

Conference program/Konferenzprogramm

The poster features a blue header with the Pädagogische Hochschule Freiburg logo and name. Below it, a green banner reads 'Internationale Conference'. The main title 'Teacher Training in Europe' is in large blue font, with 'Challenges, Problems and Solutions' in green. Two images are shown: one of people in a meeting and one of a modern building. A green banner at the bottom of the main content area states the dates '24 - 25 June 2022' and the location 'University of Education Freiburg/Germany and Online'. The footer includes contact information, logos for JMC-FHEE and ZILF, and the European Union flag.

Pädagogische Hochschule Freiburg
Université des Sciences de l'Éducation - University of Education

Internationale Conference

Teacher Training in Europe Challenges, Problems and Solutions

24 - 25 June 2022
University of Education Freiburg/Germany and Online

More information: www.ph-freiburg.de/jmc-freib/veranstaltungen
Co-chairs of the conference: Prof. Dr. Andrea Östby and Dr. Patrick Blumstein

JMC-FHEE **ZILF - Zentrum für LehrerInnenfortbildung**
Pädagogische Hochschule Freiburg

With the support of the Erasmus+ Programme of the European Union

Kurt-Schwab-Str. 21 - 78113 Freiburg - www.ph-freiburg.de

**In Person Presentations/
Präsentationen in Präsenz**

The Influx of International Talents to German Higher Education Institutions: Challenges for Teaching and Doctoral Training Programmes

Alina Boutiuc-Kaiser

(University of Education Freiburg/Germany)

Given the rapidly changing world and labour markets, universities are expected to become more responsive to the work and life situations of adult learners, not only helping them to acquire skills and knowledge, but also attracting new international talents and improving their opportunities in the host society by maintaining and improving their academic and social standing and ultimately enhancing their quality of life. Hence, in building and maintaining top universities in Europe, education policies must go hand in hand with a systemic change in traditional doctoral education.

Germany, as the fourth destination country for international students, has massively grown the number of international students in recent years. Especially since the introduction of the internationally recognised compatible Bachelor's and Master's degrees. Doctorates at German universities have also become increasingly attractive to foreign students; for example, the number of international students in Germany has risen by 76% in the last ten years (Wissenschaft Weltoffen, 2020).

The quality of teaching and training for all (international) students has always been a core concern of higher education institutions, but having an international audience does not always simplify matters, especially as the quality and methodology of doctoral teaching and training varies from country to country. Teaching and training the next generation of scientists and researchers is highly specialised and differs from one discipline to the other. The new influx of international doctoral students challenges the traditional systems of doctoral education in Europe to reform (e.g. Nerad 2010; Nerad and Heggelund 2008). Given that the European discourse on doctoral education policy has been influenced by the 1999 Bologna Process, which encouraged each country to introduce three-year doctoral programmes, this presentation explores the changing nature of doctoral education in different countries, with a particular focus on Germany (Teichler 2006; Teichel et al. 2013) and its training and teaching methods, and highlights some of the challenges that need to be addressed from the perspective of international doctoral education. The massification of higher education, demographic challenges and the knowledge society are key elements affecting the design of doctoral programmes and the teaching of disciplines. It is therefore not surprising that there is a shift towards and a preference for STEM disciplines in Germany and across the world. In addition to the aspects mentioned above, this presentation also focuses on the question of how the teaching and training methods during the doctorate are perceived by international doctoral students from the STEM subjects in Germany. These topics are of great importance as across Europe, national higher education institution policies promote the importance of active teaching methods in order to improve the quality of education.

Drawing primarily on empirical data, including policy documents, institutional strategies and comparative data, this study draws on interviews conducted with foreign doctoral students in STEM subjects in Germany. Applying a biographical perspective (Elder 1994) through narrative interviews (Rosenthal 1995), the interviews were then analysed individually and thematically by applying the Grounded Theory (Corbin and Strauss, 1990). This paper presents relevant findings to the above research questions and highlights the teaching and training challenges faced by foreign doctoral students during the doctoral programme in STEM subjects.

References

- DAAD (2019). Wissenschaft weltoffen, Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland [Wissenschaft weltoffen, Facts and figures on the internationality of studies and research in Germany]
- Elder, G.H. (1994). Time, human agency and social-change. Perspective on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57, 4-15
- Nerad, M. (2010). Increase in PhD production and reform in doctoral education worldwide. *Higher Education Forum*, 7, 69–84.
- Nerad, M., & Heggelund, M. (2008). *Towards a global PhD? Forces and forms in doctoral education worldwide*. Seattle: University of Washington Press.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The narrative study of lives*, 1(1), 59-91.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Teichler, U. (2006). *The formative years of scholars*. London: Portland Press Ltd.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The Changing Academic Profession: Major findings of a comparative survey*. Dordrecht: Springer.

Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf den pädagogischen Umgang mit bildungsbenachteiligten Lerngruppen – Situationsbild in Ungarn

Judit Buchwald Langerné

(Universität Eötvös Lorand Szombathely/Ungarn)

Internationale Schulleitungsstudien haben es schon früher gezeigt, dass das ungarische Schulsystem die durch sozioökonomischen Hintergrund bedingten Benachteiligungen von bildungsbenachteiligten Schüler*innen nicht nur nicht lindern kann, sondern es verstärkt sie auf extremer Weise (OECD 2001, 2004, 2007, 2009 zitiert von Fejes, 2011), und laut der PISA Studie 2018 ist die negative Wirkung des benachteiligten familiären Hintergrundes auf die Schulleistung immer noch stark. Der Grund dafür ist aber nicht nur das selektive und segregierende ungarische Schulsystem, sondern auch die mangelhafte Ausbildung von Lehramtsstudierenden, die während ihres Studiums kaum auf den pädagogischen Umgang mit bildungsbenachteiligten Schüler*innen, insbesondere mit Roma Schüler*innen vorbereitet werden (Csapó et al, 2006).

Um die Qualität der Lehrer*innenausbildung zu erhöhen wurden einerseits Maßnahmen auf nationaler Ebene getroffen, in dessen Rahmen der Lehrplan bzw. die Ausbildungsanforderungen des Lehramtsstudiums mehrmals reformiert wurden, und die letzte Reform läuft gerade. Andererseits wurden gezielte Projekte auf universitärer Ebene gestartet, um die Lehramtsstudierenden auf den Benachteiligungsausgleich von Schüler*innen vorzubereiten. Das Ziel dieser Forschung ist einerseits mit Hilfe der Analyse der nationalen Ausbildungsanforderungen und Lehrplänen des Lehramtsstudiums zu erschließen, was die Reformen des Lehrer*innenbildung hinsichtlich der Vorbereitung auf den Umgang mit bildungsbenachteiligten Lerngruppen auf Landesebene ergeben haben. Andererseits wurden Interviews mit den Akteuren der Lehrer*innenausbildung an den Universitäten gemacht, um ein übergreifendes Bild über die verschiedenen Lösungsvarianten dieser Vorbereitung in Ungarn zu bekommen.

Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass der Inhalt des Lehramtsstudiums trotz der bisherigen Reformen hinsichtlich der Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf den pädagogischen Umgang nur einen geringen Wandel zeigt. Hoffentlich bringt die letzte Reform, deren Ergebnisse in diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt sind, eine positive Veränderung. Trotzdem hat die universitäre Praxis – von den eigenen Möglichkeiten abhängig, deshalb oft auch unterschiedliche – Lösungen und Wege erarbeitet, die

Lehramtsstudierenden auf den Umgang mit Schüler*innen mit verschiedenem sozioökonomischem Status und familiärem Hintergrund vorzubereiten, und die Forschungsergebnisse auch zur internationalen Diskussion über das Thema beitragen können.

Literatur:

Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János és Varga Júlia (2006): A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. *Élet és Irodalom*, november 17. 8.

Fejes, J. B. (2011): *Pedagógusjelöltek felkészítése hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatására*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged

PISA 2018 Összefoglaló jelentés (2019). Oktatási Hivatal, Budapest.

21st Century Skills in der Lehrerweiterbildung

Fatima Chahin-Doerflinger

(Pädagogische Hochschule Freiburg/Deutschland)

Unter den 21st century skills werden Schlüsselqualifikationen für die komplexe, globalisierte und zunehmend digitalisierte Gesellschaft des 21. Jahrhundert verstanden. Im Zusammenhang mit der Digitalisierung der Schule werden häufig die im 4 K bzw. 6K - Modell (im Englischen 4C/ 6C) aufgeführten überfachlichen Kompetenzbereiche Kommunikation, Kooperation, Kreativität und Kritisches Denken aufgeführt. Diskutiert wird dabei, welche pädagogischen Strategien Lehrkräfte anwenden können, um diese Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu fördern (Prenzel 2020). Mit den Erfahrungen aus der Corona Pandemie zeigte sich, dass Konzepte thematisiert, diskutiert und gefördert werden müssen, mit denen 21st Century Skills nicht nur an Schulen und Hochschulen, sondern auch in der berufsbegleitenden Weiterbildung Eingang finden (OECD 2021). Nach einem Vergleich der unterschiedlichen Modelle rund um die für 21. Jahrhundert als notwendig diskutierten Schlüsselkompetenzen wird untersucht und anhand von Theorie- und Praxisrecherchen in Deutschland und Europa dargelegt, wie das 21st Century Skills Konzept in der Personal- und Organisationentwicklung an Schulen integriert werden kann.

Literatur:

Eickelmann, B., Drossel, K., & Heldt, M. (2021). ICT in teacher education and ICT-related teacher professional development in Germany. In *Quality in Teacher Education and Professional Development* (pp. 107-123). Routledge.

KMK (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. (Beschluss der KMK vom 12.03.2020).

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (12.01.2022)

Lorenz, R. (2018). Ressourcen, Einstellungen und Lehrkraftbildung im Bereich Digitalisierung. *Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen*, 53.

Prenzel, M. (2020). 21st Century Skills aus Sicht des Bildungsforschers. Interview im Rahmen des Nationales Bildungsforum 2020 in Wittenberg <https://www.youtube.com/watch?v=9-2EFVgHXVo&t=73s> (12.01.2022)

OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

Óhidy, A. (2009). *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik*. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Petko, D., Döbeli Honegger, B., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 157-174.

Rubach, C., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools—Development and validation of an instrument to measure teachers' basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118, 106636.

Seidl, T. (2021). Förderung von Schlüsselkompetenzen. *Handbuch Hochschuldidaktik*, 117.

Wiesel, A. (2020). *Das Lebenslange Lernen in der Berufswelt*, Hochschule Rhein-Waal.

Interkulturelle Kompetenz von Lehrpersonen als Schlüsselkompetenz?

Nadine Comes

(Pädagogische Hochschule Freiburg/Deutschland)

Der Forschung liegt die Fragestellung zugrunde, welche Dimensionen von interkultureller Kompetenz im Lehrberuf besonders förderlich bei der Gestaltung einer interkulturellen Schule erscheinen. In dem Zusammenhang sind die auf der Konferenz bearbeiteten Themenfelder von Organisation von Lern- und Lehrprozessen im europäischen Kontext und Umgang mit Heterogenität mit bildungsbenachteiligten Lerngruppen besonders bedeutsam. Zunehmende Migrationsbewegungen und die damit einhergehende Globalisierung in der Europäischen Union führen dazu, dass wir in Deutschland heute in einer sprachlich und kulturell heterogenen Gesellschaft leben. Dies zeigt sich u. a. in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft. Daraus ergeben sich veränderte Anforderungen an die Institution Schule, allen Schüler:innen das Recht auf Bildung und Teilhabe zu gewähren (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013: 2) und gleiche Chancen auf Bildungserfolg zu ermöglichen. Denn empirische Studien wie z. B. die PISA-Studie 2015 zeigen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund bezüglich Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg gegenüber Schüler*:nnen ohne Migrationshintergrund benachteiligt sind (vgl. OECD 2016): Diese Daten zeigen, dass die Schule und der Unterricht auf die größere kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schüler:innenschaft ausgerichtet werden muss. Die Lehrpersonen sind dabei wichtige Akteure im Schulalltag, die eine Umsetzung der Bildungsinhalte in die Wege leiten und fördern. Um ihre Lernangebote für die Teilhabe an der heterogenen Gesellschaft zuzuschneiden, ist es entscheidend, dass sie selbst interkulturelle Kompetenz durch Erfahrung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ (vgl. Thomas et al. 2005:24) erworben haben (vgl. Krüger-Potratz 2005).

Jeder Mensch hat durch die Auseinandersetzung mit der Welt und seinen nahen Mitmenschen ein mit diesen geteiltes „Orientierungssystem“ (Thomas et al. 2005: 22) entwickelt. Treffen Angehörige verschiedener Orientierungssysteme aufeinander, entsteht eine Interaktion zwischen ihnen und ihren Kulturen. Die „Überschneidungssituation“ (Erl/ Gymnich 2013: 35) der Kulturen trägt dazu bei, dass die Interaktionspartner:innen an die Grenzen ihres Bekannten gelangen und sich dieser Differenz bewusst werden.

Für das schulische Lernen bedeutet das, dass die Schüler:innen mit ihren kulturell bedingt unterschiedlichen Werten und Normen im Unterricht und in der Lebenswelt Schule in Interaktion miteinander treten. Diese Chancen, die sich durch das Kennenlernen anderer Sprachen und Kulturen bieten, sollten für das schulische Lernen genutzt werden. In der aktuellen Diskussion zu Mehrsprachigkeit wird eine Person als mehrsprachig betrachtet, wenn sie mehr als eine Sprache in einem der vier Kompetenzbereiche Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben verwenden kann, wobei das Niveau keine Rolle spielt (vgl. Jung/Günther 2016: 60). Die Kultusministerkonferenz betont dazu, dass die „sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler“ (Ständige Konferenz der

Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2013: 3) gewürdigt und gefördert werden sollen.

In der empirischen Untersuchung werden die Methoden Expert:innen-Interview und Dokumentenanalyse genutzt. Durch die Kombination der beiden Methoden soll ein mehrperspektivisches, valides Ergebnis erzielt werden. Die subjektiven Sichtweisen von Lehrkräften an Berliner Grundschulen mit der besonderen pädagogischen Prägung Staatliche Europa-Schule Berlin werden im Hinblick auf Lernen im interkulturellen Kontext durch Expert:innen-Interviews aufgespürt. Die Ergebnisse werden anschließend mittels Kategorienbildung durch qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) dargestellt und mithilfe der zuvor erfolgten Dokumentenanalyse untereinander verglichen.

Theoretische und praktische Relevanz der Forschung

Die Schüler:innenschaft an den ausgewählten Grundschulen kann als sprachlich und kulturell heterogen kategorisiert werden, da durch die Klassenzusammensetzung an SESBs der Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache bei 50% liegt (vgl. Schulgesetz Berlin 2018: o. S.). In den Leitlinien der SESBs ist ein Zusammentreffen und Miteinander-Leben von Schüler:innen verschiedener Kulturen vorgesehen und erwünscht, denn „bikulturelle[...] Erziehung [leistet] einen wichtigen Beitrag gegen jede Form der Fremdenfeindlichkeit: In jeder Klasse wachsen Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationen mit unterschiedlichen Muttersprachen auf“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: o. S.). Die Schule als Institution sieht sich demnach damit konfrontiert, dass viele Schüler:innen mehrsprachig aufwachsen und mit unterschiedlichen Spracherfahrungen in ihren Sprachen am Unterricht teilnehmen. Für die Forschung wird an die Ergebnisse des FörMig -Programms zur durchgängigen Sprachbildung (vgl. FörMig-Kompetenzzentrum 2018: o. S.) und der MIKS I-Studie worden (vgl. Universität Hamburg 2018: o. S.) angeknüpft. Darauf aufbauend wird untersucht, welchen Stellenwert diese Ansätze für die Gestaltung von Schule im interkulturellen Kontext einnehmen.

Literatur

FörMig-Kompetenzzentrum (2018). Bildungssprache. Online verfügbar: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache.html> (03.02.2022).

Jung, Britta; Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik). Online verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294685.

Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2013): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Lerntraining (Uni-Wissen Kernkompetenzen).

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann (Lernen für Europa, 10).

Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. 12. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

OECD - Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016) PISA 2015. Ergebnisse im Fokus. Online verfügbar: https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf (26.04.2018).

Schulgesetz Berlin (2018). Grundschule. Online verfügbar: <http://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz/teil-iii-aufbau-der-schule/abschnitt-ii-primarstufe/sect-20-grundschule.php> (18.02.2022)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): Staatliche Europa-Schule Berlin. Online verfügbar: (18.02.2022)

Statistisches Bundesamt (2017): 33% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Online

verfügbar: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002.html (28.04.2018).

Statistisches Bundesamt (2018): Migrationshintergrund. Online verfügbar: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Glossar/Migrationshintergrund.html> (29.04.2018).

Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (2018): MIKS - Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. Online verfügbar: <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/miks.html> (10.12.2018)

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/.../1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.

A study of the use of remote post-lesson discussions with practising college lecturers during the COVID-19 pandemic

Colin Christie

(University of Aberdeen/Scotland)

This study looks at the conduct of observations of college lecturers undertaking the University of Aberdeen's TQFE (Teaching Qualification in Further Education) course, a General Teaching Council for Scotland (GTCS) qualification for which the successful observation of a class being taught is a requirement. These were switched from face-to-face to online due to the COVID-19 pandemic. A series of academic papers has explored this topic mainly in the US context, particularly in relation to rural areas, but there is very little relating to the UK and European context and more mainstream use of this mode of observation. We are particularly interested to see if there may be benefits in continuing with aspects of this practice, which was originally an emergency measure. The research looks not only at the observation itself but at the post-observation discussion. It is the latter on which I shall focus in order to explore if the quality of reflection and discussion may be enhanced due to the dynamics and context of the discussion, i.e. away from the busy workplace and at a mutually convenient time. This is an interpretative qualitative study which uses focus groups and individual questionnaires which will be analysed thematically. Themes will be combined in order to generate insights into practice which we hope will be useful for colleagues considering adopting similar approaches.

This research will shine a light on the advantages and drawbacks of remote discussion and point to ways forward to colleagues with similar issues, thinking about how to proceed, perhaps using a hybrid model.

Outline of literature:

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2018) *Research Method in Education* (8th Edition). Oxon: Routledge

Dyke M, Harding A & Liddon S (2008) How can online observation support the assessment and feedback, on classroom performance, to trainee teachers at a distance and in real time?, *Journal of Further and Higher Education*, 32:1, 37-46, DOI: 10.1080/03098770701781432

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D., Zhang, S. (2021). *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9*. Milton Keynes: The Open University.

SERA (Scottish Educational Research Association) 2005 *Ethical guidelines for educational research*.

Wahrnehmung und Bewältigung mehrfacher institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt durch junge Frauen in der Schule. Anreize für eine heterogenitätssensible Lehrer*innenbildung

Eva Dalhaus

(Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Deutschland)

Der aktuelle Diskurs liefert fundierte Hinweise auf Praktiken institutioneller Diskriminierung bzw. struktureller Gewalt (Gomolla & Radtke, 2009) gegenüber Schüler*innen mit ethnischer Zugehörigkeit (Feagin & Feagin, 1986; Verkuyten et. al., 2019). Obgleich es hierüber kaum empirische Befunde gibt, ist davon auszugehen, dass junge Frauen mit ethnischer Zugehörigkeit besonders betroffen sind, da sie aufgrund ihrer bildungsbezogenen, ethnischen und geschlechtlichen Merkmale Intersektionalität ausgesetzt sind (Leath et al., 2019). Unter Bezugnahme auf Habitus und Habitus transformation (Bourdieu, 1998) erforscht die vorzustellende Studie mittels narrativer Interviews mit Lehramtsstudentinnen deren Wahrnehmung und Bewältigung institutioneller Diskriminierung in der Schule. Die Daten werden mithilfe von Narrationsanalyse (Schütze, 1983) und Grounded Theory (Charmaz, 2014) ausgewertet. Sichtbar werden verknüpfte Praktiken bildungsbezogener, ethnischer und geschlechtsbezogener institutioneller Diskriminierung, die sich z.B. als Anwendung veränderter Bewertungsmaßstäbe und Annahmen von Minderwertigkeit äußern. Es zeigt sich, dass Lehramtsstudentinnen ihre Erfahrungen im positiven Sinne "pragmatisch" (individuelle Bewältigung) und "offensiv" (aktive Kritik und Überwindung) (vgl. Scherr & Breit, 2018) verarbeiten. Die Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit der Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für institutionelle Diskriminierung hin, wie sie mithilfe einer kasuistischen Lehrer*innenbildung (Schmidt & Wittek, 2019) möglich wird.

Literatur

Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2th. ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Feagin, J.R. & Feagin, C.B. (1986). *Discrimination American style – Institutional racism and sexism*. Malabar: Krieger Publishing Company.

Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Leath, S., Mathews, C., Harrison, A. & Chavous, T. (2019). Racial Identity, Racial Discrimination, and Classroom Engagement Outcomes among Black Girls in Predominantly Black and Predominantly White School Districts. In: *American Educational Research Journal*, 56 (4), 1318-1352.

Professional learning patterns of teachers working in Hungarian VET schools

Anikó Fehérvári & Eszter Bükki

(Eötvös Loránd University Budapest/Hungary)

Research of teachers' professional development has yielded rich and extensive results; however, we still know relatively little about the professional learning of teachers working in vocational education and training (VET), partly due to the fact that the provision of VET varies across countries much more than general education does. This is related in part to the varying regulations of VET systems that set different, but mostly lower qualification requirements for VET teachers; in some cases (for example, for those teaching vocational practice) a pedagogical qualification is not even required, but vocational work experience is (Grollman, 2008; Cedefop, 2016). Vocational teachers are typically second-career teachers who start teaching without or with very little teacher training; non-formal and informal learning at the workplace and teacher collaboration therefore play a decisive role in their

pedagogical-methodological development (Hoekstra et al., 2015, Hoekstra & Pederson, 2018). Furthermore, national VET systems with different curriculum content and structure provide different organisational structural conditions and opportunities for internal and external collaboration and “boundary-crossing” (Akkerman & Bakker, 2011) for the professional development of VET teachers (Bükki & Fehérvári, 2021). The primary objective of VET is to prepare students for work in the studied vocation, which, in the accelerated economic and technological changes of the 21st century, requires vocational teachers to continuously follow developments in the taught vocation. An important and, according to some studies, the most effective way to do this is to continue working in the taught vocation, or at least maintain relations with the “original” vocation (Broad, 2016; Köpsén, 2014). In our presentation we examine (1) How the professional development and learning of teachers in Hungarian VET and in general upper secondary education differ and how do the differences relate to individual factors and beliefs about teaching and learning? (2) To what extent can Hungarian VET teachers be considered a homogenous group in respect of their professional development and learning? Our quantitative study is based on a large-scale national survey of teachers, conducted in 2021. Our sample representative of training programme and region includes 2063 teachers, including 1004 working in VET schools. According to our preliminary results, VET teachers consider themselves less prepared in terms of pedagogical content knowledge and pedagogical competences, yet their professional learning activities focus more on maintaining industry currency. However, VET teachers cannot be considered a homogenous group; from several aspects teachers of general subjects show more similarities to teachers working in general upper secondary education. The study was prepared as part of project no. 128738, implemented with the support provided from the National Research, Development and Innovation Fund of Hungary, financed under the K_18 funding scheme.

References:

- Akkerman SF, Bakker A. Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*. 2011;81(2):132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Broad (2016) Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers’ professional development, *Journal of Vocational Education & Training*, 68:2, 143-160, <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1128962>
- Bükki E, Fehérvári A. (2021). How do teachers collaborate in Hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organisational factors. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00108-6>
- Cedefop. (2016). Briefing note - Professional development for VET teachers and trainers. pp. 2-3. ISSN 1831-2411 http://www.cedefop.europa.eu/files/9112_en.pdf
- Grollmann P. The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *Eur Educ Res J [Internet]*. 2008 [cited 2016 Dec 22];7(4):535. Available from: <http://eer.sagepub.com/lookup/doi/10.2304/eej.2008.7.4.535>
- Hoekstra, A., Kuntz, J., Chaudoir, S., Chahal, M., & Newton, P. (2015). Vocational Educators’ Professional Learning Activities and Workplace Affordances. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Annemarike_Hoekstra/publication/284041153_Vocational_Educators'_Professional_Learning_Activities_and_Workplace_Affordances/links/564baa2608aeab8ed5e77a20.pdf
- Hoekstra, A., & Pederson, K. S. (2018). Workplace Conditions affecting Instructor Professional Learning in Vocational and Professional Education. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New York City, 2018, 2(1), 1–5. <https://doi.org/10.15439/2019F121>
- Köpsén S. (2014): How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training* 2, 194–211.

Blended-Learning Design-Based-Research Unterrichtsdesign mit eTwinning zur Stärkung interkultureller, sprachlicher und digitaler Kompetenzen in der Grundschule

Diana Groß

(Karl-Franzens-Universität Graz/Österreich)

Digitale Medien sind im Unterricht nicht mehr wegzudenken. Daraus ergeben sich neue Potentiale für Begegnungsarbeit, interkulturelles und sprachliches Lernen. Im Sprachunterricht ist es wichtig, dass durch das Kennenlernen einer neuen Sprache auch die Neugier dafür geweckt und sie auch in soziokulturellen Kontexten verstanden wird (vgl. Luchtenberg, 1994). Als Bereicherung zu traditionellen Lernmethoden kann Elearning gesehen werden, da damit zum Beispiel Distanzen zwischen Lernenden überbrückt werden können (vgl. Schoop et al., 2006). Blended Learning wird bei Garrison & Vaughan (2008) als „thoughtful fusion of face-to-face and online-learning experiences“ bezeichnet. Die Pädagog*innenplattform eTwinning ermöglicht virtuelle Kooperation und Kommunikation über Grenzen hinweg. Dokumentationen dazu zeigen, dass digitale Begegnungen mit Europa den Unterricht attraktivieren und digitale, interkulturelle und sprachliche Kompetenzen von Schüler*innen gefördert werden (vgl. Gilleran, 2019). Insbesondere an der Grundschule fehlt es bisher an Konzepten, die diese Kompetenzen im interkulturellen Setting stärken (vgl. Akdemir, 2017). Im Rahmen dieser Präsentation soll ein interkulturelles Best-Practice-Projekt im blended-learning Design vorgestellt werden, das in diesem Schuljahr im Rahmen einer Vorstudie für meine Dissertation erprobt wird und folgende Forschungsfrage zum Ziel hat: Welche Designelemente muss ein Blended-Learning-Unterrichtsdesign aufweisen, um digitale, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen im Sachunterricht zu fördern? Das Konzept dazu sieht vor, dass Schüler*innen einer 4.Klasse Volksschule in einer Unverbindlichen Übung „Interkulturelles Französisch“ sowohl sprachliche und interkulturelle Inhalte erarbeiten, die mit digitalen Tools dokumentiert und in regelmäßigen Abständen in einer Videokonferenz mit einer französischen Schule für einen strukturierten virtuellen Austausch genutzt werden. ETwinning dient dabei als Dokumentationsplattform zur Vertiefung der Inhalte. Das elaborierte Unterrichtskonzept soll, dem Prinzip der Design-Based-Research folgend, im nächsten Schuljahr, begleitet durch eine Lehrer*innenfortbildung für Primarstufenlehrkräfte (n=20), erprobt und longitudinal mittels Schüler*innenfragebogen zur Messung motivationaler Aspekte wie digitaler, interkultureller und sprachlicher Kompetenzen sowie anhand von iterativen Reflexionsgesprächen in Form strukturierter Interviews qualitativ erforscht werden. Ziel dabei sind Aufschlüsse zum interkulturellen Lernen in der Primarstufe, welche eine Entwicklung zu einer europäischen Identität und das „Bildungsziel Europa“ zur Aufgabe haben (vgl. Luchtenberg, 1996).

Bibliografie:

- Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in Language Learning: The Perspectives of Successful Teachers. *Journal of Education Practice*, Vol.8 No.10 2017. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139836.pdf> (04.12.2021).
- Garrison, D.R. & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gilleran, A. (2019). eTwinning in einer Zeit des Wandels – Auswirkungen auf die Praxis, die Kompetenzen und Weiterbildungschancen von Lehrkräften laut Rückmeldung durch eTwinner/innen Zentrale eTwinning-Koordinierungsstelle – European Schoolnet, Brüssel.
- Luchtenberg, S. (1994). Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*: Bochum: Band 5 Heft 1/1994.1-25.

Luchtenberg, S. (1996). Erziehung zu Europa: ein neues Bildungsziel? In: Unsere Jugend: München: Heft 1/1996, 21-39.

Schoop, E., Bukvova, H. & Gilge, S. (2006). Blended Learning - the didactical framework for integrative qualification processes. Proceedings of Conference on Integrative Qualification in eGovernment, S.142-156.

Das Patenschaftsprogramm SALAM

*Alissa Guarino & Hildegard Wenzler-Cremer
(Pädagogische Hochschule Freiburg/Deutschland)*

Im Patenschaftsprogramm SALAM (Spielen – Austauschen – Lernen – Achtsam – Miteinander) begleiten Studierende ein Grundschulkind für mindestens neun Monate. Sie treffen sich einmal wöchentlich und gestalten gemeinsam die Freizeit. Der Name ist Programm. Studierende(r) und Kind bauen eine Beziehung auf. Sie erkunden gemeinsam die Umgebung und ihre jeweiligen Lebenswelten. Beide Seiten lernen voneinander. Seit 2007 gibt es dieses Programm an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seither sind mehr als 800 Patenschaften zustande gekommen. Seinen Ursprung hat das Programm in Schweden.

Es nehmen überwiegend Kinder mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung am Programm teil, aber auch Kinder, die aus anderen Gründen unterstützt werden sollen. Denn im Sinne der Inklusion richtet sich das Programm nicht ausschließlich an eine bestimmte Zielgruppe. Allerdings liegen alle beteiligten Grundschulen in Stadtteilen mit einem hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund und/oder mit Wohnheimen für Geflüchtete. Für Kinder und Jugendliche ist eine Patenschaft in der Regel gewinnbringend und eine hilfreiche Unterstützung. Die Wirksamkeit von Patenschaften wurde umfassend empirisch belegt (Kosse et al. 2018; Resnjanskij et al, 2021; Tierney et al., 2000). In diesem Beitrag wird die Seite der Mentor:innen in den Blick genommen und dabei die Frage diskutiert: Inwiefern kann die Teilnahme an einem Patenschaftsprogramm die Lehrer:innenbildung verbessern?

Die Pädagogik-Studierenden können in diesem Programm Kompetenzen erwerben und sich eine berufliche Identität erarbeiten. Die Begleitung der MentorInnen durch die Hochschule ermöglicht, dass informelle Lernchancen zur Professionalisierung (Leu, 2014) genutzt werden. Um diese Aussage empirisch zu belegen, werden Daten aus der Evaluation des Programms, die kontinuierlich erhoben werden, genutzt. Ergebnisse dazu wurden qualitativ (inhaltsanalytisch) ausgewertet mit Hilfe des maxqda- Programms (Wenzler-Cremer, 2016). Inzwischen wurden vor allem die offenen Fragen im Evaluationsfragebogen (2016-2021) weiter ausgewertet und werden nun vorgestellt. Dabei zeigt sich, dass der Aufbau einer pädagogischen Beziehung zum Kind im Rahmen der Patenschaft von großer Bedeutung ist. Diese kann dann eingesetzt werden, um in der Zusammenarbeit mit dem Kind informelle Lernchancen zu nutzen. Ein weiteres Ergebnis ist, dass die Studierenden erkennen, wie wichtig die Herkunft und der familiäre Hintergrund des Kindes sind. Zudem erfahren sie wie notwendig Reflexion, Supervision und Intervision sind, um ggf. Schwierigkeiten zu meistern. Des Weiteren wird das Design einer neuen quantitativen Erfassung der interkulturellen Kompetenz vorgestellt, bei dem die Studierenden, die am Patenschaftsprogramm teilnehmen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens zur Einschätzung der Veränderung ihrer interkulturellen Kompetenz befragt und diese dann mit einer Kontrollgruppe verglichen werden.

Literatur:

Kosse, Fabian; Deckers, Thomas; Pinger, Pia; Schildberg-Hörisch, Hannah; & Falk, Armin (2018). The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment. <https://www.cesifo.org/en/publikationen/2018/working-paper/formation-prosociality-causal-evidence-role-social-environment> Causal Evidence on the Role of Social Environment. In cesifo

Working Papers No. 7068 <https://www.cesifo.org/en/publikationen/2018/working-paper/formation-prosociality-causal-evidence-role-social-environment>.

Leu, Hans-Rudolf (2014). Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung.

http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Leu_web.pdf [12.11.2015].

Resnjanskij, Sven, Ruhose, Jens, Wiederhold, Simon & Wößmann, Ludger (2021). Mentoring verbessert die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen. In Ifo Schnelldienst 2/2021 <https://www.ifo.de/publikationen/2021/aufsatz-zeitschrift/mentoring-verbessert-die-arbeitsmarktchancen>.

Resnjanskij, Sven, Ruhose, Jens, Wiederhold, Simon & Wößmann, Ludger (2021). Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospect. In cesifo 8870, February.

Tierney, Joseph P./ Grossmann, Jean Baldwin (2000): “Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters” (Re-issue of 1995 Study),

siehe http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/111_publication.pdf.

Wenzler-Cremer, Hildegard (2020). Coping with diversity: Insights into the qualitative evaluation of a mentoring program. In: Hungarian Education Research Journal 10 (2020) 2, 252-262.

Wenzler-Cremer, Hildegard (2016). Studierende und Kinder lernen voneinander. Ein Patenschaftsprogramm an Freiburger Grundschulen. Erfahrungen – Reflexionen – Rahmenbedingungen. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Interkulturelle Didaktik/Bildung für Nachhaltige Entwicklung/ Erkundungsreisen in die europäische Kulturgeschichte. Ein hochschuldidaktisches Konzept

Alfred Holzbrecher

(Pädagogische Hochschule Freiburg/Deutschland)

Wie können Studierende für das Lehren und Lernen im globalisierten Klassenzimmer qualifiziert werden? Diese Frage könnte mit einem Katalog von notwendigen Studieninhalten beantwortet werden. Wenn wir allerdings Lehren von den Lernenden aus denken, wie wir es von den künftigen Lehrer*innen in der Schule erwarten, sollte die Hochschuldidaktik etwa durch Forschend Lehren lernen darauf auch vorbereiten. Am Anfang steht die Frage: Wie kann ich Studierende motivieren, das Studium und ihren Bildungsgang zu einer persönlichen wie auch professionsbezogenen Entwicklungsaufgabe zu machen? Meine Antwort wäre darauf: indem sie einen forschenden Blick entwickeln auf die Erfahrungen in der eigenen Bildungsbiografie, auf die Erarbeitung notwendigen Grundlagenwissens oder auf die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche sich Bildungsinhalte im Fach X oder Y aneignen oder wie sie mit der globalisierungsbedingten Unsicherheit und Unsicherheitserfahrungen umgehen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen interkulturelle Lerninhalte und Haltungen in allen Unterrichtsfächern notwendig. Interkulturelle Perspektiven können in bestehenden Bildungsplänen akzentuiert werden, es müssten aber auch die nationalstaatlich verengten Grenzen der Lerninhalte erkannt, europäisch reformuliert bzw. mit Blick auf die „Schule in der Weltgesellschaft“ (Lang-Wojtasik) global gedacht werden.

In diesem Beitrag wird versucht, am Beispiel der durchgeführten Seminare zu den Themenfeldern „Esskulturen“ (WS 20/21 und SS 21), „Ins Weite und in Kontakt. Reisen als interkulturelle Begegnung“ (WS 21/22) und „Bilder des Fremden und des Eigenen“ (SS 22) interkulturelle Didaktik zu reformulieren, indem durch kulturgeschichtliche wie auch ethnologische Perspektiven neue, interdisziplinäre Bezüge erkennbar werden, nicht zuletzt, indem interkulturelle Bildung im Kontext didaktischer Rahmenkonzepte wie der „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, des „Globalen Lernens“ oder einer „Global Citizen

Education“ interpretiert wird. Darüber hinaus soll skizziert werden, inwiefern das Seminarkonzept auch didaktisch wie auch methodisch zu einem „expansiven Lernen“ (Holzkamp) beiträgt, zu einer Neugierhaltung und einem „Forschenden Habitus“.

Arts Education in Teacher Training

Anikó Joó & Viktória Molnár-Tamus
(Debrecen Reformed Theological University/Hungary)

In pedagogy, we attach an important role to the personality-developing effect of art, so it is necessary to start arts education at an early age. The importance of arts education in primary school has been confirmed by a number of international and Hungarian studies in the past decades. The profession of teachers is a particular category which requires special knowledge and practical experience, and reflects the maturity and stability of the personality. All this is completed in a career socialisation process, the effectiveness of which is represented in the acquisition of behavioural modes, techniques, values, roles, norms and attitudes. Commitment to a profession is a process of maturation, preparation and learning which is called professional socialisation. In doing so, the personality is enriched in several dimensions, which mirrors the personality's maturity, conviction and dedication.

The efficient teacher-child relationship develops along the teacher's personality traits, behaviour and professional-methodological preparation. Motivation is a decisive factor of behaviour. Regarding the profession of teachers internal (intrinsic) and external (extrinsic) motivations appear beyond career choices, in relation to arts. Not all children have arts experience in the first few years of their lives within the families, which makes the role of primary school teachers in the field even more significant. It is essential to enhance the emotional world of children from different sociocultural background through arts. Therefore, the development of appropriate motivation and professional competencies is an important field of teacher training. Not only prospective employers, school principals, but also the society expects teachers to guide their students to various areas of culture and arts, during lessons and extracurricular activities. The aim of the research we conducted was to examine the personality and value-forming effects of arts education among students taking part in primary school teacher training at Debrecen Reformed Theological University. Data were collected with a self-developed self-completed online questionnaire in the first term of the 2020/2021 academic year. We wanted to find answers to the following questions. What motifs can be identified in career choice? How do they change? How do differences in the chosen field of education relate to attitudes towards arts? Our basic hypotheses were that (1) family and school influence plays a significant role in choosing a profession, (2) cultural consumption habits are not or hardly different from those of the age group, (3) in the process of career socialization profession-specific motifs come to the fore, and (4) emotional-social determinants are important in career motivation. In our presentation we would like to present the results, which show that intrinsic motifs dominate in career choices, cultural consumption habits meet our hypotheses and artistic activity also characterizes the sample.

References

- Bagdy, E. (1991). A hivatásra nevelés: mit tehetünk a pedagógusképzés megújítása érdekében? *Iskolakultúra*, 1(7-8), 93-97.
- Collins, A. (2016). Generalist pre-service teacher education, self-efficacy and arts education: An impossible expectation?. *International Journal of Education & the Arts*, 17(26).
- Everitt, J. G., & Tefft, T. (2019). Professional socialization as embedded elaborations: Experience, institutions, and professional culture throughout teacher careers. *Symbolic interaction*, 42(4), 564-587.

- Falus, I. (2003). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. 359-374.
- Joó, A. (2020). Saecula lectionis. Az olvasás örök? *Mediárium*, 14(1-3), 95-108.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2011). Arts education in Swedish teacher training: what's at stake?. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 18-31.
- Parsad, B. (2012). Arts education in public elementary and secondary schools. DIANE Publishing.
- Pinczésné Palásthy, I. (2019). Tanítóvá lenni. *Mediárium*, 13(2-3), 54-71.
- Sz. Fodor, A. & Kerekes, R. (2020). Művészeti tevékenység és önképzés – A művészetközvetítő pedagógus szakmai megújulásának lehetőségei. In: Váradi J. (Ed.): Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről. MMA-MMKI.
- Tamusné Molnár, V. (2017). Művészeti nevelés az Egyetem falai között és azon túl: A debreceni tudományegyetem bölcsészettudományi kara oktatóinak művészeti, művészetelméleti és művészetpártolói tevékenysége 1914–1949 (Doctoral dissertation, Debreceni Egyetem).
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake?: The impact of arts education. OECD Publishing.

Europeanism as Value System- From philosophical and pedagogical aspect

Sándor Karikó

(University of Szeged/Hungary)

Europeanism is the result of a two and half thousand-year historical process, and its actual motivating force, guiding principle which built up of concrete elements, such as, the Antique Greek democracy, Roman rules and laws, Judeo- Christian tradition, civic engagement, enterprise willingness and capability, last but not least humanism, national self-determination, the virtues of the dignity and respect of the individual. I would like to claim the Europeanism has aspects which are not related to the spheres of politics and economy but the society of morals and pedagogy (teaching, education). In that manner we must analyse philosophical, ethical and pedagogical correlations. The Europeanism is – in my opinion – the greatest invention that the individual's social role has become more important. The most philosophical writer of the 20th century, Robert Musil wrote: the individual is nothing else but one's own primary performance. "God has become Deus absconditus – claims Milan Kundera – humans have become all's stone. In this matter, Europeanism signifies that the individual becomes what one makes oneself become. I think the great challenge of pedagogy (from theoretical and practical aspect aspect): how can the ability and competence of independent thinking be realised during educational work? How does the schooling system facilitate the development of the autonomy of pupils, students and teachers? This is the most beautiful and charming quest of education.

The list of references

- Almási, Miklós 2019: Ami bennünk van. Lélek a digitális kor viharában [What is Inside Us. The Soul in the Storm of the Digital Age]. Fekete Sas Kiadó, Budapest
- Barthélemy, Dominique 1999: Analysis of the concept of European Dimension. *European Education*, Vol. 31. No 1. Spring 65
- Debeljak, Aleš 2006: Európa – európaiak nélkül. [Europe without Europeans] Napkút Kiadó, Budapest
- Gyurgyák, János 2018: Európa alkonya? [The Decline of Europe?] Osiris Kiadó, Budapest
- Heller, Ágnes 1999: Európa, Európa.[Europe, Europe] In: Európai integráció – Európai filozófia. [European Integration – European Philosophy] (ed. Csejtei Dezső, Laczkó Sándor) Pro Philosophia Szegedinsi Alapítvány, Szeged, 27
- Jaspers, Karl 1982. Was ist Erziehung? Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- Konrád, György 2004: Europas Identität und die Dominanz Amerikas. [European Identity and American Dominance] *Osteuropa*, 54 Jahrgang, Heft 5–6

.Kovács Krisztina (2020). Inclusion of Intellectually Disabled Children in Early Childhood Education in Hungary in the Light of the Law. IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present). 2020, Heft 2.

Kundera, Milan 1992: A regény művészete. [The Art of the Novel] Európa Könyvkiadó, Budapest

Márai, Sándor 1999: Európa elrablása. [Kidnapping Europe] Akadémiai–Helikon, Budapest

Musil, Robert 2000: Esszék[Essays]. Bratislava, Kalligram Könyvkiadó

Pagden, Anthony (ed.) 2002: The idea of Europe. Introduction. Cambridge University Press.

Pagden, Anthony (ed.) 2002: The idea of Europe. Introduction. Cambridge University Press.

Radó, Péter 2017: Az iskola jövője [The Future of the School]. Noran Libro, Budapest

Spengler, Oswald 1994: A Nyugat alkonya.[The Decline of the West] Európa Könyvkiadó, Budapest I.k.

Spranger, E 1920 Gedanken über die Lehrerbildung. Konzept für die Volksschullehrerbildung [Thoughts on Teacher Training, Concept of Elementary School Teacher Training

Szüdi, János 2019: Csináljunk rossz iskolát! [Let's Make a Bad School] Wesley János Kiadó, Budapest

Toynbee, A. J. 1987: A Study of History. Oxford University 1934–1961. Oxford University Press.

Preparation for inclusive education in Hungarian teacher training college

Idikó Koós

(Eötvös Loránd University, Szombathely/Hungary)

My topic is the role of inclusive education in social inclusion in Hungary. I approach the issue of inclusive schools from the perspective of higher education. The pedagogical approach and methodological culture of future teachers can bring about a positive change in the inclusive approach to Hungarian education in primary schools. In my opinion, teacher training can be the maximum catalyst for this positive process (Campbell – Gilmore – Cuskelly 2003; Forray 2017; Tóth 2014; Varga 2015; Waxman – Gray – Padron 2003).

Therefore, I am investigating how much Roma studies (esp. from the Roma-minority), intercultural approaches, alternative pedagogical methods, and inclusivity topics are studied by students in their university studies. I present the changes in the content of Hungarian teacher training education between 2016 and 2022 for a change in the international approach accepted in society and education (Brüggemann 2012; Csapó 2008; Forray – Óhidy 2019; Kourkoutas – Tóth – Vitalaki 2015). I analyse the courses of Hungarian higher education providing teacher training. I analyse the Hungarian public data and the curricula of the teaching courses of the Hungarian universities. I compare my data with the theses of the 2020 National Curriculum, the output requirements for the teaching profession (EMMI Decree 2013-2021; ITM Decree 2021; NAT 2020).

Main questions: are inclusive education topics taught in compulsory courses or only in optional courses? How many credits are there for inclusion courses? Based on the analysis of subject descriptions at Hungarian universities, what are the important inclusive topics in the courses for primary school teacher trainees students?

Conclusion: The Hungarian teacher education curriculum needs to be modernized immediately. In this way, the graduating teaching students to manage the school and social successes of disadvantaged children.

References

Brüggemann, C. (2012). Roma education in comparative perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey. Bratislava, Slovakia, UNDP.

Campbell, J. – Gilmore, L. – Cuskelly, M. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.

Csapó B. 2008. The underlying scientific basis of teaching and learning. (A tanulás és tanítás tudományos megalapozása). Fazekas K. – Küllő J. – Varga J. (Eds.) Green paper for the renewal of Hungarian compulsory education, (Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért) Ecostat, Budapest, 223-224.

EMMI Decree 8/2013 (I. 30.)

Forray R. K. (2017). Resilience and disadvantage in education – A sociological view. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 112–120.

Forray R. K. – Óhidy, A. (2019). The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles and society. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1). Education of female Roma and Gypsy in Europe. 1-9.

ITM Decree 64/2021 (XII. 29.), 12708-12753.

Kourkoutas, E. – Toth, N. A. – Vitalaki, N. (2015). Limits and perspectives for the promotion of the inclusive culture and paradigm within school context: Theoretical considerations and empirical findings from Greece and Hungary. *Electronic Journal for Inclusive Education* 3 (3), 5

National Curriculum (NAT) (2020). *Magyar Közlöny* 17/2020, 290-447.

Toth, N. A. (2014). Theory and practice of inclusive education in Hungary. *Electronic Journal for Inclusive Education* 3 (2), 3

Varga A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata (The theory and praxis of inclusion)*. Pécs, Hungary, Pécsi Tudományegyetem

Waxman, H. C. – Gray, J. P. – Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Berkeley, CA: Center for Research on Education at UC Berkeley.

Changes in the Hungarian teacher education 2011-2021

Tamás Kozma & Katalin R. Forray

(University of Debrecen & University of Pécs/Hungary)

Two critical changes took place in Hungarian teacher education during the 2000s (Rébay, M & Kozma, T 2010). One of the changes came from the Bologna process (Kozma 2009; Kozma & Rébay 2008; . As a result, all (most) prospective teachers completed undergraduate studies in their disciplinary field and masters' studies in pedagogy (consecutive model, (Fehérvári, A ed 2018),). However, this consecutive training path did not have a tradition in Hungary. (Kerti, A.M. 2021). After the 2010 election, the new government gradually returned to the concurrent ('unified' 'undivided') teacher education model. Student teachers study their disciplines and pedagogy from the beginning of their studies. A two-semester school internship completes the teaching studies, partly in university practice institutions and partly in institutions in the vicinity. (Magyarország: A pedagógusok alapképzése, 2022) Teacher candidates from national minorities can do an internship in their languages in the minority schools. Candidates for Roma / Gypsy communities teachers can also complete a master's degree in Romani studies. Romani studies involve various Romani languages and social studies of those communities. Forray, R K & Óhidy, A 2019). The lesson to learn from this national case study is the following. Policy borrowing is an important contribution of comparative educational research. to educational policy decisions. However, policies cannot borrow without analysing socio-political environments and cultures. Kozma, T, Rébay, M, Óhidy, A, & Szolár, É eds 2014).

References

Fehérvári, A ed (2018), Teacher education and professional development. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* 8, 3 (thematic issue). <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/127> (27.04.2022)

Forray, R K & Óhidy, A (2019), The situation of Romani women in Europe. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* 9, 1: 1-8 <https://akjournals.com/view/journals/063/9/1/063.9.issue-1.xml> (27.04.2022)

Kerti, A.M. (2021), Mi a baj a tanárképzéssel? [What's the trouble with teacher training?] MÉRCE, 2021. november 8. <https://merce.hu/2021/11/08/mi-a-baj-a-tanarkepzesel/> (27.04.2021)

Kozma, T (2009), Tanárképzés a Bologna-folyamatban. [Teacher training in the Bologna-process] *Educatio* 18 (2009), 3: 273-78

Kozma, T & Rébay, M eds (2008) The Bologna-process in the new EU countries. *European Education* 27, 3 (thematic issue)

Kozma, T, Rébay, M, Óhidy, A, & Szolár, É eds (2014) The Bologna Process in Central and Eastern Europe. Wiesbaden (Germany): Springer Publishers

Magyarország: A pedagógusok alapképzése. [Teacher training at bachelor's level in Hungary] (2022) Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34_hu (27.04.2022)

Rébay, M & Kozma, T (2010) Ungarn [Hungary]. In: Döbert H et al eds (2010), Die Bildungssysteme Europas [The Educational Systems of Europe]. Hohengehren (Germany): Schneider Verlag pp. 811-22

Deutsche Rezeptionisteneinflüsse auf die Etablierung der ungarischen Hilfsschulen im Spiegel der ungarischen pädagogischen Fachzeitschriften (1898-1920)

Krisztina Kovács

(Universität Szeged/Ungarn)

Die Forschung fokussiert sich auf den ungarischen institutionellen Prozess des Unterrichts von Kindern mit leicht geistigen Behinderungen durch eine Analyse der deutschen Rezeptionisteneinflüsse. Es wird der Entwicklungsprozess der ungarischen Hilfsschulen von ihren Anfängen bis 1920 untersucht, bis zur Einführung der Schulpflicht des geistig behinderten Schülers nach dem Volksbildungsgesetz 1921.

Meine geschichtliche-komparatistische Forschung ist in erster Linie ein qualitativer Ansatz. Basierend auf dem klassischen Verfahren der traditionellen hermeneutischen Methode. Die analytische Forschung erfasste die folgenden Schritte: Aufstöbern der Primärquellen, Quellenkritik, Interpretierung der Quelle. Bei der Aspekte der Analyse fundierte ich auf die klassische, systematische und komparatistische Gesichtspunkte. Forschungsstrategie und der methodische Forschungshintergrund meiner Arbeit zeichnen sich dadurch aus, dass ich zeitgenössische Grundkonzepte und Phänomene auf der Grundlage der Analyse von Primärquellen beschrieben, interpretiert und verglichen habe. Die ersten Schritte der analytischen Forschung umfassten die Suche, die Kritik und die Interpretation von Quellen. Nachdem die primäre Analyse der Quellen in mehreren Runden durchgeführt worden war, wurden adäquate und tiefere Korrelationen untersucht.

Meine verwendeten Hauptprimärquellen waren die zwischen 1868-1920 erscheinenden Zeitschriften „Ungarische Pädagogik“ und „Blatt der Volksschullehrer“. Meine Wahl fiel auf diese zwei Periodika, weil die bedeutenden erziehungswissenschaftlichen Diskurse jener Zeit in diesen Fachzeitschriften veröffentlicht wurden. Die Verfasser der Artikel schrieben regelmäßig Berichte über die ausländischen Hilfsschulen. Sie geben die deutschen Schulmodelle bekannt und stellen statistische Daten über die Anzahl der leicht geistig behinderten Kinder und der Hilfsschulen dar.

Zusammenfassend kann es behauptet werden, dass die Frage der Erziehung und Bildung der leicht geistig behinderten Kinder ein wiederkehrendes Thema in den analysierten Zeitschriften war. Die Periodika zeigen den Prozess des deutschen und internationalen Ausbaus der Hilfsschulen. Es war akzeptiert worden, dass die entsprechende Bildung zur gesellschaftlichen Integration dieser Schülergruppe beiträgt. So sind Schulreformen in Ungarn nötig geworden. Die Lösung des Problems haben die Fachleute in der getrennten Schulung gesehen. So wurden Hilfsschulen nach dem deutschen Vorbild etabliert. Es kann umrissen werden, dass diese Schulreformen im Rahmen der immer positiver werdenden gesellschaftlichen Einstellung verwirklicht wurde.

Social equality in Norwegian education

André Lamin Kvaale-Conateh

(Western Norway University of Applied Sciences/Norway)

A new policy reform is being introduced in Norwegian primary and secondary education. The newly revised version of the former Curriculum for the Knowledge promotion of 2006 includes new course curriculums in all subjects and a new overarching Core Curriculum – Values and Principles for Primary and Secondary Education, which will be introduced between 2020 and 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2021). The white paper which describes the intentions with and the background for the revised curriculum, Curriculum for the Knowledge promotion of 2020, presents an ambition for social equality. The ambition claims that the government aims to make schools capable of developing children's abilities, independent of their background and home relations. Furthermore, it claims that education is the key to develop a knowledge society, and that this is the most important thing for social equality (Meld. St. 28 (2015-2016), p. 5). The ambition is presented at a time when the Norwegian society is experiencing increasing social inequalities, and where previous research has claimed that the school system reproduces social inequality. The aim of this paper is to address the ambition by applying Carol Bacchi's (2009) What's the problem represented to be approach. The framework is partly derived from post-structuralism, where policy rather than reacting to problems, creates them. The approach suggests six problem-oriented questions for an analysis of policy, which have been adapted to this study as three key questions: (1) Which problem is social equality supposed to be a solution for? (2) Which presuppositions and assumptions are (not) apart of the concept of social equality and the problem representations that comes with it? (3) Which effects and consequences does the understanding of social equality, and the accompanying concepts create? The approach facilitates a thorough investigation of the ambition and seeks to conceptualize its background. The paper will therefore examine which discourses are situated in the ambition and its concept of social equality, by exploring relevant white papers in relation to the reform. The problem representations and discourses exposed by the analysis will then be discussed by applying critical resources such as Bourdieu's (1986) conflict theory and other relevant perspectives which address social (in)equality in education. The preliminary analysis argues that the ambition can be viewed as a case of symbolic violence (Bourdieu, 1989), if it serves to legitimize processes of social reproduction and inequality. The study's findings hope to contribute to both reflection and awareness among the actors and stakeholders in the field of education.

Reference literature

- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 280 – 291). Westport: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *American Sociological Association*, 7(1), 14 – 25. <http://dx.doi.org/10.2307/202060>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 29. October). *Curricula in English*. <https://www.udir.no/in-english/curricula-in-english/>

The rhetoric of a reform: A study into problems behind the five-year master's degrees for Norwegian teachers

Eigil Hole Lønning

(Western Norway University of Applied Sciences/Norway)

The Norwegian education system has become a part of a Global reform movement (GERM), identified by nations' urge to transform their education systems due to a perception of these systems as failing (Ellis et al., 2019, s. 101-102). Whereas Norwegian teacher education traditionally has been based in a bildung oriented seminar tradition (Thuen, 2015), it has been academicized in recent decades and shifted towards a more research-based paradigm. This is exemplified by the demand by law that the education shall be research-based (Afdal & Spernes, 2018, s. 216), and the 2017 reform that introduced five-year master's degrees for all Norwegian teachers (Lærerløftet, 2014). This paper is part of a larger PhD project which aims to combine a rhetorical analysis of the five-year master's degree reform (Foss, 2017) with enactment perspectives on the processes of translating the reform into practice (Ball et al., 2012). This part of the study concerns itself with the first part of this project – the rhetorical analysis.

Sonja Foss (2017) states that central to rhetorical criticism is 1. Identifying the research question, 2. Selecting the artefact(s) (texts) to be analyzed, and 3. Selecting a unit for study in the analysis. The research question is what is the shaping rhetoric behind the five-year master's reform? and the texts to be studied are the policy documents that defines the reform. The rhetorical unit is critical in answering the question, and may bring it's own methodologies and theories in how to study it (Foss, 2017, s. 10). The unit to be studied in this paper is problems (Bacchi, 2009; Gustafsson, 2017). Policy needs to create a common understanding of the underlying problems and situations in order to be successful. By studying how policy constructs problems and presents solutions, one can better understand political activity. The paper utilizes concepts from Carol Bacchi (2009), who presents a framework for analyzing problems. This is combined with both classical and more recent rhetorical theory concerning kairos (Trippstad, 2009, s. 24; Waterfield, 2008) and the rhetorical situation (Vatz, 1973) to gain an epistemological perspective on how to understand problems. Furthermore, a focal point for the study is to see what kind of policy technologies are introduced with this rhetoric (Ball, 2003). Preliminary results suggest problem construct regarding teachers' competence, the attractiveness and status of the profession, and the need for an evidence based pedagogical practice – to name a few. Critical policy studies such as this is important in understanding political change, especially when combined with comparative analysis on how the policy is translated into practice. Studies into this specific reform are few, largely due to the reform being so recent. This study\ thus has the potential for novelty. The paper's relevance to this conference lies in its focus on current developments in Norwegian teacher education.

References

- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74(1), 215-228.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

- Ellis, V., Steadman, S., & Trippestad, T. A. (2019). Teacher education and the GERM: Policy entrepreneurship, disruptive innovation and the rhetorics of reform. *Educational Review*, 71(1), 101-121.
- Foss, S. K. (2017). *Rhetorical criticism: Exploration and practice*. Waveland Press.
- Gustafsson, L. (2017). *Problemformuleringsprivilegiet: samhällsfilosofiska studier*. Albert Bonniers Förlag.
- Lærerløftet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Lønning, E. H. (2020). Kva er problemet? Ein retorisk studie av problemkonstruksjonar bak forskingsbasert lærarutdanning som svar Høgskulen på Vestlandet].
- Thuen, H. (2015). Framtidens lærerutdanning–med historien til hjelp. *Bedre skole*, 4, 79-83.
- Trippestad, T. A. (2009). Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk
- Vatz, R. E. (1973). The myth of the rhetorical situation. *Philosophy & rhetoric*, 154-161.
- Waterfield, R. (2008). *Gorgias*. Oxford University Press.

Teacher Training Models – an international overview

Julianna Mrazik
(University of Pécs/Hungary)

The conference lecture intends to present teacher training practices in five countries, and study them by comparative analysis, on the base of their similarities, possible identities, and to formulate some conclusions according to the analyses. The goal is to conceive proposals for the ongoing, domestic (Hungarian) teacher education practice, that can be put into practice almost immediately, and present adaptable elements that can lead to an effective and efficient teacher preparation. The continuation of the research will be an overview of the Hungarian pedagogical alternatives and the good practices of in-service teacher training. Number of existing Good Practices (GP) in teacher education at international stage has already increased recently, so it is useful to make them visible for the domestic teacher training practice with the intention of providing individual elements for possible implementation, adaptation as well as for adoption, or even for introduction of a complete well-functioning model in national frames. In the conference lecture, the following teacher training models are going to be analyzed with the aim of a deeper understanding of them:

- The Japanese model of teacher education (Gordon-Györi, 2002)
- The Australian Model of Teacher Education / National Exceptional Teachers for Disadvantaged
- Schools - the NETDS model (Lampert et al, 2017)
- The US model of teacher education - the “RATE” model
- The “JULIET” model at the University of Jyväskylä, Finland
- The Russian “permanent” teacher training model (Mrázik, 2016)

Methods of the research was scientific literature review, source analysis and text comparison. Result of the research can be a comprehensive picture of models of effective teacher education along a comparative study presented through the examples of some countries.

References

- Enikő Bús (2015): Teacher training in Finland. *School Culture*, Grade 25, 2015/11. number DOI: 10.17543 / ISKKULT.2015.11.17
- János Gordon Györi (2002): The Japanese model of teacher education and in-service teacher training. *Hungarian Pedagogy* 102. Number 4. 491– 515.

Lampert, Jo, Burnett, Bruce (2017) AJTE: Forward to Special Issue: Teacher Education for High Poverty Schools. DOI 10.14221 / ajte.2017v42n4.1

Julianna Mrázik (2016): New contents of Russian teacher training. ARC. Autonomy and Responsibility Conference

Performance Evaluation System of Teacher Educators for Quality Assurance: A comparative study in Hungary and Scotland

Aye Myint Lay

(Eötvös Loránd University Budapest/Hungary)

Studies have shown that performance evaluation is one of the ways by which organizations can ensure quality to their stakeholders (Cieri & Kramar, 2005; Sandt, Schaeffer, & Weber, 2001) and is being practised in many organizations to achieve organizational goals. However, there is a huge gap in conceptual and empirical studies on performance evaluation of teacher educators. This paper describes a comparative study of performance evaluation systems of teacher educators in two Universities of Eötvös Loránd University (ELTE) in Hungary and University of Glasgow in Scotland. The aims of this study are to explore the similarities and the differences in the use of performance evaluation systems in the School of Education in the two universities. The following research questions summarize the focus of this study: (1) What are the existing performance evaluation systems of teacher educators in the School of Education in two Universities of Eötvös Loránd University (ELTE) in Hungary and University of Glasgow in Scotland? (2) What are the current performance evaluation practices of teacher educators in the two Universities? Emphasis was laid on four key elements developed by Arreola (1995) in the evaluation systems, namely the objectives of performance evaluation system, procedure, criteria, and use of results. This study takes the form of interpretative research and qualitative content analysis is done in order to address the similarities and the differences among the performance evaluation practices in the two universities. Valid and reliable secondary data sources including university policies and guidelines are chosen for analysis. The objectives of performance evaluation are quite similar in both cases in that their focus is to identify and maximize the support provided to faculty members for improving performance. There is the ELTE Strategic Database and the MTMT (Hungarian Scientific Bibliography Database) that are used for monitoring their performance whilst the PIP (performance improvement plan) is used at University of Glasgow to guide and record performance. According to the researcher's best knowledge, ELTE needs to develop a comprehensive evaluation model and the compensation system for a high-performance culture. Future research should include more universities, both public and private and consider moderating variables such as university culture, organization climate. This study contributes rich and fruitful findings to the area of human resource management.

References

Arreola, R. A. (1995). Developing a comprehensive faculty evaluation system. Bolton, MA, Anker Publishing.

De Cieri, H. L., & Kramar, R. (2005). Human Resource Management in Australia: Strategy, People, Performance. (2nd ed.) McGraw-Hill Education.

Sandt, J., Schäffer, U., & Weber, J. (2001). Balanced performance measurement systems and manager satisfaction: empirical evidence from a German study (p. 170). Vallendar: WHU, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Controlling und Telekommunikation.

Tradition und Erneuerung in der Ausbildung der Berufsschullehrer in Ungarn und in Sopron

Gábor Patyi & Tímea Kollarics
(Universität Sopron/Ungarn)

In Ungarn durchläuft heute die Lehrerausbildung, einschließlich der professionellen Lehrerausbildung, einen bedeutenden Wandel. Nach mehrjährigen fachlichen Diskussionen wurde am Ende des letzten Jahres der gesetzliche Rahmen der Lehrerbildung erneuert. Heutzutage werden die Lehrpläne der Lehrerausbildung an den ungarischen Universitäten erneuert.

In unserer Präsentation werden die grundlegenden rechtlichen, organisatorischen und inhaltlichen Merkmale der beruflichen Lehrerausbildung in Ungarn beschrieben. Unsere Institution, Universität Sopron ist eine kleine ländliche Universität mit vier Fakultäten. Aufgrund der Art der Fakultäten (forstwirtschaftlich-agrarisch, technisch, wirtschaftlich, pädagogisch) ist sie ideales Gebiet für eine berufliche Lehrerausbildung. Das Ziel unseres Vortrags ist, die Vergangenheit, die Gegenwart und die zukünftigen, teils gezwungene Innovationen der Lehrerausbildung an der Universität Sopron vorzustellen. Im Rahmen unseres Vortrags stellen wir kurz die Hauptetappen der fast 30-jährigen Geschichte der Lehrerausbildung in Sopron vor. Unser Hauptthema ist es zu untersuchen, wie nationale Rahmenbedingungen an unserer Universität umgesetzt werden. Neben der theoretischen Ausbildung (Lehrpläne, Fächer) beschreiben wir auch die Art der praktischen Vorbereitung. Die praktische Ausbildung hielten wir von Anfang an ein sehr wichtiger Bestandteil der Ausbildung. Parallel zur theoretischen Ausbildung gibt es auch Übungen sowie entsprechende Einzelübungen, die die Ausbildung abschließen. Es gibt auch Praktiken, die parallel zum theoretischen Training durchgeführt werden, sowie zusammenhängende individuelle Praktiken, die das Training abschließen. Neue Reformen werden ab dem nächsten akademischen Jahr eingeführt. Unsere Präsentation wird mit der Vorstellung der geplanten Reformmaßnahmen abgeschlossen.

Das Kennenlernen der Lehrerausbildung in Ungarn und der Ausbildung der Berufsschullehrer in Sopron kann für Fachleute in anderen Ländern nützlich sein, um ihre eigenen Probleme zu lösen.

Literaturliste

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

Katona, Gy. (Hrsg.) (2015). A szakmai tanárképzés múltja és jelene. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.

Perspektivenverschränkung als (hochschul)didaktisches Prinzip

Sabine Pemsel-Maier
(Pädagogische Hochschule Freiburg/Deutschland)

Die PISA-Studien mit ihrer Aufmerksamkeit für die unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung haben neu darauf aufmerksam gemacht, dass Wirklichkeit immer nur perspektivisch wahrgenommen und gedeutet werden kann. Aus diesem Grund sind Perspektivenwechsel und -verschränkung eine grundlegende Herausforderung für die Lehrerbildung und als didaktisches Prinzip sowohl in der Schule als auch in der Hochschule einsetzbar. Als erste hat die Geschichtsdidaktik das Prinzip der Multiperspektivität für sich fruchtbar gemacht. Eine besondere Rolle spielt es auch in der Religionsdidaktik, wenn unterschiedliche konfessionelle, (inter)religiöse oder weltanschauliche Perspektiven (im Dialog mit dem Fach Ethik) miteinander ins Gespräch kommen, hier häufig kombiniert mit

Elementen des Begegnungslernens. Perspektivenverschränkung ist jedoch nicht auf religiöse Bildung begrenzt, sondern ein mögliches Prinzip für alle Fächer, in denen ein Gegenstand durch unterschiedliche Zugangsweisen erfasst werden soll. So lassen sich Naturphänomene sowohl künstlerisch deuten als auch biologisch-geographisch erklären, Gefühle sowohl literarisch verarbeiten als auch durch chemische Formeln erhellen. Die Didaktik der Perspektivenverschränkung leistet damit einen Beitrag zu pluralitätsfähigem und differenzsensiblen Lernen in einer von Heterogenität geprägten Welt.

Der Beitrag klärt theoretisch die Bedeutung von Perspektivenwechsel und -verschränkung und stellt die Ergebnisse neuerer empirisch-qualitativer Forschungsarbeiten zu diesem Thema vor (darunter auch eine eigene Pilotstudie aus dem Jahr 2011). Er reflektiert, was Perspektivenwechsel und -verschränkung leisten können, wo ihre Grenzen liegen und was als Gelingensbedingungen zu beachten ist. Intendiert ist ein Erfahrungsaustausch mit Teilnehmenden anderer Fächer.

Literatur in Auswahl:

Gennerich C./Käbisch D./Woppowa, J., Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität, Stuttgart 2021.

Käbisch, D./Woppowa, J., Perspektiven verschränken und Lernaufgaben konstruieren, in: Religion unterrichten 1 (2020), 10–18, <https://doi.org/10.13109/reun.2020.1.issue-1>.

Kenngott, E.-M., Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik, Wiesbaden 2012.

Pemsel-Maier S./Weinhardt J./Weinhardt, M.: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011.

Salewski, Melanie, Multiperspektivität, in: Mayer et al. (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach 2009.

Stimm, Maria, Perspektivenverschränkung zur Ausdifferenzierung der Lernkultur, in: Science Slam: Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive, Bielefeld 2019, 231-254.

Woppowa, J. (Hg.), Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell kooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015.

Dörfer durch soziale Inklusion - Soziologisches Denken bewegt sich an der Grenze zwischen Praxis und der klassischen Geschichte der Ungleichheit

Tibor Szarvák

(Universität Debrecen/Ungarn & Generaldirektion für soziale Chancen)

Der Vortrag stellt einen Band vor, dessen Hauptthema die peripheren Siedlungen des Karpatenbeckens und die gefährdete (hauptsächlich Roma) Gesellschaft und Gemeinschaften sind. Sein Hauptthema ist die Methodik zur Verringerung territorialer sozialer Ungleichheiten. Die grundlegende Frage ist, wie die Region beginnen kann, aufzuholen. Was sind die politischen Besonderheiten, welche kommunale Aufnahmebereitschaft ist für all das nötig? Und vor allem, was sind die Ergebnisse, die die Soziologie der Schaffung sozialer Möglichkeiten und der sozialen Inklusion messen und anzeigen kann. Forschungsfragen: Hat die Welt im Allgemeinen die Nachholunterstützung in den Kommunen vorangetrieben?

Wir können in der Sprache der Sozialforscher festhalten: Welche Wirkungen waren geplant – warum haben sich die Bürgermeister und die professionellen Umsetzer (Sozialarbeiter, Lehrer, Pflegekräfte) beworben? Und wir können auch ein soziologisches Thema hinzufügen: Soziale, wirtschaftliche und siedlungspolitische Veränderungen in Kommunen mit weniger als 2.000 segregierten Einwohnern

Die obigen Fragen stellen eine Analyse der folgenden Forschungskategorien im ländlichen Ungarn dar: Das sind Gegensatzpaare aus einer Welt sozialer und territorialer Ungleichheiten. Wie sind sie aus Sicht der Integrationsarbeit zu interpretieren?

1. ererbtes Schicksal versus chancenschaffende Absichten,
 2. nachhaltige Mobilität versus zyklische Mobilität
 3. Modernisierungsentwicklung versus Inselentwicklung
 4. Entwicklung basierend auf externen Ressourcen versus Entwicklung, die durch die Stärkung interner Ressourcen gestartet wird
 5. spezielles Studienfach (z. B. Pädagogik, Sozialarbeit etc.) versus komplexes Nachholfeld
- Sekundäre Analyse statistischer Daten, Analyse von Dorfinterviews (Interviews wurden in 95 Siedlungen durchgeführt, in denen ein komplexes Programm durchgeführt wurde. Das Ziel des komplexen Programms ist der Bau von Mietwohnungen und Gemeinschaftsräumen) Das Novum der Forschungsergebnisse: ein neues Licht auf die klassischen Fragen der ländlichen Entwicklung und der Dorfsoziologie.

Positive Education Modell-based examination Hungarian educational content regulations

Anita Szerencsés Attiláné Ladnai
(University of Pécs/Hungary)

Educational sociology plays a decisive role in the decision-making work of pedagogy. It conveys research results and findings for educational processes and for the education system. The results of educational sociology help in decision making (Kozma, 1984). This thesis has an inter- and multidisciplinary context with a holistic approach. In the thesis, I examine one of the links between pedagogy and psychology (positive psychology in education) called Positive Education ('PE' hereafter). The theoretical background draws from pedagogy related co-sciences. In my work, I use the perspective of comparative educational science (Kozma, 2006). The thesis primarily looking for answers whether the elements of Positive Education (PE, created on the basis of Martin Seligman (2004, 2018) PERMA model - cf. Norrish 2015) can be found in the curriculum regulation (framework curriculum, pedagogical program, local curriculum) of certain types of schools. The amount of school knowledge is doubling in every 5 years. Sooner or later it becomes essential to convert the perspective and research results of positive psychology into the world of pedagogy to efficiently process this amount of knowledge (cf. Héjj, 2013). One of the objectives of my research is to show that there are institutions in the current Hungarian education system, not just with an alternative framework curriculum, which, implicitly or less explicitly, operate along the elements and indicators of the PE model.

In the research, exploratory analysis was carried out in five institutions, per unit of analysis (21 in total). The word document containing the content units of the codes extracted from MAXQDA for analysis is 266 pages, containing 5648 encoded units in total for the 26 PE indicators and 6 PE elements. On this basis, I found that the PE indicator list I created, which indirectly indicates the occurrence of PE elements, is suitable to make the prevalence of Positive Education (based on Seligman's model) visible (measurable) in curriculum regulators. Based on the research, all PE elements appear in all five institutions: positive relationships, positive performance, positive engagement, positive health, positive emotions, positive purposes. About PE indicators, it can be concluded that mindfulness, gratitude, forgiveness and flow are the least found in the test units.

References

- Héjj, A. (2013). Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság. In: And, H. Molnár-Kovács, Zs. (Eds.) *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012.: I. kötet. Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécs.* [2013. 15. 06.]
- Kozma, T. (1984). *A nevelésszociológia alapjai.* <http://mek.oszk.hu/11200/11283/11283.pdf>. [02. 07. 2014]
- Kozma, T. (2006) (Ed.). *Összehasonlító pedagógia*, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest
- Norrish, M. J. (2015). *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey/Series of positive psychology.* Oxford University Press.
- Norrish, M. J., Williams, P., O'Connor, M., Robinson, J. (2013). *An applied framework for Positive Education.* International Journal of Wellbeing, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2 In.: <http://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358> [18.10.02.]
- Peterson C., Seligman Martin E. P., Park Nansook (2004). *Strengths of character and well-being.* In.: Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 23, No. 5. 603-619.
- Seligman, M. E. P., Adler, A. (2018). *Positive Education.* In J. F. Helliwell, R. Layard, , J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018.* (Pp.52 - 73). Global Happiness Council. <https://www.researchgate.net/publication/323399593> Positive Education [18.07.12.]

Digitale Literaturvermittlung in Corona-Zeiten – aus der Perspektive der Auslandsgermanistik

László V. Szabó

(Pannonische Universität Veszprém/Ungarn & Universität J. Selye Komárno/Slowakei)

Der Beitrag beruht in erster Linie auf eigenen Erfahrungen des Beitragenden mit der Vermittlung der deutschsprachigen Literatur in Corona-Zeiten an zwei Universitäten (der Pannonischen Universität Veszprém in Ungarn und der János Selye Universität in der Slowakei), die das schwierige Schicksal der Auslandsgermanistik (einer Art Diaspora-Germanistik) teilen. Betrachtet werden die (in praxi ausprobierten) Möglichkeiten einer Literaturvermittlung bzw. Literaturdidaktik an der Schnittstelle zwischen digitalem Umbruch und pandemischen Einschränkungen im akademischen Jahr 2020-2021. Gefragt wird dabei nicht nur nach den Formen einer digitalen Gestaltung von Vorlesungen und Seminaren, sondern auch nach jenen einer (digitalen) Kommunikation im Umfeld der Lehrveranstaltungen sowie nach den Möglichkeiten und Grenzen einer digitalen Leistungsmessung unter „Corona“-Bedingungen. Eine Umfrage unter den Germanistik-Studierenden an den zwei Universitäten und ihre Auswertung bildet einen Teil der Methodik der Untersuchung, wobei auch Schlüsse in Bezug auf die Zukunft der Anwendbarkeit der ausprobierten Methoden gezogen werden. Anhand von konkreten Methoden der Literaturvermittlung wird untersucht, inwiefern sich digitale Textanalysen (auch nach der Pandemie) methodologisch als profitabel erweisen können. Gefragt wird dabei 1) nach Vorteilen und Nachteilen einer digitalen Literaturvermittlung auf mehreren Plattformen (mittels Multitasking); 2) nach fachdidaktischen Vorteilen der zielorientierten Anwendung von Plattformen wie Google.doc, Google Classroom oder Facebook etwa im Hinblick auf die Förderung der schriftlichen Sprachkompetenz (einschl. lexikalischer, grammatikalischer Kompetenz) und der Fachkompetenzen, der Gruppenarbeit, der Lese- und Lernmotivation oder des Wissensaustauschs unter den Studierenden. Schließlich werden anhand von einem konkreten schriftlichen Material einer digitalen Lehrveranstaltung (eines „Webinars“) der Prozess bzw. die Möglichkeiten einer digitalen Literaturvermittlung (am Beispiel einer literarischen Textanalyse) bzw. die fachlichen Erträge eines solchen Unterrichtsmodells dargestellt.

Schlüsselwörter: digitale Literaturvermittlung, digitale Literaturdidaktik, digitale Kommunikation, digitale Textanalyse

Literatur:

Butler, Jesse: Google Classroom 2020: How to use Tutorial for Teachers to Help Improve Classroom Management and Boost Student Productivity. 2020. E-Book.

Disoski, Meri / Klingenböck, Ursula / Krammer, Stefan (Hrsg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Studien Verlag, 2021. E-Book.

Steinschaden Jakob,: Phänomen Facebook. Wie eine Webseite unser Leben auf den Kopf stellt. Überuter, 2011. E-Book.

V. Szabó, László: Literaturvermittlung als Herausforderung für eine interkulturelle Hermeneutik am Beispiel Ungarns. In: Csaba Földes / Gerd Antos (Hrsg.): Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. München: Iudicium 2007, S. 257–268.

V. Szabó, László: Die ungarische Germanistik zwischen interkultureller Öffnung und wirtschaftlich-ideologischen Zwangsjacken – am Beispiel Veszprém. In: Nicole Colin / Rolf Parr / Catherine Teissier / Joachim Umlauf (Hrsg.): Germanistik – eine interkulturelle Wissenschaft? Heidelberg: Synchron 2020 (Amsterdam German Studies), S. 89–97.

Motive von Münsteraner Studierenden, das Praxissemester im Ausland zu absolvieren: Eine empirische Erhebung

Adelina Weinberg

(Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Deutschland)

Der Vortrag soll einen empirischen Beitrag zum Themenstrang „Europäisierung von Bildung und Erziehung“ leisten. Der Fokus liegt dabei auf dem „Praxissemester im Ausland“ (PSiA). Nicht nur vor dem Hintergrund der zunehmenden Globalisierung forderten Fachleute bereits 2013 auf der gleichnamigen DAAD-Fachtagung eine „Internationalisierung des Lehramtsstudiums“. Trotz der Unabdingbarkeit interkultureller Kompetenzen insbesondere im Bildungs- und Schulbereich lag die internationale Mobilität der deutschen Lehramtsstudierenden schon damals unter dem Durchschnitt aller Studierenden weltweit. Dies ist auch heute noch so. Dennoch hat sich in den letzten 15 Jahren diesbezüglich auch einiges getan: Immer mehr Hochschulen (z.B. in Jena, Potsdam oder Freiburg) bieten den Studierenden seit einiger Zeit koordinierte Möglichkeiten zur Ableistung von lehramtsbezogenen Praxisphasen im Ausland (vgl. Falkenhagen et al. 2019). An der WWU Münster läuft in diesem Zusammenhang seit 2021 das Pilotprojekt „Praxissemester im Ausland“ (PSiA), in welchem Masterstudierende ihre komplette Praxisphase an einer von rund zehn nicht deutschsprachigen Schulen im europäischen Ausland absolvieren können.

Im Rahmen einer von der Autorin im Zuge einer Masterarbeit (Weiterbildungsmaster Schulmanagement) durchgeführten empirischen Studie wurde in qualitativen Leitfaden-Interviews die Motivation von Studierenden untersucht (vgl. Deci&Ryan 2000, Gagné/Deci 2005) das Praxissemester im Ausland abzuleisten. Ebenfalls wurde der Frage nachgegangen, wer die Studierenden sind, die sich für das PSiA nach dem Münsteraner Modell bewerben und inwiefern deren Motive sich von denjenigen unterscheiden, die Studierende bei freiwilligen Praktika hegen. Bei den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse fällt auf, dass die interessierten Studierenden „Wiederholungstäter:innen“ sind, die ihre Motivation aus früheren, positiv konnotierten Erfahrungen schöpfen und dementsprechend weniger den interkulturellen Aspekt in den Vordergrund stellen. Damit stellt sich bei der Weiterführung des Projekts die Frage, inwiefern die bisher bewusste Entscheidung der Hochschule, mit nicht-deutschsprachigen Schulen zu arbeiten, einen Einfluss auf die Entscheidung von Studierenden hat, sich zu bewerben und inwiefern dies bei dem Angebot der Hochschule zu berücksichtigen wäre.

Literatur:

Falkenhagen, Charlott; Grimm, Nancy; Volkmann, Laurenz (2019). Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Schöningh.
Gagné, Marylène; Deci, Edward L. (2005). Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior 26 (4), 331-362.
Goethe-Institut e.V. (Ed.) (2022). Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung: Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts. Münster: Waxmann.

Schulpraktika im Ausland an der Westfälischen-Wilhelm-Universität Münster: Ein praktischer Beitrag zur Europäisierung und Internationalisierung der Lehrerbildung

Adelina Weinberg

(Westfälische Wilhelms-Universität Münster/Deutschland)

Die Notwendigkeit, zukünftige Lehrkräfte auf das multikulturelle Klassenzimmer vorzubereiten, ist (bildungs)politisch unbestritten. Dennoch zeigen Studien regelmäßig, dass Lehramtsstudierende unterdurchschnittlich oft ins Ausland gehen (Kercher / Schifferings in Falkenhagen 2019), was auch der Hauptgrund für entsprechende, auf Lehramtsstudierende zugeschnittene Fördermaßnahmen ist. Neben speziellen, koordinierten Programmen – z.B. binationale Lehramtsstudiengänge der deutsch-französischen Hochschule, einzelne, in das Studium integrierte Angebote wie an der Universität Jena oder das SCHULWÄRTS-Programm des Goethe-Instituts (Goethe Institut 2022) – gibt es natürlich auch die Möglichkeit, freiwillige Praktika abzuleisten (Falkenhagen 2019).

Dieser Beitrag soll einen praktischen Einblick in das Vermittlungsangebot von schulischen Auslandspraktika im (u.a.) europäischen Umfeld geben. Seit 2017 vermittelt das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster Praktikumsplätze an Partnerschulen im Ausland. Aktuell sind hier über 50 Schulen inner- und außerhalb von Europa vertreten, die auf diesem Weg Praktika für Lehramtsstudierende anbieten. Das Besondere daran ist, dass fast alle Schulen einheimische Schulen sind, die nicht den Status einer Deutschen Auslandsschule oder gar einer PASCH-Schule haben. Neben der im Rahmen eines Fremdsprachenstudiums angestrebten Verbesserung von Sprachkenntnissen und Landeskunde, liegt der Fokus bei Praktika in Ländern wie z.B. Dänemark, Estland oder den Niederlanden eher auf der Erkundung eines anderen Schulsystems. Die aus verschiedensten Fächern stammenden Studierenden kommen dabei nicht nur mit einer gewinnbringenden Fremdheitserfahrung und einem höheren Interesse für den Bereich „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache“ zurück, sondern auch mit einem differenzierteren Blick auf das deutsche Schulsystem. Der Perspektivwechsel ermöglicht zudem einen reflektierteren Zugang zur eigenen Lehrerrolle. Der Mehrwert im Hinblick auf internationale Vernetzung und Stärkung des Europabewusstseins liegt darüber hinaus nicht nur auf der Studierendenseite, sondern auch bei den Schulen und deren Schüler:innen, die durch die Kooperation „Europäisierung at home“ erleben.

Literatur:

Falkenhagen, Charlott; Grimm, Nancy; Volkmann, Laurenz (2019). Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Schöningh.
Goethe-Institut e.V. (Ed.) (2022). Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung: Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts. Münster: Waxmann.
Kercher, Jan & Schifferings, Martin (2019): Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland. In: Falkenhagen et al (2019)