



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Förderung von Lebenslangem Lernen im Unterricht

Eine Ist-Stand-Analyse bei Lehrkräften in Österreich mit Fokus auf
Interessen und Selbstreguliertem Lernen

Verfasserin

Katrin Herzig

Angestrebter akademischer Grad

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

Wien, im Dezember 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerinnen: Ao. Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober
Mag. Dr. Monika Finsterwald

Vorwort und Dank

Die vorliegende Studie ist inhaltlich sehr umfangreich. Alleine ihr Hauptthema, Lebenslanges Lernen und die Fülle an erhobenen Daten sind inhaltlich weit mehr wert als die Seiten dieser Diplomarbeit, welche nur die wesentlichsten Aspekte der Studie beleuchten können. Es ist eine Arbeit mit qualitativen Daten und wer damit bereits gearbeitet hat, weiß um den Aufwand Bescheid. In der Arbeitszeit an dieser Studie bin ich definitiv gewachsen – nicht nur im wissenschaftlichen Arbeiten und in meinem psychologischen Hintergrundwissen, auch als Person. Wie es so oft der Fall ist, sind genau diese entwickelten Fähigkeiten die Kernbereiche der Arbeit – in meinem Fall die Kompetenzen des Lebenslangen Lernens. An dieser Stelle gebührt der Dank für diese Fähigkeiten – Durchhaltevermögen, kritisches und kreatives Denken, die selbstständige Anwendung von Vorwissen auf die Praxis, soziale Fertigkeiten, Umgang mit Feedback und Rückschlägen und nicht zuletzt die Bildungsmotivation allgemein durch das Anstreben eines Ausbildungsgrades – in erster Linie mir selbst. Doch auch all jenen, die mich dabei unterstützt und gefördert haben.

Allen voran ein herzliches Dankeschön an Susanne für ihre nahezu grenzenlose Hilfestellung und Begleitung und an meine Mutter Martha für ihre tatkräftige Unterstützung und ihren Glauben an mich. Meine innigsten Danksagungen gehen auch an diejenigen in meinem Familien-, Freundes- und beruflichen Arbeitskreis sowie bei den PfadfinderInnen der Gruppe Wien 32, die mir mit hilfreichen Tipps, aufmunternden Worten und Taten und/oder Toleranz beiseite standen.

Neben diesen *significant others* gilt schließlich der Dank jenen Menschen, welche ihre fachliche, wissenschaftliche und psychologische Kompetenz zur Verfügung gestellt haben: Allen voran ein herzliches Dankeschön an meine Betreuerinnen Dr. Barbara Schober und Dr. Monika Finsterwald; außerdem an meine InterraterInnen, ReviewerInnen, StudienkollegInnen, TutorInnen sowie der Arbeitsgruppe um Dr. Peter Weisz, die alle beim Erstellen ihren Teil beigetragen haben. Ihnen allen wünsche ich viel Freude beim Lesen und Studieren dieses Werkes und beim Entdecken neuer Impulse darin für das eigene Tun und Lassen!

Wien, am 26. 01. 2011

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Dank	I
Inhaltsverzeichnis	II
Einleitung und Problemaufriss	2
THEORETISCHER HINTERGRUND	2
1 Lebenslanges Lernen (LLL)	2
2 Kompetenzen des LLL aus bildungspsychologischer Sicht	2
2.1 Motivationale Kompetenzen.....	2
2.1.1 Motivationale Komponenten im Lernprozess.....	2
2.1.2 Interesse als Bildungsmotivation	2
2.2 Selbstreguliertes Lernen	2
2.3 Soziale Kompetenzen	2
2.4 Kognitive Kompetenzen	2
3 Förderung der Kernkompetenzen von LLL im Schulalter	2
3.1 Interessenförderung.....	2
3.2 Förderung von Selbstreguliertem Lernen.....	2
3.3 Distribution von LLL durch Lehrkräfte	2
4 Forschungsdesiderata	2
EMPIRISCHE STUDIE	2
5 Methodik der Untersuchung	2
5.1 Fragestellungen und Hypothesen	2
5.2 Auswertungsplan	2
5.3 Zusammensetzung der Stichprobe	2
5.4 Instrumente.....	2

5.4.1	Datenerhebungsinstrument.....	2
5.4.2	Qualitative Inhaltsanalyse	2
5.4.3	Quantitative Datenanalyse.....	2
6	Ergebnisdarstellung	2
6.1	Was verstehen Lehrkräfte unter dem Begriff LLL?.....	2
6.2	Welche Kompetenzen des LLL fördern Lehrkräfte?	2
6.3	Welche Möglichkeiten kennen LehrerInnen, um auf vorhandene Interessen der SchülerInnen einzugehen?.....	2
6.4	Welche Möglichkeiten der Unterstützung zum eigenständigen Lernen von SchülerInnen können LehrerInnen nennen?	2
7	Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse	2
8	Conclusio und Ausblick	2
9	Abstract.....	2
	Literaturverzeichnis	2
	Abbildungsverzeichnis.....	2
	Tabellenverzeichnis	2
	Anhang.....	2
	Anhang A: Begleitbrief zum Fragebogen der Kontrollgruppe	2
	Anhang B: Messinstrument	2
	Anhang C: Vollständige Abbildung aller Kategoriensysteme	2
	Anhang C: Vollständige Abbildung aller Kategoriensysteme	2
	Anhang D: Angewandte Codierregeln und Ergänzungen.....	2
	Anhang E: Anleitung zum Codieren für Interrater.....	2
	Anhang F: Vollständige Codinglisten	2
	Anhang G: Lebenslauf	2

Einleitung und Problemaufriss

Vor allem seit sich die EU mit den Strategien zu Lebenslangem Lernen bis 2010 zum wettbewerbsstärksten Wirtschaftsraum entwickeln will (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001a), ist der Begriff lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen (LLL) immer wieder Thema der österreichischen Bildungspolitik. Aktuell thematisieren Bildungssystemdebatten unter anderem die Chancengleichheit, das Betreuungsverhältnis in den Klassen, den Stellenwert von Bildung oder die mangelnde Lesebereitschaft von SchülerInnen. Anlass geben dazu unter anderem die abermals niederschlagenden Ergebnisse der Schulleistungsvergleichsstudie PISA 2009 (OECD, 2010). Studien belegen überdies zu hohe Quoten an Schulabbrüchen und mit dem Alter abnehmende Bildungsbeteiligung (z.B. ExpertInnenkommission der Zukunft Schule, 2008).

In der Psychologie ist der Bedarf längst erkannt, sich der Motivation für Bildung zu widmen. Die Bildungspsychologie setzt u. a. Schwerpunkte in der Förderung von LLL und Bildungsmotivation (Spiel & Schober, 2002a; Spiel, Schober, Wagner & Reimann, 2010), in dessen Rahmen auch die vorliegende Arbeit angesiedelt ist. Lebenslanges Lernen im Speziellen und Lernen an sich werden nicht als selbstverständlich oder automatisiert, sondern als Prozess aktiv gestaltender Lernender gesehen (vgl. Konrad, 2005; Ziegler, 1999). Die notwendigen Rahmenbedingungen für die Aktivierung dieses lebenslangen Prozesses soll die Institution Schule als Raum für die Erstbildung bieten (Óhidy, 2008; Prenzel, 1994; Spiel & Schober, 2002a; Spinath, 2005a). Die Schule eignet sich insbesondere deswegen als Distributor von LLL, weil mit einer Förderung die gesamte heranwachsende Population unabhängig von sozialer Herkunft langfristig und frühzeitig erreicht wird. Nur durch eine derartige, gezielte Einflussnahme können die Voraussetzungen für ein selbstständiges, eigeninteressiertes Lernen auch im Alter für alle garantiert werden (u. a. Achtenhagen & Lempert, 2000a; Óhidy, 2008). Derartige fächerübergreifende Voraussetzungen, um im lebenslangen Lernprozess erfolgreich zu sein, sind in erster Linie Bildungsmotivation und die Selbstständigkeit im Lernen, aber auch soziale und motivationale Kompetenzen (Achtenhagen & Lempert, 2000b, 2000c; Dresel, 2008; Spiel & Schober, 2002a).

Allein aufgrund der Komplexität von LLL (vgl. **Kapitel 1 und 2**) zeigt sich, dass dessen Förderung eine Herausforderung für alle Beteiligten darstellt – insbesondere für PädagogInnen. Überdies zeigt sich die Ausgangslage an Schulen im Hinblick auf eine Förderung von LLL recht prekär. Nur unzulänglich sind die Voraussetzungen für LLL bei SchülerInnen ausgeprägt und auch das Lehrpersonal sieht laut Studien wenig Möglichkeit, Änderungen zu bewirken (vgl. **Kapitel 3 und 4**; Spiel & Schober, 2002b). Bedarf dafür, im Schulbereich weitere Unterstützung zur Frühförderung von Kompetenzen des LLL anzubieten, gibt es genügend (vgl. Schober et al., 2007). Auch das Konzept der EU fordert, die Lehrkräfte in ihrer verantwortungsvollen Aufgabe nicht alleine zu lassen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005). Für die Frühförderung nicht nur einzelner Teilaspekte sondern des Gesamtkonzepts LLL im Schulbereich liegen derzeit noch kaum Studien und Interventionen auf. Ein Beispiel für eine Förderinitiative für die Unterstützung von LLL in der Bevölkerung, welche wissenschaftlich evaluiert wurde, ist TALK (Schober et al., 2007). Dies war ein an der Universität Wien zwischen 2006 und 2008 durchgeführter Trainingslehrgang für LehrerInnen, welche LLL bei ihren SchülerInnen fördern wollen. Ergebnisse über die positiven Einflüsse auf die TeilnehmerInnen bezüglich dem Wissenszuwachs zur Motivations-, Interessen- und SRL-Förderung sowie auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte liegen bereits vor (Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2008). Ob die Ergebnisse auf die Gesamtpopulation der PädagogInnen verallgemeinerbar ist (externe Validität), muss einerseits durch wiederholte Durchführung und Evaluation des Lehrgangs geprüft werden. Andererseits sollte das Konzept auch auf andere Teilnehmende übertragbar sein. Dafür muss gewährleistet sein, dass die TeilnehmerInnen bisher der Gesamtpopulation entsprechen und nicht vorselektiert waren. Ein Stichwort dafür ist der Matthäus-Effekt, demzufolge bestimmte TN aufgrund bestimmter Merkmale vermehrt von Interventionen profitieren (Klauer & Leutner, 2007). Auch um Förderinitiativen wie TALK auch zukünftig optimal auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen abzustimmen, ist es von Nöten, deren Ausgangslage zu konkretisieren. Hier setzen die Ziele der vorliegenden Arbeit an. Vorrangiges Forschungsdesiderata (vgl. **Kapitel 4**) ist demnach die Darstellung und Analyse der Ist-Situation in Österreich zum Wissen und Handeln von Personen, welche SchülerInnen auf LLL vorbereiten sollen.

Der theoretische Hintergrund dazu – eine Abhandlung des derzeitigen Forschungsstandes über LLL aus bildungspsychologischer Sicht wie sie hier bereits angedeutet wurde – wird im ersten Teil der Arbeit (**Theorieteil**) beleuchtet. Im Herzstück der Arbeit steht anschließend die **empirische Untersuchung** dieser Ist-Situation auf LehrerInnen- bzw. Mikroebene, um Fortschritte in der LehrerInnenweiterbildung auf Mesoebene (Institutionen) voranzutreiben (Spiel & Reimann, 2006).

Die Planung und Dokumentation des Studienablaufs findet sich in **Kapitel 5** des Empirieteils. Für die Erhebung werden Lehrkräften schriftlich offene Fragen gestellt und diese mittels Qualitativer Inhaltsanalyse sensu Mayring (1999; 2007) analysiert. Die Analyse dieser qualitativen Daten erfolgt quantitativ, um Aussagen über anfallende Stichprobenunterschiede im Wissen über und der Förderung von LLL ausmachen zu können.

Die Darlegung der Ergebnisse ist Gegenstand von **Kapitel 6**. Sie werden zuletzt der bildungspsychologischen Theorie aus dem Theorieteil gegenüber gestellt. In **Kapitel 7**, der Diskussion, wird diese Analyse dargelegt und die Ergebnisse generell kritisch beleuchtet. Die Schlussfolgerungen aus der Studie sind in der Conclusio der Arbeit (**Kapitel 8**) zu finden. In dieser werden die Daten auch mit möglichen Forschungsperspektiven für die Zukunft verknüpft. Schließlich ist die Darlegung des Ist-Standes als Ausgangslage zur Stützung zukünftiger Förderungen im Bereich LLL ein wesentliches Ziel dieser Studie.

THEORETISCHER HINTERGRUND

Der vorliegende, theoretische Abschnitt der Diplomarbeit klärt die für die empirische Arbeit relevanten Begrifflichkeiten aus dem Bereich des Lebenslangen Lernens – dem Kernthema der Arbeit. Er führt zu den Fragestellungen der Untersuchung, um im empirischen Teil Items für die Befragung zu formulieren und die Auswertung festzulegen.

Im folgenden **Kapitel 1** werden LLL und im anschließenden **Kapitel 2** die ihm zugrunde liegenden Kompetenzen von bildungspsychologischer Seite näher betrachtet und reflektiert. Wie darin auch näher erläutert wird, liegt der Fokus der Arbeit auf einzelnen Bereichen des LLL: Bildungsmotivation bzw. Interessen und Selbstreguliertem Lernen. Darauf aufbauend werden Möglichkeiten, diese Kompetenzen zu fördern, aus dem aktuellen Stand der Wissenschaft beschrieben (**Kapitel 3**). Nachdem die Studie auf dem Wissen von Lehrkräften aufbaut, beschäftigt sich Kapitel 3 auch damit, wie die Ausgangssituation der LehrerInnen theoretisch derzeit einzuschätzen ist. Der Theorieteil endet mit dem im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Forschungsdesiderata in **Kapitel 4**.

1 Lebenslanges Lernen (LLL)

Der Begriff des Lebenslangen Lernens wurde etwa um 1996 – dem europäischen „Jahr des Lebenslangen Lernens“ – wieder aktuell. Die Bildungspolitik Europas erstellte neue, zukunftsweisende Ziele für die (Weiter-)Bildung, um dem demografischen Wandel sowie dem Wechsel von der Informations- zu einer Wissensgesellschaft flexibel entgegenzutreten und den Bildungsgrad in der Bevölkerung zu erhöhen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001a). Mit der Förderung von Lebenslangem Lernen (LLL) soll erreicht werden, dass jedes Individuum seine Möglichkeiten bestmöglich ausschöpft (ebd.). Diese Form des Lernens erfordert die stetige Lernbereitschaft des Menschen. Sie umfasst jedoch weit mehr Komponenten als lediglich die Weiterbildung, wie in diesem sowie im nachstehenden Kapitel 2 aufgezeigt wird. Die folgenden Absätze widmen sich vorerst der Begriffsbestimmung von LLL, um eine Wissensgrundlage für die nachfolgenden Überlegungen zu schaffen.

Das Ziel von Lebenslangem Lernen im europäischen Sinne wird von der Pädagogin Óhidy (2008, S. 27) wie folgt zusammengefasst: "The goal is to guarantee learning possibilities throughout one's life, and to facilitate the development of self-teaching and self-education abilities". Dies entspricht der ursprünglichen anthropologischen Bedeutung von Lernen (Dohmen, 1996), der Anpassung an die sich kontinuierlich verändernde Umwelt. Und demnach findet Lernen, der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten (Städtler, 2003) ununterbrochen statt: Ein Leben lang.

Über eine allgemeine Begriffsbestimmung des Terminus Lebenslanges oder Lebensbegleitendes Lernen herrscht zwar keine Einigkeit (z.B. Achtenhagen & Lempert, 2000b), wohl aber gibt es eine Annäherung der Meinungen bezüglich der bedeutenden Merkmale der Begriffsbezeichnung. Als Anhaltspunkt dafür kann die Definition der Europäischen Union herangezogen werden: LLL ist „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" (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001b, S. 9). Diese

Erklärung streicht die Zielorientiertheit von Lebenslangem Lernen besonders heraus („dient“ der Verbesserung). Lernhandlungen oder Handlungen, die Lernen zum Ziel haben, müssen demnach bewusst gesteuert werden. Auch in der Bildungspsychologie wird mit dieser Definition gearbeitet. Der Ausdruck „alles Lernen“ kann aus dieser Sicht weiter spezifiziert werden. Bedeutsam ist dabei, dass LLL in jeglichem Kontext und Alter stattfindet. Lebenslanges Lernen umfasst demnach in Anlehnung an die Begriffsbestimmung der OECD (s. o.) die wesentlichen Aspekte des LLL **„alles selbsttätige formelle sowie informelle Lernen während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnissen dient“** (Spiel & Schober, 2006, S. 4).

Durch die Trennung von *informellen und formellen Lernaktivitäten* (vgl. Dohmen, 1996) wird dem Umstand Rechnung getragen, dass der *selbstgesteuerte* Lernprozess durchaus auch fremdgesteuert initiiert oder begleitet und bedeutungsvolles Lebenslanges Lernen nicht auf Lernprozesse in Institutionen reduziert werden kann und darf. Unter informellem Lernen wird jegliches beiläufige, nicht-intentionale Lernen im Lebensalltag verstanden, wie beispielsweise der Informationszuwachs durch einen Museumsbesuch; formelles Lernen hingegen bezeichnet absichtsvolles, zielgerichtetes Lernen in Bildungseinrichtungen – hierzu zählen etwa Ausbildungen mit Zertifizierung.

Obwohl lange Zeit primär Erwachsene als Zielgruppe für jenes „Lebenslanges Lernen“ diskutiert wurden (vgl. Comenius- oder Leonardo-da-Vinci-Projekte), gerät nach und nach auch das Kindes- und Jugendalter ins Blickfeld. Die Grundsteine für erfolgreiches Lebenslanges Lernen müssen in der Kindheit gelegt werden, in welcher der Wissenszuwachs rapide zunimmt und der Mensch die besten Voraussetzungen fürs Lernen besitzt. Diese Forderung einer Frühförderung wird von vielen Seiten gestützt, u. a. von Bildungswissenschaftlern, den Ergebnissen internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA oder TIMSS und auch von neuropsychologischen Untersuchungen zur Plastizität des frühkindlichen Gehirnes (Achtenhagen & Lempert, 2000a; Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Baumert, Klieme et al., 2001; Dohmen, 1996; Haider, 2006; Neumüller, 2002; Prenzel, 1994; Spiel & Schober, 2002a; Spinath, 2005b; Stadelmann, 2004). So wurde die Förderung von LLL zum Bildungsauftrag der Schule. Vor diesem Hintergrund wird die folgende

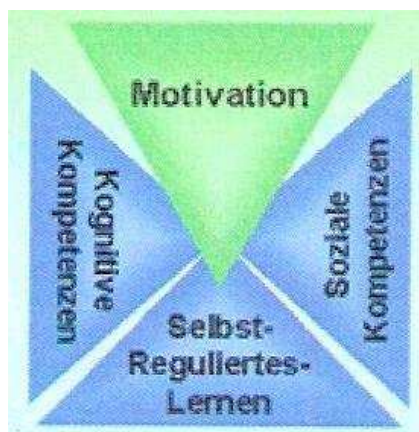
Definition zu LLL erläutert.

Zuletzt sei noch ein weiterer Aspekt von LLL herausgestrichen, welcher das Lernen als Wissensaneignung anspricht. Schröder (2002), Achtenhagen & Lempert (2000a) und auch Krapp (2000) beziehen sich in Begriffsbestimmungen zu LLL neben der Kompetenzerweiterung der Lernenden auf das „Aneignen von Verfahren, sich ein Leben lang wichtige Informationen zu beschaffen und zu bewahren“ (Schröder, 2002, S. 28). Dies betont zusätzlich die Fähigkeit, Strategien und Methoden zum Umgang mit Lernmaterial anzuwenden, als Merkmal erfolgreicher lebenslanger Lernender. Das folgende Kapitel 2 beschreibt Lebenslanges Lernen aus bildungspsychologischer Sicht. Diese Forschungsrichtung betrachtet LLL als ein Zusammenspiel *fächerübergreifenden* Kompetenzen, welche den hier zuletzt angesprochenen Umgang mit Lernmaterial ebenfalls berücksichtigen.

2 Kompetenzen des LLL aus bildungspsychologischer Sicht

In der Diskussion, welche Kompetenzen ein Mensch erlangen muss, um lebenslang lernen zu können, wird vielfach der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ verwendet. Damit werden Kompetenzbereiche bezeichnet, die den Menschen für eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft vorbereiten: Sprach-, mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computer-, Lern-, interpersonelle, interkulturelle, soziale, Bürger-, unternehmerische und kulturelle Kompetenz gehören u. a. dazu (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000). In einer Umfrage 2003 unter den EU-Bürgern zu Schlüsselkompetenzen zählten Grundkenntnisse (Lesen, Schreiben, Rechnen, Allgemeinbildung) sowie soziale Kompetenzen und Lernfähigkeit zu den nützlichsten Fähigkeiten fürs Leben; der Umgang mit neuen Technologien rangierte knapp dahinter (Überblick zur Eurobarometer-Umfrage in Svecnik, 2004). Doch Lernen und dessen Erfolg hängt in erster Linie mit anderen Faktoren wie Motivation, Ausdauer, eigenständigem Tun oder auch der Qualität der Lehre zusammen. LLL muss laut Reinmann-Rothmeier und Mandl (2000) oder auch Svecnik (2004) gleichzeitig Schlüsselkompetenz wie auch Ziel sein, attraktiv, nützlich und erstrebenswert erscheinen.

Um diesem Anspruch Rechnung zu tragen, diskutiert die Bildungspsychologie den Begriff LLL auf einer anderen Ebene. Nach der Forschungsgruppe um Spiel und Schober (Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2006) werden vier fächerübergreifende Kompetenzen als Zusammenspiel in einem Modell zu LLL folgendermaßen zusammengefasst: **Kognitive, motivationale und soziale**



Kompetenzen sowie Selbstreguliertes Lernen (siehe Abbildung 1). Dazu greifen die Autorinnen auf ein Konzept grundlegender Fertigkeiten zurück, welche dem allgemeinen Umgang mit Wissen die höchste Priorität einräumt und auch identitätsfestigende Fertigkeiten umfasst. Diese sind

Abbildung 1: Modell des LLL (Spiel & Schober, 2006)

universell und flexibel einsetzbar (Achtenhagen & Lempert, 2000a; Prenzel, 1994) und kommen den Zielen der EU nach.

In der Recherche gängiger bildungspsychologischer Literatur zu LLL findet sich immer wieder ein Fokus auf die Motivation sich zu bilden und die Fähigkeit, Bildung selbstgesteuert in die Tat umzusetzen (Achtenhagen & Lempert, 2000b, 2000c; Dresel, 2008; Neumüller, 2002; Schober et al., 2007; Spinath, 2005a). Das Wissen, wie subjektiv optimal gelernt wird und die Bereitschaft zur (Weiter-)Bildung sind die Grundlagen jeglicher erfolgreicher Lernhandlung. Sie werden als Haupt- bzw. Kernkompetenzen des LLL gehandelt (Schober et al., 2007). Es wird seit Jahrzehnten vielfach gefordert, LLL möglichst schon in der Schulzeit gezielt durch diese zwei Komponenten zu fördern (Achtenhagen & Lempert, 2000b, 2000c; Friedrich & Mandl, 1997; Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000; Simons, 1992). Auf diesen zwei Kernkompetenzen fokussiert auch die vorliegende Arbeit. Auch wenn hier aus ökonomischen Gründen kein vollständiger Überblick über die aktuell vorhandene Literatur gegeben werden kann, sind der Vollständigkeit halber im nachfolgenden Abschnitt 2.1 bis 2.4 alle vier Kompetenzbereiche aufgeschlüsselt.

2.1 Motivationale Kompetenzen

Die erste fächerübergreifende Kompetenz des LLL und gleichzeitig die Voraussetzung für eine Beteiligung an Bildung ist die Bereitschaft, sich zu bilden (Neumüller, 2002). Zahlreiche empirische Befunde (wie u. a. Rheinberg, 1989; Schmitz & Wiese, 1999) belegen, „dass sowohl die Qualität als auch die Dauerhaftigkeit (Persistenz) des Lernens (...) sehr viel stärker von motivationalen als von kognitiven Faktoren bestimmt (...) werden“ (Krapp, 2000, S. 55). Motivation ist neben der optimalen Berufsorientierung u. a. dafür verantwortlich, ob SchülerInnen längere Zeit in der Ausbildung verweilen oder abbrechen (ExpertInnenkommission Zukunft der Schule, 2008). Die Begriffsbestimmung wird hier zuerst beleuchtet.

In Anlehnung an Ziegler (1999) wird die Motivation zum Lernen als Sammelbegriff

für psychische Prozesse, welche zielbezogene Lernhandlungen initiieren und aufrecht halten, verstanden (vgl. auch Heckhausen, 1989). In Bezug auf Lebenslanges Lernen ist Motivation jedoch in weitaus größeren Dimensionen zu betrachten. Eine andauernde, lebenslange Lernbereitschaft, **Bildungsmotivation** genannt, ist die „zeitlich überdauernde Motivation zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Lern- und Bildungsprozessen“ (Dresel, 2008, S. 5). Zweierlei Charakteristika weist Bildungsmotivation auf (Schober et al., 2007; Ziegler, 1999): Hoch bildungsmotivierte Individuen sind einerseits motivational dazu in der Lage, *kontinuierlich* weiter zu lernen und bringen hierfür die Voraussetzungen für einen (subjektiv) befriedigenden Lernprozess mit. Andererseits *wertschätzen sie Lernen* als erstrebenswertes Gut. Dies setzt positive Lernerfahrungen, motivationsförderliche Erwartungen und die Tendenz, diese als fürs eigene Leben positiv zu bewerten, voraus.

Hinter dem gängigen Wort steckt also ein heterogenes, von vielen Faktoren abhängiges Konstrukt. Die zahlreichen motivationalen Aspekte des LLL werden im Nachfolgenden besprochen. Es ist eine Auswahl an Komponenten im aktuellen bildungspsychologischen Fokus, auf welche im schulischen Kontext Einfluss genommen werden kann. Denn unter der Annahme, dass Motivation als Prozess veränderbar ist, wird sie sowohl zur Voraussetzung wie auch zum Ziel von Bildung und schulischen Lernprozessen (z.B. Prenzel, 1994; Spinath, 2005b; Ziegler, 1999).

2.1.1 Motivationale Komponenten im Lernprozess

Die für Bildungsmotivation im schulischen Kontext relevanten und im Nachfolgenden beschriebenen Überlegungen betreffen alle Phasen des Lernprozesses und basieren größtenteils auf den Erwartungs-Wert-Theorien (Pekrun & Schiefele, 1996; Rheinberg & Fries, 1998; Schober et al., 2007; Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Über gezielte Interventionen kann auch im Unterricht auf sie Einfluss genommen werden (für einen Überblick siehe Rheinberg & Krug, 2005; Ziegler, Schober, Stöger & Dresel, 2001). Motivationale Komponenten können unterteilt werden in **Wertvorstellungen** (der subjektive Wert des Lernens, z.B. „Wozu lerne ich?“, „Das mache ich gerne!“) und **Erwartungen** bezüglich eigener Fähigkeiten und Taten (z.B. „Ich werde nie gut sein“) und wirken zu unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses.

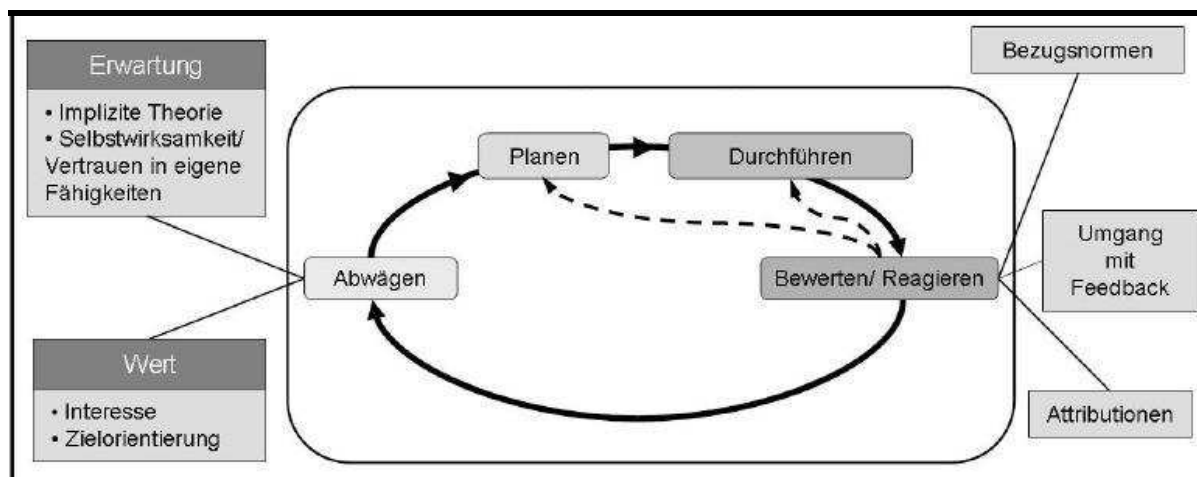


Abbildung 2: Motivationale Einflüsse in den vier Handlungsphasen nach Heckhausen (in Anlehnung an Schober et al., 2008)

In Abbildung 2 sind Einflüsse dieser Komponenten auf die Phasen des Lernprozesses schematisch dargestellt und nachfolgend im Text beschrieben.

„Die zentrale motivationale Basis für LLL ist eine auf individuellen Interessen beruhende Lern- und Bildungsmotivation“, so streicht Krapp (2000, S. 67) die Bedeutung von *Interessen*¹ für die Lernmotivation sowie für das Lebenslange Lernen heraus. Das Ausleben von persönlichen Interessen gibt Lernhandlungen Sinn (Wert) und wird daher eher angestrebt. Auch die Verdeutlichung der eigenen Ziele für die Lernhandlung (*motivationale Zielorientierungen*) beeinflusst den Wert und die Wiederaufnahme dieser: Ziele sind optimalerweise auf individuelle Lernziele bzw. -zuwachs statt auf das Präsentieren von Fähigkeiten ausgerichtet, um motivational erfolgreich zu sein (Ames, 1992b; Schlangen & Stiensmeier-Pelster, 1997).

Die Wiederaufnahme einer Lernhandlung wird auch durch subjektive Erwartungen beeinflusst. Dazu zählen das Vertrauen in eigene Fähigkeiten – *Selbstwirksamkeit* – und Erklärungen für Leistungsresultate bzw. deren Verursachung, sprich *Leistungsattributionen* (Bandura, 1986; Möller, 2006; Pekrun & Schiefele, 1996). Außerdem ist auch die Annahme über die *Modifizierbarkeit der eigenen Intelligenz* für das Abwägen von Lernhandlungen von Bedeutung (Schlangen & Stiensmeier-Pelster, 1997). Nicht in Abbildung 2 erwähnt sind mit der Lernhandlung

¹ *Neugierde* wird ebenso häufig als motivationaler Aspekt erwähnt und hat im Vergleich zu Interessen nicht den Gegenstand im Mittelpunkt, sondern die Aufklärung eines Tatbestands und das damit verbundenen Erlebnisstreben (z.B. Lersch, 1962; diskutiert in: Schiefele, 1978, S. 250).

einhergehende *positive emotionale Erlebensformen*, die Motivation begünstigen, z.B. Stolz, Freude, Spaß, Flow-Erleben oder auch das Fehlen von Angst (z. B. Csikszentmihalyi, 1985; Pekrun & Schiefele, 1996).

Werte, Erwartungen und Selbstkonzept bzw. Selbsteinschätzung sind jedoch nicht nur von den genannten individuellen Lernerfahrungen abhängig, sondern auch stark von **Rückmeldungen** von Außenstehenden. Jede Rückmeldung ist stets ausgerichtet auf eingenommene Bezugsnormen, wobei eine motivations- und selbstwirksamkeitsförderliche Rückmeldung eine *individuelle Bezugsnorm-orientierung* einnimmt und die aktuelle Leistung interindividuell mit vergangenen Leistungen vergleicht (Rheinberg, 2006; Rheinberg & Fries, 1998).

Wie auch später (z.B. Kapitel 4) expliziter beschrieben, fokussiert diese Studie aus zuvorderst ökonomischen Gründen auf Interessen als besonders hervorgehobene Bedingung für Motivation. Auch wenn Motivation überdies von den soeben genannten Aspekten beeinflusst wird, so hat die Erforschung von Interessen eine gesonderte Position in der Theorie eingenommen. Prenzel (1994) beispielsweise ist überzeugt davon, dass nur Interessen als Bildungs- bzw. Lernmotivation den Ansprüchen von Bildung gerecht werden, weil sie die nötigen motivationalen Voraussetzungen für das Weiterlernen schaffen. Damit ist er nicht alleine. Generell stehen Interessen in engerem Zusammenhang mit Lernleistung als andere Motivationsfaktoren (Krapp, 1992; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Forschungsstudien berichten auch von positiven Auswirkungen von Interessen auf wesentliche Elemente des LLL, wie Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Lernstrategiegebrauch sowie das Wohlbefinden in der Schulklasse (Eder, 1996; Hoffmann, Krapp, Renninger & Baumert, 1998 in: Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Krapp & Prenzel, 1992; Wild, Krapp & Winteler, 1992). Demnach sollte sie auch das Anliegen von LLL-Förderung im Unterricht sein (Achtenhagen & Lempert, 2000a; Krapp, 1998; Schiefele, 1978). In dieser Arbeit liegt ein Schwerpunkt in der Abklärung von Interessenförderung in der Schule. Hier folgt ein Exkurs zur Interessenforschung.

2.1.2 Interesse als Bildungsmotivation

Bezug nehmend auf die soeben erläuterte Bedeutsamkeit von Interessen als motivationale Komponente von LLL werden diese hier näher spezifiziert. Die Erforschung des Konstrukts „Interesse“ als eigenständige Tradition fand hauptsächlich in den 90er Jahren statt (Prenzel, 1994) und erlebte ihren Höhepunkt in der Formulierung der Münchener Interessentheorie, auf welcher folgende Beschreibung beruht (u. a. Krapp, 1992, 2005b; Prenzel, 1992).

Das Interesse ist eine lernmotivationale Disposition, die im Sinne der **Münchener Person-Gegenstands-Theorie** als eine besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand verstanden wird. Interessen werden nicht als stabiles Merkmal der Person gesehen, sondern als sich entwickelnde Beziehung, auf welche auch, beispielsweise im Unterricht, Einfluss genommen werden kann.

Interessiert lernen heißt, über subjektiv bedeutsame Handlungen eigenständig Wissen und Kompetenzen aufzubauen. Somit wird situationsspezifisch gewecktes Interesse erschlossen oder ein vorhandenes, also dispositionales, Interesse aktualisiert (Krapp, 1992; Prenzel, 1994). Für ein langfristiges, interessiertes Lernen muss in jedem Fall positives emotionales Erleben stattfinden, z.B. optimale Spannung, Angst- und Zwangsfreiheit (Krapp, 2005a). Die Rahmenbedingungen dazu können durchaus von außen herbeigeführt oder beeinflusst werden, brauchen aber keine Anreize, Belohnungen etc., denn sie sind selbstintentional. Dennoch können Aufgaben, die von außen aufgetragen werden, durchwegs als selbstbestimmt wahrgenommen werden, wenn die Rahmenbedingungen so gesetzt sind, dass für den/die Lernenden bspw. Handlungsspielraum bleibt oder die Akzeptanz von „significant others“ spürbar ist (Prenzel, 1994).

Hier wird ein weiterer Schwerpunkt für die Verfolgung von Interessen angesprochen: Die Selbstbestimmung des Menschen. „Mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen ist v. a. dann zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird“ (Deci & Ryan, 1993, S. 234). Dies ist nur ein Vorteil von selbstbestimmten Handlungen, dem Forschungsschwerpunkt von Deci und Ryan. Ihre **Motivationale Theorie der Selbstbestimmung** (ebd.) ergänzt laut Krapp (1992) die Münchener Person-Gegenstandstheorie des Interesses: Interessen entwickeln sich insbesondere dann, wenn Selbstbestimmung im

Lernumfeld möglich ist. Wie die Interessentheorie fokussiert die Selbstbestimmungstheorie auf der Eigenständigkeit und Eigenverantwortung des Individuums für ihre Lernhandlungen und ist so für Lebenslanges Lernen von großer Wichtigkeit (Spiel & Schober, 2002a).

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert drei psychologische Grundbedürfnisse („basic needs“), die jedem Menschen zueigen sind und die neben den biologisch-physiologischen und emotionalen Grundbedürfnissen steuernd auf das Verhalten wirken:

- **Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung:** Der Mensch möchte eigenständig planen und agieren und Handlungen wie Erlebnisse selbst gestalten und beeinflussen können.
- **Kompetenz- oder Wirksamkeitsbestreben:** Er möchte sich als handlungsfähig erleben, das Gefühl haben, Nachhaltiges zu bewirken und braucht das Vertrauen in seine Fähigkeiten, Aufgaben oder Probleme zu meistern.
- **Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder Zugehörigkeit:** Er strebt nach sozialer Geborgenheit und möchte bedeutsamer und akzeptierter Teil seiner Gemeinschaft bzw. von „significant others“ (subjektiv bedeutsame Bezugspersonen) sein.

Diese drei voneinander nicht unabhängigen Bedürfnisse sind Triebkraft unserer Handlungen und Steuerprozesse für Emotionen und bedingen in entscheidendem Ausmaß, ob und inwiefern Interessen entstehen (z.B. Krapp, 2005a). Die Selbstbestimmungstheorie kommt in Interventionsprogrammen mit der Zielgruppe SchülerInnen bereits erfolgreich zum Einsatz (z.B. bei Drössler, Rödler & Jerusalem, 2007). Zahlreiche Studien bestätigen die Bedeutsamkeit der basic needs für das Lernen und die Schulzeit, da sie mit schulischen Leistungen, Motivation, Selbstwert, Selbstwirksamkeits- und Kompetenzüberzeugungen, Schulabbrüchen Schulangst, Freude am Lernen u. v. m. korrelieren (Deci & Ryan, 1993; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Helmke, 1993; Rakoczy, Klieme & Pauli, 2008; Wild, 2002). Gerade wegen diesen Belegen ist Selbstbestimmung so aussagekräftig für Lebenslanges Lernen und eindeutig ein Ziel von Unterricht (z.B. Krapp, 2005b).

Soviel zur ersten Kernkomponente von LLL, der Motivation bzw. den Interessen im Speziellen. Sie sind einerseits Voraussetzung aber auch Teil von Selbstreguliertem Lernen (Spinath, 2005a), der zweiten Kernkomponente von LLL. Diese wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

2.2 Selbstreguliertes Lernen

Um in und nach der Schulzeit ohne Anleitung eigenständig lernen und sich weiterhin neue Kompetenzen aneignen zu können sind Fähigkeiten des Selbstregulierten Lernens (SRL) ein wesentlicher Vorteil. Für die Bedeutsamkeit von SRL – auch unter den Synonymen selbstgesteuertes, selbstorganisiertes oder selbst geregeltes Lernen bekannt (Friedrich & Mandl, 1997) – gibt es genügend gesellschaftliche und lerntheoretische Begründungen sowie empirische Belege. Neben dem positiven Einfluss auf Schulerfolge erweist sich SRL als förderlich für das persönliche Kompetenz- und Erfolgserleben, Interesse, die Motivation, Problemlösekompetenz oder Selbstständigkeitsentwicklung im Allgemeinen (Dignath, Buettner & Langfeld, 2008; Perels, Gürtler & Schmitz, 2005; Spiel & Schober, 2002b; Stöger & Ziegler, 2007). Im vorliegenden Kapitel wird diese „undeniably highest form of human learning“ (Dohmen, 1996, S. 56) als lernpsychologisches Konstrukt besprochen und ein Einblick in dessen Komponenten gegeben.

Bislang und seit Beginn der Forschung um SRL in den 80er Jahren (Dohmen, 1996) entstanden zahlreiche Definitionen, welche allesamt Erklärungswert für das dahinter stehende Konzept besitzen. Als angewandte Arbeitsdefinition fungiert hier die Begriffsbestimmung von Wirth und Leutner (2008, S. 103), welche die Besonderheiten des SRL folgendermaßen zusammenfasst: „... **the competence of self-regulated learning can be defined as a learner's competence to autonomously plan, execute, and evaluate learning processes, which involves continuous decisions on cognitive, motivational, and behavioural aspects of the cyclic process of learning**“ (Hervorhebung durch die Autorin). Diese Definition berücksichtigt das autonome, willentlich gesteuerte Beobachten (Monitoring), Steuern und Anpassen des Lernprozesses, welcher (im Sinne eines Zyklus analog

nach Zimmerman, 2000) stets den nachfolgenden Lernprozess beeinflusst. Dies sind alle Aspekte des nachfolgenden Modells, welches drei Komponenten des SRL beschreibt und von der Erforschung von Lernstrategien, Metakognition und Regulation sowie der Theorie des Selbst geprägt wurde (Boekaerts, 1999). Mit ihrem **Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens** (ebd.) beantwortet sie die Frage, worin sich selbstreguliert Lernende von jenen Lernenden unterscheiden, deren Lernhandlungen vermehrt von außen gelenkt werden. Während im herkömmlichen Unterricht die Lehrperson den Lernprozess überwacht, so übernimmt dies beim SRL der Schüler selbst; sie sind bessere Strategienanwender und Problemlöser (Boekaerts, 1997).

Boekaerts (1999) statuiert drei Ebenen zur Regulation des Lernprozesses, die sich wechselseitig beeinflussen und jeweils eine Vielzahl an Strategien² beinhalten. Auf ihrem Werk (ebd.) beruht die nachfolgende Abhandlung der Ebenen. Obwohl SRL rezent – wie Motivation – als Prozess verstanden wird (empirisch belegt durch Perels, Otto, Landmann, Hertel & Schmitz, 2007), ist das nachfolgende Modell dennoch aktuell. Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Komponenten des SRL in verschiedenen Lernphasen aktiv sind.

1. Ebene: Kognitive Strategien befassen sich mit dem Erlernen von Information und der Regulation (d. h. Steuerung und Anpassung) des Informationsverarbeitungs-modus an die jeweilige Lernsituation.

Die **Klassifikation kognitiver Verarbeitungsstrategien** von Weinstein (Reinmann & Mandl, 2006; Weinstein & Mayer, 1986) differenziert Lernstrategien folgendermaßen:

- **Memorierstrategien** (auch Wiederholungs- oder Einprägestrategien genannt) speichern Wissen im Kurzzeitgedächtnis. Z.B. (laut) wiederholen, Textstellen markieren, Auswendiglernen.
- **Elaborationsstrategien** dienen dem besseren Verständnis und der Verankerung von neuen Informationen im Langzeitgedächtnis und verknüpfen diese mit dem Vorwissen, z.B. Fragen stellen, Analogien herstellen, mit Vorwissen oder Alltagsbeispielen verknüpfen, Transfer.

² Unter Strategien werden hier (nicht immer bewusst) eingesetzte Verhaltensweisen und Kognitionen verstanden, die den Lernprozess beeinflussen, um ein Ziel zu erreichen (Weinstein & Mayer, 1986).

- **Organisationsstrategien** vereinfachen komplexe Informationen und arbeiten Sinnstrukturen heraus, z.B. Mindmapping, Vorstellungen bilden, in eigene Worte fassen, Zusammenfassen, wichtigste Fakten identifizieren.
- **Metakognitive und affektive Strategien** sind weitere Strategien, welche o. g. Strategien stützen und die Ressourcenverwaltung optimieren, bspw. mittels Zeitmanagement, der Kontrolle von Umgebungsfaktoren (Lernumgebung gestalten), des eigenen Lernstils oder der Anstrengung. Thematisch sind diese Strategien jedoch auch den nachfolgenden Ebenen des SRL (Metakognition und Motivation) zuzuordnen, wo sie näher erläutert werden.

2. Ebene: Metakognitive Strategien beziehen sich auf die Fähigkeiten, den Lernprozess bzw. die Strategiewahl an situationale und personelle Gegebenheiten anzupassen und zu steuern. Sie sind bedeutsam für die Konstruktion und das weitere Verwenden von kognitiven Strategien (Hasselhorn, 2000). Unter diese durchwegs auch unbewusst ablaufenden Vorgänge fallen (laut Hasselhorn, 2001) einerseits (1) das Wissen und Nachdenken über das eigene kognitive System (*deklaratives Wissen*) und andererseits (2) die Kontrolle und Steuerung des eigenen Vorgehens und des Strategieneinsatzes (*exekutive Kontrolle*). Im Verlauf der Lernhandlung kommen folgende metakognitive Kontrollstrategien des SRL zum Einsatz (Boekaerts, 1999; Konrad & Traub, 2009):

- **Planung der Lernhandlung** (Zielformulierung, Problemanalyse, Fragengenerierung, Organisation des Wissens und der Hilfsmittel),
- **Überwachung des Lernfortschritts** (Monitoring, mit dem Ziel, zu verstehen und Wissen zu integrieren),
- **Steuerung** (Entscheidungen treffen) und
- **Evaluation** (Bewertung im Hinblick auf die Zielerreichung) **der Handlung**.

3. Ebene: Motivationale Strategien: Motivationale Strategien sind die Fähigkeit, Lernaktivitäten vor dem Hintergrund eigener Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen zu definieren und die eigens aufgestellten Ziele gegenüber Ablenkungen und Hindernissen zu verteidigen. Die Regulation des Selbst über das Ziel- und Ressourcenmanagement bildet die dritte Ebene des Modells des SRL und ergänzt die beiden vorher genannten Ebenen. Mittels „Stützstrategien“ (Wild et al., 2006) werden persönliche sowie externe Ressourcen adäquat eingeschätzt und

eingeteilt:

- die willentliche Steuerung der Anstrengung, Energie sowie Aufmerksamkeit und Vermeidung von Ablenkungen,
- Zeitmanagement, z.B. Lernphasen einteilen,
- die ablenkungsfreie Gestaltung der Lernumgebung (Arbeitsplatz),
- die effektive Nutzung zusätzlicher Informationsquellen, z.B. Medien, Literatur, ExpertInnen

sowie (ergänzend laut Boekaerts, 1999)

- das Aufstellen von Zielen (bzw. Zielhierarchien bei multiplen Zielen) und
- das Kontrollieren von Wille und Motivation für die Selbstaktivierung und den Umgang mit Erfolg und Misserfolg.

In der Strategienverwendung gibt es jedoch Alters- und Qualitätsunterschiede. Ältere SchülerInnen setzen beim Lernen vermehrt Elaborations- und Organisations-, jüngere vorzugsweise Wiederholungsstrategien ein (Baumert et al., 2000). Die Nutzung Letztgenannter ist mit der Leistung jedoch negativ korreliert (ebd.), während die Nutzung von Elaborationsstrategien signifikant höhere Leistungen zufolge hat. In der SRL-Interventionsforschung hat sich insbesondere die Förderung von Metakognition bewährt (Schallies & Dumke, 2007; Schmitz, Jotzo, Ginsberg, Schwatlo & Pickl, 2002). Zur Taxonomie von Lernstrategien muss jedoch einschränkend angemerkt werden, dass einzelne Strategien in der Realität selten nur einer Kategorie (Ebene) zuordenbar sind, wie das Beispiel der Stützstrategien zeigt.

2.3 Soziale Kompetenzen

Die dritte Fähigkeit, welche laut dem Modell von Lebenslangem Lernen von Spiel und Schober (Schober et al., 2007; 2006) die dritte fächerübergreifende Voraussetzung für Lebenslanges Lernen darstellt, ist die Vielzahl an sozialer Kompetenzen. Sie ist unter anderem wesentlich, um in (Lern-)Gruppen erfolgreich arbeiten zu können. In diesem Kapitel wird dies nur kurz umrissen, da die Arbeit ihr Hauptaugenmerk auf motivationale und selbstregulative Lernkompetenzen legt.

Der Begriff soziale Kompetenz beschreibt die Verfügbarkeit und die Anwendung nützlicher Fähigkeiten für die positive, soziale Interaktion (Hinsch & Pfingsten, 2007). Dabei balanciert der Mensch zwischen der Verfolgung eigener Ziele und sozial akzeptiertem Verhalten, wodurch positive zwischenmenschliche Erfahrungen möglich sind.

Zwischen folgenden fünf Kategorien der sozialen Kompetenz, welche allesamt auch Voraussetzungen für Lebenslanges Lernen sind, wird differenziert (Ames, 1992a, in Schober et al., 2007; Weidner, 2003): Kommunikative Fertigkeiten, Durchsetzungsfähigkeit, Verhaltenskontrolle, Umgang mit Diversität (Vielfalt) und Gruppen und Konfliktbewältigung.

Neben der Familie kann auch die Schule diese Faktoren bei ihren SchülerInnen positiv beeinflussen: Durch 1) Gestaltung positiver Beziehungen der SchülerInnen untereinander, 2) individualisierte, fürsorgliche Lehrer-Schüler-Beziehungen (wobei neben der Zuwendung der Lehrperson zum Schützling auch die Anpassung des Lernkontextes an die Fähigkeiten der SchülerInnen sowie eine individuelle Bezugsnormorientierung in der Leistungsrückmeldung gemeint sind) und 3) gegenseitige Unterstützung in einem hilfsbereiten, rücksichtsvollen Klassenklima, z.B. via Peer-tutoring (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Schmidt-Denter, 1999). Methoden dazu sind aktives Zuhören, Training der Perspektivenübernahme und Empathie, Rollenspiele, Diskussionen, Geschichten, die Stärkung des Klassenklimas insbesondere durch das Einhalten von Regeln und das Setzen von Grenzen, längerfristige Interventionen wie z.B. Gewaltpräventions- oder Streitschlichter-programme, aber insbesondere durch kooperative bzw. tutorielle Lernformen (Neber, 2006; Schmidt-Denter, 1999). Gerade der Umgang mit (heterogenen) Gruppen fördert nicht nur Motivation sondern auch den Umgang mit Vielfalt und sollte dadurch nicht nur des LLL Willen im Unterricht verstärkt und häufig angeboten werden (Ames, 1992a; z. B. Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Schmidt-Denter, 1999; Weidner, 2003).

2.4 Kognitive Kompetenzen

Der vierte, fächerübergreifende Bereich im Modell des Lebenslangen Lernens (Schober et al., 2007; 2006) betrifft Kognitionen, welche nach erfolgreicher Motivierung des Lernprozesses zum Einsatz kommen. Er wird wie die soziale Kompetenz hier thematisch nur gestreift.

Unter Kognition werden diejenigen Vorgänge zusammengefasst, die „mit der Entstehung von Erkenntnis und Wissen zu tun haben“ (Städtler, 2003, S. 544; Hervorhebung durch die Autorin). Die kognitive Kompetenz, sprich kompetentes Verhalten im Umgang mit Wissen, ist insbesondere in der Zeit rasch veralterndem Wissens bedeutend, denn je mehr ein Mensch an Fakten und über seine eigene Wissensan- und -verwendung weiß, umso besser kann er es nutzen (Weinert, 1996). Hier spricht Weinert (ebd.) bereits die **Fertigkeit zur Metakognition** an. Sie spielt nicht nur bei SRL, sondern auch bei allen Tätigkeiten, die mit Kognitionen zu tun haben, eine wesentliche Rolle. An dieser Stelle werden überdies das kritische und das kreative Denken sowie die Vermeidung von tragem Wissen als kognitive Kompetenzbereiche des LLL besprochen; für die Darlegung metakognitiver Kompetenzen sei hier auf Kapitel 2.2 verwiesen.

„Kritisches Denken ist problemlösendes und Irrtümer aufdeckendes Denken“ schreibt Petri (2003, S. 15; Anm.: Hervorhebung durch die Autorin), wobei Vorwissen, kognitive Fähigkeiten oder Strategien in einer neuen Situation systematisch angewandt werden, um zum Ziel zu kommen (Halpern, 2003; Steiner, 2006). Vorrangiges Ziel sollte die Erweiterung eigener Fähigkeiten und die Transparenz dieses Prozesses für die SchülerInnen sein (unter Voraussetzung eines motivational positiven Fähigkeitskonzepts, vgl. Schlangen & Stiensmeier-Pelster, 1997).

Die Schulung kritischen Denkens beruht einerseits auf der theoretischen Einführung in die Bedeutsamkeit und den Nutzen des kritischen Denkens für das Leben und andererseits auf der praktischen Einübung durch das Bearbeiten von Problemen und das Bilden von eigenmotiviertem Interesse dafür (Petri, 2003). Trotz der komplexen Aufgabe, kritisches Denken im traditionellen Unterricht unterzubringen

(Petri, 2003, z.B. Frontalvorträge, Zeitdruck), ist diese Denkform auch langfristig förderbar (für einen Überblick: Halpern, 2003). Interventionen kombinieren schüler- und lehrerorientierten Unterricht und umfassen fächerübergreifendes Arbeiten, Projekt- und Gruppenarbeiten, Diskussionsrunden, Rollenspiele, entdeckendes und computerunterstütztes Lernen (Halpern, 2003; Petri, 2003).

Kreativität als das Betreten gedanklichen Neulandes (Cropley, 1991) stellt die beste Vorbereitung des Menschen auf das Leben dar, da er so mit Veränderungen leichter Schritt halten und Innovationen hervorbringen kann (Landau, 1990, in: Urban, 2004; Schober et al., 2007). Gerade deswegen ist auch Kreativitätsförderung ein wesentlicher Aspekt des LLL.

Die Rolle der Lehrperson (Cropley, 1991; Urban, 2004) ist bei der Kreativitätsförderung nach der Basisbildung von Vorwissen determiniert durch die Herstellung eines förderlichen Unterrichtsklimas. Dazupassende Unterrichtsmethoden überschneiden sich größtenteils mit Lernstrategieinsatz und Methoden der Freiarbeit: Alle Formen des offenen Unterrichts, solange genügend Freiräume gegeben sind, Image-Trainings oder Mindmapping (ebd.). Zu diesen Freiräumen zählen bspw. die Bereitstellung anregender Materialien zur künstlerischen Betätigung, Ermunterung zum Fragenstellen, Möglichkeit von Gruppeninteraktionen und Reduktion von Leistungs- und Zeitdruck.

Für die Gewährleistung einer aktiven Wissensgrundlage sollte überdies vermieden werden, dass bereits eingelerntes Wissen „träge“ wird und verloren geht (Renkl, 1996, 2006). **Aktives Wissen** wird mittels problemorientierten Lernens und komplexer, realitätsnaher Aufgabenstellungen gefördert. Dadurch wird SchülerInnen verdeutlicht, dass altes, erworbenes Wissen aktiv auch für neue Situationen verwendet werden kann. In erfolgreichen kognitiven Trainings (Hasselhorn & Hager, 2006) werden nicht nur spezifische Strategien und deren Nutzen und Anwendung erlernt, sondern auch dazugehörige metakognitive Techniken (wie Selbstkontrolle und Lernregulation), wobei der Transfer durch Anwendung dieser in varierten Aufgabenstellungen sichergestellt wird. Methoden der Wahl sind diesbezüglich die Arbeit in Gruppen, Problemlöseaufgaben und die Zusammenarbeit mit Experten.

In den vorangegangenen Seiten der Arbeit wurde eine aktuelle Theorie von

Lebenslangem Lernen (LLL) dargelegt. Deren Aspekte werden von vielen Autoren als erfolgreiche Möglichkeit betrachtet, der heutigen Zeit und insbesondere der Schnelllebigkeit von Wissen entgegenzutreten. LLL ist laut Definition zielgerichtetes, selbstgesteuertes Lernen in und außerhalb von Bildungsinstitutionen in jeder Lebensphase des Menschen, um individuelle Handlungskompetenzen zu verbessern. LLL werden vier fächerübergreifende Kompetenzen vorausgesetzt (Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2006): Kognitive, soziale, motivationale sowie selbstregulative Fähigkeiten. Hauptaugenmerk in der vorliegenden Arbeit liegt auf den sogenannten „Kernkompetenzen“ (Schober et al., 2007) Selbstreguliertes Lernen und Motivation bzw. deren Teilaspekt Interessen.

Die Autorinnen Spiel und Schober (2002b, S. 1275) fassen die derzeitige Situation in Bezug auf LLL insofern zusammen, dass die Schule „offenbar derzeit nur in begrenztem Umfang zur Förderung jener Kompetenzen und Sichtweisen von Schüler/innen bei[trägt], die Lebenslanges Lernen vorbereiten“. Kapitel 3 im Folgenden widmet sich diesen erwähnten Defiziten sowie den Möglichkeiten, Kernkompetenzen präventiv zu fördern. Der Fokus liegt auf Kernkompetenzen, da sie in erster Linie für die Prüfung der Fragestellungen (Kapitel 4 sowie Empirieteil) relevant sind.

3 Förderung der Kernkompetenzen von LLL im Schulalter

Die unerfreuliche Entwicklung von Motivation und Interessen von SchülerInnen in Abhängigkeit von der in der Schule verbleibenden Zeit ist seit Längerem bekannt. Es zeigt sich, dass sich diesbezüglich die Voraussetzungen im Alter zwischen Primärstufe (am Ende der Volksschule etwa 10 Jahre) und Sekundärstufe (im Alter von 10 bis 14 Jahren in der Unterstufe) gravierend ändern (Gottfried et al., 2001; Spiel & Schober, 2002a; Spinath, 2005b). Ungünstige motivationale Veränderungen betreffen Desinteresse, sinkende Freude an der Schule, Apathie oder mangelnde Selbstwirksamkeitserwartungen (u. a. Fend, 1997; Gottfried et al., 2001; Helmke, 1993; Krapp, 2002; Spiel & Schober, 2002b; Spinath, 2002, 2005b). Gründe liegen in den Veränderungen des Fähigkeitskonzepten der Kinder in diesem Alter und werden auch im traditionellen Schulsystem verortet (Hanisch & Katschnig, 2010; Spinath, 2010). Gezieltes Entgegenwirken dieser Ausgangslage in der Sekundärstufe wird demnach vielfach von den AutorInnen gefordert.

Auch in Bezug auf SRL kann gesagt werden, dass alle an SRL Beteiligten „naive Vorstellungen“ von SRL haben (Bereiter, 1990; in: Boekaerts, 1999, S. 446) und SchülerInnen die Möglichkeiten des SRL generell nur unzureichend nutzen – wie die PISA-Begleitstudien zeigen (Baumert et al., 2000; Baumert, Klieme et al., 2001; OECD, 2007). Gründe dafür (Baumert, Klieme et al., 2001; Cleary & Zimmerman, 2004; Schmitz, 2008; Simons, 1992; Zimmerman, 2000) liegen u. a. im Mangel an einer effizienten Einführung in SRL und an fehlenden praktischen Erfahrungen mit SRL bzw. Strategien, weiters am passiven Rollenverständnis von Lernen generell, aber auch am Unterricht. Dieser ist z.B. häufig am Niveau von schwachen SchülerInnen ausgerichtet und für SRL zu sehr lehrerstrukturiert bzw. -gesteuert. Dennoch gilt SRL durchaus als ausbaufähig, wie auch zahlreiche Studien belegen (z.B. Dignath et al., 2008; Landmann & Schmitz, 2007; Perels et al., 2005; Schallies & Dumke, 2007).

Generell gibt diese Ausgangslage Anlass dazu, vermehrt Fokus auf die Frühförderung von (Bildungs-)Motivation und SRL zu legen und Lernen und Schule vermehrt mit positiven Erfahrungen zu besetzen. Es spricht dafür, auch LehrerInnen

vermehrt Wissen über die Förderung zu geben. Wie dies möglich sein kann, zeigen die nächsten beiden Abschnitte (Kapitel 3.1 und 3.2) auf. Anschließend wird die Ausgangslage von Lehrpersonal in Bezug auf LLL (Kapitel 3.3) näher beleuchtet.

3.1 Interessenförderung

Ein Schwerpunkt der Arbeit beruht auf der Erfassung von Möglichkeiten der Interessenförderung auf Klassenebene. Demnach wird hier der derzeit vorhandene Stand der Literatur zusammen getragen. Die folgende Auswahl an Kriterien zur Interessenförderung geht zurück auf die Autorengruppen um Hartinger, Prenzel und Schiefele, auf welche auch Lägeler (2005) oder Hertel (2007) in ihren Studien und Interventionsmaßnahmen Bezug nehmen (Hartinger, 2006; Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Prenzel, 1992, 1994; Prenzel & Lankes, 1989; Schiefele & Schiefele, 1997).

Die hier angeführten Fördervorschläge kommen überdies den Wünschen von SchülerInnen für Schule und Lernen (Spiel & Schober, 2002b) größtenteils nach: Lernen macht ihnen u. a. dann Spaß, wenn sie sich als selbstbestimmt und kompetent wahrnehmen, gemeinsam mit anderen lernen können, die Lernorte wechseln und sie fähige sowie strukturiert arbeitende Lehrpersonen haben. Hier werden die wesentlichen Aspekte einer erfolgreichen Interessenförderung in sechs Dimensionen zusammengefasst.

(1) Wahrgenommene soziale Einbindung: SchülerInnen lernen gerne gemeinsam und möchten sich als Teil des Ganzen erleben. Gefördert wird dies durch Aufmerksamkeit bzw. Anerkennung von anderen und einen kameradschaftlichen, empathischen Umgang miteinander in einer entspannten, freundlichen Lernatmosphäre in einem Klassenzimmer mit positiver Fehlerkultur. Kooperative Arbeitsformen, Mitsprache und Meinungsäußerung sind ebenfalls Einflussgrößen.

(2) Wahrgenommene Kompetenzunterstützung: Informierende und relevante Rückmeldungen sowie kompetenzunterstützende Verbesserungsvorschläge mit individueller Bezugsnormorientierung und die regelmäßige Reflexion des eigenen

Handelns stützen das Kompetenzzempfinden ebenso wie ein optimales Anforderungsniveau der Aufgaben in Bezug zu den Fähigkeiten.

(3) Wahrgenommene Autonomieunterstützung: In erster Linie das Anbieten von Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräumen (Freiräumen) in geöffneten Unterrichtsformen, in denen Zeit für selbstständiges Erkunden und Problemlösen aber auch für Planen und interessengeleitetes Handeln gegeben ist, stärkt das wahrgenommene Autonomieempfinden. Beispiele dafür sind Projektarbeiten, das Ausarbeiten von Themen in Referaten oder Wochenplanarbeiten.

(4) Inhaltliche Relevanz des Lehr- und Lernstoffes: Ein Stoffgebiet oder eine Lerntätigkeit kann inhaltlich aufbereitet oder gestaltet werden, um für SchülerInnen Bedeutung zu erhalten und auch langfristig beachtet zu werden. Möglichkeiten hierfür sind das Herstellen eines Realitäts- oder Alltagsbezugs oder des Bezugs zum Vorwissen oder zu anderen Themenbereichen (fächerübergreifendes Arbeiten), das Aufzeigen von Anwendungsmöglichkeiten oder Problematiken durch Situationsgebundenheit, authentische Lernaufgaben oder abstrahierendes Vorgehen. Aber auch der Wechsel des Lernortes oder der Lernsituationen (z.B. Museums- oder Firmenbesuche) kann Interessen positiv unterstützen.

(5) Wahrgenommene Qualität der Instruktion: Die didaktische Aufbereitung von Unterricht und Unterrichtsmaterial durch die Lehrkraft hebt die Qualität von Lehre und spielt eine große Rolle für eine konfliktfreie, interessante Lernumgebung. Altersgerechter, verständlicher, strukturierter, anschaulicher Unterricht, bei dem verschiedene Hilfsmittel einbezogen oder unterschiedliche Unterrichtsmethoden (z.B. Medien) angewandt werden, wird von SchülerInnen wertgeschätzt. Insbesondere soll hier die Handlungsorientierung von Unterricht angesprochen werden (bspw. durch Projektarbeit, Planarbeit, Lernen in Stationen oder Rollenspiele).

(6) Inhaltliches Interesse der Lehrenden: Die Vorbildwirkung von Lehrenden ist nicht zu unterschätzen. Das Interesse von Lehrenden am Lehrstoff sowie das Ausmaß deren Engagements und Enthusiasmus' im Arbeiten mit und für das Thema wirken beispielgebend auf die SchülerInnen (Lernen am Modell). Erkennbar ist eine

solche Einstellung an dem Verhalten, der Teilnahme und an den geäußerten Überlegungen und Fragestellungen der Lehrperson im Unterricht.

Generell kann auch gesagt werden, dass Lehrpersonen zur Interessenförderung in erster Linie Offenheit für bestehende Interessen ihrer Schützlinge brauchen (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Als allgemeiner Hinweis wird hier abschließend angeführt, dass es – wie bei vielen Kategorisierungen – kaum Methoden gibt, die lediglich einzelne Bereiche fördern (Beispiel handlungsorientiertes Arbeiten).

3.2 Förderung von Selbstreguliertem Lernen

Die Förderung von Selbstreguliertem Lernen – wie im Nachfolgenden beschrieben – ist eine langfristige Herausforderung für alle Beteiligten, da sie über die Förderung von Lernstrategien oder die so hervorgehobene Metakognition alleine hinausgeht und einer Einstellungsänderung bedarf (Baumert, Demmrich & Artelt, 2001; Tillema & Kremer-Hayon, 2002). Zahlreiche praxiserprobte Interventionen zur Förderung von SRL wurden bereits durchgeführt (Cleary & Zimmerman, 2004; Dignath et al., 2008; Hertel, 2007; Perels et al., 2005; Pickl, 2004; Schmitz et al., 2002; Stöger & Ziegler, 2007) und belegen allesamt Erfolge, die LLL zugute kommen (Schmitz, 2008).

Für SRL-Interventionen müssen Schule und Unterricht gezielt gestaltet werden und der Einfluss der Lehrperson eine neue Bedeutung gewinnen (Achtenhagen & Lempert, 2000a; Landmann & Schmitz, 2007; Óhidy, 2008). Die Literatur differenziert in der Förderung von SRL zwei Herangehensweisen, sich im besten Falle ergänzen und hier beschrieben sind (Friedrich & Mandl, 1997).

SRL erfordert zuvorderst eine strategische sowie sachliche Wissensgrundlage, um Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen zu können (Konrad & Traub, 2009). Im **direkten Förderansatz** (Friedrich & Mandl, 1997) werden den Lernenden durch eine Lehrperson Lern- und Arbeitsstrategien bzw. -techniken vermittelt (siehe Kapitel 2.2, Lernstrategien nach Boekaerts, 1999). In erster Linie geht es dabei um das Beschreiben von kognitiven Prozessen während der

Aufgabenbearbeitung, die Hervorhebung des Nutzens von Strategienanwendung für das eigene Lernen sowie um das Erlernen von Strategien selbst (Hamman, Berthelot, Saia & Crowley, 2000). Nachdem SRL abhängig ist von der Entwicklung der zielgerichteten, metakognitiven Steuerung (vgl. Nüesch, 2001) und die für SRL so wesentlichen Elaborationsstrategien erfolgreicher von älteren Kindern angewandt werden (s. Kapitel 2.2), empfiehlt sich eine Altersgruppe von „älteren SchülerInnen“, auch wenn es vereinzelt Interventionserfolge im Primärschulbereich gibt (Stöger & Ziegler, 2007).

Um anschließend den Transfer des Gelernten über SRL in die Praxis zu gewährleisten, sind von PädagogInnen außerdem ausreichend Gelegenheiten für reflektiertes, praktisches Erproben zu geben. Dies bezeichnet die **indirekte SRL-Förderung**, indem verschiedenartige Möglichkeiten zur Anwendung erlernter Verhaltensmuster oder Strategien beim Lernen gegeben werden. Dabei ist die Gestaltung einer herausfordernden und aktivierenden Lernumgebung ausschlaggebend. Für die Lehrkraft stellt sich dabei die Aufgabe, den Radius der Eigenaktivität von SchülerInnen sukzessive zu erweitern und eine optimale Passung zwischen Anleitung und Selbstregulation herzustellen (Konrad & Traub, 2009; Simons, 1992). Sie fungiert dabei als Coach, Unterstützer und Förderer. Indem sie den Lernfortschritt von außen überwachen und dabei selbst passiv sind, nehmen sie eine Beobachtungs- und Beratungsrolle ein. Dies ist wohl der schwierigste Part in der SRL-Förderung, welcher eine Einstellungsänderung bezüglich der Rollenverteilung unter den Unterrichtenden erfordert (Tillema & Kremer-Hayon, 2002).

Zur praktischen Umsetzung einer indirekten Förderung von SRL wird häufig auf reformpädagogische bzw. sozial-konstruktivistische Unterrichtsvorstellungen zurückgegriffen, beispielsweise kooperative Lernformen, Formen des offenen Unterrichts bzw. Freiarbeiten (Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Konrad & Traub, 2009; Krieger, 1994; Neber, 1978). Unter kooperative Lernformen fallen Einzel-, Partner- und (Klein-)Gruppenarbeiten sowie Peer-tutoring (Slavin, 1993, in: Neber, 2006). Formen des sogenannten „offenen Unterrichts“ sind Freiarbeit, Wochenplanarbeit, wahldifferenzierter Unterricht, Stationenlernen, Projektarbeit sowie Lernwerkstätten und Rollenspiel (Bönsch, 2002; Konrad & Traub, 2009). Zwei weitere, besonders hilfreiche Fördermethoden aus SRL-Trainingsinterventionen, die insbesondere auf die metakognitiven Fertigkeiten von SchülerInnen positive Wirkung

zeigen, sind Lerntagebücher und Portfolios (Landmann & Schmitz, 2007; Schallies & Dumke, 2007; Schmitz et al., 2002; Schmitz & Wiese, 2006).

Zuletzt seien noch zwei Einschränkungen angesprochen: Einerseits ist dies die Gefahr der Überforderung von SchülerInnen, welche in Lernumgebungen entstehen kann, die ein zu hohes Maß an Eigenaktivität fordern oder zu komplex gestaltet sind (Friedrich & Mandl, 1997; Tillema & Kremer-Hayon, 2002). Andererseits impliziert das Anbieten von Freiräumen im Unterricht nicht automatisch dessen Nutzung (vgl. auch Konrad & Traub, 2009). Weder rein traditionelle, instruktionale noch rein aktiv-konstruktivistische Ansätze sind in diesem Fall sinnvoll. Die Autoren empfehlen daher eine **Kombination des direkten und indirekten Ansatzes** und eine „angemessene Balance zwischen Selbststeuerungsmöglichkeiten und Komplexitätsreduktion“ (Friedrich & Mandl, S. 266). Somit ist SRL ein adaptives, prozessuales Zusammenspiel von Verhalten, (Lern- bzw. Schul-)Situation und Person (SchülerIn). Der kombinatorische Förderansatz bildet auch die theoretische Grundlage zur SRL-Förderung in dieser Arbeit.

3.3 Distribution von LLL durch Lehrkräfte

Als Förderrahmen für LLL bietet sich die Schulklasse aus diversen Gründen an. Einige Gründe wurden bereits zuvor im Text erwähnt, wie etwa die Prävention von Defiziten der SchülerInnen insbesondere bei Motivation und SRL durch die direkte Erreichbarkeit einer breiten Masse an Lernenden. Aber auch wegen der Vielfalt an sozialen Interaktionen zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen ist die Schule nahe liegend für eine Förderung (vgl. Drössler et al., 2007). Vor allem dem Lehrpersonal, kommt in der Förderung von LLL eine tragende Rolle zuteil, da sie unmittelbar mit den Lernenden arbeiten, sie begleiten und motivieren sollen und überdies eine nicht zu unterschätzende Vorbildrolle einnehmen.

Die Überzeugungen, die LehrerInnen von ihrem eigenen Einfluss auf ihre Schützlinge haben, sind jedoch weitgehend pessimistisch. Sie besitzen zwar generell das Bewusstsein der Notwendigkeit einer Förderung von LLL, glauben hingegen, selbst nur einen geringen Beitrag zur Motivation von SchülerInnen fürs

Lernen leisten zu können und empfinden es größtenteils als (sehr) schwierig, die Situation selbst zu verbessern. Diese Ergebnisse einer Studie von Spiel und Schober (2002b) repräsentiert laut Óhidý (2008) die Schulrealität in Europa. Óhidýs (2008) Analysen in Europa heben außerdem die Unwissenheit von Lehrpersonal über die Europäische Maxime des Lebenslangen Lernens hervor. Auch wenn die Schule nicht der einzige Ort sein darf, an dem LLL weiterentwickelt wird und die Verantwortung darüber nicht allein den LehrerInnen obliegt, sondern auch dem Elternhaus (Spinath, 2005a), erfordert dies alles eine Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal (Fried, 1998). Um den Standard der Lehrkräfte in Bezug auf LLL auch über längere Zeit hinweg zu heben und die Lehrkräfte in ihrer tragenden Rolle zu unterstützen, sind langfristige Projekte nötig (Krapp, 1998; Spiel & Schober, 2002a). Die wissenschaftliche Forschung kann dafür Hintergrundwissen und Methoden liefern.

Zahlreiche örtlich und zeitlich begrenzte Projekte, welche auch wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden, befassten sich bereits mit dieser Thematik einer Förderung von Lehrkräften. Hauptsächlich fanden diese jedoch in Deutschland statt (vgl. BIQUA, BLK). TALK hingegen, ein Lehrgang der Universität Wien, unterstützt Gruppen von LehrerInnen der 5.-7. Schulstufe langfristig über einen Zeitraum von zwei Jahren, LLL an ihren Schulen zu implementieren (Schober et al., 2007; Schober et al., 2008; Spiel & Schober, 2006). Das „Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Lebenslangem Lernen und Bildungsmotivation“, wie TALK mit vollständigem Namen lautet, wurde summativ und formativ evaluiert. Es zeigte positive Effekte auf das Wissen und die Methoden der TeilnehmerInnen über Motivations-, Interessen- und SRL-Förderung und wirkte sich auch positiv auf die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte aus (Schober et al., 2008). Die sehr umfangreiche Erhebung des Wissensstandes und der angewandten Methoden der LehrerInnen im Rahmen dieses Lehrgangprojekts war die erste ihrer Art zum Thema LLL (Schober et al., 2007). Ein Teil der erhobenen Daten vor Beginn des Lehrganges finden Eingang in der vorliegenden Untersuchung, deren Forschungsdesiderata im nachfolgenden Abschnitt zusammengefasst wird.

4 Forschungsdesiderata

Die vorangegangenen drei Kapitel der Arbeit fassten die wesentlichen Theorien und den aktuellen Forschungsstand zu LLL und dessen Förderung zusammen und zeigten den Bedarf auf, die Bekanntheit von LLL bei Lehrkräften zu erhöhen und fächerübergreifende Kompetenzen des LLL bei SchülerInnen im Allgemeinen zu verbessern. Nachdem sich, wie in Kapitel 3.3 dargelegt, die Schule als Ort zwar anbietet, ebendiese Kompetenzen zu entwickeln, die Lehrkräfte allerdings wenig Überzeugung haben, diese Aufgabe auch erfolgreich zu übernehmen, ist Interventionsbedarf auf dieser Ebene angezeigt. Nahe liegend ist es, die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen gezielt weiter zu entwickeln, um Lehrkräfte mit ihrer Aufgabe nicht alleine zu lassen (Spiel & Schober, 2002b). TALK ist ein diesbezügliches Beispiel, das bereits Erfolge verzeichnete (Kapitel 3.3; Schober et al., 2008).

Für den Nachweis eines Trainingseffekts durch TALK (vgl. Kapitel 3.3) muss jedoch auch die Zusammensetzung der Stichprobe in Betracht gezogen werden: Es wäre denkbar, dass an TALK Interessierte (die auch teilgenommen haben) bereits über mehr Vorwissen zu LLL (der Hauptthematik des Lehrgangs) verfügen. Dieser Aspekt ist auch unter dem Begriff „Matthäus-Effekt“ bekannt und erforscht. Er bezieht sich darauf, dass intelligentere Personen durch ihr Vorwissen vermehrt von Interventionen profitieren (Klauer & Leutner, 2007). Die positive Wirkung von TALK würde durch eine eventuell (unabsichtlich) vorselektierte Stichprobe nicht auf andere zukünftige Trainingsgruppen übertragbar sein. Dies wiederum würde den Nutzen bzw. die externe Validität (Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Population) der Intervention einschränken (Rost, 2000).

Nachdem der TALK-Lehrgang keine experimentellen Bedingungen aufwies, war es impliziert, die Ausgangsbedingungen der Trainingsteilnehmenden zu erheben. Um aufwändige Intelligenztests zu umgehen und eine möglichst große Summe an Vergleichsdaten zu erhalten, wurden im Rahmen der Programmevaluation das aktive Vorwissen und die Förderanstrengungen zu LLL mit offen formulierten Fragen erhoben. Um die Vergleichbarkeit der TrainingsteilnehmerInnen mit einer Kontrollgruppe zu gewährleisten, sollten beide Gruppen ähnliche Merkmale aufweisen – durch Dichotomisierung oder Kontrolle der wesentlichen Merkmale

(Rost, 2000).

Die aufwändige Erhebung dieses Ausgangswissens kann auch anderweitig genutzt werden: So zeigen die Daten auf, welche Möglichkeiten unter den PädagogInnen prinzipiell vorhanden sind, das scheinbar unbewältigbare Ziel einer LLL-Förderung zu erreichen, und welche Arbeit dazu bereits geleistet wird. Die so gesammelten Daten ergänzen den Wissenspool für die Erstellung von weiteren Fortbildungsprogrammen zur Thematik „Förderung von LLL“ mit der Zielgruppe LehrerInnen.

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, konnte hier jedoch nur auf Aspekte dessen und nicht auf alle beschriebenen Kompetenzbereiche des LLL in ausführlicher Form eingegangen werden. Wie schon im Theorieteil aufgezeigt, kommt den Basiskompetenzen des LLL (Motivation und SRL) besondere Bedeutung zuteil, welchen hier Vorrang gegeben wurde. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde der Fokus im Bereich des heterogenen Konstrukts Motivation (Kapitel 2.1) auf den bedeutsamen Aspekt der Interessenförderung gelegt. Fördermöglichkeiten dazu können leicht in ökonomischer Weise schriftlich abgefragt werden; überdies besteht in diesem Feld noch Forschungsbedarf.

Im Zuge der Untersuchung wurden die idealtypischen Vorstellungen von LehrerInnen auch mit den theoretischen Förderungsmöglichkeiten aus der Bildungspsychologie gegenübergestellt. Der Vergleich ermöglicht optimalerweise auch eine Aussage über die Praxisnähe des theoretischen Modells von Spiel und Schober (Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2006, vgl. Theorieteil Kapitel 1.3).

Zu guter Letzt ein nicht zu vernachlässigender Nebeneffekt dieser Studie ist die mit der Datensammlung einhergehende Lenkung der Aufmerksamkeit der teilnehmenden LehrerInnen auf die von der EU aufgestellte Maxime einer „Förderung von LLL“ durch die Befragung selbst. Optimalerweise wird bei ihnen somit ein Entwicklungsprozess in Gang gesetzt, der die Lehrpraxis in Österreich positiv beeinflussen kann. Die Prüfung dieses Effekts ist jedoch nicht explizites, zu überprüfendes Ziel der Studie.

Mit diesen Überlegungen endet die Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes der Studie zur Förderung von LLL im Unterricht mit Fokus auf Interesse und SRL. Der hier folgende Teil der Arbeit umfasst die Untersuchung selbst mit all ihren Besonderheiten.

EMPIRISCHE STUDIE

Die vorliegende Studie fokussiert auf dem Wissensstand von österreichischen Lehrpersonen bezüglich LLL und dessen Förderung im Schulalltag. Sie hinterfragt die Aussage von Óhidy (2008), dass Lehrkräfte über LLL wenig Bescheid wissen, und liefert Aussagen über die Ausgangslage der LehrerInnengruppe, welche am TALK-Lehrgang teilgenommen hat. Der Untersuchungsplan sieht eine schriftliche Befragung mit Fragebogen unter Lehrkräften in Österreich vor, um die forschungsleitenden Fragen zu beantworten. Die dahinter stehende Methodik ist in **Kapitel 4** dargelegt. Anschließend folgt die möglichst nachvollziehbare Beschreibung der Untersuchung, wie sie tatsächlich stattgefunden hat (**Kapitel 5**): Über die Fragebogengestaltung, die Selektion der Stichprobe bis hin zur Methodenwahl. Nach der Auswertung der Daten (**Kapitel 6**) folgen in den abschließenden Kapiteln die Diskussion der Einschränkungen, Anwendbarkeit und Nutzen dieser Daten (**Kapitel 7**) und es wird ein Ausblick für die Zukunft (Conclusio und Ausblick, **Kapitel 8**) gegeben.

5 Methodik der Untersuchung

An dieser Stelle wird dargelegt, welche Daten erhoben wurden und die Verfahren und Instrumente beschrieben, die dabei zur Anwendung kamen. Die folgenden Kapitel enthalten die Fragestellungen, welche die Untersuchung leiten (Kapitel 5.1), den Auswertungsplan im Überblick (5.2), anschließend die Beschreibung der Stichprobe, anhand welcher die Daten erhoben wurden, sowie deren Merkmale in deskriptiver Form (5.3) und die verwendeten Instrumente (5.4) – dies sind im Konkreten einerseits der Fragebogen und andererseits die Auswertungsmethoden, sprich, die qualitative Inhaltsanalyse und die Methoden der quantitativen Datenanalyse. Im Flussdiagramm in Abbildung 3 ist die Vorgehensweise der gesamten Studie veranschaulicht (von oben nach unten).

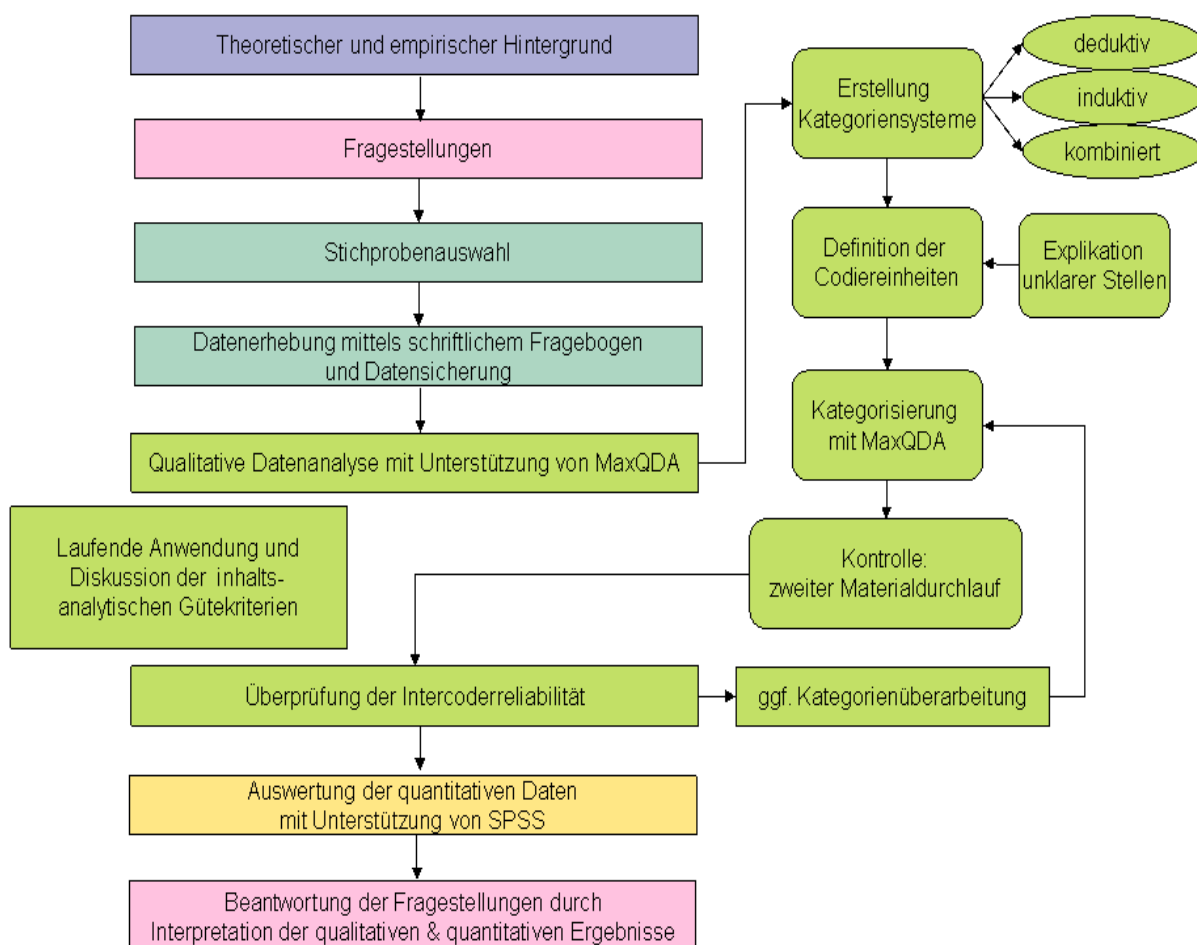


Abbildung 3: Ablauf der Auswertung in Anlehnung an Mayring (2007)

5.1 Fragestellungen und Hypothesen

Wie bereits in Kapitel 4 „Forschungsdesiderata“ hergeleitet, ist das vorrangige Ziel der Untersuchung die Erfassung des Wissens und der Förderung von LLL unter den Lehrkräften sowie ein Stichprobenvergleich. Folgende Forschungsfragen waren richtungweisend für die Erstellung der vorliegenden Studie:

1. **Begriff LLL:** Was verstehen österreichische Lehrkräfte unter Lebenslangem Lernen? Führt die Trainingsgruppe dabei mehrere Hauptaspekte von LLL an als die Kontrollgruppe?

Die dazu aufgestellten Unterschiedshypothesen lauteten:

H₀: Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen TG und KG hinsichtlich der erwähnten Aspekte (Kategorien) für den Begriff LLL.

H₁: Es gibt Unterschiede hinsichtlich der erwähnten Kategorien zwischen TG und KG, wobei die TG mehrere Aspekte nennt als die KG.

AV: Anzahl der genannten Aspekte von LLL (Anzahl der Kategorien)

UV: Gruppenzugehörigkeit

2. **Aktive Förderung im Unterricht:** Welche Kompetenzbereiche des LLL fördern Lehrkräfte im Unterricht? Fördert die Trainingsgruppe mehrere Bereiche des LLL als die Kontrollgruppe?

Der Wortlaut der dazugehörigen Unterschiedshypothesen:

H₀: Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen TG und KG hinsichtlich der Anzahl der von ihnen geförderten Bereiche des LLL

H₁: Es gibt Unterschiede zwischen der Anzahl der genannten Förderbereiche der TG und KG. Die TG fördert mehrere Bereiche des LLL als die KG.

AV: Anzahl der geförderten Bereiche des LLL (Anzahl der Kategorien)

UV: Gruppenzugehörigkeit

3. **Methodenwissen:** Welche Möglichkeiten der Interessens- und SRL-Förderung kennen LehrerInnen? Nennt die Trainingsgruppe mehrere Förderbereiche als die

Kontrollgruppe?

Die dazu aufgestellten Unterschiedshypothesen, nach Förderbereich unterteilt, lauteten:

3a. Interessenförderung

H_0 : Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen TG und KG hinsichtlich der von ihnen genannten Bereiche einer Interessenförderung.

H_1 : Es gibt Unterschiede in der Anzahl der genannten Bereiche einer Interessenförderung zwischen TG und KG. Die TG nennt mehrere Bereiche einer Interessenförderung als die KG.

AV: Anzahl der genannten Bereiche der Interessenförderung (Kategorien)

UV: Gruppenzugehörigkeit

3b. Förderung von SRL

H_0 : Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen TG und KG hinsichtlich der von ihnen genannten Bereiche einer SRL-Förderung.

H_1 : Es gibt Unterschiede in der Anzahl der genannten Bereiche einer SRL-Förderung zwischen TG und KG. Die TG nennt mehrere Bereiche einer SRL-Förderung als die KG.

AV: Anzahl der genannten Bereiche der SRL-Förderung (Kategorien)

UV: Gruppenzugehörigkeit

5.2 Auswertungsplan

Die Lehrkräftebefragung der Studie bezog sich, wie in den vergangenen Kapiteln 4 und 5.1 beschrieben, auf die LehrgangsteilnehmerInnen von TALK (Schober et al., 2007) und eine repräsentativen Kontrollgruppe. Die Stichproben werden in Kapitel 5.3 anhand wesentlicher Merkmale dargelegt. Um Aussagen bezüglich des Vorwissens und der bereits getätigte Handlungen zur Förderung von LLL von Lehrkräften treffen zu können, wurden diese schriftlich befragt. Da in der Studie besonderer Wert auf spontane Äußerungen und aktives Wissen der Lehrkräfte gelegt wird, kamen ein Fragebogen sowie qualitative Analysedesigns zur

Anwendung. Dieses Vorgehen empfiehlt sich auch, um neue Daten und Anregungen zu erhalten, denn derzeit liegen keine vergleichenden Studien zum Wissen über und der Förderung von LLL vor. LLL aus dieser lehrerbezogenen Perspektive ist überdies ein höchst aktuelles Thema. Gründe für noch fehlende Studien dazu könnten die Komplexität des Themenfeldes LLL sein und die zahlreichen Methoden, mit denen eine Einflussnahme auf Lernende über jeden einzelnen Kompetenzbereich von LLL möglich ist.

Für die Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen im Fragebogen wurde auf die Methode der qualitative Inhaltsanalyse (QIA) von Mayring (1999; 2007) zurückgegriffen (zu deren Ablauf siehe Kapitel 5.4.2). Quantitative Analysen dieser qualitativen Daten beschrieben, welche Aspekte einer Definition von LLL von wie vielen Personen genannt werden. Somit können die scores für die Stichprobenvergleiche ermittelt werden. Die für die QIA eigens erstellten Kategoriensysteme basieren auf den in Kapitel 1 bis 3 beschriebenen Theorien zu LLL und dessen Förderung. Der wohl größte Teil der Analyse betraf die Antworten auf die Frage nach einer Förderung von LLL und dessen Teilaspekten Interessen und SRL. Es wurde gezielt nach den Kompetenzbereichen des LLL gefragt, welche von Lehrkräften gefördert werden und zwei weitere Fragen, speziell zum Eingehen auf Interessen sowie zur Förderung von SRL, gegeben. Der Fragebogen wird ebenfalls in Kapitel 5.4 beschrieben.

Ob Unterschiede hinsichtlich der Antworten zwischen Trainings- und Kontrollgruppe aufliegen, wurde über SPSS® 14.0 durch Gegenüberstellung der genannten Kategorien quantitativ ausgewertet. Dies ist separat in Kapitel 5.4.3 beschrieben.

5.3 Zusammensetzung der Stichprobe

Nachdem sich die Fragestellungen auf das Wissen und die Fähigkeiten von Lehrpersonen beziehen, wurde die Stichprobe in der Population „Lehrkräfte“ gezogen. In kurzer Zeit sollte eine möglichst große Anzahl an Personen erreicht werden. Letztlich bestand die resultierende Stichprobe aus zwei Subgruppen von LehrerInnen der 5.-7. Schulstufe im AHS- und Hauptschulbereich Wiens und

Niederösterreichs: Erste umfasste 45 Personen von 15 Schulen, welche aus Eigeninteresse am TALK-Lehrgang (siehe Kapitel 3.3 des Theorieteils) teilnehmen. Sie wird im Folgenden **Trainingsgruppe (TG)** genannt.

Die zweite Gruppe, **Kontrollgruppe (KG)** genannt, war eine anfallende Stichprobe: Die 14 an der Studie teilnehmenden Schulen aus Wien und NÖ wurden zufällig aus einem Pool an potentiellen Schulen gezogen und postalisch angeschrieben. Die schriftliche Aussendung zur Befragung (siehe Anhang) warb mit der Ausschreibung einer Studie der Universität Wien zur Erhebung des Wissens um Bildungsmotivation. Dies ist ein weit gefasstes Thema von einer bekannten Institution und sollte die Teilnahme einer möglichst breiten Population an der Umfrage gewährleisten (Rosenthal & Rosnow, 1975, in Bortz & Döring, 2006). Die Fragebögen wurden der TG direkt vor dem Beginn des TALK-Lehrgangs bzw. der KG zeitgleich in den Schulen schriftlich vorgelegt. Zwölf Schulen der KG (davon 10 Hauptschulen aus NÖ und 2 Gymnasien aus Wien) retournierten insgesamt 95 der postalisch ausgesandten Fragebögen. Die Rücklaufquote ist mit 23% zufrieden stellend ausgefallen (in Wien 3% im Vergleich zu Niederösterreich, 38%). Sechs Fragebögen darunter enthielten keinerlei Antworten auf die hier relevanten Fragen, überdies waren zwei weitere identisch ausgefüllt und gingen letztlich nur einfach in die Auswertung ein. Diese insgesamt sieben nicht verwendbaren Fragebögen der Kontrollgruppe zählen zur Quote der aktiven Verweigerung, womit die Gesamtzahl auf $88+45=133$ Fragebögen festgelegt werden konnte.

Für den Stichprobenvergleich hinsichtlich Wissens über LLL und dessen Förderung im Unterricht – und in Folge für die Übertragbarkeit der Interventionsergebnisse auf die Gesamtpopulation – muss zuvorderst gewährleistet sein, dass sich die Gruppen hinsichtlich relevanter Stichprobenmerkmale hinreichend ähneln. Dazu wurden etliche Variablen erhoben, von denen ausgegangen werden kann, dass sie die Stichprobe beschreiben. Dies sind demografische Daten zum Umfang der Berufserfahrung (Dienstzeit), Geschlecht der Befragten und die Schulform, in welcher sie lehren.

Im Diagramm unten (Abbildung 4) scheint die Verteilung der demografischen Angaben der Befragten zu Geschlecht, Ort (Wien oder Niederösterreich) und Typ (HS, AHS) der Schulen auf. Es ist klar ersichtlich, dass sich die Stichproben nicht stark voneinander unterscheiden.

Variable	Variablenausprägung	Gruppenzugehörigkeit	
		Trainingsgruppe	Kontrollgruppe
Schultyp	HS	30	75
	AHS	15	12
	keine Angabe	0	1
Schulort	Wien	12	12
	NÖ	33	75
	keine Angabe	0	1
Geschlecht	Männlich	3	17
	Weiblich	42	64
	keine Angabe	0	7

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Stichproben hinsichtlich deren Angaben zu demografischen Daten (Schultyp, Schulort und Geschlecht) in absoluten Häufigkeiten

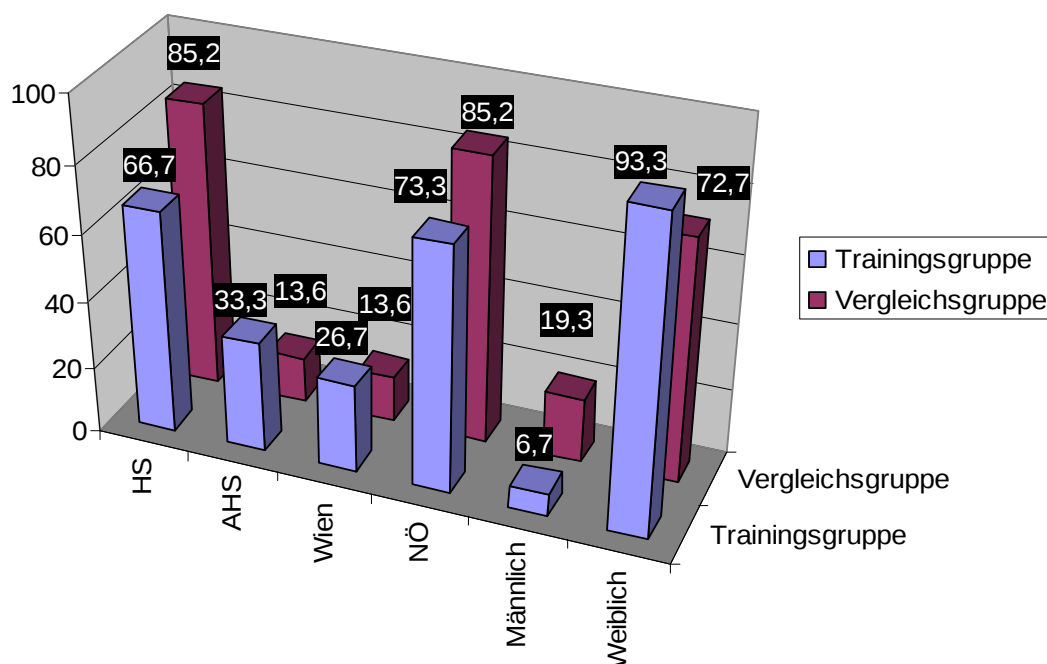


Abbildung 4: Grafische Gegenüberstellung der Stichprobenmerkmale in Prozentangaben. Auf der x-Achse sind jeweils die Angaben zu den demografischen Daten Schultyp (HS/AHS), Schulort (Wien/NÖ) und Geschlecht (m/w) für die Trainingsgruppe (blaue Balken, z-Achse vorne) und die Kontrollgruppe (violett, dahinter) ersichtlich.

Bezüglich der Gesamtdienstzeit der Lehrkräfte konnte aufgrund der Daten (Intervallskalenniveau) eine Signifikanzprüfung angestellt werden. Die verwendeten Werte waren die Mittelwerte der Dienstzeiten beider Gruppen, welche augenscheinlich recht ähnlich waren und in der TG bei $x=6.55$ ($s=1.974$) und in der KG bei 6.49 ($s=1.176$) lagen. Folgende (ungerichtete) Hypothese leitete den Stichprobenvergleich:

H_0 : Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen TG und KG hinsichtlich ihrer Gesamtlehrzeit.

H_1 : Es gibt Unterschiede hinsichtlich der Gesamtlehrzeit zwischen KG und TG.

AV: Anzahl der Lehrjahre

UV: Gruppenzugehörigkeit

Die Hypothesenprüfung der Stichprobenunterschiede bezüglich der Gesamtlehrzeit (Dienstjahre) erforderte einen t-Test für unabhängige Stichproben. Die Voraussetzungen dafür, Intervallskalenniveau und die Normalverteilung der Daten, waren gegeben (die Daten von 41 Lehrkräften der TG und 86 Personen der KG sind normalverteilt mit $p=.065 > \alpha=.05$). Das Levene-Verfahren ergab jedoch, dass deren Varianzen inhomogen sind (mit $p=.002 < \alpha=.05$). Der daraufhin durchgeführte Signifikanztest lieferte einen t-Wert von $t(52.2)=.183$ und einen kritischen Wert von $p=.856$ (zweiseitig) welcher nach der Alpha-Adjustierung nach Bonferroni einen Wert von $p_{\text{kor}}=0.171$ annahm. Verglichen mit dem Signifikanzniveau von $\alpha=.05$ ist dieser nicht signifikant. Demnach wird die H_0 beibehalten. Es gibt keine Unterschiede zwischen den Stichproben hinsichtlich der Verteilung ihrer Dienstjahre.

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich die Stichproben in den beschriebenen Merkmalen hinreichend ähneln. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Trainingsgruppe hinsichtlich ihrer demografischen Voraussetzungen die Lehrkräftepopulation in Wien und Niederösterreich sehr gut repräsentiert. Die Voraussetzung der hinreichend ähnlichen Stichproben für die folgenden Vergleiche zum Wissen über LLL und dessen Fördermöglichkeiten zwischen den beiden Gruppen ist somit gegeben. Die für den Stichprobenvergleich nötigen Daten zum Wissen über LLL und dessen Förderung entstammen einer schriftlichen Befragung. Die dabei zur Anwendung gekommenen Instrumente werden nachfolgend beschrieben.

5.4 Instrumente

Die in der Studie verwendeten Daten wurden mittels Fragebogen erhoben. Dieses Erhebungsinstrument ist im folgenden Kapitel 5.4.1 dargelegt. Die damit erfassten

Daten wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse und quantitativ anhand der resultierenden Angaben pro Kategorie analysiert. Wie die Auswertung im Detail vonstatten ging, damit befassen sich die anschließenden Kapitel.

5.4.1 Datenerhebungsinstrument

Die Daten wurden im August 2006 mittels Fragebogen unter Lehrkräften aus Wien und Niederösterreich erhoben und waren ein Ausschnitt aus der Evaluierung des TALK-Lehrganges (vgl. dazu Kapitel 3.3) bzw. einer simultanen Befragung einer Kontrollgruppe. Das Messinstrument findet sich als Abbildungen im Anhang.

Die Fragebögen beider Gruppen begannen mit einer Anleitung zum Beantworten der Fragen. Die Anonymität der Befragten gewährleistete ein verschließbares, dem Fragebogen beigelegtes Kuvert sowie ein von den TeilnehmerInnen selbst gewählter Code für jede Person, die sich bereit erklärte beim Training oder der vergleichenden Studie mitzuwirken. Das Erhebungsinstrument umfasste – im Anschluss an den deskriptivstatistischen Teil (Ort der Schule, Schulform) – Fragen im offenen Antwortformat und vignettenähnlich formulierte Fragestellungen. Diese sollen das aktive Wissen der befragten LehrerInnen über Lebenslanges Lernen und dessen Förderung abbilden. Der vollständige Wortlaut der Fragen findet sich in Tabelle 2.

Wortlaut der Fragen im Fragebogen

Begriff Lebenslanges Lernen: Der Begriff „Lebenslanges Lernen“ ist derzeit höchst aktuell. Was verstehen Sie darunter? Bitte skizzieren Sie den Begriff.

Kompetenzen des Lebenslangen Lernens: Welche Kompetenzen des Lebenslangen Lernens fördern Sie?

Interessenförderung: Eine junge Kollegin wendet sich mit der Frage an Sie, wie sie bei ihren SchülerInnen Interesse fördern könnte. Welche Möglichkeiten, auf vorhandene Interessen der SchülerInnen einzugehen, können Sie ihr nennen?

Selbstreguliertes Lernen fördern: Eine Kollegin hätte gerne, dass ihre SchülerInnen sowohl im Unterricht als auch zu Hause eigenständiger lernen. Um dafür ein paar Tipps zu bekommen, wendet sie sich an Sie. Welche Möglichkeiten der Unterstützung zum eigenständigen Lernen³ von SchülerInnen können Sie der Kollegin nennen?

Tabelle 2: Wortlaut der Itemformulierungen im Erhebungsinstrument

³ Die Formulierung „eigenständiges Lernen“ wird gewählt, da der Wortlaut „selbstreguliert“ die bewusste Steuerung des Lernprozesses nahe legen würde und die Möglichkeit gegeben werden soll, gezielt nur das implizite Wissen der Befragten über SRL abzufragen.

Im Vergleich zur Trainingsgruppe wurde die Kontrollgruppe separat angesprochen. Der schriftliche Fragebogen der Kontrollgruppe enthielt dazu vorab einen Einleitungstext, welcher sich mit der Bedeutung der Studie für die Wissenschaft befasste und als Absender die Universität Wien enthielt, um die Wahrscheinlichkeit für eine freiwillige Teilnahme unter den möglichen PädagogInnen zu maximieren. Die Fragebögen wurden mit Rücksendekувert ausgegeben, die DirektorInnen der jeweiligen Schulen gebeten, diese zu verteilen, um die freiwillige Teilnahme an der Studie zu gewährleisten.

5.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Der zuvor beschriebene Fragebogen wurde inhaltlich qualitativ ausgewertet. Dabei wurde vorrangig nach der Qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) sensu Mayring (1999; 2007) gearbeitet. Die nachfolgende Darlegung der Vorgehensweise unter Kapitel 5.4.2.1 basiert auf seinen (ebd.) Überlegungen, wenn nicht anders angeführt. Abweichungen von dieser Arbeitsweise geschehen nur analog nach Gläser und Laudel (2009), welche die Kombination von deduktiver und induktiver Herangehensweise an das Kategoriensystem beschrieben haben. Im Anschluss an die Deskription des Ablaufs der QIA folgen die eigens für diese Untersuchung erstellten Kategoriensysteme, anhand welcher die Daten gegliedert und beschrieben werden (Subkapitel 5.4.2.1 bis 5.4.2.5).

5.4.2.1 Ablauf der QIA

Nach Mayring (1999; 2007) beginnt das konkrete Vorgehen mit der Statuierung von Gütekriterien, welche während des gesamten Prozesses zu berücksichtigen sind. Von Projektbeginn an gewährleistet eine **Verfahrensdokumentation** die Nachvollziehbarkeit der Studie. Diese enthält bereits die Aufarbeitung des theoretischen Hintergrundes und die Herleitung der Fragestellungen (Theorieteil). Dabei wird die „**Nähe zum Gegenstand**“ berücksichtigt und „an konkreten sozialen Problemen“ angesetzt (Mayring, 1999, S. 120). Außerdem gilt das Kriterium der **Regelgeleitetheit**: Abweichungen vom Plan finden nur mit Begründung statt.

Das Kernelement der QIA bildet die **Erstellung von Kategoriensystemen**. Ihnen werden die Codiereinheiten schließlich zugeordnet (codiert, kategorisiert). Um die Gesamtheit des Datenmaterials möglichst realitätsgetreu abzubilden, kamen drei Methoden für die Erstellung der einzelnen (Sub-)Kategorien (Variablen) zur Anwendung. Die ersten zwei Vorgehensweisen sind analog nach Mayring benannt:

Bei der rein deduktiven Herangehensweise (1) werden Theorien zuerst systematisch gegliedert und in einem Kategoriensystem dargestellt. Die Inhalte dieser Kategorien werden verbal mit Definitionen (Regeln), Abgrenzungen zu anderen Kategorien und Ankerbeispielen (kategorientypische Aussagen) beschrieben. Regelgeleitet werden die Daten diesen aufgestellten Kategorien zugeordnet. Die zweite Vorgehensweise erstellt das Kategoriensystem induktiv, also vom Material ausgehend (2). Hier wird das erhobene Datenmaterial sinnvoll gruppiert und diese Kategorien anschließend benannt. Fallen bei der Zuordnung in ein deduktiv erstelltes Kategoriensystem jedoch Codiereinheiten an, welche nicht in die vorgegebenen Kategorien gehören, so werden diese Übriggebliebenen in einem zweiten Schritt induktiv zu weiteren, sinnvollen Kategorien zusammengefasst. Gläser und Laudel (2009) beschreiben diese kombinierte Auswertungsmethode (3) als eigenen Ansatz innerhalb des qualitativen Methodendschungels, der insbesondere bei Experteninterviews angewandt wird. So bleibt die Grundstruktur der Antworten größtenteils erhalten und bestimmt die Entwicklung des Kategoriensystems mit.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wurden so manche Subkategorien aus ökonomischen Gründen und zwecks Übersichtlichkeit zusammengefasst, manchmal Codings mit mehreren Bedeutungen nur der Kategorie mit der naheliegendsten Bedeutung zugeordnet. Dies ist in den Kategoriensystemen zu Interesse und SRL geschehen, da nach Methoden oder Möglichkeiten aus dem Unterricht gefragt wird, die selten in nur eine Kategorie fallen. In der Ergebnisdarstellung und Interpretation ist dies zu berücksichtigen.

Nach der Befragung der LehrerInnen wurde die Gesamtheit an schriftlichen Antworten in elektronischer Form festgehalten und dieses Ausgangsmaterial anschließend in **Codiereinheiten** (Codings) gegliedert. Diese Gliederung stellt den ersten großen Schritt der QIA dar. Als Codiereinheit zählte jede Nennung, die als Gedanke in sich abgeschlossen und einer (Sub-)Kategorie zuordenbar ist (vgl. auch Mayring, 2007). Sie enthält zumindest ein Wort, maximal mehrere

zusammengehörige Sätze oder Satzteile, wobei der Aussagegehalt der Antworten möglichst erhalten bleiben soll. Weitere Aspekte, **Codierregeln**, die bei der Explikation des Datenmaterials zu Codiereinheiten berücksichtigt werden mussten, sind im Anhang D unter Codierregeln zu finden. Jene Formulierungen, welche bei der ersten Datenmaterialsichtung unklar waren, erhielten Ergänzungen in eckigen Klammern [...] zwecks Nachvollziehbarkeit. Die genauen Regeln dazu finden sich im Anhang.

Für die **Codierung**, also die Zuordnung der Daten zu den Kategorien, kam das Computerprogramm MaxQDA® (Version 2000 bzw. 2007) zur Anwendung. Diese Auswertungssoftware unterstützt die Ordnung und Kategorisierung der Daten sowie die Auszählung von Häufigkeiten und erhöht dadurch auch die Validität der Auswertung.

Nach diesen Auswertungsschritten erfolgte eine **zweite Sichtung der Zuordnungen**, um eventuelle Ungenauigkeiten und elementare Fehler zu vermeiden. Mit der Theorie und der Methode der qualitativen Auswertung vertraute Personen, sogenannte Interrater, codierten die vorbereiteten Statements abermals. Mit diesen Erfahrungswerten konnte der Kappa-Index K berechnet werden. Er misst die Übereinstimmung der Ergebnisse von unterschiedlichen BetrachterInnen und ist demnach ein Gütekriterium zur **Messung der Reliabilität**. Die Berechnung des hier verwendeten Kappa-Maßes von Cohen (1960, zitiert nach Bortz, Jürgen & Döring, Nicola, 2005) berücksichtigt auch Zufallsübereinstimmungen und lautet:

$$K=(p-p_e)/1-p_e$$

Wobei Folgendes gilt:

$p = (\sum \text{aller Übereinstimmungen beider Interrater pro Kategorie})/n$

$n =$ Gesamtzahl der Nennungen

$p_e = 1/n^2 * \sum s_{j.} * s_{.j}$ mit $s =$ Anzahl Nennungen pro Interrater und Kategorie

Diese Formel wurde bei jedem Kategoriensystem für 3x2 Interraterpaare eingesetzt und der Median darüber berechnet. Bei vollkommener Übereinstimmung der Zuordnungen beträgt der Kappa $K=1$. Für die Untersuchung galt ein $K \geq 0,7$ sensu Bortz & Döring (2005) als ausreichend reliabel. Im Falle einer zu niedrigen Übereinstimmung müsste das Kategoriensystem oder die Kategorienbeschreibung angepasst und die Zuordnung abermals überprüft werden.

Die so vorliegenden, inhaltlich klassifizierten Daten können ausgezählt werden und ergeben somit einen in quantitativen Daten ausgedrückten Wert pro Kategorie. Somit kann erhoben werden, welche Kategorie häufiger bedacht wird als andere. Außerdem sind diese quantitativen Daten insofern für die Auswertung relevant, als sie in die Stichprobenvergleiche eingehen (vgl. Kapitel 5.4.3). Die Gesamtheit an Daten wurden letztlich schriftlich dokumentiert und interpretiert sowie argumentativ begründet (Gütekriterium **argumentative Interpretationsabsicherung**) und diskutiert.

Bereits zuvor war von Kategoriensystemen die Rede. Sie sind das Fundament der Arbeit und beschreiben das Datenmaterial bzw. gliedern den theoretischen Hintergrund dazu. Die Entstehung der Kategoriensysteme, bezogen auf die vier Fragen im Fragebogen, wird hier dokumentiert. Sie begründen sich direkt auf den im Theorieteil beschriebenen bildungspsychologischen Theorien. Das daraus resultierende Textmaterial aus den (Sub-)Kategorien wird als Memos für das Auswertetool MaxQDA® übernommen und direkt bei der Auswertung verwendet. Die detaillierte Ausführung der Kategoriensysteme findet sich im Anhang, hier wird lediglich ein Überblick der Kategorien gegeben.

5.4.2.2 Kategoriensystem für den Begriff LLL

Basis für die Beantwortung der Frage nach dem Begriffsverständnis zu LLL bildete die von Spiel und Schober spezifizierte OECD-Definition von Lebenslangem Lernen (vgl. Kapitel 1). Ihr zufolge umfasst LLL vier Hauptaspekte, welche auch die Bezeichnung der Hauptkategorien des Kategoriensystems zum Begriff LLL darstellen. Diese Kategorien sind folgendermaßen betitelt: *„(Alles) selbsttätige Lernen“*, *„informelles und formelles Lernen“*, *„während des gesamten Lebens“*, *„zur Verbesserung von Handlungskompetenzen“*.

Nachdem sich bei der ersten Zuordnung des dazugehörigen Datenmaterials allerdings zeigte, dass etliche Nennungen (Codiereinheiten) von LehrerInnen zu keiner dieser vier deduktiv erstellten Kategorien passen, wurden diese in einem zweiten Schritt induktiv (Gläser & Laudel, 2009) zu einer ergänzenden Kategorie mit der Bezeichnung *„Sonstiges Hilfreiches“* zusammengefasst. Die so entstandene Kategorie enthält drei Subkategorien, welche

Kategorienbezeichnung	Subkategorien	Art der Erstellung
Selbsttätiges (Lernen)	1) Selbstständigkeit bzw. Selbstregulation 2) kognitive, metakognitive und motivationale Lernstrategien	Deduktiv
Formelles und informelles Lernen	1) Formelles Lernen 2) informelles und unspezifisches Lernen ⁴	Deduktiv, jedoch die Subkategorien induktiv
Während des gesamten Lebens	Zeitdimension	Deduktiv
(Das einer) Verbesserung von Handlungskompetenzen (dient)	Zweck von LLL	Deduktiv
Sonstiges Hilfreiches	1) kognitive Kompetenzen 2) motivationale Kompetenzen unterteilt in Interesse und Neugier, Flexibilität und (Bildungs-)Motivation 3) soziale Kompetenzen	Induktiv. Hauptkategorien deduktiv, Subkategorien von Motivation induktiv

Tabelle 3: Entstehung des Kategoriensystems Begriffsbestimmung für LLL

auch in der Basisliteratur zu LLL (vgl. Kapitel 2) enthalten sind. In Tabelle 2 findet sich das Kategoriensystem mit seinen Gliederungen. Die Kategorienbeschreibungen und Ankerbeispiele im Detail befinden sich im Anhang.

5.4.2.3 Kategoriensystem für die Förderung der LLL-Kompetenzen

Die zweite Fragestellung (Tabelle 3 bzw. Anhang) betraf die Möglichkeiten einer Förderung von LLL durch die Lehrpersonen. Nach bildungspsychologischer Theorie (vgl. Kapitel 2) umfasst dies kognitive, motivationale, soziale Kompetenzen sowie Selbstreguliertes Lernen. Analog zu der vorangegangenen Fragestellung wurde das Hauptkategoriensystem theoriegeleitet (deduktiv) aufgestellt und ebenfalls ex-ante in einem zweiten Schritt induktiv erweitert, da die Befragten über die vier Komponenten hinaus den Bereich „*Grundlegende Kompetenzen*“ als für LLL relevant erachteten. Überdies wurden die zahlreichen, von LehrerInnen genannten Methoden, welche mehrere Kompetenzbereiche fördern (Beispiel: Diskussionen) und sich dadurch von Kompetenzbereichen abgrenzen, in einer weiteren Kategorie namens „*Methoden zur Förderung diverser Kompetenzen des LLL*“ zusammengefasst. Das Kategoriensystem ist demnach das komplexeste aller Kategoriensysteme.

⁴ Diese Bezeichnung wird gewählt, da viele Statements nicht weiter erläutern, welche Form der Bildung gemeint ist und somit eine Abgrenzung zwischen außerinstitutionellen und sonstigen Lernaktivitäten des Lebens schwer zu treffen ist.

Kategorienbezeichnung	Subkategorien	Art der Erstellung
Kognitive Kompetenzen	1) Ausbau von Vorwissen bzw. Kompetenzen 2) Kreativität 3) Kritisches Denken 4) Sonstiges	Deduktiv
Motivationale Kompetenzen	1) Motivation allgemein 2) Spezifische motivationale Kompetenzen (Interesse und Neugier, Offenheit, positive Emotionen, Sonstiges)	Deduktiv; laut Theorie enthaltene aber im Datensatz fehlende Subkategorien in Sonstiges zusammengefasst
Selbstreguliertes Lernen	1) Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit 2) Selbstreguliertes Lernen (Lernstrategien allgemein bzw. spezifisch: Kognitive, metakognitive und motivationale Strategien)	Deduktiv, Statements zur Selbstständigkeit werden jedoch induktiv aufgrund der Nähe zum Gegenstand hinzugenommen
Soziale Kompetenzen	1) Allgemein 2) Spezifische Soziale Kompetenzen (Kommunikationsfertigkeit und sonstige)	Deduktiv, jedoch Subkategorien induktiv, da die Theorie zu sehr differenziert
Grundlegende Kompetenzen	1) Rechen-, Schreib-, Lese-, Sprachkompetenz 2) Sonstiges: U. a. Persönlichkeitsentwicklung	Induktiv
Methoden zur Förderung diverser Kompetenzen des LLL	1) Methoden mit Handlungsspielraum wie Freiarbeit, offener Unterricht, Wochenpläne od. Gruppenarbeit ⁵ 2) Methoden ohne Handlungsspielraum	Induktiv
Sonstiges		Deduktiv

Tabelle 4: Entstehung des Kategoriensystems Kompetenzbereiche des LLL

5.4.2.4 Kategoriensystem für die Interessenförderung

Das Kategoriensystem zu der Frage nach den Fördermöglichkeiten von Interessen bzw. im Speziellen dem Eingehen auf vorhandene Interessen wurde vollständig deduktiv erstellt, Bezug nehmend auf die theoretische Konzeption, wie sie in Kapitel 2.1.2 und 3.1 beschrieben ist.

Demzufolge wurden sechs Hauptkategorien aufgestellt, anhand welcher die Antworten gegliedert werden können. Die Kategorien sind in Tabelle 4 und im Anhang ersichtlich.

⁵ Auch Partner- und Teamarbeit wird als Methode und nicht als soziale Kompetenz fördernd gesehen, da das Arbeiten zu zweit längst nicht Kooperation fördert (Neber, 2006).

Kategorien-bezeichnung	Subkategorien	Art der Erstellung
Autonomieempfinden unterstützen	1) Angebote und Hinweise von Seiten der Lehrkraft zur Unterstützung des selbstständigen Tuns der SchülerInnen. 2) Freiräume – Subkategorien sind: Formen von Selbstständigkeit, Freies, offenes Arbeiten, Impulse für die eigene Interpretation, Kooperatives Arbeiten, Präsentationen, Referate, Mitbestimmung, Meinungsäußerung, Sonstige Freiräume. 3) Sonstiges Autonomieunterstützung	Deduktiv; die Subkategorie „Angebote und Hinweise...“ wurde aufgrund der Nähe zum Gegenstand Freiräume induktiv hinzugenommen
Inhaltliche Relevanz des Lehr- und Lernstoffes	1) Aktualitätsbezug 2) Lebensnah, Alltagsbezug 3) Praxisrelevanz 4) Sonstiges Anm.: Der Bereich „authentische Lernaufgaben oder abstrahierendes Vorgehen“ überschneidet sich mit „Freiräume“ und fällt demnach dort hinein.	Deduktiv
Inhaltliches Interesse der Lehrenden		Deduktiv
Kompetenzerleben unterstützen	1) Optimales Anforderungsniveau 2) Reflexion eigener Fähigkeiten und Handlungen 3) Sonstiges	Deduktiv
Qualität der Instruktion	1) Altersgerecht 2) Anschaulich 3) Medien und Materialien verwenden ⁶ 4) Methodenvielfalt 5) Verständlich, ganzheitlich 4) Sonstiges	Deduktiv
Soziale Eingebundenheit	1) Individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehung 2) Soziales Klassenklima 3) Sonstiges Anm.: Kooperatives Arbeiten wird zu „Autonomieempfinden“ gezählt.	Deduktiv, jedoch Subkategorien induktiv zusammengefasst
Sonstiges		Deduktiv

Tabelle 5: Entstehung des Kategoriensystems Interessenförderung

5.4.2.5 Kategoriensysteme für die Förderung von SRL

Bei der ersten Sichtung des Datenmaterials zeigte sich – Bezug nehmend auf die theoretische Differenzierung zwischen indirekter und direkter Förderung (Kapitel 3.2) –, dass ein Kategoriensystem für die Beschreibung der Datenmenge zu komplex wäre und eine hohe Anzahl an Statements doppelt zugeordnet werden müsste. Die Entscheidung fiel auf die Lösung, das Datenmaterial in zwei Durchgängen zuzuordnen: Im ersten Materialdurchlauf wurden „Hinweise auf

⁶ Diese Subkategorie zählt prinzipiell auch zu "anschaulich" und "Methodenvielfalt" - bzw. können Medien auch eingesetzt werden, weil Kinder den Umgang mit Medien gerne haben (Fernschauen, PC). Daher wurde eine Extrakategorie eingeführt

Kategorien-bezeichnung	Subkategorien	Art der Erstellung
Training von Lernstrategien allgemein		Deduktiv
Spezifische Lernstrategien	1) kognitive Lernstrategien – Subkategorien: Elaborations-, Organisations-, Wiederholungsstrategien sowie Sonstige 2) Metakognitive Lernstrategien – Subkategorien: Evaluation des Lernfortschritts, Planung von Lernhandlungen, Überwachung und Steuerung des Lernens und Sonstige 3) Motivationale Lernstrategien – Subkategorien: Gestaltung der Lernumgebung, Nutzung zusätzlicher Informationsquellen ⁷ , Zeitmanagement, Sonstige	Deduktiv

Tabelle 6: Entstehung des Kategoriensystems direkte Förderung von SRL

Kategorien-bezeichnung	Subkategorien	Art der Erstellung
Lernstrategien-übung allgemein		Induktiv
Gelegenheiten zur Anwendung von (erlernten) Strategien	1) Offener Unterricht 2) Umgang mit Lernstoff und Materialien – Subkategorien dazu: Vertiefende Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, Medien und Materialien verwenden ⁸ , Sonstiges 3) Sonstiges	Induktiv
Coaching	1) Angepasste Aufgaben- und Hilfestellungen 2) Motivationale Unterstützung 3) Unterstützung reduzieren 4) Zusammenarbeit mit Eltern oder Hort 5) Sonstiges	Induktiv
Sonstiges		Induktiv

Tabelle 7: Entstehung des Kategoriensystems indirekte Förderung von SRL

direkte Förderung“ entziffert und codiert. Der zweite Durchgang lieferte „Hinweise auf indirekte Förderung“.

Das deduktiv erstellte Codesystem zu **direkten Fördermaßnahmen** (Tabelle 5) umfasst alle gefundenen Nennungen zum Demonstrieren, Vorzeigen und Schulen von Lernstrategien sowie spezifische Nennungen von Lernstrategien selbst (vgl. Kapitel 3.2). In Abgrenzung dazu wurde das Kategoriensystem für die Hinweise auf **indirekte Förderung von SRL** induktiv anhand des Datensatzes erstellt (Tabelle 6).

⁷ Hier halten lediglich Nennungen Eingang, die sich gezielt auf das Erlernen des Umgangs mit Material und Medien beziehen.

⁸ Oft nennen Lehrer (bspw.) "anbieten von Literatur", manchmal nur "Literatur". In der Auswertung wird diesbezüglich nicht differenziert: Beides zählt zu Vertiefender Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff.

Bei der Auswertung ist zu beachten, dass jene Codings mit mehrfacher Bedeutung beiden Kategoriensystemen (direkt und indirekt) zugeordnet werden können.

5.4.3 Quantitative Datenanalyse

Neben der qualitativen Analyse kamen in der Studie dreierlei quantitative Datenanalysen zur Anwendung:

Zunächst wurden die Stichprobenmerkmale (demografische Daten Geschlecht, Schultyp, Jahre im Dienst) quantitativ analysiert. Dabei wurden die dichotomen Daten auf die Frage Geschlecht und Schultyp lediglich deskriptiv beschrieben. Der Stichprobenvergleich anhand des Merkmals „Dienstjahre“ konnte überdies mittels t-Test angestellt werden, da die Datenverteilung dies zuließ (vgl. Kapitel 5.3). Anhand dieser Stichprobenmerkmale konnte festgestellt werden, ob sich die Gruppen bezüglich ihrer Voraussetzungen für einen Stichprobenvergleich hinreichend ähneln. Weiters konnten durch die QIA Häufigkeitendaten zusammengetragen werden: Die Häufigkeit einer Wortmeldung pro Kategorie wird quantitativ angeführt. Sie liefern die Basis für die Prüfungen der Vergleichshypothesen (vgl. Fragestellungen in Kapitel 5.1).

Zu den Fragen nach den Unterschieden zwischen der Trainings- und der Kontrollgruppe wurden forschungsleitende Hypothesen aufgestellt (Kapitel 5.1) und mit Hilfe des statistischen Auswerteprogramms SPSS® (Version 14.0) quantitativ geprüft. Die zur Hypothesenprüfung verwendeten Daten wurden aus den Kategorienanzahlen ermittelt (scores) und entsprechen der Anzahl der insgesamt angeführten Kategorien pro Person auf die vier Hauptfragen im Fragebogen. Das Datenmaterial entstammte den Outputs von MaxQDA® (Matrizen der Codehäufigkeiten), welche mittels Excel® zusammengefasst wurden. Die Werte sind metrische, stetige Werte pro Person. Um die Mittelwerte der beiden Untersuchungsgruppen zu vergleichen, fiel die Wahl stets auf die Methode der t-Tests (Bortz & Döring, 2006). Voraussetzungen für die Anwendung dieses Verfahrens sind Intervallskalenniveau sowie Normalverteilung der Daten sowie Homogenität deren Varianzen und annähernd gleich große Stichproben. Dafür wurde die Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Testung ermittelt und – falls diese gegeben ist – zur Prüfung der Varianzhomogenität auf den Levene-Test zurückgegriffen. Nachdem das Risiko eines Alpha-Fehlers durch Messwiederholung

bei t-Tests gering gehalten werden musste, wurden zunächst die Hypothesen stets einseitig geprüft und die Homogenität der möglichst groß gehaltenen Stichproben anhand mehrerer Merkmale gewährleistet. Weiters ist aufgrund der Kumulierung des α -Fehlers bei der Prüfung mehrerer Hypothesen derselben Stichprobe post-hoc eine Alpha-Adjustierung angebracht. Diese wird nach Bonferroni durchgeführt. Der Korrekturfaktor entspricht der Anzahl der durchgeführten Tests. In diesem Falle kommen fünf t-Tests zur Anwendung. Als Prüfgröße für die Hypothesen galt stets ein Signifikanzniveau von $\alpha=.05$ – ebenso wie bei den weiteren hier erwähnten Verfahren.

Im vorangegangenen Kapitel sind die Planung und die zur Anwendung gekommenen Methoden der Studie zur Förderung von LLL im Unterricht nachvollziehbar dokumentiert. Im nachfolgenden Kapitel 6 finden sich die Ergebnisse wieder, die aus den erhobenen Daten berechnet wurden bzw. beschrieben werden konnten.

6 Ergebnisdarstellung

Analog der empirischen Fragestellungen (Kapitel 5.1) wurden anhand der qualitativen Daten das Wissen sowie die Vorstellungen von LehrerInnen über LLL sowie dessen Förderung in seiner Gesamtheit erfasst und anschließend mit dessen in quantifizierbare Form gebrachten Daten quantitativ Stichprobenvergleiche vollzogen. Die folgenden Kapitel geben einen Überblick über die Auswertung des Datenmaterials. Die Listen aller verwendeten Codiereinheiten der QIA finden sich wie die Kategoriensysteme im Anhang.

Die nachfolgende Inhaltsanalyse bezieht sich auf die Anzahl der Nennungen pro Kategorie. Sie nehmen jeweils Bezug auf jene Teilgruppe an Personen, welche sich zu der jeweiligen Frage schriftlich äußerten. Demnach gehen leere Antwortfelder in den Fragebögen (Aussagenverweigerung) nur als Missings in die Analyse ein. Sie bilden den gesamten Wissensumfang der Personen ab und lassen interkategoriale Vergleiche zu. Die Angabe der Nennungen wurde u. a. dafür benötigt, um die Stichprobenvergleiche zum Wissen und der Förderaktivitäten der Stichproben anzustellen. Die Angabe der Personen in den Tabellen ist eine ergänzende deskriptive Information, die leicht zugänglich war. Sie waren nicht im Wortlaut der Fragestellungen enthalten gehen demnach nicht in die Beantwortung der Fragestellungen ein. Die Werte beschreiben die Anzahl der Personen, welche beim Ausfüllen des Fragebogens die jeweils dokumentierte Kategorie miteinbezogen und zeigen somit auf, wie sich die Verteilung Nennungen zu Personen verhält (ob z.B. manche Kategorien doppelt genannt wurden). Die Prozentangaben verdeutlichen überdies die Verhältnisse der Personen mit Antworten in den Kategorien zueinander.

6.1 Was verstehen Lehrkräfte unter dem Begriff LLL?

Die erste Fragestellung und im Fragebogen offen formulierte Frage nach dem Wissen über die Begrifflichkeit „Lebenslanges Lernen“ selbst – **„Was verstehen Sie unter dem Begriff Lebenslanges Lernen?“** – lieferte 453 voneinander abgrenzbare Codiereinheiten oder Nennungen⁹. Diese werden hier beschrieben und ein Stichprobenvergleich angestellt.

Die Antworten wurden stichwortartig oder in (unvollständigen) Sätzen von 131 Lehrpersonen (98% aller potentiellen Fragebögen, 2 „Missings“ aus der KG¹⁰) gegeben. Diese Personen antworteten mit maximal 9 und durchschnittlich 3.5 (Mittelwert) voneinander abgrenzbaren Gedanken.

Die Zuordnung der Daten (Codeeinheiten) zu den fünf Kategorien (Kategoriensystem siehe 5.4.2.2) hat eine Interraterreliabilität von Kappa $K=.87$ bei drei Interratern. Aus diesem Wert kann geschlossen werden, dass es sich um eine sehr gute Übereinstimmung in der Zuordnung handelt (Bortz, J. & Döring, N., 2005, S. 277). Diese Kategorien sollen im Nachfolgenden inhaltlich beschrieben werden.

Bevor auf die Daten der Qualitativen Inhaltsanalyse näher eingegangen wird, sind noch jene zwei Einzelfälle vorangestellt, welche Aussagen zu den vier Bereichen der Definition von LLL gaben und als Anschauungsbeispiele für die nachfolgende Ergebnisbeschreibung der ersten Fragestellung fungieren. Ihr genauer Wortlaut einer Definition von LLL im Fragebogen lautete: „LLL ist...“

- „Eigenständiges Lernen; Sich permanent fortzubilden, um immer am aktuellen Stand zu sein; Motto: „Wer aufhört zu lernen, hört auf zu leben!““
- „Das ganze Leben besteht aus Lernen, neue Erfahrungen sind ein Lernprozess; nicht das Auswendiglernen steht im Vordergrund, sondern das Wissen wie und wo ich etwas suchen muss; ein aktueller Wissenstand ist vor allem im Lehrberuf wichtig.“

Der Unterschied zwischen den Zitaten beschränkt sich lediglich auf die Örtlichkeit des Lernens. Während ersteres auf formellem Lernen beruht, bezieht sich zweiteres explizit auf informelle Lernformen. Im Übrigen gab es keine Lehrperson, welche alle

⁹ Zahl exklusive Wortwiederholungen und 8 weiteren Nennungen, welche eindeutig als Themenverfehlungen definiert wurden. In der Kappa-Berechnung sind daher 561 Codings enthalten.

¹⁰ Von den verwendbaren 133 Fragebögen gingen 2 nicht in die Untersuchung ein, da sich diese Befragten gerade dieser Antwort enthielten (2 Missings).

Item: „Der Begriff „Lebenslanges Lernen“ ist derzeit höchst aktuell. Was verstehen Sie darunter? Bitte skizzieren Sie den Begriff.“			
		Statistik	
Kategorien und Subkategorien	Codings	Personen	Prozentanteil der Befragten
Gesamt (aus 133 Fragebögen, 88:45)	453	131	98%
(Alles) selbsttätige (Lernen)	36	28	21%
Informelle und formelle Lernen	160	101	77%
Formell	29	26	20%
Informell und unspezifisch	131	91	69%
Während des gesamten Lebens	77	77	62%
(Das einer) Verbesserung von Handlungskompetenzen (dient)	43	36	27%
Sonstiges Hilfreiches	137	72	55%
Kognitive Kompetenz	13	12	9%
Motivationale Kompetenz	112	67	51%
Soziale Kompetenz	12	9	7%

Tabelle 8: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach der Begriffsbestimmung von Lebenslangem Lernen. Der linke Wert bezieht sich auf die Anzahl der Codings pro Kategorie in absoluten Häufigkeiten. Weitere Werte in der Tabelle beziehen sich auf die Anzahl der Personen, welche zu den jeweiligen Kategorien Angaben machten (mittlere Spalte; in absoluten Häufigkeiten), und der Anteil der dieser im Vergleich zur Gesamtmenge an Personen, welche sich generell zu dieser Frage äußerten (rechte Spalte, Prozentwert).

vier Aspekte des LLL ansprach und dabei formelles wie auch informelles Lernen berücksichtigte, wie es die Definition im eigentlichen Sinne tut.

Die Tabelle 8 oben zeigt wie die Tabellen der folgenden Kapitel 6.2 bis 6.5, welche Aspekte (Kategorien) generell von wie vielen der Befragten genannt wurden (jeweils der linke Wert). Im Fließtext werden überblicksmäßig die Anzahl der Nennungen pro Kategorie aufgeschlüsselt, auf die Personenangaben pro Kategorie wird jedoch nicht näher eingegangen. Das Diagramm in Abbildung 5 (nächste Seite) veranschaulicht die Verteilung der Codings auf die Kategorien.

Zunächst werden die 160 Codings zur Örtlichkeit des Lernens betrachtet (Kategorie „**(in)formelles Lernen**“). Eine inhaltliche Analyse aller Aussagen zeigt, dass 37% aller aufs Lernen bezogenen Nennungen die reine Fort- oder Weiterbildung ansprachen. Zum rein „**formellen Lernen**“ zählen 29 Codings. Der größere Teil der Nennungen betrifft jedoch „nicht nur Schulwissen, sondern Lernen im Allgemeinen“, wie eine Lehrkraft schreibt. Diese 131 Nennungen bezogen sich auf „*informelles*

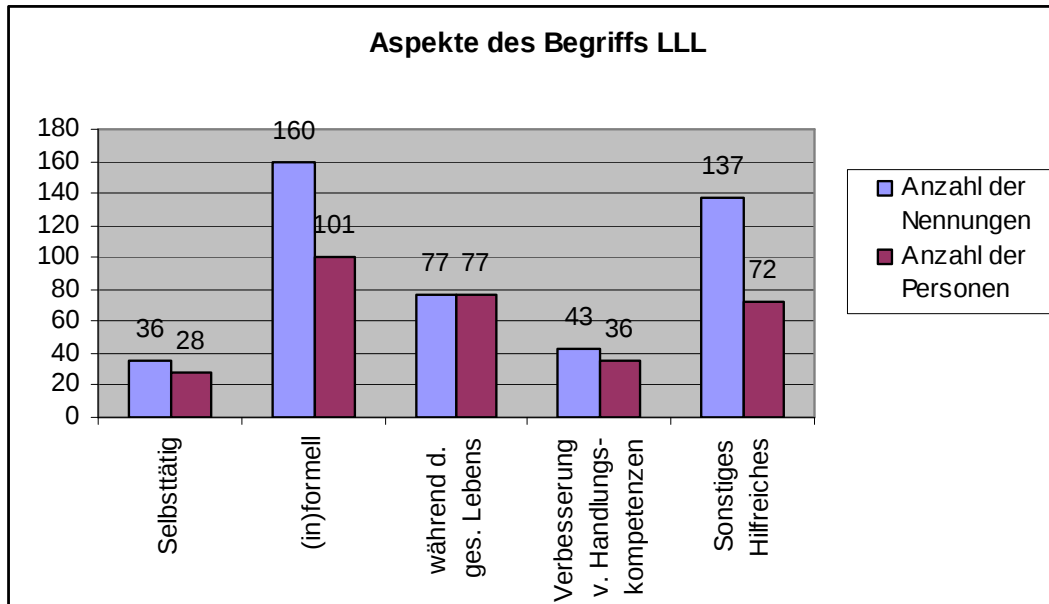


Abbildung 5: Verteilungsstatistik aller Aspekte der Definition von LLL. Werte sind in absoluten Häufigkeiten angegeben und entsprechen der Anzahl der Codings pro Kategorie bzw. der Anzahl der Personen mit Angaben.

oder *unspezifisches Lernen*“. Die Menge kann induktiv weiter analysiert werden¹¹ und umfasst folgende Bereiche:

- Weiterbildung und Weiterentwicklung als bewusste Horizonterweiterung oder persönliche Fortbildung (Persönlichkeitsentwicklung)
- Weiterbildung und Weiterentwicklung für den Beruf außerhalb einer Institution (z.B. Methodenaneignung); auch Umorientierung im Beruf.
- Bewusste Wissensaufnahme: Allgemeinbildung, Fachwissen, Informationen oder Fähigkeiten auffrischen, perfektionieren, neue Erkenntnisse ins eigene Schema eingliedern.
- Beiläufiges, unbewusstes Lernen durch Problemlösen und auseinandersetzen mit neuen Perspektiven, kulturelles oder Erfahrungswissen, aus Gesprächen, Medien oder dem Hobby.
- Weiteres Lernen außerhalb der Schulzeit oder beruflichen Ausbildung.

77 Befragte äußerten sich mit je einer Aussage dazu, dass Lebenslanges Lernen **„während dem ganzen Leben“** stattfinden kann. Dass Lernen auch **„selbsttätig“** geschehen muss, strichen nur 36 Nennungen hervor. Die Zweckgebundenheit und Zielgerichtetheit von LLL – beschrieben in der Kategorie **„(das einer) Verbesserung von Handlungskompetenzen (dient)“** – wurden mit 43 Aussagen

¹¹ Diese Unterscheidung wurde in der Berechnung der Inter-coder-reliabilität nicht geprüft, sondern in einer nachträglichen Analyse getroffen, nachdem die Unterteilung zu Beginn schwer zu treffen war.

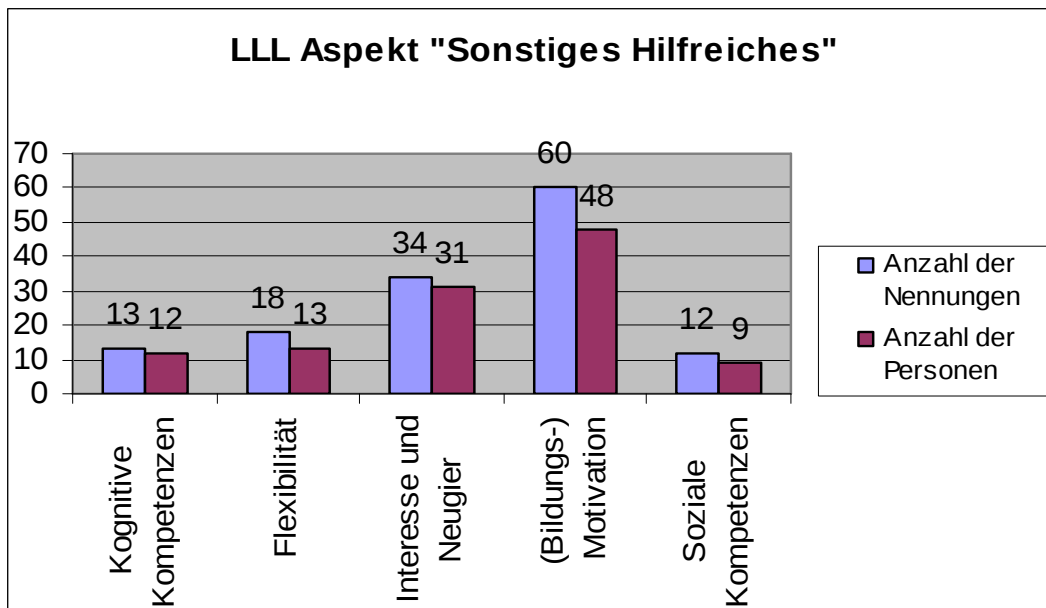


Abbildung 6: Verteilungsstatistik Begriff LLL: Kategorie „Sonstiges Hilfreiches“ . Werte sind in absoluten Häufigkeiten angegeben und entsprechen der Anzahl der Codings pro Kategorie bzw. der Anzahl der Personen mit Angaben.

in der Definition erwähnt. Der Zweck ist für die Befragten aber nicht nur mit Kompetenzerweiterung verbunden, oft wird damit nur generell das Schritthalten mit oder die Veränderungen in der Umwelt angesprochen. An expliziten Gründen für LLL nannten die Befragten hauptsächlich berufliche und gesellschaftliche Veränderungen aber auch Umstände wie „[LLL] als Hilfestellung und Information“ und das „Lernen fürs Leben“.

137 Angaben konnten den Bereichen der Kategorie **„Sonstiges Hilfreiches“** (vgl. Abbildung 6) zugeordnet werden. 13 Codings darunter, wie „Dinge hinterfragen“ oder „kreativ sein“, bezogen sich auf *„kognitive Kompetenzen“*, 12 auf *„soziale Kompetenzen“* (wie „Teamfähigkeit“ oder „Umgang mit Konflikten“) und immerhin 112 Codings auf *„motivationale Kompetenzen“* bzw. generell das motiviert sein selbst. Dabei wurden Offenheit für Bildung (Bildungsmotivation) und für Neues (im Diagramm oben zusammengefasst und mit „(Bildungs-)Motivation“ betitelt) sowie Interessen besonders hervorgehoben. Nur eine Person (KG) gab im Übrigen Antworten, die alle fünf Bereiche des Kategoriensystems inklusive „Sonstiges Hilfreiches“ berücksichtigen. Immerhin insgesamt 14 Personen nannten Statements zu vier der fünf Kategorien, wobei Bildungsmotivation zumeist als vierter Bereich

erwähnt wurde.

In der Fragestellung enthalten war auch der Vergleich der Stichproben auf Unterschiede hinsichtlich deren Wissens über LLL. Die verwendeten Werte entsprechen den pro Person in den Antworten erwähnten Kategorien. Die Mittelwerte, welche in der Kontrollgruppe einen Wert von $x=2.41$ (Standardabweichung .942) und in der Trainingsgruppe $x=2.40$ ($s=.837$) annahm, sollen miteinander mittels t-Test für unabhängige Stichproben verglichen werden. Der vorab berechnete Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung (zweiseitig) in den Verteilungen pro Gruppe lieferte einen signifikanten, empirischen Wert von $p=.999 > \alpha=.05$, wodurch von einer Normalverteilung und einer gegebenen Voraussetzung für die t-Testung ausgegangen werden kann. Der daraufhin berechnete t-Wert als Prüfgröße (einseitige Prüfung, bei Homogenität der Varianzen weil $p=.407 > \alpha=.05$) beträgt $t(131)=-.055$ und hat $p=.4785$, welches nach Alpha-Korrektur (Bonferroni) einen kritischen Wert von $p_{\text{korrr}}=.0957 > \alpha=.05$ annahm. Dieser Wert ist nicht signifikant, demnach wurde die H_0 angenommen. Es liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Stichproben hinsichtlich deren Wissens zum Begriff LLL vor. Beide Gruppen gaben hinreichend ähnliche Angaben zu den Kategorien.

6.2 Welche Kompetenzen des LLL fördern Lehrkräfte?

Die zweite Fragestellung, welche Kompetenzbereiche des LLL im Unterricht gefördert werden, kann durch mehrere Analysen der quantitativen Daten beantwortet werden. Diese Ergebnisse finden hier ebenso Eingang wie die Hypothesenprüfung der Unterschiede zwischen der TG und der KG.

120 Fragebögen (90% aller Befragten; 13 Missings, davon zwei aus der TG) gingen in die quantitative Analyse des Items „**Welche Kompetenzen des LLL fördern Sie?**“ ein. Die LehrerInnen beantworteten diese Frage stichwortartig und zeilenweise, mit maximal 14 und durchschnittlich 5.2 voneinander abgrenzbaren Gedanken pro Person. Das ergibt eine Gesamtzahl an 627 Codings. Die Zuordnung

Item: „Welche Kompetenzen des Lebenslangen Lernens fördern Sie?“			
Kategorien und Subkategorien	Codings	Statistik	
		Personen	Prozentanteil der Befragten
Gesamt (aus 133 Fragebögen, 88:45)	627	120	90%
Kognitive Kompetenzen	67	49	41%
Ausbau von Vorwissen und Fertigkeiten	26	24	20%
Kreativität	12	12	10%
Kritisches und Logisches Denken	24	20	17%
Sonstiges	5	4	3%
Motivationale Kompetenzen	122	66	55%
Motivation allgemein	14	14	12%
Spezifische motivationale Kompetenzen:	108	64	53%
Interesse und Neugier	53	43	36%
Offenheit	22	19	16%
Positive Emotionen	18	17	14%
Sonstiges	15	12	10%
Selbstreguliertes Lernen	230	103	86%
Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit	68	59	49%
SRL	114	83	69%
Lernstrategien allgemein (Lernen lernen)	18	18	15%
Lernstrategien spezifisch:	144	74	62%
Kognitive Lernstrategien	41	29	24%
Metakognitive Lernstrategien	22	21	18%
Motivationale Lernstrategien	81	52	43%
Soziale Kompetenzen	105	58	48%
Sozialkompetenz allgemein	33	33	28%
Sozialkompetenz spezifisch:	72	45	38%
Kommunikation	17	17	14%
Sonstiges	55	38	32%
Grundlegende Kompetenzen	43	30	25%
Methoden zur Förderung diverser Aspekte des LLL	56	39	33%
Methoden mit Handlungsspielraum	44	32	27%
Methoden ohne klarem Handlungsspielraum	12	9	8%
Sonstiges	4	4	3%

Tabelle 9: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach geförderten Kompetenzen von LLL. Werte entsprechen analog zu Tabelle 8 der Anzahl der Codings pro Kategorie, der Anzahl der Personen mit Angaben und dem Anteil der dieser im Vergleich zur Gesamtmenge.

dieser zu den Kategorien (Kategoriensystem siehe Kapitel 5.4.2.3) hat eine sehr gute Interkoderreliabilität von $K=.9$. In der Tabelle 9 oben sind – analog zu Tabelle 8 – die Ergebnisse ersichtlich, welche sich auf die Anzahl der Nennungen und Personen pro Kategorie sowie den Prozentanteil an Personen, die hier Angaben machten, beziehen.

Hier folgen Ergebnisdetails der Qualitativen Inhaltsanalyse auf die Frage nach der Förderung von Kompetenzen des LLL. In der Tabelle 8 und der Abbildung 7 auf der folgenden Seite sind die Bereiche zum Vergleich aufgeschlüsselt. 13% der Befragten gaben an, alle vier Hauptkompetenzbereiche des LLL zu fördern: SRL,

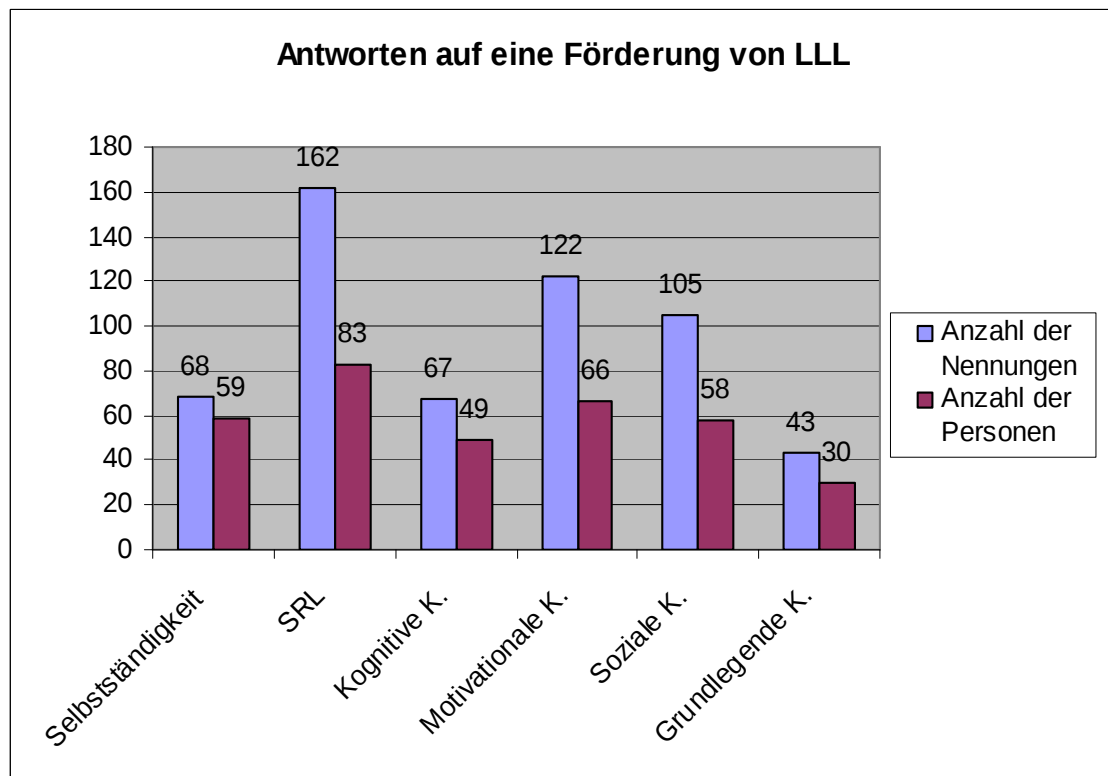


Abbildung 7: Verteilungsstatistik aller Aspekte einer Förderung von Kompetenzen des LLL mit Hervorhebung der Angaben zur Selbstständigkeit und der grundlegenden Kompetenzen.

Werte sind in absoluten Häufigkeiten angegeben und entsprechen der Anzahl der Codings pro Kategorie bzw. der Anzahl der Personen mit Angaben.

motivationale, soziale und kognitive Kompetenzen. Nur eine Person erwähnte keinen dieser Bereiche explizit.

Den Bereich der Förderung von „**Selbstreguliertem Lernen**“ betrafen die meisten aller Statements (230). Die Befragten darunter gaben vorrangig an, „*SRL (Lernstrategien)*“ (162) zu fördern. Auch auf die „*Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit*“ allgemein fielen etliche Angaben (68). Das Gros an 144 Antworten fiel letztlich in den Lernstrategienbereich des SRL: Bezogen auf „*SRL (Lernstrategien)*“ gaben die Befragten hauptsächlich „*Motivationale Lernstrategien*“ – 81 Codings, dabei hauptsächlich den Umgang mit Medien als Ressource, aber auch Zeit und Ausdauer betreffend – gefolgt von „*Kognitiven Lernstrategien*“ zur Informationsverarbeitung (41) an. Statements zu „*Metakognitive Lernstrategien*“ (22) waren in der Minderheit. 18 weitere Codings betrafen das strategienübergreifende fördern von „*Lernen lernen*“ (z.B. „*richtiges Lernen*“ oder „*Methodentraining*“).

Eine definitiv geringere Anzahl an Personen bedachte in ihren Antworten die Förderung „**motivationaler Kompetenzen**“ mit 122 Angaben. Dies betraf neben

„*Motivation allgemein*“ (14) hauptsächlich (innert der Subkategorie „*Spezifische motivationale Kompetenzen*“, insgesamt 108 Nennungen) die Interessenförderung (bzw. Neugierde; 53), außerdem die Förderung von Offenheit bzw. die Bereitschaft für Neues (22) sowie positive Emotionen (18) in Bezug auf Lernen oder Neues. Weitere 15 Nennungen darunter („Sonstiges“) sind hauptsächlich positiv auf das Selbstbewusstsein und die Selbstkompetenz der SchülerInnen günstig wirkende Beeinflussungen seitens der Lehrperson.

„**Soziale Kompetenzen**“ werden mit 105 Angaben nur von beinahe der Hälfte aller Befragten gefördert. Dem Inhalt von 33 Codings darunter („*Soziale Kompetenz Allgemein*“) konnte nicht entnommen werden, welche sozialen Kompetenzen gemeint sind, z.B. Nennungen wie „soziales Verhalten“ oder „soziales Lernen“. Unter den „*spezifischen sozialen Kompetenzen*“ waren 17 Codings die „Kommunikationsfertigkeit“ im Speziellen betreffend, weitere 55 betrafen „Sonstiges“: Darunter fallen Statements zu Toleranz, Konfliktlösung und Teamfähigkeit.

Die wenigsten Codings beinhalteten die Förderung von „**kognitive Kompetenzen**“. Darunter fielen 67 Nennungen – hauptsächlich zum „*Ausbau von Vorwissen und Fertigkeiten*“ (26) und „*kritisches und logisches Denken*“ (24) und nur halb so viele zu „*Kreativität*“ (12) – neben 5 Nennungen zu „Sonstiges“.

Vier Wortmeldungen konnten hingegen keiner der Kategorien zugewiesen werden („**Sonstiges**“). Diese Personen fördern LLL auch über „neue Lehrformen“, „Nachhaltigkeit“, „Meditation“ und „alle Sinne fordern und fördern“.

Die Lehrpersonen gaben bei dieser Frage an, LLL weiters über „**grundlegende Kompetenzen**“ wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen und Persönlichkeitsentwicklung (von den 37 Angaben dazu betrafen 22 das Lesen) zu fördern. Überdies führten sie mit 56 Wortmeldungen Methoden an, die diverse Aspekte des LLL fördern (Kategorie „**Methoden zur Förderung diverser Aspekte des LLL**“). Dies sind hauptsächlich Methoden, welche den SchülerInnen Handlungsspielraum im Tun geben – hauptsächlich mittels Projektarbeiten, Referate, Erfahrungslernen und Teamarbeiten. 44 Nennungen betrafen derartige „*Methoden mit Handlungsspielraum*“. 12 Nennungen waren „*Methoden ohne klarem Handlungsspielraum*“ und bezogen sich rein aufs Tun.

Neben der Qualitativen Inhaltsanalyse war diese Fragestellung mit einem Stichprobenvergleich zu beantworten. Damit ließ sich eruieren, ob das Wissen über Kompetenzbereiche des LLL bei den TALK-TrainingsteilnehmerInnen größer war als jenes der Kontrollgruppe. Dazu wurden die mittleren Werte der Kategorienangaben (Anzahl der genannten Kategorien pro Person) pro Gruppe miteinander auf signifikante Unterschiede verglichen. Der Mittelwert ist dabei in der Kontrollgruppe mit 2.43 tendenziell höher als in der Trainingsgruppe mit 2.33 (Standardabweichungen TG $s=.949$ und KG $s=1.119$). Ob jedoch statistisch signifikante Unterschiede vorliegen, prüfte der zur Anwendung gekommene t-Test für unabhängige Stichproben (einseitige Testung, bei Annahme einer Normalverteilung aufgrund $p=.947 > \alpha$ und Homogenität der Varianzen $p=.136 > \alpha$; wobei das Signifikanzniveau aller Testungen 95% beträgt). Er ergab eine Prüfgröße von $t(118)=-.291$ und einen nicht signifikanten, kritischen Wert von $p_{\text{kor}}=.0771 > \alpha$ (α -korrigiert nach Bonferroni). Demnach wurde die Nullhypothese beibehalten. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich einer Förderung von LLL.

6.3 Welche Möglichkeiten kennen LehrerInnen, um auf vorhandene Interessen der SchülerInnen einzugehen?

An dieser Stelle wird darauf eingegangen, über welche Möglichkeiten laut der befragten Lehrkräfte Interesse geweckt werden kann und ob es diesbezüglich Stichprobenunterschiede gibt. Das Item „**Welche Möglichkeiten, auf vorhandene Interessen der SchülerInnen einzugehen, können Sie ihr [einer Kollegin] nennen?**“ lieferte Häufigkeitendaten zur Anzahl an Nennungen und Personen in den Kategorien und zum Anteil an Personen, die Bereiche der Interessenförderung nennen.

Die Frage – mit 117 verwendbaren Fragebögen beider Stichproben, d. s. 88% der Gesamtstichprobe (16 Missings in der KG) – wurde mit insgesamt 515 voneinander abgrenzbaren Statements beantwortet (im Schnitt 3.9 pro Person bei einer Gesamtvariation von 1 bis 11 Nennungen). Die Zuordnungen in das Kategorien-

Item: „Welche Möglichkeiten, auf vorhandene Interessen der SchülerInnen einzugehen, können Sie ihr nennen?“			
Kategorien und Subkategorien	Codings	Statistik	
		Personen	Prozentanteil der Befragten
Gesamt (aus 133 Fragebögen, 88:45)	515	117	88%
Autonomieempfinden unterstützen (AU)	245	97	83%
Angebote und Hinweise von Seiten der Lehrkraft	18	17	15%
Freiräume	223	91	78%
Sonstiges	4	4	3%
Inhaltliche Relevanz des Lehrstoffes (IR)	69	46	39%
Aktualitätsbezug	14	13	11%
Lebensnah, Alltagsbezug	50	39	33%
Praxisrelevanz	4	3	3%
Sonstiges	1	1	1%
Inhaltliches Interesse des Lehrenden (IIL)	14	11	9%
Kompetenzerleben unterstützen (KU)	40	30	26%
Optimales Anforderungsniveau	10	9	8%
Reflexion eigener Fähigkeiten und Handlungen	24	18	15%
Sonstiges	6	6	5%
Qualität der Instruktion (QI)	115	71	61%
Altersgerecht	13	11	9%
Anschaulich	11	11	9%
Medien und Materialien verwenden	61	43	37%
Methodenvielfalt und Flexibilität	16	15	13%
Verständlich, ganzheitlich	10	9	8%
Sonstiges	4	4	3%
Soziale Eingebundenheit (SE)	29	25	21%
Sonstiges (SONST)	3	3	3%

Tabelle 10: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach den Möglichkeiten zum Eingehen auf Interessen. Werte entsprechen analog zu Tabelle 8 der Anzahl der Codings pro Kategorie, der Anzahl der Personen mit Angaben und dem Anteil der dieser im Vergleich zur Gesamtmenge.

system (vgl. Kapitel 5.4.2.3) haben allgemein eine sehr gute Übereinstimmung von $K=.87$. Die Kategorisierung der Daten ist in Tabelle 10 unten ersichtlich und in Abbildung 8 grafisch anschaulich dargestellt.

Von den sechs theoretisch für Interessenförderung relevanten Bereichen (vgl. Tabelle 10), von denen in Folge berichtet wird, hat keine Person alle, drei Personen jedoch haben immerhin fünf Hauptkategorien zugleich genannt.

Betrachtet man zunächst die umfangreichste Kategorie „**Unterstützung des Autonomieempfindens**“ (245 Codings), so beziehen sich diese größtenteils auf mögliche „*Freiräume*“ im Unterricht (223), aber auch auf „*Angebote und*

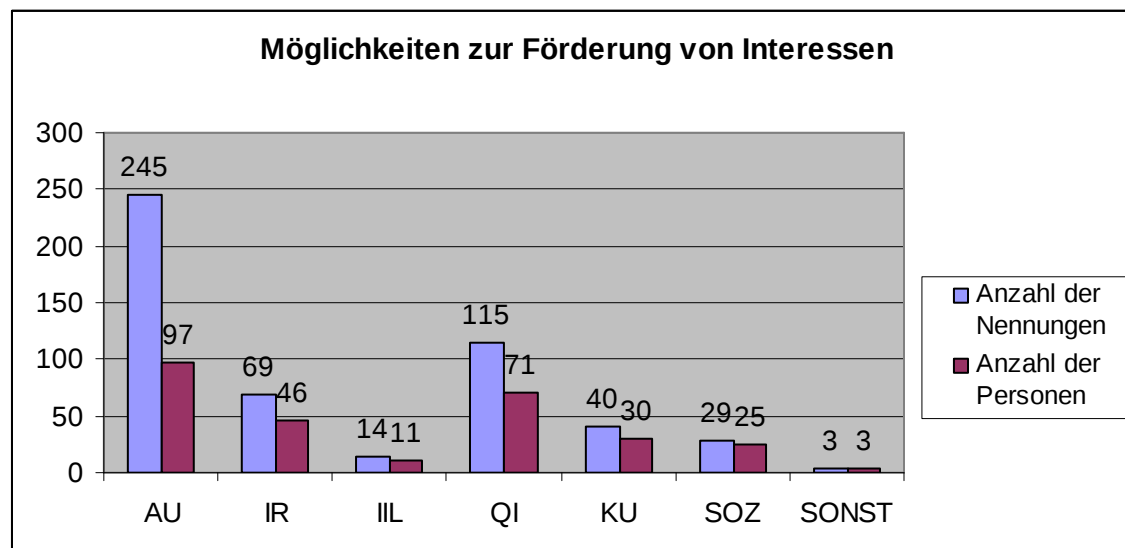


Abbildung 8: Verteilung der Antworten auf die Frage nach Möglichkeiten einer Interessenförderung. Werte sind in absoluten Häufigkeiten angegeben und entsprechen der Anzahl der Codings pro Kategorie bzw. der Anzahl der Personen mit Angaben.

Hinweise von Seiten der Lehrkraft“ (18), welche beide das autonome Handeln der SchülerInnen unterstützen. Weitere 4 Angaben zählen zu „*Sonstiges*“. Unter den Nennungen zu Freiräumen sind folgende Subkategorien identifiziert worden:

- Handlungsspielräume: Methoden wie Referate, Gruppen- oder Projektarbeiten, aber auch Selbstständigkeit
- Mitbestimmung: Wahlmöglichkeiten und Einbeziehen der Vorschläge von SchülerInnen
- Impulse zur freien Interpretation: Neugier, Kreativität durch Anreize wecken
- Methoden zur Meinungsäußerung.

All diese Methoden fördern jedoch im besten Falle auch andere Bereiche wie das Kompetenzerfinden oder die soziale Einbindung (siehe Kapitel 5.4.3).

Auch in den Bereich „**Qualität der Instruktion**“ fiel eine Vielzahl der Nennungen zu Möglichkeiten der Interessenförderung (115). Hier sprachen einige (16) die „*Methodenvielfalt und Flexibilität*“ im Unterricht, wenige die altersgerechte (13), anschauliche (11) oder verständliche (10) Instruktion an, viel mehr jedoch die Möglichkeit, den Unterricht mit Medien und Materialien zu ergänzen (61). Diese Hilfsmittel sind optimalerweise nicht nur interessant, sondern auch aktuell, inhaltlich wertvoll, altersgerecht, verständlich und anschaulich etc., doch wurde dies bei den Wortmeldungen zum Medieneinsatz nicht konkret angesprochen. 4 Angaben zählen zu „*Sonstiges*“.

Nebenbei kann mit „**inhaltlicher Relevanz des Lehrstoffes**“ laut 69 Angaben auf

Interessen eingegangen werden. Demzufolge soll er vordergründig lebensnah bzw. mit „*Lebensnah, Alltagsbezug*“ dargebracht werden (50) und „*Aktualitätsbezug*“ haben (14). Die Anwendbarkeit von Lehrstoff auf die Praxis („*Praxisrelevanz*“, 4) und fächerübergreifendes Arbeiten (1 „*Sonstiges*“) sprachen nur die Wenigsten an.

Auf Interessen wird auch eingegangen, indem das „**Kompetenzempfinden unterstützt**“ wird (40 Nennungen). In diesem Rahmen sprachen die Lehrkräfte insbesondere von der „*Reflexion eigener Fähigkeiten und Handlungen*“ durch bspw. Portfolios (24 Codings) und 10 weitere Codings erwähnten ein optimales Anforderungsniveau der Arbeit als ausschlaggebend. 6 Nennungen fielen in weitere Bereiche („*Sonstiges*“).

Kaum erwähnt wurden hingegen das „**inhaltliche Interesse der Lehrperson**“ selbst (14 Nennungen; dabei insbesondere die Vorbildwirkung) und die „**soziale Einbindung**“ (29 Nennungen) – wenn davon abgesehen wird, dass einzelne Methoden zur Förderung von Autonomieempfinden im sozialen Rahmen stattfinden oder dabei die Instruktion professionell oder durchdacht ist. Konkrete Kommentare die soziale Einbindung betreffend richteten sich auf das Klassenklima (z.B. Freude), aber in erster Linie auf die individuellen Interaktionen zu den SchülerInnen (z.B. Menschlichkeit, Gespräche).

Der Stichprobenvergleich hinsichtlich des Wissens bezüglich Interessenförderung unter den beiden Gruppen wurde abermals über die Mittelwertsunterschiede der Gruppen (angegebene Kategorien pro Person) berechnet. Die Unterschiede zwischen KG ($\bar{x}=2.43$ bei Varianz von $s=1.098$) und TG ($\bar{x}=2.33$ und $s=.905$) waren sichtlich gering. Der t-Test für unabhängige Stichproben (Normalverteilung der Werte $p=1.000 > \alpha=.05$ und Homogenität der Varianzen $p=.123 > \alpha=.05$ gegeben; einseitige Testung) ergab einen t-Wert von $t(115) = -.497$ und einen nach Bonferroni alpha-adjustierten, kritischen Wert von $p_{\text{korr}}=.062 > \alpha=.05$. Demnach wird die H_0 aufgrund eines nicht signifikanten Prüfwerts beibehalten. Es gibt keine Unterschiede zwischen den Stichproben hinsichtlich ihres Wissens über Fördermöglichkeiten für Interesse.

6.4 Welche Möglichkeiten der Unterstützung zum eigenständigen Lernen von SchülerInnen können LehrerInnen nennen?

Derselbe Vorgang wie vorhin in 6.4 wiederholt sich für die Fragestellung nach einer möglichen Förderung von SRL. Diese in Vignettenform gestellte Frage lautete „**Welche Möglichkeiten der Unterstützung zum eigenständigen Lernen von SchülerInnen können Sie der Kollegin nennen?**“ und liefert für zwei Kategoriensysteme (direkte und indirekte Förderung, siehe Kapitel 5.4.2.4) die Anzahl an Nennungen und Personen pro Kategorie und den dazugehörigen Prozentanteil an Personen. Von den eingelangten Fragebögen konnten 117 zur Analyse herangezogen werden (88% von potentiellen 133; darunter 41 TeilnehmerInnen aus der TG 76 aus der KG). Nachdem der Datensatz zweimal codiert wurde und die Codings, wenn passend, auch in beide Kategoriensysteme eingingen, können die Gesamtanzahlen der Codings nicht direkt miteinander verglichen werden.

Die Lehre der Lernstrategien als sogenannte **direkte Förderung** ist die Voraussetzung, um selbstreguliert lernen zu können (siehe auch Kapitel 3.2). 85 Befragte äußerten sich dazu mit insgesamt 215 Nennungen¹² (64% von möglichen 133 Lehrkräften; darunter fehlten 19 aus der TG und 29 aus der KG; im Schnitt 2.5 und maximal 10 Nennungen pro Person). Diese Kategorisierung der Daten wie sie hier beschrieben und in Tabelle 11 sowie überblicksartig im Diagramm unten (Abbildung 9) visualisiert ist, hat eine sehr gute Intercoderreliabilität von $K=.91$. Hier folgen die inhaltlichen Antwortanalysen. Die Codinglisten dazu finden sich im Anhang.

Die Lehre von Lernstrategien im Allgemeinen (Kategorie „**Lernstrategien Allgemein**“) wurde mit 36 Angaben erwähnt. 10 Personen darunter gaben dies als einzige Antwort, die sich der direkten SRL-Förderung zuordnen ließ (drei davon

¹² Die Summe versteht sich abzüglich zweier Statements, welche nicht klar zuordenbar waren.

Item: „Welche Möglichkeiten der Unterstützung zum eigenständigen Lernen ¹³ von SchülerInnen können Sie der Kollegin nennen?“ – direkte Förderung			
Kategorien und Subkategorien	Codings	Statistik Personen	Prozentanteil der Befragten
Gesamt (aus 133 Fragebögen, 88:45)	215	85	64%
Training von Lernstrategien Allgemein	36	30	35%
Spezifische Lernstrategien	179	75	88%
Kognitive Strategien:	64	30	35%
Elaborationsstrategien	14	12	14%
Organisationsstrategien	16	11	13%
Wiederholungsstrategien	29	21	25%
Sonstiges	5	3	4%
Metakognitive Strategien:	65	47	55%
Evaluation des Lernfortschritts	29	25	29%
Planung von Lernhandlungen	20	18	21%
Überwachung und Steuerung d. Lernens	3	3	4%
Sonstiges	13	13	15%
Motivationale Strategien:	50	38	45%
Gestaltung der Lernumgebung	9	8	9%
Nutzung zusätzlicher Informationsquellen	16	12	14%
Zeitmanagement	24	23	27%
Sonstiges	1	1	1%

Tabelle 11: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach den direkten Fördermöglichkeiten von SRL. Werte entsprechen der Anzahl der Codings pro Kategorie, der Anzahl der Personen mit Angaben und dem Anteil der dieser im Vergleich zur Gesamtmenge.

gaben generell keine weiteren Nennungen in Bezug auf SRL allgemein). Abbildung 8 zeigt das Verhältnis der spezifischen Lernstrategien zur Lehre von Strategien.

Ein Blick auf die Inhalte der weiteren 179 Codings („**Spezifische Lernstrategien**“) gewährt Einblick in das aktive Wissen von Lehrpersonen über Lernstrategien bzw. gibt Hinweise darauf, welche Strategien sie als besonders relevant erachteten. Dabei nannten sie im Schnitt zwei und maximal neun Strategien. 12 Personen (14%) gaben Angaben zu allen drei folgenden Lernstrategiebereichen.

Die nähere Betrachtung dieser drei Lernstrategienbereiche zeigt kaum nennenswerte Unterschiede in der Verteilung. Dennoch liegen „*metakognitive Lernstrategien*“ mit knapper Mehrheit vorne (65 Nennungen). Darunter sind Portfolios und Selbstkontrollen die gängigsten Methoden. Diese „Evaluation des Lernfortschritts“ (29 Codings) wurde neben der „Planung von Lernhandlung“ (20) –

¹³ Die Formulierung „eigenständiges Lernen“ wird gewählt, da der Wortlaut „selbstreguliert“ die bewusste Steuerung des Lernprozesses nahe legen würde und die Möglichkeit gegeben werden soll, gezielt nur das implizite Wissen der Befragten über SRL abzufragen.

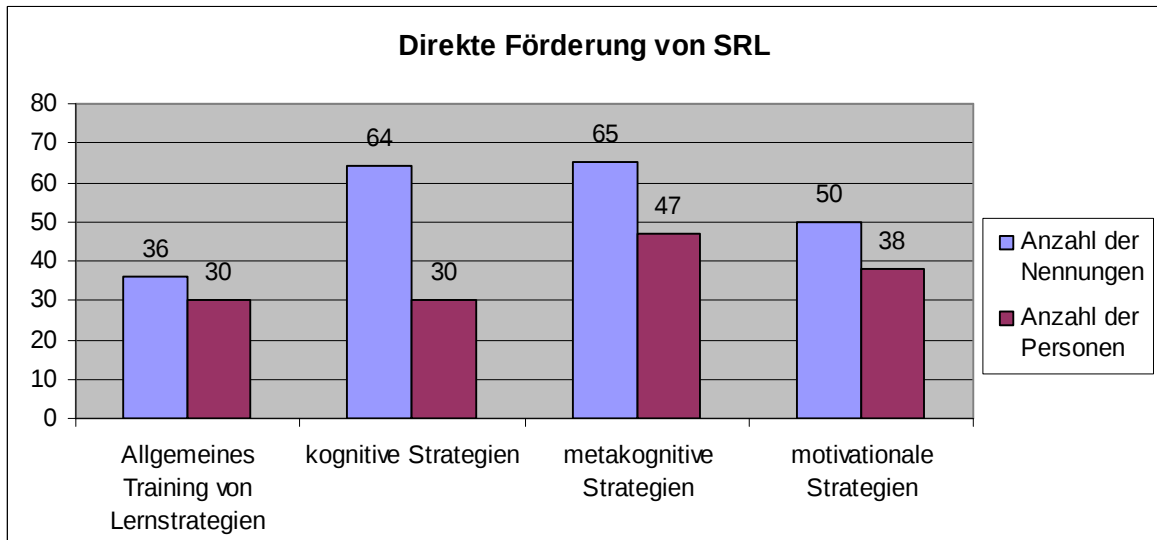


Abbildung 9: Verteilungsstatistik aller Aspekte der direkten Förderung von SRL. Werte sind in absoluten Häufigkeiten angegeben und entsprechen der Anzahl der Codings pro Kategorie bzw. der Anzahl der Personen mit Angaben.

insbesondere der Stoffeinteilung – am häufigsten genannt. Die „Überwachung und Steuerung von Lernen“ während der Lernhandlung hatte hingegen nur für 3 Lehrpersonen Relevanz, ebenso das Lernen nach Lerntypen, obwohl dies immerhin neunmal berücksichtigt wurde (Teilgruppe in der Subkategorie „Sonstiges“ von 13 Codings).

Unter den beinahe gleich oft genannten „*kognitiven Lernstrategien*“ (64 Angaben) fielen die meisten Antworten in die Bereiche der Wiederholungsstrategien (29) – insbesondere Karteilernen war hier bekannt. Elaborations- (14, Sinnverständnis) und Organisationsstrategien (16; Überblick, Zusammenfassungen) kamen seltener vor. Die 50 Angaben, welche „*motivationale Lernstrategien*“ betrafen, fokussieren in erster Linie auf dem „Zeitmanagement“ (24). Die explizite „Nutzung zusätzlicher Informationsquellen“ (16) wurde beinahe ebenso selten genannt wie die „Gestaltung der Lernumgebung“ (9). Eine Nennung fiel in „Sonstiges“.

Zur **indirekten Förderung von SRL** mittels Gelegenheiten zur Anwendung dieser Lernstrategien und Coaching gaben weitaus mehr, 110 Befragte (83%; 5 Missings aus der TG sowie 18 aus der KG), 436 Nennungen¹⁴ ab (maximal 9 und im Schnitt

¹⁴ Ein Statement konnte nicht zugeordnet werden und wurde von der Analyse ausgeschlossen, sechs weitere waren zwar in den Interratervergleichen miteinbezogen, überschritten sich jedoch mit

Item: „Welche Möglichkeiten der Unterstützung zum eigenständigen Lernen von SchülerInnen können Sie der Kollegin nennen?“ – indirekte Förderung			
Kategorien und Subkategorien	Codings	Statistik	
		Personen	Prozentanteil der Befragten
Gesamt (aus 133 Fragebögen, 88:45)	436	110	83%
Coaching	146	74	67%
Angepasste Aufgaben- und Hilfestellung	24	20	18%
Motivationale Unterstützung	70	42	38%
Unterstützung reduzieren	47	36	33%
Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Hort	4	4	4%
Sonstiges	1	1	1%
Gelegenheiten zur Anwendung von Strategien	279	95	86%
Offener Unterricht	79	49	45%
Umgang mit Lernstoff und Materialien:	195	78	71%
Material und Medien verwenden	84	53	48%
Vertiefende Auseinandersetzung mit Lernstoff	110	55	50%
Sonstiges Umgang mit...	1	1	1%
Sonstiges	5	4	4%
Sonstiges indirekte Förderung	11	9	8%

Tabelle 12: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach den indirekten Fördermöglichkeiten von SRL. Werte entsprechen analog zu Tabelle 8 der Anzahl der Codings pro Kategorie, der Anzahl der Personen mit Angaben und dem Anteil der dieser im Vergleich zur Gesamtmenge.

4). Die Kategorisierung der Daten hat eine sehr gute Intercoderreliabilität von $K=.87$. Die Antwortenstatistik ist überblicksartig in Tabelle 12 und die wesentlichen Kategorien sind auch in Abbildung 10 ersichtlich. Details zur Auswertung folgen hier.

Die meisten der Lehrpersonen nannten „**Gelegenheiten zur Anwendung von Strategien**“ (279 Codings: bis zu drei Nennungen pro Person), wobei der Hauptanteil der ohnehin sehr vielen Nennungen den „*Umgang mit Lernstoff und Material*“ betrifft (195 Codings). Darunter wurden in erster Linie die „vertiefende Auseinandersetzung mit Lernstoff“ (110 Nennungen) und die „Verwendung von Material und Medien“ (84) – neben 1 „Gelegenheiten Sonstiges“ – verstanden. Erstere umfasste großteils Methoden zum Einsatz von konkreten Lernstrategien wie sie bereits weiter oben beschrieben wurden (mindmaps, Zusammenfassungen, Lernkarteien, Fragenstellen etc.), aber auch Methoden zur Auseinandersetzung mit Inhalten, wie Referate und

„Lernstrategien allgemein“ aus dem Kategoriensystem „direkte Förderung von SRL“ und werden daher hier nicht beschrieben.

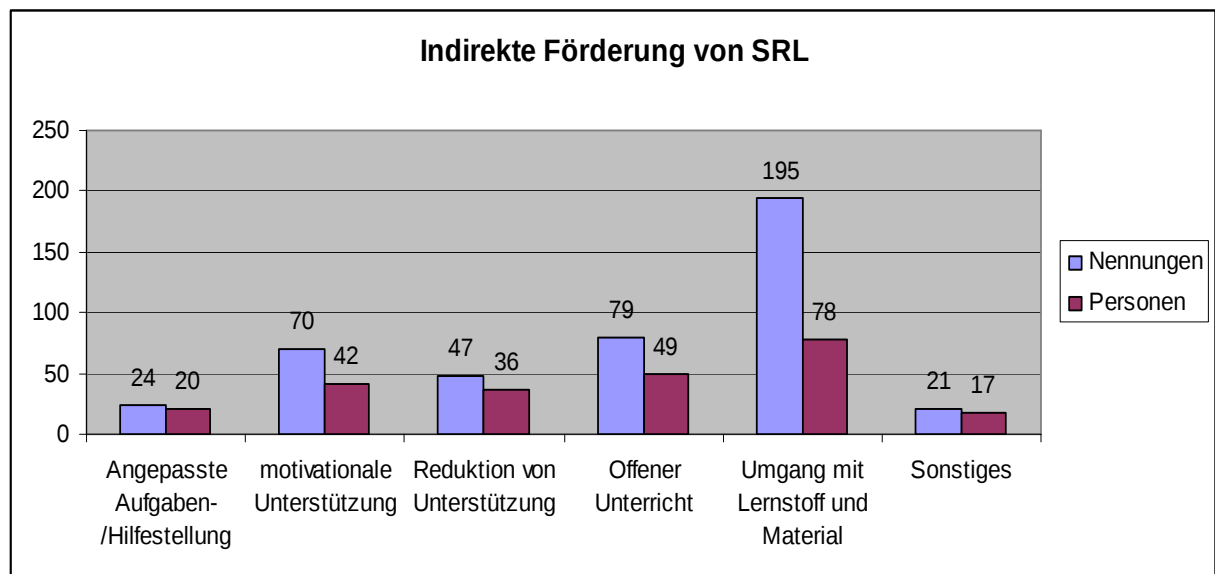


Abbildung 10: Verteilungsstatistik aller wesentlichen Aspekte der indirekten SRL-Förderung. Werte sind in absoluten Häufigkeiten angegeben und entsprechen der Anzahl der Codings pro Kategorie bzw. der Anzahl der Personen mit Angaben.

Präsentationen. Bei der Verwendung von Material und Medien wurde hauptsächlich an Informationsrecherchen, Nachschlagewerke und Internet/PC gedacht. Weitere Gelegenheiten bietet die Lehrmethode „*Offener Unterricht*“ in seiner Vielzahl an Möglichkeiten (79 Antworten). Weitere 5 erwähnte Gelegenheiten zählten zu „*Sonstige Gelegenheiten*“.

Das für SRL so bedeutsame „**Coaching**“ konnte bei weitem seltener in den Antworten identifiziert werden (146 Nennungen). Angesprochen wurde in erster Linie die „*motivationale Unterstützung*“ (70) und darunter besonders häufig das Interesse, die Mitsprache und Belohnungen. Seltener kam in den Nennungen jedenfalls „*Unterstützung reduzieren*“ zugunsten der Eigenverantwortlichkeit vor (47). Neben Antwortmöglichkeiten wie durch Selbstkontrolle oder Portfolio nannten nur sehr wenige Personen dezidiert die Beratungsfunktion des Lehrenden und die Abgabe der Verantwortlichkeit an die Lernenden. Noch seltener genannt wurde die an die SchülerInnen „*angepasste Aufgaben- und Hilfestellung*“ (24) und kaum genannt die „*Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Hort*“ (4). Ein „*Sonstiges*“ betraf Kontrollen mit Konsequenzen.

Elf weitere Nennungen konnten den beiden Hauptkategorien nicht eindeutig zugeordnet werden („**Sonstige indirekte Förderung**“).

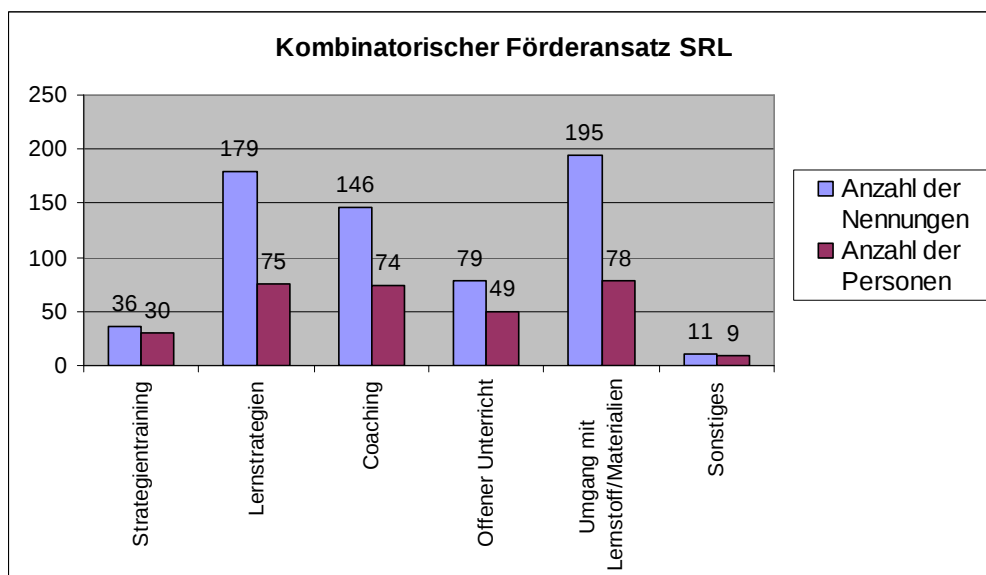


Abbildung 11: Kombinatorischer Ansatz: Wesentliche Kategorien einer Förderung von SRL (direkt und indirekt). Werte sind in absoluten Häufigkeiten angegeben und entsprechen der Anzahl der Codings pro Kategorie bzw. der Anzahl der Personen mit Angaben, wobei die Summen der Nennungen nicht den tatsächlichen Aussagen, sondern deren zahlreiche Bedeutungen betreffen.

Ein abschließender Blick fällt auf die **Kombination von direkter und indirekter Förderung**, wobei etliche Statements in mehrere Kategorien eingingen (Doppelbedeutungen). Im Diagramm (Abbildung 11 unten) ist deren Verteilung ersichtlich, wobei die Werte jedoch kritisch zu betrachten sind, da die Angaben der Nennungen nicht deren reale Abbildung im Fragebogen entsprachen sondern deren mehrfache Bedeutungen.

Bei der Betrachtung ist besonders positiv hervorzuheben, dass 59 Befragte (50%) in ihren Antworten sowohl die Gelegenheiten von Übungsgelegenheiten (offener Unterricht und allgemein vertiefende Auseinandersetzung mit Material und Medien) als auch ihre eigene Coachingrolle zumindest zum Teil berücksichtigten.

Werden die wenigen (30) Personen betrachtet, die konkret das „Training von Lernstrategien“ ansprachen, gaben 26 von ihnen auch weitere Nennungen ab: 16% (19 von allen 117 Befragten, die sich zu SRL äußerten) nannten zusätzlich Gelegenheiten zur Anwendung von gelernten Strategien; 15% (17 Personen) gaben zumindest einen Bereich des Coachings an, 5% (6) die Reduktion der Unterstützung und 17% (20) konkrete Lernstrategien.

Weitere Aufschlüsselungen, so interessant sie auch wären, machen hier jedoch kaum Sinn, da die Antworten häufig mehreren Kategorien zuordenbar waren.

Für die Hypothesenprüfung über einen Stichprobenunterschied in Bezug auf Wissen über eine SRL-Förderung im Unterricht wurden die Nennungen in den 4 Hauptkategorien beider Kategoriensysteme (Training allgemein, Lernstrategien, Coaching und Gelegenheiten zur Anwendung von Strategien) herangezogen. Der mittlere Wert, welcher verglichen wurde, der TG lag bei $x=2.29$ ($s=.873$) und jener der KG bei $x=2.37$ ($s=.846$). Der stichprobenunabhängige t-Test (einseitige Testung, bei Annahme der Normalverteilung aufgrund $p=1.000 > \alpha=.05$, und Homogenität der Varianzen $p=.777 > p=.05$) ergab einen t-Wert von $t(115)=-.457$ und nach post-hoc Alpha-Adjustierung (Bonferroni) einen kritischen Wert von $p_{\text{korrr}}=.0649 > \alpha$. Demnach gibt es auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich des Methodenwissens über SRL.

7 Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Studie hat es sich zum Ziel gesetzt, das Wissen und die angewandten Fördermethoden von Lehrpersonen zum Lebenslangen Lernen (LLL) aufzuzeigen und Stichprobenvergleiche anzustellen, um Informationen zur externen Validität des TALK-Lehrgangs zu erhalten (die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Gesamtpopulation). Dazu wurde der Wissensstand der befragten PädagogInnen erhoben. An der Fragebogenuntersuchung nahm die respektable Menge von 133 Lehrpersonen aus Wien und Niederösterreich teil und gab Antworten auf die offen gestellten Fragen zu Lebenslangem Lernen. Die resultierenden Daten wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse interpretiert, die Vergleiche über die Wissensvoraussetzungen unter den Stichproben quantitativ angestellt. Dies ist die erste, derartige Untersuchung des Ist-Standes zum LLL unter Lehrpersonen in Österreich. Nun, da die Ergebnisse der Studie (Kapitel 6) vorliegen, werden die Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen herangezogen und deren Bedeutung dargelegt. In der Reihenfolge der Fragestellungen (Kapitel 5.1) werden die wesentlichsten Ergebnisse hier diskutiert und Besonderheiten der Auswertung erläutert.

Die Auswertung der Vielzahl an qualitativen Daten samt ihrer Bedeutungen stellte unter Berücksichtigung des Einhaltens eines hohen Qualitätsstandards eine Herausforderung für sich dar. Die Intercoderreliabilitäten jedoch, im Schnitt mit einem Wert von $K=.88$, zeugen von sehr guter Übereinstimmung (vgl. Bortz, J. & Döring, N., 2005) und sprechen für nachvollziehbare Kategoriensysteme. Da bei der Untersuchung auf herkömmliche Fragebogendesigns mit vorgegeben Antworten verzichtet wurde, um mittels offener Antwortformate das aktive Wissen der Lehrkräfte abzubilden, müssen die Daten nicht zwangsweise vollständig sein (vgl. träges Wissen, Renkl, 1996). Der Fragebogen zeigte sich jedoch als effizient und ausreichend ausführlich für die gestellten Fragen. Die Antworten der Lehrpersonen mit 1-14 Nennungen pro Person und Frage und inhaltlich unterschiedlicher Tiefe weisen ein durchwegs breites, qualitatives Spektrum auf.

Nachdem die Daten zum Wissen über und der Förderung von Lebenslangem Lernen hier nur selbstberichtet vorliegen, wäre eine Vertiefung in die Inhalte und die Qualität der Arbeit zu LLL, welche tatsächlich in den Klassenräumen geleistet wird, von Interesse. Auch Vergleiche der Schulpraxis mit den Inhalten der LehrerInnenausbildung könnten hier weiterführende Informationen liefern. Feldbeobachtungen, Praxisprotokolle (i. S. v. Tagebüchern) oder Fallbeispiele wären hierzu Methoden der Wahl. Doch auch ohne Datenmaterial aus Beobachtungen liegt hier eine Fülle an Material auf. Die Darstellung der Diskussion ist eine Gratwanderung zwischen Detailfülle und ökonomischem Überblick und so seien hier aus Platzmangel nun die wesentlichen Aspekte aus der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert – in der bisherigen Reihenfolge der empirischen Fragestellungen.

Fragestellung 1: „Was verstehen Lehrkräfte unter dem Begriff LLL?“

Aus den Antworten von 131 Lehrkräften auf die Frage nach dem Verständnis über den Begriff Lebenslanges Lernen (vgl. Kapitel 6.2) kann entnommen werden, dass LLL selten weit über eine Definition wie „permanente Weiterbildung“ hinausgeht. Verglichen mit der Definition aus der Theorie in Kapitel 1 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001b; Spiel & Schober, 2006) konnte keine Lehrkraft Nennungen zu allen fünf Aspekten des LLL (selbsttätiges, formelles wie informelles Lernen, während dem gesamten Lebens, zur Verbesserung von Handlungskompetenzen) geben.

Zahlreich wurden Weiterbildung in allen Formen und außerinstitutionelle Bildung genannt. Einige wenige Nennungen führten überdies „Lernen fürs Leben“ als Zweck an. Demnach wird erkannt, dass LLL selbsttätig erfolgt, auch wenn die Selbsttätigkeit oder Zweckgebundenheit per se kaum angesprochen werden. Eventuell ist dies erklärbar durch die Selbstverständlichkeit mit der angenommen wird, dass Lernen im (späteren) Leben ohnehin selbsttätig und nur aus guten Gründen (umgangssprachlich: Weiterbildung) vollzogen wird. Dies alles könnte jedoch auch Hinweise darauf geben, dass sich die Sichtweise auf (Lebenslanges) Lernen als organisierter und regulierbarer *Prozess* noch nicht durchgesetzt hat.

Die Langfristigkeit von LLL („während des gesamten Lebens“) sprachen überraschender Weise nicht alle, sondern nur 62% der Befragten an.

Eine Begriffsbestimmung für LLL bezieht für immerhin 55% der befragten Lehrpersonen weitere Bereiche mit ein, die in der o. g. Definition nicht konkret erwähnt sind: In erster Linie Motivation, aber auch – wenn auch nur mit weniger Kommentaren – kognitive und soziale Kompetenzen (137 Statements in der zusätzlichen Kategorie „Sonstiges Hilfreiches“). Unter diesem Aspekt scheint das Modell der Bildungspsychologie zu LLL-Kompetenzen (Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2006) die Definition der OECD gut zu ergänzen. Es wirkt, als müsste eine Definition von LLL – zumindest – vermehrt Fokus auf Motivation (Bildungsmotivation, Offenheit für Aktuelles und Neues sowie Interesse und Neugierde) legen und die Zielgerichtetheit von LLL vermehrt ins Bewusstsein rücken. LLL darf in keinem Fall auf den Terminus Weiterbildung reduziert werden (Neumüller, 2002). Alleine aus diesem Grunde erklärt sich der Fokus der Arbeit auf die zweite Fragestellung nach Kompetenzen für LLL.

Abschließend sei erwähnt, dass es zwischen der Trainings- und der Vergleichsgruppe keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der genannten Kategorien (Aspekte des LLL) gab.

Fragestellung 2: „Welche Kompetenzbereiche des LLL fördern Lehrkräfte im Unterricht?“

Das Datenmaterial von 120 Lehrkräften lieferte zahlreiche Informationen zum Umgang mit LLL im Klassenzimmer. Die Fragestellung induzierte kein vollständiges Bild der Vorstellungen von Lehrkräften über die Gesamtheit an möglichen LLL-Kompetenzen, sondern veranschaulichte lediglich die von ihnen geförderten Kompetenzbereiche. Ein Blick auf die Gesamtmenge an Codings (vgl. Kapitel 6.3) zeigt einen eindeutigen Fokus auf die vier Kompetenzbereiche des Modells von LLL (Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2006): Generell wird LLL von den Befragten über alle vier Hauptkategorien kognitive, motivationale, soziale Kompetenzen bzw. SRL gefördert. Allerdings gaben nur 8% der Personen Aussagen zu allen vier Bereichen zugleich. Zwischen den Aussagen der Kontroll- und jenen der Trainingsgruppe ließ sich kein Unterschied nachweisen. Im Detail sahen die Antworten in den Kategorien folgendermaßen aus:

Augenscheinlich werden Selbstständigkeit bzw. Selbstverantwortlichkeit im Tun, Lernstrategien und Motivation – darunter insbesondere interessengeleitetes Handeln

– am häufigsten und von den meisten Befragten gefördert. Auch Offenheit war unerwarteter Weise häufig darunter. Absoluter Favorit unter den Nennungen ist der Bereich Selbstreguliertes Lernen mit seinen vielfältigen Lernstrategien, wobei die Lernstrategiebereichen jedoch nicht gleichermaßen oft genannt wurden: Während hingegen der Umgang mit Medien oder Information zahlreich gefördert wird, ist dies bei motivationalen und metakognitiven Lernstrategien selten der Fall. Die wenigen Aussagen betreffen den Umgang mit Ressourcen (wie Zeit- und Zielmanagement, Umgebungsgestaltung, Lenkung der Aufmerksamkeit oder Durchhaltevermögen) und die gezielte Einflussnahme auf den Lernprozess (Planung, Überwachung, Steuerung, Evaluation). Kognitive Lernstrategien wiederum sind den Lehrkräften weitaus geläufiger bzw. wichtiger in der Förderung – erfreulicherweise darunter auch sinnerfassende Methoden und nicht nur das Auswendiglernen. Der Stand der heutigen Forschung geht hingegen davon aus, dass erfolgreiches SRL alle drei Ebenen beinhalten muss (z.B. Boekaerts, 1999; Landmann & Schmitz, 2007; Zimmerman, 2000).

Auch die Förderung der motivationalen Kompetenz – wobei vorausgesetzt wird, dass die Lehrkräfte zwischen Motivation und motivationalen Strategien differenzieren – erhält viele Stimmen. Inhaltlich wird bei den Beschreibungen der Motivation jedenfalls selten in die Tiefe gegangen. Neben Begriffen wie Offenheit und Interesse wurden vereinzelt spezifische Möglichkeiten angeführt, Motivation zu fördern, beispielsweise „Angst nehmen etwas falsch zu machen“ oder „Entwicklung/Erfolg aufzeigen“. Diese wären jedoch für die Bildungsmotivation und insbesondere das Selbstbewusstsein und die Selbstkompetenz der SchülerInnen sehr wichtig (u. a. Ziegler et al., 2001). Begrifflichkeiten wie (Re-)Attributionierung, Feedback, Zielorientierungen etc. (vgl. Kapitel 2.1) scheinen keine Begriffe zu sein, die Lehrkräfte verwenden (vgl. aktives Wissen) oder mit LLL in Beziehung setzen. *Bildungsmotivation* an sich wird neben dem Umgang mit der eigenen Motivation auch durch die Wertschätzung von Bildung gekennzeichnet (Zweckgebundenheit, Nutzen). Im Konkreten wird sie von den Lehrkräften nicht erwähnt. Möglicherweise wird sie nicht als „Kompetenz“ verstanden (wonach im Fragebogen gefragt wurde) oder Interesse, Neugier, Freude am Lernen und Offenheit, welche immerhin von der Hälfte der Befragten gefördert werden, fungieren als Synonyme.

Auch wenn etwa die Hälfte der Befragten auch die Förderung sozialer Kompetenzen ansprach, so fehlen, mit Ausnahme von Teamwork und Kommunikation, weitere für

LLL grundlegende Bereiche zum Umgang mit Vielfalt wie Durchsetzungsvermögen und Konfliktlösekompetenzen (vgl. Kapitel 2.3). Auch die Bedeutung einer Förderung von kritischem, kreativem Denken und Metakognition (metakognitive Lernstrategien) für LLL geht definitiv unter, wie die geringe Anzahl an Antworten zeigt (zwischen 12 und 21% der Befragten). Gerade diese beeinflussen jedoch die Selbstständigkeitsentwicklung (SRL) und sind für flexibles Lernen und LLL wesentlich (Hasselhorn, 2000; Schober et al., 2007).

Die Daten zeigen jedenfalls durchgehend, dass viele einzelne Subbereiche der vier genannten Hauptkompetenzen scheinbar wenig bekannt sind und darüber hinaus das Verdeutlichen von Strategien und Prozessen während dem Arbeiten nicht als derart relevant erachtet werden. Generell scheint LLL für besagte LehrerInnen nicht vordergründig über Schlüsselkompetenzen gefördert zu werden, andernfalls wären auch technisches Verständnis, unternehmerische, kulturelle oder bürgerliche Kompetenz etc. (s. Kapitel 1.2) unter den Statements. Die Befragten (jeder Vierte) deuten jedoch an, dass gewisse Grundvoraussetzungen wie insbesondere Lesen aber auch Schreiben, Sprechen oder Rechnen für LLL ebenfalls nötig sind und sie diese auch fördern. Dies geht einher mit vorangegangenen Studien (vgl. Svecnik, 2004). Einschränkend muss hier erwähnt werden, dass sich die Angaben zur Förderung auf SchülerInnen beziehen und diese keine Auskunft über die Förderung von LLL im Erwachsenenalter geben, wohingegen sich die Angaben der EU zu Schlüsselkompetenzen auf die gesamte Lebensspanne beziehen.

33% der Befragten führten bei der Frage nach der Förderung von LLL auch Methoden an, welche mehrere Kompetenzen des LLL zugleich beeinflussen. Das Anführen von Methoden statt Kompetenzen ist wohl für Lehrpersonen als PraktikerInnen nahe liegend. Obwohl diese Antworten als Themenverfehlung interpretiert werden können (Anführen von Methoden statt, wie gefragt, Kompetenzen), zeigen sie jedoch denselben Fokus auf, den auch die Theorie einnimmt (Ames, 1992b; Deci & Ryan, 1993; Hartinger, 2006; Krapp, 2005a, 2005b). Demzufolge wird LLL vorzugsweise über Methoden gefördert, welche SchülerInnen Handlungsspielraum bieten: Über selbstständiges, entdeckendes Tun, Gruppenarbeiten, Erfahrungslernen und Selbstbestimmung. Dies und der große Anteil der Antworten auf Interesse und selbstständiges Lernen in beiden bisherigen Fragestellungen werden als Beleg dafür aufgefasst, dass ebendieser Fokus in der

Arbeit Sinn macht.

Fragestellung 3: „Welche Möglichkeiten der Interessens- und SRL-Förderung kennen LehrerInnen?“

Der dritte, große Bereich der Studie beschäftigte sich mit dem Methodenwissen zur Interessen- und SRL-Förderung der Lehrkräfte. Die Fragestellungen, welche Möglichkeiten der Förderung bekannt sind, sind nicht leicht zu beantworten, da sie eine Vielzahl an Möglichkeiten betrifft und kein Vergleichsmaßstab vorhanden ist.

Bei den Kategoriensystemen zum Wissensstand ist eine vergleichsweise niedrigere InterCoderreliabilität zu verbuchen, auch wenn diese dennoch im Bereich einer hohen Übereinstimmung liegt. Diese erklärt sich zum Großteil durch die Doppeldeutigkeit von Aussagen zu Möglichkeiten einer Förderung. Auch inhaltliche Überschneidungen erschwerten die Zuordnung der Vielzahl an Codings zu den Kategorien. Die Vorstellungen der Befragten zum Methodenwissen, welche wiederum keine signifikanten Unterschiede zwischen der VG und der TG – weder in Bezug auf Interessenförderung noch auf SRL-Förderung – aufwiesen, folgen hier.

Das Kategoriensystem für die Analyse der Antworten auf die von Lehrkräften bekannten **Möglichkeiten einer Interessenförderung** enthielt sechs dominante Bereiche (vgl. Literatur in Kapitel 2.1.2 sowie 3.1): Unterstützung des Autonomie- und Kompetenzerfindens der SchülerInnen sowie deren soziale Eingebundenheit und weiters die inhaltliche Relevanz des Lehrstoffs, die Qualität der Instruktion und das inhaltliche Interesse der Lehrperson selbst (u. a. Lägeler, 2005). Es zeigte sich anhand der Dateninhalte (Ergebnisse in Kapitel 6.4), dass die sich hierzu äussernden 117 Lehrkräfte die sechs Aspekte nicht in dieser Form erkennen. Es gibt jedoch zahlreiche Hinweise darauf, dass die genannten Fördermethoden der Lehrkräfte durchwegs Teilkomponenten fördern oder die Aspekte implizit berücksichtigen. Ein Kompromiss für die Auswertung wäre es gewesen, die Vielzahl an mehrdeutigen Nennungen entweder mehreren Kategorien zuzuordnen oder sie durch ein induktiv erstelltes Kategoriensystem (mit Kategorien wie offener Unterricht, Meinungsäußerung, Materialverwendung) leichter ersichtlich zu machen. Dies hätte jedoch einen Vergleich mit der Theorie unmöglich gemacht. Hier werden demnach die sechs Aspekte angeführt und Mehrfachbedeutungen der Aussagen erwähnt.

Die für die Lehrkräfte wesentlichsten weil am häufigsten genannten Bereiche der Interessenförderung waren Freiräume, Alltagsbezug von Lehrstoff (z.B. Exkursionen) und Verwendung von Material bzw. Medien. Den Antworten zufolge wird auf Interessen insbesondere über die Unterstützung des Autonomieempfindens und die Qualität der Instruktion eingegangen. Die Bedeutung der inhaltlichen Relevanz des Lehrstoffs liegt in der Häufigkeit ihrer Nennung knapp vor dem Unterstützen des Kompetenzerfindens. Soziale Einbindung und das inhaltliche Interesse der Lehrperson selbst rangieren an letzter Stelle. Die häufige Erwähnung der Autonomiestützung muss jedoch mit Vorsicht betrachtet werden, enthält diese Kategorie schließlich Aussagen wie kooperatives Arbeiten oder Meinungsäußerung, welche durchaus auch andere Bereiche wie das Kompetenzerfinden, die Instruktionsqualität oder die soziale Einbindung stützen.

Wie es sich bezüglich der sechs Bereiche genau verhält und was dies für das Lehrerwissen über Interessenförderung im Speziellen bedeutet, wird hier genauer erläutert.

Zunächst sind die von LehrerInnen am häufigsten erwähnten Methoden erfreulicherweise Begriffe wie Portfolios, Medien-, Gruppen-, Projektarbeiten oder Referate. Zweifellos sind dies zurzeit aussagekräftige Modewörter und der Literatur zufolge erfolgreiche Methoden oder Möglichkeiten, um über die Selbstständigkeitsentwicklung und kooperatives bzw. selbstreflexives Arbeiten vorhandenen Interessen nachzugehen (Konrad & Traub, 2009; Landmann & Schmitz, 2007; Schallies & Dumke, 2007). Die Häufigkeit mit welcher diese Methoden genannt werden, ist leicht nachvollziehbar. Einerseits betreffen sie per se einen Interessensbereich der Jugend (z.B. neue Medien, gemeinsam mit anderen lernen, Selbsttätigkeit etc.), andererseits können die SchülerInnen beliebte Themen aufgreifen und/oder neue Informationen suchen, um das Wissensspektrum zu erweitern. Dies sind gängige Methoden, die mehrere Aspekte der Interessenförderung zu berücksichtigen. Oftmalig haben sie direkten Praxisbezug und bestätigen die eigenen Fähigkeiten, die heben die Qualität der Instruktion und binden die SchülerInnen ein (um nur einige Vorzüge zu nennen). Aktueller, lebensnaher Lehrstoff und die Reflexion des Handelns sind allerdings durchaus Möglichkeiten, die von den LehrerInnen in den Antworten auch direkt angesprochen werden.

Während der Auswertung wurde deutlich, dass die Befragten analog zur Theorie (u. a. Krapp, 1992, 2005b; Prenzel, 1992) sowohl die *Unterstützung von sachlichem Interesse* (z.B. sich für viele verschiedene Themen interessieren) als auch das *Anwenden von interessanten Methoden und Tätigkeiten* in den Antworten benennen. Zu Ersterem zählen z.B. Formen des wahlfreien Unterrichts, das Führen von Gesprächen oder das Einholen von Meinungen. Zu Letzterem hingegen gehört beispielsweise der Umgang mit Material und Medien oder Gruppenarbeiten als Motivationsfaktor. Auch diese Methoden geben durchaus Raum für das Eingehen auf vorhandene Interessen. Eine weitere ausgeklügelte Möglichkeit der Interessenförderung stellt das Finden eines eigenen Zugangs zu einem Lerninhalt oder einer Methode dar. Dies wird durch das Stellen von Aufgaben oder das Geben von Anreizen oder Impulsen verstärkt (Subkategorie „Impulse zur freien Interpretation“ in „*Freiräume*“). Von Lehrpersonen wird dies durchaus, jedoch selten, als Antwort gegeben. Leider sind diese wie die meisten genannten Freiräume oft nur mit sehr niederschwelligen Antworten vertreten (in Bezug auf Impulse z.B. „Konkurrenzverhalten“, „neugierig machen“). Offen bleibt demnach, wie sehr diese von LehrerInnen via Freiräumen gegebene „Chance“ von SchülerInnen wahrgenommen und genutzt wird. Selbiges gilt im Übrigen auch für Antworten in anderen Kategorien, da viele allgemein gehaltene Nennungen (z.B.: „Interessantes erzählen“) leider offen lassen, wie konkret und mit welcher Qualität diese Möglichkeiten tatsächlich umgesetzt werden. Dies wird gestützt von der Tatsache, dass auch nachvollziehbare, ganzheitliche, verständliche, altersgerechte Instruktionsgestaltung oder das Aufzeigen des Nutzens („Praxisrelevanz“) – bedeutsame Aspekte der Interessenförderung laut Literatur (vgl. 3.1) – beinahe nie genannt werden.

Dies leitet über zu weiteren stützenden Aspekten der Interessenförderung und der Selbstbestimmung, die Gestaltung des Umfeldes betreffend (Rakoczy et al., 2008; Wild, 2002). Diesbezüglich sind zunächst das störungsfreie Umfeld und ein reibungsloser, klar strukturierter Unterricht wesentlich. Dazu zählt u. a. die selten genannte altersgerechte, anschauliche, verständliche Gestaltung des Unterrichts. Weiters von Relevanz sind das unterstützende Umfeld und ein positives, emotionales Erleben. Dies wird u. a. über die Einbindung der SchülerInnen ins soziale Netz und die Anerkennung von Fähigkeiten erreicht. Es wurde von den Lehrkräften in allen erdenklichen kooperativen Arbeitsformen und den Mitsprache-

und Wahlmöglichkeiten sowie „Gespräche führen“ erwähnt, selten jedoch durch eine individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehung.

Als erfreulich ist es zu verzeichnen, dass ca. 1/4 der Befragten das Aufzeigen der Fähigkeiten von SchülerInnen und die Reflexion darüber durchaus als Möglichkeit erkennen, um über die Stärkung des Selbstbewusstseins (Kompetenzerleben) auf Interessen einzugehen.

Die Daten liefern dennoch Hinweise darauf, dass die Lehrpersonen den möglichen Einfluss über Rückmeldungen, Einbindung, Vorbildfunktion (selbst Interesse haben) und insbesondere die Qualität der eigenen Instruktion für Interessenförderung nicht in ihrer vollen Reichweite erwähnen und es stellt sich die Frage inwiefern sie diese generell sehen. Obwohl Motivation auch hier generell häufig vorkommt, könnten die Ergebnisse Hinweise darauf geben, dass LehrerInnen wenig Selbstwirksamkeitsüberzeugungen darüber haben, Änderungen in der Motivation der SchülerInnen zu bewirken (vgl. auch Spiel & Schober, 2002b).

Bezüglich der Codingbedeutungen in den Kategoriensystemen zum **Wissensstand über eine SRL-Förderung** verhielt es sich ähnlich wie zuvor bei den Codings zur Interessenförderung: Mehrfachbedeutungen der LehrerInnenaussagen erschwerten auch hier die eindeutige Zuordnung zu den Kategorien. Die Teilung der Auswertung in direkte und indirekte Förderung war zum Teil eine adäquate Lösung dafür, um die vielfältigen Bedeutungen mancher Aussagen abzudecken, verzerrte jedoch durch die doppelte Zuordnung die Gesamtmenge an Codings unnatürlich. Trotz der Gliederung in zwei Kategoriensysteme kann eine Aussage darüber getroffen werden, woran die 117 LehrerInnen, welche hier Antworten gaben, bei einer Förderung von SRL zuvorderst denken (vgl. Ergebnisse aus Kapitel 6.5).

Zur direkten SRL-Förderung gaben 85 Lehrkräfte Aussagen ab, wobei nur etwa ein Drittel darunter ein Training von Lernstrategien im Unterricht direkt ansprach (z.B. „Methodentraining“). Auch in den Antworten generell werden Aussagen zum Coaching, welche das gezielte Beraten und Begleiten ansprechen, vernachlässigt (siehe weiter unten im Text). Dies deckt sich mit Ergebnissen bisheriger Studien, in welche nur wenig Nachweise liefern, dass LehrerInnen Anleitungen zum Lernen geben (Hamman et al., 2000).

Der Großteil der Nennungen konnte als Lernstrategien per se identifiziert werden

(direkte Förderung). Sie waren in etwa gleich aufgeteilt auf die drei Lernstrategienbereiche von Boekaerts (1999), wobei Selbstkontrolle und Portfolios als Evaluationsmethoden, konkrete Lernstrategien wie „Wiederholen“ und Zeit- oder Lernstoffeinteilung vorrangig waren. Kaum Nennungen fielen zum gezielten Einschreiten in die Lernhandlung durch SchülerInnen: Zur Planung und Steuerung der Lernhandlung, zur Gestaltung der Lernumgebung, dem Nutzen von Informationsquellen oder dem Organisieren von oder Vertiefen in den Lernstoff.

Sinnerfassende und Material strukturierende Methoden (als Teil der kognitiven Lernstrategien selten angesprochen) fielen häufig in Form von Situationen, in welchen sich SchülerInnen mit dem Lernstoff vertiefend auseinandersetzen können (z.B. „entdeckend lernen“ oder „Merkstoff verfassen“). Diese zählen zu *Gelegenheiten zur Anwendung von Strategien*, dem größten Bereich innerhalb der indirekten Förderung von SRL. Auch die Verwendung von Materialien und Medien und offene Unterrichtsmethoden (z.B. „Heranziehen von Schulübungsbeispielen“ oder „freie Gestaltungsmöglichkeit“) bieten für Lehrkräfte derartige Gelegenheiten. Dies deckt sich größtenteils mit der Theorie, nach welchen konstruktivistische und reformpädagogische Methoden für die SRL-Förderung im Vormarsch sind (Konrad, 2005). Hier stellt sich jedoch stets die Frage, inwiefern diese Methoden lediglich zur Selbstständigkeitsentwicklung eingesetzt werden oder gezielt die Lernstrategienanwendung mit einbeziehen.

Die Verteilung der restlichen Aussagen zur indirekten Förderung betrifft die *Coaching*- und Beratungsfunktion der LehrerInnen beim SRL. Sie zeigt, dass motivationale Unterstützung für die Lehrkräfte am wesentlichsten ist. Obwohl auch die „Reduktion von Unterstützung“ genannt wird, liegt der zweite Fokus der Angaben auf der Eigenverantwortung und dem Selfmonitoring der SchülerInnen (z.B. Portfolio, Selbstkontrollen). Das gezielte Beraten und Begleiten fehlt hingegen fast gänzlich – ebenso wie die sukzessive Anpassung (Steigerung) der Selbstständigkeit der SchülerInnen über die Zeit, was nur von einer Person betont wird.

Laut Theorie soll auch die Lernumgebung für SRL von der Lehrperson *gezielt* gestaltet werden, was von den Befragten kaum erwähnt wurde. Generell gingen sie eher auf die aktivierende (hauptsächlich über das Erwähnen von „Interesse wecken“ o. ä.) und sehr selten auf eine angepasste oder herausfordernd gestaltete Aufgabenstellung ein. Es könnten natürlich offene Lernformen und selbstständiges

Arbeiten als eine derartige Herausforderung gesehen werden. Über die Schwierigkeitsgrade dieser genannten Methoden kann jedoch ebenso wenig Aussage getroffen werden wie über die Ausprägungen des Coachings oder der vertiefenden Auseinandersetzung mit Themen in den Kommentaren. Diese Balance zwischen Anleitung und Selbstständigkeit – eine Kombination zwischen direkten und indirekten Förderansatz – wäre jedoch absolut notwendig für SRL (Friedrich & Mandl, 1997; Konrad & Traub, 2009; Simons, 1992). Das Problem des sogenannten „Scaffoldings“ (Anpassen des Lehr- und auch des Lernprozesses – von Lehrkräften sowie Lernenden) und Mentorings (Coaching) wird auch von anderen Studien aufgezeigt (vgl. Boekaerts, 1999; Perry, Hutchinson & Thauberg, 2008; vgl. Tillema & Kremer-Hayon, 2002). Es stellt für Lehrkräfte eine besondere Herausforderung dar, die im Kontrast zu traditionellen Lehrmethoden steht.

Betrachtet man die Komplexität einer SRL-Schulung, wie die vorliegenden Daten zeigen, sind die vier Lehrkräfte von herausragender Bedeutung, welche auch Eltern und/oder Hort in die Unterstützung der SchülerInnen beim SRL einbeziehen würden. Denn der langfristige und komplexe Prozess des SRL muss auch zu Hause stattfinden und darf nicht alleine auf die Lehrkräfte abgeschoben werden (zu Elterntrainings, vgl. Bruder, Perels & Schmitz, 2004). Lehrkräfte müssen sich diesen veränderten Voraussetzungen bei selbstorganisierten Lernformen (im Vergleich zum Frontalunterricht) bewusst werden (vgl. u. a. Tillema & Kremer-Hayon, 2002). Dies kann – nachdem SRL ein Teil von LLL ist – auch auf Lebenslanges Lernen verallgemeinert werden.

Zwischen den befragten Gruppen konnten – wie gesagt – weder in der Förderung von LLL noch im Wissen zu Fördermethoden von SRL und Interessen signifikante Unterschiede nachgewiesen werden. Auch die demografischen Daten sprechen für eine große Ähnlichkeit (vgl. Kapitel 6.1). Demnach repräsentiert die Trainingsgruppe die Gesamtpopulation der Lehrkräfte sehr gut, ein erhöhtes Vorwissen ("Matthäus-Effekt", vgl. Klauer & Leutner, 2007) der Trainingsgruppe kann demnach ausgeschlossen werden.

Abschließend nach dieser Diskussion der Ergebnisse zeigt die Conclusio im nachfolgenden Kapitel zeigt die relevantesten Aspekte der Studie in Kürze auf und verknüpft sie mit einem Ausblick in die Zukunft.

8 Conclusio und Ausblick

Österreichs Schulen haben die Aufgabe, die Ziele der EU umzusetzen, um aus jungen Menschen eigenständige, kritische BürgerInnen zu machen bzw. sie auf einen lebenslangen Lernprozess und der Anpassung an die Informations- bzw. Wissensgesellschaft optimal vorzubereiten (u. a. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001a; Spiel & Schober, 2002a). Lebenslanges Lernen (LLL) ist ein Lernkonzept, das diesbezüglich von großem Nutzen sein kann. Aus nach bildungspsychologischen Gesichtspunkten betont LLL die Anpassung von wesentlichen, fächerübergreifenden Kompetenzen (dies sind Bildungsmotivation, Selbstreguliertes Lernen (SRL), soziale und kognitive Kompetenzen) und räumt überdies den Interessen und der Selbstbestimmung der SchülerInnen den ihnen zustehenden Platz ein (z.B. Krapp, 2005a; Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2002b).

Zu dieser Aufgabe einer LLL-Förderung können die Lehrkräfte an Österreichs Schulen prinzipiell viel beitragen. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das Wissen über LLL von Lehrkräften sind jedoch durchaus ausbaufähig. Die vorliegenden Daten der Studie festigen dieses Bild größtenteils und fordern eine Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer Rolle als Coaches und BegleiterInnen für Motivation und Selbstreguliertes Lernen. Längerfristige Förderprogramme gibt es derzeit jedoch nur vereinzelt (Óhidy, 2008; Spiel & Schober, 2002a). Eine derartige Initiative war der TALK-Lehrgang zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen für LLL, welcher die TeilnehmerInnen nachweislich motivational wie auch wissenstechnisch in ihrer Rolle, LLL zu fördern, unterstützt (Schober et al., 2007; Schober et al., 2008). Im Rahmen der Studie wurden Daten aus der Lehrkräftebefragung vor Beginn des TALK-Lehrgangs untersucht, welche den Wissensstand über und die Förderung von LLL im Unterricht von Lehrkräften aus Wien und Niederösterreich aufzeigen. Die dazu herangezogene, anfallende Stichprobe bestand aus 45 TeilnehmerInnen des TALK-Lehrgangs und 88, freiwillig an der Umfrage teilnehmende, Lehrkräfte der Kontrollgruppe. Ergebnisse diverser Stichprobenvergleiche bekräftigten die externe Validität des TALK-Lehrgangs, indem sie die Repräsentativität der TeilnehmerInnen für die gesamte Lehrkräftepopulation belegen und eine Vorselektion ausschließen: Das Vorwissen zu LLL unterscheidet

sich zwischen den Gruppen ebenso wenig wie das Wissen über deren Fördermöglichkeiten. Ein so genannter „Matthäuseffekt“ (Klauer & Leutner, 2007) kann somit ausgeschlossen werden. Eine weitere Erhöhung der externen Validität wäre durch eine erneute, erfolgreiche Durchführung und Evaluation des Lehrgangs mit einer neuen Trainingsgruppe gegeben.

Aus den erhobenen, inhaltlichen Daten können weitere Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung von Fördermaßnahmen für Lehrkräfte gezogen werden. Die zentralsten folgen hier.

LLL ist für viele der Befragten zwar durchaus mehr als nur „stetige Weiterbildung“, jedoch wird der zielgerichtete Aspekt von LLL kaum explizit erwähnt. Die oftmals angesprochene Weiter- und Fortbildung lässt jedenfalls offen, ob diese auch selbst initiiert, eigenmotiviert oder gar zielgerichtet sind. Die Dateninhalte bezüglich des Wissens über eine LLL-Förderung der Lehrkräfte sprechen jedenfalls teilweise dagegen. Zielorientierung scheint im Schulkontext kein wesentlicher Aspekt des LLL für die Befragten zu sein. Wesentlichere Komponenten von LLL sind Interesse, Motivation und Lernstrategien, sowie teilweise auch kognitive und soziale Kompetenzen. Somit bilden die genannten Aspekte zum Begriff LLL alle Elemente des Komponentenmodells des LLL von Spiel und Schober ab (Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2006). Bildungsmotivation im Sinne einer Wertschätzung von Bildung und langfristiger Aufrechterhaltung von Lernmotivation als Prozess wird nur via Wortmeldungen zu Offenheit und Interesse als motivationale Voraussetzungen erwähnt.

Schlüsselkompetenzen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000) scheinen, mit Ausnahme von Kulturfertigkeiten, aus LehrerInnensicht für LLL nicht vordergründig wesentlich zu sein. Stattdessen fördern sie vorzugsweise die vier Elemente des Komponentenmodells zu LLL (Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2006) – jedoch nicht gleichermaßen. Die Selbstständigkeit, Motivation (Interesse und Offenheit), das Herstellen eines Sinnverständnisses und den Umgang mit Medien (als Teil des SRL) sind vorrangig wesentlich. Die Förderung kognitiver Kompetenzen (Kreativität, kritisches Denken und Vorwissen) hingegen wird per se kaum angesprochen. Soziale Kompetenzen werden in der Förderung von LLL zwar bedacht, jedoch nur von nur knapp der Hälfte der Befragten.

Die Daten belegen demnach zum Einen Mängel in der Förderung etlicher

Subkomponenten von LLL-Kompetenzen unter den Befragten, zum Anderen die Bedeutung der Kernkomponenten von LLL (Achtenhagen & Lempert, 2000b, 2000c; Schober et al., 2007; Spinath, 2005a). Diese Kernkompetenzen sind (Bildungs-) Motivation und selbstgesteuertes Lernen, auf welche auch der Fokus der vorliegenden Arbeit gelegt wurde. Inhalt der Befragung war weiters die Darlegung des aktiven Wissensstandes von Lehrkräften über Möglichkeiten der Förderung dieser zwei Bereiche. Der Bereich der Bildungsmotivationsförderung hat seinen Schwerpunkt auf Interessenförderung, daher wurde dieser im Fragebogen durch das Eingehen auf vorhandene Interessen abgedeckt (vergleiche Kapitel 2.1). Zum Verhalten einer Förderung *im realen Unterricht* kann demnach keine Aussage getroffen werden. Dies würde in-vivo-Untersuchungen zu Unterrichtssituationen bedürfen, wie es generell wenige (Helmke, 2001) und keine, die sich auf LLL als Ganzes beziehen, gibt. Hier ist eine mögliche Implikation für weitere Forschung angesprochen: Die Ergründung der LLL-Förderung mittels Unterrichtstagebüchern oder durch Beobachtungen.

Zusammenfassend kann zum Wissen über Interessenförderung gesagt werden, dass nicht alle der vielfältigen, theoretischen Möglichkeiten (vgl. Lägeler, 2005) von den Befragten erkannt werden, obwohl gute und zeitgemäße Ansätze vorhanden sind. Der Weg der befragten LehrerInnen, über Raum für Selbstständigkeit, Meinungsäußerungen und Mitsprache, Einbeziehen aktueller Themen und beliebter Methoden (kooperatives Arbeiten, Projekte, Medienarbeit etc.) auf Interessen von SchülerInnen einzugehen, ist eine durchaus sinnvolle Lösung. Die Vorbildwirkung (d. h. Eigeninteresse zeigen) und die Facetten einer gezielten Aufbereitung von strukturiertem, vielseitigem und ganzheitlichen Unterricht werden hingegen kaum als wesentlich genannt.

Auch im Antwortenpool auf die Frage nach einer Förderung von eigenständigem Lernen (SRL) sind produktorientierte Methoden (wie Referate oder Projekte) und die vertiefende Auseinandersetzung mit Lehrstoff die Methode der Wahl. LehrerInnen erkennen sehr wohl, dass für SRL Gelegenheiten zum autonomen Arbeiten und zum Ausprobieren notwendig sind. Die Hälfte der Befragten spricht auch von Selfmonitoring via Portfolios oder Selbstkontrolle der Aufgaben und/oder erkennt die Notwendigkeit einer Motivationsunterstützung für die SchülerInnen. Dies alles sind durchwegs gängige Methoden der Einflussnahme auf SRL. Der dafür so wesentliche Rollenwechsel der Lehrperson vom Wissensvermittler zum Coach bzw. Berater (vgl.

Konrad & Traub, 2009; Simons, 1992) wird jedoch in den Antworten ebenso vernachlässigt, wie die Anleitung zum „Lernen lernen“. Das für SRL ausschlaggebende lernzielorientierte und an die SchülerInnen angepasste Arbeiten mit einer sukzessiven Reduktion der Anleitung kommt in den Antworten ebenfalls zu kurz. Dies stützt die vorhandenen Quellen, welchen zufolge den Lehrkräften das Ausmaß von SRL nicht bewusst ist (Baumert, Klieme et al., 2001; Schmitz, 2008; Simons, 1992; Tillema & Kremer-Hayon, 2002).

Die Förderung von Lebenslangem Lernen und Bildungsmotivation stellt – wie theoretisch und empirisch dargelegt – eine große Herausforderung für die Lehrkräfte dar (Óhidy, 2008; Schober et al., 2008). Sie erfordert einen Bruch mit alten Traditionen im Lehren und ein Umdenken zugunsten einer konstruktivistischen und sozialkognitiven Sichtweise. Die Daten können auch dahingehend gedeutet werden, dass von den Befragten im Unterricht zu wenige Möglichkeiten gesehen werden, gezielt auf einzelne SchülerInnen einzugehen oder Lernprozesse von SchülerInnen bewusst zu begleiten und zu beobachten (vgl. Zeit für SRL in Tillema & Kremer-Hayon, 2002). Angesichts der Betreuungsverhältnisse in den Klassen ist dieses Ergebnis leicht nachzuvollziehen. Die Vielzahl und Vielfältigkeit an Angaben zeigt, dass durchwegs Ideen zur LLL-Förderung vorhanden sind, jedoch stellt sich die Frage, ob bei den einzelnen Lehrkräften genug Wissen über die Vielfalt an Fördermöglichkeiten darüber vorhanden ist.

Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, dass LLL – und insbesondere SRL – sehr komplex ist und überdies Chancengleichheit auch für schlechte SchülerInnen gegeben sein soll, müssen LLL-Weiterbildungsoffensiven gezielt gestaltet werden und eine breite Masse an Lehrkräften erreichen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stützen dies und sprechen sich eindeutig für eine verstärkte Vorbereitung auf den Rollenwechsel von Lehrkräften im Zuge einer LLL-Förderung aus. Die Verantwortung über die Ausweitung von SchülerInnenkompetenzen des LLL darf dabei nicht auf den LehrerInnen alleine liegen. Unterstützung kann durch Gestaltung der LehrerInnenausbildung, von Seiten der privaten Lernbetreuung und von den Eltern der SchülerInnen kommen. Analog zu Elterntrainings für die Unterstützung des SRL ihrer Kinder (Bruder et al., 2004) könnten sich auch Elterntrainings für LLL-Förderung günstig auf SchülerInnen auswirken und LehrerInnen somit entlasten. Abschließend kann nur abermals hervorgehoben werden, dass die

LehrerInnenbildung – Aus- sowie Weiterbildung während dem Beruf – ein spezielles Augenmerk darauf legen muss, wie SchülerInnen optimal auf einen lebenslangen, selbstgesteuerten und interessengeleiteten Lernprozess vorbereitet werden, und dabei die hier genannten Bereiche nicht vernachlässigen darf.

9 Abstract

Der derzeit durch aktuelle Bildungssystemdebatten in Österreich und Vorgaben von Seiten der EU hohe Reformdruck auf Lehrkräfte, die Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen (LLL) zu fördern, sowie der Mangel an diesbezüglich vorhandenen Studien und Interventionen zur Verbesserung der Situation in den Klassenzimmern lieferten die Grundlagen für die vorliegende Studie. Darin wurde untersucht, ob die externe Validität des in Österreich einzigen, dazu vorhandene Lehrkräftefortbildungsprogramms, TALK, gegeben ist („Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von LLL und Bildungsmotivation“, Schober et al., 2007). Den aufliegenden Daten zufolge kann davon ausgegangen werden, dass die TeilnehmerInnen hinsichtlich deren Wissens zu LLL und dessen Förderung für die Gesamtpopulation der Lehrkräfte repräsentativ sind.

Im Zuge dieser Untersuchung wurden jedoch auch selbstberichtete Daten dazu erhoben, wie es sich um deren aktuellen Wissensstand und der Förderung LLL von im Unterricht der 5.-7. Schulstufe in Österreich generell verhält. Als theoretische Grundlagen zur Befragung fungierten das Komponentenmodell von Spiel und Schober (Schober et al., 2007; Spiel & Schober, 2006) sowie die Definition der EU zu LLL (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001b). Die Ergebnisse aus der Qualitativen Inhaltsanalyse der Daten bekräftigten die Forderung, Lehrkräfte in ihrer Rolle als DistributorInnen von LLL vermehrt zu unterstützen. Sie zeigen das grobe Bild auf, welches Lehrkräfte von LLL und der Vielzahl an Fördermöglichkeiten der Kompetenzen des LLL haben; dies sind in erster Linie Selbstreguliertes Lernen und Bildungsmotivation (Interessenförderung); schließlich auch soziale und kognitive Kompetenzen. Zukünftigen Förderprogrammen kann u. a. angeraten werden, insbesondere Wert auf Aufklärung hinsichtlich metakognitiver Kompetenzen, zielorientiertem Arbeiten und der Begleitung von Lernprozessen zu legen und darüber zu informieren, wie facettenreich Selbstständigkeit, Selbstreguliertes Lernen und Bildungsmotivation der SchülerInnen gefördert werden kann. Überdies zeigte die Studie auf, wie umfangreich eine Förderung von LLL sein muss, um erfolgreich zu sein, und fordert als notwendige Konsequenz, Lehrkräfte in dieser Rolle nicht auf sich allein gestellt zu lassen.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.). (2000a). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (I). Das Forschungs- und Reformprogramm* (Bd. Band I). Opladen: Leske + Budrich.
- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.). (2000b). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie* (Bd. Band 3). Opladen: Leske + Budrich.
- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.). (2000c). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (V). Erziehungstheorie und Bildungsforschung* (Bd. Band 5). Opladen: Leske + Budrich.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Hrsg.), *Student Perceptions in the Classroom* (S. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). *TIMSS / III - Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (Bd. 2). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Demmrich, A. & Artelt, A. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, J. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K. J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, J., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Educational research*, 60, 603-624.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Bönsch, M. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bruder, S., Perels, F. & Schmitz, B. (2004). Selbstregulation und elterliche Hausaufgabenunterstützung. Die Evaluation eines Elterntrainings für Kinder der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und*

- Pädagogische Psychologie*, 36(3), 139-146.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41 (5), 537ff.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cropley, A. (1991). *Unterricht ohne Schablone, Wege zur Kreativität* (2. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, 223-238.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeld, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129.
- Dohmen, G. (1996). *Lifelong learning. Guidelines for a modern education policy*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dresel, M. (2008). *Lernmotivation und Selbstreguliertes Lernen als grundlegende Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen: Bedeutung, Defizite, Förderung* Verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/17387/III_20081105_dresel.pdf [17.12.2008]
- Drössler, S., Rödler, B. & Jerusalem, M. (2007). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsansätze für effektives Lernen* (S. 206-231). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eder, F. (1996). Die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern als Indikator von Schulqualität. Aktuelle empirische Befunde. In W. Specht & H. Altrichter (Hrsg.), *Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 320-343). Innsbruck: Studien-Verlag.
- ExpertInnenkommission Zukunft der Schule. (2008). Zweiter Zwischenbericht: ExpertInnenkommission Zukunft der Schule.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Fried, L. (1998). Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis - Bilanz der Lehrerbildungsforschung. *Empirische Pädagogik*, 12 (1), S. 49-90.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete. Serie I Pädagogische Psychologie, Band 4 Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237-295). Göttingen: Hogrefe.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Haider, G. (2006). *Die PISA-Studie: Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien u.a.: Böhlau-Verlag.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking* (4. Aufl.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J. & Crowley, E. (2000). Teacher's coaching of

- learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 342-348.
- Hanisch, G. & Katschnig, T. (2010). Schulsystemvergleiche. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage ed., S. 728-737). Weinheim, Basel: Beltz Verlag PVU.
- Hartinger, A. (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts - wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, 34, 272-288.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, M. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter (III)* (S. 41-53). Opladen: Leske + Budrich.
- Hasselhorn, M. (2001). Metakognition. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 466-471). Weinheim: Beltz. PVU.
- Hasselhorn, M. & Hager, W. (2006). Kognitives Training. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 343-351). Weinheim: Beltz.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), 77-86.
- Helmke, A. (2001). Research on classroom instruction and its effects - shortcomings, dead ends, and future perspectives. In F. Salili & e. al. (Hrsg.), *Student motivation: the culture & context of learning*. (S. 335-345).
- Hertel, S. (2007). "So unterstütze ich meine Schüler beim Lernen lernen." Ein Training für Lehrerinnen und Lehrer im Grundschulzweig. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 184-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinsch, R. & Pfungsten, U. (2007). *Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien*. Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, K. A. & Baumert, J. (Hrsg.). (1998). *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender*. Kiel: IPN.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz – Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 113, 164-175.
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz Verlag PVU.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen: verfügbar unter <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> (13.12.2010).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2001a). Bericht der Kommission. Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme: verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:DE:PDF> (13.12.2010).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2001b). Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen: verfügbar unter <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungDe.pdf> (13.12.2010).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2005). Entwurf. Gemeinsame Europäische Grundsätze für Kompetenzen und Qualifikationen von Lehrkräften: verfügbar unter

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_de.pdf
(13.12.2010).

- Konrad, K. (2005). *Förderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen: Bedingungen, Prozesse und Bedeutung kognitiver sowie metakognitiver Strategien für den Erwerb und Transfer konzeptuellen Wissens*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Konrad, K. & Traub, S. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297-329).
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-201.
- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (III). Psychologische Theorie, Empirie und Therapie* (S. 54-75). Opladen: Leske + Budrich.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A. (2005a). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
- Krapp, A. (2005b). Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 23-38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.). (1992). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff Verlag.
- Krieger, C. (1994). *Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie für die Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lägeler, H. (2005). *Interesse und Bildung* (Bd. 6). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Landau, E. (1990). *Mut zur Begabung*. München: Reinhardt.
- Landmann, M. & Schmitz, B. (2007). Die Kombination von Trainings mit standardisierten Tagebüchern: Angeleitete Selbstbeobachtung als Möglichkeit der Unterstützung von Trainingsmaßnahmen. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 151-163). Stuttgart: Kohlhammer.
- Landmann, M. & Schmitz, B. (Hrsg.). (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lersch, T. (1962). *Aufbau der Person*. München: Barth.
- Mayring, P. (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (4). Weinheim: PVU.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Möller, J. (2006). Attributionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 34-40). Weinheim: Beltz PUV.
- Neber, H. (1978). *Selbstgesteuertes Lernen: Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Neber, H. (2006). Kooperatives Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 355-362). Weinheim: Beltz PVU.
- Neumüller, J. (2002). Lebenslanges Lernen als Ziel: Maßnahmen zur Förderung der Bildungsmotivation. *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 1267-1270.
- Nüesch, C. (2001). *Selbständiges Lernen und Lernstrategieinsatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation* (Bd. 19). Paderborn: Eusl-Verlags-GmbH.
- OECD. (2007). *PISA 2006 - Schulleistungen im internationalen Vergleich: naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD. (2010). PISA-Ergebnisse.
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong Learning. Interpretations of an Educational Policy in Europe*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Pädagogische Psychologie. Band 2*.
- Perels, F., Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15, 123-139.
- Perels, F., Otto, B., Landmann, M., Hertel, S. & Schmitz, B. (2007). Self-Regulation from a Process Perspective. *Zeitschrift für Psychologie*, 215(3), 194-204.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97-108.
- Petri, G. (2003). *Kritisches Denken als Bildungsaufgabe und Instrument der Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlags Ges.m.b.H.
- Pickl, C. (2004). *Selbstregulation und Transfer. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zum selbstregulierten Lernen und die Analyse von Transferdeterminanten in Trainingskontexten*. Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Prenzel, M. (1992). Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung - der präskriptive Anspruch. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 331-352). Münster: Aschendorff.
- Prenzel, M. (1994). Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Erziehung und Bildung an der Schwelle zum 3. Jahrtausend* (S. 1314ff). München: PimS-Verlag.
- Prenzel, M. & Lankes, E.-M. (1989). Wie Lehrer Interesse wecken und fördern können. In S. Bäuerle (Hrsg.), *Der gute Lehrer* (S. 66-81). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rakoczy, K., Klieme, E. & Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 25-35.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). Lebenslanges Lernen unter

- Berücksichtigung des Themas Wissensmanagement. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (III)* (S. 25-40). Opladen: Leske + Budrich.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-687). Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renkl, A. (2006). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5 ed., S. 717-721). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2006). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 55-62). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (1998). Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 168-184.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.
- Rosenthal, R. & Rosnow, R. L. (1975). *The volunteer subject*. New York: Wiley.
- Rost, J. (2000). Allgemeine Standards für die Evaluationsforschung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (S. 129-140). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Schallies, M. & Dumke, J. (2007). *Lebenslanges Lernen. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Stärkung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Rahmen schulischen Lernens*. Heidelberg: Mattes Verlag.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre* (2. Auflage). München: Ehrenwirth.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25/2, 120-148.
- Schiefele, U. & Schiefele, H. (1997). Motivationale Orientierungen und Prozesse des Wissenserwerbs. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 14-31). Bern u.a.: Verlag Hans Huber.
- Schilcher, B. (2008). Zweiter Zwischenbericht der ExpertInnenkommission Zukunft der Schule (Bd. 2010): ExpertInnenkommission Zukunft der Schule.
- Schlangen, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (1997). Implizite Theorien über die Veränderlichkeit von Intelligenz als Determinante von Leistungsmotivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 167-176.
- Schmidt-Denter, U. (1999). Soziale Kompetenz. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 123-132). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schmitz, B. (2008). *Förderung Lebenslangen Lernens durch Trainings zur Selbstregulation* Verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/17387/III_20081105_dresel.pdf [17.12.2008]
- Schmitz, B., Jotzo, M., Ginsberg, E.-M., Schwatlo, T. & Pickl, C. (2002). Eine Interventionsstudie auf der Grundlage des Selbstregulationsmodells zur

- Optimierung der Arbeit für die Schule. *Empirische Pädagogik*, 16(3), 383-408.
- Schmitz, B. & Wiese, B. (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. & Wiese, B. S. (1999). Eine Prozeßstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller affektiver und motivationaler Faktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 157-170.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. & Spiel, C. (2007). TALK - A training program to encourage lifelong learning in school. *Zeitschrift für Psychologie*, 215(3), 183-193.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2008, 20. 12. 2008). *Die Förderung von Lernmotivation und Bildungsbereitschaft als Herausforderung für Schule und Wissenschaft* Verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/17387/III_20081105_schober.pdf
- Schröder, D. H. (2002). *Lernen - Lehren - Unterricht*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.
- Slavin, R. E. (1993). Cooperative learning: Theory, research, and practice.
- Spiel, C. & Reimann, R. (2006). Bildungspsychologie. In U. Kastner-Koller (Hrsg.), *Psychologie als Wissenschaft*. Wien: WUV.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002a). Lebenslanges Lernen als Ziel: Zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. Rahmenkonzept. *Erziehung und Unterricht, Nov./Dez. 9-10/02*, 1282-1293.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002b). Zusammenfassung des Projekts "Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?" *Erziehung und Unterricht, Nov./Dez. 9-10/02*, 1271-1281.
- Spiel, C. & Schober, B. (2006). Erster Zwischenbericht des Projekts TALK. Wien: Universität Wien, Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen, Bern, Wien, u. v. a.: Hogrefe Verlag.
- Spinath, B. (2002). Entwicklung motivationaler Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als gemeinsame Aufgabe von Schule und Universität. In B. Spinath & E. Heise (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie unter gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen: Dokumentation des 5. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie* (S. 69-83). Hamburg: Kovac.
- Spinath, B. (2005a). Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: Introduction to the special issue. *Learning and Instruction*, 15, 85-86.
- Spinath, B. (2005b). Motivation als Kompetenz - Wie wird Motivation lehr- und lernbar? In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 203-219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spinath, B. (2010). Bildungspsychologie des Primärbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 81-100). Göttingen u. v. a.: Hogrefe Verlag.
- Stadelmann, W. (2004). Frühe Förderung und lebensbegleitendes Lernen im Lichte neuropsychologischer Erkenntnisse. In C. Spiel (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen*

- in der Wissensgesellschaft (S. 169-188).
- Städtler, T. (2003). *Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5 ed., S. 137-202). Weinheim: Beltz.
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2007). Trainingsprogramm zur Verbesserung lernökologischer Strategien im schulischen und häuslichen Lernkontext. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 89-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Svecnik, E. (2004). Welche Kompetenzen sollen in der Schule vermittelt werden? In C. Spiel (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft* (S. 189-198).
- Tillema, H. H. & Kremer-Hayon, L. (2002). "Practising what we preach" - teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison. *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Seelze/velber: Kallmeyer Verlag.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D Praxisgebiete. Serie I Pädagogische Psychologie, Band 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion*.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (Bd. 3, S. 315-327). New York: Macmillan.
- Wild, E. (2002). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 481-497.
- Wild, K.-P., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lerner. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5 ed., S. 203-267). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 279-295). Münster: Aschendorff.
- Wirth, J. & Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence. Implications of Theoretical Models for assessment Methods. *Zeitschrift für Psychologie*, 216(2), 102-110.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 103-112). Bern: Verlag Hans Huber.
- Ziegler, A., Schober, B., Stöger, H. & Dresel, M. (2001). Motivationsförderung im Unterricht. In C. Hanckel, B. Jötten & K. Seifried (Hrsg.), *Schule zwischen Realität und Vision* (S. 257-263). Bonn: Deutscher Psychologenverlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13-39). San Diego: CA: Academic Press.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell des LLL (Spiel & Schober, 2006)	2
Abbildung 2: Motivationale Einflüsse in den vier Handlungsphasen nach Heckhausen (in Anlehnung an Schober et al., 2008)	2
Abbildung 3: Ablauf der Auswertung in Anlehnung an Mayring (2007)	2
Abbildung 4: Grafische Gegenüberstellung der Stichprobenmerkmale in Prozentangaben	2
Abbildung 5: Verteilungsstatistik aller Aspekte der Definition von LLL.	2
Abbildung 6: Verteilungsstatistik Begriff LLL: Kategorie „Sonstiges Hilfreiches“	2
Abbildung 7: Verteilungsstatistik aller Aspekte einer Förderung von Kompetenzen des LLL mit Hervorhebung der Angaben zur Selbstständigkeit und der grundlegenden Kompetenzen.	2
Abbildung 8: Verteilung der Antworten auf die Frage nach Möglichkeiten einer Interessenförderung.	2
Abbildung 9: Verteilungsstatistik aller Aspekte der direkten Förderung von SRL	2
Abbildung 10: Verteilungsstatistik aller wesentlichen Aspekte der indirekten SRL-Förderung	2
Abbildung 11: Kombinatorischer Ansatz: Wesentliche Kategorien einer Förderung von SRL (direkt und indirekt).	2

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Stichproben hinsichtlich deren Angaben zu demografischen Daten	2
Tabelle 2: Wortlaut der Itemformulierungen im Erhebungsinstrument	2
Tabelle 3: Entstehung des Kategoriensystems Begriffsbestimmung für LLL	2
Tabelle 4: Entstehung des Kategoriensystems Kompetenzbereiche des LLL	2
Tabelle 5: Entstehung des Kategoriensystems Interessenförderung	2
Tabelle 6: Entstehung des Kategoriensystems direkte Förderung von SRL	2
Tabelle 7: Entstehung des Kategoriensystems indirekte Förderung von SRL	2
Tabelle 8: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach der Begriffsbestimmung von Lebenslangem Lernen	2
Tabelle 9: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach geförderten Kompetenzen von LLL	2
Tabelle 10: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach den Möglichkeiten zum Eingehen auf Interessen	2
Tabelle 11: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach den direkten Fördermöglichkeiten von SRL.	2
Tabelle 12: Statistik der Gesamtheit an Angaben zur Frage nach den indirekten Fördermöglichkeiten von SRL	2

Anhang

Anhang A: Begleitbrief zum Fragebogen der Kontrollgruppe

Anhang B: Messinstrument

Anhang C: Vollständige Abbildung aller Kategoriensysteme

Anhang D: Angewandte Codierregeln und Ergänzungen

Anhang E: Anleitung zum Codieren für Interrater

Anhang F: Vollständige Codinglisten

Anhang G: Lebenslauf

Anhang A: Begleitbrief zum Fragebogen der Kontrollgruppe



universität
wien

Befragung zum Thema „Lebenslanges Lernen in der Schule“

Wien, 22.09.2006

Liebe Lehrkräfte,

Im beiliegenden Umschlag befindet sich ein Fragebogen zum Thema Lebenslanges Lernen. Diese Befragung ist Teil einer **Längsstudie zum Thema „Lebenslanges Lernen“**, die derzeit am Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien in Zusammenarbeit mit dem *bm:bwk* durchgeführt wird. Zielgruppe der Studie sind sowohl SchülerInnen (Unterstufe) als auch Lehrkräfte an Hauptschulen und AHS in Wien und Niederösterreich.

Warum diese Studie?

Lebenslanges Lernen ist ein hoch aktuelles Thema. Europaweit wird vom Schulwesen und insbesondere von den Lehrkräften gefordert, SchülerInnen in der Entwicklung von Kompetenzen für Lebenslanges Lernen zu unterstützen. Doch wie sollen Lehrkräfte dies umsetzen? Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, ist es zunächst wichtig, einen Einblick in den Ist-Stand an österreichischen Schulen zu gewinnen. **Primäres Anliegen dieser Längsschnittstudie** ist daher die **Erfassung von Kompetenzen der SchülerInnen zum Lebenslangen Lernen** sowie von **Maßnahmen der Lehrkräfte diese Entwicklung zu unterstützen**. Weiters sollen durch die Längsschnittstudie Veränderungen in den Lernkompetenzen der SchülerInnen untersucht werden, um so noch gezielter Förderempfehlungen für Lebenslanges Lernen ableiten zu können.

Warum wenden wir uns an Sie?

Wir freuen uns sehr darüber, dass sich Ihre **Schulleitung zu einer Teilnahme an dieser Studie bereit erklärte**. Die Befragungen der SchülerInnen fanden bereits statt. Wir möchten nun auch Sie bitten, uns einen Fragebogen zu diesem Thema auszufüllen. Die Beantwortung des Fragebogens erfolgt selbstverständlich auf freiwilliger Basis und völlig anonym. Weiters dienen die erhobenen Daten ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. **Wir würden uns über einen hohen Rücklauf an Fragebögen freuen – nur dann können wir ein repräsentatives Bild gewinnen.**

Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!

Ihr LLL-Team

Dr. Monika Finsterwald, Dr. Barbara Schober, Dr. Petra Wagner, Mag. Aysner und Prof. DDr. Christiane Spiel

Kontakt:

Universität Wien / Fakultät für Psychologie / Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation /
Dr. Monika Finsterwald / Universitätsstraße 7 / A-1010 Wien

E-Mail: monika.fensterwald@univie.ac.at

Anhang B: Messinstrument

Liebe Lehrkräfte!

Wir bitten Sie, uns auf den folgenden Seiten zu verschiedenen Aspekten Ihrer Tätigkeit als Lehrkraft Ihre Meinung mitzuteilen.

Wir möchten betonen, dass es hierbei keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten auf die Fragen gibt; es geht um Ihre **persönlichen Einschätzungen**, die Sie während Ihrer Berufstätigkeit gewonnen haben.

Sollten Sie sich bei einer Antwort nicht sicher sein, so wählen Sie bitte diejenige aus, die am ehesten Ihre Ansicht widerspiegelt. Möglicherweise klingen einige Fragen sehr ähnlich, lassen Sie sich davon nicht irritieren; sie betreffen im Detail unterschiedliche Facetten.

Anmerkung zur Anonymität

Ihre Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Anmerkung zur Beantwortung

Der Fragebogen wurde so konzipiert, dass er größtenteils maschinell lesbar ist. Deshalb mussten wir auf ein A3 Format ausweichen. Die **Bearbeitungsdauer** des Fragebogens beträgt aber **maximal 30 Minuten**.

Verwenden Sie **zum Markieren** einen blauen oder schwarzen **Kugelschreiber**. Bitte markieren Sie sorgsam durch **ankreuzen**.



Wenn Sie eine falsche Ankreuzung **korrigieren** möchten, füllen Sie das Kästchen mit der Falsch-Markierung mit dem Stift **vollkommen** aus, dadurch wird Ihre Ankreuzung nicht mehr als solche gewertet.



Anmerkungen zum Rücklauf

Wenn Sie den Fragebogen ausgefüllt haben, geben Sie diesen **wieder in den Umschlag, verschließen Sie ihn** sorgfältig und geben Sie diesen in die **LLL-BOX im Sekretariat** (bitte keinen Absender drauf schreiben). Alle Fragebögen werden dort gesammelt und uns dann per Post zugeschickt – das Porto übernehmen selbstverständlich wir.

Der **letzte Abgabetermin** ist der **03.11.2006!**

Wir bedanken uns ganz herzlich für Ihre Bereitschaft den Fragebogen auszufüllen!

Ihr LLL- Team

Dr. Monika Finsterwald, Dr. Barbara Schober, Dr. Petra Wagner, Mag. Aysner und Prof. Dr. Christiane Spiel

Der Begriff des Lebenslangen Lernens ist derzeit höchst aktuell.
Was verstehen Sie darunter?
Bitte skizzieren Sie den Begriff:

Welche Kompetenzen des Lebenslangen Lernens fördern Sie? (pro Zeile eine Nennung)

a.

b.

c.

d.

e.

f.

g.

h.

i.

j.

Eine junge Kollegin wendet sich mit der Frage an Sie, wie sie bei ihren SchülerInnen Interesse fördern könnte.

Welche Möglichkeiten, auf vorhandene Interessen der SchülerInnen einzuugehen, können Sie ihr nennen?

a.

b.

c.

d.

e.

f.

g.

h.

i.

j.

Eine Kollegin hätte gerne, dass ihre SchülerInnen sowohl im Unterricht als auch zu Hause eigenständiger lernen. Um dafür ein paar Tipps zu bekommen, wendet sie sich an Sie.

Welche Möglichkeiten der Unterstützung zum eigenständigen Lernen von SchülerInnen können Sie der Kollegin nennen?

a.

b.

c.

d.

e.

f.

g.

h.

i.

j.

Anhang C: Vollständige Abbildung aller Kategoriensysteme

Kategoriensystem Begriff Lebenslanges Lernen

Kategorienbeschreibung	Ankerbeispiele
Selbsttätiges (Lernen) Hinweise auf und Synonyme für die Selbständigkeit und die Selbstregulation (wissen, wie optimal gelernt und mit eigenen Ressourcen umgegangen wird) im Tun und Handeln beim Lernen. (Wie?) Darunter fällt auch das Methodenwissen über Lernstrategien: -) kognitive Lernstrategien (Vertiefung, Verstehen, Wiederholen, Organisieren, Vernetzen von Lerninhalten), -) metakognitive Strategien (Wissen und Kontrolle über den Lernprozess), -) motivationale Strategien: Ziel- und Ressourcenmanagement (Wissen, Information, Medien, Energie und Aufmerksamkeit, Lernumgebung, Ziele).	Selber lernen, sich aber nicht von ArbeitgeberIn "treiben" lassen, systematisches Aneignen neuer Kenntnisse, wissen, wo man nachschaut, Strategien erarbeiten, Wissen in Bereichen lebenspraktisch einsetzen, eigene Organisation, eigenverantwortetes Lernen
Formelles und informelles Lernen Aussagen, welche die Örtlichkeit des Lernens ansprechen (Wo?) Abgrenzung: NICHT zugehörig sind demnach: "nach der Schule" (=zeitliche Komponente) oder "für die Schule"-Aussagen - im Gegensatz zu "neben/außerhalb der Schule" (=wo und was).	
1) Formell: Alle Nennungen zum Lernen in Institutionen wie der Schule, aber auch Fortbildungen und Ausbildungen (wie Zusatzausbildungen, Qualifikationen, Kurse besuchen). Das Lernen in Institutionen geht auch nach oder neben der Erstausbildung weiter.	sich fortzubilden, Schule dient hierbei als Grundlage, Ausbildung ist nicht nach dem Schulabschluss beendet
2) Informell und unspezifisch: -) Weiterbildung und -entwicklung außerhalb, neben oder nach der institutionellen Ausbildung -) auch Kompetenzzuwachs: Aneignung von Neuem, Erweiterung von Fähigkeiten und Wissen, -) Nennungen, woraus nicht hervorgeht, wo Lernen stattfindet: es ist unspezifisch bzw. Lernen kann überall stattfinden, z.B. im Privaten, durch Erfahrungen, auch die Persönlichkeitsentwicklung Abgrenzung: ohne Nennung einer Institution und ohne dem „wie“ i.S.v. SRL! „das ganze Leben lang lernen“ ist „während des gesamten Lebens“	Erkenntnisse und Technologien verfolgen, Auseinandersetzen mit der Realität, auch in Gesprächen,... lernt der Mensch, sämtliche Lernaktivitäten, Allgemeinbildung lernen, man lernt neue Methoden kennen, probiert sie aus, Produktivität, Sichtweisen erweitern, seelisch weiterentwickeln
Während des gesamten Lebens Nennungen, mit welchen die Zeitdimension angesprochen wird: Lernen kann zu jedem Zeitpunkt des Lebens stattfinden: ständig, immer, permanent, auch im späteren Leben etc. (Wann?) (Abgrenzung zu „alles Leben ist Lernen“)	Ich lerne ständig weiter, man lernt das ganze Leben lang, nie ausgelemt, immer wieder
(Das einer) Verbesserung von Handlungskompetenzen (dient) Aussagen, welche den Zweck von LLL betonen (Wozu?): um den Beruf gut ausüben oder mit der sich stets verändernden Umwelt Schritt halten zu können. Oft wird auch nur die Situation geschildert ("Berufsbilder ändern sich und deren Anforderungen"). Abgrenzung: Weiterbildung dient zwar auch der Verbesserung von Handlungskompetenzen, zählt jedoch zu (in-)formellem Lernen.	Um immer am aktuellen Stand zu sein, Erreichen von Kompetenzen, die ein lebenslanges Lernen erleichtern, Lernen fürs Leben, wichtig für gute U-Qualität, Wissen veraltet heute rasch, Nachhaltigkeit
Sonstiges Hilfreiches Sonstiges, das nicht in die bereits genannten Bereiche fällt, LehrerInnen aber als erwähnenswert erachten	
1) kognitive Kompetenzen: kreatives, kritisches Denken, aber auch Vorwissen, Denken und Gedächtnis/-training. Abgrenzung: kognitive Lernstrategien gehören zu SRL!	Medienkritik, gesellschaftl. Folgen beurteilen, innovativ denken, Gehirn im Alterwerden trainieren, Kreativität
2) motivationale Kompetenzen: Motivation selbst bzw. motivationale Kompetenzen, die einer Zielerreichung dienlich sind. Abgrenzung: Umgang mit eigenen und materiellen Ressourcen zählt zu Selbsttätig (SRL - motivationale Strategie)!	
-) Interesse und Neugier: Interesse wecken, fördern, zeigen, befriedigen, interessiert und neugierig sein - an Inhalten, dem Lernen selbst, an Neuem.	Alles was ich nicht kenne, ist von mehr oder weniger Interesse, neugierig bleiben, Wissensdurst
-) Flexibilität: die Anpassung des Tuns an neue Gegebenheiten: handlungsfähig bleiben und das Optimum für sich selbst herauszuholen.	Anpassung an neue Gegebenheiten, alte Muster ändern können, Mut zur Veränderung
-) (Bildungs-)Motivation: Synonyme für und Beschreibungen einer positiven Grundeinstellung und einer generellen Motivation, Bereitschaft und Offenheit Neuem bzw. dem Lernen gegenüber.	keine Angst davor, Freude am Neuem, Bereitschaft, mit offenen Augen u. Ohren durchs Leben, zu etwas ermuntern

3) soziale Kompetenzen: sozial kompetentes Verhalten in Bezug auf Lernen, z.B. Arbeiten im Team, Kommunikation, Kooperation, Kompromisse eingehen können.	Teamwork, kooperatives Arbeiten, Umgang mit Konflikten, Kompromissbereitschaft
--	--

Kategoriensystem Kompetenzen des LLL

Kategorienbeschreibung	Ankerbeispiele
Kognitive Kompetenzen	
1) Ausbau von Vorwissen bzw. Kompetenzen: sich (weiter-)bilden und die Aneignung oder Verbesserung von unspezifischem/n (Grund-, Vor- oder Basis-)Wissen, Können und Fähigkeiten, welche/s nicht genauer bezeichnet wird.	Auf Können aufbauen, Fachkompetenz, Erweiterung der individuellen Kompetenz, Anregung Wissenssendungen zu sehen, Zusatzausbildung
2) Kreativität: Synonyme für die Förderung des kreativen Denkens und Handelns und eigener Ideen der SchülerInnen.	Kreativität fördern, eigene Ideen einbringen
3) Kritisches Denken: kritischer Umgang mit Wissen, Medien, Gesellschaft etc. sowie das vernetzte, logische Denken, das kritische Betrachten von Umständen, Lernmaterial, Informationen.	Besprechung von Erkenntnissen oder Medien, Hinterfragen, Lösungswege aufzeigen, objektive Bearbeitung von Texten, vernetzt Denken
4) Sonstiges Kognitive Kompetenzen: weitere Kompetenzen, die zum Denken, zur Gedächtnisleistung oder zum Metawissen übers Wissen (wieso lernen, was ist lernen) etc. zählen.	Konzentration, Merkfähigkeit, Aufnahmefähigkeit, räumliche Vorstellung
Motivationale Kompetenzen	
1) Motivation allgemein: Synonyme für Motivation und Motivation zum Lernen oder um neue Ziele zu erlangen oder Wege zu nehmen.	Motivierung zum Lernen, Eigenmotivation, Motivationsfähigkeit
2) Spezifische motivationale Kompetenzen	
Interesse und Neugier: Interessen und Neugierde fördern oder den Unterricht demnach zu gestalten: abwechslungsreich, aktuell, lebensnah, vielfältig, das Interesse der Lehrperson.	Eigenen Interessen nachgehen, neugierig sein, Dingen auf den Grund gehen, Wissensdrang, etwas wissen wollen, Verbindung zu alltagl. Situationen
Offenheit: die allgemeine Bereitschaft, Begeisterung und Offenheit zum Tun, Lernen, für Neues. Auch Flexibilität im Tun (Anpassungs-, Änderungsfähigkeit).	Weltoffenheit, Lernbereitschaft, Schwellenängste mindern, Freiwilligkeit
Positive Emotionen: z.B. Freude und Spaß (am Tun oder an neuem Wissen) als Motiv fürs Lernen.	Freude am Arbeiten, Spaß an der Sache, Lust, freuen staunen, sich wundern
Sonstiges Motivationale Kompetenzen: u.a. Selbstwertgefühl, Individuelle Leistungsbeurteilung, positiver Umgang mit Fehlern, Rückmeldungen, Ansprechen des Wertes von Bildung.	Vorbilder aufzeigen, Notwendigkeit ansprechen, Selbstwertgefühl steigern, Motivation durch angepassten Unterricht, Fehler als Chance
Selbstreguliertes Lernen	
1) Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit: Synonyme zum eigenständigen Lernen sowie (das Wissen um) die Eigenverantwortung beim Lernen. Auch Eigeninitiative.	Selbst etwas erarbeiten lassen, Eigeninitiative, motivieren zur Eigenverantwortung, organisatorische Fähigkeiten, eigenen Lebensraum gestalten
2) Selbstreguliertes Lernen (Lernstrategien)	
Lernstrategien allgemein: Synonyme fürs Lernen Lernen, ohne Nennung von Strategien. Auch Methodenkompetenz.	Methodentraining, Lernmethoden, richtiges Lernen, Selbstlernfähigkeit, Lernhilfen anbieten
Lernstrategien spezifisch: Lernstrategien, von SchülerInnen gefordert, von der Lehrperson demonstriert oder Bedingungen für Lernstrateg.	
Kognitive Strategien: Informationsverarbeitung beim Lernen: das Aneignen von Wissen durch Verständnis, Einprägen oder Organisation des Lernstoffes.	Mindmaps, Brainstorming, auswendig lernen, Texte interpretieren, Leseverständnis, richtige Eingliederung von Details, Nachfragen
Metakognitive Strategien: Wissen und Kontrolle über den eigenen Lernprozess: Selbstkenntnis und Reflexion, bzw. Selbstkontrolle (z.B. Lerntempo).	Konsequenz, Geduld, Genauigkeit, Selbstüberprüfung, Lerntypenschulung, was kann ich
Motivationale Strategien: Ziel- und Ressourcenmanagement: 1) Medien- und Informationskompetenz: Informationssuche und -beschaffung, Filtern aus einer Menge an Information, korrekte Anwendung dieser und Verwendung und Nutzung von Medien wie PC, Internet, Büchern. 2) Sonstige motivationale Strategien: betreffend Zeit, Anstrengung, Aufmerksamkeit, Umgebungsfaktoren, zielorientiertes Arbeiten.	Umgang mit Wissensquellen, Informationen im Unterricht anwenden, Informationen kommentieren, Wo finde ich Inhalte, die mich interessieren, verschiedene Quellen nützen, Nachschlagewerke verwenden. Zeitmanagement, Wachsamkeit
Soziale Kompetenzen	
1) Allgemein: Synonyme für soziale Kompetenz oder Soziales Lernen.	Soziales Verhalten, Soz. Fähigkeiten entwickeln
2) Spezifische Soziale Kompetenzen	

Kommunikationsfertigkeit: kommunizieren und gepflegte Gesprächskultur sowie die eigene Meinung oder Idee kundgeben und vertreten.	Kommunikation, seine Meinung kundgeben, gepflegte Kommunikation, Diskussionskultur
Sonstige Soziale Kompetenzen: nötige Kompetenzen für Zusammenarbeit und Zusammenleben, z.B., das Einhalten von Regeln, Konfliktfähigkeit, die Kontrolle über Emotionen, Erfüllen von Anweisungen, Zuhören, Einholen von Hilfe, Durchsetzungsfähigkeit, Hilfe anbieten, Kooperation, teilen...	Teamfähigkeit, Teamgeist, Achtsamkeit für Gruppendynamik, Feedback nehmen, soziale Kontakte, Führungskompetenz, Regelvereinbarungen einhalten, Aggressionsabbau, emot. Kompetenz
Grundlegende Kompetenzen	
1) Rechen-, Schreib-, Lese- und Sprachkompetenz sowie die Fähigkeit, sich in der eigenen oder einer anderen Sprache auszudrücken (Sprechen).	Zum Lesen anregen, Artikulation, Fremdsprachen, Kopfrechnen
2) Sonstige grundlegende Kompetenzen: u. a. Persönlichkeitsentwicklung.	Persönliche Sicherheit erwerben, Selbstbild – Fremdbild annähern
Methoden zur Förderung diverser Kompetenzen des LLL: Vorgehensweisen, die nicht eine einzige, sondern mehrere Kompetenzbereiche fördern	
1) Methoden mit Handlungsspielraum: Freiarbeit und Unterrichtsmethoden, d. s.: -) praktisches Tun, Entdecken, Lernen durch Fehler -) offener Unterricht, Wochenpläne -) Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Arbeiten im Team (Teamwork), Projekte -) Präsentationen, Referate -) Diskussionen.	Lernen durch Versuch und Irrtum, sie sollen diese Informationen präsentieren können, Zeichnen, Diskussionsforen, mündliche Rede, Einzelerarbeitung, Teamwork, Forschung, Kinder als Spezialisten
2) Methoden ohne Handlungsspielraum: Methoden, bei welchen nicht klar ist, dass oder ob sie Handlungsspielraum beinhalten.	Fächerübergreifendes Arbeiten, lebenspraktische Mathematik, Feste feiern, Vorträge, Berufsorientierung, Tun
Sonstiges	
Nennungen, die nicht in die bereits genannten Kategorien fallen.	

Kategoriensystem Interessenförderung

Kategorienbeschreibung	Ankerbeispiele
Autonomieempfinden unterstützen: Unterstützung von autonomen, von SchülerInnen selbst geleiteten Handeln	
1) Angebote und Hinweise von Seiten der Lehrkraft: konkrete Angebote, Information oder Hinweise der Lehrkraft zur Unterstützung des selbstständigen Tuns der SchülerInnen.	Methoden erklären und anbieten, Bücher empfehlen, mit zur Verfügung gestellten Mitteln
2) Freiräume: Spielräume für alle Formen des selbstständigen Arbeiten und Tun der SchülerInnen im Unterricht. Dazu zählen: -) Handlungsspielräume: Formen von Selbstständigkeit (Synonyme für eigenverantwortliches Arbeiten und entdeckendes Tun), Freies, offenes Arbeiten (Wochenplanarbeit, wahldifferenzierter Unterricht, Stationenlernen, Projekte, Lernwerkstätten, Rollenspiel, alle Formen von freiem Erarbeiten), Kooperatives Arbeiten (Gruppen-, Teamarbeiten, Tutoring), Präsentationen, Referate (Darstellung von Wissen, Können, Fähigkeiten, auch Erzählungen, Berichte, darstellendes Spiel). -) Impulse für die eigene Interpretation: Anstöße von außen, welche SchülerInnen die Möglichkeit geben, ihren eigenen Zugang zu einem Thema zu finden. -) Meinungsäußerung: SchülerInnen melden sich in der Klasse zu Wort, bekunden ihre Meinung, Wünsche, Erwartungen, Interessen. -) Mitbestimmung: SchülerInnen entscheiden selbst über Methoden, Themen, Freigegegenstände etc. oder dürfen zum Programm oder Lehrstoff mitreden, mitbestimmen bzw. es wird auf ihre Vorschläge oder Interessen eingegangen. -) Sonstige Freiräume: wobei nicht klar hervorgeht, wie viel, wo (und ob) selbstständig gearbeitet wird (sonst fällt es unter selbstst. Arbeiten).	Learning by doing, Präsentation der Ergebnisse, Thema in Gruppenarbeit behandeln, verschiedene Sozialformen, Doppelkreisarbeiten, Neugierig machen, Mathematik als Denksport, provozieren, freies Experimentieren, Diskussionsrunden, erzählen lassen, Schüler wählen Thema selbst, auf vorgeschlagene Themen der Kinder eingehen, gemeinsames Gestalten des Unterrichts
3) Sonstiges Autonomieempfinden unterstützen: die Autonomie wird unterstützt, das Ausmaß an Freiheit ist aber nicht eindeutig.	Motivation, handeln lassen
Inhaltliche Relevanz des Lehr- und Lernstoffes: Gründe, aus welchen der Inhalt oder Lehrstoff (nicht die Methode), für SchülerInnen Bedeutung erhält (Abgrenzung zu persönlichem Nutzen, z.B. Vorteile, gute Noten, Belohnung: Das gehört zu Sonstiges/Kompetenzerleben unterstützen)	
1) Aktualitätsbezug: der Lehrstoff oder das Material ist aktuell oder zeitgemäß.	Aktuelle Bezüge herstellen, zeitbezogen, Kenntnis der aktuellen Musikszene

2) Lebensnah, Alltagsbezug: der Lehrstoff ist aus dem Leben gegriffen oder betrifft die Interessen der Kinder. Dazu zählen auch praktische Beispiele (ohne Freiräume), das Einladen von ExpertInnen oder Lehrausgänge, durch welche den SchülerInnen Facetten des Lebens und unserer Umwelt nahe gebracht werden. (Abgrenzung: Praxisrelevant bedeutet den Nutzen für die Praxis, nicht das praktische Tun.)	Verwenden von für Schüler interessantes Material z. B. Songs, praxisnahe Beispiele, eigene Erlebnisse berichten, Anknüpfen an etwas Bekanntes
3) Praxisrelevanz: der Lehrstoff erweist sich als nützlich für das Leben und die Praxis bzw. es gibt Hinweise darauf, dass bzw. wie der Stoff/die Fähigkeit im Leben gebraucht wird.	Auf Berufsmöglichkeiten hinweisen, Wichtigkeit für das eigene Fortkommen betonen, Theorie und Praxis miteinander verbinden, Sprachaufenthalt
4) Sonstiges Inhaltliche Relevanz	Fächerübergreifendes Arbeiten
Inhaltliches Interesse der Lehrenden	
Das Interesse des Lehrenden selbst am Lehrstoff sowie das Ausmaß seines Engagements und seines Enthusiasmus' im Arbeiten mit und für das Thema.	Freude und Spaß auch verbal zeigen, eigenes Interesse bekunden
Kompetenzerleben unterstützen: Die SchülerInnen dabei unterstützen, sich als kompetent und fähig zu erleben	
1) Optimales Anforderungsniveau: die Aufgaben, Anforderungen und Ziele individuell erreichbar gestalten, ebenso das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse von SchülerInnen.	auf die verschiedenen Lerntypen Rücksicht nehmen, das Ziel [muss] erreichbar sein
2) Reflexion eigener Fähigkeiten und Handlungen: SchülerInnen reflektieren über eigene Wissensgebiete, Fähigkeiten und Handlungen bzw. bekommen das Fremdbild (Lehreransicht) über ihre Leistung rückgemeldet.	Lob, Darstellung von Schülerleistungen, Fähigkeiten anerkennen, Portfolio
3) Sonstiges Kompetenzerleben unterstützen: z.B. Selbstwert stärken, Fähigkeiten ausbauen, Regeln zum "Festhalten".	Genauere Ziele vorgeben, Lernen von Mitschülern
Qualität der Instruktion: die didaktische Aufbereitung von Unterricht – Unterrichtsformen und Unterrichtsmaterial - durch die Lehrkraft	
1) Altersgerecht: Arbeitsaufträge und Methoden sind herausfordernd, erreichbar und/oder altersgerecht auf die Schüler abgestimmt.	Lernspiele, mit Bewegung
2) Anschaulich: Instruktionen oder Arbeitsweisen, bei welchen der Lehrstoff anschaulich gestaltet oder dargestellt wird; ebenso Materialien, wenn aus der Erklärung herausgeht, dass diese für die Anschaulichkeit verwendet werden.	Erzählung, Versuch, Mitbringen von Ansichtsexemplaren, visualisieren, Anschauungsmaterial verwenden
3) Medien und Materialien verwenden: Ansprechen von Medien, Materialien und Technologien bzw. deren Verwendung im Unterricht: zeigen, einsetzen, sammeln, anwenden, bearbeiten. Inkl. Anschauungsmaterial.	Zusatzmaterial, PC, Dinge mitnehmen lassen, Fachbibliothek an der Schule, Film, Bücher, Einstieg ins Thema mit Zeitungsartikel
4) Methodenvielfalt: als Lehrperson in der Methodenwahl flexibel sein, aber ohne die Erwähnung, welche diese Methoden sind.	Methodenwechsel, Abwechslung
5) Verständlich, ganzheitlich: Besprechen oder Erklären des Lehrstoffes und die ganzheitliche, ausführliche, übersichtliche Darbietung des Unterrichtsstoffs sowie das Erfassen des Lehrstoffes mit allen Sinnen.	Querverbindung zu anderen Gegenständen, Besprechung [von Information], Mind Maps
4) Sonstiges Qualität der Instruktion: Nennungen, die nicht in die genannten Kategorien fallen oder welche unklar lassen, in welche Subkategorie sie fallen: z.B. der Unterricht wird spannend, vielseitig gestaltet, die Kompetenz des Lehrpersonals angesprochen.	Methodik und Kompetenz des Lehrers, spannende Erzählungen, Impulse, Materialien für die Bedürfnisse der Schüler anpassen, lösungsorientiert arbeiten
Soziale Eingebundenheit	
Für einen kameradschaftlichen, empathischen und wertschätzenden Umgang miteinander und eine positive Fehlerkultur im Klassenzimmer sorgen, auch zwischen LehrerIn und SchülerInnen. (Abgrenzung: Kooperative Arbeitsformen würden prinzipiell auch zur sozialen Einbindung gehören, sind aber wegen der komplexen Abgrenzung den Handlungsspielräumen zugeordnet)	Eingehen auf den Schüler, Zuhören, Humor, Menschlichkeit
Sonstiges	
Nennungen, die in keine der sechs Hauptkategorien fallen oder so unspezifisch sind, dass sie zu keiner Kategorie passen.	eigene Persönlichkeit überdenken, spezielle Aufgabenstellung

Kategoriensystem SRL direkte Förderung

Kategorienbeschreibung	Ankerbeispiele
Training von Lernstrategien allgemein	
Erklärung, Besprechung, Training (z.B. nach Klippert) oder Demonstration von Lernstrategien ohne näher darauf einzugehen, welche Strategien dies genau sind.	Lernregeln besprechen, Arbeitstechniken erklären, Anregungen geben, Arbeitsmöglichkeiten aufzeigen, gemeinsam Strategien entwickeln
Spezifische Lernstrategien: Lernstrategienvermittlung, wobei genau angeführt ist, welche diese Strategien bzw. dazugehörigen Methoden sind	
1) kognitive Lernstrategien: Methoden oder Strategien zur Art der Informationsaneignung beim Lernen. (Abgrenzung: beschäftigt sich nicht mit dem Wissen um die Informationssuche oder -auswahl (wäre Informationskompetenz), sondern nur mit dem sich Aneignen von Wissen.)	
Elaborationsstrategien: dienen dem besseren Verständnis und der Verankerung von neuen Informationen im Langzeitgedächtnis und verknüpfen diese mit dem Vorwissen.	Fragen zum Stoff stellen, Vokabel in Sätzen verwenden, Sinnerfassendes Lesen, Erkennen von essentiellen Infos
Organisationsstrategien: dienen dem Vereinfachen komplexer Information und arbeiten Sinnstrukturen heraus. (Abgrenzung: Schummelzettel gehört zu Sonstiges, da dafür alle 3 Strategien notwendig sind.)	Texte – Schlüsselwörter, Mindmap, Begriffsnetz, ganzheitliche Sichtweise - richtige Eingliederung der Details
Wiederholungsstrategien: das Einprägen von Wissen und Lernstoff durch wiederholtes Aufsagen, Lesen oder Methoden des Abprüfens.	Lautes Lesen, Lernkartei, Eltern / Verwandte befragen lassen, Markierungsregeln, Fehlerkartei
Sonstige kognitive Lernstrategien, woraus nicht hervorgeht, in welche der drei sonstigen Subkategorien sie hineinfallen	Test zusammenstellen, Merkstoff zusammenschreiben
2) Metakognitive Lernstrategien: Kenntnis über und Steuerung des eigenen Vorgehens und das Wissen über das eigene Lernen.	
Evaluation des Lernfortschritts: die eigene Leistung oder den Lernprozess reflektieren und bewerten.	2 – Phasenkorrektur, Portfolio, Selbstkontrolle bei Arbeitsblättern, Selbsteinschätzung
Planung von Lernhandlungen (Abgrenzung: Zeiteinteilung gehört zur Ressourceneinteilung – motivationale Strategien)	Stoffeinteilung, kleinere Lernportionen, Arbeitsplan erstellen, Aufgabenheft anlegen
Überwachung und Steuerung des Lernens (Abgrenzung: Portfolios sind in erster Linie Evaluationsmethoden)	Lernprotokoll, mein Lerntagebuch
Sonstige metakognitive Lernstrategien	Brainstorming, nach Lerntypen lernen
3) Motivationale Lernstrategien: Einteilung und optimaler Umgang mit eigenen Ressourcen.	
Gestaltung der Lernumgebung: störungsfreie Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes.	Platz schaffen, Arbeitsumfeld evaluieren, Störfaktoren berücksichtigen, Häusliches Umfeld abklären
Nutzung zusätzlicher Informationsquellen: SchülerInnen den effektiven Umgang mit (elektronischen wie nicht-elektronischen) Medien wie PC, Internet, Literatur, Nachschlagewerken lehren.	Kinder sollen sich im Lexikon zurechtfinden, wo kann man nachschlagen?, (mediale) Voraussetzungen schaffen, Umgang mit Wissensquellen
Zeitmanagement: Einteilung der eigenen Ruhe-, Freizeit- und Arbeitszeiten.	Tagesablauf planen, richtige Pausen, Wochenpläne
Sonstige motivationale Lernstrategien: wie Steuerung von Aufmerksamkeit, Anstrengung und Energie, sowie die motivational günstige Gestaltung von Lernen.	
4) Sonstiges spezifische Lernstrategien, die in keine der drei Subkategorien fallen oder in mehrere fallen würden.	

Kategoriensystem SRL direkte Förderung

Beschreibung	Ankerbeispiele
Lernstrategienübung allgemein	
Das (regelmäßige) Üben und Trainieren von Lernstrategien (in der Schule).	Lernen üben in der Schule, Lernmethoden anwenden
Coaching: Unterstützung von außen – hauptsächlich durch Begleitung durch die Lehrkraft	
1) Angepasste Aufgaben- und Hilfestellungen: das Level der Beanspruchung ist an die Fähigkeiten der SchülerInnen angepasst bzw. die Lehrkraft unterstützt mit Hinweisen oder der Gestaltung des Unterrichts auch einzelne SchülerInnen: gezielte, klare, erreichbare oder individuelle Aufgaben- oder Hilfestellungen. (Abgrenzung: „Bücher etc. anbieten“ zählt zur Verwendung von Material.	Auch lernschwache Schüler zu einem Erfolgserlebnis führen, weniger Aufgabe ist oft mehr, Besprechen, wie weitergearbeitet werden kann
2) Motivationale Unterstützung: Unterstützung beim Selbstständigen Arbeiten durch Motivation von außen durch die Lehrperson oder durch Aktivierung der Eigenmotivation, indem -) positiv verstärkt oder Anreize gesetzt, -) Interessen gefördert werden (allgemein und nach den Kategorien Instruktionsqualität, Inhaltliches Interesse der Lehrenden, Inhaltliche Relevanz des Lehrstoffs und auch Selbstbestimmung, sofern es nicht in andere Bereiche fällt), -) Ebenso weitere Unterstützung, die ein motivational günstiges Arbeitsklima herstellt.	Aufgabenstellung altersgemäß, anschauliches Material, Lernspiele, im Leben der Kinder, Interesse wecken, mehr Mitsprache im Unterricht, Mut machen, "was habe ich als Lernende/r davon?".
3) Unterstützung reduzieren: Lehrpersonen nehmen die Kontrolle über den Lernprozess der SchülerInnen zurück; die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Selbstbeobachtung, -kenntnis und -kontrolle der SchülerInnen werden gefördert.	Lernverträge mit KK erstellen, 2-Phasenkorrektur, Selbstständiges Verbessern von Tests, Lautes Lesen, Fehler erkennen, Portfolio
4) Zusammenarbeit mit Eltern oder Hort: Unterstützung der SchülerInnen durch die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Eltern oder dem Hort.	Eltern miteinbeziehen, Zusammenarbeit mit Hort
5) Sonstiges Coaching	Konsequente Kontrollen
Gelegenheiten zur Anwendung von (erlernten) Strategien: Freiräume oder Unterrichts- bzw. Lernsituationen, in denen bereits angeeignete Strategien erprobt und ausgeweitet werden können	
1) Offener Unterricht: Formen sind Freiarbeit in unterschiedlichem Ausmaß, Wochenplanarbeit, kooperative Arbeitsformen z.B. Gruppenarbeiten, Projektarbeit, Sonstiges, z.B. Stationenlernen, Rollenspiele, Lernwerkstätte. (Abgrenzung: Wählen fällt unter Interessenförderung; Arbeit mit dem Computer zu Medienumgang)	Montessoripädagogik, Selbstständiges Arbeiten (mit Buch, Kopie), freie Gestaltungsmöglichkeit, Interessenshomogene Kleingruppen bilden, größere Zeiträume für Aufgaben geben
2) Umgang mit Lernstoff und Materialien: das Verwenden von Hilfsmaterialien zum Lernen und der Umgang mit bzw. die Gestaltung von Lernstoff.	
Medien und Materialien verwenden: das Anbieten und die sachgemäße Verwendung von Arbeitsmaterial und Medien durch SchülerInnen: (nicht) elektronische Medien und Materialien fürs Lernen oder Recherchieren, aber auch vom Lehrer erstelltes Material oder angebotene Information (z.B. Quellen angeben).	verschiedenste Medien nützen lassen, Zusatzmaterial anbieten, Tipps f. Literatursuche, Angabe von Quellen, Fragenkatalog, Internet, Lernsoftware, Materialsammlung zu Themen
Vertiefende Auseinandersetzung mit dem Lernstoff: Situationen zum vertiefen, kritischen, kreativen, entdeckenden Umgang mit Lernstoff durch Neustrukturierung des Stoffes, Präsentation desselbigen (z.B. Plakate, Referate, Wiederholungen) oder Erstellung von Hilfs- oder Arbeitsmaterial, das Überblick verschafft oder beim Lernen hilft. Meist sind hierfür kognitive Lernstrategien nötig.	Zusammenfassen lernen, Gliedern, Markieren, Fragen zum Text stellen lassen, Spiele erstellen, selbst Merkstoff schreiben, Vokabelheft selbstständig führen, Mind map, Semesterarbeit, Buchvorstellungen, für andere eine Unterrichtssequenz erarbeiten
Sonstiges Umgang mit Lernstoff und Materialien	Hinarbeiten auf einen standardisierten Text
3) Sonstiges Gelegenheiten zur Anwendung erlernter Strategien	freiwillige Aufträge, handeln, praxisbezogen
Sonstiges indirekte Förderung	
Sonstige Nennungen zur indirekten Förderung, die das Lernklima oder die SchülerInnen eher implizit fördern und weder zum Coaching zählen, noch Gelegenheiten zum Strategienanwenden sind	gegenseitiges Abfragen, Arbeitsklima, Mentaltraining, Vorwissen erweitern

Anhang D: Angewandte Codierregeln und Ergänzungen

Folgende Codierregeln müssen bei der Explikation des Datenmaterials zu Codiereinheiten berücksichtigt werden:

- Nicht vorhandene Antworten auf eine Frage, so genannte „Missings“, liefern zwar Informationen über die aktive Verweigerung der jeweiligen Person, reduzieren aber, itemspezifisch, die Gesamtzahl der Befragten.
- Textstellen in den Aussagen von LehrerInnen, die für die Fragestellung redundant sind und eine begründbare Themenverfehlung darstellen, werden von der Analyse ausgeschlossen.
- Bindeglieder wie „und“ oder Artikel (z.B. „der“ oder „eine“) können von der Analyse ausgeschlossen werden, sofern damit der Inhalt nicht verändert wird.
- Bei Mehrdeutigkeit von Aussagen kann ein Wort oder eine Phrase auch in mehrere Codiereinheiten eingehen. Ein Beispiel dazu wäre die Aussage „sein Leben lang auf dem Laufenden bleiben“ auf die Frage nach dem Begriff LLL. Zuvorderst wird eine Zeitangabe („sein Leben lang“) genannt, die anschließende Phrase („auf dem Laufenden bleiben“) enthält eine weitere Bedeutung und muss separat zugeordnet werden. Verbindet allerdings nur ein Grundgedanke mehrere einzelne Worte – z.B. in Aussagen wie „Interesse wecken und fördern“ oder „probieren, forschen und entdecken“, so wird diese Aussage nur einmalig codiert.

Unklare Formulierungen in eckigen Klammern [...] wurden von der Autorin nach folgenden Regeln ergänzt:

- [...] Bei Bedarf wird fürs Verständnis nötige Information hinzugefügt. Diese stammt zumeist aus vorhergehenden Antworten derselben Person.
- [Anm. i.S.v.] respektive „Anmerkung: im Sinne von“ beschreibt näher, wie eine Aussage von der Autorin verstanden wurde, wenn diese unklar formuliert war (um sie von anderen Zuordnungsmöglichkeiten abzugrenzen).
- [Anm. Kontext: ...] Die nötige ergänzende Information wird aus dem Kontext (Angaben derselben Lehrperson im Fragebogen außerhalb der jeweiligen Codiereinheit) genommen.
- [Fokus: ...] Dieser Art wird der Fokus vermerkt, der bei der Zuordnung gelegt wurde. Bsp. „Selbsttätiges Herausfiltern von Fakten [Fokus: Filtern]“. Dies kommt zur Anwendung, wenn die Aussage doppeldeutig ist und darf nur geschehen, wenn die weitere Bedeutung der Codiereinheit bereits durch eine andere Codiereinheit abgedeckt ist.

Anhang E: Anleitung zum Codieren für Interrater

- Zuerst das Codesystem (Codebaum mit Kategorien) verinnerlichen, dazu die Memos (gelbe Kästchen rechts neben Kategorienbezeichnungen) lesen. Darin stehen die Kategorienbeschreibungen mit ihren Abgrenzungen und Ankerbeispielen (typische Beispiele, die aus dem Datensatz entnommen sind).
- Jede Aussage bitte nur 1x und ohne die Codeinfos (Lehrercode, Position der Aussage im File etc.) zuordnen! Mit „drag & drop“ genau zielen.
- Manchmal sind mehrere Ideen/Gedanken in einer Aussage enthalten. Im Normalfall zählt der *Grundgedanke der Gesamtaussage* (nicht nur ein Teil davon) – außer es ist im Anschluss an die Aussage in [...] eine Erläuterung von mir angefügt, dann die Aussage bitte in diesem Sinne verstehen! Im Zweifelsfall laut Ankerbeispielen zuordnen.
- Bitte zum Schluss alle Zuordnungen pro Kategorie noch mal durchsehen, ob kein Statement in einen falschen Ordner gerutscht ist oder beim 2. Materialdurchlauf klarer ist, wohin es gehört.
- Die zu bearbeitenden Statements finden sich in der „Liste der Codings (- zu bearbeiten)“.

Anhang F: Vollständige Codinglisten

Codinglisten der qualitativen Inhaltsanalysen

Begriff LLL

Code: Selbsttätiges (Lernen)

Selbstlernfähigkeit // Ein S sollte fähig sein, sich ein Leben lang Wissen anzueignen. [Fokus: fähig] // vorhandenes Wissen, [ins] Weltbild zu integrieren. // Eigenständiges Lernen // eigenverantwortetes Arbeiten lernen // entsprechende Strategien erarbeiten // nicht das Auswendiglernen steht im Vordergrund, sondern das Wissen wie und wo ich etwas suchen muss // [neue Informationen] einordnen // Erwerbung von Kompetenzen, welche Personen befähigen [sich mit Wissenserwerb auseinanderzusetzen] // Genauigkeit // Ausdauer lernen // „Wissen wo man nachschaut“ lernen // [Wissen] in Bereichen lebenspraktisch einsetzen, // Eigenständigkeit fördern // Eigenverantwortung [fördern] // selbsttätiges Lernen fördern // suche mir bewusst Lernsituationen. // Den SS Mitteln und Wege zeigen, damit sie sich auch selbst Wissen aneignen können // eigenen Organisation // ist es wichtig zu wissen, wo ich / bei welchen Institutionen ich wofür Hilfe bekommen kann. // Techniken des Lernens // Vertiefen, Wiederholen von Bekanntem [Fokus: Vorwissen] // sondern auch z. B. Methoden dafür, wie man sich Themen selbstständig erarbeiten kann, wie man an Probleme und Aufgabenstellungen herangehen kann // effektive Merkstrategien, // dass sie von selber lernen wollen. // Systematisches Aneignen neuer Kenntnisse // Verschiedene Methoden [Fokus: Lernmethoden] // Und dabei verschiedene Methoden anwenden um sie [Probleme] zu bewältigen / lösen // Und dazu alle Informationsquellen nützen. // Selbstständigkeit // Unterschiedliche Methoden kennen [Anm. Kontext: um selbstständig zu sein] // Prakt. Anwendung [Anm. Kontext: von Methoden] // Schule soll den SS vermitteln wie sie sich Wissen aneignen // damit [mit Wissen] umgehen // Sich aber nicht von ArbeitgeberIn „treiben“ lassen; Selbstbestimmt // Auswählen können [Kontext: Lernmethoden]

Code: (Alles) Informelle und formelle Lernen

formell

(Um)Schulung // Höherqualifizierung, Zusatzausbildung, Aus[bildung]; Fort-[bildung] // Schulungen zu besuchen, umzulernen // Fortbildung // Fortbilden // fortzubilden // Umschulungen // Fortbildung // Fortbildung // in Schule // Fort-[bildung] // sich fortzubilden // Ausbildungen sind gefragt // Fortbildungen // Fortbildung // Fortbildung // Schule // Die Ausbildung ist nicht nach dem Schulabschluss beendet [Fokus: Ausbildung] // Schule // soll sich jeder Mensch noch weiterbilden (Kurse). // zusätzlicher Ausbildung // fortzubilden // Schule dient hierbei [fürs immer weiterlernen] als Grundlage. // Fort-[bildung] // Sich fortbilden zu wollen [Fokus: Fortbilden] // in der Schule // Fortbildungsmöglichkeiten finden // Einen Fortbildungskurs abschließen

informell und unspezifisch

Wissen // Weiterbildung // Neue Informationen □ Wissensaneignung // Weiterbildung // Wissen anzueignen // man lernt neue Methoden kennen, probiert sie aus // Weiterbildung in seinem Beruf // Weiterentwicklung // Seinen Horizont erweitern // Wissensaneignung // wird der Mensch mit Neuem konfrontiert, dem er sich stellen kann, muss // Weiterbildung // Eigene Sichtweisen erweitern // weiterzubilden // Weiterbilden auf sämtlichen Bereichen // Neues aufzunehmen und // Ich meine damit nicht nur Schulwissen, sondern Lernen im Allgemeinen. // sämtliche Lernaktivitäten // Lernen und Wissen sind dynamische Prozesse, [Fokus: Entwicklung] // in Bezug auf sämtliche Lebensbereiche // zur Weiterbildung // Methoden[kompetenz lernen]- // Persönlichkeits[kompetenz lernen]- // Neue Erkenntnisse (z.B. Computer!) fließen in den Alltag ein; [Fokus: informell lernen] // [Fokus: überall] Wer aufhört zu lernen, hört auf zu leben! // Persönliche Fortbildung [Fokus: Entwicklung] // Nach abgeschlossener Berufsausbildung // Weiterentwicklung // Wissenszuwachs // Weiterbildung // Weiterentwicklung der Persönlichkeit // Persönlichkeitsbildende Seminare // dazulernen, sowohl beruflich als auch privat. // Das ganze Leben besteht aus Lernen // neue Erfahrungen sind ein Lernprozess // Leben = Lernen // Jeden Tag lernst du Neues [Fokus: informell] // neue Informationen aufnehmen // mit Wissenserwerb auseinanderzusetzen // Vom ersten Wort / Gehversuch etc. [Fokus: informelles und formelles Lernen] // auch außerhalb der Schule // mehr als bloß schulischer Ausbildung. // Wissen, Erfahrungen [die]. verändern... // Weiterbildung // Lernen durch Versuch u. Irrtum // Allgemeinbildung lernen // Lernen nicht nur als 9jährige Tätigkeit in der Schule sehen [Fokus: auch außerhalb]; // auch in Gesprächen, durch Bücher,... lernt der Mensch // bildet sich ständig weiter [Fokus: Weiterbildung] // [angeeignetes Wissen] perfektionieren; // sich zu informieren // sich aktiv weiterzubilden // Weiterbildung // sich informieren // Weiterbildung ist wichtig! // Fachliche Weiterbildung // man muss weitertun // sich Umzuorientieren und komplett neu anzufangen wird vom Arbeitnehmer erwartet [Fokus: Weiterentwicklung] // Mein Wissen aufzufrischen und zu erweitern // Lebenslanges Lernen umfasst sämtliche Lernaktivitäten // Weiterbildung // [sich] informieren // neue(s) „Medien, Technologien, Wissen“ auch als Erwachsener „durchschauen, begreifen, anwenden“ [Fokus: Entwicklung] // Alles Lernen während des Lebens [Fokus: alles Lernen] // Verbesserung d. Wissensstandes // [Verbesserung] von Fähigkeiten // neue Lern- u. Lehrmethoden // Aneignung von Wissen // Lernen aus Erfahrung // Lernen durch Versuch und Irrtum // Wir alle lernen problemorientiert. // Mut zum Berufsumstieg [Fokus: Umstieg] // Weiterbilden // Weiterbildung // Niemals stehenbleiben // Weiterbildung // Erfahren, Erproben von Neuem // andere mit Lerninhalten vertraut zu machen // Weiterbildung // Persönlichkeitsentwicklung // Wachsen der Kompetenzen // Nicht nur im Zusammenhang mit „Schule“, sondern im täglichen Leben // mit den Schülern und deren Umfeld „Schritt zu halten“ // Sachwissen // muss / soll weitergelehrt werden. // Lernen nicht nur mit Schule zu verbinden, sondern nebenbei // Lernen durch Medien etc. // von SchülerInnen, jüngeren KollegInnen Neues annehmen, // sich weiterzubilden // Jede Form von Weiterbildung // Gesellschaftl. Folgen der wissenschaftl. Erkenntnissen und Technologien verfolgen // Aneignung neuer Technologien // sich mit neuen, unbekannten Themen und einer veränderten Umwelt auseinanderzusetzen // Beruflich: Man muss sich ständig weiterbilden [Fokus: weiterbilden] // Privat [Anm.: neben dem Beruflichen]: // möchte sein Weltbild erweitern, dazulernen, neue Perspektiven und Lebensräume eröffnen // Aneignen neuer Kenntnisse und Fertigkeiten für Beruf, // aber auch als Hobby // Lernen auch in Form von Reisen, Theaterbesuchen, Lesen // Weiterbildung // Neue Wissensgebiete erschließen // Persönlichkeitsentwicklung // Weiterbildung // Verbesserung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnissen // sich geistig [weiterzuentwickeln] // seelisch ständig weiterzuentwickeln [Fokus: weiterentw.] // neues Wissen aufzunehmen oder bestehendes zu ergänzen // Weiterbildung // In meinen naturwissenschaftlichen Fächern neue wissenschaftliche Kenntnisse mitverfolgen // Berufl. Weiterbildung // Erwerben neuer Fähigkeiten // Neue Informationen // sich in verschiedenen Bereichen weiterzubilden // [sich] zu informieren, // [sich] weiterzuentwickeln,... // weiter[lernen] // Neues kennen lernen // Neue Lehr- und Lernformen // als auch im Wissensbereich [neue Wege finden] // Auseinandersetzen mit der Realität / mit Problemen // Weiterbildung notwendig // Die Tatsache, dass man ständig bewusst [sein Wissen erweitert] // unbewusst sein Wissen erweitert // Produktivität // [Wissen] weiterentwickeln // [Fokus: außerhalb] Lernen ist nicht nur ein Prozess, der in der Schule stattfindet // weiterbilden // neue Unterrichtsmethoden sind notwendig. [Fokus: Berufl. Methoden] // Nicht nur in [der Schule lernen] // Medien zur Fortbildung nutzen [Fokus: Weiterbildung] // Nicht nur berufliche Fortbildung

Code: Während des gesamten Lebens

Nie mit Lernen aufhören // Fortlaufende // kein Stillstand // Jederzeit // ein Leben lang // Man lernt nie aus // Man lernt immer; wir stecken alle lebenslang in einem Lebensprozess / Lernprozess! // Immer wieder // Was Hänchen... [nicht lernt] kann Hans noch lernen [Fokus: während d. ges. Leben] // Nie endende // Vom ersten bis zum letzten Atemzug // Ständige // immer wieder // Ständiges // Immer // Das ganze Leben ist begleitet vom Lernen. Man lernt nie aus. // in jedem Lebensalter // permanent // Permanentes // Ständig // immer // Wer aufhört zu lernen, hört auf zu leben! [Fokus: nicht aufhören] // NICHT aufhören zu lernen // Lebenslanger // während der gesamten Berufslaufbahn // bis an sein Lebensende // Das ganze Leben // Das Lernen hört solange nicht auf, solange du lebst. // Immer // immer wieder // Lernzeit ist nicht begrenzt // bis zur Reifung im Alter // Es handelt sich um jenes Lernen, das jeden Menschen von der Wiege bis zum Grab begleitet [Fokus: Lebenslang] // Wir lernen im Leben immer [Fokus: immer] // auch im späteren Leben möglich // ständig // niemals aufhören // Permanent // Ständige // Ständig // Lernen hört nie auf. // Ich lerne ständig weiter [Fokus: ständig] // Immer wieder // in jedem Lebensalter // Ständiges Lernen // dauernde // immer wieder // während des Lebens // Niemals stehenbleiben [Fokus: Lebenslang] // Nicht aufhören // „Lernen“ ist nicht etwas das mit Ende Studium fertig abgeschlossen ist, -> lebenslang // Jeder muss lebenslang lernen // Ein Leben lang // und nach der Schule [Fokus: zeitliche Perspektive] // Nach der Schule [Fokus: zeitliche Perspektive] // Lernen ist nicht mit dem Schul- oder Berufsabschluss beendet, // Die Möglichkeiten des LLL sind durch keine Altersangabe begrenzt und sollte von jedem Menschen (wenn möglich) auch bis ans Lebensende wahrgenommen werden. // sein Leben lang // während des gesamten Lebens // laufend // Immer // ständige //

Lernen während des gesamten Lebens // ständig // Lernen hört nie auf // Lernen nicht als abgeschlossenen Prozess sehen // Man hat im Leben nie ausgelernet, und lernt immer // Ständiges // Das Lernen hört nie auf // Auch nach einer abgeschlossenen Ausbildung ist ständige // ständig // nicht nur ein Prozess, der in der Schule stattfindet [Fokus: lebenslang] // Nicht „ausgelernt“ sein / haben // ständig // sondern lebenslang

Code: (das einer) Verbesserung von Handlungskompetenzen (dient)

„Puls der Zeit“ – Bezug Kunst & Kultur [Fokus: aktuell bleiben] // seine Ausbildung zu verbessern // Die einzige Konstante im Leben ist Veränderung [Fokus: um Schrittzuhalten] // um dabei zu sein! // Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir. // am neuesten Stand sein. // aktuell bleiben // Wissen von heute ist morgen überholt. // um immer am aktuellen Stand zu sein // Erreichen von Kompetenzen, die ein lebenslanges Lernen (Flexibilität, Umstellungen,...) erleichtern [Fokus: erleichtern] // für berufl. Belange muss man sowieso immer mitlernen (Bsp. neue Rechtschreibung) [Fokus: wofür] // wichtig für gute U-Qualität // ein aktueller Wissenstand ist vor allem im Lehrberuf wichtig [Fokus: wozu] // für's Leben (Beruf, Charakter...) lernen // Hilfreiches f. [urs] spätere Leben lernen // Veränderungen mittragen und gestalten zu können // Nachhaltigkeit // Lernen für das „Leben“; nicht für best. Prüfungstermin // Alles ist im Fluß, deshalb ändert sich viel // Es ist heutzutage für das Fortkommen [wichtig] // aber auch für das Überleben im Arbeitsleben wichtig // Nicht mehr üblich, dass man ein Leben lang bei einer Fa. bleibt [Fokus: Schritthalten] // Für mich als Lehrerin unverzichtbarer Teil meiner Professionalisierung. // Lernen fürs Leben!! // um den Veränderungen unserer Arbeits- und Umwelt gerecht werden zu können. // um den ständigen Herausforderungen des Gesellschaftswandels als Lehrer zeitgemäss begegnen zu können // als Hilfestellung und Information // Wissen, das man sich einmal angeeignet hat, veraltet heute rasch oder gilt als überholt. // Weiters „explodiert“ durch die Forschung das Wissen und Allgemeinbildung ist immer differenzierter // „UP TO DATE“ sein // Bemüht zu sein, mit den Schülern und deren Umfeld „Schritt zu halten“. Neue Perspektiven für den Unterricht zu erhalten. // Ein Lernen nicht nur für die Schule und die nächste Prüfung, sondern fürs Leben // nicht nur um beruflichen Nutzen daraus zu ziehen. // Entgegen der teilweise noch immer vorherrschenden Tendenz bei Schülern, Eltern etc nur für eine „Note“ zu lernen. // um seine Arbeit leisten zu können. // Einmal erlernter Beruf ist in der heutigen Zeit nicht der lebenslang ausgeübte // Technischer Fortschritt erfordert ständige Weiterbildung // Am „Puls der Zeit bleiben“ // Man muss ständig am Laufenden sein [Fokus: am Laufenden sein] // Berufsbilder ändern sich + deren Anforderungen // Nur wer sich weiterbildet hat Erfolg // Um den Anforderungen im Berufsleben gerecht zu werden, muss man sich ständig weiterbilden (Technik ändert sich (OH Projektor -> Beamer / PC), Lebensumstände der Schüler ändern sich // [nicht nur] für die Schule lernen

Code: Sonstiges Hilfreiches

Kognitive Kompetenzen

Ein Langzeitgedächtnis // den Geist zu fordern und zu fördern // die Probleme der Zeit verstehen [Anm. i.S.v. kritischsein] // Innovativ denken // Dinge hinterfragen // das Gehirn braucht auch Übung // eigene Meinung dann bilden // hinterfragen // Gehirn im Alterwerden trainieren, // [Gesellschaftl. Folgen der wissenschaftl. Erkenntnissen und Technologien] beurteilen // Kreativ sein // Vernetztes Denken // Medienkritik

Motivationale Kompetenzen

Interesse an technischen Neuerungen mit Bezug auf praktische Arbeit. // Neuem Unbekanntem offen gegenüberstehen // Offen für Neues // Bereit zu Veränderung // Interessen wecken und fördern // ständig Interesse an Neuem zu zeigen [Fokus auf Interesse] // bereit sein // Interesse für Neues zeigen // „Anpassung“ an neue Gegebenheiten // [Anm. i.S.v.: positive Haltung zum Lernen] Was Hänschen... [nicht lernt] kann Hans noch lernen // Sich die Motivation für Neues erhalten // Flexibilität // Alte Muster ändern können // Interessiert sein // offen sein für Aktuelles u. Vergangenes // bereit sein // Lernbereitschaft // Motivation Neues zu lernen // Interesse an Neuem // Motto [Fokus: Einstellung zum Lernen]: „Wer aufhört zu lernen, hört auf zu leben!“ // „Neugierig-Sein“ // bereit sein // NEUES (Lernformen, fachliches) in den Unterrichtsstunden zulassen // Flexibilität, Umstellungen,... // neugierig bleiben // dabei Flexibilität nicht vergessen // Weiterbildung = persönliche Erweiterung [Fokus: Einstellung] // Alles, was ich nicht kenne, ist von mehr oder weniger Interesse // Veränderung // Neugierde // Offen sein für Neues // Bereitschaft // sich auf veränderte Situationen im Lehrberuf einzustellen // Bereit zu sein // Positive Grundeinstellung dem Lernen gegenüber // ermuntern // Bereitschaft, neuem aufgeschlossen zu begegnen // Neugier wecken // offen sein für Neues – positive Einstellung // Neugierig // aufgeschlossen bleiben // Mut zu Neuem // Bereitschaft // lernbereit sein // offen sein für Neues // Bildungsmotivation haben – Lernen ist „super!“ // Neugierde // Interesse wecken // Für Neues aufgeschlossen sein // auch die Flexibilität // Flexibilität // bereit sein für Neues // Für NEUES aufgeschlossen sein // Interesse für verschiedenes wecken; // Neugierig werden für fremde Dinge // Begeisterung zeigen für Unbekanntes // Angst verlieren // offen sein für Neues! // sich überzeugen lassen, nicht stur sein // Mit offenen Augen u. Ohren durchs Leben // Interesse // Engagement // Motivation // neugierig // wissbegierig bleiben // Freude am Neuen // keine Angst davor // Mut zur Veränderung [Fokus: Veränderung] // Wissensdurst // Bereitschaft dazu // Bereitschaft // Offenheit Neuem gegenüber // Flexibilität // Neugierde durch Lernen / Wissen befriedigen // Einstellen auf neue Lebensumstände, neue Entwicklungen, geänderte Anforderungen // Verlagerung von Interessenschwerpunkten [Fokus: Interesse] // Interesse für neue wissenschaftl. Erkenntnisse und Technologien // Offenheit f. politische Ereignisse // Positive Einstellung zum Lernen fördern // Bereitschaft // Kinder so motivieren // Man bleibt sein Leben lang neugierig [Fokus: neugierig] // Motivation // Flexibilität // Offenheit // offen für Neues zu sein // Sich die Freude am Lernen zu bewahren // Motivationsförderung // Motivation // man sollte immer bereit sein [Fokus: Bereitsein] // Interesse // Freude am Lernen // Neugier an Neuem // Offen sein für Neues // Freude und Spaß am lernen entwickeln // motivieren // Motiviert genug zu sein // Die eigene Neugier anzuregen und zu befriedigen // Offenheit // Interesse an Neuem zeigen // Wissen mit Spaß // Wille und Lust sich mit diesen Problemen auseinanderzusetzen // Keine Scheu // Je mehr man sich für Dinge interessiert, desto mehr lernt man dazu // Neue Umstände erfordern neue Einstellungen [Fokus: Veränderungsbereitschaft] // Motiviert zu sein // Lernbegierde entwickeln // Neugier // Interesse // Flexibilität // Neugierigbleiben // Interesse an Fortbildung [Fokus Interesse]

Soziale Kompetenzen

Teamfähigkeit // Sozial[kompetenz lernen]- // Kommunikationskompetenz lernen // soziale Kompetenzen lernen // Umgang mit Konflikten // [Verbesserung von] soz. Kompetenzen // Soziales Lernen (Lernen sich in der Gesellschaft, Gemeinschaft einzuordnen) // Kompromisse eingehen können // und auch Sozialkompetenzen zu verbessern. // Soziale Kompetenzen // Teamfähigkeit // Neue Wege fürs Leben finden -> sowohl sozial

LLL Kompetenzen

Code: Kognitive Kompetenzen

Ausbau von Vorwissen bzw. Kompetenzen

Zusatzausbildung // Basiswissen schaffen // Politik, Gesellschaft [Anm. Kontext: Bildung] // Bücher als Wissensquelle [Fokus: Wissenserweiterung] // Erweiterung d. Individuellen Kompetenzen // Bildung // Sport [Anm. Kontext: Fachliche Kompetenz] // Wissenserweiterung // Gesundheitserziehung [Anm. Kontext: fachliches Wissen] // Eigener Erwerb von Wissen [Fokus: Wissenserwerb] // Auf Können aufbauen // „Neues“ erfahren“ (WISSEN aneignen) // Gesundheitserzieher in LÜ [Anm. Kontext: Fachspezifisches Wissen] // Aneignen von neuem Wissen // Fachliche [Kompetenz] // Fachkompetenz // Verbesserung von Wissen // Verbesserung sportl. Fähigkeiten [Anm. Kontext: in Bezug auf das unterrichtete Fach: Fertigkeiten ausbauen] // Aneignung von Wissen // Weiterbildung // Aneignen von Wissen // Wissen // Weiterbildung // Anregung Wissenschaftssendungen zu sehen [Fokus: Wissenserweiterung] // Wissensvermittlung // Sammeln von Wissen

Kreativität

Kreativität entfalten // Kreativität // Kreativität // Förderung d. Kreativität // Kreativität // Eigene Ideen einbringen // Kreativität // Kreativität // Kreativität // Kreativität // Keativität // Fantasie

Kritisches Denken

Hinterfragen von Bildmaterial im offenen Raum / Werbung... // Lösungen selbst entwickeln / Handwerkliche und technische Umsetzung. // Problemlösungskompetenz // Objektive Bearbeitung von Texten // Fähigkeit d. vernetzen Denkens // Kritisches Denken fördern // Bewußtseinsbildende Übungen [Anm. Kontext: kritisches Denken] // Sich mit Themen (Problemstellungen) auch außerhalb der Schule befassen [Fokus: Problemlösen] // Kritische Beschäftigung mit den Medien [Fokus: kritisch] // Informationen hinterfragen // Dinge im aktuellen Kontext betrachten [Fokus: kritisch betrachten] // Lebenspr[aktische]. Übungen / Hausverstand! [Fokus: logische Denken] // Logisches Denken // Kritisches Denken // Problemlösung // Kritisches Denken // Kritischer Umgang mit Information // Vernetztes Denken // Besprechung aktueller wissenschaftl. Erkenntnisse // Kritische Bewertung von „neuem Wissen“ betreffend sachl. Richtigkeit // Hinterfragen // Probleme aufdecken und besprechen // Lösungswege aufzeigen // Kritischer Umgang mit Medien

Sonstiges

Konzentrationsfähigkeit trainieren // Aufnahmefähigkeit // Lerninhalte behalten // Räumliche Vorstellung // Lernen als Prozess zu verstehen

Code: Motivationale Kompetenzen

Motivation Allgemein

Selbstmotivation – positives Denken // Motivation // Selbstmotivation // Motivation // Motivation // Motivierung zum Lernen // Eigenmotivation // Motivationsfähigkeit // Motivation, neue Ziele zu erlangen // Motivation // Motivation // Motivation // Zum Lernen motivieren (Spiele, etc...) // Motivation

Spezifische motivationale Kompetenzen: Interesse und Neugier

Interessen wecken und fördern // Neugierde // Neugierde wecken // Interesse // Interesse // etwas wissen wollen // Aktualitätsbezüge (im Unterricht) // Neugier // Neugier // Neugierde für Neues wecken // Interesse wecken // Neugierig machen // Interesse wecken // Neugierig sein, interessiert sein // ME... Allgemeinbildung → Kulturwissen: Interesse wecken [Fokus: Interesse] // Neugierig sein // Interesse f. alle mögl. Dinge wecken // Neugierig werden – Spuren suchen // Kulturelles Interesse // Neugier // Neugierde möglichst erhalten // Neugierde // Durst nach Wissen // Interesse wecken // Neugier, um Neues zu entdecken // Neugier wecken // Interesse wecken // Eigenen Interessen nachgehen // Interesse fördern // Nicht nur Stoff vortragen, sondern Verbindung zu alltäglichen Situationen // Bereitschaft zu LLL wecken = Neugierde erhalten // Interessen wecken // Interessen fördern // Neugierig machen // Wissensdrang befriedigen // Neugier und Interesse wecken // Interesse // Neugierde für Wissenschaft u. Politik wecken bzw. fördern // Neugierde // Interesse // Neugierde // Neugier // Neugier wecken // Interesse an der Umwelt (Wissenschaft, Politik,...) // Lerninhalte abwechslungsreich darstellen // Aktuelle Themen in den Unterricht miteinbeziehen // Bringe mein eigenes Interesse für Themen an die Schüler // Vielfältigkeit von Themen aufzuzeigen // Interesse wecken // Eigene Interessen vorstellen [Fokus: Interessenförderung] // Interesse für ein Fach // Neugier wecken // Interesse

Spezifische motivationale Kompetenzen: Offenheit

Schwellenängste mind[ern]. Thema „Neues/Unbekanntes/Kunst...“ // Offenheit // Veränderungsbereitschaft // Lesebereitschaft [Fokus: Motivation] // Offenheit f. Neues // Flexibilität // Flexibles Lernen // Flexibilität // Freiwillig Bücher zu lesen, auch Sachbücher [Fokus: Freiwilligkeit] // Begeisterungsfähigkeit // Offenheit // Begeisterungsfähigkeit // Offenheit gegenüber Neuem / Fremden // Offenheit für Neues // Begeisterungsfähigkeit // Flexibilität // Offen sein für Neues! // Freiwilligkeit // Lernbereitschaft // Weltoffenheit // Offenheit // Offen sein für Neues, Fremdes, Anderes

Spezifische motivationale Kompetenzen: positive Emotionen

Freude am Lernen // Freude am Lernen haben // Bewegung ist wichtig – LÜ → Bewegungsfreude entwickeln [Fokus: Freude] // Spaß am Lernen // Lust am Lernen // Freude an der Arbeit // Freude an neuen Lehrinhalten // Freude am Lernen fördern // Freude am Erlernten // Spaß beim Lernen // Freude am Lernen // Freude // Faktor „Lust“ // Freude am Lernen // Freude am Lernen // Spaß an der Sache // Freude am selbstständigen Arbeiten // Staunen, sich wundern, sich freuen

Spezifische motivationale Kompetenzen: Sonstiges

Sinn erkennen // Selbstvertrauen, Selbstkompetenz // Hinweis auf Notwendigkeit // Beispielwirkung ansprechen = Vorbilder aufzeigen // Erfolg honorieren // Wissenserwerb ist persönl. Wachstum – Erkenntnis // Wertdenken // Werthandeln // Selbstwertgefühl steigern // Individuelle Beurteilung in GS (Punktesystem, KK bestimmen wofür) // Positive Rückmeldungen bei Leistungen // Motivation durch angepassten Unterricht // Fehler als Chance erkennen // Entwicklung/Erfolg aufzeigen // Angst nehmen etwas falsch zu machen

Code: Selbstreguliertes Lernen

Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit

selbst // Eigeninitiative // Verantwortung // Eigenst[ändiges]. Arbeiten // Selbsttätiges // Selbständig Arbeiten // Selbstständigkeit // Eigenverantwortung // Selbstständiges Handeln // Eigenverantwortung übernehmen // Selbstständigkeit // Eigeninitiative // Selbstständigkeit // Eigenständigkeit // Selbstständiges Lernen // Eigenverantwortliches Arbeiten // Selbstständiges Lernen // Motivieren zur Eigenverantwortung // Eigenverantwortlichkeit beweisen // Eigenständiges Arbeiten // Selbstständigkeit // Selbstständigkeit // Eigenen Lebensraum gestalten [Fokus: Selbstverantwortung] // Verantwortlichkeit // Merkstoff selbst erarbeiten [Anm. i.S.v.: selbstständiges Arbeiten] // Selbstständiges // Selbstständiges Arbeiten // Selbstständigkeit // Eigenverantwortung // Eigenverantwortlichkeit // Selbsttätiges Lernen // Eigenverantwortung // Selbstständigkeit // Selbstständiges Lernen // selbstständig // Selbstständiges Lernen // Selbstständigkeit // Selbstständig arbeiten // Selbstständigkeit // Selbstständiges Arbeiten // Selbstständigkeit // selbstständig // Selbsttätiges Lernen // Eigenverantwortung // Selbstständigkeit // Selbstständiges Erarbeiten // Selbstständiges Arbeiten // Eigenständiges Arbeiten // Eigenständiges Arbeiten // Selbstständigkeit // Eigenständiges Arbeiten üben // Eigenständiges Lernen // Selbstständigkeit // Selbstständiges Lesen des Arbeitsauftrages // Eigenverantwortliches Lernen (v. a. in der 1. Leistungsgruppe) // Selbstständigkeit // Selbsttätigkeit // Eigenständiges Lernen // Selbstständiges/Selbstreguliertes Lernen // Eigenverantwortliches Arbeiten // Eigenständiges Arbeiten und erarbeiten // Selbstständigkeit // Selbstständiges Lernen // Auseinandersetzen mit Thema // Schüler sollen selbst notwendige Informationen finden [Fokus: Selbstständig arbeiten] // Selbst // selbstständigen Arbeiten // Eigenverantwortlichkeit beim Lernen – selbst Erarbeiten // Organisatorische Fähigkeiten [Fokus: Selbstständigkeit]

SRL: Lernstrategien allgemein (Lernen lernen)

Selbstlernfähigkeit // Lernen lernen // Lernmethoden Wie lerne ich richtig? // Stärkung der Schülerkompetenz [Anm.: i.S.v. Selbstlernfähigkeit] // Methodenkompetenz // Lernen lernen // Lerntechniken // Lernstrategien // Lerntechniken // Methodenkompetenz // Lernhilfen anbieten (wie lerne ich?) // Richtiges Lernen // und [neue] Lernformen [Anm. i.S.v.: wissen, wie] // Methodenkompetenz // Lerntechniken // Lernen lernen // Lernstrategien erarbeiten // Methodentraining

SRL: Spezifische Lernstrategien: Kognitive Strategien

Herausfiltern von Fakten // auswendig lernen // Ordnungsrahmen / strukturieren // Fragen, wenn man etwas nicht verstanden hat // Mut zum Fragen-stellen [Fokus: Verständnis] // Verständnis von Texten, Zeitungen,... [Fokus: Verständnis] // Lernstoff einteilen // mind maps // Begriffsnetz // Textverständnis // Inhalte erfassen // Sinnerfassendes Lesen // Sinnerfassendes Lesen // Sinnerfassendes Lesen // Sinnerfassendes Lesen // Informationen aus Texten entnehmen // Textverständnis // Ganzheitliche Sichtweise / Richtige Eingliederung der Details // Erkennen von essentiellen Informationen // Genaues Lesen [Fokus: verstehen] // Strukturen erarbeiten und verwenden [Anm. i.S.v. Lernstoff ordnen] // Sinnerfassendes Lesen // Leseverständnis fördern // Motivation, Dingen auf den Grund zu gehen [Fokus: Verständnis bekommen] // Texte lesen u. interpretieren // [Texte] zusammenfassen // Beziehungen zwischen „altem“ und „neuem“ Wissen herstellen // Erfassen [von Texten] // Überblick über ein Stoffgebiet schaffen // Fragen auf den Grund gehen // Lerninhalte verstehen und nicht auswendig lernen // Hinzuführen zu: Was ist Wichtig / Unwichtig // Zusammenfassen selbstständig // Fragen // Den roten Faden erkennen // Wichtiges zu einem Thema erkennen, Unwichtiges streichen // Welche Fragen habe ich zu einem Thema? // Wie kann ich mich an ein Thema herantasten (brainstorming, mindmapping) // Selbstständig Überblick über Stoffgebiete schaffen // Zusammenfassungen schreiben // Mind Maps ...

SRL: Spezifische Lernstrategien: Metakognitive Strategien

Selbstdisziplin // Eingestehen der eigenen Unwissenheit // Selbstkritik // Überblick über IST-Situation // Persönliche Stärken erkennen // Selbstbeurteilung // Selbstreflexion // Geduld // Genauigkeit // Konsequenz // Konsequenz // Punktuelle Informationen [Anm. i.S.v. kleine Schritte zum Erfolg] // Selbstüberprüfung M I □ Lösungsheft // Erweiterung der Frustration // Feedback // Selbstorganisation // Reflexionsphasen // Selbst einschätzung // Lerntypenschulung // Selbstkontrolle // Eigene Interessen erkennen und stärken // Herausfinden: was kann ich gut / was mache ich gern

SRL: Spezifische Lernstrategien: Motivationale Strategien

Ausdauer // EDV-Kenntnisse // Nachschlagetechniken // Umgang mit dem Computer // Informationssuche // Umgang mit Medien // Wissensbeschaffung // Umgang mit Wissensquellen // Zeiteinteilung // Nachschlagen in Büchern // Umgang mit elektr. Medien // Wissenserwerb mittels Internet [Fokus: Nachsehen] // Medienkompetenz // Computer- u. Internetkompetenz // Informationskompetenz // Recherchieren // Umgang mit „Neuen Medien“ // Zielstrebigkeit // Information suchen // Positives Lernklima schaffen [Fokus: Lernstrategie] // Vorausschau – Zielorientierung // Umgang mit dem Internet // Recherchen f. Referate, Informationsbeschaffung // Nachschlagen // Ausgleich zwischen Leistung und Entspannung // Ausdauer // Informationen filtern // Informationen kommentieren // Wörterbücher u. Lexika verwenden // Internet verwenden // Im Wörterbuch nachschlagen [Anm. Kontext: Buch] // Suchen im Internet // Textverarbeitung [Fokus: wissen, wie Text angewandt wird] // Termineinhaltung [Fokus: zeitliche Ressource] // Informationen selbstständig finden (Internet, Museen,...) [Fokus: sich zu helfen wissen] // Zeitmanagement // Medienkompetenz // Umgang mit Computer // Verbesserung von IT-Fertigkeiten // Durchhaltevermögen // Nachschlagewerke verwenden // Wo finde ich Inhalte, die mich interessieren? // Arbeit mit Lexika, Internet,... // Wissen wo man nachschaut // Einem Ziel entgegenstreben // Auswahlverfahren nach Wichtigkeit und Interessen // Gebrauch von Nachschlagewerken // Umgang mit

Computer // Interessante Themen – selbst Wissen erwerben (durch z. B. Internet) [Fokus: Internetrecherche] // Wachsamkeit // Möglichkeiten der Informationsbeschaffung // Anlaufstellen [Fokus: Wissen, wer mir weiterhelfen kann] // Nutzung verschiedener Medien // Informationsbeschaffung // Verwerten von Texten // Zeitmanagement // Informationsbeschaffungskompetenz // Informationsbeschaffung // Informationen besorgen // Interesse für neue Medien wecken [Fokus: Medien] // Informationen aus Zeitungen // Informationen aus Fernsehen // Informationen aus Internet // Erarbeitung aus Lexika [Anm. Kontext: Buch] // Informationen einholen // Selbständiges Beschaffen von Informationen // Umgang mit PC / Internet // Arbeit mit Nachschlagewerken // Sie sollen neue Informationsquellen finden können // Sie sollen diese Informationen im Unterricht anwenden können // Nachschlagen in Lexika [Anm. Kontext: Buch] // Information im Internet [Anm.: Holen von...] // Verschiedene Quellen nutzen // Gelerntes produktiv verarbeiten // Zeitmanagement // Internetrecherche // Literatur [Fokus: Wissen einholen] // Wie kann ich dieses Wissen verwerten // Infos aus dem Internet holen // Infos aus schriftlichen = gedruckten Quellen [holen] // Infos aus mündlichen Quellen

Code: Soziale Kompetenzen

Sozialkompetenz Allgemein

Sozialkompetenz // Soziale Kompetenzen // Soziale Kompetenz // Soziale Kompetenzen // Sozialkompetenz // Sozial[e Kompetenz] // Sozialkompetenz // Soziale Kompetenz // Soziale Fähigkeiten entwickeln // Soziale [Kompetenz] // Soziales Lernen // Soziale Kompetenzen // Soziale Kompetenz // Soziale Kompetenz // Sozialer Umgang mit anderen // Soziales Verhalten // Soziale Kompetenz // Verbesserung von soz. Kompetenzen // Soziales Lernen // Sozialverhalten // Soziale Kompetenz // Soziale Kompetenz // Soziales Lernen // Soziale [Kompetenzen] // Sozialverhalten // Soziale Kompetenz // Soziale Kompetenz // Soziale Kompetenz // Soziale Kompetenz // Soziale Kompetenz // Soziales Verhalten // Soziale Kompetenz (auch im Gegenstand „Soziales Lernen“) // Soziale Kompetenzen

Sozialkompetenz spezifisch: Kommunikationsfähigkeit

Kommunikation // Sprachkultur [Fokus: gepflegte Kommunikation] // Kommunikationskompetenz // Kommunikationskompetenz // Kommunikationsfähigkeit // Diskussionskultur [Fokus: gepflegte Kommunikation] // Kommunikationsfähigkeit // Kommunikationsfähigkeit // Kommunikative Kompetenz // Kommunikation // Gesprächskultur // Kommunikationsfähigkeit // Kommunikation // Kommunikative Kompetenz // Seine Meinung kundgeben // Kommunikation // Eigene Ideen einbringen und im Team vertreten

Sozialkompetenz spezifisch: Sonstiges

Teamfähigkeit // Anderen zuzuhören // Konfliktlösung // Teamfähigkeit // Fremdeinschätzung // Rücksicht auf Kameraden nehmen // Akzeptanz der Lehrer u. Mitschüler // Teamfähigkeit // Kritikfähigkeit // Gewaltfreie Konfliktlösung // Teamfähigkeit // Hören [Anm. i.S.v. Zuhören] // Teamfähigkeit // Wertschätzung für sich und andere // Das Miteinander fördern // Solidarität // Toleranz // Konflikte lösen // Umgang mit Konflikten // Hilfsbereitschaft // Konfliktlösungsstrategien // Kritikfähigkeit – Umgang mit Kritik // Toleranz // Zusammenarbeit // Führungskompetenz // Teamfähigkeit // Hilfsbereitschaft // Konfliktlösung // Grenzen aufzeigen // Konstruktive Kritikfähigkeit erlernen // – „[konstruktive Kritik] annehmen // Kooperation mit anderen // Feedback geben // [Feedback] nehmen // Gruppendynamische Prozesse: Achtsamkeit dafür // Teamgeist // Kritikfähigkeit // Kritikfähigkeit // Konfliktlösungen // Aggressionsabbau // Teamfähigkeit // Teamfähigkeit // Teamfähigkeit // Regelvereinbarungen einhalten // Zuhören // Soziale Kontakte // Teamfähigkeit // Teamfähigkeit // Emotionale Kompetenz // Teamfähigkeit // Teamfähigkeit und Zusammenhalt // Akzeptanz der anderen Mitschüler // Voneinander lernen (Team) // Mit verschiedenen Menschen arbeiten können // Zuhören können

Code: Grundlegende Kompetenzen

Lesen // Grundrechnungsarten // Lesen // Lesefähigkeit // Sprachenwerb // Persönlichkeitsbildung // Lesekompetenz // Schreibkompetenz // Persönlichkeitskompetenz // Lesen // Sprachkompetenz // Lesen // Schreiben // Sprechen // Persönliche Sicherheit erwerben [Fokus: Persönlichkeitsentwicklung] // Selbstbild – Fremdbild annähern // Persönlichkeitsbildung // Kopfrechnen // Sprachkompetenz // Lesefähigkeit // Lesefähigkeit // Fremdsprachen // Persönlichkeitsbildung // Lesekompetenz // Lesekompetenz // Lesen // Das Lesen [fördern] // Lesen // Sprachkompetenz // Lesen // Schreiben // Lesekompetenz // Lesen // Lesen // Lesen // Zum Lesen anregen // Klares und deutliches Sprechen (Artikulation) // Lesen // Lesen // Schreiben // Lesekompetenz // Sprach- / Sprechkompetenz // Schreibkompetenz

Code: Methoden zur Förderung diverser Aspekte des LLL

Methoden mit Handlungsspielraum

An Diskussionen teilzunehmen // Einzelarbeit – Erarbeitung von Themen // Arbeiten im Team // Präsentation // Projektarbeiten // Kinder als Spezialisten und Fachleute // Entdeckendes Lernen // Gemeinsames Lernen durch Diskussion, Vorträge // Forschung // Gruppendynamisches Arbeiten // Offenes Lernen // Partnerarbeit // Gruppenarbeit // Diskussion // Referate erarbeiten // Teamwork // Praxis // Präsentation // Mündliche Rede // Projektarbeiten (z.B. daVinci, Wien, ...) // Freie Zeiteinteilung // Teamarbeit // Sammeln von Erfahrungen // Teamarbeit // Lernen aus Erfahrung // Lernen durch Versuch und Irrtum // Probieren, Forschen und Entdecken // Teamarbeit/ Teamarbeit // Teamarbeit // Teamarbeit // Verhalten in bestimmten Situationen (z. B. Vorstellungsgespräch) // Arbeiten im Team // Wochenpläne // Lernen aus, durch Fehler // im offenen Unterricht // Referate usw. // Abbilden (Zeichnen, Fotos, ...) // Praktisches Arbeiten // bei Rollenspielen // Sie sollen diese Informationen präsentieren können // Teamarbeit // etwas erarbeiten lassen // Etwas selber entdecken // Entwicklung einer Arbeit von Beginn – Ende (Entwicklung/Erfolg aufzeigen, Forschungstagebuch) [Fokus: Methode]

Methoden ohne klarem Handlungsspielraum

Lebenspraktische Mathematik // Vorträge // Schulveranstaltungen zum Thema // Fächerübergreifendes Lernen // Lesen v. aktuellen Texten (Zeitung) // Experimente betrachten u. auswerten // Praktische Bsp. in Mathematik // Feste feiern // Verbinden von anderen Gegenständen (fächerübergreifendes Lernen) // Tun // Berufsorientierung // „Zeitreisen“ etc.

Code: Sonstiges

Nachhaltigkeit // Alle Sinne fördern und fordern // Meditation // Neue Lehr[formen]

Interessenförderung

Code: Autonomieempfinden unterstützen

Angebote und Hinweise von Seiten der Lehrkraft

Unterlagen bereitstellen // Verweisen auf zusätzl. Quellen // Hinweis auf außerschulische Institutionen (Kurse etc.) // Infoquellen hinweisen // Hinweis auf Uni // Hinweis auf Bücher, Internetseiten // Ermuntern, darüber nachzuschlagen [Fokus: unterstützen] // versorgen [mit Literatur fürs eigenst. Arbeiten] // Material zum selbstständigen Erarbeiten [Fokus: Unterstützung zur Selbstständigkeit] // Materialhinweise // mit zur Verfügung gestellten Mitteln // Literaturhinweise [Fokus: Hinweis von Lehrer] // Bücher empfehlen // Fernsehsendungen empfehlen // Methoden erklären und anbieten // Geeignetes Zusatzmaterial anbieten [Fokus: anbieten] // anbieten [von Arbeitsmaterial] // Hinweis auf Medien (Fernsehen, Bücher ...)

Freiräume

Freie Umsetzung von Aufgabenstellungen // Selbsttätiges Lernen // Diskussionen über Thema // Gruppenarbeiten // Projekte // Eigenständiges Erarbeiten fördern // Neugierig machen // Gruppen- und Partnerarbeiten // voneinander lernen // Learning by doing // Schülermitbestimmung im Rahmen des Lehrplans // Teamaufgaben // Projekte // Referate anbieten // Affektiv // Kognitiv // Psychomotorisch // Fragen stellen // Referate vorschlagen //Referate // Bei Aufgaben auswählen - Wahlmöglichkeit v. Themen // Gemeinsam Ziele erarbeiten [Fokus: Mitsprache] // Gruppenarbeit // Projekte // Zu Referaten ermutigen // Schüler bei Themenauswahl mitwirken lassen // Schüler nach Erwartungen befragen // Diskussionsthemen auf Schüler-Interesse abstimmen [Fokus: Abgleich] // Neugierde wecken//Präsentationen (Referate,...) // Sinnvolle Temenvorschläge d. Schüler akzeptieren//Diskussionen ermöglichen // Konstruktive Ideen d. Schüler einbauen // Motivation durch selbstständiges Arbeiten // Verschiedene kooperative Unterrichtsformen // Selbsttätigkeit fördern // Eigenverantwortliches Lernen // Auf vorgeschlagene Themen der Kinder eingehen // Projektunterricht // Arbeit im Team // Präsentieren // Lerninhalte in „Rätsel“ verpacken [Fokus: kritisch] // Referate anbieten // Ideensammlung „was möchte ich in diesem Fach...?“ // An Schülerbeiträge anknüpfen // Selbsttätigkeit fördern//Wochenpläne // Rätselaufgaben // Bei Auswahl d. Lehrstoffes sollen SS eingebunden werden [Fokus: Wahl] // SS dürfen zu neuem Thema selbstgefundenes einbauen(Lexika, Internet...) // Selbständiges Arbeiten in Kleingruppen // „Bessere“ Schüler helfen d. Schwächeren // Neugierig machen // Lass die KK zu einem selbst gewählten Thema erzählen // Sammle Fragen dazu. [Fokus: Selbstständigkeitsentwicklung] // Die Gruppe / Klasse versucht, Antworten darauf zu finden. // Gibt einen Themenraum vor u. lasse die KK wählen // „Wer von uns könnte uns in dieser Frage besonders hilfreich sein?“ // Darstellung des gemeinsam geschaffenen „Werks“. [Fokus: Präsentation] // Fragen stellen!!! // Diskussionsrunden // Projekte zu besonders interessanten Themen // Referate // Schüler wählen Thema selbst // Projekte//Wettbewerb // Neugierig machen // Schüler mit Fragebogen befragen // Jahresstoffverteilung mit Schü[ler] zu Schulbeginn

bearbeiten // Arbeiten in Gruppen [Arbeiten] zu selbst ausgewählten Themen // Gemeinsames Gestalten d. U[nterrichts] (L + SS; bes. i SL) // In der Gruppe arbeiten // Präsentationen erstellen // Ermuntern, ein Referat darüber zu halten [Fokus: Referat] // Referate // Powerpointpräsentationen // Erzählen lassen // Themen selber auswählen (Schüler) // Referate halten // Gruppenarbeit zu best. Thema // Präsentationen // Politische Probleme // Referat oder Präsentation // Ausstellung gestalten // Als „Tutoren“ f. andere Sch. einsetzen // Offener Unterricht // Stationenbetrieb // ME: Schüler nehmen eigene Musikbeispiele mit, stellen Interpreten vor // Freiarbeiten machen // Gruppenarbeit // Projekte // Bild [Anm.: herstellen lassen] // Zeichnung [Anm.: herstellen lassen] // Partnerarbeit // Gruppenarbeit // SchülerInnen übernehmen Mitverantwortung für Unterrichtsplanung // SchülerInnen übernehmen Mitverantwortung für Unterrichtsgestaltung // SS befragen // erzählen lassen // Rätsel einbauen // S auf die Suche nach Lösungen „schicken“ // Mathematik als Denksport // Kurzreferate über vorhandene Interessensgebiete // In Leibesübungen □ Schüler übernehmen f. kurze Zeit Lehrertätigkeit // Gruppenarbeiten + Präsentation [Fokus: Gruppe] // Referate // Impulse im Unterricht // Sammlungen zum Thema anlegen [Anm. i.S.v.: Brainstorming] // Projektunterricht // Vorhandene Interessen in der Themenwahl // in der Aufgabenstellung berücksichtigen // Mit der Aufgabenstellung „provizieren“ // Fehler z.B. in Zeitungsartikeln (fachbezogene) finden // Offene Methodenwahl // Fördern von eigenständigen Leistungen durch Präsentationen [Fokus: Präsentationen] // Projekt // Referat // Gruppenarbeit // Rätsel // Diskussionsrunden // Präsentationen von Texten, Gedichten // Doppelkreisarbeiten // Versch. Sozialformen // Gruppenarbeiten // Offenes Lernen // Sch. darüber (über Literatur) berichten lassen // [vorhandene SchülerInneninteressen als] Thema einer Stunde // Befragen der SS // Plakatgestaltung // Brainstorming // Eigenständiges Recherchieren unterschiedl. Medien // Praktische Arbeiten anbieten // Gesprächsrunden [Anm. i.S.v.: Meinung kundtun] // Referate // Teamarbeit // Vorstellen durch Referate // Mitbestimmung der Schüler // Vorschläge der Schüler annehmen // Schüler selbst Themen / Sequenzen vorbereiten lassen // Brainstorming // Fragebogen // Mündliche Befragung, Mitbestimmung der Schüler [Fokus: Mitsprache] // Neugier wecken // Rollenspiel // Referate erarbeiten // Präsentation // Gruppenarbeiten // Projekte // Schüler Referate zu selbstgewählten Themen ausarbeiten lassen // Schüler sprechen lassen // Projekte // Teamarbeiten // Referate // Projekte durchführen // Themen selbstständig erarbeiten lassen // Gruppenarbeit // Fragen beantworten, auch wenn sie aus aktuellem Stoffgebiet herausfallen // Durch Referate, Bilder, Kurzinfos der interessierten // MitschülerInnen Zugang zu diesem Interessensgebiet geben [Fokus: Schüler präsentieren Interessensgebiete] // Auswahlkriterium [Anm. i.S.v.: Wahlfreiheit] // Freiwilligkeit // Teamarbeit // Referate // Schüler befragen (Zettellabfrage, L-SS-Gespräch, Einigung auf Thema in der Gruppe) [Anm. // i.S.v.: Mitbestimmung] // Themen / Wörter / Begriffe an die Tafel schreiben: Jeder hat eigenen Zettel und fünf Minuten Zeit, dazu etwas zu schreiben. // Partnergespräch (Nachbar, Vordermann, Hintermann) // Kleingruppengespräch durch Lösung (Spielkarten) // Sprecher in der Gruppe bestimmen, dieser das Ergebnis vorträgt. [Fokus: Präsentation] // Projektarbeit // Gruppenarbeit // Zielgerichtete - produktorientierte Arbeit (Sketch, Video, ...) // Projektarbeit // Freiarbeit // Plakatgestaltung // Eigene Arbeitsblätter erstellen lassen // Freie Wahl der Themen // Selbsttätigkeit im Unterricht // Projekte // Schüler erzählen selbst // Kollegin provoziert Schüler mit entgegen gesetzter Meinung // Schüler erstellen Test / Rätsel // Schüler „prüfen“ Lehrer // Quiz // Befragung der Schüler nach Wünschen // allgemeine Impulse // Verschiedene Medienauswahl // Erklären eines Lerninhalts von Schüler für Schüler // Brainstorming // Teamarbeit // Schüler selbst berichten lassen [Anm.: eigene Interessen] // SchülerInnen in die Themenfindung mit einbeziehen // SchülerInnen befragen (Themen) // Aufgaben und Verantwortung übertragen // Verschiedenen Lösungen vorstellen // Besprechen der Interessen der SchülerInnen // Diese [besprochenen Interessen] in Unterricht einbeziehen // Eigene Themen zur Wahl // Konkurrenzverhalten // Darstellendes Spiel // Konkurrenzverhalten // Gruppenbildung // Thema in Gruppenarbeit behandeln // Feedback bzw. Rückfragen [Anm.: von Kindern einholen] // Neugierig machen durch Provokation // Allgemein über Schülerinteressen reden // Diese [mit Schülern besprochene Schülerinteressen] in den Unterricht einbeziehen // Referate halten lassen // Plakate gestalten // Den SchülerInnen Wahlmöglichkeit geben // Mitbestimmung // Vernetzungen aufzeigen / selbst erkennen lassen [Fokus: selbst] // Neugier wecken (z.B. der MitschülerInnen) // Arbeitsaufträge an die SS im Team // Präsentation der Ergebnisse // Themenauswahl bereitstellen und Wahlmöglichkeit anbieten // Diskussion // Projekt (+Präsentation) [Fokus: Projekt] // Referate // Unterrichtsmaterialien für andere Klassen erstellen lassen // Referate halten zu lassen // Schüler halten Unterricht, wenn sie Spezialgebiete haben z. B. Flugzeuge in Physik // Offenes Lernen mit „Spezialstationen“ // Wandzeitung gestalten - verschiedene Themen // Verschiedene Sozialformen // Wahlmöglichkeit von Freigegegenständen

Sonstiges

Kontakte zu ehemaligen Schülern [Fokus: Schüler holen sich Unterstützung] // Handeln -,- [lassen] // Selbstmotivation fördern // Motivation

Code: **Inhaltliche Relevanz des Lehrstoffs**

Aktualitätsbezug

Aktualitätsbezüge in Unterricht einbauen // Aktualität // Aktuelle Themen aufgreifen // Bezug zu aktuellen Themen // Aktuelles einbringen // Aktuelle Bezüge herstellen // Aktuelle Themen einbringen // Eingehen auf aktuelle Ereignisse // Zeitbezogen // Aktuelle Themen aus der Berichterstattung // Aktuelles Material verwenden // Aktuelle Themen aus Presse // Aktuelle Berichte (Zeitungen, ...) [Fokus: Aktuell] // zu einem aktuellen Thema

Lebensnah, Alltagsbezug

Raus aus dem Klassenzimmer – Lehrausgang // Ausstellungen // Expertenkontakte // Ausgangspunkt Schülerinteresse // Lehrausgänge // Selbst erlebte Dinge // Praxisnahe Beispiele verwenden // berichten über Erfahrenes, Gelesenes // Workshops und Fachtrainer organisieren // Themen bearbeiten, die Kinder interessieren // Interessensförderung (Einbau i. Unterr.) // Musik → Sprache (vor allem f. Englisch) // Praxisnahe Beispiele verwenden // Themen aus d. Lebenssituation // Praxisbezug // Exkursionen u.s.w. mit Interessen [d. Schüler] verbinden [Fokus: verbinden] // Exkursionen / Lehrausgänge // Integration des Interessensbereichs im Unterricht // Mode // Sport // Politik // Interview // Verwandte // An persönlichen Erfahrungen der SchülerInnen ansetzen // Lehrausgänge // Eigene Erlebnisse berichten // Exkursionen // Beispiele aus dem täglichen Leben zeigen // Exkursionen und Lehrausgänge // Schülerzentrierte Themen // Alltagsbezug // Besprechung // Erarbeitung lebensnaher Fachgebiete [Fokus: lebensnah] // Lehrausgang // Lehrausgänge, Exkursionen // Exkursion // Umfeld der SchülerInnen // Themen aus Sport, Musikszene // Freundschaften, Liebe etc. // Umfeld der Schüler // Hobbys // Gefühle // Über eine Wissenschaftsendung berichten // Eigene Erfahrungen einbringen // Musik // Malerei [Anm. i.S.v. Kunstbezug] // Lehrausgänge machen // Exkursion // Anknüpfen an allgemein interessante Themen für Schüler // Verwenden von für Schüler interessantes Material z. B. Songs // Ausstellung, Film [besuchen], Exkursion // Externe Referentin einladen

Praxisrelevanz

Mode ist wichtig → Umgehen mit Geld // Die Wichtigkeit für das eigene Fortkommen betonen // Auf Berufsmöglichkeiten hinweisen // Auf Ausbildungsmöglichkeiten verweisen

Sonstiges

Verknüpfung von verschiedenen Wissensgebieten [Anm. i.S.v.: fächerübergreifend]

Code: **Inhaltliches Interesse der Lehrenden**

Positives Auftreten // Freude und Spaß auch verbal zeigen // Neugierde zeigen // Vorbildwirkung [Anm.: des Lehrers] // Motivierendes Lehrerverhalten // Eigene Begeisterung zeigen // Als Vorbild wirken // Eig. [ene] Interessen u. Umgang damit überprüfen // Eigenes Interesse bekunden // Selbst Freude an der Arbeit haben // Eigenes Wissen vermitteln [Anm.: vom Lehrer] // Eigene Kreationen, Ideen anbieten und überprüfen // Ermutigung durch Teilnahme des Lehrers (singt mit) // Selbst Interesse daran haben oder entwickeln

Code: **Kompetenzerleben unterstützen**

Optimales Anforderungsniveau

Auf die verschiedenen Lerntypen Rücksicht nehmen // „abholen“ die Schüler dort wo sie „stehen“ // Förderunterricht // das Ziel [muss] erreichbar sein // SchülerInnen dort abholen, wo sie stehen // Das von den Schülern „mitgebrachte“ Wissen anerkennen, einbauen // Komplexere Aufgabenstellungen geben // Anknüpfen an bereits bestehendes Wissen / Fähigkeiten // Differenzierung in Leistungsgruppen // Differenzierte Arbeiten [Anm. i.S.v.: individuell auf Schüler abgestimmt]

Reflexion eigener Fähigkeiten und Handlungen

Interesse am Lernfortschritt d. Kinder zeigen // Kinder als Experten [Anm.: die ihre Interessen selbst am besten kennen] heranziehen // Schüler ermutigen // Schüler loben // Positiv Verstärken // Feststellung: Worüber weiß ich jetzt besser Bescheid. // Wertschätze die eigenen Beiträge der KK als besondere Leistung. // Eigene Wissensgebiete herausfinden // Schwächen / Stärken abwägen // Portfolio // Portfolio erstellen // Gutpunkte für positiv erledigte Aufgaben // Wissen der Kinder hervorheben // LOB // Plakative Darstellung von Schülerleistungen [Fokus: Leistung aufzeigen] // Präsentation von Schülerarbeiten [Fokus: Leistung aufzeigen] // Darüber schreiben → aushängen [Anm. i.S.v.: Leistung aufzeigen] // Lob → andere Sch. interessieren sich auch // Portfolio // Tagebuch // Portfolios // Positive Verstärkung / Lob // Portfolio erstellen // Fähigkeiten anerkennen // Vergleiche mit den anderen Gruppen

Sonstiges

Neue Verarbeitungstechniken erlernen // Genaue Ziele vorgeben // Mache KK zu „ExpertInnen“. [Anm.: fachlich] // Schüler motivieren // Leseförderung, Leseverständnis // Besondere Talente - Schauspiel, Dichter, darstellen, singen lassen

Code: **Qualität der Instruktion**

Altersgerecht

Spiele im Unterricht einsetzen // Kindgerechtes Arbeiten // Kindgerechtheit // Lehrstoff mit Bewegung kombinieren // Rätselrallys [Fokus: Spiel] // Passende, dem Alter angepasste Literatur // Lernspiele // Bezug zum Bewegungsbedürfnis herstellen // Spiel // altersadäquat // Spielverhalten // Bewegung // Spieltrieb

Anschaulich

Anschauungsmaterial verwenden // Erzählung // Anschauungsmaterial (Bücher, Bilder,...) // Versuche // Geschichte erzählen // Trockenen Stoff mit interessanten „G'schichtln“ spicken // Interessante Erzählungen // Versuche, praktische Übungen // Anschaulichkeit beachten // Mitbringen von Ansichtsexemplaren // Experimente

Medien und Materialien verwenden

Bewegtes Bild (TV, CD, DVD, Spiele, Kino) // Internet // Computerprogramme // Bücher, Skripten,... // Medien // Internetrecherche // Unterrichtsmedien // Über Medieneinsatz (Technik) // Internet // Bühn [Bücher] // Interessante Lehr- u. Lernmittel anwenden // Nutzung des WWW // Google / Wikipedia etc. // Lexika, andere Lehrwerke // Musik- / Filmbeitrag // Bildausschnitte (speziell BE) // Internetrecherchen // Materialien zum Thema sammeln // Fachbibliothek an der Schule // Allgemeine Bibliothek an der Schule // Selber etwas Entsprechendes mitbringen // Einsatz des Computers // Internetbenutzung // Im Internet informieren // Zusatzmaterial (Bibliothek, Internetrecherche) // Internet // Me[di]en // Verschiedenste Materialien einsetzen // Moderne Medien benützen [Fokus: Medien] // Dinge mitnehmen lassen // suche im Internet // Medieneinsatz // Neue Medien // Bücher // Film // CD-Rom // Verwendung: PC, Internet // Medien // Mit Literatur // Texte bearbeiten // Medien // Internetrecherche // Filme // Video // Internet // Sammeln lassen von Beiträgen aus z. B. Zeitungen // Literatur // Bildmaterial mitbringen // Informationssammlung aus dem Internet // Bücher // Filme, Filmausschnitte // Bilder // Internetrecherche // Unterlagen und Materialien // Arbeit mit Medien (Film- und Privatmedien) // Bücher zu div. Themen mitbringen, vorstellen... [Fokus: Material] // Computereinsatz // Einsatz von Medien (Computer, ...) // Bildmaterial // Sachgegenstände zeigen // Neugierig machen durch Bild oder Textimpulse [Fokus: Material] // Bücher, Gesammeltes... mitbringen // Informationen aus dem Internet // Materialien mitbringen / lassen [Fokus: allgemein]

Methodenvielfalt und Flexibilität

Unterrichtsmethoden wechseln // „Bandbreite“ der Lehrervorgaben // Methodenwechsel // Beliebte Unterrichtsformen verwenden // Methodenvielfalt // Unterrichtsstil häufig ändern // U-Methoden wechseln // Vom Lehrplan ev. abweichen // Neue Lehrformen ausprobieren // Abwechslung // Versch. Unterrichtsmethoden // Vielschichtiger Unterricht // Interessensgebiet genauer besprechen (im Regelunterricht), auch wenn das nicht geplant war [Fokus: Flexibilität] // Flexibilität // Im Unterricht offen bleiben für Neues // Abwechslungsreiche Methodik / Didaktik

Verständlich, ganzheitlich

Erklärung // Viele Sinne einbeziehen // Eindeutige Problemstellung // Viele Sinne ansprechen // Verständnis der komplexen Vorgänge // Querverbindung zu anderen Gegenständen bzw. zu bereits Gelerntem schaffen [Fokus: ganzheitlich, Überblick erhalten] // Die Aufgabenstellung muss verständlich // Themen in Zusammenhänge stellen // Umsetzung der „Fachsprache“ in Alltagssprache // Besprechung [von Information]

Sonstiges

Unterrichtsziele offen legen // Kompetenz [Anm.: des Lehrers] // Methodik [Anm.: des Lehrers] // Spannende Erzählungen

Code: **Soziale Eingebundenheit**

Beantworten von Schülerfragen // Persönliches Gespräch // Angenehmes Klima schaffen // Echtes Interesse am Leben der Kinder zeigen // Positiv den Schülern gegenüber eingestellt zu sein // Zuhören // Menschlichkeit // Freude // Gespräche nach dem Unterricht // Angenehmes Klima in der Klasse schaffen // Gespräche führen // Spaß // Einzelgespräche // Individualität // Freude und Humor // Einzelgespräche // Gespräch Lehrer Schüler // Humor // Über Hobbies / Freizeit [der Schüler] Bescheid wissen // Gespräch // SchülerInnen- Fragen bewusst zuhören // Persönlicher Bezug [Anm.: zum Schüler] // Spaß // Eingehen auf die SchülerInnen - persönliches Engagement // Individualität berücksichtigen // Verständnis zeigen // Gespräch // Schüler in den Mittelpunkt des Geschehens // Zuhören

Code: **Sonstiges**

Spezielle Aufgabenstellungen // Eigene Persönlichkeit überdenken // Bedingungen für besondere Leistungen

SRL direkte Förderung

Code: **Training von Lernstrategien allgemein**

Projekt: Methodentraining / Lerntechniken // Konkrete Lerntipps „Lernen lernen“ // Lerntipps // Lernhilfen zur Verfügung stellen // Trainieren von Techniken des z. B. Vokabellernens // Allgemeine Tipps zum Lernen // Didaktische Aufarbeitung // Arbeitstechniken erklären // Lernmethoden / Training zeigen // Lerntipps geben // „Expertenmethode“ nach Klippert // Lerntipps geben // Lernen üben in der Schule // Methoden nach Klippert mit den Schülern erarbeiten // Den Schülern Lernmethoden vorstellen, die ihrem Lerntypus entsprechen [Fokus: vorstellen] // Lernen lernen // Genaue Anleitungen geben [Fokus: Lerntipps] // Methodentraining in d. Schule // Gem. Strategien entwickeln // Lerntipps („Lernen lernen“) geben entspricht Anleitung f. effektives Lernen // Anregungen geben // Vorzeigen wie man lernt // Lernen lernen // Hilfestellung für ganz persönl. Lernschritte // Arbeitsmöglichkeiten aufzeigen // Training d. eigenst. Lernens in d. Schule // den Kindern das Werkzeug geben // Projektstage anbieten (Klippert - Training) [Anm.: Inhalt: Lernen lernen] // Lernmethoden anwenden // Klippert-Seminar besuchen (Angebot) // Lerntipps anwenden, die sie ohne Eltern schaffen // Lerntipps mit SchülerInnen besprechen // Lernhilfen geben - portionsweise..... // Lernmethoden nach Dr. Klippert // Im Unterricht Arten des Lernen üben // Lernregeln besprechen

Code: **Spezifische Lernstrategien**

Kognitive Lernstrategien: Elaborationsstrategien

Kurze Lesestücke mit anschließender Auswertung (Fragen) // Üben von Erfassen [von Texten] // Fragen zu einem Thema (oder Text) schreiben // SS schreiben Fragen zum Stoff auf // Fragen zu Themen verfassen // Inhalte erfassen // Sinnerfassendes Lesen // Sinnerfassendes Lesen // Eigene Beispiele erfinden // Texte anders ausdrücken // Fragen zum Text stellen lassen (Sinnverst.ändnis) // Die Schü Fragen stellen lassen // „Eselsbrücken“ schaffen // Lesestück in Fragen zerlegen → Inhaltsangabe // Englisch: Vokabeln in Sätzen verwenden.

Kognitive Lernstrategien: Organisationsstrategien

Stichworte herauschreiben // [Üben von]Strukturieren von Texten // Zusammenfassen // Schlagwortlesen // Zusammenfassen von Texten // Zusammenfassen lernen // Mind Map gestalten // Mind Map // Mind Map // Begriffsnetz // Mind map // Texte - Schlüsselwörter // Mindmapping // Merktex te gliedern, einprägsam gestalten // Stichwortzettel // Überblick als Lerngrundlage

Kognitive Lernstrategien: Wiederholungsstrategien

Rechtschreibkartei // markieren // WH // Markieren, // Markierungsregeln // Lernkartei // Methoden zum eigenständigen Vokabelabfragen // Markieren Lernen -> Markierungsregeln nach Klippert // Häufiges WH // Lernkarteien erstellen // Lernkartei // Lernkartei // Karteilernen // Lautes Lesen + Herumwandern // Markieren d. Texte // Deutsch - Lernkartei // Englisch - Vokabelkartei // Mathe: Einmaleinskärtchen... // Lernkartei anfertigen // Fehlerwörter in Fehlerkartei od. Fehlerheft eintragen // Eltern / Verwandte befragen lassen // Tägliches kurzes Üben // Lautes Lesen // Wiederholungen // Karteikarten // Kartei // Lernkarteien anlegen // Lernkarteien

Kognitive Lernstrategien: Sonstiges

„Schummelzettel“ schreiben // Schummelzettel erstellen // Hot potatoes Quiz erstellen lassen // Sich selbst einen Test zusammenstellen // Schummelzettel schreiben

Metakognitive Lernstrategien: Evaluation des Lernfortschritts

Portfolios // Regelmäßige Hausübungen + Kontrolle (jeder für seine Kontrolle selbst verantwortlich) // Selbstkontrolle // Reflexion // Übungen mit Selbstkontrolle // Portfolios // Portfolio // 2 - Phasenkorrektur - Schüler müssen selbst Fehler finden // Möglichkeit zur Selbstkontrolle // Fehler erkennen und vermeiden/verändern lernen // Häufige Rücksprache mit dem Schüler über bereits Erarbeitetes // Portfolio // Selbstkontrollen // Eigene Leistung wahrnehmen // Reflexion über Lernfortschritte // Portfolio // Selbstkontrolle mit ÖWB od. ähnliches // Portfolio // Selbstständiges Verbessern von Tests, Diktaten (auch d. Mitschüler) // Anlegen eines Portfolios // Portfolio erstellen // Portfolio //

Gegenseitiges Abfragen // Portfolioarbeit // Portfolio - Arbeiten // Mit Hilfe von Lösungsfolien, ... die Arbeit selbst kontrollieren lassen. // AB [Arbeitsblätter] mit Selbstkontrolle // Spiele mit „-[Selbstkontrolle] [Fokus: Selbstkontrolle] // Selbstkontrolle bei Arbeitsblättern

Metakognitive Lernstrategien: Planung von Lernhandlungen

Stoffeinteilung // Kleinere Lernportionen // Arbeitsplan selbst erstellen // Leitfaden für Erarbeitung eines Themas [Anm.: vom Lehrer] // Arbeit aufteilen // Besprechen, wie weitergearbeitet werden kann; Möglichkeiten aufzeigen // Lernen organisieren (Wann Was lernen) // Aufgabenhelfer! // Lernen i. kl. Schritten // Kleine Schritte zulassen // Ordnung, gute Aufteilung [Anm.: Planung] // Kleinste Lernschritte planen [Fokus: Planen] // Lernplan nach persönlichem Tempo // Arbeitspläne // In Portionen einteilen // Aufgabenheft anlegen // Lernplan erstellen // Methodenwahl // Hausübung: zuerst Leichtes, dann Schweres, nicht Ähnliches hintereinander // Immer sieben Vokabeln,... auf einmal

Metakognitive Lernstrategien: Überwachung und Steuerung des Lernens

Lerntagebücher // Mein Lerntagebuch // Lernprotokoll

Metakognitive Lernstrategien: Sonstiges

Wie lerne ich richtig? [Anm.: individuell] // Feststellung des Lerntyps // Lerntyp erkennen // Lerntyp bestimmen // Schüler sollen den eigenen Lerntypus kennen // Brainstorming // Nach Lerntypen lernen // Persönl. gesellschaftl. Blockaden // Lern-Typ / audio, visuell, kinästhetisch,... feststellen u. dann darnach üben // Nach Lerntypen lernen // „Wie reagiere ich auf Hindernisse?“ // Lerntyp berücksichtigen // Lerntyp feststellen

Motivationale Lernstrategien: Gestaltung der Lernumgebung

Umfeld (Schreibtisch, Musik) // Arbeitsplatz gestalten // Arbeitsumfeld evaluieren // Häusliches Umfeld abklären // Arbeitsplatz schön (attraktiv) gestalten // Platz schaffen // Arbeitsplatz schaffen // Wahl des Lernplatzes und Lernumfeldes // Störfaktoren (TV, Radio, Geschwister,...) berücksichtigen

Motivationale Lernstrategien: Nutzung zusätzlicher Informationsquellen

Umgang mit Medien schulen (Computer, Bücher,...) // Frühere Infos aus Erinnerung (alten Unterlagen) besorgen // Sicherstellen, dass die Schüler mit Computer und anderen Arbeitsmitteln gut umgehen können // Nachschlagetechniken // Technische (mediale) Voraussetzungen schaffen // Tipps f. Literatursuche als „Starthilfe“ // Tipps f. Internetrecherche „- [als „Starthilfe“] // Kinder sollen sich im Lexikon zurechtfinden, auch in d. Suchmaschinen d. Internets // Sch. lehren, dass sie auch Nachschlagen sollen // Wo kann man nachschlagen?! (Lexikon, WB, ...) // Regelmäßig trainieren: Nachschlagen in Wörterbuch // [Regelmäßig trainieren: Nachschlagen in] in Lexikon // [Regelmäßig trainieren: Nachschlagen in] im Internet // Heranziehen von Schulübungsbeispielen [Anm. i.S.v.: wo kann ich nachsehen] // Trainieren von Suchen aus dem Wörterbuch // - „ [Trainieren von Suchen aus dem] Lexikon

Motivationale Lernstrategien: Zeitmanagement

Zeiteinteilung // Wochenplanarbeit // Wochenpläne durchführen // Zeiteinteilung // Wochenplan // Zeitplan erstellen // Tagesablauf planen // Freizeitplanung // für eigenständige Zeiteinteilung // Zeitplan erstellen // Über Tagesablauf berichten lassen // Zeitplan // Freizeitplanung // Wochenplan erstellen - Übersicht für Gegenstände + Zeitplan // Zeiteinteilungen beim Lernen // Lernpausen - Entspannung // Unangenehmes mit Angenehmen kombinieren [Anm. i.S.v.: Einteilung] // Zeit einteilen // Wochenplanarbeiten // Zeitmanagement incl. richtige Pausen // Wochenplan // Tagesplan // Wochenplan für Aufgaben // Wochenhausübungen // Wochen - Monatsplan machen - Zeit einteilen

Motivationale Lernstrategien: Sonstiges

Gemeinsames Lernen mit Freunden

Code: Bedeutung der Aussage unklar

Hinarbeiten auf einen standardisierten Text // Erzählen lassen

SRL indirekte Förderung

Code: Lernstrategienübung allgemein

Lernhilfen zur Verfügung stellen // Lernen üben in der Schule // Training d. eigenständigen]. Lernens in d. Schule // Lernmethoden anwenden // Im Unterricht Arten des Lernen üben // u. [Lernregeln] regelmäßig anwenden

Code: Coaching

Angepasste Aufgaben- und Hilfestellungen

Unbedingt in der Schule die Aufgaben gezielt stellen // Aufgabenstellungen in differenzierter Form // Herausfordernde, jedoch weder über noch unterfordernde Aufgabenstellungen // Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades // Weniger Aufgabe ist oft mehr // Kleinere Lernportionen // Angemessene Aufgabenstellung // Besprechen, wie weitergearbeitet werden kann // Lernen i. kl. Schritten // Entsprechende HÜs // Kleine Schritte zulassen // Gem[einsam]. Strategien entwickeln // Aufgabenstellung altersgemäß // Möglichkeit geben auch lernschwache Schüler zu einem Erfolgserlebnis führen zu können // Aufgabenschwierigkeiten dosieren // deutliche Aufgabenstellung, um Aufgabe selbstständig lösen zu können // Hilfestellung für ganz persönl. Lernschritte // Individuelle Aufgaben // Differenzierung der Aufgaben // mit kleinen Abschnitten beginnen // Methodenwahl // Lernhilfen geben - portionsweise..... // Differenzierte HÜ // Einfache Aufgaben zum selbstständigen Arbeiten stellen

Motivationale Unterstützung

Anreiz durch HÜ - Gutscheine // Wichtigkeit hervorheben, um die nächste Arbeit erfüllen zu können // Aufgaben die spielerischer Art zu lösen sind // Belohnungen // Lob // Buch lesen, Film anschauen, viele Bereiche abdecken (GW, GS, Bio, Deutsch, ... z. Bsp. Titanic) [Fokus: Interessenförderung] // Hinarbeiten auf ein sichtbares Produkt // Teilweise Selbstbestimmung der Inhalte // Aufgaben frei wählen lassen // Interessante Themen behandeln // Keine Hausübung benoten // Fehler zulassen // Nur mit Bleistift korrigieren // Interessante, abwechslungsreiche Aufgabenstellung // Oder Themen selbst finden lassen und ausarbeiten [Fokus: Interessenförderung] // Mitarbeitspunkte // Lob, Anerkennung // Abwechslung // Aktuelle Bezüge suchen // Belohnung (+ in Mitarbeit) für zusätzliche Arbeit // Auf Interesse der einzelnen SS eingehen // Schüler dürfen sich ein Thema selbstständig wählen // Lob über bisher Geleistetes; positive Verstärkung // Mut machen weiter zu arbeiten // Kein Notendruck // Freie Wahl der Themen // Bezug zur Lebenswelt der/des Schülerin // Interesse wecken // Lebensumwelt der Schüler miteinbeziehen // Lob, Aufmunterung // Interessen fördern // Themen auswählen lassen // Ziele bekanntgeben // Erfolg in Aussicht stellen // Belohnung in Aussicht stellen // Interessante Aufgabenstellung → Neugierde d. Schüler // Sinn (und Spaß!) am Lernen vermitteln! (Nutzen - persönl. + Berufl. - klarmachen!!!) // Für Kinder interessante Themen finden // Interessen wecken durch Vielfalt im Unterricht // Aufgabenstellung aktuell // Aufgabenstellung interessant // Auf Erfahrungswelt der Schüler // Motivation // Anschauliches Material // Lob → Zielvorgabe // Anlegen v. Tabellen u. Belohnungssystemen // Interesse wecken // Interesse muss vorhanden sein // Sch. muss motiviert werden // Interesse wecken // Eigenständigkeit besonders wertschätzen // „Was habe ich als Lernende/r davon?“ // Aktuell sein // Im Leben der Kinder // zu Themen anbieten die für S interessant sind // Schüler motivieren // Themen selber auswählen (Schüler) // Motivation - Lesen, TV, EDV // Begeisterung wecken // Mehr Mitsprache im Unterricht // Unangenehmes mit Angenehmen kombinieren // Lernschritte nicht bewerten // Fehler beim Lernprozess zulassen // Interesse wecken // Interessen fördern // Lernzielorientiert arbeiten // Außerschulische, eigeninitiierte Tätigkeiten anregen [Fokus: anregen] // Belohnung // Spiele mit „-[Selbstkontrolle] [Fokus: Spiel] // Lernspiele

Unterstützung reduzieren

Lerntagebücher // Portfolios // Regelmäßige Hausübungen + Kontrolle (jeder für seine Kontrolle selbst verantwortlich) // Eigenverantwortung in Heftführung // Selbstkontrolle // Reflexion // Übungen mit Selbstkontrolle // SS schreiben Fragen zum Stoff auf, Partner beantwortet sie -> gegenseitige Kontrolle [Fokus: Selbstkontrolle] // Portfolios // Lernprotokoll

// Förderung von Eigenverantwortung // Portfolio // 2-Phasenkorrektur - Schüler müssen selbst Fehler finden // Besprechen und Betonen der Eigenverantwortlichkeit // Möglichkeit zur Selbstkontrolle // Fehler erkennen und vermeiden/verändern lernen // Häufige Rücksprache mit dem Schüler über bereits Erarbeitetes // Portfolio // Über Tagesablauf berichten lassen // Lehrer als Berater // Selbstständigkeit // Eigenverantwortung // Selbstkontrollen // Sch. nicht alles vorkauen // Eigene Leistung wahrnehmen + erweitern // L[ehrer] bietet Hilfe an - das Lernen bleibt beim K[ind]. // Reflexion über Lernfortschritte // Mein Lerntagebuch // Portfolio // ... // Selbstkontrolle mit ÖWB od. ähnliches // Portfolio // Nicht zu viel an der Tafel vorschreiben // Selbstständiges Verbessern von Tests, Diktaten (auch d. Mitschüler) // Anlegen eines Portfolios // „Schau selber nach“ [Fokus: Verantwortung übertragen] // Portfolio erstellen // Portfolio // Lautes Lesen // Arbeitspläne // Lernverträge mit KK erstellen [Anm. i.S.v.: Selbstverantwortung] // nicht berieseln lassen // Portfolioarbeit // Portfolio // Arbeiten // Als L[ehrer] „zurücknehmen“ // Mit Hilfe von Lösungsfolien, ... die Arbeit selbst kontrollieren lassen. // Mit höherer Schulstufe wachsend an die Eigenverantwortung beim Lernen appellieren // Lehrer = Coach // AB [Arbeitsblätter] mit Selbstkontrolle // Selbstständigkeit fördern // Selbstkontrolle bei Arbeitsblättern

Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Hort

Elternkontakt // Eltern mit einbeziehen // Zusammenarbeit mit Hort // Gute Zusammenarbeit mit Eltern

Sonstiges

Konsequente Kontrollen mit Konsequenzen

Code: Gelegenheiten zur Anwendung von Strategien

Offener Unterricht

Größere Zeiträume für Aufgaben geben // In Gruppen arbeiten lassen // Gruppenarbeiten // Offenes Lernen // Offenes Lernen // Projektartiges Lernen fördern // Wochenplanarbeit // Offenes Lernen // Gruppenarbeit // Themen in Gruppen- oder Partnerarbeiten ausarbeiten lassen // Wochenpläne durchführen // Gruppenarbeiten // Partnerarbeit // Teamarbeit // Gruppenarbeit (Verantwortung in der Gruppe übernehmen -> Eigenverantwortung) // In Partner oder Gruppenarbeit werden Tests erstellt und dann von SS geübt und beantwortet [Fokus: Gruppe] // Weiterlisten zur Partnerarbeit [Fokus: Partnerarbeit] // Partnerarbeit fördern // Kreativität ansprechen // Gruppenarbeiten zu selbständig gewählten Thema // Offenes Lernen // Mehrtägige Projekte erarbeiten lassen // Vorgegebene Themen selbstständig ausarbeiten // Gruppenarbeiten um sich gegenseitig zu helfen // Freiarbeit // Gruppenarbeit // Partnerarbeit // Offene Lehr- und Lernformen // Wochenplan // Gelerntes/Erarbeitetes mit anderen austauschen [Fokus: kooperativ] // Offenes Lernen // Stationenbetrieb // Rollenspiele (inklusive „Podiumsdiskussion“) // Plakatarbeit in Gruppen [Fokus: Gruppen] Projekt // (-> eventuell Lernspiel in Gruppe) // Gruppenarbeit - Teambildung // Teamarbeit von 2 SchülerInnen // Gemeinsames Lernen mit Freunden // Themenbereiche offen gestalten // Wochenaufgaben für eigenständige Zeiteinteilung // Freie Gestaltungsmöglichkeit // Partnerkontrollen [Fokus: Gruppenarbeit] // Interessenshomogene Kleingruppen bilden // Sch. im Unterricht selbstständig arbeiten lassen // Partnerarbeit // Gruppenarbeit // Offenes Lernen v. a. Deutsch // Vorgabe von Themen, die Schüler selbst ausarbeiten. // Wochenplan erstellen - Übersicht für Gegenstände + Zeitplan // Selbstständiges Arbeiten (mit Buch, Kopie) // Gruppenarbeit // SS helfen sich gegenseitig (nicht immer d. L.) // Projekte // Gruppenarbeit zu best. Thema // Projekte // Teamwork // Selbstständig arbeiten // Unterricht offener gestalten // Partnerarbeiten, Partnerkontrolle // Partnerarbeit // SchülerInnen sind mit offenen Lernmethoden vertraut // Hausübungen werden von MitschülerInnen korrigiert [Fokus: kooperativ] // Kreativen Unterricht gestalten // Die S machen lassen // Freiarbeitsphasen einbauen // Wochenplanarbeiten // Mit Helfersystem arbeiten // Wochenplan // Partnerarbeit // Teamarbeit // Offene Lernphasen im Unterricht einbauen // Gruppenarbeit - gezielte Arbeitsaufträge [Fokus: Gruppena.] // Freiarbeit // Montessoripädagogik // Wochenplan für Aufgaben // Wochenhausübungen // Wochen - Monatsplan machen - Zeit einteilen

Umgang mit Lernstoff und Materialien: Material und Medien verwenden

Umgang mit Medien schulen (Computer, Bücher,...) // Darbietung von Arbeitsmitteln und Texten // Verschiedenste Medien nützen lassen // Lernsoftware // Arbeiten am Computer // Auftrag im Internet etwas zu suchen (zum Thema) // Internet // Frühere Infos aus Erinnerung (alten Unterlagen) besorgen // Nachschlagen // L[ehrer] gibt Fragenkatalog aus // Fragenkatalog [...ausgeben] // Bücher nennen, leihen // Zusätzliche Arbeitsblätter anbieten // Internetadressen nennen // Fernsehsendungen empfehlen // Informationen via Internet // Anbieten von geeignetem Lesematerial // Zusatzmaterial anbieten // Internet // Bücher // Sicherstellen, dass die Schüler mit Computer und anderen Arbeitsmitteln gut umgehen können // Materialsammlung zu Themen // Computerarbeit // Verwendung von Nachschlagewerken // Verwendung von Medien (PC / Internet) // Fachliteratur // Leitfaden für Erarbeitung eines Themas [Anm.: vom Lehrer] // Literatur/Materialien zur Verfügung stellen // Internet // Arbeitsblätter // Computerprogramme // Internet als Hilfe // Sachtexte lesen // Übungsbücher // Internet // Nachschlagen Lexika, Bücher, Zeitschriften // Internetarbeit // Angabe von Quellen // Internet // Bücher, Zeitschriften // Tipps f. Literatursuche als „Starthilfe“ // Tipps f. Internetrecherche - „[als „Starthilfe“] // Lernplattformen (zB Moodle) nützen (Foren, Chatten, Wiki-Seite erstellen,...) // Literatur / Bild- u. Tondokumente zur Verfügung stellen // Verschiedene Medien // Verwendung mod.[erner] Medien // Internet // Verschiedene audiovisuelle Medien // Internetnutzung // Kinder sollen sich im Lexikon zurechtfinden, auch in d. Suchmaschinen d. Internets // In Büchern nachschlagen // Internet nutzen // Sch. lehren, dass sie auch Nachschlagen sollen // Internet // Bücher // vernünftiges Arbeitsmaterial // Internet od. andere Medien benutzen // Schulbibliothek // Wo kann man nachschlagen? (Lexikon, WB, ...) // PC verwenden // Infos aus dem Internet // Regelmäßig trainieren: Nachschlagen in Wörterbuch // [Regelmäßig trainieren: Nachschlagen in] in Lexikon // [Regelmäßig trainieren: Nachschlagen in] im Internet // Internetrecherchen zu einem best. Thema // Verweise auf die Schulbibliothek // Im Internet informieren // Animation - Lesen, TV, EDV [verwenden] // Lernmaterial zur Verfügung stellen // Recherche in Fachbüchern od. Internet // Fragenkataloge beantworten // Aus dem Internet etwas suchen // Eltern / Verwandte befragen lassen [Anm. i.S.v.: Interviews einholen] // Präsentation - PowerPoint [Fokus: Medien] // Lexikon anwenden // Heranziehen von Schulübungsbeispielen // Mit entsprechenden Unterlagen // Recherche im Internet // Trainieren von Suchen aus dem Wörterbuch // „-“ [Trainieren von Suchen aus dem] Lexikon // Arbeitsblätter zum selbst. Üben // Recherchen im Internet

Umgang mit Lernstoff und Materialien: Vertiefende Auseinandersetzung mit Lernstoff

Rechtschreibkartei // Kurze Lesestücke mit anschließender Auswertung (Fragen) // Texte lesen, markieren, Stichworte herausschreiben // Freiwillige Wiederholungen // Inhalte eigenständig vortragen und erklären können // Üben von Erfassen und Strukturieren von Texten, Markieren, Zusammenfassen // Präsentieren von Erlerntem vor einer Gruppe oder der Klasse/Partnerarbeit (eigenen Themenbereich einem Kollegen vermitteln) [Fokus: Wissenspräsentation] // Zusammenfassen von Texten // „Schummelzettel“ schreiben // Fragen zu einem Thema (oder Text) schreiben // Aus Stichwörtern Sätze formulieren // Kreuzworträtsel erstellen und von anderer Gruppe beantworten lassen [Fokus: Rätsel] // Lückentexte erstellen und austauschen // Multiple Choice Tests erstellen und austauschen // Aufteilen des Fachgebietes - „Fachleute“ - Referate halten // Collage erstellen lassen // Spiele erstellen // Buchvorstellungen (auch Sachbücher) // Referate // Zeitschriften: Artikel vorstellen // Dokumentationen, Plakate erstellen // Ausarbeitung von Referaten // Referate darbieten // Referate // Präsentation der selbstständigen Arbeiten // Zusammenfassen lernen // Referate halten lassen // Lernkartei // Fragen unbeantwortet in den Raum stellen // Einen Buchinhalt / Film erzählen - Ende offen [Fokus: kritisch Denken] // Inhalte erarbeiten lassen // Gruppenergebnisse präsentieren lassen (visualisiert) [Fokus: Präsentieren] // Schummelzettel schreiben // Fragen zu Themen verfassen // Mind Map gestalten // Selbst Merkstoff schreiben // Plakate gestalten / OH - Transparent gestalten // Aufgabenhefter // Mind Map // Referate ausarbeiten // Knifflige Aufgaben stellen -> jeglicher Lösungsweg führt zu „Lernen“ // Exzerpte // Memories // Lernkarteien erstellen // Brainstorming // Mind Map // Begriffsnetz // Lernkartei // Freie Erarbeitung u. Präsentation eines Themas // Zulassung versch. Lösungsmöglichkeiten // Referate // Helfersystem (etwas einem anderen erklären können wollen) // Mind map // Tabellen erstellen // Meinungsaustausch mit anderen // Lernkartei // Vokabelheft selbstständig führen // Mindmapping // Karteilernen // Referate gestalten u. präsentieren // Alle Arten v. Präsentation (auch in BE) // Sch. etwas [Lernstoff] erarbeiten lassen // Zu einem Thema Texte / Bilder... sammeln // Semesterarbeit // Deutsch - Lernkartei // Englisch - Vokabelkartei // Mathe: Einmaleinskärtchen... // mit anschl. Präsentation // Präsentationen am PC // Präsentationen // Referate halten // Präsentationen // Lernkartei anfertigen // Themen / Inhalte visualisieren // Merkstoff selber zusammenstellen // Fehlerwörter in Fehlerkartei od. Fehlerheft eintragen // Merktex te gliedern, einprägsam gestalten // Eigene Beispiele erfinden // Selbst. Ausarbeitung der Testfragen // Referate // Anwenden von Modellen auf prakt. Fragestellungen // Stichwortzettel // Überblick als Lerngrundlage // Texte anders ausdrücken // Wiederholungen // Themen ausarbeiten lassen // Karteikarten // Fragen zum Text stellen lassen (Sinnverst.[ändnis]) // Entdeckend lernen // Aufgabenheft anlegen // Den Schü Fragen stellen // Die Schü Fragen stellen lassen // Die Schü selbst Merkstoff verfassen lassen // selbst Lösungsstrategien finden // Für andere eine Unterrichtssequenz erarbeiten lassen. // Kurzreferate - Thema selber wählen [Fokus: Referat] // Erstellen eines Lernplakats // Schummelzettel erstellen // Gestaltung des Merkstoffs mit dem PC -> Word [Fokus: Erstellung] // Sich selbst einen Test zusammenstellen // Hot potatoes Quiz erstellen lassen // Power point Präsentation ertellen lassen // Kartei // Lernkarteien anlegen // Referate // Buchvorstellungen // Lesestück in Fragen zerlegen -> Inhaltsangabe // Englisch: Vokabeln in Sätzen verwenden. // Lernkarteien

Umgang mit Lernstoff und Materialien: Sonstiges Umgang mit Medien und Materialien

Hinarbeiten auf einen standardisierten Text

Gelegenheiten Sonstiges

Freiwillige Aufträge (z. B. jungsteinzeitliches Haus selbst bauen) // Zusätzliche Übungen auf freiwilliger Basis anbieten // Praxisbezogen // Erzählen lassen // Handeln - „-“

Code: Sonstiges indirekte Förderung

Unterstützung durch Organisationsregeln in der Klasse // Arbeitsklima, Umgang in der Gruppe schulen // Freundeskreis fördern // Kognitive Strukturen fördern (Raum - Lage - Beziehungen etc.) // Didaktische Aufarbeitung // „Wettkampf“ der Teams // Vorwissen (als Voraussetzung) erweitern // Mentaltraining (Elemente zumindest) // Neue (Unterrichts-)Methoden verwenden // Gegenseitiges Abfragen // Konzentrationsübungen

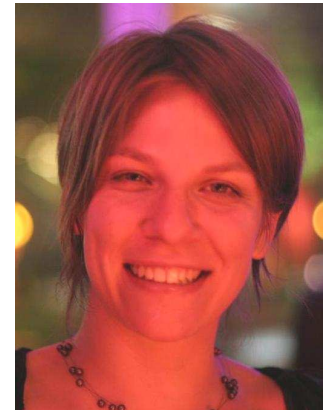
Code: Bedeutung der Aussage unklar

Lernerfolg in der Schule bedingt kein Lernen zu Hause

Anhang G: Lebenslauf

Lebenslauf Katrin HERZIG

geb. 08. 05. 1980 in Wien



Berufliche Tätigkeiten

- | | |
|-----------|--|
| 2010 - | Update Training GmbH, Wien
Trainerin für Berufsorientierung bei jungen,
arbeitsuchenden Erwachsenen |
| 2006-2008 | EBE-Solutions GmbH, Wien
Projekt- und Teamleitung, kfm. Angestellte |
| 2004-2005 | Human ✓ Ware GmbH, Wien
Sechswöchiges Praktikum Büro- und Projektmitarbeit sowie
statistische Datenbearbeitung |

Aus- und Weiterbildung

- | | |
|-----------|--|
| 2010 | Trainingszertifikat für Erwachsenenbildung inkl. „Gender
Mainstreaming“- und „Diversity“-Seminaren, Seminar
Consult Prohaska |
| 2011 | Diplomarbeit: „Förderung von Lebenslangem Lernen im
Unterricht“ |
| 2003-2009 | Seminare am Institut für Freizeitpädagogik |
| 1999-2011 | Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien,
Schwerpunkt Bildungs- sowie Wirtschaftspsychologie |
| 1999 | Auslandsaufenthalt in Dublin, Irland |
| 1998 | Reifeprüfung, Wien 15 |
| 1986-1998 | VS und Wirtschaftskundliches Realgymnasium, Wien |