



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Qualitative Evaluation der nachhaltigen Wirksamkeit
eines Trainingsprogrammes für Lehrkräfte zur
Förderung von Kompetenzen zum Lebenslangen
Lernen (LLL)**

Verfasser

Martin Ernst SÖLLNER

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, im September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schober

Mag. Dr. Marko Lüftenegger

Inhalt

Inhalt	i
Danksagung	iv
1 Einleitung	5
1.1 Überblick.....	7
2 Lebenslanges Lernen – die Entwicklung eines Konzeptes.....	9
2.1 LLL aus bildungspolitischer Perspektive	9
2.2 LLL aus bildungspsychologischer Perspektive.....	11
2.3 Bestandsaufnahme der LLL Kompetenzen unter Österreichs SchülerInnen	13
3 TALK – das Trainingsprogramm.....	15
3.1 Wozu TALK? - Kritikpunkte an bestehenden LLL-Trainingsprogrammen	15
3.2 Ziele von TALK	16
3.3 Programmstruktur und Inhalte von TALK	18
4 Evaluation	21
4.1 Begriffsdefinition	21
4.2 Pädagogische Trainingsprogramme als Evaluationsobjekt.....	22
4.3 Ziele und Aufgaben von Programmevaluationen	24
4.4 Evaluationsmodelle	26
4.4.1 Das Baummodell nach Alkin & Christie	27
4.4.2 Das 4-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (1998).....	28
4.5 Von der Evaluationsfunktion über das Evaluationsdesign zum Nutzen einer Evaluation.....	31
4.6 Evaluation der Wirksamkeit programmbezogener Interventionen.....	33
4.7 Nachhaltigkeit von Interventionsmaßnahmen	35
5 Quantitativ oder qualitativ? – Methodenvielfalt als neues Paradigma in der Evaluationsforschung.....	38
5.1 Besonderheiten der qualitativen Evaluationsforschung.....	39
5.2 Qualitative Forschungsmethoden und die Rolle von Interviews	40

6	Forschungsfragen	42
6.1	Veränderungen bei den LehrerInnen auf der Mikroebene (proximale Ziele)	43
6.2	Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene (mittelbare Ziele)	44
6.3	Veränderungen an der Schule auf der Makroebene (distale Ziele)	44
7	Methode	45
7.1	Beschreibung der Stichprobe	45
7.2	Erhebungsinstrument – Das problemzentrierte Interview	46
7.3	Auswertungsverfahren in der qualitativen Sozialforschung – Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	47
8	Ergebnisse	60
8.1	Veränderungen bei den LehrerInnen auf der Mikroebene (proximale Ziele)	60
8.1.1	Veränderungen bei den LehrerInnen (Quantitatives Rating)	60
8.1.2	Kooperation im Kollegium	63
8.1.3	Wissen und Handeln	67
8.1.3.1	Theoretischer Wissenszuwachs	67
8.1.3.2	Methodenvielfalt im Unterricht	69
8.1.3.2.1	Methodenvielfalt - allgemein	69
8.1.3.2.2	Planung und Evaluierung des Unterrichts	72
8.1.3.2.3	Zielbildung und Zielorientierung	73
8.1.3.2.4	Gruppenarbeit, kooperative Lernformen	74
8.1.3.2.5	Individualisierung des Unterrichts	75
8.1.3.3	Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung	76
8.1.3.4	Feedbackgebung der LehrerInnen	78
8.1.3.5	Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens	80
8.1.3.6	Anregung von Selbstreguliertem Lernen	82
8.1.3.7	Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens	84
8.1.3.8	Motivation von SchülerInnen	86
8.1.4	Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen	87

8.1.5 Einstellungen zur Förderung von Lebenslangem Lernen	90
8.1.6 Motivationale Situation	92
8.2 Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene (mittelbare Ziele).....	94
8.2.1 Veränderungen bei den SchülerInnen (Quantitatives Rating)	94
8.2.2 Kritisches / Kreatives Denken.....	97
8.2.3 Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen	98
8.2.4 Interesse und Motivation	99
8.2.5 Soziale Kompetenzen.....	101
8.2.6 Wahrnehmungen des Unterrichts.....	102
8.2.6.1 Aufgabengestaltung	103
8.2.6.2 Feedback und Fehlerkultur	104
8.3 Veränderungen an der Schule auf der Makroebene (distale Ziele).....	106
8.3.1 Veränderungen in der Schule (Quantitatives Rating)	106
8.3.2 Konkrete Förderansätze (Projekte)	111
8.3.3 Bewusstsein bezüglich Lebenslanges Lernen und Schule.....	115
8.4 Gesamtergebnis	118
9 Zusammenfassung.....	121
10 Diskussion	123
11 Kurzfassung / Abstract	132
12 Literaturverzeichnis	134
13 Abbildungsverzeichnis	141
14 Tabellenverzeichnis	142
15 Anhang	144

Danksagung

Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen. Ein Werdender wird immer dankbar sein.

Johann Wolfgang von Goethe

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich meinen Dank an all jene Menschen richten, die mich im Verlauf meines Studiums begleitet, unterstützt und gefördert haben.

Ich danke an dieser Stelle meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Psych.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schober sowie meinem Zweitbetreuer Herrn Mag. Dr. Marko Lüftenegger für ihr Betreuungsengagement im Rahmen dieser Diplomarbeit sowie ihre Förderung im Zuge meiner Tätigkeit als Studienassistent am Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation.

Danken möchte ich auch Herrn Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Arnd Florack für seine Unterstützungsbereitschaft hinsichtlich einer Vereinbarkeit von Studium und Beruf.

Ein besonderer Dank gilt meinen Freunden und Bandkollegen Herrn Mag. Johannes Matthias Schlögl für seine Freundschaft und Kollegialität während der gemeinsamen Studienzeit sowie Herrn Johann Weichselbaum, MSc, der mir als enger Freund vor allem in den letzten Jahren eine große Stütze war.

Ebenso möchte ich mich bei Herrn Johannes Altmann und Herrn Peter Friedrich bedanken, die mich mit wertschätzender Anteilnahme auf meinem bisherigen Ausbildungsweg begleitet und unterstützt haben.

Der größte Dank gebührt meiner Familie, die mir in meiner Studienzeit stets zur Seite stand und mich in meinem Vorhaben bestmöglich unterstützt hat.

1 Einleitung

Endgültig angesagt ist der Abschied von jener seit Luther noch immer in den Köpfen der Menschen herumspukenden Vorstellung, dass die berufliche Tätigkeit eines Menschen etwas mit dessen ‚Eignung und Neigung‘ – mit seiner ‚Berufung‘ – zu tun haben sollte. Heute gilt es dagegen, die *wahllose Vermarktung seiner selbst* für selbstverständlich zu halten und widersinnigerweise, trotz des immer schnelleren Veraltens der Qualifikationen, alles daranzusetzen, qualifikatorisch ‚am Ball zu bleiben‘. Ziel heutiger Bildung ist die Akzeptanz des post-fordistischen Legitimationsmusters, dass das Recht der Partizipation an den prinzipiell knappen Früchten der gesellschaftlichen Arbeit nur jenen zusteht, die ihre grundsätzliche Austauschbarkeit akzeptiert haben und, aus diesem Bewusstsein heraus, sich permanent um ihre weitere und bessere Vermarktbarkeit bemühen (Ribolits, 1995, S. 168 f.).

Ungeachtet dieser harschen Kritik am ökonomisch motivierten Raubbau freier, sich selbst genügender Bildung ist und bleibt die Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen (LLL) ob der gesellschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen der Vergangenheit eine unumstößliche Anforderung der Gegenwart. Klassische Bildungskarrieren stellen demzufolge nur noch ein Relikt vergangener Tage dar, LLL hingegen ist zum zentralen Zukunftsthema herangewachsen. Auf Basis der wissenschaftlichen Relevanz und Aktualität der Thematik beschäftigt sich auch die Bildungspsychologie intensiv mit der Bildungskarriere eines Individuums und versteht diese dabei als eine chronologische Abfolge von Bildungsdimensionen, die keineswegs nur in der Schule stattfinden (vgl. Spiel, Reimann, Wagner, & Schober, 2010). Zur erfolgreichen Bewältigung dieser neuen Anforderung sind aus bildungspsychologischer Sicht insbesondere zwei Kernkompetenzen von entscheidender Bedeutung, die LLL determinieren: Motivation und Interesse für Bildung und Lernen sowie die Kompetenzen, diese Bildungsmotivation auch erfolgreich umsetzen zu können (vgl. Achtenhagen & Lempert, 2000). Angesichts dieses Tatbestandes beunruhigen jedoch Forschungsbefunde (vgl. u.a. Lüftenegger et al., 2012), die den österreichischen SchülerInnen ein schlechtes Zeugnis hinsichtlich ihrer Kompetenzen zu Lebenslangem Lernen ausstellen. Vor diesem warnenden Hintergrund wurde der Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien damit beauftragt, die LLL-Kompetenzen österreichischer SchülerInnen zu untersuchen. Aus diesem Auftrag heraus erfolgte die Entwicklung eines umfassenden Rahmenkonzeptes zur Förderung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen in Schule und Hochschule, welches schließlich im Jahre 2005 seine Finalisierung im Projekt TALK fand (vgl. Schober et al., 2007). Das

Akronym TALK steht dabei für Trainingsprogramm zum **Aufbau** von **LehrerInnen**Kompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen. Das vom Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (bmu:kk) finanzierte Projekt sollte dabei evidenzbasiert umgesetzt und differenziert evaluiert werden, um unter anderem die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Projektes feststellen zu können. Einen Baustein dieser differenzierten Evaluation stellt diese Diplomarbeit dar, welche sich auf den summativen Evaluationsaspekt konzentriert und dabei ihren Fokus auf die Wirksamkeit des TALK-Programmes und dessen Nachhaltigkeit legt. Aus der Literatur (u.a. Flick, 2006) geht dabei hervor, dass im Rahmen von Programmevaluationen insbesondere die qualitative Forschung einen gewinnbringenden Erkenntnisbeitrag im Evaluationsprozess liefern kann, der unter Verwendung von quantitativen Methoden nicht zu erlangen ist. Um dieser Erkenntnis Genüge zu tun, erfolgte die summative Evaluation unter anderem durch die Einbindung qualitativer Forschungsmethoden.

Im Zuge dieser Diplomarbeit soll evaluiert werden, ob und inwiefern das an 15 Schulen durchgeführte TALK-Programm nachhaltige Wirksamkeit auf Ebene der SchülerInnen, der LehrerInnen sowie auf Schulebene zeigen konnte.

1.1 Überblick

Folgende drei thematische Eckpfeiler konstituieren das theoretische Fundament der vorliegenden Diplomarbeit (siehe auch Abbildung 1):

- 1. Lebenslanges Lernen:** Zum Ziele einer thematischen Erschließung von Lebenslangem Lernen soll eingangs ein Überblick über die gesellschaftspolitischen wie bildungspolitischen Wurzeln sowie den daraus entstandenen Definitionen dieses Konzeptes gegeben werden. Anschließend wird LLL aus bildungspsychologischer Sicht vorgestellt, wobei der Bogen zum TALK-Programm über bedeutsame Forschungsergebnisse gespannt wird, welche sich mit den LLL-Kompetenzen österreichischer SchülerInnen befassen. Darauf aufbauend soll das TALK-Programm und seine Inhalte akkurat beschrieben werden.
- 2. Evaluation:** Den empirischen Schwerpunkt dieser Diplomarbeit bildet die summative Evaluation des Trainingsprogrammes mit Fokus auf nachhaltige Wirkungseffekte, welche aus den stattgefundenen Interventionsmaßnahmen im Rahmen des TALK-Programmes deduziert werden können. Auch hierbei soll zunächst eine definitorische Aufarbeitung des Begriffes Evaluation sowie der damit einhergehenden Ziele, Aufgaben, Standards, Funktionen und ihrem Nutzen, vor allem im Kontext von pädagogischen Trainingsprogrammen als Evaluationsobjekt, Einblicke und Verständnis für diese komplexe Thematik gewähren. Hintergründig behandelt dieser Themenschwerpunkt auch die Rolle von Evaluationsmodellen, wobei vordergründig das im Rahmen dieser Diplomarbeit zur Anwendung gekommene Evaluationsmodell nach Kirkpatrick (1998) näher vorgestellt wird. Abschließend wird konkret auf die Evaluation der Wirksamkeit von programmbezogenen Interventionen unter besonderer Berücksichtigung des Themas Nachhaltigkeit von Interventionsmaßnahmen eingegangen werden.
- 3. Qualitative Forschungsmethoden:** Da sich TALK um eine elaborierte Evaluation des Programmes bemüht sah, wurde neben den quantitativen Methoden insbesondere der qualitativen Forschungsmethodik entsprechende Relevanz beigemessen. Aus diesem Grund behandelt der dritte und letzte Themenblock die Signifikanz von qualitativen Forschungsmethoden in der Evaluationsforschung. Dabei werden die Besonderheiten der qualitativen Evaluationsforschung

vorge stellt, bevor das problemzentrierte Interview als qualitative Forschungsmethode, welches letztlich als Erhebungsinstrument im Rahmen dieser Diplomarbeit zum Einsatz kam, genauer erschlossen wird.



Abbildung 1: Thematische Eckpeiler dieser Diplomarbeit

2 Lebenslanges Lernen – die Entwicklung eines Konzeptes

Als brandaktuelles Zukunftsthema hochstilisiert, erlaubt der Begriff „Lebenslanges Lernen“ mittlerweile ein scheinbar blindes Verständnis für seine zugrundeliegende Bedeutung. Ein intensiverer Diskurs mit der Thematik entlarvt diesen jedoch sehr rasch als einen sehr heterogen geführten und uneindeutig definierten Begriff. Die Kritik an jener „linguistic hyperinflation“ (Field, 2006, S. 3) richtet sich dabei an eine laienhafte Verwendung des Begriffes LLL sowohl von politischen Entscheidungsträgern wie auch von WissenschaftlerInnen selbst. Als progressistische Schleife für konventionelle Ansätze missbraucht, wurde in diesem Zusammenhang das zugrundeliegende innovative Konzept oftmals unzureichend berücksichtigt (vgl. Field, 2001). Im Folgenden soll die Entwicklung des Konzeptes von LLL beginnend mit seinen bildungspolitischen Meilensteinen bis hin zu seinem gegenwärtigen Verständnis insbesondere aus bildungspsychologischer Sicht umrissen werden.

2.1 LLL aus bildungspolitischer Perspektive

Den gesellschaftspolitischen Rahmen zur bildungspolitischen Auseinandersetzung mit dem Thema Lebenslanges Lernen bildeten rasant voranschreitende Veränderungen auf technologischer, gesellschaftlicher und kultureller Ebene, wodurch Bildung rasch zu einer entscheidenden Ressource im internationalen Wettbewerb in einer sogenannten „Informations- und Wissensgesellschaft“ avancierte. Vor allem in den hochentwickelten, rohstoffärmeren Ländern mit ihren hohen Lohnkosten hängt heutzutage der wirtschaftliche Erfolg insbesondere von Wirtschaftszweigen ab, die einen Vorsprung an Wissen, Kenntnissen und Qualifikationen erfordern (vgl. Gatzke, 2007). Durch die stetige Verringerung der Halbwertszeit von Wissen sowie dem steigenden und sich weiter verschärfenden Zusammenhang zwischen qualifizierter Bildung und Arbeitsplatzsicherung (vgl. Reformkonzept der Zukunftskommission, 2003) scheint der Siegeszug der Programmatik von Lebenslangem Lernen unaufhaltsam. Dieser Sachlage zollt auch die europäische Spitzenpolitik entsprechend Tribut: “Politicians at European level have recognised that education and training are essential to the development and success of today's knowledge society and economy.” (European Commission, 2009a).

Die Entwicklung von einem gesellschaftspolitisch, hin zu einem, von internationalen Organisationen wie EU, OECD oder UNESCO bildungspolitisch geführten Begriff, trug angesichts der jeweils unterschiedlichen Konzepte dieser Institutionen entscheidend zur

vorherrschenden Breite an Definitionsvarianten bei: Europarat 1970 – „éducation permanente“, OECD 1973 – „recurrent education“, UNESCO 1976 – „lifelong education“ (vgl. Dietsche & Meyer, 2004). Gemein war diesen teilweise konzeptuell heterogenen Programmatiken jedoch die Idee einer Ausdehnung der Bildungs- und Erziehungsanstrengungen abseits von Schule und Ausbildung (vgl. Dietsche & Meyer, 2004).

In den 1990er Jahren folgten zahlreiche bildungspolitische Aktivitäten auf europäischer Ebene, die das Konzept von Lebenslangem Lernen vorantreiben sollten: So wurde beispielsweise das Jahr 1996 zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ (Gerlach, 2000, S.100) durch die Europäische Kommission ausgerufen. Im Rahmen des Memorandums der Europäischen Kommission über Lebenslanges Lernen im Jahre 2000 folgten Vereinbarungen des Europäischen Rates, die zum Ziele hatten „to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.“ (Commission of the European Communities, 23 and 24 March 2000). Darin wird Lebenslangem Lernen eine Schlüsselrolle zur Entwicklung ökonomischen Wachstums und sozialen Zusammenhalts zugeschrieben (vgl. Hof, 2009). Im Anschluss an das Memorandum folgte eine Mitteilung der Europäischen Kommission, in der Lebenslanges Lernen folgendermaßen definiert wird: „All learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective.“ (European Commission, 2001, S. 33).

Bezugnehmend auf diese Vielfalt von Konzepten und Definitionen von Lebenslangem Lernen versucht Hof (2009, S. 30 f.) die gemeinsamen Eckpfeiler und Bestimmungsmerkmale des Begriffes an dreierlei Punkten festzumachen. Demnach ist Lebenslanges Lernen ein Lernprozess, der sich **zeitlich** auf die gesamte Lebensspanne bezieht und nicht auf einzelne Lebensphasen begrenzt ist. Lebenslanges Lernen setzt sich zudem **räumlich** über pädagogische Institutionen hinweg und bezieht auch das Lernen im Alltag oder in hybriden Institutionen, die sowohl Bildungsabsichten als auch andere Ziele verfolgen, mit ein. **Inhaltlich** bezieht sich Lebenslanges Lernen auf die Vielfältigkeit aller Lebensbereiche und schließt neben Selbst- und Weltwissen auch Fertigkeiten und normative Orientierungen ein.

Aus dieser Definition lässt sich ein Lernverständnis ableiten, welches sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt und unterschiedliche Lernformen (formal, nicht-formal, informell) (vgl. Dietsche & Meyer, 2004; Finsterwald et al., 2006b; Gatzke, 2007;) integriert. Im Gegensatz zum Nicht-formalen Lernen ist Formales Lernen dadurch

gekennzeichnet, dass es in Bildungs- bzw. Ausbildungseinrichtungen stattfindet, strukturiert und zielgerichtet erfolgt und zertifiziert wird. Informelles Lernen hingegen findet außerhalb solcher Einrichtungen im alltäglichen Leben statt und erfolgt häufig nicht intentional (vgl. Overwien, 2005).

Weiters beschreibt sie eine Ausdehnung der Lernorte, wobei der Schule als Ursprungsort für die Generierung von LLL-Kompetenzen eine zentrale Rolle zugesprochen werden muss (vgl. European Commission, 2007; Finsterwald, 2006a; Lüftenegger et al., 2010; Spiel & Schober, 2002b): "It is where they gain the basic knowledge, skills and competencies that they need throughout their lives, and the place where many of their fundamental attitudes and values develop." (European Commission, 2009b).

2.2 LLL aus bildungspsychologischer Perspektive

Trotz der zuvor beschriebenen Definitionsvielfalt und des Umstandes, dass LLL in seiner originären Weise kein bildungspsychologisches sondern ein gesellschafts- bzw. bildungspolitisches Konstrukt darstellt, lassen sich aus Sicht der Bildungspsychologie zwei, von Alter und Lernkontext unabhängige und somit grundlegende Kompetenzen für erfolgreiches Lebenslanges Lernen extrahieren (vgl. Finsterwald, 2006a; Schober et al., 2007; Schunk, 2005a, 2005b; Weinstein & Hume, 1998;):

- 1. Bildungsmotivation:** persistierende Motivation und Wertschätzung für Bildung, Lernen und damit Weiterentwicklung
- 2. Selbstregulation / Selbstreguliertes Lernen (SRL):** Kompetenzen, die notwendig sind, um Bildungsmotivation erfolgreich in konkrete Lernhandlungen umsetzen zu können

Durch ausgeprägte Kompetenzen auf beiden Ebenen soll eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen von Lebenslangem Lernen insofern gelingen, als dass hierdurch Wissen und dessen Erwerb als etwas Bereicherndes empfunden werden und zu dessen Aneignung die Personen selbstständig in der Lage sind (vgl. Schober et al., 2007).

Diese beiden Kernkompetenzen verdeutlichen, dass LLL nicht nur einen bloßen Wissens- bzw. Kompetenzzugewinn thematisiert, sondern dass darüber hinaus auch Handlungskompetenzen mit einbezogen werden, welche unter Anwendung von LLL-Kompetenzen verbessert werden sollen. Weinert (2001) subsumiert darunter sowohl

motivationale als auch soziale und kognitive Voraussetzungen, die für erfolgreiches Lernen entscheidend sind. Aus bildungspsychologischer Sicht lassen sich somit neben „Bildungsmotivation“ und „Selbstregulation“ auch die beiden Faktoren „Soziale Kompetenzen“ und „Kognitive Fähigkeiten“ als wesentlich für erfolgreiches LLL identifizieren. Aus diesem Grund wurden, die beiden Kernkompetenzen flankierend, auch Kritisches / Kreatives Denken bzw. Problemlösen sowie Fähigkeiten zum kooperativen Lernen und interkulturelle Kompetenzen ins TALK-Programm integriert und gefördert (vgl. Finsterwald et al., 2010).

Der/die kritische Leser/in mag an dieser Stelle den Einwand erheben, dass die programmintegrierten Kompetenzfelder keineswegs eine erschöpfende Auflistung aller spezifischen LLL-Kompetenzen darstellen können. Dem muss erklärender Weise entgegengehalten werden, dass TALK ein kontextunabhängiges Trainingsprogramm sein sollte, welches auf basale Kompetenzen und Einstellungen eingeht (vgl. Finsterwald et al., 2010). Folglich erschließen sich vier Zielvariablen des TALK-Programmes (siehe Abbildung 2), deren theoretische Verankerung detailliert bei Schober et al. (2007) nachzulesen ist.

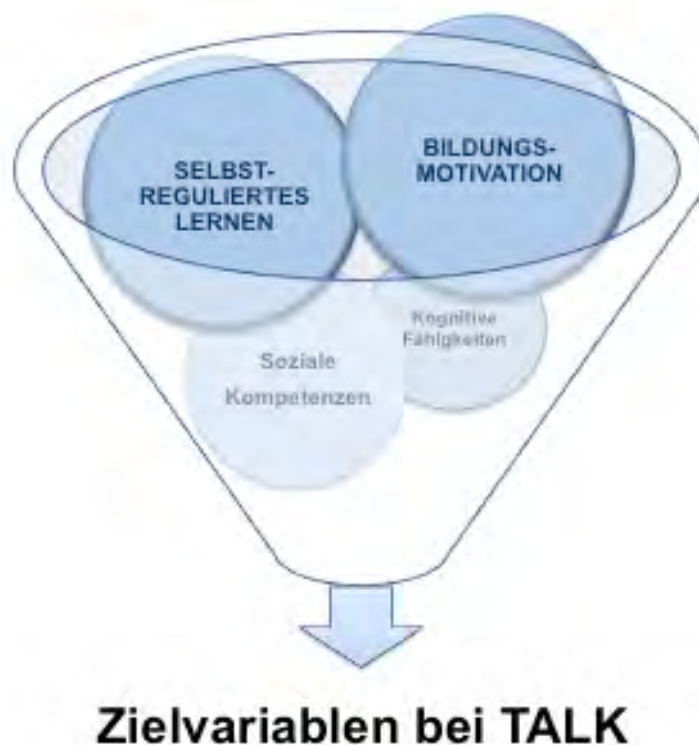


Abbildung 2: Zielvariablen bei TALK (vgl. Finsterwald et al., 2006a)

2.3 Bestandsaufnahme der LLL Kompetenzen unter Österreichs SchülerInnen

Ausgehend von den beiden konstituierenden Kompetenzen von LLL, nämlich Bildungsmotivation und Selbstreguliertes Lernen, stellt sich nun die Frage, in welchem Ausmaß diese bei österreichischen SchülerInnen vorhanden sind.

Recherchen in diversen wissenschaftlichen Datenbanken (insb. PsycINFO, PsycARTICLES) brachten wenig empirische Studien zu Tage, die sich explizit mit den LLL-Kompetenzen österreichischer SchülerInnen befassen. Die gefundenen Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass es um die Kompetenzen für LLL unter österreichischen SchülerInnen keineswegs optimal bestellt ist. So berichten etwa Spiel und Schober (2002a, S. 1272) von einer lediglich „mittelmäßig günstig ausgeprägten motivationalen Gesamtausstattung“ österreichischer SchülerInnen, welche sich nach Eder (2007) verschlechtern würde, je länger sie die Schule besuchen. Jene motivationale Dekreszenz konnte auch durch andere Studien belegt werden (vgl. Fischer & Rustemeyer, 2007; Schunk et al., 2008). Weiters lässt sich besonders bei Schülerinnen ein geringes Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit finden (vgl. Spiel & Schober, 2002a). Von einem motivationspsychologischen Standpunkt aus betrachtet, kann sich dieser Umstand nachträglich auf ein Engagement in Lern- und Leistungskontexten sowie bei Misserfolgsbewältigungen auswirken (vgl. Dweck & Molden, 2005), wenn die eigenen Fähigkeiten als stabil und nicht mehr beeinflussbar wahrgenommen werden (vgl. Ziegler, Schober, & Dresel, 2005). Auch jüngste Ergebnisse von Lüftenegger et al. (2012) zeigen nur moderat ausgeprägten LLL-Kompetenzen unter Österreichs SchülerInnen. In dieser groß angelegten Befragung österreichischer SchülerInnen zeigte sich ein interessenbezogener Abfall hinsichtlich dem Unterricht und der Lernzielorientierung. Die Sichtweise der österreichischen LehrerInnen ist nicht minder pessimistisch, wenn es um die LLL-Kompetenzen ihrer SchülerInnen geht. Diese attestieren diesen geringe Lernkompetenzen besonders im Bereich der Lernstrategien, Probleme im Umgang mit Misserfolgen sowie eine eher ungünstige motivationale Lage hinsichtlich der Ziele und Steuerung von Lernen. Zugleich schätzen sie ihren persönlichen Anteil am Zustandekommen von Erfolg und Misserfolg bei den SchülerInnen und somit ihre pädagogischen Interventionsmöglichkeiten für eine Verbesserung der Lernmotivation als eher gering ein und erkennen zudem kaum schulische Möglichkeiten für die Vermittlung von LLL-Kompetenzen (vgl. Spiel & Schober, 2002a).

Die Notwendigkeit der Förderung von Bildungsmotivation und Selbstreguliertem Lernen wird angesichts dieser Forschungsergebnisse augenscheinlich, die zentrale Rolle der LehrerInnen bei der Vermittlung dieser LLL-Kernkompetenzen evident. Demnach haben laut Wigfield und Wentzel (2007) LehrerInnen wie Erziehende einen massiven Einfluss auf die Motivation ihrer SchülerInnen. Dem steht jedoch gegenüber, dass sich in der LehrerInnenausbildung kaum psychologische Inhalte finden lassen (vgl. Mayr & Neuweg, 2009) und auch Weiterbildungsangebote LLL-relevante Themen oftmals aussparen (vgl. Schober, Finsterwald, Wagner, & Spiel, 2009).

3 TALK – das Trainingsprogramm

Vor diesem alarmierenden Hintergrund wurde das Trainingsprogramm TALK „Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Lebenslangem Lernen“ am Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

3.1 Wozu TALK? - Kritikpunkte an bestehenden LLL-Trainingsprogrammen

Die intensivierte Aufmerksamkeit, welche dem Thema LLL entgegengebracht wird, spiegelt sich auch in der hohen Anzahl an wissenschaftlich fundierten Trainingsprogrammen und Interventionsmaßnahmen zur Förderung von LLL-Kompetenzen der letzten Jahre wider (Achtenhagen & Lempert, 2000). An dieser Stelle muss geklärt werden, was grundlegend unter einem Training bzw. Trainingsprogramm zu verstehen ist und worauf ein solches Training, wie es beispielsweise im Rahmen von TALK praktiziert wurde, abzielt.

Als Training werden nach Hager und Hasselhorn (2000, S. 65) solche psychologischen Interventionsmaßnahmen bezeichnet, bei denen „längerfristig verfügbare Verhaltensdispositionen bzw. –potentiale im Sinne von Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Einstellungen usw. aufgebaut und/oder nachhaltig so verbessert werden, dass ihre leistungsförderliche Nutzung nicht nur auf den Bereich der während der Intervention zu bearbeitenden Aufgaben- oder Problemtypen beschränkt bleibt, sondern dass sie darüber hinaus anforderungs- und situationsübergreifend transferiert werden“. Genau in diesem Punkt setzt die fachliche Kritik an bestehenden Trainingsprogrammen an, derzufolge die intendierte Effekte der Trainings nur kurzweilig und peripher sind. Verantwortlich dafür sind insbesondere deren meist nur singuläre oder isolierte Förderung von LLL-Kompetenzen, wodurch ein nachhaltiger Effekt nicht zu gewährleisten ist (vgl. Schober et al., 2007). Eine persistente Förderung über alle Ebenen der Bildungskarriere hinweg ist daher eine notwendige Voraussetzung, um Nachhaltigkeitseffekte sicherstellen zu können (vgl. Spiel & Schober, 2002b). Einen weiteren Kritikpunkt stellt der Umstand dar, dass sich die meisten bestehenden Maßnahmen auf den Weiterbildungsbereich beziehen (vgl. Burkard & Eikenbusch, 2000; Cendon et al., 2007;). Erforderlich ist jedoch eine systematische Förderung von LLL-Kompetenzen vor allem in der Schule, da auch dort der

Grundstein für Bildungsmotivation und Selbstreguliertes Lernen gelegt wird (vgl. European Commission, 2007; Spiel & Schober, 2002b).

3.2 Ziele von TALK

All diesen Kritikpunkten zu bereits bestehenden Trainingsprogrammen sollte in der Konzeption und Umsetzung des TALK-Programmes Einhalt geboten werden. Als wissenschaftlich fundiertes Trainingsprogramm, welches unter Feldbedingungen evaluiert wurde, war es das nachhaltige Ziel von TALK, die Kompetenzen von LehrerInnen bei der Vermittlung der Relevanz von LLL-Kompetenzen zu stärken. Durch eine systematische Implementierung LLL-relevanter Inhalte in ihren Unterricht sollten in weiterer Folge die LLL-Kompetenzen der SchülerInnen gefördert werden (vgl. Schober, 2009; Schober et al., 2007; Spiel et al., 2009). Damit zielte das TALK-Programm neben einer Individualförderung der LehrerInnen auf proximaler Ebene (Mikroebene) sowohl auf eine Förderung der SchülerInnen auf mittelbarer Ebene (Mesoebene) im Sinne eines Wissens- und Kompetenztransfers zwischen LehrerInnen und SchülerInnen wie auch auf eine Förderung der gesamten Schule, also Kollegium und Direktorat, auf distaler Ebene (Makroebene) ab (Lüftenegger et al., 2010; Schober et al., 2007; Schober et al., 2009; Spiel et al., 2009). Ausführlicher und graphisch veranschaulicht (siehe Abbildung 3) werden die Ziele des TALK-Programmes hernach angeführt:

Proximale Ziele auf der Mikroebene:

- Intensivierung der Kooperation zwischen den Lehrkräften zur besseren Umsetzung der Trainingsinhalte im Unterricht sowie allgemeiner Veränderungsimpulse an den jeweiligen Schulen. Aus diesem Grund wurden nur Lehrkräfteteams bestehend aus drei bis fünf Mitgliedern aufgenommen.
- Wissens- und Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte bzgl. einer Unterrichtsgestaltung, die die Motivation der SchülerInnen zum Lernen, insbesondere zum Selbstregulierten Lernen fördert und zum Kritischen / Kreativen Denken anregt. Zudem sollte die Motivation zum Einsatz kooperativer Lernformen, die soziale Kompetenzen trainieren und Motivation und Selbstregulation stärkt, unterstützt werden.
- Festigung der Einstellung der Lehrkräfte bezüglich der hohen Relevanz einer Förderung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen in der Schule, verbunden mit einer Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und beruflichen Motivation der LehrerInnen.

Mittelbare Ziele auf der Mesoebene:

- Wahrnehmung der LLL-Förderung durch SchülerInnen und Veränderung ihrer Kompetenzebenen (Stärkung von Motivation, Lernkompetenz, soziale und kognitive Merkmale).

Distale Ziele auf der Makroebene:

- Implementierung der Förderung von LLL in den Schulen durch TALK-Lehrkräfte mit Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der TALK-Schulen.



Abbildung 3: Programmziele von TALK

3.3 Programmstruktur und Inhalte von TALK

Das fünfphasige TALK-Programm, welches für LehrerInnen aus Hauptschulen und Gymnasien konzipiert worden war, sah eingangs eine Planungs- und Konzeptionsphase vor, auf welche aufbauend in Phase 2 45 Lehrpersonen von 10 Hauptschulen und 5 Gymnasien aus Niederösterreich und Wien in das TALK-Programm aufgenommen und im Zuge von Workshops und Supervisionen trainiert wurden. Letztlich waren es 40 Lehrpersonen, die das Trainingsprogramm auch abschlossen. In der dritten Phase ging es darum, das neu erworbene Wissen im Rahmen von Schulprojekten, deren Implementierung durch das Projektteam von TALK supervidiert wurde, an den jeweiligen Stammschulen einzusetzen. Phase 4 des TALK-Programmes zielte darauf ab, sämtliche Nachhaltigkeitseffekte des Programmes zu erschließen. Dazu wurde unter Zuhilfenahme von Interviews und Fragebögen nach Abschluss aller Trainings- und Supervisionsmaßnahmen erhoben, wie profitabel das TALK Programm von den teilgenommenen LehrerInnen bewertet wurde. Dabei war auch ihre Einschätzung hinsichtlich nachhaltiger Wirkungseffekte auf Ebene der SchülerInnen sowie an den jeweiligen Stammschulen von besonderem Interesse. Abschließend fand in der fünften und letzten Phase des TALK-Programmes eine Refreshingeinheit statt, deren Ziel es war, einen Erfahrungsaustausch unter den KollegInnen sowie einen nachhaltigen Transfer der erworbenen Kenntnisse unter Heranziehung von entwickelten Unterrichtsbeispielen in Richtung des Kollegiums an den Stammschulen zu sichern (vgl. Spiel et al., 2009).

Einen Überblick über den konkreten Projektplan von TALK liefert Tabelle 1:

Tabelle 1: Projektplan für TALK (vgl. Spiel et al., 2009; Schober et al., 2007)

Projektplan für TALK		
Phase 1 (12 Monate)	Planung und Trainingskonzeption	
Phase 2 (12 Monate)	Durchführung und Optimierung durch begleitende formative Evaluation - Baseline Erhebung bei Lehrkräften und SchülerInnen (TALK-Gruppe – Kontrollgruppe) - Erhebungen zur formativen und summativen Evaluation	
Inhalte		
1.Semester	2.Semester	3. Semester
Einstieg (Überblick) und Lebenslanges Lernen	Kognitive Kompetenzen (Kritisches / Kreatives Denken bzw. Problemlösen)	Coachingtermin „Projektplanung“
Lernen und Motivation (Interesse, Ziele)	Soziale Kompetenzen (Diversity)	Coachingtermin „Startphase“
Motivation (Selbstwert, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten)	Wahltermin 2: Lehrkräfte können sich wiederum interessensgeleitet Arbeitsgruppen bzw. Vortrags- und Diskussionsgruppen zuordnen	Coachingtermin „Evaluation“ (optional)
Motivation (Bezugsnormen, Attributionen, IPT, Feedback)	Planung eines Kleinprojekts für den Unterricht	Weiter Coachingtermine zur Projektsteuerung
Soziale Kompetenzen (Kooperatives Lernen)	Schulen als Organisationen und Lehrgangsrückblick	Abschlussveranstaltung (Präsentation der Projektergebnisse, Projektreflexion und Lehrgangsreflexion)
Soziale Kompetenzen (Konfliktmanagement, Entscheidungsfindung)	Vorstellung der Ergebnisse des Kleinprojekts, Entwicklung von Schulprojektideen für das 3. Semester und Zwischenreflexion des Lehrgangs	
Wahltermin 1: Lehrkräfte können sich interessensgeleitet Arbeitsgruppen bzw. Vortrags- und Diskussionsgruppen zuordnen		
Selbstreguliertes Lernen 1 (Lernkompetenzen: Lernstrategien, Metakognition)		
Selbstreguliertes Lernen 2 (Planung eines eigenen SRL-Lernprojekts)		
Selbstreguliertes Lernen 3 (Vorstellung des eigenen SRL-Lernprojekts) und Zwischenreflexion des Lehrgangs		
Phase 3 (6 Monate)	Selbstverantwortliche, supervidierte Implementierung und summative Evaluation Supervision und Erfassung der mittelfristigen Wirksamkeit von TALK	
Phase 4 (6 Monate)	Prüfung der Nachhaltigkeit des Trainings Follow-Up Erhebung als letzte Phase der summativen Evaluation	
Phase 5 (6 Monate)	Refreshing zur Sicherung der Nachhaltigkeit (optional) Wiederholung der Inhalte	

Der empirische Teil dieser Diplomarbeit widmet sich explizit der vierten und vorletzten Phase der summativen Evaluation von TALK, nämlich der Prüfung der Nachhaltigkeit des Trainings im Rahmen einer Follow-Up Erhebung.

Der für den empirischen Teil dieser Arbeit weitere theoretische Rahmen umspannt nun folgend eine sukzessive Ableitung des Begriffes Evaluation sowie eine Aufarbeitung der damit einhergehenden Ziele und Aufgaben, dem Nutzen und den Funktionen von Evaluationen. Dabei wird insbesondere auf die Evaluation pädagogischer Trainingsprogramme eingegangen, bevor daran anschließend das Evaluationsmodell nach Kirkpatrick (1998), welches bei der Programmevaluation von TALK seine Anwendung fand, vorgestellt wird. Da diese Diplomarbeit zu klären versucht, inwieweit das Maßnahmenkonzept des TALK-Programmes nachhaltige Wirksamkeit zeigt, folgt in dieser Arbeit überdies eine entsprechende inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Wirksamkeitsevaluation von Trainingsprogrammen und Nachhaltigkeit von Interventionsmaßnahmen.

4 Evaluation

4.1 Begriffsdefinition

Trotz der mittlerweile langen Historie der Evaluationsforschung, beginnend in den 1930er Jahren (vgl. Bortz & Döring, 2006), welche in den 1970er Jahren besonders in den Erziehungswissenschaften einen intensiven Diskurs hervorbrachte (vgl. Böttcher, Holtapples, & Brohm, 2006), dann wieder abflaute und seit den letzten 10 Jahren wieder entscheidend an Bedeutung im Bildungswesen zulegte (erkennbar an den zahlreichen Monographien der jüngsten Vergangenheit: vgl. Stockmann & Meyer, 2010; Widmer, Beywl, & Fabian, 2009; Kuckartz, Dresing, Rädiker, & Stefer, 2008; Gollwitzer & Jäger, 2007), fehlt es wie auch beim Begriff des Lebenslangen Lernens weitestgehend an einer einheitlichen Definition. Dies begründet sich nicht zuletzt darauf, dass Fragen nach der grundlegenden Fassung von Evaluation sowie ihrem Anspruch an Wissenschaftlichkeit offen bleiben. Eine Trennung zwischen Evaluation, wissenschaftlicher Evaluation sowie Evaluationsforschung ist der Versuch, eine grobe Differenzier- bzw. Klassifizierbarkeit in diesem Zusammenhang herzustellen. Evaluation versteht sich demnach als „ziel- und zweckorientierter Prozess zur Bewertung eines Evaluationsobjektes“, wobei sich die wissenschaftliche Evaluation im Vergleich dazu auf empirische Daten stützt, die qua wissenschaftlicher Methoden erhoben werden (vgl. Mittag & Hager, 2000, S. 103). Unter Evaluationsforschung wird wiederum „die wissenschaftlich fundierte, empirische und hypothesenorientierte Forschung unter systematischer Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden“ (vgl. Mittag & Hager, 2000, S. 103) bzw. ganz allgemein die „Anwendung qualitativer Methoden in einem Evaluationsprojekt - ausschließlich oder in Kombination mit quantitativen Methoden“ (vgl. Flick, 2006, S. 18) verstanden. Ein weiterer Grund für die definitionsbezogene Heterogenität liegt in der Vielfalt an Evaluationsobjekten, die sich nahezu in allen gesellschaftlichen Bereichen (Bildung, Wirtschaft, Verwaltung, Politik, Gesundheit, Militär, Umwelt,...) finden lassen (vgl. Bortz & Döring, 2006; Stockmann, 2010; Wottawa & Thierau, 2003). Ob dieses inhomogenen Verständnisses von Evaluation soll anschließend ein Überblick darüber gegeben werden, was, aus vielen verschiedenen Definitionen extrahiert, unter Evaluation im Allgemeinen verstanden werden darf:

Tabelle 2: Definition von Evaluation (vgl. Böttcher et al., 2006, S.9)

Evaluation ist...
... ein systematisches Vorgehen in einem zuvor bestimmten Gegenstandsbereich.
... die Formulierung von Standards und darauf bezogenen Kriterien, an denen die Resultate zu messen sind.
... eine systematische Datensammlung aufgrund objektiver und gültiger Messverfahren.
... eine Bewertung auf der Grundlage von Analyse und Diagnose.
... die Ermittlung von Planungs- und Entscheidungshilfen zur Optimierung des untersuchten Gegenstandsbereiches.

4.2 Pädagogische Trainingsprogramme als Evaluationsobjekt

Wie bereits erwähnt, existiert eine große Vielfalt an möglichen Evaluationsobjekten, wobei vor allem die Evaluation von Programmen zu einem der häufigsten Untersuchungsgegenstände im Rahmen von Evaluationen zählt (vgl. Stockmann, 2010). Nach Scriven (2002, S. 285) kann unter dem Begriff „Programm“ folgendes verstanden werden: „The general effort that marshals staff and projects toward some (often poorly) defined and funded goals.“ In diesem Zusammenhang führen Royse, Thyler und Padgett (2010) diverse Charakteristika an, die für die Qualität von Programmen ausschlaggebend sind:

Tabelle 3: Charakteristika „guter“ Programme (vgl. Royse et al., 2010, S.5. f.)

Charakteristika guter Programme sind...
... qualifiziertes Personal
... ein eigenes Budget
... stabile Finanzmittelzuweisungen
... eine eigene Identität
... eine auf empirischen Ergebnissen beruhende Bedarfseinschätzung
... eine „Programmtheorie“ über die kausale Wirkungsweise des Programmes
... eine Service-Philosophie
... ein empiriebasiertes Evaluationssystem zur Überprüfung der Programmergebnisse

Nach Brohm (2006) beabsichtigen Trainingsprogramme im schulischen Setting im Allgemeinen eine Professionalisierung der LehrerInnen sowie eine direkte Verbesserung der Lernprozesse von SchülerInnen. Sie beschreibt in diesem Zusammenhang vier Gruppen von pädagogischen Trainings, die sich in der Praxis etabliert haben:

Tabelle 4: Pädagogische Trainings aus der Praxis (vgl. Brohm, 2006, S. 246)

Etablierte pädagogische Trainings
1. Trainings, welche die Professionalisierung der LehrerInnen durch Stärkung der Persönlichkeit unterstützen wollen. 2. Trainings, die auf die Steigerung der sozialen Kompetenzen von LehrerInnen abzielen. 3. Trainings zur methodischen Kompetenzerweiterung (Methodentraining) für LehrerInnen, die eher darauf angelegt sind die Lehrerkompetenzen zu erweitern, damit diese die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten an SchülerInnen weitergeben können. 4. Trainings, die personale, soziale und methodische Kompetenzen von SchülerInnen stärken wollen und sich direkt an diese wenden.

Stellt man das Trainingskonzept von TALK diesen vier bewährten pädagogischen Trainingsformen aus Tabelle 4 gegenüber, so erkennt man, dass das TALK-Programm in seiner Konzeption diese vier thematischen Trainingsschwerpunkte in nur einem Trainingsprogramm allesamt vereint und somit einen ganzheitlichen Ansatz erkennen lässt.

Trotz der Beliebtheit von Programmen als Evaluationsobjekt zeigt sich insbesondere im pädagogischen Kontext ein allgemeines Desinteresse an empirischen Analysen und Kontrollen von neuen pädagogischen Programmen (vgl. Brohm, 2006; Hanushek, 1994). Als Ursache für dieses Desinteresse nennt Brohm (2006) die Schwierigkeit, operationalisierbare Kriterien für ein richtiges Lehrerhandeln zu finden. Darüber hinaus führt Krause (2003) an, dass eine Explikation der Ziele von Trainingsprogrammen oftmals auf keiner theoretischen Fundierung aufbaut. Weiters stellt nach Brohm (2006) auch die Geheimhaltungsabsicht der Intervenierenden (Trainer, Berater, Coaches, usw.) aus Urheberrechtsgründen einen ursächlichen Faktor für diese Scheu vor Evaluierungen dar. Eine Erklärung hierzu liefern Bortz und Döring (2006), die festhalten, dass negative Evaluationsergebnisse aufgrund eines befürchteten Imageschadens, positive Evaluationsergebnisse hingegen aus Angst, den Wettbewerbsvorteil zu verlieren, nicht publiziert werden würden. Einen dritten Grund sieht Brohm (2006) in der Komplexität des

theoretischen Konstrukts „Kompetenz“, die einen Einsatz ressourcenintensiver Messverfahren in der Kompetenzforschung bedinge.

Ob dieser Problematiken betonen Burkhard und Eikenbusch (2000), dass Evaluation im schulischen Kontext nur dadurch Sinn bekommt, indem man sie in sämtliche Bereiche schulischer Arbeit integriert (Unterricht, Schule, Schulprogramm, Schulübergreifende Standardsicherung) und zugleich darauf abzielt, ihre Ergebnisse im Sinne einer Qualitätssteigerung sowie -sicherung den LehrerInnen und Schulen zur Verfügung zu stellen.

4.3 Ziele und Aufgaben von Programmevaluationen

Sowie der Alltag tägliche Bewertungen von Situationen und Dingen verlangt, um auf deren Basis Entscheidungen für oder gegen sie treffen zu können, ist es auch das Grundmotiv einer Evaluation, einen umfassenden Entscheidungsrahmen zu liefern. Wodurch sich die Evaluation aber von einem alltäglichen Bewerten unterscheidet, ist nach Burkhard und Eikenbusch (2000, S. 47) der Umstand, dass Evaluation als ein „systematischer und zielgerichteter Aus- und Bewertungsprozess“ zu verstehen ist. In diesem Sinne zielt die Evaluation von Programmen darauf ab, „to provide information on the effectiveness of projects so as to optimize the outcomes, efficiency, and quality“ (Fink, 1995, S. 2). Letztlich geht es bei Programmevaluationen also darum, wie programmintendierte Ziele anhand festgelegter Maßnahmen innerhalb eines sozialen Systems mithilfe des Einsatzes von materiellen und personellen Ressourcen erreicht werden können (vgl. Stockmann, 2010). Die notwendige Systematik und Zielgerichtetheit im Rahmen von psychologischen Interventionsmaßnahmen verfolgen dabei das Ziel, diese unter Berücksichtigung von wissenschaftlichen Kriterien zu fundieren, theoriegeleitete Begründungen für programmintendierte Wirkungen bereitzustellen und somit eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. (vgl. Patry & Perrez, 2000). Diesen hohen Ansprüchen, welche kennzeichnend für eine evidenzbasierte Forschung sind (vgl. Spiel et al., 2009), sollte auch das TALK-Programm gerecht werden.

Einer wissenschaftlichen Untersuchung der tatsächlichen Realisierung erwünschter Wirkungen einer Intervention können zudem grundlegende Funktionen zugeordnet werden, die Aufschluss darüber geben, aus welchem Motiv heraus und zu welchem Sinn und Zweck die Evaluation durchgeführt wurde. Stockmann (2004, S. 18 f.) führt in diesem Zusammenhang vier zugrundeliegende Funktionen an, deren Bezug zueinander in Abbildung 4 visualisiert wird:

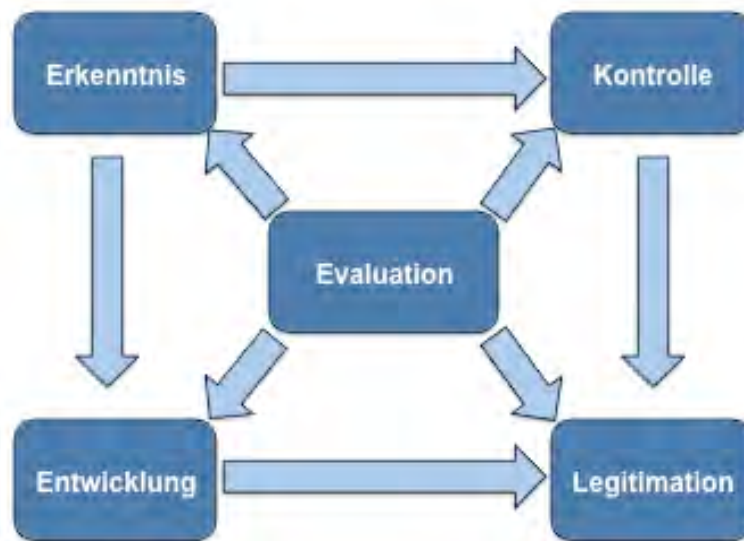


Abbildung 4: Leitfunktion von Evaluation (vgl. Stockmann R., 2010, S.73)

Evaluationen sollen Erkenntnisse aus der Sammlung und Bewertung von Daten nach festgelegten Kriterien liefern, um auf deren Grundlage Steuerungsentscheidungen treffen zu können (**Erkenntnisfunktion**). Mittels Fokussierung auf die Aufgabenerfüllung sowie möglicherweise damit einhergehender Probleme werden Korrekturmöglichkeiten rund um das zu evaluierende Programm geschaffen (**Kontrollfunktion**). Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse können Informationen für die Stakeholder bereitgestellt werden, um den Evaluierungsprozess angemessen bewerten zu können (**Dialog- bzw. Lernfunktion**). Durch die Gegenüberstellung von Input und Output können die Effizienz sowie die Effektivität des Programmes ermittelt und gegebenenfalls der Programmaufwand gerechtfertigt werden (**Legitimierungsfunktion**). Als fünften Punkt nennt Stockmann (2010, S.75) eine „**taktische Funktion**“ von Evaluation, die jedoch in ihrer Verwendung als politisches Legitimationswerkzeug für Entscheidungen keine originäre Funktion von Evaluation darstellt. Dennoch beschäftigen sich Evaluationen gerade im pädagogischen Kontext oftmals damit, ob bildungspolitische Ziele effektiv erreicht und ein effizienter Ressourceneinsatz vollzogen werden konnte (vgl. Böttcher et al., 2006). Dies ist in Anbetracht der voranschreitenden Ökonomisierung von Bildungsprozessen aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen öffentlicher Geldgeber nicht weiter verwunderlich. Zudem kommt, dass Ergebnisse geläufiger OECD-Studien (vgl. PISA, PIRLS, TIMSS), welche der österreichischen Bildungslandschaft in den jeweils erhobenen Leistungsbereichen (Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaft,

Lesekompetenzen) Handlungsbedarf bescheinigen, die Forderung nach effizienterer und zugleich qualitativ hochwertiger Bildung zusätzlich bekräftigen. Darauf basierend spiegelt die gegenwärtige Hochkonjunktur von Evaluationen von Bildungsmaßnahmen wider, welche Hoffnungen und Erwartungen an diesen Forschungsgegenstand als Instrument der Qualitätssicherung gelegt werden (vgl. Böttcher et al., 2006).

Im Zuge der Evaluation wirksamer Nachhaltigkeitseffekte des TALK-Programmes werden alle angeführten Evaluationsfunktionen bespielt. So können über berichtete oder eben nicht berichtete Veränderungen aufgrund der Teilnahme am TALK-Programm seitens der LehrerInnen Erkenntnisse über potentielle Stärken und Schwächen des TALK-Programmes gewonnen werden (Erkenntnisfunktion). Die gewonnenen Evaluationsergebnisse können weiters mit den Zielvorgaben des TALK-Programmes abgeglichen und gegebenenfalls Korrekturmöglichkeiten geschaffen werden (Kontrollfunktion). Die Dialog- bzw. Lernfunktion findet durch die Bereitstellung von evaluationsbasierten Informationen rund um das Trainingsprogramm für die Lehrkräfte und in weiterer Folge für das Direktorat ihre Anwendung. Am deutlichsten erfüllt die Evaluation von nachhaltigen Wirkungseffekten des TALK-Programmes die Legitimierungsfunktion, da es letztlich um die Bewertung dessen Effizienz und Effektivität aus einer Nachhaltigkeitsperspektive geht. Dem Verdacht, als taktisches Kalkül zu fungieren, unterliegt die Nachhaltigkeitsevaluation wohl kaum, da eindeutig auf wissenschaftliche Evidenzen im Rahmen der Förderung von LLL-Kompetenzen verwiesen werden kann. Die umfangreiche Evaluation des TALK-Trainingsprogrammes wird somit nicht als politisches Legitimationswerkzeug zweckentfremdet, sondern dient ausschließlich einer exakten Vorgehensweise im wissenschaftlich fundierten Evaluationsprozess.

4.4 Evaluationsmodelle

Die praktische Umsetzung der zugrundeliegenden theoretischen Funktion einer Evaluation wird auch maßgeblich durch die Festlegung des angewandten Evaluationsmodells mitbestimmt. Grundsätzlich basieren alle Evaluationsmodelle auf theoretischen Überlegungen, die durch praktische Evaluationserfahrungen in ihrer Konzeption erweitert und spezialisiert werden. In ihrer normativen Erscheinung beschreiben Evaluationsmodelle handlungsanleitend, wie erfolgreiche Evaluationen geplant und durchgeführt werden sollen. Infolge der vielen Entwicklungsrichtungen in der

Evaluationsforschung wurde in der Vergangenheit versucht, diese unter Zuhilfenahme von verschiedenen Evaluationsmodellen zu strukturieren.

4.4.1 Das Baummodell nach Alkin & Christie

Eines dieser Systematisierungsmodelle stellt dabei das Baummodell von Alkin & Christie (2004) dar, welches in Abbildung 5 graphisch veranschaulicht wird. Während es Systematiken gibt, welche die Vielzahl an Evaluationsansätzen (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2007) nach historischen Gesichtspunkten kategorisieren, folgt das Baummodell keiner zeitlich-chronologischen Systematik, sondern bezieht sich auf die inhaltliche Verwandtschaft der inhärenten Ansätze, welche sich graphisch veranschaulicht innerhalb eines Haupt- bzw. Nebenastes zusammenschließen (vgl. Stockmann & Meyer, 2010, S. 113):

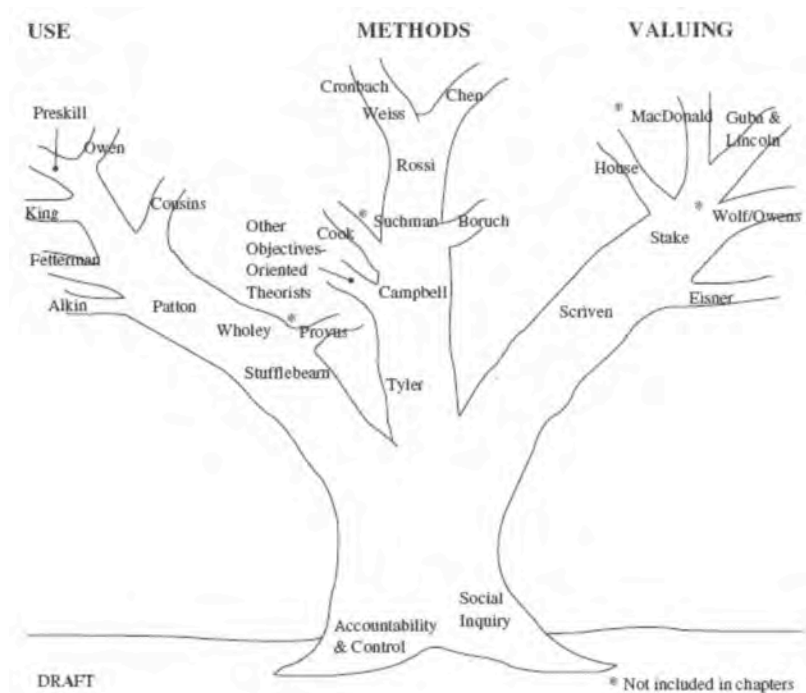


Abbildung 5: Baummodell nach Alkin & Christie (2004)

Die Entwicklung der verschiedenen Evaluationsansätze findet ihren Ursprung in der Rechnungslegung („Accountability“) sowie der empirischen Sozialforschung („Social Inquiry“), graphisch visualisiert als die Wurzeln des Baumes. Es folgt eine Aufspaltung in drei Hauptäste, die Evaluationsansätze beinhalten, die entweder vorwiegend methodische

wie methodologische Fragen klären („Methods“), sich der Praxis widmen und somit nutzungsorientiert sind („Use“) oder sich mit dem Bewertungsprozess („Valuing“) beschäftigen, wobei sich jedem dieser Äste wiederum unterschiedliche Schulen zuordnen lassen. Das im Rahmen der Evaluation von TALK herangezogene Evaluationsmodell nach Kirkpatrick (1998) wird im Baummodell von Alkin & Christie (2004) dem nutzungsorientierten Evaluationsansatz zugeordnet und soll nun im Anschluss näher vorgestellt werden.

4.4.2 Das 4-Ebenen-Modell nach Kirkpatrick (1998)

Das Ebenenmodell nach Kirkpatrick lässt sich in vier Komponenten unterteilen: Reaction, Learning, Behaviour und Results. Jedes der einzelnen Levels ist im Evaluierungsprozess bedeutend und wirkt auf das nächste Level ein. Dabei ist festzustellen, dass mit jedem Level der Schwierigkeitsgrad und der zeitliche Aufwand für die jeweilige Operationalisierung ebenso zunimmt wie auch der Informationsgehalt hinsichtlich der Wirksamkeit einer Maßnahme. Dies ist auch ein gewichtiger Grund dafür, warum sich sehr viele Evaluationen mit der Beantwortung von Fragen bezüglich der proximalen Programmziele bzw. mit der Erfassung von Effekten auf Ebene der Programmszufriedenheit begnügen (vgl. Spiel et al., 2009) oder sich ausschließlich für beobachtbare Änderungen auf der Verhaltensebene ohne weitere Berücksichtigung der ersten beiden Ebenen interessieren (Kirkpatrick, 1998).

Auf Ebene 1 (**Reaction**) wird untersucht, wie die TeilnehmerInnen des Trainingsprogrammes auf dieses reagieren bzw. wie zufrieden sie mit diesem sind. Positive Reaktionen können dabei die Lernmotivation und somit die Akzeptanz des Trainings stärken. Unzufriedenheit hingegen reduziert die Wahrscheinlichkeit einer Lernbereitschaft der TeilnehmerInnen. Die zweite Ebene (**Learning**) fokussiert das Ausmaß an Einstellungsänderung, Wissenserweiterung und Fähigkeitsverbesserung unter den TeilnehmerInnen, nach Kirkpatrick jene drei Dimensionen, auf denen Trainingsprogramme einwirken und somit zu Verhaltensänderungen führen können. Verhaltensänderungen, die auf das Trainingsprogramm zurückgeführt werden können, werden auf dieser dritten Ebene (**Behavior**) analysiert. Damit es zu programmintendierten Veränderungen im Verhalten der TeilnehmerInnen kommen kann, müssen vier Voraussetzungen erfüllt sein:

Erstens muss die Person das Bedürfnis verspüren, ihr Verhalten zu ändern. Zweitens muss die Person wissen, wie sie die Verhaltensänderung bewerkstelligen kann. Drittens müssen die Rahmenbedingungen eine Verhaltensänderung erlauben bzw. diese begünstigen. Hierbei stellt die Führungskraft bzw. dessen/deren Einstellung zum Trainingsprogramm einen entscheidenden Einflussfaktor dar. Viertens müssen Verhaltensänderungen belohnt bzw. bestärkt werden. Dies kann sowohl auf intrinsischer, extrinsischer oder auf beiden Ebenen stattfinden.

Auf der vierten und letzten Ebene (**Results**) wird die Gesamtwirkung des Trainingsprogrammes ermittelt, also welche Ziele im konkreten erreicht werden konnten. Diese Ebene ist zugleich am schwierigsten zu evaluieren, da zum einen oftmals die Messung des Programmerfolges schwierig ist und/oder zum anderen die Veränderungen nicht eindeutig auf das Trainingsprogramm zurückgeführt werden können. Für die Stakeholder liefert diese Ebene wichtige Informationen darüber, ob durch das Training programmintendierte Veränderungen erzielt werden konnten und dieses somit als erfolgreich zu bewerten ist.

Die Wirksamkeit des TALK-Programmes und somit das Erreichen der proximalen, mittelbaren und distalen Programmziele (vgl. Schober et al., 2007) wurde unter Verwendung eines Versuchs-Kontrollgruppen-Plans kombiniert mit einem Prä-Post-Follow-up-Design sowohl summativ als auch formativ evaluiert. Den evaluationstheoretischen Hintergrund bildet dafür das 4-Ebenen-Modell nach Donald Kirkpatrick (1998).

Tabelle 5: Zielgruppen, Ziele, Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (1998) und Erhebungsplan für die summative Evaluation von TALK (vgl. Spiel et al., 2009)

Zielgruppe	Ziele	Ebene von Kirkpatrick	Messzeitpunkte
Lehrkräfte	Proximal	1. Reaktion (Erfassung der Akzeptanz einer Maßnahme/ eines Programmes, d.h. Zufriedenheit damit)	Am Ende jedes Workshops
		2. Lernen (Erfassung des Ausmaßes, in dem TeilnehmerInnen an einer Maßnahme/ einem Programm als direkte Folge der Teilnahme ihr Wissen bzw. ihre Fertigkeiten erweitert oder ihre Einstellungen verändert haben)	Prätest: Sept. 06 (MZP1) Posttest: Juni 07 (MZP2) Posttest: Feb. 08 (MZP3) Follow-up: April 08 (MZP4)
SchülerInnen	Mittelbar	3. Verhalten (Erfassung des Transfers des Gelernten auf Alltagssituationen)	Prätest: Sept. 06 (MZP1) Posttest: Juni 07 (MZP2) Posttest: Feb. 08 (MZP3)
Schule (Direktion / Kollegium)	Distal	4. Ergebnisse (Erfassung der Veränderungen auf Organisations- bzw. Systemebene)	Juni 08 (MZP1)

Wie in Tabelle 5 dargelegt, resultieren die Erhebungsdaten für den empirischen Teil dieser Diplomarbeit aus den LehrerInneninterviews, die in der letzten Evaluierungsphase, welche zugleich die vierte Kirkpatrick'schen Ebene darstellt, geführt wurden.

4.5 Von der Evaluationsfunktion über das Evaluationsdesign zum Nutzen einer Evaluation

Durch die Festlegung des Evaluationsmodells sowie der geplanten Funktion evaluativer Maßnahmen erschließt sich das für den jeweiligen Sachverhalt notwendige Versuchsdesign. In diesem Zusammenhang trifft Scriven (2002) eine Unterscheidung zwischen summativer und formativer Evaluation. Die summative Evaluation beschäftigt sich vorwiegend mit den Ergebnissen einer Intervention, während sich die formative Evaluation dem Prozess der Durchführung einer Intervention sowie deren Optimierung widmet. Diese funktionelle Differenzierung zwischen formativer und summativer Evaluation kann um einen zeitlichen Parameter erweitert werden. Eine formative Evaluation findet ihre Anwendung meist in der Entwicklungs- und Erprobungsphase eines Programmes, eine summative Evaluation hingegen während oder nach der Programmdurchführung (vgl. Hager & Hasselhorn, 2000). Vor diesem Hintergrund differenzieren Stockmann und Meyer (2010) zwischen drei verschiedenen Evaluationsarten, die für eine Verbesserung der Planung eines Programmes oder einer Maßnahme, für die Beobachtung der Durchführungsprozesse oder für die Bestimmung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Interventionen genutzt werden können.

Mittag und Hager (2000) ergänzen diese drei Arten noch um die formative Evaluation, welche während der Erprobung eines Programmes stattfindet sowie um die Evaluation der Programmeffizienz, die nach der Durchführung eines Programmes durchgeführt werden kann. Während die formative Evaluation das Programm in seiner Gesamtheit im Hinblick auf Zielsetzung, Anwendbarkeit und Wirksamkeit laufend zu optimieren versucht, geht es bei der Evaluation der Programmeffizienz um eine Bewertung der Wirtschaftlichkeit des Programmes (vgl. Mittag & Hager, 2000).

Abbildung 6 erlaubt einen Überblick über die fünf beschriebenen Evaluationsarten, wobei jene Evaluationsform, die im Rahmen dieser Diplomarbeit zur Anwendung kam, in der Abbildung grün unterlegt ist:



Abbildung 6: Ein Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsprogrammen (vgl. Mittag & Hager , 2000, S. 108)

Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte schließen Stockmann und Meyer (2010) auf den Nutzen, der durch die Evaluation von Programmen bzw. Projekten generiert werden kann. Zum einen lassen sich durch ein evaluatives Vorgehen die Voraussetzungen für eine Programmdurchführung überprüfen und die damit verbundenen Ablaufprozesse kontrollieren, um mögliche Probleme bei der Implementierung des Programmes zu identifizieren sowie die Einhaltung der geplanten Zeitabläufe sicherzustellen. Zum anderen ermöglichen Programmevaluationen Gesamtbilanzierungen der Programmwirkungen anhand von Soll-Ist-Vergleichen und durch die Erfassung möglichst vieler Programmwirkungen. Darüber hinaus lassen sich Entwicklungs- und Innovationsleistungen, die durch das Programm erzielt werden können, ebenso überprüfen wie Kausalzusammenhänge zwischen dem Programm bzw. externen Faktoren und den beobachteten intendierten wie nichtintendierten Wirkungen.

Dem Nutzen der summativen Evaluation des TALK-Programmes im Rahmen dieser Diplomarbeit ist das Ziel einer Gesamtbilanzierung aller, durch die LehrerInnen berichteten nachhaltigen Programmwirkungen auf proximaler, mittelbarer und distaler Ebene sowie das Aufdecken von Kausalitäten zwischen dem Trainingsprogramm und seinen Wirkungsradien auf den drei untersuchten Ebenen (LehrerInnen, SchülerInnen und Schule) geschuldet. Darüber hinaus strebt diese Evaluation an, innovative Entwicklungen, die durch das TALK-Programm Anstoss gefunden haben, transparent zu machen.

4.6 Evaluation der Wirksamkeit programmbezogener Interventionen

Die Überprüfung der Erreichung von Programmzielen kann ganz allgemein auf zweierlei Wege passieren. Stockmann und Meyer (2010, S. 68 ff.) unterscheiden hierbei zwischen zielorientierter Evaluation, die das Erreichen von klar definierten Zielen eines Programmes im Rahmen eines Ist-Soll-Vergleiches untersucht, und einer wirkungsorientierten Evaluation, die sich hypothesengeleitet sowohl den programmintendierten als auch den unterwünschten Wirkungen widmet. Dabei wird insbesondere die hohe Relevanz des Einsatzes qualitativer Methoden im Evaluationsprozess betont, da durch sie ein weitaus differenzierteres Bild der Programmwirkungen erfasst werden kann.

Wie kann aber nun die Wirkung einer psychologischen Intervention unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Forschungsmethoden adäquat untersucht werden? Um diese Frage beantworten zu können, muss im Vorfeld geklärt werden, was im Konkreten unter einem wirksamen Programm verstanden werden kann.

Nach Hager & Hasselhorn (2000, S. 44) kann ein Programm dann als wirksam bezeichnet werden, wenn es „nachweislich entweder als hinreichend intensiv (oder substantiell) bewertete Veränderungen auf ihre internen programmspezifischen Ziele hin erzeugt (Ausmaß der Veränderungen bzw. Verbesserungen) oder wenn sie sich ihren internen Zielen hinreichend annähert bzw. wenn sie – im Idealfall – diese erreicht (Ausmaß der Zielerreichung)“. Letztlich ist es einer Wirksamkeitsevaluationen darum zu tun, aus allen beobachtbaren Veränderungen jenen Anteil herauszufiltern, der eindeutig auf die durchgeführte Interventionsmaßnahme zurückgeführt werden kann. Dies gestaltet sich mitunter recht kompliziert und stellt die große Herausforderung bei wissenschaftlichen Evaluationen dar, weil neben den kontrollierten Faktoren auch Störfaktoren auf die Gesamtwirkung Einfluss nehmen können. Dies resultiert aus dem hohen Komplexitätsgrad der sozialen Welt und ihrer Phänomene sowie der oftmals nur schwach ausgeprägten Programm- bzw. Leistungswirkungen (vgl. Stockmann & Meyer, 2010). Durch adäquate Versuchsdesigns wird versucht, diesen Erklärungsspielraum transparent zu machen und alle einwirkenden Faktoren entsprechend zu berücksichtigen.

Nach Hager & Hasselhorn (2000, S. 45 ff.) können grundlegend drei unterschiedliche Wirkungen distinguished werden:

Programmgebundene Wirkungen sind eindeutig auf die durchgeführte Programmintervention zurückzuführen, während **interventionsgebundene Wirkungen** alleine deswegen auftreten, weil eine Intervention stattgefunden hat, unabhängig von deren konkreten Inhalten. **Interventionsunabhängige oder externe Wirkungen** hingegen sind weder programmgebunden noch interventionsgebunden.

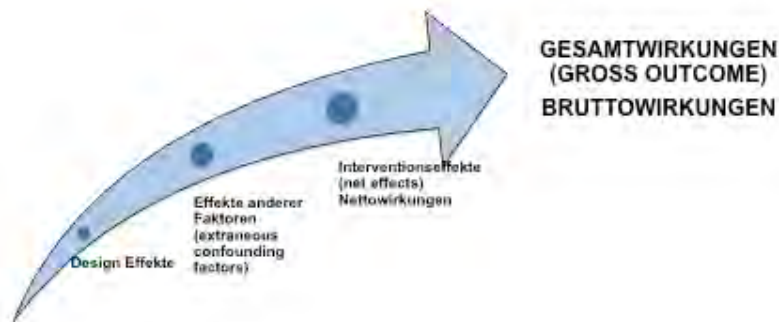


Abbildung 7: Wirkungsformel (vgl. Stockmann und Meyer, 2010 bzw. Hager & Hasselhorn, 2000, S. 48)

Während die Bruttowirkungen alle wahrnehmbaren Wirkungen umfassen, beinhalten die Nettowirkungen ausschließlich jene, die auf die Intervention zurückgeführt werden können. Wirkungen, die sich zusätzlich und unabhängig davon ergeben, werden unter dem Punkt „Effekte anderer Faktoren“ zusammengefasst. Schließlich wirken auch noch Designeffekte mit ein, welche aus dem Untersuchungsprozess resultieren. Die Isolation der Nettoeffekte stellt dabei die Aufgabe der Evaluation dar, weil dadurch Alternativerklärungen für beobachtbare Wirkungen ausgeschlossen werden können. Während die Wirksamkeit einer Maßnahme eines von mehreren Evaluationskriterien darstellt (einen Überblick über die wichtigsten Kriterien geben Gollwitzer und Jäger, 2007) wird im Rahmen dieser Diplomarbeit auch das Kriterium der Nachhaltigkeit dieser Wirkungseffekte in den Fokus gerückt.

4.7 Nachhaltigkeit von Interventionsmaßnahmen

Ein deklariertes Ziel des TALK-Programmes war es, durch die Verbindung von Individualtraining der LehrerInnen und Schulentwicklung von Beginn an eine Sicherstellung der Nachhaltigkeit und Realisierung der neu erworbenen Inhalte im Unterricht zu gewährleisten (vgl. Spiel et al., 2009). Da es dieser Diplomarbeit um die Untersuchung von nachhaltigen Wirkungseffekten des TALK-Programmes auf proximaler, mittelbarer und distaler Ebene zu tun ist, erscheint zunächst eine Klärung wichtig zu sein, was unter dem Begriff „Nachhaltigkeit“ verstanden werden darf und welche unterschiedlichen Faktoren dieser beinhaltet.

Gleichsam wie beim Evaluationsbegriff begünstigt auch hierbei eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen Unklarheit darüber, was unter Programmnachhaltigkeit verstanden werden darf (vgl. Savaya, Elsworth, & Rogers, 2009) bzw. welche Faktoren Programmnachhaltigkeit begünstigen (vgl. Johnson, Hays, Center, & Daley, 2004). Literaturrecherchen zur Evaluation der Nachhaltigkeit von wirksamen Trainingsprogrammen im pädagogischen Kontext erbrachten zudem eine äußerst geringe Anzahl an empirischen Studien. Als grundlegende Idee von Nachhaltigkeit können zum einen die Konservierung des Outcomes von Programmen im Sinne einer Institutionalisierung oder Routinisierung des Programmes innerhalb der betreffenden Organisation und zum anderen die Weiterführung des Programmes als solches verstanden werden (vgl. Scheirer, 2005). Eine umfassende Literaturübersicht von Johnson et al. (2004, S. 136) zeigt, dass die am häufigsten verwendeten Termini für Aufrechterhaltung bzw. Fortsetzung einer Innovation die Begriffe „sustainability and institutionalization“ waren. Selbiges strebte das TALK-Programm an: Das vermittelte Wissen aus dem Trainingsprogramm sowie die neu erworbenen Kompetenzen der LehrerInnen sollten durch praktische Integration in den schulischen Alltag routinisiert und langfristig institutionalisiert werden, um dadurch zu nachhaltiger Wirksamkeit zu gelangen. Zur Identifikation von potentiellen Indikatoren welche Programmnachhaltigkeit konstituieren, können in Anlehnung an die von Shediak-Rizkallah und Bone (1998) genannten distinkten Maßeinheiten folgende Analyseeinheiten angeführt werden: Ergebnisse auf individueller Ebene, Implementationen auf Ebene der Organisation sowie Kapazitäten der Gemeinschaft. Diese drei Komponenten finden sich auch in der summativen Evaluation der Nachhaltigkeitseffekte des TALK-Programmes im Rahmen dieser Diplomarbeit wider. So werden auf individueller Ebene Nachhaltigkeitseffekte bei den SchülerInnen und LehrerInnen untersucht, auf organisationaler wie gemeinschaftskapazitärer Ebene interessieren nachhaltige Veränderungen an den

jeweiligen Stammschulen. Das Streben nach Nachhaltigkeit als Gewährleistung eines treffsicheren Einsatzes personeller wie finanzieller Ressourcen sowie einer langfristigen Realisierbarkeit der programmintendierten Wirkungen steht jedoch den realen Gegebenheiten oftmals diametral gegenüber. So berichten Savaya et al. (2009) im Rahmen einer explorativen Untersuchung von mehr als 100 Präventions- bzw. Interventionsprojekten in Australien, welche im Gesundheits-, Bildungsbereich oder im Sozialwesen durchgeführt worden waren, dass der einschlägigen Literatur zufolge nahezu 40 % aller Programme nach den ersten Jahren der Programminitialisierung ohne fortwährende Nachhaltigkeit blieben. Somit ist die alleinige Sicherstellung der Wirksamkeit eines Programmes kein Garant für die Weiterführung eines Programmes im Sinne der Nachhaltigkeit (vgl. Savaya et al., 2009).

Welche relevanten Faktoren sind es aber nun, die Programmnachhaltigkeit unterstützen?

Shediac-Rizkallah und Bone (1998) schlagen in diesem Zusammenhang ein Rahmenkonzept vor, welches sich aus drei Faktoren zusammensetzt:

- **Faktoren im Zusammenhang mit dem Programm:** konzeptuelle Rahmenbedingungen des Programmes (Dauer des Programmes, finanzielle und nichtfinanzielle Ressourcen, Einbindung lokaler Interessensvertreter, Adaptierbarkeit und Flexibilität im Programmdesign in Bezug auf organisationale Bedürfnisse sowie die wahrgenommene Programmwirksamkeit).
- **Faktoren innerhalb des organisationalen Settings:** Flexibilität und Stabilität innerhalb der Organisation, Kongruenz von Programm und organisationalen Rahmenbedingungen, Rolle eines „Programmverfechters“, der sich um eine nachhaltige Förderung der Programminhalte bemüht.
- **Faktoren im weiteren Umfeld:** Stabilität externaler sozioökonomischer und politischer Faktoren.

Savaya et al. (2009) führen noch zwei weitere Faktoren an, die Programmnachhaltigkeit fördern. Zum einen ist es unerlässlich, dass das Programm in der jeweiligen Organisation angenommen wird. Zum anderen kann durch die Einbindung der Organisation bei der Entwicklung und Implementierung des Programmes der Sinn für das gemeinsame Eigentum verdeutlicht werden, wodurch wiederum die Nachhaltigkeit des Programmes begünstigt wird.

Der anschließende dritte thematische Block beschäftigt sich mit der Frage, welche Rolle der qualitativen Evaluationsforschung im Rahmen von Evaluationen beigemessen werden darf/muss und welche Besonderheiten diese mit sich bringt. In diesem Zusammenhang wird auf die mittlerweile starke Rolle der qualitativen Forschungsmethoden im Rahmen von Evaluationen näher eingegangen.

5 Quantitativ oder qualitativ? – Methodenvielfalt als neues Paradigma in der Evaluationsforschung

Wie bereits in Kapitel 4.5 erklärt wurde, werden durch die Festlegung der geplanten Funktion bzw. des Nutzens evaluativer Maßnahmen sowie des herangezogenen Evaluationsmodells die Umsetzung bzw. das Evaluationsdesign und in weiterer Folge auch die zur Anwendung kommenden Erhebungsverfahren mitbestimmt. Bei der Evaluation des TALK-Programmes kamen sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden mit dem Ziel zum Einsatz, bei allen involvierten Zielgruppen differenzierte Untersuchungen vornehmen zu können. Das Evaluationsdesign umspannte dabei neben den problemzentrierten Interviews, die im Rahmen der Datenerhebungen für diese Diplomarbeit zur Anwendung kamen, auch Fragebögen, Portfolios, Feedbackrunden und Trainingstagebücher (vgl. Spiel et al., 2009).

Nach Flick (2006) finden sich vermehrt Publikationen, in welchen von einer Integration qualitativer und quantitativer Verfahren (Kluge & Kelle, 2001), von Mixed Methodologies (Tashakkori & Teddlie, 2003) oder von einer Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden (Flick, 2006, 2007; Patton, 2001) gesprochen wird. Diesen Ansätzen ist gemein, dass sie für eine Integration quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden eintreten. Dieser achtungsvolle Umgang im Rahmen einer methodologischen Diskussion war jedoch keineswegs von Beginn an in der Scientific Community anzutreffen. Die wissenschaftshistorisch gewachsene Dominanz der quantitativen Methodik ließ lange Zeit eine vermeintliche Unvereinbarkeit von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden befürchten und wurde äußerst kontroversiell und hart diskutiert, weshalb diese Debatte lange Zeit das Stigma eines „paradigm wars“ (Flick, 2006, S.17) trug.

Im Gegensatz zu diesen methodologischen Diskussionen in der Evaluationsforschung ist die Evaluationspraxis „durch eine eklektische Methodenvielfalt gekennzeichnet.“ (vgl. Kardorff, 2006, S. 81 bzw. Hearn, Lawle, & Dowswell, 2003). Dies liegt unter anderem daran, dass der Auftraggeber von Evaluationen meist an der Erbringung harter Fakten für die Wirksamkeit einer Intervention interessiert ist, wenngleich diese im realen Setting nur selten auf differenzierten und wissenschaftlich fundierten Programmtheorien basieren.

Der Vorteil einer Kombination verschiedener Erhebungsverfahren liegt darin, dass die jeweiligen Schwächen kompensiert werden und somit den Ansprüchen des Auftraggebers Genüge getan wird (vgl. Stockmann & Meyer, 2010). Daraus ergibt sich konsequenterweise, dass sogenannte Mixed-Methods-Approaches bei Evaluationen sehr häufig Anwendung im Evaluationsdesign, vor allem bei komplexen Programmen finden

(vgl. Patton, 2001; Stern, 2004). Somit ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass das Evaluationsdesign von TALK durch eine entsprechende Methodenvielfalt gekennzeichnet ist. Die Anwendung einer Triangulation, die eine methodische Kombination auf Ebene der Daten, des/der Forschers/in, der Theorie sowie auf einer methodologischen Ebene vorsehen kann (vgl. Denzin, 1970), stellt eine wichtige Herangehensweise dar, da „triangulated evaluation designs are aimed at increasing the strength and rigor of an evaluation“ (vgl. Patton, 1987, S. 60). Patton (1987, S. 60) führt weiters aus: „Triangulation ist a powerful solution to the problem of relying too much on any single data source or method, thereby undermining the validity and credibility of findings because of the weaknesses of any single method.“ Auch Fink (1995, S. 14 f.) unterstreicht den Mehrwert einer Methodenvielfalt im Evaluationsdesign und betont die Relevanz des Heranziehens qualitativer Daten im Rahmen von Programmevaluationen, wobei sie hierfür zwei wesentliche Gründe nennt: „To complement the usual sources of data“ und „add emotion and tone to purely statistical findings“.

5.1 Besonderheiten der qualitativen Evaluationsforschung

Flick (2006, S. 19 f.) führt folgende Besonderheiten bzw. zentrale Kennzeichen qualitativen Forschens an, die innerhalb der Evaluationsforschung für eine Kompatibilität mit quantitativen Methoden sprechen und den Mehrwert einer Methodenintegration hervorheben:

Bei der Frage nach der **Gegenstandsangemessenheit von Methoden** geht es um die Adäquatheit der gewählten Methode in Bezug auf den jeweiligen Aspekt innerhalb des Evaluierungsprozesses. Die **Berücksichtigung der Perspektiven der Beteiligten** versucht Aufschluss, Transparenz und Nachvollziehbarkeit subjektiver Sichtweisen und Interessen der Beteiligten zu gewährleisten, wobei Interviews bzw. Gruppendiskussionen die hierfür geeigneten Zugänge darstellen. Die **Reflexivität des Forschers** nimmt gerade bei responsiven Evaluationen, bei denen der Erkenntnisgewinn durch die Evaluation an die Stakeholder rückgemeldet wird, eine besondere Stellung ein, da sich dieser auf den Untersuchungsgegenstand einlassen muss, wofür sich insbesondere Methoden eignen, die einen Diskurs bzw. einen Dialog zwischen den Beteiligten erfordern. Auch die Berücksichtigung eines **methodischen Spektrums** anstelle eines einzigen methodischen Ansatzes macht die qualitative Evaluationsforschung aufschlussreich.

Eine besondere Qualität der qualitativen Evaluationsforschung liegt zudem darin, „...dass Prozesse beobachtet, Entwicklungen dokumentiert und im Detail rekonstruiert, subjektive

Sichtweisen der Beteiligten sichtbar und Interessen somit transparenter und nachvollziehbar gemacht werden..." (vgl. Kardorff, 2006, S. 83).

Durch die Einbindung qualitativer Forschungsmethoden in das methodische Spektrum des elaborierten Evaluationsdesigns von TALK sollte ein aufschlussreicher Informationsgewinn sichergestellt und Transparenz sowie Nachvollziehbarkeit bezüglich der zugrundeliegenden Perspektiven, Sichtweisen und Interessen der interviewten LehrerInnen erreicht werden. Als gegenstandsadäquates Untersuchungsinstrument wurde das Interview herangezogen, dessen Rolle unter den qualitativen Forschungsmethoden im weiteren Verlauf betrachtet wird.

5.2 Qualitative Forschungsmethoden und die Rolle von Interviews

Bortz und Döring (2006) führen eine Reihe existierender qualitativer Techniken zur Erhebung und Auswertung von empirischem Material an (siehe Tabelle 6), für die eine einheitliche Klassifizierung gegenwärtig nicht vorliegt.

Tabelle 6: Gliederungsschemata qualitativer Techniken (vgl. Bortz & Döring, 2006, S.307)

Berg (1989)	Spöhring (1989)	Flick et al. (1995)	Denzin & Lincoln (1994)
Interviews	Drei „Basismethoden nicht-standardisierter Datenerhebung“: • Teilnehmende Beobachtung • Qualitative Interviews • Qualitative Inhaltsanalyse	Befragungsverfahren (z.B. qualitative Interviews, Gruppendiskussionsverfahren)	Interviews
Feldforschung		Beobachtungsverfahren (z.B. Feldforschung, nichtreaktive Verfahren)	Beobachtungstechniken
Nonreaktive Verfahren		Analyseverfahren erhobener Daten (z.B. qualitative Inhaltsanalyse)	Analyse von Dokumenten und anderen kulturellen Gegenständen
Inhaltsanalyse	Vier „kontextnahe Untersuchungsanordnungen“: • Gruppendiskussionsverfahren • Objektive Hermeneutik • Biografische Methode • Handlungsforschung und Frauenforschung	Komplexe Methoden (z.B. biografische Methoden, Handlungsforschung)	Visuelle Methoden (Film, Foto)
			Selbsterfahrung
			Datenmanagement und Datenanalyse
			Computergestützte Analyse
			Inhaltsanalyse

Trotz der Heterogenität der angeführten Gliederungsschemata wird ersichtlich, dass das (qualitative) Interview in jedem Schema vertreten ist. Denzin (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einer sogenannten „Interview Society“ und verdeutlicht damit den hohen Stellenwert, den das Interview als qualitative Forschungsmethode in den Sozialwissenschaften mittlerweile eingenommen hat. Diese zentrale Rolle spiegelt sich zugleich in der starken Vielfalt an Varianten qualitativer Einzelbefragungen wider (einen Überblick liefern Bortz & Döring, 2006). Vor allem die Leitfaden-Interviews finden vermehrten Einsatz, da die Sichtweisen der interviewten Person durch den relativ offenen Interviewcharakter mehr Geltung erlangen als dies in standardisierten Interviews oder Fragebögen geschieht (vgl. Kohli, 1978). Nach Flick (2006) geht dabei der vergrößerte Spielraum für den Interviewten bei der Beantwortung von Fragen mit mehr Offenheit hinsichtlich seiner Sichtweisen bzw. seinem Referenzsystem einher. Diese Qualität stellt einen immanenten Mehrwert dar, der die Entwicklung der gegenwärtig verfügbaren Interviewmethoden als adäquate Alternative zu standardisierten Befragungstechniken befürwortet. Damit reiht sich das Interview neben vielen anderen Erhebungsverfahren in das Methodenspektrum der qualitativen Sozialforschung ein, wobei die Forderung nach Systematik und Regelleitung dennoch evident bleibt, um Kombinationen mit anderen Methoden, quantitativ wie qualitativ, zu erlauben (vgl. Mayring, 2002). Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass es gerade eine zentrale Stärke qualitativ wissenschaftlichen Arbeitens ist, durch Modifikation und Anpassung der Methode an eine konkrete Fragestellung Flexibilität zu erzeugen, die wiederum die gewonnenen Ergebnisse gegenstandsadäquater macht (vgl. Mayring, 2002).

Nachkommend werden die konkreten Fragestellungen dieser Diplomarbeit vorgestellt, die sich aus dem theoretischen Vorbau ableiten lassen. In weiterer Folge wird die empirische Vorgehensweise zur Beantwortung der Forschungsfragen im Detail präsentiert, die das Kernstück der summativen, qualitativen Evaluation des TALK-Programmes darstellt.

6 Forschungsfragen

Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen stellen eine unverzichtbare Ressource in einer sich rasant wandelnden Gesellschaft dar. Um jene defizitäre Konstitution der LLL-Kompetenzen österreichischer Schülerinnen und Schüler (vgl. u.a. Lüftenegger et al., 2012; Spiel & Schober, 2002a) entsprechend abzufangen und gezielte Interventionsmaßnahmen zu forcieren, wurde ein wissenschaftlich fundiertes Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Lebenslangem Lernen (TALK) entwickelt und nach seiner Umsetzung differenziert evaluiert (vgl. Schober et al., 2007). Damit sollte die Kritik, konventionelle Trainingsprogramme besäßen oftmals nur kurzweilige bzw. periphere Wirkungsradien und würden somit nachhaltige Effekte gänzlich vermissen lassen (vgl. Schober et al., 2007), aufgegriffen und entsprechend in der Programmkonzeption von TALK berücksichtigt werden. Zudem waren intensive Bemühungen um ein elaboriertes Evaluationsdesign in Anlehnung an das 4-Ebenen-Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1998) dem Umstand geschuldet, dass empirische Kontrollen neuer pädagogischer Maßnahmen häufig ausgespart werden (vgl. Hanushek, 1994). Einen wesentlichen Aspekt stellt dabei die Evaluation der Nachhaltigkeit des Programmes dar, da das TALK-Programm besonders auf nachhaltige Veränderungen ausgerichtet war (vgl. Spiel et al., 2009) und sich zudem in der wissenschaftlichen Literatur kaum Evaluationen von nachhaltigen Wirksamkeitseffekten von Trainingsprogrammen finden lassen. Die bisherigen Ergebnisse belegen die Wirksamkeit des Trainingsprogrammes (vgl. Spiel et al., 2009). Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Interventionsmaßnahmen des TALK-Programmes, die im Zuge der Trainingseinheiten den LehrerInnen vermittelt wurden, programmintendierte Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit auf der Mikro-, Meso- und Makroebene bewirken konnten. Dabei werden die proximalen, mittelbaren und distalen Programmziele von TALK als Außenkriterium herangezogen. Die Extraktion der Nettowirkungen, also jenen nachhaltigen Wirkungseffekten, die tatsächlich auf die Intervention zurückzuführen sind, sollte unter Verwendung von qualitativen Forschungsmethoden, im konkreten Interviews, als Erhebungsinstrument gelingen, zumal sie mittlerweile sowohl in der Evaluationspraxis als auch in der Evaluationsforschung einen zentralen Stellenwert einnehmen (vgl. Denzin, 2001).

6.1 Veränderungen bei den LehrerInnen auf der Mikroebene (proximale Ziele)

Auf der Mikroebene sollten im Zuge der Interventionsmaßnahmen des TALK-Programmes programmintendierte Veränderungen bei den Lehrkräften sichtbar werden, die an dreierlei Faktoren ausgemacht werden können:

- 1. Kooperation im Kollegium.** Zum Ersten sollte durch eine Intensivierung der Kooperation innerhalb des Kollegiums eine erfolgreiche Umsetzung der TALK-Inhalte im Unterricht sowie auch an den jeweiligen Schulen sichergestellt werden.
- 2. Wissen und Handeln.** Zweitens sollte eine entsprechende Implementierung der neu erworbenen TALK-Inhalte in den Unterricht einen theoretischen Wissenszuwachs bei den LehrerInnen sicherstellen, der sich nachhaltig in einer differenzierten Methodenvielfalt bei der Unterrichtsgestaltung manifestieren sollte. Programmbezogene Veränderungen dieser Art sollten sich dabei ebenso in der Unterrichtsplanung und -evaluierung sowie Zielbildung und Zielorientierung wie auch in der Anwendung kooperativer Lernformen (z.B. Gruppenarbeit) sowie in einer stärkeren Individualisierung des Unterrichts zeigen. Zudem sollten die LehrerInnen in ihrem Selbstvertrauen bzw. in ihrer Selbstwahrnehmung als PädagogInnen gestärkt werden. Auch die Bereitschaft zur Feedbackgebung sollte durch TALK sensibilisiert und forciert werden.
- 3. Motivationale Situation.** Zum Dritten sollten die LehrerInnen die Möglichkeit einer Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die hohe Relevanz einer LLL-Kompetenzförderung internalisiert haben, die zugleich mit einer Stärkung der beruflichen Motivation einhergehen sollte.

Somit kann im Bezug auf die proximalen Ziele des TALK-Programmes folgende Fragestellung festgehalten werden:

*Konnten sich aufgrund der Teilnahme an den Interventionsmaßnahmen im Rahmen von TALK programmintendierte **Veränderungen bei den LehrerInnen** im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit des Trainingsprogrammes zeigen?*

6.2 Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene (mittelbare Ziele)

Durch die Wahrnehmung der LLL-Förderung sollte es zu Veränderungen auf diversen Kompetenzebenen der SchülerInnen kommen. Diesen betreffen insbesondere ihre Fähigkeiten zum Kritischen / Kreativen Denken, ihre Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen sowie ihre sozialen Kompetenzen. Darüber hinaus sollte ihr Verständnis für Mitverantwortung im Klassenverband geweckt werden. Zudem sollten die LehrerInnen, fungierend als Multiplikatoren der TALK-Inhalte, bei ihren SchülerInnen eine veränderte Wahrnehmung des Unterrichts protegieren, die vor allem durch Veränderungen in der Aufgabenstellung sowie der damit einhergehenden Fehler- und Feedbackkultur zustande kommen sollte.

Auf Ebene der SchülerInnen ergibt sich somit folgende konkrete Fragestellung:

*Konnten sich aufgrund der Teilnahme an den Interventionsmaßnahmen im Rahmen von TALK programmintendierte **Veränderungen bei den SchülerInnen** im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit des Trainingsprogrammes zeigen?*

6.3 Veränderungen an der Schule auf der Makroebene (distale Ziele)

Die distalen Ziele auf der Makroebene sahen Veränderungen im Sinne einer schulspezifischen Implementierung der LLL-Förderung an den teilnehmenden Schulen vor, die über die TALK-Lehrkräfte kommuniziert, etabliert und institutionalisiert werden sollten. Dies sollte durch konkrete Förderansätze an den jeweiligen Stammschulen sowie einem gestärkten Bewusstsein hinsichtlich des hohen Stellenwerts, den die Institution Schule bei der Vermittlung von LLL-Kompetenzen einnimmt, sichtbar werden.

Hieraus erschließt sich folgende Fragestellung bezogen auf die distalen Ziele des LehrerInnentrainingsprogrammes auf Ebene der Schule:

*Konnten sich aufgrund der Teilnahme an den Interventionsmaßnahmen im Rahmen von TALK programmintendierte **Veränderungen an den Schulen** im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit des Trainingsprogrammes zeigen?*

7 Methode

Die Datenerhebungen, die als Grundlage für die Beantwortung der in Kapitel 6 ausformulierten Forschungsfragen herangezogen werden, erfolgten im Zuge einer Follow-up Erhebung als letzte Phase der summativen Evaluation des TALK-Programmes, vier Monate nach Beendigung von TALK im Juni 2008 zu Schuljahresschluss. Das methodische Vorgehen dabei ist sehr stark durch die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden, im konkreten durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) gekennzeichnet. Die Verfahrensdokumentation in der qualitativen Forschung stellt ein zentrales Gütekriterium dar, da das jeweilige Vorgehen weitaus spezifischer und gegenstandsbezogener als in der quantitativen Forschung erfolgt (vgl. Mayring, 2002). Aus diesem Grund soll im nun folgenden Abschnitt dieses Verfahren sowohl in seiner theoretischen Grundlage beschrieben als auch die konkrete Vorgehensweise im Rahmen dieser Diplomarbeit ausführlich präsentiert werden.

7.1 Beschreibung der Stichprobe

Von den insgesamt 41 Lehrkräften, die am TALK-Programm teilgenommen hatten, erklärten sich 22 Lehrkräfte bereit, im Rahmen der summativen Evaluation von TALK an den Interviews teilzunehmen. Dabei konnte sichergestellt werden, dass aus jeder TALK-Schule zumindest eine Lehrkraft vertreten war. Für die Datenauswertung liegen somit 22 Interviews mit LehrerInnen aus 14 verschiedenen Schulen (sowohl AHS als auch Hauptschulen) vor. Zudem finden sich in der Stichprobe 21 Lehrerinnen und lediglich ein Lehrer. Diesen Lehrkräften war gemein, dass sie sich für die Teilnahme an TALK bewerben mussten. Dadurch sollte eine Sicherung von Motivation und Commitment der Lehrkräfte gewährleistet werden. Um die Inhalte des TALK-Programmes auch an den jeweiligen Stammschulen zu festigen und zu etablieren, sah die Programmkonzeption vor, dass jede Schule Lehrerteams in einer ungefähren Größe von je drei LehrerInnen entsenden sollte (vgl. Spiel et al., 2009).

7.2 Erhebungsinstrument – Das problemzentrierte Interview

Als Erhebungsinstrument diente ein problemzentriertes Interview (vgl. Witzel, 1985), welches unter Zuhilfenahme eines Interviewleitfadens mit den 22 LehrerInnen, die am Trainingsprogramm teilgenommen hatten, einzeln geführt wurde. Im Durchschnitt dauerte jedes Interview 60 Minuten, dessen Inhalte mittels Tonband aufgezeichnet und folgend von geschulten MitarbeiterInnen wörtlich transkribiert wurden.

Das problemzentrierte Interview als Überbegriff für alle offenen und halbstrukturierten Befragungen kennzeichnet sich nach Witzel (1985) durch dreierlei Kriterien:

Das erste Kriterium stellt die **Problemzentrierung** dar, worunter man „die Orientierung des Forschers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel, 1985, S. 230) versteht. Als zweites Kriterium fungiert die **Gegenstandsorientierung**, die als Orientierung und Modifizierung des Verfahrens am Gegenstand zu verstehen ist, womit die Übernahme bereits bestehender Instrumente ausgeschlossen wird (vgl. Mayring, 2002, S. 68). **Prozessorientierung** im Forschungsprozess sowie im Gegenstandsverständnis (vgl. Flick, 2007, S. 210) ergibt das dritte Kriterium.

Vermittels diesem Verfahren soll dem Befragten die Möglichkeit gegeben werden, möglichst frei, einem offenen Gespräch gleichend, auf die ihm gestellten Fragen zu antworten, woraus sich mehrere Vorteile ergeben (vgl. Kohli, 1978):

So kann beispielsweise das Verständnis seitens des/der Befragten hinsichtlich der Inhalte überprüft werden, was mitunter die Offenlegung subjektiver Perspektiven und Deutungen des/der Befragten und die Entwicklung von größeren Strukturen und Zusammenhängen im Interview durch den/die Befragte/n begünstigt. Ein pragmatischer Nutzeffekt liegt darin, dass die konkreten Bedingungen der Interviewsituation thematisiert werden können. Folglich kann und soll sich daraus eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen Interviewer und Interviewtem begründen, wodurch erfahrungsgemäß ehrlicher, reflektierter, offener und genauer als bei geschlossenen Umfragetechniken oder Fragebögen geantwortet wird (vgl. Mayring, 2002).

Laut Mayring (2002, S. 71) bietet sich das problemorientierte Interview „bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischen Fragestellungen und bei Forschung mit größeren Stichproben“ an. Wenngleich im Rahmen der Follow-up Untersuchung eine verhältnismäßig kleine Stichprobe untersucht wurde (22 LehrerInneninterviews), so ist ein starker theoretischer Bezug mit konkreten Fragestellungen im Rahmen der Evaluierung von TALK auf allen Untersuchungsebenen gegeben.

Der vom TALK-Team entwickelte Interviewleitfaden, welcher im Rahmen der Interviews zum Einsatz kam, umfasste TALK-spezifische Fragen, auf die die Lehrkräfte so ausführlich wie möglich antworten sollten. Dabei wurden die Fragen in den Interviews nicht nur strikt nach dem Leitfaden gestellt, um flexibel in der Interviewführung differenziertere Informationen aus dem Gespräch mit den LehrerInnen beziehen zu können. So stellten beispielsweise manche Interviewer Zwischenfragen, die sich aus dem Gesprächs- bzw. Informationsfluss im Zuge der Interviewführung ergaben. Durch diesen offenen Charakter des problemzentrierten Interviews sollten schließlich in einer angenehmen Interviewatmosphäre reichhaltige Informationen bezüglich feststellbarer Veränderungen auf Makro-, Mikro- und Mesoebene gewonnen werden (vgl. 3.2 Ziele von TALK), die mit anderen Erhebungsverfahren, die im Rahmen der Evaluation von TALK zum Einsatz kamen, nicht in dieser Qualität gewonnen werden konnten.

7.3 Auswertungsverfahren in der qualitativen Sozialforschung – Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Im Zuge der empirischen Untersuchung wurde aus der Vielzahl an qualitativen Auswertungsmethoden, welche in ihrer Beschaffenheit unterschiedlich starke Strukturierungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen aufweisen (einen Überblick gibt Lamnek, 2010), die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Zum Zwecke einer umfassenden Ausschöpfung des Informationsgehaltes aller erhobenen Daten kamen auch Elemente der quantitativen Inhaltsanalyse, im Konkreten der Häufigkeitsanalyse (Frequenzanalyse) (vgl. Mayring, 2003) zur Anwendung. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass Mayring (2003) die Vereinbarkeit von qualitativen mit quantitativen Methoden im Rahmen von Inhaltsanalysen durchaus befürwortet. So stehe am Anfang jeder inhaltsanalytischen Arbeit ein Vorgehen qualitativer Natur, welches das Untersuchungsmaterial anhand zuvor festgelegter Kategorien inhaltlich beschreibt. Auf Basis dieses qualitativen Ausgangspunktes können quantitative Analyseschritte vorgenommen werden, sofern sie angestrebt und sinnvoll sind. Die sinnvolle Anwendung quantitativer und qualitativer Analyseschritte folgt dabei nach Mayring (2003) einem Phasenmodell, welches anschließend in Abbildung 8 graphisch veranschaulicht wird.



Abbildung 8: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analysen (vgl. Mayring, 2003, S.20)

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich vor allem für „die reduktive und an der Klassifikation von Inhalten orientierte Auswertung von großen Textmengen“ (vgl. Flick, 2007, S. 416). Den Grundgedanken dieser Technik stellt eine systematische, regelgeleitete Analyse des Textmaterials dar, die mit Hilfe von Kategorien, welche sich aus theoretischen Modellen ableiten und an das Datenmaterial herangetragen werden, überprüft, modifiziert und überarbeitet werden. Ziel dieses Prozesses ist es, auf zentrale Aspekte der zu analysierenden Kommunikation rückzuschließen (vgl. Flick, 2007 bzw. Mayring 2002). Dabei folgt dieser Vorgang einem von Mayring beschriebenen allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell, welches jedoch in seiner Konstruktion an den grundlegenden Fragestellungen der Untersuchung sowie dem vorliegenden Material angepasst werden muss (vgl. Mayring, 2003). Abbildung 9 liefert einen Überblick über die einzelnen Ablaufschritte des Modells.



Abbildung 9: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (vgl. Mayring, 2003, S. 53 f.)

Zu Beginn der Inhaltsanalyse steht die Festlegung des Untersuchungsmaterials, wobei es hierbei zu keiner inhaltsanalytischen Auswertung aller Interviewprotokolle kommt, sondern nur jene Ausschnitte der Analyse unterzogen werden, die gegenständlichen Bezug zur Forschungsfrage aufweisen. Daran anschließend erfolgt eine genaue Beschreibung der Entstehungssituation der Interviewprotokolle, wobei vor allem die beteiligten Interagenden sowie der konkrete Kontext der Interviews im Zentrum des Interesses stehen. Im nächsten Schritt wird die Form, in der das Untersuchungsmaterial existiert, beschrieben, wobei dies bei der Inhaltsanalyse naturgemäß in Form eines Transkripts der verbalen Daten vorliegt. Nachdem Material und Ausgangslage umfassend beschrieben wurden, folgen im nächsten Schritt Überlegungen hinsichtlich des Inhaltes der Analyse. Dies bedarf vorab zum einen einer Festlegung dessen, was auf Grundlage des Textes in den Fokus der Untersuchung gerückt werden soll (bspw. das Thema der Untersuchung, der Textverfasser selbst,...) und zum anderen einer Klärung der Fragestellung der Analyse, die „theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss.“ (vgl. Mayring, 2003, S. 52). Daran anschließend gilt es eine Entscheidung über die verwendeten Analysetechniken (einen Überblick gibt Mayring, 2003) sowie das, an den konkreten Fall angepasste Ablaufmodell der Analyse zu treffen. Genau in dieser präzisen Systematik

fußt die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich zu anderen Analyseverfahren. Hierfür werden zunächst folgende Analyseseinheiten festgelegt:

Die **Kodiereinheit** legt den kleinsten Textbaustein fest, der ausgewertet werden darf. Die **Kontexteinheit** definiert den größten Textbaustein, der einer Kategorie zugeordnet werden darf. Die Auswertungseinheit bestimmt die Reihenfolge der Textteile für ihre Analyse.

Darauf aufbauend soll die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgen, welches wechselwirkend zwischen Theorie und konkreter Fragestellung geschieht und im Zuge der Analyse adaptiert und rücküberprüft wird. Die Bildung des Kategoriensystems kann dabei auf zweierlei Arten erfolgen. Bei der deduktiven Kategoriendefinition wird das Auswertungsinstrument unter Berücksichtigung des theoretischen Vorbaus gebildet, während bei der induktiven Kategoriendefinition die Kategorien aus dem Untersuchungsmaterial und ohne Bezug zu grundlegenden Theoriekonzepten direkt extrahiert werden (vgl. Mayring, 2003). Hierfür erläutert Mayring (2003, S. 58 bzw. Bortz & Döring, 2006, S. 332) „drei Grundformen des Interpretierens“, aus denen sich die verschiedenen Analysetechniken (Überblick bei Mayring, 2003) ableiten lassen:

In der **zusammenfassenden Inhaltsanalyse** erfolgt eine Reduzierung des Materials auf seine wesentlichsten Inhalte, die dennoch repräsentativ für das Grundmaterial ist. Die **explizierende Inhaltsanalyse** kennzeichnet sich durch die Ergänzung des bestehenden Materials (bspw. durch andere Passagen im Interview,...) zum Zwecke der Verständniserweiterung unklarer Textbausteine. In der **strukturierenden Inhaltsanalyse** wird eine Kurzversion anhand der theoretischen Fragestellungen geordnet und gegliedert und daraus ein Kategorienschema erstellt.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde die strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2003) gewählt. Ziel dieser Technik ist es, Strukturen in Form eines differenzierten Kategoriensystems aus dem zu analysierenden Material zu extrahieren. Die Zuordnung eines Materialbestandteiles zu einer Kategorie bedarf einer eindeutigen Definition der Kategorie. Die allgemeine Vorgehensweise im Zuge einer strukturierenden Inhaltsanalyse wird in Abbildung 10 paradigmatisch abgebildet:



Abbildung 10: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalysen (vgl. Mayring, 2003, S.84)

Um dieses allgemeine Modell auch praktisch anwendbar zu machen, bedarf es noch einer weiteren Differenzierung. So können mit der Anwendung einer strukturierenden Inhaltsanalyse unterschiedliche Ziele verfolgt werden, wovon Mayring (2003, S. 85) vier Formen anführt (formale Strukturierung, inhaltliche Strukturierung, typisierende Strukturierung, skalierende Strukturierung). Im vorliegenden Fall wurde eine inhaltlichen Strukturierung angewandt, deren Ziel es ist, bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Material herauszuarbeiten. Dabei wird nach der Bearbeitung des Textes unter Verwendung des Kategoriensystems das extrahierte, paraphrasierte Material zunächst pro Unterkategorie und abschließend pro Hauptkategorie zusammengefasst. Auf eine Paraphrasierung des extrahierten Materials wurde aus ökonomischen Gründen sowie zur Vereinfachung der Interpretierbarkeit verzichtet.

Anschließend an die strukturierende Inhaltsanalyse erfolgt entsprechend dem allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell die Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellungen. Dabei wurden im Rahmen dieser Diplomarbeit frequenzanalytische Techniken zur Ergebnisaufbereitung herangezogen, indem problem- bzw. fragestellungsbezogene Elemente des Untersuchungsmaterials ausgewählt und in Bezug zu anderen Elementen und deren Häufigkeiten gesetzt wurden. Wenngleich das quantifizieren qualitativer Attribute von Patton (2002, S. 150) als „inadequate way of capturing either program quality or the effect of a program on the quality of life experienced by participants after the program“ beschrieben wird, wurde gerade in der

Anwendung dieser Analysetechnik versucht, der Forderung gerecht zu werden, neben der quantitativen Analyse des Untersuchungsmaterials besonderes Augenmerk auf die zugrundeliegende qualitative Dimension zu legen. Dieser Qualität liegt die Analyse von Nuancen, Details und subtiler, einzigartiger Untersuchungselemente zugrunde, welche „...make a difference between the points on a standardized scale.“ (Patton, 2002, S. 150). Letztlich sollte durch die Verknüpfung von quantitativen Häufigkeitsanalysen und einer qualitativ inhaltsanalytischen Vorgehensweise eine möglichst differenzierte und ganzheitliche Analyse des Untersuchungsmaterials gewährleistet werden.

Da nach Mayring (2003) eine Anpassung des Untersuchungsdesigns an die, zugrundeliegenden Forschungsfragen sowie an das vorliegende Material wesentlich ist, wurde auch im Rahmen dieser Diplomarbeit das Untersuchungsdesign derart gestaltet, dass es für die Beantwortung der Fragestellungen ebenso informativ wie ökonomisch war.

Ausgehend von den zuvor beschriebenen theoretischen Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) soll nun in Anlehnung an das vorgestellte allgemeine Ablaufmodell das konkrete Ablaufmodell, welches im Rahmen dieser Arbeit angewandt wurde, in Abbildung 11 veranschaulicht und anschließend die einzelnen Schritte detailliert beschrieben werden.



Abbildung 11: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell im Rahmen der Untersuchung

Schritt 1 – Aufzeichnung der Daten. Für die Fixierung der Daten dieser Diplomarbeit wurden die geführten LehrerInneninterviews via Tonband aufgezeichnet.

Schritt 2 – Transkription der Daten. Die Verschriftlichung der Daten für diese Diplomarbeit erfolgte teilweise selbstständig, teilweise wurden die Interviews durch ProjektmitarbeiterInnen oder geschulte studentische Hilfskräfte transkribiert. Es wurde hierbei auf ein höchst ausdifferenziertes Transkriptionssystem verzichtet, da zur Beantwortung der Fragestellungen eine exakte Abbildung des gesprochenen Wortes für ausreichend befunden wurde, nonverbalen Kommunikationen wie Mimiken und Gestiken der Interviewten hingegen keine weitere Berücksichtigung im Rahmen der Inhaltsanalyse fanden. Flick (2007, S. 380) betont in diesem Zusammenhang, dass gerade bei psychologischen oder soziologischen Fragestellungen, bei denen die Sprache als Untersuchungsmedium fungiert, „übertriebene Genauigkeitsstandards nur in Sonderfällen gerechtfertigt“ seien, da ein unnötiger Schwulst an Transkriptionsmaterial unökonomisch, oftmals auch unübersichtlich und somit interpretativ erschwerend wirke.

Schritt 3 – Festlegung des Materials. Obwohl zu Beginn nur gewisse Passagen aus den Interviews für die inhaltsanalytische Untersuchung herangezogen werden sollten, stellte sich bald heraus, dass auch andere Interviewabschnitte relevante Informationen für die Beantwortung der Fragestellungen beinhalteten. Somit wurden als Untersuchungsmaterial alle Transkripte in ihrer vollen Länge herangezogen. Alle Eindrücke des Interviewers, die im Zuge des Interviews wahrgenommen, konserviert und sprachlich festgehalten werden, stellen letztlich in ihrer Summe das einzige realitätsabbildende Analysemedium dar, welches für eine Interpretation zur Verfügung steht. Die so entstandenen Texte repräsentieren die untersuchte Wirklichkeit und bilden zugleich eine neue Realität, die als empirisches Material dem Interpretationsprozess zugrunde liegt (vgl. Flick, 2007).

Schritt 4 – Analyse der Entstehungssituation. Da die Interviews von mehreren ProjektmitarbeiterInnen durchgeführt wurden, variierte dementsprechend der jeweilige Kontext. Es wurde jedoch besonders darauf geachtet, dass alle Interviews in ruhiger und entspannter Atmosphäre durchgeführt werden konnten.

Schritt 5 – Theoretische Differenzierung der Fragestellung. Die Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit untersucht werden, wurden bereits in Kapitel 6 präsentiert.

Schritt 6 – Bestimmung der Analysetechnik. Für die Analyse der LehrerInneninterviews wurde die qualitative Technik der inhaltlichen Strukturierung herangezogen (vgl. Mayring, 2003). Zusätzlich wurde auch dem quantitativen Analyseaspekt Beachtung geschenkt, indem das Textmaterial nach häufigkeitsanalytischen Parametern untersucht wurde.

Schritt 7 – Definition der Analyseeinheiten. Entsprechend der Differenzierung zwischen Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit wurde bei der Festlegung der Analyseeinheiten folgende Klassifizierung festgelegt:

Als **Kodiereinheit** wurden Satzteile bzw. geschlossene Sätze mit Bezug zu den Hauptfragestellungen definiert. Als **Kontexteinheit** wurden ganze Ausführungen (mehrere Sätze, die sich inhaltlich auf ein distinktes Thema beziehen) der Lehrkräfte zu einem TALK-relevanten Aspekt gewertet. Die Reihenfolge der Textteile für die Analyse (**Auswertungseinheit**) ergab sich automatisch aus den natürlichen Abläufen der Interviews. So konnten an vielen unterschiedlichen Stellen relevante Textteile geratet und in weiterer Folge in die Inhaltsanalyse mit aufgenommen werden.

Schritt 8 – Analyseschritte mittels des Kategoriensystems. Das Kategoriensystem, welches in seiner Erscheinung drei Hauptkategorien sowie bis zu drei Subkategorien aufweist, wurde sowohl deduktiv, also aufbauend auf bestehende Theorien bzw. Forschungsergebnisse, als auch induktiv, aus dem Material heraus, entwickelt, wobei dieses in seiner Grobstruktur wesentlich durch die Zielvariablen des TALK-Programmes (vgl. Kapitel 3.2) determiniert wurde. Für Statements der LehrerInnen, die keinen der bestehenden Kategorien bzw. Subkategorien zugeordnet werden konnten, wurden passende Kategorien geschaffen. Der Vorteil einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise liegt darin, dass dadurch bestehendes Wissen über das Thema (deduktiv) bei gleichzeitiger Flexibilität in der Textanalyse (induktiv) genützt werden kann. Im Anhang wird der Kodierleitfaden zum Kategoriensystem der drei Hauptkategorien präsentiert, der anhand von konkreten Definitionen der Kategorien und Subkategorien sowie entsprechenden Ankerbeispielen Transparenz und Nachvollziehbarkeit für den Co-Rater schaffen sollte. Als technologische Unterstützung wurde das Softwaretool MAXqda herangezogen, welches bei qualitativen Daten- bzw. Textanalysen Anwendung findet (vgl. Flick, 2007). Das konkrete Procedere sah dabei vor, mithilfe des festgelegten Kategorienbaumes die Interviews auf relevante Textstellen zu analysieren und im Falle einer inhaltlichen Passung diese Textstelle der entsprechenden Kategorie zuzuordnen bzw. eine neue Kategorie dafür zu schaffen. Hinsichtlich der konkreten Vorgehensweise

bei der Zuordnung der Textstellen zum Kategoriensystem sei noch angemerkt, dass jede relevante Nennung einer Lehrperson geratet wurde, außer wenn sich mehrere Nennungen auf ein und dasselbe Thema bezogen. In diesem Fall wurde nur die konkreteste Nennung geratet.

Schritt 9 – Rücküberprüfung des Kategoriensystems. Die Rücküberprüfung des Kategoriensystems stellt eine wesentliche Komponente im Rahmen qualitativer Inhaltsanalysen dar, weil dadurch seine Güte überprüft wird. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden die Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität des Kategoriensystems berücksichtigt (einen knappen Überblick zu weiteren verfahrensspezifischen Gütekriterien geben Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2010). Ein valides Kategoriensystem muss alle relevanten Textstellen erfassen und sollte in etwa gleichverteilte Besetzungen in den Haupt- und Subkategorien aufweisen (vgl. Hussy et al., 2010). Dass das vorliegende Kategoriensystem zum Teil hohe Varianzen in der Anzahl an Nennungen pro Subkategorie aufweist (Kategorien mit den wenigsten Nennungen: Hauptkategorie I. Veränderungen bei den LehrerInnen - 3.2.5 Individualisierung des Unterrichts mit $n = 3$; Hauptkategorie II. Veränderungen bei den SchülerInnen - 2. Kritisches / Kreatives Denken mit $n = 3$ versus Kategorie mit den meisten Nennungen: Hauptkategorie III. Veränderungen an der Schule – 2. Konkrete Förderansätze (Projekte) mit $n = 41$) liegt weniger im Umstand eines zu wenig ausdifferenzierten Kategoriensystems als vielmehr an der Tatsache, dass die LehrerInnen zu gewissen Themenbereichen sehr profund und detailliert Stellung nahmen, auf andere Fragen hingegen nur spärlich antworteten. Zudem lässt diese Disparität an Nennungen pro Kategorie auch ein zugrundeliegendes qualitatives Moment insofern erkennen, als dass auf Grundlage des Quantums an Nennungen auf die subjektive Relevanz der jeweiligen Thematik geschlossen werden kann. Um dennoch die Qualität des Kategoriensystems zu optimieren, wurden im Rahmen der Überarbeitung des Kategoriensystems an Nennungen schwach besetzte Subkategorien bzw. Subkategorien mit niedrigen Interoderreliabilitätswerten fallweise in inhaltlich konsistente Subkategorien eingegliedert bzw. Kategorienbezeichnungen zum Zwecke einer inhaltlichen Repräsentativität für all ihre untergeordneten Nennungen überarbeitet und spezifiziert. Das vorliegende Kategoriensystem wurde fernerhin auf seine Objektivität sowie Reliabilität untersucht. Diese werden, „im Sinne von Intersubjektivität, als Höhe der Übereinstimmung der Kodierenden bei der Zuordnung von Textteilen zu den Kategorien gefasst.“ (vgl. Hussy et al., 2010, S. 248). Als Co-Rater stellte sich dankenswerterweise Herr Mag. Schlögl zur Verfügung, der bereits diverse Vorkenntnisse im qualitativen

wissenschaftlichen Arbeiten vorweisen konnte. Aus der Vielzahl an Koeffizienten für die Überprüfung der Kodierübereinstimmungen (einen Überblick geben Wirtz & Caspar, 2002) wurde das Cohen's Kappa (vgl. Bortz & Döring, 2006) nach folgender Formel (siehe Abbildung 12) berechnet:

$$R = \frac{2 * CÜ}{(C1 + C2)}$$

R = Interoderreliabilität
CÜ = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen
C1 = Anzahl der Codierungen von Codierer 1
C2 = Anzahl der Codierungen von Codierer 2

Abbildung 12: Formel zur Berechnung der Interoderreliabilität

Angesichts der errechneten Interoderreliabilitäten scheint ein Kategoriensystem entwickelt worden zu sein, welches das zu analysierende Untersuchungsmaterial (22 transkribierte LehrerInneninterviews) inhaltlich erschöpfend beschreibt. Der niedrigste Reliabilitätswert liegt bei .70 (Hauptkategorie II. Veränderungen bei den SchülerInnen - 3. Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen) der höchste bei 1.00 (Hauptkategorie I. Veränderungen bei den LehrerInnen - 1. Veränderungen bei den LehrerInnen – Quantitatives Rating und Hauptkategorie II. Veränderungen bei den SchülerInnen - 1. Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating sowie die Subkategorien der Hauptkategorie I. Veränderungen bei den LehrerInnen - 3.1 Theoretischer Wissenszuwachs sowie 3.2.3 Zielbildung und Zielorientierung). Die Gesamtreliabilität liegt mit einem Wert von .92 in einem sehr zufriedenstellenden Bereich (dieser Wert inkludiert die Subkategorien 1. Veränderungen bei den LehrerInnen - Quantitatives Rating, 2. Veränderungen bei den SchülerInnen - Quantitatives Rating und 3. Veränderungen an der Schule - Quantitatives Rating). Mit einem Wert von .94 erzielte die Kategorie I. Veränderungen bei den LehrerInnen, mit all ihren Subkategorien den höchsten, die Kategorie II. Veränderungen bei den SchülerInnen, ebenfalls all ihre Subkategorien inkludierend, mit einer Reliabilität von .89 den niedrigsten Wert. Der Grund, warum bei der Darstellung der Gesamtreliabilität pro Hauptkategorie (siehe Tabelle 10) jeweils zwei unterschiedlich hohe Gesamtreliabilitäten angegeben sind, liegt darin, dass diesen drei Kategorien (Veränderungen bei den LehrerInnen, - SchülerInnen, - Schule (Quantitatives

Rating) Einschätzungen der LehrerInnen auf einer sechsstufigen Ratingskala betreffend grundlegend feststellbarer Veränderungen auf den drei Ebenen (Mikro-, Meso-, Makroebene) zugeordnet wurden. Vermöge der quantifizierbaren Inhalte dieser Kategorien und der damit einhergehenden eindeutigen Zuordbarkeit der gerateten Textstellen, weisen diese allesamt sehr hohe Intercoderreliabilitätswerte auf (I. Veränderungen bei den LehrerInnen – Quantitatives Rating – 1.00; II. Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating – 1.00; III. Veränderungen an der Schule – Quantitatives Rating – .98). Da diese hohen Werte in die Gesamtreliabilität mit einfließen, jedoch keine Informationen über die Güte des Kategoriensystems liefern, wurden die Gesamtreliabilitäten um die Intercoderreliabilitätswerte der quantitativen Ratings bereinigt.

Überblickshaft werden, geordnet nach den Hauptfragestellungen, alle Intercoderreliabilitäten der Kategorien und Subkategorien tabellarisch illustriert.

Tabelle 7: Ergebnisse der Intercoderreliabilitätsüberprüfung für Veränderungen bei den LehrerInnen auf der Mikroebene (proximale Ziele)

HAUPTKATEGORIEN	Subkategorien 1	Subkategorien 2	Subkategorien 3	Intercoder-reliabilitäten
I. VERÄNDERUNGEN BEI DEN LEHRERINNEN				.94
	1. Veränderungen bei den LehrerInnen (Quantitatives Rating)			1.00
	2. Kooperation im Kollegium			.99
	3. Wissen und Handeln			.92
		3.1 Theoretischer Wissenszuwachs		1.00
		3.2 Methodenvielfalt im Unterricht		.90
			3.2.1 Methodenvielfalt - allgemein	.88
			3.2.2 Planung und Evaluierung des Unterrichts	.93
			3.2.3 Zielbildung und Zielorientierung	1.00
			3.2.4 Gruppenarbeit, kooperative Lernformen	.92
			3.2.5 Individualisierung des Unterrichts	.86
		3.3 Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung		.81
		3.4 Feedbackgebung durch LehrerInnen		.94
		3.5 Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens		.93
		3.6 Anregung von Selbstreguliertem Lernen		.94
		3.7 Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens		.97
		3.8 Motivation von SchülerInnen		.96
	4. Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen			.95
	5. Einstellungen zur Förderung von Lebenslangem Lernen			.97
	6. Motivationale Situation			.95

Tabelle 8: Ergebnisse der Intercoderreliabilitätsüberprüfung für Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene (mittelbare Ziele)

HAUPTKATEGORIEN	Subkategorien 1	Subkategorien 2	Subkategorien 3	Intercoder-reliabilitäten
II. VERÄNDERUNGEN BEI DEN SCHÜLERINNEN				.89
	1. Veränderungen bei den SchülerInnen (Quantitatives Rating)			1.00
	2. Kritisches / Kreatives Denken			.86
	3. Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen			.70
	4. Interesse und Motivation			.83
	5. Soziale Kompetenzen			.93
	6. Wahrnehmung des Unterrichts			.85
		6.1 Aufgabengestaltung		.96
		6.2 Feedback und Fehlerkultur		.84

Tabelle 9: Ergebnisse der Intercoderreliabilitätsüberprüfung für Veränderungen an der Schule auf der Makroebene (distale Ziele)

HAUPTKATEGORIEN	Subkategorien 1	Subkategorien 2	Subkategorien 3	Intercoder-reliabilitäten
III. VERÄNDERUNGEN AN DER SCHULE				.93
	1. Veränderungen an der Schule (Quantitatives Rating)			.98
	2. Konkrete Förderansätze (Projekte)			.94
	3. Bewusstsein bzgl. Lebenslanges Lernen und Schule			.88

Tabelle 10: Darstellung der Gesamtreliabilität

	Gesamt-reliabilität inklusive der jeweiligen Subkategorie „Quantitatives Rating“	Gesamt-reliabilität exklusive der jeweiligen Subkategorie „Quantitatives Rating“
I. VERÄNDERUNGEN BEI DEN LEHRERINNEN	.94	.94
II. VERÄNDERUNGEN BEI DEN SCHÜLERINNEN	.89	.86
III. VERÄNDERUNGEN AN DER SCHULE	.93	.91
GESAMTINTERCODERRELIABILITÄT	.92	.90

Schritt 10 – Interpretation in Richtung der Hauptfragestellung. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgte unter Verwendung frequenzanalytischer und inhaltsanalytischer Methoden (vgl. Mayring, 2003). De facto wurden die Nennungen der Lehrpersonen in ihrer Häufigkeit quantifiziert und in Relationen zu anderen Kategorien gestellt. Wesentlich war hierbei jedoch die besondere Berücksichtigung qualitativer Komponenten des Untersuchungsmaterials, wodurch interessante Informationen qualitativer Natur über den quantitativen Aspekt hinweg gewonnen werden konnten. Somit gleicht die hier beschriebene Vorgehensweise in ihrer Idee dem von Mayring (2003) vorgeschlagenen

Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analysen. Dadurch sollte ein größtmöglicher Informationsgewinn aus dem bestehenden Untersuchungsmaterial sichergestellt werden. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse folgt nun in Kapitel 8.

8 Ergebnisse

Als nächstes werden die Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der 22 LehrerInneninterviews präsentiert. Dabei erfolgt die Darstellung der Ergebnisse entlang der Hauptfragestellungen. Bei der Beantwortung der einzelnen Fragestellungen wird dabei immer so vorgegangen, dass zu Beginn jedes (Sub-)Kapitels die jeweilige Kategorie vorgestellt wird. Darauf folgt eine tabellarische bzw. graphische Darstellung der Nennungen aller LehrerInnen zum jeweiligen Thema. Zum besseren Verständnis der Tabelle sei an dieser Stelle angemerkt, dass die interviewten LehrerInnen mit Großbuchstaben (A bis V) gekennzeichnet werden. Positive Rückmeldungen der LehrerInnen, die für programmintendierte Veränderungen sprechen, sind in der jeweiligen Zeile mit einem „+“ versehen, negative (keine Veränderungen) mit einem „-“. Um den qualitativen Aspekt besonders zu exponieren, werden anknüpfend Beispielnennungen der LehrerInnen angeführt, die exemplarhaft für die zugrundeliegende Kategorie sein sollen. Zum Abschluss eines jeden Kapitels erfolgt ein Kurzresümee, welches die elementaren Ergebnisse eines jeden (Sub-)Kapitels zusammenfasst.

8.1 Veränderungen bei den LehrerInnen auf der Mikroebene (proximale Ziele)

Die Grundlage für diese Kategorie sowie ihren Subkategorien bilden die proximalen Ziele des TALK-Programmes auf der Mikroebene. Dabei sind dieser Kategorie jedwede Veränderungen bei den LehrerInnen inhärent, die sich auf die Teilnahme am TALK-Programm zurückführen lassen.

8.1.1 Veränderungen bei den LehrerInnen (Quantitatives Rating)

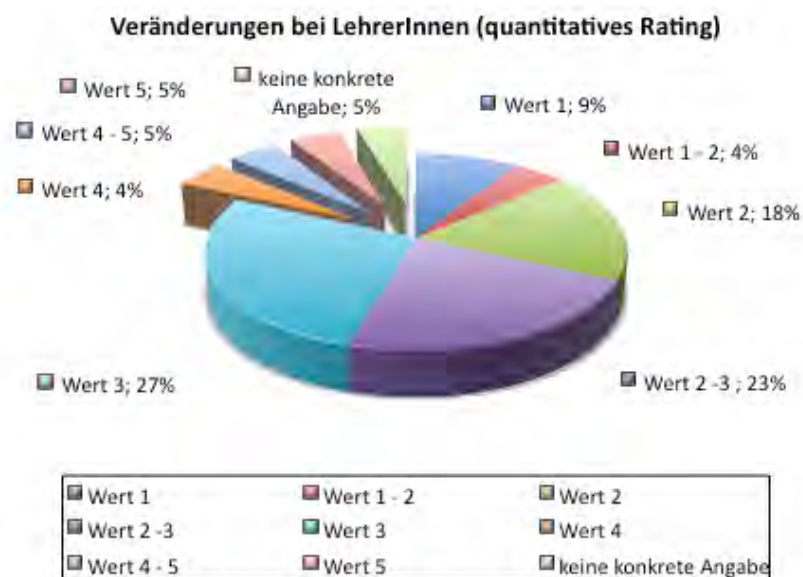
Nebst der Befragung zu realiter vollzogenen Veränderungsaspekten sollten die LehrerInnen auf einer sechsstufigen Ratingskala angeben, in welchem Ausmaß das TALK-Programm ganz allgemein und rückblickend betrachtet Veränderungen bei Ihnen evozieren konnte. Der Wert „1“ impliziert eine sehr starke, der Wert „6“ keine, durch den/die Lehrer/in feststellbaren Veränderungen. Die entsprechenden Statistiken sind in Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11: Statistiken zu Veränderungen bei den LehrerInnen – Quantitatives Rating

Wertebereich	n	%
1	2	9.1
1 – 2	1	4.5
2	4	18.2
2 – 3	5	22.7
3	6	27.3
4	1	4.5
4 – 5	1	4.5
5	1	4.5
Gesamt	21	95.5
Fehlende Nennungen	1	4.5
GESAMT	22	100.0
Mittelwert	2.64	
Standardabweichung	1.00	

Ein $\bar{x} = 2.64$ ($SD = 1.00$) spricht dafür, dass die Mehrheit der LehrerInnen nachhaltig positive Veränderungen durch den TALK-Lehrgang bei sich feststellen konnten.

Betrachtet man die Verteilung der Einschätzungen der LehrerInnen (siehe Abbildung 13), so fällt auf, dass mehr Punktwerte im Positivbereich geratet wurden (85,7 % aller Antworten liegen im Wertebereich zwischen 1 und 3), was gleichsam für merkliche Veränderungen bei den LehrerInnen aufgrund ihrer Teilnahme an TALK spricht.

**Abbildung 13:** Kreisdiagramm zu Veränderungen bei den LehrerInnen (Quantitatives Rating)

Jene Lehrkräfte, die sich für den mittleren und zugleich am häufigsten gewählten Wert „3“ entschieden (28.6 %), erläuterten dies damit, dass sich bei ihnen sowohl einstellungs- als auch wissensbezogene Veränderungen klar bemerkbar machen würden, es allerdings noch an der Umsetzung dieser neu erworbenen Ressourcen mangle. Es müsse nun einmal festgehalten werden, dass...

„[...] zwischen dem Wollen und dem [Handeln], also da liegt der Rubikon dazwischen. [...]“, so eine Lehrkraft.

Eine andere Lehrkraft, die sich ebenfalls für den Wert „3“ entschied, meinte:

„Bei mir im Kopf hat sich sehr viel verändert und was ich gerne machen würde oder so, heraus gekommen ist noch nicht so viel [...] Aber was ich vielleicht hoffentlich noch umsetzen kann, ist glaube ich hoffentlich sehr viel.“

Der Vollständigkeit halber sei noch angemerkt, dass für diese Hauptkategorie insgesamt 22 Nennungen geratet bzw. cogeratet wurden, wobei aber nur 21 einen konkreten Punktwert beinhalteten. Bei der Berechnung der InterCoderreliabilität wurden alle 22 Nennungen miteinbezogen, bei der Ergebnisdarstellung sollen für diese Hauptkategorie jedoch nur jene 21 Nennungen miteinbezogen werden, die einen Wert auf der 6-stufigen Ratingskala vorweisen.

Fazit. Zusammenfassend betrachtet spricht sich ein Großteil der LehrerInnen für programmintendierte Veränderungen bei sich selbst aus ($\bar{x} = 2.64$). Mehr als drei Viertel der LehrerInnen (85.7 %) wählte auf einer sechsstufigen Ratingskala bei der Einschätzung von TALK-induzierten Veränderungen auf einer persönlichen Ebene einen Wert zwischen 1 und 3. Mit 28.6 % fiel der Hauptanteil der LehrerInnenratings auf den Punktwert 3, welcher oftmals damit begründet wurde, dass es durchaus einstellungs- und wissensbezogene Veränderungen auf persönlicher Ebene als Folge der Teilnahme an TALK gegeben hätte, jedoch die praktische Umsetzung der gelernten Inhalte noch forciert werden müsse.

8.1.2 Kooperation im Kollegium

Dieser Kategorie wurden alle Nennungen der LehrerInnen zugeordnet, die Veränderungen in der Kooperation im Kollegium zum Inhalt hatten. Ziel des TALK-Programmes war es, die Zusammenarbeit unter den LehrerInnen zu stärken sowie eine intensivierte Kooperation mit dem Direktorat herzustellen.

Die insgesamt 35, dieser Kategorie zugeordneten Aussagen von 19 der 22 interviewten LehrerInnen legen Zeugnis für einen großen veränderungsbezogenen Bedeutungsgehalt dieser Thematik und einer damit einhergehenden Berichterstattungsfreudigkeit der LehrerInnen ab. Dies zeigt sich quantitativ daran, dass 25 der 35 Antworten (71.4 %) zustimmenden Inhalts bezüglich einer gestärkten Kooperation im Kollegium sind.

Tabelle 12: Angaben zu Kooperation im Kollegium

Kooperation im Kollegium			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Kooperation mit KollegInnen aus der Stammschule	+	Beobachtung und Anwendung von TALK-Inhalten durch andere KollegInnen	2						1		1				1	1		1		1					8	22.8
		Kooperation im TALK-LehrerInnen-team	1		2			1			1				1		1			1					8	22.8
		Teambuilding an Stammschule						1																	1	2.9
	-	keine Unterstützung				1															1				2	5.7
		keine Freiwilligkeit Mehraufwand																	1		1	1			3	8.6
Kooperation mit KollegInnen aus anderen TALK-Schulen	+	Austausch (Materialien, Ideen,...)																1							1	2.9
Direktorat	+	Unterstützung	1		2	1				1			1					1							7	20
	-	keine Unterstützung																		1					1	2.9
Σ +			4		4	1		2	1	1	2		1		2	1	2	2		2					25	71.4
Σ -						1						1							1	2	2	1	1	1	10	28.6
Σ			4	0	4	2	0	2	1	1	2	1	1	0	2	1	2	2	1	4	2	1	1	1	35	100

Die gewichtigen positiven Nennungen bezogen sich dabei auf eine verbesserte Kooperation innerhalb der TALK-LehrerInnenteams (22.8 %), mit anderen KollegInnen (22.8 %) als auch auf ein Mehr an Unterstützung seitens des Direktorats (20 %) der jeweiligen Stammschule.

Exemplarisch für eine gestärkte Kooperation innerhalb der TALK-LehrerInnenteams seien folgende Aussagen von LehrerInnen angeführt:

„[...] Und da genieße ich es auch halt, weil das LehrerInnenteam, also wirklich so ein..., wir können gut arbeiten und ich möchte irgendwie

auch, das ist auch so etwas das ich mitnehme, schauen, dass man wirklich so Lehrerteams bilden kann und vielleicht einfach immer wieder mal mit dem Team auch weitergeht, weil wenn man da so ein Team gefunden hat, mit dem man sich versteht und wo das Arbeiten gut ist [...]"

„Genau, sicher war es auch nett, mit den zwei Kolleginnen, mit denen ich bisher nicht so viel gemacht habe. Also da hat sich durch die doch intensive Arbeit das verändert, also wir machen weiter, wir arbeiten weiter irgendwie anders miteinander oder mehr miteinander. [...]"

Dass das kooperative Verhalten nicht nur auf einer sachlich-inhaltlichen Ebene stattfand, sondern zunehmend auch eine persönliche, zwischenmenschlich-kollegiale Dimension erschloss, zeigen die Aussagen dieser LehrerInnen:

„[...] Und das hat sich wirklich gefunden. Ich habe auch mit den zwei Kollegen davor nicht so einen engen Kontakt gehabt. [...]"

„[...] Zuletzt auch weil wir drei ein recht gutes Team gewesen sind, muss ich sagen, und auch heute einen Kontakt haben, den wir ohne das nicht gehabt hätten. [...] also es war auf jeden Fall eine totale Bereicherung. [...]"

Die nachstehenden Aussagen zweier LehrerInnen lassen erkennen, dass die ungewohnten Inhalte des TALK-Lehrgangs nicht nur durch eine forcierte Propagierung durch die LehrerInnen, die am Trainingsprogramm teilgenommen hatten, im jeweiligen Kollegium angenommen und mitgetragen wurden. Der gewünschte inhaltliche Transfer vollzog sich gleichsam durch überzeugende Beobachtungen seitens der Kollegschaft innerhalb der einbezogenen Klassen bzw. durch selbsttätige Anwendung der Lehrinhalte aus dem TALK-Programm, was zudem eine verbesserte Kooperation unter den LehrerInnen begünstigte:

„[...] Wie gesagt, mich hat es eben gefreut, dass eben Kollegen ohne..., wir haben das eigentlich nie so propagiert, dass jetzt irgendwer das auch machen soll, wir haben es halt vorgestellt; Und

das meiste, das geholfen hat, war eigentlich wenn jemand supliert hat und drinnen war und eigentlich gesehen hat, dass das funktioniert und, dass sie arbeiten. Das war eigentlich für mich recht schön auch.“

„Ja, da hat wirklich fast jeder mitgemacht. [...]“

Doch nicht nur unter den LehrerInnen konnte einer verbesserten Kooperation ausgemacht werden. Auch seitens der Direktion waren derartige kooperative Unterstützungsangebote festzustellen, wie diese beiden Kommentare verdeutlichen:

„Mit dem Hintergrund, dass die Direktorin ja voll das unterstützt hat.“

„[...] wir haben es einfach super, weil wir wirklich alle Unterstützung haben und das ist schon viel wert [...]“

Umgekehrt berichtete diese Lehrperson davon, dass sie trotz oder gerade wegen einem subversiv-reaktanten Verhalten der Kollegschaft anspornenden Zuspruch durch den Direktor erfahren hätte:

„Das war der alte Direktor, der das eben absolut befürwortet hat. Und auch der neue, da haben wir auch noch welche gehabt, der hat das auch befürwortet. Der hat sogar, als ich einmal gesagt habe, wir machen nicht mehr weiter, weil wir so angefeindet werden und wir wollen nicht mehr. Und unser neuer Direktor hat dann eigentlich gesagt, nein, das macht ihr, das zieht ihr durch und der hat uns da schon auch unterstützt. [...]“

Aber auch von einer unsolidarischen Abgabe jedweder direktorialen Verantwortung für eine Implementierung der Trainingsinhalte von TALK an der Schule wurde von einer Lehrkraft dargelegt:

„[...] Es hat dann vielleicht auch noch einige Versuche gegeben, mit unserem Direktor darüber zu reden. Aber der ist da irgendwie ganz schwer erreichbar. Der hat noch mehr im Kopf was er tun soll und

machen muss. Wenn man ihm einfach mit irgendeinem Projekt kommt, sagt er „ja super, machen Sie das“. Damit ist es für ihn erledigt. [...]“

Fernerhin gab es nebst den vielen positiven Rückmeldungen der LehrerInnen betreffend einen Kooperationszuwachs unter der Lehrerschaft an den jeweiligen Stammschulen auch Berichte wie beispielsweise von dieser Lehrperson, die keinerlei kooperative Entwicklungen innerhalb ihres Kollegiums festzustellen vermochte:

„[...] Dass es bei uns in der Kollegenschaft, wir sind in jeder Weise nur eingefahren mit dem Ganzen. Wir hätten dringendst Unterstützung gebraucht, also wir sind vollkommen abgelehnt worden [...]“

Als Begründung für das Fehlen von kooperativen Zuwendungen seitens ihrer KollegInnen wurde das Prinzip der Freiwilligkeit genannt, welches ausschlaggebend dafür sei, ob Innovationen wie eben das TALK-Programm im Schulalltag Zuspruch oder Ablehnung erfahren würden:

„[...] Die eine Kollegin hat sofort gefragt ob man das muss, und gesagt, dass sie das nicht will. Es ist überhaupt keine Bereitschaft da.“

Als ein weiterer Grund für mangelnde Kooperationen unter den LehrerInnen wurde ein befürchteter Mehraufwand genannt:

„[...] Weil alles was neu ist vielen sicher interessant erscheint, aber es riecht nach mehr Arbeit. Das wollen nicht alle auf sich nehmen.“

Fazit. 74,3 % positive Nennungen seitens der LehrerInnen sprechen deutlich für eine verbesserte Kooperation innerhalb des Kollegiums, wobei sich diese auf eine verstärkte Unterstützung seitens des Direktorats sowie eine intensiviertere Zusammenarbeit im TALK-LehrerInnenteam wie auch mit anderen KollegInnen zurückführen lässt. Als erhebliche Gründe für eine Ermangelung an kooperativem Zusammenwirken wurden eine fehlende Unterstützungsbereitschaft durch manche KollegInnen, ein befürchteter Mehraufwand sowie die Absenz der Möglichkeit eines freiwilligen Mitwirkens bei der Umsetzung der TALK-Inhalte im Unterricht genannt.

8.1.3 Wissen und Handeln

Ein weiteres Ziel des TALK-Lehrgangs war es auch, den LehrerInnen Einblicke in psychologische, respektive bildungspsychologische Erkenntnisse zu ermöglichen. Durch die Vermittlung des theoretischen Unterbaus der thematischen Kernpunkte von TALK sollten die LehrerInnen dazu befähigt werden, psychologisches Wissen und pädagogisch-praktisches Handeln in Einklang zu bringen. Durch eine gezielte Synthese von profunder Theorie und praktischer Unterrichtserfahrung sollten den LehrerInnen neue Methodiken der Unterrichtsgestaltung zugänglich gemacht werden. Unter Berücksichtigung der Kompatibilität und Praktikabilität der TALK-Inhalte war es neben einer pädagogisch-didaktischen Kompetenzerweiterung bei den LehrerInnen ebenso Intention des Trainingsprogrammes, mögliche Auswirkungen von TALK auf einer persönlichen Ebene, im Speziellen die Selbstwahrnehmung und das Selbstvertrauen der Lehrkraft betreffend, zu untersuchen.

8.1.3.1 Theoretischer Wissenszuwachs

Tabelle 18 beinhaltet alle referierten Angaben zum theoretischen Wissenszuwachs, der durch die Teilnahme am TALK-Programm bei den LehrerInnen stattgefunden hat.

Tabelle 13: Angaben zum theoretischen Wissenszuwachs

Wissen und Handeln		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Theoretischer Wissenszuwachs	+		1	1	1							1	1											5	83.3
	-												1											1	16.7
	Σ +		1	1	1							1	1											5	83.3
	Σ -												1											1	16.7
	Σ		0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	100

Hierbei sahen sich manche der LehrerInnen mit einer neuen Herausforderung konfrontiert, da die Fusion von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit dem eigenen praktischen Erfahrungsschatz für viele ein unbekanntes, mitunter unwegsames Terrain darstellte. Ein Kritikpunkt, der in diesem Zusammenhang geäußert wurde, war, dass die Menge an Theorie für manche TeilnehmerInnen zu kompliziert, zu weitreichend und dadurch letztlich zu anstrengend gewesen sei, um einen wirkungsvollen Transfer in den praktischen Lehralltag sicherstellen zu können. Exemplarisch meinte diese Lehrkraft:

„[...] Das ist sicher erforderlich und da haben wir auch sicher aus dem TALK- Lehrgang einige Anregungen genommen [...] Also durchaus einige Anregungen, aber es ist halt wirklich so, dass das Ganze halt schon sehr sehr mühsam ist. [...]“

Dieser Umstand mag angesichts der hohen Informationsdichte des TALK-Programmes auch erklärend für die geringe Anzahl an konkreten Nennungen von Beispielen durch die LehrerInnen zum Thema „Theoretischer Wissenszuwachs“ wirken.

Ebenso wurde kritisch angemerkt, dass trotz der vielen interessanten Inhalte auf denen TALK beruht, das Übermaß an Theorie zugunsten einer intensiveren praktischen Bezugsherstellung durch konkrete Handlungsanleitungen für gravierende Problemfelder im Schulalltag hätte substituiert werden sollen. Andere wiederum erfreuten sich an der thematisch-theoretischen Vielschichtigkeit, die für sie einen Zugewinn an neuen Ideen und innovativen Alternativen für ihre Unterrichtsgestaltung bedeutete:

„Oh ja, absolut, sicher. Allein schon, dass man einfach mehr Ideen hat, die man mitnimmt. [...]“

Zugleich waren die LehrerInnen frohgemut darüber, dass sie nun endlich eine wissenschaftliche Fundierung ihres praktischen Handelns als LehrerInnen erfahren hätten:

„Also im kleineren Bereich ja, auf jeden Fall, denke jetzt nur zum Beispiel an das Stichwort Bezugsnormen, habe ich immer im Hinterkopf, welche Kriterien wende ich gerade an. [...]“

Überdies wurde auch eine gewisse Form von Stolz hinsichtlich der wahrgenommenen Überschneidungen des bisherigen pädagogischen Handelns mit der wissenschaftlich fundierten Theorie aus dem TALK-Lehrgang bekundet.

Fazit. Die geringe Anzahl an konkreten Nennungen zu Themenbereichen, die im Rahmen des TALK-Programmes gelehrt wurden, mag ein Indikator dafür sein, dass die Informationsdichte des theoretischen Inputs für viele LehrerInnen zu hoch war. Dennoch waren es 83.3 % positive Nennungen, die für einen Wissenszuwachs auf Basis von TALK sprechen.

8.1.3.2 Methodenvielfalt im Unterricht

Unter der Kategorie „Methodenvielfalt im Unterricht“ wurde anhand der Aussagen der LehrerInnen versucht herauszufiltern, inwiefern ein innovativeres bzw. reichhaltigeres Methodenspektrum für die Unterrichtsgestaltung durch die Vermittlung der theoretischen Kerninhalte von TALK evoziert werden konnte. Dabei wurden die LehrerInnen im Zuge der Interviews angehalten, konkrete Methodenanwendungen zu schildern, welche durch TALK inspiriert wurden und in ihrem Unterricht nun Anwendung fänden. Zur feineren Differenzierung innerhalb dieser Kategorie werden ihr die Subkategorien „Methodenvielfalt – allgemein“, „Planung und Evaluierung des Unterrichts“, „Zielbildung und Zielorientierung“, „Gruppenarbeit und kooperative Lernformen“ sowie „Individualisierung des Unterrichts“ zugeordnet.

8.1.3.2.1 Methodenvielfalt - allgemein

Tabelle 14 gibt einen Überblick über Anzahl und Qualität der Nennungen der LehrerInnen zum Thema Methodenvielfalt in ihrem Unterricht.

Tabelle 14: Angaben zur Methodenvielfalt - allgemein

Wissen und Handeln			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Methoden- vielfalt - allgemein	+	Attribuierung	0	1	0				0		0		0		0	0		0	0	1		0		0	2	10
		Allgemein						2		1													2		5	25
		Arbeitspläne								1															1	5
		Denksport- aufgaben												1											1	5
		Exkursionen										1													1	5
		Feedback					1																		1	5
		Jahrbuch								1															1	5
		Konfliktlösung					1																		1	5
		Lerntagebuch																1							1	5
		Mindmaps																1							1	5
		Portfolios																1							1	5
		Präsentations- technik									2														2	10
		Zwei-Phasen- Schularbeit																				1			1	5
	-	Zeitmangel				1																			1	5
	Σ +		1			2	2		5		1		1			3			1	1		2		19	95	
	Σ -				1																			1	5	
	Σ	0	1	0	1	2	2	0	5	0	1	0	1	0	0	3	0	0	1	1	0	2	0	20	100	

Auch in diesem Fall sprechen die Nennungen der LehrerInnen insofern für merklich positive Veränderungen (95 % positive Nennungen), als der theoretische Input des TALK-Lehrgangs der pädagogischen Methodenvielfalt in der Gestaltung des Unterrichtes zum Nutzen gereicht:

„[...] Und auch im Unterricht selbst, dass dann verschiedenste Methoden angewendet werden, die ich vertreten kann.[...]“

Insgesamt sprachen 10 LehrerInnen über eine erfolgreiche Applikation der, im Rahmen von TALK präsentierten Methoden im eigenen Unterricht. Lediglich eine Lehrperson musste von einem letztlich fehlgeschlagenen Versuch einer praktischen Methodenanwendung infolge von Zeitmangel berichten:

„[...] Wir haben schon einige Dinge ausprobiert, die uns dann aber sofort wieder in der Zeit gefehlt haben. [...] Das war ziemlich am Anfang irgendwann und das hätte ich sofort gerne durchgesetzt, und das habe ich gemacht, aber das habe ich aller höchstens zwei Wochen gemacht. Dass jeder sich selber entscheidet, mit den Hausübungen, das hat praktisch nicht wirklich funktioniert.“

Die LehrerInnen erkannten die Vorteile des breiteren Methodenschatzes darin, dass sich dadurch nicht nur der Unterricht für die SchülerInnen interessanter und abwechslungsreicher gestalten würde, sondern dass dadurch auch unterschiedlichste Stärken und Schwächen der einzelnen SchülerInnen zu Tage treten würden und sie in weiterer Folge zu mehr Selbstständigkeit angehalten seien:

„Dass ich jetzt schon ab und zu probiere freier zu unterrichten, also dass ich zum Beispiel versuche, die Stärken der Kinder herauszufinden [...] das ist super, weil man einfach Themen ganz anders behandeln kann und auf das Produkt lege ich auch mehr Wert. Also ich habe zum Beispiel mit den Kindern ein Jahrbuch gemacht [...] und das ist das, was wertvoll ist für die Kinder, weil sie es selber gemacht haben.“

Die größere Einbindung der SchülerInnen in den Unterricht habe auch zur Folge, dass diese mehr Mitverantwortung für einen gelingenden Unterricht übertragen bekämen und somit diesen aktiv mitgestalten können:

„[...] Das hat schon auch mit TALK zu tun. Dieses schülerzentriertere Umdenken, die Schüler mehr selber machen zu lassen, mal zu schauen, was sie selber eigentlich vorschlagen. Natürlich muss man es am Anfang ein bisschen lenken. Aber sie haben den Dreh mit der Zeit heraus.“

Diese innovativen Ansätze böten samt und sonders eine breitere Beurteilungsgrundlage und hätten somit auch entlastenden Charakter für die Lehrerschaft:

„[...] ich mach immer gute Erfolge wenn ich zum Beispiel Optionen setze. Wenn ich also als Hausübung zwei verschiedene Hausübungen gebe zum Selbstauswählen, wenn ich in der Stunde nicht alle das Gleiche machen lasse, sondern sage, das und das. Und dann schauen wir wechselseitig was raus gekommen ist. Also das sind einfach Dinge, die ganz praktisch sind und ganz angenehm sind und eigentlich auch den Lehrer ganz gezielt entlasten. [...]“

Als konkrete Methoden wurden mehrere Beispiele genannt, die in Bezug zu den Zielvariablen von TALK stehen. Beispielhaft seien hier die Kernbereiche „Bildungsmotivation“ (Attribuierungsstile), „soziale Kompetenzen“ (Feedback, Konfliktmanagement) sowie „Selbstreguliertes Lernen“ (Lerntagebuch, Portfolios, Mindmaps) angeführt, die seit dem TALK-Lehrgang Anwendung in den Klassen fanden. Dass eine Bereicherung des methodischen Repertoires nicht nur dem eigenen Unterricht nutze, sondern sich auch ein gewünschter Transfer ins Kollegium bemerkbar mache, wusste diese Lehrkraft erfreut zu berichten:

„[...] Ich lasse ganz andere Dinge zu, und habe auch schon Kollegen damit angesteckt. Wenn man den Kindern einmal freie Hand lässt, da wird gerappt, gesungen, Theater gespielt, über Biologie Inhalte. Sie können sich einfach austoben. [...]“

Fazit. Dass die TALK-Inhalte zu einer Extensivierung des Methodenspektrums der LehrerInnen geführt haben, wird durch das Übermaß an positiven Nennungen (95 %) in diesem Zusammenhang bestätigt. In Anlehnung an die Zielvariablen des TALK-

Programmes schilderten die LehrerInnen unterschiedliche praktische Methodenbeispiele, die in ihrem Unterricht Anwendung fänden und positive Effekte auf Mitarbeit und Leistung der SchülerInnen zeigen würden. In Summe mache diese Methodenvielfalt den Unterricht abwechslungsreicher und bunter.

8.1.3.2.2 Planung und Evaluierung des Unterrichts

Im Sinne eines Kompetenzzuwachses bei den LehrerInnen wurde im Rahmen von TALK auch auf die Wichtigkeit einer akkuraten Unterrichtsplanung eingegangen. Nicht aber nur die Planung des Unterrichts, sondern auch die Evaluierung der umgesetzten didaktischen Maßnahmen, die durch TALK inspiriert worden waren, sollten als methodischer Zugewinn wahrgenommen werden und zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung beitragen.

Tabelle 15: Angaben zur Planung und Evaluierung des Unterrichts

Wissen und Handeln – Methodenvielfalt im Unterricht		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%	
Planung des Unterrichts	+																1	2		1	1		1	6	60	
Evaluierung des Unterrichts						1						1		2										4	40	
						1						1		2			1	2		1	1		1	10	100	
																								0	0	
		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	2	0	1	1	0	1	10	100	

Der Mehrwert einer bedachtsamen Planung der Unterrichtsgestaltung wurde von fünf LehrerInnen im Interview betont und dabei auf das TALK-Programm als diesbezügliche Informationsquelle bzw. Ratgeber verwiesen:

„[...] Dieses konkrete Planen, wie wir es auf der Uni gelernt haben, hat uns am meisten gebracht. [...]“

„Das, womit ich immer meine Probleme habe bzw. was ich ohne TALK sicher nicht gemacht hätte, ist, einen relativ genauen Plan aufzustellen, und Ziele zu haben. [...]“

Exemplarisch für die ausschließlich positiven Nennungen der LehrerInnen zum Thema Evaluierung des Unterrichts sei folgendes Zitat angeführt:

„[...] Jetzt habe ich einen Unterricht gestaltet, ein Thema oder ein Projekt gemacht und das muss ich bewerten! Ich glaube, das ist ganz ganz wichtig auch, dass man sieht, was hat es gebracht. Das habe ich zum Beispiel bei diesem Projekt gesehen, dass wir für die Schule gemacht haben. Wir haben ja auch eine Evaluierung gemacht und haben das dann mit diesen Tabellen veranschaulicht und am Anfang habe ich gedacht, das ist viel Arbeit, was bringt denn das. Und man sieht das aber dann und sieht, aha, das hat ja wirklich was gebracht oder es hat nichts gebracht. Und das ist auch wichtig. Darum sollten wir bei unserem Unterricht eben auch immer den Unterricht, wir uns selbst auch bewerten oder von den Kindern evaluieren lassen. [...]“

Fazit. Im TALK-Lehrgang wurde auf die Wichtigkeit einer gründlichen Unterrichtsplanung hingewiesen und entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten und Herangehensweisen vermittelt. Diesen Aspekt von TALK erachteten fünf der 22 LehrerInnen als besonders hilfreich. Das Wissen um die Bedeutung von Evaluierungsmaßnahmen des eigenen Unterrichts war für drei der 22 LehrerInnen ein wesentlicher Programmpunkt, den sie im Rahmen von TALK kennengelernt hatten.

8.1.3.2.3 Zielbildung und Zielorientierung

Ein weiterer Punkt in der Agenda des Trainingsprogrammes sah vor, die LehrerInnen auf die Notwendigkeit einer klaren Zielformulierung als Teil eines durchstrukturierten, geplanten Unterrichts hinzuweisen. Zielbildung im Dialog mit den SchülerInnen sowie begleitende Orientierung bei der Umsetzung dieser Ziele anzubieten, würden nicht nur für mehr leistungsbezogene Transparenz sorgen, sondern auch den Unterricht abwechslungsreicher und interessanter gestalten und somit die Partizipation der SchülerInnen am Unterricht bekräftigen.

Tabelle 16: Angaben zu Zielbildung und Zielorientierung

Wissen und Handeln – Methodenvielfalt im Unterricht		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Zielbildung und Zielorientierung	+								2		1								1				1	5	100
	Σ +								2		1								1				1	5	100
	Σ -																						0	0	
	Σ	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5	100

Im Zuge der Interviews äußerte sich diese Lehrperson folgendermaßen zum Thema „Zielbildung und Zielorientierung“:

„[...] Und diese Zielorientierung ist denke ich für Kinder auch total wichtig. Und ich habe jetzt, gerade bei so Projekten, am Anfang immer gesagt, was unser Ziel ist für die nächsten 2 Stunden. Das heißt, sie haben gewusst, wo sie hin arbeiten.[...] Und das ist bei den Kindern glaube ich sehr gut aufgenommen worden. Dass sie gewusst haben, was wird von mir erwartet und was ist jetzt einmal unser Ziel für jetzt. Das Ziel kann ja nachher noch erweitert werden, das haben wir gesehen, es hat sich ja das eine oder andere ergeben.[...]“

Fazit. Dass Zielbildung und Zielorientierung eine wesentliche Komponente bei der Gestaltung des Unterrichts darstellen, belegen alle Nennungen zu dieser Subkategorie (100 % positive Nennungen).

8.1.3.2.4 Gruppenarbeit, kooperative Lernformen

Im Zuge des LehrerInnentrainingsprogrammes wurden auch unterschiedliche kooperative Lernformen vorgestellt und auf deren didaktischen und lernpsychologischen Mehrwert hingewiesen. Dieser spiegelte sich in manchen Nennungen der interviewten LehrerInnen wider, die von einer verstärkten Einbindung gruppenorientierter Arbeitseinheiten in ihrem Unterricht berichteten, welche sich positiv zu Buche schlagen würden. Tabelle 17 zeigt die Ergebnisse aus den Interviews.

Tabelle 17: Angaben zu Gruppenarbeit, kooperative Lernformen

Wissen und Handeln – Methodenvielfalt im Unterricht		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Gruppenarbeit, kooperative Lernformen	+	1					1		1		1		1	1	2	1	1	1			1			12	100
	Σ +	1					1		1		1		1	1	2	1	1	1			1			12	100
	Σ -																							0	0
	Σ	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	12	100

Folgendes Beispiel soll als Illustration für die positive Wahrnehmung kooperativer Lernformen und deren systematische Anwendung im Unterricht dienen:

„[...] Oder auch die kooperativen Lernformen, das ist etwas, was mir eher ein bisschen schwerer fällt, dass ich das jetzt mehr systematisiert habe und Verschiedenes ausprobiere.“

Nicht nur zufolge der positiven Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen, sondern auch wegen der damit einhergehenden Verbesserung des Klassenklimas wurde dieser Schwerpunkt unter den LehrerInnen als wertvoll erachtet und von den SchülerInnen positiv aufgenommen:

„[...] Die Kinder selbst ihre Interessen einbringen lassen in Gruppenarbeiten usw. Dann möglichst praktisch oder eben Exkursionen zum Beispiel kommen immer gut an, wenn das geht zu einem Thema.“

Fazit. Das Kennenlernen kooperativer Lernformen wie beispielsweise der Gruppenarbeit wurde von den TALK-LehrerInnen als besonders hilfreicher Methodeninput befunden (12 positive Nennungen (100 %)). Durch eine entsprechende Einbindung in den Unterricht konnten die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen im Sinne einer konstruktiven Zusammenarbeit innerhalb des Klassengefüges gestärkt sowie eine selbstständige Arbeitsweise affirmiert werden.

8.1.3.2.5 Individualisierung des Unterrichts

Zum Zwecke einer substanziellen Kompetenzerweiterung der LehrerInnen sah das TALK-Programm fernerhin einen theoretischen Input bezüglich einer Individualisierung des Unterrichts vor. Dieser Subkategorie konnten drei positive Nennungen (100%) zweier LehrerInnen zugeordnet werden.

Tabelle 18: Angaben zu Individualisierung des Unterrichts

Wissen und Handeln – Methodenvielfalt im Unterricht		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Individualisierung des Unterrichts	+									1		2												3	100
	Σ +									1		2												3	100
	Σ -																							0	0
	Σ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100

Ein methodenreicher Unterricht fordere eben eine größere Flexibilität in der didaktischen Umsetzung des Lehrplans. Eine richtige Gewichtung von Standardisierung und Individualisierung angelehnt an die Bedürfnisse der Klasse bzw. eines/einer jeden einzelnen Schülers/Schülerin sei dabei eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft, welche sie in Einklang mit den grundlegenden lehrbezogenen Anforderungen bringen müsse:

„Ja und ich glaube, man redet ja einerseits von Individualisierung und andererseits von Standardisierung und trotzdem kann man das verbinden. Es gibt eben Standards, die sagen, das ist zu erreichen, und die Individualisierung: wie komme ich dahin. [...]“

Fazit. Um auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen bestmöglich eingehen zu können und diese zu fördern, bedarf es eines Unterrichts, der in seiner Konzipierung und Umsetzung das Prinzip der Individualisierung besonders berücksichtigt. Diese Erkenntnis wurde von zwei LehrerInnen rückgemeldet, die sich um eine stärkere Individualisierung ihres Unterrichts bemühten.

8.1.3.3 Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Dass der TALK-Lehrgang nicht nur eine Bereicherung auf einer wissensbezogenen Ebene für die LehrerInnen bedeutete, zeigen die vielen positiven Nennungen der LehrerInnen (100 % positive Nennungen), die einen Zugewinn auch auf persönlicher Ebene konstatieren. Insbesondere wurde in diesem Zusammenhang auf Veränderungen in der Selbstwahrnehmung als Lehrperson eingegangen, die mit einer offenkundigen Stärkung des Selbstvertrauens einhergingen. In Tabelle 19 sind alle Nennungen der LehrerInnen tabellarisch aufgelistet.

Tabelle 19: Angaben zu Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Kategorie		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung	+	bewussteres Handeln		1									1			1	1					1		5	41.9
		mehr Mut														1								1	8.3
		mehr Offenheit	1																					1	8.3
		mehr Sicherheit						1					1			2								4	33.2
		mehr Spontanität																				1		1	8.3
		Σ +	1		1			1					2			4	1					2		12	100
		Σ -																						0	0
		Σ	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	4	1	0	0	0	0	2	0	12	100

Ein gesteigertes, reflexiveres Bewusstsein für die eigenen Handlungsweisen sowie mehr Offenheit, Spontanität und Mut in der Erprobung neuer pädagogisch-didaktischer Konzepte würden letztlich mehr Präsenz und Sicherheit im eigenen Handeln begünstigen und zwangsläufig zu selbstbewussterem Auftreten vor den SchülerInnen führen. Dass diese Ziele des TALK-Lehrgangs von den LehrerInnen sehr positiv angenommen und erfolgreich umgesetzt wurden, zeigen folgende Aussagen:

„[...] Also ich habe auf jeden Fall viel mehr Sicherheit bei dem, was ich tue, weil da irgendwie jetzt so ein theoretischer Unterbau da ist, was ich vorher aus dem Bauch heraus vielleicht zufällig richtig gemacht habe. Es ist viel geplanter jetzt. Und ich habe jetzt auch wieder einen Klassenvorstand übernommen von einer Kollegin, die in Karenz gegangen ist, und da eine Klasse übernommen, wo es eben soziale Probleme gibt und da habe ich schon gemerkt, dass ich jetzt ganz anders an diese Sache herangehe.“

„[...] Und generell glaube ich, das ganz normale Schulleben, der Kontakt mit den Kindern, da hat es mir einfach viel gebracht, weil ich wieder anders darüber nachgedacht habe, intensiver, bewusster. [...]“

„Ja schon, also ich würde sagen, dass das ganz allgemein schon zur Professionalisierung beiträgt dieser Lehrgang.“

Fazit. Durch den TALK-Lehrgang konnte die Selbstwahrnehmung als Lehrkraft und das Selbstvertrauen mancher LehrerInnen (100 % positive Nennungen von 7 LehrerInnen) insofern gestärkt werden, als sie durch die vermittelten Inhalte des Trainingsprogrammes

zu bewussterem, offenerem, spontanerem und mutigerem Handeln angespornt wurden. Die daraus resultierende Sicherheit im täglichen Umgang mit den SchülerInnen ist als Erfolg des TALK-Programmes zu werten.

8.1.3.4 Feedbackgebung der LehrerInnen

Ein weiteres Thema, das im TALK-Lehrgang eine elementare Rolle einnahm, war das Kompetenzfeld der Feedbackgebung. Die Vermittlung von unterschiedlichen Formen des Feedbacks sowie den damit verbundenen Konsequenzen und einem richtigen Umgang mit Feedback sollten den LehrerInnen mehr Transparenz darüber verschaffen, welche Effekte durch einen bewussten Einsatz bestärkender, motivierender und konstruktiver Rückmeldungen an die SchülerInnen erzielt werden können. Tabelle 20 schlüsselt alle Nennungen der LehrerInnen nach Qualität und Quantität auf.

Tabelle 20: Angaben zu Feedbackgebung der LehrerInnen

Wissen und Handeln		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Feed-back-gebung der LehrerInnen	Bewusstes Feedback (Beachtung von Bezugsnormen, Attribuierung)		1								1						2	1			1	1	2	9	34.6
	Differenzierte Wahrnehmung	1																						1	3.8
	Einsatz verschiedener Feedbackformen (Checklisten, Gruppenkontrollen,...)											1			1	2					1			5	19.3
	Konkretes, individuelles Feedback			2		2						1	2		1	1								9	34.6
	Häufigkeit														2									2	7.7
	Σ +	1	1	2		2					1	1	3		4	3	2	1			2	1	2	26	100
Σ -																								0	0
Σ		1	1	2	0	2	0	0	0	0	1	1	3	0	4	3	2	1	0	0	2	1	2	26	100

Viele LehrerInnen äußerten sich in diesem Zusammenhang derart, dass sie von den feedbackbezogenen Lehrinhalten des TALK-Programmes besonders profitiert hätten und nun bewusster auf die Art und Weise ihrer Feedbackgebung im Dialog mit den SchülerInnen achten würden:

„[...] Ganz wesentlich ist auch dieses Feedback geben. Das ist auch etwas, was ich da gelernt habe, und mitgenommen habe, dass das von ganz entscheidender Bedeutung ist. [...]“

Dies impliziere aber auch, dass den SchülerInnen praktische Hilfestellungen sowie umsetzbare Perspektiven und Denkanstöße angeboten werden müssten, die ihnen dabei helfen sollen, die Inhalte aus den Rückmeldungen anzunehmen und Verbesserungen dieser Art aktiv anzustreben. Bei der Gabe von konstruktiven Leistungsrückmeldungen an die SchülerInnen sei zudem das Wissen über unterschiedliche Bezugsnormen und Attributionsstile unerlässlich, weil dadurch ein tieferes Verständnis für die Auswirkungen von Feedback auf den Selbstwert, die Selbstwahrnehmung und die Leistungsbereitschaft der SchülerInnen erzeugt werden könne:

„Also von den vielen Bereichen waren für mich sicher diese Attributionen und das Feedback besonders interessant, weil es ganz gezielt in mein Verhalten hineinspielt. Das heißt ich hab mich viel selbst dann beobachtet und beobachte mich noch immer viel selbst dabei, ertappe mich noch immer bei unmöglichen Feedbacks – das ist spannend – also wirklich, bei unmöglichen Feedbacks und versuche mich dann zu korrigieren und versuchs anders zu formulieren. Also das spielt ganz sicher hinein. [...]“

„[...] Dann der zweite Punkt, den ich auch besonders spannend gefunden hab, waren alle diese Beurteilungen, also die Bezugsnormen, das war sicher auch sehr spannend. Das hat oder hilft mir vielfach vom unguten Gefühl bei der Notengebung wegzukommen, zu der Möglichkeit ich kann es begründen. Und das ist eine ganz angenehme Situation und das gebe ich auch weiter. [...]“

34.6 % der Nennungen hoben die Relevanz einer solchen individualisierten Feedbackkultur hervor, durch die der/dem Schüler/in eine differenzierte Wahrnehmung ihrer/seiner Leistung ermöglicht werden soll. Diese Vorgehensweise begünstige fernerhin ein gesteigertes Verständnis der SchülerInnen für die persönliche Leistungsbeurteilung und wirke zudem leistungsmotivierender als konventionelle Leistungsrückmeldungen:

„[...] Und auch Feedback geben zum Beispiel, das hat sich bei mir auch stark geändert. Dass ich wirklich konstruktiv Feedback gebe und individuell. Also auch mit den Noten zum Beispiel, also nicht vor der Klasse, ich habe alle Kinder vorgeladen zu mir und die konnten mich

fragen, warum und wie kommt es zu dieser Note. Zuerst einmal eine Eigeneinschätzung habe ich probiert und dann eben... Ich glaub, dass das auch fair ist dann, sie verstehen es dann besser [...]“

Mehr Bedacht und Sorgfalt in der Kommunikation mit den SchülerInnen führe obendrein dazu, dass sich die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion respektvoller und wohlwollender gestalte.

„[...] Und ja, mit dem Feedback einfach, dass man dem Schüler jetzt einen Mehrwert gibt, dass man ihn auch in seiner Persönlichkeit ernster nimmt. Das waren auf jeden Fall Aspekte, die durch TALK jetzt wieder erweckt worden sind.“

Fazit. Die TALK-Inhalte zum Thema Feedbackgebung hinterließen einen besonders verheißungsvollen Impact bei den interviewten LehrerInnen. So äußerten sich insgesamt 14 der 22 LehrerInnen zu diesem Thema ausschließlich positiv (26 Nennungen – 100 % positive Nennungen). Den Angaben der LehrerInnen zufolge, würden die TALK-intendierten Veränderungen in der Form zu Tage treten, indem sie in ihrer Funktion als Lehrkräfte bewusster auf ihre Feedbackgebung unter Berücksichtigung der Bezugsnormorientierungen und Attributionsstile der SchülerInnen achten würden. Zudem erachten viele ein an konkrete Hinweise und differenzierte Begründungen geknüpft, individualisiertes Feedback als besonders zielführend, weil dadurch die SchülerInnen mehr Einsicht sowie Annahmefähigkeit für die persönlichen Leistungsrückmeldungen aufbrächten und in ihrer Veränderungsbereitschaft und Leistungsmotivation gestärkt werden würden. Zu guter Letzt wirke sich eine professionelle Feedbackkultur auch positiv auf die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung aus.

8.1.3.5 Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Als weitere Errungenschaft des TALK-Lehrgangs ist eine Revitalisierung des Wissens der LehrerInnen um die Wichtigkeit einer Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens als wichtige Kompetenz von Lebenslangem Lernen festzustellen:

„[...] Ja, und zu kritischem Denken, das hat mich auch wieder angeregt, damit verstärkt zu arbeiten und wieder mehr Beispiele zu bringen, also mein zweites Fach ist Mathematik, wieder mehr Beispiele von wegen Manipulation mit Statistik usw. da auch wieder verstärkt Beispiele hinein zu bringen, wo die Schüler sich wirklich selbst etwas überlegen müssen [...]“

Tabelle 21: Angaben zur Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Wissen und Handeln		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens	+							1	1				1		1		1					1	2	8	100
	Σ +							1	1				1		1		1					1	2	8	100
	Σ -																							0	0
	Σ	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	2	8	100

So erwähnten sieben der 22 interviewten LehrerInnen, dass sie Dank TALK in diesem Bereich wieder verstärkt Akzente setzen und ihre SchülerInnen durch interessante Aufgaben- und Fragestellungen in ihrem Kritischen / Kreativen Denken fördern würden. Zusätzlich seien die SchülerInnen dazu angehalten worden, das eigene sowie das Handeln anderer bzw. die daraus resultierenden Folgen kritisch zu hinterfragen, um dadurch die Fähigkeit, eine Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten und bewerten zu können, zu schulen und zu stärken:

„[...] Querdenken fördern. [...]“

Für die Persönlichkeitsbildung sei es notwendig, den SchülerInnen ein Verständnis dafür zu vermitteln, dass sie durch eine assoziative, kreative und kritische Betrachtungsweise der Dinge in ihrem Leben die Freiheit gewannen, sich klar und selbstsicher zu positionieren:

„[...] Also selbst entscheiden können ist etwas ganz, ganz Wichtiges.
[...]“

Dies mache sich allerdings aber nur dann bezahlt, wenn sie zudem die Fähigkeit besitzen, ihre Sichtweisen klar und eindeutig formulieren, ausargumentieren und dementsprechend vertreten zu können:

„[...] Dass man ein bisschen vergleicht und sie schauen lässt, was sie selbst gut finden und warum sie was gut finden und warum was weniger gut ist. [...]“

„[...] Ich lasse dann die Kinder immer Rückmeldungen geben, vor allem, was ist gut gewesen, was könnte man noch mitgeben für das nächste Mal.[...]“

Fazit. Durch den TALK-Lehrgang konnten sieben der 22 LehrerInnen nach eigenen Angaben wieder dazu angeregt werden, das Kritische / Kreative Denken ihrer SchülerInnen zu fördern. Durch eine entsprechende aufgabenbezogene Einbindung in den Unterricht, die eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik erforderlich macht und dabei den SchülerInnen kreative Lösungen abverlangt, sollen die SchülerInnen zu mündigen und selbstbewussten Menschen erzogen werden.

8.1.3.6 Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Im LehrerInnentrainingsprogramm TALK wurde vor allem dem Thema „Selbstreguliertes Lernen“ als Kernkompetenz von Lebenslangem Lernen große Beachtung geschenkt. Eine gelungene Anregung der LehrerInnen zur Förderung von Selbstreguliertem Lernen verdeutlicht Tabelle 22, in der alle Nennungen zu diesem Thema angeführt sind.

Tabelle 22: Angaben zur Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Wissen und Handeln		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%	
Anregung von Selbst-reguliertem Lernen	+	allgemein								1		2											1	4	25	
		Informations-beschaffung	1																				1	2	12.5	
		Planung von Lernen								1	1	1													3	18.7
		Selbstver-antwortung der Schüler-Innen fördern														1								1	6.3	
		Vermittlung von Lern-strategien											1								2	1		4	25	
		Zielbildung																						2	2	12,5
	Σ +	1							1	2	1	2	1		1					2	1	1	3	16	100	
Σ -																							0	0		
Σ	1	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	1	3	16	100	

Die TALK-LehrerInnen sollten durch theoretische Anregungen zum Thema Selbstregulation im Rahmen von Lernprozessen dahingehend sensibilisiert werden, ihre

SchülerInnen zu mehr Eigeninitiative und Eigenverantwortung beim Lernen zu motivieren und sie darin zu fördern, in der für sie passenden Art und Weise Lernprozesse initialisieren und erfolgreich umsetzen zu können:

„[...] Zum Beispiel gehört dazu, dass ich den Schülern mehr Selbstverantwortung übertrage, natürlich altersgemäß, aber dennoch schon bei den Kleinen anfangs, [sie für] ihre eigenen Schritte auch verantwortlich zu machen, und auch dass sie selbstverantwortlich lernen können, und auch ganz klar die Ziele wissen [...]“

11 der 22 interviewten LehrerInnen gaben hierbei zu Protokoll, dass sie durch TALK ihren SchülerInnen intensivere Unterstützung bei der Orientierung im Lernprozess zukommen lassen würden. Dies inkludiere vor allem die Vermittlung von Wissen bezüglich einer erfolgreichen, strategischen Planung des eigenen Lernprozesses, beginnend bei einer klaren Definition der angestrebten Lernziele, über die Beschaffung von belangvollen Informationen, bis hin zur Anwendung verschiedener Lernstrategien. Dieses komplexe Feld der lernbezogenen Selbstregulation mit den SchülerInnen zu erschließen und sie im Falle von defizitären Fähigkeiten mithilfe von Ratschlägen sowie praktischen Hilfestellungen zu subventionieren, das seien wesentliche Aufgaben, die es als Lehrkraft umzusetzen gelte:

„[...] Neu für mich, oder was ich besonders häufig einsetze, ist das selbsttätige Lernen. Dass ich den Schülern das eigenverantwortliche Lernen überlasse. Also, Unterricht ist eher: naja der Lehrer als Coach oder dass man nicht belehrt, sondern den Kindern lernt zu lernen. Das ist mehr in den Vordergrund gerückt bei mir wieder. [...]“

Fazit. Eine wesentliche Kompetenz im Rahmen von LLL stellt die Fähigkeit dar, selbstreguliert lernen zu können. Der Notwendigkeit einer entsprechenden Förderung wurde von der Hälfte der interviewten LehrerInnen befürwortend angesprochen und durch konkrete praktische Umsetzungen in ihren Klassen (16 positive Nennungen / 100 %) belegt. Dabei bezog sich die pädagogische Förderung auf viele integrale Bestandteile eines Lernprozesses (Planung des Lernprozesses, Informationsbeschaffung, Lernziele, Lernstrategien).

8.1.3.7 Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

In Anbetracht der konfliktreichen sozialen Situation an Österreichs Schulen, wonach in etwa jede/r zehnte Schüler/in Opfer von körperlichem Bullying betroffen und noch häufiger verbalem Bullying ausgesetzt ist (vgl. Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007), ist es wenig verwunderlich, dass der Themenschwerpunkt „Soziales Lernen“ innerhalb des TALK-Programmes auf besonders großes Interesse auf Seiten der LehrerInnen stieß. Tabelle 23 veranschaulicht die rege Auseinandersetzung mit diesem Themenschwerpunkt von TALK.

Tabelle 23: Angaben zur Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Wissen und Handeln		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens	allgemein										1			1		1								4	20
	Gespräche führen															1								1	5
	Gruppenzusammensetzung beachten								1		1				1		1					1		5	25
	Klassenvertrag							1																1	5
	Kreative Konfliktlösung																1							1	5
	Soziale Übungen										1					1	1	1					3	7	35
	Unterstützung des Selbstwerts												1											1	5
Σ +								1	1		3		1	1	1	3	3	1	1			1	3	20	100
Σ -																								0	0
Σ		0	0	0	0	0	0	1	1	0	3	0	1	1	1	3	3	1	1	0	0	1	3	20	100

„Da haben wir am Anfang eigentlich doch sehr intensiv gearbeitet und zwar daran, sich einfach im sozialen Umfeld zurecht zu finden. Wir haben uns solche Strategien, Sozialziele vorgenommen. [...]“

Unterdies berichteten die LehrerInnen von vielfältigen Strategien, die sie im Zuge des TALK-Lehrganges kennengelernt hätten und nun praktisch in ihren Klassen anwenden würden, um ein angenehmes Arbeitsklima sowie ein verträgliches soziales Miteinander herzustellen. Beginnend bei einer variablen Zuteilung der SchülerInnen zu Kleingruppen im Rahmen von Gruppenarbeiten...

„[...] Ich versuchte das zu variieren. Sie durften sich bei jedem zweiten Projekt selber zusammen finden. Bei den anderen Malen hat das Los entschieden, oder ich habe eingeteilt. Witzig war, wenn ich zum Schluss gefragt habe, wie wir die Einteilung machen sollen, kam

durchaus von den Kindern, dass sie lösen wollen. Weil sie es auch spannend finden, mit jemand anderem zusammen zu arbeiten. [...]“

...über soziale Übungen, beispielsweise zu den Themen „Ausdruck von Emotion und Gefühl“ oder „Selbstwert“, bis hin zu verbindlichen Klassenverträgen, die konzeptionell als simple Regelwerke Kommunikations- und Verhaltensregeln etablieren und das soziale Miteinander ordnen sollen, wurden viele Varianten seitens der LehrerInnen erprobt und oftmals erfolgreich in das Klassengefüge integriert.

Wichtig erschien es manchen LehrerInnen auch, dass eine verantwortungsvolle Kommunikationspolitik nicht nur unter den SchülerInnen bestärkt werden müsse, sondern auch die eigene Person in der Rolle als Lehrkraft mit einbeziehen müsse. Dem Thema „Soziales Miteinander in der Klasse“ müsse dabei genügend Raum und Zeit sowohl im Dialog als auch anhand praktischer Übungen geboten werden. Die Kontinuität in der thematischen Auseinandersetzung innerhalb einer Klasse sei es schließlich, die eine Entwicklung in die gewünschte, sozialverträgliche Richtung vorantreiben würde. Die Ermangelung an zeitlichen Ressourcen sei allerdings ein ausschlaggebender Grund dafür, dass diese balancierte LehrerInnen-SchülerInnen-Kommunikation oftmals nur unzureichend praktiziert werden könne, so die Kritik vieler LehrerInnen.

Fazit. Aufgrund der oftmals vorherrschenden sozialen Spannungen innerhalb des Klassengefüges waren viele LehrerInnen um eine Stärkung der sozialen Kompetenzen ihrer SchülerInnen sowie eine Herstellung eines Arbeitsklimas, das von Wertschätzung und Respekt getragen wird, bemüht und konnten entsprechende Erfolge verbuchen (20 positive Nennungen / 100 %). Die vermittelten TALK-Inhalte halfen den LehrerInnen dabei, unter Zuhilfenahme von praktischen Übungen bzw. konkreten Hilfestellungen das soziale Klima in den Klassen zu verbessern. Ein Kritikpunkt, der häufig zur Sprache kam, war, dass der zeitliche Rahmen für eine intensivierte Auseinandersetzung mit der zwischenmenschlichen Situation innerhalb der Klassen viel zu knapp oder gar nicht einkalkuliert sei und somit oftmals nur fragmentarisch tangiert werden könne.

8.1.3.8 Motivation von SchülerInnen

„[...] Bildungsmotivation ist eben auch ganz wichtig, aber trotzdem bei manchen ist es extrem schwierig. [...]“

In der Bildungskarriere eines Menschen können unterschiedliche Barrieren existieren, die den Erwerb bzw. Erhalt grundlegender LLL-Kompetenzen maßgeblich erschweren. So vermutete eine Lehrkraft, dass der Quell schulischer Demotivation häufig ein selbstwertminderndes Elternhaus sei. Aber auch apodiktische Rahmenbedingungen in der Schule seien für den Verderb von bestehenden motivationalen Ressourcen der SchülerInnen mitverantwortlich. Durch TALK wieder mehr für dieses Thema sensibilisiert, äußerten sich sechs weitere LehrerInnen zu ihren diesbezüglichen Erfahrungen und verschiedenartigen Herangehensweisen, um die Motivation ihrer SchülerInnen positiv zu beeinflussen.

Tabelle 24: Angaben zu Motivation von SchülerInnen

Wissen und Handeln		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%		
Motivation von Schüler-Innen	+	Checklisten																				1			1	8.3	
		Feedback					1																		1	8.3	
		Freies Arbeiten und Entscheiden																						2	2	16.8	
		Gespräche										1						1								2	16.7
		Unterstützung								1																1	8.3
		Lob																						2	2	16.7	
		Visualisierung der Leistung								1															1	8.3	
	-	Rahmenbedingungen der Schule											1												1	8.3	
		Selbstwert-schädigendes Elternhaus												1											1	8.3	
	Σ +						1			2		1						1				1		4	10	83.3	
	Σ -												2												2	16.7	
Σ		0	0	0	0	1	0	0	2	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	4	12	100		

So unterschiedlich wie die motivationale Lage unter SchülerInnen sein kann, genauso viele erprobte Varianten scheint es zu geben, um diese als Lehrer/in positiv beeinflussen und supportiv intervenieren zu können. Als Beispiel sei folgendes Zitat einer Lehrperson angeführt:

„Für mich persönlich war eigentlich die Erfahrung am entscheidendsten, dass freies Arbeiten, freies Entscheiden die Motivation entscheidend beeinflusst. [...]“

Allen Aussagen ist jedoch gemein, dass die Motivation der SchülerInnen maßgeblich durch eine profunde Vertrauensbasis, eine wertschätzende Grundhaltung sowie durch Ermutigung und Bekräftigung der/des Lernenden durch die/den Pädagogen/in beeinflusst werden kann.

Fazit. Hohe Lern- und Leistungsmotivation unter den SchülerInnen stellt das basale Fundament eines produktiven Unterrichts dar. Die unterschiedlichen Herangehensweisen der LehrerInnen zur motivationalen Affirmation der SchülerInnen (alle sieben LehrerInnen berichteten von divergenten Methoden) zielen dabei alle auf das eine hehre Ziel ab, nämlich die/den Schüler/in für Wissen und dessen Erwerb zu begeistern. Inner- sowie außerschulische, selbstwertmindernde Rahmenbedingungen würden jedoch derartige Bemühungen seitens der Lehrerschaft häufig zunichte machen.

8.1.4 Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen der LehrerInnen hinsichtlich ihres Verständnisses für die Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen. So war es auch ein Ziel des TALK-Lehrgangs, den LehrerInnen zu verdeutlichen, dass durch konsequente Förderung und leistungsgerechte Forderung unter Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen positive Entwicklungsprozesse im Leistungsbereich der SchülerInnen initialisiert werden können. Viele Nennungen der interviewten LehrerInnen (20 Nennungen / 95.3 %) bestätigen, dass durch die praktische Anwendung der im TALK-Lehrgang diesbezüglich vermittelten Inhalte fähigkeits- bzw. kompetenzbezogene Veränderungsprozesse bei den SchülerInnen ausgelöst werden konnten, was folglich eine Einstellungsänderung betreffend der Veränderbarkeit von Fähigkeiten sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den LehrerInnen bewirkt habe.

Tabelle 25: Angaben zu Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen

Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%	
Leistungssteigerung durch....	+	Bezugsnormen								1					1										2	9.6
		Einzelbetreuung																			1				1	4.7
		andere didaktische Methoden (Partnerarbeit, freies Arbeiten)																			2		1		3	14.3
		Fleiß												1									1		2	9.6
		Bewältigung von Versagensängsten								1													1		2	9.6
		Lob für Leistung								1															1	4.7
		differenziertes und konstruktives Feedback zur Leistung					1		1			1		1		2									6	28.5
		Reflexion der eigenen Leistung								1															1	4.7
		Selbstverantwortung										1												1	2	9.6
Keine Leistungssteigerung durch...	-	Mangel an Motivation																				1		1	4.7	
		Σ +					1		1	3	1	2		2		3					3		3	1	20	95.3
		Σ -																					1	1	4.7	
		Σ	0	0	0	0	1	0	1	3	1	2	0	2	0	3	0	0	0	0	3	0	4	1	21	100

Beispielsweise äußerte sich diese Lehrkraft folgendermaßen:

„[...] Ich habe verschiedene Formen ausprobiert und festgestellt, dass der Großteil der SchülerInnen sich verbessert hat. Meistens um einen Grad. Wenn ich speziell Kinder einzeln betreut habe, weil ich gesehen habe, dass sie nicht richtig lernen können, sind sie besser geworden. [...]“

Zudem gelänge es, vorurteilsbehaftete Einstellungen hinsichtlich einer starren, unveränderbaren Determination von Leistungsfähigkeit auf beiden Seiten aufzuweichen, indem man als Lehrkraft die Individualität der SchülerInnen hochhält, um über einen vertrauensvollen, geduldigen, respektvollen und sensitiven Umgang miteinander die gewünschten Veränderungen im schulischen Leistungsbereich voranzutreiben:

„[...] Am ehesten noch also dieses die SchülerInnen als Persönlichkeiten mit ihrer eigenen Geschichte, Lerngeschichte, mit Fähigkeiten wahrzunehmen und das zu respektieren. Und da eben, unterschiedliche Bezugsnormen anzuwenden, also sie nicht so über einen Kamm zu scheren [...]“

Ebenfalls spielte es eine entscheidende Rolle, beobachtete Veränderungen regelmäßig an die SchülerInnen rückzumelden, um sie dadurch in ihrer Motivation zu bestärken und ihnen ihre Leistungsfortschritte bewusst zu machen:

„[...] Aber dass man sich halt bewusst ist, dass man wirklich das Positive ihnen auch klarer machen muss, weil es ihnen ja selber nicht so bewusst ist. Überhaupt, dass diese Gefahr besteht, da muss man sich immer wieder daran erinnern, dass man sich selbst und auch den Schülern zu wenig klar macht was sie eigentlich letztlich schon alles können.“

Durch motivierendes Lob, differenziertes wie konstruktives Feedback sowie fachliche Unterstützung gelang es auch dieser Lehrperson, ein Umdenken bei den SchülerInnen hinsichtlich ihren oftmals selbstwertmindernden Haltungen und rigiden Einstellungen zum eigenen Fähigkeitsspektrum beziehungsweise ihrer Leistungskompetenz zu initialisieren:

„[...] aber durch ständiges Motivieren und hervor streichen was sie alles können und nicht immer hervor streichen was sie nicht können, haben sie wirklich ganz tolle Leistungssteigerungen wirklich gemacht [...]“

Wenngleich die multiplikative Funktion der LehrerInnen in Hinblick auf diese einstellungsbezogene Ebene angesichts ihrer Rückmeldungen augenscheinlich wird, obliege eine tatsächliche Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen in letzter Konsequenz auch einem selbstverantwortungsvollen Handeln jeder/s einzelnen Schüler/in.

Fazit. 95,3 % positive Nennungen sind ein deutliches Zeichen dafür, dass das TALK-Programm viele LehrerInnen (10 LehrerInnen äußerten sich zu diesem Thema) in ihren Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen sensibilisieren konnte. Dabei belegen die unterschiedlichen didaktischen Methoden und Herangehensweisen, die von den LehrerInnen im Zuge der Unterrichtsgestaltung angewandt wurden, um bei ihren SchülerInnen Leistungssteigerungen zu erzielen

(insbesondere differenziertes, konstruktives Feedback (28.5 %)), dass sie hierbei viel aus dem TALK-Lehrgang für ihren praktischen Berufsalltag mitnehmen konnten.

8.1.5 Einstellungen zur Förderung von Lebenslangem Lernen

Für das TALK-Team war es natürlich von zentraler Bedeutung festzustellen, inwiefern der Lehrgang in seiner Gesamtheit dazu beitragen konnte, die Einstellungen der LehrerInnen betreffend der Relevanz einer Förderung von Lebenslangem Lernen zu festigen.

Tabelle 26: Angaben zu Einstellungen zur Förderung von Lebenslangem Lernen

Einstellungen zur Förderung von Lebenslangem Lernen			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%	
+		Außerschulische Leistungen										1														1	4.7
		Entwicklungspotentiale erkennen										1														1	4.7
		Interesse wecken								2									1							3	14.2
		Förderung von Lernstrategien															1							1		2	9.6
		Förderung der Selbstständigkeit									1		1					1			1					4	19
		Förderung des Selbstwertes								1								1								2	9.6
		Förderung sozialer Kompetenzen												1								1				2	9.6
		Frühe Förderung											1													1	4.7
		Konstruktives Feedback																1								1	4.7
		Langfristigkeit im LLL											1										1			2	9.6
		Zielbildung												1					1							2	9.6
Σ +									3	1	4	1	2			4		2	1		1	1	1		21	100	
Σ -																									0	0	
Σ			0	0	0	0	0	0	3	1	4	1	2	0	0	4	0	2	1	0	1	1	1	0	21	100	

Dass im Rahmen des TALK-Programmes der hohe Stellenwert einer Förderung von LLL-Kompetenzen vermittelt werden konnte, zeigt sich anhand der ausnahmslos positiven Äußerungen (21 Nennungen) von 11 LehrerInnen, welche thematisch in Tabelle 26 gelistet sind.

„Wir haben auch gesagt, dass es ein großes Thema in der europäischen Union und ganz wichtig ist. Das Schlagwort „lebenslanges Lernen“ ist ja fast allgegenwärtig.“

Auch in diesem Belang sollte die positive Grundhaltung der Lehrkräfte zu lebenslanger Weiterbildung durch entsprechende förderungsorientierte Angebote im Unterricht auf die SchülerInnen transferiert werden. Was ein solches Förderungsportfolio beinhalten müsse, hierzu gab es unterschiedlichste Vorstellungen seitens der LehrerInnen: Entscheidend sei mitunter eine Früherkennung und -förderung bestehender Ressourcen und

Entwicklungspotentiale, um Interesse und Motivation für Bildung entfachen und nachhaltige Effekte auf den Selbstwert der SchülerInnen erzeugen zu können. Leistungsdruck müsse in ein Bedürfnis, etwas leisten zu wollen, transformiert werden, um einen positiven Konnex zwischen Bildungsaufwand und Bildungsertrag herzustellen. Überdies könne durch eine Identitätsstiftung zwischen Schüler/in und der Ausbildungsstätte, die Orientierung und Perspektiven schafft, der Zugang zu Lebenslangem Lernen redigiert werden:

„[...] Und ich glaube, dass Kinder, genauso wie ein Mitarbeiter einer Firma, so ein Corporate-Identity-Gefühl kriegen müssen. Also ich glaube, dass das ganz wichtig ist. [...]“

Gewichtig sei auch,...

„[...] sich lebenslang ein Ziel zu setzen. Und wenn man ein Ziel hat, muss ich das auch anstreben, muss auch etwas tun dafür und das geht eben nur, indem ich mich immer wieder verbessere, meine Kompetenzen, die ich habe, vertiefe, ausweite, verbessere, und mich selbst immer näher zu diesem Ziel hin bringe. [...]“

Alle Bemühungen der LehrerInnen in Ehren, ihren SchülerInnen die Bedeutsamkeit einer zustimmenden Haltung zu den Themen Schule, Lernen und Weiterbildung zu vermitteln, müsse man die SchülerInnen auch darauf hinweisen, dass...

„[...] die Verantwortung für das Lernen bei den Kindern liegt und dass man ihnen die auch geben muss oder den Kindern das auch klar machen muss. [...]“

Fazit. Als Trainingsprogramm zur Förderung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen zählte es zu den fundamentalen Zielen von TALK, den LehrerInnen eine positiven Haltung gegenüber dem Thema Lebenslanges Lernen zu vermitteln. Eine erfolgreiche Umsetzung dieses Vorhabens lässt sich aus den 21 Interviewpassagen ableiten, in welchen die LehrerInnen die Notwendigkeit einer umfassenden Kompetenzförderung bei den SchülerInnen betonten und zugleich unterschiedliche Möglichkeiten beschrieben, wie

ein solches Vorhaben bewerkstelligt werden kann. Dabei fanden die beiden Argumente, es bedürfe einer in der Bildungskarriere bereits frühzeitig einsetzenden Förderung der Selbstständigkeit (19 %) und man müsse das Interesse der SchülerInnen wecken (14.2 %), die breiteste Zustimmung.

8.1.6 Motivationale Situation

Obgleich das TALK-Programm in seiner originären Weise besonders auf eine Förderung von Bildungsmotivation der SchülerInnen abzielt, konnten auch positive Auswirkungen auf die allgemeine motivationale Situation der LehrerInnen festgestellt werden. Das belegen die durchwegs positiven Nennungen von sechs der 22 LehrerInnen, die sich im Zuge der Interviews dezidiert zu ihrem motivationalen Befinden äußerten.

Tabelle 27: Angaben zur motivationalen Situation

Motivationale Situation			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
+		Kreativer, interessanter Unterricht		1													1		1						3	27.3
		Neuer fachlicher Input			3														1						4	36.3
		Mehr Zufriedenheit							1																1	9.1
		Mehr „Schub“										1													1	9.1
		Mehr Spaß																	1						1	9.1
-		Organisatorische Barrieren										1													1	9.1
Σ +				1	3				1			1					1		3						10	90.9
Σ -												1													1	9.1
Σ			0	1	3	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	11	100

So berichteten drei LehrerInnen davon, dass sie durch den Zugewinn an theoretischen und methodischen Zugängen mehr Offenheit gegenüber neuen Inhalten und kreativen, abwechslungsreichen Unterrichtsmethoden bekommen hätten und diese auch in ihre Unterrichtsgestaltung einfließen lassen würden. Dies wirke nicht nur einer gewissen Trägheit im Berufsalltag entgegen, sondern führe auch dazu, dass Freude und Spaß am sowie Motivation für den eigenen Beruf wieder gewachsen seien und mehr Mut und Eigeninitiative zu nonkonformistischem Handeln im schulischen Tagesgeschehen bestünde:

„[...] sagen wir mal, Zufriedenheit mit meinem Job ist jetzt sicher größer als vorher.“

„[...] Für mich persönlich hat es sehr viel Schwung in den Schulalltag gebracht. [...]“

Das erhöhte Arbeitspensum, welches mit den neuen, in der Planung und Umsetzung aufwendigeren didaktischen Errungenschaften einhergehen würde, täte dieser positiven Entwicklung keinen Abbruch, da sie zumal die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen befruchten würden:

„[...] Es ist zwar etwas mehr Aufwand, dafür ist es aber interessanter zu unterrichten. Und das kommt auch wieder zurück. Durch das Interesse der Kinder z.B., wenn man sehen kann, dass sie begeistert dabei sind. Da kann man sich sagen, das war gut, das war nicht umsonst, dann mache ich wieder so weiter. Das ist dann die Motivation, die man bekommt als Lehrer.“

Letztlich seien es aber wiederum die vorherrschenden schulischen Rahmenbedingungen, die diesen frischen Wind entschleunigen und die Motivation dämpfen würden:

„Nein, ich habe auf jeden Fall einen Schub bekommen, nur wird das dann natürlich wieder gedämpft durch die, sage ich mal, organisatorischen Gegebenheiten, die sich dann in den Weg stellen.[...]“

Fazit. Sechs der 22 LehrerInnen (27,3 %) berichteten von positiven Veränderungen ihrer motivationalen Situation, die ihren Angaben zufolge auf die Implementierung der TALK-Inhalte im Unterricht und den damit einhergehenden positiven Resonanzen seitens der SchülerInnen zurückzuführen sind.

8.2 Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene (mittelbare Ziele)

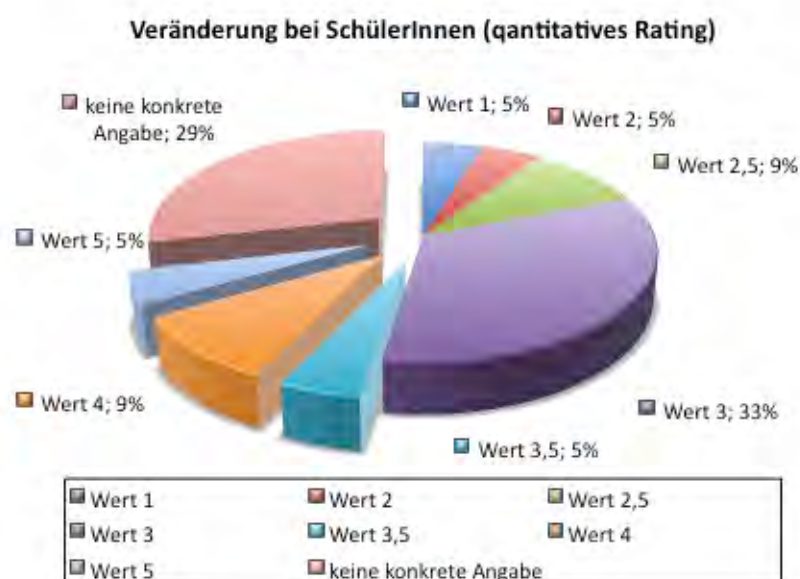
Die Erreichung der proximalen Ziele auf der Mikroebene, die anhand der berichteten Veränderungen bei den LehrerInnen infolge ihrer Teilnahme am TALK-Programm sichtbar wurde, stellt die Grundlage für die mittelbaren Ziele von TALK dar. Diese beziehen sich nämlich auf potentielle Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene, die in Folge einer Integration der TALK-Inhalte in die Unterrichtsgestaltung zustandekommen und somit indirekt über eine multiplikative Funktion der LehrerInnen nachhaltige Wirksamkeit zeigen sollten.

8.2.1 Veränderungen bei den SchülerInnen (Quantitatives Rating)

Wiederum erfolgte ein Rating durch die LehrerInnen, welches ihre Einschätzungen hinsichtlich festzustellender Veränderungen bei den SchülerInnen, die als Folge des TALK-Lehrgangs und den damit einhergehenden Veränderungen im Unterricht zu bewerten sind, quantifizieren sollte. Gleichsam den Einschätzungen zu Veränderungen auf der persönlichen Ebene (proximale Ziele) wurden die LehrerInnen erneut gebeten, eine allgemeine Einschätzung zu Veränderungen auf der SchülerInnenebene (mittelbare Ziele) mittels sechsstufiger Ratingskala abzugeben, wobei der Wert „1“ für sehr starke Veränderungen und der Wert „6“ für keine Veränderungen steht. Tabelle 28 zeigt die entsprechenden Statistiken zu den Angaben der LehrerInnen, Abbildung 14 stellt die Verteilung der angegebenen Punktwerte nochmals graphisch dar.

Tabelle 28: Statistiken zu Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Wertebereich	n	%
1	2	9.1
2	1	4.5
2 – 3	2	9.1
3	7	31.8
3 – 4	1	4.5
4	2	9.1
5	1	4.5
Gesamt	16	72.7
Fehlende Nennungen	6	27.3
GESAMT	22	100.0
Mittelwert	2.91	
Standardabweichung	1.02	

**Abbildung 14:** Kreisdiagramm zu Veränderungen bei den SchülerInnen (Quantitatives Rating)

Wie den Tabellen 28 zu entnehmen ist, kam folgendes Ergebnis zustande: Mit einem $\bar{x} = 2.91$ ($SD = 1.02$), der sich aus insgesamt 16 verwertbaren Nennungen der LehrerInnen ergibt, konnte in dieser Kategorie ein ähnlich gutes Mittelwertsergebnis wie in der Kategorie „Veränderungen bei den LehrerInnen – Quantitatives Rating“ (vgl. Tabelle 11) erzielt werden. Bei der Explikation des quantitativen Ratings taucht in den Nennungen der Lehrkräfte immer wieder ihre Rolle als Initiator, Motivator beziehungsweise Mediator zwischen den TALK-Inhalten und den SchülerInnen auf, weshalb sie sich zum Teil hauptverantwortlich für stattfindende, erwünschte Veränderungsprozesse verstehen:

„[...] Oja, ich glaube sie erkennen mehr ein Einschätzen ihrer Persönlichkeit, sie erkennen mehr Selbstwert, den ich ihnen zugestehe, sie erkennen mehr, dass – sie spüren mehr, dass sie in ihrer Person akzeptiert sind. Das hängt also sicher mit dem Feedback zusammen, wo ich also gezielter rückmelde, und da sind sie ganz, ganz offen jetzt – mehr als früher. [...]“

In der Interpretation dieses Mittelwertes gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass es zugleich LehrerInnen gab, die sich auf die Frage nach feststellbaren Veränderungen bei ihren SchülerInnen entweder gar nicht oder ohne Angabe eines konkreten Punktwertes auf der sechsstufigen Ratingskala äußerten (6 indifferente Nennungen). Diese Skepsis bzw. Unsicherheit in der Bewertung zeigt sich zudem auch darin, dass die neutrale Mitte (Wert „3“) auf der 6-stufigen Ratingskala gleich sieben Mal gewählt wurde.

Auch hier sei der Vollständigkeit halber darauf hingewiesen, dass dieser Hauptkategorie insgesamt 20 Nennungen zugeordnet und im Rahmen der Interoderreliabilitätsüberprüfung mitberücksichtigt wurden. Da davon allerdings lediglich 16 Nennungen einen gültigen Punktwert beinhalteten, werden in der Ergebnisdarstellung nur diese miteinbezogen.

Fazit. Obwohl sich die LehrerInnen zum Teil recht bedacht oder auch gar nicht hinsichtlich positiver Veränderungen bei ihren SchülerInnen äußerten, konnte in dieser Kategorie mit einem $\bar{x} = 2.91$ ($SD = 1.02$) ebenfalls ein erfolgsträchtiges Ergebnis im Sinne der TALK-intendierten Ziele eingefahren werden. Zudem konnte mit Fortdauer der Interviews die anfängliche Zaghaftheit in der Einschätzung von Veränderungen bei den SchülerInnen reduziert und durch Schilderungen konkreter Beispiele nivelliert werden.

Zudem wurde dabei auf die gewichtige Rolle der Lehrkraft als Bindeglied zwischen den TALK-Inhalten und deren erfolgreiche Implementierung in den Klassen zum Ziele eines Anstoßes von Veränderungsprozessen bei den SchülerInnen hingewiesen.

8.2.2 Kritisches / Kreatives Denken

Wie bereits unter Punkt 8.1.3.5 Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens festgehalten wurde, intensivierten manche LehrerInnen in diesem Bereich wieder ihre Förderungen durch entsprechende Inklusionen in den Unterricht. Obwohl lediglich zwei der 22 LehrerInnen näher auf diesen Punkt im Rahmen des Interviews eingingen (vgl. Tabelle 29), zeichneten diese beiden ein positives Bild im Sinne eines Kompetenzzuwachses im Kritischen / Kreativen Denken bei ihren SchülerInnen, wie folgendes Beispiel demonstriert:

„[...] Und ich kriege auch manchmal Antworten, wo ich mir denke, siehst du, an das habe ich nicht gedacht, dass ich das mit benoten sollte. Im positiven, aber auch im negativen Sinne jetzt. Was von den anderen so für Kritikpunkte kommen. [...]“

Tabelle 29: Angaben zu Kritischem / Kreativem Denken

Kritisches / Kreatives Denken		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
	+	1		2																				3	100
	Σ +	1		2																				3	100
	Σ -																							0	0
	Σ	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100

Fazit. Wenngleich dieser Kategorie lediglich 3 Nennungen von zwei Lehrkräften zugewiesen werden konnten, so belegen diese Veränderungen in Richtung einer Kompetenzzunahme im Kritischen / Kreativen Denken bei ihren SchülerInnen.

8.2.3 Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Diese Subkategorie impliziert Nennungen der LehrerInnen, die sich darauf beziehen, ob und inwiefern es ihnen gelungen war, im Selbstregulierten Lernen einen Kompetenzzuwachs bei ihren SchülerInnen zu erwirken bzw. ihnen ein grundlegendes Verständnis von Selbstreguliertem Lernen und seinen Anwendungsmöglichkeiten zu vermitteln. 13 Nennungen von sieben der 22 LehrerInnen bezogen sich thematisch auf einen Zugewinn an Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen bei den SchülerInnen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass diese Subkategorie den niedrigsten Interoderreliabilitätswert aller Kategorien und Subkategorien aufweist, welcher sich lediglich auf .70 beläuft, weshalb sie im Zuge der Überarbeitung des Kategoriensystems nochmals genauer analysiert und in ihrem Differenzierungsgrad abgeändert wurde.

Tabelle 30: Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen	+	Selbstregulierte Lern- und Arbeitsweise								1			1				1					2			5	38.5
		Zielbildung											1						1					1	3	23.0
		Verantwortungsbewusstsein											2			2									4	30.8
	-	Formulierung von textbezogenen Fragen																				1			1	7.7
		Σ +								1			4			2	1		1			2		1	12	92.3
		Σ -																				1			1	7.7
		Σ	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	2	1	0	1	0	0	3	0	0	13	100

Durch die forcierte Implementierung der TALK-Schwerpunkte im Unterricht konnten die SchülerInnen einen Kompetenzzuwachs im Sinne von mehr Selbstregulierung in ihrem Lernverhalten sowie in ihrer Arbeitsweise erwirtschaften. Dies spiegeln folgende Äußerungen zweier LehrerInnen wider:

„Es ist sicher so, dass die Schüler besser mit Texten umgehen können. Die Lesekompetenz hat sich sicher verbessert. Sie lernen schön langsam, Wichtiges aus einem Text herauszusuchen. [...] Auch dass sie nachfragen. Oder dass ihnen bewusst wird, dass es gescheit ist nachzusehen, wenn sie irgendwelche Wörter nicht verstehen. [...]“

„[...] Und jetzt kommt es auch nicht mehr dazu, dass wirklich nur mehr einer arbeitet, und die anderen nicken den Kopf und lassen ihn

werken, sondern jetzt macht jeder ein bisschen vergleichsweise mehr, ja [...]“.

Fazit. Als Kompetenzzugewinn wurden vor allem die Stärkung eines seriösen und verantwortungsvollen Engagements im Zuge einer selbstregulierten Lern- und Arbeitsweise als auch die Fähigkeit zur Zielbildung von den LehrerInnen hervorgehoben.

8.2.4 Interesse und Motivation

Im Vergleich zu der vorangegangenen Subkategorie lassen sich anhand der Nennungen, die dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, valide Schlüsse auf intendierte Veränderungsprozesse bei den SchülerInnen im Sinne der Ziele von TALK ziehen. Gleich 16 ausschließlich positive und lediglich eine negative Nennung von 11 der 22 LehrerInnen konnten aus den Interviews extrahiert werden, die für sichtbare Veränderungen auf motivationaler, emotionaler und interessenbezogener Ebene bei den SchülerInnen sprechen. Tabelle 31 schlüsselt diese Ergebnisse auf.

Tabelle 31: Angaben zu Interesse und Motivation

Interesse und Motivation		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Motivation und Freude durch...	allgemein				1	1					1				1			1					1	6	33.3
	Aufgabenstellung				1																			1	5.5
	Engagement																					1		1	5.5
	Fehlerkultur																					1		1	5.5
	Interesse geweckt						1														1			1	5.5
	Respektvoller Umgang						1																	1	5.5
	Stolz auf eigene Leistung								1															1	5.5
	Soziales Klassenklima								1									1						2	11.1
	Kein selbstständiger Arbeitsstil											1												1	5.5
	gesteigertes Interesse											2												2	11.1
Interesse	geringer Aufwand											1												1	5.5
	Σ +				2	1	2		2		1	2			1			2			1	1	1	16	88.9
	Σ -											2												2	11.1
	Σ	0	0	0	2	1	2	0	2	0	1	4	0	0	1	0	0	2	0	0	1	1	1	18	100

Ein erforderliches Substrat für eine erfolgreiche Umsetzung von Selbstreguliertem Lernen ist ein ausgeprägtes Maß an Motivation und Interesse für die Auseinandersetzung mit Wissen im Allgemeinen. Eine Lehrkraft ging auf diesen Punkt ein, indem sie meinte, dass...

„[...] sie das einfach wollen oder dass sie mehr wissen wollen oder eben in diese Richtung fragen [...] Sie machen Arbeiten, das ist auch eigenverantwortlich natürlich, [...] und darüber können sie dann ein Referat oder Plakate oder was immer sie haben, präsentieren. Und da sieht man halt welche, die sich wirklich total interessieren und wie sie das präsentieren, die wollen sich selber fordern und andere die machen das mit Minimum-Aufwand.“

Ungeachtet der Nennungen, die dieser Subkategorie inhärent sind, konnte bereits unter Punkt 8.1.3.8 Motivation von SchülerInnen gezeigt werden, dass laut Aussagen der LehrerInnen gerade auf motivationaler Ebene neue Impulse bei den SchülerInnen freigesetzt werden konnten, wodurch die Partizipation am sowie das Investment für den Unterricht nachhaltig auf Seiten der SchülerInnen intensiviert wurde. Nachfolgende Ausschnitte aus diversen Kommentaren der LehrerInnen stützen diesen Befund:

„[...] Für mich war es auch interessant, [...] dass gleich das Feedback gekommen ist, wann machen wir wieder, wir würden gerne wieder. Allein das hat mir schon viel gebracht, dass das zumindest bei den Kindern irgendwo einen Erfolg gehabt hat. [...]“

„[...] Dass die Kinder vielleicht noch ein bisschen lieber zur Schule gehen. Das ist auch viel Wert, wenn sie gerne zur Schule gehen, sind sie bereit zu lernen. [...]“

„Schon. Sie werden sehr aufgeschlossen oder sie kommen und sagen: Das war so schön, machen wir so etwas wieder. Das ist Freude. Also einfach diese Freude, die du spürst, das Interesse, das sie wecken.“

„[...]Es fällt mir aber auf jeden Fall auf, dass sie sehr viel motivierter sind. Und das ist mir schon einmal sehr viel wert.“

Durch dieses Mehr an Interesse, Motivation und Freude sei auch das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis als auch das kooperative Zusammenarbeiten unter den SchülerInnen wieder konstruktiver geworden. Damit einhergehend würden sich die SchülerInnen neuen aufgabenbezogenen Herausforderungen stellen und ein

anspruchsvolles Maß an schulischer Forderung bewusst suchen, was in Summe die Unterrichtsqualität steigern würde:

„Ja und also natürlich sensibilisiert durch TALK, dass ich bewusst auch die Reaktion in der Klasse beobachtet hab und also schon gemerkt habe, also auch bewusst wahrgenommen, dass das die Unterrichtsqualität auf jeden Fall verbessert. [...]“

Fazit. Zusammenfassend betrachtet lässt sich festhalten, dass sich Dank einer Integration der Inhalte aus dem Trainingsprogramm in die Unterrichtsgestaltung ein gesteigertes Maß an Interesse und Motivation am Unterricht generiert werden konnte. Dieser Umstand begünstigt nicht nur ein entspannteres Arbeitsklima in der Klasse, sondern wirkt sich, den Aussagen der LehrerInnen zufolge, zudem sehr vorteilhaft auf das schulische Engagement der SchülerInnen und in weiterer Folge auf die leistungsbezogene Qualität des Unterrichts aus.

8.2.5 Soziale Kompetenzen

Die ausschließlich positiven Nennungen von 12 der 22 interviewten LehrerInnen zum Thema „Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens“, welches bereits unter Punkt 8.1.3.7 behandelt wurde, werden substantiell durch die Nennungen von zehn LehrerInnen, die der Subkategorie „Soziale Kompetenzen“ zugeordnet werden konnten, gestützt.

Tabelle 32: Angaben zu Sozialen Kompetenzen

Soziale Kompetenzen		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
+	Empathie										1													1	7.6
	freundschaftlicher Umgang miteinander				1			2						1					1	1				6	46.2
	Kooperative Zusammenarbeit								1							1				1		2	1	6	46.2
	Σ +				1			2	1		1			1		1			1	2		2	1	13	100
	Σ -																							0	0
	Σ	0	0	0	1	0	0	2	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	2	0	2	1	13	100

Durch eine entsprechende Förderung der sozialen Kompetenzen der SchülerInnen konnten amikale Umgangsformen unter den SchülerInnen forciert und in weiterer Folge

das Klassenklima nachhaltig verbessert werden. Eine intensivierte Auseinandersetzung mit der zwischenmenschlichen Situation innerhalb des Klassengefüges habe mitunter dazu geführt, Ausgrenzungen, Vorurteile und Unsicherheiten unter den SchülerInnen abzubauen, die Klassengemeinschaft zu stärken und dadurch kooperative Lernformen gewinnbringend einzusetzen:

„[...] Und dann haben wir so, also wir sehen das so, wir haben so Härtefälle gehabt, so gemobbte Kinder, die für uns jetzt einfach auch drinnen sind. Ja, wir sagen heute, das ist uns gelungen.“

„[...] Also dass ich den Schlechten zum Beispiel auch einmal zu den Starken gebe, dass der auch irgendwo ein bisschen gestützt wird. Und ich glaube, die Ergebnisse sind besser.“

Fazit. Im Rahmen des TALK-Lehrgangs wurde das Thema „Soziale Kompetenzen“ behandelt. Dass ein Aufgreifen dieser Thematik im Rahmen des Unterrichts Veränderungsprozesse in Richtung eines tragfähigen, empathischen Klassenkollektivs induzieren konnte, beweisen die ausschließlich positiven Äußerungen der LehrerInnen hinsichtlich einer Zunahme an sozialen Kompetenzen bei ihren SchülerInnen (13 positive Nennungen / 100 %). Dieser Kompetenzzuwachs zeige sich vor allem in einem freundschaftlich wohlwollenden Umgang miteinander, der auch eine kooperative Zusammenarbeit unter den SchülerInnen ermögliche.

8.2.6 Wahrnehmungen des Unterrichts

Abschließend zum Kapitel 8.2 Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene (mittelbare Ziele) sei noch ein wichtiges Subkapitel dargelegt, welches Veränderungen in der Wahrnehmung des Unterrichts in Bezug auf die Aufgabengestaltung sowie auf das Feedback und die Fehlerkultur durch die SchülerInnen thematisiert. In weiterer Folge werden die Ergebnisse ausführlich erläutert.

8.2.6.1 Aufgabengestaltung

Inspiziert durch die Inhalte des TALK-Programmes sollten die LehrerInnen dazu angehalten werden, beständige Formen der Aufgabengestaltung im Unterricht mit neuen didaktischen Elementen anzureichern. Eine Variation in der Lehrmethodik hatte dabei eine Intensivierung der Partizipation am Unterricht durch die SchülerInnen zum Ziel. Dass diese Intention des TALK-Lehrgangs sowohl von manchen LehrerInnen als auch in weiterer Folge von ihren SchülerInnen positiv angenommen wurden, zeigen die Ergebnisse in Tabelle 33.

Tabelle 33: Angaben zur Aufgabengestaltung

Wahrnehmungen des Unterrichts		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Aufgabengestaltung	mehr Abwechslung	1							1									2			2			6	46.3
	kreativer Einsatz unterschiedlicher Medien								1							1		1						3	23
	Selbstständige Arbeitsweise						1																	1	7.7
	Kooperative Lernformen						2							1										3	23
	Σ +	1					3		2					1		1		3			2			13	100
	Σ -																							0	0
	Σ	1	0	0	0	0	3	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	3	0	0	2	0	0	13	100

In den Interviews wurde vor allem hervorgehoben, dass die SchülerInnen durch eine facettenreichere Darbietung der Unterrichtsthemen als auch durch ein bunteres, abwechslungsreicheres Angebot an aktiven Gestaltungsmöglichkeiten engagierter, motivierter und interessierter im Unterricht mitarbeiten würden:

„[...] weil viele Sachen finde ich, was sie im offenen Feedback gegeben haben, auch zeigt, dass sie es schon zu schätzen wissen, dass das mehr als nur Stoffvermittlung ist. [...]“

Diversität in der Gestaltung der Aufgaben im Unterricht würde den SchülerInnen zudem mehr Kreativität und Selbstständigkeit abverlangen, was von diesen durchaus begrüßt werden würde, weil damit ein arbeitsames, selbstverwirklichendes Mitgestalten des Unterrichts möglich werden würde:

„Wir, also ich habe das zumindest so gemacht, dass die Kinder jetzt so weit wie möglich selbstständig arbeiten müssen. [...] Das war vorher nicht, sondern nur das Vorgegebene mussten sie machen und jetzt

müssen sie sich aber auch selbst Gedanken machen: wie könnte ich das anders rüber bringen, mit anderen Beispielen.“

Fazit. Im Rahmen des TALK-Lehrgangs wurde den LehrerInnen vermittelt, wie sie durch ein breiteres Methodenspektrum in der Aufgabengestaltung das schülerische Engagement im Unterricht begünstigen können. Dieses neu erworbene Wissen konnte erfolgreich in den Unterricht eingebunden werden, wie die 13 Statements der sieben LehrerInnen darlegen (100 % positive Nennungen). Durch mehr Abwechslung in der Gestaltungsweise der Aufgaben und einer damit einhergehenden Erweiterung an kreativen Möglichkeiten, Wissen zu erwerben, könne mehr Engagement und Lernmotivation bei den SchülerInnen beobachtet werden.

8.2.6.2 Feedback und Fehlerkultur

Kompetenzen im Umgang mit Feedback stellen nicht nur einen grundlegenden Baustein für eine adäquate Fehlerkultur innerhalb einer Klasse dar, sondern helfen den SchülerInnen auch dabei, ihre Urteilskraft durch kritische Selbst- und Fremdrelexion zu schärfen und diese an sachliche Argumente zu binden. Somit stellen entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Gabe und Annahme von Feedback zum Zwecke einer selbstbewussten Positionierung eigener Vorstellungen und Meinungen eine wichtige LLL-Kompetenz dar.

Gezielt lancierte der TALK-Lehrgang dahingehend, wie man den SchülerInnen durch wertschätzendes, konstruktives Feedback Lernpotentiale aufzeigen und sie für eine Weiterentwicklung und Verbesserung bestehender Ressourcen motivieren kann. Eine positive Fehlerkultur dieser Art soll dabei helfen, Versagensängste ab- und Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit aufzubauen. Die Angaben der LehrerInnen zu Veränderungen in der Fehlerkultur sowie in der Gabe von Feedback zeigt Tabelle 34.

Tabelle 34: Angaben zur Fehlerkultur

Wahrnehmungen des Unterrichts			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%	
Feedback	+	Von LehrerInnen für SchülerInnen																			1					1	10
		Von SchülerInnen für LehrerInnen						1		1							1									3	30
		Von SchülerInnen für SchülerInnen						1					1													2	20
Fehlerkultur		Fehler als Lernchance																1						2	3	30	
		Transparente Leistungsbeurteilung									1															1	10
Σ +								2		1	1		1			1		1		1				2	10	100	
Σ -																									0	0	
Σ			0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	2	10	100	

So schilderten acht der 22 LehrerInnen Veränderungen in Richtung einer positiven Fehlerkultur, die durch eine intensivere Kommunikation mit und zwischen den SchülerInnen sowie einer stärkeren Transparenz in der Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung von Feedbackregeln zustande gekommen sei.

„[...] Also sie haben offensichtlich das Gefühl, sie können trotzdem kommen, auch wenn sie es nicht verstehen. [...]“

Fazit. Dass durch TALK die Feedback- und Fehlerkultur in manchen Schulklassen verbessert werden konnte, zeigen die Rückmeldungen von acht LehrerInnen im Rahmen der Interviews. Dabei wurde hierbei insbesondere auf eine wertschätzendere und vertrauensvollere Kommunikationsbasis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als auch zwischen den SchülerInnen referenziert.

8.3 Veränderungen an der Schule auf der Makroebene (distale Ziele)

Als Zielsetzung für die Schulen, die am TALK-Programm teilgenommen hatten, wurde eine erfolgreiche Implementierung von Lebenslangem Lernen als schulrelevantes Thema deklariert. Dabei sollten die programmgeschulten LehrerInnen als Multiplikatoren die TALK-Inhalte an den jeweiligen Stammschulen implementieren und in weiterer Folge etablieren. In welchem Ausmaß dies gelang, wird in dem nun folgenden Kapitel ausführlich präsentiert.

8.3.1 Veränderungen in der Schule (Quantitatives Rating)

Die Nennungen der LehrerInnen zeigen ein differenziertes Bild, inwiefern die Inhalte des TALK-Programms zu erwünschten, nachhaltigen Veränderungen an den jeweiligen Stammschulen führen konnten. Diesbezüglich wurden die LehrerInnen ein letztes Mal aufgefordert, auf einer sechsstufigen Ratingskala anzugeben, ob Sie durch TALK Veränderungen an ihren Schulen wahrgenommen hätten, wobei der Wert „1“ für eine sehr starke Veränderung, der Wert „6“ hingegen für keine Veränderung steht. Tabelle 35 bzw. Abbildung 15 zeigen die entsprechenden Ergebnisse:

Tabelle 35: Statistiken zu Veränderungen an der Schule – Quantitatives Rating

Wertebereich	n	%
1 – 2	1	4.5
2	3	13.6
3	3	13.6
3 – 4	1	4.5
4	3	13.6
4 – 5	2	9.1
5	2	9.1
5 – 6	1	4.5
6	1	4.5
Gesamt	17	77.3
Fehlende Nennungen	5	22.7
GESAMT	22	100.0
Mittelwert	3.68	
Standardabweichung	1.34	

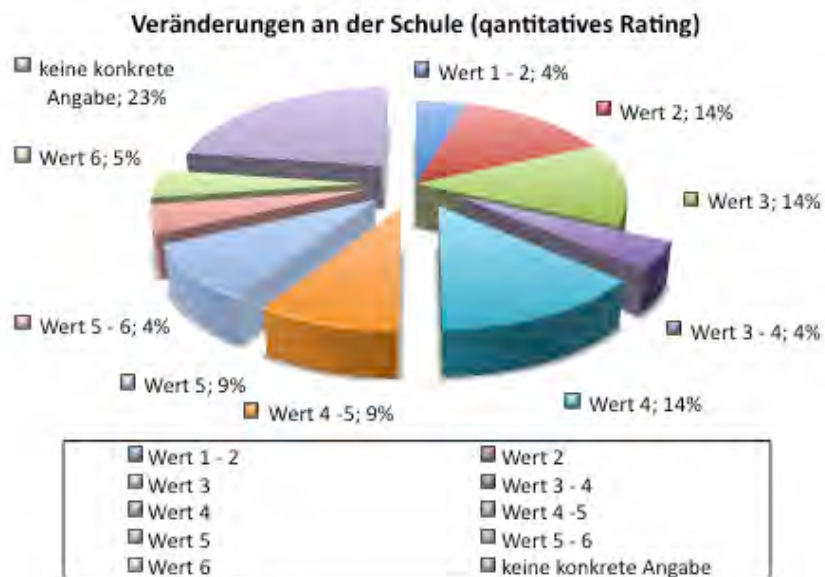


Abbildung 15: Kreisdiagramm zu Veränderungen an der Schule (Quantitatives Rating)

Keine der interviewten LehrerInnen beschrieb die feststellbaren Veränderungen an der jeweiligen Stammschule als sehr stark. Zudem meinte eine Lehrkraft, gar keine innerschulischen Veränderungen als Folge einer Weiterführung bzw. Etablierung TALK-spezifischer Inhalte feststellen zu können, weshalb diese auch die Ziffer „6“ wählte. Fünf LehrerInnen viel es sichtlich schwer, sich auf einen genauen Punktwert festzulegen und kommentierten ihre Einschätzungen, ohne einen genauen Wert zu nennen. Auch bei diesen Lehrkräften zeigte sich ein heterogenes Bild betreffend feststellbarer Veränderungen, die durch die Inhalte des TALK-Programmes an den jeweiligen Stammschulen hätten induziert werden sollen. So antwortete eine Lehrperson folgendes:

„Also insgesamt kann man das nicht sagen, dass sich da großartig etwas verändert hat.“

Eine andere Lehrkraft wiederum meinte, dass sich Veränderungen an ihrer Schule eher gemächlich und in überschaubarem Ausmaß zu Buche geschlagen hätten und kommentierte dies folgendermaßen:

„Naja, für die Schule hat sich vielleicht weniger verändert, aber ich glaube, dass das im Kleinen ist [...] Ich denke, dass sich schon etwas verändert, aber dass man es einfach nicht so sieht [...] Ich denke mir,

es verändert sich dann schon im Kleinen etwas, aber es geht nicht so schnell [...]“

Ähnlich schätzte diese Lehrperson die Veränderungen an ihrer Schule ein:

„[...] Ich würde sagen, das wird immer besser werden, das fängt erst an, das dauert, das ist ein sehr langer Prozess bis das läuft [...]“

Unisono nahm eine befragte Lehrkraft hierzu Stellung, indem sie festhielt, dass merkbare Veränderungen Zeit benötigen und multifaktoriellen Einflüssen unterliegen würden:

„[...] Steuert das Schiff Schule jetzt anders? Das kann ich noch nicht sagen, das ist jetzt zu früh. Ich glaube da könnte ich jetzt noch nichts sagen. Vor allem hängen da ja so viele andere Faktoren mit zusammen [...]“

Manchen LehrerInnen erschien ein generalisierbarer Wert als wenig passend, da die TALK-Inhalte im Kollegium zum Teil recht positiv, bei anderen KollegInnen hingegen gar nicht wahr- beziehungsweise angenommen wurden:

„Der Direktor nimmt sehr viel Notiz davon, da würde ich auch eins oder zwei sagen. Bei den Kollegen, die mitgemacht haben, bei der kleinen Gruppe sicher auch eins oder zwei. Die anderen haben Notiz davon genommen, dass man etwas macht, etwas ausprobiert, sich aber nicht sonderlich dafür interessiert. Deshalb fünf oder sechs. Vielleicht hatten sie auch ein wenig ein schlechtes Gewissen dass sie auch mal etwas probieren oder anders machen könnten, dann würde ich vier oder fünf sagen.“

In die gleiche Kerbe schlägt dieses Zitat:

„Das ist sehr unterschiedlich. Bei manchen sicher Zwei, und bei Anderen sicher Sechs. Die Bewertung würde ich deshalb vielleicht eher in der hinteren Mitte ansiedeln, also Vier.“

In der Erklärung dieser Faktizität waren mehrere LehrerInnen selbiger Meinung, indem sie erklärten, dass das Ausbleiben nachhaltiger Veränderungen an ihren Schulen oftmals an einer nicht vorhandenen Veränderungsbereitschaft, mangelndem Interesse oder fehlender Unterstützung seitens des Kollegiums, vor allem der älteren KollegInnen, liege:

„[...] Aber grundsätzlich, von, was wir in TALK da machen hat Null und niemanden interessiert. Und das Projekt auch nur ganz wenige.“

„[...] Bei uns an der Schule sind praktisch alle bereits um die fünfzig, und nur mehr ein paar Vierzigjährige. Ansonsten sind wir lauter ältere Herrschaften. Und manchen kann man keine Ratschläge mehr geben, auch wenn man es gut verpackt.[...]“

„Ja, leider haben wir sehr wenig jüngere Kolleginnen, aber die sind aufgeschlossener als die Älteren. Die Älteren sind so in ihren Bahnen festgefahren, und das sind auch die Kollegen, die solche Weiterbildungen nicht annehmen. [...]“

„Da gibt es schon ältere Lehrkräfte, so ab fünfzig, die, wie ich glaube, zum Teil Angst vor Veränderung haben.“

Dies zeigt, dass sich manch eine Lehrkraft älteren Jahrgangs von einem möglichen Umsturz konventioneller Didaktiken bedroht fühlt. Auch der befürchtete Verlust von zeitlichen Ressourcen, der hinter einer Implementierung von unterrichtsbezogenen Neuerungen vermuten wird, begründet jene Ermangelung an Veränderungsbereitschaft an manchen Stammschulen, wie beispielsweise diese Lehrkraft meint:

„[...] Wenn ich ein Projekt mache, wo nur zwei oder drei Kollegen involviert sind oder ich vielleicht alleine, dann stiftet das immer ein bisschen Unmut. Weil du nimmst mir meine Stunden. [...]“

Andere LehrerInnen wiederum würden sich ob einer stark ausgeprägten, themaspezifischen Skepsis einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten zum Lebenslangen Lernen verwehren, wie diese Lehrperson am Beispiel „Soziales Lernen“ berichtete:

„Leider sind die KollegInnen sehr skeptisch. Und es fallen immer wieder Bemerkungen darüber, dass so viel soziales Lernen eigentlich nicht wirke. [...] Und die Kollegen sehen eigentlich nur die negativen SchülerInnen und meinen, wir hätten so lange versucht denen das beizubringen, und es wirke nicht. Ich komme dann immer mit dem Argument, dass meine Außenseiterin jetzt voll akzeptiert wird in der Klasse – und das ist das Ergebnis dieser Sozialsache. Das ist schon ein großer Gewinn, für mich selber und für die Klasse. Aber die Kollegen selber sehen halt immer die sich negativ verhaltenden Schüler. Aber das wirkt nicht sofort, und nicht bei allen gleich schnell. Ich selber habe gemerkt, dass es jetzt wieder notwendig wird.“

Aber auch in die TALK-intendierte Richtung zeigten sich Veränderungen, wie beispielsweise bei dieser Lehrkraft, die die Inhalte aus dem TALK-Lehrgang erfolgreich an ihrer Schule implementieren und die Bereitschaft ihrer KollegInnen, innovative Lehrwege zu erschließen, gewinnen konnte:

„[...] Ich habe immer schon gerne Neues ausprobiert, und die anderen Kollegen trauen sich jetzt auch, etwas Neues auszuprobieren.“

Von ähnlich positiven Erfahrungen berichtete diese Lehrperson, die sich zur Frage, ob das TALK-Programm zu Veränderungen an ihrer Schule geführt habe, folgendermaßen äußerte:

„Also für unsere Schule selber hat es viel gebracht. Weil die zwei Kollegen, die das mit mir gemacht haben, das sind von Haus aus auch solche, die Neuerungen suchen und die offen sind und sich etwas anschauen und probieren [...] und das brauchst du ja, wenn du etwas bewegen willst.“

Ungeachtet des erklärten Wirkungsradiuses des TALK-Lehrgangs sah ein Großteil der 22 LehrerInnen einen personellen wie zeitlichen Ressourcenmangel sowie ein rigides Bildungssystem als Ursache dafür, dass die Realisierung von innovativen Projekten wie das TALK-Programm im Bildungsbereich oftmals nur unzureichend gelänge.

Zu gut der letzt sei auch der Ergebnisdarstellung dieser Hauptkategorie die Information beigefügt, dass zwar insgesamt 23 Nennungen codiert und auf die zugrundeliegende Reliabilität untersucht wurden, allerdings nur 17 Nennungen einen entsprechenden Punktwert aufweisen.

Fazit. Im Vergleich zu den bereits dargestellten positiven Veränderungen bei LehrerInnen und SchülerInnen wirken die Aussagen der LehrerInnen ernüchternd, wenn es um feststellbare Veränderungen an den Stammschulen geht, die zufolge einer Expansion der TALK-Inhalte auf die gesamte Schule übergreifen sollten. Mit $\bar{x} = 3.68$ ($SD = 1.34$) wurde in dieser Hauptkategorie der höchste Mittelwert im Vergleich zu den beiden anderen Hauptkategorien ermittelt. Hauptverantwortlich für diese schwächeren Ausprägungen an TALK-intendierten Veränderungen waren laut Angaben der LehrerInnen eine stagnierende Veränderungsbereitschaft, mangelndes Interesse oder fehlende Unterstützung seitens des Kollegiums. An dieser Stelle müsse man aber anerkennen, dass der Faktor Zeit sowie die geduldige Entschlossenheit der ambitionierten TALK-LehrerInnen letztlich jedes dennoch vorhandene Veränderungspotential nähre.

8.3.2 Konkrete Förderansätze (Projekte)

Wenngleich, wie bereits in Kapitel 8.3.1 skizziert wurde, die LehrerInneneinschätzungen zu Veränderungen an den, am TALK-Programm teilgenommenen Schulen im Vergleich zu den Veränderungen auf den beiden anderen Ebenen schwach ausfielen ($\bar{x} = 3.68$) und zum Teil auch recht heterogen waren, so konnte schlussendlich doch der Großteil der LehrerInnen ($n = 15$) konkrete Förderansätze nennen (diese Subkategorie beinhaltet mit 41 Nennungen die meisten Statements aller Kategorien und Subkategorien). Dies lässt eine Weiterführung der Lehrinhalte des TALK-Programmes, die im Zuge der jeweiligen Schulprojekte umgesetzt und auf unterschiedliche Weise weitergeführt wurden, deutlich erkennen. So konnten 14 der 22 LehrerInnen von einer Fortsetzung themenspezifischer Inhalte oder förderungsorientierter Neuerungen auf unterschiedlichsten Ebenen berichten, die durch den TALK-Lehrgang inspiriert worden waren. Im Speziellen fallen viele der genannten Projekte unter die Themenschwerpunkte „Soziales Lernen“, „Selbstreguliertes Lernen“, „Persönlichkeitsförderung“ sowie „fächerübergreifendes Arbeiten“ (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Angaben zu konkreten Förderansätzen (Projekte)

Konkrete Förderansätze (Projekte)		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
+	Doppelstunden								1															1	2.5
	Exkursionen												1											1	2.5
	Fächerübergreifend	2					1	2																5	12.2
	Feedback	1													1									2	4.8
	Individualisierung											1												1	2.5
	Klassenübergreifend	1					1																	2	4.8
	Kooperative Lernformen				1			1						1										3	7.3
	Kreativität											1												1	2.5
	Lernstrategien (z.B. Lerntagebuch,...)					1	1							1										3	7.3
	Nachmittagsbetreuung																				1			1	2.5
	Neue LLL-Projekte	1		1			1			1	1	2	1	1										9	21.9
	Selbstreguliertes Lernen (Portfolios)						1			1		1												3	7.3
	Soziales Kompetenzen (z.B. Klassenvertrag,...)				1	1		1		1				1									1	6	14.6
	Vergessensliste											1												1	2.5
-	Keine Projektweiterführung							1											1					2	4.8
Σ +		5		1	2	2	5	4	1	3	1	6	1	5	1						1		1	39	95.2
Σ -								1											1					2	4.8
Σ		5	0	1	2	2	5	5	1	3	1	6	1	5	1	0	0	0	1	0	1	0	1	41	100

Dass die Auseinandersetzung mit dem Thema „Lebenslanges Lernen“ eine sowohl inhaltliche als auch praktische Fortsetzung nach dem TALK-Lehrgang erfuh, zeigt beispielsweise dieses Statement einer Lehrkraft:

„[...] wir haben jetzt selber was aufgebaut, was in Richtung LLL geht, und das muss jedes Ziel einer Schule in Wahrheit ja sein. [...]“

Acht LehrerInnen äußerten sich konkret im Rahmen der Interviews zur Weiterführung bestehender oder zur Einführung neuer Projekte rund um das Themenfeld „Lebenslanges Lernen“. Folgendes Zitat lässt die intensiven Bemühungen um eine Realisierung konkreter, schulweiter Förderansätze erkennen:

„[...] dass wir bewusst so weitermachen wollen und das noch verbessern wollen. [...] Es wird einiges weiter geführt. Also meine Kollegin und ich, wir kriegen jetzt wieder eine erste Klasse und da hat der Herr Direktor gesagt, da wollen wir gleich zu Beginn einmal einführen, Lernen lernen, also die erste Woche, dass wir mit den Kindern so arbeiten, dass wir ihnen erklären, was gut ist für sie. [...] Das zweite ist, dass wir sicherlich mehrere Projekte machen und eben mit der Schulstufe gemeinsam. Dass beide ersten Klassen wieder das machen. [...] Und mit dem Ganzen wollen wir ein Konzept machen, wo wirklich die Kinder durch Freiarbeit, durch Selbstständigkeit so und

durch die Strategie des Lernen lernens so erzogen werden, dass die Kinder Freude an der Arbeit haben.“

Inhaltlich bezogen sich die berichteten Förderansätze im Wesentlichen auf die Einbindung kooperativer Lernformen sowie auf die Vermittlung von Lernstrategien und Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen.

Zudem wurde die Förderung der sozialen Kompetenzen der SchülerInnen von manchen LehrerInnen als elementarer Bestandteil konkreter Förderansätze an ihren Schulen erachtet. Illustrativ seien in diesem Zusammenhang folgende Zitate angeführt:

„[...] dass jeder mit jedem arbeiten kann und ich finde, das ist uns absolut gelungen durch diese Sozialtage das dann umzusetzen.“

„[...] Naja, das mit dem Klassenvertrag haben wir natürlich weiter gemacht, also eh wie ich eingangs erwähnt habe, dass man das regelmäßig wieder zum Thema machen muss und immer wieder sozusagen mit der Nase darauf stoßen, also das ist nicht mit einem Mal erledigt, sondern das ist ein Projekt, dass sicherlich auch die nächsten Jahre solange halt diese Klasse bei uns ist, wir das immer wieder anschneiden werden [...]“.

Durch die Schulprojekte, die im Zuge des TALK-Lehrgangs an den Schulen durchgeführt wurden, zeigten sich auch inhaltliche Weiterführungen in Form von konkreten Förderansätzen in Form eines fächer- bzw. klassenübergreifenden Unterrichts, wie folgendes Zitat zeigt:

„[...] und nächstes Jahr haben wir uns irgendwie so die Aufgabe gestellt ein bisschen mehr fächerübergreifend zu arbeiten; bis jetzt hat ja jeder noch irgendwie für sich [gearbeitet] [...] aber wir wollen es nicht aufhören.“

Dieser Wissens- und Interessentransfer in Bezug auf ausgewählte TALK-Inhalte fand auch bei manchen supplyierenden LehrerInnen regen Anklang, wodurch eine klassenübergreifende Förderung von LLL-Kompetenzen realisiert werden konnte:

„[...] es waren dann Lehrer immer wieder supplieren, wenn jemand von uns ausgefallen ist und die waren so begeistert, dass es jetzt heuer auch in einer Ersten und einer Zweiten ähnliches gibt. [...]“

Viele Inhalte aus dem TALK-Lehrgang wurden aber nicht nur ausschließlich im Rahmen von Schulprojekten appliziert, sondern zielten insbesondere auf eine langfristige Einbindung der LLL-Thematik in den geregelten Schulalltag ab, wie diese LehrerInnen zu Protokoll gaben:

„Ja, machen wir sicher, aber eher ausdehnen. Auf einen längeren Zeitraum.“

„[...] wir haben das ganz Projekt ja dokumentiert und es ist schon der Plan, dass man das jetzt auch wieder für die nächsten ersten Klassen verwendet.“

Fazit. 21.9 % der Nennungen der LehrerInnen bezogen sich entweder auf eine Ausdehnung bzw. Weiterführung bestehender LLL-Projekte an den jeweiligen Schulen, die im Rahmen von TALK begonnen wurden oder auf die Initialisierung neuer Projekte mit LLL-relevanten Inhalten. Durch TALK inspirierte Veränderungen zeigten sich beispielsweise in Form eines fächer- und klassenübergreifenden Unterrichts. Andere projektbezogene Fördermaßnahmen widmeten sich wiederum dem Einsatz kooperativer Lernformen, der Vermittlung von fundierten Lernstrategien oder einer entsprechenden Förderung des Selbstregulierten Lernens. Dass vor allem auch eine Stärkung der sozialen Kompetenzen der SchülerInnen für viele LehrerInnen einen obligaten Förderbereich darstellte, wurde bereits in den Kapiteln 8.1.3.7 Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens sowie 8.2.5 Soziale Kompetenzen festgehalten. Trotz der verhaltenen Rückmeldungen hinsichtlich einer wahrnehmbaren, nachhaltigen Gesamtveränderung an den Schulen, welche sich als positive Konsequenz aus TALK hätte einstellen sollen, stellen 41 Nennungen, wovon 95,2 % positive Veränderungen thematisieren, ein veritables Ergebnis dar, welches als Erfolg von TALK auf der Makroebene anzuerkennen ist.

8.3.3 Bewusstsein bezüglich Lebenslanges Lernen und Schule

Ein konstitutives Ziel des TALK-Lehrgangs war es, den LehrerInnen ein tieferes und zugleich positives Verständnis für die Notwendigkeit einer Förderung von Kompetenzen, welche zum Lebenslangen Lernen befähigen sollen, zu vermitteln. Tabelle 37 widmet sich diesem integralen Baustein des TALK-Lehrgangs.

Tabelle 37: Angaben zu Bewusstsein bezüglich LLL und Schule

Bewusstsein bzgl. LLL und Schule		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
+	Bewusstsein unter der Kollegschaft	1					1					1	2		1	1							1	8	38.1
	Fortbildungen zu LLL												1	1				1						3	14.3
	Interesse bzgl. LLL																	1	1					2	9.6
	Projektorientiertes Arbeiten																				1			1	4.7
	Mehr Spontanität im Unterricht																					1		1	4.7
	Kein Fortbildungsengagement													1				1		1				3	14.3
-	keine Umsetzung der Inhalte																		1				1	2	9.6
	Angst vor Veränderung																				1			1	4.7
Σ +		1					1					1	3	1	1	1		2	1		1	1	1	15	71.4
Σ -													1					1	1	1	1			6	28.6
Σ		1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3	2	1	1	0	3	2	1	2	1	2	21	100

In diesem Zusammenhang sollten die Lehrgangsteilnehmenden einen nachhaltigen Transfer der TALK-Inhalte auf die Kollegschaft und in weiterer Folge auf die SchülerInnen sicherstellen, um dadurch ein gestärktes Bewusstsein für LLL-Themen im schulischen Setting zu initiieren. Dass eine solche Transferwirkung unter den LehrerInnen erfolgreich hergestellt werden konnte, belegen 38.1 % der Nennungen der LehrerInnen, aus denen eine exemplarisch angeführt wird:

„Wir haben das zu Beginn des letzten Schuljahres vorgestellt. Darauf hat sich diese Gruppe gebildet, die ein bisschen abgebröckelt ist. Aber der harte Kern war schon dabei. Es war immer interessant wenn wir etwas Neues vorgestellt haben und sagten „Probiert das aus!“. Und jeder der sagte, dass er ausprobiert, musste natürlich auch berichten. Es hat sich dann auch jeder damit beschäftigt und gesagt, was gut ging oder schwierig war. Es war interessant, und durch das Interesse sind sie dabei geblieben.“

Anfänglich skeptische Haltungen gegenüber dem Thema „Lebenslanges Lernen“ konnten bei manchen KollegInnen der TALK-LehrerInnen alsbald in ein reges Grundinteresse an der Thematik transformiert werden. Manche dieser LehrerInnen formulierten gar den Wunsch bzw. die Bereitschaft, an Fortbildungen zum Thema LLL teilnehmen zu wollen. Erfreuliche Entwicklungen dieser Art sollen folgende Aussagen dokumentieren:

„[...] Und jetzt sehen sie aber, dass das doch kein Blödsinn ist, sondern dass das doch fruchtet.“

„Ja, auf jeden Fall. Viele, viele. Es machen viele mit und vor allem es machen die mit, wo wir es eigentlich am wenigsten gedacht haben. [...]“

„[...] Und auch das Interesse der Lehrer ist vorhanden, sich da auszubilden und weiterzubilden.“

Abseits dieses Teilerfolges, welcher TALK intendierte Veränderungen in Richtung einer tieferen Bewusstseinsbildung für die Förderungswürdigkeit von LLL-Kompetenzen an den Schulen belegt, berichteten manche LehrerInnen auch von rezessiven bis stagnierenden Förderaktivitäten an ihren Schulen. Als Gründe hierfür wurden ein mangelndes Fortbildungsengagement, fehlende Umsetzungsbereitschaft oder grundlegende Ängste vor Veränderungen, vor allem unter den dienstälteren LehrerInnen, genannt. Folgende Auszüge aus den LehrerInneninterviews zeigen diesen Sachverhalt:

„[...] Da gibt es schon einen Kollegenkreis, welche die das überhaupt nicht tun, also die den Stand ihres Studiumabschlusses haben, und das sind nicht ganz wenige.“

„Ja, leider haben wir sehr wenig jüngere Kolleginnen, aber die sind aufgeschlossener als die Älteren. Die Älteren sind so in ihren Bahnen festgefahren, und das sind auch die Kollegen, die solche Weiterbildungen nicht annehmen. Leider Gottes sind sehr viele an unserer Schule, die sich wenig weiterbilden. [...]“

„Da gibt es schon ältere Lehrkräfte, so ab fünfzig, die, wie ich glaube, z.T. Angst vor Veränderung haben.“

Fazit. Hinsichtlich einer Bewusstseinsbildung für die Relevanz von LLL-Kompetenzen und dessen Förderung an den Schulen konnten durch den TALK-Lehrgang entscheidende Impulse gesetzt werden, wie 71,4 % der Nennungen der LehrerInnen belegen. So konnte bei manchen TALK-LehrerInnen und deren KollegInnen nachhaltiges Interesse für LLL geweckt und eine entsprechende Einbindung LLL-relevanter Themenschwerpunkte in den Unterricht angeregt werden. Trotz dieses Erfolges muss festgehalten werden, dass 28,6 % aller Nennungen Gegenteiliges zum Inhalt haben. Mangelndes Engagement für Fortbildungen, persönliche Ressentiments gegenüber dem Thema „Lebenslanges Lernen“ oder einer Förderung von LLL-Kompetenzen der SchülerInnen sowie basale Ängste vor Veränderungen tradierter pädagogischer Gepflogenheiten, vor allem in der älteren LehrerInnengeneration, würden sich für eine Stagnation aller Bemühungen der TALK-LehrerInnen, für das Thema LLL bewusstseinsstiftend zu agieren, verantwortlich zeigen.

8.4 Gesamtergebnis

Im Rahmen der Auswertung der LehrerInneninterviews konnten 370 Nennungen von 22 LehrerInnen, die am TALK Lehrgang teilgenommen hatten, codiert und innerhalb des Kategorienbaumes den insgesamt 33 Haupt- bzw. Subkategorien zugeordnet werden. Tabelle 38 veranschaulicht die Mittelwerte zu jeder LehrerInneneinschätzung auf einer 6-stufigen Ratingskala zu Veränderungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Hierbei gilt es anzumerken, dass manche LehrerInnen keinen konkreten Punktwert auf der 6-stufigen Ratingskala nannten bzw. ihre Einschätzungen verbal umschrieben. In letzterem Fall wurde versucht, aus den Statements der LehrerInnen den umschriebenen Punktwert abzuleiten, was in Tabelle 38 mit einem „**“ markiert wurde. Für den Fall, dass keine Antwort codiert werden konnte, wurde dies in der Tabelle mit einem „*“ gekennzeichnet.

Das Gesamtergebnis der Einschätzungen der LehrerInnen auf einer 6-stufigen Ratingskala bezüglich feststellbarer Veränderungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene ist kohärent mit den zuvor berichteten Ergebnissen aus den einzelnen Haupt- und Subkategorien. Sieht man sich den Gesamtmittelwert mit 3.16 ($SD = .68$) an, so lassen sich nur schwierig Aussagen über stattgefundene Veränderungen bei den 3 Zielvariablen (LehrerInnen, SchülerInnen, Schule) treffen. Stellt man hingegen die Mittelwerte der einzelnen Ebenen mit den zuvor berichteten qualitativen Ergebnissen in Bezug, so zeigt sich, dass es durchaus zu nachhaltigen, TALK-intendierten Veränderungen gekommen ist. Demzufolge zeigen sich die stärksten Veränderungen mit einem $\bar{x} = 2.64$ ($SD = 1.00$) auf Ebene der LehrerInnen (Mikroebene). Auch auf Ebene der SchülerInnen (Mesoebene) kann aufgrund des Mittelweltergebnisses ($\bar{x} = 2.91$, $SD = 1.02$) auf erfolgreiche programmintendierte Veränderungsprozesse geschlossen werden. Die schwächsten Veränderungen wurden hingegen mit einem $\bar{x} = 3.68$ ($SD = 1.34$) auf der Schulebene (Makroebene) erzielt. Dieses Gesamtergebnis zeigt auch, dass die proximalen und mittelbaren Ziele erreicht bzw. der Transfer zwischen Mikro- und Mesoebene erfolgreich initiiert werden konnte. Veränderungen auf der Makroebene bzw. ein Transfer zwischen Meso- und Makroebene konnte hingegen nur teilweise realisiert haben.

Tabelle 39 zeigt die Mittelwerte aller LehrerInneneinschätzungen über alle Haupt- und Subkategorien (exklusive der quantitativen Ratings aller 3 Hauptkategorien). Dieses Gesamtergebnis zeigt, dass aufgrund der Rückmeldungen der LehrerInnen hinsichtlich feststellbarer Veränderungen, die auf die Teilnahme am TALK-Programm zurückzuführen sind, auf eine nachhaltige Wirksamkeit des Trainingsprogrammes geschlossen werden

darf. 92.7 % positive Nennungen, die Veränderungen im TALK-intendierten Sinne über alle drei Hauptkategorien (Mikro-, Meso- und Makroebene) zum Inhalt hatten, belegen, dass aufgrund der Teilnahme am TALK-Programm nachhaltige Veränderungen induziert werden konnten. Das Ergebnis im Detail betrachtet offenbart weiters, dass sich die meisten Nennungen der LehrerInnen auf wahrnehmbare Veränderungen bei sich selbst beziehen. 222 (= 60 %) der insgesamt 370 gerateten Nennungen (= 60 %) konnten ihrer inhaltlichen Qualität zufolge als positive Entwicklungen im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit des Trainingsprogrammes der Mikroebene (proximale Ziele) zugeordnet werden. Mit 67 positiven Nennungen (= 18.1 %) zur Mesoebene (mittelbare Ziele) und 54 positiven Nennungen (= 14.6 %) zur Makroebene (distale Ziele) konnte im Vergleich zur Mikroebene eine weitaus geringere Anzahl an codierten Aussagen diesen beiden Ebenen zugeordnet werden. Den höchsten Anteil an negativen Nennungen, die keinerlei Veränderungen in die gewünschte Richtung erkennen lassen, weist mit 16 Nennungen (= 4.3 %) die Mikroebene auf, gefolgt von 8 Nennungen (= 2.2 %) auf der Makroebene und 3 Nennungen (= 0.8 %), die der Mesoebene zugeordnet wurden.

Tabelle 38: Gesamtergebnis der Einschätzungen auf einer 6-stufigen Ratingskala zu Veränderungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene

GESAMTERGEBNIS		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	̄
Einschätzung auf einer 6-stufigen Ratingskala zu...	...Veränderungen bei den LehrerInnen	4-5	4	*	**3	3	3	**2-3	**1-2	3	5	2	2-3	2-3	2-3	3	2	2	3	2	2-3	1	1-2	56	2.64
	...Veränderungen bei den SchülerInnen	3	5	*	2	3	1	*	3	4	4	3	*	3	3-4	1	*	2-3	*	*	3	2-3	3	46.5	2.91
	...Veränderungen an der Schule	3-4	3	*	6	1-2	2	**5-6	**4	5	2	2	4	3	4-5	4	*	4-5	5	5-6	3	4	4-5	76.5	3.68
Mittelwert aller Einschätzungen auf der 6-stufigen Ratingskala		4.00	4.00	-	3.66	2.50	2.00	4.00	2.83	4.00	3.66	2.33	3.25	2.83	3.50	2.66	2.00	3.00	4.00	3.75	2.83	2.50	3.00	66.30	3.16

* die Lehrkraft nannte keinen konkreten Punktwert

** die Lehrkraft umschrieb den geschätzten Punktwert

Tabelle 39: Gesamtergebnis der Einschätzungen zu Veränderungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene

GESAMTERGEBNIS			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Σ	%
Summe aller Nennungen aller Sub-kategorien zu...	...Veränderungen bei den LehrerInnen	+	8	4	11	2	7	5	9	18	10	13	10	13	6	17	17	14	9	5	8	7	12	17	222	60
		-	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	1	2	2	1	2	1	16	4.3
	...Veränderungen bei den SchülerInnen	+	2	0	2	3	1	7	2	7	1	2	7	0	2	4	3	1	6	2	2	5	3	5	67	18,1
		-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0.8
	...Veränderungen an der Schule	+	6	0	1	2	2	6	4	1	3	1	7	4	6	2	1	0	2	1	0	2	1	2	54	14.6
		-	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	1	0	1	8	2.2
	Gesamt	+	16	4	14	7	10	18	15	26	14	16	24	17	14	23	21	15	17	8	10	14	16	24	343	92.7
		-	0	0	0	2	0	0	1	0	0	2	4	1	1	0	0	0	2	4	3	3	2	2	27	7.3
	Summe		16	4	14	9	10	18	16	26	14	18	28	18	15	23	21	15	19	12	13	17	18	26	370	100

9 Zusammenfassung

Die Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen (LLL) ist angesichts rasant voranschreitender Entwicklungen auf gesellschaftlicher, technologischer und wirtschaftlicher Ebene eine unerlässliche Anforderung der heutigen Gesellschaft geworden. Bildungspsychologische Forschungsbefunde (vgl. u.a. Lüftenegger et al., 2012) zeigen jedoch Defizite in den Kernkompetenzen zum Lebenslangen Lernen (Bildungsmotivation, Selbstreguliertes Lernen, Soziale Kompetenzen und Kognitive Fähigkeiten) unter österreichischen SchülerInnen auf. Vor diesem Hintergrund wurde ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen vom Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien konzipiert, evidenzbasiert durchgeführt und differenziert evaluiert. Dabei zielte das LehrerInnentrainingsprogramm auf eine Förderung basaler Kompetenzen und Einstellungen zum Lebenslangen Lernen bei LehrerInnen und SchülerInnen auf proximaler, mittelbarer und distaler Ebene ab (vgl. Schober et al., 2009). Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde eine qualitative Evaluation der nachhaltigen Wirksamkeit des Trainingsprogrammes durchgeführt. Dabei wurden im Rahmen einer Follow-Up Erhebung als letzte Phase der summativen Evaluation 22 problemzentrierte Interviews mit LehrerInnen aus 14 verschiedenen Schulen (sowohl AHS als auch Hauptschulen) durchgeführt und frequenzanalytisch wie auch qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Ziel dieser Untersuchung war es herauszufinden, inwiefern durch die Teilnahme am TALK-Programm nachhaltige Veränderungen auf Ebene der LehrerInnen (proximale Ziele), auf Ebene der SchülerInnen (mittelbare Ziele) sowie auf Schulebene (distale Ziele) evoziert werden konnten. Die Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse belegen aufgrund der vielen positiven Nennungen der LehrerInnen (es wurden 343 positive Äußerungen im Gegensatz zu lediglich 27 negativen Äußerungen zu den jeweiligen Themenschwerpunkten codiert) eine nachhaltige Wirksamkeit des TALK-Programmes insbesondere auf der Mikro- und Mesoebene (LehrerInnen und SchülerInnen) und teilweise auch auf der Makroebene (Schule). Die gewonnenen Ergebnisse aus dieser Untersuchung stützen dabei Forschungsbefunde aus bereits früher durchgeführten qualitativen und quantitativen Evaluationen rund um das TALK-Programm (vgl. Spiel et al., 2009).

Auf Ebene der LehrerInnen (Mikroebene) konnte die Kooperation unter den KollegInnen in den Schulen verbessert werden, wobei sich diese insbesondere auf eine intensivierte Unterstützung seitens des Direktorats sowie eine erfolgreiche Zusammenarbeit im TALK-LehrerInnenteam wie auch teilweise mit anderen KollegInnen zurückführen lässt. Mitverantwortlich für diesen Kooperationszuwachs war unter anderem der Umstand, dass

durch die vermittelten Fachkenntnisse hinsichtlich des Einsatzes unterschiedlicher didaktischer Methoden das Interesse an den TALK-Inhalten bei den TALK-LehrerInnen selbst als auch bei ihren KollegInnen geweckt werden konnte. Durch deren praktische Anwendung im Rahmen des Unterrichts konnten viele LehrerInnen aufgrund der positiven Resonanz seitens der SchülerInnen in ihrer Selbstwahrnehmung und ihrem Selbstvertrauen als Lehrkraft gestärkt werden. Zudem wirkte sich dieser Umstand positiv auf die LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion aus und führte zu einer wertschätzenderen Kommunikationsbasis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als auch unter den SchülerInnen. Diese Entwicklungen wurden auch durch die Herstellung einer respektvollen Feedback- und Fehlerkultur sowie durch die Anwendung kooperativer Lernformen innerhalb der Klassen begünstigt. Eine intensivierte Auseinandersetzung mit der zwischenmenschlichen Situation innerhalb des Klassengefüges führte weiters zu einer sozialen Kompetenzsteigerung bei den SchülerInnen und stärkte somit auch den Klassenverband. Beflügelt von diesen positiven Entwicklungen, welche mitunter die Relevanz einer Förderung von LLL-Kompetenzen für manche LehrerInnen noch augenscheinlicher machten und zur weiterführenden Anwendung der TALK-Inhalte im Rahmen eines abwechslungsreicheren und dynamischeren Unterrichts motivierten, berichteten manche LehrerInnen zudem von einem Zuwachs an Interesse am sowie Engagement und Motivation für den Unterricht. Dies hatte auch zur Folge, dass unter den SchülerInnen ein Kompetenzzuwachs im Selbstregulierten Lernen verzeichnet werden konnte.

Auf der Makroebene (Schule) zeigen sich den Rückmeldungen der LehrerInnen zufolge die nachhaltigen Wirksamkeiten des Trainingsprogrammes schwächer ausgeprägt. Als Hauptgründe für diesen geringeren Effekt wurden im konkreten eine stagnierende Veränderungsbereitschaft insbesondere unter den dienstälteren KollegInnen, mangelndes Interesse an einer Auseinandersetzung mit der LLL-Thematik oder fehlendes Engagement für eine bewusste Förderung der LLL-Kompetenzen der SchülerInnen seitens des Kollegiums genannt. Dass das Trainingsprogramm mit seiner Reichhaltigkeit an Informationen rund um das Thema Lebenslanges Lernen in den meisten Schulen (15 positive Nennungen durch unterschiedliche LehrerInnen) mittels Einführung oder Fortsetzung unterschiedlicher Förderansätze rund um das Thema LLL dennoch weitergeführt wurde, ist als Erfolg für das TALK-Programm auch auf Schulebene zu werten.

10 Diskussion

Gegenstand und Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine qualitative Evaluation der nachhaltigen Wirksamkeit des Trainingsprogrammes TALK, welches vom Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien konzipiert, evidenzbasiert durchgeführt und differenziert evaluiert wurde. Dabei zielte das LehrerInnentrainingsprogramm auf eine Förderung basaler Kompetenzen und Einstellungen zum Lebenslangen Lernen bei LehrerInnen und SchülerInnen auf proximaler, mittelbarer und distaler Ebene ab (vgl. Schober et al., 2009), denen konstituierend folgende vier Zielvariablen zugrunde liegen: Bildungsmotivation, Selbstreguliertes Lernen, Soziale Kompetenzen und kognitive Fähigkeiten (vgl. Schober et al., 2007). Ein obligater Förderungsbedarf dieser vier Kompetenzfelder lässt sich dabei aus unterschiedlichen Forschungsergebnissen (vgl. Lüftenegger et al., 2012; Spiel & Schober, 2002a) ableiten, die den österreichischen SchülerInnen Defizite in ihren LLL-Kompetenzen quittieren. Im Rahmen einer Follow-Up Erhebung wurden als letzte Phase der summativen Evaluation 22 problemzentrierte Interviews mit LehrerInnen aus 14 verschiedenen Schulen (sowohl AHS als auch Hauptschulen) durchgeführt und frequenzanalytisch wie auch qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Die zugrundeliegenden Forschungsfragen dieser Untersuchung beziehen sich dabei auf potentielle Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit von TALK auf Ebene der LehrerInnen (Mikroebene), auf Ebene der SchülerInnen (Mesoebene) sowie auf der Schulebene (Makroebene), die aufgrund der Teilnahme der LehrerInnen am TALK-Programm evoziert werden sollten.

Im weiteren Verlauf der Diskussion werden die belangvollen Ergebnisse aus den jeweiligen Subkategorien pro Hauptkategorie zusammengefasst und abschließend ein aggregierendes Resümee über alle drei Hauptkategorien im Sinne eines Gesamtergebnisses der qualitativen Evaluation nachhaltiger Wirkungseffekte von TALK präsentiert. Ebenso wird in der Diskussion auf Einschränkungen der vorliegenden Arbeit sowie ihren wissenschaftlichen Betrag für die zukünftige Forschung im Bereich der Trainingsprogrammgestaltung im pädagogischen Kontext eingegangen.

Die vorliegenden Ergebnisse belegen eine nachhaltige Wirksamkeit des Trainingsprogrammes auf der Mikroebene (proximale Ziele). So konnten der LehrerInnenebene 222 positive im Vergleich zu lediglich 16 negativen Nennungen zugeordnet werden, die allesamt Veränderungen im TALK-intendierten Sinne zum Inhalt haben. Einen wesentlichen Faktor, der nachhaltige Veränderungen über alle drei Ebenen

substantiell mitbestimmt, stellen stattgefundene Veränderungen im kooperativen Zusammenwirken der LehrerInnen dar, wobei sich diese insbesondere auf eine intensivierte Unterstützungsbereitschaft seitens des Direktorats sowie innerhalb der TALK-LehrerInnenteams zurückführen lassen. Entsprechend der wissenschaftlichen Literatur, derzufolge die Nachhaltigkeit eines Programmes insbesondere durch Faktoren innerhalb des organisationalen Settings beeinflusst wird (vgl. Shediak-Raizkallah & Bone, 1998), zeigen 74.3 % positive Nennungen der Lehrkräfte, die sich für eine verbesserte Kooperation im Kollegium aussprechen, die hohe Relevanz dieses Faktors für die nachhaltige Wirksamkeit des TALK-Programmes. Zugleich konnte dieser Kooperationszuwachs teilweise auch auf den weiteren KollegInnenkreis ausgedehnt werden, wobei sich hierbei jedoch Widerstände auftaten, die den Wirkungsradius des TALK-Programmes eingrenzten und somit das tatsächlich Veränderungsausmaß relativieren. Als vordergründig für diese Ermangelung an kooperativem Zusammenwirken zeigen sich vor allem eine fehlende Bereitschaft zur Veränderung der eigenen pädagogischen Arbeitsweise vorwiegend bei dienstälteren LehrerInnen, mangelndes Interesse am Thema Lebenslanges Lernen sowie an einer nachhaltigen Förderung der LLL-Kompetenzen der SchülerInnen, unzureichendes Fortbildungsengagement, keine Bereitschaft zur Umsetzung der TALK-Inhalte aufgrund eines befürchteten Mehraufwandes bei zeitgleicher Reduktion der Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung sowie die Absenz der Möglichkeit eines freiwilligen Mitwirkens bei der Umsetzung der TALK-Inhalte im Unterricht. Für künftige Projekte, die eine Programmimplementierung in schulischen Institutionen vorsehen, sollte somit im Vorfeld mitbedacht werden, wie die Programmakzeptanz innerhalb des organisationalen Settings gefördert werden kann, um daraus die Programmnachhaltigkeit positiv zu beeinflussen. Savaya et al. (2009) betonen in diesem Zusammenhang, dass durch eine Einbindung der Organisation bei der Entwicklung und Implementierung des Programmes der Sinn für das gemeinsame Eigentum verdeutlicht wird, wodurch wiederum die Nachhaltigkeit eines Programmes begünstigt wird. Dies würde bedeuten, dass es einer Adaptierbarkeit und Flexibilität des TALK-Programmes in Abgleichung mit den Bedürfnissen der jeweiligen Schule bräuchte, um daraus ein passgenaues und treffsicheres Maßnahmenprogramm im Sinne der LLL-Kompetenzförderung zu entwickeln. Zudem sollte insbesondere darauf geachtet werden, dass etwaige Vorbehalte gegenüber dem Trainingsprogramm aufgegriffen und diskutiert werden und alle Ideen und Vorschläge der Stakeholder im Zusammenhang mit dem Trainingsprogramm entsprechend wahrgenommen und in der Entwicklungsphase des Programmes mitberücksichtigt werden. Mit einer aktiven Teilnahme an der

Programmgestaltung durch die LehrerInnen könnte die Verbundenheit zu den Inhalten des Trainingsprogrammes sowie die Bereitschaft für persönliche Veränderungen gesteigert werden.

Als intendierte Folge des TALK-Lehrganges sollte weiters eine nachhaltige Symbiose aus neuen Erkenntnissen, die durch das TALK-Programm vermittelt wurden und dem etablierten pädagogischen Handeln der LehrerInnen hergestellt werden. Hierbei zeigen die Ergebnisse ein interessantes Bild: Obwohl die Informationsdichte des TALK-Lehrgangs von den LehrerInnen als zu hoch empfunden wurde und der wissenschaftlichen Literatur zufolge dieser Umstand nachhaltige Wirksamkeiten eines Programmes negativ beeinflusst (siehe Shediak-Raizkallah & Bone, 1998), konnten die interviewten LehrerInnen sehr konkrete praktische Implikationen der TALK-Inhalte in ihrem Unterricht ausmachen und im Zuge der Interviews wiedergeben. Besonders wurde hierbei die Extensivierung des Methodenrepertoires, die Integration kooperativer Lernformen sowie ein Zuwachs an Selbstvertrauen und positiver Selbstwahrnehmung bekundet. Aus den transkribierten Interviews lässt sich für diese drei Zielvariablen ein Zusammenhang ableiten, welcher gesteigertes Selbstvertrauen sowie eine positivierte Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lehrkraft als Resultat einer Erweiterung des Handlungsspielraums aufgrund neuer methodischer Implikationen im Rahmen der Unterrichtsgestaltung erkennen lässt. Die Grenzen des nachhaltig Machbaren seien jedoch in diesem Zusammenhang laut Angaben der LehrerInnen an eine Ermangelung zeitlicher Ressourcen gebunden. Auch in diesem Fall zeigt sich Inkongruenz zwischen dem Programm und den organisationalen Rahmenbedingungen (vgl. Shediak-Rizkallah & Bone, 1998). Hierbei müsste stärker darauf geachtet werden, mit welchem tatsächlich vorhandenen Zeitbudget Veränderungspotentiale eines Trainingsprogrammes wie TALK realistisch umgesetzt werden können, ohne dabei ein Abwehrverhalten aufgrund von befürchteter Überforderung bei den unmittelbaren RezipientInnen des Programmes zu provozieren. Dies könnte beispielsweise durch eine Verschlankung des Programmumfanges erreicht werden, indem wie bereits zuvor angemerkt nur jene Programmpunkte im Sinne eines maßgeschneiderten Interventionsprogrammes aufgenommen werden, die mit den organisationalen Bedürfnissen harmonieren.

Weitere intendierte Nachhaltigkeitseffekte zeigen sich auf Ebene der LehrerInnen insbesondere in einem harmonischeren Beziehungsklima in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion durch die Schaffung eines sozial angenehmen Arbeitsklimas. Dieses profitierte nicht zuletzt von einem sensibilisierteren und von Achtung und Respekt getragenen Kommunikationsstil zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, welcher

nachhaltig durch die Genese einer wertschätzenden Feedback- und Fehlerkultur gestärkt wurde. In diesem Zusammenhang wurde von den LehrerInnen rückgemeldet, dass sie nun besonders auf einen individuelleren und vor allem respektvollen, selbstwertförderlichen Einsatz von Rückmeldungen, insbesondere wenn es um Defizite und Veränderungspotentiale bei den SchülerInnen geht, achten würden. Auch in diesem Fall wurde das Fehlen von zeitlichen Kapazitäten als Ursache für eine eingeschränkte Auseinandersetzung mit der Thematik angeführt. Jene Sensibilisierung im wertschätzenden Umgang miteinander sowie der Einsatz neuer didaktischer Methoden konnte zudem positive Effekte auf die Einstellung zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen der SchülerInnen bewirken. Auch der Ansporn zu Selbstreguliertem Lernen verdeutlicht dabei den theoretischen Wissenszuwachs hinsichtlich didaktischer Varianten und zeigt zugleich die intensivierte Kooperation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Als dominantes Indiz für erfolgreiche Nachhaltigkeitseffekte des TALK-Lehrgangs stechen Veränderungen in den Einstellungen zur Förderung von Lebenslangem Lernen hervor. Auch hier wurde eine zeitgerechte Förderung der Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen sowie die Relevanz der Mobilisierung des Interesses jedes/jeder einzelnen Schülers/Schülerin als wichtige Determinanten im Rahmen einer nachhaltigen Förderung von LLL hervorgehoben. Zweiteres wiederum lässt sich durch eine ansprechende Unterrichtsgestaltung, die den SchülerInnen selbstständiges Handeln mit entsprechender didaktischer Unterstützung seitens der Lehrkraft innerhalb eines harmonisierten, kooperativen Kommunikations- und Arbeitsrahmens ermöglicht, verwirklichen.

Auf der Mesoebene sollten die LehrerInnen in ihrer multiplikativen Funktion die TALK-Inhalte im Rahmen der Unterrichtsgestaltung an die SchülerInnen herantragen und nachhaltige Veränderungsimpulse initialisieren. Den allgemeinen Einschätzungen der LehrerInnen zufolge zeigen sich auch auf dieser Ebene Veränderungen in die von TALK intendierte Richtung. Dass mit einem $\bar{x} = 2.91$ ($SD = 1.02$) das zweitbeste Mittelwertsergebnis eingefahren werden konnte, ist nur ein weiterer Beleg dafür, dass der gewünschte Transfer zwischen Mirko- und Mesoebene erfolgreich initiiert werden konnte. Die von Shediak-Raizkallah und Bone (1998) thematisierte Rolle eines Programmverfechters, der um eine nachhaltige Förderung der Inhalte des entsprechenden Programmes bemüht ist, findet sich dabei in den Antworten der LehrerInnen wieder, die ihre zentrale Aufgabe als VermittlerInnen zwischen den TALK-Inhalten und ihren SchülerInnen wahrgenommen hatten. An dieser Stelle muss

angemerkt werden, dass die zuvor berichteten Widerstände auf Seiten der Kollegschaft eine nachhaltige Wirksamkeit des Trainingsprogrammes zwar stören, diese Ablehnung aber auch dazu führen kann, dass die Rolle des Programmverfechters noch stärker wahrgenommen und ausgelebt wird. Dieser Effekt zeigt sich am deutlichsten bei LehrerInnen, die sich der LLL-Thematik und dem Trainingsprogramm sehr verbunden fühlten, jedoch seitens ihrer Kollegschaft wenig Unterstützung erfuhren. Obwohl dieser Hauptkategorie weitaus weniger Statements der LehrerInnen zugeordnet werden konnten, zeigen sich in der Analyse der einzelnen Teilergebnisse, dass vor allem Veränderungen auf motivationaler, emotionaler und interessenbezogener Ebene sowie bei den sozialen Kompetenzen der SchülerInnen erzielt werden konnten. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse auch, dass die veränderte Aufgabengestaltung zu einer positiveren Wahrnehmung des Unterrichts beitragen konnte. Dies wiederum begünstigt den von den LehrerInnen rückgemeldeten Anstieg an Interesse, Motivation und Freude am Unterricht durch die SchülerInnen, welcher zum einen die Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen der SchülerInnen lanciert und zum anderen positive Effekte auf die Kooperationsfähigkeit der SchülerInnen im Rahmen des Unterrichts und der damit einhergehenden Verbesserung der Unterrichtsqualität zeigt. Dieses Ergebnis wird durch die Rückmeldungen der LehrerInnen bezüglich eines sozialen Kompetenzzuwachses ihrer SchülerInnen sowie den bereits berichteten Veränderungen in der LehrerInnen-SchülerInnen-Kommunikation sowie -interaktion gestützt.

Zu gut der letzt soll auch noch auf die Veränderungen auf der Makroebene (distale Ziele) eingegangen werden. Die Analyse der Ergebnisse aus dieser Hauptkategorie zeigt ein differenziertes Bild betreffend potentieller Veränderungen an den jeweiligen Stammschulen, die aufgrund einer Implementierung der TALK-Inhalte hätte zustande kommen sollen. Ein Mittelwert von 3.68 ($SD = 1.34$) aus den allgemeinen Einschätzungen der LehrerInnen auf einer 6-stufigen Ratingskala hinsichtlich Veränderungen auf schulischer Ebene zeigt, dass der gewünschte Transfer nur teilweise gelang. Argumentativ wurden diesem Umstand die bereits angeführten Gründe für die mangelnde Kooperationsbereitschaft unter den KollegInnen zugeschrieben, wobei die von Shediak-Raizkallah und Bone (1998) und Savaya et al. (2009) publizierten Faktoren für Programmnachhaltigkeit auch hierbei einen erklärenden Beitrag liefern. So brachten manche LehrerInnen vor, dass mitunter die schulpolitischen Rahmenbedingungen für die Innovationskraft solcher Projekte nicht ausreichend stabil und unterstützend genug seien. Insbesondere wurde hierbei die Schieflage zwischen einer unentwegt geforderten

Veränderungsbereitschaft und den tatsächlich vorhandenen Kapazitäten für Entwicklung kritisiert. Personelle wie zeitliche Restriktionen würden den bildungspolitischen Innovationsdrang nachhaltig erschweren und zudem Frustration, Überforderung und letztlich Stagnation in der Unterstützungsbereitschaft von schulischen Innovationen bei den PädagogInnen verursachen. Da Flexibilität und Stabilität innerhalb der Organisation als wichtige Faktoren für Programmnachhaltigkeit zählen, müsste bei der Implementierung des Trainingsprogrammes besonders darauf geachtet werden, dass von schulischer Seite zusätzliche zeitliche wie personelle Ressourcen bereitgestellt werden, um die angestrebten Veränderungen zu ermöglichen und Entwicklungen auf allen Ebenen zu erlauben. Dies könnte auch zur Folge haben, dass die Verantwortung für die Förderung von LLL-Kompetenzen nicht nur stiefmütterlich als weitere Bürde in einem ohnedies überlasteten Ausbildungssystem gesehen wird, sondern der Mehrwert, den das TALK-Programm zweifelsohne aufgrund der zuvor berichteten Ergebnisse auf Ebene der LehrerInnen und SchülerInnen und in weiterer Folge auch auf Ebene der Schule einbringt, ins Zentrum gerückt wird. Den heterogenen Berichten der LehrerInnen hinsichtlich nachhaltiger Wirkungseffekte auf der Makroebene steht trotz der berechtigten Kritik entgegen, dass die Mehrheit der LehrerInnen (n = 14) von nachfolgenden, konkreten Förderansätzen zu berichten wussten, wobei hier die Themenschwerpunkte „Soziales Lernen“, „Selbstreguliertes Lernen“, „Persönlichkeitsförderung“ sowie „fächerübergreifendes Arbeiten“ im Vordergrund standen. Dass gerade diese Schwerpunkte als förderungswürdig erachtet wurden, scheint angesichts der zuvor berichteten Ergebnisse nicht weiter verwunderlich, deren zufolge insbesondere in diesen Bereichen die erwünschten Veränderungen und positiven Effekte durch die LehrerInnen festgestellt und im Rahmen der Interviews rückgemeldet wurden. Dieses Ergebnis zeigt zudem Konsistenz mit dem zuvor berichteten Umstand, demzufolge jene LehrerInnen, die am TALK-Programm teilgenommen hatten, die Relevanz einer Förderung von LLL-Kompetenzen bei ihren SchülerInnen als erstrebenswert und wichtig erachteten und somit auch innovative Impulse im Rahmen von konkreten Förderansätzen bestmöglich fortsetzten. Was die Bewusstseinsbildung für die Förderungsrelevanz von LLL-Kompetenzen auf der Makroebene anbelangt, so berichteten die LehrerInnen, dass es durchaus gelungen sei, nachhaltiges Interesse sowie eine längerfristige Förderbereitschaft bei manchen KollegInnen zu wecken. Auch in diesem Fall gelten dieselben Gründe für die teilweise aufgetretene Zurückhaltung bei der Implementierung der LLL-Thematik an den jeweiligen Stammschulen. Das Blockaden auf Seiten der

potentiellen Multiplikatoren sowie der organisationalen Rahmenbedingungen einer nachhaltigen Durchschlagskraft der LLL-Thematik negativ anlasten, ist trivial.

Summativ lässt sich auf Basis der qualitativen Evaluation der nachhaltigen Wirksamkeit des Trainingsprogrammes TALK mittels LehrerInneninterviews festhalten, dass die programmintendierten Veränderungen insbesondere auf Mikro- und Mesoebene erzielt werden konnten, ein nachhaltiger Transfer der Programminhalte auf die Makroebene hingegen nur teilweise gelang und somit die nachhaltige Wirksamkeit von TALK in Richtung Schulebene ausdünn.

Die in Abbildung 3 (Programmziele von TALK) gewählte Graphik scheint bei der Interpretation der Ergebnisse besonders hilfreich. Die als Zahnräder visualisierten Ebenen der LehrerInnen, SchülerInnen sowie der Schule stellen das Getriebe für den Veränderungsmotor des TALK-Programmes dar. Nur wenn alle Räder ineinander greifen und jedes Rad den auf ihn einwirkenden Impuls ohne große Energieverluste an das nächste weitergibt, können die Inhalte aus dem TALK-Programm ihre volle Wirkung entfalten. Durch die veränderte Unterrichtsgestaltung (Anwendung neuer Methoden in der Unterrichtsgestaltung, Einsatz von kooperativen Lernformen, Schaffung einer wertschätzenden Feedback- und Fehlerkultur) erfuhren die SchülerInnen wieder mehr Freude am Unterricht und zeigten dies in Form von gesteigertem Interesse und Motivation am Unterricht und konnten dadurch auch Kompetenzzugewinne im Selbstregulierten Lernen verbuchen. Dass eine solche Arbeitsgrundlage Einstellungsänderungen bei vielen LehrerInnen hinsichtlich der Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer SchülerInnen evozieren konnte, ist ebenso nachvollziehbar wie der damit einhergehende Zuwachs an Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung unter den LehrerInnen. Noch verständlicher erscheint in diesem Zusammenhang jedoch der positive Effekt dieser Entwicklungen auf das Klassenklima und die sozialen Beziehungen unter den SchülerInnen aber auch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Um die Veränderungsimpulse der Mikro- und Mesoebene im selben Ausmaß auch auf das dritte Zahnrad (Makroebene) übersetzen zu können, sollte bei künftigen Programmimplementierungen darauf geachtet werden, dass die Programminhalte in enger Zusammenarbeit mit der jeweiligen Organisation abgestimmt und durch eine entsprechende Einbindung der ProgrammrezipientInnen in die Programmgestaltung das Commitment zum Programm und seiner Umsetzung gestärkt wird. Zudem sollten die organisationalen Rahmenbedingungen im Vorfeld genau analysiert und vorhandene

Problemherde gegebenenfalls beseitigt oder zumindest bei der Programmkonzeption entsprechend mitberücksichtigt werden.

Einschränkungen die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben, beziehen sich einerseits auf das methodische Vorgehen und andererseits auf die gewählte Stichprobe. Hinsichtlich dem methodischen Vorgehen gilt es anzumerken, dass die Interviews mit den LehrerInnen von unterschiedlichen Interviewern geführt wurden. Dies hatte zur Folge, dass trotz der Anwendung des Interviewleitfadens die Gestaltung der Interviews je nach Schwerpunktsetzung des jeweiligen Interviewers teilweise inkonsistent waren. Hierbei erscheint es künftig sinnvoll zu sein, nur einen geschulten Interviewer alle Interviews führen zu lassen, um Schwankungen im Informationsgehalt der Interviews bestmöglich zu vermeiden. Die stichprobenbezogene Einschränkung ergibt sich aus der Tatsache, dass lediglich die LehrerInnen im Rahmen der problemzentrierten Interviews nach ihrer Meinung hinsichtlich potentieller Veränderungen bei ihnen, ihren SchülerInnen sowie an der Schule, an der sie unterrichten, befragt wurden. Diese eindimensionale Betrachtungsweise scheint eine valide Beantwortung der Forschungsfragen zu erschweren, zumal hierdurch die Sichtweisen der SchülerInnen sowie der KollegInnen ausgeblendet werden. So könnte es beispielsweise möglich sein, dass sich aus den ursprünglich 41 LehrerInnen nur jene 22 PädagogInnen bereitklärten, an den Interviews teilzunehmen, die besonders positive Erfahrungen mit dem TALK-Programm gemacht hatten und aufgrund dessen besonders die TALK-intendierten Veränderungen hervorhoben, wodurch aufgrund des Selektionsbias die Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht zulässig wäre. Um validere Aussagen über nachhaltige Veränderungen auf allen drei Ebenen treffen zu können, müssten sowohl Daten von den SchülerInnen aus den TALK-Klassen als auch Daten von KollegInnen aus den Stammschulen, die nicht am TALK-Programm teilgenommen haben, erhoben werden und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Zusammenfassend betrachtet ergeben sich aus der Diskussion folgende Anmerkungen für zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich der Trainingsprogrammgestaltung im pädagogischen Setting: Um die Programmakzeptanz zu erhöhen scheint es zu allererst wichtig zu sein, die notwendigen Rahmenbedingungen für die Implementierung eines Programmes auf organisationaler Seite herzustellen. Dies impliziert insbesondere die Gewährleistung von personellen wie zeitlichen Ressourcen, die dabei helfen sollen, Vorbehalte aufgrund einer befürchteten Überforderung abzuwenden und Raum für

Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen. In weiterer Folge ist es von besonderer Relevanz, die Bedürfnisse aller Stakeholder im Vorfeld einzuholen und entsprechend bei der Programmkonzeption zu berücksichtigen. Skeptischer Zurückhaltung unter den RezipientInnen des Programmes kann dabei insofern entgegengewirkt werden, indem man auf jedwede Vorbehalte eingeht und diese diskutiert. Zugleich sollte versucht werden, alle Ideen und Vorschläge der TeilnehmerInnen des Trainingsprogrammes, die sich auf die Gestaltung des Programmes beziehen, in der Konzipierung des Programmes mit zu berücksichtigen und entsprechend zu gewichten. Durch die aktive Einbindung solcher Personen in die Programmentwicklung kann das Commitment zwischen Programm und Person gestärkt und aufgrund des dadurch zustande kommenden Stellenwertes die Rolle eines Programmverfechters leichter angenommen und gelebt werden. Zudem sollte auf eine Passgenauigkeit zwischen den Inhalten des Programmes und dem tatsächlich vorliegenden Bedarf der Organisation geachtet werden, um das Trainingsprogramm in seiner Effizienz und Effektivität zu stärken.

11 Kurzfassung / Abstract

Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen stellen eine entscheidende Ressource für die Bewältigung der Anforderungen einer sich ständig wandelnden Sozietät auf gesellschaftlicher, technologischer und wirtschaftlicher Ebene dar. Angesichts dieser hohen Relevanz beunruhigen bildungspsychologische Forschungsergebnisse, die den österreichischen SchülerInnen Defizite in den Kernkompetenzen von Lebenslangem Lernen (Bildungsmotivation, Selbstreguliertes Lernen, Soziale Kompetenzen sowie Kritisches und Kreatives Denken) attestieren. Vor diesem Hintergrund wurde das Trainingsprogramm TALK vom Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien entwickelt, evidenzbasiert umgesetzt und differenziert evaluiert. Dabei zielte es auf eine Förderung basaler Kompetenzen und Einstellungen zum Lebenslangen Lernen bei LehrerInnen und SchülerInnen auf proximaler, mittelbarer und distaler Ebene ab. Im Rahmen dieser Diplomarbeit erfolgte eine summative Evaluation der nachhaltigen Wirksamkeit des Trainingsprogrammes. Hierfür wurden 22 problemzentrierte Interviews mit LehrerInnen aus 14 verschiedenen Schulen (sowohl AHS als auch Hauptschulen) frequenzanalytisch wie auch qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Von zentralem Interesse war es dabei herauszufinden, ob und inwiefern nachhaltige Veränderungen auf Ebene der LehrerInnen (proximale Ziele), der SchülerInnen (mittelbare Ziele), sowie der jeweiligen Stammschule (distale Ziele) aufgrund ihrer Teilnahme am TALK-Programm evoziert werden konnten. Die vorliegenden Ergebnisse belegen, dass das Trainingsprogramm insbesondere auf der Mikroebene (LehrerInnen) als auch auf der Mesoebene (SchülerInnen) nachhaltige Wirksamkeit zeigt. Insbesondere personelle Widerstände seien laut Angaben der LehrerInnen hauptverantwortlich dafür, dass nachhaltige Wirkungseffekte auf der Makroebene (Schule) nur teilweise erzielt werden konnten.

Schlüsselwörter: Lebenslanges Lernen, Trainingsprogramm, Evaluation, Qualitative Forschungsmethoden

Competences for lifelong learning (LLL) are a crucial resource for coping with the demands of a constantly evolving society from a social, technological and economic perspective. Given the high relevance of this concept, educational psychological research has found that Austrian students show deficiencies in the core competencies of lifelong learning (motivation, self-regulation, social skills as well as cognitive abilities). Against this background, the training program TALK was developed and implemented based on scientific evidence, and evaluated on a differentiated basis by the Department for Educational Psychology and Evaluation of the University of Vienna. It aimed to promote basal skills and attitudes for lifelong learning among teachers and pupils on the proximal, indirect and distal level. In the present thesis a summative evaluation of the sustainable effectiveness of the training program TALK was carried out. For this purpose, 22 problem-centered interviews with teachers from 14 different schools (both AHS and secondary schools) were analyzed using frequency analysis and qualitative content analysis. The objective of this investigation was to determine the extent to which sustainable changes had taken place at teacher, student, as well as school level (proximal, indirect and distal goals) as a consequence of their participation in the TALK program. The results demonstrate that the training program possesses sustained efficacy, especially at the micro level (teachers) and the meso level (students). According to the feedback teachers gave within the course of the interview fluctuations of sustained efficacy at the macro level (school) can mainly be attributed to different forms of resistance on part of their colleagues.

Keywords: Lifelong Learning, Training Program, Evaluation, Qualitative Research Methods

12 Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F., & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band I-V). Opladen: Leske + Budrich.
- Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). An Evaluation Theory Tree. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists Views and Influences* (pp. 12-66). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school-class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372–387.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Böttcher, W., Holtappels, H. G., & Brohm, M. (2006). Evaluation im Bildungswesen. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 7-21). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Brohm, M. (2006). Evaluation von Schüler- und Lehrertrainingsprogrammen: Bedingungen, theoretische Ansätze, Forschungsdesigns. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 245-263). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Burkhard C., & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2003). *Reformkonzept der Zukunftskommission. Zukunft : Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Verfügbar über http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10473/Konzept_Zukunft.pdf
- Cendon, E. et al. (2007). *Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010*. Verfügbar über: http://il3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/III-expertinnenpapier_end.pdf
- Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Retrieved from http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm

- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. (2001). The Reflexive Interview and a Performative Social Science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Dietsche, B., & Meyer, H. H. (2004). *Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar über: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf
- Dweck, C., & Molden, D.C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (S. 122-139). New York: Guilford.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: StudienVerlag.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2007). *Education: Communication on the quality of teacher education /FAQ. MEMO/07/320*. Retrieved from <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/320&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>.
- European Commission (2009a). *Strategic framework of European cooperation in education and training („ET 2020“)*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm
- European Commission (2009b). *School education: equipping a new generation*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/school_en.htm
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 3-15.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Fink, A. (1995). *Evaluation for Education & Psychology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Finsterwald, M., Grant Hay, A., Aysner, M., Schober, B., Wagner, P., & Spiel, C. (2006a). *Ein Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen*. Poster auf der 68. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in München.
- Finsterwald, M., Schober, B., Wagner, P., Grant Hay, A., Aysner, M., & Spiel, C. (2006b). *Informationsmaterial zum Fakultätslehrgang TALK: Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen*. Universität Wien. Fakultät für Psychologie. Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation.
- Finsterwald, M., Schober, B., Wagner, P., Aysner, M., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2010). TALK - Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen. In C. Spiel, R. Reimann, P. Wagner & B. Schober (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 324-328). Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, N., & Rustemeyer, R. (2007). Motivationsentwicklung und schülerperzipiertes Lehrkraftverhalten im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 135-144.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte-Methoden-Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2006). Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte-Methoden-Umsetzungen* (S. 9-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. u. erw. Neuauflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gatzke, N. (2007). *Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft*. Verfügbar über: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05365.pdf>
- Gerlach, Ch. (2000). *Lebenslanges Lernen – Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln: Böhlau Verlag.
- Gollwitzer M., & Jäger, R. S. (2007). *Evaluation – Workbook*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Hager, W., & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 41-82). Bern: Huber Verlag.

- Hanushek, E. A. (1994). *Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Hearn, J., Lawler, J., & Dowswell, G. (2003). Qualitative evaluations, combined methods and key challenges. *Evaluation*, 9(1), 30-54.
- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer Verlag.
- Johnson, K., Hays, C., Center, H., & Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: A sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning*, 27, 135-49.
- Kardorff, E. v. (2006). Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden – Umsetzungen* (S. 63-91). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Trainings Programs* (2nd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kluge, S., & Kelle, U. (2001). *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung*. Weinheim: Juventa.
- Krause, G. (2003). Trainings in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95(7), 208-226.
- Kohli, M. (1978). „Offenes“ und „geschlossenes“ Interview. Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. *Soziale Welt*, 9, 1-25.
- Kuckartz, U., Dresing T., Rädiker S., & Stefer C. (2008). *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis* (2. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. überarb. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2010). TALK - Ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 327-343). Münster: Waxmann.

- Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong Learning as a goal - do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Band 2* (S. 99-129). Graz: Leykam.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mittag, W., & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102-128). Bern: Huber Verlag.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339-355.
- Patry, J.-L., & Perrez, M. (2000). Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 19-40). Bern: Huber Verlag.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2001). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ribolits, E. (1995). *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus*. München und Wien: Profil Verlag.
- Royse, D., Thyler, B.A., & Padgett, D. (2010). *Program Evaluation: An Introduction* (5th edition). Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Savaya, R., Elsworth, G., & Rogers, P. (2009). Project Sustainability of Innovative Social Programs. *Evaluation Review*, 33(2), 189-205.

- Scheirer, M. A. (2005). Is Sustainability Possible? A Review and Commentary on Empirical Studies of Program Sustainability. *American Journal of Evaluation*, 26, 320-47.
- Schunk, D. H. (2005a). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85.
- Schunk, D. H. (2005b). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173-177.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- 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. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Band 2* (S. 121-139). Graz: Leykam.
- Scriven, M. (2002). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Shediac-Rizkallah, M. C., & Bone, L. R. (1998). Planning for the sustainability of community-based health programs: Conceptual frameworks and future directions for research, practice and policy. *Health Education Research*, 13, 87-108.
- Spiel, C., & Schober, B. (2002a). Zusammenfassung des Projekts "Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?". *Erziehung und Unterricht*, 152(9-10), 1271-1281.
- Spiel, C., & Schober, B. (2002b). Lebenslanges Lernen als Ziel: Zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. *Erziehung und Unterricht*, 152(9-10), 1282-1293.
- Spiel, C., Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Bergsmann, E. (2009). *TALK - Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Lebenslangem Lernen*. (Abschlussbericht im Rahmen eines Projekts des BM:UKK Österreich).
- Spiel, C., Reimann, R., Wagner, P., & Schober, B. (2010). Bildungspsychologie – eine Einführung. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 11 - 20). Wien: Hogrefe Verlag.

- Stern, E. (2004). What Shapes European Evaluation? A Personal Reflection. *Evaluation*, 10 (1), 7-15.
- Stockmann, R. (2004). Evaluation in Deutschland. In R. Stockmann (Hrsg.) *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (2. Aufl., S. 13-43). Opladen: Leske + Budrich.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2010). *Evaluation – Eine Einführung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Stockmann, R. (2010). Wissenschaftsbasierte Evaluation. In R. Stockmann & W. Meyer (Hrsg.). *Evaluation – Eine Einführung*. (S. 55 – 100). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-66). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: APA.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191–196.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-255). Weinheim: Beltz Verlag.
- Widmer, T., Beywl, W., & Fabian, C. (2009). *Evaluation – ein systematisches Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wirtz, M. A., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wottawa, H., & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Ziegler, A., Schober, B., & Dresel, M. (2005). Primary school students' implicit theories of intelligence and maladaptive behavioral patterns. *Education Science and Psychology*, 6, 76–86.

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Thematische Eckpeiler dieser Diplomarbeit	8
Abbildung 2: Zielvariablen bei TALK (vgl. Finsterwald et al., 2006a)	12
Abbildung 3: Programmziele von TALK.....	18
Abbildung 4: Leitfunktion von Evaluation (vgl. Stockmann R., 2010, S.73).....	25
Abbildung 5: Baummodell nach Alkin & Christie (2004)	27
Abbildung 6: Ein Rahmenkonzept zur Evaluation von Interventionsprogrammen (vgl. Mittag & Hager , 2000, S. 108)	32
Abbildung 7: Wirkungsformel (vgl. Stockmann und Meyer, 2010 bzw. Hager & Hasselhorn, 2000, S. 48).....	34
Abbildung 8: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analysen (vgl. Mayring, 2003, S.20).....	48
Abbildung 9: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (vgl. Mayring, 2003, S. 53 f.)	49
Abbildung 10: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalysen (vgl. Mayring, 2003, S.84)	51
Abbildung 11: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell im Rahmen der Untersuchung	52
Abbildung 12: Formel zur Berechnung der InterCoderreliabilität	56
Abbildung 13: Kreisdiagramm zu Veränderungen bei den LehrerInnen (Quantitatives Rating).....	61
Abbildung 14: Kreisdiagramm zu Veränderungen bei den SchülerInnen (Quantitatives Rating).....	95
Abbildung 15: Kreisdiagramm zu Veränderungen an der Schule (Quantitatives Rating)	107

14 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Projektplan für TALK (vgl. Spiel et al., 2009; Schober et al., 2007).....	19
Tabelle 2: Definition von Evaluation (vgl. Böttcher et al., 2006, S.9).....	22
Tabelle 3: Charakteristika „guter“ Programme (vgl. Royse et al., 2010, S.5. f.)	22
Tabelle 4: Pädagogische Trainings aus der Praxis (vgl. Brohm, 2006, S. 246)	23
Tabelle 5: Zielgruppen, Ziele, Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (1998) und Erhebungsplan für die summative Evaluation von TALK (vgl. Spiel et al., 2009)	30
Tabelle 6: Gliederungsschemata qualitativer Techniken (vgl. Bortz & Döring, 2006, S.307)	40
Tabelle 7: Ergebnisse der Interoderreliabilitätsüberprüfung für Veränderungen bei den LehrerInnen auf der Mikroebene (proximale Ziele).....	57
Tabelle 8: Ergebnisse der Interoderreliabilitätsüberprüfung für Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene (mittelbare Ziele).....	58
Tabelle 9: Ergebnisse der Interoderreliabilitätsüberprüfung für Veränderungen an der Schule auf der Makroebene (distale Ziele).....	58
Tabelle 10: Darstellung der Gesamtreliabilität.....	58
Tabelle 11: Statistiken zu Veränderungen bei den LehrerInnen – Quantitatives Rating	61
Tabelle 12: Angaben zu Kooperation im Kollegium.....	63
Tabelle 13: Angaben zum theoretischen Wissenszuwachs.....	67
Tabelle 14: Angaben zur Methodenvielfalt - allgemein.....	69
Tabelle 15: Angaben zur Planung und Evaluierung des Unterrichts	72
Tabelle 16: Angaben zu Zielbildung und Zielorientierung.....	73
Tabelle 17: Angaben zu Gruppenarbeit, kooperative Lernformen.....	74
Tabelle 18: Angaben zu Individualisierung des Unterrichts.....	76
Tabelle 19: Angaben zu Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung.....	77
Tabelle 20: Angaben zu Feedbackgebung der LehrerInnen	78
Tabelle 21: Angaben zur Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens.....	81
Tabelle 22: Angaben zur Anregung von Selbstreguliertem Lernen	82

Tabelle 23: Angaben zur Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens.....	84
Tabelle 24: Angaben zu Motivation von SchülerInnen	86
Tabelle 25: Angaben zu Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen	88
Tabelle 26: Angaben zu Einstellungen zur Förderung von Lebenslangem Lernen	90
Tabelle 27: Angaben zur motivationalen Situation	92
Tabelle 28: Statistiken zu Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating	95
Tabelle 29: Angaben zu Kritischem / Kreativem Denken	97
Tabelle 30: Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen.....	98
Tabelle 31: Angaben zu Interesse und Motivation.....	99
Tabelle 32: Angaben zu Sozialen Kompetenzen.....	101
Tabelle 33: Angaben zur Aufgabengestaltung.....	103
Tabelle 34: Angaben zur Fehlerkultur.....	105
Tabelle 35: Statistiken zu Veränderungen an der Schule – Quantitatives Rating	106
Tabelle 36: Angaben zu konkreten Förderansätzen (Projekte)	112
Tabelle 37: Angaben zu Bewusstsein bezüglich LLL und Schule	115
Tabelle 38: Gesamtergebnis der Einschätzungen auf einer 6-stufigen Ratingskala zu Veränderungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene	120
Tabelle 39: Gesamtergebnis der Einschätzungen zu Veränderungen auf Mikro-, Meso- und Makroebene.....	120

15 Anhang

- Anhang A: Interviewleitfaden
- Anhang B: Kodierleitfaden zum Kategoriensystem der drei Hauptkategorien
- Anhang C: Liste mit allen Codings und Kategorien aus den transkribierten LehrerInneninterviews
- Anhang D: Curriculum Vitae

Anhang A: Interviewleitfaden

Einführung:

- Ich freue mich, dass Sie sich die Zeit für ein Interview genommen haben. Es wird in etwa 60 Minuten dauern.
- Noch ein paar Worte zur Auswertung: Ihre Daten werden vertraulich behandelt und das Interviewtranskript wird anonymisiert.
- Wichtig: Es geht nicht darum, Sie bzw. Ihre Arbeit zu bewerten. Uns geht es, wie Sie es gewöhnt sind, um die Optimierung unseres Lehrgangs.
- Allgemein wird es darum gehen,
 - welche Veränderungen Sie durch TALK feststellen konnten (in Ihrem Unterricht, in Ihrer Schule (Schulprojekt)).
 - welche konkreten Möglichkeiten Sie zur Förderung von LLL im Unterricht nun nach Beendigung des Lehrgangs und aufgrund Ihrer Erfahrungen im Unterricht benennen würden.
 - wie Sie den Lehrgang im Nachhinein einschätzen.

Einführende Fragen zum TALK-Lehrgang und seinen Effekten:

Wenn Sie an TALK zurückdenken:

- Was war für Sie persönlich an TALK am wichtigsten?
- Welche TALK-Themen waren für Sie persönlich am wichtigsten?/
Welche am wenigsten?

Einschätzung von Veränderungen im Unterricht durch TALK

- Was hat sich aufgrund von TALK in folgenden Bereichen verändert:
 - in Ihrem Unterrichtsalltag/ Unterrichtsgestaltung?
 - in Ihrem Verständnis als Lehrkraft?
 - (eventuell: an Ihrer Motivation für Ihren Beruf?)

Konkrete Aktivitäten, wie LLL im Unterricht gefördert werden kann

Allgemein:

- Welche Ratschläge würden Sie einem Kollegen / einer Kollegin geben, der / die LLL im Unterricht fördern möchte?
- Worauf sollte diese Person besonders achten?

Unterrichtsbeispiele zu Motivation und Selbstreguliertem Lernen (Handlungsphasenmodell):

Wenn Sie sich noch einmal an das Handlungsphasenmodell erinnern –

4 Phasen: Abwägen, Planen, Durchführen, Bewerten

Unterschiedliches war in den vier Phasen zur Unterstützung der Lernhandlung wichtig

(=>Handout mit Rubikonmodell zur Orientierung zeigen)

- Modellreflexion:
Für wie hilfreich erachten Sie es, sich bei der Entwicklung und Durchführung von Fördermaßnahmen zu LLL im Unterrichtsalltag an einem Modell zu orientieren wie z.B. am Handlungsphasenmodell?
(Einschätzung durch Lehrkraft: 1 = Sehr hilfreich; 6 = Gar nicht hilfreich)
- Mich würde auch interessieren, welche Aktivitäten Sie in Ihrem eigenen Unterricht gesetzt haben bzw. welche man setzen kann, um die Lernhandlung von SchülerInnen zu unterstützen.
- Welche der genannten Aktivitäten waren durch TALK inspiriert? Was haben Sie vor TALK bereits dazu gemacht? Haben sich Aktivitäten in ihrer Ausführung durch TALK verändert?
- Was war für Sie besonders leicht in der Umsetzung? Was besonders schwer?

Anmerkung:

- Die Lehrkraft soll ihre Unterrichtsbeispiele möglichst konkret beschreiben!
Fach, Schulstufe, Dauer, nötige Vorarbeiten...
- Sofern auf einzelne Variablen nicht eingegangen wurde, sollte nachgefragt werden, ob der Lehrkraft hierzu noch etwas einfällt.
- Wenn Beispiele zu einzelnen Einflussvariablen schon vorher im Interview gefallen sind und ausgeführt wurden, kann zum nächsten Punkt übergegangen werden.

Unterrichtsbeispiele zu Sozialen Kompetenzen und Denken:

Nicht explizit im Modell enthalten ist die Förderung von sozialen Kompetenzen und Denken.

- Können Sie noch 2 - 3 Unterrichtsbeispiele nennen, wie Sie soziale Kompetenzen bzw. kreatives/kritisches Denken fördern?
- Sind diese Ansätze durch TALK inspiriert oder haben Sie das schon zuvor gemacht?

Einschätzung zu Veränderungen bei SchülerInnen durch TALK:

Sie haben nun darüber berichtet, wie Sie Ihren Unterricht gestalten, um LLL zu fördern. Mich würde nun noch folgendes interessieren:

- Haben Sie bei Ihren SchülerInnen Veränderungen bemerkt?
- Falls ja: Welche Veränderungen haben Sie durch TALK bei Ihren SchülerInnen wahrgenommen?

Einschätzung zu Veränderungen in der Schule durch TALK

Wenn Sie an das Schulprojekt denken:

- Wie hat sich das Schulprojekt nach dem Abschluss von TALK weiterentwickelt bzw. wird dieses weitergeführt?
- Welche Gelegenheiten hatten Sie, TALK in die Schule zu transportieren? In welcher Form ist dies möglich gewesen?
- Hat sich durch das Schulprojekt an der Schule etwas verändert?
Falls ja: Beschreiben Sie die Veränderungen an Ihrer Schule durch TALK.
- Wie hoch schätzen Sie allgemein die Veränderungsbereitschaft an Ihrer Schule ein und zwar in Hinblick auf die Förderung von LLL bei den SchülerInnen?
(Einschätzung durch Lehrkraft: 1 = Sehr hoch, 6 = Sehr gering)
- Welche Ratschläge würden Sie einem Kollegen / einer Kollegin geben, der / die LLL in der Schule fördern möchten? Worauf sollte diese Person besonders achten?
- (Wenn ein Wunder geschieht und eine Fee über Nacht die Situation an ihrer Schule verändert, wodurch einer Förderung von LLL an Ihrer Schule nichts mehr im Weg steht: Woran würden Sie dies bemerken?)

Kurze resümierende Einschätzung von Ausmaß und Akzeptanz der Veränderungen im Rahmen von TALK:

- Wie viel hat sich durch TALK verändert und zwar
 - für Sie?
 - für Ihre SchülerInnen?
 - in Ihrer Schule (KollegInnen und Direktion)?
 - (für die Eltern?)

(Einschätzung durch Lehrkraft: 1 = Sehr viel, 6 = Sehr wenig)

- Wie wurden diese Veränderungen angenommen und zwar
 - bei den SchülerInnen,
 - in der Schule (KollegInnen und Direktion) und
 - (bei den Eltern?)

(Einschätzung durch Lehrkraft: 1 = Sehr gut, 6 = Sehr schlecht)

Zum Schluss habe ich noch zwei kurze Fragen zum Lehrgang:

- Wie schätzen Sie den TALK-Lehrgang alles in allem ein?
(zeitliches Investment und Output? Praxisbezug? Begleitung der Umsetzung im Unterricht / in der Schule?)
- Welche Wünsche haben Sie im Rahmen von TALK noch?

Von meiner Seite aus, waren das jetzt alle Fragen. Möchten Sie noch etwas ergänzen, nachfragen?

Wenn alles geklärt ist: Herzlichen Dank noch einmal für die Zeit, die Sie sich genommen haben.

Anhang B: Kodierleitfaden zum Kategoriensystem der drei Hauptkategorien

B.1 Kodierleitfaden zu Veränderungen bei den LehrerInnen auf der Mikroebene (proximale Ziele)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
1.	Veränderungen bei den LehrerInnen (Quantitatives Rating)	Einschätzung der Lehrkraft auf einer 6-stufigen Likert-Skala zu Veränderungen bei sich selbst, die auf das TALK Programm zurückzuführen sind.	
2.	Kooperation im Kollegium	Die Lehrkraft thematisiert eine verbesserte Kooperation im Kollegium.	„[...] wir haben es einfach super, weil wir wirklich alle Unterstützung haben und das ist schon viel wert [...]“ „Ja, da hat wirklich fast jeder mitgemacht. [...]“ „[...] Und das hat sich wirklich gefunden. Ich habe auch mit den zwei Kollegen davor nicht so einen engen Kontakt gehabt. [...]“
3.	Wissen und Handeln	Diese Kategorie beinhaltet Subkategorien, die sich auf Veränderungen im Wissen und Handeln der Lehrkraft aufgrund der neu erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen durch TALK beziehen.	
3.1	Theoretischer Wissenszuwachs	Die Lehrkraft berichtet von einem Wissenszuwachs, der sich auf die theoretischen Schwerpunkte des TALK-Programmes bezieht.	„Oh ja, absolut, sicher. Allein schon, dass man einfach mehr Ideen hat, die man mitnimmt. [...]“ „Also im kleineren Bereich ja, auf jeden Fall, denke jetzt nur zum Beispiel an das Stichwort Bezugsnormen, habe ich immer im Hinterkopf, welche Kriterien wende ich gerade an. [...]“
3.2	Methodenvielfalt im Unterricht	Diese Kategorie impliziert Subkategorien, die Veränderungen in der Gestaltung des Unterrichts sowie der Unterrichtsmethodiken durch die Lehrkraft zum Inhalt haben.	
3.2.1	Methodenvielfalt - allgemein	Die Lehrkraft schildert Veränderungen in den angewandten Unterrichtsmethoden.	„[...] Und auch im Unterricht selbst, dass dann verschiedenste Methoden angewendet werden, die ich vertreten kann.[...]“ „Oh ja, absolut, sicher. Allein schon, dass man einfach mehr Ideen hat, die man mitnimmt. [...]“ „[...] Und auch immer wieder Denksportaufgaben, das machen sie ja sehr gerne.“

3.2.2	Planung und Evaluierung des Unterrichts	Die Lehrkraft äußert sich zur Planung und zu Evaluierungsmaßnahmen des eigenen Unterrichts.	„[...] Dieses konkrete Planen, wie wir es auf der Uni gelernt haben, hat uns am meisten gebracht. [...]“ „Das, womit ich immer meine Probleme habe bzw. was ich ohne TALK sicher nicht gemacht hätte, ist, einen relativ genauen Plan aufzustellen, und Ziele zu haben. [...]“ „[...] Jetzt habe ich einen Unterricht gestaltet, ein Thema oder ein Projekt gemacht und das muss ich bewerten! Ich glaube, das ist ganz ganz wichtig auch, dass man sieht, was hat es gebracht. [...]“ „[...] Das Evaluieren ist was, was ich echt neu dazugenommen hab und wirklich in etlichen Klassen probiert habe. Und es kommt sehr gut an. Das haben sie total gerne.“
3.2.3	Zielbildung und Zielorientierung	Die Lehrkraft geht auf die Förderung von Zielbildung und Zielorientierung ein.	„[...] Also wie gesagt, mit den Zielen habe ich einiges gemacht, und habe das Gefühl, dass ich mich da immer noch sehr reinvertiefen könnte. [...]“ „Also wenn ich z.B. eine Freiarbeit organisiere, dann verlange ich von den Schülern, dass Sie darüber nachdenken, was sie überhaupt tun wollen, und welche Ziele sie haben, was bei dem, was sie tun zum Schluss herauskommen soll. Das mache ich seither immer. [...]“
3.2.4	Gruppenarbeit, kooperative Lernformen	Die Lehrkraft reportiert den Einsatz kooperativer Lernformen bzw. Gruppenarbeiten.	„Ja. Also Gruppenarbeiten haben sich bei mir eben verändert.“ „[...] Und auch, dass wir diese Gruppenarbeiten, wir haben lernen in Gruppen, in gleichbleibenden Gruppen als Thema gehabt, und das hat ihnen eigentlich auch ganz gut gefallen. [...]“ „[...] Oder auch die kooperativen Lernformen, das ist etwas, was mir eher ein bisschen schwerer fällt, dass ich das jetzt mehr systematisiert habe und Verschiedenes ausprobiere.“
3.2.5	Individualisierung des Unterrichts	Die Lehrkraft erläutert das Thema Individualisierung des Unterrichts.	„[...] Ich habe gesehen, es kann sich auf jeden Fall weiterentwickeln, aber manche brauchen halt schon sehr viel Lenkung, das ist individuell verschieden. Darum ist Individualisierung ganz wichtig.“
3.3	Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung	Die Lehrkraft spricht von Veränderungen in der Selbstwahrnehmung bzw. im Selbstvertrauen.	„Es hat mich bestärkt. Ich bin in meinem Wissen und in dem was ich getan habe bestärkt. Ich sehe jetzt vieles mit ganz anderen Augen [...]“ „[...] Es ist nicht das Allheilmittel, aber es hat mich in meinem persönlichen Denken über Unterricht so viel weitergebracht. [...]“ „Ja schon, also ich würde sagen, dass das ganz allgemein schon zur Professionalisierung beiträgt dieser Lehrgang.“

3.4	Feedbackgebung der LehrerInnen	Die Lehrkraft thematisiert Veränderungen in der eigenen Feedbackkultur.	„[...] Ich nehme mir auch sicher viel mehr Zeit, meinen Schülern etwas zu erklären, wenn ich Schritte setze, oder lasse sie vorher selber beurteilen, das mache ich zum Beispiel heuer wieder genauer, vorher selbst bestimmen, wo er glaubt, dass seine Note jetzt gelandet ist, warum er das glaubt, dass er da gelandet ist. [...]“ „[...] Und ja, mit dem Feedback einfach, dass man dem Schüler jetzt einen Mehrwert gibt, dass man ihn auch in seiner Persönlichkeit ernster nimmt. Das waren auf jeden Fall Aspekte, die durch TALK jetzt wieder erweckt worden sind.“ „[...] Und einfach durch die Aufwertung des Schülers, eben durch das Feedback und hauptsächlich durch positives Feedback, wie man dann auch die Schüler-Gemeinschaft zähmen kann und motivieren kann.“
3.5	Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens	Die Förderung von Kritischem / Kreativem Denken der SchülerInnen wird erläutert.	„[...] Ja, und zu kritischem Denken, das hat mich auch wieder angeregt, damit verstärkt zu arbeiten und wieder mehr Beispiele zu bringen [...]“ „[...] Also selbst entscheiden können ist etwas ganz, ganz Wichtiges. [...]“ „[...] Das selbstständige, kreative Denken, wie man es halt immer nennt, fördern dadurch, dass sie die Chancen haben. Und dazu sind natürlich auch entsprechende Dinge bereit zu stellen, wodurch sie eine Chance bekommen sich bestimmte Sachen selbständig anzueignen. [...]“
3.6	Anregung von Selbstreguliertem Lernen	Die Lehrkraft äußert sich zu Versuchen, das selbstregulierte Lernen bei den SchülerInnen zu fördern.	„[...] Zum Beispiel gehört dazu, dass ich den Schülern mehr Selbstverantwortung übertrage, natürlich altersgemäß, aber dennoch schon bei den Kleinen anfangen ihre eigenen Schritte auch verantwortlich zu machen, und auch dass sie selbstverantwortlich lernen können, und auch ganz klar die Ziele wissen, also das hat sich sicher verstärkt dadurch [...]“ „Diese Formen des verschiedenen Lernens, haben mir persönlich am meisten gebracht. Ich habe auch versucht, das in den Unterricht einzubauen. [...]“ „[...] Vieles, was ich bereits geahnt hatte, ist wissenschaftlich bestätigt worden. Dieses freie Arbeiten habe ich schon früher versucht ein bisschen einfließen zu lassen, aber das ist jetzt verstärkt worden. [...]“
3.7	Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens	Die Lehrkraft berichtet von Unternehmungen, ein sozial angenehmes Arbeiten innerhalb der Klasse zu fördern.	„Ja, ich schaue sicher mehr eben auf das Soziale, weil das irrsinnig beeinflusst. [...]“ „[...] Bei diesen sozialen Gruppen, erinnere ich mich, da habe ich auch einiges gemacht. [...]“ „Da haben wir am Anfang eigentlich doch sehr intensiv gearbeitet, und zwar daran, sich einfach im sozialen Umfeld zu recht zu finden. Wir haben uns solche Strategien, Sozialziele vorgenommen. [...]“

3.8	Motivation von SchülerInnen	Die Lehrkraft tätigt Äußerungen zu motivationalen Veränderungen bei den SchülerInnen.	„[...] Bildungsmotivation ist eben auch ganz wichtig, aber trotzdem bei manchen ist es extrem schwierig. [...]“ „Ja, ich weiß nicht, ich denke mir, es ist für das nächste Mal einfach schon viel gewonnen. Gerade dass man so schwache Kinder motivieren kann. [...]“ „[...] Es gibt auch den Schwächeren Schülern die Möglichkeit, auf etwas hinzuwirken. Es hilft ihnen, das Gefühl zu haben, dass es einen Sinn hatte, an etwas Bestimmtem noch zu arbeiten. [...]“
4.	Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen	Die Lehrkraft nennt persönliche Einstellungsänderungen zum Thema Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen.	„[...] Und gleichzeitig, vor allem bei dem, wie ich die mündlichen Leistungen bewerte lasse ich sehr stark einfließen ihre persönliche Steigerung, wie gut waren sie wie ich sie übernommen habe, wie viel haben sie sich innerhalb des Jahres gesteigert. Da kommt das sicher noch hinein. [...]“ „[...] Ich habe verschiedene Formen ausprobiert und festgestellt, dass der Großteil der SchülerInnen sich verbessert hat. Meistens um einen Grad. Wenn ich speziell Kinder einzeln betreut habe, weil ich gesehen habe, dass sie nicht richtig lernen können, sind sie besser geworden. [...]“ „[...] Dann das sich selbstständig etwas erarbeiten lassen. Nicht immer davon auszugehen, dass die SchülerInnen etwas nicht können nur weil sie noch nie etwas davon gehört haben. Da habe ich ganz andere Erfahrungen gemacht. Sie können sich das sehr wohl erarbeiten. [...]“
5.	Einstellungen zur Förderung von LLL	Nennungen zu Einstellungsänderungen hinsichtlich der Förderung von Lebenslangem Lernen werden dieser Kategorie zugeordnet.	„[...] Ich glaub schon, dass wir die drei, die wir hier waren, manchmal auf andere KollegInnen einwirken, etwas weiter zu denken, etwas lebenslänglicher zu denken, dass das nicht so auf diesen einen Punkt oder diese Hausübung die nicht gebracht wurde [...]“ „[...] Vielleicht selbst ein bisschen, ich sag jetzt nicht lernen, aber lebenslang denken, unser Gegenüber nicht nur im Moment wahrzunehmen, sondern dem einfach das Entwicklungspotenzial zuzusprechen.“ „Ja, das meinte ich. Ich glaube, dass lebenslanges Lernen wichtig ist. Man liest heutzutage schon jeden Tag in den Zeitungen darüber. Z.B. in der Presse, gibt es jeden Tag eine mehrseitige Ausgabe über Bildung, und das ist sehr interessant.“
6.	Motivationale Situation	Die Lehrkraft berichtet von motivationalen Veränderungen aufgrund der Teilnahme an TALK.	„[...] Für mich persönlich hat es sehr viel Schwung in den Schulalltag gebracht. [...]“ „[...] Und einfach auch nur im Sinne von einer Motivation wieder ein bisschen methodenfreudiger zu sein oder kreativer zu unterrichten.“ „[...] Meine, sagen wir mal, Zufriedenheit mit meinem Job ist jetzt sicher größer als vorher.“

B.2 Kodierleitfaden zu Veränderungen bei den SchülerInnen auf der Mesoebene (mittelbare Ziele)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
1.	Veränderungen bei den SchülerInnen (Quantitatives Rating)	Einschätzung der Lehrkraft auf einer 6-stufigen Likert-Skala zu Veränderungen bei den SchülerInnen, die auf das TALK Programm zurückzuführen sind.	
2.	Kritisches / Kreatives Denken	Die Lehrkraft spricht von Veränderungen im Kritischen / Kreativen Denken der SchülerInnen.	„[...] Und ich kriege auch manchmal Antworten, wo ich mir denke, siehst du, an das habe ich nicht gedacht, dass ich das mit benoten sollte. Im positiven, aber auch im negativen Sinne jetzt. Was von den anderen so für Kritikpunkte kommen. [...]“
3.	Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen	Die Lehrkraft thematisiert kompetenzbezogene Veränderungen bei den SchülerInnen im Selbstregulierten Lernen.	„Es ist sicher so, dass die Schüler besser mit Texten umgehen können. Die Lesekompetenz hat sich sicher verbessert. Sie lernen schön langsam, Wichtiges aus einem Text herauszusuchen. [...]“ „[...] Auch dass sie nachfragen. Oder dass ihnen bewusst wird, dass es gescheit ist nachzusehen, wenn sie irgendwelche Wörter nicht verstehen. Sie sind in der zweiten Klasse noch nicht so weit, dass sie automatisch nachschauen. Aber sie kommen dann drauf, was sie noch nicht geklärt haben.“ „[...] Und jetzt kommt es auch nicht mehr dazu, dass wirklich nur mehr einer arbeitet, und die anderen nicken den Kopf und lassen ihn werken, sondern jetzt macht jeder ein bisschen vergleichsweise mehr [...]“
4.	Interesse und Motivation	Die Lehrkraft erläutert interessens- und motivationsbezogene Veränderungen bei den SchülerInnen.	„[...] Dass sie das einfach wollen oder dass sie mehr wissen wollen oder eben in diese Richtung fragen oder auch bei den Arbeiten, die sie vorstellen müssen. [...]“ „[...] Und da sieht man halt welche, die sich wirklich total interessieren und wie sie das präsentieren, die wollen sich selber fordern und andere die machen das mit Minimum-Aufwand.“ „Schon. Sie werden sehr aufgeschlossen oder sie kommen und sagen: Das war so schön, machen wir so etwas wieder. Das ist Freude. Also einfach diese Freude, die du spürst, das Interesse, das sie wecken.“ „Ja, und die Kinder haben Freude daran. Da bin ich drauf gekommen, dass sie dann sehr stolz sein können auf das Werk. [...]“ „[...] Dass die Kinder vielleicht noch ein bisschen lieber zur Schule gehen. Das ist auch viel Wert, wenn sie gerne zur Schule gehen, sind sie bereit zu lernen. Es muss keiner Angst vor der Schule haben, wenn es ein Problem gibt, können wir das Alles besprechen. [...]“

5.	Soziale Kompetenzen	Veränderungen der sozialen Kompetenzen der SchülerInnen werden angesprochen.	„Dass ich die Kinder zusammenbringe, einmal eine Weile dabei bin und schaue, dass sie miteinander reden. Und das hat in dem einen Fall ganz gut funktioniert.“ „[...] Also dass ich den Schlechten zum Beispiel auch einmal zu den Starken gebe, dass der auch irgendwo ein bisschen gestützt wird. Und ich glaube, die Ergebnisse sind besser.“ „[...] Aber ich glaube, dass sich unsere Beziehungen im Umgang verändert haben. Das empfinde ich so und ich glaube, dass das auch einige von ihnen so sehen.“
6.	Wahrnehmungen des Unterrichts	Diese Kategorie beinhaltet Subkategorien, die sich auf eine veränderte Wahrnehmung des Unterrichts durch die SchülerInnen aufgrund der Umsetzung der TALK-Inhalte im Unterricht beziehen.	
6.1	Aufgabengestaltung	Nennungen zu veränderten Aufgabengestaltungen, die durch die Inhalte des TALK-Programmes inspiriert wurden, werden dieser Subkategorie zugeordnet.	„Wir, also ich habe das zumindest so gemacht, dass die Kinder jetzt so weit wie möglich selbstständig arbeiten müssen. Dass sie zum Beispiel zu einem Beispiel vielleicht selbst eines dazu suchen, wo es dasselbe... also im selben Thema. Das war vorher nicht, sondern nur das Vorgegebene mussten sie machen und jetzt müssen sie sich aber auch selbst Gedanken machen: wie könnte ich das anders rüber bringen, mit anderen Beispielen.“
6.2	Feedback und Fehlerkultur	Die Lehrkraft nennt Beispiele zu Veränderungen in der Feedback- und Fehlerkultur innerhalb der Klasse.	„[...] Also sie haben offensichtlich das Gefühl, sie können trotzdem kommen, auch wenn sie es nicht verstehen. [...]“ „[...] Dass man kurz diesen Kindern, dass die uns Feedback gaben, wo kenne ich mich nicht aus, wo brauche ich noch einmal etwas oder wie ist es mir bei dieser Arbeit gegangen, war das für mich sehr schwierig oder sonstiges. Und nach dem habe ich dann wieder geplant und noch einmal durchgeführt.“

B.3 Kodierleitfaden zu Veränderungen an der Schule auf der Makroebene (distale Ziele)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
1.	Veränderungen an der Schule (Quantitatives Rating)	Einschätzung der Lehrkraft auf einer 6-stufigen Likert-Skala zu Veränderungen an der jeweiligen Stammschule, die auf das TALK Programm zurückzuführen sind.	
2.	Konkrete Förderansätze	Die Lehrkraft nennt konkrete Förderansätze, die an der jeweiligen Stammschule umgesetzt werden und durch TALK inspiriert sind.	„[...] und nächstes Jahr ist dann die Aufgabe ein bisschen mehr fächerübergreifend zu arbeiten..., schauen wir mal; aber wir wollen es nicht aufhören.“ „[...] Was wir heuer auch gemacht haben, dass wir einmal probiert haben, dass sie selber Lehrende werden [...]“ „[...] Wir probieren jetzt gerade, also ich hole jetzt etwas weiter aus, in meiner ersten TALK-Klasse machen wir jetzt dieses 1018 Portfolio. [...]“
3.	Bewusstsein bezüglich LLL und Schule	Die Lehrkraft spricht über ein verändertes Bewusstsein bzgl. der Relevanz von LLL im Kontext der Schule.	„[...] Und auch das Interesse der Lehrer ist vorhanden, sich da auszubilden und weiterzubilden.“ „[...] Da waren Kolleginnen echt lieb, die sind nachher gekommen und haben gesagt „wow das wollen wir auch machen... wenn wir da irgendwie die Chance haben. [...]“

Anhang C: Liste mit allen Codings und Kategorien aus den transkribierten LehrerInneninterviews

I. VERÄNDERUNGEN BEI DEN LEHRERINNEN

1. Veränderungen bei den LehrerInnen (Quantitatives Rating)

Text: Transkript A
Position: 279 - 279
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Dann würde ich so sagen 4-5

Text: Transkript B
Position: 69 - 69
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
4.

Text: Transkript D
Position: 39 - 39
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Aber für mich persönlich und im Verhältnis zu den Kinder hat das schon etwas gebracht.

Text: Transkript D
Position: 73 - 73
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Bei mir im Kopf hat sich sehr viel verändert und was ich gerne machen würde oder so, heraus gekommen ist noch nicht so viel, also irgendwie in der Mitte würde ich das so einordnen. Aber was ich vielleicht hoffentlich noch umsetzen kann, ist glaube ich hoffentlich sehr viel.

Text: Transkript E
Position: 87 - 87
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Also würde ich das ungefähr in die Mitte.

Text: Transkript F
Position: 121 - 121
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Ich sage einmal 3.

Text: Transkript G
Position: 160 - 160
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Sehr viel ist vielleicht übertrieben, also oberes Mittelfeld würde ich mal sagen.

Text: Transkript H
Position: 176 - 176
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Na, es hat sich für mich sicher sehr viel verändert, einfach in der Art und Weise, wie ich denke. Es ist so ein Puzzle-Stein, der wieder dazu gekommen ist.

Text: Transkript I
Position: 135 - 135
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Dann sag ich 3.

Text: Transkript J
Position: 232 - 232
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Ja, 5.

Text: Transkript K
Position: 203 - 203
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Ja, ich würde sagen schon 2, weil ich habe eigentlich viel über das nachgedacht, was ich ändern kann und was ich anders mache.

Text: Transkript L
Position: 112 - 112
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Naja, 2 bis 3

Text: Transkript M
Position: 189 - 189
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Nun oh ja, ich meine, es ist zwar vielleicht ein bisschen wenig realisiert worden, aber so von der Einstellung her, hat sich schon verschiedenes verändert. Da würde ich schon zwischen 2 und 3 sagen.

Text: Transkript N
Position: 115 - 115
Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating
Hm...ich würde sagen auch so 2 bis 3.

Text: Transkript O

Position: 175 - 175

Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating

Drei, auch. Durchschnittlich. Weil einiges habe ich ja schon mitgebracht, und hab schon danach gearbeitet und bin eigentlich in dem bestärkt worden. Also gebe ich da eine Durchschnitt her.

Text: Transkript P

Position: 177 - 177

Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating

Achh. Also ich würde sagen, in meinem Denken und Wollen, auf der Seite hat sich mindestens 2 verändert. Da hat sich ein bisschen weniger verändert. Das heißt also zwischen dem Wollen und dem [Handeln], also da liegt der Rubikon dazwischen. Also ich hab nicht alles was ich verändern will und was ich verstehe, dass es toll ist, und super ist und gut ist und umgesetzt gehört, ich hab nicht alles tatsächlich ins Durchführen hineingebracht. Aber das muss ja wahrscheinlich noch nicht sein, das hat ja Zeit.

Text: Transkript Q

Position: 66 - 66

Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating

Ich würde sagen zwei. Und zwar deshalb, weil es nicht geht immer alles zu verändern, aber zwei passt. Es ist immer im Kopf präsent, auch wenn man vielleicht von der Umsetzung nicht in jeder Stunde etwas merkt. Aber doch öfter.

Text: Transkript R

Position: 62 - 62

Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating

Ich sage schon, dass das für mich eine große Veränderung war, aber es waren zwei sehr intensive Lehrgänge, und was ich da jetzt TALK zuschieben kann, ist für mich schwierig zu sagen. Ich würde auf der Skala sagen, drei. Ich glaube, dass sich insgesamt sogar mehr verändert hat für mich, aber ich sage jetzt mal drei für TALK.

Text: Transkript S

Position: 56 - 56

Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating

Ich würde sagen zwei. Weil ich gemerkt habe dass in Biologie, bis auf das eine Mädchen von dem ich am Anfang erzählt habe, die Schüler von den Noten her besser sind als vor TALK. D.h. dass durch diese andere Art den Stoff noch einmal und auf verschiedene Arten zu festigen, eine Verbesserung eingetreten ist. In Deutsch hat es den Schülern durch diese Zweiphasen-Schularbeit auch mehr gebracht, obwohl ich mich vorher nicht drüber getraut habe. Von dem her hat es für mich sehr viel gebracht. Den Schülern ist das glaube ich gar nicht so bewusst. Sie haben zwar schon festgestellt, dass sie in den Gegenständen besser geworden sind. Ich habe schon gesagt, dass ich was anderes ausprobieren, das war ihnen also bewusst. Aber dass sich das so direkt auf die Noten auswirkt, war ihnen nicht bewusst. Beim sozialen Verhalten fiel mir auf, dass jetzt wieder eine Verschlechterung bei den sozialen Kompetenzen der Klasse aufgetreten ist, im Gegensatz zu dem halben Jahr, in dem wir diesen Schwerpunkt gesetzt haben. Hier habe ich auch das Gefühl, es ist wieder notwendig, die sozialen Kompetenzen zu stärken.

Text: Transkript T

Position: 81 - 81

Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating

Zwei bis Drei.

Text: Transkript U

Position: 70 - 70

Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating

Ganz viel, meine komplette Einstellung. Eins.

Text: Transkript V

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei LehrerInnen – Quantitatives Rating

Eins bis Zwei, eigentlich doch sehr viel. Ich merke das wenn ich versuche mich selbst zu reflektieren. Ich habe die Art und Weise, wie ich meinen Unterricht selbst gestalte sehr verändert. Ich überlege mir immer wieder, wie ich mir einen Freiraum schaffen kann, aber ich habe noch nicht die Idealversion geschafft. Ich muss immer wieder schauen, wie man diese Ergebnisse, dass die Kinder selbst arbeiten, in Gruppen arbeiten, dass sie motiviert sind zu arbeiten, konkreter machen? Wenn ich früher im Frontalunterricht z.B. das Nomen gemacht habe, haben sie es meistens gelernt. Sie haben es aber wieder vergessen. Für mich ist jetzt die Frage, lernen die das nachhaltiger wenn sie es sich selber erarbeiten? Dazu habe ich noch keine Ergebnisse, das könnte ich noch nicht so sagen. Es fällt mir aber auf jeden Fall auf, dass sie sehr viel motivierter sind. Und das ist mir schon einmal sehr viel wert.

2. Kooperation im Kollegium

Text: Transkript A

Position: 4 - 4

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

dass sie von der Zeit total profitiert hat, weil sie halt sieht wie andere agieren, und sie sich von überall ein bisschen etwas mitnehmen kann; und das war für mich halt wichtig. Und für mich selber jetzt, einerseits das Projekt und halt andererseits auch diesen Background ein bisschen zu bekommen und zu wissen, o.k. dass stimmt schon, wo man dran ist und das war so ein bisschen die Unterstützung für mich, und dass der Lehrer auch irgendwie...; eine zeitlang habe ich mir halt so gedacht, na ja ich weiß nicht, wenn die nicht wollen oder so was, wie soll ich das, aber man hat doch viel Einfluss als Lehrer auch das zu steuern oder.

Text: Transkript A

Position: 30 - 30

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Wie gesagt, mich hat es eben gefreut, dass eben Kollegen ohne..., wir haben das eigentlich nie so propagiert, dass jetzt irgendwer das auch machen soll, wir haben es halt vorgestellt; Und das meiste, das geholfen hat, war eigentlich wenn jemand supliert hat und drinnen war und eigentlich gesehen hat, dass das funktioniert und, dass sie arbeiten. Das war eigentlich für mich recht schön auch.

Text: Transkript A

Position: 42 - 42

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

wir haben es einfach super, weil wir wirklich alle Unterstützung haben und das ist schon viel wert,

Text: Transkript A

Position: 108 - 108

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

da genieße ich es auch halt, weil das Lehrerinnenteam, also wirklich so ein..., wir können gut arbeiten

Text: Transkript C

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Mit dem Hintergrund, dass die Direktorin ja voll das unterstützt hat.

Text: Transkript C

Position: 15 - 15

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Du musst dich auch erst zusammen finden und so altersmäßig bin ich ja doch bei dem älteren Teil dabei und das muss alles zusammen passen. Und das hat sich wirklich gefunden. Ich habe auch mit den zwei Kollegen davor nicht so einen engen Kontakt gehabt.

Text: Transkript C

Position: 15 - 15

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Also wir haben uns, glaube ich, auch zu dritt ganz gut zusammen gefunden.

Text: Transkript C

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Und mit der Unterstützung der Chefin, die das da natürlich voran treibt, und auf uns da auch immer wieder zurück greift.

Text: Transkript D

Position: 33 - 33

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Dass es bei uns in der Kollegenschaft, wir sind in jeder Weise nur eingefahren mit dem Ganzen. Wir hätten dringendst Unterstützung gebraucht, also wir sind vollkommen abgelehnt worden und es war auch heute schon wieder ein Ding.

Text: Transkript D

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Das war der alte Direktor, der das eben absolut befürwortet hat. Und auch der neue, da haben wir auch noch welche gehabt, der hat das auch befürwortet. Der hat sogar, als ich einmal gesagt habe, wir machen nicht mehr weiter, weil wir so angefeindet werden und wir wollen nicht mehr. Und unser neue Direktor hat dann eigentlich gesagt, nein, das macht ihr, das zieht ihr durch und der hat uns da schon auch unterstützt.

Text: Transkript F

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Erstens einmal, dass wir eine Team-Bildung gemacht haben an der Schule, das ist einmal ganz neu. Dass wir mit anderen zusammen gearbeitet haben, zusammen konferiert haben.

Text: Transkript F

Position: 46 - 46

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Die Planung mache ich nach wie vor, halt jetzt nicht mehr alleine, sondern im Team.

Text: Transkript G

Position: 107 - 107

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Ja, da hat wirklich fast jeder mitgemacht.

Text: Transkript H

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Hat überall sehr gut hinein gepasst und ist von der Direktion dann auch unterstützt worden.

Text: Transkript I

Position: 6 - 6

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Genau, sicher war es auch nett, mit den zwei Kolleginnen, mit denen ich bisher nicht so viel gemacht habe. Also da hat sich durch die doch intensive Arbeit das verändert, also wir machen weiter, wir arbeiten weiter irgendwie anders miteinander oder mehr miteinander.

Text: Transkript I

Position: 88 - 88

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Aber sonst, wir haben die Think-Karten, die borgen wir her, und wir haben schon ein gewisses Repertoire, das schon in kopierter Form vorliegt, und wo auch schon alle...

Text: Transkript J

Position: 194 - 194

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Also das Interesse der Kollegen war relativ sehr gering. Ich glaube, das wird sich bei den Fragebögen auch abzeichnen. Wobei ich wieder sagen muss, also ich habe nicht aktiv daran gearbeitet, das hinaus zu tragen. Ich war so beschäftigt, das einmal durchzuziehen, dass mir einfach die Energie gefehlt hat da jetzt noch missionieren zu gehen.

Text: Transkript K

Position: 24 - 25

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Also, was ich beim Lehrgang mitbekommen habe, ist es an manchen Schulen schon sehr schwierig und das ist es bei uns ja nicht.

Und in diesen Projekten, in denen wir jetzt sind, ist die Leiterin auch drinnen und das ist nochmal ein bisschen leichter dann. Weil sie ja doch mehr bestimmen kann.

Text: Transkript M

Position: 8 - 8

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Zuletzt auch weil wir drei ein recht gutes Team gewesen sind, muss ich sagen, und auch heute einen Kontakt haben, den wir ohne das nicht gehabt hätten. Auf keinen Fall. Mit der Trixi auf keinen Fall und auch mit der Anita nicht so intensiv, also es war auf jeden Fall eine totale Bereicherung.

Text: Transkript M

Position: 28 - 28

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Gewisse Kontakte zu Kollegen, die wir darauf angesprochen haben, dass sie halt diese Gruppen beibehalten.

Text: Transkript N

Position: 107 - 107

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

außerdem wissen sie, dass die Kollegin und ich Ansprechpartner sind und meistens ist der erste Weg zu uns: "Ja, wie soll ich das machen?", dann gehen sie mit mir zu der Mappe und dann machen wir die Mappe gemeinsam auf und dann schauen wir gemeinsam rein

Text: Transkript O

Position: 18 - 18

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Und die Frau Luf und ich, wir haben uns auch gegenseitig da sehr bestärkt.

Text: Transkript O

Position: 149 - 149

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Ah, ja. Ich werde sicher von manchen (*kurze Pause*) ange... – oder ich ecke an. Ich werde sicher von anderen sicher mit anderen Augen – ich war immer die Nette, Brave, Liebe und jetzt bin ich oft beim Herrn Direktor drinnen gewesen, nicht nur wegen dem neuen Schulmodell, sondern auch wegen dem Klippert, also das war schon vorher, beim alten Herrn Direktor, jetzt haben wir ja einen neuen Herrn Direktor. Und der Herr Direktor hat sich eben das auch genommen, das Lehren und Lernen nach Klippert, als sein Schulprojekt, weil er muss auch eine Arbeit schreiben, dass weil er eben da Direktor geworden ist. Und konnte natürlich aus dem was wir gemacht haben. Er konnte aus dem Vollen schöpfen. Und da haben wir ihm halt einfach einiges erleichtert. Ich meine, und dem steht ja nichts im Wege.

Text: Transkript P

Position: 41 - 41

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Also schon die Kontakte mit den anderen Lehrern, die Erfahrungsberichte der anderen Lehrer und ich mein für mich ganz besonders wichtig

Text: Transkript P

Position: 165 - 165

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Und das haben wir auch gemacht. Wir haben dann auch die Unterrichtsvorbereitung zum Teil und die Materialien ausgetauscht und haben dann tatsächlich übers Jahr das Gleiche gemacht und damit auch durchaus die gleiche Matura geben können. Das war sehr angenehm, und das kann ich durchaus weiterempfehlen, weil es war wirklich eine wohltuende Erfahrung

Text: Transkript Q

Position: 45 - 45

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Es sind sicher noch fünf bis sechs Leute von zwanzig dabei. Unser Direktor befürwortet das auch sehr, das hat er sicher in den Fragebogen hineingeschrieben. Er schaut, dass er auch auf TALK und andere Aktivitäten hinweist. Ich habe ihm gesagt, dass wir uns jetzt öfter zusammen setzen werden, nicht jeder für sich, sondern dass wir das in der Gruppe weiterführen. Damit es nicht einschläft. Das ist sicher sehr wichtig. Lehrer die beim Lehrgang dabei waren, hatten auch alle zwei Wochen eine Besprechung mit Schwerpunkt, was man ausprobiert. Da gab es Rückmeldungen, wir haben Fragebögen gemacht, die haben wir dann ausgewertet. Wir wollen das beibehalten. Vielleicht springt dann doch noch der eine oder andere auf. Es sind meist sowieso die Lehrer, die schon engagiert waren. Die sind offen für Neues. Andere, die wirklich nur ihr Tascherl nehmen und wieder heim gehen, bekommt man auch so nicht. Weil alles was neu ist bei Vielen sicher interessant erscheint, aber es riecht nach mehr Arbeit. Das wollen nicht alle auf sich nehmen.

Text: Transkript R

Position: 8 - 8

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Es gibt, wenn man es freiwillig macht, durchaus Interessenten. Die sind aber dann wieder in verschiedenen Klassen, deshalb gibt es von dem her wieder keine Kooperation. Wenn man es freiwillig macht, kommen immer Leute. Aber die sind in ganze verschiedene Sachen involviert, da findet man leider wieder selten einen gemeinsamen Zugang. Wenn man es aber verpflichtend für eine Klasse macht, dann hat man den Widerstand.

Text: Transkript R

Position: 14 - 14

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Also im Zusammenhang mit dem Schulprojekt, habe ich auch andere Lehrer dazu motiviert, obwohl das nicht alle gemacht haben, aber einige doch, eben so einen Zielvorgabekatalog zu verschiedenen Bereichen festzuhalten.

Text: Transkript R

Position: 48 - 48

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Es hat dann vielleicht auch noch einige Versuche gegeben, mit unserem Direktor darüber zu reden. Aber der ist da irgendwie ganz schwer erreichbar. Der hat noch mehr im Kopf was er tun soll und machen muss. Wenn man ihm einfach mit irgendeinem Projekt kommt, sagt er „ja super, machen Sie das“. Damit ist es für ihn erledigt.

Text: Transkript R

Position: 77 - 77

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Das Gespräch mit den anderen war überhaupt immer super. Wenn man sich da so ausgetauscht hat. Also in unserer Gruppe habe ich das Klima als sehr angenehm erlebt. Konfliktpunkte, oder dass man einmal anderer Meinung gewesen wäre, hat es nicht gegeben. Und auch von unserer Leiterin her sage ich nur, dass ich sehr viel profitiert habe.

Text: Transkript S

Position: 40 - 40

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Es sind sehr viele negative Äußerungen, weil eben KollegInnen halt fix ihre Stunden haben, und um jede Stunde geizen. Und wenn halt dann eine Stunde ausfällt, ist das eine sehr negative Begleiterscheinung.

Text: Transkript S

Position: 50 - 50

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Die eine Kollegin hat sofort gefragt ob man das muss, und gesagt, dass sie das nicht will. Es ist überhaupt keine Bereitschaft da.

Text: Transkript T

Position: 57 - 57

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Nein. Auch neue Ideen aufzubringen, mal etwas Neues auszuprobieren. Das Wichtigste war aber sicher, dass diese Klippert-Fortbildung gut zwei Drittel der KollegInnen mitgemacht haben. So viele Kollegen würden wir als Zweier- oder Viererteam sicher nicht erreicht haben. V.a. nachdem der Direktor auch immer dabei war, gab es Kollegen, die dann gleich meinten es sei ein Käse. An so einer großen Schule wie der unseren, wo es um die vierzig Lehrkräfte gibt, ist es sicher zu wenig, wenn nur zehn Prozent der Lehrer diesen Lehrgang machen.

Text: Transkript U

Position: 50 - 50

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Das ist nicht gut gelaufen. Ich habe versucht, dieses selbstregulierte Lernen und dieses freie Arbeiten ein bisschen näher zu bringen. Aber erstens machen das schon viele Kollegen, nur vielleicht auf eine andere Art und Weise. Und das nächste ist, dass sich die Leute ungern nach der Schule noch zusammen setzen und diskutieren, sofern es nicht von oben verordnet wurde. Es waren Viele dabei die wollten, und es haben Viele etwas gemacht, aber ich habe nicht den Eindruck, dass es gut gelaufen ist. Zuerst sagten Viele dass sie es machen wollen, aber es blieben ganz Wenige übrig. Ich habe sicher niemanden angeregt, der nicht sowieso schon in dieser Richtung gearbeitet hat.

Text: Transkript V

Position: 41 - 41

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Kooperation im Kollegium

Ich habe dann nur wichtige Dinge auf die es mir ankam, wie z.B. die Zielorientierung, das Feedback, Strategien, gegeben, herausgenommen. Auch diese Zusammenfassungen die wir von euch bekommen haben. Zum Durchlesen, damit sie ein bisschen eine Ahnung haben. Denn dass wir uns wirklich zusammengesetzt hätten, und miteinander eine Art kleines Seminar abgehalten hätten, das hat einfach keiner gewollt. Es wollte auch niemand seine Freizeit so investieren.

3. Wissen und Handeln

3.1 Theoretischer Wissenszuwachs

Text: Transkript B

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Wissen und Handeln/theoretischer Wissenszuwachs

Also im kleineren Bereich ja, auf jeden Fall, denke jetzt nur zum Beispiel an das Stichwort Bezugsnormen, habe ich immer im Hinterkopf, welche Kriterien wende ich gerade an.

Text: Transkript C

Position: 13 - 13

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Wissen und Handeln/theoretischer Wissenszuwachs

Na, das ist für mich als Lehrer ein Gewinn. Und da habe ich etliche Gewinne auch über diesen Rahmen nur bekommen. Weil ich hätte mich sicher mit manchen Sachen bestimmt nicht mehr so genau auseinander gesetzt

Text: Transkript D

Position: 33 - 33

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Wissen und Handeln/theoretischer Wissenszuwachs

Oh ja, absolut, sicher. Allein schon, dass man einfach mehr Ideen hat, die man mitnimmt.

Text: Transkript K

Position: 6 - 6

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Wissen und Handeln/theoretischer Wissenszuwachs

Ja, und der Selbstwert ist natürlich auch sehr bedeutend, also das habe ich jetzt noch mehr schätzen gelernt,

Text: Transkript L

Position: 69 - 69

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\theoretischer Wissenszuwachs

Das ist sicher erforderlich und da haben wir auch sicher aus dem TALK- Lehrgang einige Anregungen genommen, ich habe ja da bei diesen Wahlmodulen einmal teilgenommen, wo es um diese Sache, dieses Bullying usw. gegangen ist,

Text: Transkript L

Position: 69 - 69

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\theoretischer Wissenszuwachs

Also durchaus einige Anregungen, aber es ist halt wirklich so, dass das Ganze halt schon sehr sehr mühsam ist.

3.2 Methodenvielfalt im Unterricht

3.2.1 Methodenvielfalt – allgemein

Text: Transkript B

Position: 27 - 27

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Ich habe von TALK zwei Beispiele verwendet, das ist die Geschichte mit der Attribuierung. Da habe ich mit den Schülerinnen und Schülern ein wenig herum experimentiert, um eigene Begründungs-Muster zu finden, also Ursachen-Zuschreibungen zu finden. In der Oberstufe habe ich auch dieses Video, das wir bei ihnen gesehen haben, die nette Geschichte mit den zwei jungen Leuten zum Thema Attribuierung. Was fällt mir noch konkret ein, was ich noch gemacht habe?

Text: Transkript D

Position: 15 - 15

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Wir haben schon einige Dinge ausprobiert, die uns dann aber sofort wieder in der Zeit gefehlt haben. Diese ersten Dinge, die ich da sofort so aufgenommen habe, dass ich die Hausübungen so, ich weiß nicht mehr genau, was das war, alle haben, was weiß ich, zwei Beispiele machen müssen. Das war ziemlich am Anfang irgendwann und das hätte ich sofort gerne durchgesetzt, und das habe ich gemacht, aber das habe ich aller höchstens zwei Wochen gemacht. Dass jeder sich selber entscheidet, mit den Hausübungen, das hat praktisch nicht wirklich funktioniert.

Text: Transkript E

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Ja also das mit dem Feedback war auf jeden Fall ganz wichtig, das haben wir gleich eingebaut.

Text: Transkript E

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Dann allerhand zur Konflikt-Lösung oder Konflikt-Vermeidung, ein paar Techniken, unter anderem auch mit dem Klassen-Vertrag

Text: Transkript F

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Und auch im Unterricht selbst, dass dann verschiedenste Methoden angewendet werde, die ich vertreten kann.

Text: Transkript F

Position: 61 - 61

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Ganz leicht zum Umsetzen waren natürlich diese ganzen Methoden-Geschichten, die ganzen Plakat-Sachen

Text: Transkript H

Position: 15 - 15

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Dass ich jetzt schon ab und zu probiere freier zu unterrichten, also dass ich zum Beispiel versuche, die Stärken der Kinder herauszufinden und dass ich aber dann den Unterricht – also nicht Doppelstunden, das ist super, weil man einfach Themen ganz anders behandeln kann und auf das Produkt lege ich auch mehr Wert. Also ich habe zum Beispiel mit den Kindern ein Jahrbuch gemacht und sie haben jetzt wirklich auch eine Inhaltsangabe, jeder hat seine Beiträge geleistet. Das ist gebunden worden, das schauen sie jetzt an und das ist das, was wertvoll ist für die Kinder, weil sie es selber gemacht haben.

Text: Transkript H

Position: 15 - 15

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Und so nach Arbeitsplänen probiere ich ab und zu.

Text: Transkript H

Position: 21 - 21

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Wenn sie das dann präsentieren, das ist zum Beispiel ein ganz wichtiger Bereich, dass sie die Arbeiten dann präsentieren. Und das habe ich früher sicher nicht so gemacht.

Text: Transkript H

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Unter welchem Thema ist das gelaufen... Ich habe drinnen gehabt dieses, soziale Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen, dass sie eben zum Beispiel Recherchen am Computer machen sollen, dann habe ich Texte kürzen drinnen, sie haben Texte gelesen und gekürzt, und zusammenfassen. Dann habe ich die Präsentation, also dass sie Arbeiten präsentieren können. Also eigentlich alles.

Text: Transkript H

Position: 77 - 77

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Also ich kann mir schon vorstellen, dass man noch mehr machen kann. Dass man vielleicht auch mit Film-Material ein bisschen arbeiten kann, dass man auch ein Interview mit jemandem macht, der die Sportart macht. Also die Bereiche könnte ich mir schon noch vorstellen.

Text: Transkript J

Position: 36 - 36

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Die Kinder selbst ihre Interessen einbringen lassen in Gruppenarbeiten usw. Dann möglichst praktisch oder eben Exkursionen zum Beispiel kommen immer gut an, wenn das geht zu einem Thema.

Text: Transkript L

Position: 70 - 70

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Und auch immer wieder Denksportaufgaben, das machen sie ja sehr gerne.

Text: Transkript O

Position: 46 - 46

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Und das hat sich eigentlich schon verändert, das mit dem Lerntagebuch überhaupt, das habe ich nicht nur für die Buchvorstellung, sondern auch für Grammatik und für Rechtschreiben, also immer wieder die Termine festgesetzt, bis dahin das, bis dahin das, und bis dahin das. Das war auch überall ...

Text: Transkript O

Position: 73 - 73

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Ja, und vor allem weil die Schularbeit hat ja dann noch einen anderen Stellenwert. Und wenn ich so ein Portfolio als Schularbeit rechne, dann hab ich praktisch – und wenn die Kinder zum Beispiel haben einen Vierer und einen Fünfer auf die Schularbeit und dann haben sie ein Portfolio abgegeben, was super ist, und dann das ist ein Einser, dann hebt das natürlich. Weil vier und fünf sind neun, sind zehn. Dann steht das nur mehr auf 3,3 das Kind, was die Schularbeiten betrifft. Und das ist natürlich ein Unterschied, ob ich zwischen Vier und Fünf stehe oder auf einen Dreier. Oder vielleicht zum Vierer aber zumindest damit hebt sich ja das Notenniveau unheimlich. Und das sollte eigentlich auch so sein.

Text: Transkript O

Position: 103 - 103

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Ja, das hat schon besonders gut funktioniert. Ja, weil ich da noch viel mehr dahinter war. So hat man das halt, naja, lassen wir das so laufen. Aber jetzt war ich so richtig wie der Zerberus. Dahinter, dass das eben ja und auch Mindmaps, also wir haben für die Grammatik eine Mindmap erstellt. Für die Wortarten zum Beispiel. Also das hat – der Test, so gut ist noch nie ein Test ausgefallen.

Text: Transkript R

Position: 20 - 20

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Iso konkret war eben, da wurden so Listen geschrieben zu verschiedenen Themen. Nicht nur ich, sondern auch andere Lehrer dann. Zum Thema „Selbstwert“ haben wir gearbeitet im Bezug auf diese Attribuierungen. Und das waren eigentlich von dem her die intensivsten Sachen.

Text: Transkript S

Position: 24 - 24

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Was ich vor TALK z.B. nie gemacht habe, war eine Zwei-Phasen-Schularbeit. Da habe ich mich nicht drüber getraut, habe ich jetzt aber in Deutsch gemacht. Ich gab den SchülerInnen unangekündigt die Schularbeit noch einmal zurück zum überarbeiten. Die Schularbeit ist auch besser ausgefallen.

Text: Transkript U

Position: 10 - 10

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Ich lasse ganz andere Dinge zu, und habe auch schon Kollegen damit angesteckt. Wenn man den Kindern einmal freie Hand lässt, da wird gerappt, gesungen, Theater gespielt, über Biologie Inhalte. Sie können sich einfach austoben.

Text: Transkript U

Position: 18 - 18

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Methodenvielfalt – allgemein

Das hat schon auch mit TALK zu tun. Dieses schülerzentriertere Umdenken, die Schüler mehr selber machen zu lassen, mal zu schauen, was sie selber eigentlich vorschlagen. Natürlich muss man es am Anfang ein bisschen lenken. Aber sie haben den Dreh mit der Zeit heraus.

3.2.2 Planung und Evaluierung des Unterrichts

Text: Transkript P

Position: 111 - 111

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Und es unterstreicht natürlich schon auch die Wichtigkeit von über Einzelstunden hinausgehender Unterrichtsplanung, muss nicht einmal Vorbereitung sein, Planung, ja...

Text: Transkript Q

Position: 13 - 13

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Für mich auch, wenn ich mir überlege, wie sich ein Thema verwirklichen lässt, ist es schon hilfreich.

Text: Transkript Q

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Wenn ich irgendwie eine größere Sache angehe, oder alle paar Wochen über meinen Ordner setze und mir durchschaue, was ich einmal wieder berücksichtigen könnte, und mehr beachten. Das liegt immer bei meinem Schreibtisch, und ist nicht irgendwohin gestellt, wo man es nicht mehr findet. Da schaut man immer wieder nach.

Text: Transkript S

Position: 32 - 32

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Dieses konkrete Planen, wie wir es auf der Uni gelernt haben, hat uns am meisten gebracht.

Text: Transkript T

Position: 51 - 51

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Das, womit ich immer meine Probleme habe bzw. was ich ohne TALK sicher nicht gemacht hätte, ist, einen relativ genauen Plan aufzustellen, und Ziele zu haben. Das war für mich sehr gewohnungsbedürftig. Andererseits ist es natürlich auch gut wenn man abhaken kann, was man schon alles hat.

Text: Transkript V

Position: 29 - 29

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Dass es diese Phasen irgendwo gibt, und dass man da wo eingreifen sollte, das wurde mir durch das erst mehr bewusst. Obwohl man vielleicht unbewusst manches auch macht. Ich habe in diese Richtung früher schon auch gearbeitet, aber eben nicht so bewusst dass man sagt, dass man eigentlich bei der Planung schon festlegen sollte, mit welchen Lernstrategien die Schüler überhaupt den Stoff erfassen können. Das waren Überlegungen, die ich persönlich nicht angestellt habe.

Text: Transkript E

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

und auch dass man das regelmäßig evaluiert.

Text: Transkript K

Position: 123 - 123

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Jetzt habe ich einen Unterricht gestaltet, ein Thema oder ein Projekt gemacht und das muss ich bewerten! Ich glaube, das ist ganz ganz wichtig auch, dass man sieht, was hat es gebracht. Das habe ich zum Beispiel bei diesem Projekt gesehen, dass wir für die Schule gemacht haben. Wir haben ja auch eine Evaluierung gemacht und haben das dann mit diesen Tabellen veranschaulicht und am Anfang habe ich gedacht, das ist viel Arbeit, was bringt denn das. Und man sieht das aber dann und sieht, aha, das hat ja wirklich was gebracht oder es hat nichts gebracht. Und das ist auch wichtig. Darum sollten wir bei unserem Unterricht eben auch immer den Unterricht, wir uns selbst auch bewerten oder von den Kindern evaluieren lassen.

Text: Transkript M

Position: 89 - 89

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Also das hab ich ganz stark gemacht. Das hab ich vorher nie gemacht. Dass ich Dinge, die wir wirklich gemacht haben, bewerten hab lassen. Das Evaluieren ist was, was ich echt neu dazugenommen hab und wirklich in etlichen Klassen probiert habe.

Text: Transkript M

Position: 89 - 89

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Planung und Evaluierung des Unterrichts

Das Evaluieren ist was, was ich echt neu dazugenommen hab und wirklich in etlichen Klassen probiert habe. Und es kommt sehr gut an. Das haben sie total gerne.

3.2.3 Zielbildung und Zielorientierung

Text: Transkript H

Position: 98 - 98

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Zielbildung, -orientierung

Glaube schon, ja. Ich habe zum Beispiel diese Zielorientierung, ich weiß selber, wenn ich ein Ziel habe, dass ich einfach leichter hinkomme, wenn ich weiß irgendwie, da hinauf, dann nehme ich gewisse Hürden in Kauf, zum Beispiel mit dem Rad auf den Berg. Und diese Zielorientierung ist denke ich für Kinder auch total wichtig. Und ich habe jetzt, gerade bei so Projekten, am Anfang immer gesagt, was unser Ziel ist für die nächsten 2 Stunden. Das heißt, sie haben gewusst, wo sie hin arbeiten.

Text: Transkript H

Position: 98 - 98

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Zielbildung, -orientierung

Und das ist bei den Kindern glaube ich sehr gut aufgenommen worden. Dass sie gewusst haben, was wird von mir erwartet und was ist jetzt einmal unser Ziel für jetzt. Das Ziel kann ja nachher noch erweitert werden, das haben wir gesehen, es hat sich ja das eine oder andere ergeben.

Text: Transkript J

Position: 51 - 51

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Zielbildung, -orientierung

Aber ich habe zum Beispiel mit meinen Schülern Arbeitsverträge abgeschlossen, wo sie Ziele haben, zum Beispiel auf den Biologie-Test einen Zweier zu kriegen, wenn man vorher einen Dreier gehabt hat, so in diese Richtung. Aber das ist eben konkret auf Noten.

Text: Transkript R

Position: 14 - 14

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Zielbildung, -orientierung

Also wie gesagt, mit den Zielen habe ich einiges gemacht, und habe das Gefühl, dass ich mich da immer noch sehr reinvertiefen könnte.

Text: Transkript V

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Zielbildung, -orientierung

Also wenn ich z.B. eine Freiarbeit organisiere, dann verlange ich von den Schülern, dass Sie darüber nachdenken, was sie überhaupt tun wollen, und welche Ziele sie haben, was bei dem, was sie tun zum Schluss herauskommen soll. Das mache ich seither immer. Bei allem, ob das jetzt Geschichte oder Deutsch ist. Die Schüler werden von mir angehalten fest zu legen, was zum Schluss herauskommen soll. Und ich habe das auch schon gemacht, dass sie mir dann am Schluss bei der Bewertung zunächst einmal die Ziele nennen müssen die sie gehabt haben, was für die Schüler sehr schwierig war. Aber ich denke, wenn man von der ersten Klasse an in diese Richtung arbeitet, ist das kein Problem. Ich habe das allerdings in der vierten Klasse gemacht, weil ich dachte ich schaue mal was dabei herauskommen kann. Damit konnten sie zunächst nichts anfangen. Ich habe ihnen dann einige Beispiele gegeben, dann war es für sie nicht mehr so schwierig.

3.2.4 Gruppenarbeit, kooperative Lernformen

Text: Transkript A

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

teilweise haben sie angefangen..., Arbeitsteilung war auch eine zeitlang sehr Inn, also der eine hat Frage A gemacht, der andere Frage B, der nächste C

Text: Transkript F

Position: 61 - 61

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Ganz leicht zum Umsetzen waren natürlich diese ganzen Methoden-Geschichteln, die ganzen Plakat-Sachen und das und die Gruppenarbeiten. Also das war leicht umzusetzen, also eher in der sozialen Kompetenz.

Text: Transkript H

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Und dass sie oft im Team oder in der Gruppe arbeiten.

Text: Transkript J

Position: 36 - 36

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Die Kinder selbst ihre Interessen einbringen lassen in Gruppenarbeiten usw. Dann möglichst praktisch oder eben Exkursionen zum Beispiel kommen immer gut an, wenn das geht zu einem Thema.

Text: Transkript L

Position: 15 - 15

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Oder auch die kooperativen Lernformen, das ist etwas, was mir eher ein bisschen schwerer fällt, dass ich das jetzt mehr systematisiert habe und Verschiedenes ausprobiere.

Text: Transkript M

Position: 12 - 12

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Und auch, dass wir diese Gruppenarbeiten, wir haben lernen in Gruppen, in gleichbleibenden Gruppen als Thema gehabt, und das hat ihnen eigentlich auch ganz gut gefallen.

Text: Transkript N

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

und bestimmt auch die Art und Weise wie ich Gruppenarbeit mache, hat sich verändert, insofern auch die Rollenaufteilung innerhalb der Gruppen eine ganz klar definierte ist, und dass das früher eher schwammiger war, sage ich einmal. Ja

Text: Transkript N

Position: 87 - 87

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Ja. Also Gruppenarbeiten haben sich bei mir eben verändert.

Text: Transkript O

Position: 77 - 77

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Ja, wir haben schon – wir haben mehr Gruppenarbeiten gemacht, auf jeden Fall. Und es ist ja so, das gerade beim Klippert (*Anmerkung der Person, die die Transkription durchgeführt hat: Kenne dieses Wort leider nicht - Minute: 00:21:35*), ja, dass wir immer zulösen, mit Schnapskarten oder mit Unokarten, das ist ja dann egal.

Text: Transkript P

Position: 69 - 69

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Es ist – ich bin – ich mach immer gute Erfolge wenn ich zum Beispiel Optionen setze. Wenn ich also als Hausübung zwei verschiedene Hausübungen gebe zum Selbstauswählen, wenn ich in der Stunde nicht alle das Gleiche machen lasse, sondern sage, das und das. Und dann schauen wir wechselseitig was raus gekommen ist. Also das sind einfach Dinge, die ganz praktisch sind und ganz angenehm sind und eigentlich auch den Lehrer ganz gezielt entlasten. Wenn man sagt Ok, die Gruppe das können dann jetzt die Buben machen, jetzt das die Mädchen machen oder das oder das oder diese Seite macht das und diese Seite macht das und dann informieren wir einander.

Text: Transkript Q

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Man kommt wieder etwas heraus aus den alten Gleisen. Man reflektiert wieder mehr die Unterrichtsarbeit. Nicht nur, dass das Thema im Vordergrund steht, sondern auch das Wie. Ob man vielleicht eine Gruppenarbeit einbauen kann, oder die Kinder das in Form von Referaten vortragen lässt. Man reflektiert mehr darüber, wie man das anders machen könnte. Ich mache jetzt eigentlich ganz gerne Gruppenarbeiten mit Gruppenbasteln, oder einem Museumsrundgang.

Text: Transkript T

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Gruppenarbeit/kooperative Lernformen

Ich habe heuer erstmals in Physik themenübergreifend größere Kapitel von den Schülern bearbeiten lassen, in Gruppenarbeit. Die Schüler bekamen eine Anleitung, was sie alles zu tun haben, und durften sich das Thema selbst aussuchen. Es gab Themen von hypostatischem Druck, Luftdruck, Schall etc. Das was in der zweiten Klasse von den letzten eineinhalb Monaten übrig war, habe ich aufgeteilt und die Gruppen lösen lassen, und die Schüler durften sich dann das Thema selbst aussuchen. Bedingung war, dass mindestens eine Gruppe das bearbeitet. Sie mussten sich Bücher besorgen oder mit dem Schulbuch arbeiten, Versuche vorbereiten, einen Werkstoff schreiben und ein Plakat gestalten. Sie waren toll und fleißig beim Plakat gestalten, das hat gut geklappt. Da hat auch eine Kollegin schon Vorarbeit in Musikerziehung geleistet.

3.2.5 Individualisierung des Unterrichts

Text: Transkript I

Position: 72 - 72

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Individualisierung des Unterrichts

Das denke ich mir auch, ist auch wieder Individualisierung, dass man nicht einfach so den Lehrplan... der der Lehrplan gängelt uns eh schon lang nicht mehr

Text: Transkript K

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Individualisierung des Unterrichts

Ich habe gesehen, es kann sich auf jeden Fall weiterentwickeln, aber manche brauchen halt schon sehr viel Lenkung, das ist individuell verschieden. Darum ist Individualisierung ganz wichtig.

Text: Transkript K

Position: 59 - 59

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Methodenvielfalt im Unterricht\Individualisierung des Unterrichts

Ja und ich glaube, man redet ja einerseits von Individualisierung und andererseits von Standardisierung und trotzdem kann man das verbinden. Es gibt eben Standards, die sagen, das ist zu erreichen, und die Individualisierung: wie komme ich dahin. Das sind zwei verschiedene Dinge eigentlich, also man hat trotzdem eine Latte, die erreicht werden muss.

3.3 Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Text: Transkript A

Position: 54 - 54

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Dass man auch andere Wege zulässt, das war für mich auch ein bisschen..., bisschen auch offener sein, und nicht nur immer glauben, dass was man selber sieht oder glaubt, so soll das gehen, dass man auch ein bisschen Seitenwege...

Text: Transkript C

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Und generell glaube ich, das ganz normale Schul-Leben, der Kontakt mit den Kindern, da hat es mir einfach viel gebracht, weil ich wieder anders darüber nachgedacht habe, intensiver, bewusster.

Text: Transkript G

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Also ich habe auf jeden Fall viel mehr Sicherheit bei dem, was ich tue, weil da irgendwie jetzt so ein theoretischer Unterbau da ist, was ich vorher aus dem Bauch heraus vielleicht zufällig richtig gemacht habe. Es ist viel geplanter jetzt. Und ich habe jetzt auch wieder einen Klassenvorstand übernommen von einer Kollegin, die in Karenz gegangen ist, und da eine Klasse übernommen, wo es eben soziale Probleme gibt und da habe ich schon gemerkt, dass ich jetzt ganz anders an diese Sache herangehe.

Text: Transkript L

Position: 15 - 15

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Dass ich jetzt manches eben mit einem besseren Gewissen mache, was ich sowieso gemacht habe, ja diese Dinge.

Text: Transkript L

Position: 23 - 23

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Ja schon, also ich würde sagen, dass das ganz allgemein schon zur Professionalisierung beiträgt dieser Lehrgang.

Text: Transkript O

Position: 55 - 55

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Ja, der Mut einfach mehr auszuprobieren. Mutiger, ja, mutiger zu werden.

Text: Transkript O

Position: 131 - 131

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Und ich bin jetzt durch das bestärkt worden, und jetzt werde ich dann zum Profi nach dem Klippert-Training, was wir da...

Text: Transkript O

Position: 137 - 137

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Es hat mich bestärkt. Ich bin in meinem Wissen und in dem was ich getan habe bestärkt. Ich sehe jetzt vieles mit ganz anderen Augen

Text: Transkript O

Position: 199 - 199

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Noch, ja, noch, ich bin noch böser, bei denen wo es hin gehört. Aber ich bin auch noch überschwänglicher, wenn es besonders gut ist, dann traue ich mich noch mehr. Das war jetzt super, und so weiter und sofort. Also das schon, ja, und das hilft.

Text: Transkript P

Position: 47 - 47

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

jetzt weiß ich auch vielmehr warum und jetzt weiß ich auch vielmehr darüber und fühle mich bestätigt und kann mehr. Ah, verändert..., ich bin bewusster geworden.

Text: Transkript U

Position: 6 - 6

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

und auch ich bin viel spontaner geworden, auch mal andere Sachen zu machen.

Text: Transkript U

Position: 10 - 10

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Selbstvertrauen und Selbstwahrnehmung

Es ist nicht das Allheilmittel, aber es hat mich in meinem persönlichen Denken über Unterricht so viel weitergebracht.

3.4 Feedbackgebung durch LehrerInnen

Text: Transkript A

Position: 48 - 48

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Fedbackgebung durch LehrerIn

Das ich sie jetzt viel differenzierter wahrnehme als ich sie am Anfang wahrgenommen hab.

Text: Transkript B

Position: 27 - 27

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Fedbackgebung durch LehrerIn

Feedback ein bisschen bewusster gegeben, auch auf Grund... ja, das hängt eh alles zusammen.

Text: Transkript C

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Fedbackgebung durch LehrerIn

Also da habe ich, glaube ich, am meisten nachgedacht, dass ich mehr auf das einzelne Kind, wo ist der Fortschritt, wo kann man es in Zeit und wo kann man es vor den anderen erklären.

Text: Transkript C

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Fedbackgebung durch LehrerIn

Ich nehme mir auch sicher viel mehr Zeit, meinen Schülern etwas zu erklären, wenn ich Schritte setze, oder lasse sie vorher selber beurteilen, das mache ich zum Beispiel heuer wieder genauer, vorher selbst bestimmen, wo er glaubt, dass seine Note jetzt gelandet ist, warum er das glaubt, dass er da gelandet ist.

Text: Transkript E

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Fedbackgebung durch LehrerIn

Und ja, mit dem Feedback einfach, dass man dem Schüler jetzt einen Mehrwert gibt, dass man ihn auch in seiner Persönlichkeit ernsternimmt. Das waren auf jeden Fall Aspekte, die durch TALK jetzt wieder erweckt worden sind.

Text: Transkript E

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Fedbackgebung durch LehrerIn

Und einfach durch die Aufwertung des Schülers, eben durch das Feedback und hauptsächlich durch positives Feedback, wie man dann auch die Schüler-Gemeinschaft zähmen kann und motivieren kann.

Text: Transkript J

Position: 146 - 146

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Fedbackgebung durch LehrerIn

Oder eben auch mit Feedback, dass man viel mehr positives Feedback geben muss. Oder konstruktives Feedback geben muss, es muss nicht immer positiv sein. Ja, das ist uns sicher erst da aufgegangen.

Text: Transkript K

Position: 5 - 5

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Und auch Feedback geben zum Beispiel, das hat sich bei mir auch stark geändert. Dass ich wirklich konstruktiv Feedback gebe und individuell. Also auch mit den Noten zum Beispiel, also nicht vor der Klasse, ich habe alle Kinder vorgeladen zu mir und die konnten mich fragen, warum und wie kommt es zu dieser Note. Zuerst einmal eine Eigeneinschätzung habe ich probiert und dann eben... Ich glaub, dass das auch fair ist dann, sie verstehen es dann besser

Text: Transkript L

Position: 15 - 15

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Naja, zum Beispiel, dass mir schon klarer geworden ist, dass manche Sachen, die man sagt auf Schüler entmutigend wirken und andererseits eben auch verschiedene Lernformen oder die verschiedenen Arten der Beurteilung usw., das was man so aus dem Bauch heraus macht, dass es zum Beispiel okay ist, dass man verschiedene Arten der Beurteilung einsetzt um jetzt ein Beispiel zu nennen.

Text: Transkript L

Position: 47 - 47

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Dann eben beim Feedback bin ich sehr sehr viel vorsichtiger geworden jetzt, bei den Bezugsnormen bin ich jetzt einfach mutiger und versuche da wirklich ein bisschen zu mischen und individueller das anzuwenden.

Text: Transkript L

Position: 51 - 51

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Dass ich eben mehr in der Klasse und auch im persönlichen Gespräch mit Schülern herausstreiche, was sie schon können und was sie positiv beitragen um ihnen zu helfen, sich kompetent zu fühlen.

Text: Transkript N

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Was sich auch geändert hat, ist die Art und Weise wie ich, und zwar wie häufig ich Feed-back gebe

Text: Transkript N

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

und in welcher Form ich Feed-back gebe

Text: Transkript N

Position: 54 - 54

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Und bewerten Reaktionen, das kommt bei mir wirklich ständig, wobei ich reagiere es immer bewerte als Note, ich lobe sehr viel und ich weise darauf hin wo was fehlt und gib auch gleich irgendwie Hilfestellungen wie man es doch verbessern könnte oder einholen könnte oder aufholen könnte, das sei es durch Feed-back direktes mündliches

Text: Transkript N

Position: 83 - 83

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Ich glaube zum Beispiel, dass ich das Feed-back jetzt anders und genauer mit den Atribulierungen, ich war nie sage ich jemand, der irgendeinem Schüler jetzt gesagt hat, dass er blöd sei oder so, aber ich bin jetzt noch genauer in meiner Formulierung, wie ich jetzt sozusagen rückkoppelte, wie es zu der Leistung jetzt gekommen ist, und ich glaube, dass ich noch mehr Möglichkeiten jetzt sich zu verbessern anbiete. Und was sicher auch ganz hilfreich war, wir haben innerhalb von Talk als Gruppenarbeit so einen Bogen entwickelt, wo man hinein schreibt, bei so einem Gespräch wo, sie wissen es gibt ja diese Frühwarnung, und dann muss man eben mit den Eltern ein Frühwarnungsgespräch führen, und dann haben wir eben jetzt so eine Art Formular für dieses Frühwarnungsgespräch geführt, wo man auch einträgt, wo es welche Mängel gibt, wo es welche Stärken gibt, und das war ganz praktisch, also das hat den Eltern sehr gut gefallen, und sie haben auch etwas in der Hand gehabt zum nach Hause tragen, und das war sicher sozusagen noch genauer, man muss sich wirklich für sich für jeden Schüler überlegen wo hapert es wirklich, wo hat er wirklich seine Stärken, wie kann er was besser machen. Das hat das konkretisiert. Das ist sicher auch auf Talk zurückzuführen.

Text: Transkript O

Position: 11 - 11

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Ja, weil ich mir eine Checkliste zusammenstelle, im Vorfeld, wo genau drinnen steht, da ist eben die Textgattung, das ist zum Beispiel eine Erlebniserzählung. In der Erlebniserzählung möchte ich, dass eben Einleitung, Hauptteil und Schluss da ist. Viele, viele Punkte in der Sprachlehre ist das - Und da steht genau, hast du das eingehalten, hast du das nicht eingehalten. Und das habe ich vorher nicht gemacht. Ich habe zwar mit ihnen, bin durchgegangen, alles eben was wichtig ist. Aber nicht so in einer Form einer Checkliste, wo sie tatsächlich haben, schwarz auf weiß, wenn ich das mache, dann bekomme ich für das alles fünf Punkte, für meinen Rechtschreibquotienten so und so viele Punkte. Dann kann ich diese und jene Note erreichen. Dadurch fallen uns aber auch Schüler nicht mehr durch den Rost, die eben unheimlich gut in der Rechtschreibung sind und einen fürchterlichen Inhalt haben, und umgekehrt.

Text: Transkript O

Position: 22 - 22

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Und das ist so wichtig. Und dass vor allem, das Praktische nicht sofort vom Lehrer korrigiert oder klassifiziert wird. Dass sie die Möglichkeit haben eine Selbstkontrolle zu machen. Dass sie die Möglichkeit haben eine Partnerkontrolle zu machen. Dass sie die Möglichkeit haben eine Gruppenkontrolle zu machen. Das muss ja nicht immer sein. Aber immer wieder kleine Stücke. Zum Beispiel im Rechtschreibbereich ist das unheimlich wichtig. Und vor allem, damit wissen sie auch, wo ihr IST-Stand ist. Und das ist, glaube ich, wichtiger - oder je älter sie werden umso wichtiger ist es. Diese Angst, diese Scheu zu nehmen.

Text: Transkript O

Position: 65 - 65

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Das was mir die Schüler liefern, wird jetzt praktisch noch genauer. Weil ich ja viel genauere Angaben vorher gebe, muss ich jetzt natürlich dann auch das noch genauer anschauen. Wenn das zum Beispiel eben ein „Patrollo“ (*Minute: 00:18:30; Anmerkung der Person, die die Transkription durchgeführt hat: Es ist wahrscheinlich Portfolio gemeint – siehe unten*) ist, dann so was, so kleine Seminar-Gschichteln, jetzt unter Anführungszeichen, haben wir schon eh immer gemacht. Aber so ein richtiges Portfolio haben wir eigentlich noch nicht gemacht. Und da ich aber da so konkrete Angaben vorher gebe, ja, muss ich natürlich auch dann in der Nachbereitung ja sehr genau sein, weil ja die Kinder sich – und da hab ich ein besonders schönes Bild und das ist besonders sauber und besonders schön, und so weiter. Also das heißt, ich muss dann auch für besonders schöne Dinge, ein sehr gute Note natürlich hergeben.

Text: Transkript P

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Also von den vielen Bereichen waren für mich sicher diese Attributionen und das Feedback besonders interessant, weil es ganz gezielt in mein Verhalten hineinspielt. Das heißt ich hab mich viel selbst dann beobachtet und beobachte mich noch immer viel selbst dabei, erappe mich noch immer bei unmöglichen Feedbacks – das ist spannend – also wirklich, bei unmöglichen Feedbacks und versuche mich dann zu korrigieren und versuchs anders zu formulieren. Also das spielt ganz sicher hinein.

Text: Transkript P

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Dann der zweite Punkt, den ich auch besonders spannend gefunden hab, waren alle diese Beurteilungen, also die Bezugsnormen, das war sicher auch sehr spannend. Das hat oder hilft mir vielfach vom unguuten Gefühl bei der Notengebung wegzukommen, zu der Möglichkeit ich kann es begründen. Und das ist eine ganz angenehme Situation und das gebe ich auch weiter. Früher habe ich oft gesagt, bei mir sind Noten nicht vergleichbar unbedingt und ich stehe dazu, aber mit einem schlechten Gefühl, weil ich es nicht begründen konnte. Jetzt kann ich es begründen, dass es wirklich individuelle Bezugsnormen gibt. Und ich kann es auch durchaus weitergeben an Schüler und Schülerinnen

Text: Transkript Q

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

z.B. die Rückgabe von Arbeiten, dieses Feedback, wie man das geben soll. Dass es den Selbstwert der Schüler nicht verletzt wenn es nicht so ausgegangen ist wie er sich es gewünscht hat. Das halte ich schon für wichtig. Als Lehrer denkt man nicht über jedes Wort, das man spricht, nach. Dass das einen Schüler doch auch verletzen kann. Und gerade wenn ein Schüler einen Misserfolg hat, ist er sehr sensibel. Das nimmt man als Lehrer glaube ich öfter lockerer, als es das Kind nimmt. Da muss man schon sehr aufpassen, dass man das richtig macht, bei diesen Dingen.

Text: Transkript T

Position: 33 - 33

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Ich schaue schon darauf, dass sie zumindest einige positive Sachen zuerst sagen. Das ist wichtig. Und das mit den Selbstattributionen. Dass sich manche Schüler für blöd halten und meinen sie könnten das nicht. Dass das nicht passiert, und zuerst einmal jeder etwas Positives bekommt, was er gut gemacht hat. Bei schwächeren Schülern ist es oft nur das Plakat.

Text: Transkript T

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Was wir auch neu gemacht haben ist, dass wir in Deutsch ein Punktesystem entworfen haben, damit die Benotung transparenter wirkt. Für die Schüler und für die Eltern. Es gibt gewisse Punkte für die Rechtschreibung, für Inhalt, Ausdruck, Textform, Grammatikfehler etc. Sie wissen auch bei der Bearbeitung die Textsorte, und worauf sie achten müssen. Die Überschrift finden, gliedern, Märchenmerkmale machen, direkte Reden verwenden oder eben nicht, Redetechnik. Wir haben Checklisten gemacht. Das kam auch bei vielen gut an.

Text: Transkript U

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Und wie ist das mit Feedback, das habe ich z.B. immer „falsch“ gemacht. Ich habe zu den Kindern immer gesagt, dass ich Ihnen Glück wünsche. Mir war nicht klar dass das impliziert, dass sie das auch brauchen. Das sage ich seit dem nicht mehr. Ich sage jetzt immer, ich wünsche ihnen kein Glück weil sie das nicht brauchen werden, sondern ich wünsche ihnen viel Spaß. Das sind zwar Kleinigkeiten, aber viele Kleinigkeiten machen das Große aus.

Text: Transkript V

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Feedbackgebung durch LehrerIn

Ganz wesentlich ist auch dieses Feedback geben. Das ist auch etwas, was ich da gelernt habe, und mitgenommen habe, dass das von ganz entscheidender Bedeutung ist.

Text: Transkript V

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Es geht ja oft nur um das Bewusstsein. Wenn man sich ganz genau überlegt, wie der Schüler reagieren könnte wenn man ihm etwas Bestimmtes sagt. Dafür eine Empfindung zu haben, mache ich mir extrem viele Gedanken.

3.5 Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Text: Transkript G

Position: 73 - 73

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Dass man ein bisschen vergleicht und sie schauen lässt, was sie selbst gut finden und warum sie was gut finden und warum was weniger gut ist.

Text: Transkript H

Position: 21 - 21

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Ich lasse dann die Kinder immer Rückmeldungen geben, vor allem, was ist gut gewesen, was könnte man noch mitgeben für das nächste Mal.

Text: Transkript L

Position: 70 - 70

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Ja, und zu kritischem Denken, das hat mich auch wieder angeregt, damit verstärkt zu arbeiten und wieder mehr Beispiele zu bringen, also mein zweites Fach ist Mathematik, wieder mehr Beispiele von wegen Manipulation mit Statistik usw. da auch wieder verstärkt Beispiele hinein zu bringen, wo die Schüler sich wirklich selbst etwas überlegen müssen und solche Sachen.

Text: Transkript N

Position: 95 - 95

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Wir haben Rollenspiele gemacht, und das ist das, was ich an den Oberstufen schätze, dass man das machen kann, in der Unterstufe ist es mehr so immer das selbe, bis man sie soweit hat, dass das überhaupt geht, weil so, weiß ich nicht, wenn man die Struktur nicht hat, kann ich mich nicht in einer anderen Sprache irgendwie kritisch äußern. Wo ich sie schon noch mehr dazu angehalten habe wirklich kritisch, auch selbstkritisch zugehen, ist als Klassenvorstand innerhalb der Klasse, also wenn ich jetzt Klassenvorstand hier und da halten musste auf Grund irgendwelcher Probleme, habe ich sehr wohl sie da immer wieder dazu angehalten kritisch und selbstkritisch zu agieren. Jetzt in Sachen Klassenstrukturen und sozialem Gefüge und so Dinge

Text: Transkript P

Position: 93 - 93

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Also selbst entscheiden können ist etwas ganz, ganz Wichtiges.

Text: Transkript U

Position: 14 - 14

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Oder, dass ich mir ein drittes Ergebnis suchen muss, wenn ich zwei verschiedene habe. Das ist mir wichtig, und nicht das Detailwissen, das man irgendwo nachlesen kann. Sondern Basics, darin verpackt, was sie zu einem Thema noch interessiert, und sich das dann auch selber herausuchen zu können.

Text: Transkript V

Position: 21 - 21

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Es hilft in vielen Bereichen, wenn man sich ganz einfach auf den Gedankengang der Anderen einlässt, und dann versucht, mehr in diese Richtung zu denken. Und auch wenn der Gedankengang falsch ist, hat man doch die Chance, das, was er an dem Gedankengang falsch hat, vielleicht doch in einer Form berücksichtigen zu können. Querdenken fördern.

Text: Transkript V

Position: 24 - 24

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Förderung des Kritischen / Kreativen Denkens

Das selbstständige, kreative Denken, wie man es halt immer nennt, fördern dadurch, dass sie die Chancen haben. Und dazu sind natürlich auch entsprechende Dinge bereit zu stellen, wodurch sie eine Chance bekommen sich bestimmte Sachen selbständig anzueignen.

3.6 Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Text: Transkript A

Position: 59 - 59

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Wir haben dann auch oft so Stunden gemacht: „Woher bekomme ich Information?“ Einfach so grundlegende Sachen, dass das nicht selbstverständlich ist, dass jeder halt in einem Buch im Inhaltsverzeichnis nachschauen kann.

Text: Transkript H

Position: 98 - 98

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Und wo es auch sehr viel hängt ist das Planen, dass Kinder einfach noch wenig Planung haben und dass man da sehr präsent sein muss als Lehrer. Dass manche Kinder überhaupt keine Struktur haben, auch so im Bereich, was sie von zu Hause mitbringen, aber gerade beim Lernen oft so unstrukturiert sind. Sie fangen darauf an zu arbeiten und es ist dann viel Arbeit und es schaut nichts heraus. Und ich denke, das sind so die zwei Bereiche, wo ich ein bisschen sensibler geworden bin.

Text: Transkript I

Position: 10 - 10

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Ja eh das selbstregulierte Lernen, also alles was ein bisschen in Richtung Individualisierung geht, weil es eh gefordert wird und weil es eh nicht anders geht, und weil das halt einfach eine Hilfestellung ist.

Text: Transkript I

Position: 38 - 38

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Ich glaub halt schon, immer wieder so Vereinbarungen treffen, wo stehe ich, wo will ich hin, und wie komm ich dorthin und das in kleine Schritte halt zerlegen. Und die Kinder halt nicht über einen Kamm scheren.

Text: Transkript J

Position: 98 - 98

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Ja, und dann sage ich immer, wenn du wirklich stundenlang gelernt hast, dann musst du einfach deine Art zu lernen umstellen. Und ich sage ihnen ja, wie.

Text: Transkript K

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Und da habe ich vielleicht ein bisschen mehr jetzt mit diesen kooperativen Lernformen gearbeitet. Neu für mich, oder was ich besonders häufig einsetze, ist das selbsttätige Lernen. Dass ich den Schülern das eigenverantwortliche Lernen überlasse. Also, Unterricht ist eher: naja der Lehrer als Coach oder dass man nicht belehrt, sondern den Kindern lernt zu lernen. Das ist mehr in den Vordergrund gerückt bei mir wieder.

Text: Transkript K

Position: 33 - 33

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Ich habe zum Beispiel 14 Stunden in der vierten Klasse und mit der kann ich extrem viel machen. Die Kinder kennen mich, die wissen, was rennt, und mit denen kann ich eben eigenverantwortliches, selbstreguliertes Lernen einsetzen.

Text: Transkript L

Position: 43 - 43

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Naja., also ich mein wir haben ja an und für sich systematisch, das war ja unser Schul- Projekt mit den ersten Klassen gearbeitet und da war ein ganz wichtiger Teil diese Lernkompetenzen, ich mein ich selber habe in einer ersten Klasse Mathematik unterrichtet und habe vor allem am Anfang also bei der ersten Schularbeit versucht etliche Elemente von diesen Lernstrategien ihnen zu helfen anzuwenden, zu besprechen. Und ja, natürlich, in punkto Metakognition, halt altersadäquat haben wir da schon einiges durch genommen.

Text: Transkript N

Position: 8 - 8

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Zum Beispiel gehört dazu, dass ich den Schülern mehr Selbstverantwortung übertrage, natürlich altersgemäß, aber dennoch schon bei den Kleinen anfangs ihre eigenen Schritte auch verantwortlich zu machen, und auch dass sie selbstverantwortlich lernen können, und auch ganz klar die Ziele wissen, also das hat sich sicher verstärkt dadurch, das war das Eine.

Text: Transkript S

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Diese Formen des verschiedenen Lernens, haben mir persönlich am meisten gebracht. Ich habe auch versucht, das in den Unterricht einzubauen.

Text: Transkript S

Position: 48 - 48

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Die Lernmethoden, das Festigen usw. finde ich ganz wichtig. Diese Erfahrung habe ich gemacht. Es bleibt sonst sehr wenig hängen. Es ist mir auch erst durch TALK bewusst geworden, dass, je mehr man festigt, und auf verschiedene Arten festigt, die Kinder mehr davon haben.

Text: Transkript T

Position: 29 - 29

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Habe ich schon, aber vielleicht nicht so viel. Ich will den Schülern begreiflich machen, dass sie z.B. wiederholen, mit Mindmaps ja toll geht. Ich arbeite auch daran, dass sie am Ende des Schuljahres noch einen Fragenkatalog mit den wichtigsten Fragen des ganzen Jahres bekommen, wenn das Schuljahr nun zu Ende geht. Das müssen sie aber wiederholen, weil ich das in den ersten Schulstunden haben will. Das hat sich sehr bewährt seit ewig. Ihnen einfach zu zeigen, was wichtig ist, und was wir im nächsten Jahr wieder brauchen.

Text: Transkript U

Position: 12 - 12

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Ich bin der Ansicht, dass man sich heutzutage vierundzwanzig Stunden am Tag Informationen überall herholen kann. Aus dem Internet, oder woher auch immer. Ich muss den Kindern nicht jedes Detail beibringen, sondern, was man damit macht. Das ist mir viel wichtiger geworden.

Text: Transkript V

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Vieles, was ich bereits geahnt hatte, ist wissenschaftlich bestätigt worden. Dieses freie Arbeiten habe ich schon früher versucht ein bisschen einfließen zu lassen, aber das ist jetzt verstärkt worden.

Text: Transkript V

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Aber das ist ja das, was ich dabei gelernt habe. Um das geht es ja letztendlich. Wenn ich selbstständig lernen möchte, selbstreguliertes Lernen, dann muss ich mir selber Ziele setzen. Und das müssen sie auch lernen.

Text: Transkript V

Position: 13 - 13

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Anregung von Selbstreguliertem Lernen

Es ging mir nicht um eine Vollständigkeit, sondern darum dass sie lernen, sich Ziele zu setzen und sich ein bisschen besser daran zu orientieren.

3.7 Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Text: Transkript G

Position: 41 - 41

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Also eigentlich habe ich sehr hohe Erwartungen. Oder eben auch Dinge mitzunehmen, die man dann halt weiter pflegt. Also ich habe jetzt auch am Anfang, das ist auch etwas, was ich von TALK her kenne, weil eben diese Gehässigkeiten da vorgefallen sind, die zum Teil schon ein bisschen über das normale Maß hinaus gegangen sind, habe ich einen Klassenvertrag aufgesetzt, also ich habe mal ein paar Punkte hinein genommen und die Kinder konnten dann noch welche dazu geben bzw. wenn sie bei etwas finden, das wollen wir nicht drin haben. Das war aber nicht der Fall. Und ich habe es ein bisschen sportlich aufgezoogen, mit der roten Karte und mit der gelben Karte und was da passiert, wenn was da oben steht. Wann werden die Eltern informiert, wann wird der Direktor informiert und bis zu welchem Punkt schauen wir, dass wir das selbst lösen.

Text: Transkript H

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Und dass ich zum Beispiel auch versuche die Gruppen nicht immer gleich zusammen kommen zu lassen nach Sympathie, sondern dass ich schon ein bisschen schaue, wer würde gut passen.

Text: Transkript J

Position: 146 - 146

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Ja, ich schaue sicher mehr eben auf das Soziale, weil das irrsinnig beeinflusst.

Text: Transkript J

Position: 161 - 161

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Also unsere Zielvorgabe war halt einfach ein besseres Klassenklima und wir haben sie zum Beispiel in Gruppen eingeteilt, für Gruppenarbeiten, wo sie das ganze Jahr in der selben Gruppe waren.

Text: Transkript J

Position: 165 - 165

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Ja, am Anfang ziemlich chaotische Sozial-Übungen, wie sie sich in die Hände gefallen sind und dann haben wir es eben unter ein Thema gestellt, zum Beispiel „Wir lernen einander besser kennen“, das war glaube ich so ziemlich das erste und das vorletzte war glaube ich „Gefühle ausdrücken“, also Kommunikation und Gesprächsregeln und so haben wir gemacht.

Text: Transkript L

Position: 49 - 49

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Ja, und dass ich jetzt mehr in allen Klassen auf die Unterstützung des Selbstwertgefühls achte, dass ich das bewusster einsetze.

Text: Transkript M

Position: 167 - 168

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

TALK hat das auf jeden Fall bestärkt, dass das total wichtig ist, diese soziale Kompetenz. Ich meine, ich denke mir, dass ich das eigentlich schon immer gemacht habe, aber nicht weil ich es gewusst habe, sondern weil es mir persönlich ein Anliegen ist, das man einfach mit den Leuten redet. Und es funktioniert auch immer sehr gut.

Text: Transkript N

Position: 91 - 91

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Und was sich auch verändert hat, Möglichkeiten Gruppen auszulösen. Da waren ganz nette Ideen, so mit Farben und Formen und was weiß ich, früher habe ich es eher selber die Gruppen wählen lassen, was sicherlich nicht immer gut geglückt ist, aber ja.

Text: Transkript O

Position: 87 - 87

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Und dadurch – da haben wir also gewisse Gruppenspiele und auch den Doppelsesselkreis, den machen wir also im sozialen Lernen genauso wie ...

Text: Transkript O

Position: 111 - 111

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Dass ich da mit, weiß ich nicht, ich kann das aber jetzt nicht genau sagen womit, aber dass ich vielleicht jetzt einmal fünf Sätze weniger von irgendwas mache, sondern dass ich mit ihnen einfach ein Gespräch führe, dass ich mich mit ihnen unterhalte. Warum, weshalb, wieso? Das ich sie gezielt darauf anspreche und sage warum, weshalb, wieso? Wieso ist das jetzt nicht so wie es sein soll?

Text: Transkript O

Position: 115 - 115

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Ja. Ja, wahrscheinlich mehr darüber nachgedacht. Gehört, aber aha beim nächsten Mal, das schreibe ich mir jetzt hinter die Ohrwascheln und beim nächsten Mal mache ich nicht weit... – fahre ich nicht darüber, sondern schaue, ob ich das nicht besser lösen kann. Das schon, auf jeden Fall.

Text: Transkript P

Position: 119 - 119

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Es gibt wirklich kreative Konfliktlösungen, ja die an etwas, an das man gar nicht denkt, das irgendwie brauchbar ist.

Text: Transkript P

Position: 123 - 123

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Und sonst, soziale Kompetenzen. Was ich sehr spannend gefunden habe, aber sehr, sehr schwer, ist diese kooperativen Gruppen. Also der Unterschied zur traditionellen Gruppenarbeit.

Text: Transkript P

Position: 123 - 123

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Was man einbauen kann im Schulalltag, das ist die 30cm-Stimme, die also mittlerweile für mich und für die Schülerinnen ganz etwas Selbstverständliches geworden ist. Das verstehen sie sofort, ich brauch nur so machen, und sie wissen was ich meine. Wenn ichs so mache, werden sie schon leiser, wenn sie selbstständig arbeiten.

Text: Transkript Q

Position: 41 - 41

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Wir haben in puncto soziale Kompetenzen lernen schon Einiges gemacht. Wir haben z.B. einen Kennenlern-Tag in der ersten Klasse, eine soziales Lernen Woche, und als wir kürzlich auf Sportwoche in Ossiach waren, haben wir auch wiederum bei schlechtem Wetter am Abend soziale Spiele gemacht. Wo es um Rücksichtnahme geht, oder darum herauszufinden, wer der Chef in der Gruppe ist.

Text: Transkript R

Position: 12 - 12

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Bei diesen sozialen Gruppen, erinnere ich mich, da habe ich auch einiges gemacht.

Text: Transkript U

Position: 36 - 36

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Ich habe versucht ihnen zu erklären, dass sie gemeinsam arbeiten sollen. Man kann sich auch im späteren Leben fast nie aussuchen, mit wem man arbeitet. Ich versuchte das zu variieren. Sie durften sich bei jedem zweiten Projekt selber zusammen finden. Bei den anderen Malen hat das Los entschieden, oder ich habe eingeteilt. Witzig war, wenn ich zum Schluss gefragt habe, wie wir die Einteilung machen sollen, kam durchaus von den Kindern, dass sie lösen wollen. Weil sie es auch spannend finden, mit jemand anderem zusammen zu arbeiten. Und wenn ich es ihnen frei stelle, suchen sie sich immer die gleichen aus.

Text: Transkript V

Position: 45 - 45

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Da haben wir am Anfang eigentlich doch sehr intensiv gearbeitet, und zwar daran, sich einfach im sozialen Umfeld zu recht zu finden. Wir haben uns solche Strategien, Sozialziele vorgenommen.

Text: Transkript V

Position: 47 - 47

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Wir hatten dafür zwei ganze Unterrichtseinheiten, für die Lautstärke. Wir haben das gemacht. Ich sagte nicht, das muss ein Lautstärkenchecker sein oder so etwas. Ich sagte ganz einfach, dass wir flüstern. Einfach diese dreißig Zentimeter Stimme. Und wenn wir in der Gruppe arbeiten, können wir nur flüstern. Und in dieser Gruppe, die ich da hatte, funktioniert das tadellos.

Text: Transkript V

Position: 47 - 47

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Ermöglichung eines sozial angenehmen Arbeitens

Eine Einheit haben wir auch gemacht mit Vertrauen fassen. Wer ist ein Freund, auf wen kann ich mich verlassen. Das war am Anfang für einen Schüler ein Problem. Der hat mit psychosomatischen Störungen reagiert, ist um vier Uhr wach geworden, hat nur mehr gebrochen. Die Mutter hat dann auch gemeint es wäre besser.

3.8 Motivation von SchülerInnen

Text: Transkript E

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Ich habe vielleicht dann bewusster auf den Erfolg geachtet oder bewusster darauf geachtet, wie ich die einzelnen Gruppen unterstützen kann oder den einzelnen Schüler unterstützen kann, oder welche Stärken er jetzt hat und welche Defizite ich erkannt habe und wie ich ihn dann sozusagen motivieren kann, dass er das Defizit irgendwie auffüllt.

Text: Transkript H

Position: 75 - 75

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Ja, ich weiß nicht, ich denke mir, es ist für das nächste Mal einfach schon viel gewonnen. Gerade dass man so schwache Kinder motivieren kann.

Text: Transkript H

Position: 128 - 128

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Ja, und das habe ich schon auch ihnen wieder zurück gegeben, dass sie letztendlich etwas machen müssen und dass man sich dann freuen kann. Wenn das fertig ist kann man sich freuen.

Text: Transkript J

Position: 88 - 88

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Ja, Selbstwert, wenn es schon zu spät ist, das ist immer schwierig. Aber natürlich versucht man zu motivieren, auch durch Gespräche. Oder es gibt auch diese Förderstunden, die aber meiner Meinung nach nicht wahnsinnig viel bringen.

Text: Transkript K

Position: 6 - 6

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

dass manche Kinder, die relativ gut sind, die haben überhaupt kein Selbstwertgefühl und da geht auch nichts weiter, da ist irgendwie so eine Grenze, eine Wand. Aber das liegt natürlich auch am Elternhaus.

Text: Transkript K

Position: 6 - 6

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Bildungsmotivation ist eben auch ganz wichtig, aber trotzdem bei manchen ist es extrem schwierig. Und an diese Grenzen stößt man und natürlich auch an die Rahmenbedingungen in der Schule.

Text: Transkript P

Position: 29 - 29

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Jaja. Ja. Auch so, eh konkret, aus sozusagen wegfallender Aufmerksamkeit und mehr und mehr das Gefühl, ich unterrichte für mich und nicht mehr für die Klasse und mit der Klasse, dann unterbreche ich gern und versuche zu schauen, wo liegt da jetzt das Problem, wie kann ich da wieder einsteigen.

Text: Transkript T

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Wir haben Checklisten gemacht. Das kam auch bei vielen gut an. Es gibt auch den Schwächeren Schülern die Möglichkeit, auf etwas hinzuarbeiten. Es hilft ihnen, das Gefühl zu haben, dass es einen Sinn hatte, an etwas Bestimmtem noch zu arbeiten. Wenn wir Übungstexte schreiben sehen sie schon, was alles nicht gepasst hat, und können sich dort dann noch verbessern. Das war etwas, was wir im Zuge von TALK endlich angegangen sind.

Text: Transkript V

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Für mich persönlich war eigentlich die Erfahrung am entscheidendsten, dass freies Arbeiten, freies Entscheiden die Motivation entscheidend beeinflusst.

Text: Transkript V

Position: 5 - 5

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Ja, und da war mir das Motivieren einfach sehr wichtig. Um das ging es mir sehr viel: Wie bin ich in der Lage, Schüler zu motivieren? Es ist ja oft so, dass sie das am Anfang zwar oft machen. Schüler gehen am Anfang zwar gern in die Schule, aber es wird immer weniger und weniger. Und da glaube ich schon, dass ich einige wesentliche Punkte auf die es ankommt erfasst habe, und auch mitnehmen konnte, und das ist glaube ich schon besser als vorher.

Text: Transkript V

Position: 49 - 49

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Da brauche ich nicht unbedingt TALK dazu. Nur bei dem hätte ich sonst aufgegeben. Und so dachte ich mir, vielleicht kann ich ihn irgendwie umpolen, und vielleicht ist es doch besser, wenn ich diese Dinge mache. Ich habe ihn immer bei jeder kleinsten Kleinigkeit gelobt, und als er dann gesehen hat, dass es auch akzeptiert und anerkannt wird, wenn er nur kleine Dinge zusammenbringt, hat er den Sprung ins Größere geschafft.

Text: Transkript V

Position: 49 - 49

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Wissen und Handeln\Motivation von SchülerInnen

Und irgendwie schaffe ich es dann, ihnen das doch klar zu machen. Und dieses Vertrauen ist auch wichtig. Weil die oft von sich aus nicht so viel Aktivität und Motivation haben, weiter zu machen. Wenn man sie aber in der Motivation stärkt und lobt schon. Das habe ich früher nicht getan.

4.Einstellung zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Kompetenzen

Text: Transkript E

Position: 25 - 25

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Und dann zählen wir halt auf: schau, das hast du vorher nicht gewusst, das konntest du vorher nicht, das kanntest du vorher nicht, das hast du dir in dieser Einheit, in diesen 1 ½ Stunden jetzt gemerkt und das hast du jetzt erfahren und das ist ein Wissenszuwachs und das heißt Lernen. Also Lernen muss nicht unbedingt negativ besetzt sein, sondern kann sehr wohl gerade die kindliche Neugierde dann befriedigen.

Text: Transkript G

Position: 57 - 57

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Also dieses positive Feedback, da braucht man jetzt gar nicht lange reden oder ihnen erklären wie wichtig Lernen ist. Ich glaube, dass das dann von alleine kommt.

Text: Transkript H

Position: 5 - 5

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Was mir am meisten in Erinnerung ist und was ich auch immer wieder hervor hole ist der Gang über den Rubikon. Also das ist so drinnen bei mir, weil ich mir denke, das ist eigentlich der Schritt, also den suche ich, damit ich Kinder motivieren kann. Also wenn ich das schaffe, dass sie diesen Schritt machen, dann denke ich habe ich gewonnen.

Text: Transkript H

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Ja, was muss alles sein, damit ich mich darüber traue. Und ich glaube, dass sehr viel Angst bei den Kindern dabei ist und das war sicher bei mir auch: nämlich Versagens-Angst im Vorfeld, die das dann erschwert. Also die Angst: das schaffe ich nicht, das ist mir zu viel und wenn man erkennt, dass es Angst sein könnte, dann kann man schon recht gut arbeiten in der Schule.

Text: Transkript H

Position: 114 - 114

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Aber ich denke mir, es wird nicht alles auf einmal gehen. Das sind so die kleinen Schritte. Und wenn einer gut ist, dann kann man sagen, das war besonders gut und das nächste Mal merkt man dann schon, dass sie versuchen, das nachzumachen.

Text: Transkript I

Position: 16 - 16

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Am ehesten noch also dieses die SchülerInnen als Persönlichkeiten mit ihrer eigenen Geschichte, Lerngeschichte, mit Fähigkeiten wahrzunehmen und das zu respektieren. Und da eben, unterschiedliche Bezugsnormen anzuwenden, also sie nicht so über einen Kamm zu scheren, also nicht so ein Test und mit den Punkten und dieses ganze Zeug. Also ich hab seit ich hier war nie wieder einen Test gemacht, und das ist so angenehm.

Text: Transkript J

Position: 18 - 18

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Und die Kinder, zum Beispiel meine Schüler, wenn sie eine gute Note haben, kommen sie dann und sagen, danke Frau Fachlehrer. Ich sage dann immer: Mir brauchst du nicht danke zu sagen, ich habe nur die Punkte zusammengezählt, gelernt hast du.

Text: Transkript J

Position: 45 - 45

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Bei uns einfach, das sind einfach unsere Kinder, oder meine ganz besonders, die kommen da und sind ganz verzweifelt, zum Beispiel wenn sie Fehler machen. Und ich sage: Du kannst doch auch Fehler machen, du bist doch in der Schule, damit du lernst.

Text: Transkript L

Position: 49 - 49

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Dass ich jetzt auch wirklich bereit bin bei Beurteilungen das nicht nur allgemein zu sehen, so was ist zu erreichen und aus. Und dass ich da jetzt auch mit besserem Gewissen sage, zum Beispiel ich hab eine Schülerin bekommen aus der KMS, die natürlich noch nicht wirklich, also die ich, wenn sie länger da wäre, mit Nicht Genügend beurteilt hätte, aber wo ich gesagt habe, gut, sie hat sich wirklich bemüht und man sieht Fortschritte, also in diesem Aspekt kann ich ihr ein Genügend geben und so weiter.

Text: Transkript L

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Aber dass man sich halt bewusst ist, dass man wirklich das Positive ihnen auch klarer machen muss, weil es ihnen ja selber nicht so bewusst ist. Überhaupt, dass diese Gefahr besteht, da muss man sich immer wieder daran erinnern, dass man sich selbst und auch den Schülern zu wenig klar macht was sie eigentlich letztlich schon alles können.

Text: Transkript N

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

und dass man das dem sage ich einmal jungen Kollegen vermittelt, dass je mehr er motivieren kann, desto mehr wird der Erfolg einfach sichtbar sein, und je mehr man halt die Schüler motivieren kann, desto mehr haben sie Selbstwertgefühl und desto mehr sind sie einfach Ziel- und nicht Leistungsorientiert und also bei mir ist genau das in meiner 8. Klasse sehr schön aufgegangen, ich hab sie glaub ich sehr gut zu motivieren versucht, und es ist mir glaube ich auch sehr gut gelungen, und das zeigt eindeutig der fulminante Abschluss jetzt zur Matura, welch tolle Leistungen sie in der Lage waren zu erbringen, obwohl sie sehr viele eigentlich so mittelmäßige Schüler waren als ich sie in der 7. abgeholt hab, aber durch ständiges Motivieren und hervor streichen was sie alles können und nicht immer hervor streichen was sie nicht können, haben sie wirklich ganz tolle Leistungssteigerungen wirklich gemacht und einige wollen auch weiter Englisch studieren, so Dinge das freut mich besonders

Text: Transkript N

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

in der ersten, zweiten, dritten Klasse ist das noch sehr weit weg, aber auch da gab es immer wieder auch Fälle wo man durch Motivieren es wirklich schafft auch wirklich leistungsschwachen Schülern, oder solche, die als leistungsschwach gelten dazu zu bringen sich so bestärkt zu fühlen, dass doch in der Lage sind dann im richtigen Moment so zu lernen, dass sie dann auch die Prüfungen bestehen, und das ist ganz ein wichtiger Punkt auch für mich.

Text: Transkript N

Position: 79 - 79

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Und gleichzeitig, vor allem bei dem, wie ich die mündlichen Leistungen bewerte lasse ich sehr stark einfließen ihre persönliche Steigerung, wie gut waren sie wie ich sie übernommen habe, wie viel haben sie sich innerhalb des Jahres gesteigert. Da kommt das sicher noch hinein.

Text: Transkript S

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Ich habe verschiedene Formen ausprobiert und festgestellt, dass der Großteil der SchülerInnen sich verbessert hat. Meistens um einen Grad. Wenn ich speziell Kinder einzeln betreut habe, weil ich gesehen habe, dass sie nicht richtig lernen können, sind sie besser geworden.

Text: Transkript S

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Was ich positiv beobachten konnte war, dass wir auf verschiedene Art und Weise den Stoff wiederholt haben, was die Ergebnisse verbessert hat. Ich habe z.B. bei einer Stundenwiederholung gesagt, sie haben noch einmal zehn Minuten Zeit sich den Stoff durchzulesen. Sie können sich gegenseitig abprüfen. Dann haben sie von mir die Fragen bekommen, woraufhin das Ergebnis viel besser war als wenn ich nichts mehr wiederholt habe, sondern die Stundenwiederholung für die nächste Stunde einfach angekündigt habe. Als wir das nicht mehr wiederholt haben, ist das Ergebnis schlechter ausgefallen. Wenn sie unmittelbar vorher noch einmal mit dem Stoff in Verbindung kommen, fallen die Ergebnisse viel besser aus. Das habe ich auch in Deutsch bei den Gedächtnisübungen, oder vorher noch einmal beim Diktat probiert. Die Fehleranzahl war viel geringer. Sie hatten es zwar als Hausübung ein paar Mal auf, wir haben es auch auf verschiedene Arten geübt. Aber wenn sie es unmittelbar vorher bekommen, sind die Ergebnisse besser.

Text: Transkript S

Position: 21 - 21

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Das hat sich sowohl in den Realienfächern bewährt, wie z.B. in Biologie, als auch in Deutsch. Das war für mich sehr interessant. V.a. wenn sie sich vorher noch gegenseitig abprüfen können. Wenn sie sich nur selber damit beschäftigen, nicht. Sondern nur, wenn sie sich gegenseitig abprüfen. Wenn ich sie abgeprüft habe, hat es nur einem Teil der Gruppe etwas gebracht. Wenn wir aber eine Partnerarbeit gemacht haben, wo sie sich gegenseitig abgeprüft haben, hat es am meisten gebracht. Ich habe das drei bis viermal gemacht pro Gedächtnisübung und Diktat. Bei den Stundenwiederholungen habe ich das drei bis viermal im letzten Semester gemacht.

Text: Transkript U

Position: 10 - 10

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Und die Noten der schlechten Kinder sind schon durchwegs hinauf gewandert.

Text: Transkript U

Position: 10 - 10

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Also von Kindern die schwach, aber bemüht sind.

Text: Transkript U

Position: 10 - 10

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Die Kinder die schwach sind, und auch nicht wollen, bei denen sind die Noten gleich geblieben. Die bringen sich auch in solche freien Arbeiten nicht ein. Die möchten einfach nicht.

Text: Transkript U

Position: 46 - 46

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Und ich wage zu behaupten, dass er diesen Entwicklungsschritt nicht in dem Ausmaß gemacht hätte, wenn man ihm nicht die Chance gegeben hätte, und ihn gezwungen hätte, das zu überwinden. Er sagt, dass er noch immer nervös ist, aber er hat gelernt, sich im Griff zu haben.

Text: Transkript V

Position: 22 - 22

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten/Kompetenzen

Dann das sich selbstständig etwas erarbeiten lassen. Nicht immer davon auszugehen, dass die SchülerInnen etwas nicht können nur weil sie noch nie etwas davon gehört haben. Da habe ich ganz andere Erfahrungen gemacht. Sie können sich das sehr wohl erarbeiten.

5. Einstellungen zur Förderung von Lebenslangem Lernen

Text: Transkript G

Position: 62 - 62

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Also das heißt, sehr wichtig ist der Ratschlag, dass Lernen Spaß macht, dass man diesen Wissensdurst unterstützt

Text: Transkript G

Position: 62 - 62

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Selbstwert ganz zentral zu fördern, Feedback ist da...

Text: Transkript G

Position: 141 - 141

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Ja, ganz genau. Und ich glaube, dass es eben auch dieses lebenslange Lernen fördert insofern auch, dass man Schule vielleicht nicht mehr, so wie es viel Kinder tun, als notwendiges Übel betrachtet, sondern dass das durchaus spannende Dinge passieren. Und ich glaube, dass Kinder, genauso wie ein Mitarbeiter einer Firma, so ein Corporate-Identity-Gefühl kriegen müssen. Also ich glaube, dass das ganz wichtig ist.

Text: Transkript H

Position: 82 - 82

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Ich glaube schon die Selbsttätigkeit der Kinder, dass sie einfach selber etwas machen und nicht jetzt irgendetwas auswendig lernen oder dass das auch nicht immer so kurze Einheiten sind, also nach einer Einheit Grammatik, dass die Lehrer dann glauben, jetzt können sie es. Also das macht sicher nicht LLL aus, sondern ich glaube, dass man einfach von Texten oder von Bereichen ausgehen sollte, die die Kinder interessieren und dass ich dann von dem ableiten kann. Und dass ich auch verschiedene Methoden brauche, dass das Visuelle zum Beispiel genauso wichtig ist. Wir haben jetzt auch so Lerntypen, wie kann man Lerntypen feststellen, und da hat man ja dann die verschiedenen Methoden, visuell und auditiv oder so.

Text: Transkript I

Position: 30 - 30

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Ich glaub, je früher man anfängt, um so gescheiter, kommt mir vor. Also wir haben eh absichtlich etwas mit den ersten Klassen gemacht. Das ist recht gut gegangen, es waren auch die Klassenvorstände recht zufrieden.

Text: Transkript I

Position: 40 - 40

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Also schon auch irgendwie, viele haben die Fahrradprüfung dieses Jahr gemacht oder vielleicht irgendeinen Fahrtenschwimmer oder beim Ministrieren irgendein Diplom bekommen, also dass man auch darauf hinweist, dass die Schule nicht alles ist, dass es halt auch Leistungen außerhalb gibt. Da müssen wir halt darauf hinweisen, was sie sonst alles geleistet haben

Text: Transkript I

Position: 80 - 80

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Ich glaub schon, dass wir die drei, die wir hier waren, manchmal auf andere KollegInnen einwirken, etwas weiter zu denken, etwas lebenslänglicher zu denken, dass das nicht so auf diesen einen Punkt oder diese Hausübung die nicht gebracht wurde...

Text: Transkript I

Position: 80 - 80

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Vielleicht selbst ein bisschen, ich sag jetzt nicht lernen, aber lebenslang denken, unser Gegenüber nicht nur im Moment wahrzunehmen, sondern dem einfach das Entwicklungspotenzial zuzusprechen.

Text: Transkript J

Position: 18 - 18

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Was vorher vielleicht nicht so klar war, klingt jetzt vielleicht blöd, dass mir mittlerweile bewusst geworden ist, dass die Verantwortung für das Lernen bei den Kindern liegt. Und dass man ihnen die auch geben muss oder den Kindern das auch klar machen muss.

Text: Transkript K

Position: 170 - 170

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Zentral ist vielleicht auch sich lebenslang ein Ziel zu setzen. Und wenn man ein Ziel hat, muss ich das auch anstreben, muss auch etwas tun dafür und das geht eben nur, indem ich mich immer wieder verbessere, meine Kompetenzen, die ich habe, vertiefe, ausweite, verbessere, und mich selbst immer näher zu diesem Ziel hin bringe. Ich sage vielleicht so, wenn ich weiß, wo ich hin segeln muss, dann habe ich einen gewissen Wind oder gewisse Fähigkeiten, die ich ausbauen muss. Habe ich kein Ziel, dann ist bald etwas recht.

Text: Transkript K

Position: 195 - 195

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Wenn wir bei Wettbewerben mitgemacht haben, Waldjugendspiele oder so, dass die nicht teamfähig sind und das ist auch lebenslanges Lernen. Dass sie das wirklich lernen, im Beruf muss ich auch zusammenarbeiten mit den Kollegen. Manche können nicht, das sind oft ganz intelligente Kinder, die wollen das Wissen für sich und keiner darf schauen. Das muss noch gelernt werden, das ist schon sehr zentral.

Text: Transkript N

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Ich würde wahrscheinlich konkrete Ideen herausnehmen, und die vor Augen führen, zum Beispiel das mit dem differenzierten Feed-Back. Wie ich das mache, und vor allem was Feed-Back bei einem guten Schüler auslöst. Was Feed-Back beim nicht so guten Schüler auslöst kann oder auch es tut, eben halt einfach vielleicht ein paar Ideen auch dazu bringen wie man das verschieden halt auch angehen kann

Text: Transkript N

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Was mir glaube ich auch noch sehr wichtig wäre zu vermitteln ist einfach immer dem Schüler zu vermitteln, dass er ein Selbstwertgefühl hat und dass man ihm das auch stärkt, egal jetzt was passiert, weil ich finde, dass (unverständlich) Ebene,...was wäre mir noch wichtig?

Text: Transkript N

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Ich könnte mir auch vorstellen, dass es mir sehr wichtig wäre ihm zu vermitteln, dass es nicht nur um die Inhalte geht, sondern auch um Lernformen, wie man die Schülern beibringen kann, also sei es Wiederholungen, Übungen, und ich weiß nicht was alles, dass man den Schüler darauf aufmerksam macht, dass die Lernumgebung wichtig ist

Text: Transkript N

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

dass man ihn darauf aufmerksam macht, wie weit er wirklich die Dinge selber in der Hand hat

Text: Transkript P

Position: 31 - 31

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Ja, und auf das kann man dann natürlich zurückgreifen, und kann – also das fällt mir auch ein, wenn ich an lebenslang denke. Also nicht nur wir müssen das lernen, sondern da ist ein weites Ziel auch dabei.

Text: Transkript P

Position: 69 - 69

Code: Veränderungen bei LehrerInnen/Einstellungen zur Förderung von LLL

Also das ist eine recht angenehme Sache und ich glaub, dass das etwas ist, dass diese Schritte des lebenslangen Lernens von aha, ich muss dann dann nachher jemanden berichten, beinhaltet und das ist nicht nur, jetzt müssen wir alle das machen, sondern aha, ich muss das jetzt machen und dann muss ichs erklären. Ist zum Beispiel etwas, was hilfreich ist.

Text: Transkript Q

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Einstellungen zur Förderung von LLL

Weil man auch wenn man sich lebenslang weiterbilden muss, nicht alles in einem schönen Unterricht oder Lehrgang präsentiert bekommt, sondern man muss sich das selber organisieren. Schauen, wo bekomme ich das her, was ist wichtig für mich, das auszufüttern usw. Den Kollegen würde ich auch raten, viele Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen.

Text: Transkript S

Position: 48 - 48

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Einstellungen zur Förderung von LLL

Ich glaube auch dass soziale Kompetenzen ganz wichtig sind, fürs normale Leben. Wenn sie blockiert sind, und Probleme innerhalb des Klassenverbandes haben sind sie so damit beschäftigt, dass sie wenig freien Kopf haben für etwas Anderes. Und wenn das funktioniert, geht das andere leichter, den Stoff durchzubringen.

Text: Transkript T

Position: 71 - 71

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Einstellungen zur Förderung von LLL

Wir haben auch gesagt, dass es ein großes Thema in der europäischen Union und ganz wichtig ist. Das Schlagwort „lebenslanges Lernen“ ist ja fast allgegenwärtig.

Text: Transkript U

Position: 14 - 14

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Einstellungen zur Förderung von LLL

Deshalb finde ich wichtig ihnen beizubringen, wie sie mit den Informationen umgehen sollen.

6. Motivationale Situation

Text: Transkript B

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Und einfach auch nur im Sinne von einer Motivation wieder ein bisschen Methoden-freudiger zu sein oder kreativer zu unterrichten.

Text: Transkript C

Position: 3 - 3

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Für mich persönlich hat es sehr viel Schwung in de Schulalltag gebracht.

Text: Transkript C

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Und irgendwie war das motivierend, jetzt beschäftige ich mich mit diesen Themen, manches neu, manches hat einen anderen Namen, aber da weiß ich, das mache ich eh oder das habe ich eh schon gehört, nur habe ich es halt nicht genau unter diesem Titel gehört.

Text: Transkript C

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Und das hat mich am meisten motiviert glaube ich, dass ich in der Richtung mich ein bisschen geöffnet habe, was ich dann schon ein bisschen vernachlässigt habe.

Text: Transkript G

Position: 164 - 164

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Meine, sagen wir mal, Zufriedenheit mit meinem Job ist jetzt sicher größer als vorher.

Text: Transkript J

Position: 24 - 24

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Nein, ich habe auf jeden Fall einen Schub bekommen

Text: Transkript J

Position: 24 - 24

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

nur wird das dann natürlich wieder gedämpft durch die, sage ich mal, organisatorischen Gegebenheiten, die sich dann in den Weg stellen. Und im zweiten Semester ist uns auch ziemlich die Luft ausgegangen, haben wir nicht mehr richtig viel gemacht in die Richtung.

Text: Transkript O

Position: 18 - 18

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Dadurch bin ich natürlich motivierter, weil ich bin auch jetzt in einem Alter, wo ich schon meine eigene Suppe kochen darf. Weil vor zehn oder fünfzehn Jahren hätte ich mich das nie getraut, auf den Tisch zu hauen und zu sagen, macht's was wollt's, ich mach das, wie ich das will. Und das muss ich sagen, das hat mich schon bestärkt.

Text: Transkript Q

Position: 33 - 33

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Es ist zwar etwas mehr Aufwand, dafür ist es aber interessanter zu unterrichten. Und das kommt auch wieder zurück. Durch das Interesse der Kinder z.B., wenn man sehen kann, dass sie begeistert dabei sind. Da kann man sich sagen, das war gut, das war nicht umsonst, dann mache ich wieder so weiter. Das ist dann die Motivation, die man bekommt als Lehrer.

Text: Transkript Q

Position: 60 - 60

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Die anderen aus unserer Gruppe sagten auch, dass wir im Herbst wieder weitermachen sollen, weil sie auch möchten, dass etwas weitergeht. Das gefällt einem selber natürlich auch wieder, wann man etwas Neues vorschlagen und zeigen kann. Das lockt einen selber aus der Reserve, sonst wird man vielleicht auch ein bisschen träger, bis wieder ein Impuls kommt. Das war aber wirklich fordernd und interessant.

Text: Transkript Q

Position: 62 - 62

Code: Veränderungen bei LehrerInnen\Motivationale Situation

Interessant war es auch, dass wir manche Sachen, über die wir gesprochen haben, gleich selber ausprobiert haben. Der Spaß kam dabei auch nicht zu kurz, was motivieren war.

II. VERÄNDERUNGEN BEI DEN SCHÜLERINNEN

1. Veränderungen bei den SchülerInnen (quantitatives Rating)

Text: Transkript A

Position: 288 - 288

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Da muss ich vielleicht erst noch sagen 3

Text: Transkript B

Position: 71 - 71

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

5.

Text: Transkript D

Position: 75 - 75

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Für mich viel, also ich sage so 2. Für meinen Unterricht, meine Stunden, wo anders dürfte es nicht so angekommen sein.

Text: Transkript E

Position: 93 - 93

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

So ziemlich in der Mitte, weil das hängt ja auch an meiner Person, denke ich

Text: Transkript F

Position: 123 - 123

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Ich glaube 1.

Text: Transkript H

Position: 178 - 178

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Für die Schüler... ich würde es so im mittleren Bereich einordnen.

Text: Transkript I

Position: 137 - 137

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Wieder so...? 4?

Text: Transkript J

Position: 234 - 234

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Ja, ich denke schon. 4

Text: Transkript K

Position: 205 - 205

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Ich glaube die Schüler haben das nicht so mitbekommen, ich würde es eher auf 3 einschätzen.

Text: Transkript L

Position: 77 - 77

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Es ist halt immer so schwer, weil man nicht vergleichen kann. Aus dem Bauch heraus würde ich sagen, ja, in gemäßigttem Ausmaß.

Text: Transkript L

Position: 114 - 114

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Wie gesagt, das traue ich mich wirklich fast nicht sagen.

Text: Transkript M

Position: 191 - 191

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Ich gehe jetzt einmal von dem vierten Jahrgang aus, die das betrifft. Ja auch so, um 3 herum vielleicht

Text: Transkript N

Position: 119 - 119

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Auch, ich würde sagen 3, 4. Es wird sich sicher etwas getan haben. Wieviel kann ich eben nicht sagen, aber es hat sich sicher etwas getan. Ja, 3, 4.

Text: Transkript O

Position: 177 - 177

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Eins.

Text: Transkript P

Position: 181 - 181

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Das ist die schwierigere Frage, weil ich die falsche Person bin. Ja. Ah. Oja, ich glaube sie erkennen mehr ein Einschätzen ihrer Persönlichkeit, sie erkennen mehr Selbstwert, den ich ihnen zugestehe, sie erkennen mehr, dass – sie spüren mehr, dass sie in ihrer Person akzeptiert sind. Das hängt also sicher mit dem Feedback zusammen, wo ich also gezielter rückmelde, und da sind sie ganz, ganz offen jetzt – mehr als früher. Ja.

Text: Transkript Q

Position: 68 - 68

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Zwei oder drei.

Text: Transkript R

Position: 64 - 64

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Also wie gesagt, die erste Klasse hat ja keinen Vergleich. Da könnte ich höchstens davon ausgehen wie ich glaube, dass ich in anderen ersten Klassen gewesen bin. Und hier würde ich dann doch sagen, dass sich Etliches verändert hat. Wenn man sagt Veränderung, was heißt Veränderung? Dass ich das ganz anders mache, das ist nur selten der Fall. Veränderung beziehe ich schon auf meinen Bewusstseinsgrad von verschiedenen Sachen. Das fällt mir halt auf. Wie weit es den Schülern auch auffällt, weiß ich nicht. Ich glaube schon, dass es für mich eine andere Auswirkung auf die Schüler hat. Aber ich glaube nicht, dass die Schüler das so erleben. Ich glaube aber schon, dass ich den Schülern gegenüber jetzt teilweise anders agiere, als ich es früher tat. Aber ich glaube nicht, dass das den Schülern wirklich auffällt.

Text: Transkript T

Position: 85 - 85

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Wahrscheinlich Drei.

Text: Transkript U

Position: 72 - 72

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Auch viel. In der TALK Klasse und der Parallelklasse sicher zumindest Zwei. In der zweiten Klasse auch Zwei. In der dritten Klasse, die ich erst in der Dritten bekommen habe, Drei, vielleicht auch nur Vier.

Text: Transkript V

Position: 57 - 57

Code: Veränderungen bei den SchülerInnen – Quantitatives Rating

Drei. Das ist aber sehr unterschiedlich. Ich habe eine Klasse in Geschichte und Geographie. Da spielten so viele Faktoren eine Rolle dass ich das Gefühl hatte, hier bei der Motivation überhaupt nicht durchzukommen. Dort bin ich auf das altbewährte Muster zurückgegangen. Bewährte Strenge, und so bin ich auch besser gefahren. Wobei sie sich oft darüber beschwert haben, dass ich mit anderen Klassen Projekte und andere Dinge mache und bei ihnen gar nicht. Aber ich hatte einfach den Eindruck, da geht überhaupt nichts weiter. In dem Moment in dem ich ihnen Raum gelassen habe um zu arbeiten, ist das alles ins Chaos abgeglitten. Ich musste hinter jeder einzelnen Gruppe nach sein, dass etwas passiert. Und der Effekt der ganzen Sache war für mich viel zu wenig. Der Effekt war, wenn ich das auf eine andere Art gemacht habe, auch noch nicht besonders. Aber immer noch etwas mehr als bei dem. Wenn ich z.B. den Lehrstoff in Gruppen aufgeteilt habe gab es Gruppen, die überhaupt nichts zusammengebracht haben. Ich habe dann die Gruppen selber gebildet, und selbst da funktionierte es nicht so, wie ich es mir vorstellte. Die haben dann innerhalb der Gruppe wieder nicht harmonisiert, dann kam auch wieder nichts heraus. Ich diskutiere schon mit ihnen, das machen sie ganz gern und da sind auch einige ganz gut. Das war speziell eine Klasse, die auch eine Topklasse war. Bei den anderen ist es nicht so aufgefallen. Es war einfach überhaupt nicht mehr tragbar. Voriges Jahr versuchte ich zweimal Freiarbeiten zu machen. Manche Gruppen haben das einigermaßen geschafft, aber die Lärmhaltung und die Arbeitshaltung haben nicht gepasst. Es ist nicht nur die Motivation, sondern auch die Arbeitshaltung. Wie arbeite ich? Wie kann ich mich beim Arbeiten organisieren? Das ist etwas ganz Wesentliches, und das muss man sie lehren, manche lernen das nie.

2. Kritisches / Kreatives Denken

Text: Transkript A

Position: 148 - 148

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Kritisches / Kreatives Denken

manche können es schon sehr gut und manche tun sich einfach noch schwer, weil ich glaube teilweise noch in der Ausdrucksweise, ich glaube, dass sie sich gar nicht so schlecht Sachen überlegen was sie sagen wollen, aber dann kommt es manchmal irgendwie so ungeschickt raus, ohne so drüber nachzudenken.

Text: Transkript C

Position: 11 - 11

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\ Kritisches / Kreatives Denken

Und die haben das anfangs eher als peinlich, weil sie es nicht gewohnt sind, dass sie so Freiheiten haben. Und dann kommt aber sehr viel richtige Einschätzung, auch die, diese sog. lästigen Schüler, wo du eher schauen musst, dass sie dir den Unterricht nicht dauern zusammen hauen. Gerade die haben aber ein sehr gutes Einschätz-Vermögen, sich selbst gegenüber und auch dann in der Klasse

Text: Transkript C

Position: 11 - 11

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\ Kritisches / Kreatives Denken

Und ich kriege auch manchmal Antworten, wo ich mir denke, siehst du, an das habe ich nicht gedacht, dass ich das mit benoten sollte. Im positiven, aber auch im negativen Sinne jetzt. Was von den anderen so für Kritikpunkte kommen.

3. Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Text: Transkript H

Position: 75 - 75

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Und so muss ich sagen, waren sie bei der Rechtschreibung auch um einiges besser. Weil sie haben halt vorher sich schon das eine oder andere geschrieben und so schwierige Wörter haben sie sich dann doch angeschaut.

Text: Transkript K

Position: 41 - 41

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Und gewisse Kinder haben das jetzt in der Vierten Klasse, mit 13, 14 schon raus, dass es mich nicht weiterbringt, wenn ich immer an den einfachen arbeite. Ich habe zwar die ganze Seite voll, es schaut toll aus, ich habe viel gemacht, aber ich lerne nichts. Und das haben die Schüler schon gelernt, dass sie sich selbst fordern. Und sie wollen auch gefordert werden

Text: Transkript K

Position: 176 - 176

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Ich glaube das selbstregulierte Lernen, das haben sie sicher bemerkt, dass das anders ist, dass sie wählen können und dass ich mich an der Herausforderung orientieren, also mich selbst herausfordern soll.

Text: Transkript O

Position: 107 - 107

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Ich glaube, dass sie mehr Bereitschaft zeigen etwas selbstständig zu machen als vielleicht

Text: Transkript Q

Position: 13 - 13

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Sie haben dann darauf reagiert, indem sie die Mitschüler zusammengetrommelt haben und gesagt haben, setzen wir uns zusammen und machen wir das, weil das wird sonst Nichts. Das hatte also schon einen Einfluss auf den Unterricht.

Text: Transkript T

Position: 45 - 45

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Es ist sicher so, dass die Schüler besser mit Texten umgehen können. Die Lesekompetenz hat sich sicher verbessert. Sie lernen schön langsam, Wichtiges aus einem Text herauszusuchen. Ganz schwierig ist es für Schüler, fragen zu formulieren. Das Fragen beantworten, ist für sie weit einfacher, als welche zu formulieren.

Text: Transkript T

Position: 47 - 47

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Aber auch Fragen, die man zu Texten stellt. Wenn ich in Physik irgendein Thema habe und ihnen sage, dass sie eine Seite selber bearbeiten, und was sie danach wissen sollen, dann ist es für die Schüler einfacher diese Fragen zu beantworten, als selber zu formulieren was wichtig ist als Frage, und welche Antwort dazu passen würde.

Text: Transkript T

Position: 47 - 47

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Auch dass sie nachfragen. Oder dass ihnen bewusst wird, dass es gescheit ist nachzusehen, wenn sie irgendwelche Wörter nicht verstehen. Sie sind in der zweiten Klasse noch nicht so weit, dass sie automatisch nachschauen. Aber sie kommen dann drauf, was sie noch nicht geklärt haben.

Text: Transkript V

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Wenn ich selbstständig lernen möchte, selbstreguliertes Lernen, dann muss ich mir selber Ziele setzen. Und das müssen sie auch lernen. Sie haben mir die Zettel abgegeben, und am Schluss wenn dann das Referat war, haben wir uns die Ziele noch einmal angeschaut. Es war interessant, dass die wirklich guten Schüler sofort nach dem Ersten gemerkt haben, dass sie sich an das halten müssen, was vorgegeben ist, und damit sind die Referate auch automatisch viel zielgerichteter und besser geworden.

Text: Transkript K

Position: 8 - 8

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Oder was wir auch geändert haben zum Beispiel in der Schule ist, dass wir jetzt so Sitzpolster für die Kinder gekauft haben und dass sie eben einen Polster schnappen und sie bekommen einen Arbeitsauftrag und dass die wirklich arbeiten. Bei mir war immer die Meinung, wenn die eine so lockere Atmosphäre haben, dann ist das nur Spaß und es geht nichts weiter. Sie schaffen genauso etwas. Nur muss man halt sagen, das ist wieder der Unterschied, habe ich eher bessere Schüler, die verstehen das, die, die sich sowieso schwer tun, für die ist es dann schon eher Spaß, wenn ich so in dieser Situation arbeite, in einer lockeren Atmosphäre.

Text: Transkript K

Position: 79 - 79

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Na, eigentlich ganz gut. Sie haben gesehen, aha, das muss ich wirklich ernst nehmen. Bei manchen haben sie ja geglaubt, das ist eben nicht ganz so ernst, ist alles lustig.

Text: Transkript N

Position: 91 - 91

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Naja, das eben jetzt einer dafür zuständig ist, dass die Zeit eingehalten wird, einer dafür, dass halt die sozusagen der die Lärmpegelkontrolle hat, einer ist dafür zuständig, dass die Themen alle beachtet werden. Einer ist für das Layout zuständig, und einer ist für die Koordination der Präsentation, und das sozusagen jeder zwar den Inhalt mitträgt, aber auch jeder eine Funktion innerhalb der Gruppe, ahm...ich glaube kooperative Gruppe heißt das, und das mache ich jetzt, das habe ich vorher nicht gemacht.

Text: Transkript N

Position: 91 - 91

Code: Veränderungen bei SchülerInnenKompetenzen zum Selbstregulierten Lernen

Und jetzt kommt es auch nicht mehr dazu, dass wirklich nur mehr einer arbeitet, und die anderen nicken den Kopf und lassen ihn werken, sondern jetzt macht jeder ein bisschen vergleichsweise mehr, ja.

4. Interesse und Motivation

Text: Transkript K

Position: 43 - 43

Code: Veränderungen bei SchülerInnenInteresse und Motivation

Eigentlich immer wieder. Dass sie das einfach wollen oder dass sie mehr wissen wollen oder eben in diese Richtung fragen oder auch bei den Arbeiten, die sie vorstellen müssen.

Text: Transkript K

Position: 43 - 43

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Sie machen Arbeiten, das ist auch eigenverantwortlich natürlich, sie können sich Themen auswählen in den Realien, in Biologie oder Geographie, und darüber können sie dann ein Referat oder Plakate oder was immer sie haben, präsentieren. Und da sieht man halt welche, die sich wirklich total interessieren und wie sie das präsentieren, die wollen sich selber fordern und andere die machen das mit Minimum-Aufwand.

Text: Transkript K

Position: 43 - 43

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

andere die machen das mit Minimum-Aufwand.

Text: Transkript D

Position: 39 - 39

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Für mich war es auch interessant, das ist ja jetzt speziell unser Projekt, dieses Gemeinschaftliche, dass gleich das Feedback gekommen ist, wann machen wir wieder, wir würden gerne wieder. Allein das hat mir schon viel gebracht, dass das zumindest bei den Kindern irgendwo einen Erfolg gehabt hat.

Text: Transkript D

Position: 77 - 77

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Das mit den Hausübungen zum Beispiel, das hat ihnen zwar gefallen

Text: Transkript E

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Ja und also natürlich sensibilisiert durch TALK, dass ich bewusst auch die Reaktion in der Klasse beobachtet hab und also schon gemerkt habe, also auch bewusst wahrgenommen, dass das die Unterrichts-Qualität auf jeden Fall verbessert.

Text: Transkript F

Position: 91 - 91

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Schon. Sie werden sehr aufgeschlossen oder sie kommen und sagen: Das war so schön, machen wir so etwas wieder. Das ist Freude. Also einfach diese Freude, die du spürst, das Interesse, das sie wecken.

Text: Transkript F

Position: 93 - 93

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Sie fühlen sich wohl. Sie fühlen sich nicht so von oben herab als Lehrer- Schüler, sondern sie sind angenommen und sie fühlen sich einfach wohl, sage ich einmal.

Text: Transkript H

Position: 21 - 21

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Ja, und die Kinder haben Freude daran. Da bin ich drauf gekommen, dass sie dann sehr stolz sein können auf das Werk.

Text: Transkript H

Position: 67 - 67

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Ja, vom Sozialen her irrsinnig viel gelernt. Und ich denke mir, beim nächsten Mal ist diese Schranke vielleicht ein bisschen geringer. Er wird sich auch nicht vordrängen und sagen, ich mache. Aber es ist zumindest so, dass ich sage, das letzte Mal ist dir nichts passiert, es ist gut gegangen, in der dritten Klasse. Und das ist, glaube ich, für die anderen auch sehr wichtig gewesen, ich muss das eben machen.

Text: Transkript J

Position: 124 - 124

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

zum Beispiel meine Aische konnte kein Einmaleins, als sie zu mir gekommen ist, und musste das auch gar nicht können, weil in der vierten Klasse Sonderschule muss man das nicht können. Und wir haben dann ein Jahr, das ganz erste Jahr, das sie da war, in Mathe wirklich 80%ig Einmaleins gelernt und danach hat sie es gekonnt. Und dann habe ich gesagt, schau Aische, jetzt kannst du das Einmaleins ganz super, weil vorher haben natürlich schon alle: Die kann nicht mal Einmaleins und so, und nachher haben es die anderen aber schon wieder vergessen gehabt und dann konnte sie es dann eine Zeit lang besser als die anderen und da habe ich schon gesagt: Schau, jetzt hast du so brav gelernt und jetzt kannst du es und super. Und da hat sie sich sehr gefreut, also sie war eh total willig.

Text: Transkript K

Position: 176 - 176

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Es kommt darauf an, wie sie es bearbeiten müssen. Und das Gleiche habe ich mit der Klasse gemacht, die ich nur eine Stunde habe. Und die haben sich dann beschwert, beim Klassenvorstand, weil sie bei mir so viel selbst machen müssen. Also das hat ihnen eigentlich nicht so gefallen. Es ist ihnen lieber sie kriegen das vorgetragen und das passt dann für sie. Ich glaube darum, es kommt darauf an, wie sind die Schüler, wie sind sie es gewohnt. Und die sind es halt nicht gewohnt und „ja, die gibt uns nur Aufgaben und wir müssen ständig selber“.

Text: Transkript N

Position: 99 - 99

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Also in der Oberstufe, also in der achten Klasse, die ich jetzt eben abgeschlossen habe hat zum Beispiel das mit diesem Selbstwert, motivierenden und motivierenden Maßnahmen sehr gut funktioniert und da bin ich eigentlich selig, wie toll sie alle zur Matura abgeschlossen haben.

Text: Transkript Q

Position: 43 - 43

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Dass die Kinder vielleicht noch ein bisschen lieber zur Schule gehen. Das ist auch viel Wert, wenn sie gerne zur Schule gehen, sind sie bereit zu lernen. Es muss keiner Angst vor der Schule haben, wenn es ein Problem gibt, können wir das Alles besprechen.

Text: Transkript Q

Position: 43 - 43

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Ich glaube, dass das Ganze durch TALK sicher noch ein bisschen gesteigert wurde. Es hat sicher etwas gebracht. Es ist anders, als in anderen Klassen, die Klasse ist viel bunter.

Text: Transkript T

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Es gibt auch den Schwächeren Schülern die Möglichkeit, auf etwas hinzuarbeiten. Es hilft ihnen, das Gefühl zu haben, dass es einen Sinn hatte, an etwas Bestimmtem noch zu arbeiten. Wenn wir Übungstexte schreiben sehen sie schon, was alles nicht gepasst hat, und können sich dort dann noch verbessern. Das war etwas, was wir im Zuge von TALK endlich angegangen sind.

Text: Transkript U

Position: 11 - 11

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Die Hauptgewinner sind die schwachen Kinder, die aber durchaus ein Engagement haben.

Text: Transkript V

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Interesse und Motivation

Es fällt mir aber auf jeden Fall auf, dass sie sehr viel motivierter sind. Und das ist mir schon einmal sehr viel wert.

5. Soziale Kompetenzen

Text: Transkript D

Position: 45 - 45

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Und dann haben wir so, also wir sehen das so, wir haben so Härtefälle gehabt, so gemobbte Kinder, die für uns jetzt einfach auch drinnen sind. Ja, wir sagen heute, das ist uns gelungen.

Text: Transkript G

Position: 45 - 45

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Dass ich die Kinder zusammenbringe, einmal eine Weile dabei bin und schaue, dass sie miteinander reden. Und das hat in dem einen Fall ganz gut funktioniert.

Text: Transkript G

Position: 71 - 71

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Das Gefühl habe ich schon. Also gerade bei den Oberstufenschülern habe ich das Gefühl, dass da eine andere Ebene entstanden ist. Das ist viel freundschaftlicher, das ist weniger Distanz, nicht mehr nur so beschränkt auf die Schulzeit, sie kommen auch außerhalb, wissen auch dass sie das können.

Text: Transkript H

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Also dass ich den Schlechten zum Beispiel auch einmal zu den Starken gebe, dass der auch irgendwo ein bisschen gestützt wird. Und ich glaube, die Ergebnisse sind besser.

Text: Transkript J

Position: 182 - 182

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Ja, sie sind sich auf jeden Fall Dingen bewusst. Inwiefern sie es dann anwenden... Also sie haben mir schon gesagt, jetzt bin ich grantig, jetzt rede ich einfach nicht Giraffen-Sprache oder so, aber sie haben zumindest gewusst, wovon wir reden oder was wir eigentlich wollen. Oder wir haben zum Beispiel auch gemacht diese Übung Schimpfwörter, bewusst machen, sie sagen immer Oida, ja, und nennen dass nicht als Schimpfwort, was mir klar war, aber den älteren Kollegen eben nicht, sage ich jetzt mal. Und sie waren eben ganz erstaunt, dass Leute sich irgendwie betroffen fühlen, wenn man Oida zu ihnen sagt. Das ist ihnen sicher bewusst geworden.

Text: Transkript M

Position: 168 - 168

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Die Kinder schätzen das sehr. Ich habe jetzt von den vierten Klassen ein Abschiedsgeschenk bekommen, und da haben sie auch hineingeschrieben, dass sie das nett finden, dass man einfach über alles reden kann.

Text: Transkript O

Position: 77 - 77

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Und ich muss sagen, das ist eigentlich dies Hemmschwelle gefallen – (*Frau Kolm ahmt ein Kind nach*): „Ach ich will nicht mit Dir. Und mit Dir will ich schon gar nicht!“- Das haben sie zur Kennt... – naja, es ist ihnen auch gar nichts anderes übrig geblieben, aber es gibt sicher – ich könnt mir vorstellen, wenn ich jetzt wo hineingeh, das mit irgendeiner andere Klasse mache, die überhaupt keine Ahnung davon hat, ja, das da schon (*Frau Kolm ahmt ein Kind nach*): „Wieso soll ich denn, dass will ich ja gar nicht“. Und das fällt jetzt bei uns schon weg.

Text: Transkript R

Position: 46 - 46

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Aber ich glaube, dass sich unsere Beziehungen im Umgang verändert haben. Das empfinde ich so und ich glaube, dass das auch einige von ihnen so sehen.

Text: Transkript S

Position: 7 - 7

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Meine Beobachtung war, dass, solange wir dieses soziale Lernen durchgeführt haben, das Verhalten der SchülerInnen untereinander besser war.

Text: Transkript S

Position: 11 - 11

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Und wenn die Kinder gewusst haben, dass Gruppenarbeit und neues Lernen ist, dann haben sie genau gewusst wie die Gruppenbildung ist, haben sich automatisch schon zusammen gesetzt und gelernt miteinander zu arbeiten.

Text: Transkript U

Position: 38 - 38

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

In den beiden vierten Klassen, wo die eine eine TALK Klasse war, und ich die andere parallel in Physik hatte, und schon auch viel gemacht habe, war es so, dass es dieses „mit dem will ich nicht arbeiten“ oder „schon wieder du“ einfach nicht gab. Es war sensationell. Ich habe sie eingeteilt, wir haben gelost, und es hat so gepasst. Das gab es einfach nicht, die haben auch nicht gestritten.

Text: Transkript U

Position: 44 - 44

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Interessant war, dass sie sich schon gegenseitig gestützt haben, aber gleichzeitig haben sie auch niemanden so mitgetragen, dass sich jemand das ganze Jahr ausruhen konnte. Es war schön zu beobachten.

Text: Transkript V

Position: 45 - 45

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\soziale Kompetenzen

Der Ordnungsrahmen funktioniert einmal. Das Miteinander in Gruppen Arbeiten, machen sie irre gern und das funktioniert. Diese Dinge haben wir relativ gut hingbracht.

6. Wahrnehmung des Unterrichts

6.1 Aufgabengestaltung

Text: Transkript A

Position: 11 - 11

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Wahrnehmung des Unterrichts\Aufabengestaltung

weil viele Sachen finde ich, was sie im offenen Feedback gegeben haben, auch zeigt, dass sie es schon zu schätzen wissen, dass das mehr als nur Stoffvermittlung ist.

Text: Transkript F

Position: 48 - 48

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Wahrnehmung des Unterrichts\Aufabengestaltung

Wir, also ich habe das zumindest so gemacht, dass die Kinder jetzt so weit wie möglich selbstständig arbeiten müssen. Dass sie zum Beispiel zu einem Beispiel vielleicht selbst eines dazu suchen, wo es das selbe... also im selben Thema. Das war vorher nicht, sondern nur das Vorgegebene mussten sie machen und jetzt müssen sie sich aber auch selbst Gedanken machen: wie könnte ich das anders rüber bringen, mit anderen Beispielen.

Text: Transkript F

Position: 65 - 65

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Wahrnehmung des Unterrichts\Aufabengestaltung

Weil früher waren es halt nur Gruppenarbeiten und jede Gruppe hat es der ganzen Klasse vorgestellt, so war es früher. Und jetzt ist es so, dass der Lehrer eigentlich dahinter steht, eine andere Gruppe kommt zu der und sie stellen es immer gruppenweise vor.

Text: Transkript F

Position: 67 - 67

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Wahrnehmung des Unterrichts\Aufabengestaltung

Es ist für Kinder interessanter, ja. Weil die Gruppe kleiner ist und sie hören halt anders zu, glaube ich.

Text: Transkript H

Position: 21 - 21

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Wahrnehmung des Unterrichts\Aufabengestaltung

Und das aber dann auch gleich für Schularbeiten umsetzen kann, dass ich nicht sagen, ich muss jetzt eine Erlebnis-Erzählung machen, sondern ich nehme das her und da hat halt nicht jeder das gleiche Thema und das geht sehr gut.

Text: Transkript H

Position: 23 - 23

Code: Veränderungen bei SchülerInnen\Wahrnehmung des Unterrichts\Aufabengestaltung

Konkretes Beispiel, ja, sie versuchen teilweise das mit Power Point zu machen, muss nicht sein, aber sie versuchen es. Oder sie machen Plakate oder sie bringen etwas mit

Text: Transkript M

Position: 170 - 170

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Aufgabengestaltung

Mit der Gruppenarbeit in meinen Klassen glaub ich schon, dass sich Verschiedenes geändert hat. Das einfach das in den gleichbleibenden Gruppen, dass das eine Zeit lang gut gelaufen ist.

Text: Transkript O

Position: 99 - 99

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Aufgabengestaltung

Ja. Merktexte zum Beispiel. Sie wissen sofort wenn wir Merktexte eben schreiben beziehungsweise uns das einmal rausholen aus dem Buch. Ich meine, wir besprechen das natürlich vorher. Dann wird anhand von Beispielen – arbeiten wir an der Tafel und dann wissen sie sofort, dass sie Lineal, Bundstifte, Filzstifte, Textmarker und so weiter brauchen, weil jetzt unterstreichen wir das Wichtigste. Und von dem was wir da am wichtigsten unterstreichen bilden wir uns dann einen Merksatz. Und das hat sich schon automatisiert.

Text: Transkript Q

Position: 9 - 9

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Aufgabengestaltung

Das machen auch die Kinder ganz gerne. Das hängt in der Klasse und sie sehen es wieder. Und wenn andere Kinder hereinkommen, beispielsweise aus einer anderen Leistungsgruppe, fragen die was das Schöne ist etc. Weil es in der Klasse präsent ist, fällt das den anderen Kindern halt auch auf. Das Präsentieren, das Aufhängen in der Klasse, ist schon wichtig. Das haben wir zwar früher z.T. auch gemacht, aber jetzt wurde das wieder lebendiger.

Text: Transkript Q

Position: 23 - 23

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Aufgabengestaltung

Wobei die Kinder, durch diese Themen, die wir an der Schule haben, ganz zu interessieren sind. Das Thema Wetter, das ich bearbeitete, hat solche Ausmaße angenommen, dass das dreimal über den Lehrplan hinausging. Sie haben sich z.T. so in spezielle Themen hinein interessiert dass ich sagen musste, dass wir das gar nicht brauchen. Das hat wirklich interessiert, und ich werde das sicher auch in der Vierten über interessante Themengebiete wieder machen.

Text: Transkript Q

Position: 43 - 43

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Aufgabengestaltung

Dass mehr Abwechslung reingekommen ist, eine andere Sicht des Unterrichts.

Text: Transkript T

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Aufgabengestaltung

Bei den Versuchen waren sie mit totalem Eifer dabei. Was mir besonders gefiel ist, dass die Mädels aufgetaut sind. Die Mädels sind in Physik immer ein bisschen zurückhaltend.

Text: Transkript T

Position: 19 - 19

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Aufgabengestaltung

Total, die hatten wirklich Spaß daran und waren stolz darauf, was sie Alles selber gefunden haben. Heute hat die erste Gruppe präsentiert, und ich habe dann gesagt dass wir eine Versuchs- Rallye machen, wobei alle Schüler Alles ausprobieren dürfen. Damit sie die Versuche nicht nur sehen, oder ein bis zwei Sachen ausprobieren dürfen, sondern dass jeder Alles ausprobieren kann. Da war die Stimmung sehr positiv, dass ist ja oft in Physik nicht so.

6.2 Feedback und Fehlerkultur

Text: Transkript I

Position: 90 - 90

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Also wirklich spürbar für alle ist einfach der ganz Bereich Leistungsbeurteilung, also das ganz sicher.

Text: Transkript P

Position: 21 - 21

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Das ist toll, das verstehen sie, das verstehen sie wirklich. Sie verstehen wirklich, dass es heißt aha, auch wenn ich einen Vierer hab, und ich bin noch immer auf einem Vierer, habe ich dazugelernt. Ja, das heißt von Genügend auf Genügend habe ich mich um ein ganzes Schuljahr verbessert. Und das erkennen sie sehr wohl, das ist spannend.

Text: Transkript V

Position: 49 - 49

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Ein paar SchülerInnen aus der dritten Leistungsgruppe, dritte Klasse, sagten einmal zu mir „das ist so schön wenn Sie uns etwas erklären, weil dann verstehen wir das auch“. Bis auf Einen habe ich alle anderen so weit gebracht. Das Feedback war super, weil ich mir dachte ich habe das geschafft, obwohl ich da einen wahnsinnig schwierigen Fall drinnen hatte. Das hat mir sehr viel geholfen, mich anders zu orientieren.

Text: Transkript V

Position: 49 - 49

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Also sie haben offensichtlich das Gefühl, sie können trotzdem kommen, auch wenn sie es nicht verstehen.

Text: Transkript F

Position: 42 - 42

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Dass man kurz diesen Kindern, dass die uns Feedback gaben, wo kenne ich mich nicht aus, wo brauche ich noch einmal etwas oder wie ist es mir bei dieser Arbeit gegangen, war das für mich sehr schwierig oder sonstiges. Und nach dem habe ich dann wieder geplant und noch einmal durchgeführt.

Text: Transkript F

Position: 50 - 50

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Und die beiden bewerten sich und kommen dann wieder herein und zeigen mir die Bewertung, die sie sich gegeben haben. Also nicht ich bin der Bewerter, sondern sie selbst sind der Bewerter.

Text: Transkript H

Position: 126 - 126

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Dass dass für die Kinder, auch von dem Feedback her, dass sie eben noch nie so viel gemacht haben und dass sie aber dann gesehen haben, das hat sich ausgezahlt, das war glaube ich das Beste, was man ihnen zeigen hat können.

Text: Transkript K

Position: 77 - 77

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Wir haben mit den Leistungsgruppen die Videos angeschaut und dann mussten sie verschiedene Bereiche beurteilen. Jeder ist von jedem Schüler beurteilt worden. Also das waren nicht wir Lehrer, sondern die Schüler, die haben das beurteilt und haben dann auch gesehen: aha, das war jetzt wirklich Unsinn, oder du hast eigentlich nichts gesprochen, sie hatten ja immer Vorbereitungszeit zum Überlegen.

Text: Transkript N

Position: 54 - 54

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

was ich sicher auch jetzt öfter mache ist das ich mir von den Schülern Feed-back geben lasse und das immer mit ihnen bespreche, und das das zum Beispiel auch sehr hilft, weil einmal kam bei einem Feed-back heraus, dass ich so viel kepple und so viel herumschreie, dass Ruhe sein muss und dann habe ich mich mit ihnen einmal ganz ruhig...

Text: Transkript R

Position: 36 - 36

Code: Veränderungen bei SchülerInnen|Wahrnehmung des Unterrichts|Feedback und Fehlerkultur

Ich habe gesehen, dass bei diesen offenen Sachen das Resultat fehlt – was bleibt da unterm Strich? Und das wurde von ihnen massiv eingefordert. Und zumindest von der Lehrerseite, sie selber wehren sich dann eh. Aber irgendwie hatte ich das Gefühl, dass sie von mir gerne dieses traditionelle Rollenschema gehabt hätten, in dem ich ja nicht bin.

III. VERÄNDERUNGEN IN DER SCHULE

1. Veränderungen in der Schule (Quantitatives Rating)

Text: Transkript A

Position: 293 - 293

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Dadurch, dass es so viele Lehrer sind würde ich auch sagen 3-4, also es dürfte doch einige erreicht haben unser Projekt. Aber natürlich gibt es Leute die man halt damit auch nicht erreicht.

Text: Transkript B

Position: 73 - 73

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Wenn ich jetzt das Feedback nehme, hat sich eigentlich schon ein bisschen was verändert. Also 3.

Text: Transkript C

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Also für unsere Schule selber hat es viel gebracht. Weil die zwei Kollegen, die das mit mir gemacht haben, das sind von Haus aus auch solche, die Neuerungen suchen und die offen sind und sich etwas anschauen und probieren und wenn es nichts ist, dann weiß man nachher, das hätte man sich sparen können oder das muss man anders machen und das brauchst du ja, wenn du etwas bewegen willst.

Text: Transkript D

Position: 63 - 65

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Sehr gering.

Interviewer: Also 6?

Lehrerin: Ja,

Text: Transkript E

Position: 85 - 85

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Schon zwischen 1 und 2 würde ich meinen.

Text: Transkript F

Position: 125 - 125

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

2

Text: Transkript G

Position: 170 - 170

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Also so insgesamt kann man das nicht sagen, dass sich da großartig etwas verändert hat.

Text: Transkript H

Position: 182 - 182

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Naja, für die Schule hat sich vielleicht weniger verändert, aber ich glaube, dass das im Kleinen ist, dass ich halt einfach auch, durch das, dass ich das gemacht habe, zum Beispiel dieses Modell habe ich letztes Mal bei einem Kurs, habe ich gesagt, das war für mich so interessant. Ich denke, dass sich schon etwas verändert, aber dass man es einfach nicht so sieht. Das glaube ich schon. Dass man immer wieder, wenn eben dann so, wenn man sagt, ach die wollen überhaupt nicht, dann man dann schon ganz gut reden, woran liegt es und so. Ich denke mir, es verändert sich dann schon im Kleinen etwas, aber es geht nicht so schnell. Also ich würde das so im 7er Bereich einordnen, bis 10 geht es oder? Oder bis 6.

Text: Transkript I

Position: 139 - 139

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

5.

Text: Transkript J

Position: 236 - 236

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Ja, eher 2 oder so.

Text: Transkript K

Position: 207 - 207

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

In der Schule auch auf 2, hat sich schon etwas getan.

Text: Transkript L

Position: 116 - 116

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

4

Text: Transkript M

Position: 193 - 193

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Drei!

Text: Transkript N

Position: 123 - 123

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Das würde ich zwei geteilt sehen. Ahm Kolleg/innen 4,5. Ich würde sagen, das wird immer besser werden, das fängt erst an, das dauert, das ist ein sehr langer Prozess bis das läuft...Direktion gar nichts. Das ist sozusagen das, wo ich sozusagen eine Rückmeldung an Talk machen möchte, dass man viel stärker, wenn man so ein Projekt vor hat, auch dahinter sein müsste als Organisationsleiter, als als sozusagen übermächtige Macht, die Direktoren auch wirklich ins Gebet zu nehmen.

Text: Transkript O

Position: 183 - 183

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Ja, vier.

Text: Transkript P

Position: 183 - 183

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Das Schiff Schule, steuert es jetzt anders? Steuert das Schiff Schule jetzt anders? Das kann ich noch nicht sagen, das ist jetzt zu früh. Ich glaube da könnte ich jetzt noch nichts sagen. Vor allem hängen da ja so viele andere Faktoren mit zusammen. Da hängt jetzt mit zusammen die Umstrukturierung, die sowieso gesellschaftspolitisch und schulpolitisch kommen, da hängt also zusammen die Maturareform, die jetzt kommt, ich glaub, dass die wesentlich mehr Auswirkung hat auf die Schule als die drei Talk-Lehrer.

Text: Transkript Q

Position: 70 - 70

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Der Direktor nimmt sehr viel Notiz davon, da würde ich auch eins oder zwei sagen. Bei den Kollegen, die mitgemacht haben, bei der kleinen Gruppe sicher auch eins oder zwei. Die anderen haben Notiz davon genommen, dass man etwas macht, etwas ausprobiert, sich aber nicht sonderlich dafür interessiert. Deshalb fünf oder sechs. Vielleicht hatten sie auch ein wenig ein schlechtes Gewissen dass sie auch mal etwas probieren oder anders machen könnten, dann würde ich vier oder fünf sagen.

Text: Transkript R

Position: 73 - 73

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Also durch TALK selber, glaube ich eigentlich nichts. Das war sechs.

Text: Transkript R

Position: 77 - 77

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Vielleicht ist das zu negativ, wenn ich da „6“ sage, dass da gar nichts in der Schule gelandet wäre. Das ist wenn ich mich alleine sehe, wenn ich maich als Team sehe, ist das doch eher „5“ Dass das auf alle Fälle gut wäre.

Text: Transkript S

Position: 58 - 58

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Fünf bis sechs, ist traurig aber wahr. Da kommt aber noch dazu, dass wir einen Leiterwechsel hatten. Der vorhergehende Leiter war selber da, er war bei der Einführung bei uns herunten und sagte selber es sei ein tolles Projekt. Der war begeistert. Der neue Leiter ist jetzt schon mit sehr vielen Aufgaben so überfordert, dass er gar keinen Kopf für dieses Projekt hat. Was man ihm auch zugestehen muss. Er hat einfach ein anderes Konzept. Da er selber Gewichtsprobleme hat, will er ein neues Projekt machen „Gesund und glücklich“. Das geht in eine andere Richtung. Das ist sicher nicht schlecht, aber nicht direkt etwas mit TALK. Er akzeptiert es zwar dass wir hier her fahren, weil wir das begonnen haben. Nur die Unterstützung ist halt eher bescheiden. Das war uns aber auch irgendwo klar als wir hörten, dass es einen Leiterwechsel gibt.

Text: Transkript T

Position: 87 - 87

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Wahrscheinlich auch Drei. Aber da sind die Ausgangspositionen sicher unterschiedlich. Ich habe immer schon gerne Neues ausprobiert, und die anderen Kollegen trauen sich jetzt auch, etwas Neues auszuprobieren.

Text: Transkript U

Position: 74 - 74

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Das ist sehr unterschiedlich. Bei manchen sicher Zwei, und bei Anderen sicher Sechs. Die Bewertung würde ich deshalb vielleicht eher in der hinteren Mitte ansiedeln, also Vier.

Text: Transkript V

Position: 61 - 61

Code: Veränderungen in der Schule – Quantitatives Rating

Das würde ich eher mit vier bis fünf bewerten. Es hat sich gewisses verändert, nur glaube ich, dass da nur der Samen ist der ausgestreut wurde. Es ist noch nicht wirklich aufgegangen. Der Direktor würde, wenn der Kollege nicht wäre der dagegen arbeitet, mehr Initiativen in diese Richtung setzen. Ich habe einfach den Eindruck, er will diese Konfrontation mit dem Kollegen nicht. Es ist kein Glaubenskrieg, und wer das dazu machen will, der hat etwas falsch verstanden, das hat keinen Sinn. Insofern verstehe ich den Direktor.

2. Konkrete Förderansätze (Projekte)

Text: Transkript A

Position: 4 - 4

Code: Veränderungen in der Schule/Konkrete Förderansätze

es waren dann Lehrer immer wieder supplieren, wenn jemand von uns ausgefallen ist und die waren so begeistert, dass es jetzt heuer auch in einer Ersten und einer Zweiten ähnliches gibt.

Text: Transkript A

Position: 24 - 24

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

und nächstes Jahr haben wir uns irgendwie so die Aufgabe gestellt ein bisschen mehr fächerübergreifend zu arbeiten; bis jetzt hat ja jeder noch irgendwie für sich... und nächstes Jahr ist dann die Aufgabe ein bisschen mehr fächerübergreifend zu arbeiten..., schauen wir mal; aber wir wollen es nicht aufhören

Text: Transkript A

Position: 85 - 85

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Was wir heuer auch gemacht haben, dass wir einmal probiert haben, dass sie selber Lehrende werden; Wir haben teilweise auch so Oberstufe, Unterstufe..., das hat mir eigentlich auch ganz gut gefallen.

Text: Transkript A

Position: 196 - 196

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Und wir wollen es jetzt so machen, dass wir uns raussuchen, die Themen Geographie und Geschichte, was passt zusammen. Und also die Themen die wir finden, ...also wir haben immer zwei Stunden und eine ist in dieser Freiarbeitsphase und wir wollen auch eventuell die anderen zwei blocken, ihnen da einfach auch, oder wir machen in der Freiarbeitsphase..., ihnen eben Themen so bearbeiten lassen, dass beide Themenbereiche abgedeckt werden.

Text: Transkript A

Position: 263 - 263

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

also ich meine, es fängt jetzt schon an, dass wir öfter Projekte schon, also wir haben es voriges Jahr auch schon einmal klassenübergreifend gemacht oder so etwas

Text: Transkript C

Position: 21 - 21

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Weil wir haben jetzt selber was aufgebaut, was in Richtung LLL geht, und das muss jedes Ziel einer Schule in Wahrheit ja sein.

Text: Transkript D

Position: 43 - 43

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Weil wir haben, das ist auch irgendwann vorgekommen oder einzelne Sachen haben wir schon durch probiert, dass man Gruppen dann nicht so freiwillig zusammen, sondern dass jeder mit jedem arbeiten kann und ich finde, das ist uns absolut gelungen durch diese Sozial-Tage das dann umzusetzen.

Text: Transkript D

Position: 57 - 57

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Allerdings die Schüler wollen es unbedingt haben und ich weiß nicht, wie viel das jetzt vom Projekt ist oder wie viel Idee das vom Direktor ist, das kann ich noch nicht abschätzen, aber er möchte zum Beispiel die erste Schulwoche im Herbst eine ganze Woche machen mit sozialen Sachen halt und auch Lernen lernen und so, also eigentlich kein Unterricht und wie es halt normal rennt, sonder diese Woche aufwenden für so soziale Kompetenzen und so.

Text: Transkript E

Position: 75 - 75

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Naja, das mit dem Klassen-Vertrag haben wir natürlich weiter gemacht, also eh wie ich eingangs erwähnt habe, dass man das regelmäßig wieder zum Thema machen muss und immer wieder sozusagen mit der Nase darauf stoßen, also das ist nicht mit einem Mal erledigt, sondern das ist ein Projekt, dass sicherlich auch die nächsten Jahre solange halt diese Klasse bei uns ist, wir das immer wieder anschneiden werden das Thema.

Text: Transkript E

Position: 75 - 75

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Und das Lerntagebuch, das geht auch in Richtung Selbstwert, das war mir wichtig, dass sie merken, sie haben da etwas gearbeitet oder gelernt, obwohl sie es gar nicht als Lernen, als Arbeit gesehen haben. Also dass man da eben den Selbstwert der Schüler fördert. Das ist schon ein Thema da ganze Schuljahr gewesen, ohne dass wir gesagt haben: Lerntagebuch und wie viel. Also einfach von sich selber oder wenn sie irgendetwas erzählt. Das

Text: Transkript F

Position: 24 - 24

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Dass wir bewusst so weitermachen wollen und das noch verbessern wollen. Und das fächerübergreifende Arbeiten mit der selben Stufe.

Text: Transkript F

Position: 101 - 101

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Es wird einiges weiter geführt. Also meine Kollegin und ich, wir kriegen jetzt wieder eine erste Klasse und da hat der Herr Direktor gesagt, da wollen wir gleich zu Beginn einmal einführen, Lernen lernen, also die erste Woche, dass wir mit den Kindern so arbeiten, dass wir ihnen erklären, was gut ist für sie. Wie ich vorher gesagt habe: Hausübungen machen, Hilfen geben, eine Strategie, wie kann ich richtig lernen. Das wollen wir ihnen in der ersten Woche vermitteln. Und auch gleich den Eltern, worauf sie Acht geben sollen beim Lernen oder beim Hausübung machen der Kinder. Was wichtig ist, das wollen wir in der ersten Woche einführen.

Text: Transkript F

Position: 101 - 101

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Das zweite ist, dass wir sicherlich mehrere Projekte machen

Text: Transkript F

Position: 101 - 101

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

und eben mit der Schulstufe gemeinsam. Dass beide ersten Klassen wieder das machen.

Text: Transkript F

Position: 175 - 175

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Und mit dem Ganzen wollen wir ein Konzept machen, wo wirklich die Kinder durch Frei-Arbeit, durch Selbstständigkeit so und durch die Strategie des Lernen lernens so erzogen werden, dass die Kinder Freude an der Arbeit haben.

Text: Transkript G

Position: 23 - 23

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Das geht weiter, ja, genau. Ich mache dann auch gleich im Herbst so eine Einheit Soziales Lernen, also bei uns gibt es immer eine Projektwoche in der zweiten Klasse, die man eigentlich gestalten kann, wie man möchte, ob am Anfang oder am Ende des Schuljahres ist egal, und ich habe mich entschlossen, das am Anfang zu machen, damit das dann eben auch Auswirkungen hat und nicht dann die Ferien kommen. Und das ist so ein 3-Tage-Package Soziales Lernen von Leuten, die das professionell machen. Und zwei Tage wird ein bisschen gelockert, und zwei Tage ist dann ein anderes Programm, halt Besichtigungen und sportliche Geschichten und so.

Text: Transkript G

Position: 96 - 96

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Nichts mehr.

Text: Transkript G

Position: 98 - 98

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Ja, es war dann vorbei, ich habe die Klassen nicht mehr gehabt. Und dieses kooperative Lernen mit den Gruppen habe ich wohl in anderen Klassen gemacht,

Text: Transkript G

Position: 98 - 98

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Aber ich möchte das gerne in der Klasse, in der ich jetzt und nächstes Jahr Klassenvorstand bin, initiieren, dass wir das machen. Und die Kollegin hat das auch gemacht mit denen, also so Projekte. Das war zwar nicht direkt das kooperative Lernen mit den Gruppen, sondern sie hat ein Thema in verschiedenen Gegenständen bearbeitet.

Text: Transkript G

Position: 100 - 100

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Ja, und dann haben wir ein Heft zusammen gemacht, also das war auch sehr nett, das geht in die Richtung. Und ich glaube, dass das auch eine ganz nette Sache ist. In manchen Fächern ist das halt nach zwei Stunden abgehandelt und in manchen Fächern geht es länger, das ist dann ein bisschen schwierig zu koordinieren, aber es ist zu machen. Also das war das Thema Zeit eben in der ersten Klasse, mit den Zeitzonen in Geographie und den Uhrzeiten in Englisch und bildliche Darstellungen habe ich dann gemacht, von Sprichwörtern oder von Aussagen, darüber wie die Zeit verrinnt. Solche Sachen haben wir dann eben gemacht. Und das ist dann ein Arbeitsbuch geworden, bei den meisten ein relativ dickes Heft, mit den ganzen Arbeitsblättern drin. Das hat ihnen Spaß gemacht.

Text: Transkript H

Position: 136 - 136

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Und nächstes Jahr machen wir es 14tägig. Das heißt, Doppelstunden, aber 14tägig. Und das geht glaube ich ganz gut.

Text: Transkript I

Position: 36 - 36

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Wir probieren jetzt gerade, also ich hole jetzt etwas weiter aus, in meiner ersten TALK-Klasse machen wir jetzt dieses 1018 Portfolio. Das kennen sie, nehme ich an, das fangen wir jetzt an, vielleicht ein bisschen spät aber ich war jetzt gerade bei dieser Vorstellung von Arbeiten mit 1018 Portfolio und wir werden jetzt schauen, dass sie halt die besten Arbeiten, also was sie halt da hinein geben wollen.

Text: Transkript I

Position: 80 - 80

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Wir haben an unserer Schule das Ubuntu (?), der respektvolle Umgang miteinander, das ergänzt sich sehr schön mit TALK, also nicht in Konkurrenz, sondern wirklich, das greift ineinander. Und.... sozusagen, Ubuntu wie auch TALK steht irgendwie für respektvollen Umgang mit SchülerInnen, und das ganze Konfliktmanagement, was wir gelernt haben oder so, das ist bei uns eigentlich eh schon abgedeckt, das haben wir eh schon..

Text: Transkript I

Position: 112 - 112

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Also wir werden in zwei Jahren eine Ganztagsklasse haben und da, denke ich mir, also da möchte ich erstens unterrichten, wenn es geht, und zweitens kann man da auch viel TALK reinbringen, weil wenn die ganztägig betreut werden müssen, auch die Kinder glaub ich so in ihrer Individualität und so noch viel mehr erfasst werden und ich glaube, da täte ich dann wieder mal für mich einen Schwerpunkt setzen.

Text: Transkript J

Position: 26 - 26

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Naja, es ist so, wir haben einen neuen Direktor, und der will jetzt ein schulweites Projekt machen nächstes Jahr, und ja, wie soll ich sagen, der Projekttitel ist irgendwie „Gesund und Glücklich“ und da nimm er halt alles mit hinein, was man sich so vorstellen kann: Ernährung, Sport und eben auch soziales Lernen und Lernen lernen und alles irgendwie auf einmal und irgendwie bin ich relativ frustriert, weil ich irrsinnig gerne ein schulweites Projekt gehabt hätte, so wie wir das teilweise bei den Präsentationen auch gesehen haben, aber ich habe das ganz blöde Gefühl, dass das viel zu viel ist, was sich unser Herr Direktor da vornimmt.

Text: Transkript K

Position: 12 - 12

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Das sind eben so richtige Sitzkissen, ja, weil ich arbeite ja auch beim Individualisierung-Atelier vom Bundesministerium mit und da ist eben auch Kreativität ganz wichtig und von da ist der Anstoß eher gekommen, dass man ein bisschen andere Situationen in der Klasse schafft, dass man nicht nur im Sessel sitzt und das funktioniert aber auch ganz gut.

Text: Transkript K

Position: 65 - 65

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Und ich muss sagen, wir haben auch dieses Englisch-Projekt gehabt und da arbeiten wir noch immer dran. Also wir haben am Donnerstag so ein Englisch-Projekt, wo wir genau herausarbeiten, es zieht sich über einen ganzen Tag, da es noch in Folge von TALK rennt,

Text: Transkript K

Position: 65 - 65

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

was hat sich geändert, also die Schüler müsse sich selber anschauen, wie war es, als ich in die Schule gekommen bin, was konnte ich und wie schaut es jetzt aus, welche Veränderungen gibt es. Aber nicht nur das Sprachliche, sondern sie können auch Kreativität und Persönlichkeit einfließen lassen, also es ist ein recht umfangreiches Projekt.

Text: Transkript K

Position: 147 - 147

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Ja, machen wir sicher, aber eher ausdehnen. Auf einen längeren Zeitraum

Text: Transkript K

Position: 149 - 149

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Ja, ich will zum Beispiel auch selbstreguliertes Lernen, das Portfolio, ausprobieren mit den Kindern. Mal schauen, in Biologie, jeder wählt sich ein Tier und erarbeitet das in Form eines Portfolios in der Schule und zu Hause und präsentiert das dann. Müssen wir schauen, wie das funktioniert, weil das ist ja glaube ich recht gut und auch zukunftsorientiert.

Text: Transkript K

Position: 181 - 181

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Wir haben ja eine neue Schulordnung zum Beispiel, dann haben wir auch jetzt so eine Vergessens-Liste angelegt, dass den Kindern einmal visualisiert wird, was sie eigentlich alles vergessen. Das war recht interessant und kommt sehr unterschiedlich an bei den Kollegen zum Beispiel, die finden, das ist so viel Arbeit, das Eintragen, weil es ist halt so, dass wirklich die schlechteren Gruppen- wir haben noch die Leistungsgruppen- dass die dritte Leistungsgruppe halt sehr... da braucht man mal 10 Minuten, bis man alle eingetragen hat, weil die Kinder unterschreiben das ja, was sie vergessen haben. Sie bestätigen damit, dass sie das wirklich vergessen haben. Und bei Gewissen wirkt es so, dass sie bewusst darauf achten und den anderen ist es glaube ich egal, ob die vergessen oder nicht vergessen, ob das dort steht oder nicht. Und das muss man jetzt neu überdenken, was lassen wir uns was nicht für nächstes Jahr. Weil es ist schon aufwändig, das stimmt schon. Da muss man jetzt abwägen, eben da komme ich zu dem Punkt, dass wir es bewerten, was lassen wir uns was nicht.

Text: Transkript L

Position: 88 - 88

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

ich mein, insofern hat es vielleicht schon eine Auswirkung, weil wir haben das ganz Projekt ja dokumentiert und es ist schon der Plan, dass man das jetzt auch wieder für die nächsten ersten Klassen verwendet.

Text: Transkript M

Position: 56 - 56

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Exkursion, ja, so Tagesgeschichten kann man relativ, ja..., wenn man ein bisschen dahinter ist, in ihrer Klasse zumindest. Weiß nicht, fünf, sechs, sieben, über das Jahr verteilt. Ja, schon, schon

Text: Transkript M

Position: 109 - 109

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Und da haben sie eigentlich mehrheitlich, also fast alle gesagt, also "Ja", das wäre dringend notwendig, dass man das macht und das möchten wir auch machen, dass das wirklich für die 6. Klassen jetzt eine stehende Einrichtung wird.

Text: Transkript M

Position: 115 - 115

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Das machen wir an sich auch in den ersten Klassen, dieses "Lernen lernen". Da sollte das eigentlich auch zum Tragen kommen. Da sollten sie eigentlich schon Verschiedenes wissen.

Text: Transkript M

Position: 125 - 125

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Da haben wir wieder so ein Projekt. In zweiten Klassen gehts um freies Reden, Redeängste abbauen und in der Dritten gehts dann um die Teambildung.

Text: Transkript M

Position: 172 - 172

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Das haben sie ursprünglich vorgehabt, dass wir es in den kommenden vierten Klassen so belassen. Ob wir es jetzt machen, das müssen wir noch reden. Vorgehabt haben wir es. In den ersten Klassen machen wir eben das soziale Lernen,

Text: Transkript N

Position: 107 - 107

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Wir werden sicher nächstes Jahr gleich am Anfang des Schuljahres wieder darauf hinweisen, die Mappe wird wieder ihren neuen Platz bekommen im neuen Konferenzzimmer, ähm...ja. Und ich werde natürlich nach wie vor für Fragen da sein und animieren zum Feed-back, in meinem Fall wird ein eigenes Klassenteam, als Klassenvorstand mache ich das immer wieder, und auch in den anderen Teams, wo ich drinnen bin, sage ich naja:"Machts mal Feed-back, werdet's sehen, vielleicht kommt dann auch mehr raus!"

Text: Transkript R

Position: 53 - 53

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Da habe ich eben auch das Gefühl, dass es nicht wirklich Spuren hinterlassen hat. Aber es hat keinen fixen Platz.

Text: Transkript T

Position: 63 - 63

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Dinge, die wir in der nächsten Zeit in Angriff nehmen müssen sind sicher Nachmittagsbetreuungssachen.

Text: Transkript V

Position: 47 - 47

Code: Veränderungen in der Schule\Konkrete Förderansätze

Das war so eine Einheit, um die wir uns besonders bemüht haben. Ansonsten denke ich schon, dass wir in diese Richtung wieder arbeiten werden, was soziale Kompetenzen betrifft. Ich werde mir einige Sachen für das nächste Jahr hernehmen.

3.Bewusstsein bzgl. Lebenslanges Lernen und Schule

Text: Transkript A

Position: 36 - 36

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Da waren Kolleginnen echt lieb, die sind nachher gekommen und haben gesagt „wow das wollen wir auch machen... wenn wir da irgendwie die Chance haben“.

Text: Transkript F

Position: 113 - 113

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Und jetzt sehen sie aber, dass das doch kein Blödsinn ist, sondern dass das doch fruchtet.

Text: Transkript K

Position: 139 - 139

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Das sind eben solche Dinge, die wir in der Schule noch immer weiter machen. Dass wir diese anderen Unterrichtsformen nutzen, wie gehe ich an verschiedenste Arten von Lernstoff heran, was spricht welche Kinder besonders an.

Text: Transkript L

Position: 26 - 26

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Und auch das Interesse der Lehrer ist vorhanden, sich da auszubilden und weiterzubilden.

Text: Transkript L

Position: 92 - 92

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Dass das sozusagen weitergegeben wird und es sind ja doch immer wieder dieselben Beteiligten. Und dass das dadurch dann schon einiges, wenn auch vielleicht nicht in berauschendem Ausmaß, weitergegeben wird und einfach ausprobiert wird und im Bewusstsein bleibt.

Text: Transkript L

Position: 98 - 98

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Ja wenn, also große Auswirkungen sicher nicht. Aber das, was eher bleibt, sind eben genau diese Anregungen für die ersten Klassen, die sicher ein Teil glaube ich schon weiter gibt jetzt.

Text: Transkript M

Position: 44 - 44

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Da gibt es schon einen Kollgegenkreis, welche die das überhaupt nicht tun, also die den Stand ihres Studiumabschlusses haben, und das sind nicht ganz wenige. Und das sind vorwiegend Männer.

Text: Transkript M

Position: 44 - 44

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Also das lässt sich wirklich feststellen. Die, die auf Seminare fahren sind eher die... der weibliche Teil des Kollegiums.

Text: Transkript N

Position: 107 - 107

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Und also ich habe das Gefühl, dass jetzt ein bisschen mehr Leute Feed-back machen, als es früher der Fall war. Um wieviele mehr kann ich jetzt nicht sagen, aber gefühlsmäßig kommen doch immer mehr Leute an mich heran, als ich es geglaubt habe, dass es klappt. So gesehen haben wir das Gefühl, dass es ein Erfolg ist.

Text: Transkript O

Position: 147 - 147

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Ja, auf jeden Fall. Viele, viele. Es machen viele mit und vor allem es machen die mit, wo wir es eigentlich am wenigsten gedacht haben. Die ganzen Religion – zum Beispiel Religionslehrer, die arbeiten jetzt unglaublich, was die – die haben jetzt wirklich ein ertragreichen Religionsunterricht, weil das war immer – die Lehrerin stellt sich vorne hin, quagelt irgendetwas runter und die Schüler machen die Aufgabe oder fadisieren sich oder machen sonst irgendetwas. Und das ist eigentlich – das fällt jetzt weg, weil sie aktiv sind.

Text: Transkript Q

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Und manchen kann man keine Ratschläge mehr geben, auch wenn man es gut verpackt.

Text: Transkript Q

Position: 35 - 35

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Andere sind schon willig, wieder etwas Neues zu lernen. Das ist unterschiedlich.

Text: Transkript Q

Position: 49 - 49

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Wir haben das zu Beginn des letzten Schuljahres vorgestellt. Darauf hat sich diese Gruppe gebildet, die ein bisschen abgebröckelt ist. Aber der harte Kern war schon dabei. Es war immer interessant wenn wir etwas Neues vorgestellt haben und sagten „Probiert das aus!“. Und jeder der sagte, dass er ausprobiert, musste natürlich auch berichten. Es hat sich dann auch jeder damit beschäftigt und gesagt, was gut ging oder schwierig war. Es war interessant, und durch das Interesse sind sie dabei geblieben.

Text: Transkript R

Position: 48 - 48

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Ich glaube es war im ersten Jahr, es ist schon länger her. Da haben wir einen offenen Informationsabend angeboten, wo einige gekommen sind.

Text: Transkript R

Position: 48 - 48

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Da könnte ich jetzt aber nicht sagen, dass ich das Gefühl habe, dass irgendetwas daraus entstanden wäre. Die Leute waren interessiert, und alles, aber entstanden ist da nichts draus.

Text: Transkript S

Position: 50 - 50

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Ja, leider haben wir sehr wenig jüngere Kolleginnen, aber die sind aufgeschlossener als die Älteren. Die Älteren sind so in ihren Bahnen festgefahren, und das sind auch die Kollegen, die solche Weiterbildungen nicht annehmen. Leider Gottes sind sehr viele an unserer Schule, die sich wenig weiterbilden.

Text: Transkript T

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Es klappt recht gut in der Schule, dass nicht nur ein oder zwei oder fünf oder sieben Lehrer projektorientiert arbeiten, das sind schon mehr Kollegen.

Text: Transkript T

Position: 75 - 75

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Da gibt es schon ältere Lehrkräfte, so ab fünfzig, die, wie ich glaube, z.T. Angst vor Veränderung haben.

Text: Transkript U

Position: 6 - 6

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Ich merke jetzt schon auch bei den KollegInnen, dass sich etwas ändert. Sie werden spontaner im Unterricht

Text: Transkript V

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Es sind viele nicht dazu bereit, das in irgendeiner Form anders zu machen. Obwohl sie merken, dass es auf ihre Art auch nicht weitergeht, aber das ist so. Das muss man akzeptieren, und da kommt man sowieso nur in kleinen Schritten weiter. Und darum muss ich sagen, wenn wir dann auf das von der Schule eingehen, hat sich nicht so wahnsinnig viel geändert.

Text: Transkript V

Position: 17 - 17

Code: Veränderungen in der Schule\Bewusstsein bzgl. LLL und Schule

Bei dem Feedback geben, habe ich versucht den KollegInnen zu kommunizieren dass es ganz entscheidend ist, dass jeder Schüler danach eine Möglichkeit haben muss, dass er irgendetwas Positives zusammenbringt. Das hängt sehr stark davon ab, was man im sagt oder was man hinschreibt. In diese Richtung haben wir gearbeitet. Ich glaube da hat sich auch bei den Kollegen schon einiges getan. Die haben das doch auch aufgenommen.

Anhang D: Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Martin Söllner
Geburtsdatum: 01.02.1983
Adresse: A-1200 Wien, Klosterneuburgerstrasse 50/26
E-Mail: martin.soellner@gmx.at
Familienstand: ledig
Nationalität: Österreich

Ausbildung

Seit 03/03	Universität Wien – Fakultät für Psychologie Studium der Psychologie Schwerpunkte: Bildungspsychologie Forschungsmethoden, Evaluation und Training
09/11 – 01/12	Fachhochschule Technikum Wien Studium der Wirtschaftsinformatik – berufsbegleitend
10/02 – 06/03	Wirtschaftsuniversität Wien Studium der Betriebswirtschaftslehre
1997 – 2001	Bundesoberstufenrealgymnasium Krems/Donau Musischer Zweig

Berufliche Tätigkeiten

Seit 03/10	Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung Wirtschaft <i>Institutsreferent</i> - Organisatorische und administrative Unterstützung beim Aufbau des Arbeitsbereiches „Angewandte Sozialpsychologie und Konsumentenverhaltensforschung“ - Office Management - Unterstützung im Lehr- und Studienbetrieb - Unterstützung im Forschungsbetrieb - Budget- und Drittmittelverwaltung
04/11 – 04/11	Arbeitsbereich für Angewandte Sozialpsychologie und Konsumentenverhaltensforschung - Konzeptüberarbeitung eines General Management Programms für Thalia Buch & Medien GmbH - Entwicklung von Lehrmaterialien
10/10 – 01/11	Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation <i>Studienassistent am Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation sowie am Arbeitsbereich für Angewandte Sozialpsychologie und Konsumentenverhaltensforschung</i> - Betreuung von Seminaren und Lehrveranstaltungen - Durchführung von Tutorien - Unterstützung bei aktuellen Aufgaben zu den Vorlesungen - Unterstützung in der Forschung - Mitarbeit bei der Herausgabe des Buches „Bildungspsychologie“
05/10 – 06/10	Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation
05/09 – 06/09	- Testleitung bei Onlinebefragungen für das Universitätsprojekt WISK

12/07 – 05/09

UNIPOINT – Das Karriereservice der Universität Wien

- Personalrecruiting
- Studierenden- und AbsolventInnenberatung
- Konzeption und Durchführung von Workshops und Seminaren
- Mitgestaltung von Karrieremessen
- Administrative Tätigkeiten

03/04 – 02/08

Media Markt Krems

- Sales und Customer Service

Fortbildungen

10/08 – 12/09

Bildungsforum – Gesellschaft für Aus- und Weiterbildung

- Lehrgang zum Trainer
Staatlich anerkanntes Kompetenzcertifikat nach ISO 1702

12/07 – 01/08

European Business Competence*Licence

- EBC*L Zertifikat

Praktika

07/09 – 08/09

NÖ Festival GmbH

07/07 – 08/07

- Festivalassistentin

04/07 – 05/07

07/06 – 08/06

07/04 – 07/04

Eybl International AG

07/03 – 07/03

- Assistenz in der Abteilung Logistik und Transport

Sonstige Qualifikationen

EDV-Kenntnisse:

<i>Betriebssysteme</i>	Apple MacOS, MS Windows
<i>Office Paket</i>	MS Office
<i>Content Management</i>	Typo3
<i>Statistik</i>	PASW Statistics
<i>E-Learning Plattformen</i>	Moodle, Fronter
<i>Programmierung</i>	HTML, CSS, Java
<i>Verwaltung</i>	i3v, SAP
<i>Erhebungssoftware</i>	EFS Survey - Unipark

Sprachkenntnisse:

Englisch (fließend in Wort und Schrift)

Französisch (Grundkenntnisse)

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

Wien, im September 2012

Martin Söllner