen und berufsbezogenen Kompetenzen einen starken Fokus auf soziale und personale Kompetenzen legen. Diese Bildungsstandards unterstreichen die zunehmende Bedeutung dieser Fähigkeiten für die Arbeitswelt sowie für den Prozess des lebenslangen Lernens. Für den Schulalltag wurden Methoden- und Unterrichtsbeispiele entwickelt, die Lehrkräfte bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts unterstützen sollen. Dabei stehen die Förderung von Reflexionsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und sozialem Miteinander im Vordergrund (BMBWF, 2011).

Die hier vorgestellte Masterarbeit verfolgte das Ziel, Lehrkräfte praxisnah bei der Herausforderung zu unterstützen, Unterricht gleichzeitig kompetenzorientiert und entwicklungsfördernd zu gestalten und mündete in der Entwicklung eines Leitfadens. Dafür wurde das AVIVA-Modell mit dem PERMA-Modell kombiniert. Das AVIVA-Modell, entwickelt von Städeli, stellt einen didaktischen Rahmen bereit, der den Unterricht in fünf Phasen gliedert: *„Ankommen und Einstimmen“*,

„Vorwissen aktivieren“, „Informieren“, „Verarbeiten“ und „Auswerten“. Diese Phasen fördern nicht nur das fachliche Lernen, sondern auch die aktive Reflexion und den Transfer des Erlernten in die Praxis, was die Nachhaltigkeit des Wissenserwerbs steigert (Städli, 2023).

Das PERMA-Modell von Seligman zielt darauf ab, Wohlbefinden in fünf Dimensionen zu fördern. Das Akronym PERMA steht für *Positive Emotionen*, *Engagement*, *Relationships* (Beziehungen), *Meaning* (Sinnhaftigkeit) und *Accomplishment* (Zielerreichung). PERMA betont die Bedeutung von positiven Emotionen und sozialem Wohlbefinden für die persönliche Resilienz und das lebenslange Lernen (Seligman, 2012).

Durch die Kombination beider Modelle sollen Lehrpersonen befähigt werden, nicht nur fachliche Inhalte, sondern auch die persönliche und sozial-emotionale Entwicklung der Lernenden in den Fokus zu rücken (Städli, 2023). Der Leitfaden dient somit als flexible und alltagstaugliche Ressource, die sowohl für neue Impulse als auch zur nachhaltigen Weiterentwicklung bestehender Unterrichtspraktiken genutzt werden kann (Abb. 1).

Abbildung 1: AVIVA-Modell und PERMA-Modell (eigene Abbildung)

A	Ankommen und Einstimmen	P	Positive Emotionen	<i>Positive Emotionen</i> Freude, Zufriedenheit, Dankbarkeit, Hoffnung, Inspiration, Heiterkeit, Stolz vermehren und nutzen
V	Vorwissen aktivieren	E	Engagement	<i>Engagement</i> In einer Tätigkeit aufgehen können, im Flow sein, eigene Stärken erkennen und leben
I	Informieren	R	Relationship	<i>Positive Beziehungen</i> Auf enge und unterstützte Beziehungen zählen können, positive Beziehungen pflegen und erfahren
V	Verarbeiten	M	Meaning	<i>Sinnerleben</i> Den Sinn und Zweck im Leben sehen und sich für eine höhere Sache einsetzen, Sinn auch im Alltag transparent machen und leben
A	Auswerten	A	Accomplishment	<i>Zielerreichung</i> Ziele setzen und erreichen, Erfolge ermöglichen und sichtbar machen, sich als wirksam erleben

Wie kann das AVIVA-Modell effektiv mit den Prinzipien des PERMA-Modells kombiniert werden, um Lehrkräfte in der Unterrichtsgestaltung zu unterstützen?

Wissenschaftliche Fragestellung

Studiendesign und Forschungsmethode

Die Beantwortung der Fragestellung basiert auf einer hermeneutischen Analyse der Literatur zur Positiven Bildung und zur kompetenzorientierten Didaktik. Die Recherche erfolgte in wissenschaftlichen Datenbanken wie SpringerLink, Google Scholar, Deutsche Nationalbibliothek, Österreichischer Bibliothekenverbund sowie durch gezielte Suche in Pedocs, ResearchGate und Fachliteratur. Die Auswahl erfolgte nach definierten Prinzipien: Berücksichtigt wurden Publikationen, die sich explizit mit den Modellen AVIVA, PERMA oder der Positiven Psychologie befassen. Stichwörter wie „Positive Bildung“, „Positive Psychologie“, „AVIVA-Modell“, „PERMA-Modell“, „kompetenzorientierter Unterricht“, „Resilienz“, „Flourishing“, „Achtsamkeit im Bildungskontext“, „Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung“, „Lernförderliches Klima“, „Positive Beziehungsgestaltung“, „Flow“, „Sozial-emotionales Lernen“, „Positive Schulentwicklung“, „Stärken stärken in der Schule“ und „Achtsamkeit“ bildeten die Grundlage der Suche.

Im zugrundeliegenden Entwicklungsprojekt wurde der theoretische Rahmen beider Modelle – AVIVA und PERMA – eingehend analysiert. Besonderes Augenmerk lag auf der Frage, wie die Verbindung von AVIVA (Städli, 2021) und PERMA (Seligman, 2012) gelingen kann. Zudem wurden zentrale Begriffe wie Positive Psychologie (Brohm et al., 2016), Positive Bildung (Norish & Seligman, 2015), die Broaden & Build Theorie (Fredrickson, 2011), Achtsamkeit im Schulkontext sowie Resilienz (Quenzel et al., 2015) vertiefend erläutert. Ein weiterer Schwerpunkt war die historische Entwicklung der Positiven Psychologie (Norish & Seligman, 2015) und die Frage, wie deren Ansätze in den Unterricht integriert werden können, um eine ganzheitliche Entwicklung der Lernenden zu fördern.

Die hermeneutische Analyse erlaubte eine kritische Reflexion der zentralen theoretischen Ansätze und deren Übertragung in die schulische Praxis. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie Lehrpersonen durch die Kombination der Modelle AVIVA und PERMA nicht nur den Lernprozess didaktisch strukturieren, sondern auch die personalen, sozialen und emotionalen Kompetenzen ihrer Schüler:innen fördern können. Die Ergebnisse der Analyse wurden in Form des entwickelten Leitfadens zusammengeführt, der Lehrpersonen zukünftig praxisnah unterstützen soll.

Ergebnisse

Die Literaturrecherche zeigt, dass die Förderung sozialer, emotionaler und personaler Kompetenzen in Bildungskontexten nachweislich wirksam ist. So belegt die Metaanalyse von Durlak et al. (2011), dass schulbasierte Programme zur sozialen und emotionalen Förderung signifikante Verbesserungen im Wohlbefinden, in den schulischen Leistungen und im sozialen Verhalten von Schüler:innen bewirken. Aktuelle Studien (Slemp et al., 2021; Waters et al., 2021; Brohm et al., 2017) bestätigen zudem positive Effekte solcher Ansätze sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene.

Auch in Österreich konnten bereits erfolgreiche Umsetzungsstrategien im Bereich der Positiven Bildung dokumentiert werden, die die Übertragbarkeit internationaler Ansätze in nationale Kontexte demonstrieren. Ein herausragendes Beispiel ist die Initiative PERMA.teach, ein standardisiertes Interventionsprogramm, das gezielt die PERMA-Faktoren von Seligman in Schulen integriert. Begleitende Forschung untersuchte die Wirksamkeit des Programms in einem Mixed-Methods-Ansatz. Die Ergebnisse zeigten signifikante Verbesserungen im Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrpersonen sowie eine Stärkung der sozialen Beziehungen

(Wammerl et al., 2024). Die Forschungsergebnisse zeigen einen deutlichen Interventionseffekt und belegen, dass das Programm nicht nur kurzfristige Wirkung erzielte, sondern auch das Potenzial für nachhaltige Veränderungen in der schulischen Kultur mit sich brachte. Fortbildungsangebote an österreichischen Hochschulen fördern zusätzlich die Akzeptanz und Verbreitung der Positiven Bildung.

Basierend auf diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen und den erfolgreichen internationalen wie nationalen Beispielen wurde ein Leitfaden entwickelt, der Lehrpersonen als praktische Ressource dienen soll, um die Vermittlung von Fachwissen gezielt mit den Prinzipien der Positiven Bildung zu verknüpfen (Pließnig, 2024). Dieser gliedert sich in die fünf Phasen des AVIVA-Modells: „Ankommen und Einstimmen“, „Vorwissen aktivieren“, „Informieren“, „Verarbeiten“ und „Auswerten“. Jede dieser Phasen wird durch spezifische Ansätze und Methoden der Positiven Psychologie bereichert, die den Lernprozess auf kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene unterstützen.

Ankommen und Einstimmen: Die Phase des „Ankommens und Einstimmens“ ist wesentlich für einen erfolgreichen Unterrichtsbeginn und kann durch ein Alleinstellungsmerkmal der Lehrperson, wie zum Beispiel ein regelmäßiges Ritual, gestaltet werden. Rituale wie eine herzliche Begrüßung, Achtsamkeitsübungen, positive Affirmationen oder spielerische Warm-ups fördern das Gemeinschaftsgefühl, die emotionale Sicherheit und schaffen eine wertschätzende Lernatmosphäre. Sie erleichtern den Übergang in den Unterricht, stärken die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen und sorgen für eine klare und positive Struktur.

Vorwissen aktivieren: Diese Stufe bildet eine zentrale Grundlage für erfolgreichen Unterricht, da sie das vorhandene Wissen der Schüler:innen bewusst macht und eine Brücke zu neuen Inhalten schlägt. Es wird nicht nur an frühere Lernprozesse angeknüpft, sondern es werden auch persönliche Erfahrungen und Interessen der Lernenden einbezogen. Dadurch wird die Lernbereitschaft erhöht und neue Informationen können effizienter in bestehende Wissensstrukturen integriert werden. Methoden wie Brainstorming, Mindmaps und kooperative Lernformen fördern nicht nur die Aktivierung von Vorwissen, sondern stärken auch sozial-emotionale Kompetenzen. Diese Strategien schaffen eine solide Basis für nachhaltiges Lernen und ein tieferes Verständnis neuer Inhalte.

Informieren: Die Vermittlung wesentlicher Informationen, die die Schüler:innen zur Bewältigung ihrer Lernaufgaben benötigen, bildet eine zentrale Säule des Lernprozesses. Dabei erfolgt die Wissensvermittlung idealerweise nach dem KISS-Prinzip (keep it short and simple), um Inhalte kurz und übersichtlich darzustellen, ohne die Lernenden mit unnötigen Details zu überfordern. Methoden wie Storytelling, Praxisbeispiele und Peer-Teaching sind unerlässlich, um den Sinn und die Relevanz des Lernstoffs zu verdeutlichen. Dies fördert nicht nur die Motivation und das Verständnis, sondern regt die Lernenden auch zur aktiven Auseinandersetzung und kritischen Reflexion an.

Verarbeiten: Die Phase der „Verarbeitung“ konzentriert sich auf die aktive Anwendung des Gelernten, um ein tieferes Verständnis und eine nachhaltige Verankerung im Gedächtnis zu fördern. Praktische Übungen, Problemlösungen und Projektarbeiten stehen im Mittelpunkt, wobei Fehler als wertvolle Lernchancen

genutzt werden. Reflexion, Feedbackrunden und ein stärkenorientierter Ansatz unterstützen die Motivation und Weiterentwicklung der Lernenden. Diese Phase, die etwa so viel Zeit in Anspruch nehmen sollte wie die übrigen AVIVA-Phasen zusammen, ermöglicht es den Schüler:innen, ihr Wissen zu festigen, Modelle zu entwickeln und auf andere Kontexte zu übertragen. Das Zitat von Konfuzius „Lass es mich tun und ich werde es verstehen“ unterstreicht den zentralen Ansatz dieser Phase.

Auswerten: Diese Stufe markiert den Abschluss des Lernprozesses und dient der Reflexion und Würdigung des Erreichten. Die Schüler:innen dokumentieren beispielsweise ihre Leistungen in Portfolios, erhalten Feedback und setzen sich neue Ziele, während Erfolge gefeiert werden. Peer Assessment fördert den kritischen Austausch und stärkt die Selbstwirksamkeit, indem positive Ergebnisse bewusst wahrgenommen und gewürdigt werden. Die Erfahrung, dass sich Anstrengung und Engagement lohnen, fördert die Bereitschaft, sich neuen Herausforderungen zu stellen und weiter zu lernen. Diese Phase ist entscheidend, um das Selbstvertrauen und die Motivation der Lernenden zu stärken, den Lernprozess abzuschließen und den Weg für zukünftige Herausforderungen zu ebnen.

Mit seinem strukturierten Ansatz bietet der AVIVA-Leitfaden (Pließnig, 2024) Lehrpersonen eine fundierte Grundlage, um fachliche Inhalte gezielt mit der Förderung personaler und sozial-emotionaler Kompetenzen zu verknüpfen. Durch die Kombination der didaktischen Struktur des AVIVA-Modells mit den Prinzipien des PERMA-Modells entsteht eine nachhaltige und vielseitig einsetzbare Ressource für den Unterricht, die sowohl den Erwerb von Fachwissen als auch die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen unterstützt. Die im Leitfaden angeführten Instrumente sind als flexible Denkfiguren konzipiert, die von Lehrpersonen individuell mit weiteren praktischen Umsetzungsmöglichkeiten angereichert werden können. Dieser offene Ansatz ermöglicht die Anpassung an unterschiedliche Unterrichtssituationen und fördert die kreative Integration der Methoden in den jeweiligen Kontext. Kooperative Lernmethoden und die Reflexion des eigenen Handelns stärken nicht nur die didaktische Planung, sondern auch das soziale Miteinander und das Selbstvertrauen der Lernenden.

Link zum
Leitfaden:



Diskussion

Ein zentraler Diskussionspunkt ergibt sich aus der Erkenntnis, dass die Förderung des Wohlbefindens nicht isoliert, sondern als integraler Bestandteil eines modernen, kompetenzorientierten Unterrichts betrachtet werden sollte. Wie bereits empirisch belegt (Durlak et al., 2011; Waters et al., 2021; Wammerl et al., 2024), trägt die systematische Einbindung von positiven Emotionen, sozialer Interaktion und Reflexion wesentlich zur Steigerung der Lernbereitschaft und Resilienz der Schüler:innen bei.

Vor diesem Hintergrund wurde versucht, die Prinzipien der Positiven Bildung (PERMA) mit den Phasen des AVIVA-Modells zu verknüpfen und daraus einen praxistauglichen Leitfaden für Lehrpersonen zu entwickeln. Während die Konzeption der einzelnen AVIVA-Phasen und die Integration der Elemente der Positiven Bildung durch fundierte Literatur und Ressourcen wie die „Initiative for Teaching Entrepreneurship“ (www.itfe.at) und die Plattform IQES „Instrumente für die

Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen“ (www.iqesonline.at) gut unterstützt wurden, stellte die kompakte und niederschwellige Darstellung eine besondere Herausforderung dar. Lehrer:innen sollten unmittelbar mit dem entwickelten Leitfaden arbeiten können, ohne vorher umfangreiche Seminare besuchen oder Fachliteratur studieren zu müssen. Dies verdeutlicht, dass der Transfer von wissenschaftlichen Konzepten in die pädagogische Praxis nicht nur von der Qualität, sondern auch von der Art und Weise der Umsetzung abhängt. Benötigt werden anschauliche und leicht zugängliche Materialien, die die Kernideen von PERMA und AVIVA in benutzerfreundlicher Form darstellen.

Fazit und Ausblick

Ein zentraler nächster Schritt ist die Einführung des Leitfadens in Lehrveranstaltungen der Pädagogisch Praktischen Studien an der PH Kärnten, um die Umsetzung in der Praxis zu erproben. Dabei soll untersucht werden, inwieweit der Leitfaden von den Studierenden angenommen und in den Unterricht integriert wird, um mögliche Anpassungen vorzunehmen und eine praxisnahe und nachhaltige Unterstützung der Lehrtätigkeit zu gewährleisten. Zukünftige Forschung könnte sich auf folgende Aspekte konzentrieren:

- **Nachhaltigkeit der Effekte:** Es gilt zu analysieren, ob die Verwendung des Leitfadens das Wohlbefinden, die Resilienz und die Kompetenzentwicklung sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler:innen langfristig beeinflusst.
- **Adaptierbarkeit:** Ein weiterer Forschungsaspekt besteht darin, zu untersuchen, wie der Leitfaden flexibel an unterschiedliche Schulfächer, Altersgruppen und Bildungskontexte angepasst werden kann.
- **Lehrer:innenfortbildung:** Entwicklung und Evaluation von Fortbildungsangeboten, die Lehrpersonen bei der Umsetzung der Positiven Bildung in der Praxis unterstützen. Hier könnten insbesondere Pädagogische Hochschulen eine zentrale Rolle spielen.

Darüber hinaus sollte ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, wie eine systemische Verankerung von Positiver Bildung in Curricula und Rahmenlehrplänen gelingen kann, um eine ganzheitliche Bildung nachhaltig zu etablieren. Bisher findet Positive Bildung in den Curricula vor allem im Kontext der Entrepreneurship Education Beachtung, etwa bei der Förderung von Kreativität, Problemlösungskompetenz und Teamarbeit. Die Prinzipien der Positiven Bildung bieten jedoch weitreichendere Möglichkeiten, die persönliche und soziale Entwicklung der Lernenden in verschiedenen Bildungsbereichen zu stärken.

September 2023 bis Juli 2026

Geplante Dauer

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2017). *Leitfaden zur Umsetzung der lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne an Berufsschulen*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2011). *Broschüre Bildungsstandards. Soziale und Personale Kompetenzen 9. – 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung*.

- Brohm-Badry, M. (2016). *Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen: Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte*. Springer.
- Brohm, M., Peifer, C. & Greve, J. M. (2017). *Positiv-Psychologische Forschung im deutschsprachigen Raum - State of the Art*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Europäische Union (n. d.). *Europäischer Qualifikationsrahmen*. <https://europass.europa.eu/de/europass-tools/europaeischer-qualifikationsrahmen>
- Fredrickson, B. L. (2011). *Die Macht der guten Gefühle: Wie eine positive Haltung Ihr Leben dauerhaft verändert*. Campus Verlag.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: (Überarb. dt.-sprachige Ausgabe / besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer)*.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2020). *Building whole-school wellbeing: A review of the evidence and future directions for research*. *Review of Education*, 8(2), 204–236. <https://doi.org/10.1002/rev3.3174>
- Lichtinger, U. (2023). *Positive Bildung: Wohlbefinden UND Leistung in der Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39763-0>
- Norrish, J. M. & Seligman, M. E. P. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press, USA.
- OECD (2019). *OECD LERNKOMPASS 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Quenzel, G., Auferbauer, M., & Weber, C. (2021). *Lebensgefühl und Gesundheit*.
- Pließnig, G. (2024). *AVIVA und Positive Bildung: Leitfaden für kompetenzorientierte Unterrichtsvorbereitung*. [Unveröffentlichte Masterarbeit] PH Oberösterreich
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: Wie Menschen aufblühen; Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens*. Kösel.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., & Vella-Brodrick, D. A. (2017). *Positive education: The effects of a character strengths-based intervention on well-being and academic outcomes in elementary school students*. *Journal of Positive Psychology*, 12(1), 49–62. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1167930>
- Städli, C. (2021). *Das AVIVA-Modell: Kompetenzorientiert unterrichten und prüfen*. hep.
- Städli, C. (2023). *Positive Bildung: Eine praxisnahe Einführung*. hep.
- Wammerl, M. & Lichtinger, U. (2024). Perma.teach empirisch betrachtet – Befunde aus der Begleitstudie zur österreichischen Intervention aus der Positiven Bildung. In U. Lichtinger (Hrsg.), *Positive Bildung für die schulische Praxis: Theoretische Grundlagen, praktische Beispiele, empirische Belege* (1. Aufl. S. 90–102). Beltz Juventa.
- Waters, L., Loton, D., & Kern, P. (2021). *The impact of wellbeing programs on students' academic outcomes: A systematic review and meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1107–1150.

Lernraum Literacy

Anforderungen und Anregungen eines Lernraumes im Fach Deutsch aus Perspektive der Studierenden

Monika Raffelsberger-Raup, Christine Prochazka

„Im Zuge der strukturellen Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf das Niveau von Hochschulen gehört die Weiterentwicklung ihrer Lehr- und Lernkultur in Richtung eines vermehrten Selbststudiums und des selbstgesteuerten Lernens zu den Kernaufgaben Pädagogischer Hochschulen“ (Messner et. al, 2009, S. 4). Ziel einer professionellen und modernen Lehrer:innenausbildung muss sein, das Lernen an der Hochschule als Selbststudium zu begreifen, den Individuen dabei größtmögliche Autonomie zu gewähren und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertragen. Es besteht der Anspruch, selbstgesteuerte Lernprozesse zu fördern und zu begleiten sowie Konzepte zu entwickeln und Räumlichkeiten bereitzustellen, die selbstgesteuertes Lernen der Studierenden ermöglichen (Messner et. al, 2009, S. 10-13).

Projektbeschreibung

Kaum ein Begriff scheint in der Fachliteratur heterogener aufgefasst zu werden wie jener des selbstgesteuerten Lernens (self-regulated-learning). Dabei besteht in der Forschung keine Einigkeit darüber, ob selbstgesteuertes Lernen nur einen Bestandteil eines didaktischen Prinzips bildet, selbst als ein didaktisches Prinzip beschrieben werden kann oder als ein übergeordnetes eigenständiges Konzept zu verstehen ist. (Dyrna, 2021, S. 65). Hinzu kommt, dass menschliches Lernen nach einem weiten Begriffsverständnis als per se selbstgesteuert bzw. immer sowohl als selbst- als auch fremdgesteuert angesehen werden kann (u. a. Faulstich 1999; Grell & Pallasch, 1978; Konrad & Traub, 2018; Schulz, 2020). Im Folgenden wird unter selbstgesteuertem Lernen eine Lernform verstanden, bei der Lernende „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin [sie lernen], gravierend und folgenreich beeinflussen [können]“ (Weinert, 1982, S. 102). Dabei sind sie in der Lage dazu, sich selbst Lernziele zu setzen sowie angemessene Techniken und Strategien zur Erreichung dieser Ziele auszuwählen (Messner et. al, 2009, S. 4).

Inwieweit Lern-Spielräume genutzt werden können, hängt u. a. auch von den Leitideen und Bildungszielen der jeweiligen Bildungsinstitution oder vom didaktischen Design der Lernumgebung und Lernwerkzeuge ab. Um Zukunftskompetenzen optimal vermitteln und innovative Lehr- und Lernmethoden einsetzen zu können, ist es erforderlich, an tertiären Bildungseinrichtungen moderne Lernräume zu entwickeln. Dabei besteht der Anspruch, selbstgesteuerte Lernprozesse zu fördern und zu begleiten sowie Konzepte zu entwickeln und Räumlichkeiten bereitzustellen, die aktives Lernen der Studierenden ermöglichen (Messner et. al, 2009). Lernorte, im Sinne einer lokalen Umgebung, in der ein Lernprozess durchgeführt wird, können diese Prozesse maßgeblich unterstützen. Das Projekt „Aktive Lernkultur im Lernraum Literacy“ setzt sich zum einen zum Ziel, einen solchen Lernraum für Lese- und Schreibprozesse an der PHK zu installieren und

zum anderen zu beforschen, inwieweit die Gestaltung eines *Lernraumes Literacy* sowie die darin umgesetzten Lehrveranstaltungskonzepte neue Formen des Lernens und Lehrens im Bereich der literalen Kompetenzen im Fachbereich Deutsch der Primar- und Sekundarstufe bestmöglich unterstützen können.

Damit eine ganzheitliche Gesamtlernarchitektur entstehen kann, die physische und virtuelle Lernräume miteinander vereint und Raum für neue Lerngelegenheiten schafft, ist es in einem ersten Schritt wesentlich, die Anforderungen eines Lernraumes vonseiten der Studierende zu erheben. Dafür wurden im Wintersemester 2023/24 53 Studierende der Primar- und Sekundarstufe mittels Online-Umfrage, zum einen nach konkreten (Lern-)Angeboten und ihren Erfahrungen mit dem Lehrverhalten der Betreuungslehrpersonen in Schulpraktika befragt. Zum anderen wurde erhoben, welche Bedürfnisse Studierende hinsichtlich eines Lernraumes haben, der selbstgesteuertes Lernen, dabei insbesondere den Erwerb von Wissen und Können in Hinblick auf ihre zukünftige Rolle als Lehrperson, bestmöglich unterstützt.

Wissenschaftliche Fragestellungen	1. Inwieweit kommen die Studierenden im Lehramtsstudium und der Unterrichtspraxis bisher mit Konzepten des selbstgesteuerten Lernens in Kontakt und welche subjektiven Theorien zum selbstgesteuerten Lernen gibt es auf Seiten der Studierenden? 2. Wie stellen sich die Studierenden einen idealen Lernraum vor, der selbstgesteuerte Lernprozesse im Lehramtsstudium Deutsch gewinnbringend unterstützt? 3. a) Inwieweit kann der <i>Lernraum Literacy</i> (durch seine räumliche Gestaltung, die bereitgestellten Materialien und multimodalen Zugänge sowie die darin entwickelten Lehrveranstaltungskonzepte) selbstgesteuerte Lernprozesse von Studierenden unterstützen? b) Welche Faktoren werden dabei als besonders förderlich oder auch hinderlich in Hinblick auf den Lernprozess wahrgenommen? 4. Inwieweit kann das didaktische Setting der Lehrveranstaltungen im Lernraum Literacy dazu beitragen, selbstgesteuerte Lernprozesse der Studierenden anzuregen sowie didaktisch und methodisch auf den Lehrberuf vorzubereiten?
Studiendesign und Forschungsmethode	Das Methodendesign beruht auf dem <i>sequential mixed design</i> (Teddle & Tashakkori, 2006) und sieht eine Erhebung mittels Online-Fragebogen und Interview vor. Dies bedeutet, dass die Interviews auf den Ergebnissen der Fragebögen aufbauen und das Ziel verfolgen, zu einer Verbreiterung der Erkenntnismöglichkeiten, wie sie Flick (2011, S. 19) beschreibt, zu führen. Die Fragebögen wurden mittels Lime-Survey konzipiert. Dabei kam ein Mix aus skalierten und offenen Fragen zum Einsatz. Die Umfrage wurden von den Studierenden direkt in einer Lehrveranstaltung, nach kurzer thematischer Einführung der Lehrveranstaltungsleitung, online ausgefüllt. Die offenen Antworten des Fragebogens wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Thematischen Häufigkeiten wurden mit MAXQDA computergestützt induktiv codiert. Geschlossene Fragen wurden mit SPSS ausgewertet.

Eine weitere Befragung soll sich Forschungsfrage 2 und 3 widmen. Aufbauend auf den Ergebnissen der Fragebogenauswertung sollen relevante Aspekte in Grup-

peninterviews mit Studierenden vertieft werden, um zu einer „Verbreiterung der Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick, 2011) zu gelangen. Dafür soll in jeder Lehrveranstaltung, die im Wintersemester 2024/25 bereits im Lernraum stattfindet, eine Gruppe von Studierenden zufällig ausgewählt werden.

Lange bevor angehende Lehrpersonen ihre Entscheidung für den Lehrberuf treffen, wird ihr implizites Wissen über die Schule, den Unterricht und die Anforderungen des Lehrer:innenberufs geprägt (Tulodziecki et al., 2006, Meyer, 2007, Wahl, 2013). Dies geschieht zu einem großen Teil während der eigenen Schulzeit, in der viele unausgesprochene Annahmen über das Verhalten von Lehrpersonen, über schulische Abläufe und pädagogische Praktiken entwickelt werden, sowie durch den Einblick in schulische Praxisphasen (Weyland, 2010). Die Erfahrung, die Studierende in ihrer Schüler:innen- und Studierendenbiografie mit dem Lernen machen, prägt das eigene Lern- und weiters auch das Lehrverhalten.

Bezugnehmend auf ihre Erfahrung aus der Schulpraxis, wurden die Studierenden zu unterschiedlichen Aspekten selbstgesteuerten Lehrens und Lernens mittels Likert-Skala befragt. Für die Auswertung wurde den Antworten ein Wert von 1-5 zugewiesen (1: stimme nicht zu, 2: stimme teilweise zu, 3: stimme eher zu, 4: stimme zu, 5: stimme sehr zu). Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Mittelwerte (MW) und Standardabweichung (SD) der jeweiligen Items.

Vorläufige Ergebnisse

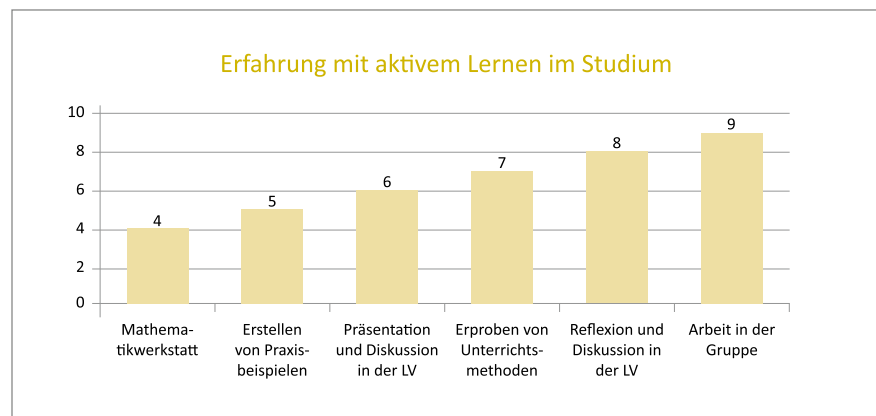
Tabelle 1: Erfahrungen aus der Schulpraxis

Während der Schulpraktika wurde von meinen Ausbildungslehrpersonen darauf Wert gelegt, dass...		
Item	MW	SD
(Item 1) ... Fehlern eine positive Bedeutung für den Lernzuwachs der Schüler:innen zugesprochen wurde.	3,13	1,33
(Item 2) ... im Unterricht projektorientiert gearbeitet wurde.	3,22	1,25
(Item 3) ... die selbstständige Problemlösung der Schüler:innen im Vordergrund stand.	2,95	1,16
(Item 4) ... Lerninhalte theoretisch und praktisch vermittelt wurden.	3,29	1,29
(Item 5) ... Schüler:innen selbst aktiv werden mussten, um sich Wissen anzueignen.	2,98	1,25
(Item 6) ... sie als Lehrperson selbst eine begleitende Rolle im Unterricht einnahm.	3,17	1,39
(Item 7) ... Selbstreflexion der Schüler:innen eine Rolle im Hinblick auf das eigene Lernen einnehmen konnte.	3,04	1,18
(Item 8) ... von der Lehrperson lernförderliches Feedback gegeben wurde.	3,51	1,32
(Item 9) ... Peerfeedback/kollegiales Feedback im Unterricht Platz bekam.	3,29	1,4

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, finden Item 3, die selbstständige Problemlösung der Schüler:innen, und Item 5, die Aktivität der Schüler:innen, sich Wissen selbst anzueignen, am wenigsten Zustimmung vonseiten der Studierenden. Demgegenüber wurde von den Studierenden der Einsatz von Peerfeedback bzw. kollegialem Feedback im Unterricht mit einem MW von 3,29 am häufigsten erfahren. Zu beachten ist hier allerdings auch die Standardabweichung, die auf eine Vielfalt unterschiedlicher Antworten verweist.

Weiters interessierte, inwieweit die Studierenden im Lehramtsstudium bisher mit Konzepten selbstgesteuerten Lernens (und wenn ja, mit welchen) in Kontakt gekommen sind. Abbildung 1 zeigt die von den befragten Studierenden genannten Aspekte sowie die Häufigkeit ihrer Nennung.

Abbildung 1: Erfahrung mit aktivem Lernen im Studium

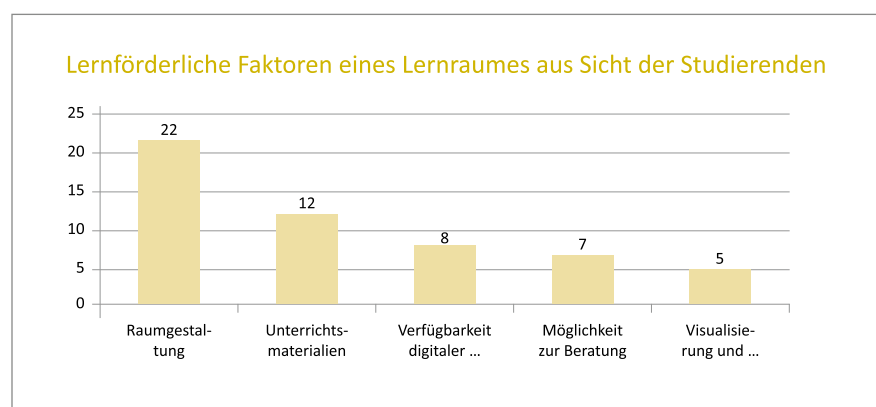


Wie Abbildung 1 veranschaulicht, wurde von neun Studierenden der Einsatz von Gruppenarbeiten (dabei besonders unterschiedliche Schreib- und Arbeitsaufträge) als eine Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen angegeben. Das Erproben von Unterrichtsmethoden wird von sieben Studierenden, die Abhaltung von Präsentationen und das Führen von Diskussionen von acht Studierenden angeführt.

Lernförderliche Faktoren und die Gestaltung von Lernräumen

Für die Gestaltung eines Lernraumes im Fach Deutsch erscheint es wesentlich, Studierende auch hinsichtlich ihrer Lernbedürfnisse zu befragen. Bezugnehmend auf die Frage, wie sich die Studierenden einen Lernraum im Fach Deutsch vorstellen, der sie im Erwerb von Wissen und Können in Hinblick auf ihre zukünftige Rolle als Lehrperson gewinnbringend unterstützen könnte, wurden von den Studierenden die in Abbildung 2 dargestellten Faktoren genannt.

Abbildung 2: Lernförderliche Faktoren eines Lernraumes aus Sicht der Studierenden



Der Gestaltung des Raumes als Lernort wurde mit 22 Nennungen eine große Bedeutung beigemessen. Betont wird dabei der Wert eines „gemütlichen“, „hellen“ und „ausreichend großen“ Raumes. In weiteren zwölf Antworten wird auf die Relevanz der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien im Lernraum verwiesen, wobei der Wunsch nach einer Sammlung an Bilderbüchern und Materialien, die direkt im Unterricht zum Einsatz kommen können, am häufigsten genannt. Dabei wird der Wunsch geäußert, dass Materialien schulstufenübergreifend geordnet und/oder mit didaktischem Kommentar versehen sein sollen. Wichtig ist den befragten Studierenden die Verfügbarkeit digitaler Medien im Lernraum (ausreichend PCs, Tablets, Beamer) sowie die Möglichkeit einer fachlichen Beratung zum Lernmaterial. Im eigenen Lernprozess visuelle Gestaltungsmöglichkeiten (wie Flipcharts, Beamer oder Schreibmaterialien) zur Verfügung zu wissen, wird von 5 Studierenden als relevant hinsichtlich des eigenen Arbeits- und Lernprozesses betont.

Um ein noch differenzierteres Bild über lernförderliche Faktoren zu erlangen, wurden die Studierenden gebeten, eine Reihe an Aspekten, bezugnehmend auf den Wert für ihren persönlichen Lernzuwachs, mittels Likert-Skala einzuschätzen. (1: gar nicht hilfreich, 2: wenig hilfreich, 3: etwas hilfreich, 4: hilfreich, 5: sehr hilfreich). Befragt wurden drei Kategorien (kollektives/begleitetes Lernen, Arbeitsmaterialien und deren eigenständiges Erproben sowie der Einsatz digitaler Medien und Lernplattformen). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Antworten.

Tabelle 2: Lernförderliche Faktoren im Detail

Stellen Sie sich vor, Sie besuchen eine Lehrveranstaltung, in dem Ihr persönlicher Lernzuwachs die größte Rolle spielt. Bitte geben Sie in der vorgegebenen Skala an, wie hilfreich Sie die folgenden Aspekte im Kurssetting dabei einschätzen.		
Faktoren	MW	SD
Kollektives/begleitetes Lernen		
Arbeit und Austausch in der Gruppe	3,21	1,45
Arbeit und Austausch mit einem/einer Lernpartner:in	3,4	1,43
Gemeinsame mündliche Reflexionsphasen	3,36	1,46
Gemeinsames Erstellen von Unterrichtsmaterialien zur allgemeinen Nutzung	3,66	1,51
Arbeitsmaterialien und eigenes Erproben		
Zur Verfügung gestellte Arbeitsmaterialien	3,81	1,49
Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Lektüre	3,28	1,26
Eigenständiges Ausprobieren von Unterrichtsmaterialien	4	1,58
Digitale Medien und Lernplattformen		
Nutzung digitaler Medien (z. B. Lernapps)	3,38	1,25
Lehrvideos (z. B. via YouTube)	3,27	1,29
Nutzung sozialer Medien/Instant Messaging Dienste (z. B. Facebook, WhatsApp, Instagram, X, Skype...)	2,92	1,38
Lernplattformen (z. B. Moodle)	3,44	1,36
Gamification/Spielelemente (z. B. Quizze)	3,4	1,33

Ein Blick auf die Antworten zeigt, dass die Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien als besonders relevant für den eigenen Lernzuwachs angesehen wird.

Am zweithöchsten wird ein positiver Einfluss der im Lernraum zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien angenommen. Dabei wird der Wert einer gemeinsamen Erstellung von Materialien, die allgemein genutzt werden können, hoch eingeschätzt. Die Nutzung sozialer Medien wird demgegenüber als weniger wertvoll angesehen.

Fazit und Ausblick

Aus den Antworten der Studierenden geht hervor, dass ein Lernraum, der lernförderliche Faktoren berücksichtigt sowie zum selbstgesteuerten Lernen anregen und den Wandel vom Lehren zum Lernen begleiten soll, vor allem in folgenden drei Faktoren festzumachen ist: der Bereitstellung von fachwissenschaftlichem – und didaktischem – Material, der Möglichkeit eigenständigen Erprobens des Materials sowie einer professionellen Begleitung vonseiten der Hochschullehrpersonen.

Als besonders bedeutsam und lernförderlich wirkt sich auch die Ausstattung und Atmosphäre des Lernortes auf die Studierenden aus. Das Projekt *Lernraum Literacy* setzt sich diesbezüglich längerfristig zum Ziel, den Lernraum mit modernem Mobiliar auszustatten, das flexibel an unterschiedliche Lernszenarien angepasst werden kann (bspw. unterschiedliche Tische und Sitzmöglichkeiten, die sich für das Lernen in unterschiedlichen Sozialformen eignen, mobile Trennwände, die entweder als Pinnwand oder Whiteboard genutzt oder zur flexiblen Raumteilung eingesetzt werden können, Flipcharts, Moderationskoffer etc., um Gruppenarbeitsmethoden zu unterstützen u.a.m.). Die Flexibilität der Möblierung sollte die Voraussetzung dafür schaffen, dass sich Studierende ihr spezifisches Lernszenario selbst einrichten und an ihre Bedarfe anpassen können.

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, wurde von keiner/keinem der Studierenden die Nutzung digitaler Medien oder Lernplattformen als Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen im Studium explizit genannt. Hat die Bedeutung physischer (Lehr-/Lern-)Räume angesichts der rasch fortschreitenden Digitalisierung der letzten Jahre und der damit verbundenen digitalen Lernoptionen eher zugenommen (Stang, 2016), müssen physische Lernräume auch multioptionale Nutzungsszenarien ermöglichen. Dies zeigt sich auch im NMC Horizon Report (Becker et. al, 2017) vorgestellten Ergebnisse, der sich v. a. unter der Perspektive des technologischen Wandels mit den Veränderungsprozessen, Trends, Herausforderungen und Entwicklungen in der Hochschullehre befasst. Für den gelungenen Einsatz digitaler Medien muss deshalb die Gestaltung integrierter Lernraumkonzepte weiters besonders berücksichtigt werden.

Geplante Dauer

Bis 2026

Literatur

- Becker, A., & Cummins, M., & Davis, A., & Freeman, A., & Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017: Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Boekaerts, M., & Pintrich, P., & Zeidner, M. (Hrsg.). (2005). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.
- Dyrna, J., & Riedel, J., & Schulze-Achatz, S., & Köhler, T. (Hrsg.). (2021). *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Weiterbildung: Ein Handbuch für Theorie und Praxis*. Waxmann.

- Faulstich, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um selbstgesteuertes Lernen. *DIE- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Rowohlt.
- Grell J., & Pallasch, W. (1978). Selbstgesteuertes Lernen in einer Kultur der Fremdsteuerung. In H. Neber & A. Wagner & W. Einsiedler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen: Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens* (S. 88-108). Beltz Verlag.
- Konrad, K., & Traub, S. (2018). *Selbstgesteuertes Lernen: Grundwissen und Tipps für die Praxis*. Schneider Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lesperance, K., & Holzmeier, Y., & Munk, S., & Holzberger, D. (2023). *Selbstreguliertes Lernen fördern: Lernstrategien im Unterricht erfolgreich vermitteln*. Waxmann.
- Messner, H., Niggli, A., & Reusser, K. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums. Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *BzL - Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 27(2), 149–162. <https://doi.org/10.36950/bzl.27.2.2009.9833>
- Meyer, H. (2007). *Unterrichts-Methoden II: Praxisband*. Cornelsen.
- Pintrich, P. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts & P. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of Self-regulation* (S. 451–502) <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Rohs, M. (2010). Zur Neudimensionierung des Lernortes. In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33, 34–45.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbst-gesteuerten Lernens. In F. Weinert (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 249–278). Hogrefe.
- Schulz, S. (2020). *Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29171-6>
- Stang, R. (2017). Analoger Körper im digitalen Raum. Lernen im Zeichen einer ambivalenten Kontextualisierung. In F. Thissen (Hrsg.), *Lernen in virtuellen Räumen: Perspektiven des mobilen Lernens*. (S. 28-38). De Gruyter.
- Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. De Gruyter.
- Stang, R., & Strahl, A. (2016). Flexible Lernraumgestaltung für Studierende. Das LearnerLab der Hochschule der Medien Stuttgart. In R. Arnold & M. Lermen & D. Günther (Hrsg.), *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume* (S. 167-184). Schneider Verlag.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research the Schools*. 13(1), 12–28.
- Tulodziecki, G., & Herzig, B., & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik*. Julius Klinkhardt.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Julius Klinkhardt.
- Weinert, F. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99–110.
- Weyland, U., & Wittmann E. (2010). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung: 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Frankfurt, M, DOI: 10.25656/01:5505
- Zimmerman, B. (2005). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, & P. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). CA: Academic Press.

Online-Evaluation der Pädagogisch-Praktischen Studien 1 bis 3 im Bachelorstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung (WS 2023/24) im Rahmen der kontinuierlichen Evaluation der Pädagogisch-Praktischen Studien am Standort Kärnten

Angelika Trattnig, Karen Ziener

Projektbeschreibung

Die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) sind ein wesentlicher Teil der Lehramtsausbildung für angehende Primarstufen- und Sekundarstufenlehrkräfte. In den PPS setzen die Studierenden das im Studium erworbene fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen um und erwerben somit Unterrichtskompetenz (Wiesner et al., 2022). Damit kommt den PPS eine Brücken- und Antizipationsfunktion in der Vermittlung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Berufspraxis zu, deren stete Evaluation zur Qualitätssicherung und Optimierung der PPS beiträgt (Albers, 2018; Schnider, 2020, S. 34-37).

Ein in den letzten Jahren am Zentrum für Pädagogisch-Praktische Studien der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule erarbeitetes Konzept für die kontinuierliche Evaluation der (PPS) am Standort Kärnten gibt die Struktur und den Ablauf von Evaluationsmaßnahmen für beide Lehramtsstudien für die nächsten Jahre vor.

Das Ziel des Evaluationskonzepts besteht darin, eine transparente, strukturierte und umsetzbare Basis für fortlaufende und effiziente Evaluationsmaßnahmen zu schaffen. Diese Maßnahmen wiederum sollen vergleichbare Ergebnisse liefern und gleichzeitig flexibel genug sein, um an aktuelle Veränderungen, wie z. B. eine veränderte Studienarchitektur, angepasst werden zu können. Das Konzept fügt sich somit in das Qualitätsverständnis der PH Kärnten ein, bei dem Qualität als permanenter Prozess aktiven Handelns betrachtet wird. In einem Plan ist jeweils der Ablauf festgelegt, welche Evaluationsmaßnahmen in der Primarstufe und der Sekundarstufe Allgemeinbildung (SEK AB) pro Semester durchgeführt und welche Personengruppen dabei einbezogen werden (Ziener et al., 2023, S. 53-56).

Im Wintersemester 2023/24 lag der Schwerpunkt der Evaluationsmaßnahmen entsprechend dem Evaluationskonzept (Tab. 1) (neben mehreren Gruppendiskussionen) auf einer resümierenden Online-Befragung von Studierenden der SEK AB, die die PPS 1 bis PPS 3 zumindest in einem Fach absolviert hatten. Diese Befragung knüpft an die Erhebung (Trattnig, 2019) zum selben Inhalt an und stellt damit nach fünf Jahren deren Nachfolge im Bereich der Evaluation der PPS dar. Im folgenden Beitrag geht es daher ausschließlich um die Ergebnisse der Online-Befragung der SEK AB.

Tabelle 1: Evaluationsmaßnahmen des Evaluationskonzepts des Zentrums für PPS für die Pädagogisch-Praktischen-Studien im Wintersemester 2023/24 im Überblick

Studium	PPS	Methode (Anzahl)	Personengruppen
Primarstufe	3. Sem.	Gruppendiskussion (2)	Studierende
	7. Sem.	Gruppendiskussion (1) World-Café	FD & AL PVS (Ma, D) Studierende (Einbeziehung der Schwerpunkt-leitungen)
Sekundarstufe AB	OP	Gruppendiskussionen (2)	AL & HL BWG
	PPS 1	Gruppendiskussionen (2-3)	AL & HL
	PPS 1-3	Online-Befragung	Studierende

(PVS – Praxisvolksschule der PH Kärnten | Sem. – Semester | OP – Orientierungspraktikum | HL – Hochschul-lehrer:innen der Begleit-Lehrveranstaltungen | AL – Ausbildungslehrpersonen | BWG – Bildungswissenschaftliche Grundlagen | Ma – Mathematik | D – Deutsch)

1. Welche Erfahrungen sammeln die Studierenden des Bachelorstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung (SEK AB) im Hinblick auf die PPS 1 bis PPS 3 in der Schule und auf die begleitenden Lehrveranstaltungen aus den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken?
2. Welche Maßnahmen und Vorschläge für inhaltliche und strukturelle Optimierungen zur Weiterentwicklung der PPS 1 bis PPS 3 sehen die Studierenden als erachtenswert?

Wissenschaftliche Fragestellungen

Die Durchführung der quantitativen Befragung der PPS 1 bis PPS 3 im Bachelorstudium Sek AB erfolgte von Ende Januar bis Anfang Februar 2024 mittels des Umfrage-Tools evasys (Datengrundlage für die Auswertung PDF- bzw. Excel-Datei) und wurde an über 600 Studierende versandt, die zumindest in einem Unterrichtsfach die PPS 1 bis PPS 3 absolviert hatten. Mit über 100 ausgefüllten Fragebögen (entspricht einem Rücklauf von 16 %) sind die Ergebnisse dieser Befragung für eine Evaluation aussagekräftig. Die Stichprobe spiegelt den hohen Anteil von Studentinnen im Lehramtsstudium wider. Fast die Hälfte der Befragten sind 24 bis 30 Jahre alt und zwei Drittel der Befragten waren während des Studiums erwerbstätig, nur gut 10 % jedoch als Lehrperson (Tab. 2).

Studiendesign und Forschungsmethoden

Tabelle 2: Stichprobe der Online-Befragung PPS 1 bis PPS 3

PPS	Sekundarstufe AB PPS 1 bis PPS 3
ausgefüllte Fragebögen	105
Rücklaufquote	16 %
weiblich (Anteil)	71 (67,6 %)
männlich (Anteil)	27 (25,7 %)
divers	1 (1,0 %)
keine Angabe	6 (5,7 %)
18-23 Jahre	33 (31,4 %)
24-30 Jahre	50 (47,6 %)
31-40 Jahre	15 (14,3 %)
über 40 Jahre	5 (4,8 %)
keine Angabe	2 (1,9 %)
erwerbstätig (Anteil)	
als Lehrperson erwerbstätig	12 (11,5 %)
sonst erwerbstätig	57 (54,0 %)
nicht erwerbstätig	35 (33,5 %)
keine Angabe	1 (1,0 %)

Ergebnisse

Kategorie Professionalisierung

Die Einstiegsfrage bzw. -aussage zur Bedeutung der PPS 1 bis PPS 3 für die eigene Tätigkeit als Lehrperson wird von 47 % der befragten Studierenden mit „stimme völlig zu“ bestätigt, 4 % der Befragten widersprechen – „ich stimme gar nicht zu“. Die Hälfte der Befragten schränken ihre Zustimmung mehr oder weniger stark ein – „stimme eher zu“ (25 %) und „stimme weniger zu“ (22 %). Von den 102 Studierenden, die diese erste Frage des Fragebogens beantworteten, geben 86 Studierende (82 %) eine Begründung an, wobei meist mehrere Aspekte genannt werden. Grundsätzlich nehmen wie erwartet mit dem Grad der Zustimmung zur oben genannten Aussage die positiven Aspekte ab, während die Einschränkungen und die Kritik an den Pädagogisch-Praktischen Studien zunehmen:

- Bei einer klaren Zustimmung zur Bedeutung der PPS 1 bis PPS 3 (42 Antworten) spielen die Antwortkategorien (*Schul-Praxis* (n=20, z. B. Praxis, Einblick in die Praxis, einzige Praxis im Studium) und *Sammeln von Erfahrungen* (n=20, z. B. Praxiserfahrungen sammeln, gute bzw. vielfältige Praxiserfahrungen, erste Unterrichtserfahrungen) eine zentrale Rolle. Angeführt werden auch ein *Ausprobieren* (n=7, z. B. von Methoden, was wirklich funktioniert), das *Kennenlernen des Schulalltags* (n=6, z. B. Anforderungen an die Lehrperson, Alltag im Klassenzimmer), *Theorielastigkeit bzw. Realitätsferne* (n=5), *Austausch und Zusammenarbeit mit der Lehrperson* (n=4) sowie die *Arbeit mit Kindern bzw. der Umgang mit der Klasse* (n=2) und die *Schultypen* (n=2). *Eingeschränkt* werden diese überwiegend positiven Aussagen nur von wenigen Studierenden (n=6, z. B. mehr Zeit für Praxiseinblicke bzw. -erfahrung, das Hospitieren sollte gekürzt werden).
- Diejenigen Studierenden, die ihre Zustimmung zur Bedeutung der PPS 1 bis PPS 3 mit „stimme eher zu“ eingrenzen, lassen sich bei der offenen Frage (n=21) vor allem zu den Antwortkategorien *Kennenlernen des Schulalltags* (n=5, z. B. Klassenmanagement, Umgang mit Störungen), (*Schul-Praxis* (n=4), *Sammeln von Erfahrungen* (n=4) zusammenfassen. *Kritik und Einschränkungen* sind bei diesen Befragten häufiger (n=8), wobei z. B. die Praxiseinblicke als zu wenig oder zu einseitig angesehen werden, die Realitätsnähe in Zweifel gezogen und das Fehlen alltäglicher Herausforderungen konstatiert werden. Vorgeschlagen werden ein längeres durchgehendes Praktikum (mehrere Monate) und eine Reduzierung des Hospitierens zu Gunsten des Unterrichtens
- Von den Studierenden, die der Bedeutung der PPS 1 bis PPS 3 für die spätere Berufstätigkeit kaum zustimmen, wird bei der offenen Frage (n=20) durchgängig Kritik geübt. *Positive Aspekte der PPS* (n=6) sind seltener, vor allem im Hinblick auf einen ersten oder guten Einblick in die Praxis oder den Schulalltag sowie dass man ausprobieren kann, ob man sich beim Unterrichten wohl fühlt. Die Kritik der Studierenden richtet sich zum einen auf die *Struktur der PPS und geringe Stundenzahl* (n=12, z. B. 5 Unterrichtseinheiten viel zu wenig, 10 Hospitationsstunden viel zu viel, fühlt sich wie ein Schnuppertag an). Damit im Zusammenhang stehen Schlussfolgerungen wie die *Realitätsferne der Praktika* (n=4), wobei Letztere auch in den *umfangreichen Unterrichtsplanungen* (n=3) gesehen wird sowie *sehr geringe oder zu wenig Erfahrung*

gen gesammelt werden (n=2). Zum anderen führen einige Befragte *negative Erfahrungen mit Ausbildungslehrpersonen* (n=5, z. B. manche Ausbildungslehrpersonen lassen keine Selbstständigkeit zu) an.

Kategorien Studierende und Team

Korrespondierend mit den kritischen Aussagen zur Bedeutung der Pädagogisch-Praktischen Studien für die spätere berufliche Tätigkeit erleben sich gut ein Drittel der befragten Studierenden nach der Absolvierung der PPS 1 bis PPS 3 als Lehrperson („ja“) und jeweils knappe ein Drittel „überwiegend“ bzw. nicht als Lehrperson („nein“ oder „kaum“). Die Verknüpfung der beiden Fragen unterstreicht diese Beziehung.

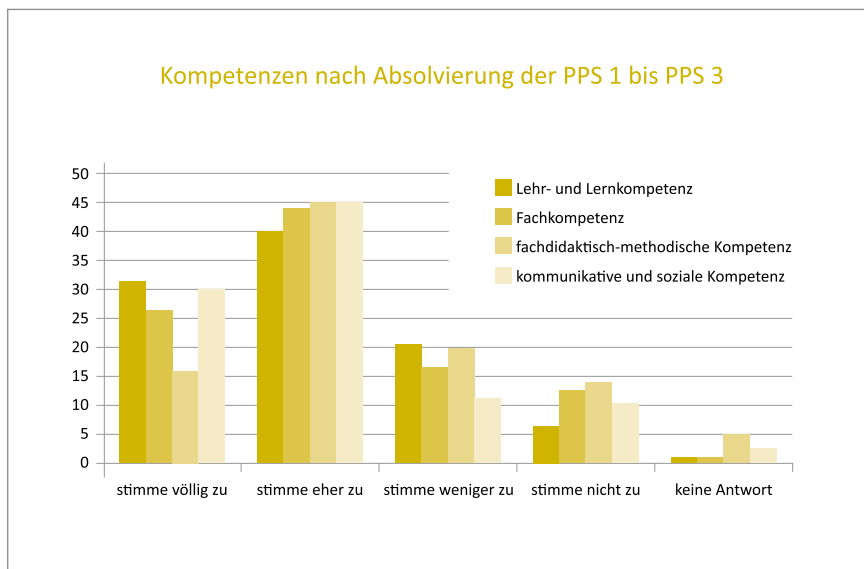
Eine Begründung zur Rolle als Lehrperson geben nur 77 Befragte (73 %) an, darunter 24 Studierende, die sich uneingeschränkt als Lehrperson erleben, 24 Studierende, die das überwiegend tun, und 28 Studierende, die sich nicht oder kaum als Lehrperson fühlen. Bis auf wenige Ausnahmen beziehen sich die Antworten auf die eigene Wahrnehmung als Lehrperson. Die deutliche Differenzierung resultiert nicht nur aus den Erfahrungen im Praktikum, sie offenbart auch unterschiedliche Interpretationen der Rolle einer Lehrperson und wie diese erreicht wird bzw. werden kann:

- Bei Studierenden, die sich nach dem Absolvieren der PPS 1 bis PPS 3 als Lehrperson erleben, lassen sich mehrere Komponenten feststellen. An erster Stelle steht *Freude am bzw. Wohlfühlen beim Unterrichten/richtige Berufswahl* (n=11, z. B. „dass es wirklich der Beruf ist, den ich machen möchte“, „dass es mir gut geht, wenn ich anderen etwas beibringen kann und darf“). Weitere Antwortkategorien sind *(positive) Erfahrungen* (n=10, z. B. in der Unterrichtsplanung, Selbstsicherheit, erste Einblicke), die *Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung* (n=5, z. B. „konnte das Vertrauen der SchülerInnen gewinnen“), das *Feedback der Ausbildungslehrpersonen* (n=2) sowie die *Tätigkeit als Lehrperson im Praktikum* (n=2).
- Von den Befragten, die sich „überwiegend“ in der Rolle als Lehrperson sehen, werden diese Komponenten weniger genannt und es dominieren das „aber“ oder die Einschränkung – *Freude am bzw. Wohlfühlen beim Unterrichten/richtige Berufswahl* (n=2), das *Feedback der Ausbildungslehrpersonen* (n=3, z. B. „es kommt darauf an, ob man von der Ausbildungslehrperson als Kolleg:in behandelt wird“), *Tätigkeit als Lehrperson im Praktikum* (n=4, z. B. „hilft sehr, sich in der Rolle einzufinden“) sowie *(positive) Erfahrungen* (n=6, z. B. „Einblick, wie ich mich in der Klasse verhalten soll und möchte“). Hindernisse für das Erleben als Lehrperson zeigen die Antwortkategorien *Struktur der PPS & geringe Stundenzahl* (n=9, z. B. „trotzdem zu wenig Zeit in der Praxis, wenn man ein bis zwei Stunden pro Tag an der Schule verbringt, kann man den Tag einer Lehrperson nicht nachvollziehen“) und *fehlende (nicht-lehrende) Erfahrungen/Kompetenzen* (n=10, z. B. „administrative Aufgaben, Elterngespräche, Schulkonferenz“). Einige Studierende sind zudem der Auffassung, dass man in einem Praktikum überhaupt nicht zur Lehrperson werden kann, sondern erst im *Schulleben* (n=5, z. B. „Classroom Management muss durchlebt werden“).

- In den Antworten derjenigen Studierenden, die sich nach den PPS 1 bis PPS 3 nicht oder kaum in der Rolle als Lehrperson erleben, setzen sich diese Begründungen im Prinzip fort. Es dominieren die Antwortkategorien *Struktur der PPS & geringe Stundenzahl* (n=13, z. B. „nur minimale Stundenzahl an der Schule“, „die kurzen Unterrichtssequenzen sind unzureichend, um sich als Lehrperson zu erleben“, „man kennt die Kinder und die Klasse nicht“) und *fehlende (nichtlehrende) Erfahrungen/Kompetenzen* (n=17, z. B. „Klassenbuch, Schularbeiten, Leistungsbeurteilung, Konferenzen, Gangaufsichten“), die zum Teil im Zusammenhang stehen. Die Argumentationen ähneln sich, etwa dass man einen guten Einblick in den Unterricht bekommt, planen und unterrichten lernt oder grundlegende Erfahrungen sammeln kann, andere Aufgaben einer Lehrperson aber nicht einbezogen werden und man nur einen kleinen Einblick in den Alltag einer Lehrperson erhält (n=5). Hinzu kommen die *Praxisferne der PPS* (n=7, z. B. „viel zu wenig praktischer Bezug“, „nur gekünstelte Unterrichtssequenzen“, „kein realer Schulalltag“) und Unzufriedenheit mit den *Beziehungen zu den Lehrpersonen*. (n=2, z. B. „teilweise darf man nicht in das Konferenzzimmer“). Und schließlich unterstreicht die Antwort noch einmal, wie unterschiedlich die Rolle der als Lehrperson interpretiert werden kann: „Ich erlebe mich momentan mehr als Studentin mit einem Nebenjob, in dem ich unterrichtende Tätigkeiten ausführe. Aber ich glaube, dass sich das mit den Jahren ändern wird; spätestens sobald ich mein Masterstudium abgeschlossen und eine volle Lehrbeschäftigung habe.“
- Den Aussagen zur eigenen Kompetenzentwicklung durch die PPS 1 bis PPS 3 stimmen die befragten Studierenden mehrheitlich „eher zu“ (40 % bis 45 %, Abb. 1). Der Zufriedenheit mit dem eigenen Fortschritt in der Lehr- und Lernkompetenz stimmen fast drei Viertel der Befragten zumindest „eher“ zu. Die offene Frage dazu mit dem Zusatz „Meine Entwicklung sehe ich noch in...“ (n=66) wird von den Befragten offenbar unterschiedlich interpretiert. Insgesamt 25 Antworten, also über ein Drittel, beziehen sich erneut auf die PPS und nicht auf die eigene Entwicklung. Dabei wird überwiegend Kritik geübt, etwa dass die PPS nicht viel oder nicht genügend zur eigenen Entwicklung beigetragen habe und vergleichsweise wenig Positives geäußert wurde. Über die Hälfte dieser Antworten kommt allerdings von Studierenden, die einem Fortschritt in der Lehr- und Lernkompetenz „weniger“ oder „gar nicht“ zustimmen (27 % aller Befragten). In den anderen 41 Antworten dominieren sieben Antwortkategorien, in denen die Studierenden ihre (weitere) Entwicklung sehen. Am häufigsten genannt werden *Klassenführung bzw. Klassenmanagement* (n=10) sowie Eigenschaften, die man zu *Lehrer:innenkompetenz oder -persönlichkeit* zusammenfassen kann (n=15, z. B. „Erfahrungen sammeln, Auftreten, Routine, Sprechen vor der Klasse“). Danach folgen *Leistungsbeurteilung bzw. -bewertung* (n=7), *Unterrichtsplanung* (n=5), *Organisatorische Aufgaben einer Lehrperson* (n=5), *Elternarbeit* (n=4) und *Disziplin einfordern bzw. mit Unterrichtsstörungen umgehen* (n=4). Weniger genannt werden die Antwortkategorien *Methoden und Methodenvielfalt* (n=3), *Schulrecht* (n=3), *Konfliktmanagement* (n=2) und *Mobbingprävention* (n=1), das *Klassenbuch* (n=2) und *Differenzierung* (n=1). Einige Befragte verweisen auf die Anfangsphase in der Schule, eine stete Weiterentwicklung oder auf alle Bereiche bzw. Aspekte (n=6). Bei den fachdidaktisch-methodischen Kompetenzen stimmen we-

niger Studierende „völlig“ zu und ein fast gleich großer Anteil „gar nicht“, während die kommunikativen und sozialen Kompetenzen am besten eingeschätzt werden (Abb.1).

Abbildung 1: Kompetenzen nach Absolvierung der PPS 1 bis PPS 3. Aussagen: Alle Anteile beziehen sich auf die Gesamtstichprobe



Bei der offenen Frage nach den persönlichen Erfahrungen aus den PPS 1 bis PPS 3 (n=69) betrachtet ein Teil der Studierenden wiederum eher die PPS und übt erneut Kritik (z. B. an der Organisation oder den Ausbildungslehrpersonen), seltener wird auch Positives angemerkt. Konkrete, auf die eigene Person bezogene Erfahrungen, die für die weitere Entwicklung und die berufliche Tätigkeit mitgenommen werden, enthalten nur gut die Hälfte der Antworten, wobei die Abgrenzung manchmal schwierig ist. Neben *Grundsätzlichem zum Lehrer:innenberuf* (n=4, „Lehramt ist ein bereichernder Beruf“, „es braucht mehr Vorbereitung als ich gedacht habe“) thematisieren die Befragten vor allem das *Unterrichten* (n=7, z. B. „das selbstbewusste Stehen vor der Klasse“) sowie die *Schultypen und deren Unterschiedlichkeit* (n=7, z. B. „der Eindruck der Mittelschule war eher negativ und der der höheren Klassen von AHS und BHS sehr positiv“). Als weitere Antwortkategorien lassen sich die *Unterschiedlichkeit der Unterrichtsstunden, Schulen und Klassen* (n=8, z. B. „man muss sich an die Klasse anpassen“, „in der Unterstufe zu unterrichten liegt mir mehr als die Oberstufe“), die *Unterrichtsplanung* (n=11, z. B. „Wichtigkeit der Planung“, „man muss ab und zu einen Plan B haben“, „Zeitmanagement hat sich stetig verbessert“), *fachdidaktische Erfahrungen* (n=10, z. B. „Vertrauen der Schüler:innen“, „abwechslungsreicher Unterricht als Schlüssel zum Erfolg“, „Differenzierung“) sowie *außerunterrichtliche Tätigkeiten einer Lehrperson* (n=2, z. B. „organisatorischer Ablauf in der Schule“) bestimmen.

Nach den Erfahrungen in den Praktika der PPS 1 bis PPS 3 möchten über zwei Drittel der befragten Studierenden an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) unterrichten, an der Mittelschule und den Berufsbildenden Mittlern und Höheren Schulen (BMHS) jeweils etwas mehr als die Hälfte der Befragten.

Die Frage, inwieweit sich die befragten Studierenden mit ihren Ausbildungslehrpersonen als Team begreifen, sowie deren Begründung in der dazugehörigen offenen Frage kann vor dem Hintergrund der bereits geäußerten differenzierten Erfahrungen in den verschiedenen Praktika als eine Art zusammenfassende Reflexion angesehen werden. Die Begründung unterstreicht die teilweise schon vorher geäußerte Kritik bzw. bringt diese noch einmal auf den Punkt. Das Ergebnis zeigt im Hinblick auf das Team eine Drittelung in Befragte, die „völlig“ (31 %), Befragte, die „eher“ (32 %) und Befragte die „weniger“ oder „gar nicht“ zustimmen (33 %). Nicht immer haben die Studierenden bei ihrer Begründung allerdings die gesamten PPS 1 bis PPS 3 überblickt.

Studierende, die sich mit ihren Ausbildungslehrpersonen als Team begreifen (n=26), belegen dies vor allem mit fünf Antwortkategorien – *Engagement & Unterstützung der Ausbildungslehrpersonen* (n=17, z. B. „Mentorinnen sind sehr bemüht und engagiert“, „Einblicke in ihre Erfahrungen gegeben“, „stets bereit, mir konstruktive Rückmeldung zu geben“, „Raum um Theoretisches zu üben“), *gute Zusammenarbeit/Team-Teaching* (n=7, z. B. „gut zusammengearbeitet“, „mit meiner Lehrperson gut verstanden“, „Ausprobieren von Team-Teaching und gegenseitiges Feedback geben“), *Akzeptanz als Kolleg:in/Begegnung auf Augenhöhe* (n=5, z. B. „gleichwertig behandelt, als Kollege angesehen und so vorgestellt, dass sich die Schüler:innen wie bei meiner Ausbildungslehrperson zu benehmen hatten“), *Einführung in den Lehrer:innenberuf/Beitrag zur persönlichen Entwicklung* (n=5, „tolle Vorbilder, die mich bei meiner Entwicklung vorangebracht haben“). Zwei Studierende verdeutlichen ihre *differenzierten Erfahrungen*, z. B. „in einem Studienfach schon. Ich wurde als Kollegin vorgestellt und der Umgang war stets respektvoll und ehrlich. Unterrichtsmaterialien und Erfahrungen wurden geteilt. Im zweiten Fach war die Erfahrung sehr enttäuschend, da die Ausbildungslehrperson leider nicht über ein Mindestmaß an Umgangsformen verfügt“. Die Studierenden, die der Aussage nur „eher“ zustimmen (n=20), unterscheiden sich von der ersten Gruppe vor allem dadurch, dass sie sich in den Praktika bzw. mit den Ausbildungslehrpersonen nur zum Teil als Team erlebt haben. Die häufigste Antwortkategorie ist *differenzierte Erfahrungen* (n=11, z. B. „Erfahrung war je nach Ausbildungslehrperson anders“). Weitere Antwortkategorien sind *Engagement & Unterstützung der Ausbildungslehrpersonen* (n=5, z. B. „ich hatte das Glück, immer von motivierten und erfahrenen Lehrpersonen betreut zu werden“), *gute Zusammenarbeit/wertschätzender Umgang* (n=6, „sofort in das Team aufgenommen und fühlte mich wohl“, „mit manchen Lehrpersonen verstand ich mich besser und mit manchen schlechter“) sowie *Einführung in den Lehrberuf/Beitrag zur persönlichen Entwicklung* (n=3, „durfte mehr unterrichten als vorgesehen, korrigieren usw.“, „viel freie Hand in der Planung“). Eher negativ wird zum Team z. B. festgestellt: „Nicht immer, da die Ausbildungslehrpersonen einen oft wie einen Schüler bzw. eine Schülerin behandelt haben oder man zumindest das Gefühl hatte.“

Studierende, die der Aussage, sich als Team mit den Ausbildungslehrpersonen begriffen zu haben, „weniger“ oder „gar nicht“ zustimmen (n=27), beschreiben neben den *differenzierten Erfahrungen* (n=15, z. B. „sehr unterschiedlich zwischen den LP“) überwiegend negative Faktoren, die eine Teambildung verhindert haben. Diese lassen sich zu den Antwortkategorien *überwiegend oder teilweise wenig kompetent/unmotiviert* (n=13, z. B. „die Lehrpersonen waren zu zurückhaltend, überfordert oder desinteressiert, um tatsächlich viel zu helfen“, „einige

Lehrpersonen waren nicht mal in der Lage, uns Feedback zu geben“), *Unterordnung/fixe Vorgaben* (n=6, z. B. „bei den meisten Betreuungslehrpersonen war es der Fall, dass diese einen als ‚persönlichen Assistenten‘ wahrnehmen und man konkrete Vorgaben erhält, was und wie etwas zu machen ist. Eine Abweichung von diesen Vorgaben wird eher negativ betrachtet“) und (*empfundene*) *Gering-schätzung* (n=8, z. B. „meistens als Studierende und weniger als Kollegen vorgestellt, was die Bedeutung eines Teams schon ausschließt“, „bei manchen Schulen kannte ich weder das Konferenzzimmer noch andere Lehrpersonen“) zusammenfassen. Eine Studentin verneint die Entstehung eines Teams schon angesichts der Rahmenbedingungen: „Dadurch, dass man nur an gewissen Tagen an der Schule war, gab es gar nicht die Zeit, als Team zusammenzuwachsen.“ Als Kontrast zu diesen Negativ-Aussagen werden aber auch einige positive Erfahrungen vermittelt: *Engagement & Unterstützung der Ausbildungslehrpersonen* (n=4, z. B. „andererseits gab es auch ‚tolle‘ Ausbildungslehrpersonen, die einen unterstützt haben“), *gute Zusammenarbeit* (n=3, „mit einer Ausbildungslehrperson war eine Team-Arbeit möglich“), *Akzeptanz als Kolleg:in* (n=4, z. B. „es gab eine Ausnahme, welcher seine Praktikanten als ‚Kollegen‘ angesehen hat. Hier durften wir beispielsweise auch Schularbeiten besprechen, einen Platz im Lehrerzimmer in Anspruch nehmen usw.“).

Kategorie Theorie-Praxis-Verknüpfung

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis in den Pädagogisch-Praktischen Studien sollte sowohl in den Praktika als auch in den Begleit-Lehrveranstaltungen erkennbar sein, so dass die Begleit-Lehrveranstaltungen nicht nur „Theorie“ und die Praktika nicht nur „Praxis“ beinhalten. Die Antworten der Befragten sind wiederum sehr differenziert und zeigen auch Unterschiede zwischen den Fächern. Jeweils 30 % der Befragten konnten Methoden und theoretische Konzepte der BWG in der Schule ausprobieren („ja“) oder „oft“ ausprobieren. Nur knapp ein Fünftel der Befragten (18 %) konnten ihre in den Begleit-Lehrveranstaltungen vorbereiteten Unterrichtsplanungen in den PPS umsetzen, insgesamt 30 % der Befragten gelang das zumindest in einem Fach. Nur 26 % der befragten Studierenden geben allerdings an, dass zumindest in einem Fach in den Begleit-Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik ein Bezug zwischen den fachdidaktischen Konzepten und Methoden des Themas und deren Umsetzung in den PPS hergestellt wurde.

Verknüpft man die Ergebnisse der drei Aussagen, so ist die Gruppe derjenigen Studierenden, die die Methoden und theoretischen Konzepte aus den Begleit-Lehrveranstaltungen der BWG zumindest „oft“ ausprobieren konnten und in beiden Fächern die vorbereiteten Unterrichtsplanungen umsetzen sowie deren Verknüpfung mit fachdidaktischen Konzepten und Methoden des Themas in den Begleit-Lehrveranstaltungen wahrnehmen konnten, sehr gering – acht Studierende. Lässt man im Bereich der Fachdidaktik die Umsetzung und Verknüpfung in nur einem Fach zu, sind dies weitere acht Studierende, zusammen also 15 % der befragten Studierenden. Bei einer Reduzierung der Bedingungen in der Fachdidaktik dahingehend, dass bei der Umsetzung der Unterrichtsplanungen und der Verknüpfung mit den Konzepten und Methoden des Themas auch „manchmal – in beiden Fächern“ ausreichend ist, kommen nochmals 23 Studierende (22 % der Befragten) hinzu. In dieser Komplexität muss die Verknüpfung von Theorie und Praxis in den PPS 1 bis PPS 3 damit als zu gering eingeschätzt werden.

In den insgesamt 64 Anmerkungen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in den Pädagogisch-Praktischen Studien auf die anschließende offene Frage wird überwiegend Kritik geäußert und das Positive teilweise relativiert. Bei der Antwortkategorie *positive Aussagen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis* werden die Unterstützung in den Begleit-Lehrveranstaltungen hervorgehoben (n=4, z. B. „in der Fachdidaktik viele hilfreiche Tipps und große Unterstützung“), einzelne Lehrveranstaltungsleiter:innen gelobt (n=2, z. B. „weil sie viel aus der Praxis sagen konnte“) oder einfach festgestellt, dass es gut funktioniert hat oder gut gelungen ist (n=6, „immer sehr gut funktioniert“, „manchmal sehr gut – sinnvolle Praxisaufträge“). Nur eine Studierende findet es gut, „dass es einen Raum gibt, in dem die Theorie erarbeitet und besprochen werden kann und diese dann in der Praxis erprobt wird“ und hat damit die Intention der PPS unterstrichen. Die häufigsten Kritikpunkte zum Thema Theorie und Praxis lassen sich zu drei Antwortkategorien zusammenfassen:

- *Keine Verknüpfung von Theorie und Praxis* (n=18, „viel zu viel Theorie“, „BWG teilweise nicht praxisbezogen und realitätsfern“, „in manchen Lehrveranstaltungen nur Theorie besprochen und in anderen fast nur reflektiert“, „erlebt, dass eine Professorin keine praktischen Fragen beantworten konnte, da sie selbst nicht in der Praxis war“)
- *Mangelnde Abstimmung und Umsetzung* (n=18, z. B. „zu viele Hospitationsaufträge“, „oft schwer, Dinge aus den Begleit-Lehrveranstaltungen im Praktikum umzusetzen, da die Ausbildungslehrpersonen fast immer vorgeben, was man unterrichten muss“, „Lehrpersonen wollen oft nicht, dass man für die Begleit-Lehrveranstaltungen erarbeitetes Unterrichtsmaterial anwendet“, „keine Kommunikation zwischen Lehrpersonen in den Schulen und den Didaktikern“)
- *Vorschläge/Erfordernisse/Wünsche* (n=15, z. B. „es gehört mehr Verbindung hergestellt und nicht stur zwei Konzepte, die aneinander vorbeigehen“, „mehr konkrete Methoden, die man im Unterricht umsetzen kann“, „viel mehr Herausforderungen des schulischen Alltags (z. B. Verhaltensauffälligkeiten, Dienstrecht, administrative Tätigkeiten“), „Themen besprechen, die man im Unterricht mit den Schüler:innen behandeln muss (z. B. „wie erkläre ich die dass/das-Schreibung“)

Einige Studierende thematisieren den *Gegensatz von Theorie und Praxis* (n=2, z. B. „in der Theorie plant man meist immer alles genau, doch in der Praxis kommt dann meist alles anders auf einen zu“) oder die *Differenziertheit der Erfahrungen* (n=4, z. B. „kommt stark darauf an, bei wem man die Begleit-LV macht, nicht immer gegeben“). Und schließlich bezieht sich ein Teil der Antworten nicht oder nur indirekt auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis oder die Abstimmung von Begleit-Lehrveranstaltungen und Praktika, sondern enthält stattdessen eine Kritik an den *Begleit-Lehrveranstaltungen* (n=9, z. B. „oft in allen drei Begleit-LVs das-selbe gemacht“, „fachwissenschaftliche Forschungsprojekte gehören nicht in der Fachdidaktik“), an der *Organisation und Planung der PPS* (n=3, z. B. „Begleit-Lehrveranstaltung leider nur einmal in der Woche angeboten“, „zeitlich unkoordiniert, da man mit den PPS meisten früher fertig ist als mit den Begleit LVs“).

Kategorien Bewährtes/Verbesserung

Zum Abschluss wurden in dieser Online-Befragung drei Fragen bzw. Aufforderungen formuliert – Beizubehaltendes, Verbesserungsvorschläge und abschließende Mitteilungen zur Qualität der PPS, der Fachdidaktik und den BWG. Die Anzahl der Antworten unterscheidet sich deutlich – Verbesserungsvorschläge (n=76, 72 % der Befragten), Beizubehaltendes (n=63, 60 % der Befragten) und abschließende Mitteilungen (n=37, 35 % der Befragten), wobei Leerzeichen, Striche, „nichts“ sowie „siehe oben“ und „Wie oben genannt“ nicht berücksichtigt sind.

Die Angaben zu dem, was in den PPS 1 bis PPS 3 beibehalten werden sollte, sind insgesamt schwer zu interpretieren. Eine Reihe von Befragten formuliert nur Veränderungswünsche (n=11), einige weitere zum Teil, und bei einigen Antworten (Stichpunkten) entstehen Zweifel, ob dies wirklich als beizubehalten gedacht ist oder verändert werden soll. Neben diesen Unklarheiten erschweren auch die Vielfalt und Komplexität der Antworten, die sich zudem nicht immer eindeutig auf die Praktika oder die PPS insgesamt beziehen, eine Kategorienbildung. So wird das aus Sicht der Studierenden Beizubehaltende letztendlich in folgenden Antwortkategorien abgebildet (Abb. 2):

- *PPS an sich/Praktika/Praxis an der Schule* (n=12, z. B. „die Praktika selbst, sie sind sehr wichtig“, „Unterrichtsplanungen und -abhaltungen“, „alles, was bisher Teil dieses Bereichs war, sollte unbedingt weiterhin behalten werden“, „Sammeln früher Erfahrungen zu Beginn des Studiums“, „die freiwillige Auftaktveranstaltung der PPS2 und 3“)
- *Ausmaß* (n=3, z. B. „die zu haltenden Stunden auf keinen Fall kürzen“)
- *Unterrichtseinheiten/selbst unterrichten* (n=4, z. B. „Möglichkeit zum Unterrichten“, „die Praxisstunden selbst unterrichten“) und Hospitationen (n=3)
- *Begleit-Lehrveranstaltungen* (n=6, z. B. „System mit Begleit LV“, „Begleit-Lehrveranstaltungen mit aktiven Lehrpersonen“, „LV-Termine am Nachmittag“)
- *Bezug zur Praxis* (n=5, z. B. „Praxislehrende!“, „praktische Beispiele und Praxisnähe bei Begleit-LVen statt Theorie“)
- *Schwerpunkte der PPS/Praktika* (n=7, z. B. „ein thematischer Schwerpunkt pro Praktikum“, „Diversität und Inklusion“, „Diagnostik, Leistungsbeurteilung“)
- *Reflexionen/Austausch von Unterrichtserfahrungen* (n=14, z. B. „die Möglichkeit, dass Erfahrungen besprochen werden“, „die Reflexion und Vorstellung der gehaltenen Unterrichtseinheiten“, „Kommunikationsräume zwischen Studierenden und Lehrpersonen“, „Theorie-Praxis-Spiegelungen“, „in den Begleitlehrveranstaltungen genügend Zeit für Praxisbeispiele und die Auseinandersetzung mit schulbegleitenden Aspekten“)
- *(weitere) Lehrveranstaltungsinhalte* (n=8, z. B. „theoretischer Input“, „das Vorbereiten von möglichen Unterrichtsmaterialien, auf die alle Zugriff haben“, „Stundenprotokolle“, „Bürokratische Details zu Bewertungen und Schulalltag, die man im Praktika nicht mitbekommt“)

- *engagierte Begleitlehrpersonen/Leiter:innen der Begleit-Lehrveranstaltungen* (n=3, z. B. „die Begleitpersonen, die das wirklich GERNE machen“)
- *unterschiedliche Schultypen* (n=4, z. B. „die verschiedenen Schultypen zum Ausprobieren“)

Abbildung 2: Beizubehaltendes in den PPS 1 bis PPS 3 (die Linienstärke entspricht der Anzahl der Nennungen)

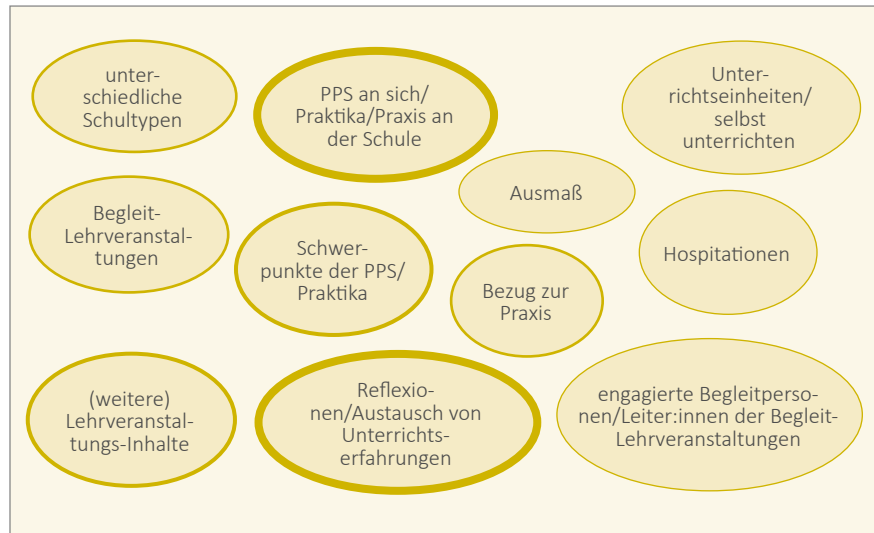
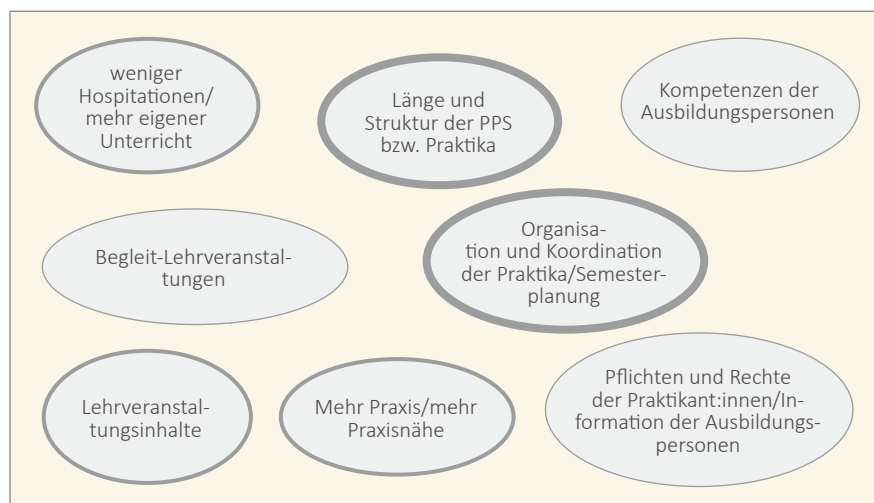


Abbildung 3: Verbesserungsvorschläge für die PPS 1 bis PPS 3 (die Linienstärke entspricht der Anzahl der Nennungen)



Die von den Studierenden angegebenen Verbesserungsvorschläge lassen sich einfacher nachvollziehen und besser in Antwortkategorien zusammenfassen, wobei der größte Teil der Verbesserungsvorschläge die Länge und Struktur der Praktika (37 %) und die Organisation und Koordination der Praktika im Hinblick auf die Semester-

planung der Studierenden (34 % der Antworten), zum Teil auch beides, umfasst. Insgesamt wurden acht Antwortkategorien gebildet (Abb. 3).

- *Länge und Struktur der PPS bzw. Praktika* (n=29, z. B. „längere, intensivere Dauer des PPS in der Schule“, „PPS weg und ein Praxissemester muss her...“, „Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit“, „ein großes Praktikum pro Fach, anstatt drei kleine“)
- *Organisation und Koordination der Praktika/Semesterplanung* (n=26, z. B. „unbedingt (!) die Zuordnung der Lehrkräfte schon früher (im September bzw. Februar) bekanntgeben!“, „mehr Rücksicht auf den Zeitplan der Studierenden nehmen“, „keine Ausbildungslehrpersonen mit nur ein bis zwei Wochenstunden in diesem Fach“)
- *Mehr Praxis/mehr Praxisnähe* (n=13, z. B. „mehr Zeit in der Schule“, „mehr Praxisbezug in den Begleit-Lehrveranstaltungen“, „Entkoppeln und sich mehr auf das reine Unterrichten konzentrieren anstatt so viel Theorie“)
- *weniger Hospitationen/mehr eigener Unterricht* (n=14, z. B. „mehr tatsächliche Unterrichtszeit, weniger herumsitzen und hospitieren“)
- *Begleit-Lehrveranstaltungen* (n=5, z. B. „meiner Meinung nach sind die Begleit-LVen nicht notwendig!“)
- *Lehrveranstaltungsinhalte* (n=12, z. B. „mehr spezifische Unterrichtsmethoden“, „in den Begleit-Lehrveranstaltungen weniger Arbeitsaufträge und mehr Erfahrungsaustausch und Diskussion“, „VIEL mehr Inhalte zum Classroom-Management“, „Elterngespräche“, „in den Begleit-LVen mehr auf kommunikative und soziale Kompetenz eingehen“)
- *Kompetenzen der Ausbildungslehrpersonen* (n=7, z. B. „eine strengere Kontrolle der Betreuer:innen: auch wenn es vielleicht einen Mangel an Betreuer:innen gibt“, „regelmäßiges anonymes Feedback an die Ausbildungslehrpersonen“)
- *Pflichten und Rechte der Praktikant:innen/Information der Ausbildungslehrpersonen* (n=4, „klarere Regelung für Pflichten und Rechte von Praktikant:innen, in manchen Schulen war man super integriert, andere Ausbildungslehrperson gaben eindeutig zu verstehen, dass man nur ein Praktikant ist und die anderen Lehrpersonen in Ruhe lassen sollte“, „dafür sorgen, dass Mentor:innen mit den Studierenden reflektieren/planen“)

Resümee

Vor dem Hintergrund der beiden Forschungsfragen (1) zu den Erfahrungen, die Studierende des Bachelorstudiums SEK AB im Hinblick auf die PPS 1 bis PPS 3 in der Schule und auf die begleitenden Lehrveranstaltungen aus den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sammeln sowie (2) zu erachtenswerten Maßnahmen und Vorschlägen für inhaltliche und strukturelle Optimierung zur Weiterentwicklung der PPS lässt sich abschließend festhalten: In allen Kategorien

„Professionalisierung“, „Studierende“, „Team“, „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ und „Bewährtes/Verbesserung“ liefern die Studierenden sehr differenzierte Antworten und damit wertvolle Einblicke in die Wirksamkeit und Herausforderungen der PPS 1 bis PPS 3. Sie betrachten die PPS (mit Anpassungen) als essenziell für ihre berufliche Entwicklung, sehen jedoch auch Verbesserungspotenziale in der Struktur und Organisation der Praktika, in den Lehrveranstaltungsinhalten oder in den Kompetenzen der Ausbildungslehrpersonen und den Hochschullehrenden. Alles in allem ist diese Evaluation von einer großen Breite unterschiedlichster Aussagen geprägt, die in Anbetracht der Konzipierung eines neuen Curriculums für die Sekundarstufe AB besondere Berücksichtigung finden sollten.

Dauer Wintersemester 2023/24

Literatur

- Albers, H., Hinz, F., Meyer-Hamme, J. & Wosnitzam, C. (2018). Schulpraktika im Fach Geschichte betreuen: Konzeption und Reflexion fachdidaktischer Lehrveranstaltungen. Kleine Reihe Hochschuldidaktik Geschichte. Wochenschau Verlag.
- Bonnet, A., Bakels, E., & Hericks, U. (2023). Die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive: Professionelles Handeln als Entscheiden. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen: Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 179–196). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M., & te Poel, K. (2020). Lehrerbildung zwischen Theorie-Praxis-Relationierung, Imagerie und Abgrenzungstendenzen? Die 'Theorie-Praxis-Beziehung' aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. *heiEDUCATION Journal*, 6, 45–68.
- Kramer, R.-T. (2020). *Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt*. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275–288). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Schnider, A. (2020). Die „unbedingte und bedingungslose“ Korrelation zwischen Theorie und Praxisbezug in der „PädagogInnenbildung Neu“. In R. Potzmann, S. Roszner, H. Knecht, G. Kulhanek-Wehlend & R. Petz (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven: didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung* (S. 9-54). Pädagogische Hochschule Wien.
- Trattnig, A. (2019): *Evaluationsbericht. Evaluation der PPS 1 bis PPS 3 im Bachelor-Lehramt Sekundarstufe/Allgemeinbildung am Standort Klagenfurt*, Klagenfurt. URL: EVA_PPS_1_bis_3_200220.pdf, 31.10.2024.
- Voigt, F. (2011). Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung*, 1, 309–315.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen: Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich (Band 12). Studien Verlag.
- Ziener, K., Rippitsch, D. & Trattnig, A. (2023): *Konzept des Zentrums für PPS für die kontinuierliche Evaluation der Pädagogisch-Praktischen Studien am Standort Kärnten*. Klagenfurt

Die Bedeutung der BWG/FD/PPS-Community für die Umsetzung der Pädagogisch-Praktischen Studien des Bachelor-Lehramtsstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung im Kontext von Bildungsplanung und Qualitätssicherung am Standort Kärnten

Angelika Trattinig

Seit dem Studienjahr 2015/16 wird im Verbund Süd-Ost an den Standorten Klagenfurt, Graz und Eisenstadt von den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten das Bachelorstudium Lehramt für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (Lehramt Sek AB) angeboten. Zu den Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe, die am Standort Klagenfurt studiert werden können, zählen *Bewegung und Sport, Deutsch, Englisch, Ethik, Französisch, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Geschichte und Politische Bildung, Informatik und Digitale Bildung, Italienisch, Mathematik, Slowenisch, Spanisch sowie Musik und Instrumentalmusik* (in Kooperation mit der Kunstuniversität Graz und der Gustav Mahler Privatuniversität) (Pädagogische Hochschule, 2024).

Projektbeschreibung

Alle Lehramtsstudierenden müssen im Laufe ihres Bachelor-Studiums mit einem Gesamtausmaß von 20 ECTS-AP die Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) für zwei kombinationspflichtige Unterrichtsfächer absolvieren. Diese beinhalten das Orientierungspraktikum im 2. Semester, drei Fachpraktika (PPS 1, PPS 2, PPS 3) in den jeweiligen Unterrichtsfächern im 4., 5. und 6. Semester und das Forschungspraktikum im 7. Semester. Inhaltlich werden die PPS durch Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen und ab den PPS 1 auch aus der jeweiligen Fachdidaktik begleitet (Tab. 1). Da die Studierenden zu Lehrkräften in der Sekundarstufe Allgemeinbildung (SEK AB) ausgebildet werden, absolvieren sie ihre Praktika auch in allen Schultypen, in denen sie zukünftig unterrichten werden: in den Mittelschulen (MS), in den Polytechnischen Schulen (PTS), in den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS – Sekundarstufe 1 und 2) sowie in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS).

Inhaltlich sind die jeweiligen PPS je einem Themenschwerpunkt gewidmet: Das *Orientierungspraktikum* dient zunächst einem strukturierten Perspektivenwechsel von der Schüler:innenrolle in die Lehrer:innenrolle und zur Klärung der persönlichen Eignung für den Lehrberuf. Die *PPS 1* haben das Ziel, eine beobachtende, fragende und forschende Handlungskompetenz zu entwickeln. Der Fokus der

PPS 2 liegt auf der Auseinandersetzung mit den Themen Diversität und Heterogenität in Bildungsprozessen im Klassenzimmer. Die *PPS 3* widmen sich den Methoden der pädagogischen und fachdidaktischen Diagnose, der Förderung und Lernstandserhebung mit der damit verbundenen Leistungsbeurteilung.

Tabelle 1: Aufbau der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) im Lehramtsstudium Bachelor Sek AB (insgesamt 20 ECTS-AP) inkl. begleitende Lehrveranstaltungen (ZePPS 2015)

BA Sem.	Pädagogisch-Praktische Studien	Begleitlehrveranstaltungen aus der Fachdidaktik	Begleit-LVs aus den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen
2.	Orientierungspraktikum: Theorie und Praxis des Unterrichts (2 EC)		Theorie und Praxis des Unterrichts (2 EC)
4.	PPS 1 Fach A (2 EC) PPS 1 Fach B oder Spez. (2 EC)	Fachdidaktische LV Fach A (1 EC) Fachdidaktische LV Fach B (1 EC)	Einführung in die pädagogische Forschung (2 EC)
5.	PPS 2 Fach A (3 EC) PPS 2 Fach B oder Spez. (3 EC)	Fachdidaktische LV Fach A (2 EC) Fachdidaktische LV Fach B (2 EC)	Diversität und Inklusion (2 EC)
6.	PPS 3 Fach A (3 EC) PPS 3 Fach B oder Spez. (3 EC)	Fachdidaktische LV Fach A (2 EC) Fachdidaktische LV Fach B (2 EC)	Pädagogische Diagnostik, Förderung und Leistungsbeurteilung (2 EC)
7.	Forschungspraktikum: Qualitätssicherung und Evaluation (2 EC)		Qualitätssicherung und Evaluation (1 EC)

Die Einbindung der Studierenden während der PPS in das Unterrichtsgeschehen basiert koordiniert mit einer dualen Betreuung durch begleitende Ausbildungslehrpersonen (auch als Mentor:innen bezeichnet) in der Schule sowie durch Lehrende der Universität Klagenfurt und der PH Kärnten. Die Ausbildungslehrpersonen stehen mit ihrer Expertise den Studierenden als Coaches für die ersten Unterrichtsversuche zur Verfügung und führen in das pädagogische Handeln in einer Klasse ein. Die Lehrenden wiederum verknüpfen in den begleitenden bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen wissenschaftliche Erkenntnisse des Unterrichtens mit wissenschaftsbasierter Praxis (Trattng, 2018).

Auf Anregung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) erarbeitete eine Expert:innengruppe aus Lehrenden der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Österreichs im Jahr 2022 einen Bundesqualitätsrahmen für die Pädagogisch-Praktischen Studien, in dem wichtige Elemente der Vernetzung definiert wurden, um die Qualität der Praktika und die professionelle Entwicklung der Lehramtsstudierenden nachhaltig zu fördern. Zu den Faktoren gelingender Umsetzung der PPS zählen:

1. Definierte Verantwortlichkeiten: Eine klare Zuordnung von Zuständigkeiten zwischen Hochschulen, Schulleitungen und den Bildungsdirektionen wird als grundlegender Schritt betrachtet. Jede beteiligte Institution muss ihre Rolle und ihren Beitrag zur Lehrer:innenausbildung genau kennen und dokumentieren.
2. Kommunikationsstrukturen: Für die Kommunikation und Koordination zwischen den Institutionen wird eine etablierte Kommunikationsstruktur empfohlen, die regelmäßige Besprechungen und Austauschformate umfasst.

Diese Struktur ermöglicht die Abstimmung von Lehrinhalten und Praxiserfahrungen und stellt sicher, dass theoretische und praktische Elemente der Ausbildung miteinander verknüpft sind.

3. Betreuung und Qualifikationen der Mentor:innen: Ein zentrales Anliegen des Berichts ist die Qualität und Verfügbarkeit der Mentor:innen, die die Studierenden während der Praxisphasen begleiten. Damit diese Aufgabe professionell ausgeführt wird, sollten Mentor:innen ein spezifisches Qualifikationsprofil erfüllen, das durch Fort- und Weiterbildungsangebote gestärkt wird. Die Hochschulen sind aufgefordert, Mentor:innen und Lehrkräfte über hochschulische Fortbildungen und Lehrgänge für diese Rolle weiterzuqualifizieren und in die Vernetzung einzubinden.
4. Sicherstellung der Ressourcen: Um eine nachhaltige Praxisbetreuung zu gewährleisten, wird eine verlässliche Zuteilung von Ressourcen (Personal und Vergütung) als notwendig erachtet. Die Expert:innen fordern eine angemessene Bezahlung für Mentor:innen in allen Praxisphasen und eine feste Zuweisung von Betreuungspersonen, die über ausreichend Zeit und Qualifikation verfügen. Das Ministerium ist aufgerufen, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen zu schaffen, die Schulen und Hochschulen Planungssicherheit bieten.
5. Regelmäßige Evaluation und Qualitätsentwicklung: Die beteiligten Institutionen sollten kontinuierlich evaluieren, ob die Qualitätskriterien für die pädagogisch-praktischen Studien erfüllt werden. Eine solche Evaluationsstruktur fördert nicht nur die Qualität der Ausbildung, sondern stärkt auch die Vernetzung durch den kontinuierlichen Austausch von Feedback und die gemeinschaftliche Reflexion von Erfahrungen.
6. Förderung von Theorie-Praxis-Integration: Ein weiteres Ziel der Vernetzung ist es, Theorie und Praxis stärker miteinander zu verbinden. Hochschulen und Schulen sollen gemeinsam daran arbeiten, dass Lehramtsstudierende in ihren Praktika nicht nur Unterrichtserfahrungen sammeln, sondern diese durch wissenschaftliche Reflexion vertiefen. Hierzu gehört die enge Zusammenarbeit zwischen den Hochschullehrenden und Praxislehrpersonen, die Theorie-Praxis-Bezüge vermitteln und den Studierenden helfen, ihre Erkenntnisse auf den Unterricht zu übertragen.
7. Best-Practice-Beispiele und Innovationsförderung: Die Vernetzung bietet auch eine Plattform für die Entwicklung und Verbreitung von Best-Practice-Beispielen. Die Arbeitsgruppe empfiehlt, dass innovative Ideen und bewährte Methoden im Rahmen des Netzwerks vorgestellt und gegebenenfalls auf andere Standorte übertragen werden (Prenzel & Süss-Stepancik, 2022).

1. Welche speziellen Herausforderungen gibt es am Standort Kärnten in Bezug auf die Umsetzung der PPS?
2. Welche Maßnahmen werden am Standort Kärnten von der BWG/FD/PPS-Community gemäß dem *Bundesqualitätsrahmen für die Pädagogisch-Praktischen Studien* umgesetzt, um die Kompatibilität in der Umsetzung der PPS im Bachelorstudium SEK AB laufend zu optimieren?

**Wissenschaftliche
Fragestellungen**

Ergebnisse

Die Umsetzung der PPS findet am Standort Kärnten seit Beginn des Studiums im Jahr 2016 in verschiedenen Austauschformaten als sog. BWG/FD/PPS-Community statt und wird vom Zentrum für PPS geleitet. Zu dieser Community zählen Hochschullehrpersonen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (BWG), Hochschullehrpersonen der Fachdidaktik (FD), Ausbildungslehrpersonen (Mentor:innen), Studierende, die Bildungsdirektion Kärnten und das Zentrum für PPS. Aufgrund der überschaubaren Anzahl der in Kärnten für die Vernetzung der PPS verantwortlichen Akteur:innen gestaltet sich die Umsetzung besonders wirkungsvoll (Trattnig, 2019; Trattnig, 2022; Ziener, 2021): Pro Semester absolvieren ca. 300 Studierende die PPS bei ca. 170 Ausbildungslehrpersonen (davon 15 PPS-Schulkoordinator:innen, die an ausgewählten Schulstandorten die Vergabe der Praktikumsplätze unterstützend managen), verbunden mit etwa 40 Hochschullehrpersonen der Universität Klagenfurt und der PH Kärnten (Abb. 1).

Abbildung 1: Die an den PPS unmittelbar beteiligten Personengruppen

**Herausforderungen**

Dennoch gibt es Herausforderungen, denen sich die BWG/FD/PPS-Community immer wieder stellen muss, wie z. B. der Gewährleistung eines gemeinsamen Verständnisses bzw. Bildes von der Umsetzung der Pädagogisch-Praktischen Studien. Zum einen differieren die unterschiedlichen Vorstellungen über die Anforderungen zur Absolvierung der PPS, zum anderen die Erwartungshaltungen, die die ständig wechselnden Akteur:innen (z. B. unterliegen die Hochschullehrenden

einer hohen Fluktuation) mitbringen. Darüber hinaus gibt es innerhalb dieser Personengruppe, innerhalb der Ausbildungslehrkräfte und der Studierenden unterschiedliche Erwartungen an die Rollen der Beteiligten sowie an die Funktionen der PPS; umso wichtiger ist es, kontinuierlich ein gemeinsames Verständnis von der Umsetzung der PPS zu schaffen und so die Qualität der PPS aufrechtzuerhalten.

So fungieren Ausbildungslehrer:innen oft als Rollenmodelle für die Studierenden. Studierende erwarten, dass ihre Ausbildungslehrkräfte ihnen professionelles Verhalten, pädagogische Souveränität und emotionalen Umgang mit Schüler:innen sowie Kolleg:innen vorleben. Zu den Leistungen, die die Ausbildungslehrkräfte aus Sicht der Studierenden zu erbringen haben, zählen u. a. qualitativ hochwertiges Feedback und hohe professionelle unterrichtliche Kompetenz als Lehrkraft. Die Ausbildungslehrkräfte erwarten wiederum von ihren Studierenden, dass sie sich professionell im Praktikum verhalten und gleichzeitig ihren eigenen Unterrichtstil finden, genügend Zeit fürs Praktikum mitbringen und fachliche Kompetenzen aufweisen. Die Hochschullehrenden der begleitenden Lehrveranstaltungen aus den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken verstehen sich als Vermittler:innen zwischen der Hochschule und den PPS an den Schulen (zwischen Wissenschaft und Praxis) und bereiten in den Lehrveranstaltungen die Studierenden auf Unterrichtssituationen vor. Ihre Erwartungshaltung gegenüber Studierenden äußert sich in deren antizipierender Ambiguitätstoleranz und Anstrengungsbereitschaft, gegenüber Ausbildungslehrkräften in einem wissenschaftlichen und handlungsorientierten Kompetenztransfer. Die Studierenden erhoffen sich von Lehrenden hingegen Rezepte für die Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit Schüler:innen, Eltern und Schulleitungen; die Ausbildungslehrkräfte setzen voraus, dass die Studierenden an den Hochschulen mit ausreichend methodisch-didaktischen Kompetenzen ausgestattet werden (Egloff, 2023; Jennek, et al. 2019; König & Rothland, 2018).

Gezielte Maßnahmen am Standort Kärnten

Unter der Prämisse des Bundesqualitätsrahmens für die Pädagogisch-Praktischen Studien (Prenzel & Süss-Stepancik, 2022) und vor dem Hintergrund der oben dargestellten Ansprüche der beteiligten Personen lassen sich für den Standort Kärnten folgende gelingende Maßnahmen zur Umsetzung der Pädagogisch-Praktischen Studien durch die BWG/FD/PPS-Community dokumentieren. Die *Verantwortlichkeiten* zwischen der Universität Klagenfurt (Koordinationsstelle Lehramtsausbildung), der PH Kärnten (Zentrum für PPS), den Schulleitungen und der Bildungsdirektion Kärnten sind klar definiert. Diese Institutionen stehen in regelmäßigem Austausch, der in unterschiedlichen Formaten (z. B. in Steuergruppengesprächen zwischen dem Zentrum für PPS und der Bildungsdirektion Kärnten) stattfindet. Darüber hinaus informiert das Zentrum für PPS in landesweiten Schulleiter:innenkonferenzen über aktuelle Entwicklungen im Bereich der PPS und des Mentorings.

Es haben sich am Standort Kärnten generell *Kommunikationsstrukturen* in variierenden Kontexten etabliert, die einen wissenschaftlichen und praxisorientierten Kompetenztransfer sichern (*Theorie-Praxis-Integration*). In diesen Austauschformaten und Arbeitsgruppen zwischen Ausbildungslehrpersonen, den PPS-Schulkoordinator:innen, den Lehrenden der Universität Klagenfurt und

der PH Kärnten sowie den Studierenden, zu denen das Zentrum für PPS kontinuierlich jedes Semester einlädt, werden u. a. folgende Problemstellungen diskutiert und bearbeitet:

- Qualifikationsprofil der Ausbildungslehrpersonen
- Qualifikationsprofil der Hochschullehrenden der begleitenden Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und Fachdidaktiken
- Inhaltliche Standards in den begleitenden Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und Fachdidaktiken (z. B. Berücksichtigung der österreichischen Lehrpläne)
- Anforderungsprofil der Studierenden
- Funktionen der Praktika
- Rollen aller beteiligten Personen an den PPS
- Formate, wie der Besuch der Ausbildungslehrpersonen in den begleitenden Lehrveranstaltungen, der Besuch von Hochschullehrenden der begleitenden Lehrveranstaltungen im Unterricht
- Austauschformate zur Optimierung des Transfers wissenschaftsbasierter Arbeitsaufträge aus den begleitenden Lehrveranstaltungen in die Praxis
- Heterogene fachdidaktische Vermittlungen der jeweiligen Unterrichtsfächer
- Bewusstseinsbildung der Ausbildungslehrpersonen, sich als Teil der Lehr- amtsausbildung zu verstehen
- Förderung wissenschaftlicher Reflexion zwischen den Hochschullehrenden und den Ausbildungslehrkräften
- Sicherstellung der Studierbarkeit von zumindest zwei Fachpraktiken in einem Semester
- Leitfäden zur Unterrichtsplanung
- Curriculare Vorgaben, die sich zurzeit in einem Veränderungsprozess befinden
- Sicherstellung von Ressourcen

Die BWG/FD/PPS-Community bietet darüber hinaus eine Plattform für die Entwicklung und Verbreitung von *Best-Practice-Beispielen* zur Innovationsförderung. Dazu zählt u. a. ein Impulsvortrag zur Methode des Problem-orientierten Lernens (Amerstorfer, 2017; Dieterich, 2014), die in den Begleitlehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken zur anschaulichen Vermittlung von Theorie und Praxis angewandt werden kann.

Maßnahmen zur *Qualitätssicherung der Ausbildungslehrkräfte* sind am Standort Kärnten gewährleistet. Es finden regelmäßig Fort- und Weiterbildungsangebote statt. So werden z. B. Ausbildungslehrpersonen, die die von der PH Kärnten angebotenen Hochschullehrgänge Mentoring besuchen, in speziell für die Vernetzung fokussierten Lehrveranstaltungen durch das Zentrum für PPS professionalisiert. Darüber hinaus werden angehende oder neue Ausbildungslehrkräfte im Rahmen der Auftaktveranstaltungen, die zu Beginn jedes Semesters für alle PPS stattfinden, fachlich in die Umsetzung der PPS eingeführt. Ein weiteres Qualifizierungsformat in Form einer Fachtagung zur Professionalisierung von Ausbildungslehrkräften ist in Planung.

Hinsichtlich *Evaluation und Qualitätsentwicklung* der PPS kann die PH Kärnten (Zentrum für PPS) auf Kontinuität und Struktur verweisen. Seit dem Jahr 2023 liegt ein Evaluationsrahmenplan der PPS vor, der definiert, welche Evaluations-

maßnahmen des Lehramts der Sekundarstufe AB pro Semester durchgeführt und welche Personengruppen der PPS befragt werden (Ziener et al., 2023). Darüber hinaus fanden in den Jahren zuvor Evaluationen statt, die wertvolle Erkenntnisse für die Umsetzung der Pädagogisch-Praktischen Studien sowie den wissenschaftlichen und praxisorientierten Kompetenztransfer brachten (Trattnig, 2019; Trattnig, 2022; Ziener, 2021).

Ausblick

Die BWG/FD/PPS-Community ist sich nicht nur der Herausforderungen, die eine gelingende Umsetzung der Pädagogisch-Praktischen Studien begleiten, bewusst, sondern unterstreicht die Notwendigkeit einer weiterhin kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung der Strukturen und Austausch-Formate zur Optimierung der PPS. Es wird deutlich, dass die effektive Vernetzung von Theorie und Praxis nicht allein von organisatorischen Rahmenbedingungen abhängt. Vielmehr erfordert sie eine gemeinsame Bereitschaft aller Beteiligten, den vielfältigen Anforderungen flexibel und konstruktiv zu begegnen, um die Kompatibilität im Bereich der Pädagogisch-Praktischen Studien nachhaltig zu fördern. Der regelmäßige Wechsel bei Lehrenden der begleitenden Lehrveranstaltungen und neue Ausbildungslehrpersonen erschweren eine nachhaltige Abstimmung und die Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses für die Anforderungen der PPS. Dieser Umstand erfordert die Beibehaltung der kontinuierlichen Kommunikationsmaßnahmen durch das Zentrum für PPS, um alle Beteiligten auf demselben Wissensstand zu halten.

Die divergierenden Erwartungen zwischen Studierenden, Ausbildungslehrkräften und Lehrenden der Hochschulen führen mitunter zu Spannungen. Studierende erwarten oft konkrete Anleitungen und praktische Rezepte, während Ausbildungslehrkräfte und Hochschullehrende auf die Entwicklung von Selbstständigkeit, Reflexion und Ambiguitätstoleranz setzen. Die Anforderungen variieren stark zwischen den Unterrichtsfächern, auch bedingt durch die unterschiedlichen fachdidaktischen Traditionen, was eine einheitliche Vermittlung von didaktischen Kompetenzen und die Implementierung standardisierter Anforderungen (z. B. hinsichtlich Vorgaben zur Unterrichtsplanung) erschwert.

Der wissenschaftliche Kompetenztransfer von der Universität Klagenfurt und der PH Kärnten in die Praxis ist ein zentraler Aspekt der PPS, der jedoch weiterhin Optimierung erfordert. Formate wie der gegenseitige Besuch von Lehrveranstaltungen und Praktikumsorten könnten intensiver genutzt werden, um den Austausch zwischen Theorie und Praxis zu stärken. Es besteht auch künftig Bedarf, Ausbildungslehrkräfte stärker als integralen Bestandteil der Lehramtsausbildung zu etablieren und deren Rolle als Mitgestalter:innen des praxis-theoretischen Ausbildungsprozesses zu festigen. Und schließlich stellt die Sicherstellung personeller und zeitlicher Ressourcen (seitens der Ausbildungslehrkräfte) eine kontinuierliche Herausforderung dar, um die Betreuung und Qualifizierung von Studierenden in der praktischen Ausbildung im Lehramtsstudium Sekundarstufe AB nachhaltig zu gewährleisten.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF); Bildungsdirektion Kärnten; Universität Klagenfurt; Lehrende der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der Fachdidaktiken; Ausbildungslehrpersonen bzw.

Kooperationen

Mentor:innen und PPS-Schulkoordinator:innen aus Mittelschulen (MS), Polytechnischen Schulen (PTS), allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS – Sekundarstufe 1 und 2) sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS); Schulleitungen

Literatur

- Amerstorfer, C. (2017). *Problem-orientiertes Lernen in den PPS-Begleitlehrveranstaltungen* [Präsentation]. Unveröffentlichtes Manuskript, Klagenfurt.
- Bach, A., & Schaeper, H. (2013). Erwartungen und Erwartungen von Lehramtsstudierenden an Mentor:innen und Mentoren im Praktikum. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(2), 121-134.
- Dieterich, A. (2014). *Problembasiertes Lernen in der Hochschullehre*. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(1), 25–38. Der Artikel diskutiert die Implementierung von problembasiertem Lernen in der Hochschullehre und dessen Herausforderungen.
- Egloff, B. (2023). *Erziehungswissenschaftliche Praktika und pädagogische Profession: Eine Verhältnisbestimmung*. In: *Praxiserfahrungen im Studium* (S. 61–77). Springer VS.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D., & Rubach, C. (2019). *Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden*. In: *Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 2(1), 39–52.
- König, J., & Rothland, M. (2018). *Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice*. In: *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62).
- Pädagogische Hochschule Kärnten. (2024). *Bachelor of Education Curriculum for Sekundarstufe Allgemeinbildung (SekAB)*. Pädagogische Hochschule Kärnten. https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/studienabteilung/curricula/sekAB/20240606_BA_LA_SekAB.pdf
- Prenzel, M., & Süss-Stepancik, E. (Leitung). (2022). *Qualitätsrahmen pädagogisch-praktische Studien Sekundarstufe (Allgemeinbildung): Expertinnenpapier mit Empfehlungscharakter*. In Zusammenarbeit mit W. Aigner, M. Ammann, A. Bach, E. Beder-Hubmann, I. Brunner, E. Christof, M. Gamsjäger, E. Gröstenberger, E. Greisberger, J. Groß Ophoff, E. Haas, B. Kernegger, A. Magnus, R. Mateus-Berr, B. Panhuber, A. Pritz, D. Rippitsch, E. Sattler, E. Schneider, A. Schnider, M. Schober, W. Seeberger, A. Trattnig, B. Wimmer, & E. Windl. Universität Wien und Pädagogische Hochschule Wien.
- Trattnig, A. (2019). *Die Umsetzung der Pädagogisch-Praktischen Studien im Bachelor-Lehramtsstudium NEU der Sekundarstufe Allgemeinbildung (AB) in den Studienjahren 2015/16 – 2018/19 am Standort Klagenfurt*. Pädagogische Hochschule Kärnten. https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/ppstudien/Evaluationsbericht_ZePPS-Sekundar.pdf
- Trattnig, A. (2022). *Die Pädagogisch-Praktischen Studien der Sekundarstufe AB mit Distanzunterricht: Eine Längsschnittevaluation der ortsungebundenen PPS am Standort Kärnten*. In *Forschungszeitung – Forschung an der Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule* (Hrsg.), (S. 47–52). Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Ziener, K. (2021). *Pädagogisch-Praktische Studien in der Sekundarstufe Allgemeinbildung: Fallstudie Kärnten im Rahmen der Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU im Entwicklungsverbund Süd-Ost 2019/20*. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Ziener, K., Rippitsch, D. und Trattnig, A. (2023): *Konzept des Zentrums für PPS für die kontinuierliche Evaluation der Pädagogisch-Praktischen Studien am Standort Kärnten*. Klagenfurt

Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit

Naslov raziskovalnega projekta

Ugotavljanje in analiza dejavnikov, ki vplivajo na usvajanje jezikov učencev manjšinskega šolstva na Koroškem

Sabine Buchwald, Eva Hartmann, Daniel Wutti

Namen longitudinalne študije je preučevanje dejavnikov, ki vplivajo na kontinuirano usvajanje jezikov, zlasti slovenščine, v večjezičnem okolju in na uresničitev le-tega v različnih organizacijskih oblikah manjšinskega šolstva na avstrijskem Koroškem. Zbiranje podatkov je potekalo po metodi polstrukturiranega intervjuja, ki je sledil sistematično sestavljenim vprašanjem v obliki vodnika. Ta zajema štiri vsebinske sklope: družinski, družbeni in institucionalni jezikovni razvoj ter retrospektivno presojo procesa usvajanja jezika, informacije o rabi jezika kot ponazoritvi jezikovnega ravnovesja in ozadja dvo- in večjezičnih učencev, samooceno trenutnih jezikovnih kompetenc učencev in emocionalno področje jezikovnega učenja ter doživljanja, ki vključuje tudi vprašanja o odnosu in identifikaciji s posameznimi jeziki.

Načelo vodnika je bila čim večja odprtost s pripovednimi spodbudami in ključnimi besedami, ki jih spraševalec individualno prilagaja govorni in situacijski danosti (Helfferich, 2014, 560). Istočasno pa naj bi struktura vodnika dovolila primerjalne analize v obliki eksplorativne študije, ki je v prvi vrsti kvalitativna, a ob velikem reprezentativnem vzorcu tudi kvantitativna.

Raziskovalni vzorec predstavlja 112 učencev sekundarne stopnje I Zvezne gimnazije in Zvezne realne gimnazije za Slovence v Celovcu. Jezikovno-biografski intervjuji so bili izvedeni v poletnem semestru 2021 (63 intervjujev) in v poletnem semestru 2023 (49 intervjujev). V sklopu drugega kroga intervjujev smo izvedli tudi 19 ponovnih intervjujev z učenci iz leta 2021 z revidiranim vodnikom. V pričujočem članku predstavljamo majhen del obširne podatkovne baze, in sicer rezultate raziskovalnega vprašanja iz ponovnih intervjujev. Predstavljena je analiza slikovnih asociacij z jeziki, ki se pojavljajo v učenčevih jezikovnih biografijah.

Bolj kot kdaj koli prej nas obkrožajo resničnosti, ki jih ustvarjajo podobe, saj ponudba in uporaba slik venomer naraščata. Oblike prenosa s slikami, bodisi za posredovanje obvestil in podatkov bodisi za pridobivanje informacij na osnovi teh slik, najdemo na številnih življenjskih področjih. „Kajti ena pot do resničnosti vodi preko *podob*. Ne verjamem, da obstaja kakšna boljša pot“, je pogosto citirana izjava Eliasa Canettija (2001, 138), ki ponazarja, da naše izkušnje pa naj bodo naslikane ali fotografirane, ustvarjajo svoj lastni kontekst, ki mu pravimo resničnost.

„Resnično postane šele tisto od prepoznanega, kar smo prej doživeli. Počiva v človeku, ne da bi ga lahko imenoval, potem pa se nenadoma pojavi pred njim kot

Opis projekta

Znanstvena vprašanja in raziskovalna metoda

slika [...]“ (Canetti, 2001, 143). Slike so hkrati objekti in nosilke pomenov. Zato imajo tudi reprezentativno vlogo. Ta je danes zelo pomembna, saj so digitalni mediji, ki v veliki meri delajo z vizualnimi sredstvi, v zadnjih letih postali vse pomembnejši. Zaradi vse večjega pomena teh medijev se naša kultura, v kateri je stoletja prevladovala pisava, postopoma spreminja v družbo, v kateri prevladujejo slike. Vizualno pismenost vsekakor lahko enačimo z jezikovno pismenostjo, saj sta slika in jezik enako pomembni komunikacijski orodji (Lieber, 2013, 7).

Ugotavljanje deleža resničnosti s slikami in delo z vizualnimi sredstvi, kot ju obravnavata Canetti in Lieber, sta izhodišči za eno izmed vprašanj, pri katerem naj bi učenci postavili jezik v odnos s sliko, ki se jim zdi reprezentativna za določeni jezik. Vprašanje je odprtega tipa in pozove k izbiri slike za slovenski, nemški in nadaljnji jezik po izbiri, po želji tudi več jezikov, ki se na kakršenkoli način pojavljajo v učenčevih jezikovnih biografijah.

Namen raziskovalnega vprašanja je pridobiti kvantitativne podatke, ali katera izmed slik v veliki meri predstavlja jezike na splošno ali le enega izmed njih. V povezavi s tem pa se v obratni smeri zdi zanimivo, ali obstajajo podobe, ki minimalno ali sploh ne predstavljajo jezikov učenčevih biografij.

Osrednje raziskovalno vprašanje vključuje kvalitativno raziskavo vzrokov povezovanja in prepletanja jezikov in slik ter njihovo argumentacijo. Pri tem je izrednega pomena ali je motivacija za izbiro slike predvsem individualna in zrcali življenjski svet ter jezikovni kontekst posameznega učenca ali pa je možno odkriti splošne težnje in usmeritve. Pri tem je zanimivo pogledati različna področja oz. kategorije, ki so tematizirane v jezikovnih biografijah in s katerimi učenci argumentirajo svojo izbiro slik.

Analiziramo torej na podlagi kategorij, ki jih na eni strani določamo iz pripravljene vodnika za intervju, na drugi strani pa jih dopolnjujemo z induktivno oblikovanimi kategorijami, ki smo jih določili med sistematizacijo in analizo podatkovnega gradiva.

Dosedanji rezultati

Iz zbirke *80 Bild-Impulse als Erzähl- und Schreibanlässe (2021)*⁵ smo izbrali 13 impulznih slik kot izhodišče za razmišljanje o povezavi med jezikom oz. jeziki in vizualno predstavo na sliki. Kvantitativna analiza izbranih slik kaže, da glede na skupno število imenovanj izstopata sliki 18 (13 imenovanj) in 8 (enajst imenovanj), medtem ko je bila slika 7 izbrana najmanj pogosto (eno imenovanje).

Morebitni razlog za pogosti izbor slike 18 je mogoče razbrati iz konkretne predstave o knjigi, ki ima na splošno močno konotacijo z branjem, učenjem in šolo, kar pa v nasprotnem primeru ne velja za sliko 8, ki je po pogostosti na drugem mestu. Analiza omemb po jezikih kaže razmeroma enakomerno porazdelitev navedb z nekaj bolj prevladujočimi frekvencami kot na primer slika 18 za nemški (šest imenovanj) in angleški jezik (pet imenovanj) ter slika 51 z osemdeset odstotno konotacijo z angleškim jezikom.

5 80 slikovnih impulzov kot spodbude za pripovedovanje in pisanje

Tabela: Izbor slik glede na jezike

številka slike	slovenščina	nemščina	angleščina	italijanščina	nadaljnji jezik ⁶	skupaj
slika 2 ⁷	3	1	1	0	0	5
slika 7	0	0	1	0	0	1
slika 8	4	1	0	5	1	11
slika 12	0	1	0	1	1	3
slika 18	2	6	5	0	0	13
slika 22	0	3	1	2	1	7
slika 27	3	1	1	1	0	6
slika 41	1	3	0	0	0	4
slika 42	0	0	1	3	0	4
slika 51	0	1	4	0	0	5
slika 67	3	0	0	0	0	3
slika 70	3	1	1	0	0	5
slika 74	0	2	1	0	0	3

Kvalitativno analizo slik smo izvedli upoštevajoč naslednje kategorije oziroma kontekste: šolski kontekst, izvenšolski kontekst, emocionalni kontekst, identifikacijski kontekst, jezikovno-socializacijski in jezikovno-prostorski kontekst. V nadaljevanju predstavljamo analizo argumentacij učenčevih izborov slik, ki se jim zdijo reprezentativne za posamezne jezike iz njihovih jezikovnih biografij.

Slika 2 prikazuje balone, ki letijo nad pokrajino. To sliko si je izbralo pet učencev, pri čemer v vseh petih primerih šola oziroma šolsko učenje ne igra nobene vloge. S pogledom od zgoraj učenci izpostavijo jezikovno-prostorski kontekst, saj Leo⁸ *to spominja na gore od moje domovine in zato od mojega, moje občine, in mi vsaki živimo te Karavanke od naše občine in to mislim,*

da je super za slovenščino. Lea asociira gorovje z državno mejo, saj ve, da sta na drugi strani Slovenija in Italija (intervju 29)⁹, Karavank pa ne doživlja kot ločnice, temveč jim pripisuje povezovalno funkcijo. Jezikovno povezanost oziroma prostost brez ovir je možno razbrati tudi iz nadaljnjih razlag učencev: „Spodaj tako, kot svet in zgoraj pa baloni [...] če grem zdaj v to državo samo,



6 V tem pregledu se nadaljnji jezik nanaša na jezike, ki se jih intervjuvanci ne učijo v šolskem kontekstu, a so vendar del učenčevih jezikovnih biografij.

7 Oštevilčenje slik smo prevzeli iz izvirnika.

8 Imena intervjuvancev so anonimizirana in navedena z nadomestnimi imeni.

9 Podatek v oklepaju označuje oštevilčenje intervjuja. Citati iz transkribiranih intervjujev so navedeni v poševnem tisku. Navedki, ki sledijo dvopičju, so navedeni znotraj narekovajev, ostali, brez narekovajev, so vključeni v samo poved.

da lahko bolj pogovarjam zdaj, kot z enim drugim jezikom.“ (intervju 19). „Ker se mi slovenščina zelo, ker je zelo lep jezik, in ker mi je všeč, in zato ta slika.“ (intervju 27).



Slika 7 je bila izbrana le enkrat. Maksovo argumentacijo za izbiro slike, ki zanj ponazarja angleški jezik, je treba uvrstiti med izkušnje s šolskim branjem, saj so v razredu *vor kurzem sowas mit so Geistern gemacht [...] und dann hat das damit eigentlich zu tun. [...] für mi hat es halt irgendwas mit Englisch zu tun, wegen den alten Haus und des.*¹⁰ (intervju 28).



Slika 8 je po pogostosti izbire z enajstimi učenci na drugem mestu. Zelo močna je vsebinska povezanost z morjem in v nadaljevanju z jezikoma italijanščino in slovenščino ter z državama Slovenijo in Italijo, kamor učenci zahajajo na morje oziroma na dopust. Po zelo kratkem ogledu slik Elisa takoj oceni: „To je Slovenija, also ne, Italija. Italija [...] za morje“ (intervju 21). Samuel razlaga: „Die Acht

hab i gewählt für Italienisch, das wäre so das mare, das Meer, weil es erinnert mi anfoch so an die italienische Sprache.“¹¹ (intervju 22). Jezikovno-prostorski vidik, v pričujočih primerih vezan predvsem na alpsko-jadranski prostor, izpostavljata tudi Gabriele in Lea, saj *slika osem me spominja na italijanščino in na Italijo, zaradi počitnic in zaradi lepega* (intervju 25), *ker je tuki more in jaz mislim, mi tudi vsake gremo, če smo v Italiji na more, in to mislim, da je zelo, zelo dobro* (intervju 29). Slovenija in Italija, vsaka s svojim uradnim jezikom in statusom držav z dostopom do morja, tvorita trilogijo država – jezik – morje, kar ponazarja naslednji primer: „*„Slovenisch [...] Wegen dem Meer, das erinnert mi an Slowenien.*“¹² (intervju 32). Da pa vsaka voda ni morje kažejo asociacije z jezerom, ki pa je prostorsko bolj vezano na domači kraj učencev, saj *če mislim na slovenski jezik ali na Koroško, potem, pride mi holt jezero tako v misel* (intervju 54). V zvezi z asociacijo jezero in slovenščina Kornelia doda še osebno dimenzijo, saj pove, da je *svobodna [...] slovenščina je tko lahki jezik* (intervju 30). Določeno svobodo z mostom povezuje tudi Anja, ki se ji nemški jezik zdi lahek in zato je *za mene enkrat konec, ko vse zastopim, pa vse znam, ker znam večinoma vse besede, povedat [...] pri slovenščini je za mene, kot da zmeraj naprej, ker gre, za mene vsake novega učim* (intervju 1). Če je mostu v zvezi s pridobivanjem nemškega jezika po Anjinem občutku enkrat konec in meni, da večino učnih ciljev dosega sproti, je pri slovenskem jeziku zanj ravno obratno, saj za proces nadgradnje jezika na mostu ne vidi končne točke.

10 *pred kratkim naredili nekaj podobnega z duhovi [...] in potem ima dejansko nekaj opraviti s tem. [...] zame je to pač povezano z angleščino, zaradi stare hiše in tega.* (prevod avtorjev; vsi prevodi avtorjev nemških citatov so dobesedni, pogovorne ali narečne prvine so upoštevane le deloma).

11 *„Slika osem sem izbrala za italijanščino, to bi bilo mare, morje, ker me enostavno spominja na italijanski jezik.“*

12 *„Slovenščina [...] Zaradi morja, to me spominja na Slovenijo.“*

Trikrat je bila izbrana slika 12, in sicer za tri različne jezike, toda vsakokrat v kontekstu učenja in pridobivanja jezika. Sara in Natalija poleg tega sliko povezujeta s presenečenjem. Zato za Saro slika predstavlja *srbsčino, ker me veseli, ko nekdo zna srbsčino, in rada govorim srbsčino z nekom, in me preseneti, ko nekoga slišim, da govori srbsčino, kar se ne zgodi velikokrat*. (intervju 24). Natalija ugotavlja, da deklica *zgleda so überrascht*.¹³ *Mislim, da je to za nemščino, ker mene ful oft überrascht*,¹⁴ *kaj se nove pač naučiš, ker še nisem videla, da to, dass es das gibt*.¹⁵ (intervju 34). Za Petro tako kot *ena luč gor gre [...]*, če na primer moja mama mi nekaj razloži in potem nekaj razumem (intervju 18).



Slika 18 je bila med ponujenimi slikovnimi impulzi najpogostejše izbrana: Dvakrat so jo intervjuvanci izbrali za slovenski, petkrat za angleški in šestkrat za nemški jezik. Sliko so intervjuvanci skoraj izključno povezali z branjem, v dveh primerih se ob branju pojavi tudi asociacija na učenje jezika, kot kaže Petrina izjava: „*In to je nemščina, ker če vsi vedno pravijo, da če bolj berem, also*“¹⁶ *več, da je potem tudi jezik, also da je besedni zaklad večji*.“ (intervju 18). Učenje jezika pa lahko povzroči tudi občutek začudenja in zmedenosti, kot to ob izbiri slike opiše Natalija (intervju 34) z besedo „*Zauberknjiga*“¹⁷: „*Mislim, da je pri angleščini tako, da imma irgendwelche neuen Sachen kommen, also de irgendwie ganz komisch sind*“¹⁸. *Zdaj smo neki od Geschichte*¹⁹ *v angleščini imeli. [...] En Buch, ki halt imma irgendwas Neues hervorzaubert*“²⁰. Iz Anjine argumentacije izbire slike razberemo tudi močan identifikacijski odnos do slovenskega jezika: „*Veliko beremo knjige in slovenščino, pa jaz mam rada slovenščino, ker to mislim, da zgleda tako magična ta slika, pa je zame jezik tud tak kaj posebnega*.“ (intervju 1). Podobno argumentira Barbara, ki sliko povezuje z angleškim jezikom, *ker se mi zdi jezik na splošno lep* (intervju 50).



Slika 22 so intervjuvanci izbrali trikrat v povezavi z nemškim jezikom, štirikrat pa v povezavi z drugimi jeziki, kot so italijanščina



13 *presenečeno*

14 *pogosto preseneča*

15 *da to obstaja*

16 *torej*

17 „*čarobno knjigo*“

18 *da vedno nove stvari pridejo, torej ki so nekako povsem čudne*.

19 *zgodovine*

20 *Ena knjiga, ki pač vedno nekaj novega priča*.

(2), angleščina (1) in španščina (1). Analiza razlogov za izbiro slike in povezane interpretacije učencev kažejo, da podoba žirafe na vrvi povezujejo s težavnostjo jezika: „Ker je pač tudi tako lahka, se mi zdi, kot pa žirafa zdej na tem Seilu²¹ balansira.“ (intervju 12). Podobno argumentira Barbara, ki svoje izkušnje učenja nemškega jezika opisuje tako: „Ker hodi po taki tanki vrvi in se mi zdi, da je težek, ampak ker je tudi v luftu, da je lahek nekako po svoje.“ (intervju 50). Simona vrv na sliki povezuje s potrpežljivostjo pri učenju italijanskega jezika, ki jo včasih mine: „[...] Geduldsfaden.“²² Ta potem včasih se strga.“ (intervju 19)



Slika 27 je bila izbrana šestkrat, od tega je trikrat imenovana v zvezi s slovenščino, enkrat z nemščino, po enkrat pa z italijanščino in angleščino. Analiza utemeljitev izbora slike kaže precejšnjo usklajenost med intervjuvanci, ki svoje jezikovne izkušnje oz. izkušnje učenja jezika opisujejo kot *pissl chaotisch* (intervju 32, nemščina), *malo kompliziert* (intervju 54, angleščina) ali

*pač ne laufa vse zmeraj nach Plan*²³ (intervju 12, slovenščina). Slovenščina Mihaela včasih predstavlja izziv, ki se zanj zrcali v izbrani sliki: „Ker je včasih tudi tak težko in potem moja glava noče več nič naredit. Pol je tak vse, tak verkehrt in tak schräg.“²⁴ (intervju 17).

Milenina izjava kaže, da na osebne izkušnje pri učenju jezika močno vpliva tudi učno okolje: „To bi za angleščino vzela, ker je malo kompliziert. Ker ne tako dobro razumem in govorim kot drugi. [...] Ja, ker vsi tako filme ali tako knjige berejo na angleščini, ampak jaz potem nič ne razumem.“ (intervju 54). Zdaj je že boljši, v nadaljevanju pogovora reflektira svoj jezikovni razvoj oz. prirastek.

Maksova utemeljitev izbrane slike izstopa, saj ji ne pripisuje globljega pomena, ampak z njo poveže kraj za branje v slovenskem jeziku: „Anfoch so, wenn i was [...] lesen muss und dann, wenn i mi anfoch auf die Couch oder so lege.“²⁵ (intervju 28).



Slika 41 je bila izbrana štirikrat, od tega enkrat za slovenščino in trikrat za nemščino. Vse tri utemeljitve v zvezi z nemškim jezikom se navezujejo na zimsko pokrajino na sliki. Da pa je ta interpretacija lahko za isti jezik povsem različna, kažeta naslednji dve utemeljitvi. Gabriele z njo povezuje nemški jezik,

ki ga opisuje kot *tak trd bolj jezik in tak mrzel* (intervju 25). V nasprotju z njim je Lea izbrala to sliko, saj je nemški jezik zanjo *lep in miren, in miren jezik* (intervju

21 na tej vrvi

22 meja potrpežljivosti; ko se potrpežljivost konča (prevod po smislu)

23 po načrtu

24 obrnjeno in poševno

25 „Enostavno tako, če moram nekaj brati in potem, če se enostavno uležem na kavč ali tako.“

29). Podoba sove je za Samuela močno povezana s slovenskim jezikom, *weil die sova erinnert mi anfoch an Slowenisch* (intervju 22), utemeljuje svojo izbiro brez dodatne razlage.

Slika 74 je bila izbrana trikrat, dvakrat za nemški jezik, enkrat za angleškega. Pri navedbi razlogov za izbor slike v povezavi z nemškim jezikom, se eden navezuje na šolski kontekst, saj je *Sari včasih težko, da se učim in pišem in tudi govorim. Včasih sem pa na nivoju, kjer mi gre dobro in tudi slabo, zato bi predstavljala tole žirafa na vrvici* (intervju 24). Kot je razvidno iz odlomka intervjuja, je Sara za nemški jezik izbrala še dodatno sliko 22. Kombinacija obeh slik zanjo ponazarja dvodimenzionalnost nemškega jezika, ki ga včasih dojema kot težjega, drugič kot lažjega. Druga argumentacija v zvezi z nemškim jezikom, je pogojena emocionalno, *ker če se razburjam, se v nemščini razburjam*, pravi Timna (intervju 20). Afektivna je tudi reakcija Samuela, ki s sliko sicer povezuje angleščino, izbiri pa ne pripisuje globljega pomena: *„Die 74 hab i für Englisch genommen, weil des wäre so für mi ‚thunder‘, eh wegen den Blitzen meistens, so [...] des erinnert mi anfoch nur an Englisch.“*²⁶ (intervju 22).



Slika 70 je bila izbrana štirikrat, trikrat so jo učenci povezali s slovenščino, pri čemer jo ena izmed učenk hkrati povezuje tudi z nemščino; enkrat je bila slika izbrana za angleški jezik. Primer dvojne izbire jezikov, tako slovenskega kot nemškega, je nazoren primer dvojezične socializacije, saj Simona pravi, da je drevo zanjo *slovenščina, ker tu sem lahko, se lahko sprostim, tudi doma*. Po izbiri slike za slovenščino Simona premišljuje in pravi, da *za nemščino, to je težko*. Konec koncev pa ima slika za oba jezika enak identifikacijski pomen, *ker sem tudi to, tam sem doma, pa to je tudi od majhnega* (intervju 19). Tudi za Marka je jezikovna socializacija razlog, da si za slovenski jezik izbere drevo, *ker je pač moja materinščina, in te veje in tudi korenine drevesa me na to spominjajo* (intervju 50). S pridobivanjem oz. učenjem jezika Natalija povezuje slovenščino, *ker mislim, tele Äste*²⁷ *so takšne, da vedno več ljudi se to učijo [...] mislim, to me naj malo takšna Bildung irgendwie, erinnert,*²⁸ *in da je ful fletno, koliko že pač zgovorijo, ki so toliko pač veje, to je malo mene takš erinnert na slovenščino* (intervju 34). Natalija izraža veselje nad vedno večjim številom oseb, ki se na Koroškem učijo slovensko, in tako v razlago vključi tudi sebe, ki predvsem s šolskim izobraževanjem že nekaj let nadgrajuje znanje slovenskega jezika. Povsem drugačna je utemeljitev izbire drevesa Timne, saj *jaz bi to v angleščini rekla, ker me to tako spomni na naš dopust, [...] ker tam so bili tudi tako velike drevesa* (intervju 20).



26 „Za angleščino sem vzel sliko 74, ker je to zame tako ‘thunder’, itak zaradi strele, tako [...] to me enostavno spominja na angleščino.“

27 veje

28 na izobrazbo nekako spominja



Slika 67 je bila izbrana trikrat, v vseh treh primerih za slovenski jezik. V dveh primerih slika kaže na visok identifikacijski odnos do slovenščine, obakrat je konotirana pozitivno, saj Petra pravi, da jo je *izbrala, ker slovenščina je za mene zelo močna. Ker je zelo posebni jezik za mene* (intervju 18). *In v slovenščini bi rekla to, ker se tu počutim zelo dobro. In mi tudi ne peinlich²⁹, če neke Fehler³⁰*

naredim (intervju 20), razloži tudi Timna čustveno povezanost s slovenščino. Z utemeljitvijo izbora je bolj negotov Fridolin, saj se po daljšem iskanju slike, ki bi jo asociativno povezal s slovenščino, odloči za *morda to, morda bi ta slovenščina bila*. V nadaljevanju pa vseeno ne ve natančno, kako bi utemeljil svoj izbor, in pojasni, da *anfoch so, aus Prinzip³¹* (intervju 3).



Slika 51 je bila izbrana petkrat, od tega štirikrat za angleščino, enkrat pa za nemščino. Omeniti velja, da se vseh pet utemeljitev nanaša na tehnologijo in digitalizacijo; učenci to področje in ta razvoj pripisujejo izvenšolskemu in angleško govorečemu svetu. Elisa pravi, da od tam *najprej vse inšta, also do kummen zuerst alle Erfindungen³²* (intervju 21). Enakega mnenja je tudi Gabriele,

saj ga ilustracija *spominja na angleščino zaradi te virtualnosti in zaradi tega, ker pač angleščina je že bolj tak virtualnost in to* (intervju 25). Virtualni svet pride do izraza pri Fridolinu, saj *to bi dal bolj k angleščini, ker me spominja, me bolj spominja na en film, ki je bil v Angliji in pač v, tam v United States³³ [...] Zgleda pač mal isto, kot v filmu* (intervju 3). Usvajanje angleškega jezika izven šolskega konteksta z igranjem igrice omenja Lorenz, ki se je *veliko s tem naučil, da sem peč igral s prijatelji in tako, v igrah* (intervju 27). Igranje računalniških igrice Samuela vendar bolj spominja *anfoch so an deutsche Kinder, so zum Beispiel, wie sie so a Spiel spielen und des fühlt sich so an, als ob die Deutsch sprechen würden³⁴* (intervju 22).

Slika 42 učenci brez izjeme povezujejo z jezikoma, ki se ju v šoli po večini učijo kot tuja jezika, kar kažejo tudi pojasnila učencev. Trikrat izberejo italijanščino, enkrat angleščino. Za slednjo Anja pravi, da ima *občutek, da se že učim, ava³⁵ bolj počasi, da že nove besede, ava to holt³⁶ veliko bolj počasi kot po slovenščini* (intervju 1). Analogijo polža in počasnosti za interpretacijo italijanščine uporabi Sara,

29 *nerodno*

30 *napake*

31 *kar tako, iz principa*

32 *ker so vsi izumi najprej nastali tam*

33 *Združenih državah*

34 *enostavno na nemške otroke, na primer, ko igrajo tako igro in imam občutek, da govorijo nemško.*

35 *ampak*

36 *pač*

ker včasih mi gre zelo počasi neka snov (intervju 24), a tudi Marko, ker se je bolj počasi učim - italijanščino, da potem vsa znam (intervju 50). Prav s šolskim poukom in uporabljenim učnim gradivom je Milena sliko za italijanščino vzela, ker prva knjiga, ki smo imeli v italijanščini, tam je bila tak en polž zgoraj, zato pa paše (intervju 54).



Povzetek

Iz analize je možno razbrati, da posamezne slike predstavljajo jezike v različnih merah, torej sta izbira in razvrstitev asimetrični. Enako velja za razmerje med sliko in posameznim jezikom, saj je opaziti izrazito težnjo po kumulaciji jezikov ob določenih slikah. Argumentacije izbranih slik v veliki meri kažejo na osebno-doživljajsko ozadje in so povezane z življenjskim svetom posameznih učencev. Tako kot so jezikovne biografije in v njih pojavljajoči se jeziki zelo individualno pogojeni, je dejavnik individualnosti prisoten tudi v slikovno-argumentacijskem okviru. Neposredna povezanost argumentacij izbranih slik s šolo in šolskim učenjem jezikov je manjša, kot smo jo sprva predvidevali. Prevladujejo izvenšolski kontekst, identifikacijski in emocionalni ter jezikovno-socializacijski kontekst.

Koledarsko leto 2020 do 2025

Načrtovani časovni okvir

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

Kooperacije

Ravnateljica ZG in ZRG za Slovence, prof. mag. Zalka Kuchling, in razredničarke / razredniki v šolskem letu 2020/21 in 2022/2023 na sekundarni stopnji I.

Literatura

- 80 Bild-Impulse als Erzäh- und Schreibenanlässe (2021). Band 2. Klasse 2-4. Verlag an der Ruhr.
- Canetti, E. (2001). *Plamenica v ušesu*. Beletrina.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. V: N. Baur & J. Blasius (ur.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS, str. 559–574.
- Lieber, G. (2013). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Schneider-Verl. Hohengehren.

Kurze Zusammenfassung auf Deutsch

Im vorliegenden Beitrag präsentieren die Autor:innen Ergebnisse eines Teilbereichs der Daten, die im Zuge des Forschungsprojekts „Erfassung und Analyse von Faktoren, die sich auf den Spracherwerb von Schüler:innen des Minderheitenschulwesens in Kärnten/Koroška auswirken“ (Projektlaufzeit 2020 bis 2025) erhoben wurden. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines halbstrukturierten Interviews, das auf Grundlage eines Leitfadens mit Schüler:innen der Sekundarstufe I des BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt geführt wurde. Die Stichprobe besteht aus 112 sprachbiografischen Interviews, durchgeführt im Sommersemester 2021 (63 Interviews) und im Sommersemester 2023 (49 Interviews).

Im Rahmen der zweiten Interviewphase wurden mit einigen Schüler:innen der ersten Phase (2021) Folgeinterviews (19 Interviews) anhand eines überarbeiteten Leitfadens geführt.

Im vorliegenden Beitrag präsentieren wir einen kleinen Teil der umfangreichen Datenbasis aus den Wiederholungsinterviews. Der Fokus liegt auf der Analyse von Assoziationen zwischen Bildimpulsen und Sprache(n), die in den Sprachbiografien der Lernenden präsent sind.

Ausgehend von der Frage nach dem Realitätsanteil von Bildern und der Arbeit mit visuellen Mitteln, wie sie Canetti (2001) und Lieber (2013) beschreiben, wurden die Lernenden aufgefordert, Sprache(n) in Beziehung zu einem Bild zu setzen, das sie als repräsentativ für diese ansehen. Zur Auswahl standen 13 Bildimpulse aus der Sammlung *80 Bild-Impulse als Erzähl- und Schreibanlässe* (2021). Es wird untersucht, ob eines der Bilder Sprachen im Allgemeinen oder lediglich spezifische Sprachen repräsentiert. Zudem wird analysiert, ob es Bilder gibt, die die Sprachen der Lerner:innenbiografien nur marginal oder überhaupt nicht abbilden. Zentral ist jedoch die qualitative Analyse der Gründe für die Verknüpfung und Verflechtung von Sprachen und Bildern und der Argumente der interviewten Schüler:innen dafür. Dabei ist der Fokus auf der Frage, ob die Wahl auf hohem Niveau individuell ist und die Lebenswelt und den sprachlichen Kontext des/der einzelnen Lerner:in widerspiegelt oder ob sich allgemeine Tendenzen feststellen lassen. Die Analyse stützt sich daher einerseits auf die Kategorien aus dem entworfenen Interviewleitfaden, andererseits wird sie durch induktiv formulierte Kategorien ergänzt, die während der Systematisierung der Daten identifiziert werden konnten.

Die Analyse der Bildimpulse zeigt, dass die einzelnen Bilder die Sprachen in unterschiedlichen Maßen repräsentieren, so dass die Auswahl und Klassifizierung asymmetrisch sind. Das Gleiche gilt für die Beziehung zwischen Bild und Sprache, da eine Tendenz erkennbar ist, dass einzelne Sprachen bestimmten Bildern zugeordnet werden. Die Gründe für die Auswahl der visuellen Impulse sind weitgehend persönlich und erfahrungsbasiert und hängen mit der Lebenswelt der einzelnen Lernenden zusammen. So wie sprachliche Biografien und die darin enthaltenen Sprachen hochgradig individualisiert sind, ist der Faktor Individualität auch im Rahmen der Bild-Argumentation präsent. Der direkte Zusammenhang zwischen der Argumentation der ausgewählten Bilder und dem schulischen Sprachenlernen ist geringer als zunächst angenommen. Der außerschulische Kontext, der Identifikations- und Emotionskontext und der Sprachsozialisationskontext sind vorherrschend.

Erstsprachenunterricht in Österreich.

Ein Forum Primar Projekt an vier Pädagogischen Hochschulen

Daniel Wutti, Eva Hartmann, Barbara Schrammel, Katharina Ogri, Andrea Bicsar

Der *Erstsprachenunterricht (ESU)* in Österreich, als vormals *Muttersprachlicher Unterricht (MU)* seit 1992 im Regelschulsystem verankert, ist ein freiwilliges und kostenloses Angebot für Schüler:innen, deren Erst- und/oder Familiensprache eine andere Sprache als Deutsch ist.

Obwohl die pädagogische Bedeutung dieser Thematik unumstritten ist und auch langjährige Erfahrungen vorliegen, erzählen Pädagog:innen, die in diesem Bereich tätig sind, nach wie vor von prekären organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen. Diese können allerdings nicht durch aktuelle valide Daten belegt werden, da umfangreiche Forschungen dazu entweder älter sind (z. B. Çinar, 1998) oder nur in geringem Ausmaß zur Verfügung stehen (Dalton-Puffer et al., 2019).

Statistisch ist der Stand des Erstsprachenunterrichts in Österreich seit Jahren gut belegt; vertiefende detailliertere Studien liegen für Österreich bis dato nicht vor.

Eine Studie von vier Pädagogischen Hochschulen im Süd-Ost-Verbund beabsichtigte, mittels eines Mixed-Methods-Forschungsansatzes einerseits aktuelle Perspektiven von Erstsprachenlehrer:innen einzuholen und dabei insbesondere aktuelle Rahmenbedingungen, den methodisch-didaktischen Aufbau des Unterrichts sowie die Rollenvielfalt der Lehrer:innen zu erheben.

Andererseits sollte auch die Perspektive von Direktionen zum Erstsprachenunterricht an der Primarstufe eingeholt werden. Das Projekt war auf drei Jahre angelegt, wurde im „Forum Primar“ eingereicht und bewilligt und fand seinen erfolgreichen Abschluss im September 2024.

Das Ziel des Forschungsprojekts „Muttersprachlicher Unterricht/Erstsprachenunterricht³⁷ in Österreich. Gegenwärtige Situation und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen“ lag darin, ein umfangreiches aktuelles Bild zur Situation des Erstsprachenunterrichts in der Primarstufe der beforschten Bundesländer Burgenland, Kärnten und Steiermark darzustellen. Die Hauptforschungsfragen inklusive Subforschungsfragen waren:

Projektbeschreibung

Wissenschaftliche Fragestellungen

37 Zu Beginn des Projekts war der Begriff „Muttersprachlicher Unterricht“ (MU) in Verwendung, mit dem Erlass der neuen Lehrpläne 2023 wurde der Begriff „Erstsprachenunterricht“ (ESU) eingeführt, welcher in weiterer Folge dieses Texts durchgängig verwendet wird.

1. Wie beurteilen Erstsprachenlehrer:innen ihre persönliche Stellung im System Schule, im außerschulischen Umfeld und wie beurteilen sie die Rolle des Erstsprachenunterrichts an ihren Schulen?

- Welche Rollen und Funktionen haben sie?
- Wie schätzen sie ihre Aus-, Fort- und Weiterbildungssituation ein?
- Wie sehen sie die unterschiedlichen Organisationsformen (additive/integrative Form) für den Erstsprachenunterricht?

2. Wie setzen Erstsprachenlehrer:innen ihren Unterricht sprachendidaktisch um?

- Welche Fertigkeiten stehen im Fokus (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben)?
- Welche Materialien werden verwendet?
- Welche Methoden kommen zum Einsatz?
- Wie schätzen die Lehrperson die Progression bezogen auf die „Erstsprachen“ der Schüler:innen ein?

3. Wie beurteilen andere Schulpartner:innen und Schulleitungen die Rolle und Aufgaben von Erstsprachenlehrer:innen und die Stellung des Erstsprachenunterrichts als Teil des Regelschulwesens?

- Welches Wissen haben Schulleitungen über das Angebot des Erstsprachenunterrichts?
- Welche Rolle und Funktionen haben Erstsprachenlehrer:innen aus Sicht der Schulleitungen?
- Welche Rolle haben Schulleitungen in der Kommunikation und Gestaltung des Angebots des Erstsprachenunterrichts an ihrem Schulstandort?
- Welche Rolle spielt der Erstsprachenunterricht in der Schulentwicklung?
- Welche Rolle/Funktion nehmen Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts in Schulteams ein?

Als längerfristige Zielperspektive sollten die generierten Ergebnisse dazu beitragen, die Professionalisierung der Pädagog:innen im Erstsprachenunterricht voranzutreiben. Die im Projekt zusammengeschlossenen Hochschulen wollten die Forschungsergebnisse weiters dazu nutzen, Angebote der Fort- und Weiterbildung – angelehnt an die Inhalte und Kompetenzformulierungen des Lehrplans NEU für den Erstsprachenunterricht der ersten bis vierten Schulstufe (BMBWF, 2023) – zu adaptieren und auszuweiten.

Nicht zuletzt ging es den Forscher:innen darum, durch aktuelle Daten und daraus resultierende Publikationen den Diskurs in der Forschungslandschaft zu diesem Thema in das Bewusstsein politischer und pädagogischer Stakeholder zu rücken.

Studiendesign und Forschungsmethoden

Um die angeführten Forschungsfragen multiperspektivisch beleuchten zu können, entschied sich das Forschungsteam für ein Mixed-Methods-Forschungsdesign. Im ersten empirischen Schritt wurden in den drei Bundesländern vier Fokusgruppeninterviews durchgeführt, wobei die Interviews halbstrukturiert geleitet

wurden, um einerseits Vergleichbarkeit zu gewährleisten, andererseits aber auch größtmögliche Offenheit im Sinne der Exploration an diesem frühen Punkt der Erhebung zu ermöglichen.³⁸

Insgesamt haben 14 Lehrpersonen an den Fokusgruppeninterviews teilgenommen, alle Personen waren weiblich. Die Teilnehmerinnen der Fokusgruppen sind heterogen in ihrem Dienstalter, in der von ihnen unterrichteten Sprache und dem Standort ihrer Stammschule. Mithilfe eines Fragebogens wurden vor den Fokusgruppeninterviews Daten betreffend unterrichteter Sprachen, Anzahl der Dienstjahre, Qualifikationen, Unterrichtssettings, Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen sowie Kooperation und Kommunikation am Schulstandort erhoben. Die Teilnehmerinnen haben zwischen einem und 25 Jahren Dienst Erfahrung als Lehrpersonen im Erstsprachenunterricht, bis auf eine Person verfügen alle über eine Lehramtsausbildung für die Primar- oder Sekundarstufe. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen hat die Ausbildung im Ausland erworben. Die von den teilnehmenden Lehrpersonen unterrichteten Sprachen sind Albanisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Farsi, Italienisch und Ungarisch. Die Erstsprachenpädagoginnen hielten den Erstsprachenunterricht mehrheitlich additiv, einige Teilnehmerinnen unterrichten aber sowohl in der additiven als auch in der integrativen Form des Erstsprachenunterrichts³⁹.

Die in den Fokusgruppeninterviews generierten qualitativen Daten wurden mit Diktiergeräten aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Auswertung erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Im Zuge der Codierung wurden einerseits vorab auf Basis der Forschungsfragen deduktiv gebildete Kategorien nach inhaltsanalytischen Zuordnungsregeln konkreten Textstellen zugeordnet, andererseits wurden Kategorien induktiv aus dem Material entwickelt und in den Auswertungsprozess integriert. Die damit sowohl deduktiv als auch induktiv durchgeführte Analyse ermöglichte einerseits eine systematische und umfassende Auswertung der Daten und ließ andererseits gleichzeitig Raum für neue Erkenntnisse (Mayring & Fenzl, 2019). Die Interdecoderreliabilität wurde überprüft, indem das Material von Projektmitarbeiter:innen zweikodiert wurde und nicht übereinstimmend kodierte Passagen im Team diskutiert wurden.

Die Erkenntnisse dieser ersten qualitativen Befragung flossen in eine quantitative Online-Befragung aller Schulleiter:innen von Volksschulen der beforschten Bundesländer ein. Die Einladung zur Teilnahme an der Online-Umfrage wurden vom Forschungsteam via E-Mail an insgesamt 839 Volksschuldirektionen in den drei Bundesländern gesendet. Der Zugriff auf die Befragung war über einen Zeitraum von einem Monat möglich; ein Erinnerungsmail erging etwa nach Ablauf der Hälfte des Zeitfensters. 284 Fragebögen wurden (vollständig) übermittelt und flossen in die Auswertung ein. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 33,8 %. Die Analyse der Umfragebeteiligung in den drei Bundesländern ergab eine stärkere Beteiligung durch Schulleitungen in der Steiermark (43,1 % der Schulleitungen),

38 Die ursprünglich geplante Anzahl von Fokusgruppen musste im Laufe der Erhebung auf Grund von Absagen und terminlichen Koordinationsschwierigkeiten auf die Minimalanzahl von vier reduziert werden.

39 Die additive Kursform sieht die Durchführung des Erstsprachenunterrichts im Anschluss an den Regelunterricht am Nachmittag vor, in der integrativen Form findet er parallel zum Unterricht am Vormittag statt.

während in Kärnten 24,8 % und im Burgenland 20,4 % der kontaktierten Schulleitungen den Fragebogen ausfüllten. Die erhöhte Beteiligung von Schulleitungen in der Steiermark lässt sich mitunter auf das größere Angebot an ESU in diesem Bundesland zurückführen.

Der Fragebogen beinhaltete Items zu schuledemografischen Daten, organisatorischen Aspekten des Erstsprachenunterrichts, zur Kommunikation und Kooperation zwischen der Schule, den Pädagog:innen und den Eltern, zu Rollen und Aufgaben der Erstsprachenlehrpersonen sowie zu Zielen und Perspektiven des Unterrichtsangebots aus Sicht der Schulleitungen.

Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Projektergebnisse anhand der zuvor gelisteten drei Hauptforschungsfragen zusammenfassend vorgestellt. Dabei werden insbesondere Ergebnisse zur gegenwärtigen Stellung bzw. zu den Rollen der Lehrpersonen im österreichischen Erstsprachenunterricht sowie zur Frage, wie Schulleitungen und Schulpartner:innen deren Rollen und Aufgaben beurteilen, dargestellt.

1. Wie beurteilen Erstsprachenlehrer:innen ihre persönliche gegenwärtige Stellung im System Schule, im unmittelbaren Umfeld der Schulen und jene des Erstsprachenunterrichts?

Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts erwähnen eine Vielzahl an Rollen, die sie im Schulalltag ausfüllen. Neben ihrer primären Rolle als Lehrperson für den Erstsprachenunterricht sehen sich die Befragten auch als Begleitperson und damit als Unterstützerin für jene Kinder, deren (Erst-)Sprache(n) sie beherrschen. Sie sind aber auch Begleitpersonen und Unterstützer:innen für die Eltern ihrer Schüler:innen. Die Befragten berichten von Hilfestellungen in Angelegenheiten jeglicher Art, die weit über die Kontaktaufnahme in schulischen Belangen hinausgehen. In den durchgeführten Interviews wurde in diesem Zusammenhang die ständige Erreichbarkeit der Lehrpersonen außerhalb der Unterrichtszeiten thematisiert, die als Belastung wahrgenommen wird. Sie werden auch aufgrund ihrer Sprachkenntnisse außerhalb ihres eigenen Unterrichts häufig als Dolmetscher:innen und Übersetzer:innen in anderen Unterrichtsfächern eingesetzt. Resultierend aus den vielen verschiedenen Rollen und zusätzlichen Aufgaben, die von den Lehrpersonen abseits ihrer eigentlichen Tätigkeit als Erstsprachenlehrende übernommen werden, kommt es zu einer hohen Arbeitsbelastung. Diese wird in einem der Gruppeninterviews eindrücklich geschildert: „Es ist anstrengend. Ich bin fix und fertig“ (GI 2: 824)⁴⁰.

Es stellt sich vor dem Hintergrund dieser Projektergebnisse die eindeutige Frage, ob Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts für diese erwähnten Tätigkeiten tatsächlich zuständig sind bzw. wird eine ganz offensichtliche personelle Lücke sowie eine daraus resultierende Vermischung von Zuständigkeiten sichtbar.

Über die Rollenvielfalt hinaus werden strukturelle Herausforderungen genannt, die eine erfolgreiche Durchführung des Erstsprachenunterrichts erschweren: Die Tatsache, dass Erstsprachenlehrer:innen meist an mehreren verschiedenen

⁴⁰ Zitate aus den vier Fokusgruppeninterviews mit Erstsprachenlehrpersonen werden mit dem Kürzel GI sowie der Zeilennummer ausgewiesen.

Schulstandorten tätig sind, wird als Herausforderung für ihre Positionierung im System Schule angeführt. Als besonders nachteilig werden dabei ungleiche Rahmenbedingungen an den verschiedenen Schulstandorten erwähnt, z. B. auf Grund von schwierigeren und intransparenteren Kommunikationskanälen zu den Schulleitungen. In Bezug auf die Unterrichtszeit merken die Lehrkräfte wiederholt an, dass die Ansiedlung des Erstsprachenunterrichts am Nachmittag nach der regulären Unterrichtszeit viele Nachteile bringt. Die Erstsprachenlehrerinnen sind jedes Schuljahr mit Unsicherheiten konfrontiert, ob und wie viele Stunden sie im kommenden Schuljahr unterrichten können. Insgesamt wird der Prozess über die Zuteilung des Stundenkontingents für den Erstsprachenunterricht als intransparent und belastend beschrieben, der sogar als „ständiger Kampf“ (GI3: 52) empfunden wird. Die Mehrheit der Interviewten unterrichtet additiv in Kursform; wenige Personen unterrichten sowohl additiv als auch integrativ, weil sie an verschiedenen Schulstandorten tätig sind und diese unterschiedliche Durchführungsmodelle erlauben. Eine Kombination aus beiden Organisationsformen würde als optimal angesehen.

2. Wie setzen Erstsprachenlehrer:innen ihren Unterricht sprachendidaktisch um?

Zu dieser Forschungsfrage erscheint im vierten Quartal 2024 bzw. im ersten Quartal 2025 eine eigene Publikation, namentlich *Bicsar, A., Hartmann, E., Ogris, K., Schrammel, B. & Wutti, D. (2024): „Es ist eine wahnsinnige Arbeit dahinter“: Planung, Methoden und Kompetenzentwicklung im Erstsprachenunterricht. phpublico – Zeitschrift für Bildung und Erziehung, Heft 14*. Im vierten Quartal 202, fand die Analyse eben dieser Aspekte, als (vorerst) letzte Analyse im Projekt, statt.

3. Wie beurteilen Schulleitungen und Schulpartner:innen die Rolle und Aufgaben von Erstsprachenlehrer:innen und die Stellung des Erstsprachenunterrichts als Teil des Regelschulwesens?

Zur Frage, welche Aufgaben und Rollen Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts aus Sicht der Schulleitungen haben, wurde im Onlinefragebogen eine offene, optionale Antwortmöglichkeit gegeben. Der am deutlichsten formulierte Wunsch seitens der Schulleitungen ist der Wunsch nach Elternarbeit, zumeist im Sinne der Kommunikation mit den Eltern der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, der Unterstützung bei Elterngesprächen bzw. des Kontakts zu diesen Eltern, wenn z. B. kurzfristig schulrelevante Informationen an diese ergehen müssen. Ebenso etwa ein Drittel aller Antworten der Schulleitungen bezog sich auf den Wunsch, die Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts würden am Schulleben regulär teilhaben: an Schulprogrammen teilnehmen, bei Projekten mitarbeiten oder auch z. B. bei Festen und Feiern dabei sein und diese mitgestalten. Am dritthäufigsten wurde der Wunsch nach Dolmetsch- und Übersetzungstätigkeiten genannt – zumeist beziehend auf die Schüler:innen selbst. Als weitere Aufgaben erwähnt wurden etwa der Unterricht in der Muttersprache, länderspezifisches Wissen oder auch Informationen über die Sprachentwicklung in der Erstsprache.

Aus den Antworten auf die offene Frage, was aus Sicht der Schulleitungen das Ziel des Erstsprachenunterrichts sei, geht hervor, dass dieses in erster Linie der Spracherwerb und die Auseinandersetzung mit der Erstsprache der Schüler:in-

nen ist. In mehr als einem Viertel der Antworten (50) findet sich darüber hinaus der explizite Verweis auf die Bedeutung des Erstspracherwerbs auf die weitere sprachliche Entwicklung des Kindes. Ziel des Erstsprachenunterrichts sei es auch, den Selbstwert zu stärken, die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen oder auch das Vermitteln von Emotionen und die Wertschätzung der verschiedenen Sprachen und Kulturen.

Auf die Frage, welches Veränderungspotenzial und welche Wünsche Schulleitungen für die Weiterentwicklung des Erstsprachenunterrichts sehen, betrifft die häufigste Angabe die Tatsache, dass die Schulleitungen keine detaillierten Einsichten in den Erstsprachenunterricht haben und somit auch keine Aussagen dazu treffen können. Daneben antworteten zehn Schulleitungen, sie wünschten sich mehr Informationen darüber, unter welchen Umständen an welchen Standorten Erstsprachenunterricht stattfinde oder stattfinden könne, um Eltern diese Auskünfte weiterreichen zu können. In diese Kategorie wurden auch Antworten zugeordnet, welche die fehlende Kommunikation zwischen Bildungsdirektionen und Schulleitungen zu diesem Thema bemängelten. Angebote in ländlichen Gebieten wären zu rar. Auch wurden Wünsche nach mehr Ressourcen geäußert – „Das Angebot sollte vergrößert werden“ (Q83: CP)⁴¹ – und auch mehr Lehrpersonen für den Erstsprachenunterricht würden benötigt werden. In Bezug auf die Organisation des Erstsprachenunterrichts wurde der Wunsch nach der Ausweitung von integrativen Formen des Erstsprachenunterrichts geäußert, schulintern ebenso mehr Kontakt zwischen Klassenlehrer:innen und Erstsprachenlehrer:innen. Mehrere Schulleitungen wünschten sich auch mehr Interesse der Eltern. Eine befragte Person brachte es mit der Formulierung „gezielte Förderung“ (Q11: CQ) auf den Punkt, was sie sich bezogen auf Erstsprachenunterricht in Österreich wünschen würde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse dieser Studie einmal mehr zeigen, dass die vielfach wiederholten Desiderate für die Verbesserung der Rahmenbedingungen des Erstsprachenunterrichts, wie sie schon z. B. in der Studie von Çinar (1998) und zahlreichen weiteren Studien angesprochen wurden, bis heute nicht umgesetzt wurden. Während im Bereich der pädagogischen Ausrichtung durch die 2023 erlassenen neuen Lehrpläne des Erstsprachenunterrichts eine Qualitätsentwicklung angestrebt wurde, wird diese wohl erst tatsächlich Eingang in die Praxis finden können, wenn auch die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen so weiterentwickelt werden, dass Lehrpersonen des Erstsprachenunterrichts angemessene Arbeitsbedingungen vorfinden. Eine Aufwertung des Erstsprachenunterrichts im österreichischen Schulwesen bleibt somit weiter aus, auch wenn die sprachlichen Repertoires Österreichs Schüler:innen immer vielfältiger werden.

Dauer	Oktober 2021 bis September 2024
Kooperationen	Pädagogische Hochschule Kärnten (Projektleitung) Pädagogische Hochschule Steiermark Private Pädagogische Hochschule Augustinum Pädagogische Hochschule Burgenland

⁴¹ Direkte Zitate aus der Online-Befragung von Volksschuldirektionen werden mit dem Kürzel Q sowie der Zeilennummer und Spalte aus dem quantitativen Analysedossier ausgewiesen.

Literatur

- BMBWF. (2023). Lehrplan Erstsprachenunterricht (Vorschulstufe und 1. bis 4. Schulstufe). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdf
- Çinar, D. (Hg.) (1998). *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Studienverlag.
- Dalton-Puffer, C., Boeckmann, K.-B., & Hinger, B. (2019). Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017). *Language Teaching*, 52(2), 201–230.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Springer VS.
- Ogris, K., Schrammel, B., Hartmann, E., Bicsar, A., Lanzmaier-Ugri, K., Chevalier, E. & Wutti, D. (2024). Der Erstsprachenunterricht in Österreich: Eine mehrperspektivische Studie zur Erhebung und Sichtbarmachung des Ist-Standes in den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark. *Forschungsperspektiven der PH Wien*, 16, 45–65.
- Schrammel, B., Ogris, K., Bicsar, A., Wutti, D. & Hartmann, E. (2024). Erstsprachenunterricht in Österreich. Gegenwärtige Situation und erforderliche Professionalisierungsmaßnahmen. In G. Khan-Svik, A. Holzinger, L. Hollerer & M. Hainz (H.), *Festschrift: 10 Jahre Forum Primar*. Leykam, 159–170.

Forschung von Studierenden bzw. Absolvent:innen

COVID-19: Der Einfluss der Pandemie auf Volksschulkinder mit den Lernstörungen Legasthenie und Dyskalkulie

Sarah Theuermann

Ziel dieser Studie war es, die veränderten Lernbedingungen von Volksschulkindern mit Legasthenie und/oder Dyskalkulie innerhalb der COVID-19-Pandemie zu untersuchen sowie die Herausforderungen des Distance- und/oder Online-Learnings aus der Sicht von Lehrkräften mit spezieller Ausbildung zur Förderung von Schüler:innen mit Legasthenie und Dyskalkulie des Fachbereichs Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) und Expert:innen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Klinischen Psychologie und Psychotherapie und der Lerntherapie zu erfassen. Die Studie hat sich auf das Bundesland Kärnten beschränkt. Die qualitative Untersuchung im empirischen Teil, die nach Mayring (2016) ausgewertet wurde, beinhaltet sieben problemzentrierte Interviews mit Förderlehrer:innen mit spe-

Projektbeschreibung

zieller Ausbildung für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie und ausgewählten Expert:innen, die in den oben genannten Fachgebieten tätig sind. Die Ergebnisse zeigen, dass die COVID-19-Pandemie nachteilige Folgen auf Schüler:innen mit Lernstörungen hat. Besonders Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie, deren Familienkonstellationen instabil sind, sind am stärksten von den Auswirkungen betroffen. Darüber hinaus ist vom Distance- und/oder Online-Learning für Kinder mit Lernstörungen abzuraten, da sich eine Sekundärsymptomatik vermehrt ausbilden kann. Zudem verfügen Eltern bzw. Erziehungsberechtigte meist über keine fachdidaktischen Kompetenzen, um Kinder mit Lernstörungen adäquat zu unterstützen.

Die Lernstörungen Legasthenie und Dyskalkulie

Legasthenie und Dyskalkulie sind nach dem weltweit anerkannten Klassifikationssystem ICD-10 (International Classification of Diseases) umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81). Unter diesem Abschnitt ist die Legasthenie als Lese- Rechtschreibstörung (F81.0) und die Dyskalkulie als Rechenstörung (F81.2) wiederzufinden (Bundesinstitution für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2019). Im frühen 20. Jahrhundert wurde vom Psychologen und Kinderarzt Pál Ranschburg der Begriff Legasthenie geprägt. Der Terminus stammt aus dem Lateinischen *legere* = lesen und aus dem Griechischen *astheneia* = Schwäche (Scheerer-Neumann, 2018; Valtin, 2004). Im Laufe der Jahre kommt eine Häufung von Termini, die Lese- und Rechtschreibprobleme definieren, hinzu, wie Lese- Rechtschreibstörung, Lese- Rechtschreibschwäche und Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Alle Bezeichnungen beziehen sich auf Erschwernisse beim Erwerb des Lesens und/oder Rechtschreibens. Die Lese-Rechtschreibstörung stellt eine Diskrepanz zwischen der verminderten Lese- und/oder Rechtschreibleistung, der Intelligenz, des Alters und des regelmäßigen Schulbesuchs dar (Scheerer-Neumann, 2018; Valtin, 2004; Schulte-Körne, 2004; Warnke et al., 2002).

Wie die Lese- Rechtschreibstörung ist auch die Rechenstörung im ICD-10 unter umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.02) zu finden. Das unklare Auftreten der Begrifflichkeiten „Rechenschwäche“, „Rechenstörung“ sowie „Dyskalkulie“ ist auf die einschlägige Literatur zurückzuführen, da Autor:innen diese Begrifflichkeiten als Synonyme anwenden (Schneider et al., 2016). Auch Gaidoschik (2021) gibt eine Stellungnahme zum Terminus „Rechenschwäche“ ab und bezeichnet diesen als „Hilfsausdruck“, dessen Verwendung unterschiedlich aufgefasst wird. Zum einen erfolgt eine Assoziation zu Kindern, die aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen schwach im Rechnen sind und zum anderen vereinheitlicht dieser Terminus das Problem, das mit unzähligen Erscheinungsformen verbunden ist (Gaidoschik, 2021). Im professionellen Sprachgebrauch werden die Termini Legasthenie und Dyskalkulie häufig gebraucht, was dazu bewogen hat, diese Begrifflichkeiten auch für diesen Artikel zu verwenden.

Das Pandemiejahr 2020

Mit dem Ausbruch des SARS-CoV-2 (Severe acute respiratory syndrome coronavirus type 2) in der Millionenstadt Wuhan in China im Dezember 2019 beginnt eine Welle von aneinander folgenden negativen Ereignissen, die die Welt zum Stillstand bringt. Aufgrund der rapiden Ausbreitung dieses Virus ruft die Weltgesund-

heitsorganisation (WHO), am 11. März 2020, eine Pandemie aus SARS-CoV-2 ist eine Erkrankung, dessen Übertragung auf Flüssigkeitspartikel in der Luft basiert (Reiss & Bhakdi, 2020; Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2022).

In Österreich werden Maßnahmen getätigt, die zwei Lockdowns im Jahr 2020 beinhalten. Der erste Lockdown beginnt am Montag, dem 16. März 2020, und umfasst Einschränkungen des sozialen Lebens, die Umstellung ins Homeschooling für Betroffene der Sekundarstufe 2 sowie die Versorgung mit Lernpaketen, die Übungs- und Vertiefungsbeispiele beinhalten, für Pflichtschüler:innen. Die Pflichtschulen werden zu diesem Zeitpunkt nicht flächendeckend geschlossen, um ein Betreuungsangebot für jene Schüler:innen zu sichern, bei denen es keine Aufsichtsmöglichkeit im Elternhaus gibt (Bundeskanzleramt Österreich, 2020).

Eine Verlängerung des Lockdowns wird am 20. März 2020 ausgesprochen und endet durch eine Regierungsverkündung am 13. April 2020. Bereits genannte Maßnahmen werden fortgesetzt, wobei die Ausgangsbeschränkungen bis Ende April 2020 verlängert werden. Erste Öffnungsschritte für Schulen beziehen sich auf die höheren Schulen, die sich vor allem auf das Angebot der Maturavorbereitungen fokussieren. Der Präsenzunterricht für den Pflichtschulbereich beginnt ab dem 15. Mai 2020. Bis dahin ist das Betreuungsangebot für Schüler:innen sichergestellt und ein langsames Zurückkehren zur Normalität wird eingeleitet (Bundeskanzleramt Österreich, 2020).

In der zweiten Jahreshälfte findet eine Pressekonferenz am 14. November 2020 statt, dessen Inhalt sich auf das Aussprechen des zweiten Lockdowns mit Beginn am 17. November 2020 bezieht. Diesmal werden auch Pflichtschulen dazu verpflichtet, auf Distance Learning umzustellen. Nichtsdestotrotz gilt weiterhin das Angebot der Betreuung an Schulen. Der zweite Lockdown endet am 06. Dezember 2020 und der Präsenzunterricht wird ab 07. Dezember 2020 fortgesetzt (Bundeskanzleramt Österreich, 2020).

Resultierend aus dieser Chronologie kann zusammengefasst werden, dass in der Zeitspanne des ersten Lockdowns vom 16. März 2020 bis 15. Mai 2020 Pflichtschüler:innen, die das Betreuungsangebot an den Schulen nicht wahrgenommen haben, zwei Monate lang das Schulgebäude nicht betreten haben. Es gibt keine Informationen, wie viele Schüler:innen nicht am regulären Unterricht teilgenommen haben und über einen Zeitraum von acht Wochen ausschließlich durch Lernpakete und/oder über digitale Medien von ihren Lehrpersonen unterrichtet bzw. angeleitet wurden. Diese Schüler:innen mussten den Lernstoff zu Hause selbstständig erarbeiten bzw. wurden – im besten Fall – von den Eltern dahingehend unterstützt. Der zweite Lockdown von 17. November 2020 bis 06. Dezember 2020 umfasst eine Zeitdauer von ca. drei Wochen. Diese weitere Unterbrechung für Schüler:innen war für viele prägend, zum einen hinsichtlich der sozial-emotionalen Befindlichkeit und zum anderen was die schulische Leistungsentwicklung betrifft.

1. Inwiefern haben sich die Lernbedingungen von Kindern mit Legasthenie und/oder Dyskalkulie innerhalb der Covid-19 Pandemie im Volksschulbereich verändert?

**Wissenschaftliche
Fragestellungen**

2. Welche besonderen Herausforderungen bringt das Distance-Learning und Online-Learning für Kinder mit Legasthenie und/oder Dyskalkulie aus Sicht von Lehrpersonen und Experten:innen mit sich?

Studiendesign und Forschungsmethode

Die Methodik dieser Untersuchung basiert auf dem qualitativen Forschungsansatz und beinhaltet als Erhebungstechnik das problemzentrierte Interview (Mayring, 2016). Die Stichprobe für die qualitative Untersuchung besteht aus vier ausgewählten Förder-Lehrpersonen mit spezieller Ausbildung für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie des Fachbereichs Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik des Landes Kärntens, die im Bereich der spezifischen Lernförderung tätig sind. Weiters wurden drei Expert:inneninterviews geführt, die im Fachgebiet der Psychologie, Psychotherapie, Kinder- und Jugendpsychiatrie und der Lerntherapie tätig sind. Insgesamt wurden sieben problemzentrierte Einzelinterviews durchgeführt, zum einen mit vier Förderlehrpersonen, mit jeweils zwei Frauen und zwei Männern und zum anderen mit drei Experten:innen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Kinderpsychologie und -psychotherapie und der Lerntherapie. Hier wurden zwei Frauen und ein Mann interviewt. Die Auswahl der befragten Personen erfolgte bewusst, um eine möglichst umfangreiche und aussagekräftige Sichtweise dieser Thematik in Kärnten zu gewährleisten.

Das gewonnene Datenmaterial, das nach der Durchführung der problemzentrierten Interviews vorlag, wurde im Anschluss transkribiert und anhand der Zusammenfassung nach Mayring (2015) paraphrasiert, generalisiert und reduziert. Daraus erfolgte eine induktive Kategorienbildung. Die gewonnenen Ergebnisse werden nachfolgend präsentiert.

Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt anhand von fünf gebildeten Kategorien, die folgend heißen: *K1 – Unterstützungssysteme in Kärnten für Kinder mit Lernstörungen*, *K2 – Herausforderungen im Distance- und/oder Online-Learning*, *K3 – schulische Entwicklung von Kindern mit Lernstörungen während der Pandemie*, *K4 – Effekte des Distance- und/oder Online-Learning auf die emotionale-soziale Entwicklung* und *K5 – Maßnahmen im Kärntner Schulwesen für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie nach der Pandemie*.

K1 – Unterstützungssysteme in Kärnten für Kinder mit Lernstörungen

Das Unterstützungssystem für Kinder mit Lernstörungen, im Speziellen mit Legasthenie und Dyskalkulie, beginnt in Kärnten ab dem Zeitpunkt einer klinisch-psychologischen Abklärung durch die Schulpsychologie-Bildungsberatung oder niedergelassenen klinischen Psycholog:innen mit der spezifischen Förderung. Die spezifische Förderung, durchgeführt von Lehrpersonen mit einer facheinschlägigen Ausbildung für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie, findet einmal in der Woche mit einer Unterrichtsstunde nach dem regulären Unterricht im Einzelsetting bzw. in Kleingruppen statt und ist kostenlos. Im Verlauf des letzten Jahrzehnts wurden die Einzelsettings zu Kleingruppensettings erweitert, das mit einer Qualitätsminderung einherging. Im Zusammenhang mit der Qualität berichten alle interviewten Förderlehrpersonen über die Beendigung des Eveu-Projekts im Schuljahr 2019/20. Eveu steht für „Ein sich verändernder Elementar-Unterricht“ und war ein Unterstützungsprojekt, das von einer Gruppe von spezifisch ausgebildeten Lehrer:innen im Kärntner Schuldienst, meist im Rahmen des Unterrichts,

angeboten wurde. Dieses Angebot wurde entwickelt, zum einen, um Kinder mit Lernstörungen mit speziellen Programmen und Materialien zu fördern, und zum anderen, um Lehrpersonen in Schulklassen zu betreuen und ihnen beratend zur Seite zu stehen, damit Rechenschwächen und Lese- Rechtschreibschwierigkeiten präventiv abgefedert werden konnten. Alle interviewten Lehrpersonen geben weiter an, dass durch die Einstellung des Eveu-Projekts und der reduzierten Ressourcen in Bezug auf Förderlehrpersonen der Bedarf an spezifischer Förderung für Kinder mit Lernstörungen steigt.

Aufgrund des Virus SARS-Covid-19 kam es zu Lockdowns, die unter anderem Schulschließungen mit sich brachten. Die Einstellung der Face-to-Face Förderung für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie führte zum Distance- und/oder Online-Learning innerhalb der spezifischen Förderung, die oftmals durch die fehlende digitale Ausstattung in den Elternhäusern sehr herausfordernd und oft nicht durchführbar war. Die befragten Förderlehrpersonen übermittelten den betroffenen Schüler:innen Arbeitsmaterialien in Kopierform, per E-Mail, über die Lernapp Anton oder via Telefonie. Trotz des Angebots von Distance- und/oder Online-Learning erhöhte sich kontinuierlich die Anzahl der zu betreuenden Volksschulkinder vor Ort. Aufgrund von infizierten Lehrpersonen mit SARS-CoV-2 und somit vielen Krankenständen fehlten zahlreiche Lehrpersonen an den Schulen. Aus diesem Grund veränderte sich das Tätigkeitsprofil und das Arbeitsfeld der Förderlehrpersonen. Diese wurden fortan dafür herangezogen, die Betreuung der Schüler:innen an den Schulen am Vormittag zu gewährleisten.

K2 – Herausforderungen im Distance- und/oder Online-Learning

Kinder mit Lernstörungen benötigen eine individuell vorbereitete Lernumgebung und fachdidaktisch korrekte Frage- und Hilfestellungen, um im Lernen voranzukommen. Nicht außer Acht zu lassen ist der Beziehungsaspekt, der vor allem bei misserfolgsorientierten Kindern besonders zum Tragen kommt. Weiters zu erwähnen ist, dass der Lernstand dieser Kinder in Deutsch bzw. in Mathematik mit den zu leistenden Anforderungen der jeweiligen Schulstufe nicht übereinstimmt. Das Aufarbeiten von Unterrichtsinhalten mit aktuellen fachdidaktischen Ansätzen ist die Aufgabe von Förderlehrpersonen im face-to-face Setting. Die Förderstunden, die während der Schulschließungen nicht in ihrer Regelmäßigkeit – aus den vorher genannten Gründen - stattgefunden haben, waren die größte Herausforderung im Distance- und/oder Online-Learning. Die befragten Förderlehrpersonen geben weiter an, dass nach einigen Wochen des Distance- und/oder Online-Learnings die Eltern der Kinder mit Lernstörungen die Überforderung ihrer Kinder wahrnahmen. Daher wurde die Bitte der Eltern an die Förderlehrpersonen herangetragen, Arbeitsunterlagen zu minimieren oder für eine unbestimmte Zeit auszusetzen und nicht mehr bereitzustellen.

Schulen kommunizierten überwiegend mit den Eltern und Schüler:innen über das Programm Skooly, das jedoch Unterrichtseinheiten in virtuellen Räumen ausschloss. Dahingehend wurde in den Interviews mit den Förderlehrpersonen auf die Sinnhaftigkeit von Distance- und/oder Online- Learning im Volksschulbereich hingewiesen. Alle befragten Förderlehrer:innen gaben an, dass die Sinnhaftigkeit von Distance- und/oder Online- Learning im Volksschulbereich individuell zu betrachten und dass diese von der Diagnose des jeweiligen Kindes abhängig sei.

Im Hinblick auf die Herausforderungen des Distance- und/oder Online-Learnings für Kinder mit den Lernstörungen Legasthenie und/oder Dyskalkulie sprechen alle Expert:innen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Klinischen Psychologie und Psychotherapie sowie der Lerntherapie die fehlenden Sozialkompetenzen, die sich daraus für die betroffenen Kinder ergeben, an. Die Kinder benötigen für den Erwerb der Sozialkompetenzen eine Übungswiese, die aus ihrer Peer-Group besteht. Nach der Expertin der Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie ist auf lange Sicht die emotionale Entwicklung der Schulkinder, die die Maßnahmen der Pandemie mittragen mussten, ungewiss. Das Wohlbefinden steht im Gegensatz zum Missempfinden und löst positiven sowie negativen Stress bei Kindern aus. Ein Wohlbefinden resultiert, wenn die betroffene Person eine Anforderung gut bewältigen kann, es entsteht ein Kompetenzgewinn. Wird das Wohlbefinden erhöht, so löst dies ein Glücksgefühl aus. Bei Missempfinden ist das Gegenteil der Fall, die Folge ist negativer Stress. Wie viele Kinder im Distance- und/oder Online-Learning von einem Wohlbefinden oder aber von einem Missempfinden betroffen waren, ist ungewiss, so die Expertin der Kinder- und Jugendpsychologie.

Neben den Herausforderungen für Schüler:innen mit Legasthenie und Dyskalkulie gab es auch Herausforderungen für die Eltern der Kinder mit Lernstörungen, die das Distance- und/oder Online-Learning mit sich brachte. Alle interviewten Expert:innen und Förderlehrpersonen nennen drei Aspekte, die wesentlich sind in diesem Zusammenhang, nämlich Zeitmanagement, kognitive Voraussetzungen und fehlende fachdidaktische und pädagogische Kenntnisse. Ergänzend geben die Experten:innen an, dass familiäre Instabilitäten, wie finanzielle Schwierigkeiten, Konflikte und fehlender Kontakt zur Lehrperson, zusätzliche Stressfaktoren darstellen.

Eine Herausforderung stellte auch die neue Strukturierung des Alltags in den Familien dar, die die zeitlichen Ressourcen der Eltern, und davon vor allem der Mütter, minimierten. Die Expertin für Klinische Psychologie und Psychotherapie wie auch die Lerntherapeutin betonten in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit des routinierten Tagesablaufs. Routinen geben Sicherheit und begünstigen wesentlich kindliche Entwicklungsprozesse, die schulisch relevant sind und die Konzentrationsfähigkeit, die Merkfähigkeit, die Ausdauer sowie die Arbeitsweise umfassen.

K3 – schulische Entwicklung von Kindern mit Lernstörungen während der Pandemie

Der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie weist darauf hin, dass vor allem bei Familien mit Risikokonstellationen die Wahrscheinlichkeit besteht, dass sich Spätfolgen manifestieren können. Was die schulische Entwicklung betrifft, so sehen die Förderlehrpersonen diese differenziert. Zwei der befragten Förderlehrer:innen sprechen von einem Leistungsstillstand von Kindern mit Lernstörungen, wohingegen die zwei anderen interviewten Förderlehrpersonen sowohl von Fortschritten als auch von Rückschritten ausgehen, die sich erst in den nächsten zwei Jahren zeigen werden. Der Leistungsfortschritt von Schüler:innen mit Lernstörungen ist zum einen von der Intensität der Störung, also von der Diagnose des Kindes, und zum anderen von der elterlichen Unterstützung abhängig. Einig sind sich alle befragten Lehrpersonen, dass der Leistungsstand der Kinder mit Lernstörun-

gen nach Covid-19 niedriger sei, als er ohne Pandemie und mit kontinuierlicher Unterstützung der Förderlehrpersonen wäre. Homeschooling in Form von Distance- und/oder Online-Learning bringt aber auch positive Effekte mit sich, wie beispielsweise die Aneignung von Strukturierung oder das Fördern der Selbstständigkeit durch das Arbeiten mit Wochen- oder Stufenplänen. Zudem wurden digitale Kompetenz, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit geschult und Raum für die Beziehungsgestaltung mit den Eltern ermöglicht, so die interviewten Personen.

K4 – Effekte des Distance- und/oder Online-Learnings auf die emotionale-soziale Entwicklung

Ein negativer Effekt des Distance- und/oder Online-Learnings auf die emotionale-soziale Entwicklung von Schüler:innen mit Legasthenie und Dyskalkulie zeigte sich durch das verstärkte Auftreten einer Sekundärsymptomatik während und nach der Pandemie, so die Förderlehrer:innen. Der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie weist darauf hin, dass sich vermehrt internalisierende Störungsbilder und hier vor allem Ängste zeigten. Grund dafür seien die fehlenden Routinen, wie das tägliche Aufstehen, zur Schule gehen, Freund:innen treffen, mit Freund:innen spielen oder mit ihnen zu streiten. Das alles hängt mit Entwicklungsprozessen zusammen, die laut dem Facharzt während der Pandemie nicht gegeben waren und so nicht entwickelt werden konnten. Für jene Kinder, die von einem internalisierenden Störungsbild betroffen sind, war die Pandemie vorteilhaft, denn sie waren nicht den täglichen Konfrontationen und Routinen ausgesetzt. Allerdings hatten sie auch nicht die Möglichkeit, sich diesbezüglich zu entwickeln. Eine Entwicklung dahingehend kann nur stattfinden, wenn Schüler:innen mit Situationen konfrontiert werden und lernen können, mit diesen umzugehen und diese auch auszuhalten. So lebt beispielsweise jede Angsttherapie vom Aushalten der Angst, so der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Neben vorhandenen internalisierenden Störungsbildern ergaben sich während die Pandemie weitere Problematiken, die sich im familiären Kreis ereigneten. Belastungen, die Familie betreffend, wirken sich meist negativ auf das Kindeswohl aus und behinderten eine gesunde Entwicklung. Vernachlässigung, Miss-handlung oder Gewalt in der Familie stellen Formen der Kindeswohlgefährdung dar, die während der Pandemie, verursacht durch hohe Stressoren der Familienmitglieder, vorgefallen sind, so der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Aus diesem Grund begrüßen die befragte Klinische Psychologin und Psychotherapeutin, die Lerntherapeutin und der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie die erhöhte Kontaktaufnahme von niedergelassenen Psycholog:innen abseits der Schulpsychologie und halten diese auch für notwendig, denn nur das könne eine größere Differenziertheit zum Wissen über das eigene „Ich“ ermöglichen.

K5 – Maßnahmen im Kärntner Schulwesen für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie nach der Pandemie

Nach der Wiedereröffnung der Schulen kehrten die Förderlehrpersonen zurück in ihren ursprünglichen Tätigkeitsbereich und setzten ihre Arbeit mit Kindern mit Legasthenie und Dyskalkulie fort. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung schnürte für Schulen ein Förderstundenpaket, um Bildungsverluste zu minimieren und Lernrückstände, die wegen der langen Distance-Learning-Pha-

sen entstanden sind, aufzuholen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Die befragten Förderlehrer:innen weisen darauf hin, dass die Handhabung dieser Förderstunden an den Schulen individuell erfolgte. Diese Förderstunden, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für das Aufholen der Defizite, die während der Covid-19 Pandemie entstanden sind, vorgesehen waren, sind für die Schüler:innen der gesamten Klasse eingeräumt worden und nicht als zusätzliche Förderstunden für Kinder mit den Lernstörungen Legasthenie und/oder Dyskalkulie. Somit wurden keine gesonderten Maßnahmen für Kinder mit Lernstörungen verordnet bzw. genehmigt, weder vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung noch vom Amt der Kärntner Landesregierung.

Alle befragten Förderlehrpersonen richten einen Appell an die Bildungsdirektion, keine Kürzung im Bereich der spezifischen Förderstunden vorzunehmen, sondern bitten darum, eine Unterstützung in Form von zusätzlichen Förderlehrpersonen anzudenken. Sowohl die interviewte Klinische Psychologin und Psychotherapeutin wie die Lerntherapeutin und der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie fordern ein breites Angebot für Schüler:innen mit Legasthenie und Dyskalkulie, um die Selbstorganisation und die Selbstdisziplin dieser Kinder zu fördern und selbstverantwortliches Lernen aufzubauen. Zudem sei es wichtig, auf die Sekundärsymptomatik der betroffenen Schüler:innen vermehrt zu achten. Der oft mangelnde oder fehlende fachdidaktische Aufbau von Klassenlehrer:innen, der gerade für Schüler:innen mit Lernstörungen effektiv wäre, stellt eine weitere Herausforderung dar. Zudem muss das Zurverfügungstellen von PC's und Laptops gewährleistet sein, um Distance- und/oder Online-Learning überhaupt zu ermöglichen, sollte es erneut zu einer Pandemie kommen.

Die interviewten Expert:innen für Klinische Psychologie, Psychotherapie, Lerntherapie und Kinder- und Jugendpsychiatrie sind sich darüber einig, dass ein breites Interventionsangebot für Kinder mit Lernstörungen notwendig ist, damit sich diese auch im emotionalen-sozialen Bereich stabilisieren und möglichst keine Sekundärsymptomatik entwickeln. Weiters sei es wichtig, die Eltern der betroffenen Kinder zu unterstützen und Beratung anzubieten, wie beispielsweise zeitlichen Ressourcen im familiären Kontext bestmöglich genutzt werden können, so die Expert:innen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Kinderpsychologie und -psychotherapie sowie der Lerntherapie.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Befragungen der Förderlehrpersonen sowie der Expert:innen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie sowie der Lerntherapie ergeben, dass die Folgen der COVID-19-Pandemie negative Auswirkungen auf Schüler:innen mit Lernstörungen zeigen.

Diskussion

Unterstützungssysteme für Kinder mit Lernstörungen

Nach einer klinisch-psychologischen Diagnostik und einer schriftlichen Befundung durch eine:n Klinischen Psycholog:in haben Kinder im Volksschulbereich mit Legasthenie und Dyskalkulie im Bundesland Kärnten einen Anspruch auf eine spe-

zifische Förderung, die von Lehrpersonen mit Zusatzausbildungen durchgeführt wird. Der Anspruch bezieht sich auf eine Förderstunde in der Woche, die außerschulisch am Nachmittag an einem dafür festgelegten Ort stattfindet (Interview A, Zeile 61 ff.; Interview C, Zeile 54 ff. & Interview D, Zeile 33 f.). Mit dem Auftreten der COVID-19-Pandemie wurden Lockdowns verordnet, die Schulschließungen mit sich brachten und ein Distance- und/oder Online-Learning erforderten (Bundeskanzleramt Österreich, 2020).

Herausforderungen im Distance- und/oder Online-Learning

Durch den Wegfall der Face-to-Face Förderstunden und der Umstellung auf die Förderarbeit in virtuellen Räumen konnte von den Förderlehrpersonen vermehrt die Entwicklung einer Sekundärsymptomatik bei Kindern mit Legasthenie und Dyskalkulie bemerkt werden. Weiters litt im Distance- und/oder Online-Learning, durch die leichte Ablenkbarkeit der Förderschüler:innen, die Qualität der Förderung. (Interview G, Zeile 117 ff.). In der Fachliteratur wird im Zusammenhang mit Lernstörungen auf die Ausbildung einer Sekundärsymptomatik hingewiesen. Eine Sekundärsymptomatik kann sich unter anderem in einer Aufmerksamkeitsstörung, demotiviertem Verhalten, psychosomatischen Reaktionen oder in Form von Kompensationsmechanismen zeigen (Herndler, 2008; Gaidoschik, 2021). Durch das Distance- und/oder Online-Learning wurden von den Eltern die Kernsymptomatik der Störungsbilder ihrer Kinder intensiver wahrgenommen. Zusätzlich waren Eltern mit der Umstrukturierung des Tagesablaufes und der fehlenden Kenntnisse der neuen Fachdidaktik in Mathematik und/oder Deutsch konfrontiert. Die Tagesstruktur änderte sich durch die fehlende Routine, die vor der Pandemie durch die Schule vorgegeben war (Interview F, Zeile 147-158 & Interview G, Zeile 276-280).

Effekte des Distance- und/oder Online-Learnings auf die emotionale-soziale Entwicklung

Neben der Entwicklung einer Sekundärsymptomatik können bei betroffenen Schüler:innen auch komorbide Störungen, also Begleiterkrankungen, wie zum Beispiel internalisierende und externalisierende Störungsbilder auftreten (Klicpera et al., 2020; Schulte-Körne & Galuschka, 2019; Scheerer-Neumann, 2018; Gaidoschik, 2021). Kinder mit internalisierenden Störungsbildern sind ängstlich oder depressiv. Der interviewte Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie sieht seit der COVID-19-Pandemie ein vermehrtes Auftreten von internalisierenden Krankheitsbildern. Er stellt die Bedeutung von Tagesstruktur und Routine, die während der Lockdowns nicht gegeben waren, zur Diskussion. Das tägliche Aufstehen, zur Schule gehen, Freund:innen treffen, mit Freund:innen spielen oder mit ihnen zu streiten sind wichtige Entwicklungsschritte, die während der Pandemie nicht möglich waren. Entwicklungen dahingehend können nur stattfinden, wenn Schüler:innen mit Situationen konfrontiert werden und lernen können, mit diesen adäquat umzugehen bzw. diese auszuhalten. So lebt beispielsweise jede Angsttherapie vom Aushalten der Angst, so der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie (Interview E, Zeile 110 ff.). In der Fachliteratur sind Ausführungen, die die Aussage des Facharztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie bestätigen, zu finden. So ist der Fachliteratur zu entnehmen, dass die zunehmende psychische Belastung von jungen Menschen sich oft in Ängsten, die die Zukunft betreffen, manifestiert und als Folge der Pandemie einzuordnen sei (Gravelmann, 2022).

Schulische Entwicklung von Kindern mit den Lernstörungen während der Pandemie

Aufgrund der Kernsymptomatik und der sekundären Erscheinungsbilder waren Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie, speziell während der COVID-19-Pandemie, oft überfordert. Allein der Umfang an Aufträgen, der von den Lehrpersonen der Regelklassen eingefordert wurden, war für Kinder mit Lernstörungen kaum zu bewältigen. Zudem hatten die betroffenen Schüler:innen noch Arbeitsunterlagen für die spezifische Lernförderung zu bearbeiten, was zur Überforderung führte und von vielen Kindern nicht mehr geleistet werden konnte. Aus diesem Grund erfolgte für die Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie eine Minimierung der Aufgaben oder das komplette Aussetzen von Aufträgen für die spezifische Lernförderung (Interview A, Zeile 115 ff. & Interview D, Zeile 65 ff.). In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang der kognitive Aspekt beleuchtet. Es wird von einem Bildungsrückstand der Schüler:innen, der als Konsequenz der Pandemie zu sehen ist, gesprochen. Davon seien vor allem Familien mit einem sozioökonomisch schwachen Umfeld betroffen (Reiss & Bhakdi, 2020; Geis-Thöne, 2021). Die interviewten Lehrpersonen und Expert:innen für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Klinischer Psychologie und Psychotherapie sowie Lerntherapie geben an, dass auch die kognitiven Voraussetzungen mancher Eltern es nicht möglich machten, den Kindern Hilfestellung anzubieten. Zudem kommt die fehlende fachdidaktische und pädagogische Kompetenz hinzu, die vermehrt zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern führte (Interview A, Zeile 242 f. & Interview F, Zeile 318 ff.). Ein solcher Rollenkonflikt wird auch in der Fachliteratur diskutiert und nennt in diesem Zusammenhang die Mehrfachbelastung der Eltern (Reiss & Bhakdi, 2020; Langmeyer et al., 2021).

Maßnahmen im Kärntner Schulwesen für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie nach der Pandemie

Alle befragten Förderlehrpersonen betonen die Notwendigkeit und die Bedeutung des Angebots der spezifischen Lernförderung für Kinder mit Legasthenie und Dyskalkulie, um eine weitere positive schulische Laufbahn zu gewährleisten. Sie appellieren zudem an die Bildungsdirektion Kärnten, keine weiteren Kürzungen in diesem Bereich vorzunehmen, sondern eine zusätzliche Unterstützung in Form von personellen Ressourcen bereitzustellen (Interview A, Zeile 242 ff.; Interview B, Zeile 267 ff. & Interview D, Zeile 310 f.). Ein dezidierter Wunsch der Klinischen Psychologin und Psychotherapeutin geht in Richtung Diskussionskultur, die mit der COVID-19-Pandemie einhergeht und regt eine sachliche Auseinandersetzung an, um Begrifflichkeiten wie „die Verlierer der Pandemie“ (Interview G, Zeile 309) oder „die verlorene Jugend“ (Interview G, Zeile 307) zu vermeiden.

Fazit

Zusammenfassend kann aus dem gewonnenen Datenmaterial der Interviews und aus der gesichteten Fachliteratur festgehalten werden, dass vor der COVID-19-Pandemie die Schulkinder einen geregelten Tagesablauf hatten, der ihnen Orientierung und Sicherheit gab. Mit dem Beginn der Pandemie und den folgenden Lockdowns, die auch achtwöchige Schulschließungen im Jahr 2020 mit sich brachten, fielen jegliche Routinen sowie soziale Kontakte und darüber hinaus auch die spezifische Lernförderung, die durch die Förderlehrpersonen sehr individuell angelegt war und dadurch positiv wirkte, weg. Kinder mit Lernstörungen wurden mit einer Situation konfrontiert,

tiert, die nicht nur für die Schüler:innen sehr herausfordernd war, sondern auch für deren Eltern äußerst schwierig war zu bewältigen (Bundeskanzleramt Österreich, 2020; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020). Durch die Schulschließungen im Jahr 2020 erhielten die Kinder mit diagnostizierter Lese-Rechtschreibstörung und Rechenstörung über mehrere Wochen keine Unterstützung in Form der spezifischen Lernförderung durch qualifizierte Lehrpersonen. Dies führte zu einer immer größer werdenden Kluft, was den Leistungsstand von Schüler:innen ohne Lernstörungen und Schüler:innen mit Legasthenie und Dyskalkulie betrifft. Durch das Aussetzen der spezifischen Lernförderung während der Lockdowns wurden die Leistungsrückstände größer. Einen Ausgleich dieser Rückstände durch die Eltern konnte nur schwer geleistet werden, weil die Unterstützung der betroffenen Kinder eine individuell vorbereitete Lernumgebung sowie eine fachdidaktisch korrekte Vorbereitung und Anwendung der evidenzbasierten Fördermaterialien voraussetzt (Interview B, Zeile 212 ff.; Interview C, Zeile 203 ff. & Interview D, Zeile 46 ff.).

Februar 2021 bis November 2023

Dauer

Literatur

- Bundeskanzleramt Österreich. (2020, 30. Dezember). *Nachrichten 2020*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021, 25. Jänner). *Corona Förderpaket*. <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20210125>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020, 2. Dezember). *Rückkehr an die Schulen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20201202>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2022). *Die COVID-19-Pandemie. Bestandsaufnahme und Handlungsrahmen. Version 2.0*. BMSGPK
- Bundesinstitution für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2018, 24. August). *ICD-10-WHO Version 2019*. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamtl2019/block-f80-f89.htm>
- Geis-Thöne, W. (2021). Das häusliche Umfeld determiniert den Problemdruck im Lock-down. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 20 – 37). Beltz.
- Geries, K. (2012). *Lese- Rechtschreibstörung (LRS). Ein Ratgeber für Eltern und pädagogische Berufe*. Schulz-Kirchner.
- Gravelmann, R. (2022). *Jugend in der Krise. Die Pandemie und ihre Auswirkungen*. Beltz.
- Herndler, K. (2008). *Lese- Rechtschreibschwäche. Theoretische Ansätze und therapeutische Interventionsmöglichkeiten*. VDM.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. Ernst Reinhardt.
- Langmeyer, A., Naab, T., Winklhofer, U., Guglhör-Rudan, A. & Urlen, M. (2021). *Kind sein in Zeiten von Corona*. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 38 - 52). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. überarbeitete Auflage*. Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Überarbeitete Auflage*. Beltz.
- Reiss, K. & Bhakdi, S. (2020). *Corona Fehlalarm? Daten, Fakten, Hintergründe*. Goldegg.
- Scheerer-Neumann, G. (2018). *Lese- Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*. Kohlhammer.
- Schulte-Körnte, G. (2010). *Diagnostik und Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung*. *Deutsches Ärzteblatt* 2010, 107 (41), S. 718-727.
- Valtin, R. (2004). *Das Konstrukt Legasthenie – Wem schadet es? Wem nützt es?* In G. Thomé (Hrsg.), *Lese- Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie* (S. 56-62). Beltz.

Bewegte Inklusion – Die Umsetzung von Inklusion im Sportunterricht der Primarstufe

Elisabeth Zappe

Projektbeschreibung

Im Kindesalter ist es entscheidend, die Erfahrungswelten der Kinder zu erweitern und sportbezogene Kompetenzen wie Kraft, Beweglichkeit, Ausdauer und Schnelligkeit zu fördern. Dies verbessert die Fähigkeit der Kinder, Bewegungsaufgaben im Sport und Alltag zu bewältigen, was wiederum ihre motorischen und psychischen Kompetenzen stärkt. Ein positiver Kreislauf entsteht: Gute Motorik und eine starke Psyche vermitteln das Gefühl des „Könnens“ und erhöhen die Selbstsicherheit in neuen oder unbekannten Situationen (Tillmann et al., 2017, S. 21). Durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Österreich dazu verpflichtet, allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zum allgemeinen Schulwesen zu ermöglichen. Somit stellt sich die Frage, wie ein guter Unterricht in heterogenen Lerngruppen gestaltet werden kann, so dass alle aktiv am Unterricht teilnehmen und gegebenenfalls eine individuelle Förderung ermöglicht werden kann.

Aktueller Forschungsstand Inklusiver Sportunterricht

Im deutschsprachigen Raum gibt es sehr wenige Daten zu diesem Thema, weshalb schwierig einzuschätzen ist, ob sich Kinder mit Beeinträchtigung genug bewegen.

Sport und Bewegung haben einen positiven Einfluss auf die Gesundheit, die psychosoziale und die sensorische Entwicklung bei Kindern. Trotz der vielen positiven Auswirkungen bewegen sich Menschen mit Behinderung weniger als Menschen ohne Behinderung. (Tillmann et al., 2017, S. 21). Eine Studie des Forschungsinstituts für Inklusion, Bewegung und Sport (FIBS) fand heraus, dass von 937 Schülern und Schülerinnen im Alter von 10 bis 19 Jahren mit einem Förderbedarf in körperlich-motorischer Entwicklung, Hören, Sehen oder Kommunikation und Sprache nur 39 % aktiv im Sportverein sind. Vergleichsweise dazu zeigt die Studie des Deutschen Olympischen Sportbunds, dass in der Altersgruppe 7 bis 18 Jahren 50 % der Mädchen und 60 % der Jungen ohne Behinderung in einem Sportverein gemeldet sind (Anneken, 2015, S. 140).

In den Jahren 2013 bis 2016 wurde ein Projekt des FIBS „Körperliche Aktivität und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ durchgeführt. Dieses Projekt hatte, als eines der ersten, zum Ziel, Daten aus dem deutschsprachigen Raum in Bezug auf die sportlichen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung zu erheben. Dazu wurden von 408 Kindern und Jugendlichen mit Behinderung im Alter zwischen 10 bis 19 Jahren Daten erhoben (Tillmann et al., 2017, S. 22).

Zusammenfassend kann aus dieser Untersuchung festgehalten werden, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung sich meist nicht im empfohlenen Maße bewegen. Wenn die Studienteilnehmer:innen allerdings aktive Mitglieder

in einem Sportverein sind, ist die Bewegung im Alltag höher und sie erreichen die 12.000 Schritte pro Tag (Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport b, o.J., S. 10).

Das Ziel dieser Masterarbeit besteht darin, vertiefende Erkenntnisse zu gewinnen, um die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen in den Schulsportunterricht zu optimieren. Gleichzeitig soll die Forschung die Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Lehrer:innen im inklusiven Primarstufenbereich in Kärntner Volksschulen beleuchten.

1. Wie können Kinder mit Beeinträchtigungen erfolgreich in den Sportunterricht der Volksschule integriert werden?
2. Welche Chancen und Herausforderungen sehen Lehrer:innen an Kärntner Volksschulen im integrativen Sportunterricht?

Wissenschaftliche Fragestellungen

Ziel dieser Untersuchung war es, die Umsetzung des inklusiven Sportunterrichts an Kärntner Volksschulen zu erforschen. Zur Durchführung der empirischen Studie für die vorliegende Masterarbeit wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte quantitativ mithilfe von Microsoft Excel sowie qualitativ durch eine Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018).

Studiendesign und Forschungsmethode

Die Datenerhebung fand online im Zeitraum vom 13. März bis zum 16. April 2023 statt und es nahmen insgesamt 39 Lehrpersonen aus Kärntner Volksschulen an der Studie teil. Für die Datenerhebung wurde ein Online-Fragebogen mithilfe der Online-Umfrage-Software *UmfrageOnline*® (enuvo GmbH, o.J.) erstellt. Der Fragebogen umfasst insgesamt 13 offene und geschlossene Fragen, welche zur Erstellung in drei Hauptkategorien unterteilt wurden: Rahmenbedingungen, Inklusion im Sportunterricht und Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht.

Der erste Themenblock (Fragen 1-3) widmet sich allgemeinen Aspekten des Sportunterrichts. Hierbei wurden geschlossene Fragen verwendet, um Informationen zur Schüler:innenanzahl, den unterschiedlichen Arten von Beeinträchtigungen und den spezifischen Methoden zur Durchführung des Sportunterrichts zu erfassen.

Der zweite Themenblock (Fragen 4-11) beinhaltet sieben geschlossene Fragen, die sich auf den inklusiven Sportunterricht in der Grundschule beziehen. Hierbei wurden gezielte Informationen zu Aspekten wie Unterstützungsmaßnahmen, benötigter Ausrüstung und Unterscheidungsmerkmalen im Vergleich zum nicht-inklusive Sportunterricht erhoben.

Ein dritter und abschließender Themenblock (Frage 12 und 13) widmet sich den Potenzialen und Herausforderungen im Bereich des inklusiven Sportunterrichts. Dabei handelt es sich um zwei offene Fragen, welche darauf abzielen, die Perspektiven der Lehrkräfte in der Volksschule bezüglich der Chancen und Herausforderungen im Zusammenhang mit inklusivem Sportunterricht zu erfassen.

Der Fragebogen wurde für die Untersuchung des inklusiven Sportunterrichts entwickelt. In Fällen, in denen Lehrpersonen die erste Frage zur Anzahl der Kinder mit Behinderung in ihrer Klasse mit „0“ beantworteten, wurde der Fragebogen

automatisch mit einer Danksagung abgeschlossen. Die dritte Frage erhob, ob ein gemeinsamer Sportunterricht mit der gesamten Klasse stattfindet. Wenn diese Frage mit „Nein“ beantwortet wurde, wurde der Fragebogen mit einer weiteren Frage zur Gestaltung des Sportunterrichts beendet. Dieser Ansatz wurde gewählt, um den Fokus auf relevante Daten zu richten und sicherzustellen, dass Lehrkräfte nur Fragen beantworten, die auf ihre spezifische Unterrichtssituation passen. Aufgrund dessen ergeben sich bei den einzelnen Fragen verschiedene Grundgesamtheiten.

Ergebnisse

Insgesamt nahmen 39 Lehrpersonen aus Kärntner Volksschulen an der Untersuchung teil. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die beiden Forschungsfragen dargestellt:

1. Wie können Kinder mit Beeinträchtigungen erfolgreich in den Sportunterricht der Volksschule integriert werden?

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine erfolgreiche Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen im Sportunterricht durch verschiedene Maßnahmen ermöglicht wird. Besonders hervorzuheben ist die positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber inklusivem Sportunterricht, die als zentrale Voraussetzung für dessen Gelingen gilt. So äußerten 20 von 24 Lehrpersonen, dass ein inklusiver Sportunterricht mit der gesamten Klasse durchführbar ist.

Wichtige Faktoren für den Erfolg sind zudem eine klare Strukturierung des Unterrichts, kurze und präzise Erklärungen sowie die Anwendung von Differenzierungsmaßnahmen. Diese Ansätze ermöglichen es, die Vielfalt der Kinder zu berücksichtigen und eine aktive Teilnahme aller Schüler:innen sicherzustellen.

Von den befragten Lehrpersonen stimmten 13 von 24 zu, dass Differenzierungsmaßnahmen im inklusiven Sportunterricht verstärkt notwendig sind, und 20 von 26 passen ihre Unterrichtsgestaltung aktiv an die Bedürfnisse von Kindern mit Beeinträchtigungen an. Ein weiteres Schlüsselkriterium ist das Fachwissen der Lehrkräfte. 9 von 23 Befragten gaben an, dass ihre Schule Schulungen zum Thema inklusiver Sportunterricht anbietet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine erfolgreiche Integration durch klare Strukturen, Differenzierung, Schulungen und eine positive Grundhaltung der Lehrkräfte möglich wird.

2. Welche Chancen und Herausforderungen sehen Lehrer:innen an Kärntner Volksschulen im integrativen Sportunterricht?

Die Studie zeigt, dass der integrative Sportunterricht sowohl Chancen als auch Herausforderungen birgt. Eine zentrale Herausforderung sehen viele Lehrkräfte im erhöhten organisatorischen und zeitlichen Aufwand. Rund 62,5 % der Lehrpersonen gaben an, dass die Planung und Durchführung inklusiven Sportunterrichts intensivere Vorbereitungen erfordert. Hinzu kommt, dass der Ordnungsrahmen schwer einzuhalten ist, insbesondere durch die unterschiedlichen Lerntempi und Leistungsniveaus der Kinder.

Ein weiteres Hindernis ist die personelle Ausstattung: 17 von 24 Lehrpersonen befürworten eine Doppelbesetzung im inklusiven Sportunterricht, was die Qualität des Unterrichts und die individuelle Betreuung der Kinder verbessern würde. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Literatur, die die Bedeutung von Doppelbesetzungen in Integrationsklassen hervorhebt (Graumann, 2018, S. 256).

Trotz dieser Herausforderungen wird der inklusive Sportunterricht von den Lehrpersonen überwiegend positiv bewertet, da er zahlreiche Chancen für die Entwicklung der Schüler:innen bietet. Besonders betont wird das soziale Lernen: Die Kinder entwickeln in diesem Kontext Rücksichtnahme, Fairness und die Fähigkeit zur Teamarbeit. Die Vielfalt in der Gruppe ermöglicht es, Vorurteile abzubauen und den Zusammenhalt zu stärken. Auch die individuelle Förderung der Kinder wird als bedeutend hervorgehoben. Lehrpersonen erkennen die Potenziale jedes einzelnen Kindes und gestalten den Unterricht so, dass jedes Kind sich entsprechend seinen Fähigkeiten entfalten kann. Diese Ansätze tragen nachhaltig zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Stärkung der Gemeinschaft bei

Fazit

Der inklusive Sportunterricht bietet zahlreiche Chancen, insbesondere in Bezug auf das soziale Lernen und die Stärkung der Klassengemeinschaft. Die befragten Lehrpersonen betonen, dass die Vielfalt in der Gruppe Vorurteile abbauen und den Zusammenhalt fördern kann. Kinder lernen, aufeinander Rücksicht zu nehmen und ihre sozialen Kompetenzen wie Fairness, Teamarbeit und gegenseitige Unterstützung zu entwickeln (Atzler, 2015, S. 5-6; Frahm et al., 2022, S. 50). Jedes Kind, unabhängig von seinem Leistungsniveau, hat die Möglichkeit, sich individuell zu entfalten und von der Förderung durch die Lehrperson zu profitieren (Racaniello, 2017, S. 113).

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Umsetzung inklusiven Sportunterrichts eine gute fachliche Ausbildung, positive Einstellungen sowie zeitliche und personelle Ressourcen erfordert. Differenzierungsmaßnahmen und eine einfache, klare Kommunikation sind essenziell, um alle Schüler:innen einzubinden und ihnen gleiche Chancen zur aktiven Teilnahme zu bieten (Jürgens, 2021, S. 68.; Tiemann, 2016a, o.S.). Viele Lehrpersonen empfinden den organisatorischen und zeitlichen Mehraufwand als herausfordernd, wobei die Notwendigkeit von Doppelbesetzungen und intensiver Vorbereitung hervorgehoben wird (Graumann, 2018, S. 256; Leinweber et al., 2020, S. 256).

Abschließend lässt sich festhalten, dass jede Lehrperson ihren individuellen Weg für einen guten inklusiven Sportunterricht finden muss. Die Literatur bietet dazu einige wertvolle Unterstützungsmaßnahmen an, die den Aufbau der Sportstunde erleichtern können, gibt jedoch keine allumfassende Anleitung. Inklusion sollte nicht als Begrenzung angesehen werden, sondern vielmehr als Möglichkeit, den Unterricht bunt und vielfältig zu gestalten. Mit Flexibilität, Empathie und Offenheit können Lehrpersonen den inklusiven Sportunterricht bereichern und eine positive Lernerfahrung für alle Beteiligten ermöglichen.

September 2022 bis Februar 2024

Dauer

Literatur

- Anneken, V. (2015). Mehr Teilhabe im Sport schaffen! *Das müssen wir ändern. Auf dem Weg in eine inklusive Gesellschaft*. 139–146.
- Atzler, W. (2015). *Chancen durch Inklusion im Sport- Impulse für den Sportunterricht der Klassen 5 bis 10 unter Berücksichtigung von emotional-sozialem und geistigem Förderbedarf*. <https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/3536>
- Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport b. (o. J.). *Körperliche Aktivität und Sport von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung*. Abgerufen 14. November 2022, von https://www.fi-bs.de/wp-content/uploads/2018/08/FIBS_Handlungsempfehlung_Aktive-Kids_WEB.pdf
- Frahm, H., Hess, M., & Wittich, H. (2022). Emotionale und soziale Kompetenzen fördern im und durch Sport. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS). https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/2022_12_22_mtb-handreichung_finale-version.pdf
- Graumann, O. (2018). *Inklusion – eine unerfüllbare Vision? Eine kritische Bestandsaufnahme*. Barbara Budrich.
- Jürgens, M. (2021). *Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung: Ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht*. Springer VS.
- Leineweber, H., Buhren, C. G., & Lüsebrink, I. (2020). *Inklusiver Sportunterricht: Anlass für Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften?* Meyer & Meyer Verlag.
- Racaniello, S. (2017). *Möglichkeiten der Inklusion im Sportunterricht*. Diplomica.
- Tiemann, H. (2016a). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382/303>
- Tillmann, V., Bungter, T., Anneken, V., & Forschungsinstitut für Inklusion durch Bewegung und Sport (Hrsg.). (2017). *Teilhabeforschung im Sport*. Sportverlag Strauß.

Forschungsprojekte

Künstliche Intelligenz im PH-Verbund Süd-Ost: Eine Untersuchung zum IST-Stand und zu Entwicklungsperspektiven für die Hochschullehre

Projektleitung: Katharina Maitz PhD, HS-Prof. Dr. Thomas Leitgeb

Projektteam: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Corinna Mößlacher BSc, Univ.-Prof. DDr. Thomas Benesch, Stefan Meller MA, Mag.^a Anna Reumann, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Marlies Matischek-Jauk, Marie Knaus BEd, Dr.ⁱⁿ Agnes Trattner, Univ.-Prof. Dr. Andrea Bollin, Mag. Michael Leitgeb, Prof. Dr. Wolfram Rollett, Dr.ⁱⁿ tech. Angela Fessler

Laufzeit von Oktober 2024 bis September 2028

transform2gether. Transformation durch Partizipation (II): Aufbau eines Expertise-Netzwerkes und einer Kompetenz-Plattform für die Stärkung schulischer Demokratie und globalen Lernens

Projektleitung: Univ.-Prof. Hans Karl Peterlini

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

Laufzeit von Oktober 2024 bis September 2027

Inklusive Erinnerungskultur und grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Bildungsbereich und der darstellenden Kunst-CULREM

Projektleitung: HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti MSc

Laufzeit von Jänner 2024 bis Dezember 2024

Reliabilität, systematische und unsystematische Fehleranalysen bei neurokognitiven Testverfahren

Projektleitung: Dr. Konstantin Warneke

Projektteam: Prof. Mag. Manuel Orazé, MA

Laufzeit von August 2024 bis Oktober 2024

EXPRO-Exzellenzprogramm zur fachlichen und persönlichen Professionalisierung von schulischen Führungskräften

Projektleitung: Prof. in Dr.ⁱⁿ Bakk.phil Karin Sonnbichler MA

Projektteam: HS-Prof. Mag. Dr. Willibald Erlacher

Laufzeit von März 2024 bis Februar 2027

Comparing Outcomes and Recovery Trajectories: Early Outpatient versus Standard

Inpatient Rehabilitation following Knee or Hip Arthroplasty, and Addressing the Challenge of Fair Outcome Measurements

Projektleitung: DDr. Mag. Vincent Grote, HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Alexandra Unger

Laufzeit von März 2024 bis September 2025

Comparison of clinician-reported outcome measures and patient-reported outcome measures in rehabilitation after knee and hip arthroplasty

Projektleitung: DDr. Mag. Vincent Grote, HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Alexandra Unger
Laufzeit von Oktober 2024 bis September 2025

Längsschnittstudie von 2006-2023 der praktischen Eignungsprüfung zur Aufnahme in Mittelschulen mit dem Schwerpunkt Bewegung und Sport

Projektleitung: HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Alexandra Unger
Laufzeit von März 2024 bis September 2025

Untersuchung der Spezifität von Dehnungseffekten auf Muskelsehneigenschaften und Kraft

Projektleitung: Ass. Prof. Dr. Konrad Andreas
Projektteam: Prof. Mag. Manuel Orazé MA
Laufzeit von Juni 2024 bis März 2025

Untersuchung des akuten Einflusses von unterschiedlichen Dehnungszeiten auf Sauerstoffsättigung, elektromyographische Aktivität und dynamische Steifigkeit bei isometrischer Maximalkrafttestung

Projektleitung: Ass. Prof. Dr. Konrad Andreas
Projektteam: Prof. Mag. Manuel Orazé MA
Laufzeit von Juli 2024 bis Jänner 2025

Zukünftige Studierbarkeit an der Universität Klagenfurt: Expertisen im Fokus

Projektleitung: Prof.ⁱⁿ Marie-Helen Kitz BA MA
Laufzeit von Juni 2024 bis Oktober 2025

Materialentwicklung 4.0: Digitale und technische Kompetenzen für analoges Unterrichtsmaterial

Projektleitung: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Corinna Mößlacher BSc
Projektteam: Prof. Harald Meyer BEd MA, Prof.ⁱⁿ Nora Ulbing BEd MA
Laufzeit von Oktober 2024 bis Februar 2025

Myths and truths in resistance training and sports nutrition: the fitness centre members perspective

Projektleitung: HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Alexandra Unger
Laufzeit von Oktober 2024 bis September 2025

Policies and opportunities for physical activity engagement in Austrian schools: a census survey

Projektleitung: HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Alexandra Unger
Laufzeit von Jänner 2023 bis Dezember 2024

Inzidenz und Prävalenz orthopädischer Verletzungen im Schulsport: eine prospektive Beobachtungsstudie

Projektleitung: HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Alexandra Unger

Laufzeit von Oktober 2023 bis Oktober 2026

Lebenswelten 2025 – Wertehaltungen junger Menschen in Österreich

Projektleitung: MMag. Dr. Daniel Wutti MSc

Projektteam: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Astrid Mairitsch, Martin Auferbauer, Herbert Gabriel, Kama Groß Opoft, Helga Grössing, Nikolaus Janovsky, Gregor Jöstl, Leopold Kirner, Elisa Lehnerer, Doris Lindner, Katharina Meusburger, Herbert Neureiter, Martina Ott, Gudrun, Quenzel, Paul Resinger, Johannes Thonhauser, Christoph Weber, Alfred Weinberger

Laufzeit von September 2023 bis Dezember 2025

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

Projektleitung: HS-Prof. Mag. Dr. Matthias Huber

Projektteam: Christine Haupt BA MA; Kooperation mit allen Pädagogischen Hochschulen Österreichs

Laufzeit von Jänner 2023 bis Dezember 2028

A differentiated look at introjected Motivation

Projektleitung: Sonja Bieg PhD

Projektteam: HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut 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 Prodingner BEd, Prof. Mag. Gernot Glas, Prof.ⁱⁿ Nadja Kupper BSc MSc PhD

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 Orazé 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 Zauchner

Projektteam: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl.Ing.ⁱⁿ Tanja Lobnig,

HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut 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 Priv.-Doz.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas

Projektteam: HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Herndler BEd, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Daniela Wernisch BEd, Prof. Dipl.Päd. MMag. Dr. Peter Gurmann, Prof.ⁱⁿ Anna Gabalier BEd MA

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2026

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

Projektleitung: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl.Ing.ⁱⁿ Tanja Lobnig

Laufzeit von Oktober 2023 bis September 2026

Epistemologie, Theorieentwicklung und Begriffsarbeit – Perspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Projektleitung: HS-Prof. Mag. 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 Dipl.Päd.ⁱⁿ

Monika Harisch BEd MA MA, HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ Dipl.Päd.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gerda Kysela-Schiemer MA, Prof.ⁱⁿ Mag.ⁱⁿ Christina Korenjak, Doris Latschen BEd BEd MA MA

Laufzeit 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: HS-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 Priv.-Doz.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas

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

Laufzeit 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 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 MA, 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 Mitnik, Univ.-Prof. Mag. DDr. Oliver Rathkolb

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

Projektteam: Anida Riemer, BEd

Laufzeit von April 2022 bis September 2024

IMST-Arbeitspaket 3. Evaluation zu MINT-MS auf Schulleitungsebene

Projektleitung: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Raggner Bakk.rer.nat. MSc

Projektteam: HS-Prof. Mag. Dr. Bernhard Schmölzer,

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Heike Demarle-Meusel

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 literar-ästhetischer 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 in Mag.^a Dr. 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 PD Dr.ⁱⁿ Angela Fabris

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

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

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 Blahowsky MA, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Eisner-Fasching BEd, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Catherine Lewis BA BEd, Dipl.Päd.ⁱⁿ Irene Reiter MA

Laufzeit von September 2021 bis September 2025

Online teacher professional development through educative curriculum materials with coaching

Projektleitung: HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut Thomas

Projektteam: HS-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Zauchner,
Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl.Ing.ⁱⁿ Tanja Lobnig

Laufzeit von Oktober 2021 bis Februar 2024

Erforschung möglicher Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Projektleitung: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Raggner 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 MSc,
HS-Prof. Mag. Dr. Priv.-Doz. 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 MSc

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: HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut 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 Varelija-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,

HS-Prof.ⁱⁿ Priv.-Doz.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Almut 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 Schütty

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

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dipl.-Ing.ⁱⁿ Tanja Lobnig, Prof. Mag. Dr. Karl-Heinz Graß,

Prof.ⁱⁿ Ursula Grasser BEd MEd, Prof.ⁱⁿ Rosina Haider BEd MA, Norbert Holzer BEd,

Prof.ⁱⁿ Daniela Longhino BEd MA, Dr. Markus Reiter MAS MSc

Laufzeit von Oktober 2019 bis September 2025

EDUKA – „Mehrsprachige Schultafel“

Projektleitung: HS-Prof. Univ.-Prof. Dr. Franco Finco,

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Charmel Mary Coonan, Dr.ⁱⁿ Barchella Menegale

Projektteam: Dr.ⁱⁿ Ada Bier, Mag.^a Antonella Ottogalli

Laufzeit von November 2019 bis Oktober 2024

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

Projektleitung: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Buchwald,
 HS-Prof. MMag. Dr. Daniel Wutti MSc
Projektteam: Prof.ⁱⁿ Eva 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: Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Heike Demarle-Meusel
Laufzeit von September 2015 bis September 2025

LEKOMOTIVE – Entwicklung von Lesekompetenz, -motivation und -verhalten

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

Wissenschaftliche Publikationen der Mitarbeiter:innen (2023/24)

Herausgeberschaften und Sammelwerke

- Fabris, A., Göschl, A. & Schneider, St. (Hrsg.). (2023). *Sea of Literatures. Towards a Theory of Mediterranean Literature*. Alpe Adria e dintorni, itinerari mediterranei. De Gruyter.
- Grillitsch, W., Kerschbaumer, F., Oswald, C. & Scherling, J. (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 majšinska politika v pretresu*. Mohorjeva/Hermagoras.
- Huber, M. (Hrsg.). (2023). *Geborgenheit und Scham als vergessene Dimensionen pädagogischer Lebenswirklichkeiten*. Empirische Pädagogik 36(4). Empirische Pädagogik.
- Huber, M. (Hrsg.). (2023). *Lehrer*innen-Emotionen*. Erziehung und Unterricht 173(2), Themenheft. ÖBV.
- Huber, M. (Hrsg.). (2023). *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Springer.

Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken

- Angerer-Pitschko, M. (2023). Zwei- und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. In P. Karpf, W. Platzer & W. Platzer (Hrsg.), *Kärntner Dokumentationen: Dialog und Kultur. Beiträge zum Europäischen Volksgruppenkongress 2022* (S. 11-18), Land Kärnten.
- Bacher, A. (2024). Kompetenzorientierung in der Musikpädagogik im Schulfach Musik. In A. Fritzen (Hrsg.), *Kompetenzorientierung an Musikschulen – Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht* (S. 22-28), Amt der Kärntner Landesregierung – Musikschulen.
- Buchwald, S. (2023). Mitolska bitja – Danes pripovedujejo Baziliski. *Mladi rod*, 3, 29.
- Buchwald, S. (2023). Glagol: reči. *Mladi rod*, 3, 28.
- Buchwald, S. (2024). Simbol - balon. *Mladi rod*, 3, 29.
- Buchwald, S. (2024). Glagol: brati. *Mladi rod*, 3, 28.
- Buchwald, S. (2024). Simbol - labirint. *Mladi rod*, 4, 29.
- Buchwald, S. (2024). Glagol: delati. *Mladi rod*, 4, 28.
- Buchwald, S. (2024). Simbol - zmaj. *Mladi rod*, 5, 29.
- Buchwald, S. (2024). Glagol: hoditi. *Mladi rod*, 5, 29.
- Damej, M., Jaksche-Hoffman, E. & Kucher, V. (2024). Partizipation im inklusiven Unterricht – gelebte Praxis multiperspektivisch betrachtet. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(3), 139-154.
- Edtstadler, K. & Kysela-Schiemer, G. (2024). SCHLEMEDI 1.0 – Schreiben und Lesen mit Medien Digital 1.0 Qualitätsstandards bei digitalen (Zusatz)Angeboten zum Erstlesen und Ersts Schreiben. *Forschungszeitung der PHK*, 14, 3-5.
- Edtstadler, K. & G. Kysela-Schiemer (im Druck). SCHLEMEDI – Schreiben und Lesen lernen mit Medien Digital (2018-2024). Ein Beitrag zur forschungsbasierten Lehre und Praxis. In Forum Primar (Hrsg.), *Festschrift Forum Primar*, Forum Primar PHSTMK.

- Fabris, A. (2023). La questione dei generi teatrali e delle figure dedite al gioco e alla lotteria ne „Il giocatore“ die Luigi Riccobono e ne „Le donne gelose“ die Carlo Goldoni. In J. Gutiérrez Carou, M. Biggi, P. Vescovo & P. Gregores Pereira (Hrsg.), *Goldoni "avant la lettre": evoluzione, involuzione, trasformazione dei generi teatrali (1650-1750)* (S. 225-235), Lineadacqua.
- Fabris, A. (2023). Introduction. Mediterranean Literary Studies – Definitions, Purpose, and Application. In A. Fabris, A. Göschl & St. Schneider (Hrsg.), *Sea of Literatures. Towards a Theory of Mediterranean Literature* (S. 1-16), De Gruyter.
- Fabris, A. (2023). Heterotopic and Striated Spaces in the Mediterranean Crime Fiction of Amara Lakhous and Jean-Claude Izzo. In A. Fabris, A. Göschl & St. Schneider (Hrsg.), *Sea of Literatures. Towards a Theory of Mediterranean Literature* (S. 261-279), De Gruyter.
- Finco, F. & Roseano, P. (2024). Friulan Dialect Classification. *Dialectologia*. Special Issue XII. DIACLEU An introduction to dialect classifications in Europe, 171-192.
- Finco, F. (2024). Cornelio Cesare Desinan (1944-2023). *Memorie Storiche Forogiuliesi*, 103(2023), 213-215.
- Finco, F. (2024). Das Friaulische: Förderung einer historischen Minderheitensprache. In M. Genesin, G. Hempel & T. Kahl (Hrsg.), *Endangered linguistic varieties and minorities in Italy and the Balkans*, (Reihe: VLACH *Vanishing Languages and Cultural Heritage*, Bd. 4), Wien, ÖAW - Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 215-230 (ISBN 978-3-7001-9685-3).
- Feodorow, J. & Feodorow, N. (2024). Experimentelles Sprachenlernen in der Primarstufe: Innovatives Lahrwerk „Laboratorio d’italiano“ als Schlüssel zur kreativen Sprachvermittlung. *Heilpädagogik*, 67(2), 11-17.
- 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.
- Kasparz, D. (2023). Digitalization and Digital Transformation in the Context of Erasmus+ Programs in Higher Education. GRIN Verlag München. <https://www.grin.com/document/1484432>
- Kasparz, D. (2023). Development of Digitality-related Competences of Prospective Teachers. GRIN Verlag München. <https://www.grin.com/document/1485732>
- Kasparz, D., Kysela-Schiemer, G. & Radmann, D. (2023). Digital competences of teacher education students. In Western Ukrainian National University (Hrsg.), VI International scientific practical conference: Innovations in education: realities and perspectives of development, Vol. 2 (S. 56–61). Western Ukrainian National University.
- Kim, J., Almukhailid, H., Mercer, S., Babic, S., Mairitsch, A., Sulis, G. (2024). Teacher emotions and the emotional labour of modern language (ML) teachers working in UK secondary schools. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 1-23. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0080>
- Kreis, I. (2023). The concept of Lesson Study in initial and continuing education at the University of Teacher Education Carinthia/Austria. In WALS 2023 (Hrsg.), Tagungsband zur WALS Conference 2023. Online: <https://www.walsnet.org/2023/wp-content/uploads/2023/11/WALS-2023-Program-final.pdf>
- Kreis, I. (2023). Lesson Study im Rahmen des schulischen Fachpraktikums im Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule. „Mit der Lupe einen Ameisenhaufen untersuchen und dabei nur eine Ameise beobachten“. In A. Schuster, F. Rauch, Ch. Lechner, C. Mewald, S. Oyrer, R. Zanin, Ch. Schweiger, L. Stieger & St. Zehetmeier (Hrsg.), *Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – neue Zukunft. Beiträge zu Aktionforschung, Lesson Study und Learning Study* (S. 288-302), Präsenz Verlag.
- Kreis, I. (2024). Professionalitätentwicklung im Masterpraktikum der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS 4) mit Lesson Study. Was lernen Studierende über den Unterricht und ihren Beruf? *Forschungszeitung der PHK*, 14, 5-7.

- Kreis, I. & Juritsch, F. (2024). Professionalitätsentwicklung im Masterpraktikum der Pädagogisch-Praktischen Studien an der Pädagogischen Hochschule Kärnten: Was lernen Studierende und Mentor*innen mit Lesen Study für sich und ihren? In CARN-Dachkomitee (Hrsg.), *Abstractband zur CARN D.A.CH.-Tagung 2024. Wer forscht wie? Akteur*innen der Praxisforschung und ihre Methoden* (S. 26-27). Online: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/transfer/veranstaltungen-zum-jubil/carn-dach/Abstractband-aktualisiert.pdf>
- Kresitschnig, J. (2024). Wir alle sind mehrsprachig. Das Sprach(en)kontinuum im Elementarbereich. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 2, 24-25.
- Lobnig, N. & Mößlacher, C. (2023). Computational Thinking from Preschool to Uiversity: The Versatility of UML Modeling in Education. In J.-P. Pellet & G. Parriaux (Hrsg.), *16th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives, ISSEP 2023, Local Proceedings* (S. 139-150), Zenodo.
- Lobnig, T., Greiler, M & Thomas, A. (2023). TTOM – ein digitales Lehrformat in der Lehrer_innenfortbildung. In M. Miglbauer (Hrsg.), *Hochschullehre in großen und kleinen Gruppen, Tagungsband zur 6. Online-Tagung Hochschule digital.innovativ* (S. 65-70), E. Weber.
- Mößlacher, C. (2024). Strukturen in neuartigen Situationen erkennen. In D. Komm (Hrsg.), *Wirksamer Informatikunterricht* (S. 113-121), Schneiderverlag Hohengehren.
- Mack, M., Novak-Geiger, V., Ukowitz, M., Pasterk, St., Amann, P., Lugaric, L., Varelija-Gerber, A. & Morgenstern, C. (2024). Das Educational Innovation Lab for Sustainable MINT (EIL4MINT) – Ein Inkubator für innovative Bildungsideen. *Forschungszeitung der PHK*, 14, 7-12.
- Morgenstern, C. (2023). Das Educational Innovation Lab for Sustainable MINT (EIL4MINT) – Ein Inkubator für innovative Bildungsideen. In K. Anderwald, K. Hren, K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), *Kärntner Jahrbuch für Politik* (S. 322-334), Mohorjeva/Hermagoras.
- Musilek, M., & Varelija-Gerber, A. (2024). Mathematik aus der Kiste. In S. Rogl, C. Resch, E. Bögl, B. Gürtler, S. Hinterplattner, J. Klug (Hrsg.), *Begabung verändert – förderliche Lernwelten erforschen, gestalten, implementieren*, Bd. 17 (S. 435-446), Waxmann.
- Nuart, E., Mittischek, E., Gumpold-Höblinger, I. & Krienzer, D. (2024). Professionalisierungseffekte des Bachelorstudiums Elementarpädagogik in den Bildungsbereichen Emotionen und soziale Beziehungen und Natur und Technik. *Forschungszeitung der PHK*, 14, 30-36.
- Nuart, E. & Müller, S. (2024). Kooperation im Rahmen von Schuleinschreibung und Transition. Die Implementierung des österreichischen Schuleingangsscreenings (SES) in Kärnten. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Kooperationsfeld Grundschule* (S. 146-156). Waxmann.
- Ogris, K., Schrammel, B., Hartmann, E., Bicsar, A., Lanzmaier-Ugri, K., Chevalier, E. & Wutti, D. (2024). Der Erstsprachenunterricht in Österreich: Eine mehrperspektivische Studie zur Erhebung und Sichtbarmachung des Ist-Standes in den Bundesländern Burgenland, Kärnten und Steiermark. *Pädagogische Hochschule Wien Forschungsperspektiven*, 16, 45-64.
- Pichler, C. (2024). Fachliche Berufswahlmotive von Kärntner Geschichtslehrer:innen entlang beruflicher Entwicklungsphasen. Ausgewählte Ergebnisse einer Teilstudie zum Projekt „Fachliches Professionsverständnis und Professionalisierungsentwicklung von Kärntens Geschichtslehrer:innen“. *Forschungszeitung der PHK*, 14, 18-25
- Pließnig, G. & Ullreich, St. (2023). Qualitätsvolles Blended Learning zur Unterstützung im Umgang mit der Mehrfachbelastung der Student*innen des Bachelorstudiums „Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe“ (DATG) im österreichischen Entwicklungsverbund Süd-Ost. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober, C. Spiel (Hrsg.), *Pädagoginnenbildung – Evaluationen und Analysen* (S. 363-373), Be+Be-Verlag.
- Pließnig, G. & Ullreich, St. (2024). Der Media Literacy Award als kompetenzorientierte Lehr- und Lernform – Evaluation eines Good-Practice-Lehrprojektes. *Forschungszeitung der PHK*, 14, 36-41.
- Scherling, J. (2024). Globale Zukunftsbilder und politische Bildung. In W. Friedrichs (Hrsg.), *Politische Bildung und Zukunft: Wie Herausforderungen im Anthropozän denken* (S. 155-167), Springer VS.

- Schmölzer, B. (2024). Grundlagen einer fächerübergreifenden MINT-Didaktik. *Didacticum*, Bd. 6, Nr. 1, 282-305.
- Taurer-Zeiner, C. (2023). Studierende lernen die FAST Ossiach kennen! *Kärntner Forstverein Information*, Nr. 102, 11-12.
- Telsnig, F., Bauer, J., Zenz, S., Heinrichs, K., Niederfriniger, J. & Prammer, W. (2024). Berufsorientierung an der Polytechnischen Schule (BePo) – Eine bundesländerübergreifende Längsschnittstudie zu den Potenzialen der PTS zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf. *ph.research – Forschungsbericht 2024*, 6, S. 68-71.
- Thomas, A. & Herndl-Leitner, K. (2024). Gelingensfaktoren und Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Modell der Deutschförderklassen. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Kooperationsfeld Schule* (S. 97-106). Waxmann.
- Thomas, A., Greiler, M., Lobing, T. & Engler, I. (2024). Fachdidaktische Entwicklungsforschung auf dem Weg in die Unterrichtspraxis. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Kooperationsfeld Schule* (S. 275-281). Waxmann.
- 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). Verlag 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). Verlag Unsere Kinder.
- Wutti, D. (2024). Commemorative Signs for Bazi Era Victims across Space and Time – DERLA Kärnten/ Koroška. *Trestises and Documents, Journal for Ethnic Studies*, 92, 105-121.
- Wutti, D. (2024). Dem Unaussprechbaren Sprache(n) geben? Mehrsprachigkeit und Trauma. In J. Meier, V. Blaschitz & I. Dirim (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 225-237), Julius Klinkhardt UTB.
- Zenz, S., Telsnig, F. & Bauer, J. (2024). Berufsorientierung an der Polytechnischen Schule (BePo) – eine bundesländer-übergreifende Studie zu Potenzialen der PTS zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf. Die Perspektive von Schulleitungen auf Herausforderungen beruflicher Orientierung in Zeiten der Pandemie. *R&E-SOURCE*, Konferenzband zum Tag der Forschung, 11(3), 599-610.

Wissenschaftliche Poster

- Bilalovic, M., Herzog, M. & Thomas, A. (2024, 16.-19. September). *Wie gelingt die soziale Integration in Inklusionsklassen? Entwicklung, Validierung und Anwendung eines Fragebogens zur Erhebung der sozialen Integration in Inklusionsklassen auf Basis der Self Determination Theory*. [Posterpräsentation]. 53rd DGPs Congress/15th ÖGP Congress, Wien.
- Feodorow, J. (2023, 24. Februar). *Gestaltungsmöglichkeiten zeitgemäßer, verstehensorientierter Sachunterrichtsdidaktik in der Primarstufe*. [Posterpräsentation]. Jahrestagung der Gesellschaft des Sachunterrichts (GDSU), Salzburg. <https://gdsu.de/tagungen/2023>
- Heinrichs, K., Niederfriniger, J., Zenz, S., Bauer, J., Prammer, W., Telsnig, F. (2023, 8. November). Berufswahlkompetenz von Jugendlichen zu Beginn der Ausbildungsvorbereitung. Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Polytechnischen Schulen in Österreich. [Posterpräsentation]. FORVET – Berufsbildungsforschung im Dialog, PH Oberösterreich.
- Jerabek, C. (2024, 24. September). *SchamBildung. Zur Wahrnehmung, Regulation und Messung von Scham in der Lehrer*innenbildung*. [Posterpräsentation]. ÖFEB PreConference, Wien.
- 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 2023, Muttanz/Schweiz.

- Kreis, I. (2023, 27.-29. November). The concept of Lesson Study in initial and continuing education at the University College of Teacher Education Carinthia/Austria. [Posterpräsentation]. WALs 2023, Zwole.
- Lasnik, S. (2023, 5.-6. April). Vorstellung des Dissertationsprojekts: „*But I’m not a Native Speaker*“ – *Self-Perceived Foreign Language Proficiency and Foreign Language Teaching Anxiety among Austrian Primary School Teachers*. [Posterpräsentation]. ÖGDS- Nachwuchstagung, Wien.
- Pließnig, G. & Ullreich, St. (2024, 3.-5. Juli). *Ressourcenoptimierung durch innovative Lernsettings*. [Posterpräsentation]. Österreichische Berufsbildungskonferenz (BBFK) 2024, Innsbruck. https://www.bbfk.at/images/BBFK_2024/poster/Pliessnig-Ullreich-Ressourcenoptimierung.pdf
- Varelija-Gerber, A. (2024, 27. April). *Mini Museum Mallnitz – National Park Hohe Tauern* [Posterpräsentation]. Eröffnung.
- Varelija-Gerber, A. & Novak-Geiger, V. (2024, 24.-27. September). *EIL4MINT goes dElversity!* [Posterpräsentation]. ÖFEB-Tagung 2024, Wien.

Wissenschaftliche Vorträge

- Bacher, A. (2024, 4.-5. April). *Curriculum und Lehrplan unter den Zeichen der Zeit* [Konferenzbeitrag]. 24. Konferenz Fachdidaktik Musik Österreich, Universität Mozarteum/PH Salzburg.
- Brabec, R. (2024, 27. Mai). *Unterrichtsmaterialien für den MINT-Unterricht an der Mittelschule in Österreich* [Konferenzbeitrag]. Kooperationstagung an der Universität Siegen: Lehren und Lernen in neuen Umgebungen, Universität Siegen, Deutschland.
- Buchwald, S., Hartmann, E. & Wutti, D. (2024, 1.-3. Juli). „Ja, da habe ich wirklich sehr viel dazugelernt...“ Indikatoren eines gelingenden Zwei- und Mehrspracherwerbs in der Primarstufe [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress 2024, PPH Augustinum und PH Steiermark, Graz.
- Buchwald, S., Hartmann, E. & Wutti, D. (2024, 24.-27. September). *Wechselbeziehungen in (außer) schulischen Sozialräumen im Kontext der Mehrsprachigkeit* [Konferenzbeitrag]. ÖFEB-Kongress: Diversität diskursiv. Bildungswissenschaftliche Zugänge und pädagogische Perspektiven. PH Wien.
- Buchwald, S., Hartmann, E. & Wutti, D. (2024, 26.-27. September). *Die Mehrsprachigkeitskompetenz im Kontext von (digitaler) Mediennutzung und schulischen Sprachkonzepten* [Konferenzbeitrag]. Partizipation – Mehrsprachigkeit – Digitalisierung. Neue Ansätze für zukunftsfähiges Sprachenlernen. ÖGSD, Paris Lodron Universität Salzburg (PLUS).
- Edtstadler, C. & Kysela-Schiemer, G. (2024, 1.-3. Juli). Digitale Übungen zum Erstlesen und Ersts Schreiben aus Perspektive der Schüler*innen [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress 2024, PPH Augustinum und PH Steiermark, Graz.
- Edtstadler, C. & Kysela-Schiemer, G. (2024, 3.-5. September). *Eine multiperspektivische Analyse digitaler Übungen zum basalen Lesen und Schreiben* [Konferenzbeitrag]. Future Education Konferenz, Universität Graz.
- Feodorow, J. (2024, April). *History of Austria/Carinthia: Visionaries and rebels. Overview about famous personalities from the world of art, music, politics and science*. Erasmus+ Staff Mobility for Teaching, University of Bari, Italy.
- Erlacher, W. & Jaksche-Hoffman, E. (2023, 9.-11. November). *Von Leistungsmessungsdaten zum Unterricht. Dialogisch datenbasierte Unterrichtsreflexion – 2DUR* [Konferenzbeitrag]. Bundestagung AB Schulentwicklungsberatung. Kooperation und Vernetzung, PH Kärnten.
- Finco, F. (2023, 24.-27. September). *Das Forschungsprojekt „Friaulische Referenzgrammatik“: Sprachpolitik zwischen Linguistik und Didaktik/Il progetto „Grammatica friulana di riferimento“: politica linguistica tra linguistica e didattica* [Konferenzbeitrag]. 38. Romanistentag – Präsenz und Virtualität, Universität Leipzig, Deutscher Romanisten Verband, Leipzig.

- Finco, F. (2023, 27.-28. Oktober). *Identità linguistiche multiple e contrapposte nella cartellonistica del Friuli Venezia Giulia [Vielfältige und gegensätzliche sprachliche Identitäten auf den Ortstafeln von Friaul-Julisch-Venetien]* [Konferenzbeitrag]. Konferencja z okazji 50-lecia Zakładu Filologii Włoskiej, Jagiellonen-Universität Krakau, Polen.
- Finco, F. (2023, 23.-24. November). *Graziadio Isaia Ascoli e l'indagine toponomastica* [Konferenzbeitrag]. I 150 anni dei Saggi Ladini. Graziadio Isaia Ascoli tra storia e attualità, Società Filologica Friulana – Università di Udine, Italien.
- Finco, F. (2024, 27.-29. Mai). *Lettere in italiano detenute antifascisti sloveni e croati: per un'analisi linguistica/Pisma slovenskih in hrvaških protifašističnik zapornikov v italijanščini: za jezikovno analizo* [Konferenzbeitrag]. III. Mednarodni simpozij "Italijanščina in slovanski jeziki: Jezikoslovne, prevodoslovne in kulturne", Universität Ljubljana.
- Finco, F. & Melchior, L. (2024, 3.-6. Juli). The normalization of the Friulan language and the project "Reference Grammar" [Konferenzbeitrag]. MILES Minority Languages in European Societies, Documenting, safeguarding, planning, Universität Turin – Université de la Vallée Aoste/Università della Valle d'Aosta.
- Glušič, P. (2023, 15. Dezember). *Minderheitenschulwesen in Kärnten – Schwierigkeiten der Lernenden mit nichtdeutscher Muttersprache beim Erlernen des Deutschen im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung in Österreich*. Grundlagen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Erasmus+-Aufenthalt, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Deutschland.
- Glušič, P. (2024, 22. Mai). *Čezmejno sodelovanje med R Avstrijo in R Slovenijo*. Management čezmejnega sodelovanja, Gastvorlesung, Univerza v Novi Gorici, Nova Gorica, Slovenija.
- Greiler, M., Lobig, T. & Varelija-Gerber, A. (2024, 14.-16. Februar). *Mathe4primar: Freie Didaktikwerkstätte Mathematik* [Konferenzbeitrag]. 17. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten, PH Steiermark, Graz.
- Greiler, M. & Lobnig, T. (2024, 1.-3. Juli). Mathematikdidaktisches Wissen in den Schulpraktischen Studien gezielt fördern – ein erprobtes Konzept [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress 2024, PPH Augustinum und PH Steiermark, Graz.
- Hartmann, E. (2024, 11.-16. August). *Language Education Policy, Educational Practices and Social Justice – Perspectives from Austria* [Konferenzbeitrag]. AILA World Congress 2024: Linguistic Diversity, Equity, Inclusion and Sustainability, International Association of Applied Linguistics (AILA), Kuala Lumpur Malaysia.
- Herzog, M., Bilalovic, M., Koschmieder, C., Thomas, A. & Reicher, H. (2023, 24.-27. September). *Antecedents and consequences of deficit orientation in prospective teachers* [Konferenzbeitrag]. 17. Fachtagung Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik, Universität Salzburg.
- Herzog, M., Koschmieder, C., Thomas, A. & Reicher, H. (2023, 9.-10. November). *Dealing with heterogeneity in the classroom: Antecedents and consequences of deficit orientation in prospective teachers* [Konferenzbeitrag]. Tagung Heterogenität multiperspektivisch reflektiert. University College of Teacher Education Tyrol, Innsbruck.
- Heinrichs, K., Bauer, J., Niederfriniger, J., Obermeier, R., Telsnig, F., Zenz, S. & Vötsch, M. (2024, 3.-5. Juli). Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) 2024, Innsbruck.
- Holten, K. (2024, 18. April). *Shadow Images – An interdisciplinary learning environment for exploring 2D representations of 3D solid figures in primary school* [Keynote]. 2nd International Symposium on Printing in Mathematics Education, Johannes Kepler Universität Linz.
- Jaksche-Hoffman, E., Kucher, V. & Damej, M. (2024, 11.-12. April). *Partizipationsmöglichkeiten im inklusiven Unterricht – wie geht das?* [Konferenzbeitrag]. Die Kunst der Partizipation, Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz.
- Jaksche-Hoffman, E., Kucher, V. & Damej, M. (2024, 24.-27. September). *Diversität im inklusiven Unterricht begegnen – Einblicke in die pädagogisch-didaktischen Zugänge* [Konferenzbeitrag]. ÖFEB-Kongress: Diversität diskursiv. Bildungswissenschaftliche Zugänge und pädagogische Perspektiven. PH Wien.

- Jerabek, C. (2024, 28.-30. August). *Teacher emotions, emotion regulation, and the experience of strain at the career entry* [Konferenzbeitrag]. International Conference on Motivation & Emotion 2024, Universität Bern, Schweiz.
- Jerabek, C. (2024, 24.-27. September). *Emotionen, Emotionsregulation und Belastungserleben beim Berufseinstieg ins Lehramt* [Konferenzbeitrag]. ÖFEB-Kongress: Diversität diskursiv. Bildungswissenschaftliche Zugänge und pädagogische Perspektiven. PH Wien.
- Jerabek, C. (2024, 24.-27. September). *Das Gefühl von Geborgenheit in Schule und Unterricht – Ermöglichungsbedingungen aus Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektive* [Konferenzbeitrag]. ÖFEB-Kongress: Diversität diskursiv. Bildungswissenschaftliche Zugänge und pädagogische Perspektiven. PH Wien.
- Korenjak, C. & Stegellner, St. (2024, 7.-9. April). *The concept of online writing groups for master's students* [Konferenzbeitrag]. KP International Week 2024 – Digital lives: balancing potentials and challenges, KP Copenhagen, Denmark.
- Kreis, I., Juritsch, F. & Hofmeister, U. (2024, 9.-10. Februar). *Professionalitätsentwicklung im Masterpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Kärnten* [Konferenzbeitrag]. CARN D.A.CH.-Tagung 2024, Bielefeld, Deutschland.
- Kysela-Schiemer, G. & Radmann, D. (2023, 30. November-1. Dezember). *Entwicklung digitalitätsbezogener Kompetenzen angehender Lehrkräfte* [Konferenzbeitrag]. Digitale Transformation und Lehrkräftebildung, Universität Trier.
- Kysela-Schiemer, G. (2023, 30. November). *Veränderungen von Lesen und Schreiben im Digitalen (Schwerpunkt Primarstufe)* [Keynote]. Lesen lernen – Lesen leben. PH Augustinum und ÖSZ.
- Kysela-Schiemer, G. (2023, 5. Dezember). *Vorsitzende der Jury für Digitalisierungsstipendien – Auszeichnungsveranstaltung* [Keynote]. Digitalisierungsstipendien BAA, MAA, Dissertationen, Land Kärnten.
- Kysela-Schiemer, G. (2024, 10.-12. September). *AI for all? KI für Sachunterricht und sprachsensiblen Unterricht* [Konferenzbeitrag]. Sachunterricht – Sprache – KI: Gemeinsame Bildungsanliegen im Fokus, PH Steiermark und PH Kärnten, Klagenfurt.
- Lackner, P. (2023, 9.-11. November). *SEB im Fokus: OE und PE als emotionale und emanzipatorische Herausforderungen. Steuern und Leiten als Prozessieren von Veränderungen* [Keynote]. ARGE SEB-Tagung, PH Kärnten.
- Lackner, P. (2023, 9.-11. November). *Clusterbildung in Kärnten* [Konferenzbeitrag]. ARGE SEB-Tagung, PH Kärnten.
- Lasnik, S. (2023, 8. November). Status Quo des Forschungsprojektes "But I'm not a Native Speaker". Brown Ba Session, PH Kärnten.
- Lasnik, S. (2024, 15. März). *Dragon-Proof Teaching: Slaying Native-Speakerism (Winning Entry)* [Konferenzbeitrag]. 3MT24, University of Graz.
- Lasnik, S. (2024, 2. Mai). *Protesting Native-Speakerism* [Konferenzbeitrag]. DQ Discourses of Protest, Karl-Franzens-Universität, Graz.
- Lasnik, S. (2024, 4.-7. Juni). *Dragon-Proof Teaching: Slaying Native-Speakerism (Winning Entry)* [Konferenzbeitrag]. Coimbra Group Annual Conference 2024, University of Turku, Finland.
- Latschen, D. (2024, 21. Mai). *Quality Management at all types of Austrian schools*. Erasmus+ Staff Mobility for Teaching, University of Bari, Italy.
- Lobnig, T., Greiler, M. & Varelja-Gerber, A. (2024, 14.-16. Februar). *Mathe4primar: Mathe im NAWI-mix* [Konferenzbeitrag]. 17. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten, PH Steiermark, Graz.
- Lobnig, T. (2024, 4.-8. März). *Vorstellungen von Grundschulkindern beim Umwandeln von Größen* [Konferenzbeitrag]. 57. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, Essen, Deutschland.
- Lobnig, T. (2024, 28. Mai). *Vorstellungen von Grundschulkindern beim Umwandeln von Größen – Einblicke in eine Pilotstudie* [Konferenzbeitrag]. Kooperationstagung an der Universität Siegen: Lehren und Lernen in neuen Umgebungen, Universität Siegen, Deutschland.

- Lobnig, T. (2024, 17. September). „Hundert Zentimeter passen in einen Meter.“ – *Wie sich zwei Volksschulinder das Umwandeln von Längeneinheiten vorstellen* [Konferenzbeitrag]. Mathematikdidaktik Young Researchers Meeting, Linz School of Education, Linz.
- Mairitsch, A. (2023, 13. Dezember). *Teacher status and portrayal in Austrian newspaper during the COVID-19 pandemic crisis*. Brown Bag Session, PH Kärnten.
- Mairitsch, A. (2024, 16.-18. Mai). *Unmasking the (Un)appreciated: A Critical Discourse Analysis of teachers and educational discourses during the first wave of the COVID-19 pandemic in the most read Austrian newspaper* [Konferenzbeitrag]. International Conference for the Psychology of Language Learning (PLL5) – Expanding Horizons, Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, Spain.
- Mairitsch, A. (2024, 11.-16. August). *Framing the teachers: A Critical Discourse Analysis of teachers during the first wave of the COVID-19 pandemic in the most read Austrian newspaper* [Konferenzbeitrag]. International Association of Applied Linguistics (AILA) – 60 years of AILA, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Mitterer, N. & Raffelsberger-Raup, M. (2024, 6. April). *Ästhetisches Lernen – Wie kann es gelingen?* Lehrfrühstück, Universität Klagenfurt.
- Nuart, E. (2023, 22.-23. September). *Von der Feinabstimmung in kindlichen Spielhandlungen – wie Kinder Inklusion gemeinsam herstellen und Pädagog*innen sie dabei verstehen lernen* [Konferenzbeitrag]. 3. Innsbrucker Fachtagung zur Elementarpädagogik: Interaktion – Beziehung – Bindung, Universität Innsbruck und PH Tirol, Innsbruck.
- Nuart, E. (2024, 1.-3. Juli). *Die Umsetzung des Schuleingangsscreenings in Kärnten – vom Erkennen der Förderbedarfe bis zur Förderung* [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress 2024, PPH Augustinum und PH Steiermark, Graz.
- Pichler, C. (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. Bundeskanzleramt, Universität Klagenfurt.
- Raffelsberger-Raup, M. (2023, 27.-29. September). *Literärästhetisches lernen in der Sekundarstufe. Die Begleitung einer Beziehungserfahrung zwischen Leser*in und Text* [Konferenzbeitrag]. Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen, Österreichisches Forum für Deutschdidaktik, Universität Innsbruck.
- Raggner, C., Fernaud Espinosa, M., Bernhardt, B., Taurer-Zeiner, C. & Feodorow, J. (2024, 1.-3. Juli). *Spannungsfelder im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Wahrnehmung und Kategorisierung* [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress 2024, PPH Augustinum und PH Steiermark, Graz.
- Rieder-Marschallinger, S., Resnik, P. & Lasnik, S. (2024, 1.-3. Juli). *Austrian primary school teachers' needs and preconditions for successful foreign language teaching* [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress 2024, PPH Augustinum und PH Steiermark, Graz.
- Scherling, J. (2024, 18.-20. Juni). *The relevance of the critical dimension of GCE for reimagining teacher education* [Konferenzbeitrag]. Reimagining Teachers and Teacher Education for our Futures Conference, University of Helsinki and its UNESCO Chairs, Finland.
- Schmölzer, B. (2024, 27. Mai). *Vorstellung des Forschungs- und Kompetenzzentrums Sachunterricht: SU:AT* [Konferenzbeitrag]. Kooperationstagung an der Universität Siegen: Lehren und Lernen in neuen Umgebungen, Universität Siegen, Deutschland.
- Schmölzer, B. (2024, 28. Mai). *Ziele, Konzeptionen und Erfahrungen zur Einführung von MINT als Unterrichtsfach an der Mittelschule in Österreich* [Konferenzbeitrag]. Kooperationstagung an der Universität Siegen: Lehren und Lernen in neuen Umgebungen, Universität Siegen, Deutschland.
- Schmölzer, B. (2024, 1.-3. Juli). *Sachunterricht – fachlich, übergreifend, anschlussfähig, herausfordernd* [Konferenzbeitrag]. Symposium beim 4. Grazer Grundschulkongress: Forschungs- und Kompetenzzentrum Sachunterricht. PH Steiermark und PPH Augustinum, Graz.
- Schmölzer, B. (2024, 1.-3. Juli). *TOOLS4SU – Kompetenzorientierten und auf fachliche Konzepte bezogenen Sachunterricht planen und gestalten* [Konferenzbeitrag]. Symposium beim 4. Grazer Grundschulkongress: Anschlussfähigkeit und Nahtstellen. PH Steiermark und PPH Augustinum, Graz.

- Schmölzer, B. & Freitag, E. (2024, 10.-12. September). *Sprachbewusste Lehr-Lern-Materialien im naturwissenschaftlichen Sachunterricht* [Konferenzbeitrag]. Sachunterricht – Sprache – KI: Gemeinsame Bildungsanliegen im Fokus, PH Steiermark und PH Kärnten, Klagenfurt.
- Schmölzer, B., Holten, K., Ivanjek, L. & Kapelari, S. (2024, 19.20. September). *Mach MI(N)T: Ein neuer Unterrichtsgegenstand erreicht die Schulen* [Keynote]. IMST-Tagung 2024, IMST, Linz.
- Taurer-Zeiner, C. (2024, 26. Mai). „Flex-based Learning – Kreatives und lösungsorientiertes Experimentieren im Sachunterricht“ (Kolloquium) [Konferenzbeitrag], Kooperationstagung an der Universität Siegen: Lehren und Lernen in neuen Umgebungen, Universität Siegen, Deutschland.
- Thomas, A., Herndler-Leitner, K., Wernisch, D. & Frank, E. (2024, 1.-3. Juli). *Inklusion im Klassenzimmer meistern: Entwicklung von praxisnahen Vignetten zur Bewältigung herausfordernder Unterrichtssituationen* [Konferenzbeitrag]. Grazer Grundschulkongress 2024, PH Steiermark, Graz.
- Varelja-Gerber, A., Greiler, M. & Lobnig, T. (2024, 14.-16. Februar). *Atelier Mathemundus* [Konferenzbeitrag]. 17. Internationale Fachtagung der Hochschullernwerkstätten, PH Steiermark, Graz.
- Varelja-Gerber, A. (2024, 21. Mai). *Individual competence Measurement – IKM+ in Austria*. Erasmus+ Staff Mobility for Teaching, Università degli studi di Bari Aldo Moro.
- Wernisch, D. (2024, April). Early Language Learning and Literacy. Erasmus+ Staff Mobility for Teaching, University of Bari, Italy.
- Wutti, D. (2024, 29.-30. Januar). *Cumulative, transgenerational and societal aspects of Trauma* [Konferenzbeitrag]. Trauma and ethnographic fieldwork, Faculty of Humanities, University of Koper, Slovenia.
- Wutti, D. (2024, 9.-10. März). *Societal aspects of Trauma and Multilingualism. The case of “Windisch” people* [Konferenzbeitrag]. Interdisciplinary Workshop on Language and Trauma, Universität Duisburg-Essen, Deutschland.
- Wutti, D. (2024, 12.-14. Juni). *Konfligierende Geschichtsnarrative und Erinnerungskonflikte als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse* [Konferenzbeitrag]. 24. Internationale Migrationskonferenz, FH Nordwestschweiz FHNW & Universität Klagenfurt, Klagenfurt/Celovec.
- Wutti, D. & Jelinek, S. (2024, 24. Juni). *Ein Fest dem Widerstand!* [Keynote]. Svobodni! Befreit! Ein Fest dem Widerstand – Prazujmo upor, Koroška/Kärnten. Gemeinsam erinnern – skupno ohranimo spomin.
- Wutti, D. (2024, 2. Juni). Sprache, Trauma, Resilienz. Widerstand und Ressourcen im sozialen Kontext [Konferenzbeitrag]. Verfolgung und Vertreibung der Kärntner Slowen*innen 1938-1945/Zasledovanje in pregon koroških..., Institut für Osteuropäische Geschichte, Universität Wien.
- Wutti, D. (2024, 18.-21. Juli). Autochthonous Minorities between Identity and Solidarity. The Case of Carinthian Slovenes [Konferenzbeitrag]. YENiversity Networking Weekend, Youth of European Nationalities, Bleiburg/Pliberk.
- Wutti, D. (2024, 27.-30. August). *Heritage Language Teaching in Austria. Current Situation and Necessary Measures for Professionalization* [Konferenzbeitrag]. Education in an Age of Uncertainty: memory and hope for the future, European Conference on Educational Research (ECER), European Educational research Association (EERA), Nicosia, Republic of Cyprus.
- Wutti, D. (2024, 27.-30. August). *Conflicting Historical Narratives as a Starting Point for Educational Processes* [Konferenzbeitrag]. Education in an Age of Uncertainty: memory and hope for the future, European Conference on Educational Research (ECER), European Educational research Association (EERA), Nicosia, Republic of Cyprus.
- Zenz, S., Telsnig, F. & Bauer, J. (2024, 29. Februar). *Berufsorientierung an der Polytechnischen Schule. Der Blick auf die Corona-Krise durch die Schulleitungsbrille* [Konferenzbeitrag]. Tag der Forschung 2024, PH Niederösterreich, Baden.
- Zenz, S., Telsnig, F., Bauer, J. (2024, 19.-21. August). *Berufsorientierung an Polytechnischen Schulen (BePo). Längsschnittstudie zu den Potenzialen der PTS zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf* [Konferenzbeitrag]. POLYaktiv – 26. Sommerakademie, Eisenstadt.

Verzeichnis der Autor:innen

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Bicsar MA

Hochschulprofessorin am Institut für Ausbildung und Praktische Studien der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland und Leiterin des Zentrums für Minderheitenschulwesen, Mehrsprachigkeit und Inklusion
E-Mail: andrea.bicsar@ph-burgenland.at

Dipl.Päd. Roman Brabec BEd

Pädagoge in der BIKO mach MINT, Mitarbeiter am Fachdidaktikzentrum für Naturwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Kärnten
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulversuch MINT-Mittelschule, Fachkoordination MINT
E-Mail: roman.brabec@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Buchwald

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

MMag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Greiler

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

Dipl.Päd. MMag. Dr. Peter Gurmman

Professor für den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung und Classroom-Management
E-Mail: peter.gurmman@ph-kaernten.ac.at

Eva Hartmann BEd MA

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

Dr.ⁱⁿ Kathrin Holten

Professorin für forschendes Lernen in den MINT-Fächern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulversuch MINT-Mittelschule, Auffassungen von MINT, Übergang von Sach- zu MINT-Unterricht, Sprachbewusster Fachunterricht
E-Mail: kathrin.holten@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Isolde Kreis

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

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Silvia Lasnik PGCE

Professorin für Englischdidaktik in der Primar- und Sekundarstufe an der PH Kärnten
 Institut für Mehrsprachigkeit und Transkulturelle Bildung
 Leitung der Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz an der PH Kärnten
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Native-Speakerism und Foreign Language Teaching Anxiety
 E-Mail: silvia.lasnik@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dipl.Ing.ⁱⁿ Tanja Lobnig

Professorin für Fachdidaktik Mathematik Primarstufe
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachrechnen und Größen, Unterrichtsentwicklung Mathematik Primarstufe
 E-Mail: tanja.lobnig@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Katharina Ogris

Leiterin des Instituts für Primarstufe, Elementarpädagogik und Inklusion an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum
 E-Mail: katharina.ogris@pph-augustinum.at

Dipl.Päd.ⁱⁿ Gabriele Pließnig BEd MEd

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

Mag.^a Christine Prochazka BEd MA

Professorin für Deutschdidaktik und Leiterin HLG Schulbibliothekar:innen
 Stellvertretende Institutsleiterin am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe Allgemeinbildung
 E-Mail: christine.prochazka@ph-kaernten.ac.at

Mag.^a Monika Raffelsberger-Raup Bakk.phil

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

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Schrammel

Hochschulprofessorin für Mehrsprachigkeit und Linguistik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und stellvertretende Leiterin des Zentrums Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)
 E-Mail: barbara.schrammel@phst.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Angelika Trattnig

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

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Varelja-Gerber

Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Mathematik Primarstufe
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entdeckendes Lernen im
 Mathematikunterricht, Leistungsdispositionen, Unterrichtsentwicklung
 Mathematik 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- und
 Transkulturelle Bildung, Erinnerungskulturen, gesellschaftliche Heterogenität
 E-Mail: daniel.wutti@ph-kaernten.ac.at

DDr.ⁱⁿ Karen Ziener

Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und
 Pädagogik der Sekundarstufe
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geografie und Regionalentwicklung,
 Fachdidaktik der Geografie und wirtschaftlichen Bildung, Evaluation der
 Pädagogisch-Praktischen Studien am Standort Kärnten
 E-Mail: karen.ziener@ph-kaernten.ac.at

Absolventinnen der Pädagogischen Hochschule Kärnten

Sarah Theuermann BEd MEd

Volksschullehrerin
 E-Mail: sarah.theuermann@lavantinum.ksn.at

Elisabeth Zappe BEd MEd

Volksschullehrerin
 Inklusiver Sportunterricht
 E-Mail: elisabeth.zappe@edu-phk.at



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

