



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Vermittlung von Kompetenzen zum Lebenslangen
Lernen im schulischen Unterricht – Weiterentwicklung
eines Interviewleitfadens zur Erfassung konkreter
Unterrichtsbeispiele (eine qualitative Pilotstudie)

Verfasserin

Teresa Egger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.^a rer. nat.)

Wien, im Juli 2010

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. DDr. Mag. Christiane Spiel

Ich möchte mich bei allen Menschen bedanken, die mich bei der Verfassung dieser Arbeit unterstützt haben und ihr Zustandekommen ermöglicht haben.

Ganz besonders danke ich meinem Freund **Benjamin** für seine kontinuierliche Unterstützung, die hilfreichen Gespräche, seine beständige Geduld und sein offenes Ohr. Er hat mir die Verwirklichung meiner Ideen in dieser Arbeit dadurch wesentlich erleichtert.

Aber auch vielen anderen Personen dient mein besonderer Dank:

Christine, Eva, Fabian und **Sabine** für die Textkorrektur,
meiner Studienkollegin und Freundin **Katharina** für die gelungene Zusammenarbeit und gegenseitige Bestärkung
meinem Bruder **Johannes** im Besonderen für seine großzügige und geduldige Bereitstellung seiner Computerkenntnisse,
meiner Schwester **Christiane** mit **Bernd**, die mir in herausfordernden Situationen das notwendige Vertrauen, Mut und Zuversicht schenkten,
Monika Schwärzler, die mir den Zugang zur HS Rieden ermöglichte sowie allen **Lehrpersonen**, die sich zu einem Interview bereit erklärten,
meiner Freundin **Sophia**, die stets für schöne und entspannte Stunden zwischendurch sorgte,
und schließlich meinem **Vater**, der mir finanziell immer unterstützend zur Seite stand und das Psychologiestudium für mich dadurch erst ermöglichte.

Weiters möchte ich meiner Betreuerin **Christiane Spiel** und **Monika Finsterwald** danken, die mich beide sehr kompetent durch diese Studienendphase begleitet haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	11
Einführung in das Thema	13
1 Psychologische Begriffsbestimmung: Lebenslanges Lernen und LLL- Vermittlungskompetenzen.....	13
2 Bildungspolitischer Hintergrund des LLL	14
2.1 Bildungspolitische Ursprünge des LLL-Konzepts	14
2.2 Das aktuelle LLL-Konzept und seine Bedeutung im bildungspolitischen Kontext.....	15
3 Entstehungskontext und Ziele der Pilotstudie.....	16
Theoretischer Bezugsrahmen: LLL und LLL-Vermittlungskompetenzen	19
4 Psychologische Betrachtung des LLL-Konzepts	19
4.1 Psychologische Begriffsbestimmung von LLL nach TALK.....	19
4.2 Wichtige Schlüsselkompetenzen des LLL	21
4.2.1 Bildungsmotivation – Motivation	21
4.2.1.1 Motivation aus psychologischer Sicht.....	21
4.2.1.2 Das Handlungsphasenmodell	23
4.2.2 Selbstreguliertes Lernen.....	25
4.2.2.1 Selbstreguliertes Lernen aus psychologischer Sicht.....	25
4.2.2.2 Prozessmodell des selbstregulierten Lernens	26
4.2.3 Weitere LLL-Schlüsselkompetenzen	29
4.3 Verortung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen im Handlungsphasenmodell nach TALK	30
4.4 Beschreibung motivationaler und selbstregulatorischer LLL-Komponenten im Lernhandlungsprozess	31
4.4.1 Interesse	31
4.4.2 Attributionen	34
4.4.3 Bezugsnormen	35
4.4.4 Zielorientierungen.....	37
4.4.5 Selbstwirksamkeit - Fähigkeitsselbstkonzept.....	39
4.4.6 Implizite Theorien	41
4.4.7 Umgang mit Feedback	42
4.4.8 Lernkompetenzen – SRL-Kompetenzen	44

5	LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften und ihre Erfassung....	47
5.1	Problemlage.....	47
5.2	Zum Begriff der „Kompetenz“	48
5.3	Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen.....	49
6	Fragestellungen	51
	Empirische Untersuchung.....	53
7	Methode	53
8	Ergebnisse.....	59
8.1	Deskriptive Darstellung der Ergebnisse	60
8.1.1	Inhaltsbezogene Ergebnisse	60
8.1.1.1	Methoden zur Interessensförderung	60
8.1.1.2	Methoden zur Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten.....	63
8.1.1.3	Methoden zur Förderung der Lernhandlungsplanung.....	65
8.1.1.4	Methoden zur Förderung der Lernstrategieanwendung	68
8.1.1.5	Methoden zur Förderung der Selbstreflexion	70
8.1.1.6	Methoden zur Förderung eines günstigen Attributionsstils.....	72
8.1.1.7	Methoden zur Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung	74
8.1.1.8	Methoden zur Feedbackvermittlung	77
8.1.1.9	Zusammenfassung inhaltsbezogener Ergebnisse	79
8.1.2	Ergebnisse zur formalen Antwortstruktur.....	80
8.1.3	Personbezogene Ergebnisse	87
8.2	Interpretation und Diskussion	89
9	Zusammenfassung	101
	Bibliographie.....	103
	Anhang	109

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Schmitz & Wiese (2006, S. 66)	27
Abbildung 2: Verortung motivationaler und selbstregulativer Determinanten der Lernhandlung im Handlungsphasenmodell nach TALK (Lüftenegger et al., 2009, S.329).....	30
Abbildung 3: Weiners (1979, S. 7) Klassifikationsschema von Kausalattributionen nach den Attributionsdimensionen Lokalität, Stabilität und Kontrollierbarkeit	34
Abbildung 4: Prozentueller Anteil der Nennungen je LLL-Aspekt.....	79
Abbildung 5: Verhältnis von Themenverfehlungen je LLL-Aspekt.....	80
Abbildung 6: Grobanalyse – Prozentuelle Verteilung der Konkretheit bezogen auf die Gesamtheit aller Nennungen.....	84
Abbildung 7: Feinanalyse – Prozentuelle Verteilung der Konkretheit (Optimum, Pessimum) bezogen auf die Gesamtheit aller Nennungen	85
Abbildung 8: Verhältnis Konkret - Unkonkret je LLL-Aspekt	86
Abbildung 9: Verteilung der Konkretheit je Person	88

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aufbau des standardisierten Interviewleitfadens.....	55
Tabelle 2: Förderung des Interesses (Interesse wecken): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien.....	61
Tabelle 3: Kategoriensystem zur Interessensförderung 1: Definition der Ober- und Unterkategorien	61
Tabelle 4: Förderung des Interesses (vorhandene Interessen): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	62
Tabelle 5: Kategoriensystem zur Interessensförderung 2: Definition der Ober –und Unterkategorien	63
Tabelle 6: Stärkung des Vertrauens von SchülerInnen in die eigenen Fähigkeiten: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien.....	63
Tabelle 7: Kategoriensystem zur Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten: Definition der Ober- und Unterkategorien.....	64
Tabelle 8: Förderung in der Planung von Lernhandlungen (Planung von Lernhandlungsschritten, Zeitmanagement): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	66
Tabelle 9: Kategoriensystem zur Förderung der Planung von Lernhandlungen (Planung von Lernhandlungsschritten, Zeitmanagement): Definition der Ober- und Unterkategorien	67
Tabelle 10: Förderung in der Planungsphase (Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten): Art und Anzahl der Nennungen nach Kategorien.....	67
Tabelle 11: Förderung von Lernstrategien: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	68
Tabelle 12: Kategoriensystem zur Förderung von Lernstrategien: Definition der Ober- und Unterkategorien	69
Tabelle 13: Förderung der Selbstreflexion: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	70
Tabelle 14: Kategoriensystem zur Förderung der Selbstreflexion: Definition der Ober- und Unterkategorien	71

Tabelle 15: Förderung eines günstigen Attributionsstils: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien	72
Tabelle 16: Kategoriensystem zur Förderung von günstigen Attributionen: Definition der Ober- und Unterkategorien.....	73
Tabelle 17: Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien.....	74
Tabelle 18: Kategoriensystem zur Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung: Definition der Ober- und Unterkategorien	75
Tabelle 19: Methoden zur Feedbackvermittlung: Art und Anzahl der Nennungen nach Haupt- und Zusatzkategorien	77
Tabelle 20: Kategoriensystem zur Feedbackvermittlung: Definition der Haupt- und Zusatzkategorien	78
Tabelle 21: Kategoriensystem: Formale Struktur der Unterrichtsbeispiele.....	81
Tabelle 22: Ankerbeispiele zur Kategorisierung der Unterrichtsbeispiele hinsichtlich ihrer formalen Struktur.....	83
Tabelle 23: Einschätzung der berichteten Fördermaßnahmen je Lehrkraft.....	88

Einleitung

Das Interesse an der Förderung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen (LLL) hat in den vergangenen Jahrzehnten vor allem von Seiten der Bildungspolitik stark zugenommen. Die Entwicklung Europas von einer Industriegesellschaft zu einer „Wissengesellschaft“ brachte einen raschen kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel mit sich und stellt die Gesellschaft vor neue Herausforderungen im gesamten Arbeits- und Lebensbereich. Die Fähigkeiten und Motivation zur Nutzung der Informations- und Wissensressourcen, wie auch konstruktive Umgangsmöglichkeiten mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt werden immer wichtiger. Das (Lebenslange) Lernen wird zu einer zentralen Bedingung, um diese Herausforderungen zu erfüllen.

Der europäische Rat von Lissabon forderte im März 2000 die praktische Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung von LLL insbesondere im Bildungs- und Berufsbildungssystem. Da die Schule den Grundstein für die Bereitschaft zum LLL legt, kommt ihr in diesem Zusammenhang eine besonders hohe Bedeutung zu.

Aktuelle Forschungsbefunde lassen darauf schließen, dass Schulen derzeit wenig zur Förderung des LLL beitragen. So besitzen SchülerInnen weder die notwendige Bildungsmotivation noch die erforderlichen Kompetenzen für erfolgreiches LLL. Insbesondere die Fähigkeiten von Lehrkräften, LLL zu vermitteln, sind in diesem Zusammenhang bedeutsam. Angemessene Modellierungen von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen und Methoden zu deren Erfassung stehen noch gänzlich aus. Vor dem Hintergrund dieser Befunde wurde am Institut für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien das Projekt **„Förderung und Diagnostik von Lebenslangem Lernen (LLL) in der Schule. Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen“** (Anm.: im Folgenden als „Projekt zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen“ bezeichnet) unter Leitung von Christiane Spiel und Barbara Schober und unter Mitarbeit von Monika Finsterwald eingeleitet. Das Projekt wird vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank gefördert. Eines der zentralen Ziele besteht darin, ein Diagnoseinstrumentarium zur qualitativen Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften zu entwickeln. Dabei wird an die bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten des Instituts zum LLL, insbesondere an die theoretischen Vorarbeiten des bereits abgeschlossenen Trainingsprogramms TALK, angeknüpft.

Die Durchführung der hier vorliegenden qualitativen Pilotstudie erfolgt im Rahmen des *universitären Projekts zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen*. Sie beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung eines zu Projektbeginn konzipierten Interviewleitfadens. Damit leistet sie einen Beitrag zur Entwicklung und Optimierung des angestrebten Diagnoseinstruments und gleichzeitig zur Erforschung von LLL-Vermittlungskompetenzen.

Die **Einführung in das Thema** als erster Teil der Arbeit dient dazu, dem/der Leser/in das gegenständliche Forschungsfeld näher zu bringen. Hierzu wird in Kapitel 1 vorerst eine psychologische Definition der Begriffe LLL und LLL-Vermittlungskompetenzen angeführt. Im Kapitel 2 wird kurz die Entwicklung des LLL-Konzepts in der Bildungspolitik dargestellt und die zentrale Bedeutung des LLL für das heutige Bildungs- und Berufsbildungswesen anhand bildungspolitischer Dokumente aufgezeigt. Schließlich werden im Kapitel 3 der grobe Ablauf und die Ziele des *Projekts zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen* dargestellt, vor dem Hintergrund, dass dieses den Anstoß zur vorliegenden Studiendurchführung gab. Die Einführung in das Thema endet mit der Darstellung der Ziele und Fragestellungen der durchgeführten Pilotstudie.

Der **theoretische Bezugsrahmen** basiert auf der Darstellung wichtiger psychologischer Ansätze zu LLL und LLL-Vermittlungskompetenzen, die Wesentliches zur Erstellung des vorliegend angewandten Interviewleitfadens beitrugen (Kapitel 4 und 5). Diese Ausführungen sind von den theoretischen Vorarbeiten des Trainingsprogramms TALK geprägt, die - neben dem in einer Vorstudie entwickelten Interviewleitfaden - das Grundgerüst für den inhaltlichen Leitfadenaufbau liefern.

Die Überleitung zum **empirischen Teil** der Arbeit bilden die vier Fragestellungen (Kapitel 6), die aus vorgestellter Theorie abgeleitet sind. Nach der Darstellung des methodischen Vorgehens (Kapitel 7), das auch eine ausführliche Beschreibung des Erhebungsinstruments und seiner Weiterentwicklung umfasst, werden die gewonnenen Ergebnisse in Kapitel 8 deskriptiv dargestellt und anschließend unter Einbezug qualitativer Überlegungen interpretiert und diskutiert. Im abschließenden Kapitel 9 erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichsten Inhalte, Ziele und Ergebnisse dieser Pilotstudie.

Einführung in das Thema

Um den Einstieg in das gegenständliche Forschungsfeld zu erleichtern, werden zu Beginn kurz die Begriffe LLL und LLL-Vermittlungskompetenzen aus einer psychologischen Perspektive erläutert. Die anschließenden Ausführungen zum bildungspolitischen Hintergrund des LLL umschließen dessen begriffliche Herkunft sowie bildungspolitische Forschungsrelevanz. Darauf folgen die Darstellung des Entstehungskontexts dieser Pilotstudie, welche mit der Präsentation des laufenden *Projekts zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen* einhergeht, sowie die Beschreibung von den konkreten Studienzielen.

1 Psychologische Begriffsbestimmung: Lebenslanges Lernen und LLL-Vermittlungskompetenzen

Lebenslanges Lernen:

Der Begriff des LLL entsprang ursprünglich einem politischen Diskurs. Von MitarbeiterInnen des Instituts für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien wurde im Rahmen des Trainingsprogramms TALK (*Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnen - Kompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und LLL*) eine psychologische Explikation des Begriffs und seiner wesentlichen Komponenten vorgenommen (vgl. Schober, Finsterwald, Aysner, Grant-Hay & Spiel, 2006). In der vorliegenden Arbeit wird durchgehend von einem solchen Begriffsverständnis ausgegangen.

LLL umfasst demnach

„alles selbsttätige formelle und informelle Lernen¹ während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen dient. Die Förderung von LLL betrifft daher Bildungsmotivation, selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen sowie Denken. Erfolgreiches LLL basiert auf einer positiven Grundhaltung zum Lernen und einer hohen Bildungsmotivation. Neugier und Interesse kennzeichnen dabei die Lernprozesse, die mit hoher Selbststeuerung erfolgen“ (<http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie>).

¹ Die Begriffe *formell* und *informell* kennzeichnen Lernprozesse, die inner- bzw. außerhalb von Bildungsinstitutionen erfolgen (vgl. Spiel, Finsterwald & Schober, 2009).

LLL-Vermittlungskompetenzen:

Ein überschaubares und prüfbares Strukturmodell zu LehrerInnenkompetenzen im Unterrichtsgeschehen, welche dezidiert auf die Förderung von LLL fokussieren (LLL-Vermittlungskompetenzen), wie auch eine Definition solcher Kompetenzen stehen derzeit noch aus (vgl. Spiel & Schober, 2008).

Ausgehend von der obigen LLL-Definition fassen Spiel, Schober, Wagner, Reimann und Atria (2006) vorläufig unter LLL-Vermittlungskompetenzen *jene kontextabhängigen kognitiven Leistungsdispositionen von Lehrpersonen* zusammen, *die auf die Förderung der zentralen LLL-Komponenten abzielen*. In anderen Worten geht es hierbei um die Fähigkeit von Lehrenden, SchülerInnen für Lern- und Bildungsprozesse zu motivieren, sie zum selbstregulierten Lernen sowie zum kritischen Denken anzuregen und ihre soziale Einbindung zu unterstützen (vgl. Spiel et al., 2006).

2 Bildungspolitischer Hintergrund des LLL

2.1 Bildungspolitische Ursprünge des LLL-Konzepts

Das Konzept LLL entwickelte sich im Zuge einer bildungspolitischen Diskussion, die ihre Anfänge in der von McCoombs 1976 bezeichneten Weltbildungskrise findet (vgl. Gerlach, 2000). Die UNESCO, OECD, EU und der Europarat haben seither vieles zum Verständnis von LLL beigetragen. In der wissenschaftlichen Literatur wird jedoch häufig darauf verwiesen, dass der LLL-Begriff ungenau und uneinheitlich definiert und ausformuliert wird (vgl. Achtenhagen & Lempert, 2000). Mögliche Gründe sind in Übersetzungsschwierigkeiten sowie kulturellen und bildungsstrukturellen Unterschieden zwischen verschiedenen EU-Ländern anzudeuten. Auch haben sich die Konzeptionen zum LLL in Abhängigkeit von den Interessen und Zielsetzungen verschiedener Bildungsorganisationen über die Zeit verändert (vgl. http://erwachsenenbildung.at/fachthemen/lebenslangeslernen/III_heute_definition.php). Allen bildungspolitischen Auffassungen des LLL-Begriffs ist gemeinsam, dass sie das Lernen als einen *lebenslangen Prozess* verstehen, welcher mit einer stetigen Entwicklung und Ausweitung von Fähigkeiten einhergeht. In weitgehend allen Konzepten wird das formelle Lernen vom nicht-formellen und informellen Lernen unterschieden (vgl. http://erwachsenenbildung.at/fachthemen/lebenslangeslernen/rueckblick_anfaenge.php). Während sich frühere Ansätze noch v.a. die Erwachsenenbildung beschränkten, weitete sich der Begriff später auch auf andere Bereiche aus (z.B. privater oder

schulischer Bereich) und etablierte sich zunehmend in Politik und Wirtschaft (vgl. Gerlach, 2000).

2.2 Das aktuelle LLL-Konzept und seine Bedeutung im bildungspolitischen Kontext

Eine erneute Reflexion des Lernens setzte in den 90er Jahren ein, welche bis heute ausschlaggebend für den Stellenwert des Konzepts LLL in der Bildungspolitik ist (vgl. Dietsche & Meyer, 2004). Der anfänglich starke Einfluss der UNESCO und OECD ließ zu dieser Zeit nach. Vor allem die EU trug seither Wesentliches zur Ausweitung des LLL-Begriffs und zur Umsetzung von Initiativen zur Verwirklichung des LLL bei (vgl. http://erwachsenenbildung.at/fachthemen/lebenslangeslernen/rueckblick_eu.php).

1996 wurde das „europäische Jahr des LLL“ durch die EU ausgerufen. Dieses kann als Schlüsseljahr bezeichnet werden, mit dem eine nationale und internationale Verbreitung des Bildungsverständnisses unter der Leitidee des LLL einsetzte (vgl. Gerlach, 2000).

Basierend auf der Lissabon-Strategie aus dem Jahr 2000, deren Ziel es war, die Union zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ zu machen, fanden zahlreiche bildungspolitische Aktivitäten der Europäischen Union ihren Anfang. Dabei sollte Lebenslanges Lernen den Schlüssel zur Zielerreichung darstellen (vgl. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm).

Die Mitteilung der europäischen Kommission (2001) betonte, dass ein neues Konzept der Aus- und Weiterbildung erforderlich war. Expliziert wurde darin das Konzept des LLL als

„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (S.9).

Zusätzlich wurden eine Reihe von Strategien und Aktionsschwerpunkten zur Umsetzung von LLL dargelegt (vgl. Europäische Kommission, 2001).

Die Forderungen der Bildungspolitik stellen Bildungsinstitutionen vor die Aufgabe, die grundlegenden LLL-Kompetenzen zu vermitteln und zu fördern. Der Schule und den Lehrpersonen, deren Vermittlungskompetenzen im Fokus der vorliegenden Pilotstudie stehen, kommt in diesem Zusammenhang eine besonders hohe Bedeutung zu (vgl. Prenzel, 1994; vgl. Gerlach, 2000). Dass ein Bedarf an Schulungsangeboten für Lehrkräfte in ihren Vermittlungskompetenzen besteht, unterstreicht das folgende Zitat:

„Like their students teachers need incentives to change. They, too, must be motivated to take on an agenda for lifelong learning. In most countries, training to equip teachers for innovation appears to be insufficient. The goal of developing a lifelong learning culture is unlikely to be achieved if teachers and school managements are inadequately prepared for such revolutionary change.“ (OECD, 2000, S.59)

3 Entstehungskontext und Ziele der Pilotstudie

Eine notwendige Grundlage für die Konzeption der erforderlichen LehrerInnentrainings sind einerseits die noch ausstehenden wissenschaftlich fundierten Strukturmodelle von LLL-Vermittlungskompetenzen, und andererseits entsprechende Erhebungsinstrumente zu deren Erfassung (vgl. Spiel & Schober, 2008).

Erste theoretische und empirische Vorarbeiten hierzu wurden im Rahmen des oben genannten *Trainingsprogramm TALK* durchgeführt, das am Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation entwickelt, angewandt und evaluiert wurde. Primäres Ziel des Trainingsprogramms war es, Lehrpersonen in der Vermittlung wichtiger LLL-Kompetenzen (und damit in ihrer LLL-Vermittlungskompetenz) zu schulen. Es ging demnach um die Befähigung der Lehrpersonen zum Aufbau von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen, sowie sozialen und kognitiven Kompetenzen ihrer SchülerInnen (vgl. Schober et al., 2007). Weitere Ziele des Trainings bestanden neben der Motivierung der Lehrpersonen zur LLL-Förderung, in der Stärkung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, sowie der Kooperation untereinander. Eine Philosophie des LLL an Schulen sollte dadurch implementiert werden (vgl. Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, Schober & Spiel, 2009).

Im Rahmen der Evaluation des Trainingsprogramms TALK wurden erste Schritte zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften anhand offener Befragungen und Interviews gesetzt. Dabei wurde die Notwendigkeit einer genauen Diagnostizierung von LLL-Vermittlungskompetenzen besonders deutlich.

Vor diesem Hintergrund wurde das *Fortsetzungsprojekt zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen* am Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation eingeleitet, in dem insbesondere eine adäquate, qualitative und möglichst standardisierte Erfassung solcher LLL-spezifischer LehrerInnenkompetenzen angestrebt wird (vgl. Spiel & Schober, 2008). In diesem Kontext befasst sich die vorliegende Arbeit mit der Überarbeitung, Weiterentwicklung und Verbesserung eines zu Projektbeginn konzipierten Interviewleitfadens.

Ein Gesamtüberblick über die allgemeinen Projektziele selbst erleichtert das Verständnis der konkreten Ziele, die in dieser Pilotstudie angestrebt werden und daraus abgeleitet sind. Mit der Umsetzung des *Projekts zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen* werden im Wesentlichen zwei allgemeine Ziele verfolgt (vgl. Spiel & Schober, 2008):

Projektziel 1 besteht in der *Entwicklung eines brauchbaren qualitativen Erhebungsinstruments*, das eine kontextspezifische bzw. kontextabhängige *Messung von LLL-Vermittlungskompetenzen* erlaubt. Die Anwendung des Diagnoseinstruments sollte damit eine möglichst verhaltensnahe Abbildung der LLL-Fördermaßnahmen von Lehrpersonen ergeben. Zu diesem Zweck werden Lehrpersonen um die Schilderung von Unterrichtsbeispielen gebeten, in denen sie aus ihrer Sicht SchülerInnen hinsichtlich wesentlicher LLL-Komponenten gefördert haben. Um dem Ziel einer kontextspezifischen Erfassung gerecht zu werden, wird auch der Unterrichtskontext in die Schilderungen einbezogen, d.h. Auskünfte über das Unterrichtsfach, den Ort, die Zeit etc. erfragt.

Das Erhebungsinstrument soll einerseits aus einem *Interviewleitfaden* für Lehrpersonen bestehen, der eine Erhebung kontextspezifisch und konkret geschilderter Unterrichtsbeispiele zur LLL-Förderung ermöglicht. Andererseits soll auch ein *Beurteilermanual* konzipiert werden, das eine kriterienbezogene und kontextunabhängige Bewertung der LLL-Vermittlungskompetenzen durch unabhängige RaterInnen erlaubt. Dadurch wird eine generelle, über verschiedene Schulfächer und Schulstufen hinausgehende Beurteilung möglich (vgl. Spiel, 2008; vgl. Spiel et al., 2006).

Projektsziel 2 besteht aus einer *Beispielsammlung der Förderung von LLL-Kompetenzen bei SchülerInnen durch Lehrpersonen*, wobei insbesondere deren Nachhaltigkeit gesichert sein sollte, damit sie in zukünftigen LehrerInnentrainings genutzt werden kann (vgl. Spiel & Schober, 2008).

Die Projektziele 1 und 2 werden im Rahmen dreier aufeinander folgender Phasen realisiert. Die vorliegende Pilotstudie ist *Phase A* und Bereichen aus *Phase B* zuzuordnen, in denen die *Entwicklung, Erprobung und Optimierung eines Interviewleitfadens* angestrebt wird. In *Phase C* werden die kontextunabhängigen Kriterien zur *Beurteilung der genannten Beispiele aus den Interviewergebnissen* abgeleitet.

Welche konkreten Ziele ergeben sich daher für diese Pilotstudie?

Ziel dieser Studie ist die *Optimierung des im Rahmen des Forschungsprojekts zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen entwickelten Interviewleitfadens*. Er stammt aus einer Vorstudie von Derndarsky, die aufbauend auf theoretischen und empirischen Vorarbeiten von TALK, die erstmalige Konzeption und Erprobung eines solchen Diagnoseinstruments vornahm (vgl. Derndarsky, in Arbeit). Dabei zeigten sich unterschiedliche Schwierigkeiten, die vorwiegend die unkonkrete Beantwortung der Interviewfragen durch die Lehrpersonen betreffen. Neben der Verbesserung des Leitfadens, gestaltet sich vorliegender Beitrag auch in dessen erneuten Erprobung sowie der Ableitung von Empfehlungen für weitere Überarbeitungen. Konkret geht es dabei v.a. um eine gelungene Verwirklichung der handlungsnahen, kontextspezifischen und konkreten Erfassung von Unterrichtsbeispielen zur LLL-Förderung.

Darüber hinaus leistet diese Arbeit auch einen *inhaltlichen Beitrag*. Die Durchführung und Auswertung der Interviews liefert Informationen über bereits bestehende und/oder entwickelbare Fördermaßnahmen der Lehrpersonen hinsichtlich wesentlicher LLL-Aspekte.

Aus den beschriebenen Zielen ergeben sich für diese Pilotstudie folglich sowohl **formale** (Leitfadenoptimierung) als auch **inhaltliche** (vorhandene LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften) **Fragestellungen**, die in dieser Pilotstudie bearbeitet werden.

Theoretischer Bezugsrahmen: LLL und LLL-Vermittlungskompetenzen

4 Psychologische Betrachtung des LLL-Konzepts

Das Konzept LLL entspringt, wie einführend dargestellt, ursprünglich einem bildungspolitischen Diskurs. Eine psychologische Sichtweise des Konzepts liefert das Hintergrundkonzept des bereits abgeschlossenen Trainingsprogramms TALK. Unter Berücksichtigung von entwicklungspsychologischer und pädagogischer Literatur wurde eigens für TALK die eingangs angeführte Begriffsbestimmung von LLL und ein theoretisches Arbeitsmodell hergeleitet, das wichtige LLL-Förderaspekte integriert. Das TALK-Modell bildet, wie erwähnt, gemeinsam mit dem aktuellen *Forschungsprojekt zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen* die Grundlage für die durchgeführte Leitfadenweiterentwicklung.

Im Folgenden werden wesentliche Begriffe der psychologischen LLL-Definition nach TALK näher beschrieben. Diese Erläuterungen münden in eine psychologische Konzeptualisierung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen, welche neben sozialen und kognitiven Komponenten die Basis für erfolgreiches LLL legen. Ihre Erläuterung wird zugunsten eines besseren Verständnisses des TALK-Modells seiner Darstellung vorangestellt.

4.1 Psychologische Begriffsbestimmung von LLL nach TALK

Infolge der eingangs gegebenen und im Rahmen von TALK vorgenommenen psychologischen Explikation des LLL-Begriffs anhand wesentlicher Komponenten umfasst LLL

„alles selbsttätige formelle und informelle Lernen während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen dient. Die Förderung von LLL betrifft daher Bildungsmotivation, selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen sowie Denken. Erfolgreiches LLL basiert auf einer positiven Grundhaltung zum Lernen und einer hohen Bildungsmotivation. Neugier und Interesse kennzeichnen dabei die Lernprozesse, die mit hoher Selbststeuerung erfolgen“ (<http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie>).

Die Definition umfasst eine Reihe von Begriffen, die einer Erläuterung bedürfen:

Unter *formellem Lernen* werden formale, institutionalisierte und systematische Bildungsprozesse verstanden, die zumeist in Bildungseinrichtungen (Schule, Hochschule) stattfinden. Im Gegensatz dazu wird der Erwerb von Fähigkeiten, Kenntnissen und Lebensstrategien, der außerhalb von Institutionen erfolgt, als *informelles Lernen* bezeichnet (vgl. Lenz, 2004, S.37). Gegenüber der englischsprachigen Literatur, die als dritte Form auch noch das nicht-formelle Lernen unterscheidet (vgl. Coombs & Ahmed, 1974), wird von der bildungspsychologischen Arbeitsgruppe des TALK-Projekts - und damit auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit - die Trennung der Begriffe formell und informell als ausreichend erachtet (vgl. Schober et al., 2006, S.9).

Der Begriff der *Handlungskompetenz* geht auf Weinert (2001) zurück, der eine Auflistung verschiedener Auffassungen des Begriffs „Kompetenz“ wiedergibt. Die in seinem Beitrag beschriebene Handlungskompetenz eignet sich besonders für ein psychologisches Verständnis des Kompetenzbegriffs (vgl. Schober et al., 2006, S.7). Weinert fasst unter Handlungskompetenz jene kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen zusammen, die für den Erfolg des Lernens und für die Ausführung von Lernhandlungen maßgeblich sind (vgl. Weinert, 2001, S.51).

Die Förderung von LLL betrifft der gegenständlichen Begriffsbestimmung zufolge insbesondere die *Bildungsmotivation*, das *selbstgesteuerte Lernen*, *kognitive* und *soziale Kompetenzen*. Sie stellen die vier Basis- bzw. Schlüsselkompetenzen des LLL dar, die im schulischen Unterricht vermittelt werden sollten (vgl. Schober et al., 2006). Das Trainingsprogramm TALK berücksichtigt in seinem theoretisch hergeleiteten Arbeitsmodell vorrangig motivationale und selbstregulatorische Komponenten. Das Training war deshalb v.a. darauf ausgerichtet, Lehrpersonen in der Vermittlung von Bildungsmotivation und Selbstregulation zu schulen (vgl. Schober et al., 2007). Nicht zuletzt wurden auch diese beiden Basiskompetenzen von verschiedenen AutorInnen (vgl. z.B. Achtenhagen & Lempert, 2000; vgl. Weinstein & Hume, 1998) als besonders bedeutsam erkannt. Ihre ausführliche psychologische Darstellung erfolgt im nächsten Abschnitt, der auch einige kurze Erläuterungen zu kognitiven und sozialen Kompetenzen sowie deren Rolle im Lernprozess beinhaltet².

² Neben dem *direkten Einfluss* von Lehrpersonen spielen natürlich auch z.B. das familiäre Umfeld, bildungspolitische Maßnahmen oder die Organisation von Schulstrukturen eine Rolle. Diese sind jedoch weder Gegenstand des Trainingskonzepts TALK, noch dieser Arbeit. Die Berücksichtigung solcher *indirekter Einflüsse* würde über ihren Rahmen hinausgehen.

4.2 Wichtige Schlüsselkompetenzen des LLL

4.2.1 Bildungsmotivation – Motivation

Unter Bildungsmotivation fassen Schober, Finsterwald, Wagner und Spiel (2009) *eine anhaltende Motivation und Wertschätzung für Bildung, Lernen und damit Weiterentwicklung zusammen*. Es geht also um die Motivation eines Individuums sich fortwährend weiterzubilden, weiterzuentwickeln und zu lernen. Was die Motivation zu lernen bzw. die Lernmotivation anbelangt, so wird diese von Schiefele als Wunsch bzw. Absicht, sich Inhalte und Fertigkeiten anzueignen, definiert (vgl. Schiefele, Ulrich, 1996). Besitzt ein/e Lernende/r eine hohe Lernmotivation, so zeigt er/sie die Bereitschaft, sich zeitlich überdauernd und intensiv mit einem (Lern-)Gegenstand zu befassen (vgl. Wild, E., Hofer & Pekrun, 2001). Für ein genaueres Verständnis von Bildungsmotivation ist es hilfreich, den Motivationsbegriff an sich näher zu betrachten.

4.2.1.1 Motivation aus psychologischer Sicht

Befasst man sich mit Motivation im psychologischen Sinne, so befasst man sich mit dem WARUM und WOZU menschlichen Handelns sowie mit den Gründen der Richtung, Intensität und Ausdauer des Verhaltens (vgl. Rheinberg, 2006; vgl. Heckhausen, 1989). Somit ist Motivationsforschung zugleich auch immer Handlungsforschung (vgl. Eccles & Wigfield, 2002).

Die Beforschung von Motivation und den Gründen menschlichen Handelns hat eine lange Tradition, in der sich zahlreiche Konzepte entwickelt haben, über die im Rahmen dieser Arbeit jedoch kein Überblick gegeben werden kann. Im vorliegenden Zusammenhang sind Theorien, die den Blickwinkel auf pädagogisch-psychologische Aspekte lenken, zentral.

Eine verstärkte Beschäftigung der pädagogischen Psychologie mit dem Motivationsgeschehen setzte ein als erkannt wurde, dass Motivation das Ergebnis eines Wechselspiels zwischen Situation und Person ist und damit auch abhängig von äußeren Bedingungen. Dadurch eröffneten sich erstmals Aufschlüsse über Vermittlungsprozesse im Motivationsgeschehen und Fördermöglichkeiten der Motivation. Große Fortschritte in diesem Bereich wurden im Zuge der kognitiven Wende erzielt, als man sich verstärkt den Gedanken, Gefühlen und Kognitionen von Handelnden zuwandte (vgl. Rheinberg, 2006b). Die Befassung mit solchen psychischen Prozessen gehört zu einem zentralen Aufgabengebiet der pädagogischen Psychologie. Auf Basis ihrer gewonnenen Erkenntnisse werden Vorschläge zur Motivationsförderung erarbeitet (vgl. Ziegler, 1999).

In dieser Arbeit wird in Anlehnung an das Hintergrundkonzept von TALK die Definition von Ziegler (1999) für ein pädagogisch-psychologisches Verständnis des Motivationsbegriffs herangezogen, die auch die erwähnten sozialkognitiven Aspekte miteinschließt. Er versteht unter Motivation „*diejenigen psychischen Prozesse, die die Einleitung und Aufrechterhaltung zielbezogenen Handelns leisten*“ (Ziegler, 1999, S. 103).

Die Auffassung von Motivation als *Prozess* ist aus psychologischer Sicht zentral. Sie wird auch von vielen anderen modernen Motivationsforschern geteilt (vgl. Heckhausen, 1989; vgl. Pintrich, 2002) und intensivierte sich mit der Erkenntnis, dass Motivation nicht nur eine Rolle im Entscheidungsprozess für Handlungen spielt, sondern auch während und nach der Handlungsdurchführung (vgl. Rheinberg, 2006b). In Zieglers (1999) Definition kommt dies ebenfalls zum Ausdruck, indem er die Beteiligung motivationaler Prozesse an der „*Einleitung und Aufrechterhaltung zielbezogenen Handelns*“ (S.103) unterstreicht. Im Gegensatz zum alltäglichen Wortgebrauch wird Motivation aus psychologischer Sicht also nicht als Eigenschaft oder klar umrissene Erlebens- und Verhaltenseinheit verstanden, die manche Menschen mehr und manche weniger besitzen, sondern als hypothetisches Konstrukt, das sich aus dem Zusammenwirken vieler kleiner Prozesse erklären lässt und sich infolge dessen auf das Verhalten auswirkt. Diesen Prozessen ist eine „*aktivierende Ausrichtung des momentanten Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand*“ (Rheinberg, 2006b, S. 16) gemeinsam. Motivation lässt sich damit nur über verschiedene Teilprozesse bzw. Motivationsphänomene erschließen und nicht als unmittelbaren Gegenstand wahrnehmen (vgl. Rheinberg, 2006; vgl. Rheinberg & Krug, 1993).

Ziegler (1999) hebt die Beteiligung *psychischer Prozesse* am Motivationsgeschehen in seiner Definition hervor. Somit räumt er den ablaufenden Denkprozessen, Affekten und Gefühlen im Motivationsgeschehen einen besonderen Stellenwert ein. An dieser Stelle wird die angesprochene Berücksichtigung sozialkognitiver Aspekte deutlich, die für die pädagogische Psychologie charakteristisch ist.

Wie in vielen anderen modernen Motivationstheorien auch, findet sich bei Ziegler (1999) die *Zielbezogenheit des Handelns*. Sie tritt in einer allgemeinen Definition von Motivation nach Pintrich und Schunk (2002) noch deutlicher hervor: „*Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*“ (S.5). Das Verhalten von Handelnden wird den Autoren zufolge durch den Versuch vorangetrieben, mehr oder weniger klare Ziele zu erreichen. Einen hohen Antriebswert besitzen langfristige Ziele, wie z.B. der Abschluss einer Ausbildung (vgl. Pintrich & Schunk, 2002). Auch in dieser

Definition wird Motivation als ein Prozess bezeichnet. Diese Prozesshaftigkeit kommt im Handlungsphasenmodell nach Heckhausen (1989) deutlich zur Geltung.

4.2.1.2 Das Handlungsphasenmodell

Heckhausen (1989) war der erste, der das Motivationsgeschehen in seinem Rubikonmodell der Handlungsphasen bzw. Handlungsphasenmodell veranschaulichte. Er illustriert anhand des Modells, dass motivationale Prozesse im gesamten Handlungsverlauf wirksam sind. In vier aufeinander folgenden Phasen beschreibt er den Handlungsprozess, von der Intentionsbildung über die Durchführung und den Abschluss einer Handlung, bis hin zur rückblickenden Handlungsbewertung. Dabei integriert er eine Reihe von aktuellen, aber auch älteren Konzepten der Motivationsforschung und ordnet sie systematisch den einzelnen Phasen zu (vgl. Rheinberg, 2006b).

Ziegler greift das Handlungsphasenmodell auf und adaptiert es auf den Bereich der pädagogischen Psychologie (vgl. Ziegler, 1999). Er verwendet das Modell von Heckhausen (1989), um *motivationale Prozesse im Lernprozess darzustellen* und für Förderansätze zugänglich zu machen. Ein solcher Lernprozess könnte im schulischen Unterricht z. B die Vorbereitung auf eine Englisch-Schularbeit sein. Wird Motivation - wie beschrieben - als prozesshaft verstanden, so spielen motivationale Prozesse zu Beginn des Lernens eine Rolle, ebenso wie währenddessen und danach, z.B. zu Gunsten weiterer Lernvorgänge (vgl. Heckhausen, 1989; vgl. Ziegler, 1999). Da im Kontext der vorliegenden Arbeit solche Lernhandlungen und -prozesse wichtig sind, wird Zieglers adaptierte Version des Handlungsphasenmodells im Folgenden dargestellt. Sie ist eng an der Darstellung von Heckhausen (1989) orientiert und bietet die theoretische Grundlage für das Trainingskonzept TALK (vgl. Schober et al., 2006) und damit für die Weiterentwicklung des Interviewleitfadens.

Die Abwägephase (prädezisional):

Zu Beginn einer jeden Handlung werden verschiedene Handlungsalternativen abgewägt und bewertet, um dann eine Entscheidung für die präferierte Handlungsalternative zu treffen. Unter Verweis auf Heckhausen (1989) nennt Ziegler (1999) zwei Aspekte, von denen die Bewertung abhängig ist:

Zum einen kann eine Person Überlegungen über den *Anreiz* oder den *Wert* einer Handlung anstellen. Die Handlung kann durchgeführt werden, weil sie Spaß macht oder sie kann unterlassen werden, um negative Folgen oder Ergebnisse zu verhindern. Anreize bzw. Werte stellen daher die Gründe der Handlungsausführung dar (vgl. Eccles

& Wigfield, 2002). Zum anderen bestimmt die *subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit* die Entscheidungsfindung mit. Darunter ist die Einschätzung einer Person zu verstehen, wie schwer oder leicht sie ein bestimmtes Ziel erreichen wird (vgl. Eccles & Wigfield, 2002). Zum Beispiel kann die Lösung einer Mathematikaufgabe subjektiv unterschiedlich schwer sein. Für jede Person ergibt sich daraus eine andere subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit (vgl. Ziegler, 1999).

Auf die Abwägung und Bewertung unterschiedlicher Alternativen folgt die Entscheidung zugunsten einer Handlungsalternative. Infolge dessen kommt es zur Herausbildung eines Handlungsziels bzw. einer Intention (vgl. Heckhausen, 1989; vgl. Ziegler, 1999).

Fördermaßnahmen sollen Ziegler (1999) zufolge auf eine Anreizsteigerung und Verbesserung der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit abzielen.

Die Planungsphase (präaktional):

Die Entscheidung für eine Handlungsalternative garantiert noch lange keine erfolgreiche Umsetzung und Erreichung des Handlungsziels. Ein/e Schüler/in könnte z.B. trotz hoher Motivation eine Lernhandlung nicht in Angriff nehmen, weil er/sie nicht weiß, welche Handlungsschritte zur Zielerreichung gesetzt werden müssen (vgl. Ziegler, 1999). In dieser Phase werden daher konkrete Handlungsschritte geplant, die zur Zielerreichung nötig sind³. Gleichzeitig erfolgt die Ausbildung von Vorsätzen (vgl. Schober et al., 2006). Je konkreter solche Vorsätze sind, d.h. je detaillierter das Bild der handelnden Person von den Bedingungen und Zeitpunkten einzelner Handlungsschritte ist, desto einfacher gestaltet sich die Durchführung der Handlung (siehe Folgephase). Dies geht mit positiven Auswirkungen auf die Motivation des Handelnden einher (vgl. Rheinberg, 2006b).

Ziel von pädagogischen Fördermaßnahmen in der Planungsphase ist die Unterstützung von SchülerInnen in der Handlungsplanung (vgl. Ziegler, 1999)

Die Durchführungsphase (aktional):

Die Handlung wird bei passender Gelegenheit initiiert. Es ist wichtig, dass sich Handelnde in dieser Phase vor attraktiven Handlungsoptionen schützen, damit die Motivation zum Handlungsvollzug aufrechterhalten bleibt (vgl. Ziegler, 1999). Hier spielen volitionale Prozesse eine besondere Rolle, die Heckhausen (1989) von motivationalen Prozessen unterscheidet. Charakteristisch für volitionale Prozesse ist, dass sie von einer „inneren Stimme“ angeleitet werden, die sagt: „*Ich will wirklich!*“ (Heckhausen, 1989, S. 12). Der Autor versteht unter den beiden Prozessen zwei Arten

³ Die Planung einzelner Lernhandlungsschritte erfordert auch selbstregulatorische Kompetenzen, die Ziegler (1999) jedoch als motivationale Komponenten des Lernprozesses abhandelt.

von Bewusstseinslagen: Die Motivationsprozesse sind *realitätsorientiert*. Sie bestehen beispielsweise in der Bewertung von Handlungsalternativen, in deren Folge sich eine Motivationstendenz herausbilden kann. Kennzeichen der Volitionsprozesse ist ihre *Realisierungsorientierung*. Hierbei werden konkrete Überlegungen zur Planung und Umsetzung der resultierten Motivationstendenz in eine Handlung angestellt.

Zum Aufgabengebiet der pädagogischen Psychologie gehört es, sich mit der Frage zu befassen, wie sich Lernende von konkurrierenden Handlungsalternativen abschirmen können (vgl. Ziegler, 1999).

Die Bewertungsphase (postaktional):

Nach Handlungsabschluss werden der Handlungsverlauf und die erreichten Ziele vom Handelnden bewertet. Dabei werden Kosten-Nutzen-Abwägungen angestellt und Vergleiche zwischen dem antizipierten und dem erreichten Ziel vorgenommen. Diese Bewertungen können sich motivational günstig oder ungünstig auf zukünftige Abwägeprozesse (Planungsphase) auswirken. Sie wirken sich auf den Anreiz und die subjektive Erfolgserwartung bei zukünftigen Handlungen aus.

Aus Sicht der pädagogischen Psychologie stellt sich die Frage, wie eine motivational günstige Handlungsbewertung in der Schule unterstützt werden kann (vgl. Ziegler, 1999).

Ziel des vorliegenden Kapitels war es, dem/der Leser/in ein psychologisches Verständnis von Bildungsmotivation bzw. Motivation als zentrale LLL-Basiskompetenz, die von Lehrpersonen im schulischen Unterricht gefördert werden sollten, zu vermitteln. Darauf folgt nun die Beschreibung der zweiten wichtigen LLL-Schlüsselkompetenz, die die Umsetzung der dargestellten Bildungsmotivation in konkrete Lernhandlungen unterstützt (vgl. Schober et al., 2007) - das selbstregulierte Lernen.

4.2.2 Selbstreguliertes Lernen

4.2.2.1 Selbstreguliertes Lernen aus psychologischer Sicht

Der Prozess des Lernens unterliegt einer Reihe von Steuerungsprozessen, welche extern oder intern erfolgen können (vgl. Schiefele, H. & Pekrun, 1996). In Bezug auf Lebenslanges Lernen ist vor allem wichtig, wie interne, d.h. vom Lernenden selbst ausgehende Steuerungsprozesse, beim Lernen gefördert und gefestigt werden können. Solche Steuerungsprozesse werden unter dem Begriff der Selbstregulation

zusammengefasst (vgl. Schmitz & Schmidt, 2007). Auch wenn Lernprozesse in Bildungsinstitutionen oft von außen kontrolliert werden, müssen Lernende ein gewisses Maß an Selbststeuerung aufweisen (z.B. bei der Erledigung von Hausübungen).

Selbstreguliertes bzw. selbstgesteuertes Lernen (SRL) ist daher einerseits eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, andererseits ist es ein zentrales Ziel von schulischer Bildung (vgl. Wild, E. et al., 2001).

SRL kann als eine Form des Lernens verstanden werden, *„bei der die Person, in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation, selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, motivationaler, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“* (vgl. Schiefele, H. & Pekrun, 1996, S.258). Dabei kann *„der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen“* (Weinert, 1982, S.102). Aus der Definition geht die Lernmotivation bzw. Motivation als wesentliche Komponente des SRL hervor. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass zwischen der Lernmotivation und dem SRL eine Wechselwirkung besteht, d.h. dass nicht nur das Ausmaß der Motivation die Selbststeuerung des Lernprozesses beeinflusst, sondern auch umgekehrt, die Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, sich auf die motivationale Lage von Lernenden auswirkt (vgl. z.B. Schober et al., 2007). Die Selbstüberwachung (engl.: Self-monitoring) wird als zweiter wichtiger SRL-Aspekt erwähnt (vgl. Schmitz & Schmidt, 2007). In der Definition werden kognitive, motivationale, volitionale und verhaltensmäßige Komponenten des SRL unterschieden.

4.2.2.2 Prozessmodell des selbstregulierten Lernens

Angeregt durch die TALK-Vorarbeiten wird in dieser Arbeit die Auffassung führender ForscherInnen geteilt, dass der Vorgang des Lernens und somit des SRL, gleich der obig beschriebenen Motivation, ein Prozess ist (vgl. Schmitz, 2007; vgl. Zimmerman, 2000).

Schmitz & Wiese (2006) veranschaulichen den SRL-Prozess anhand eines Drei-Phasen-Modells. Sie lehnen sich dabei an das Prozessmodell von Zimmerman (2000b) und schließen sich seiner Auffassung an, dass *„sich Selbstregulation auf die selbstgenerierten Gedanken, Gefühle und Handlungen, die geplant sind und regelmäßig den persönlichen Zielen angepasst werden, bezieht“* (aus dem Engl. übersetzt aus Zimmerman, 2000a, S. 16). Selbstregulation im (Lern-)handlungsprozess umfasst den Autoren zufolge alle Prozesse und darauf aufbauende Maßnahmen, die einer Angleichung des Ist-Zustands an den Soll-Zustand dienen. Der Soll-Zustand entspricht

den persönlichen Handlungszielen. Um diesen mit dem Ist-Zustand vergleichen zu können, müssen Lernende sich selbst beobachten und ihren aktuellen Zustand bewerten. Gegebenenfalls setzen sie dann Handlungen, um die beiden Zustände einander anzugleichen (vgl. Schmitz & Schmidt, 2007).

Die Phasen des Lernprozesses werden von den AutorInnen als präaktional, aktional und postaktional bezeichnet (vgl. Schmitz & Wiese, 2006; vgl. Schmitz & Schmidt, 2007). In jeder Phase sind bestimmte selbstregulative Kompetenzen wichtig, die den Lernprozess günstig beeinflussen. Ihre Bedeutung steigt mit der Schwierigkeit und Komplexität der Aufgabenstellung (ebd.).

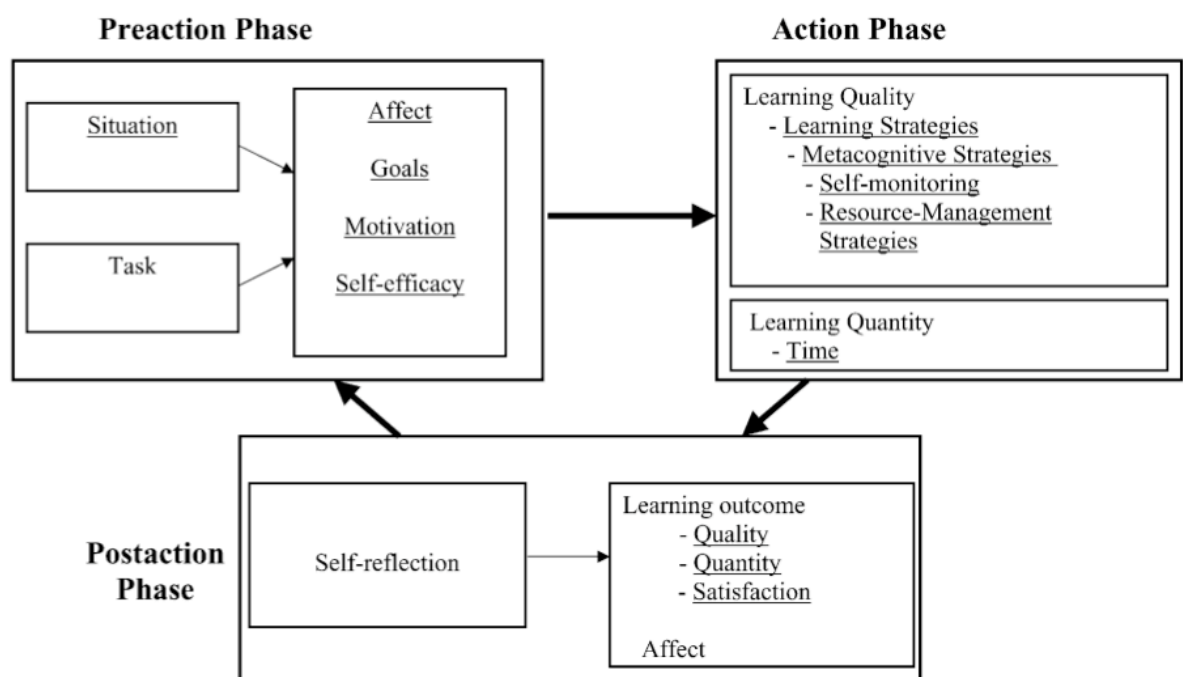


Abbildung 1: Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Schmitz & Wiese (2006, S. 66)

Folgt man dem Modell von Schmitz & Wiese (2006) bildet in der *präaktionalen Phase* die Zielsetzung das Kernstück der Selbststeuerung. Welche Ziele gesetzt werden und wie anspruchsvoll die Ziele gewählt werden, ist einerseits abhängig von der Situation, in der sich der Lernende befindet (Lernumfeld, vorangehende Lernerfahrungen, Zeitdruck etc.) und andererseits von der Beschaffenheit der Aufgabe (siehe Abbildung 1). Damit eine Lernhandlung auch tatsächlich umgesetzt wird, ist es in der Vorbereitungsphase wichtig, dass ein gewisses Maß an (Selbst-)Motivation vorhanden ist.

Eine konkrete Zielsetzung erfordert auch die Planung des Lernvorgangs. Dabei spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine Rolle. In Abhängigkeit von der Einschätzung eigener Fähigkeiten werden die Aufgaben als schwer oder einfach eingestuft.

Selbstregulierte LernerInnen machen sich bei der Planung der Lernaktivität Gedanken zum Zeitmanagement und ihrer Anstrengungsbereitschaft (vgl. Schmitz & Schmidt, 2007).

Affekten bzw. Emotionen kommt in allen Phasen des Lernprozesses eine hohe Bedeutung zu. Sie werden im gegenständlichen Modell jedoch hauptsächlich der ersten Lernphase zugeordnet. Sie können sich z.B. in Form von Angst, Unlust, Freude oder Neugier in Zusammenhang mit einer bestimmten Lernaktivität äußern (vgl. Schmitz & Schmidt, 2007).

In der *aktionalen Phase* erfolgt die Umsetzung selbstgesetzter Ziele. Hier besteht die Aufgabe von Lernenden darin, die eingeplante Lernzeit effektiv zu nützen (*Quantität des Lernens*). Bei einem günstigen Lernverlauf (*Qualität des Lernens*) wird die Lernaktivität auch beim Auftreten von Schwierigkeiten aufrechterhalten und gegebenenfalls werden Maßnahmen ergriffen, die vor Ablenkungen schützen. Solche schützenden Strategien werden auch als *volitionale Strategien* bezeichnet.

Zur Umsetzung der Lernhandlung werden verschiedene Lernstrategien eingesetzt. Schmitz und Wiese (2006) sehen hier insbesondere die metakognitiven und die ressourcenbezogenen Lernstrategien als bedeutsam für SRL an. Lernende müssen das eigene Lernverhalten laufend überwachen, um abschätzen zu können, ob die angewandten Strategien beibehalten oder geändert werden müssen (Self-Monitoring). Sie können auch auf mögliche Ressourcen zurückgreifen, z.B. durch Lerngruppenbildung und andere Unterstützungsmöglichkeiten.

Schließlich werden in der *postaktionalen Phase* oder *Phase der Selbstreflexion* die Lernergebnisse dahingehend geprüft, ob sie mit den angestrebten Zielen übereinstimmen. Dabei werden sowohl Überlegungen zur Qualität als auch zur Quantität des Lernens angestellt. Liegen Diskrepanzen vor, so hat dies meist Konsequenzen für zukünftige Lernhandlungen. Emotional günstige Reaktionen auf unerwünschte Lernergebnisse sind wichtig, damit die Motivation für künftige Lernprozesse nicht beeinträchtigt wird. Attributionen bzw. Ursachenzuschreibungen spielen in diesem selbstreflexiven Prozess eine wichtige Rolle (vgl. \ Schmitz & Wiese, 2006; vgl. Perels, 2007).

4.2.3 Weitere LLL-Schlüsselkompetenzen

Neben den dargestellten motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen, deren Vermittlung - ausgehend von TALK - im Fokus dieser Forschungsarbeit steht, wurden soziale und kognitive Kompetenzen als weitere wichtige Schlüsselkompetenzen des LLL bezeichnet.

Von Schober et al. (2007) werden in Anlehnung an Ames (1992) jene *sozialen Kompetenzen* als zentral für Lernvorgänge und damit für LLL erkannt, die Gruppeninteraktionen und kooperative Lernformen im schulischen Unterricht ermöglichen. Insbesondere kommunikative Fähigkeiten, ein gewisses Durchsetzungsvermögen und Konfliktmanagementstrategien sind für kooperatives Lernen wichtig und werden daher von den SchülerInnen eingefordert. Die Aufgabe der Lehrpersonen bezüglich der LLL-Vermittlung besteht darin, die notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches kooperatives Lernen zu schaffen und kooperative Lernformen im Unterricht umzusetzen.

Zu den *kognitiven Fähigkeiten* zählen Schober et al. (2007) einerseits die bereits erwähnten metakognitiven Kompetenzen als Wissen über Lernmerkmale der eigenen Person sowie die Fähigkeiten zur Planung, Regulierung und Überwachung des eigenen Lernprozesses (vgl. Weinstein & Hume, 1998), und andererseits die Fähigkeiten zur Anwendung von Lernstrategien sowie Denk- bzw. Problemlösestrategien (z.B. kritisches oder kreatives Denken). Diese Fähigkeiten sind für den Prozess des Wissenserwerbs zentral, der - u.a. aufgrund der steigenden Anforderungen an das einzelne Individuum, mit der Überflutung an Information umzugehen - zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Schober et al., 2006). In Hinblick auf die Förderung des LLL sollte ein Bewusstsein für die Wichtigkeit kognitiver Kompetenzen für (Lebenslanges) Lernen geschaffen werden (vgl. Schober et al., 2007).

Nachdem nun ein psychologisches Verständnis der Schlüsselkompetenzen des LLL vermittelt wurde, erfolgt die Beschreibung des TALK-Modells, das Motivation und Selbstregulation im Lernprozess verortet.

4.3 Verortung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen im Handlungsphasenmodell nach TALK

Die adaptierte Version des Handlungsphasenmodells von Ziegler liefert die Basis zur Entwicklung von LehrerInnentrainings, um schulische Lernprozesse motivational günstig zu beeinflussen (vgl. Ziegler, 1999). Auf seinem Modell aufbauend wurde das TALK-Modell entwickelt, für dessen Verständnis die Auffassung des Lernens - um das es beim LLL letzten Endes geht - als ein Prozess zentral ist. Dieser Lernprozess stellt den Ausgangspunkt für Förderansätze dar (vgl. Schober et al., 2006). So wird im TALK-Modell angenommen, dass die Voraussetzungen für LLL in der Schule durch eine erfolgreiche Unterstützung der SchülerInnen, Lernprozesse selbstreguliert und unter günstigen motivationalen Bedingungen anzugehen, geschaffen werden.

Die wichtigsten motivationalen und selbstregulatorischen Bedingungen, die in den einzelnen Phasen des Lernprozesses eine Rolle spielen und dessen günstigen Verlauf fördern, werden im TALK-Modell festgehalten und verortet (vgl. Schober et al., 2007).

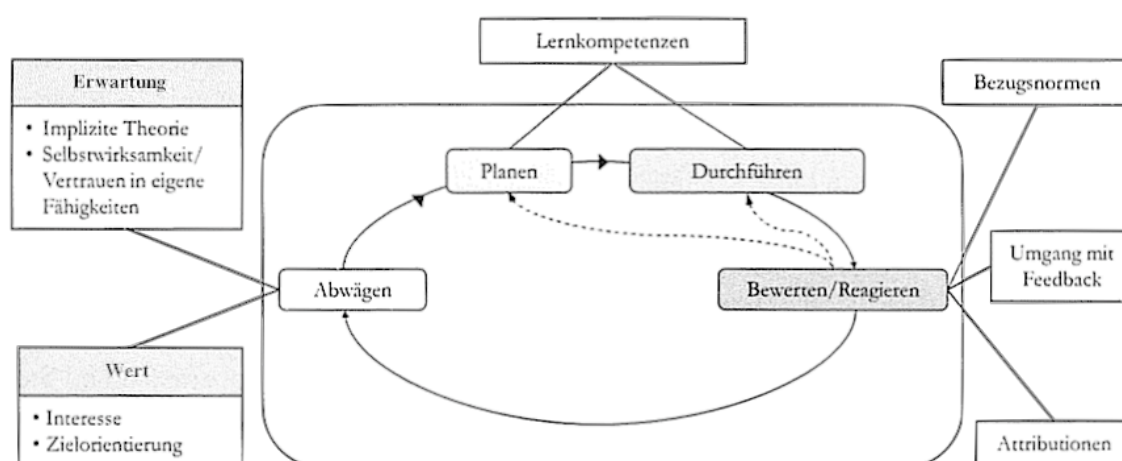


Abbildung 2: Verortung motivationaler und selbstregulativer Determinanten der Lernhandlung im Handlungsphasenmodell nach TALK (Lüftenegger et al., 2009, S.329)

Als wesentliche *motivationale* LLL-Komponenten der Abwägephase gehen das Interesse, Zielorientierungen, implizite Theorien sowie die Selbstwirksamkeit bzw. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hervor. Die SRL-Kompetenzen, die Schober et al. (2007) als Lernkompetenzen bezeichnen, werden der Planungs- und Durchführungsphase zugeordnet. In der letzten Phase spielen wiederum *motivationale* Aspekte eine Rolle, nämlich Bezugsnormen, Attributionen und ein angemessener Umgang mit Feedback. Weil die Bewertung von Lernhandlungen sich oft in bestimmten

Reaktionen ausdrückt, wird der Begriff der Reaktion in die Benennung der Endphase aufgenommen (vgl. Schober et al., 2006). Die Attraktivität von Lernhandlungen hängt entscheidend von den genannten Determinanten ab (vgl. Schober & Spiel, 2004). Sie werden im nächsten Kapitel näher erläutert.

4.4 Beschreibung motivationaler und selbstregulatorischer LLL-Komponenten im Lernhandlungsprozess

Das vorliegende Kapitel dient dazu, den/die Leser/in in eine pädagogisch-psychologische Sichtweise der verorteten LLL-Komponenten (siehe Abbildung 2, S.30) einzuführen und ihre Rolle im Lernprozess aufzuzeigen. Dies ermöglicht es, ihre Zuordnung zu den einzelnen Handlungsphasen transparent zu machen. Die Darstellung der LLL-Aspekte geht in dieser Arbeit nicht ins Detail. Sie dient lediglich dazu, den inhaltlichen Aufbau des Interviewleitfadens nachvollziehbar zu machen und eine Diskussionsgrundlage für die Studienergebnisse zu liefern. Manche LLL-Aspekte, die späteren Phasen des TALK-Modells zugeordnet sind, werden in der Darstellung vorgezogen, wenn sie das Verständnis der anderen Aspekte erleichtern.

4.4.1 Interesse

In modernen Ansätzen der pädagogischen Psychologie wird das bereits vielfach definierte Konstrukt „Interesse“ nicht mehr als stabiles Persönlichkeitsmerkmal aufgefasst, sondern anhand der *Person-Gegenstands-Konzeption* von Krapp (1998) beschrieben.

Die darin vertretene Auffassung von Interesse als eine besondere Beziehung zwischen einer Person und einem (Lern-)Gegenstand, die sich durch eine hohe subjektive Wertschätzung des Gegenstands (wertbezogene Valenz) und einem positiven emotionalen Zustand während der Interessenshandlung (gefühlsbezogene Valenz) auszeichnet (vgl. Krapp, 1998; 2003), hat sich in der Interessensforschung weitestgehend durchgesetzt. Der handlungsbegleitenden Erlebnisqualität kommt im vorliegenden Verständnis von Interesse eine zentrale Bedeutung zu. Von *gefühlsbezogener Valenz* wird dann gesprochen, wenn ein Sachverhalt oder damit verbundene Aktivitäten Gefühlszustände, wie z.B. Freude oder Aktiviertheit, erzeugen. Eine Aussage, die solche Gefühle widerspiegelt könnte z.B. lauten: „*Die Beschäftigung mit Sachverhalt X ist sehr spannend*“ (Schiefele, Ulrich, 1996, S.78). *Wertbezogene Valenz* besitzt ein Sachverhalt dann, wenn ihm persönliche Wichtigkeit zugeschrieben wird (vgl. Schiefele, Ulrich, 1996). Beide Valenz-Formen korrelieren hoch

miteinandern. Sie beziehen sich immer direkt auf ein bestimmtes Thema (vgl. Schiefele, U. , 1991) und zeichnen sich daher durch ihre hohe Nähe zu Objekten, Aufgaben bzw. Gegenständen aus (vgl. Eccles & Wigfield, 2002). Krapp (1998) geht in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) davon aus, dass positive Erlebnisqualitäten (gefühlbezogene Valenz) während der Interessenshandlung dann auftreten, wenn sich Lernende dabei als kompetent, selbstbestimmt und sozial eingebunden erleben.

Krapps Person-Gegenstands-Konzeption enthält auch die in der Interessensforschung vielfach getroffene Unterscheidung von individuellem und situationalem Interesse (vgl. Schiefele, U. , 1991). *Individuelles Interesse* lässt sich gewissermaßen als Persönlichkeitsmerkmal begreifen und bezeichnet eine relativ stabile, wertende Orientierung in Bezug auf einen bestimmten Gegenstandsbereich (vgl. Schiefele, Ulrich, 1999). Es äußert sich in einer längerfristig bestehenden Präferenz für bestimmte Themen, Bereiche oder Aktivitäten und bewirkt, dass sich eine Person weitgehend mit den Inhalten eines Interessensgegenstandes identifiziert. Die Handlungen werden unter dieser Voraussetzung freiwillig, d.h. ohne äußeren Zwang, und begleitet von positiven Emotionen ausgeübt. Die Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zeichnet sich beim individuellen Interesse demnach auch durch große Wichtigkeit, im Sinne wertbezogener Valenz, aus (vgl. Krapp, 1998; 2003). Im Gegensatz dazu wird von *situationalem Interesse* in der Interessenforschung gesprochen, wenn die Auseinandersetzung einer Person mit einem Gegenstand vor allem durch kontextuelle Bedingungen angeregt wird (vgl. Schiefele, 1991; 1999). Dieser vorübergehende emotionsgeladene Zustand, der sich beispielsweise in einer Neugier des/der Lernenden äußern kann, kann z.B. durch eine interessante Aufbereitung des Lehrstoffs hervorgerufen werden. Lernwirksam wird situationales Interesse jedoch erst, wenn es aufrechterhalten bleibt und eine längerfristige Lernbereitschaft bei SchülerInnen erzeugt. Es kann unter günstigen Bedingungen in ein individuelles Interesse übergehen (vgl. Krapp, 1998).

An dieser Stelle wird der enge Zusammenhang des Interessensbegriffs zum Begriff der intrinsischen Lernmotivation deutlich. Interesse ist eine Voraussetzung für intrinsisch motiviertes Verhalten und wirkt sich günstig auf die Leistungen und den Lernprozess von SchülerInnen aus (vgl. Krapp, 2003).

Inbesondere individuelles (persönliches) Interesse hat eine motivierende und handlungsleitende Funktion und beeinflusst den Lernprozess in positiver Weise. Daher ist der Aufbau solcher Interessen aus pädagogischer Sicht wichtig.

Fördermaßnahmen sollten jedoch auch den Aufbau und die Aufrechterhaltung von situationalem Interesse anstreben, zumal es aus entwicklungspsychologischer Sicht weder möglich noch sinnvoll ist, überdauernde individuelle Interessen für alle Gegenstandsbereiche bei SchülerInnen zu erzeugen. In Anlehnung an Mitchell (1993) schlägt Krapp vor, bei der Förderung von situationalem Interesse nach dem „Catch-Hold“-Prinzip vorzugehen. Durch eine interessante Einführung der SchülerInnen in einen Lerngegenstand kann das Interesse eingefangen und die Aufmerksamkeit kurzfristig gewonnen werden. Lernwirksam werden Fördermaßnahmen jedoch erst, wenn es gelingt, damit eine anhaltende Bereitschaft bei SchülerInnen zu erzeugen, sich mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Dies ist der Fall, wenn sie den Gegenstandsbereich als sinnvoll erachten und positive Gefühle während des Lernens erleben (vgl. Krapp, 1998). Ob der angestrebte Übergang von situationalem Interesse in ein Interesse, das in die Persönlichkeitsstruktur des/der Lernenden eingeht (individuelles Interesse), erzielt wird, hängt von verschiedenen kognitiv-rationalen und emotionalen Eigenheiten der Person ab (vgl. Krapp, 1998).

Fördermaßnahmen sollten neben der Interessensweckung auch das Ziel verfolgen, bereits vorhandene Interessen von SchülerInnen aufrechtzuerhalten. Ihre Erhaltung ist damit ebenfalls ein wichtiges Bildungsziel. Nicht selten geschieht jedoch das Gegenteil (vgl. Krapp, 1998). Prenzel (1994, S.1329) zählt in diesem Zusammenhang u.a. in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Deci & Ryan (1993) drei Bedingungen auf, die sich beeinträchtigend auf das Interesse und die intrinsische Lernmotivation auswirken: Die Einengung des Handlungsspielraums von SchülerInnen durch die Lehrperson (z.B. durch genaue Vorschriften zur Handlungsdurchführung), kontrollierende Rückmeldung von unzureichenden Lernfortschritten und Schwächen und zuletzt ein Unterrichtsklima, welches sich durch wenig Kooperation und Partnerschaftlichkeit auszeichnet. Zudem kann das Setzen von primär extrinsischen Anreizen (z.B. gute Note) das Interesse von SchülerInnen, insbesondere bei jüngeren Kindern, beeinträchtigen (vgl. Lepper & Greene, 1978, zitiert nach Krapp, 1998, S.191).

Zu den beschriebenen Förderzielen gibt es bislang nur wenig konkrete und elaborierte Förderansätze (vgl. Krapp, 1998). Die Interessensförderung sollte auf jeden Fall den Anreiz eines Lerngegenstands fokussieren, um die wertbezogene Valenz zu erhöhen. Daher wird das Interesse als motivationale Bedingung der Abwägenphase zugeordnet (siehe Abbildung 2). Der Anreiz kann beispielsweise erhöht werden, indem Lehrpersonen zeigen, dass sie sich selbst für die Unterrichtsinhalte interessieren (vgl.

Ziegler, 1999). Weitere Vorschläge zum Aufbau von Interessen sind z.B. bei Pintrich und Schunk (2002) zu finden.

4.4.2 Attributionen

Unter Attributionen sind nach Försterling „*Ursachen, die Individuen zur Erklärung von Ereignissen, Handlungen und Erlebnissen (genereller: Effekten) in verschiedenen Lebensbereichen heranziehen*“ (Försterling, 1986, zitiert nach Dresel, 2004, S.25) zu verstehen. In Leistungssituationen beziehen sich solche Erklärungen auf das Zustandekommen der eigenen Leistung. Sie treten als Folge eines natürlichen, menschlichen Bedürfnisses „zu erklären“ auf, v.a. bei neuen und wichtigen Situationen sowie bei Misserfolgserlebnissen (vgl. Dresel, 2004; vgl. Finsterwald, 2005).

Da die Erklärung und damit einhergehende Bewertung von Leistungsergebnissen immer erst nach Handlungsabschluss erfolgt, werden Attributionsstile der vierten Phase des Handlungsphasenmodells zugeordnet (vgl. Dresel, 2004; vgl. Spiel & Schober, 2004).

Ursachenzuschreibungen bzw. Attributionen lassen sich Weiner (1979) zufolge auf drei Dimensionen (Lokalität, Stabilität, Kontrollierbarkeit) beschreiben. Er stellt dies graphisch anhand eines Achtfelderschemas dar. Obwohl seine Taxonomie nicht vollständig ist und vielfach kritisiert wurde (vgl. Dresel, 2004), wird sie aufgrund ihrer dennoch zahlreichen Anwendung und angesichts der überschaubaren tabellarischen Darstellung von Attributionsmustern erläutert.

	Internal		External	
Controllability	Stable	Unstable	Stable	Unstable
Uncontrollable	Ability	Mood	Task difficulty	Luck
Controllable	Typical effort	Immediate effort	Teacher bias	Unusual help from others

Abbildung 3: Weiners (1979, S. 7) Klassifikationsschema von Kausalattributionen nach den Attributionsdimensionen Lokalität, Stabilität und Kontrollierbarkeit

Über die *Lokalitätsdimension* lassen sich innerhalb der Person liegende (internale) von außerhalb der Person liegenden (externalen) Ursachenzuschreibungen unterscheiden. Wird ein Leistungsergebnis auf innere Faktoren, wie beispielsweise die Fähigkeit oder Anstrengung, zurückgeführt, spricht man von internaler Attribution. Rückschlüsse vom Leistungsergebnis auf in Anspruch genommene Hilfe durch andere ist ein Beispiel für eine äußere Lokalisation. Attributionen können auch nach ihrer *Stabilität* unterschieden

werden. Fähigkeitszuschreibungen werden als stabil, d.h. zeitlich überdauernd angesehen, während Zuschreibungen auf Glück oder Zufall instabil und variabel sind. Auf der dritten Dimension wird zwischen *kontrollierbaren und unkontrollierbaren* Ereignissen unterschieden. Nimmt die handelnde Person ein Ereignis als kontrollierbar wahr, so hat sie das subjektive Gefühl, eine willentliche Kontrolle darüber zu besitzen. Unkontrollierbar sind Fähigkeiten, der Schweregrad der Aufgabenstellung und Glück; kontrollierbar ist beispielsweise die Anstrengung (vgl. Weiner, 1979). Die zentrale Rolle der zuletzt genannten Faktoren bei Attributionsprozessen im Leistungskontext konnte in zahlreichen Untersuchungen nachgewiesen werden. Darüber hinaus gibt es jedoch noch eine Reihe anderer Attributionen, die in Weiners Taxonomie nicht enthalten sind (vgl. Dresel, 2004). Er nimmt nur noch die Attributionen Stimmung, Voreingenommenheit und Hilfestellungen durch andere in seine Theorie auf.

Die Inhalte der dargestellten Erklärungsmuster können die Motivation und den Selbstwert von Lernenden günstig oder ungünstig beeinflussen. Sie wirken sich auf den Anreiz und die Erfolgserwartung bei zukünftigen Lernhandlungen aus. Insbesondere das Fähigkeitsselbstkonzept wird stark von attributionalen Prozessen beeinflusst (vgl. Weiner, 1979; 2005). Somit spielen Attributionsstile im Lernkontext eine zentrale Rolle. Ungünstig im Sinne einer Selbstwertminderung ist es beispielsweise, Misserfolge auf interne, stabile und unkontrollierbare Faktoren zu attribuieren. SchülerInnen mit solchen Attributionsstilen reagieren häufig mit negativen Emotionen, geben schnell auf (geringe Ausdauer) und haben eine niedrige Erfolgserwartung – d.h. sie schätzen die Wahrscheinlichkeit für einen Erfolg für zukünftige Lernhandlungen als gering ein. Im Erfolgsfall wirkt sich der Rückschluss des Leistungsergebnisses auf äußere Bedingungen beeinträchtigend auf die Motivation und den Selbstwert aus (vgl. Finsterwald, 2005).

Einen guten Ansatzpunkt für die Motivations- und Leistungsförderung im schulischen Unterricht stellen solche unpassenden Attributionsstile dar (vgl. Dresel, 2004), weil sie durch relevante Bezugspersonen geformt werden können (vgl. Finsterwald, 2005). Neuere Interventionsansätze verfolgen dies v.a. anhand von sogenannten Reattributionstrainings (vgl. Schober, 2002).

4.4.3 Bezugsnormen

Unter Bezugsnormen (engl. „reference norm“) werden Standards bzw. Maßstäbe verstanden, die als Orientierung für Individuen dienen, um ihre erzielten (Handlungs-)

Ergebnisse hinsichtlich ihrer Gelungenheit zu bewerten (vgl. Heckhausen, 1989). Im Leistungskontext dienen solche Bezugsnormen dazu, die eigene Leistung als gut im Sinne eines Erfolgs oder schlecht im Sinne eines Misserfolgs einzuschätzen (vgl. Schober, 2002). Die Verwendung einer bestimmten Bezugsnorm zur Leistungsbeurteilung wird als Bezugsnormorientierung bezeichnet (vgl. Rheinberg, 2006a).

Da die Einschätzung des Erfolgs anhand von Referenzsystemen nach Handlungsabschluss erfolgt, werden Bezugsnormen der letzten Phase des Handlungsphasenmodells zugeordnet (vgl. Schober, 2002; vgl. Schober et al., 2007). Die Folgen solcher Einschätzungen betreffen jedoch v.a. die Erfolgserwartung und den Wert zukünftiger Lernhandlungen (prädezipionale Phase), deren Veränderung aus pädagogischer Sicht eigentlich angestrebt wird (vgl. Schober 2002).

In der psychologischen Forschung werden **drei Arten von Bezugsnormen** unterschieden (vgl. Heckhausen, 1989). Bei einer *individuellen Bezugsnormorientierung* wird als Vergleichsstandard die individuelle Leistungsentwicklung einer Person herangezogen. Das heißt, dass ihre aktuelle Leistung mit früheren Leistungsergebnissen verglichen wird. Hingegen werden bei einer *sozialen Bezugsnormorientierung* die Leistungen anderer Personen einer Bezugsgruppe - z.B. einer Schulklasse - herangezogen. Dabei dient die Leistungsverteilung innerhalb dieser Bezugsgruppe als Richtwert. Die dritte Möglichkeit besteht darin, als Referenz die Erfüllung bestimmter sachbezogener Kriterien heranzuziehen. In diesem Fall wird von einer *sachlichen Bezugsnorm* gesprochen (vgl. Heckhausen, 1989).

Die präferierte Bezugsnorm von Lehrkräften wirkt sich auf die Motivation von SchülerInnen aus. Dies konnte in einer Reihe von Untersuchungen belegt werden. Dabei wurde das Augenmerk v.a. auf die Auswirkung der Bezugsnormorientierung auf Erwartungshaltungen von Lehrpersonen und SchülerInnen, auf deren Attributionsstile und auf Anreizkomponenten gelegt (vgl. Rheinberg, 2006; vgl. Schober, 2002). Schober (2002) fasst die motivationalen Folgen unterschiedlicher Orientierungen unter Bezugnahme auf Heckhausen (1974) zusammen:

Setzt eine Lehrperson bei der Leistungsbeurteilung die aktuelle Leistung eines Schülers/einer Schülerin in Bezug zu den Leistungen anderer Klassenmitglieder (soziale Bezugsnormorientierung), so werden Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen besonders deutlich. Bei ausschließlich sozialen Vergleichsmöglichkeiten wird immer nur der Leistungsstand zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgezeigt, frühere Leistungen treten in den Hintergrund. Geht man davon aus, dass die gesamte Klasse kontinuierlich

Fortschritte macht, gibt es weder die Möglichkeit, Einsicht in die intraindividuelle Lernentwicklung noch in Leistungsfortschritte der gesamten Klasse zu erhalten (vgl. Heckhausen, 1989). Leistungen werden dadurch sowohl von Lehrpersonen als auch von SchülerInnen als weitgehend stabil und unveränderlich wahrgenommen, was beiderseits mit relativ stabilen Attributionen auf Begabung und Fähigkeit einhergeht (vgl. Rheinberg & Fries, 1998). Erwartungshaltungen, die sich bei Lehrpersonen einstellen, werden an die SchülerInnen über Leistungskommentierungen weitergegeben. Dies wirkt sich bei SchülerInnen, die häufig Misserfolge erleben, besonders negativ aus (vgl. Schober, 2002).

Im Gegensatz zur sozialen Bezugsnormorientierung bekommen SchülerInnen bei einer individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft öfter die Möglichkeit einen Erfolg zu erleben, weil ihre eigenen Leistungen bei früheren Lernaufgaben als Richtwert dienen. Sie erleben die eigene Leistung als variabel und beeinflussbar - dies geht mit der günstigeren Attribution von Leistungserfolgen auf Anstrengung und Ausdauer, statt auf Fähigkeiten, einher. Eine Orientierung an individuellen Bezugsnormen erlaubt darüber hinaus auch eine stärkere Abstimmung von Aufgaben mit individuellen Fähigkeiten von Lernenden (vgl. Schober, 2002).

In verschiedenen Studien konnte nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen, die individuelle Bezugsnormen als Orientierungsstil präferierten, diesen auch teilweise auf ihre SchülerInnen übertragen konnten. Solche SchülerInnen haben tendenziell weniger Angst vor Prüfungen und Misserfolgen, weisen günstigere Attributionsmuster auf, wenden realistischere Zielsetzungen an und haben mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten (vgl. Schober, 2002). Aus motivationspsychologischer Sicht besteht daher eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit für die Schullaufbahn, wenn sich Lehrpersonen v.a. an individuellen Standards orientieren (vgl. Heckhausen, 1989).

Wie sich allerdings herausgestellt hat, ist eine einseitige Orientierung nicht gänzlich optimal. Eine Kombination, insbesondere aus einer sachlichen und individuellen Bezugsnorm wird daher empfohlen (vgl. Heckhausen, 1974, zitiert nach Schober, 2002). In diesem Sinne ist auch der soziale Vergleich manchmal notwendig, wobei es wiederum um die Frage geht, wie ein angemessener Umgang mit solchen Herausforderungen gefördert werden kann (vgl. Schober, 2002).

4.4.4 Zielorientierungen

Zielorientierungen sind generelle, im Gedächtnis und im Selbstkonzept verankerte Vorstellungen bzw. Glaubenssätze von Personen. Im Kontext von schulischen

Lernhandlungen beziehen sich solche Glaubenssätze auf die Ziele, die Lernende in Leistungssituationen erreichen wollen (vgl. Wild, E. et al., 2001).

Die Motivation von SchülerInnen sowie deren Lern- und Leistungsverhalten werden wesentlich davon beeinflusst, welche Zielvorstellungen sie mit schulischen Lernaktivitäten verbinden (vgl. Dweck, 1986).

Es werden im Allgemeinen **zwei Formen von Zielorientierungen** unterschieden (vgl. Dresel, 2004), die von verschiedenen AutorInnen unterschiedlich bezeichnet werden, jedoch inhaltlich gleichbedeutend sind. Es sind dies die *Aufgabenorientierung* (bzw. Lernzielorientierung sowie "mastery orientation") und die Leistungs- oder *Performanzorientierung*. Bei einer Aufgaben- bzw. Lernzielorientierung wollen SchülerInnen durch schulische Aktivitäten ihr eigenes Wissen und ihre Kompetenzen um ihrer selbst willen erweitern. Hingegen liegt der Hauptgrund des Handelns bei einer Orientierung an Leistungszielen darin, die eigene Leistung zu demonstrieren (z.B. durch eine gute Note) oder andere in ihrer Leistung zu übertreffen. Es geht dabei v.a. darum, positive Rückmeldung und Anerkennung aus der Umgebung zu erhalten (vgl. Dweck, 1986; vgl. Urdan & Schoenfelder, 2006). Die Aufgabenorientierung wird aus diesem Grund von verschiedenen AutorInnen eher mit intrinsischer Lernmotivation in Zusammenhang gebracht, während die Performanzorientierung mit extrinsischer Lernmotivation verbunden wird (vgl. Schiefele, 1996).

Zielorientierungen wirken sich genau genommen an jeder Stelle des Handlungsprozesses aus. Ob SchülerInnen vordergründig anderen durch ihr Handeln imponieren wollen oder selbst daran wachsen wollen, bestimmt jedoch wesentlich die Intentionsbildung mit und beeinflusst die Attraktivität und Wichtigkeit der Handlungsalternativen. Die Zielorientierung wird daher als wesentliche Anreizkomponente der Abwägephase zugeordnet.

Zielorientierungen haben einen Einfluss auf die Motivation und im weiteren Sinne auf die kognitiven Leistungen von SchülerInnen (vgl. Dweck, 1986). Schiefele (1996) führt in Anlehnung an Dweck (1986) aus, dass in Abhängigkeit der Zielverfolgung günstige und ungünstige motivationale Muster erzeugt werden, die Auswirkungen auf die kognitiven Leistungen von SchülerInnen haben. Diese sind unabhängig davon, wie hoch die tatsächlichen intellektuellen Leistungen der SchülerInnen sind. Eine Orientierung an Lernzielen bewirkt demnach, dass sich SchülerInnen auch beim Auftauchen von Lernhindernissen lange und ausdauernd mit schulischen Aufgaben beschäftigen. Sie bevorzugen die Wahl von schwierigen, herausfordernden Aufgaben, sind ihnen gegenüber emotional positiv eingestellt und eher intrinsisch motiviert. Im Gegensatz

dazu tendieren SchülerInnen mit einer Leistungs- bzw. Performanzorientierung in die Richtung, Herausforderungen zu meiden. Sie nehmen bei Bedarf weniger Hilfe in Anspruch und geben rasch auf. Sie verwenden zudem oberflächlichere Verarbeitungsstrategien als SchülerInnen, die Lernziele anstreben und zeigen ein extrinsisch motiviertes Lernverhalten (vgl. Schiefele, 1996).

Aufgrund der nachgewiesenen lernwirksamen Effekte einer Aufgaben- bzw. Lernzielorientierung sollten Fördermaßnahmen von Lehrpersonen v.a. darauf ausgerichtet sein. Bei Pintrich und Schunk (2002) werden einige Unterrichtsstrategien vorgestellt, die eine Orientierung der SchülerInnen an Lernzielen begünstigen können.

4.4.5 Selbstwirksamkeit - Fähigkeitsselbstkonzept

Der Begriff der Selbstwirksamkeit geht auf Bandura zurück (vgl. Zimmerman, 2000). Er versteht darunter „*a judgment of one's ability to organize and execute given types of performances*“ (Bandura, 1997, S.21). Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit entspricht also der Einschätzung eigener Fähigkeiten, bestimmte Handlungen zu organisieren und auszuführen, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen (vgl. Zimmerman, 2000). Eine hohe Selbstwirksamkeit äußert sich als Überzeugung einer Person, die Fähigkeit zur Lösung einer bestimmten Aufgabe zu besitzen (vgl. Köller & Möller, 2006). Erleben sich SchülerInnen als selbstwirksam, so wirkt sich dies über eine gesteigerte Erfolgserwartung auf deren Entscheidungsprozesse in der Abwägephase aus. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden daher der prädezisionalen Phase zugeordnet.

Konzeptuell lässt sich die Selbstwirksamkeit vom Begriff der Ergebniserwartung abgrenzen, die als ledigliche Überzeugung einer Person, dass ein bestimmtes Verhalten zur Zielerreichung führt, definiert wird (vgl. Bandura, 1997; vgl. Zimmerman, 2000). Eine hohe Ergebniserwartung bedeutet noch nicht, dass die Person glaubt, die entsprechende Handlung auch ausführen zu können (vgl. Köller & Möller, 2006).

Kennzeichnend für die Selbstwirksamkeit ist, dass sie sich auf die Wahrnehmung von Kompetenzen im Leistungsbereich begrenzt. Dies unterscheidet sie vom breiter und allgemeiner gefassten Konstrukt des Selbstkonzepts, welches Selbstwahrnehmungen und -kenntnisse im gesamten Persönlichkeitsbereich (z.B. Selbstwertgefühl) umfasst (vgl. Zimmerman, 2000). In der Literatur wird das Selbstkonzept häufig anhand eines hierarchischen Modells dargestellt, an dessen Spitze ein globales Selbstkonzept steht

mit verorteten Unterkategorien, wie z.B. dem schulischen Selbstkonzept (ebd.). Köller und Möller (2006) führen in Anlehnung an Bong und Clark (1999) Beispielaussagen an, die das schulische (akademische) Selbstkonzept repräsentieren: „*Ich bin gut in Mathematik*“ oder „*Ich hasse Mathematik*“ (S.694). Aussagen, die hingegen Rückschlüsse auf die Selbstwirksamkeit zulassen, könnten z.B. lauten: „*Ich glaube, dass ich den Satz übersichtlich darstellen kann*“ (deutsche Übersetzung aus Zimmerman, 2000, S.84). Diese Aussagen begrenzen sich auf ganz spezifische Aufgaben, während die anderen sehr generell gehalten sind und auch kognitive, evaluative und affektive Elemente enthalten (vgl. Köller & Möller, 2006). Der Begriff des akademischen oder schulischen Selbstkonzepts findet sich auch unter der Bezeichnung des Fähigkeitsselbstkonzepts, als die Selbsteinschätzung einer Person in Bezug auf die Höhe ihrer eigenen (domänspezifischen) Fähigkeiten (vgl. Dickhäuser, 2006), wieder.

Sowohl das Fähigkeitsselbstkonzept als auch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen üben einen Einfluss auf die Motivation und damit auf die Leistungen von Lernenden aus. Die Auswirkungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben sich jedoch gegenüber anderen motivationalen Aspekten und auch gegenüber dem schulischen Selbstkonzept als überlegen erwiesen. Ihr starker Effekt auf schulische Leistungen wurde mehrfach nachgewiesen (vgl. Zimmerman, 2000; vgl. Köller & Möller, 2006). Die Höhe der Selbstwirksamkeit bestimmt insbesondere die Aufgabenwahl, die Ausdauer sowie Anstrengung von Lernenden und geht mit bestimmten emotionalen Reaktionen einher (vgl. Zimmerman, 2000).

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen fördern darüber hinaus auch selbstregulatorische Lernprozesse, wie z.B. eine angemessene Zielsetzung, die Selbstbeobachtung und die Strategienwahl (vgl. Zimmermann, 2000).

Es erweist sich als günstig für pädagogische Fördermaßnahmen, dass das Ausmaß der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit stark von äußeren Bedingungen abhängt. Bereits ein angenehm gestaltetes Lernumfeld kann zu einer höheren Selbstwirksamkeitswahrnehmung führen. Auch vorangehende Erfahrungen, verbale Ermutigungen durch andere und der physiologische Zustand des/der Betroffenen, wie Stress oder Langeweile, determinieren das Ausmaß der Selbstwirksamkeit (vgl. Zimmerman, 2000). Wie bei der Interessensförderung ist es auch hier wichtig, dass sich die SchülerInnen bei der Ausführung von Lernhandlungen als kompetent und selbstverantwortlich erleben (vgl. Zimmerman, 2000). Köller und Möller (2006) fassen in Anlehnung an Brophy & Good (1986) bestimmte Fragetechniken zusammen, durch die ein solches Kompetenzerleben gesteigert werden kann.

4.4.6 Implizite Theorien

Implizite Theorien sind Annahmen von Menschen über das Ausmaß der Veränderbarkeit persönlicher Eigenschaften (vgl. Dweck & Molden, 2005). Solche Annahmen werden als implizit bezeichnet, weil Personen sie zumeist nicht laut äußern (vgl. Dweck, Chiu & Hong, 1995).

Im Leistungskontext interessiert vor allem, welche implizite Theorie Lernende in Bezug auf ihre eigene Begabung besitzen. Dabei geht es um die Frage, ob sie Begabung als etwas Stabiles oder als etwas Veränderbares ansehen. Je nachdem, welche Annahme vorherrschend ist, werden sie als *Entitäts- oder als ModifizierbarkeitstheoretikerInnen* bezeichnet (vgl. Ziegler, 1999). Personen ersten Typs zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre (intellektuellen) Fähigkeiten als weitgehend stabile und unveränderbare Eigenschaften erfahren. Hingegen nehmen ModifizierbarkeitstheoretikerInnen ihre eigene Begabung als veränderbar wahr und glauben, dass sie diese z.B. durch vermehrte Anstrengung verbessern können (vgl. Dweck & Molden, 2005).

Implizite Persönlichkeitstheorien lassen sich v.a. der ersten Phase des Handlungsphasenmodells zuordnen, weil sie sich – ebenso wie die Selbstwirksamkeit – auf die Wahl der Handlungsziele und die Erfolgserwartung auswirken (vgl. Schober, 2002). Sie haben aber auch Einfluss darauf, wie Individuen Ereignisse bewerten und auf sie reagieren. Ihre Wirksamkeit auf kognitiver und Verhaltensebene zeigt sich insbesondere in Misserfolgssituationen (vgl. Dweck, 1995; vgl. Dweck & Molden, 2005).

EntitätstheoretikerInnen neigen dazu, ihre nicht vorhandene Begabung für Misserfolge verantwortlich zu machen, während ModifizierbarkeitstheoretikerInnen sie auf änderbare Verhaltensfaktoren, wie z.B. Anstrengung oder die eingesetzten Strategien zurückführen. Demzufolge sehen auch die Reaktionen unterschiedlich aus. Der Rückschluss von Misserfolgen auf einen beständigen, unveränderlichen Fähigkeitsmangel führt zu Hilflosigkeitsreaktionen, wie z.B. Situationsflucht. Oft sind diese mit negativen Emotionen (z.B. Ängstlichkeit), Anstrengungs- und Leistungsverlust verbunden. Wer jedoch an den Ausbau und die Entwicklung von Intellektualität durch Veränderung des eigenen Verhaltens glaubt, wird versuchen durch angemessene Problemlösestrategien und vermehrte Anstrengung die Aufgabe zu meistern (vgl. Dweck et al., 1995).

Diese Beispiele lassen schlussfolgern, dass sich implizite Theorien auf verschiedenste motivationale Variablen auswirken. Der konstruktive Umgang von ModifizierbarkeitstheoretikerInnen mit ungelösten oder falsch gelösten Aufgaben spiegelt

z.B. ihre stärkere Orientierung an Lernzielen (Lernzielorientierung) wider, die mit einem günstigeren Attributionsstil (Anstrengung statt Fähigkeit) einhergeht. Auch das Selbstwertgefühl wird von impliziten Annahmen beeinflusst (vgl. Dweck & Molden, 2005).

Im pädagogischen Sinne wird daher die Förderung einer flexiblen Begabungstheorie bzw. Modifikationstheorie angestrebt. Über Feedback und verbale Hinweise kann hier relativ zielführend interveniert werden. Eine Lehrperson kann z.B. widersprechen, wenn ein/e Schüler/in sagt, dass er/sie Mathematik nicht kann. Dazu ist es notwendig, dass sich auch Lehrkräfte von der veralteten Vorstellung einer stabilen Begabungstheorie trennen (vgl. Ziegler, 1999). Bereits über geringe Interventionen können maßgebliche Effekte erzielt werden:

„It is often difficult for people to believe that simply changing a belief will have much impact given the many things that affect students' learning. However, if this belief is at the heart of students' motivation, it can have more impact than one would expect.“ (Dweck & Molden, 2005, S.136).

4.4.7 Umgang mit Feedback

In der letzten Phase des Handlungsprozesses, der Bewertungs- und Reaktionsphase, wird ein angemessener Umgang mit Feedback im TALK-Modell als motivational bedeutsam hervorgehoben. Es stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen Feedback vermitteln können, damit SchülerInnen Leistungsergebnisse motivationsförderlich bewerten und angemessen darauf reagieren. In der pädagogischen Literatur finden sich zahlreiche Vorschläge zur motivierenden Feedbackgestaltung (siehe z.B. Schober, 2002; Dresel, 2004; Dweck & Molden, 2005). Einige davon werden im Folgenden kurz dargestellt.

In neueren Interventionsansätzen zur Motivationsförderung kommen sog. Reattributionstrainings häufig zur Anwendung. Diese Trainings machen sich die Methode des attributionalen Feedbacks zunutze, um einen günstigen Attributionsstil zu fördern (vgl. Dresel, 2004; 2010).

Grundsätzlich werden zur Änderung ungünstiger Erklärungsmuster zwei Arten von Techniken angewandt – die Kommentierungstechniken und die Modellierungstechniken (vgl. Finsterwald, 2005). Die *Kommentierungstechniken* können unmittelbar und mündlich oder schriftlich sein. Bei der schriftlichen Kommentierungsform geht die Unmittelbarkeit zwar verloren, dafür ermöglicht sie eine konkrete und differenzierte Rückmeldung. Auch die operante Verstärkung in Form von Lob bei erwünschten und

Tadel bei unerwünschten Ursachenzuschreibungen von SchülerInnen sind den Kommentierungstechniken zuzuordnen (ebd.). *Modellierungstechniken* orientieren sich an der Theorie des Lernens aus dem Modell von Bandura (1977). Zum Beispiel kann die Lehrperson günstige Attributionsstile durch Kommentierung ihres Verhaltens vorleben, indem sie z.B. eigenes Misslingen auf variable, äußere Faktoren zurückführt (vgl. Finsterwald, 2005).

Motivierendes und selbstwertförderliches Feedback sollte *nach Misserfolgen* auf Erklärungen bzgl. mangelnder Anstrengung abzielen - z.B. „*Wenn du noch genauer arbeitest, wird's perfekt*“ (Dresel, 2010, S.133). Dadurch wird das Leistungsergebnis auf flexible und veränderbare Faktoren zurückgeführt. Dresel (2004) verweist in diesem Zusammenhang jedoch auf Finsterwald (1999), die eine Kombination von Anstrengungsfeedback mit Strategietrainings vorschlägt, weil ein einseitiges Erklärungsmuster dann hinderlich sein kann, wenn die SchülerInnen z.B. nicht wissen, wie sie ihre Anstrengungsbereitschaft ändern sollen (vgl. Dresel, 2004, S. 78). *Im Erfolgsfall* ist es hingegen förderlich ein attributionales Feedback auf Fähigkeiten auszurichten - z.B. „*Texte zu schreiben, liegt dir offensichtlich*“ (Dresel, 2010, S.133). Auch diese Empfehlung ist nur mit Einschränkungen gültig, weil auch unerwünschte Effekte, wie etwa Anstrengungs- und Leistungsverminderung oder Selbstüberschätzung, damit bewirkt werden können (vgl. Finsterwald, 2005). Es wird daher wiederum eine Kombination von Anstrengungs- und Fähigkeitsbasiertem Feedback empfohlen. Bei alleiniger Darbietung von Anstrengungsfeedback besteht die Gefahr einer Selbstwertminderung (vgl. Dresel, 2004).

Der Einsatz von attributionalem Feedback ist v.a. dann angezeigt, wenn SchülerInnen zur Unterschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten tendieren, Hilflosigkeitsreaktionen bei Misserfolgserlebnisse zeigen und ihre Motivation zur Beschäftigung mit Lerngegenständen infolgedessen abnimmt (vgl. Dresel, 2010).

Ein hohes Kompetenz- und Selbstverantwortlichkeitserleben im Sinne von Selbstwirksamkeit (vgl. Zimmerman, 2000) kann hingegen z.B. durch Feedback, das sich an individuellen Bezugsnormen orientiert, gesteigert werden. Dieses wirkt grundsätzlich motivationsförderlich und führt zu erfolgreichen Umgangsformen mit Leistungsergebnissen (vgl. Rheinberg & Krug, 1993).

Ähnlich den Reattributionstrainings können durch ein angemessenes Feedback auch implizite Theorien und in weiterer Folge bestimmte Zielorientierungen vermittelt werden (vgl. Dweck und Molden, 2005). Ein pädagogisches Vermittlungsziel ist, wie schon angesprochen, die Förderung einer flexiblen Begabungstheorie, unter deren Annahme Fähigkeiten als veränderbar wahrgenommen werden (vgl. Ziegler, 1999). Intervenierend

können in diesem Zusammenhang verschiedene verbale Hinweise wirken. Aussagen, die Fähigkeiten für Leistungsergebnisse verantwortlich machen, wie beispielsweise „*You must be smart at this*“ (Dweck & Molden, 2005, S.134), sind sowohl im Falle guter als auch schlechter Leistungen zu vermeiden, wenn eine flexible Begabungstheorie gefördert werden sollte (vgl. Dweck & Molden, 2005). Demgegenüber ist die Aussage „*You must have worked really hard*“ vorzuziehen. Hier ist natürlich - wie auch schon vorhin bei den Reattributionstrainings bemerkt wurde - darauf zu achten, dass nicht ungünstige Attributionsmuster erzeugt werden, die eine Selbstwertminderung bewirken.

Wird die Vermittlung einer flexiblen Begabungstheorie im Feedback angestrebt, kann dies auch Auswirkungen auf die Anwendung motivational günstiger Zielorientierungen haben (vgl. Dweck & Molden, 2005). Solche Manipulationen haben sich in experimentellen Settings schon als erfolgreich erwiesen (vgl. Dweck, 1986). Dweck und Molden (2005) verweisen auf Mueller und Dweck (1998), die nachweisen konnten, dass SchülerInnen, die im Feedback eine flexible Begabungstheorie vermittelt bekamen, zukünftig eher herausfordernde Aufgaben wählten, um Lernfortschritte zu erzielen. SchülerInnen, die für ihre intellektuellen Fähigkeiten gelobt wurden, strebten eher Performanzziele an (vgl. Dweck & Molden, 2005). Regelmäßige Leistungskommentierungen von Fehlern, die darauf abzielen, diese als ein „normales“ Ereignis und als Lerngelegenheit wahrzunehmen, eignen sich zur Förderung einer Lernzielorientierung (vgl. Pintrich & Schunk, 2002).

Bislang wurden jene LLL-Aspekte des TALK-Modells beschrieben, die dem Bereich der Bildungsmotivation zugeordnet werden können. Es folgt nun die Erläuterung wichtiger selbstregulatorischer Kompetenzen im Lernprozess, die im Modell unter den Begriff der Lernkompetenzen gefasst werden und der Planungs- und Durchführungsphase zugeordnet sind (vgl. Schober et al., 2007).

4.4.8 Lernkompetenzen – SRL-Kompetenzen

In Modellen zum SRL, wie beispielsweise dem beschriebenen Modell von Schmitz und Wiese (2006), spielt das *Konzept der Lernstrategien* eine zentrale Rolle (vgl. Wild, K.-P. & Schiefele, 1994). Unter Lernstrategien sind „*Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels*“ (Klauer, 1988, zitiert nach Friedrich & Mandl, 1992, S. 6) zu verstehen. Sie umfassen „*jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern*“

(Mandl & Friedrich, 2006, S.1). Die motivationalen Anteile im Lernprozess wurden in dieser Arbeit gesondert behandelt. Daher liegt der Schwerpunkt bei den Selbstregulationsmaßnahmen im Lernhandlungsprozess auf vorrangig kognitiv etikettierten Lernstrategien.

Taxonomie der Lernstrategien:

Eine Taxonomie solcher Lernstrategien liegt von Wild & Schiefele (1994) vor, die sich dabei auf Weinstein und Mayer (1986) beziehen. Die Autoren (ebd.) unterscheiden drei Formen von Lernstrategien (kognitive, metakognitive, Ressourcenbezogene Lernstrategien), die im Folgenden kurz dargestellt und beschrieben werden:

Kognitive Lernstrategien umfassen Lernaktivitäten, die der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen dienen. Charakteristisch für diese kognitiven Strategien ist ihre unmittelbare Wirksamkeit im Informationsverarbeitungsprozess (vgl. Wild, 2006; vgl. Wild & Schiefele, 1994). Die Autoren unterscheiden in diesem Bereich Elaborationsstrategien, Organisationstrategien und Wiederholungsstrategien.

Elaborationsstrategien dienen dazu, neue Informationen in das bestehende Wissen zu integrieren. Sie führen zu einem erleichterten Verständnis der Inhalte. Lernende können z.B. versuchen, Zusammenhänge zwischen dem Lehrstoff und Alltagserlebnissen bzw. persönlichen Erfahrungen herzustellen. Auch die Paraphrasierung und Zusammenfassung von Text in eigene Worte zählen zu den Elaborationsstrategien. Bei einfacheren Aufgaben besteht eine Elaborationsstrategie darin, das Material durch mentale Bilder oder Worte anzureichern (vgl. Wild & Schiefele, 1994; vgl. Wild, 2006).

Organisationsstrategien umfassen Aktivitäten, bei denen eigenständig wichtige Inhalte, Gedanken und Zusammenhänge aus dem Lern- oder Aufgabenmaterial herausgefiltert werden, um sie anschließend in Form von Tabellen, Diagrammen etc. zu veranschaulichen. Dadurch wird der Lehrstoff übersichtlicher und kann leichter verarbeitet werden. Organisationsstrategien fördern ein tieferes Verständnis des Materials (vgl. Wild & Schiefele, 1994; vgl. Weinstein & Mayer, 1986).

Durch *Wiederholungsstrategien* (auch: Memorierungstechniken) werden Inhalte durch aktives Wiederholen im Langzeitgedächtnis verankert. Im Vergleich zu den Elaborations- und Organisationsstrategien erfordern Memorierungstechniken meist keine oder nur eine geringe Transformierung der vorliegenden Inhalte. Das bedeutet, dass die Inhalte zumeist so eingeprägt werden, wie sie vorliegen. Solche Techniken umfassen z.B.

mehrmaliges Aufzählen oder Benennen von Listen, stilles und lautes Wiederholen sowie das Unterstreichen wichtiger Textstellen (vgl. Wild & Schiefele, 1994; vgl. Wild, 2006).

Friedrich & Mandl (2006) ordnen diese Strategien den Elaborationsstrategien zu, weil sie der Meinung sind, dass auch diese tiefere, semantische und nicht nur oberflächliche Verarbeitungsprozesse voraussetzen.

Metakognitive Strategien umfassen Lernaktivitäten, die der Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses dienen (vgl. Wild & Schiefele, 1994).

Eine Person mit metakognitiven Kompetenzen besitzt ein Wissen über ihre kognitiven Funktionen (z.B. Denken, Lernen, Gedächtnis) und versteht es zudem, diese zu kontrollieren (vgl. Hasselhorn, 2006). Sie denkt laufend über ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Lernverhalten nach. Dabei plant, überwacht und korrigiert sie ihr Handeln hinsichtlich eines bestimmten Lernziels.

Metakognitionen nehmen demnach eine zentrale Stellung bei der Planung von Lernzielen, bei der Überprüfung eigener Lernfortschritte und darauf basierenden Regulationen des Lernverhaltens ein (vgl. Wild, 2006, vgl. Wild & Schiefele, 1994).

Ressourcenbezogene Strategien sind Selbstmanagementaktivitäten, die der Organisation der einzelnen Lernaktivitäten dienen (vgl. Wild & Schiefele, 1994). Solche Aktivitäten umfassen die Identifizierung und Nutzbarmachung von Ressourcen, die das Lernen günstig beeinflussen und Störungen von außen verhindern (z.B. effektive Zeitplanung, Wahl eines geeigneten Lernumfeldes). Sie werden auch als Stützstrategien bezeichnet (vgl. Friedrich & Mandl, 1992). Im Gegensatz zu den kognitiven Strategien üben sie nur einen indirekten Einfluss auf den Informationsverarbeitungsprozess aus.

Wild und Schiefele (1994) unterscheiden interne von externen Ressourcen. Die Verfügbarmachung interner Ressourcen dient der Organisation und Steuerung der Zeit (Zeitmanagement), der eigenen Anstrengung und Konzentration. Die Nutzung externer Unterstützungsmittel im Lernprozess kann beispielsweise darin bestehen, zusätzliches Material (z.B. Literatur) heran zu ziehen, ein angenehmes Arbeitsumfeld zu wählen oder Hilfestellungen anderer (Arbeitsgruppen, Nachhilfe) in Anspruch zu nehmen (vgl. Wild & Schiefele, 1994).

Im vorliegenden Kapitel 4 erfolgte eine eingehende Beschäftigung mit dem LLL-Konzept aus psychologischer Perspektive. Jene Kompetenzen, die definitionsgemäß für erfolgreiches LLL zentral sind, wurden dargestellt und wesentliche motivationale und

selbstregulatorische Teilkomponenten, an denen pädagogische Fördermaßnahmen konkret ansetzen können, auf Basis des TALK-Modells identifiziert und erläutert.

Diese Ausführungen bilden die Brücke zum eigentlichen Forschungsgegenstand dieser Arbeit – den LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften und deren Erfassung.

5 LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften und ihre Erfassung

In diesem Kapitel wird zuerst die Relevanz der Erforschung von LLL-Vermittlungskompetenzen anhand der aktuellen Problemlage zu den LLL-Kompetenzen von SchülerInnen verdeutlicht (Kapitel 5.1). Anschließend erfolgt eine genauere Befassung mit dem Begriff der LLL-Vermittlungskompetenzen (Kapitel 5.2) und den speziellen Anforderungen, die sich für die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten zur Erfassung solcher LehrerInnenkompetenzen ergeben (Kapitel 5.3).

Damit beinhaltet das vorliegende Kapitel forschungsrelevante Überlegungen, die bei der *formalen Aufbereitung* des angewandten Interviewleitfadens berücksichtigt wurden, während im vorangehenden Kapitel die *inhaltstheoretischen Hintergründe* der Leitfadengestaltung aufgezeigt wurden.

5.1 Problemlage

Die Relevanz der Erforschung von LLL-Vermittlungskompetenzen wird durch die aktuellen Forschungsbefunde, die zu den LLL-Kompetenzen von SchülerInnen vorliegen, unterstrichen. Hier erfolgt nur ein Kurzüberblick über die derzeitigen Befunde in Anlehnung an Spiel und Schober (2002), Spiel et al. (2006) und Schober et al. (2007), die unter Berücksichtigung eigener und anderer Forschungsbefunde die wichtigsten Erkenntnisse in diesem Bereich zusammenfassen:

Die motivationalen und selbstregulatorischen Bedingungen, die in der Schule geschaffen werden, sind alarmierend. So sinkt beispielsweise das Interesse der SchülerInnen an schulischen Lernaktivitäten mit zunehmender Verweildauer in der Schule. Ebenso verhält es sich mit dem Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und dem Wunsch nach Kompetenzerweiterung. Insbesondere Mädchen unterschätzen ihre eigenen Fähigkeiten und glauben zusätzlich, dass diese weitgehend stabil und unbeeinflussbar sind. SchülerInnen weisen nicht nur motivationale Defizite auf, sondern schätzen darüber hinaus auch ihre Kompetenzen

zum selbstregulierten Lernen sehr gering ein (vgl. Spiel & Schober, 2002; Spiel et al., 2006; Schober et al., 2007).

Dass LehrerInnen der Überzeugung sind, nur wenig an den Misserfolgserlebnissen von SchülerInnen ändern zu können (vgl. Spiel & Schober, 2004), ist angesichts der Tatsache, dass die Schule die Basis für Lernkompetenzen und Bildungsmotivation legt (vgl. Prenzel, 1994), bedenklich. Lehrkräfte nehmen bei der Vermittlung von Kompetenzen zum LLL eine zentrale Rolle ein (vgl. Gerlach, 2000).

Der Begriff der LLL-Vermittlungskompetenzen bzw. der Kompetenzbegriff an sich wird im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen. Danach wird verdeutlicht, was in Bezug einer validen Erhebung solcher LehrerInnenkompetenzen wichtig ist.

5.2 Zum Begriff der „Kompetenz“

Der Begriff der Kompetenz wird seit den 60er Jahren vielfach in den Sozial- und Erziehungswissenschaften verwendet. Vor allem in den letzten Jahren hat der Forschungsdiskurs zu Kompetenzmodellen und Kompetenzerfassung stark zugenommen. Dementsprechend gewann der Begriff auch zunehmend in der Bildungspolitik an Bedeutung. Er wurde und wird jedoch sehr unterschiedlich gebraucht (vgl. Spiel et al., 2009). Im Folgenden erfolgt unter Bezugnahme auf Spiel et al. (2009) eine psychologische Auslegung des Begriffs, die die entstandenen Auffassungen zu Kompetenzen integriert:

Während in früheren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen Kompetenzen vordergründig als *Dispositionen* verstanden wurden, die situationsunabhängig alle Personen besitzen, jedoch in unterschiedlich ausgeprägtem Ausmaß vorliegen, trat in späteren Ansätzen zunehmend die *Realisierungskomponente* in den Vordergrund. Eine kompetent handelnde Person zeichnete infolgedessen die latente und beständige Fähigkeit zur Bewältigung bestimmter situativer Anforderungen aus.

In der aktuellen psychologischen Forschungstradition werden dementsprechend unter Kompetenzen *„kontextspezifische Leistungsdispositionen verstanden, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“* (Klieme & Hartig, 2007, zitiert nach Spiel et al, 2009, S.74). Für den Handlungsvollzug werden neben kognitiven auch metakognitive, motivationale und volitionale Steuerungsmechanismen als zentral erachtet. Die Bewältigung der Situationen kann spezifische Kompetenzen oder sogenannte Basis- bzw. Schlüsselkompetenzen einer Person erfordern.

Wichtig für ein *psychologisches Begriffsverständnis* ist, dass Kompetenzen stets kontextspezifisch sind, d.h. dass sie an die jeweiligen Rahmenbedingungen und Anforderungen der Situation gebunden und erlernbar sind (vgl. Spiel et al., 2009).

Die eingangs angeführte Definition der LLL-Vermittlungskompetenzen leitet sich aus dargestellter Begriffsbestimmung ab: LLL-Vermittlungskompetenzen werden als *kontextabhängige kognitive Leistungsdispositionen von Lehrpersonen, den SchülerInnen die zentralen LLL-Kompetenzen zu vermitteln*, bezeichnet. Lehrpersonen werden mit der Herausforderung konfrontiert, SchülerInnen für Lern- und Bildungsprozesse zu motivieren, zu selbstgesteuerten Lernern auszubilden und ihre sozialen und kognitiven Kompetenzen entsprechend aufzubauen (vgl. Spiel et al., 2006).

5.3 Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen

Die vorangehend angedeutete Komplexität des Kompetenzbegriffs stellt die wissenschaftliche Erforschung von Kompetenzen und damit von LLL-Vermittlungskompetenzen vor einige Herausforderungen, die von der Bildungspraxis und der Bildungspolitik häufig unterschätzt werden (vgl. Spiel, 2009 #85).

Von der deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) werden verschiedene Anforderungen formuliert, die eine *angemessene Kompetenzmessung* erfüllen sollte. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Festlegung theoretischer Kompetenzdimensionen bzw. -strukturen und Kompetenzniveaus, deren Abbildung in psychometrischen Modellen, die Übertragung der Konzepte und Messmodelle in konkrete Messverfahren (z.B. Verhaltensbeobachtung, standardisierte Interviews) und die adäquate sowie ethisch vertretbare Verwertung und Nutzung so gewonnener Informationen (vgl. Klieme & Leutner, 2006).

Eine adäquate Kompetenzerhebung erfordert daher wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle, die als Grundlage der Entwicklung von Diagnoseinstrumenten dienen. Generell ist in diesem Zusammenhang ein großes Forschungsdefizit zu verzeichnen (vgl. Spiel et al., 2006).

Auch zu LLL-Vermittlungskompetenzen stehen konkrete Forschungsarbeiten derzeit noch aus (ebd.). Spiel et al. (2006) führen zwar Untersuchungen an, die sich mit Vermittlungsprozessen im schulischen Unterricht befassen, jedoch liegt deren Fokus nicht im Speziellen auf der Vermittlung LLL-relevanter Kompetenzen. Darüber hinaus führen die AutorInnen methodische und theoretische Defizite dieser Untersuchungen an. Dementsprechend besteht auch die Notwendigkeit der Entwicklung von angemessenen Erhebungsinstrumenten zur Erfassung von LLL-spezifischen LehrerInnenkompetenzen.

Die umfassende und genaue Diagnostizierung von vorhandenen LLL-Vermittlungskompetenzen wird zentral. Auf diese Weise können statistische Daten über ausgeprägte und mangelhafte Kompetenzen der Lehrkräfte gewonnen werden und für die Aufstellung von Kompetenzmodellen zur LLL-Vermittlung genützt werden. Darüber hinaus können gelungene Fördermaßnahmen in LehrerInnentrainings eingesetzt werden. Darauf aufbauende Interventionsmaßnahmen haben gegenüber theoretisch erarbeiteten Trainingsansätzen den Vorteil, dass ihre Umsetzung sich bereits als erfolgreich erwiesen hat.

Eine Besonderheit von Kompetenzen liegt im Gegensatz zu vielen anderen Persönlichkeitseigenschaften darin, dass sie, wie erwähnt, nur über ihre Kontextspezifität definiert werden können. Das bedeutet, dass sie immer in einen Bezug zur konkreten Situation, in der sie eingesetzt werden, gestellt werden müssen. Bei der Entwicklung adäquater Erhebungsinstrumente zur Kompetenzerfassung ist daher darauf zu achten, dass sie die Kontextbedingungen in Zusammenhang mit realitätsgetreuen Situationen miterfassen (vgl. Hartig, 2008).

Aus dem dargestellten theoretischen Hintergrund zu LLL und LLL-Vermittlungskompetenzen werden die Fragestellungen und Subfragestellungen dieser Pilotstudie abgeleitet und anschließend angeführt.

6 Fragestellungen

Hauptfragestellungen:

Unter Berücksichtigung der Literatur werden folgende zentrale inhaltliche Fragestellungen in der vorliegenden Arbeit untersucht:

- 1) Auf welche Weise werden LLL-Komponenten im Bereich der (Bildungs-) Motivation und des selbstregulierten Lernens (Interesse, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Planung und Zeitmanagement, Lernstrategien, Metakognitionen, Bezugsnormen, Attributionen, Umgang mit Feedback) von den Lehrkräften vermittelt bzw. gefördert?
- 2) In welchem Umfang fördern Lehrkräfte SchülerInnen im Bereich motivationaler und selbstregulatorischer LLL-Komponenten?

Da ein weiterer Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der Weiterentwicklung und Optimierung des bereits bestehenden Interviewleitfadens liegt, werden auch folgende formale Fragestellungen beantwortet:

- 3) Welche Antwortmuster werden mit dem revidierten Interviewleitfaden erzielt? (konkret, unkonkret, Themenverfehlung, etc.)
- 4) Welche Empfehlungen können für eine weitere Optimierung des Interviewleitfadens gegeben werden?

Die Beantwortung der Fragestellungen 1 bis 3 erlaubt die Herleitung von Weiterempfehlungen für die Leitfadenoptimierung (Fragestellung 4)

Subfragestellungen:

Fragestellung 1 und 2 werden in folgende Subfragestellungen gegliedert:

- a) Auf welche Weise / In welchem Umfang wecken und/oder steigern Lehrkräfte das Interesse ihrer SchülerInnen für das Fach?
- b) Auf welche Weise / In welchem Umfang stärken Lehrkräfte das Vertrauen der SchülerInnen in ihre Fähigkeiten?
- c) Auf welche Weise / In welchem Umfang unterstützen Lehrkräfte ihre SchülerInnen in der Planung von Lernhandlungsschritten sowie im Zeitmanagement?
- d) Auf welche Weise / In welchem Umfang unterstützen Lehrkräfte ihre SchülerInnen in der Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten?
- e) Auf welche Weise / In welchem Umfang werden Lernstrategien von den Lehrkräften vermittelt?
- f) Auf welche Weise / In welchem Umfang werden SchülerInnen darin unterstützt, den eigenen Lernprozess zu reflektieren?
- g) Auf welche Weise / In welchem Umfang unterstützen Lehrkräfte einen günstigen Attributionsstil verbunden mit emotional positiven Reaktionen ihrer SchülerInnen auf Leistungsergebnisse?
- h) Auf welche Weise / In welchem Umfang werden den SchülerInnen individuelle Lernfortschritte im Unterricht bewusst gemacht?
- i) Auf welche Weise / In welchem Umfang wird Feedback von Lehrpersonen im Unterricht vermittelt?

Empirische Untersuchung

7 Methode

Untersuchungsdesign

Die genannten Forschungsfragen wurden anhand qualitativer, halbstrukturierter Leitfadeninterviews im Rahmen einer qualitativen Pilotstudie untersucht. Da im Fokus der Analyse ein noch nahezu unerforschter Gegenstandsbereich steht, wurde ein exploratives Vorgehen gewählt.

Der halbstrukturierte Charakter der Interviews ermöglichte eine Fokussierung auf bestimmte Aspekte der Förderung von LLL, überließ den Befragten jedoch auch ein großes Maß an Offenheit in der Beantwortung der Interviewfragen. Auf diese Weise konnte gezielt nach Methoden gefragt werden, die Lehrkräfte bereits zur Vermittlung der erfragten Komponenten anwenden. Weiters erlaubte die halbstandardisierte Interviewführung eine bessere Vergleichbarkeit der Antworten und erleichterte ein strukturiertes Vorgehen bei der Auswertung. Die Identifikation von Unterschieden und Ähnlichkeiten in den Vermittlungstechniken wurde dadurch erleichtert.

StudienteilnehmerInnen

Insgesamt wurden 13 Lehrkräfte unterschiedlichen Alters und Geschlechts (9 Frauen, 4 Männer) aus der Hauptschule Rieden in Vorarlberg und der Allgemeinbildenden höheren Schule „Theresianische Akademie“ in Wien befragt. Um eine mögliche Vergleichbarkeit der Daten mit den Daten aus dem Trainingsprogramm TALK zu gewährleisten, wurden diese beiden Schultypen bevorzugt. Über persönliche Kontakte war es möglich, Zugang zu den jeweiligen Schulen zu erhalten. Die StudienteilnehmerInnen wurden über die Weitervermittlung durch anfängliche InterviewpartnerInnen gewonnen.

Durchführung

Die Kontaktaufnahme mit den Schulen erfolgte Anfang März 2009. Aufgrund eines persönlichen Kontakts zu zwei Lehrpersonen bot sich der Studienautorin die Möglichkeit eines Schulbesuchs, der dem vordergründigen Ziel diene, InterviewpartnerInnen zu gewinnen und diese über den Ablauf und die Inhalte der Interviews aufzuklären. Bereits bei diesem Treffen wurden erste Interviewtermine vereinbart. Weiters wurde ein Studienbegleitschreiben inklusive Kontaktdaten (siehe Anhang) im Konferenzzimmer der Schulen mit dem Ziel ausgehängt, Informationen über das Forschungsanliegen

bereitzustellen und die Teilnahmemotivation zu erhöhen. Auf diese Weise wurden weitere Interviewtermine für die Monate März und Mai vereinbart. Die Interviews fanden in unbesetzten Klassenräumen oder LehrerInnenzimmern des Schulgebäudes statt. Die Dauer eines Interviews betrug zwischen einer und eineinhalb Stunde/n. Um die Interviewsituationen möglichst standardisiert zu halten, hielt sich die Studienautorin genau an das Vorgehen des Leitfadens und las den Leitfadentext ohne freie Formulierungen vor. Durch die Herstellung annähernd gleicher Ausgangsbedingungen für alle InterviewteilnehmerInnen konnte größeren Unterschieden im Verständnis und der Beantwortung der Leitfragen vorgebeugt werden. Gelegentlich gab es während der Interviews kurze Unterbrechungen durch Pausenlärm oder eintretende Personen. Die Interviews wurden zumeist in Anschluss an ihre Durchführung transkribiert. Ihre Auswertung wurde im Oktober 2009 abgeschlossen.

Erhebungsmethode und Erhebungsinstrument:

Zur Erfassung der LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen wurden, wie erwähnt, halbstandardisierte Einzelinterviews geführt, die persönlich und direkt erfolgten und eine bis eineinhalb Stunde/n dauerten.

Der Interviewleitfaden entstand in Anlehnung an den Leitfaden von Derndarsky (in Arbeit), der von ihr in einer Vorgängerstudie als erstes Erhebungsinstrument zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen entwickelt wurde. Derndarsky erprobte den Leitfaden in elf Interviews mit LehrerInnen aus Kooperativen Mittelschulen (KMS), Polytechnischen Schulen, Gymnasien bzw. Realgymnasien und Handelsakademien bzw. Handelsschulen (HAK und HS). Dabei wurden Schwachstellen des Erhebungsinstruments sichtbar: Das Ziel konkreter, kontextspezifischer Schilderungen von Unterrichtsbeispielen wurde nur in wenigen Fällen erreicht und es gab häufige Themenverfehlungen. Aufbauend auf Gesprächen mit Derndarsky sowie einer intensiven Literaturrecherche und dem Studium der transkribierten Interviews wurden Veränderungen des Leitfadens unter Supervision von Dr. Monika Finsterwald und Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel vorgenommen. Der revidierte Interviewleitfaden wurde in zwei Probeinterviews getestet und erneut modifiziert. In Anschluss daran erfolgte die endgültige Erhebung.

Der zur Anwendung gekommene Leitfaden lässt sich wie bei Derndarsky (ebd.) in sechs Abschnitte unterteilen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Aufbau des standardisierten Interviewleitfadens

	Leitfaden-Abschnitte	Dauer	Themen, Fragen, Anweisungen	Hilfsmaterial
1	Begrüßung	1-2 min.	1a) Einverständnis zur Tonbandaufnahme 1b) Zusicherung der Anonymität	
2	Klärung - Hintergrund, Ziele, Ablauf des Interviews	3-5 min.	2a) Psychologische Definition des LLL nach TALK	
3	Abfrage persönlicher Daten	5-10 min.	z.B. Alter, Lehrerfahrung, Unterrichtsgegenstand der Lehrperson etc.	Fragebogen
4	Inhaltlicher Input	10 min.	4a) Besprechung und Visualisierung des <u>Lernhandlungsphasenmodells</u> nach Ziegler (1999)	Abbildung des Lernhandlungsphasenmodells
5	Befragung	30-40 min.	5a) Anleitung zur kontextspezifischen und konkreten Beispielschilderung 5b) Am Lernhandlungsphasenmodell orientierte <u>Interviewfragen</u> zu den LLL-Förderaspekten 1-8: 1. Interesse 2. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten 3. Lernstrategien 4. Planung von Lernhandlungen 5. Selbstreflexion 6. Individuelle Bezugsnorm 7. Attributionen 8. Umgang mit Feedback 5c) Bewertungsvorgang I	Raster zur Schilderung der Rahmenbedingungen; Bewertungsformular
6	Abschluss des Interviews	1-10 min.	6a) Bewertungsvorgang II 6b) Klärung offener Fragen und Anmerkungen	Bewertungsformular

Nach dem Einholen des Einverständnisses zur Tonbandaufnahme und der Zusicherung der Anonymität (1a, 1b) erfolgen in einem zweiten Schritt die *Klärung des Hintergrunds, der Ziele und des Ablaufs des Interviews* (2). Dabei wird auch auf die Definition von LLL nach TALK eingegangen (2a) mit dem Ziel, die Lehrperson von Anfang an mit einem psychologischen Verständnis des Konzeptes vertraut zu machen.

Der dritte Abschnitt umfasst *allgemeine Fragen zu Person und Schule* (3), die im Gegensatz zur ersten Leitfadenversion nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich in Form eines Fragebogens beantwortet werden können.

Daran schließt ein zehn-minütiger *inhaltlicher Input* (4) zum Lernhandlungsphasenmodell bzw. Rubikon-Modell (vgl. Heckhausen, 1989; Ziegler, 1999; Schober et al., 2007) im vierten Abschnitt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die darauf folgende Befragung (5) auf Basis des TALK-adaptierten Lernprozessmodells erfolgt. Das TALK-Modell veranschaulicht, welche motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen für einen günstigen Lernverlauf wichtig sind. Es liefert damit konkrete Ansatzpunkte zur Formulierung von Leitfragen und erlaubt es demzufolge, die Lehrpersonen gezielt nach der Vermittlung motivationaler und selbstregulatorischer Kompetenzen bei schulischen

Lernaktivitäten zu befragen. Die leitfadenorientierte Modellbesprechung erfolgt, um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte mit einem wissenschaftlichen Verständnis der LLL-Aspekte vertraut sind und dieses in ihren Antworten berücksichtigen.

Der ursprüngliche inhaltliche Input wurde mit dem Ziel eines einfacheren und besseren Verständnisses - nicht zuletzt um auch Themenverfälschungen vorzubeugen - überarbeitet und ausgebaut. Z.B. wurde der psychologische Fachbegriff der Metakognition durch den alltäglicheren Begriff der Selbstreflexion ersetzt. Weiters wurde die Beschreibung der Lernhandlungsphasen nun mit Beispielen unterlegt, die sich stark an einem Artikel von Ziegler (1999) orientieren (4a). In Übereinstimmung zum ersten Leitfadenentwurf wird den Interviewten auch in der revidierten Version eine Abbildung mit den Phasen des Rubikonmodells vorgelegt. Eine Neuerung besteht darin, dass parallel zur Besprechung des Modells und seiner Phasen, relevante motivationale und selbstregulatorische Aspekte sukzessive und schriftlich von dem/der Interviewer/in an dafür vorgesehene Stellen eingetragen werden. Am Ende ergibt sich ein Abbild des Rubikonmodells, das ausgewählte Aspekte der im TALK-Modell als relevant identifizierten LLL-Komponenten in sich vereint. Die Visualisierung des Modells fördert die Aufmerksamkeit und Einprägung der Inhalte auf Seiten der Interviewten. Eine weitere Neuerung im revidierten Interviewleitfaden stellt der Hinweis dar, dass sich die Interviewfragen auf das besprochene Modell sowie die präzisierten LLL-Aspekte beziehen und deren Verständnis daher bedeutsam ist.

Auf den inhaltlichen Input folgen im fünften Abschnitt die *Fragen zur Erfassung von Unterrichtsbeispielen bezüglich der LLL-Vermittlung im schulischen Kontext* (5). Über die Schilderung von Unterrichtsbeispielen soll eine genaue und realitätsgetreue Abbildung des LehrerInnenhandelns und -verhaltens bei der LLL-Vermittlung gewährleistet werden, die sich im Zuge einer Kompetenzerhebung als zentral erweist. Die Lehrpersonen werden ausdrücklich darauf hingewiesen, konkrete Antworten, die auch Informationen über die Rahmenbedingungen (Schulstufe, Unterrichtsfach, Ort des Geschehens etc.) umfassen, zu geben (5a). Im revidierten Leitfaden erfolgt an dieser Stelle die Vorlage eines Rasters, das die wichtigsten Rahmenbedingungen enthält, mit dem Ziel, eine konkrete und kontextspezifische Schilderung der Unterrichtsbeispiele einerseits zu erleichtern und andererseits zu sichern.

Die Interviewfragen von Derndarsky (in Arbeit) wurden zum Teil in modifizierter Form übernommen, teilweise durch neue Leitfragen ersetzt. Alle Fragen orientieren sich in logischer Abfolge am Verlauf der Lernhandlungsphasen und beziehen sich auf die im inhaltlichen Input erläuterten LLL-Aspekte (5b). Die Spezifizierung der Fragen basiert auf dem im Theorieteil dieser Arbeit dargestellten Hintergrund. So wurde darin erläutert, dass es bei der Förderung des Interesses, als motivationaler Aspekt der Abwägephase,

einerseits wichtig ist, Interesse zu wecken und andererseits auf vorhandene Interessen einzugehen. Dementsprechend lautet die Frage zur *Interessensvermittlung* in der Abwägephase:

„In der Phase des Abwägens - wenn es also darum geht eine Lernhandlung zu beginnen - spielt ja – wie vorhin erwähnt - das Interesse der SchülerInnen eine große Rolle. Beschreiben Sie mir bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie bei Ihren SchülerInnen (1) das Interesse für das Fach wecken bzw. (2) wie Sie auf bereits vorhandene Interessen der SchülerInnen eingehen?

Die zweite Frage der Abwägephase betrifft die *Stärkung des Vertrauens der SchülerInnen in ihre Fähigkeiten*, das im Zusammenhang mit dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Selbstwirksamkeit steht. Einen Einblick in den genauen Wortlaut dieser und weiterer Fragen liefert der angehängte Interviewleitfaden.

Die Fragen bezüglich der Vermittlung von SRL-Kompetenzen in der Planungs- und Durchführungsphase beziehen sich auf die dargestellten drei Formen von Lernstrategien. So bezieht sich die erste Frage auf die Vermittlung kognitiver *Lernstrategien*, die Schmitz und Schmidt (2007) zufolge, die größte Rolle in der aktionalen Phase spielen. Die zweite Frage betrifft die Förderung ressourcenbezogener Strategien zur *Planung und Organisation von Lernhandlungen*. Insbesondere wird danach gefragt, wie Lehrpersonen ihre SchülerInnen hinsichtlich Zeitmanagementstrategien und dem Aufsuchen von Unterstützungsmöglichkeiten fördern. Die dritte Frage bezieht sich auf die Förderung von metakognitiven Fähigkeiten. Da der Begriff der Metakognition im Alltagsgebrauch nicht geläufig ist, werden die Lehrpersonen danach befragt, wie sie die *Selbstreflexion* ihrer SchülerInnen fördern und sie zur Selbstbeobachtung, Kontrolle und Regulierung des Lernprozesses anregen.

In Bezug auf die letzte Phase des Handlungsphasenmodells, die Bewertungs- und Reaktionsphase, wird wieder nach motivationalen LLL-Förderaspekten gefragt. Zwei Fragen beziehen sich auf die *Berücksichtigung einer individuellen Bezugsnorm* im schulischen Alltag, die gegenüber den anderen beiden Bezugsnormformen eine Vormachtstellung für Förderansätze besitzt. Die Lehrpersonen sollen einerseits Auskunft darüber geben, wie sie den SchülerInnen individuelle Lernfortschritte bewusst machen und andererseits, wie sie diese in die Benotung einfließen lassen können. Die letzten beiden Leitfragen betreffen die Förderung eines *angemessenen attributionalen Umgangs mit Leistungsergebnissen* sowie die *Feedbackvermittlung*.

Die Lehrenden werden laufend dazu angehalten, die genannten Fördermaßnahmen je Unterrichtsbeispiel hinsichtlich ihrer Gelungenheit zu bewerten, indem sie eine Note auf einem Kontinuum von „Sehr gut“ bis „Nicht genügend“ vergeben. Im revidierten Leitfaden

wird dem ausschließlichen Bewertungsvorgang am Ende des Interviews (6a) ein Bewertungsvorgang I, der immer beim Übergang zu den Fragen der nächsten Lernhandlungsphase stattfindet, vorgezogen (5c). Bewertungsvorgang II wird beibehalten, um zu überprüfen, ob sich die Einschätzungen der Lehrpersonen im Verlauf des Interviews verändern. Zur Vergegenwärtigung und Kennzeichnung der genannten Beispiele werden diese vor der Bewertung betitelt.

Alle Fragen haben ein offenes Antwortformat, mit Ausnahme der Bewertung der Unterrichtsbeispiele (Ratingskala).

Das Interview endet mit dem sechsten Abschnitt des Leitfadens, in dem den Interviewten Raum für *Fragen und Anmerkungen* gegeben wird (6b).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beschriebenen Leitfadenmodifizierungen in erster Instanz der Erhöhung konkreter und kontextspezifischer Antworten sowie der Vorbeugung von Themenverfehlungen dienen.

Transkription und Auswertung:

Alle durchgeführten Interviews wurden wörtlich transkribiert, wobei eine Übertragung ins normale Schriftdeutsch mit Bereinigung des Dialekts erfolgte. Ein solches Vorgehen eignet sich zur Untersuchung inhaltlich-thematischer Aspekte (vgl. Mayring, 2002, S.91) und ermöglicht auch eine zufrieden stellende Einschätzung der Antwortstruktur in Bezug auf ihre Konkretheit. Bei der Transkription wurde auf Füllwörter, wie beispielsweise „Mhm“ und „äh“, sowie auf über das Wortprotokoll hinausgehende Informationen (beispielsweise Pausen, Lachen etc.), verzichtet. Auslassungen größerer Textpassagen erfolgten sehr selten und nur bei inhaltlich eindeutig irrelevanten Erzählungen. Solche Stellen wurden in den Transkripten mit (...) gekennzeichnet.

Die Auswertung der offenen LehrerInnenantworten erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). In einem ersten Schritt wurden die Antworten je Leitfadenfrage unter Anwendung der Technik der inhaltsanalytischen Zusammenfassung reduziert. Dieses Vorgehen erleichterte die induktive Kategorienbildung. In einem zweiten Schritt wurde dann die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse angewandt, die es erlaubt, unter vorab festgelegten Ordnungskriterien, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszukristallisieren und einzuordnen (Mayring, 2002, S.58). Die Strukturierung nach inhaltlichen Kriterien dient der Aufbereitung der Daten zur Beantwortung der Fragestellung 1; für Fragestellung 3 wird eine Strukturierung nach formalen Gesichtspunkten (konkret, teilkonkret, unkonkret etc.) vorgenommen. Auf diese

Weise wurden die einzelnen Kategoriensysteme gewonnen. Über diese Aufbereitungen wird auch eine teilweise Beantwortung der Fragestellungen 2 und 4 möglich.

8 Ergebnisse

An die Ausführungen zum methodischen Vorgehen der Pilotstudie knüpft die Darstellung der Ergebnisse, die in eine Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen mündet.

Zur Bildung der Kategoriensysteme mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurden solche Textpassagen zu Kodiereinheiten zusammengefasst, die sich inhaltlich auf eine bestimmte Fördermaßnahme beziehen. Die Analyse ergab 195 Kodiereinheiten. Im optimalen Fall entspricht eine Kodiereinheit einem Unterrichtsbeispiel, anhand dessen eine Fördermaßnahme beschrieben wird. Für die Beantwortung der Forschungsfragen, insbesondere für die Klärung der Frage nach der Konkretheit der LehrerInnenantworten (Fragestellung 3), sind auch solche Texteinheiten relevant, die kein klar umgrenztes Unterrichtsbeispiel darstellen. Ein Beispiel hierfür ist die ledigliche Nennung einer Fördermethode, ohne dass ein Bezug zur Situation hergestellt wird, in der diese zur Anwendung kommt (z.B. „Ich fördere das Interesse durch Medien.“). Solche Textanteile wurden ebenfalls als Kodiereinheit gewertet. Da auch mehrfache Beispielnennungen möglich waren, werden einer Antwort oft mehrere Kodiereinheiten zugeordnet.

Die Zuordnung der einzelnen Textpassagen zu den induktiv gewonnenen Kategorien erfolgte durch die Studienautorin. Die Interviews wurden probeweise auch von einer unabhängigen Raterin kategorisiert. Der Vergleich dieser Kategorisierungen wurde als Hinweis für Überarbeitungen der Kategoriensysteme genutzt.

Der Verzicht auf die Berechnung des Kappa-Koeffizienten zur Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung wird durch den Pilotcharakter der vorliegenden Studie gerechtfertigt.

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in zwei Schritten: Zuerst werden die Methoden, die die Lehrpersonen bezüglich der LLL-Förderung nannten sowie das Konkretheitsausmaß ihrer Schilderung deskriptiv dargestellt (Kapitel 8.1). Über ihre Darstellung erfolgt eine weitestgehende Beantwortung der Fragestellungen 1 und 3.

In einem zweiten Schritt werden diese Ergebnisse durch qualitative Argumente, die im Verlauf der Untersuchung gewonnen wurden, angereichert. Auf diesem Weg können

Tendenzen aufgezeigt werden, in welchem Umfang die einzelnen LLL-Aspekte gefördert werden (Fragestellung 3) und Empfehlungen für eine weitere Leitfadenoptimierung (Fragestellung 4) abgeleitet werden. Die so gewonnenen Ergebnisse weisen einen starken Deutungscharakter auf und werden deshalb im Kapitel 8.2 „Interpretation und Diskussion“ angeführt.

8.1 Deskriptive Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden hinsichtlich dreier Kriterien, die sich vor dem Hintergrund der Fragestellungen als zentral erweisen, veranschaulicht. Zuerst werden *inhaltliche Aspekte* der Interviews aufgezeigt (*Inhaltsbezogene Ergebnisse*). Dazu werden die beschriebenen Fördermaßnahmen je erfragtem LLL-Aspekt zusammengefasst und die Häufigkeiten ihrer Nennungen angegeben. Die geschilderten Beispiele werden dann hinsichtlich *formaler Kriterien* gruppiert und ihre Konkretheit bzw. Unkonkretheit vorrangig anhand von Prozentwerten angegeben. Zuletzt wird eine *personbezogene Perspektive* auf die Antworten gelegt, wobei wiederum die Konkretheit der Schilderungen im Mittelpunkt der Betrachtung steht. Die deskriptive Ergebnisdarstellung ermöglicht die Beantwortung der Fragestellungen 1 und 3.

8.1.1 Inhaltsbezogene Ergebnisse

Die inhaltsbezogenen Ergebnisse wurden über die Erstellung von Kategoriensystemen zu den einzelnen Subfragestellungen (LLL-Aspekten) durch die Studienautorin gewonnen. Sie werden im Folgenden der Reihenfolge der Subfragestellungen nach dargestellt.

8.1.1.1 Methoden zur Interessensförderung

Die Antworten der 12 LehrerInnen in Bezug auf die Subfragestellung, auf welche Weise sie das Interesse der SchülerInnen wecken bzw. steigern, ergaben im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse 31 Kodiereinheiten. Die Interviewten nannten im Durchschnitt zwischen ein und zwei Fördermaßnahmen, mit Ausnahme einer Lehrperson, die bei dieser Frage sieben Nennungen abgab.

Zwei Fragen des Interviewleitfadens werden der Subfragestellung zugeordnet. Die erste Frage bezieht sich auf die Möglichkeiten, Interesse zu wecken (24 Kodiereinheiten), die zweite Frage auf die Möglichkeiten, bereits vorhandene Interessen der SchülerInnen im Unterricht zu berücksichtigen (7 Kodiereinheiten). Die von den Lehrpersonen genannten

Methoden zur *Weckung des Interesses* sind in Tabelle 2 inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung aufgelistet. Daraus geht hervor, dass am häufigsten - mit insgesamt *sechs Nennungen* - der „Einbezug von Anschauungsmaterial in die Unterrichtsgestaltung“, wie beispielsweise Filme zur Veranschaulichung des Lehrstoffs, genannt wurde, gefolgt von „kommunikativen Methoden“ und „Gruppenarbeiten“ mit jeweils *fünf Nennungen*. Zu den kommunikativen Methoden zählen z.B. Gespräche zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen, die dem Austausch persönlicher Erfahrungen dienen und in einem Zusammenhang zum Unterrichtsstoff stehen. Nur *einmal* wurde von einer Lehrperson die Einzelarbeit in Form von Freiarbeit als geeignete Unterrichtsform zur Förderung von Neugier und Interesse genannt. Es gab bei dieser Frage keine Themenverfehlung. Die unterschiedlichen Methoden zur Interessensförderung werden in Tabelle 3 näher beschrieben.

Tabelle 2: Förderung des Interesses (Interesse wecken): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
1	Kommunikative Methoden zur Herstellung eines Realitäts- bzw. Alltagsbezug	5
2	Zusammenarbeit mit schulexternen Personen und Institutionen	3
3	Einbezug von Anschauungsmaterial in die Unterrichtsgestaltung	6
4	Einbezug praktischer Übungen in die Unterrichtsgestaltung	4
5	Erarbeitung des Lehrstoffs in der Gruppenarbeit	5
51	Präsentation	3
52	Sonstige Aufgabenstellung	2
6	Erarbeitung des Lehrstoffs in der Einzelarbeit	1
7	Themenverfehlung	-
		Gesamt 24

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Tabelle 3: Kategoriensystem zur Interessensförderung 1: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
1 Kommunikative Methoden zur Herstellung eines Realitäts- bzw. Alltagsbezugs Über kommunikative Methoden, z.B. Kleingruppengespräche oder Gespräche zwischen der Lehrperson und der gesamten Klasse, wird eine Verbindung des Lehrstoffs zur Erfahrungs- und Erlebenswelt der SchülerInnen hergestellt. Zumeist erfolgt dies über den Austausch persönlicher Erfahrungsberichte des Lehrers/der Lehrerin oder der SchülerInnen, als auch über den Austausch bisheriger Wissensbestände zu einem bestimmten Sachverhalt. <u>Abgrenzungsregel zu anderen Kategorien:</u> Die Kommunikation steht im Vordergrund solcher Unterrichtsmethoden.
2 Zusammenarbeit mit schulexternen Personen und Institutionen Die Lehrperson führt mit den SchülerInnen Aktivitäten durch, die außerhalb des Klassenraums stattfinden (z.B. Austausch) oder lädt Fachexperten zur schulfachbezogenen Wissensvermittlung in die Schule ein (z.B. Gastvorträge).

3 Einbezug von Anschauungsmaterial in die Unterrichtsgestaltung Die Lehrperson bringt zur Veranschaulichung des Lehrstoffs unterschiedliche Materialien mit in den Unterricht. Zum Beispiel: Wahrnehmungsgegenstände (Düfte), visuelles (Fotos) oder mediales Material (Filme).
4 Einbezug praktischer Übungen in die Unterrichtsgestaltung Zur Lehrstoffvermittlung bzw. zur praktischen Umsetzung des Gelesenen werden spielerische, auflockernde Übungen und Versuche (Experimente, Spiele) mit den SchülerInnen durchgeführt, an denen sie sich aktiv in Einzel- oder Gruppenarbeiten beteiligen.
5 Erarbeitung des Lehrstoffs in der Gruppenarbeit In der Gruppe wird der Lehrstoff durch die Vorbereitung und Abhaltung von (Kurz-)Präsentationen oder die Auseinandersetzung mit anderen Aufgabenstellungen (z.B. Aufsatz schreiben) erarbeitet. 51 Präsentation 52 Sonstige Aufgabenstellung
6 Erarbeitung des Lehrstoffs in der Einzelarbeit In der Einzelarbeit wird der Lehrstoff durch die Vorbereitung und Abhaltung von (Kurz-)Präsentationen oder die Auseinandersetzung mit anderen Aufgabenstellungen (z.B. Aufsatz schreiben) erarbeitet.
7 Themenverfehlung Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt.

Zur zweiten Frage, wie Lehrpersonen auf die *vorhandenen Interessen von SchülerInnen* eingehen, äußerten sich insgesamt sieben Lehrpersonen. Die anderen gaben an, dass sich die bei der ersten Frage beschriebene Methode auch zur Förderung vorhandener Interessen eignet. Aus Tabelle 4 geht hervor, dass am häufigsten Fördermethoden zur „Herstellung von Realitätsbezügen“ ($n=4$) genannt wurden, gefolgt vom „Individuellen Treatment“ und der „Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung“.

Tabelle 4: Förderung des Interesses (vorhandene Interessen): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
1	Herstellung von Realitätsbezügen	4
11	Gespräche	1
12	Praktische Übungen	1
13	Aufgabenstellung anhand realitätsnaher Inhalte	2
2	Individuelles Treatment	2
3	Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung	1
		Gesamt 7

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Tabelle 5: Kategoriensystem zur Interessensförderung 2: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
1 Herstellung von Realitätsbezügen Die Lehrperson stellt auf unterschiedliche Weise (siehe Unterkategorien) Verbindungen zwischen dem Unterrichtsstoff und dem Alltag der SchülerInnen bzw. der Realität her. 11 Gespräche Diskussionen und Gespräche aller Art (z.B. Erzählungen oder Erfahrungsberichte der SchülerInnen / der LehrerInnen) über realitätsnahe Inhalte. 12 Praktische Übungen Die Lehrperson veranschaulicht das Gelernte, indem sie die SchülerInnen praktische Übungen dazu durchführen lässt. 13 Aufgabenstellung anhand realitätsnaher Inhalten Die Lehrperson wählt zur Lehrstoffvermittlung Inhalte (z.B. Texte), zu denen die SchülerInnen eine gewisse Affinität aufweisen <u>Abgrenzung zu Kategorie 3:</u> Die Lehrperson bestimmt, welche Inhalte für die SchülerInnen realitätsnah sind.
2 Individuelles Treatment Die Lehrperson erteilt einzelnen SchülerInnen Sonderaufgaben oder betraut sie mit auf sie zugeschnittenen Aufgaben.
3 Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung Die Lehrperson berücksichtigt bei der Unterrichtsgestaltung geäußerte Wünsche der SchülerInnen oder lässt sie aus einem größeren Themenangebot wählen. <u>Abgrenzung zu Kategorie 13:</u> Die SchülerInnen werden aktiv in die Unterrichtsgestaltung einbezogen.

8.1.1.2 Methoden zur Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten

Die Antworten der 12 Lehrpersonen zur Frage, wie sie das Vertrauen der SchülerInnen in ihre eigenen Fähigkeiten stärken und sie darin unterstützen, sich einer Aufgabe weitgehend gewachsen zu fühlen, ergaben 20 Kodiereinheiten. Die Lehrpersonen gaben im Durchschnitt ein bis zwei Nennungen bei dieser Frage an. Die Methoden sind samt der Häufigkeit ihrer Nennung in Tabelle 6 dargestellt. Sie werden in Tabelle 7 näher beschrieben.

Tabelle 6: Stärkung des Vertrauens von SchülerInnen in die eigenen Fähigkeiten: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
1	Berücksichtigung bereits vorhandener Fähigkeiten und Wissensbestände in der Aufgabengestaltung	3
11	Individuelle Aufgabenstellung	2
12	Nutzung vorhandener Wissensbestände	1
2	Unterstützung der Selbst- bzw. Eigenständigkeit bei der Aufgabenbearbeitung	7
21	Ermutigung zum eigenständigen Arbeiten	2
22	Kleine Hilfestellung	5
3	Kooperative Lernformen zur Aufgabenbearbeitung	2

4	Emotionale Unterstützung bei der Verarbeitung von Leistungsergebnissen	7
41	Gespräch mit den SchülerInnen	3
42	Bestärkung	3
43	Einbindung zusätzlicher Autoritätspersonen	1
5	Sonstige Nennungen	1
6	Themenverfehlung	-
		Gesamt 20

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Aus Tabelle 6 geht hervor, dass konkrete Maßnahmen zur „Unterstützung der Selbstständigkeit bei der Aufgabenbearbeitung“ sowie konkrete Maßnahmen zur „emotionalen Unterstützung der SchülerInnen bei der Verarbeitung von Leistungsergebnissen“ mit *jeweils sieben Nennungen* am häufigsten von den Lehrpersonen beschrieben wurden. Unter „Sonstige Nennungen“ fällt die Fördermaßnahme einer Lehrperson, deren Ziel es ist, den SchülerInnen durch Reflexionsfragen, die regelmäßig nach der Aufgabenbearbeitung schriftlich vorgegeben werden, kleine Erfolgserlebnisse und individuell vorhandene Fähigkeiten bewusst zu machen. Es gab bei dieser Frage keine Themenverfehlungen.

Tabelle 7: Kategoriensystem zur Förderung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
1 Berücksichtigung individuell vorhandener Fähigkeiten und Wissensbestände bei der Aufgabengestaltung Die Lehrperson stärkt das Vertrauen der SchülerInnen in ihre Fähigkeiten durch Maßnahmen, die es den SchülerInnen ermöglichen, ihre vorhandenen Fähigkeiten und ihr Wissen im Unterricht einzubringen und sich dabei als kompetent zu erleben. <u>Kodierregel:</u> Solche Maßnahmen beziehen sich auf die Aufgabengestaltung und werden daher gesetzt, <i>bevor</i> die SchülerInnen mit der Aufgabenbearbeitung beginnen. 11 Individuelle Aufgabenstellung Die Lehrperson evaluiert die individuellen Fähigkeiten ihrer SchülerInnen, um Aufgaben zu gestalten, die ihren Fähigkeiten angepasst und damit zu bewältigen sind. 12 Nutzung vorhandener Wissensbestände Die Lehrperson gibt den SchülerInnen im Unterricht die Möglichkeit, ihr vorhandenes Wissen einzubringen.

2 Unterstützung einer selbstständigen Aufgabenbearbeitung

Das Ziel solcher Maßnahmen besteht darin, dass sich die SchülerInnen während der Aufgabenbearbeitung weitgehend als selbstständig und eigenverantwortlich erleben. Die Lehrperson nimmt - abgesehen von verbalen Ermutigungen und kleinen Hilfestellungen - eine passive und zurückhaltende Rolle ein.

Kodierregel: Solche Maßnahmen dienen der Unterstützung der SchülerInnen *während* der Aufgabenbearbeitung.

21 Verbale Ermutigung durch die Lehrperson

Die Lehrperson ermutigt oder fordert die SchülerInnen auf, selbstständig zu arbeiten.

Kodierregel: Ist die verbale Ermutigung mit einer Hilfestellung verbunden wird Kategorie 22 gewählt.

22 Hilfestellung durch die Lehrperson

Die Lehrperson bietet kleine Hilfen, Hinweise etc. an, damit die SchülerInnen die selbstständige Aufgabenbearbeitung fortsetzen können.

Kodierregel: Erfolgt die Hilfestellung im Rahmen eines Gesprächs, das der emotionalen Unterstützung der Lernenden dient, ist Kategorie 41 zu bevorzugen.

3 Kooperative Lernformen

Die MitschülerInnen unterstützen einander bei der Aufgabenbearbeitung.

Kodierregel: Solche Maßnahmen dienen der Unterstützung der SchülerInnen *während* der Aufgabenbearbeitung.

4 Emotionale Unterstützung der SchülerInnen

Die Lehrperson setzt verschiedene Maßnahmen, mit dem Ziel die SchülerInnen in einer emotional günstigen Verarbeitung ihrer Leistungsergebnisse zu unterstützen. Durch verschiedene, meist kommunikative Tätigkeiten versucht sie negativen Reaktionen vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken und positive Reaktionen zu fördern.

Kodierregel: Solche Maßnahmen zielen darauf ab, die SchülerInnen *nach* der Aufgabenbearbeitung bzw. der Erbringung einer Leistung zu unterstützen.

41 Gespräche mit den SchülerInnen

42 Bestärkung

Aufbauende oder lobende Äußerungen der Lehrperson zum Leistungsergebnis oder nonverbale Formen der Belohnung.

Abgrenzungsregel zu Kategorie 41: Im Gegensatz zu einem Gespräch, bei dem die Lehrperson ausführlicher auf die Situation des Betreffenden eingeht, äußert sie sich nur sehr kurz zum Leistungsergebnis.

43 Einbindung anderer Autoritätspersonen

Andere Personen, deren Rolle von der Lehrperson als bedeutsam eingeschätzt wird, werden zur emotionalen Unterstützung der SchülerInnen hinzugezogen.

5 Sonstige Nennungen

Nennungen, die sich keiner anderen Kategorie zuordnen lassen.

6 Themenverfehlung

Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt.

8.1.1.3 Methoden zur Förderung der Lernhandlungsplanung

Die Antworten der 12 Lehrpersonen auf die Frage, wie sie die SchülerInnen in der Planung einzelner Lernhandlungsschritte, im Zeitmanagement und in der Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten fördern, ergaben 29 Kodiereinheiten.

Nur 10 der 12 Lehrpersonen äußerten sich zur Förderung der SchülerInnen in der *Planung von Lernhandlungsschritten sowie im Zeitmanagement*. Dabei nannte die Mehrheit nur ein einzelnes Unterrichtsbeispiel. Die genannten Methoden in diesem Zusammenhang sind in Tabelle 8 inklusive Häufigkeitsangaben dargestellt und werden in Tabelle 9 beschrieben.

Tabelle 8: Förderung in der Planung von Lernhandlungen (Planung von Lernhandlungsschritten, Zeitmanagement): Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
1	Eigenstrukturierte Planung	6
11	Freiarbeit	3
12	Planarbeit	1
13	Lern-/Zeitplan	2
2	Fremdstrukturiertes Planung	6
21	Erinnerung an Termine	2
22	Handlungsanweisung im Vorfeld	2
23	Setzung von Zeitlimits	2
3	Themenverfehlung	1
		Gesamt 13

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Aus Tabelle 8 geht hervor, dass bei *6 von insgesamt 13 Nennungen* ein Vorgehen beschrieben wurde, bei dem die SchülerInnen weitgehend eigenstrukturiert und selbstständig die Planung ihrer Lernhandlungen übernehmen. Die am häufigsten genannte Methode zur Förderung einer „Eigenstrukturierten Planung“ stellt die „Freiarbeit“ mit *drei* Nennungen dar, gefolgt von der Anwendung von „Lern- bzw. Zeitplänen“ im Unterricht mit *zwei* Nennungen und der „Planarbeit“ mit *einer* Nennung. Dem gegenüber steht die „Fremdstrukturierte Planung“ mit ebenfalls *sechs* Nennungen, bei der die Lehrperson die leitende Funktion in der Planung übernimmt. Eine Nennung bezog sich nicht auf den erfragten LLL-Aspekt.

Tabelle 9: Kategoriensystem zur Förderung der Planung von Lernhandlungen (Planung von Lernhandlungsschritten, Zeitmanagement): Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition	
1 Eigenstrukturierte Planung	Den SchülerInnen wird ein großes Maß an Selbstständigkeit in der Planung konkreter Handlungsschritte und im Zeitmanagement überlassen.
11 Freiarbeit	Lernform, bei der die SchülerInnen innerhalb eines vorab festgelegten Zeitraums (z.B. zwei Wochen) eigenständig und selbstbestimmt vorgegebene Aufgaben bearbeiten. Dabei entscheiden diese selbst über die Reihenfolge und den Zeitpunkt der Aufgabebearbeitung, sowie über die Arbeitsform (Einzel- oder Partnerarbeit). Die Lehrperson nimmt eine zurückhaltende Rolle ein. Ihre Hauptfunktion besteht darin, die SchülerInnen zu beraten und die bearbeiteten Aufgaben zu kontrollieren.
12 Planarbeit	Die Lernenden erhalten von dem/der Lehrer/in erstellte Pläne, die ihnen von vornherein einen Einblick über zu erarbeitende Lerninhalte, Aufgaben und damit verbundene Lernziele, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums (z.B. eine Woche) erreicht werden sollten, gewähren.
13 Lern-/Zeitpläne	Lern- und Zeitpläne sind kalenderartige Pläne, die der strukturierten und zeitlichen Planung von Handlungsschritten zur Erreichung bestimmter Lernziele (z.B. Einhaltung von Abgabeterminen oder erfolgreiche Prüfungsvorbereitung) dienen. Die Ziele und damit verbundenen Handlungsschritte werden schriftlich in solchen Lernplänen festgehalten.
2 Fremdstrukturierte Planung	Die Lehrperson übernimmt die leitende Funktion in der Planung von Handlungsschritten und beim Zeitmanagement.
21 Erinnerung an Termine	Die Lehrperson erinnert die SchülerInnen an die Durchführung bestimmter Lernhandlungen oder an vereinbarte Deadlines.
22 Handlungsanweisung im Vorfeld	Das Vorgehen bzw. einzelne Handlungsschritte werden im Unterricht vor Handlungsdurchführung besprochen oder anhand von Beispielen erläutert.
23 Zeitlimits setzen	Die Lehrperson begrenzt die Zeit zur Bearbeitung einzelner Aufgaben von vornherein.
3 Themenverfehlung	Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt

Die Unterrichtsmethoden zur Unterstützung der Schülerinnen bei der *Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten* sind in Tabelle 10 dargestellt und beschrieben. Aus den Antworten der acht LehrerInnen, die sich hierzu äußerten, ergeben sich 16 Kodiereinheiten.

Tabelle 10: Förderung in der Planungsphase (Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten): Art und Anzahl der Nennungen nach Kategorien

Code	Bezeichnung der Kategorien	Häufigkeit
1	Unterrichtstiefende Lehrangebote als Ressource: z.B. Förderunterricht, Nachmittagsbetreuung.	5
2	Hilfestellung bei Bedarf: Die Lehrperson bietet ihre Hilfe bei der Aufgabebearbeitung an.	2
3	Zusätzliches Arbeitsmaterial als Ressource: Die Lehrperson stellt zur Aufgabebearbeitung Zusatzmaterialien, wie z.B. Übungsbeispiele, verschiedene	5

	Hilfsmittel etc. bereit.	
4	Lernstrategien als Ressource: Die Lehrperson verweist auf die Anwendung von Lernstrategien.	3
5	Partner-/ Gruppenarbeiten als Ressource: Lehrperson bietet Möglichkeiten zur Aufgabebearbeitung in der Gruppe.	1
		Gesamt 16

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

„Unterrichtsvertiefende Lehrangebote“ ($n=5$), wie z.B. Förderunterricht, und die Bereitstellung von „zusätzlichen Arbeitsmaterialien“ ($n=5$) bilden die Mehrheit genannter Fördermaßnahmen in diesem Bereich. Weiters wurden bezüglich der Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten *drei Beispiele* genannt, in denen die Lehrpersonen die Anwendung verschiedener „Lernstrategien“ erklären oder empfehlen. Die Ermöglichung von „Partner- und Gruppenarbeiten“ zur Aufgabebearbeitung als bereitgestellte Ressource wurde nur *einmal* genannt.

8.1.1.4 Methoden zur Förderung der Lernstrategieanwendung

Die Antworten der 12 Lehrpersonen auf die Frage, wie sie den SchülerInnen unterschiedliche Lernstrategien vermitteln bzw. diese dazu anregen, selbst Lernstrategien für sich zu finden, ergaben 21 Kodiereinheiten. Die Mehrheit der Interviewten gab bei dieser Frage eine Nennung ab, vereinzelt wurden drei Beispiele genannt.

Die genannten Methoden zur Förderung von Lernstrategien sind in Tabelle 11 inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung dargestellt und werden in Tabelle 12 näher beschrieben.

Tabelle 11: Förderung von Lernstrategien: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
1	Praktische Umsetzung von Lernstrategien als Lehrziel	10
11	Umsetzung einer Lernstrategie mit der Klasse	6
12	Individuelle Erprobung von zur Auswahl gestellten Lernstrategien	3
13	Lern- und Arbeitsgruppen als Lernstrategie	1
2	Kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen als Lehrziel	4
3	Lernstrategie als Empfehlung	3
4	Variation des Lern- und Aufgabenmaterials	2
5	Sonstige Nennungen	1
6	Themenverfehlung	1
		Gesamt 21

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Aus Tabelle 11 geht hervor, dass die „Praktische Umsetzung von Lernstrategien im Unterricht“ jene Methode darstellt, die von den interviewten Lehrpersonen am häufigsten, mit insgesamt *zehn* Nennungen, genannt wurde. Davon wurde *sechs* Mal die „Erprobung einer spezifischen Lernstrategie mit der gesamten bzw. einem Großteil der Klasse“ genannt, so z.B. die Anfertigung eines Karteikastens für das Erlernen von Englischvokabeln. *Drei Mal* wurde eine Unterrichtssituation beschrieben, in der die SchülerInnen „individuell gewählte Lernstrategien unter Leitung der Lehrperson erproben“ konnten. Und *ein Mal* wurde als Lernstrategie die Beschäftigung mit einem Aufgabenbereich in „Lern- bzw. Arbeitsgruppen“ während des Unterrichts genannt. Am zweit häufigsten - mit insgesamt *vier* Nennungen – wurde, im Zusammenhang mit der Förderung von Lernstrategien, die „Kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen“ angesprochen. Als Beispiel kann hier die Besprechung verschiedener Lerntypen (visueller, auditiver Lerntyp etc.) genannt werden, bei denen die SchülerInnen ein Gefühl für ihren eigenen Lerntyp erhalten. *Eine* Nennung wurde als Themenverfehlung klassifiziert. In die Kategorie sonstige Nennungen fällt die Antwort einer Lehrperson, die bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien auf Lern-Lern-Seminare verweist, die außerhalb des schulischen Unterrichts stattfinden und von schulexternen Personen geleitet werden.

Tabelle 12: Kategoriensystem zur Förderung von Lernstrategien: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
1 Praktische Umsetzung von Lernstrategien als Lehrziel Die Lehrperson setzt gemeinsam mit den SchülerInnen verschiedene Lernstrategien innerhalb des Unterrichts oder innerhalb verschiedener Betreuungsangebote (z.B. Nachmittagsbetreuung) um. <u>Kodierregel:</u> Die Anwesenheit der Lehrperson bei der praktischen Durchführung von Lernstrategien ist für die Wahl der Kategorie entscheidend. 11 Umsetzung einer Lernstrategie mit der gesamten oder einem Großteil der Klasse Die gesamte Klasse bzw. ein Großteil der Klasse erprobt unter Leitung der Lehrperson eine von ihr gewählte Lernstrategie im Unterricht. 12 Individuelle Erprobung von zur Auswahl gestellten Lernstrategien Die SchülerInnen erproben frei und individuell gewählte Lernstrategien unter Leitung der Lehrperson. 13 Lern –und Arbeitsgruppen als Lernstrategie Die Lehrperson ermöglicht den SchülerInnen die Bildung von Lerngruppen, um sich mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen.
2 Kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen als Lehrziel Es erfolgen Gespräche / Diskussionen zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen zur gemeinsamen Reflektion unterschiedlicher Lernmethoden. Inhalte dieses kommunikativen Austauschs können z. B. unterschiedliche Lerntypen, Vor- und Nachteile von spezifischen Lernstrategien oder persönliche Lernerfahrungen sein.
3 Lernstrategie als Empfehlung Die Lehrperson legt den SchülerInnen die Anwendung von Lernstrategien nahe. <u>Abgrenzungsregel zu Kategorie 2:</u> Es findet kein intensiver Austausch über die Lerntechnik statt.

4 Variation des Lern- und Aufgabenmaterials

Die Lehrperson bietet unterschiedliche Medien bzw. unterschiedliches Material (z.B. visuelles, akustisches Material; Lernspiele) zur Aufgabenbearbeitung an.

5 Sonstige Nennungen

Nennungen, die sich keiner der anderen Kategorien zuordnen lassen.

6 Themenverfehlung

Nennungen, die sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt beziehen.

8.1.1.5 Methoden zur Förderung der Selbstreflexion

Die Antworten der 12 Lehrpersonen zur Frage, wie sie ihre SchülerInnen darin unterstützen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren, ergaben 17 Kodiereinheiten.

Die Lehrpersonen gaben durchschnittlich zwischen ein und zwei Nennungen bei dieser Frage an. In Tabelle 13 sind die Methoden, die die befragten Lehrpersonen zur Förderung der Selbstreflexion einsetzen, sowie die Häufigkeit ihrer Nennungen angegeben.

Tabelle 13: Förderung der Selbstreflexion: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
1	Rückmeldung des Leistungsergebnisses	4
11	Selbstkontrolle	2
12	Fremdkontrolle	2
2	Kommentierung des Lernverhaltens oder Leistungsergebnisses	2
3	Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und / oder dem Leistungsergebnis	9
31	Reflexionsformulare	2
32	Reflexionsrunden	4
33	Einzelgespräche	3
4	Sonstige Nennungen	1
5	Themenverfehlung	1
		Gesamt 17

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Mit insgesamt *neun* Nennungen geht die „Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und/oder dem Leistungsergebnis“ als am häufigsten genannte Methode hervor. Dabei werden die SchülerInnen aktiv in die Reflexion ihres Leistungsergebnisses bzw. Lernverhaltens eingebunden. Ein aktiver Einbezug wird über verbal oder schriftlich vorgegebene Fragen, wie z.B. „Habe ich mein Ziel erlangt?“, „Wie ist es mir dabei gegangen?“, „Was war schwer an der Schularbeit?“ etc., erreicht. Am zweit häufigsten, mit insgesamt *vier* Nennungen, wird zur Anregung der Selbstreflexion

die „Rückmeldung des Leistungsergebnisses“ genannt. Die Unterkategorien stehen für unterschiedliche Möglichkeiten der Leistungsrückmeldung. Unter Sonstige Nennungen fällt wiederum der Hinweis einer Lehrperson auf Lern-Lern-Seminare. Es gab bei dieser Frage eine Themenverfehlung.

Bei einem Beispiel wurde eine Doppelzuordnung vorgenommen, da darin zwei unterschiedliche Methoden kombiniert wurden.

Tabelle 14: Kategoriensystem zur Förderung der Selbstreflexion: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
1 Rückmeldung des Leistungsergebnisses Die SchülerInnen werden zur Selbstreflexion angeregt, indem sie über die Richtigkeit ihres Leistungsergebnisses informiert werden. <u>Kodierregel:</u> Für die Wahl der Kategorie ist es hinlänglich, ob das Leistungsergebnis in die Benotung eingeht oder nicht. Die Subkategorien dienen der Unterscheidung, ob die Überprüfung des Leistungsergebnisses durch die SchülerInnen selbst oder durch die Lehrperson erfolgt: 11 Selbstkontrolle: SchülerInnen können ihr Leistungsergebnis selbst überprüfen, weil ihnen z.B. Einsicht in die Lösung ermöglicht wird. (Bsp. Lernspiele) 12 Fremdkontrolle: Die Richtigkeit des Leistungsergebnisses wird von der Lehrperson überprüft und rückgemeldet.
2 Kommentierung des Lernverhaltens oder Leistungsergebnisses Die Anregung zur Selbstreflexion erfolgt durch kurze LehrerInnen-Statements bzgl. des Lernverhaltens oder Leistungsergebnisses von SchülerInnen. Lob oder Vorschläge zur Lernverhaltensänderung (z.B. schöne Mitschrift), sind Beispiele für solche Statements. <u>Abgrenzungsregel zu Kategorie 1:</u> Die Kommentierung geht über eine reine Aufklärung über die Richtigkeit des Leistungsergebnisses hinaus.
3 Anregung zur detaillierten Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten und / oder dem Leistungsergebnis Die SchülerInnen werden aktiv in die schriftliche und mündliche Auseinandersetzung mit dem Lernverhalten bzw. Leistungsergebnis eingebunden. 31 Reflexionsformulare Eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten wird durch die schriftliche Beantwortung spezieller Fragen an die SchülerInnen erzeugt. 32 Reflexionsrunden Gesprächsrunden zwischen LehrerIn und SchülerInnen, in denen gemeinsam verschiedene Aspekte des Lernverhaltens besprochen werden. 33 Einzelgespräche Ein Gespräch zwischen der Lehrperson und einem einzelnen Schüler über dessen Lernverhalten
4 Sonstige Nennungen Alle Nennungen, die sich keiner anderen Kategorie zuordnen lassen.
5 Themenverfehlung Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt (Selbstreflexion)

8.1.1.6 Methoden zur Förderung eines günstigen Attributionsstils

Die Antworten der 12 Lehrpersonen zur Frage, wie sie positive Reaktionen ihrer SchülerInnen auf Leistungsergebnisse fördern, ergaben 27 Kodiereinheiten. Die Lehrpersonen gaben im Durchschnitt zwei Nennungen bei dieser Frage an. In Tabelle 15 sind die Methoden, die die befragten Lehrpersonen zur Förderung günstiger Attributionen einsetzen, sowie die Häufigkeit ihrer Nennung angegeben. Sie werden in Tabelle 16 näher beschrieben.

Tabelle 15: Förderung eines günstigen Attributionsstils: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
1	Gespräch	11
11	Ressourcenorientiert	7
12	Defizitorientiert	1
13	Neutral	3
2	Statement	7
21	Ressourcenorientiert	1
22	Defizitorientiert	2
23	Neutral	4
3	Lob	3
4	Unterstützende Aktivitäten durch die Lehrperson	5
5	Themenverfehlung	1
		Gesamt 27

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Aus Tabelle 15 geht hervor, dass die interviewten Lehrpersonen am häufigsten – mit insgesamt *elf Nennungen* - das „Gespräch“ als Methode zur Förderung eines günstigen Attributionsstils nennen, wobei verschiedene Schwerpunkte im Gespräch gesetzt werden. Am öftesten wurde von einer „ressourcenorientierten Gesprächsführung“ berichtet, deren Schwerpunkt auf den Stärken und vorhandenen Fähigkeiten der SchülerInnen liegt. In einem Beispiel wurden die Schwächen der SchülerInnen im Gespräch hervorgehoben, weshalb es als „defizitorientiert“ bezeichnet wird. Drei Mal wurde das Zustandekommen der Leistung im Gespräch auf veränderbare Faktoren (wie z.B. die Anstrengung) zurückgeführt oder es ließ sich keine eindeutige Zuordnung zu den anderen beiden Gesprächsrichtungen vornehmen. Solche Gespräche werden als „neutral“ bezeichnet.

Das „Statement“ stellt mit *sieben* Nennungen die zweithäufigste Methode dar, die bezüglich der Förderung eines günstigen Attributionsstils genannt wird. Dabei handelt es sich um eine kurze Kommentierung bzw. Stellungnahme der Lehrperson zum

Leistungsergebnis, die eine Vermutung über das Zustandekommen der Leistung zulässt, ohne die Meinung der SchülerInnen zu erfragen. Nur *eines* der sieben genannten Statements ist „ressourcenorientiert“, *zwei* sind „defizitorientiert“ und in *vier Fällen* handelt es sich um ein „neutrales Statement“. Die restlichen, seltener genannten Methoden, die von den Lehrpersonen zur Förderung eines günstigen Attributionsstils beschrieben wurden, sind aus der Tabelle ersichtlich. Es gab bei dieser Frage *eine Themenverfehlung*.

Tabelle 16: Kategoriensystem zur Förderung von günstigen Attributionen: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
1 Gespräch Als Gespräch wird ein verbaler Informationsaustausch zwischen der Lehrperson und einzelnen SchülerInnen verstanden. Gesprächsinhalte können z.B. Gründe für das Zustandekommen der Leistung, Verbesserungsvorschläge oder individuelle Lernfortschritte sein. <u>Kodierregel:</u> Aus der LehrerInnenantwort geht eindeutig hervor, dass sowohl die Lehrperson als auch der/die Schüler/in an dem Gespräch beteiligt sind und gemeinsam Probleme und/oder Lösungsvorschläge erörtert werden. 11 Ressourcenorientiert Bei einer ressourcenorientierten Gesprächsführung wird das Augenmerk auf die Stärken und vorhandenen Fähigkeiten der SchülerInnen gelegt. Diese Kategorie bezieht sich auf die Richtung des Gesprächs. 12 Defizitorientiert Im Gespräch erfolgt eine Orientierung an den Schwächen, Lücken und Mängeln der SchülerInnen. Diese Kategorie bezieht sich ebenfalls auf die Richtung des Gesprächs. 13 Neutral Die Richtung des Gesprächs ist unklar oder erfolgt weitgehend auf einer sachlichen Ebene. <u>Kodierregel:</u> Auch die Darstellung von Schwächen kann sachlich und neutral sein, wenn sie z.B. an veränderbare Leistungsfaktoren (z.B. Anstrengung des Lernenden) gekoppelt wird.
2 Statement Kurze verbale oder schriftliche Stellungnahme der Lehrperson zum Leistungsergebnis, die eine Vermutung über das Zustandekommen der Leistung zulässt. <u>Abgrenzungsregel zu Kategorie 1:</u> Die Lehrperson kommentiert in kurzen Worten das Zustandekommen der Leistung, ohne nach der Meinung der SchülerInnen zu fragen. 21 Ressourcenorientiert (siehe oben) 22 Defizitorientiert (siehe oben) 23 Neutral (siehe oben)
3 Lob Kurze anerkennende, verbale oder schriftliche Äußerung der Lehrperson zur Leistung. <u>Abgrenzungsregel zu Kategorie 2:</u> Sobald in Zusammenhang mit einem Lob eine Vermutung der Lehrperson über das Zustandekommen der Leistung verbunden ist, handelt es sich um ein Statement (Kategorie 2).
4 Unterstützende Aktivitäten Die Lehrperson setzt aktiv Handlungen und Maßnahmen, die einen positiven und motivierenden Effekt auf die Reaktionen der SchülerInnen ausüben (sollen). <u>Abgrenzungsregel zu anderen Kategorien:</u> Die Unterstützung der Lehrperson geht über kommunikative Tätigkeiten hinaus.
5 Themenverfehlung Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt (positive Reaktionen auf das Leistungsergebnis bzw. Attributionen)

8.1.1.7 Methoden zur Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung

Die Antworten der 12 Lehrpersonen bezüglich der Subfragestellung, auf welche Weise den SchülerInnen individuelle Lernfortschritte bewusst gemacht werden, ergaben 29 Kodiereinheiten (die Gesamtzahl 31 ergibt sich aus der Vergabe von Doppelzuordnungen). Die Lehrpersonen gaben durchschnittlich zwei Nennungen bei dieser Frage an.

Im Interview wurden *zwei Fragen* gestellt, die dieser Subfragestellung zugeordnet werden. Eine Frage lautete, wie Lehrpersonen den SchülerInnen individuelle Lernfortschritte bewusst machen. Die andere Frage bezog sich auf die Möglichkeiten solche individuellen Lernfortschritte in der Benotung zu berücksichtigen. Die Methoden, die bei diesen beiden Fragen beschrieben wurden, sind in Tabelle 17 inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung, dargestellt. Sie wurden in einem Kategoriensystem zusammengefasst, nicht zuletzt weil sich bei der zweiten Frage nur sechs der elf genannten Methoden auf den angesprochenen LLL-Aspekt bezogen.

Tabelle 17: Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung: Art und Anzahl der Nennungen nach Ober- und Unterkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Unterkategorien	Häufigkeit
1	Bewusstmachung durch die Zeugnisnote	6
11	SchülerInnen auf einer Zwischennote	3
12	Leistungsschwache SchülerInnen	2
13	Mitarbeitsnote	1
2	Bewusstmachung durch Gespräche	7
3	Bewusstmachung durch den Einsatz spezieller Hilfsmittel	4
4	Bewusstmachung durch Belohnung	6
41	Lob	3
42	Andere oder nicht näher spezifizierte Formen der Belohnung	3
5	Bewusstmachung durch regelmäßige Leistungsüberprüfungen	2
6	Bewusstmachung durch offene Unterrichtsformen	1
7	Themenverfehlung	5
		Gesamt 31

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Alle Methoden, die bei der zweiten Frage geschildert wurden, befinden sich in Kategorie 1 „Bewusstmachung durch die Zeugnisnote“. Aus *drei der sechs Nennungen* geht hervor, dass individuelle Lernfortschritte bei SchülerInnen berücksichtigt werden, die auf einer „Zwischennote“ stehen. In *zwei Beispielen* war dies bei „leistungsschwachen

SchülerInnen“ der Fall und eine Lehrperson nannte *ein Beispiel*, in dem sie individuelle Lernfortschritte über die „Mitarbeitsnote“ in die Gesamtnote einfließen lässt. Die restlichen *fünf Nennungen* zu dieser Frage bezogen sich nicht auf die Anwendung einer individuellen, sondern einer sachlichen Bezugsnorm bei der Notengebung und wurden der Kategorie 7 „Themenverfehlung“ zugeordnet.

Bezüglich der Frage, wie individuelle Lernfortschritte - jenseits der Notengebung - bewusst gemacht werden, wurde am häufigsten mit insgesamt sieben *Nennungen* das „Gespräch“ als Methode genannt. Diese Gespräche haben zumeist die Leistungsentwicklung der SchülerInnen zum Inhalt oder dienen der Erarbeitung individueller Zielsetzungen. Am zweithäufigsten mit insgesamt *sechs Nennungen* wurden „verschiedene Formen der Belohnung“ als Methoden zur Bewusstmachung individueller Lernfortschritte, wie beispielsweise Lob oder das Verteilen von Schokolade, angegeben. Neben „regelmäßigen Leistungsüberprüfungen“, wie z.B. Mitarbeitskontrollen, stellen Lernformen des offenen Unterrichts (z. B: Freiarbeit) jene Methoden dar, die am seltensten genannt wurden.

Bei zwei Kodiereinheiten wurde eine Doppelzuordnung vorgenommen, weil darin eine Kombination zweier verschiedener Methoden beschrieben wurde. Hier kann das Beispiel einer Lehrperson angeführt werden, die Reflexionsformulare (Kategorie 3) einsetzt, um individuelle Lernfortschritte aufzuzeigen und diese Aufzeichnungen anschließend mit den SchülerInnen bespricht (2).

Tabelle 18: Kategoriensystem zur Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung: Definition der Ober- und Unterkategorien

Kategoriendefinition
1 Bewusstmachung durch die Zeugnisnote Die Leistungsbeurteilung eines/einer Schülers/Schülerin richtet sich unter bestimmten Umständen (siehe Unterkategorien) an individuellen (statt sachlichen) Bezugsnormen 11 Zwischennote Die Berücksichtigung von individuellen Lernzuwächsen in der Benotung erfolgt bei SchülerInnen, die zwischen zwei Noten stehen. 12 Leistungsschwache SchülerInnen Die Berücksichtigung von individuellen Lernzuwächsen in der Benotung erfolgt bei leistungsschwachen SchülerInnen (z.B. IntegrationsschülerInnen). 13 Mitarbeitsnote Die Lehrperson berücksichtigt individuelle Lernfortschritte bewusst in der Mitarbeitsnote und damit in der Gesamtnote.
2 Bewusstmachung durch Gespräche Die Bewusstmachung erfolgt durch Gespräche, die zwischen der Lehrperson und den SchülerInnen während oder außerhalb der Unterrichtszeit sowie einzeln oder vor der gesamten Klasse stattfinden. Der Schwerpunkt eines Gesprächs liegt zumeist auf der früheren Lerngeschichte oder auf individuellen Zielsetzungen.

3 Bewusstmachung durch den Einsatz spezieller Hilfsmittel

Die Bewusstmachung erfolgt durch den Einsatz unterrichtsbegleitender Hilfsmittel, die dazu dienen, individuelle Lernzuwächse aufzuzeigen.

Bsp.: Aushängen einer Liste im Klassenzimmer, die den SchülerInnen regelmäßige Einsicht in den Stand ihrer Mitarbeit erlaubt.

4 Bewusstmachung durch Belohnung

Die Bewusstmachung erfolgt durch Belohnung positiver Leistungsergebnisse bzw. Lernverhaltensweisen.

41 Lob

Kurze anerkennende verbale oder schriftliche Äußerung der Lehrperson zur Leistung.

42 Sonstige Belohnungen

Andere oder nicht näher spezifizierte Formen der Belohnung (z.B. Schokolade)

5 Bewusstmachung durch regelmäßige Leistungsüberprüfungen

Die Bewusstmachung erfolgt durch verschiedene Formen der Leistungsüberprüfung (z.B. Tests, Arbeitsüberprüfung), die eine Leistungsbewertung zur Folge haben.

Abgrenzungsregel: Diese Kategorie ist dann zu wählen, wenn aus der Aussage klar hervor geht, dass die Lehrperson solche regelmäßige Überprüfungen durchführt, mit dem bewussten Ziele, den SchülerInnen ihre individuellen Lernzuwächse aufzuzeigen.

6 Bewusstmachung durch offene Unterrichtsformen**7 Themenverfehlung**

Die Antwort bezieht sich nicht auf den angesprochenen LLL-Aspekt (individuelle Bezugsnormorientierung)

8.1.1.8 Methoden zur Feedbackvermittlung

Die Antworten der 12 Lehrpersonen auf die Frage, wie sie Feedback im schulischen Unterricht erteilen, ergaben 21 Kodiereinheiten. Mit Ausnahme von vier Lehrpersonen gaben alle Interviewten bei dieser Frage zwei Nennungen ab.

Die genannten Methoden zur Feedbackvermittlung sind in Tabelle 19 inklusive der Häufigkeit ihrer Nennung dargestellt und werden in Tabelle 20 näher beschrieben.

Tabelle 19: Methoden zur Feedbackvermittlung: Art und Anzahl der Nennungen nach Haupt- und Zusatzkategorien

Code	Bezeichnung der Hauptkategorien und Zusatzkategorien	Häufigkeit
1	Sachliche und wertschätzende Leistungsrückmeldung	4
1K	konkret	4
2	Sachliche und neutrale Leistungsrückmeldung	8
2K	konkret	5
2U	unkonkret	3
3	Personbezogene Leistungsrückmeldung	2
3U	unkonkret	2
4	Feedbackrunden	4
4K	konkret	4
5	Nonverbales Feedback	2
6	Sonstige Nennungen	1
		Gesamt 21

Anmerkung: *Häufigkeit* ... Anzahl der Nennungen in der Kategorie.

Aus Tabelle 19 geht hervor, dass die 12 Lehrpersonen insgesamt *acht Unterrichtsbeispiele* erzählten, in denen die Leistungsergebnisse „sachlich und neutral“ rückgemeldet wurden. Bei dieser Form des Feedbacks wird das Zustandekommen der Leistung auf objektive und veränderbare Faktoren zurückgeführt. In *fünf* der acht genannten Beispiele erhielten die SchülerInnen ein „konkretes Feedback“ von der Lehrperson, in dem sie auf ihre Stärken und Schwächen hingewiesen wurden und dieses Wissen für zukünftige Lernhandlungen nutzen konnten. In den restlichen *drei* Beispielen war das Feedback „unkonkret“ und allgemein und enthielt keine Hinweise auf besondere Stärken oder Schwächen der einzelnen SchülerInnen.

Am zweithäufigsten wurden mit jeweils *vier Nennungen* einerseits „sachliche und wertschätzende Rückmeldungen“ und andererseits „Feedbackrunden“ als Vermittlungsmethoden angeführt. In all diesen Beispielen war das Feedback der Lehrperson konkret. Im Gegensatz zu einer sachbezogenen, neutralen Rückmeldung

wird bei einer „sachlichen, wertschätzenden Rückmeldung“ das Leistungsergebnis aufgewertet, indem sich die Lehrperson darüber hinaus noch anerkennend und lobend zum Leistungsergebnis äußert (z. B.: „Das war wirklich ganz toll! Super!“).

Die Korrektur einer Lehrperson, wie z.B. die Verbesserung einer Hausübung, stellt eine „nonverbale Feedbackmethode“ dar, die insgesamt zwei Mal genannt wurde.

Die „nonverbale Feedbackmethode“ und „personbezogene Leistungsrückmeldung“, stellen mit jeweils zwei Nennungen jene Methoden dar, die am seltensten genannt wurden.

Unter „Sonstige Nennungen“ fällt *ein* sehr unkonkretes Beispiel, in dem sich das Feedback der Lehrperson nicht hinsichtlich der Kriterien personenbezogen, sachbezogen, konkret etc. kategorisieren ließ.

Es gab bezüglich dieser Frage *keine Themenverfehlungen*.

Tabelle 20: Kategoriensystem zur Feedbackvermittlung: Definition der Haupt- und Zusatzkategorien

Hauptkategorien
1 Sachliche und wertschätzende Leistungsrückmeldung Die Stärken und Schwächen der SchülerInnen in Bezug auf ein <i>positives oder negatives</i> Leistungsergebnis werden im Feedback auf <i>objektive und veränderbare Faktoren</i> zurückgeführt (z.B. „Du musst dich noch mehr anstrengen“, „Du hast dich angestrengt!“). Die <i>Wertschätzung</i> findet ihren Ausdruck in zusätzlichen anerkennenden oder lobenden Worten (z.B. „Super!“) oder in Äußerungen, die eine optimistische Zukunftsperspektive eröffnen („Wenn du das noch lernst, dann wird die Vokabelprüfung bestimmt positiv ausfallen!“). <u>Kodierregel:</u> Ein solches Feedback könnte jedem/jeder Schüler/in gegeben werden, weil es unabhängig von persönlichen Eigenschaften und der persönlichen Lerngeschichte ist. <u>Abgrenzungsregel zu Kategorie 3:</u> Es wird nicht vermittelt, dass die Stärken bzw. Schwächen der SchülerInnen Teil ihrer Persönlichkeit sind.
2 Sachliche und neutrale Leistungsrückmeldung Analog zu Kategorie 1, jedoch ohne wertschätzende Zusatzäußerungen.
3 Personbezogene Leistungsrückmeldung Die Lehrperson führt die Stärken oder Schwächen eines/einer Schülers/Schülerin in Bezug auf ein <i>positives oder negatives</i> Leistungsergebnis im Feedback auf persönliche Eigenschaften zurück. (z.B. „Du <i>bist</i> (nicht) kreativ.“). Den SchülerInnen wird die Vorstellung eines weitgehend veranlagten und verfestigten Fähigkeitspotentials vermittelt. <u>Kodierregel:</u> Diese Kategorie ist zu wählen, sobald das Zustandekommen der Leistung im Feedback auf eine Persönlichkeitseigenschaft zurückgeführt wird, selbst wenn daneben auch objektive Faktoren genannt werden.
4 Feedbackrunden Gesprächsrunden mit der gesamten Klasse, die in die Unterrichtszeit mit der Absicht eingeplant werden, den SchülerInnen Rückmeldung über ihre Leistungen oder ihr (Lern-)Verhalten zu geben. Oft werden in solchen Runden auch die SchülerInnen dazu angeregt und aufgefordert, ihren MitschülerInnen Feedback bzgl. einer erbrachten Leistung zu geben.
5 Nonverbales Feedback Keine mündliche oder schriftliche Rückmeldung im herkömmlichen Sinn. Die Feedbackintention geht jedoch deutlich aus der Aussage der Lehrperson hervor (z.B. Korrektur der Hausübung durch die Lehrperson als Feedback).
6 Sonstige Nennungen Nennungen, die sich zwar auf den angesprochenen LLL-Aspekt (Feedbackvermittlung) beziehen, jedoch keiner der genannten Kategorien zugeordnet werden können.

Zusatzkategorien
An die Kategorien 1-5 werden folgende Zusatzbezeichnungen angefügt, wenn die Aussage der Lehrperson eine solche Zuordnung erlaubt: K ... Konkret Die Lehrperson spricht <i>mindestens zwei</i> Stärken und/oder Schwächen ihrer SchülerInnen in Bezug auf ein Leistungsergebnis im Feedback an oder führt eine der beiden genauer aus. U ... Unkonkret Die Lehrperson äußert sich <i>kurz und allgemein</i> zum Leistungsergebnis, <i>ohne</i> sich auf die <i>Stärken und/oder Schwächen</i> der SchülerInnen zu beziehen (z.B. Das hast du gut/schlecht gemacht!).
Generelle Kodierregel
Für die Kategorien 1 bis 3 und 6 ist es hinlänglich, ob das Feedback schriftlich, mündlich, im Einzelgespräch oder vor der gesamten Klasse erfolgt.

8.1.1.9 Zusammenfassung inhaltsbezogener Ergebnisse

Abbildung 4 gibt einen zusammenfassenden Überblick der erfragten Förderaspekte und zeigt den prozentuellen Anteil der Nennungen je LLL-Aspekt - bezogen auf die Gesamtzahl aller Kodiereinheiten⁴. Am meisten Beispiele nannten die Lehrpersonen zur *Interessensvermittlung*, zur Förderung einer *individuellen Bezugsnormorientierung* und zur Förderung der SchülerInnen in der *Planung von Lernhandlungen*, gefolgt von Beispielen zur Förderung *günstiger Attributionsstile*. Außer bei den Attributionen ist der größere Anteil an Kodiereinheiten jedoch auf den

Umstand zurückzuführen, dass die Leitfragen zu den angesprochenen LLL-Aspekten entweder sehr umfangreich waren oder sogar zwei Fragen pro Aspekt beinhalteten. Am wenigsten Fördermaßnahmen gaben die Lehrpersonen bei der Frage an, wie sie die SchülerInnen zur Reflexion des eigenen Lernprozesses anregen. In Abbildung 5 werden die einzelnen Anteile noch anhand von Häufigkeitsangaben dargestellt. Sie gibt gleichzeitig Aufschluss über die Menge der Themenverfehlungen je LLL-Aspekt, die möglicherweise Rückschlüsse auf das Verständnis der Leitfadenfragen durch die Lehrpersonen erlauben.

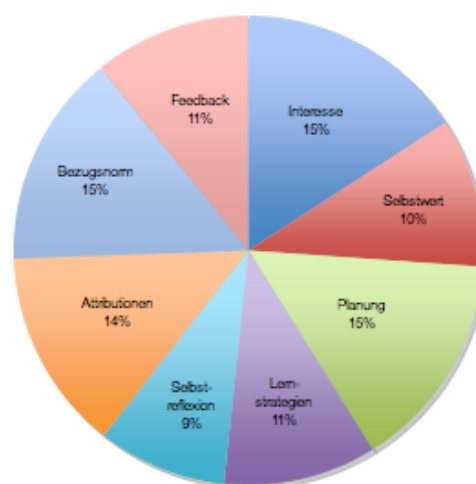


Abbildung 4: Prozentueller Anteil der Nennungen je LLL-Aspekt

⁴ Das „Vertrauen der SchülerInnen in ihre eigenen Fähigkeiten“ wird in dieser und den darauf folgenden Abbildungen durch den Begriff des Selbstwerts ersetzt.

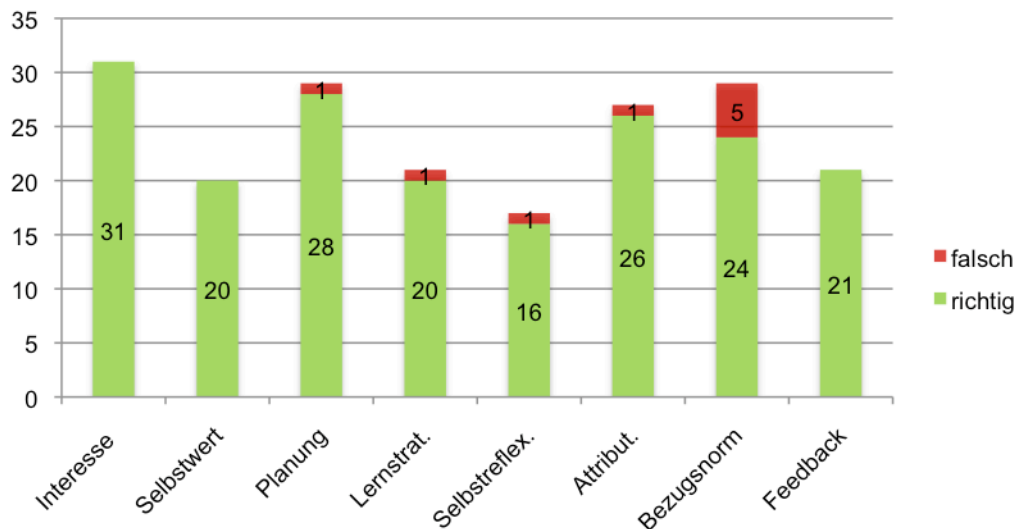


Abbildung 5: Verhältnis von Themenverfehlungen je LLL-Aspekt

8.1.2 Ergebnisse zur formalen Antwortstruktur

Neben inhaltlichen Aspekten liegt ein weiterer Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit auf der formalen Beschaffenheit der LehrerInnenantworten.

Um die Ergebnisdarstellung strukturiert und übersichtlich zu halten, erfolgt sie orientiert an den wichtigsten Zielen der Leitfadenweiterentwicklung. Zu diesem Zweck werden die Ziele noch einmal stichwortartig zusammengefasst und kurz erläutert:

- Konkrete Beispielschilderungen
- Kontextspezifische Beispielschilderungen
- Beispielschilderungen anhand spezifischer, real erlebter Unterrichtssituationen
- Laienverständliche Vermittlung des LLL-Konzepts

Primäres Ziel war es, unter Anwendung des Interviewleitfadens möglichst konkrete und kontextspezifische Unterrichtsbeispiele aus den LehrerInneninterviews zu gewinnen. Konkret ist eine Beispielschilderung dann, wenn sich das LehrerInnenverhalten daraus eindeutig ableiten lässt und somit nachahmbar wird. Das Kriterium der Kontextspezifität wird erfüllt, wenn die erforderlichen Rahmenbedingungen (Schulfach, Ort, Schulstufe, Lernziel etc.) im Beispiel geschildert werden. Kontextspezifität allein setzt jedoch noch keine Konkretheit voraus. Im optimalen Fall bezieht sich eine *konkrete* und *kontextspezifische* Schilderung auf eine *spezifische Unterrichtssituation*, die sich genau in dieser Form ereignet hat. Damit ist das Ausmaß höchster Konkretheit und Kontextspezifität erreicht. Die laienverständliche Vermittlung des LLL-Konzepts dient in erster Linie der Vorbeugung von Themenverfehlungen.

Die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen 195 Kodiereinheiten wurden also nicht nur hinsichtlich inhaltlicher, sondern auch formaler Kriterien analysiert. Das hierfür verwendete Kategoriensystem wurde in Zusammenarbeit mit Derndarsky entwickelt, die in ihren Leitfadeninterviews ähnliche Ziele verfolgte. Aus den Interviewtranskripten beider Studien ließen sich drei generelle Antwortmuster identifizieren, die als „konkret“, „mittelkonkret“ und „unkonkret“ bezeichnet werden. Die Voraussetzungen für die Wahl eines Antwortmusters können dem Kategoriensystem in Tabelle 21 entnommen werden. Dazugehörige Ankerbeispiele befinden sich in Tabelle 22. In seltenen Fällen wurde zwar eine Fördermaßnahme genannt, aber nicht anhand eines Beispiels beschrieben – solche Antworten werden in einer vierten Kategorie erfasst („keine Beispielschilderung“). Sie werden jedoch gleichzeitig als Sonderform einer unkonkreten Antwort betrachtet. Das Kriterium der Kontext- und Situationsspezifität wird anhand der Unterkategorien erfasst.

Tabelle 21: Kategoriensystem: Formale Struktur der Unterrichtsbeispiele

Hauptkategorien
1 Konkrete Beispielschilderung Die Beispielschilderung der Lehrperson erlaubt eine <i>Replizierung ihres Verhaltens</i>, d.h. die Lehrperson beschreibt ihr eigenes Verhalten so detailliert, dass eine Nachahmung möglich ist. Unter Umständen wird zudem Auskunft über das Verhalten, die Tätigkeiten und/oder Aufgaben der SchülerInnen gegeben. Beispielaussagen/-fragen der Lehrpersonen (z.B. „Ich habe gesagt, dass ...“; „Dann habe ich gesagt: ...“) sind mögliche, aber nicht zwingende Merkmale für die Wahl dieser Kategorie. <u>Kodierregel für gängige Unterrichtstechniken:</u> Es genügt nicht die alleinige Nennung einer Unterrichtstechnik (z.B. Brainstorming), sondern die Lehrperson sollte transparent schildern, wie sie diese Methode definiert und einsetzt.
2 Mittelkonkrete Beispielschilderung Die Schilderung des LehrerInnenverhaltens enthält sowohl konkrete (siehe Kategorie 1) als auch unkonkrete (siehe Kategorie 3) Anteile und lässt daher keine exakte Nachahmung zu. <u>Kodierregel:</u> In diese Kategorie fallen auch Unterrichtsbeispiele, die anstatt einer detaillierten Schilderung des eigenen Verhaltens, die Schilderung der Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche der SchülerInnen umfassen.
3 Unkonkrete Beispielschilderung Die eigene Vorgangsweise wird nur sehr grob und allgemein beschrieben und/oder nicht logisch und schlüssig dargestellt. <u>Abgrenzungsregel zu Kategorie 1:</u> Das Beispiel ist zu unkonkret, um es nachahmen zu können. Das Unterrichtsbeispiel enthält keine genaue Schilderung eigener Aussagen und/oder Verhaltensweisen bzw. der Aufgabenbereiche der SchülerInnen.
4 Keine Beispielschilderung Die Antwort der Lehrperson stellt kein Unterrichtsbeispiel dar, das in die Kategorien 1 – 3 fällt. Sie bezieht sich darin auf keine deutlich umgrenzte Unterrichtssituation. Die Erzählweise ist sprunghaft und zeichnet sich durch schnelle Wechsel zwischen verschiedenen Themenbereichen aus.

Unterkategorien
Bei den Kategorien 1-3 werden folgende Unterkategorien unterschieden. Die entsprechenden Nummern werden jeweils an die Nummern der Hauptkategorien angefügt: _.1 Spezifische Unterrichtssituation inklusive Schilderung der Kontextbedingungen Die Lehrperson bezieht sich in ihrer Schilderung auf eine ganz <u>bestimmte Situation</u>, die genau in dieser Form <u>einmal real erlebt</u> wurde. Kennzeichnend für solche Unterrichtsbeispiele ist, dass sie (zumindest teilweise) in der <u>Vergangenheitsform</u> berichtet werden. Oft lässt die Beispielschilderung Schlüsse über den <u>Zeitpunkt</u> zu, an dem sich die Situation ereignete (z.B. letztes Jahr, vergangene Woche, gestern etc.). Des Weiteren sind im Beispiel die <u>folgenden vier Rahmenbedingungen</u> beschrieben bzw. logisch aus dem Zusammenhang des Interviews erschließbar: Unterrichtsfach, Schulstufe (bzw. Alter der SchülerInnen), Ort, Lernziel (Aufgabe) _.2 Spezifische Unterrichtssituation ohne Schilderung der Kontextbedingungen Analog zu Kategorie _.1 <u>Abgrenzungsregel zu Kategorie _.1</u>: Es werden keine bzw. nicht genügend Rahmenbedingungen im Beispiel beschrieben. _.3 Unspezifische Unterrichtssituation inklusive Schilderung der Kontextbedingungen Die Lehrperson bezieht sich in ihrer Schilderung auf ein <u>Unterrichtsbeispiel</u>, das in ähnlicher Form schon <u>mehrmals erlebt</u> wurde. Solche Beispiele werden grammatikalisch meist im <u>Präsens</u> und unter Verwendung <u>zeitlicher Adverbien</u>, wie z.B. immer, meistens etc., beschrieben. Zusätzlich werden <u>folgende vier Rahmenbedingungen</u> beschrieben bzw. sind logisch aus dem Zusammenhang des Interviews erschließbar: Unterrichtsfach, Schulstufe (oder Alter der SchülerInnen), Ort, Lernziel (Aufgabe) _.4 Unspezifische Unterrichtssituation ohne Schilderung der Kontextbedingungen siehe Kategorie _.3 <u>Abgrenzungsregel zu Kategorie _.3</u>: Es werden keine bzw. nicht genügend Rahmenbedingungen im Beispiel beschrieben. _.5 Fiktives Unterrichtsbeispiel Es wird ein Unterrichtsbeispiel beschrieben, das sich auf eine theoretische Unterrichtssituation bezieht, die (noch) nicht real erlebt wurde. _.6 Sonstige Unterrichtsbeispiele Diese Kategorie beinhaltet jene Unterrichtsbeispiele, die konkret sind, jedoch nicht die Voraussetzungen der Kategorien _.1-_.3 erfüllen. Beispielsweise fallen hierunter Unterrichtsbeispiele, die sich nicht auf den eigenen Unterricht und somit auf das Verhalten der jeweiligen Lehrperson beziehen.
Zusatzkodierung
H ... Hinweis Diese Zusatzbezeichnung wird an alle Kategorien angefügt, wenn folgende Nachfragen oder Hinweise durch die Interviewerin erfolgten: <u>Konkretheitshinweis</u>: Die Interviewerin weist die Lehrperson auf eine Konkretisierung des Beispiels hin. (z.B. „Wie kann ich mir das genau vorstellen?“, „Können Sie das an einem ganz konkreten Beispiel erläutern?“) <u>Nachfrage</u>: Die Interviewerin erkundigt sich nach einer/mehreren Rahmenbedingung(en) der geschilderten Unterrichtssituation (z.B. „Was genau haben Sie gesagt/gemacht?“, „In welcher Schulstufe war das?“) <u>Modellbeispiel</u>: Die Interviewerin liest ein Modellbeispiel des Interviewleitfadens vor. <u>Hinweis auf Themenverfehlung</u>: Die Interviewerin weist auf eine Themenverfehlung der Antwort hin oder macht inhaltliche Erläuterungen, die im Interviewleitfaden nicht vorgesehen sind.

Tabelle 22: Ankerbeispiele zur Kategorisierung der Unterrichtsbeispiele hinsichtlich ihrer formalen Struktur

Ankerbeispiele
Konkrete Beispielschilderung Code 1.1: konkret, kontextspezifisch, situationsspezifisch Interviewerin: Beschreiben Sie bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie bei Ihren SchülerInnen (1) das Interesse für das Fach wecken bzw. (2) wie Sie auf bereits vorhandene Interessen der SchülerInnen eingehen? Lehrperson: Ja Unterrichtsgegenstand <i>Englisch</i> und <i>Schulstufe Ende</i> sechste. Lernziel, die Aufgabe <i>war</i> das <i>Vermitteln der Present Perfect Tense</i>. Schwierig für die Kinder - was sie bis jetzt wissen ist die Present Tense, die Past Tense, die Future Tense, ja. Gut, anfangen tu ich die Stunde damit, dass ich sie zuerst einmal frage, wie es ihnen geht. Ja und dann nehme ich eine Soletti-Packung heraus, Brezel sind es. Dann frage ich sie zuerst einmal, ob sie das kennen - ja natürlich kennen sie das und zuerst einmal ein Gelächter usw. Und dann frag ich sie, ob sie das kennen den Geschmack, und das geht alles in Dialogform in englischer Dialogform, oder? Und dann frag ich sie, ob sie einmal probieren möchten. Ja, gut ok, dann probieren sie es, essen es und dann ist es weg. Das Handeln ist passiert, es ist gegessen, das gibt es nicht mehr, aber der Geschmack ist da und somit erkläre ich das „I have eaten“. Also es ist schon gegessen, nicht mehr da, aber man schmeckt es noch. Und den Geschmack haben sie noch im Mund und so verknüpfen sie es auch besser. Nicht alle, aber doch die meisten. Also, das wären so Möglichkeiten um das Interesse zu wecken, schwierige Sachen zu vermitteln.
Mittelkonkrete Beispielschilderung Code 2.1: mittelkonkret, kontextspezifisch, situationsspezifisch Interviewerin: Beschreiben Sie bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie bei Ihren SchülerInnen (1) das Interesse für das Fach wecken bzw. (2) wie Sie auf bereits vorhandene Interessen der SchülerInnen eingehen? Lehrperson: Mhm, also wir haben z.B. <i>vor kurzem</i> in <i>Geschichte, sechste Schulstufe</i> das <i>Thema Griechenland</i> gehabt, antikes Griechenland. Und die Aufgabe <i>war</i> eben, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Buch einmal orientieren zum Thema Griechenland und dass sie sich selber ein Kapitel praktisch aussuchen, das ihrem Interesse entspricht. Und zu dem Kapitel sich selber Fragen suchen und die dann mit Hilfe vom Buch und Internet und was sie da an Möglichkeiten haben zu beantworten versuchen. Und wir haben dann auch am Schluss Präsentationen gemacht, also dass sie das auch vorgestellt haben ihre Themen und ihre Antworten und ihre Fragen. Und sie haben dann auch so Plakate oder eine kleine Zeitung zu dem Thema erstellt. Und eine Schülerin zum Beispiel, die hat gesagt, ihre Tante ist oft in Griechenland im Urlaub. Und die hat uns da verschiedene Gegenstände auch mitgebracht von Griechenland und dann auch zum Thema Tracht in Griechenland ein Referat gehalten. Oder halt so eine Präsentation, es ist nicht wirklich ein Referat, es ist ein bisschen eine kleinere Sache.
Unkonkrete Beispielschilderung Code 3.4: unkonkret, ungenügende Kontextspezifität, keine Situationsspezifität Interviewerin: In der Durchführungsphase, in der es wichtig ist, sich nicht ablenken zu lassen und die geplanten Lernschritte umzusetzen, spielen Lernstrategien - wie bereits erwähnt - eine wesentliche Rolle. Können Sie mir ein Beispiel dazu nennen, wie Sie SchülerInnen unterschiedliche Lernstrategien vermitteln bzw. diese dazu anregen, selbst Lernstrategien für sich zu finden? Lehrperson: Ok, also noch einmal zurück zu dem Wochenplan, z.B. in Deutsch oder in Geschichte. Also ich versuche da einfach möglichst unterschiedliche Medien - oder wie soll ich sagen - zu finden, wie sie ihre Aufgaben lösen können. Also nicht immer nur Arbeitsblatt zum Beispiel, sondern auch einmal eine LÜK-Übung oder Lernkarteien. Oder ich habe dann auch schon ein Hör-Memorie gemacht - oder halt Dinge zum Hören. Oder manchmal auch nur etwas zum Lesen, manchmal etwas zum Schreiben. Also je nachdem, ganz unterschiedlich. Oder so laminierte Wischblätter oder Klammerspiele oder einfach ganz unterschiedliche Dinge. Weil jeder lernt unterschiedlich - oder wie soll ich sagen? Manche tun sich leichter, wenn sie etwas schreiben. Manche tun sich leichter, wenn sie etwas hören. Dass ich einfach versuche, jedem ein bisschen etwas zu bieten.

Keine Beispielschilderung**Code 4**

Interviewerin: Und Sehen Sie auch Möglichkeiten, wie Sie die individuellen Lernfortschritte in die Benotung einfließen lassen könnten? Wenn ja, welche?

Lehrperson: Ja also, also dort muss ich sagen, lass ich es eigentlich nicht wirklich einfließen. Sondern dort geht es einfach um den Standard. Es müssen alle eigentlich können - also jetzt differenziert auf die erste, zweite, dritte Leistungsstufe - sag ich jetzt mal. Da erwart ich mir eigentlich, dass das ist und wenn er halt ... und und, selbst wenn er von nichts auf ein bisschen was oder bis zur Hälfte hat, aber es reicht noch nicht, dann fließt das nicht in die Note ein bei mir, sondern dann sag ich, es reicht halt trotzdem nicht. Also den individuellen Fortschritt, den berücksichtige ich eigentlich da nicht oder nicht sehr, muss ich sagen. Es kommt drauf an, oder? Es hängt auch natürlich schon vom Kind ab, also wenn jetzt jemand sehr, sehr schwach ist, dann sag ich natürlich schon, okay also das reicht mir jetzt. Da wird's auch individuell gehandhabt von mir.

Konkretheit - Kontextspezifität

Eine grobe Analyse (Abbildung 6) aller genannten Unterrichtsbeispiele hinsichtlich ihres formalen Aufbaus zeigt, dass insgesamt 43% der Beispiele konkret und 28% der Beispiele unkonkret geschildert wurden. Die restlichen Beispiele wurden als mittelkonkret (24%) oder als keine Beispielschilderung (5%) eingestuft.

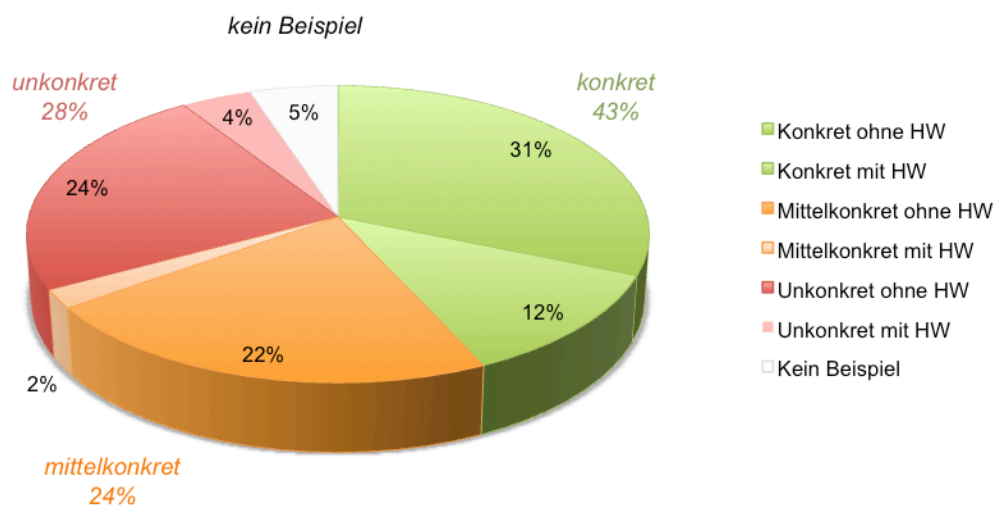
Konkretheit - Gesamt

Abbildung 6: Grobanalyse – Prozentuelle Verteilung der Konkretheit bezogen auf die Gesamtheit aller Nennungen

Abbildung 6 zeigt neben dem prozentuellen Anteil konkreter, mittelkonkreter und unkonkreter Antworten auch den prozentuellen Anteil jener Beispiele auf, bei denen ein zusätzlicher Hinweis (HW) durch die Interviewerin erfolgte. Solche Hinweise können beispielsweise in einer inhaltlichen Erläuterung der Interviewfrage, der Erinnerung an eine konkrete Erzählweise oder auch nur in einer Rückfrage nach einer spezifischen Rahmenbedingung bestehen.

Bei einer genaueren Betrachtung *konkreter Beispielschilderungen* (Abbildung 7) zeigt sich, dass etwa ein Drittel dieser (13% von 43%) die Optimalbedingungen einer *konkreten und kontextspezifischen Situation, die genau in dieser Form real erlebt wurde*, erfüllen (Konkret Optimum). Die restlichen konkreten Beispiele ermöglichen zwar noch immer eine verhaltensnahe Abbildung des LehrerInnenverhaltens, ihr Spezifitätsniveau nimmt jedoch in der Reihenfolge der Unterkategorien (siehe Tabelle 21) ab.

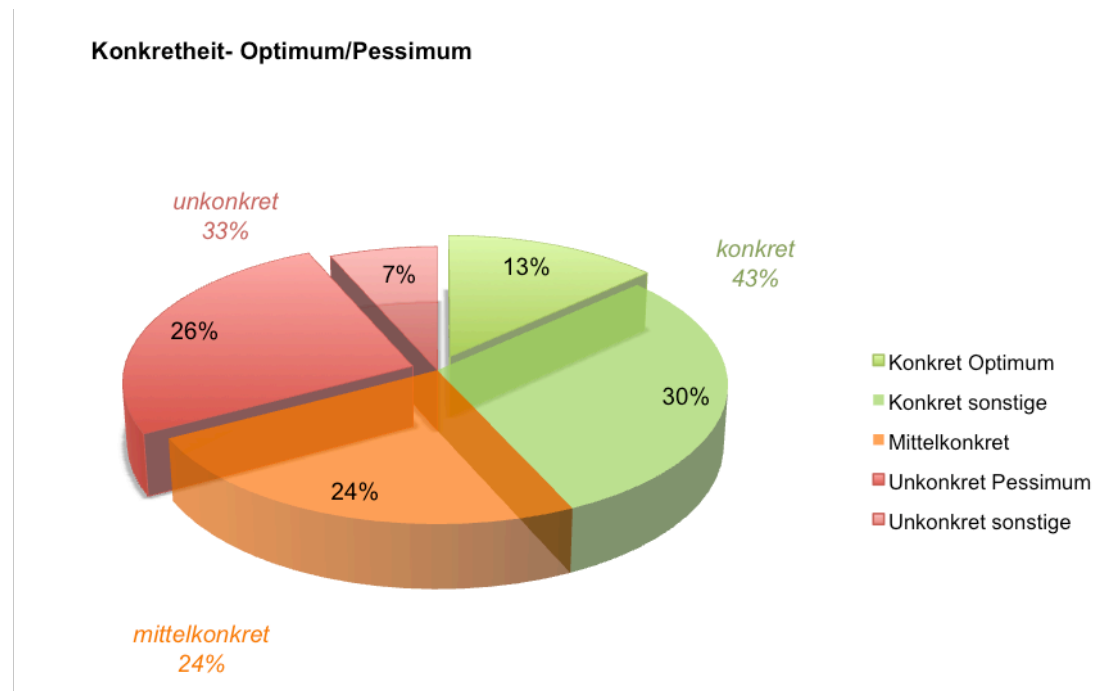


Abbildung 7: Feinanalyse – Prozentuelle Verteilung der Konkretheit (Optimum, Pessimum) bezogen auf die Gesamtheit aller Nennungen

Den ungünstigsten Fall *unkonkreter Schilderungen* stellen jene Antworten dar, in denen gar kein Unterrichtsbeispiel beschrieben wird. In die deskriptive Darstellung gehen in diesem Zusammenhang jedoch auch Antworten ein, in denen eine unspezifische Situation ohne Schilderung der Rahmenbedingungen unkonkret erzählt wird (Unkonkret Pessimum). Der Großteil (26% von 33%) aller unkonkreten Beispiele wurden unter solchen ungünstigsten Bedingungen geschildert.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass über alle Antworten hinweg 13% der Beispiele sehr konkret und 26% der Beispiele sehr unkonkret geschildert wurden.

Die Verteilung der Konkretheit über die einzelnen LLL-Aspekte ist in Abbildung 8 veranschaulicht. Die Farbe „Grün“ kennzeichnet konkrete Beispielschilderungen (K), die Farbe „Rot“ die restlichen mittelkonkreten sowie unkonkreten Antworten (MK, UK).

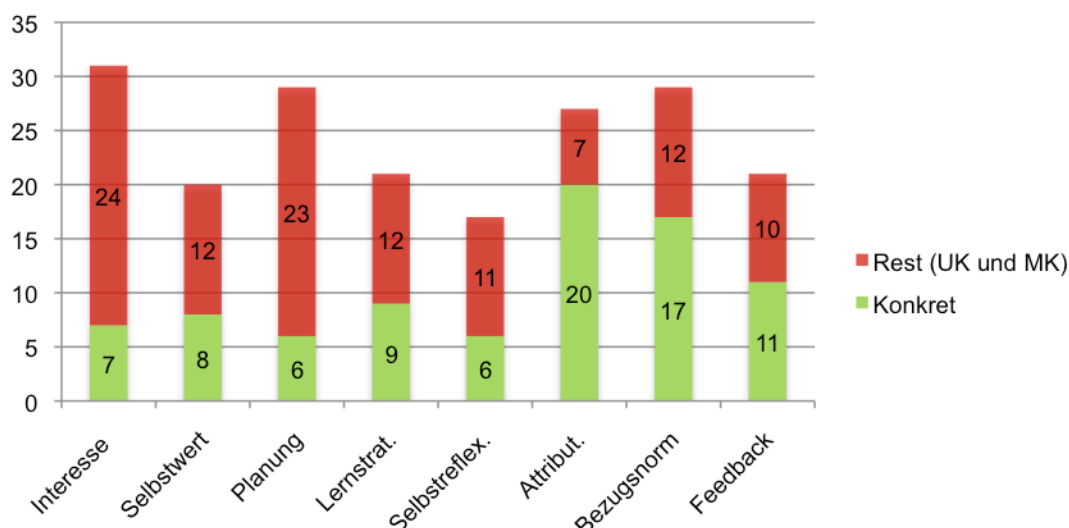


Abbildung 8: Verhältnis Konkret - Unkonkret je LLL-Aspekt

Aus der Abbildung geht hervor, dass am meisten *konkrete* Beispiele, und zwar 74%, (20 von 27) zur Frage nach der Förderung günstiger *Attributionen* geschildert wurden, gefolgt von 58% (17 von 29) konkreten Beispielen bezüglich der Frage nach der Förderung *individueller Bezugsnormen*. Auch zur Frage nach der *Feedbackvermittlung* erzählten mehr als die Hälfte der Interviewten konkrete Unterrichtsbeispiele. Am unkonkretesten fielen die genannten Beispiele der Lehrpersonen zur Frage nach der Förderung der SchülerInnen in der *Planung von Lernhandlungen* aus, gefolgt von Beispielen zur *Interessensförderung*.

Kontextspezifität – Situationsspezifität

Die Anweisung an die Lehrpersonen, in ihren Unterrichtsbeispielen auch die Rahmenbedingungen zu beschreiben (*kontextspezifische Schilderung*), wurde insgesamt in 30 % aller Fälle berücksichtigt.

Die Erläuterung einer Fördermethode anhand einer spezifischen real erlebten Situation (*situationsspezifische Schilderung*) erfolgte in 35 % aller Fälle.

Es zeigt sich eine eindeutige Tendenz, dass mit dem Absinken des Konkretheitsniveaus auch die Wahrscheinlichkeit für eine situations- und/oder kontextspezifische Antwort sinkt. Die Bedingungen der Kontext- und/oder Situationsspezifität erfüllen daher am häufigsten konkrete Antworten, gefolgt von mittelkonkreten Antworten und schließlich unkonkreten Antworten.

Themenverfehlungen

Bei der inhaltsbezogenen Ergebnisdarstellung wurde die Anzahl der Themenverfehlungen in Abbildung 5 (S.80) bereits dargestellt. Themenverfehlungen liefern mögliche Hinweise auf formale oder inhaltliche Schwächen des Interviewleitfadens und werden deshalb an dieser Stelle nochmals ausführlicher betrachtet:

Eine deutlich erhöhte Zahl an Themenverfehlungen gibt es nur bei der Frage nach der Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung. In *vier von fünf Fällen* wurde im Unterrichtsbeispiel die Berücksichtigung einer sachlichen statt individuellen Bezugsnorm in der Benotung geschildert. Die restlichen Beispiele weisen höchstens eine Themenverfehlung je Förderaspekt auf.

Die Fragen zur Förderung des Vertrauens der SchülerInnen in ihre eigenen Fähigkeiten, des Interesses und der Feedbackvermittlung wurden von allen Lehrpersonen inhaltlich richtig beantwortet.

8.1.3 Personbezogene Ergebnisse

Abbildung 9 gibt einen Überblick zur Verteilung konkreter, mittelkonkreter und unkonkreter Antworten der einzelnen Lehrpersonen. Auf der X-Achse sind die Namensinitialen der Interviewten abgebildet, die Y-Achse beschreibt die Anzahl der genannten Fördermethoden.

Bei einem Vergleich der LehrerInnenantworten zeigt sich, dass - abgesehen von einer Person - alle LehrerInnen mindestens 12 Fördermethoden bezüglich der LLL-Vermittlung nannten. Drei Lehrpersonen stechen hervor, die mit 25, 23 und 22 Nennungen überdurchschnittlich mehr Beispiele nannten.

Aus der Abbildung geht hervor, dass Lehrperson MA_HE am meisten konkrete Beispiele (11 von 16 Nennungen) schilderte. Den umgekehrten Fall stellt Lehrperson F_G dar, die am meisten Fördermaßnahmen nannte, davon aber nur 28% (7 von 25) als konkret eingestuft werden konnten. Noch weniger konkrete Beispiele (13%) nennt Lehrperson AL_L, doch im Gegensatz zu Lehrperson F_G schildert sie die Mehrzahl der anderen Fördermethoden zumindest mittelkonkret.

Am meisten unkonkrete Beispiele schilderte, wie erwähnt, Lehrperson F_G (57%), gefolgt von Lehrperson VI_WI (50%) und zuletzt Lehrperson YI_E (36%).

Eine genauere Betrachtung konkreter Antworten (anhand der zusätzlichen Unterteilung optimal – suboptimal) zeigt, dass Lehrperson MA_HE die Mehrzahl der Beispiele (8 von 11) unter Optimalbedingungen (kontextspezifisch, situationsspezifisch, konkret)

schilderte. An zweiter Stelle steht Lehrperson H_J mit fünf optimal geschilderten Beispielen bei insgesamt sieben konkreten Antworten. Die Antworten der Lehrperson YI_E, JU_WU und AL_L schilderten keine Unterrichtsbeispiele, die als optimal bezeichnet werden könnten.

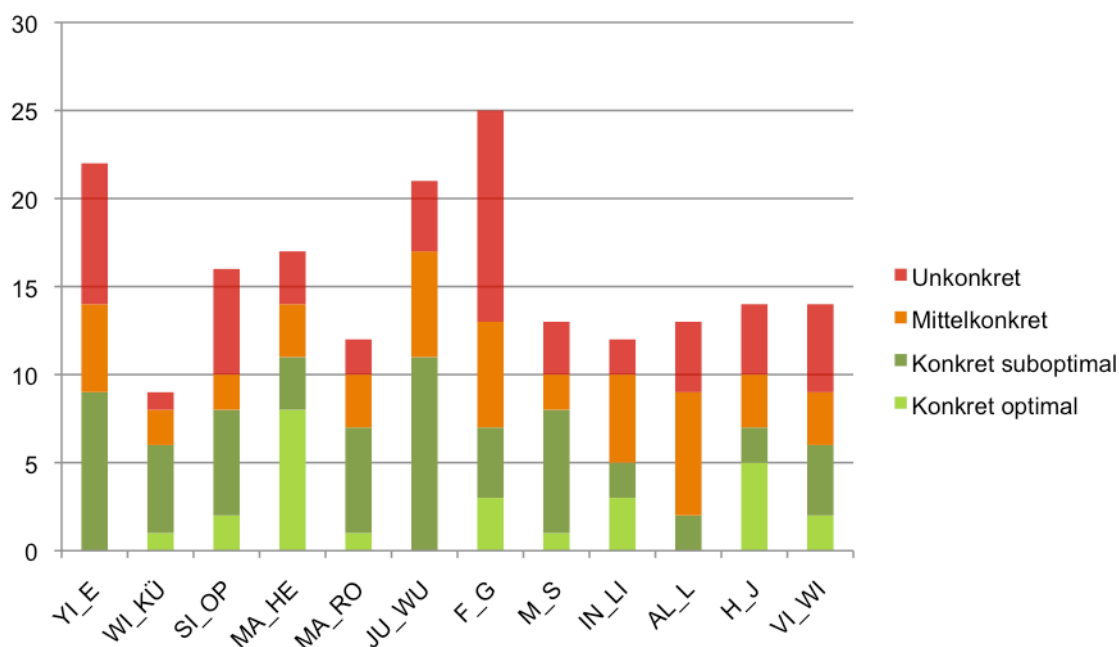


Abbildung 9: Verteilung der Konkretheit je Person

Die Lehrpersonen wurden, wie erwähnt, im Verlauf des Interviews dazu angehalten, ihre genannten Fördermaßnahmen auf einer Notenskala von 1 bis 5 zu bewerten. Die Einschätzungen der berichteten Fördermethoden jeder einzelnen Lehrkraft finden sich in Tabelle 23.

Tabelle 23: Einschätzung der berichteten Fördermaßnahmen je Lehrkraft

	1	1-	2	2-	3	3-	4	5	Gesamt
Lehrperson									
YI_E	3	2	1	1					7
WI_KÜ	Keine Einschätzung durchgeführt								
SI_OP		1	5	2					8
MA_HE	1		2				3	1	7
MA_RO	1		5	2					8
JU_WU	2		2	1	3				8
F_G	Keine Einschätzung durchgeführt								
M_S			1	1	3	1			6
IN_LI	1		4		3				8
AL_L			3	2	2				7

H_J	1		2	1	4				8
VI_WI	Keine Einschätzung durchgeführt								
Gesamt	9	3	25	10	15	1	3	1	67

Es war aus verschiedenen Gründen nicht möglich, die Bewertung mit allen Interviewten durchzuführen. Aus der Spalte ganz rechts geht die Gesamtzahl eingeschätzter Beispiele je Lehrkraft hervor. Da pro Leitfadenfrage nur ein geschildertes Unterrichtsbeispiel beurteilt wurde, geht der Gesamtwert nicht über acht Einschätzungen hinaus.

Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen - abgesehen von einer Ausnahme - das Notenkontinuum nur von 1 bis 3 ausschöpften. Die vier schlechtesten Noten (>3) sind alle auf dieselbe Person (MA_HE) zurückzuführen. Am besten schätzte sich Lehrperson YI_E ein, die alle geschilderten Fördermaßnahme als „sehr gut“ oder „gut“ bewertete.

Der Gesamtüberblick (unterste Zeile) zeigt, dass die Mehrheit der bewerteten Unterrichtsbeispiele von den Lehrpersonen für „gut“ befunden wurde.

8.2 Interpretation und Diskussion

Mit der anschließenden Interpretation und Diskussion der dargestellten Ergebnisse geht die Beantwortung der vier Fragestellungen einher, sofern dies nicht schon im vorangehenden Kapitel realisiert wurde.

Fragestellung 1: „Auf welche Weise werden LLL-Komponenten im Bereich der (Bildungs-) Motivation und des selbstregulierten Lernens von den Lehrkräften vermittelt bzw. gefördert?“

Die Beantwortung der Fragestellung 1 erfolgte schon weitestgehend durch die inhaltsbezogene Ergebnisdarstellung. Darin wurden die Methoden, die von den Lehrpersonen zur Förderung der einzelnen LLL-Aspekte in den Interviews geschildert wurden, zusammengefasst und anhand von Häufigkeitsangaben dargestellt. Im vorliegenden Kapitel werden die genannten Methoden in Bezug zur vorgestellten Literatur gesetzt und ihre Stärken und Schwächen aus einer bildungspsychologischen Perspektive beleuchtet.

Die genannten Methoden zur *Interessensvermittlung* stehen den Vorschlägen der Literatur weitgehend widerspruchsfrei gegenüber. Sie dienen jedoch vordergründig der Erzeugung von situationalen anstatt von individuellen Interessen. Dass das Interesse für

das Fach auch längerfristig bestehen bleibt, ist damit eher unwahrscheinlich. Die erfolgreiche Steigerung des Interesses, beispielsweise durch Präsentationen (Referate etc.), hängt von den Bedingungen ab, unter denen diese erarbeitet werden. Die Erfolgswahrscheinlichkeit ist höher angesetzt, wenn den SchülerInnen Freiheiten in der Themenwahl und der Gestaltung der Präsentation überlassen werden und damit Möglichkeiten zum eigenverantwortlichen Handeln geboten werden. Dies wird durchaus von manchen Lehrpersonen beteuert.

Bei der Frage zur Förderung der SchülerInnen in der *Lernhandlungsplanung* wurde in der Hälfte aller Beispiele ein fremdstrukturiertes Vorgehen beschrieben, bei dem die Lehrperson die leitende Funktion übernimmt und den SchülerInnen damit wenig Eigenständigkeit in der Planung überlässt. Bei einer Vergegenwärtigung des LLL-Konzepts, demzufolge SchülerInnen zu selbständigen LernerInnen ausgebildet werden sollten, ist diese Methode in Frage zu stellen.

Eine gute Fördermöglichkeit von *Lernstrategien* stellen die Methoden „praktische Umsetzung der Lernstrategien als Lehrziel“ und „Kommunikative Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Überlegungen als Lehrziel“ dar, die in mehr als der Hälfte aller Fälle genannt wurden. Fraglich ist, inwiefern bloße „Hinweise der Lehrperson auf die Anwendung von Lernstrategien“ die SchülerInnen zum tatsächlichen Gebrauch von Lernstrategien anregen.

Es besteht Anlass zur Annahme, dass alleinige „Rückmeldungen von Leistungsergebnissen“ oder „kurze Leistungskommentierungen“ noch keine *selbstreflexiven bzw. metakognitiven Prozesse* in Gang setzen. Aus bildungspsychologischer Sicht sind Lehrtechniken hier angemessener, die mit einer intensiven und bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten und den eigenen Leistungsergebnissen einhergehen, wie z.B. der Einsatz der genannten Reflexionsformulare und die Durchführung von Reflexionsrunden.

Die genannten Lehrmethoden zur Förderung eines günstigen *Attributionsstils* erweisen sich vor dem Hintergrund der einschlägigen Literatur als zufrieden stellend. Die Lehrpersonen beschreiben eine selbstwert- und motivationsförderliche Unterstützung bei der Verarbeitung von negativen Leistungsergebnissen, indem sie Misserfolge auf externe, kontrollierbare und variable Faktoren zurückführen. Zu kritisieren ist die berichtete Defizitorientierung in vereinzelt Gesprächen oder Statements, mit denen Lehrpersonen negative Reaktionen der SchülerInnen auf ihre Leistungsergebnisse erzeugen, wenn den SchülerInnen nicht zumindest variable Ursachen als Erklärung für das Zustandekommen der Leistung angeboten werden.

An der „Leistungsüberprüfung“ als Maßnahme zur Förderung einer *individuellen Bezugsnormorientierung* ist zu kritisieren, dass hier gleichzeitig soziale

Vergleichsprozesse einsetzen können, oder eine Orientierung an sachlichen Bezugsnormen anstatt einer Orientierung am eigenen Fortschritt gefördert wird.

Die Bewusstmachung individueller Lernfortschritte durch die Benotung unterliegt, den Aussagen der Lehrpersonen zufolge, systembedingten Einschränkungen. Daher gab es dazu wenige Nennungen bzw. häufige Themenverfehlungen.

Zuletzt werden noch die Methoden der Feedbackvermittlung betrachtet. Aus pädagogischer Sicht sollte ein Feedback konkret, sachlich und wertschätzend gegeben werden. Günstig im Sinne der Konkretheit ist es, wenn Ansätze zur Veränderung des eigenen Verhaltens aufgezeigt werden. Eine Erfolg versprechende Feedbackvermittlung erfolgt in der Mehrzahl beschriebener Unterrichtsbeispiele. Das persongebundene Feedback, das drei Mal geschildert wurde, kann sich - selbst im Falle eines positiven Leistungsergebnisses – beeinträchtigend auf die Motivation von SchülerInnen auswirken, weil dadurch das Bild eines stabilen Fähigkeitspotentials vermittelt wird.

Eine inhaltliche Information liefern schließlich noch die Einschätzungen der Lehrpersonen bezüglich ihrer eigenen LLL-Fördermaßnahmen (siehe Tabelle 23). Von den Selbsteinschätzungen wird auf die Fähigkeit der Lehrpersonen, ihr eigenes Lehrverhalten zu reflektieren, rückgeschlossen. Diese Schlussfolgerungen sind sehr spekulativ. Es besteht die Annahme, dass von einer selbstreflektierten Vorgangsweise gesprochen werden kann, wenn Lehrpersonen sich auch Verbesserungen eigener Unterrichtstechniken eingestehen und sich damit nicht überwiegend mit „Sehr gut“ bewerten. Dies geschah in der Mehrzahl der Fälle.

Fragestellung 2: „In welchem Umfang fördern Lehrkräfte SchülerInnen im Bereich motivationaler und selbstregulatorischer LLL-Komponenten?“

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Klärung der Frage, in welchem Umfang bzw. Ausmaß die einzelnen LLL-Aspekte gefördert werden. Am Ende des Abschnitts befindet sich eine Rangreihung der einzelnen Aspekte nach der Stärke ihres Förderumfangs. Diese Rangordnung zeigt nur Tendenzen auf und lässt keine generellen Schlüsse auf das tatsächliche Förderausmaß zu.

Zur Beantwortung der Fragestellung werden zwei Informationsquellen herangezogen.

Als *erste Informationsquelle* dienen die deskriptiven Ergebnisse hinsichtlich formaler Kriterien: Eine logische Schlussfolgerung wäre, dass je höher die Anzahl der genannten Fördermaßnahmen in Bezug auf einen bestimmten LLL-Aspekt ist und je konkreter diese Maßnahmen geschildert werden, desto höher auch das Ausmaß ihrer Förderung ist. Ein

Blick auf Abbildung 8 (S.86) zeigt, dass diese beiden Bedingungen von den Antworten bezüglich der Förderung von *Attributionen* (75% konkrete von insgesamt 27 Nennungen) und der Förderung *individueller Bezugsnormen* (58% konkrete bei insgesamt 29 Nennungen) am ehesten erfüllt werden. Auffällig ist auch die verhältnismäßig hohe Anzahl genannter Beispiele zur Förderung der Aspekte *Interesse* und *Planung*, die jedoch mehrheitlich unkonkret geschildert wurden.

Als *zweite Informationsquelle* werden vorrangig qualitative Überlegungen bezüglich der geführten Interviews herangezogen, die eine differenziertere Betrachtung der quantifizierten Ergebnisse ermöglichen. Die qualitativen Argumente bestehen vorrangig aus den Aufzeichnungen bezüglich des Gesamteindrucks vor, während und nach den geführten Interviews. In diese Überlegungen fließt teilweise auch die Bewertung der genannten Methoden ein, die im vorangehenden Kapitel erfolgte. Wird nach dem Umfang der Förderung einzelner LLL-Aspekte gefragt, stellt sich gleichzeitig die Frage, wie bewusst diese Vermittlung erfolgt. Eine tendenzielle Aussage darüber lässt sich über einen qualitativen Zugang treffen.

In Übereinstimmung zu den deskriptiven Ergebnissen führen auch qualitative Überlegungen zu dem Schluss, dass die Förderung günstiger *Attributionsstile* am stärksten von den Lehrpersonen verfolgt wird. Die größere Anzahl konkreter Antworten, könnte unter Umständen auch darauf zurückgeführt werden, dass die diesbezügliche Frage spezifischer als bei manchen anderen Aspekten gestellt war. Ein ähnliches Spezifitätsniveau scheint auch die Frage zur *Feedbackvermittlung* aufzuweisen. Der Prozentsatz konkreter Antworten liegt hier jedoch 20 % unter dem Wert der Attributionen, weshalb die Annahme der stärkeren Attributionsförderung beibehalten wird. Aus der Aussage einer Lehrperson geht das Bewusstsein über die eigene Förderintention sogar explizit hervor:

„Das kann ich beschreiben. Und zwar fällt mir das ein, weil das hab ich ja auf einem Kurs gelernt, ich darf nicht sagen - und das ist wirklich etwas, was ich beinhart einhalte - ich sage nicht, „Du hast eine schlechte Note geschrieben“, sondern ich sage, „Die Schularbeit ist schlecht ausgefallen. [...] Ich versuche dann immer ihn nicht persönlich zu treffen, sondern sage: „Es ist schlecht gelaufen, schlecht ausgefallen.“

Dem deskriptiven Ergebnis zufolge, wird die Förderung einer *individuellen Bezugsnormorientierung* im Unterrichtsgeschehen am zweit stärksten berücksichtigt. Ob die genannten Methoden tatsächlich eine Orientierung an individuellen Bezugsnormen unterstützen, wurde bereits weiter oben in Frage gestellt, daher wird auch deren bewusste und umfangreiche Vermittlung angezweifelt.

Hingegen scheint der Schluss einer begrenzten *Interessensförderung* übereilt. Bei einer personbezogenen Betrachtung wird deutlich, dass zehn der unkonkret geschilderten Fördermaßnahmen auf die Antworten von lediglich zwei Lehrpersonen zurückgehen. Bei Ausschluss dieser Beispiele steigt der Prozentsatz konkreter Antworten zur Interessensförderung von 22,5 % auf 33 %. Darüber hinaus entstand während der Interviews der Eindruck, dass den Lehrpersonen sehr viel zur Interessensförderung einfiel und sie zugunsten einer umfassenderen Antwort weniger auf eine konkrete Schilderung achteten.

Der Eindruck einer eingeschränkten Förderung der SchülerInnen in der *Planungsphase*, v.a. in der Planung von Lernhandlungsschritten sowie im Zeitmanagement, bestätigte sich auch unter Einbezug qualitativer Überlegungen, da nur sechs der beschriebenen Maßnahmen als geeignet (eigenstrukturierte Planung) erkannt wurden und generell nur wenige Beispiele dazu berichtet wurden.

Bei den restlichen LLL-Aspekten gibt es keine deutlichen Anhaltspunkte, die für eine tendenzielle Beurteilung ihres Förderausmaßes herangezogen werden können. Aus den deskriptiven Informationen geht hervor, dass die Anzahl der Nennungen bei den betreffenden LLL-Aspekten um den Wert 19 streut und sich die Anzahl konkret geschilderter Beispiele zwischen 35% und 52 % bewegt. An erster Stelle steht das Feedback mit 52% konkreten Antworten, gefolgt von Lernstrategien und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten; an letzter steht die Selbstreflexion.

Aus diesen Schlussfolgerungen wird folgende Rangreihung der LLL-Aspekte bezüglich des Ausmaßes ihrer Förderung abgeleitet. Wie oben erwähnt lassen sich damit nur Tendenzen aufzeigen:

- a) Attributionen
- b) Feedback
- c) Bezugsnormen
- d) Lernstrategien
- e) Interesse
- f) Planung
- g) Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten
- h) Selbstreflexion

Fragestellung 3: „Welche Antwortmuster werden mit dem revidierten Interviewleitfaden erzielt?“

Durch die deskriptive Darstellung formaler Kriterien wurde die Frage, welche Antwortstruktur die geschilderten Beispiele der Lehrpersonen aufweisen, bereits beantwortet. Vor dem Hintergrund, dass mit der Leitfadenweiterentwicklung die Absicht verfolgt wurde, konkrete Beispiele der LLL-Vermittlung zu erhalten, werden die erzielten Resultate (45% konkrete Antworten, bei 33% unkonkreten Antworten) als wenig zufrieden stellend erachtet. Der vorliegende Abschnitt befasst sich mit möglichen Erklärungsansätzen für das Zustandekommen dieser Ergebnisse.

Es gilt generell zu berücksichtigen, dass für die Beurteilung der Konkretheit der Beispiele ein hoher Maßstab gesetzt wurde. So weisen die 24 % mittelkonkreten Beispiele auch schon ein hohes Konkretheitsniveau auf. Der Schwerpunkt solcher Beispielschilderungen liegt jedoch nicht auf dem LehrerInnenverhalten, sondern auf dem SchülerInnenverhalten oder ersteres wurde nur in Ansätzen konkret geschildert. Trotzdem ermöglichen solche Schilderungen schon eine ansatzweise, wenn auch nicht exakte Nachahmung der Unterrichtsmethode.

Es zeigten sich Tendenzen der Lehrpersonen, bestimmte Fragen konkreter zu beantworten. Die Frage, ob diese Tendenzen auf die Beschaffenheit der Frage oder das Ausmaß, in dem der spezifische LLL-Aspekt gefördert wird, zurückzuführen sind, kann nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Trotzdem werden die Eigenschaften solcher Fragen im nächsten Abschnitt (Fragestellung 4) herausgearbeitet und aufgezeigt, um daraus Empfehlungen für den Ausbau der Leitfragen abzuleiten.

Die personbezogene Betrachtung zeigt, dass es auch Unterschiede in der Beantwortung der einzelnen Fragen zwischen den Lehrpersonen gab. So gab es gewisse Personen, die eher zu Ausschweifungen tendierten als andere und generell mehr redeten. Daraus folgt der Schluss, dass auch Persönlichkeitsvariablen das Antwortverhalten mitbestimmen.

Hinweise der Interviewerin als Erinnerung an eine kontextspezifische und konkrete Beispielschilderung führten oft zu konkreteren Antworten. Häufig waren kurze Nachfragen, beispielsweise nach der Schulstufe oder dem Unterrichtsgegenstand, in dem sich die Situation ereignete, ausreichend. Antwortete eine Lehrperson unkonkret auf die gestellte Frage, genügte oftmals der nochmalige Hinweis, dass sie sich bei der Schilderung der Fördermaßnahme auf ein ganz konkretes Beispiel beziehen soll (Konkretheitshinweis). Aus diesen Beobachtungen wird auf Möglichkeiten zur Leitfadenoptimierung rückgeschlossen, die nachfolgend angeführt werden.

Fragestellung 4: „Welche Empfehlungen können für eine weitere Optimierung des Interviewleitfadens gegeben werden?“

In diesem Abschnitt werden Empfehlungen für die Leitfadenoptimierung gegeben, die aus den dargestellten Ergebnissen und ihrer Interpretation abgeleitet werden. Zu diesem Zweck werden die zentralen Probleme, die sich bei der Anwendung des Erhebungsinstruments und der Interviewdurchführung zeigten, noch einmal kurz wiederholt und um bislang nicht genannte Punkte ergänzt.

Vorab sei noch erwähnt, dass die standardisierte Anwendung des Leitfadens keine Schwierigkeiten bereitete. Der Umstand, dass der Leitfadentext vorgelesen wurde, schien zu keinen Irritationen auf Seiten der Interviewten zu führen und auch die Gesprächsatmosphäre stellte sich als weitgehend unbeeinträchtigt dar. Auch die Vorstellung und Besprechung des Handlungsphasenmodells (inhaltlicher Leitfadeninput) wurde, entgegen vorangehender Erwartungen, gut von den Lehrpersonen angenommen.

Welche Mängel des Interviewleitfadens wurden bei seiner Anwendung deutlich bzw. welche Schwierigkeiten ergaben sich dabei?

Schon mehrfach angesprochen wurde die verhältnismäßig *hohe Anzahl unkonkreter bzw. mittelkonkreter Antworten*, die mit dem Erhebungsinstrument erzielt wurde und sich schon als Schwäche des Leitfadens erster Version herausstellte.

Diese Problematik wirft die Frage auf, ob die Leitfragen tatsächlich *inhaltlich richtig von den Interviewten verstanden* wurden. Den deskriptiven Ergebnissen zufolge gab es schließlich nur bei der Frage nach den individuellen Bezugsnormen häufige Themenverfehlungen.

Schwierigkeiten zeigten sich auch bei der *Umsetzung der Beispielbewertung* durch die Lehrpersonen. Diese verstanden zwar die Anweisung und zeigten sich - zumindest beim Einschätzungsvorgang I - auch nicht abgeneigt, die geforderten Bewertungen vorzunehmen. Sie äußerten jedoch mehrfach den Wunsch, einerseits eine Note für die Gelungenheit der Umsetzung zu vergeben und andererseits eine zweite Note für die allgemeine Qualität der beschriebenen Fördermethodik. Der Einschätzungsvorgang II, der am Ende der Interviews erfolgte, erwies sich als wenig sinnvoll, weil alle Lehrpersonen erneut dieselbe Note vergaben.

Welche Empfehlungen zur Leitfadenoptimierung lassen sich aus den beschriebenen Schwierigkeiten, den Forschungsergebnissen und der Ergebnisdeutung ableiten?

Die Empfehlungen werden in folgende drei Gruppen unterteilt: Die *anwendungsorientierten Empfehlungen* beziehen sich auf Leitfadenverbesserungen, die dessen praktische Umsetzung erleichtern (z.B. Umsetzung der Einschätzung der Unterrichtsbeispiele durch die Lehrpersonen). *Inhaltliche Empfehlungen* betreffen die inhaltliche Leitfadengestaltung, insbesondere den inhaltlichen Input und den inhaltlichen Aufbau der Leitfragen. Die *formalen Empfehlungen* dienen dazu, die Wahrscheinlichkeit konkreter Antworten für weitere Interviews zu erhöhen.

Zwei anwendungsorientierte Empfehlungen beziehen sich auf den erstellten Raster, der die wichtigsten Rahmenbedingungen enthält, die in den Unterrichtsbeispielen geschildert werden sollten. Der Begriff des *Lernziels* hat sich im Zuge der Erhebung als unklar und zu abstrakt erwiesen und stellt genau genommen auch keinen treffenden Überbegriff für den Aufgabenbereich der SchülerInnen dar. Es bietet sich der Begriff der Aufgabenanweisung an, der durch die Frage „Worin bestand ihre Aufgabenanweisung an die SchülerInnen?“ ergänzt wird und eine konkretere Antwort von der Lehrperson einfordert als der Begriff des Lernziels.

Selten wurde der *Ort des Geschehens* explizit von den Lehrpersonen genannt, sondern ging meistens nur aus dem Zusammenhang des Interviews hervor. Da Unklarheiten über den Ort kaum bestanden besteht eine Veränderungsmöglichkeit darin, den Begriff durch einen anderen, wichtigeren Begriff zu ersetzen. Wird eine exakte Auskunft über den Ort des Geschehens gewünscht, bietet sich als zweite Möglichkeit eine Konkretisierung der Frage an (z.B. „Ereignete sich die Situation im Unterricht, während der Nachmittagsbetreuung, außerhalb des Klassenzimmers, etc.?“).

Eine weitere anwendungsorientierte Empfehlung betrifft die *Einschätzung der Unterrichtsbeispiele*. Aufgrund der berichteten Schwierigkeiten wird vorgeschlagen, auf den Bewertungsvorgang II zu verzichten und eher dem Wunsch der Lehrpersonen nachzugehen, einerseits die generelle Maßnahmenqualität bewerten zu können (z.B. „Wie gut schätzen Sie die geschilderte Maßnahme hinsichtlich der Förderung des jeweiligen LLL-Aspekts im Allgemeinen ein?“) und andererseits die Gelungenheit der Maßnahme (z.B. „Wie gut ist Ihnen die Umsetzung der Maßnahme in der geschilderten Situation gelungen?“).

Bezüglich des inhaltlichen Leitfadenaufbaus wird allgemein empfohlen, verstärkt auf ein Verständnis des Begriffs des Lernprozesses auf Seiten der Interviewten zu achten, die

Verbindung zwischen dem Lernprozess und dem LLL-Konzept deutlicher hervorzuheben und die Eigenständigkeit und Selbstständigkeit als zentrale Komponenten des Konzepts stärker zu betonen. Eine konkretere Vorstellung über den Begriff des Lernprozesses auf Seiten der Lehrpersonen könnte beispielsweise erreicht werden, wenn die Erklärung der einzelnen Lernhandlungsphasen durchgängig anhand derselben Handlungssituation (z.B. Lernen von Englischvokabeln) erläutert wird. Eine fragenspezifische inhaltliche Empfehlung betrifft die Frage nach der Förderung einer individuellen Bezugsnormorientierung. Es hat sich im Zuge der Interviews als hilfreich erwiesen, den Begriff des individuellen Lernfortschritts genauer auszuführen, weil die Lehrpersonen bei dieser Frage zu Themenverfahrungen neigten.

Der Ausbau der inhaltlichen Leitfadenstruktur stellt gleichzeitig eine formale Empfehlung (Erhöhung der Konkretetheit) dar. Eine weitere Empfehlung zur Steigerung der Anzahl konkreter Antworten betrifft die Anweisung zur Schilderung konkreter Unterrichtsbeispiele, die den Ergebnissen zufolge noch zu erweitern ist. Als mögliche Hilfestellung zur konkreten Beispielschilderung stellten sich die Modellbeispiele heraus. Daher wird empfohlen, ein solches Modellbeispiel in die Konkretheitsanweisung, die zu Beginn der eigentlichen Befragung erfolgt, aufzunehmen. Dieses wird den Lehrpersonen vorgestellt und die wesentlichen Elemente besprochen. D.h. es sollte bei der Besprechung deutlich werden, dass es sich im Musterbeispiel um eine ganz spezifische, real erlebte Situation handelt, die anhand der wesentlichen Rahmenbedingungen des Rasters erläutert wird.

Die restlichen formalen Empfehlungen beziehen sich auf die Gestaltung und Formulierung der Leitfragen. Die erste fragenspezifische Empfehlung betrifft die Frage zur Interessensförderung. Um hier konkretere Antworten zu erzielen und darüber hinaus auch das Ausmaß der Interessensförderung besser einschätzen zu können, wird es als sinnvoll erachtet, den Aspekt der „Interessenweckung“ vom Aspekt „Eingehen auf die vorhandenen SchülerInneninteressen“ getrennt zu erfragen. Eine ähnliche Empfehlung betrifft die Frage zur Unterstützung der SchülerInnen in der Lernhandlungsplanung, die, wie erwähnt, sehr umfangreich ist. Auch hier wird zur Konkretisierung der LehrerInnenschilderungen die Aufspaltung in zwei Fragen vorgeschlagen - eine Frage nach der Unterstützung der SchülerInnen in der Planung von Lernhandlungen und eine andere Frage zur Unterstützung der SchülerInnen in der Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten. Möglicherweise sollte bei der Planungsphase auch eine Umgestaltung des inhaltlichen Inputs vorgenommen werden (inhaltliche Empfehlung).

Die Antworten der Lehrpersonen fielen v.a. zu jenen Fragen konkret aus, die spezifisch gestellt waren. Kennzeichen solcher Fragen ist, dass sie in der Vergangenheitsform gestellt sind und damit schon auf die Schilderung einer spezifischen Unterrichtssituation hinleiten. Auch jene Fragen zur Schilderung einer Situation, die mit einer/einem bestimmten Schüler/in erlebt wurde, führten zu konkreteren Antworten. Dieses Ergebnis entspricht auch der Beobachtung, dass sich Nachfragen der Interviewerin (z.B. „Können Sie sich in ihrem Beispiel auf eine/n bestimmte/n Schüler/in beziehen?“) als hilfreich erwiesen. Beide Eigenschaften erfüllt beispielsweise die Frage nach der Attributionsförderung, die von der Mehrheit der Lehrpersonen konkret beantwortet wurde:

„In der letzten Phase suchen die SchülerInnen ja nach Erklärungen für ihr Leistungsergebnis. Du als Lehrerin kannst Lernende durch Feedback darin unterstützen, dass sie emotional positiv auf ihre Leistungen reagieren und sowohl Erfolge als auch Misserfolge als Ansporn für weitere Lernhandlungen betrachten können. Stell dir bitte nun eine konkrete Situation vor, in der ein/e Schüler/in eine gute / mittelmäßige / schlechte Leistung erbracht hat...“

Diese Beobachtungen sollten bei der zukünftigen Leitfragenerstellung berücksichtigt werden.

Mit diesen Empfehlungen zur Optimierung des Interviewleitfadens findet die Beantwortung der vier Fragestellungen ihren Abschluss. Die gewonnenen Ergebnisse werden abschließend in Hinblick auf ihren theoretischen Hintergrund und die durchgeführte empirische Untersuchung diskutiert.

Auf den drei Betrachtungsebenen der Bildungspsychologie ist diese Forschungsarbeit der Mikroebene zugeordnet, weil Lehrpersonen Gegenstand der Betrachtung sind und nicht beispielsweise das gesamte Schul- und Bildungssystem (Meso- und Makroebene). Die standardisierte Durchführung der Interviews bereitete im Allgemeinen keine Schwierigkeiten. Wie schon im Leitfaden erster Version stellte sich auch in dieser Untersuchung die Erfassung konkreter Beispielschilderungen als problematisch dar, die nur in 45 % aller Fälle erzielt wurde und nur in 16 % aller Fälle auch die Schilderung der Kontextbedingungen enthielt. Es war insgesamt problematisch, die Lehrpersonen zu einem konkreten Antwortverhalten zu bewegen. Sie tendierten dazu, generelle Vorgangsweisen bei der Förderung einzelner relevanter LLL-Aspekte zu beschreiben, ohne sich dabei auf eine konkrete Situation zu beziehen. Für zukünftige Erhebungsmethoden wird deshalb vorgeschlagen, die Formulierung der Leitfragen direkt auf eine spezifische Unterrichtssituation auszurichten.

Es kann vermutet werden, dass sich die Lehrpersonen der Förderintention, die hinter verschiedenen Unterrichtsmethoden stehen, nicht bewusst sind. Umso notwendiger ist es, dieses Bewusstsein für die Wichtigkeit der LLL-Vermittlung zu schaffen.

In Übereinstimmung zu Berichten aus der Literatur zeigte sich, dass generell noch großer Förderbedarf hinsichtlich der Vermittlung wesentlicher LLL-Kompetenzen im schulischen Unterricht besteht.

Eine zukünftige interessante Fragestellung, die im Rahmen dieser Studie nicht untersucht wurde, bezieht sich auf die Unterschiede, die zwischen den beiden Leitfadenversionen bestehen. Da von der ersten Pilotstudie bislang nur eine Grobanalyse der Ergebnisse vorliegt, bieten sich jedoch zu diesem Zeitpunkt noch zu wenige Vergleichsmöglichkeiten der Ergebnisse an.

Das qualitative Vorgehen dieser Studien unterlag entgegen anderer qualitativer Untersuchungen gewissen Einschränkungen. Mit den Interviews wurde eine konkrete Absicht verfolgt, die darin bestand, kontextspezifische und konkrete Unterrichtsbeispiele zu erlangen. In diesem Zusammenhang wurde den Lehrpersonen wenig Freiraum zur Beantwortung der Fragen eingeräumt. Ebenso führte der Versuch, den Leitfaden ansatzweise so aufzubereiten, dass er sich auch für ein verschriftlichtes Erhebungsinstrument (Fragebogen) eignet, zu gewissen Einschränkungen des qualitativen Zugangs. Andere wichtige Informationen, die Schwierigkeiten bei der LLL-Förderung aufzeigen, könnten dadurch verloren gegangen sein.

Um eine umfassende und weitreichende Förderung des LLL in Schulen zu implementieren, ist bei der Entwicklung entsprechender Fördermaßnahmen darauf zu achten, dass nicht nur Veränderungen auf der Mikroebene (Ebene des LehrerInnenverhaltens), sondern auch auf der Meso- und Makroebene (z. B: Schul-, Bildungssystem) erzielt werden. Darüber hinaus sollte ebenfalls berücksichtigt werden, dass andere mikrosystemische Umstände, die außerhalb des Wirkungskreises der Lehrpersonen liegen, einen erheblichen Einfluss auf die Lernvorgänge und Leistungsergebnisse von SchülerInnen haben können. In der Aussage einer Lehrperson kommt dies dezidiert zur Geltung:

„(...) wir gehen jetzt davon aus, dass das Kind gesund ist, dass es keine Probleme hat, keine Blockaden hat. Der optimale Fall - also es sind keine Konflikte daheim, keine Konflikte in der Schule ... weil da ist das schwierig, da fängt sich schon einmal alles zu verändern an. Und diesen optimalen Fall, den du beschreibst, den hab ich in diesem Sinne nicht, ja? Aber wir können einmal anfangen. Gehen wir mal davon aus, das Kind ist körperlich gesund, es ist seelisch gesund, es ist da, es ist anwesend, es will ...“

Die Aussage unterstreicht die Wichtigkeit eine systemische Betrachtung hinsichtlich der LLL-Förderung einzunehmen.

Einige abschließende Worte betreffen den bildungspolitischen Hintergrund dieser Arbeit. So kann das rasant gestiegene Interesse der Bildungspolitik an der Förderung LLL-relevanter Aspekte kritisch hinterfragt werden. Die bildungspolitische Forderung zu LLL entsteht vor dem Hintergrund, Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ zu machen. Hierbei ist zu klären, in wie weit die Prinzipien von Wettbewerb und Dynamik - im wirtschaftlichen Sinne - vereinbar sind mit erfolgreicher lebenslanger Motivations- und Interessensförderung. Die Diskussionen mit den Lehrpersonen außerhalb der durchgeführten Interviews zeigten, dass die gegenwärtig überwiegende Leistungsorientierung ebenso gegenteilige Effekte auf LLL insbesondere im schulischen Kontext aufweisen kann. Hierbei wäre es zukünftig interessant und notwendig alternative Konzepte zum schulischen Unterricht in die Untersuchung zum LLL miteinzubeziehen.

9 Zusammenfassung

Die vorliegende Pilotstudie beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung eines halbstandardisierten Interviewleitfadens zur Erfassung der LLL-Vermittlungskompetenzen von Lehrkräften, der aus einer Vorstudie von Derndarsky (in Arbeit) vorliegt. Beide Studien sind in den Rahmen eines größeren Forschungsprojekts zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen des Arbeitsbereichs für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien einzuordnen. Vordergründiges Ziel der Leitfadenoptimierung war es, Lehrpersonen zur Schilderung kontextspezifischer und konkreter Unterrichtsbeispiele bezüglich der LLL-Vermittlung im täglichen Unterricht anzuleiten. Die realitätsnahe und kontextspezifische Erfassung ist für eine angemessene Kompetenzerhebung ausschlaggebend. In dieser Pilotstudie wurde untersucht, welche Antwortmuster mit der revidierten Leitfadenversion erzielt wurden (formale Fragestellung) und auch, welche Unterrichtsmethoden Lehrpersonen zur LLL-Vermittlung kennen und anwenden (inhaltliche Fragestellung).

Die inhaltlichen Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass die interviewten LehrerInnen pädagogisch geeignete Fördermaßnahmen vermehrt im Bereich der Motivation, und weniger im Bereich des selbstregulierten Lernens – die beide zentral für LLL sind – einsetzen. Motivationsförderliche Maßnahmen wurden insbesondere bei der Vermittlung günstiger Attributionsstile und des Feedbacks berichtet. Vernachlässigte SRL-Förderbereiche stellen das Zeitmanagement, die Planung von Lernhandlungen und die Selbstreflexion dar. Es entstand der generelle Eindruck, dass eher wenige Maßnahmen zur Förderung eigenständigen Arbeitens bei schulischen Lernprozessen angewandt werden. Unklar bleibt, ob sich Lehrpersonen ihrer eigenen LLL-Förderintention bei der Anwendung bestimmter Unterrichtsmethoden tatsächlich bewusst sind, sowie der Umfang, in dem die LLL-Förderung erfolgt.

Das Ziel kontextspezifischer und konkreter Beispielschilderungen wurde in dieser Studie nur teilweise erreicht. Das Antwortverhalten der Lehrpersonen war in 45% der Fälle konkret und in 33% unkonkret. Die restlichen Unterrichtsbeispiele wurden als mittelkonkret eingestuft. Nur ein Drittel konkret geschilderter Unterrichtsbeispiele erfüllte auch das Kriterium der Kontextspezifität. Jedoch variierte das Antwortverhalten in Abhängigkeit von der interviewten Person und der spezifischen Leitfrage. Ausgehend von diesen Beobachtungen und den gewonnenen Ergebnissen werden in dieser Studie Empfehlungen für zukünftige Erhebungen mittels des konzipierten Interviewleitfadens

ausgearbeitet. Sie beziehen sich auf die Formulierung der Leitfragen, den inhaltlichen Input des Leitfadens sowie dessen praktischen Umsetzung.

Bibliographie

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes -und Jugendalter (IV)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Press.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Derndarsky, K. (in Arbeit): Vermittlung von LLL-Kompetenzen in der Schule: Erfassung konkreter Unterrichtsbeispiele - Eine qualitative Pilotstudie: Unveröffentlichtes Manuskript
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 5-8.
- Dresel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Dresel, M. (2010). Förderung der Lernmotivation mit attributionalem Feedback. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 131-135). Göttingen: Hogrefe.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., Chiu, C.-y. & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 122-140). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststelle. Brüssel.
- Europäische Kommission (2001). Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel.
- Europäisches Parlament (2000). Lissabon - Schlussfolgerungen des Vorsitz. Verfügbar unter: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, 11.12.2009]
- Finsterwald, M. (2005). Reattributionstrainings: Eine Chance für eine spezifische Förderung von Mädchen im MINT-Bereich? . In *Begabungsförderung durch Geschlechtssensibilität in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik* (S. 63-76). Wien: Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur.
- Gerlach, C. (2000). *Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau.
- Hartig, J. (2008). Psychometric models for the assessment of competencies. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 69-90). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2). Berlin: Springer.
- Holzer, D., Ahmed, J. (2006). Lebenslanges Lernen. Verfügbar unter: [http://erwachsenenbildung.at/Fachthemen/lebenslanges_lernen/III_ueberblick.at, 08.11.09]
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*. Verfügbar unter:

- [<http://kompetenzmodelle.dipf.de/de/schwerpunktprogramm/pdf/rahmenantrag,06.08.2010>].
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 693-699). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 185-201.
- Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien*, 54(Sonderheft 3), 91-105.
- Lenz, W. (2004). Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Österreich. In C. Spiel (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen* (S. 31-64). Innsbruck: StudienVerlag.
- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B. & Spiel, C. (2009). TALK - Ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 29-83). Münster: Waxmann.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (1992). Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriss. In H. Mandl (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5th). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- OECD. (2000). *Motivating students for lifelong learning*. Paris: OECD.
- Perels, F., Otto, B., Landmann, M., Hertel, S. & Schmitz, B. (2007). Self-regulation from a process perspective. *Journal of psychology*, 215(3), 194-204.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Prenzel, M. (1994). Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 1314-1339). München: PimS-Verlag.
- Rheinberg, F. (2006a). Bezugsnormorientierung. In *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 55-62). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2006b). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (1998). Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 168-184.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, H. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 299-323.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schmitz, B. & Schmidt, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 9-18). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: S. Roderer Verlag.

- Schober, B., Finsterwald, M., Aysner, M., Grant-Hay, A. & Spiel, C. (2006). *Theoretischer Hintergrund zum Trainingsprogramm zur Förderung von LehrerInnenkompetenzen zum Lebenslangen Lernen (TALK): Projektbericht*. Universität Wien: Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. & Spiel, C. (2007). TALK - A Training Program to Encourage Lifelong Learning in School. *Journal of Psychology*, 215(3), 183-193.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Schober, B. & Spiel, C. (2004). Der Beitrag der Schule zur Förderung von Bildungsmotivationen und Grundkompetenzen für LLL. In W. u. K. Ö. Bundesministerium für Bildung (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen* (S. 205-217). Innsbruck: StudienVerlag.
- Spiel, C., Finsterwald, M. & Schober, B. (2009). Anerkennung non-formalen und informellen Lernens an Universitäten. In E. Westphal & M. Friedrich (Hrsg.), *Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen an Universitäten* (S. 29-83). Graz: Leykam.
- Spiel, C. & Schober, B. (2008). Förderung und Diagnostik von Lebenslangem Lernen (LLL) in der Schule: Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen. Projektantrag an den Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank. Universität Wien.
- Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen. Verfügbar unter: [<http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie>, 18.09.2010].
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of Psychology*, 33, 331-349.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 5-25.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competences: A conceptual clarification. In D. S. Rychen (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-66). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinstein, C. E. & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington DC: APA.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (S. 315-327). New York: Macmillan.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 207-272). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 103-112). Bern: Hans Huber.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13-39). London, UK: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Anhang

Anhang 1: Begleitschreiben

Teresa Egger
tesa3@gmx.at
0650/8229738

An die
Lehrpersonen der
Hauptschule Rieden

Betreff: Diplomarbeit - Unterrichtspraxis, Lebenslanges Lernen

Bregenz am, 1. 3. 09

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich bin Psychologiestudentin in Wien und schreibe derzeit im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Thema Lebenslanges Lernen (LLL) an meiner Diplomarbeit.

Unter LLL wird in der Psychologie ein Lernen verstanden, welches lebenslang und selbstständig erfolgt und dazu dient, die eigenen Fähigkeiten zu verbessern und zu erweitern.

Die derzeitige Debatte zum LLL war Auslöser für die Durchführung des angesprochenen Forschungsprojekts der Uni Wien. Aufgrund wachsender gesellschaftlicher und beruflicher Anforderungen stieg das bildungspolitische Interesse an der Förderung von Kompetenzen zum LLL. In diesem Zusammenhang kommt der Schule als wichtige Erziehungsinstanz eine große Bedeutung zu. Das ist der Grund, weshalb ich mich nun an Sie wende.

Es interessiert mich sehr, welche Möglichkeiten Sie als Lehrende/r sehen, die Förderung von LLL im schulischen Unterricht umzusetzen bzw. Kompetenzen zum LLL zu vermitteln. Im Mittelpunkt meines Interesses stehen z. B. folgende Fragen: **Wie versuchen Sie im Unterricht, das Interesse und die Motivation Ihrer SchülerInnen zu steigern?; Wie fördern Sie eine positive Grundhaltung zum Lernen bei Ihren SchülerInnen?; Wie können Sie SchülerInnen darin unterstützen, ihren Lernprozess eigenständig zu gestalten?; etc. ...** All die genannten Punkte stellen wesentliche Komponenten des LLL dar.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie Zeit und Interesse hätten, mir im Rahmen eines Interviews (Dauer: ca. 1 Stunde) einiges aus Ihrer Unterrichtspraxis zu erzählen. Im Gegenzug kann ich Ihnen einen Forschungsbericht über meine Ergebnisse anbieten und nicht zu vergessen, das Lächeln und die Dankbarkeit einer Studentin, die dank Ihrer Teilnahme ihrem Studienabschluss näher rückt :o).

Selbstverständlich werden alle erhaltenen Informationen aus dem Interview vertraulich und anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Wenn ich Ihre Neugier wecken konnte und Sie sich bereit erklären, an einem Interview teilzunehmen, können Sie mich zur Vereinbarung eines Termins und Klärung noch offener Fragen unter der angegebenen Emailadresse oder Telefonnummer kontaktieren.

Mit freundlichen Grüßen
Teresa Egger

Anhang 2: Abstract

Zu den Kompetenzen von Lehrkräften, Lebenslanges Lernen zu vermitteln (LLL-Vermittlungskompetenzen), gibt es nur wenige theoretische Arbeiten sowie bislang keine konkreten Erhebungsinstrumente. Die Förderung grundlegender LLL-Kompetenzen von SchülerInnen (Bildungsmotivation, selbstreguliertes Lernen, soziale und kognitive Kompetenzen) erweist sich jedoch vor dem aktuellen bildungspolitischen Hintergrund als zentral. Diese Pilotstudie wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Diagnostik von LLL-Vermittlungskompetenzen am Institut für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien vorgenommen. Sie hat die Optimierung eines zu Projektbeginn konzipierten halbstandardisierten Interviewleitfadens in Bezug auf die Erfassung konkreter Unterrichtsbeispiele zur LLL-Vermittlung zum Ziel. Die Verbesserung betrifft vor allem formale Gestaltungs- und Anwendungsprinzipien des Leitfadens. Neben einer Reihe von Optimierungsvorschlägen für weitere Leitfadeninterviews, bietet diese Arbeit sowohl einen kurzen Einblick in bislang psychologische Theorieansätze zum LLL als auch in die Praxis der LLL-Förderung in Schulen.

Anhang 3: Interviewleitfaden

Katharina Angela Derndarsky & Teresa Egger

unter wissenschaftlicher Leitung von Prof. Christiane Spiel, Dr. Monika Finsterwald, Ao. Prof. Barbara Schober
im Rahmen eines Forschungsprojekts des Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank

Interviewleitfaden

Vermittlung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen (LLL) im Kontext Schule: Erfassung von Unterrichtsbeispielen von Lehrkräften, mit speziellem Fokus auf die Förderung von Bildungsmotivation und Selbstreguliertem Lernen (SRL) bei Schüler/innen

Inhaltsverzeichnis

- I. Frage nach dem Einverständnis zur Tonbandaufnahme und Zusicherung der Anonymität*
- II. Hintergrund, Ziele und Ablauf des Interviews*
- III. Fragen zur Person und Schule*
- IV. Information: Lebenslanges Lernen, Lern-Handlungsphasenmodell*
 - i. Komponenten von LLL aus psychologischer Sicht
 - ii. Das Handlungsphasen- bzw. Rubikonmodell zur Beschreibung von Lernhandlungen
- V. Erfassung von Unterrichtsbeispielen zur Vermittlung von Kompetenzen zum LLL im schulischen Kontext*
 - i. Teil 1: Erhebung von Unterrichtsbeispielen zur Förderung der Schüler/innen in den einzelnen Phasen des Lernhandlungsmodells hinsichtlich ausgewählter motivationaler sowie selbstregulatorischer LLL-Komponenten (gemäß des Lern-Handlungsphasenmodells)
 - ii. Teil 2: Erhebung von Unterrichtsbeispielen zum Feedback
- VI. Abschluss des Interviews*

ANHANG

- (1) Fragebogen zu Person und Beruf*
- (2) Handout – Handlungsphasenmodell (Graphik)*
- (3) Handout – Rahmenbedingungen zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele*
- (4) Einschätzung der Unterrichtsbeispiele*
- (5) Quellenverzeichnis*

I. Frage nach dem Einverständnis zur Tonbandaufnahme und Zusicherung der Anonymität

Zunächst möchte ich Sie fragen, ob es für Sie ok ist, wenn ich unser Interview auf Tonband aufnehme? Auf diese Weise kann ich mich besser auf unser Gespräch konzentrieren und sichergehen, dass ich alles richtig erfasse. Die gewonnenen Daten bleiben selbstverständlich anonym und werden ausschließlich im Rahmen dieser Studie verwendet.

Seien Sie nicht verwundert, dass ich die anfängliche Information sowie die Fragen vorlese. Das ist eine wichtige Voraussetzung bei wissenschaftlichen Studien, die gewährleisten soll, dass alle Befragten dieselben Informationen und Bedingungen erhalten.

II. Hintergrund, Ziele und Ablauf des Interviews

Dann gehe ich jetzt auf das Ziel und den Ablauf des Interviews ein:

Ziel des Interviews ist es, zu erkunden, wie den Schüler/innen Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen (LLL) im schulischen Unterricht vermittelt werden können. Möglicherweise haben sie die derzeitige Debatte zum LLL mitbekommen oder verfolgt. Aufgrund wachsender gesellschaftlicher und beruflicher Anforderungen besteht jedenfalls ein hohes bildungspolitisches Interesse an der Förderung von Kompetenzen zum LLL. *Unter lebenslangem Lernen wird ein Lernen über die gesamte Lebensspanne hinweg verstanden, das selbstständig – d. h. freiwillig und selbstgesteuert (WICHTIG!) - erfolgt und dem Ziel dient, die eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu verbessern. Sowohl Lernhandlungen, die innerhalb von Institutionen (z. B. Schule) stattfinden, als auch Lernhandlungen außerhalb von Institutionen sind dabei angesprochen.* Der Schule kommt bei der Vermittlung grundlegender Kompetenzen zum LLL eine hohe Bedeutung zu, sie soll die Grundlagen von erfolgreichem LLL vermitteln. In diesem Interview wird es daher v. a. um das Lernen im schulischen Unterricht gehen und darum, wie eine positive Grundhaltung zum Lernen gefördert wird.

Zuerst werde ich Ihnen ein paar kurze Fragen zu Ihrer Person stellen. Im Anschluss daran werden wir ein psychologisches Lernmodell besprechen und dann zum Hauptteil des Interviews übergehen.

III. Fragen zur Person und Schule

Zur Erfassung allgemeiner Informationen zu Ihrer Person sowie zur Schule, an der Sie derzeit unterrichten, habe ich einen kurzen Fragebogen vorbereitet. Wenn es Ihnen recht ist, können wir die Fragen schnell gemeinsam durchgehen. Sie können den Bogen jedoch auch gerne selbst ausfüllen.

[An dieser Stelle wird bei Bedarf der beigelegte Fragebogen ausgehändigt und von der / dem Interviewten ausgefüllt. Ansonsten stellt der/die Interviewer/in die Fragebogen-Fragen in angegebener Reihenfolge und trägt die Antworten für die Lehrperson sichtbar ein]

IV. Information: Lebenslanges Lernen, Lern-Handlungsphasenmodell

Als Einstieg in das Thema LLL möchte ich kurz auf zwei Dinge eingehen: Zum einen darauf, aus welchen Komponenten LLL aus psychologischer Sicht besteht; zum anderen, in welche einzelnen Schritte eine Lernhandlung unterteilt werden kann und wie Sie als Lehrkraft diese beeinflussen können.

i. Komponenten von LLL aus psychologischer Sicht

Eine zentrale Rolle beim LLL spielen aus psychologischer Sicht die (Bildungs-)motivation, selbstreguliertes bzw. selbstgesteuertes Lernen (SRL), sowie soziale und kognitive Kompetenzen. Im Rahmen dieses Interviews soll es speziell um "Bildungsmotivation" und "SRL" gehen. Mit **Bildungsmotivation** ist das "Lernen wollen" angesprochen. Motivation ist wichtig, damit eine Person eine Lernhandlung beginnt und sie auch wenn Hindernisse auftauchen, fortsetzt. Motivation hat daher einen entscheidenden Einfluss auf die Lernhandlung. Bei **SRL** geht es darum, dass eine Person ihr Lernen aktiv und selbständig in die Hand nimmt, indem sie sich z.B. selbst Ziele setzt und bestimmte Lernstrategien anwendet.

ii. Das Handlungsphasen- bzw. Rubikonmodell zur Beschreibung von Lernhandlungen

Wenn man nun LLL fördern will, ist es wichtig sich zunächst zu überlegen, welche LLL - Aspekte zentral sind, damit ein/e Schüler/in eine Lernhandlung beginnt, sie fortsetzt und abschließend positiv bewertet. Dies wird im so genannten Handlungsphasenmodell veranschaulicht. Dem Modell zufolge wird ein Schüler oder eine Schülerin, der / die eine

Lernhandlung beginnt und zu Ende führt, vier verschiedene Phasen durchlaufen. Diese finden vor, während und nach der Handlungsausführung statt. [dem/der Lehrer/in wird ein Handout mit dem Rubikonmodell überreicht. Während der/die Interviewer/in auf die einzelnen Phasen eingeht, trägt er/sie die entsprechenden Aspekte in die leeren Kästchen auf dem Handout ein]. In jeder einzelnen Phase gibt es Bedingungen, die das Lernen entweder positiv oder negativ beeinflussen können - die überspitzt gesagt, also zum Erfolg oder zum Scheitern einer Lernhandlung führen können. Daher ist es bei der Förderung des Lernens und der Motivation wichtig, alle Phasen zu berücksichtigen und sie günstig zu beeinflussen. Diese Phasen und deren Bedingungen gehen wir im Folgenden durch. Vieles davon wird Ihnen wahrscheinlich schon bekannt sein, möglicherweise aber noch nicht die Visualisierung anhand eines Modells.

Wenn Sie an irgendeiner Stelle Fragen haben, stellen Sie diese bitte! Es wird im Verlauf des Interviews wichtig sein, dass Ihnen das Modell klar ist, denn die Fragen werden sich größten Teils darauf beziehen.

(1) Wir starten mit der **Phase des Abwägens**. Hier geht es um das Abwägen von verschiedenen Handlungsalternativen und letztendlich um die Entscheidung FÜR eine Handlungsalternative. Ein Beispiel: Eine Schülerin kann zwischen den beiden Alternativen, Lernen von Englischvokabeln oder Fernsehen wählen. Diese Entscheidung ist insbesondere von zwei Bedingungen abhängig:

Auf der einen Seite spielt das Interesse für die Handlungen eine große Rolle. Die Schülerin im vorangehenden Beispiel wird also z .B. überlegen, wie viel Spaß ihr die beiden Handlungsalternativen machen und auch wie wichtig und wertvoll sie ihr *aktuell* (z.B. für eine Prüfung) oder *dauerhaft* (gute Englischkenntnisse) erscheinen. Je nach Interesse wird sie sich für das Lernen oder das Fernsehen entscheiden.

Auf der anderen Seite kommt dem Selbstwert der Schülerin eine große Bedeutung zu. Wie groß ist das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten? Glaubt sie daran, dass sie z. B. trotz Lernschwierigkeiten Möglichkeiten findet, alle Englisch Vokabeln erfolgreich zu lernen? Ihre Entscheidung wird davon abhängen, wie viel persönlichen Erfolg sie sich vom Lernen verspricht.

Anmerkung: Wichtig sind in diesem Kontext selbstverständlich auch äußere Umstände (die Schülerin wird sich trotz geringem Interesse und geringem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten mit den Hausübungen beschäftigen, wenn sie Sanktionen durch die Eltern bzw. Lehrkraft erwartet, sollte sie diese nicht erledigen). Dies wollen wir aber für das heutige Interview außer acht lassen und nur auf das Interesse und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten eingehen.

(2) Die Entscheidung für eine Handlung ist noch kein Garant für die erfolgreiche Handlungsausführung. So geht es in der darauf folgenden **Planungsphase** darum, dass der/die Lernende konkrete Handlungsschritte plant sowie den nötigen Zeitaufwand kalkuliert, und sich Gedanken über notwendigen Materialien und Unterstützungsmöglichkeiten macht. Wenn die Schülerin aus dem vorangehenden Beispiel zwar motiviert ist die Vokabeln zu lernen, jedoch nicht weiß, wie sie dabei vorgehen soll, wird sie möglicherweise davon ablassen.

(3) Nach der Planung geht es an die **Durchführung** der Lernhandlung. Dabei ist es wichtig sich vor Ablenkungen und Störungen zu schützen. Das Vorhandensein angemessener Lernstrategien und –techniken ist in dieser Phase wichtig. So könnte die Schülerin beispielsweise auf eine ruhige Lernumgebung achten, einen Karteikasten für die Vokabeln anlegen, Phasen des Lernens mit Phasen der Wiederholung abwechseln etc.

Idealerweise überprüft der/die Lernende währenddessen immer wieder, inwieweit er/sie sich seinem/ihrer Lernziel bereits angenähert hat, welche Handlungsschritte hilfreich oder weniger hilfreich waren. Es geht hier also darum, inwieweit der / die Schüler/in die Fähigkeit zur Selbstreflexion aufweist.

(4) An eine erbrachte Lernleistung schließt die **Bewertungsphase** an. Sie umfasst alles, was nach der Lernhandlung stattfindet. In dieser Phase wird das Lernergebnis (Ist-Zustand) mit dem ursprünglichen Lernziel (Soll-Zustand) verglichen (Vergleich IST-SOLL). Die Schüler/innen werden dann Erklärungen für ihr Leistungsergebnis suchen (z. B. Mangelnde vs. hohe Begabung, viel vs. wenig Anstrengung, Glück vs. Pech, etc.). Diese können sich positiv oder negativ auf den Selbstwert und die Motivation auswirken. Ein/e Schüler/in, der/die z. B. eine schlechte Note in Mathematik mit zu wenig Anstrengung in Verbindung bringt, wird motivierter sein, sich beim nächsten Mal anzustrengen, als ein/e Schüler/in, der/die den Grund dafür in seiner/ihrer mangelnden Begabung sucht.

Die Reaktionen auf ein Leistungsergebnis hängen unmittelbar mit der Bewertung zusammen. Zum einen wird emotional reagiert (Emotionen), so z. B. durch Freude oder Ärger über das Ergebnis. Zum anderen werden auch Aktionen gesetzt, die konstruktiv oder defensiv sein können. So kann Misserfolg z. B. als Ansporn betrachtet werden und zur Anstrengungserhöhung führen, oder aber Arbeitsaufschub oder -vermeidung bewirken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in diesem Modell veranschaulicht wird, dass es viele Dinge gibt, die Einfluss darauf nehmen, ob ein Lernprozess erfolgreich abläuft oder nicht. Besonders interessant ist für uns dabei die Frage, wie man einen positiven Verlauf des Lernprozesses in der Schule konkret fördern kann.

Haben Sie zu diesem Modell Fragen?

Falls nein, kommen wir nun zu den Unterrichtsbeispielen.

V. Erfassung von Unterrichtsbeispielen zur Vermittlung von Kompetenzen zum LLL im schulischen Kontext

i. Teil 1: Erhebung von Unterrichtsbeispielen zur Förderung der Schüler/innen in den einzelnen Phasen des Lernhandlungsmodells hinsichtlich ausgewählter motivationaler sowie selbstregulatorischer LLL-Komponenten:

Ich möchte Sie nun bitten zu beschreiben, wie Sie versuchen den Lernprozess Ihrer Schüler/innen zu unterstützen. Erzählen Sie dazu bitte ganz konkrete Unterrichtsbeispiele. *Schildern Sie in Ihren Unterrichtsbeispielen auch die Rahmenbedingungen, d.h. Schulstufe, Gegenstand (Fach), die Anzahl der Schüler/innen in dieser Klasse etc.* (damit ich mir ein möglichst realistisches Bild machen kann). Die wichtigsten Rahmenbedingungen, die Ihre Schilderungen enthalten sollten, sind auf dem folgenden Handout zusammengefasst *[Raster mit den Rahmenbedingungen wird dem/der Lehrer/in überreicht.]*.

Die Beispiele müssen sich dabei nicht unbedingt auf den Unterricht innerhalb der Schule beziehen, sondern können beispielsweise auch eine Projektwoche, eine Schulexkursion u. ä. betreffen. Wichtig ist jedoch, dass Sie - wie gesagt - ganz konkret beschreiben, wie Sie vorgegangen sind – Was genau haben Sie in der Situation zu den Schüler/innen gesagt? bzw. Was genau haben Sie gemacht? Die wichtigsten Rahmenbedingungen, die Ihre Schilderungen enthalten sollten, sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Als Impuls zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele nehmen wir die Phasen des Modells.

*1.1 In der Phase des Abwägens - wenn es also darum geht eine Lernhandlung zu beginnen - spielt ja – wie vorhin erwähnt - das **Interesse der Schüler/innen** eine große Rolle.*

Beschreiben Sie mir bitte anhand eines Beispiels aus Ihrem Unterricht, wie Sie bei Ihren

Schüler/inne/n (1) das Interesse für das Fach wecken bzw. (2) wie Sie auf bereits vorhandene Interessen der Schüler/innen eingehen?

[Falls zu einer Frage von Seiten der Lehrkraft nichts kommt oder diese nach einem Beispiel fragt, wird der/die Interviewer/in in ein paar Sätzen ein Modellbeispiel anreißen. Ist dieses in blauer Schriftfarbe gehalten, stammt es von einer/einem Teilnehmer/in der TALK-Fokusgruppen; ist die Schriftfarbe lila, wurde es eigens für den Interviewleitfaden erstellt]

Bsp. ad (1) und (2): „In meinem Musikunterricht mit der 7B probiere ich gerade ein neues Projekt aus. Es werden Teams zu 2-4 Schüler/inne/n gebildet und jedes Team sucht sich gemeinsam ein Konzert aus, das es besucht. Danach sollen sie dazu eine halbe Unterrichtsstunde gestalten, in der sie etwas über die Musiker/innen erzählen und ihre Konzerterlebnisse schildern. So kann ich die individuellen Interessen der Schüler/innen berücksichtigen und gleichzeitig evtl. auch neues Interesse für das Fach wecken. ... usw.“ Das war jetzt ein Bsp. zu beidem – dem Wecken und dem Eingehen auf Interessen – und in der Praxis ist ja oft auch beides verknüpft.

1.2 Schildern Sie bitte eine konkrete Unterrichtssituation, wie Sie bei Ihren Schüler/innen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und sie darin unterstützen, sich einer Aufgabe weitgehend gewachsen zu fühlen?

Bsp. „Unlängst, als ich in Englisch als Hausübung einen Aufsatz aufgegeben hab, hat ein Schüler gesagt, dass er das sicher nicht schaffen wird. Da bin ich nach dem Läuten zu ihm hingegangen und habe mit ihm über die Gründe seiner Unsicherheit gesprochen. Es hat sich gezeigt, dass er gar nicht weiß, wie er herangehen soll, weil so vieles wichtig ist. Danach haben wir gemeinsam versucht, die Aufgabe in einzelne kleine Schritte aufzuschlüsseln, damit diese überschaubarer wird und dadurch nicht mehr soviel Angst für ihn erzeugt. Die kleinen Schritte sind viel einfacher durchzuführen und so kann es viel schneller zu Erfolgserlebnissen kommen, die dann wieder das Vertrauen geben, dass auch der nächste Schritt geschafft wird... usw.“

[Die Lehrkräfte werden an dieser Stelle um die Einschätzung der bisher genannten Beispiele gebeten, d.h. wie gut diese gelungen sind. Außerdem wird mit Ihnen gemeinsam ein Titel bzw. Überbegriff für jedes einzelne Beispiel festgelegt werden. Am Ende des Interviews werden sie dann noch einmal um eine Einschätzung aller Unterrichtsbeispiele gebeten. Die gesammelten Titel sollen ihnen dabei helfen sich besser daran zu erinnern.

Für das Rating wird ihnen folgende Anweisung gegeben:

„Wenn Sie nun die genannten Unterrichtsbeispiele noch einmal Revue passieren lassen, wie gut glauben Sie ist es Ihnen damit gelungen, ihre Ziele zu erreichen, d.h. im ersten Fall das Interesse zu fördern bzw. darauf einzugehen, im zweiten Fall das Vertrauen der Schüler/innen in ihre

Fähigkeiten zu stärken. Vergeben Sie bitte zur Bewertung eine Note (analog Schulnoten)! Es wird am Ende unseres Gesprächs wichtig sein, dass sie die genannten Beispiele noch erinnern. Daher schlage ich vor, dass wir vorher noch einen Titel (Überbegriff) für jedes Beispiel festlegen.“

[Die Titel und die Einschätzungen werden auf dem dafür vorgesehen Handout von dem/der Interviewenden eingetragen.]

2.1 Wie unterstützen Sie die Schüler/innen bei der **Planung** von Lernhandlungen, d. h. bei der Planung von Handlungsschritten, der Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten sowie im Zeitmanagement? Fällt Ihnen (auch) dazu ein Beispiel aus Ihrem Unterricht ein?

Bsp. „In meinem Deutschunterricht habe ich letzte Woche ein größeres Projekt gestartet. Die Schüler/innen gestalteten in 4er Teams eine Präsentation zu einem Theaterautor bzw. einer Theaterautorin und seinen bzw. ihren Werken. Außerdem sollten sie einen Ausschnitt eines Stücks in einem Rollenspiel darstellen. Als Vorbereitung habe ich die Schüler/innen einen Zeit- und Arbeitsplan aufstellen lassen, in den sie eintragen, wann sie welche Schritte angehen möchten, welche Teile sie alleine ausarbeiten und welche gemeinsam. Wenn eines der Teams wollte, dass ich bei der Planung mitmache, habe ich mich dazugesetzt, mich aber nur dann eingebracht, wenn jemand eine Frage an mich gestellt hat... usw.“

3.1 In der Durchführungsphase, in der es wichtig ist sich nicht ablenken zu lassen und die geplanten Lernschritte um zu setzen, spielen **Lernstrategien** - wie bereits erwähnt - eine wesentliche Rolle. Können Sie mir ein Beispiel dazu nennen, wie Sie Schüler/inne/n unterschiedliche Lernstrategien vermitteln bzw. diese dazu anregen, selbst Lernstrategien für sich zu finden?

Bsp. „Im Deutschunterricht mit der 3a habe ich kürzlich bemerkt, dass ein Großteil meiner Schüler/innen Schwierigkeiten hat einen längeren Text zusammen zu fassen. Sie schrieben z. B. Sätze Wort für Wort ab, konnten wichtige Informationen von unwichtigen nicht unterscheiden etc. Deshalb habe ich mit ihnen in der darauf folgenden Stunde begonnen geeignete informationsreduzierende Strategien zu üben. In einem ersten Schritt erteilte ich ihnen die Aufgabe den Text in einzelne Abschnitte aufzuteilen. Pro Absatz sollten sie dann ein oder zwei Worte herausstreichen, die ihnen inhaltlich wichtig erschienen. Wir haben dann verglichen, welche Worte die einzelnen Schüler/innen ausgewählt haben und warum. In einem weiteren Schritt mussten

sie jeden Absatz in eigenen Worten in einem Satz zusammenfassen. Das unterstrichene Wort sollte darin zumindest inhaltlich vorhanden sein.

3.2 Wichtig in der Durchführungsphase ist auch die Fähigkeit zur **Selbstreflexion**, also die Fähigkeit den eigenen Lernprozess zu beobachten. Dadurch erlangt der Lernende ein Wissen über Merkmale der eigenen Person (z.B. Wie lange kann ich für gewöhnlich eine hohe Konzentration auf eine Aufgabe aufrechterhalten? Wie lange brauche ich um etwas auswendig zu lernen?). Außerdem sind damit die Planung, Kontrolle, Regulierung und Bewertung der eigenen Lernaktivität angesprochen. Können Sie mir ein Unterrichtsbeispiel erzählen, wie Sie die Schüler/innen dazu anregen, sich selbst zu beobachten und den Lernprozess zu reflektieren?

Bsp. „In Mathematik probiere ich seit kurzem ein Lerntagebuch aus. Die Schüler/innen haben dieses selbst gestaltet und tragen einerseits darin ein, wie sie den Zeitaufwand für die einzelnen Aufgaben einschätzen, und andererseits, wie viel Zeit sie dann tatsächlich dafür gebraucht haben. Außerdem können sie jedes Mal, notieren, was sie dazugelernt haben und überlegen, welche Fragen oder Schritte noch offen sind. Auf diese Weise können sie einen besseren Überblick über ihren eigenen Lernprozess gewinnen... usw.“

[Hier werden die Lehrpersonen erneut um eine Einschätzung der Unterrichtsbeispiele gebeten]

4.1 In der letzten Phase suchen die SchülerInnen ja nach Erklärungen für ihr Leistungsergebnis. Sie als LehrerIn können Lernende durch Feedback darin unterstützen, dass sie emotional positiv auf ihre Leistungen reagieren und sowohl Erfolge als auch Misserfolge als Ansporn für weitere Lernhandlungen betrachten können. Stellen Sie sich nun eine konkrete Situation vor, in der ein/e Schüler/in eine gute / mittelmäßige / schlechte Leistung erbracht hat und beschreiben Sie diese! Was haben Sie dort konkret gesagt oder getan?

Bsp. „Als ich in Deutsch unlängst mit einer Schülerin eine Hausübung besprochen habe, habe ich ihr nicht gleich gesagt, was nicht in Ordnung war, sondern zuerst gesagt, was mich besonders positiv beeindruckt hat, also ihre Stärken hervorgehoben. Ich habe zu ihr gesagt: „Mir gefällt die flüssige Sprache, in der du schreibst. Außerdem kannst du sehr gut etwas in Bildern ausdrücken!“ Was bei ihr noch nicht so gut klappt, ist die Grammatik. Ich habe sie gefragt, woran das ihrer Meinung nach liegen könnte und ob sie Ideen hat, wie sich das ändern könnte. ... usw.“

Potentielle Leitfragen:

-Beschreiben Sie den Schüler / die Schülerin?

-Wie verhält er / sie sich generell im Unterricht?

-Wie sind seine Leistungen (gut, mittelmäßig, schlecht) im Durchschnitt? etc.

4.2 a) Können Sie mir auch ein Unterrichtsbeispiel dazu erzählen, wie Sie versuchen Schüler/innen ihre individuellen Lernfortschritte bewusst zu machen? b) Sowie: Sehen Sie Möglichkeiten, wie Sie die individuellen Lernfortschritte in die Benotung einfließen lassen könnten? Wenn ja, welche?

Bsp. zu Frage a): „Nachdem Anna in der letzten Englischstunde ihr Referat gehalten hatte, habe ich sie dazu angeregt, sich selbst ein Feedback zu geben und dabei den Blick v. a. auf jene Dinge zu richten, die sie schon sehr gut kann, indem ich sie gefragt hab: „Was findest du ist dir dieses Mal besonders gut gelungen?“, „Was hast du dieses Mal besser gemacht als beim letzten Referat?“ und erst dann hab ich sie in einem zweiten Schritt gefragt: „Gibt es etwas, das du beim nächsten Mal gerne anders machen würdest?“... usw.

[Falls zu Frage b kein konkretes Beispiel genannt werden kann, wird der/die Interviewte gebeten, zu beschreiben, was er zu diesen beiden Lehrerurteilen sagt bzw. wie er sich in der folgenden Situation verhalten würde]:

Bsp.: Hans ist 12 Jahre alt und ihm droht die Wiederholung der 7. Schulstufe aufgrund einer negativen Note in Mathematik. Die Eltern legen Einspruch ein, denn Hans hat alle Schularbeiten mit „Sehr gut“ bestanden. Der Mathematiklehrer argumentiert, dass Hans nie seine Hausaufgaben mache und sich auch nicht am Unterricht beteilige. Oft störe er auch die anderen Schüler/innen. Der Lehrer vertritt die Ansicht, dass Mitarbeit und Hausübungen gleichrangig mit Schularbeiten in die Note einfließen sollen. Ein anderer Lehrer, der Hans auch kennt, meint, dass Hans sich im Unterricht langeweile, weil er Dinge, die er längst verstanden hat, oft drei mal hören müsse. Da sei es auch verständlich, dass er sie nicht auch noch zuhause üben wolle. Er sieht in dem Schüler einen hochbegabten Jungen, der ein „Sehr gut“ verdient habe und für den die Wiederholung einen gewaltigen Rückschritt bedeuten würde.

ii) Erhebung von Unterrichtsbeispielen zum Feedback:

[Falls die Antworten der Lehrer/innen bisher noch keine Angaben zum Feedback Geben und Feedback Erhalten enthielten, wird im Folgenden noch diese Frage gestellt]

Als letztes möchte ich noch Genauer auf das Feedbackgeben im Unterricht eingehen – und zwar auf das **Feedback** von Ihnen **an die Schüler/innen**.

5.1 Bitte schildern Sie eine Situation aus Ihrem Unterricht, in der Sie ein Feedback an eine/n oder mehrere Schüler/innen gaben! Beschreiben Sie bitte die Situation im Unterricht, und worauf Sie sich im Feedback bezogen haben.

Bsp. „In meinem Deutschunterricht gebe ich manchmal ein individuelles, mündliches Feedback zu Aufsätzen. Um das in der Unterrichtsstunde umsetzen zu können, bekommen alle eine Aufgabe zur stillen, alleinigen Bearbeitung, z.B. einen Text lesen. Währenddessen gehe ich zu jede/m einzelnen Schüler/in und sage, was ihnen im Aufsatz sehr gut gelungen ist und mache dann Verbesserungsvorschläge. Außerdem frage ich auch den/die Schüler/in selbst nach seiner/ihrer Meinung zur erbrachten Leistung. ... usw.“

[An dieser Stelle sollen die zuletzt genannten Beispiele sowie alle vorangehenden Beispiele (mit Titel) noch einmal von den Lehrpersonen auf einem Kontinuum von 1 bis 5 bewertet werden]

VI. Abschluss des Interviews

Damit sind wir am Ende unseres Interviews angekommen.

Gibt es irgendetwas, was sie noch gerne anmerken möchten, etwas das Ihnen noch wichtig erscheint, was ich aber nicht angesprochen habe?

Ich bedanke mich ganz herzlich bei Ihnen, für Ihre Motivation an der Teilnahme sowie das Zeitnehmen für dieses Interview und Ihr Engagement beim Schildern der Unterrichtsbeispiele. Falls von Ihnen gewünscht, kann ich Ihnen gerne in den nächsten Monaten (ca. 3 Monate) eine Information zu den Ergebnissen der Studie schicken.

Fragebogen zu Person und Beruf

Angaben zur Person:

Initialen Ihres Namens: _____

Alter:

Geschlecht:

Angaben zu Lehrberuf und -ausbildung:

Wie lange unterrichten Sie schon?

Welche Fächer und in welchen Schulstufen unterrichten Sie derzeit?

An welcher Schule unterrichten Sie derzeit?

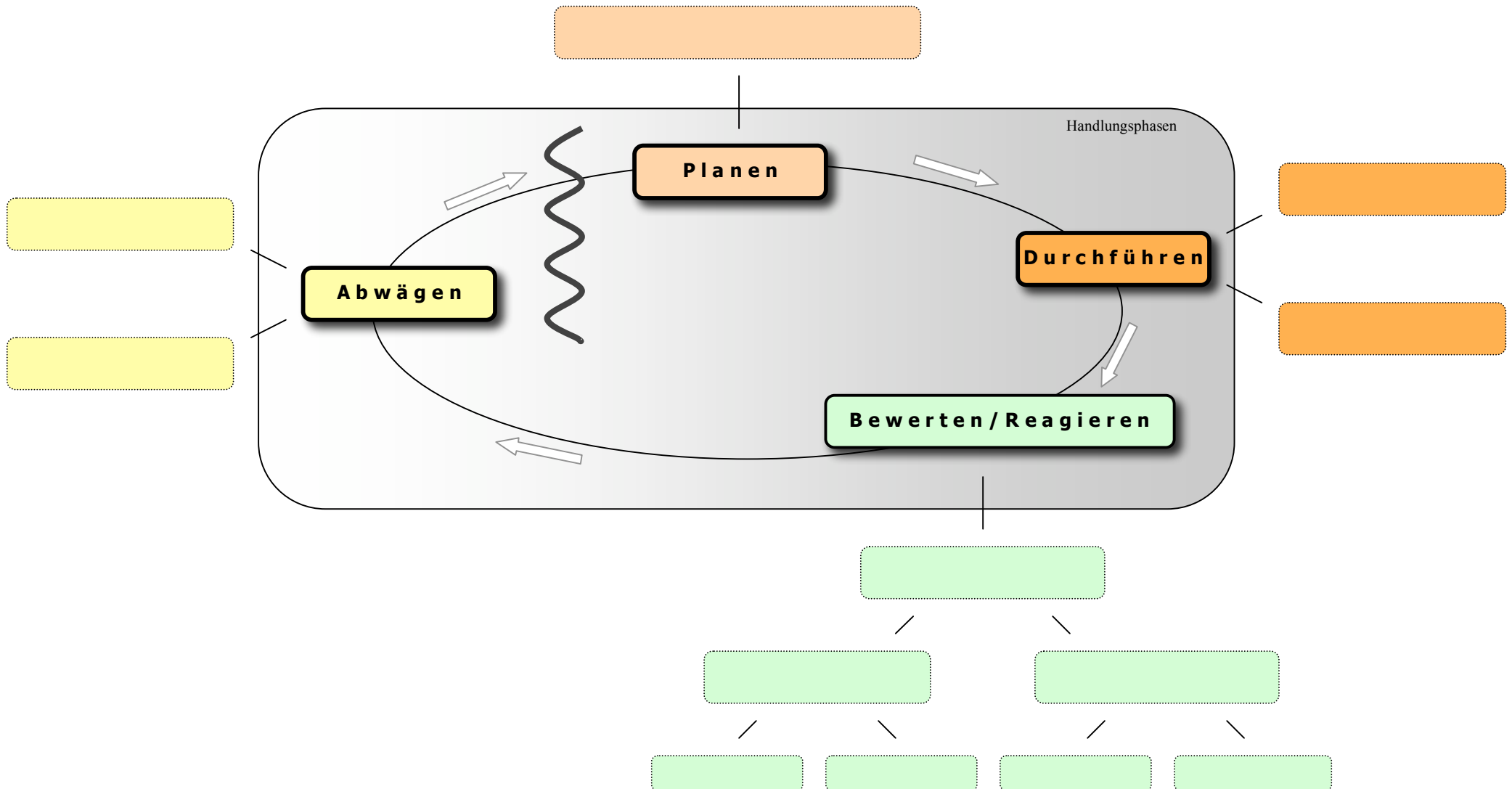
Wie lange unterrichten Sie schon an dieser Schule?

Zu welchen Themenschwerpunkten haben Sie bisher Fortbildungen besucht?

Ist LLL ein Thema an Ihrer Schule? Und wenn ja, inwiefern?

Wie hoch ist der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund je Klasse, die Sie unterrichten?

Prozess einer Lernhandlung - das Handlungsphasen –bzw. Rubikonmodell



Rahmenbedingungen zur Schilderung der Unterrichtsbeispiele:
--

Unterrichtsgegenstand	Welches Fach?
Schulstufe	Welche Klasse / Schulstufe?
Ort	Wo ereignete sich die Situation?
Lernziel	Aufgabe?
LehrerInnenverhalten	Was haben Sie in der konkreten Situation gesagt bzw. getan?
SchülerInnenverhalten	Was haben die SchülerInnen gesagt bzw. getan?

LehrerInnen - Einschätzungen der Unterrichtsbeispiele

Unterrichtsbeispiele	Titel	Einschätzung 1	Einschätzung 2
Abwägen:			
1.1 Interesse			
1.2 Selbstwert			
Planen:			
2.1 Handlungsschritte, Zeitmanagement, Unterstützungsmöglichkeiten			
Durchführen:			
3.1 Lernstrategien			
3.2 Selbstreflexion			
Bewerten:			
4.1 Attributionen			
4.2 Individuelle Bezugsnorm			
Optional: Feedback			
5.1 Feedback von LehrerInnen			

Quellenverzeichnis:

Schober, B., Finsterwald, M., Aysner, M., Grant-Hay, A. & Spiel, C. (2006). Theoretischer Hintergrund zum Trainingsprogramm zur Förderung von LehrerInnenkompetenzen zum Lebenslangen Lernen (TALK). Projektbericht. Universität Wien: Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation.

Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., Reimann, R. & Finsterwald, M. (2006). Pilotprojekt zum Lebenslangen Lernen (LLL). LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen – Verknüpfung kontextspezifischer Erfassung mit kontextunabhängiger Bewertung. Projektantrag an die DFG.

Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 103-112). Bern: Hans Huber.

Krapp, A. (1999). Interesse. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 113-122). Bern: Hans Huber.

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, am 10. September 2010

Teresa Egger

Lebenslauf



Teresa Maria Egger, geboren am 20.08.1983 in Bregenz (Vorarlberg):

Mein Bedürfnis,

lebensbegleitende Gefühle und Ängste von Menschen besser verstehen zu lernen sowie sie im Umgang damit kompetent zu unterstützen, war Beweggrund für die Wahl meines Studiums.

Studium

seit 02 2008	Universitätslehrgang psychotherapeutisches Propädeutikum Universität Wien
seit 10 2002	Studium der Psychologie Universität Wien
2001-2002	Studium der Soziologie / Gewählte Fächer statt 2. Studienrichtung (Frauen- und Geschlechterforschung, Pädagogik) Universität Wien

Schulbildung

1993-2001	Bundesgymnasium Blumenstraße in Bregenz Abschluss: Matura
1989-1993	Stadt-Volksschule in Bregenz

Berufliche Erfahrungen

02-04 2009	Praktikum an der heilpädagogische Ambulanz für Kinder- und Jugendneuropsychiatrie, Landeskrankenhaus Feldkirch
seit 10 2007	Café „das möbel“, Wien (Service)
2006-2007	T.S.T. Table Service Team, Wien (Service)
2002-2004	Theater Akzent, Wien (Garderobière u. Platzzuweiserin)
09 2004	Bäckerei Ströck, Wien (Verkäuferin)
07-08 2003	Dr. Siegfried Egger, Zahnarzt, Bregenz (Assistentin)
07-08 2002	Velvet Club-Bar „cuba:“, Bregenz (Küchenhilfe und Service)