



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Evaluation eines Lehrkräftetrainings (TALK)
zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule
anhand von Portfolios

Verfasserin

Karoline Löffler

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Ao. Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Danksagung

Zu aller erst möchte ich meiner Familie und insbesondere meinen Eltern danken, die mich während meines gesamten Studiums nicht nur finanziell unterstützt haben, sondern mir auch sonst eine große Stütze waren.

Außerdem möchte ich meinem Freund Flo danken. Er ist mir während meines Studiums mit all den damit verbundenen Höhen und Tiefen zur Seite gestanden.

Ganz besonders möchte ich meinem Sohn Valentin danken. Er hat mir die letzten 3 ½ Jahre meines Studiums immer eine schöne Ablenkung zum klassischen Studentenleben geboten. Außerdem hat er mir jeden Tag gezeigt, mit wie viel Freude und Selbstverständlichkeit Kinder lernen, und das am liebsten 24 Stunden pro Tag. In dieser Hinsicht sollten die ganz Kleinen als Vorbild für die Großen gelten.

Die letzten Monate meines Studiums hat mir die kleine Luisa verschönert, danke.

Danke auch an Claudi und Hedi für die sehr hilfreiche Unterstützung.

Bei Frau Prof. Barbara Schober möchte ich mich für die gewissenhafte Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken.

Vielen Dank an Frau Dr. Monika Finsterwald, die jederzeit erreichbar war und mir bei sämtlichen Fragen mit ihren fachlichen Kenntnissen unterstützend zur Seite stand.

Des Weiteren möchte ich Frau Dr. Monika Finsterwald und Mag. Marko Lüftenegger für die Durchführung des ExpertInnenratings Danken.

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung.....	5
2. Lebenslanges Lernen.....	7
2.1. Begriffsdefinition Lebenslanges Lernen.....	7
2.2. Komponenten von LLL.....	8
1.2.1. Motivation.....	9
1.2.2. Selbstreguliertes Lernen.....	11
1.2.3. Soziale Kompetenzen.....	12
1.2.4. Kritisches und kreatives Denken.....	12
2.3. Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule.....	13
3. Das Trainingsprogramm „TALK“	17
3.1. Ziele.....	18
3.2. Didaktische Prinzipien.....	22
3.3. Evaluation des Trainingsprogrammes.....	24
4. Evaluation.....	26
4.1. Die vier Levels der Evaluation nach Kirkpatrick (1998).....	28
4.2. Evaluation von Interventionen.....	29
4.3. Anforderung an eine(n) EvaluatorIn.....	31
4.4. Methoden einer qualitativen Evaluation.....	34
5. Portfolio.....	38
5.1. Begriffsdefinition Portfolio.....	38
5.2. Arten des Portfolios.....	38
5.3. Anwendung von Portfolios.....	40
5.4. Auswertung von Portfolios.....	42
6. Fragestellungen.....	48
7. Evaluationsdesign/ Untersuchungsdurchführung.....	52
7.1. Das Untersuchungsmaterial.....	52
7.2. Die Stichprobe.....	53

7.3. Auswertungslogik.....	55
7.4. Kategoriensysteme.....	55
8. Ergebnisse.....	80
8.1. Formale Aspekte der Portfolios:.....	80
8.2. Ergebnisse der Hauptfragestellungen:.....	84
1.2.5. Ergebnisse, die sich auf die Ziele der Projekte beziehen:.....	84
1.2.6. Ergebnisse, die sich auf die Durchführung der Projekte beziehen:....	87
1.2.7. Ergebnisse, die sich auf die Kooperation der Beteiligten beziehen:..	104
1.2.8. Ergebnisse, die sich auf die von den Lehrkräften durchgeführten Evaluationen beziehen:.....	108
9. Diskussion.....	116
10. Zusammenfassung.....	125
11. Literaturverzeichnis.....	127
12. Abbildungsverzeichnis.....	133
13. Tabellenverzeichnis.....	134
14. Kategorienverzeichnis.....	135
15. Anhang.....	136
15.1. Zettel „Schulprojekt im Rahmen von TALK“.....	136
15.2. Portfolio.....	138

1. Einleitung

„Das Wissen von heute ist nicht mehr das Wissen von morgen.“ (Töpfer, 2004, S.90). Da viele Menschen das Lernen bis jetzt leider als negative Erfahrung erlebt haben, empfinden diese möglicherweise die oben angeführte Aussage als Bedrohung. Vielmehr kann aber die Möglichkeit sich ein Leben lang weiterzubilden als Chance betrachtet werden.

Das selbstständige Lebenslange Lernen ist so wichtig, da die Entwicklungen in den unterschiedlichsten Forschungsbereichen immer schneller voranschreiten und es dadurch zu einem rasanten Wandel des Wissensstandes kommt. Um Lebenslanges Lernen zu verwirklichen, werden sogenannte Kernkompetenzen benötigt. Diese lassen sich in die Motivation, das selbstregulierte Lernen (Schober, Finsterwald, Wagner, Lüftenegger, Aysner & Spiel, 2007), die sozialen Kompetenzen und das kritische sowie das kreative Denken (Weinert, 2001) zusammenfassen.

Das Trainingsprogramm „TALK-Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen“ (Finsterwald, Schober, Wagner, Aysner, Lüftenegger & Spiel, 2010, S. 1.), welches vom Österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) finanziert wurde, soll diese Kernkompetenzen der SchülerInnen fördern.

Diese Kernkompetenzen sollten möglichst schon im Kindesalter vermittelt werden, um schon Kindern positive Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Beispielsweise nimmt die Motivation zu lernen bei SchülerInnen mit steigendem Alter stetig ab, (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Spiel & Schober 2002). Deshalb ist es von besonderer Wichtigkeit diesem Trend entgegen zu wirken und schon während der Schulzeit das Lebenslange Lernen zu fördern. Schließlich sollte die Motivation von Kindern und Jugendlichen zu Lernen gesteigert werden und nicht im Laufe der Entwicklung absinken.

Das oben genannte Training kann nur erfolgreich sein, wenn auch die Lehrkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen, da die Umsetzung an den Schulen in der Hand der jeweiligen am Training teilnehmenden LehrerInnen liegt.

Die Umsetzung soll mittels Projekten verwirklicht werden, welche in Form von Portfolios dokumentiert werden. Die Qualität der Projekte wird im Rahmen dieser

Diplomarbeit evaluiert. Als Datenbasis dieser qualitativen Evaluation dient der gesamte Inhalt der Portfoliomappen. Eine Evaluation anhand von Portfolios ist eine neue nonreaktive Herangehensweise und vereinigt viele Möglichkeiten der Analysen in sich. Der Fokus dieser Arbeit liegt einerseits in der Evaluation des Trainingsprogramms anhand von Portfolios. Andererseits wird auf „Portfolios“ im generellen eingegangen und es werden Möglichkeiten, mit dieser neuen Evaluationsmethode zu arbeiten, diskutiert.

2. Lebenslanges Lernen

Ganz allgemein betrachtet kann Lebenslanges Lernen als Lernen verstanden werden, welches mit der Geburt seinen Ursprung nimmt und bis zum Tod reicht. Das Resultat des Lernens soll laut European Commission (2001) nicht nur ein Wissenszuwachs, sondern auch eine Steigerung der Kompetenzen des Lernenden sein.

Die Relevanz von Kompetenzen, die es dem Lernenden ermöglichen, seinen Wissenstand selbstständig zu erweitern und zu aktualisieren, trat in den letzten Jahren immer mehr in den Vordergrund. Man hat erkannt, dass die Lernenden von der bloßen Vermittlung und Aneignung von Wissensinhalten nur kurzfristig profitieren können, da diese schnell veralten. Laut Bräuer (2007) können sowohl SchülerInnen also auch BerufseinsteigerInnen bzw. Berufstätige nur noch wenige Jahre von ihrem erlernten Wissen profitieren.

Die sogenannte Halbwertszeit des Wissens nimmt stetig ab.

2.1. Begriffsdefinition Lebenslanges Lernen

Die Commission of the European Communities (2000) definiert Lebenslanges Lernen als einen grundlegenden Baustein für ein erfülltes und produktives Leben. Dabei spielt nicht nur das Lernen im Kindes- und Jugendalter eine besondere Rolle, sondern auch die Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Bildung über die gesamte Lebensspanne hinweg spielt aber nicht nur für ein erfülltes und produktives privates Leben eine bedeutsame Rolle, sondern gilt als Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben und in weiterer Folge als Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Karriere, da der Arbeitsmarkt durch sich ständig ändernde Anforderungsprofile im Hinblick auf Qualifikationen und Fertigkeiten definiert ist (Commission of the European Communities, 2000).

Damit den Lernenden eine förderliche Erfahrung des Lernens ermöglicht werden kann, sollten diese Lernhandlungen als positiv empfinden und beurteilen.

Dafür ist es notwendig, dass bestehende negativ konnotierte Assoziationen wie etwa autoritäres Verhalten der Lehrkräfte, Versagensangst oder Langeweile der Lernenden, durch positive Assoziationen ersetzt werden. Diese können beispielsweise als kommunikative und kooperative Beziehungen zum Lehrer bzw. zur

Lehrerin, die Möglichkeit praxisrelevante und abwechslungsreiche Inhalte zu erlernen, die Chance zur Weiterentwicklung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und die Aussicht darauf, die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in unterschiedlichen Kontexten einsetzen zu können, verwirklicht werden (Bönsch, 1994).

Der Grundstein für eine (selbstständige) Weiterbildung über das gesamte Leben sollte möglichst schon im Kindesalter gelegt werden. Deshalb wurde das Trainingsprogramm „TALK-Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen“ (Finsterwald, Schober, Wagner, Aysner, Lüftenegger & Spiel, 2010, S. 1.) an der Wiener Universität konzipiert. Das Trainingsprogramm „TALK“ zielt auf eine Veränderung des Schulalltags der SchülerInnen ab, um mögliche negative Assoziationen dem Lernen gegenüber erst gar nicht aufkommen zu lassen bzw. diesen möglichst früh entgegen zu wirken. Grundlegend ist dabei die Förderung der Komponenten des Lebenslangen Lernens.

Um die SchülerInnen optimal auf ein selbstbestimmtes Lebenslanges Lernen vorzubereiten, müssen die dafür nötigen Komponenten bzw. Kernfaktoren gefördert werden.

Auf diese Komponenten und deren Förderung in der Schule möchte ich in den folgenden Kapiteln näher eingehen.

2.2. Komponenten von LLL

Laut Schober, Finsterwald, Wagner, Lüftenegger, Aysner und Spiel (2007) können sogenannte Kernfaktoren bzw. Kernkompetenzen identifiziert werden, welche, unabhängig von kontextuellen Aspekten mit erfolgreichem Lebenslangem Lernen in Verbindung gebracht werden können. Besondere Beachtung finden hierbei einerseits die Motivation sich weiterzubilden und andererseits das selbstregulierte Lernen.

Darüber hinaus betont Weinert (2001) die Bedeutung von sozialen und kognitiven Fertigkeiten, um ein Leben lang selbstständig und motiviert lernen zu können.

Daraus ergeben sich für das Trainingsprogramm „TALK-Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen“ (Finsterwald et. al., 2010, S. 1.) vier Kernfaktoren, welche im Rahmen des Trainings gefördert werden sollen: erstens die Motivation, zweitens die

Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen, drittens soziale Fertigkeiten sowie viertens das kritische und kreative Denken (Schober et al., 2007).

Im Rahmen meiner Diplomarbeit werde ich auf den theoretischen Hintergrund dieser vier Kernkompetenzen eingehen und auf Aspekte, welche für die praktische Umsetzung der Faktoren (im Rahmen des Trainingsprogrammes und im Schulalltag) von besonderer Bedeutung sind. Den Fokus dieser Arbeit bildet aber die Evaluation des Trainingsprogrammes, welche anhand von Portfolios durchgeführt wird.

1.2.1.Motivation

Grundlegend bei der Betrachtung der Motivation ist die Tatsache, dass Motivation in der neueren Forschung nicht mehr als Eigenschaft einer Person angesehen wird, sondern als Prozess, dem nicht nur bei der Handlungsaufnahme, sondern auch bei der Aufrechterhaltung sowie einer retrospektiven Bewertung von Handlungen eine besondere Bedeutung zukommt. Deshalb ist es wichtig, den Handlungsablauf, in diesem Fall den Handlungsablauf von Lernhandlungen, genauer zu betrachten (Spiel, Schober & Wagner, 2004; Ziegler, 1999).

Gollwitzer (1991) unterscheidet zwischen vier Phasen einer Handlung. Die erste Phase wird als Abwägephase bezeichnet, die zweite Phase bildet die Planungsphase, darauf folgt die Phase der Handlungsdurchführung und die vierte Phase stellt die Bewertungsphase dar.

Die Abwägephase:

Während der Abwägephase wird die Entscheidung getroffen zu lernen, anstatt irgendetwas anderes zu machen.

In der Abwägephase spielt die Attraktivität einer Handlung eine bedeutsame Rolle. Lernhandlungen sind attraktiv, wenn sie den Lernenden interessant, wichtig und nützlich erscheinen (Pintrich, 1999; Krapp, 2000) und die Lernenden in die eigene Fähigkeit, motiviert und selbstständig zu lernen, vertrauen. Des Weiteren kann die Motivation selbstreguliert zu lernen gesteigert werden, indem sich die Lernenden durch die Lernhandlung eine Steigerung der eigenen Kompetenzen erwarten (Pintrich, 1999; Spiel et al., 2004; Zimmerman, 2000).

Wenn LehrerInnen im Unterricht die SchülerInnen zu einer Lernhandlung motivieren wollen, ist es also von Vorteil, wenn der Handlungsanreiz der Lernhandlung vergrößert wird. Dies könnten die LehrerInnen verwirklichen, indem sie

beispielsweise ihr eigenes Interesse an dem Lerninhalt bekunden. Eine weitere Möglichkeit die Motivation der Lernenden anzuheben, liegt in einer Steigerung des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit. Dies können die LehrerInnen verwirklichen, indem die Leistungen der SchülerInnen nicht mit den Leistungen anderer verglichen werden. Den SchülerInnen kann eine individuelle Kompetenzsteigerung deutlicher gemacht werden, indem die Verbesserungen bzw. Verschlechterungen ihrer Leistungen individuell für den/die jeweilige SchülerIn (verbal) rückgemeldet werden und so eine individuelle Bezugsnorm geschaffen wird (Ziegler, 1999). Die Motivation kann also gesteigert werden, wenn die SchülerInnen lernen, um ihre eigenen Kompetenzen zu steigern und nicht (nur) lernen um eine gute Note auf den nächsten Test zu erhalten (Ames, 1990).

Die Planungsphase:

Diese Phase bezieht sich auf die Planung der Lernhandlung. Dabei kommt es darauf an, dass die SchülerInnen wissen, wie sie die Lernhandlungen umsetzen können. Interessant für LehrerInnen ist die Frage, wie sie ihre SchülerInnen bei der Planung von Lernhandlungen unterstützen können. Hilfreich ist es meist, mit den SchülerInnen individuelle Lernziele zu formulieren (Ziegler, 1999). Diese Lernziele sollen realistisch sein und in naher Zukunft erreichbar (Ames, 1990).

Die Handlungsdurchführung:

Die Phase der Handlungsdurchführung spiegelt die eigentliche Lernhandlung wider und stellt die dritte Phase dar. In dieser Phase muss die Lernhandlung vor eventuell attraktiveren Handlungsalternativen geschützt werden. Dabei können ein genauer Handlungsplan bzw. bestimmte Lernstrategien helfen (Ziegler, 1999).

Die Bewertungsphase:

In der letzten Phase, der Bewertungsphase, ist der Attributionsstil von besonderer Bedeutung. Die SchülerInnen sollten in der Lage sein, Lernerfolge als eigenständig erarbeitete Leistung zu bewerten und lernen, Misserfolg als kontrollierbar und veränderbar wahrzunehmen. Dadurch können sie auch in Zukunft zum Lernen motiviert werden (Spiel et al., 2004). Wie schon in der Abwägenphase ist es auch in der Bewertungsphase günstig, den SchülerInnen individuelle (verbale) Rückmeldungen in Bezug auf die Verbesserungen bzw. Verschlechterungen ihrer

Leistungen zukommen zu lassen und so eine motivationsförderliche Bewertung der eigenen Leistungen zu unterstützen (Ziegler, 1999).

1.2.2.Selbstreguliertes Lernen

Genau wie bei der Motivation geht man auch beim selbstregulierten Lernen davon aus, dass mit Hilfe von Prozessmodellen (Gollwitzer, 1991) positiv einwirkende Variablen am besten spezifiziert werden können. Viele der weiter oben erläuterten Variablen haben sowohl auf die Motivation als auch auf das selbstregulierte Lernen einen positiven Einfluss (Schober et al., 2007). Deshalb spielen auch beim selbstregulierten Lernen die vier Handlungsphasen von Gollwitzer (1991), eine bedeutsame Rolle. Da die Handlungsphasen und Möglichkeiten diese zu Fördern im Kapitel „Motivation“ genau erklärt wurden, werden diese hier nicht wiederholt.

Bei der dritten Phase, der eigentlichen Lernhandlung (Gollwitzer, 1991) können aber, in Bezug auf das selbstregulierte Lernen, besondere Aspekte berücksichtigt werden. Laut Wild und Schiefele (1994, zitiert nach Schmitz, 2001) kommt es hierbei auf das Vorhandensein geeigneter Lernstrategien an. Dabei kann zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien unterschieden werden. Kognitive Lernstrategien betreffen beispielsweise die Organisation, die Verarbeitung und die Wiederholung des Lernstoffes. Bei den metakognitiven Lernstrategien handelt es sich um Strategien zur Selbstüberwachung und zur Regulation des eigenen Lernens. Die ressourcenbezogenen Lernstrategien können in interne Ressourcen wie beispielsweise die Aufmerksamkeit, die eigene Anstrengung und das Zeitmanagement und externe Ressourcen, wie beispielsweise die Nutzung von Literatur, in das gemeinsame Lernen mit KollegInnen oder die Lernumgebung gegliedert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es das übergeordnete Ziel sein sollte, die SchülerInnen zu einem aktiven, selbstgesteuerten Lernen hinzuführen. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrkräfte ihre SchülerInnen dazu motivieren, ihr Lernen selbst zu steuern und selbst zu organisieren. Die Lehrkräfte können die SchülerInnen (nur) zum Lernen motivieren, lernen müssen diese dann aber selbst (Achtenhagen & Lempert, 2000).

1.2.3. Soziale Kompetenzen

Die ForscherInnen sind sich weitgehend darüber einig, dass lernen in der Gruppe positive Auswirkungen auf den Erfolg von SchülerInnen hat (Slavin, Hurley & Chamberlain, 2003).

Besonders kooperatives Lernen, welches die sozialen Prozesse akzentuiert und die Entwicklung von einzelnen Gruppenmitgliedern thematisiert, sollte gefördert werden. Als Voraussetzungen für förderliche Gruppenarbeit, Gruppenunterricht und den Aufbau der sozialen Kompetenzen der SchülerInnen gelten gut verständliche Aufgaben, welche die Gruppe selbstständig bearbeiten können, ausreichendes Knowhow über selbstständiges Arbeiten und SchülerInnen die motiviert sind etwas zu leisten (Weidner, 2003). Neben diesen Voraussetzungen benötigen die SchülerInnen soziale Grundkompetenzen. Dafür sind die Fähigkeit zur Kommunikation, das eigene Selbstbewusstsein, die Kontrolle des eigenen Verhaltens, Konflikt- und Gruppenmanagement und der Umgang mit der Unterschiedlichkeit einzelner Gruppenmitglieder grundlegend. Wenn diese sozialen Grundkompetenzen vorhanden sind, können dadurch in weiterer Folge durch Gruppenarbeit die Bildungsmotivation und das selbstregulierte Lernen gefördert werden (Schober et al., 2007).

Das Lernen bzw. Arbeiten in der Gruppe während der Schulzeit hat einen positiven Einfluss auf die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen. Diese Kompetenzen spielen auch im späteren Berufsleben eine immer bedeutendere Rolle. Die Vorteile von Teamwork treten immer mehr in den Vordergrund. Deshalb ist es auch in dieser Hinsicht besonders wichtig, dass soziale Grundkompetenzen schon im Schulalter erlernt und erprobt werden können.

1.2.4. Kritisches und kreatives Denken

Von besonderer Bedeutung ist die Förderung des kritischen und kreativen Denkens, des kritischen und kreativen Problemlöseverhaltens sowie die Aneignung metakognitiver Kompetenzen sowohl der LehrerInnen als auch der SchülerInnen. Kritisches Denken spielt besonders in Hinsicht auf die ständig zunehmende Informationsflut, welche kritisch betrachtet, beurteilt und selektiert werden muss, eine bedeutende Rolle (Schober et al., 2007). Ansonsten geht der Überblick in der Fülle an Informationen schnell verloren. SchülerInnen sollten motiviert werden

Informationen kritisch zu hinterfragen und nicht unbedacht als gegeben hinzunehmen.

Unter den metakognitiven Kompetenzen versteht man das Wissen über das eigene Wissen, über die Möglichkeit des Wissenserwerbes und die Nutzung des vorhandenen Wissens. Das metakognitive Wissen kann in das deklarative also verbalisierbare Wissen, welches hier eine weniger wichtige Rolle spielt, und das prozedurale Wissen, unterteilt werden. Darunter fallen die Organisation, Kontrolle, Beobachtung, Abänderung und Bewertung des eigenen Lernens. Je besser diese metakognitiven Kompetenzen ausgebildet sind, umso besser kann dieses Wissen beim Erwerb von neuem Wissen eingesetzt werden, also selbstreguliert gelernt werden und so zum erwünschten Erfolg führen, was sich wiederum motivierend auf den SchülerInnen auswirkt (Weinert, 1996).

Durch kritisches Denken und metakognitive Strategien kann also einerseits das selbstregulierte Lernen der SchülerInnen gefördert werden und andererseits ihre Bildungsmotivation gesteigert werden (Schober et al., 2007).

Eine Möglichkeit der Förderung des metakognitiven Wissens liegt in der Arbeit mit Portfolios (Behrens, 1997). Da die Inhalte der Portfolios von den Lernenden meist selbstständig erarbeitet werden, wird die selbstständige Aneignung von Wissen geübt. Die ausgearbeiteten Inhalte werden in die Portfolios eingelegt, dadurch haben die Lernenden einen Überblick über das eigene Wissen und dieses kann besonders gut beobachtet und bewertet werden.

2.3. Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule

Besonders wichtig in Bezug auf das Thema Lebenslanges Lernen sind Überlegungen, wie Lehrkräfte ihren SchülerInnen während des Schulalltages am geeignetsten die Relevanz von Lebenslangem Lernen bewusst machen können und die SchülerInnen mit Kompetenzen zu stärken, welche es ihnen in Zukunft ermöglichen, sich erfolgreich weiter zu bilden.

Roßbach (2000) betont, dass schon in der Schule Schlüsselqualifikationen vermittelt werden sollen, um im Jugendalter eine Basis für das lebenslange Lernen zu bilden. Besonders das selbstständige Lernen, die Fähigkeit in Teams zu arbeiten, kritisches Denken und die Lernmotivation sollten gefördert werden.

Kompetenzen und Einstellungen, welche für Lebenslanges Lernen grundlegend sind, werden in österreichischen Schulen zurzeit leider nur begrenzt gefördert (Spiel, Schober & Wagner, 2004).

In den vergangenen Jahren wurden aber von verschiedenen Autoren konkrete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet, welche den Lehrkräften in ihrem Schulalltag helfen sollen, ihre SchülerInnen in Richtung Lebenslanges Lernen zu fördern. Einige möchte ich hier anführen. Dabei werde ich zwischen Möglichkeiten, welche die Motivation, das selbstregulierte Lernen und die sozialen Kompetenzen fördern, unterscheiden.

Die Motivation:

Da die Motivation, wie schon weiter oben beschrieben, als Prozess und nicht als Eigenschaft einer Person angesehen wird, sollte es im schulischen Kontext nicht vorrangiges Ziel sein, die SchülerInnen zu verändern, sondern der gesamte Lernprozess sollte in der Schule motivierender gestaltet werden (Ziegler, 1999). Neben der Vermittlung von Fachwissen sollte auch eine Förderung der Motivation als Bildungsziel anerkannt werden (Krapp, 2000).

Spiel und Schober (2002) betonen, dass gerade die Schule in der Lage wäre, etwas zu verbessern, da die SchülerInnen am Anfang ihrer Schullaufbahn dem Lernen gegenüber positiv eingestellt sind und grundsätzlich gerne lernen. Auch Gottfried, Fleming und Gottfried (2001) konnten in ihrer Studie zeigen, dass die schulische Motivation von der Kindheit (9 Jahre alte Kinder) bis zum jungen erwachsenen Alter (17 jährige Jugendliche) stetig abnimmt. Außerdem ist die Motivation zu lernen bei neunjährigen Kindern noch nicht so stabil wie bei Erwachsenen. Das heißt, dass sich 9 jährige Kinder noch leichter motivieren lassen, etwas zu lernen, wobei Erwachsene nur schwer zu motivieren sind. Deshalb ist eine Motivationsförderung in diesem Alter besonders erfolgsversprechend.

Ziel der Schulen sollte es demzufolge sein, die positive Grundhaltung bzw. die Motivation der SchülerInnen dem Lernen gegenüber beizubehalten und zu fördern und nicht zu verringern (Spiel & Schober, 2002).

Deshalb ist es besonders wichtig den LehrerInnen das nötige Wissen zu vermitteln, welches sie benötigen, um die Motivation ihrer SchülerInnen aufrecht zu erhalten und sie sich über die möglichen Konsequenzen ihres Unterrichtes bewusst werden können (Ames, 1990).

Der Fokus bei der Beurteilung von SchülerInnenleistungen sollte, wie schon weiter oben erwähnt, auf einer Diagnose der individuellen Stärken und Schwächen der einzelnen SchülerInnen liegen und nicht auf dem Vergleich der Schulleistungen zwischen den verschiedenen SchülerInnen mit Hilfe von Noten. Diese gelten als konkurrenzorientierte Leistungsbewertung und beeinflussen dadurch die Motivation der SchülerInnen negativ (Krapp, 2000; Spiel & Schober, 2002). Durch eine derartige individuelle Bezugsnorm könnte der individuelle Wert des Lernens betont werden und den SchülerInnen vermittelt werden, wie wichtig eine Kompetenzsteigerung für ihr eigenes Leben ist. (Spiel & Schober, 2002).

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt liegt laut Spiel und Schober (2002) in der Berücksichtigung der Interessen der SchülerInnen. Denn ein Interesse an gewissen Themengebieten gilt als stärkstes Motiv, um zu lernen (Achtenhagen & Lempert, 2000). Desweiteren konnte Krapp (1999) nachweisen, dass eine Lernhandlung, die auf persönlichen Interessen beruht, neben der Motivation auch eine positive Auswirkung auf die Lernsteuerung und auf den Output hat. Das Lernen gewinnt an Bedeutung, führt zu einer gesteigerten Autonomie des Lernenden und stellt den Grundstein für selbstständiges Weiterlernen dar (Prenzel, 1994). Die LehrerInnen sollten also mehr auf die Interessen der SchülerInnen eingehen und diese mit dem vorgeschriebenen Lehrplan verknüpfen. Dadurch könnte der Sinn des Gelernten offensichtlicher gemacht werden und die Bildungsmotivation der Kinder, gesteigert werden (Spiel & Schober, 2002). Eine Möglichkeit der praktischen Umsetzung im Unterricht wäre es, die SchülerInnen zwischen verschiedenen Wahlaufgaben wählen zu lassen. Somit könnte jede(r) SchülerIn jene Aufgabe bearbeiten, welche sie/ihn am meisten interessiert. Dadurch würde den SchülerInnen nebenbei auch Selbstkontrolle vermittelt werden (Ames, 1990; Prenzel, 1994).

Hilfreich wäre es auch, wenn konstruktives Feedback, sowohl vonseiten der LehrerInnen als auch von den SchülerInnen selbst, in der Schule häufiger zum Einsatz kommen würde. Dadurch könnten die SchülerInnen mehr über das Zustandekommen ihrer Leistungen erfahren und gezielt an eventuellen Defiziten arbeiten (Spiel & Schober, 2002).

Selbstreguliertes Lernen:

Selbstreguliertem Lernen sollte im schulischen Kontext mehr Platz eingeräumt werden. Durch selbstständiges Setzen von Lernzielen, Planung und Durchführung der Lernhandlung wird den SchülerInnen ermöglicht Lernen zu lernen (Spiel & Schober, 2002).

Pintrich (1999) konnte beispielsweise zeigen, dass SchülerInnen, welche die zu bearbeitenden Aufgaben als interessant, wichtig und nützlich beurteilen und lernen um ihre eigenen Kompetenzen zu erweitern häufiger selbstreguliertes Lernen anwenden.

Soziale Kompetenzen:

Durch Gruppenarbeit bzw. Projektunterricht kann die Eigenbeteiligung der einzelnen SchülerInnen gesteigert werden und so selbstreguliertes Lernen gefördert werden (Krapp, 2000).

Außerdem hat sich in der Studie von Spiel und Schober (2002) gezeigt, dass SchülerInnen Lernen in der Gruppe bzw. einen Austausch in der Gruppe positiv bewerten und dadurch das Lernen attraktiver wird.

Berücksichtigung sollte auch die Chancengleichheit von Buben und Mädchen finden. Klassische Rollenbilder spielen im heutigen Schulalltag leider immer noch eine bedeutende Rolle. Ziel sollte es also laut Spiel und Schober (2002) sein, faire motivationale Lernbedingungen zu schaffen.

Abschließend kann gesagt werden, dass es, um die aktuelle Situation in den Schulen zu verbessern, besonders wichtig ist den Lehrkräften bewusst zu machen, dass sie einen großen Einfluss auf die Bildungsmotivation ihrer SchülerInnen haben und sie durch die oben angeführten Strategien diese steigern können (Spiel & Schober, 2002).

Eine Intervention, welche den LehrerInnen (neben anderen Zielen) die Relevanz von Lebenslangem Lernen bewusst machen soll, bildet das Trainingsprogramm „TALK“-Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen (Fensterwald, 2010, S. 1).

Im folgenden Kapitel wird auf dieses Training genauer eingegangen.

3. Das Trainingsprogramm „TALK“

Um lebenslanges Lernen im Schulalltag zu fördern, ist es besonders wichtig, den täglichen Unterricht zu verbessern. Deshalb wird im Trainingsprogramm „TALK“ mit LehrerInnen am Aufbau ihrer Lehrkompetenzen gearbeitet (Schober et al., 2007).

Früher war es üblich, dass LehrerInnen ihren SchülerInnen in Form eines Frontalunterrichtes zu lernende Inhalte präsentierten. Die SchülerInnen sollten bei späteren Überprüfungen imstande sein, diese Inhalte korrekt wieder zu geben. Dadurch werden die SchülerInnen in eine passive Rolle gedrängt, die es ihnen nicht ermöglicht, selbstreguliert zu lernen und aktiv am Unterricht teilzunehmen. Die Folge sind Studierende, die oft nicht in der Lage sind ihre eigenen Lernprozesse selbstständig zu planen und zu gestalten (Brouër, 2007).

Ziel der LehrerInnen sollte es deshalb sein, ihre SchülerInnen zu selbstständigem und selbstreguliertem Lernen zu befähigen und ihnen die dafür benötigten Schlüsselqualifikationen in der Schule zu vermitteln. Aus diesem Grunde ist es von großer Bedeutung, dass die LehrerInnen eine sehr gute Ausbildung absolvieren und sich im Anschluss kontinuierlich weiterbilden um ihren SchülerInnen diese Schlüsselqualifikationen, welche das Lebenslange Lernen fördern, zu vermitteln (European Commission, 2007).

Die Schlüsselqualifikationen für Lebenslanges Lernen, welche im Trainingsprogramm „TALK“ vermittelt werden sollen, sind, wie schon weiter oben ausgeführt, laut Schober et al. (2007) die Motivation, das selbstregulierte Lernen, soziale Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten. Damit diese Kompetenzen erfolgreich übermitteln und im Anschluss in der Praxis umgesetzt werden können, reicht eine Trainingseinheit nicht aus. Bisherige Maßnahmen wurden meist isoliert durchgeführt und nicht in den Alltag integriert und erzielten deshalb nur kurzfristige und periphere Wirkungen (Finsterwald et al., 2010).

Betrachtet man aber das von Spiel und Reimann (2005, S. 292) aufgestellte „Strukturmodell der Bildungspsychologie“ wird schnell klar, dass wirkungsvolle und nachhaltige Interventionen im Bereich der Bildung auf mehreren Ebenen ansetzen müssen, um die gewünschten langfristigen Wirkungen erzielen zu können. Dieses Strukturmodell geht davon aus, dass eine Intervention auf der Mikro-, Meso- und auf der Makroebene eingeführt werden muss, um die geforderten Ziele erreichen zu können. Die Mikroebene wird in diesem Fall durch die jeweiligen Lehrkräfte

präsentiert, die Mesoebene spiegelt die jeweiligen Institutionen also die Schulen wider, und die Makroebene das bildungspolitische System.

3.1. Ziele

Zentrale Anliegen des Trainingsprogramms „TALK sind für alle Schulen eine Steigerung der Motivation, eine Verbesserung der Lerngewohnheiten, bessere soziale und kognitive Fähigkeiten, eine Verstärkung des kritischen und kreativen Denkens also eine Förderung des lebenslangen Lernens aufseiten der LehrerInnen, der SchülerInnen und der DirektorInnen (Schober et al., 2007).

Diese zentralen Forderungen lassen sich in proximale, indirekte und distale Ziele differenzieren. Als proximales Ziel gilt eine Veränderung der LehrerInnen, als indirektes Ziel wird eine Änderung aufseiten der SchülerInnen angesehen und als distales Ziel werden Veränderungen der Schulen, an welchen die jeweiligen LehrerInnen unterrichten, erwartet (Schober et al., 2007).

Proximale Ziele:

Als proximales Ziel, welches eine Grundlage für die Wirkung des Trainingsprogrammes darstellt, gilt der Aufbau von Kompetenzen aufseiten der LehrerInnen. Die Lehrkräfte werden durch einen derartigen Kompetenzzuwachs in die Lage versetzt, das bisherige Lernen ihrer SchülerInnen durch eine Verbesserung des Schulunterrichtes zu verändern und deren Lebenslanges Lernen und damit verbundene Aspekte, zu unterstützen (Finsterwald, et al., 2010; Schober et al., 2007).

In Bezug auf die von Kirkpatrick (1998) definierten Levels, auf welche später noch genauer eingegangen wird, spiegelt sich ein derartiger Wissenszuwachs aufseiten der Lehrkräfte auf dem zweiten Level, dem Erlernten, wider.

Als weiteres Ziel aufseiten der LehrerInnen wird eine Stärkung der Motivation für den eigenen Beruf, eine Steigerung des Gefühls der Selbstwirksamkeit und des Selbstbewusstseins sowie ein Bewusstsein für die Relevanz von lebenslangem Lernen in unserer heutigen Gesellschaft angesehen (Schober et al., 2007).

Außerdem soll durch das Trainingsprogramm die Kooperation zwischen den LehrerInnen gefördert werden, was sich auch in der Tatsache widerspiegelt, dass pro Schule immer nur Teams von LehrerInnen teilnehmen durften (Schober et al., 2007).

Dadurch wird es für die einzelnen Lehrkräfte erleichtert in ihren Schulen Veränderungen zu bewirken und die Ziele zu erreichen, da man im Team mehr bewirken kann als als EinzelkämpferIn.

Es soll aber nicht nur die Kooperation der Lehrkräfte gesteigert werden, sondern auch die Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen verbessert werden (Fensterwald et al., 2010).

Indirekte Ziele:

Durch eine Realisierung der proximalen Ziele wird die Erreichung der indirekten und distalen Ziele ermöglicht. Durch die Erneuerung des bestehenden Unterrichts wird es den Lehrkräften ermöglicht, den SchülerInnen Fähigkeiten und Wissen zu vermitteln, welche das lebenslange Lernen der SchülerInnen verbessern. Darunter fallen Fertigkeiten wie selbstreguliertes Lernen und kritisches bzw. kreatives Denken. Desweiteren soll die Motivation der SchülerInnen gesteigert werden und kooperative Lernformen, durch welche die sozialen Fähigkeiten trainiert werden, gefördert werden. Derartige Veränderungen werden als indirekte Ziele des Projektes definiert und zeigen sich laut Kirkpatrick (1998) auf dem Level des Transfers. Veränderungen des Schulunterrichts können beispielsweise durch Gruppenarbeiten zum Thema Lebenslanges Lernen, aber auch in Schulprojekten oder durch die Einbeziehung der Eltern verwirklicht werden (Schober et al., 2007).

Weitere Ansatzpunkte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule wurden bereits weiter oben genauer ausgeführt.

Um eine möglichst schuladäquate Umsetzung zu ermöglichen, wird die Realisierung der jeweiligen Projekte den jeweiligen Schulen selbst überlassen, da sich dadurch die Wahrscheinlichkeit einer länger andauernden Wirksamkeit des Projektes erhöht (Reynolds, 2005).

Distale Ziele:

Als distales Ziel gilt eine Veränderung der Lernkultur an der gesamten Schule, (Schober et al., 2007), welche sich auf dem Level der Ergebnisse widerspiegeln wird (Kirkpatrick, 1998).

Die Realisierung dieser Ziele soll möglichst nachhaltig geschehen, das heißt, dass die in den jeweiligen Projekten durchgeführten Aktivitäten möglichst regelmäßig durchgeführt werden sollen (dies betrifft die Integration in den Schulalltag), und

möglichst viele weitere KollegInnen und SchülerInnen in die Projekte integriert werden. Desweiteren wäre es sehr erfreulich, wenn die einzelnen (erfolgreichen) Projekte nach Abschluss der geplanten Laufzeit, weiter geführt werden würden.

Da die Anfangsbedingungen der unterschiedlichen Schulen sehr breit gefächert und heterogen sind, wird nicht erwartet, dass alle Schulen die oben definierten konkreten Ziele in gleichem Ausmaß erreichen werden. Die Erreichung der Ziele wird also in den unterschiedlichen Schulen recht unterschiedlich ausfallen (Schober et al., 2007).

Das Curriculum

Das Trainingsprogramm wird mit HauptschullehrerInnen und GymnasiallehrerInnen an der Universität Wien durchgeführt. Es erstreckt sich über drei Semester und umfasste insgesamt 130 Stunden, welche in ein bzw. zwei tägigen Workshops geblockt werden. Diese Einheiten finden während des ersten Semesters alle drei Wochen und während des zweiten und dritten Semesters alle vier bis fünf Wochen statt (Schober et al., 2007).

In den einzelnen Einheiten werden die Inhalte von Lebenslangem Lernen umgesetzt, welche als Kernkomponenten angesehen werden, also die Bildungsmotivation, das selbstregulierte Lernen, soziale Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten. In den meisten Einheiten sind die Inhalte schon im Vorhinein festgelegt. Während der ersten beiden Semester können die Lehrkräfte aber in zwei Einheiten selbst bestimmen welche der bereits besprochenen Inhalte in einem weiteren Treffen genauer durchgenommen werden sollen und damit vertieft werden. Dadurch wird es den LehrerInnen ermöglicht, individuelle Interessensschwerpunkte zu setzen (Schober et al., 2007).

Die Inhalte der ersten beiden Semester sind:

Tabelle 1: Themen und Inhalte von TALK im ersten und zweiten Semester (Finsterwald et al., 2010, S. 2-3; Schober et al., 2007).

Termin	Themen
1. Semester	
1	Einstieg (Überblick) und Lebenslanges Lernen
2	Lernen und Motivation (Interesse und Ziele)
3	Motivation (Selbstwert)
4	Motivation (Bezugsnormen, Attributionen und Feedback)

Termin	Themen
5	Soziale Kompetenzen (Kooperatives Lernen)
6	Soziale Kompetenzen (Konfliktmanagement und Entscheidungsfindung)
7	Erster Wahltermin
8	Selbstreguliertes Lernen 1 (Lernkompetenzen: Lernstrategien und Metakognition)
9	Selbstreguliertes Lernen 2 (Planung eines eigenen SRL-Lernprojektes)
10	Selbstreguliertes Lernen 3 (Vorstellung des eigenen SRL – Lernprojekts) und Zwischenreflexion des Lehrgangs
2. Semester	
11	Kognitive Kompetenzen (kritisches und kreatives Denken und Problemlösen)
12	Soziale Kompetenzen (Diversity)
13	Zweiter Wahltermin
14	Planung eines Kleinprojekts für den Unterricht
15	Schulen als Organisationen und Lehrgangsrückblick
16	Vorstellung der Ergebnisse des Kleinprojektes, Entwicklung von Schulprojektideen für das 3. Semester und Zwischenreflexion des Lehrgangs

Im dritten Semester ist es Aufgabe der LehrerInnen einerseits eigene Projekte in ihren Schulen durchzuführen, welche in direktem Zusammenhang mit den im Trainingsprogramm „TALK“ durchgenommenen Inhalten stehen und dadurch, dass Lebenslange Lernen ihrer SchülerInnen gefördert werden soll. Andererseits gilt es als Ziel, die gelernten Inhalte des Trainingsprogrammes den LehrerInnen in ihren Schulen zu übermitteln, welche nicht am Projekt „TALK“ teilnehmen.

Bei der Entwicklung, bei der Wahl der für die jeweiligen Schulen passenden Inhalte, bei der Planung, Umsetzung und der Evaluation ihrer Projekte werden die LehrerInnen während des dritten Semesters von den TALK-ProjektmitarbeiterInnen unterstützt. Die Projekte müssen von den Lehrkräften in Form von Projektportfolios dokumentiert werden. Am Ende des dritten Semesters wird eine Abschlusseinheit gestaltet, bei der die Lehrkräfte ihre Projekte vorstellten, und die gesamte TALK-Trainingsgruppe über die jeweiligen Umsetzungen diskutierte (Schober et al., 2007).

Tabelle 2: Themen und Inhalte von TALK im dritten Semester (Finsterwald et al., 2010 S. 3; Schober et al., 2007).

3. Semester	
17	Umsetzung eines Schulprojektes: Projektplanung
18	Projektdurchführung und –Steuerung – Coaching
19	Projektdurchführung und –Steuerung – Coaching
20	Projektdurchführung und –Steuerung – Coaching
21	Abschlussveranstaltung (Präsentation der Projektergebnisse, Projektreflexion und Lehrgangsreflexion)

Für besonders interessierte LehrerInnen besteht die Möglichkeit, ca. sechs Monate nach Beendigung des TALK-Trainings, die gelernten Inhalte aufzufrischen. Dieser Lehrgang dauert zwei Tage und hat als Ziel die wichtigsten Trainingsinhalte noch einmal zu wiederholen, die Verbindung zwischen den Schulen zu intensivieren und mit den LehrerInnen Möglichkeiten auszuarbeiten, wie die Kernkompetenzen am besten in ihrem Unterricht gefördert werden können (Best-Practice-Beispiel) (Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, Schober& Spiel, 2010).

Tabelle 3: Inhalte freiwillige Refreshing Einheit (Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, Schober& Spiel, 2010).

Freiwilliges Refreshing	
22	Wiederholung der Inhalte
23	Konzeption Best-Practice-Beispiele

3.2. Didaktische Prinzipien

Dem Trainingsprogramm „TALK“ liegen vier didaktische Prinzipien zugrunde. Zur Anwendung kommen die Förderung von verschiedenen Arten des Wissens, instruktionspsychologische Erkenntnisse, verschiedene Transfertechniken und eine explizite und implizite Wissensvermittlung.

Die Förderung von verschiedenen Wissensarten:

Unter die Förderung von verschiedenen Arten von Wissen fallen vor allem die Förderung des prozeduralen, des deklarativen, des metakognitiven und des kontextuellen Wissens. Das bedeutet, dass die Konzeptualisierung und die Inhalte des Trainings nicht nur theoretisch übermittelt werden. Die LehrerInnen bekommen die Gelegenheit, sich konkrete Gedanken bezüglich einer möglichen Umsetzung in

ihren Klassen zu machen. Diese Ideen sollen die Lehrkräfte in ihren Schulen realisieren und im Anschluss erhalten sie die Möglichkeit über die umgesetzten Handlungen zu reflektieren. Dadurch soll ihnen bewusst werden, wie wichtig diese Inhalte für ihren konkreten Arbeitsalltag sind und die LehrerInnen werden somit unterstützt, ihre SchülerInnen für ein erfolgreiches Lebenslanges Lernen vorzubereiten. Durch diese Vorgehensweise soll die Überzeugung der LehrerInnen gestärkt werden, dass Lebenslanges Lernen von besonderer Relevanz ist, was als Basis für eine wirkungsvolle Intervention angesehen werden kann. (Schober et al., 2007).

Die instruktionspsychologischen Erkenntnisse:

Als zweites didaktisches Prinzip werden instruktionspsychologische Erkenntnisse angewendet, um eine möglichst große Zunahme an Wissen und Fertigkeiten sicher zu stellen. Um einen guten Lernzuwachs zu ermöglichen, werden alle TALK-Einheiten nach den gleichen instruktionspsychologischen Prinzipien gestaltet. Dabei steht als erster Punkt jeder Einheit ein kurzer Überblick über den Ablauf und über die allgemeinen Ziele am Programm. Im Anschluss folgt eine kurze Zusammenfassung der vergangenen Einheit, danach werden die aktuellen Inhalte kurz besprochen und auf die konkreten Ziele dieser Einheit eingegangen. Nach diesem einleitenden Überblick folgt die eigentliche Präsentation der Inhalte, kombiniert mit Übungen und Überlegungen, wie eine Umsetzung in der Schule konkret ausschauen könnte. Zum Abschluss werden die Inhalte noch einmal zusammengefasst, konkrete Ziele für die Implementierung formuliert und somit die Einheit beendet (Klauer, 1985 und Gagné, 1985, zitiert nach Schober et al., 2007).

Die Anwendung von Transfertechnologien:

Als drittes didaktisches Prinzip gilt die Anwendung von Transfertechnologien, das heißt, dass das Lernen in möglichst authentischen Lernsituationen stattfinden soll und nicht nur theoretisch übermittelt wird. So werden beispielsweise Möglichkeiten der Implementierung besprochen, welche später während des Unterrichtes ausprobiert werden sollen, oder auf Probleme eingegangen, welche möglicherweise auftreten könnten. Es wird besprochen, welche neu erlernten Inhalte den KollegInnen übermittelt werden können, und wie dies am Besten verwirklicht werden kann. Am Ende jeder TALK-Einheit sollen die LehrerInnen individuelle Ziele definieren, welche

sie bis zur nächsten Einheit erreichen wollen. Am Anfang der darauf folgenden Einheit wird besprochen, inwiefern die Ziele erreicht wurden, wie die Inhalte in den jeweiligen Schulen umgesetzt werden konnten, welche Probleme während der Arbeit in der Schule auftraten und wie diese gelöst werden könnten (Schober et al., 2007).

Die explizite und implizite Wissensvermittlung:

Das Lernen soll nicht nur explizit, sondern auch implizit sein, diese Forderung stellt das vierte didaktische Prinzip dar. Das heißt, dass die LehrerInnen im Rahmen von TALK förderliche didaktische Prinzipien selbst erfahren können.

Beispielsweise wird in TALK-Einheiten, wie schon weiter oben erwähnt, den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben gewisse Schwerpunkte in den besprochenen Inhalten zu setzen, wodurch ihre Motivation gesteigert wird. Dadurch können die LehrerInnen erfahren wie wichtig eine derartige Wahlmöglichkeit von zu lernenden Inhalten auch für das Lernen Ihrer SchülerInnen ist (Schober et al., 2007).

Auch das selbstregulierte Lernen beinhaltet explizite und implizite Aspekte. Die Lehrkräfte wählen im ersten Semester ein Kapitel, an dem sie entweder alleine oder in Teams, für die nächsten zwei Monate arbeiten. Dafür erhalten die LehrerInnen Unterlagen zur Unterstützung, welche sie anwenden können. Im Anschluss wird über die Brauchbarkeit dieser Unterlagen bei der Implementierung diskutiert. Darüber hinaus ergibt sich eine implizite Vermittlung von kritischem und kreativem Denken durch die Anregung der LehrerInnen ihre eigenen Lehrmethoden unter Einbeziehung neuer Theorien zu überdenken (Schober et al., 2007).

3.3. Evaluation des Trainingsprogrammes

Um die Effektivität des Trainingsprogrammes zu erfassen, werden sowohl die Treatmentgruppe als auch eine Kontrollgruppe, welche hinsichtlich entscheidender Variablen parallelisiert wurde und nicht am Trainingsprogramm teilnahm, mit Hilfe von verschiedenen Methoden untersucht. Die Evaluation wird formativ und summativ durchgeführt. Veränderungen werden aufseiten der LehrerInnen, der SchülerInnen und auch aufseiten der Schule betrachtet. Es werden qualitative Befragungen im Pretest-Posttest-Follow-up Design durchgeführt, aber auch qualitative Methoden, wie beispielsweise Interviews, Fokusgruppen, Trainingstagebücher und Portfolios kommen zum Einsatz (Schober et al., 2007).

Die Analyse der Portfolios bildet die Grundlage für die Evaluation, welche im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt wird.

Evaluation der proximalen Ziele:

Um die proximalen Ziele zu evaluieren, also die Veränderungen der LehrerInnen selbst, werden die Lerntagebücher der Lehrkräfte hinsichtlich des Lernfortschrittes untersucht und den LehrerInnen werden am Beginn des ersten Semesters, und jeweils am Ende des zweiten und dritten Semesters Fragebögen vorgelegt, welche die Auswirkungen des Trainingsprogramms auf individuelle Veränderungen der Zielvariablen und förderliche Aspekte des Trainingsprogramms erfassen sollen (Schober et al., 2007).

Erste Evaluationsergebnisse bezüglich der proximalen Ziele zeigen, dass die Lehrkräfte, welche am Trainingsprogramm teilnehmen, ihre Motivation vom Anfang des Trainings bis zum Ende des zweiten Semesters aufrecht erhalten konnten, wohingegen die der Kontrollgruppe absinkt. Außerdem empfinden sich die teilnehmenden LehrerInnen am Ende des zweiten Semesters als sehr selbstwirksam (Schober et al., 2007). Desweiteren schätzen sie ihr Wissen und ihre Kompetenzen in den Themenbereichen Motivation, Interesse, selbstreguliertes Lernen, Feedback und Mitverantwortung, im Vergleich zur Kontrollgruppe, höher ein (Spiel, Schober, Finsterwald & Wagner, 2008). Diese Ergebnisse sind äußerst positiv zu bewerten, da die LehrerInnen so ihre eigenen Projekte motivierter und selbstbewusster umsetzen können. Außerdem verfügen die Lehrkräfte über einen beständigen Wunsch mehr Wissen und Fertigkeiten zu erlernen, um Lebenslanges Lernen erfolgreicher in ihren Schulen umzusetzen. Durch diese Ergebnisse konnte die Wirksamkeit von „TALK“ empirisch bestätigt werden (Schober et al., 2007).

Evaluation der indirekten Ziele:

Um die indirekten Veränderungen zu überprüfen, also die Auswirkungen des Trainingsprogrammes auf die SchülerInnen, werden den SchülerInnen Fragebögen vorgelegt, in welchen Veränderungen des Unterrichts erfragt werden. Es sollen aber auch eventuelle Veränderungen ihrer eigenen Motivation, ihres selbstregulierten Lernens, ihrer sozialen Fähigkeiten und ihrer kognitiven Fähigkeiten erfasst werden. Außerdem können durch das Verfahren der Reflexionsrunden und durch Interviews

mit den LehrerInnen wichtige Informationen über den erfolgten Transfer gesammelt und analysiert werden (Schober et al., 2007).

Evaluation der distalen Ziele:

Um die distalen Erfolge, also den Transfer des Wissens in die Schule, zu messen, werden die KollegInnen und die DirektorInnen der teilnehmenden Schulen am Ende des dritten Semesters befragt. Außerdem werden Portfolios zur Evaluation herangezogen. Die Portfolios sind im Rahmen der jeweiligen Projekte, welche von den Lehrkräften in ihrer Schule implementiert wurden, entstanden (Schober et al., 2007). Diese Portfolios stellen die Datengrundlage für die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Evaluation des Trainingsprogrammes „TALK“ dar.

Desweiteren werden auszugsweise Antworten aus dem im dritten Semester vorgelegten Fragebogen und ein ExpertInnenrating für die Beantwortung meiner Fragestellungen herangezogen.

4. Evaluation

Ganz allgemein setzt sich der Begriff „Evaluation“ aus dem lateinischen Wort „valor“, was soviel wie „Wert“ bedeutet und der Vorsilbe „e“, was „aus“ bedeutet, zusammen. Evaluation kann also als einen Wert aus einem Sachverhalt ziehen bzw. diesen Wert zu beurteilen, übersetzt werden (Stockmann, 2007).

Ähnlich definiert das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999) Evaluation, diese lautet folgendermaßen: „The systematic investigation of the worth or merit of an object.“ (p. 3.) Diese Definition betont neben der bloßen Ermittlung des Wertes eines Objektes zusätzlich die Wichtigkeit, dass diese Erhebung systematisch ablaufen muss, was für die Qualität der Evaluation von besonderer Relevanz ist.

Eine etwas konkretere Definition des Begriffes „Evaluation“ bieten Bortz und Döring (2002). Sie definieren Evaluation folgendermaßen: Im Rahmen einer Evaluation werden unter Anwendung wissenschaftlicher Kriterien und unter Berücksichtigung von methodischen Richtlinien der empirischen Grundlagenforschung Interventionen bzw. Maßnahmen und deren Wirkungen und Erfolge bewertet.

In dieser Definition wird ersichtlich, dass bei jeglicher Durchführung von Evaluationen eine wissenschaftliche Grundlage und eine Verfolgung von gewissen Richtlinien bzw. Standards unumgänglich sind.

Das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999) hat die vier wichtigsten Evaluationsstandards formuliert, welche teilweise auch von der deutschen Gesellschaft für Evaluation (2005) angeführt werden. Darunter fallen erstens „Utility Standards“, der „Feasibility Standard“, der „Propriety Standard“ und der „Accuracy Standard“. Im Folgenden werde ich diese Standards genauer beschreiben.

Utility Standard:

Der „Utility Standard“ bezeichnet die Nützlichkeit der Evaluation. Diese befassen sich beispielsweise mit der Klärung des Zweckes der Evaluation, mit dem Nutzen der Evaluation aber auch mit der Glaubwürdigkeit und der Kompetenz des Evaluators bzw. der Evaluatorin.

Feasibility Standard:

Der zweite Standard wird als „Feasibility Standard“ bezeichnet, und bezieht sich auf die Durchführbarkeit einer Evaluation. Das heißt, dass berücksichtigt werden muss, dass im Rahmen der Evaluation angemessene Verfahren zur Anwendung kommen, die Akzeptanz der Beteiligten soll möglichst groß sein sowie der Aufwand und der Nutzen der Evaluation sollen in einem adäquaten Verhältnis zueinanderstehen, was sich auf die Effizienz der Evaluation bezieht.

Propriety Standard:

Der dritte Standard wird als Fairness („Propriety Standard“) bezeichnet und soll die individuellen Rechte der Beteiligten schützen. Darunter fallen zum Beispiel die unparteiische Haltung des Evaluators/Evaluatorin bzw. des Evaluationsteams oder die offene Darlegung der Ergebnisse.

Accuracy Standard:

Als vierter Standard wird die Genauigkeit („Accuracy Standard“) genannt, welche sich auf die gewonnenen Informationen, auf die verwendeten Methoden sowie auf die Ergebnisse beziehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Evaluation möglichst den oben angeführten Standards entsprechen soll, um den aktuellen geforderten

Qualitätsstandards zu entsprechen und somit auch verwertbare Ergebnisse liefern zu können.

Desweiteren sollte am Ende einer Evaluationsstudie stets eine klare Entscheidungshilfe stehen, die beispielsweise Aussagen trifft, ob eine Maßnahme weiter geführt werden soll oder zu beenden ist (Bortz & Döring, 2002).

4.1. Die vier Levels der Evaluation nach Kirkpatrick (1998)

Kirkpatrick (1998) gliedert den Evaluationsprozess in vier aufeinander aufbauende Stufen, welche bei jeder Evaluation unbedingt berücksichtigt werden sollen. Er unterscheidet zwischen dem ersten Level, der Reaktion, dem zweiten Level, dem Gelernten, dem dritten Level, dem Transfer bzw. dem Verhalten und dem vierten Level, den Ergebnissen.

Die Reaktion:

Zur Reaktion der TeilnehmerInnen einer Intervention gehört insbesondere deren Zufriedenheit. Diese ist von besonders großer Bedeutung, da man davon ausgehen kann, dass Personen die mit einer Intervention nicht zufrieden sind, auch nicht motiviert sein werden Inhalte aus dieser Intervention zu lernen. Die Zufriedenheit der am Trainingsprogramm „TALK“ teilnehmenden Lehrkräfte wurde im Rahmen der durchgeführten Evaluation mittels Fragebogen und Interviews erfasst (Spiel et al., 2008).

Das Gelernte:

In der zweiten Stufe, dem Lernen, geht es vorrangig darum, dass die TeilnehmerInnen durch die Intervention neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangen bzw. erlernen und ihre Einstellungen reflektieren und gegebenenfalls verändern. Der Lernerfolg wird in dieser Studie ebenfalls durch Fragebogen, Interviews und Fokusgruppen ermittelt (Spiel et al., 2008).

Das Verhalten:

Im dritten Level wird die Verhaltensveränderung untersucht. Eine Verhaltensveränderung kommt erst dann zustande, wenn das Gelernte in die reale Lebenswelt transferiert wird. Dabei gelten Level eins und Level zwei als grundlegende Voraussetzungen, um eine Verhaltensveränderung durch ein

Programm herbeizuführen. Eine Verhaltensveränderung wird aber auch noch durch andere Bedingungen beeinflusst, beispielsweise muss eine Person den Willen zu einer Veränderung haben, sie muss das Wissen haben, wie sie ihr Verhalten verändern kann, das Arbeitsklima muss unterstützend sein und die Person muss für eine Veränderung bereit sein.

Im Rahmen von „TALK“ wurde die Evaluation des Transfers aufseiten der Lehrkräfte anhand von Lerntagebüchern, Portfolios, Interviews und Reflexionsrunden verwirklicht (Spiel et al, 2008).

Die Ergebnisse:

Als viertes Level führt Kirkpatrick (1998) die Ergebnisse der Intervention an, meist bezogen auf eine Institution bzw. eine Organisation. In diesem Fall handelt es sich um Wirkungen des Trainingsprogramms, die sich in den Schulen bemerkbar machen. Um den Erfolg zu evaluieren, wurden die KollegInnen und die DirektorInnen mit Hilfe von Fragebogen zu wahrnehmbaren Veränderungen in den jeweiligen Schulen aufgrund der durchgeführten Schulprojekte befragt (Spiel et al., 2008).

Kirkpatrick (1998) betont in seinen Ausführungen, wie wichtig es ist, im Evaluationsprozess jede dieser Ebenen zu berücksichtigen, um möglichst alle Auswirkungen einer Intervention bzw. eines Trainings zu erfassen. Im Rahmen des Trainingsprogramms „TALK“ und dessen Evaluation konnte dieser Anspruch verwirklicht werden.

4.2. Evaluation von Interventionen

Prinzipiell sollte jede durchgeführte Intervention evaluiert werden, um nur jene Interventionsmaßnahmen weiter zu führen, welche die gewünschten Wirkungen erzielen. Dies gilt natürlich auch für das Trainingsprogramm „TALK“. Bei Evaluationen von Interventionen sollten, wie schon oben angeführt, die von der Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999) angeführten Evaluationsstandards beachtet und möglichst alle vier Levels der Evaluation von Kirkpatrick (1998) berücksichtigt werden.

Als generelles Ziel bei Evaluationen von Trainingsprogrammen gilt eine konkrete Handlungsanweisung das weitere Vorgehen betreffend.

Schober und Ziegler (2002) führen aber an, dass es besonders kompliziert ist, die Ergebnisse einer Evaluation von einem Trainingsprogramm, welches beispielsweise die Motivation fördern soll, zu interpretieren und darauf aufbauend konkrete Vorschläge über das weitere Vorgehen abzugeben. Denn sowohl positive als auch negative Resultate können unterschiedliche Ursachen haben. Sind die Ergebnisse negativ, muss dies nicht unbedingt bedeuten, dass das Training an sich schlecht war, da im Rahmen einer Evaluation verschiedene Aspekte des Trainings ganzheitlich betrachtet werden. Die Ursache für ein derartiges Ergebnis kann beispielsweise in den, dem Training zugrunde liegenden Theorien liegen. Bei positiven Ergebnissen muss ebenfalls zur Vorsicht geboten werden. Diese sollten beispielsweise nicht unüberlegt generalisiert werden. Ein Trainingsprogramm, welches beispielsweise im Mathematikunterricht positive Wirkungen zeigt, muss nicht unbedingt auch im Physikunterricht erfolgreich sein.

Eine Möglichkeit um bei einer Evaluation von Interventionen trotzdem möglichst klare Aussagen bzw. Entscheidungen über das weitere Vorgehen treffen zu können, liegt in einer besonders klaren und eindeutigen Formulierung der gesetzten Ziele, welche durch die Intervention erreicht werden sollen. Bei diffus formulierten Zielen ist nicht klar, wann ein Ziel erreicht ist und wann nicht. Dadurch können auch keine klaren Handlungsanweisungen gemacht werden (Bortz & Döring, 2002). Um Aussagen über die Erreichung der Ziele zu treffen, muss außerdem geklärt werden, wie diese Erreichung gemessen werden kann, deren Operationalisierung muss also festgelegt werden (Hager & Hasselhorn, 2000).

Bei der Evaluation eines Trainingsprogramms reicht es aber nicht aus nur die generelle Wirksamkeit zu beurteilen, vielmehr müssen unterschiedliche Aspekte betrachtet werden.

Neben der generellen Wirksamkeit spielen die Persistenz bzw. die Dauer einer Wirkung, die Erfassung jener Zielgruppen bei welchen die Intervention besonders positive Wirkung zeigen, die Erfassung der Intensität also die Erfassung des Ausmaßes der Wirkung, die Registrierung von Veränderungen bzw. Wirkungen, welche nicht in direktem Zusammenhang zur Intervention stehen sowie die Erkundung positiver bzw. negativer Nebenwirkungen der durchgeführten Programme (Brezing, 2000).

Um diese Ansprüche einer Evaluation zu erfüllen, gibt es kein generelles Evaluationskonzept, welches bei unterschiedlichen Interventionen angewandt

werden kann. Vielmehr ist es die Aufgabe des Evaluators bzw. der Evaluatorin die Evaluation mit der durchgeführten Intervention abzustimmen. Um die Evaluation und deren Fragestellungen möglichst gut an die jeweilige Intervention anzupassen, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten eine Evaluation durchzuführen.

Scriven (1967, zitiert nach Mittag & Hager, 2000, S. 105) unterscheidet beispielsweise zwischen einer formativen und einer summativen Evaluation. Die formative Evaluation läuft typischerweise parallel zur Intervention ab und kann mögliche Mängel sofort aufzeigen, und diese können unmittelbar behoben werden. Die summative Evaluation, wie sie im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt wurde, soll Auskunft über die Wirksamkeit und den Nutzen der Intervention bringen und damit abschließend die Qualität des Trainings beurteilen. Diese kann somit als Entscheidungshilfe dienen, ob der Erfolg der Intervention den Aufwand rechtfertigen kann bzw. ob die Intervention (ev. in größerem Rahmen) weiter geführt werden sollte (Mittag & Hager, 2000; Wottawa & Thierau, 2003).

Eine weitere Unterscheidung kann zwischen vorwiegend quantitativen Evaluationsmethoden und qualitativen Methoden getroffen werden. Da im Rahmen dieser Diplomarbeit zur Auswertung der Portfolios ein qualitatives Vorgehen angemessener erschien, wird im Kapitel „Methoden einer qualitativen Evaluation“ auf diese Möglichkeiten genauer eingegangen.

Welche Methode der Evaluation für die jeweilige Intervention angewandt wird und welche am passendsten ist, sollte der/die zuständige EvaluatorIn entscheiden. Im folgenden Kapitel wird näher darauf eingegangen, was für Anforderungen außerdem an einen kompetente(n) EvaluatorIn gestellt werden.

4.3. Anforderung an eine(n) EvaluatorIn

Da eine Evaluation nicht willkürlich von Laien durchgeführt werden sollte, ist es besonders wichtig, dass der Evaluator bzw. die Evaluatorin über Kompetenzen verfügt, welche für eine fundierte Durchführung einer Evaluation grundlegend sind. Deshalb wird im Folgenden genauer auf diese eingegangen.

Die deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2008) führt vier Kompetenzfelder an, welche ein(e) EvaluatorIn beherrschen sollte. Diese sind „Theorie und Geschichte der Evaluation“, „Methodenkompetenzen“, „Organisations- und Feldkenntnisse“ und „Sozial- und Selbstkompetenzen“. Bei der Vermittlung dieser

Kompetenzen sollte außerdem unbedingt die Praxis der Evaluation berücksichtigt werden.

Theorie und Geschichte der Evaluation:

Grundsätzlich für eine(n) EvaluatorIn sollte das Wissen über die wichtigsten Evaluationsbegriffe und deren Definitionen sein. Desweiteren sollten die Geschichte der Evaluation und die Entstehung sowie die Inhalte der Evaluationsstandards bekannt sein (DeGEval, 2008).

Methodenkompetenzen:

Ein umfangreiches Wissen von unterschiedlichen theoretischen und methodischen Ansätzen und Modellen der Evaluation ist unumgänglich. Darunter fallen beispielsweise Kenntnisse über empirische Forschungsmethoden, Wissen über unterschiedliche Studiendesigns und statistische Verfahren. Diese Kompetenzen beziehen sich auf das Kompetenzfeld der Methodenkompetenz, welche unbedingt notwendig ist, um möglichst adäquat auf die unterschiedlichsten Praxisfelder und deren Fragestellungen eingehen zu können. Der/die EvaluatorIn übernimmt die Verantwortung, dass die Evaluation einer Intervention unstrittige Fakten als Grundlage hat, mögliche Veränderungen sollen möglichst eindeutig auf die durchgeführte Maßnahme zurück geführt werden können und die Ergebnisse der Evaluation sollen auch für andere Personen, welche ebenfalls an der Intervention teilgenommen haben, aber nicht bei der Evaluation beteiligt waren, zutreffen (Bortz & Döring, 2002).

Organisations- und Feldkenntnisse:

Das Praxisfeld der Evaluation ist sehr vielfältig, da Interventionen in den unterschiedlichsten Bereichen eingesetzt werden können. Evaluation kann beispielsweise im Gesundheitswesen, in der Justiz, in der Wirtschaft, im Bildungsbereich und vielen weiteren Disziplinen angesiedelt sein. Vom Evaluator bzw. von der Evaluatorin kann selbstverständlich nicht erwartet werden, dass er/sie in jedem dieser Bereiche fachwissenschaftliche Kenntnisse besitzt. Er/sie sollte aber über ein gewisses Allgemeinwissen verfügen sowie motiviert sein sich neues Wissen anzueignen und interdisziplinär zu arbeiten. Diese Organisations- und Feldkenntnisse sollen ihn/sie in die Lage versetzen die Nützlichkeit von Maßnahmen

zu beurteilen und die bevorstehende Evaluation kritisch zu überdenken (Bortz & Döring, 2002; Brandt, 2007).

Sozial- und Selbstkompetenzen:

Ein weiteres Kompetenzfeld laut DeGEval (2008) bilden die Sozial- und Selbstkompetenzen. Ein(e) EvaluatorIn sollte nicht voreingenommen sein (Brandt, 2007). Er/sie sollte sehr feinfühlig, diplomatisch und sozial kompetent sein, da er/sie mit den unterschiedlichsten, an einer Intervention beteiligten Menschen arbeiten muss. Oft benötigt es besonderes Geschick, deren unterschiedliche Interessen und deren Ziele zu koordinieren. Der/die EvaluatorIn muss beispielsweise mit dem/der AuftraggeberIn abklären, warum die jeweilige Maßnahme durchgeführt werden soll und was für Veränderungen erwartet werden. Mit den für die Durchführung der Maßnahme Verantwortlichen sind sowohl Zwischenziele als auch Endziele zu definieren und deren Operationalisierung muss festgelegt werden. Mit den Personen, welche an der Intervention teilnehmen, sollen Gespräche geführt werden, um abschätzen zu können, inwiefern die geplanten Interventionen durchführbar sind und die gesetzten Ziele verwirklicht werden können, und ob diese gegebenenfalls abgeändert werden müssen (Bortz & Döring, 2002; Wottawa & Thierau, 2003).

Praxis:

Besonders wichtig ist die Praxis der Evaluation. Ein(e) EvaluatorIn sollte die vorhandenen Kompetenzen stets aktualisieren und diese durch Anwendungen in der Praxis erweitern und festigen (DeGEval, 2008). Die Relevanz von Lebenslangem Lernen ist also auch im Anwendungsbereich der Evaluation nicht zu übersehen.

Außerdem sollte ein(e) gute(r) EvaluatorIn immer darauf achten, dass die Ergebnisse der Evaluationen so formuliert werden, dass sie auch für Menschen, die über weniger Wissen in dem jeweiligen Gebiet verfügen, gut verständlich sind (Bortz & Döring, 2002).

In diesem Kapitel wird klar, dass die Anforderungen an eine(n) EvaluatorIn sehr vielfältig sind und die Kompetenzen stets erweitert werden sollten. Dies hat zum Vorteil, dass das Berufsfeld der Evaluation sehr abwechslungsreich ist und immer neue Herausforderungen bietet.

4.4. Methoden einer qualitativen Evaluation

Im Anwendungsbereich der Evaluation kann zwischen qualitativen und quantitativen Evaluationsmethoden unterschieden werden.

In meiner Diplomarbeit möchte ich nur auf die qualitativen Verfahren eingehen, da diese bei meinen Auswertungen zur Anwendung kamen. In der Literatur sind sehr viele verschiedene qualitative Methoden beschrieben, welche von den einzelnen AutorInnen meist unterschiedlich in Kategorien zusammengefasst werden. Eine einheitliche Klassifikation der unterschiedlichen qualitativen Methoden einer Evaluation ist also in der Literatur nicht zu finden.

Eine sehr gut strukturierte Einteilung stammt von Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel und Wolff (1995). Sie teilen die qualitativen Methoden in vier unterschiedliche Bereiche ein. Erstens in Befragungsverfahren, zweitens in komplexe Methoden wie beispielsweise biographische Methoden, drittens in Analyseverfahren von erhobenen Daten und viertens in Beobachtungsverfahren, zu denen unter anderem die nicht reaktiven Verfahren zählen.

Welche qualitativen Verfahren in diesen vier grundlegenden Bereichen der qualitativen Evaluation zusammengefasst sind, was die Intention dieser Verfahren ist und welche Vor- bzw. Nachteile damit verbunden sind, wird in diesem Kapitel näher beschrieben.

Die Beschreibung der qualitativen Verfahren ist im Rahmen dieser Diplomarbeit wichtig, da die Vielfalt der unterschiedlichen Methoden verdeutlicht werden soll und vor allem aufgezeigt werden soll, wo die Analyse von Portfolios einzugliedern ist.

Befragungsverfahren:

In der ersten Kategorie, den Befragungsverfahren, werden die unterschiedlichsten Arten von Interviews wie beispielsweise assoziative Interviews, Experteninterviews, problemzentrierte Interviews oder Tiefeninterviews subsummiert. Des Weiteren können Befragungen im Rahmen von Gruppenbefragungen bzw. Gruppendiskussionen stattfinden. Im Rahmen derartiger Befragungen können subjektive Einstellungen bzw. Meinungen der teilnehmenden Personen über gewisse Sachverhalte unter Anwendung offener Fragen ermittelt werden (Bortz & Döring, 2002).

Bei Interviews gibt es einige Fehlerquellen, auf welche bei der Durchführung besonders geachtet werden sollte. Diese Fehlerquellen können einerseits aufgrund

der Merkmale der Fragen zustande kommen, welche beispielsweise durch unverständliche Formulierung der Fragen oder der Reihenfolge der gestellten Fragen auftreten können. Weitere Beeinflussungen können durch Merkmale des Interviewers, wie beispielsweise dem Geschlecht des Interviewers, oder der Interviewsituation, zum Beispiel durch die Anwesenheit dritter Personen auftreten. Desweiteren können Verzerrungen durch die befragten Personen entstehen, welche teilweise ihre wahren Einstellungen nicht preisgeben wollen und deshalb sozial erwünscht antworten und so zu verfälschten Ergebnissen führen (Dickmann, 2001).

Komplexe Methoden:

Zu den komplexen Methoden wird beispielsweise die Erforschung von Biographien, die fallrekonstruktive Forschung, die klinische Einzelfallforschung, die Handlungsforschung, projektive Verfahren und das qualitative Experiment gezählt (Flick et al., 1995).

Durch die Biographieforschung können subjektive Werte erkannt und menschliches Verhalten und Erleben verständlicher werden. Dabei ist aber oft nicht nur der Lebensverlauf eines einzelnen Individuums von Interesse, sondern vielmehr können Vergleiche zwischen einzelnen Personengruppen gezogen werden, um gesellschaftliche Phänomene beschreiben und erkunden zu können. Das Datenmaterial ist meist sehr vielfältig und kann von Tagebüchern, Briefen und Kalendereintragungen bis hin zu Aufzeichnungen von durchgeführten Interviews reichen (Bortz & Döring, 2002).

Beim qualitativen Experiment wird zum Beispiel nach wissenschaftlichen Regeln in einen sozialen Gegenstand eingegriffen um dessen Struktur zu erforschen (Lamnek, 1995).

Bei der Arbeit mit Tagebüchern kann laut Schmitz und Wiese (2006) nicht nur der erzielte Erfolg am Ende eines Trainings evaluiert werden, sondern auch der zeitliche Verlauf kann durch die Analyse der Tagebücher sehr gut abgebildet werden, was einen großen Vorteil dieser Methode darstellt.

Evaluationen mit Hilfe von Tagebüchern haben aber auch Nachteile, beispielsweise besteht die Möglichkeit von systematischen Stichprobenausfällen, und der Aufwand ist deutlich höher als beispielsweise bei einem Interview (Spiel, Wagner & Fellner, 2002).

Qualitative Analyseverfahren:

Bei der dritten Kategorie handelt es sich um unterschiedliche qualitative Analyseverfahren. Durch die Anwendung qualitativer Analyseverfahren wird es möglich, einen Schwerpunkt auf die Qualität empirischer Gegebenheiten zu legen. Desweiteren können komplexe Zusammenhänge sowie Widersprüche abgebildet werden, welche bei einer reinen quantitativen Analyse verborgen bleiben würden (Faltermaier, 1996).

Ein Beispiel für die qualitativen Analyseverfahren ist die qualitative Inhaltsanalyse, mit deren Hilfe manifeste und latente Inhalte von den erhobenen Daten analysiert und interpretiert werden können (Bortz & Döring, 2002).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring bauen die Kategorien meist auf einer bereits bestehenden Theorie auf. Die Kategorien können jedoch im Rahmen der Analyse modifiziert werden (siehe Flick, 2007a).

Die Analysen sollen dabei möglichst vollständig und die Interpretationen für unterschiedliche Forscher nachvollziehbar sein. Desweiteren spielen der soziale Kontext und die Perspektive der Akteure eine besondere Rolle (Bortz & Döring, 2002). Ein großer Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist die hohe Systematik bei der Auswertung, es können relativ große Datenmengen analysiert werden. Außerdem kann die qualitative Inhaltsanalyse sehr gut mit quantitativen Methoden ergänzt werden. Eine Kombination dieser beiden Methoden führt zu einer Überwindung der oft als sich ausschließend angesehenen Herangehensweisen (Mayring, 1995).

Neben der qualitativen Inhaltsanalyse können beispielsweise auch die Konversationsanalyse, die objektive Hermeneutik und die Fotografie- und Filmanalyse zu den qualitativen Analyseverfahren gezählt werden (Flick et al.; 1995).

Qualitative Beobachtungsverfahren:

Durch qualitative Beobachtungen, welche die vierte Gruppe der qualitativen Methoden darstellen, können laut Bortz und Döring (2002) offene Fragestellungen besonders gut beantwortet werden, da sie meist in natürlichem Lebensumfeld durchgeführt werden und es können größere Bereiche des Erlebens und Verhaltens beachtet werden.

Bei Beobachtungen ist zu beachten, dass BeobachterInnen oft nur Dinge sehen und auch wahrnehmen, die sie sehen wollen und diese in Abhängigkeit von ihrem

Wertesystem interpretieren. Deshalb ist es besonders wichtig, dass die BeobachterInnen ein Training absolvieren in dem sie lernen ihre soziale Umwelt genau wahrzunehmen und besonders auf relevante Kriterien zu achten. Beobachtungen bringen aber auch Vorteile mit sich. Beispielsweise wird meist der Kontext, in welchem ein Programm stattfindet, verständlicher, es können unbewusste Handlungsweisen der TeilnehmerInnen beobachtet werden, von denen die TeilnehmerInnen selbst, da diese ihnen nicht bewusst sind, nicht berichten würden (Patton, 1980). Unter Beobachtungsverfahren fallen zum Beispiel Einzelfallbeobachtungen, Selbstbeobachtungen, Feldbeobachtungen und laut Flick et al. (1995) auch nichtreaktive Verfahren. Als nichtreaktive Verfahren bzw. oft auch als nonreaktive Verfahren bezeichnet, werden Methoden zusammengefasst, bei denen, während ihrer Realisierung, keine Beeinflussung auf die zu erforschenden Menschen, Begebenheiten oder Prozesse ausgeübt wird. Der Forscher und die zu untersuchenden Objekte haben keinen direkten Kontakt zueinander, sodass keinerlei verzerrende Veränderungen des tatsächlichen Geschehens auftreten können. Bortz und Döring (2002) führen als mögliche Datenbasis für nonreaktive Verfahren physische Spuren, Hinweistafeln, Bücher, Filme, Symbole, die Lost-Letter-Technik, Archive, Verkaufsstatistiken und Einzeldokumente wie beispielsweise Tagebücher oder, wie im Falle dieser Diplomarbeit, Portfolios an.

Der große Vorteil bei der Analyse von derartigem Datenmaterial liegt also in der Unverfälschtheit.

Bei der Analyse von Portfolios, wie sie im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt wird, haben die Lehrkräfte keine Möglichkeit, diese zu verändern, um sich besser darzustellen, wie es beispielsweise bei klassischen Befragungen oft der Fall ist.

Die oben angeführten Methoden fungieren als Beispiele für die große Vielzahl qualitativer Methoden und sind deshalb keine vollständige Aufzählung der qualitativen Verfahren. Mir war es wichtig mit diesem Kapitel zu zeigen, dass es viele unterschiedliche qualitative Methoden gibt, die alle ihre Vor- und Nachteile haben und je nach konkreter Evaluation und deren Fragestellungen die passendsten Vorgehensweisen gewählt werden sollten. Außerdem sollten diese Kategorien nicht als sich ausschließend angesehen werden. Vielmehr können einige Herangehensweisen zu zwei oder sogar mehreren Kategorien dazugezählt werden, wie dies beispielsweise bei der Anwendung von Tagebüchern der Fall ist.

Im folgenden Kapitel werde ich genauer auf den Begriff Portfolio, vorhandene Portfolioarten sowie Möglichkeiten der Anwendung und Auswertung von Portfolios eingehen, da diese für meine Diplomarbeit von besonderer Wichtigkeit sind.

5. Portfolio

5.1. Begriffsdefinition Portfolio

Da es sehr viele unterschiedliche Arten und Anwendungen von Portfolios gibt, existieren ebenso viele verschiedene Definitionen.

Eine ganz allgemeine Definition des Begriffes Portfolio stammt von Häcker (2007, S.85.): „Der Begriff ‚Portfolio‘ leitet sich aus dem italienischen ‚portafoglia‘ ab, was sich aus dem Verb portare ‚tragen‘ und dem Nomen foglio ‚Blatt‘ zusammensetzt.“

Es handelt sich also um eine Arbeitsmappe, in die ausgearbeitete Blätter eingelegt werden und dadurch geschützt überall hin mitgenommen werden können. Das Portfolio verleiht dem Lernenden aber nicht nur eine gewisse Mobilität, sondern auch Selbstständigkeit.

Der Lernende bekommt die Möglichkeit sein Portfolio aus einer Sammlung an selbst erarbeiteten Dokumenten selbst zusammenzustellen und es unabhängig vom Ort vorzuzeigen (Häcker, 2007).

Diese eben erwähnten Vorteile von Portfolios sind laut Winter (2002) die einzigen Gemeinsamkeiten, welche die unterschiedlichen Arten der Portfolios verbinden.

Um einen Einblick in die Vielfalt der Portfolios im Bereich der Bildung zu verschaffen, werde ich im folgenden Kapitel auf diese näher eingehen.

5.2. Arten des Portfolios

Wiedenhorn (2006) unterscheidet ganz allgemein zwischen einem Prozessportfolio und einem Produktportfolio, welche sich wie zwei Pole gegenüberliegen. Wie die Namen schon sagen, liegt der Schwerpunkt beim Prozessportfolio darin den Lernprozess möglichst genau widerzuspiegeln. Das Produktportfolio soll hingegen nur besonders gute Arbeiten beinhalten und kann dadurch die Leistungen des Lernenden, seine Bemühungen und den Fortschritt verdeutlichen.

Als Unterkategorien dieser beiden Pole werden von Wiedenhorn (2006) und auch von den meisten anderen Autoren fünf verschiedene Arten von Portfolios genannt,

das Arbeitsportfolio, das Bewertungsportfolio, das Vorzeigepportfolio, das Entwicklungsportfolio und das Bewerbungsportfolio.

Das Arbeitsportfolio:

In einem Arbeitsportfolio werden alle Arbeiten der Lernenden gesammelt und es besteht die Möglichkeit, den aktuellen Wissensstand abzubilden. Wenn die Inhalte der Arbeitsmappe regelmäßig beurteilt werden, können anhand dieser Beurteilungen Programminhalte dem aktuellen Lernfortschritt angepasst werden.

Das Bewertungsportfolio:

Bei einem Bewertungsportfolio (Wiedenhorn, 2006) bzw. Beurteilungsportfolio werden nur bestimmte Arbeiten ausgewählt, welche dann anhand von eindeutig formulierten Kriterien und Beschreibungen beurteilt werden. Die Ziele sollten von Anfang an für alle klar und eindeutig sein (Lissmann, 2000).

Das Vorzeigepportfolio:

Das Vorzeigepportfolio beinhaltet nur diejenigen Unterlagen, die von dem Lernenden als besonders gut empfunden werden und den Lernerfolg widerspiegelt (Lissmann, 2000).

Das Entwicklungsportfolio:

Die Bedeutung des Entwicklungsportfolios, welches gelegentlich auch Prozessportfolio genannt wird, liegt hauptsächlich darin, wie es der Name schon erahnen lässt, die Entwicklung der Arbeit bzw. der einzelnen Arbeitsblätter zu präsentieren. In einem Entwicklungsportfolio sollen Arbeiten, welche noch weniger ausgereift sind, neben fertige Arbeiten eingelegt werden, um den Lernfortschritt möglichst deutlich zu machen (Lissmann, 2002).

Das Bewerbungsportfolio:

Ein Bewerbungsportfolio soll die Lernprozesse und Lernprodukte eines Lernenden darstellen, um ihm den Besuch weiterer Bildungs- und Berufseinrichtungen zu ermöglichen. Das Bewerbungsportfolio kann mit einem Empfehlungsschreiben verglichen werden. Es soll die Bereitschaft eines Lernenden zeigen, sich neuen Herausforderungen zu stellen und gute Leistungen zu erbringen (Wiedenhorn, 2006).

Bei den Portfolios, welche mir für meine Diplomarbeit vorliegen, handelt es sich um keine Reinform einer dieser Portfolioarten. Einerseits sind die verschiedenen Portfolios unterschiedlich aufgebaut, andererseits sind auch die einzelnen Portfolios nicht nur einer einzigen Art der Portfolios zuzuordnen. Manche Portfolios vermitteln den Eindruck, als wären alle gesammelten und ausgearbeiteten Materialien in die Mappe eingelegt worden, wie es bei Arbeitsportfolios üblich ist. Andere Portfolios wirken eher wie ein Vorzeigepportfolio, in welchem nur die, für das geplante Projekt am besten geeigneten Unterlagen enthalten sind. In derartigen Portfolios konnte meist eine Struktur erkannt werden, welche vorwiegend durch ein Inhaltsverzeichnis noch deutlicher erfasst werden konnte. Andere Portfolios wiesen keinerlei Ordnung auf, kopierte Materialien (teilweise war nicht ersichtlich, wofür diese Materialien verwendet werden sollten), Fotos der SchülerInnen, ausgearbeitete Arbeitsblätter und vieles mehr, würde wahllos in die Mappen eingheftet. Des Weiteren werden die Portfolios von mir beurteilt, wodurch sie einem Beurteilungsportfolio zuzuteilen wären. Eine genaue Zuordnung der einzelnen Portfolios zu den verschiedenen Arten der Portfolios ist also nicht möglich und auch gar nicht erstrebenswert, da jedes einzelne Portfolio möglichst umfassend betrachtet werden sollte und nicht lediglich auf eine Kategorie reduziert werden sollte. Zur Verdeutlichung wird im Kapitel „Das Untersuchungsmaterial“ noch genauer auf die Portfolios eingegangen, des Weiteren wird ein Portfolio im Anhang dieser Arbeit eingebunden. Das Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über die vielfältigen Arten von Portfolios zu verschaffen und die Möglichkeiten in der Arbeit mit ihnen zu veranschaulichen.

5.3. Anwendung von Portfolios

Eine Herausforderung für unsere heutige Gesellschaft ist der rasant zunehmende und sich wandelnde Wissensstand. Wissen, welches heute noch aktuell ist, gilt morgen schon als veraltet und inadäquat.

Ein möglicher Weg zu einer Gesellschaft, die mit diesem sich ständig verändernden Wissen schritt halten kann und sich selbstreguliert aktuelle Lerninhalte aneignet, liegt in der Arbeit mit Portfolios. Auf die Vorteile dieser Arbeitsmethode werde ich im Folgenden genauer eingehen.

Motivation:

Die Motivation der Lernenden scheint bei der Arbeit mit Portfolios gesteigert zu sein. Meist können sie einen individuellen Themenschwerpunkt aus einem vorgegebenen Themenpool auswählen. Durch diese Möglichkeit der Mitentscheidung kommt es zu einer Steigerung der Lernmotivation (Wiedenhorn 2006).

Außerdem liegt in der Arbeit mit Portfolios das Potential, die Qualität von Bildungsprozessen zu steigern (Hascher, 2007).

Den Lernenden kann wieder mehr Selbstkontrolle, Verantwortung und Selbstbestimmung über ihren individuellen Lernprozess übergeben werden und so die Motivation für lebenslanges Lernen gesteigert werden.

Selbstreguliertes Lernen:

Die Vorteile dieser Arbeitsweise wirken den Problemen von klassischen Frontalpräsentationen, wo die Lernenden meist passiv sind, entgegen. Lernende haben die Möglichkeit ihr lernen aktive zu gestalten (Brouër, 2007).

Durch die Erarbeitung von Portfolios wird es den Lernenden, in unserem speziellen Fall den Lehrkräften, ermöglicht, die eigenen Lernprozesse selbstständig zu regulieren, zu beobachten, zu kontrollieren und zu reflektieren. Diese vier Aspekte des Lernens sind zentrale Kompetenzen des selbstregulierten Lernens (Gläser-Zikuda & Lindacher, 2007; Wiedenhorn, 2006). Durch die Selbststeuerung des Lernens kommt es zu einer Förderung des lebenslangen Lernens und durch die Anwendung von Portfolios wird gleichzeitig der Lernfortschritt dokumentiert (Schallies & Dumke, 2007).

Bei der Arbeit mit Portfolios können die Lernenden aber nicht nur ihre Lernprozesse selbstständig einteilen, sondern meist, je nach Planung des Projektes, auch die Zeit, welche sie für eine bestimmte Aufgabe investieren wollen. Dadurch können die aktive Arbeit an der eigenen Leistung und die Verantwortung für das eigene Leistungsniveau gesteigert werden (Winter, 2004).

Ein weiterer Bereich den die Lernenden selbst bestimmen können ist die Auswahl der besten Arbeiten, welche in die Portfoliomappe eingelegt werden können. Dabei kommt es zu einer nochmaligen Reflexion der eigenen Arbeit. Es wird ebenfalls die Selbstkontrolle, die Selbsteinschätzung, die Selbststeuerung, das kritische Denken sowie aktives Wissen unterstützt (Lissmann, 2000).

Soziale Kompetenzen:

Aber auch die sozialen Kompetenzen können durch die Portfolioarbeit laut Wiedenhorn (2006), neben dem selbstständigen Lernen und der Selbsteinschätzung gefördert werden.

Durch das Arbeiten in Zweierteams bzw. in größeren Gruppen kann ein Feedback über die Qualität der Arbeiten gegeben werden und es werden insbesondere die „Kommunikationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Hilfsbereitschaft, Kritikfähigkeit und Ausdauer ...“ (Wiedenhorn, 2006, S. 58) gefördert.

Aber nicht nur in der Anwendung der Portfolioarbeit liegen Vorteile, auch die Auswertung birgt viele Vorzüge und neue Herausforderungen, auf diese werde ich im nächsten Kapitel näher eingehen.

5.4. Auswertung von Portfolios

Unabhängig vom genauen Anwendungsfeld der Portfolios (z. B. im Rahmen des Unterrichts, oder, wie in diesem Fall, im Rahmen eines Projektes im Bereich der Erwachsenenbildung) gibt es unterschiedliche Herangehensweisen um die Qualität der Portfolios bewerten zu können. Die Frage nach möglichen Bewertungen der Portfolioarbeiten ist beispielsweise für eine Lehrkraft, welche die Arbeiten der SchülerInnen beurteilen möchte, ebenso wichtig wie in diesem Fall, wo die Portfolios als Datengrundlage einer Evaluation dienen.

Paulson und Paulson (1994) heben hervor, dass man Portfolios bei deren Auswertung nicht einfach als eine Ansammlung von Zetteln ansehen sollte, sondern Ziel sollte es sein, den Reichtum an Informationen, der in ihnen steckt zu entdecken. Auch Winter (2007) betont, dass bei der Entwicklung von Kriterien bzw. der Entwicklung von Kategorien nach welchen die Portfolios beurteilt werden sollen, darauf zu achten ist, dass man die Unterlagen möglichst offen betrachtet und dadurch möglichst viele unterschiedliche Kriterien wahrnehmen kann.

Eine weitere Herausforderung bei der Analyse von Portfolios liegt laut Hascher (2007) darin, dass die einzelnen Mappen meist so unterschiedlich sind wie ihre Produzenten. Es können verschiedenste Texte, Dokumente und Materialien zur Analyse vorliegen.

Um die Portfolios möglichst unvoreingenommen zu betrachten, der vorliegenden Heterogenität der Daten gerecht zu werden und möglichst viele Facetten erfassen zu

können, erscheint die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden zur Auswertung von Portfolios im Allgemeinen und auch bei der Analyse der mir vorliegenden Portfolios am passendsten. Dabei ist es meist nötig, wie auch im Falle meiner Auswertung, für die einzelnen Fragestellungen geeignete Kategoriensysteme zu entwickeln, da durch eine Reduktion der Daten auf nur zwei Kategorien wie beispielsweise „gut/schlecht“ viele Informationen über die genaue Struktur und Qualität der Portfolios verloren gehen würden. Bei der Auswertung der einzelnen Portfolios muss immer in Abhängigkeit von den jeweiligen Arbeiten beurteilt werden, welche Zuordnung zu den Kategorien bzw. welche Neudefinition eben dieser die geeignetste ist und den größten Informationsgewinn liefert.

Bei der Anwendung qualitativer Auswertungsverfahren ist es besonders wichtig darauf zu achten, dass nicht einfach willkürlich gearbeitet wird. Die Berücksichtigung gewisser Standards bzw. Gütekriterien bei der Analyse ist somit unumgänglich.

Laut Steinke (2007) werden in der Literatur grundsätzlich drei verschiedene Standpunkte über die Handhabung von Gütekriterien bei der Arbeit mit qualitativen Forschungsmethoden unterschieden.

Einerseits wird vorgeschlagen für qualitative Forschung quantitative Gütekriterien wie beispielsweise die Validität, die Objektivität und die Reliabilität heranzuziehen. Eine weitere Möglichkeit ist die Formulierung eigener Kriterien für qualitative Forschung. Vertreter dieses Standpunktes argumentieren, dass für quantitative Forschung definierte Gütekriterien nicht auf qualitative Forschung übertragbar seien. Sie schlagen beispielsweise Kriterien wie die Triangulation vor. Als dritter Standpunkt gilt die postmoderne Ablehnung von Kriterien für die qualitative Forschung (Steinke, 2007).

Im Folgenden werde ich auf diese unterschiedlichen Standpunkte genauer eingehen und deren Relevanz in Bezug auf die, im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführte Evaluation anhand von Portfolios diskutieren.

Quantitative Gütekriterien:

Bei der Berücksichtigung quantitativer Gütekriterien gilt für mich als Grundlage der Evaluation eines Trainings anhand von Portfolios die Annahme der Validität, der Objektivität und der Reliabilität.

Die Validität:

Die Auswertung der Portfolios ist dann valide, wenn diejenigen Zielvariablen erfasst werden können, die zu erfassen beabsichtigt werden (Kubinger, 2003).

Zur Validität führt Lissmann (2000) aus, wenn die Behauptung aufgestellt wird, dass Portfolios komplexe Fähigkeiten widerspiegeln können, unbedingt beachtet werden muss, dass die Portfolios das auch wirklich ermöglichen.

Der Forderung der Validität wird im Rahmen dieser Diplomarbeit versucht zu entsprechen, da selbstverständlich nur Fragen formuliert und bearbeitet werden, welche sich anhand der mir vorliegenden Daten und der durchgeführten Analysen beantworten lassen.

Die Objektivität:

Ein großes Problem bei qualitativen Forschungsmethoden liegt in der Objektivität der Auswertung.

Bei einer objektiven Auswertung erarbeiten verschiedene Testleiter das gleiche Ergebnis (Kubinger, 2003).

Bei der Auswertung bzw. bei der Evaluation von Portfolios können aber laut Lissmann (2000) zwei unterschiedliche Begutachter zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Dies ist unter anderem der Fall, wenn die Ziele nicht klar definiert sind, oder wenn die einzelnen Portfolios sehr unterschiedlich gestaltet sind.

Durch eine möglichst klare und eindeutige Definition der Zielsetzungen und Urteilkriterien kann die Objektivität jedoch gesteigert werden (Lissmann, 2000).

Desweiteren kann die Objektivität vergrößert werden, indem das methodische Vorgehen möglichst genau beschrieben wird, damit diese für andere Forscher nachvollziehbar ist (Bortz & Döring, 2002).

In dieser Hinsicht ist es beispielsweise besonders wichtig die Präsentation des Kategoriensystems inklusive Beschreibungen der einzelnen Kategorien und Ankerbeispielen, welches die Grundlage für diese Auswertung darstellt, möglichst gewissenhaft auszuarbeiten, um das Vorgehen der Auswertung transparenter zu gestalten.

Die Reliabilität:

Unter der Reliabilität wird laut Bohl (2008, S. 172) „der Grad der Zuverlässigkeit der Feststellung eines bestimmten Merkmals bei zwei oder mehreren

aufeinanderfolgenden Messungen ...“ verstanden. Beurteilt eine Person ein Portfolio nicht nur einmal, sondern nach einer gewissen Zeit ein zweites Mal, sollte diese Person zu der gleichen Beurteilung kommen, in diesem Fall wäre die Beurteilung also reliabel. Auch dieses Gütekriterium ist durch eine genaue Definition der Beurteilungskriterien zu steigern.

Fraglich ist für Lissmann (2000) auch die Repräsentativität des Wissens, das durch die Portfolioarbeiten dargestellt wird. Kann aus einem Portfolio auf das gesamte Wissen einer Person bzw. einer Personengruppe in einem definierten Bereich geschlossen werden?

Da im Rahmen des Projektes „TALK“ die LehrerInnen dazu angehalten wurden ein eigenes Projekt zum Thema Lebenslanges Lernen zu gestalten, kann man davon ausgehen, dass die Repräsentativität ihres aktuellen Wissensstandes hoch ist, da die Lehrkräfte nicht nur Aufgaben ausarbeiten sollten, sondern ihr neu erlangtes Wissen auch gleich in ihren Schulalltag implementieren sollten, ihr neu erlerntes Wissen also gleich anwenden konnten.

Qualitative Gütekriterien:

Da es aber nicht immer adäquat ist quantitative Kriterien für qualitative Forschung anzuwenden, erscheint es in manchen Fällen als sinnvoll eigene Kriterien für die qualitative Forschung zu formulieren, wobei aber darauf geachtet werden muss, dass die Kriterien den jeweiligen Fragestellungen, dem Forschungsfeld und dem Untersuchungsgegenstand angepasst sind (Steinke, 2007).

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit:

Als erstes qualitatives Gütekriterium kann die intersubjektive Nachvollziehbarkeit genannt werden. Dabei spielt, ähnlich wie bei dem Gütekriterium der Objektivität, die Dokumentation des Forschungsprozesses, genauer gesagt die Dokumentation des Vorwissens, der Erhebungsmethode und des Erhebungskontextes, des Datenmaterials, der Auswertungsmethode, sowie die Dokumentation von aufgetretenen Problemen die bedeutendste Rolle (Steinke, 2007).

Die Dokumentation wird im Rahmen meiner Diplomarbeit sehr gewissenhaft, genau und während der gesamten Arbeit stattfinden.

Die Indikation des Forschungsprozesses:

Als weiteres Kriterium sieht Steinke (2007) die Indikation des Forschungsprozesses, wobei beispielsweise die Angemessenheit der qualitativen Herangehensweise und die Angemessenheit der Wahl der Methode angeführt werden.

Die Hypothesen bzw. Theorien sollen aufgrund der empirischen Daten aufgestellt werden, bestehendes Wissen soll durch die vorliegenden Daten modifizierbar sein, es ist also auf eine empirische Verankerung der Forschung zu achten (Steinke, 2007).

Auch dieses Kriterium wurde in meiner Arbeit verwirklicht, da zum Thema Evaluation anhand von Portfolios so gut wie keine Literatur vorhanden ist und daher die Portfolios meine Grundlage für den gesamten Forschungsprozess darstellen.

Die Triangulation:

Laut Flick (2007 b, S. 309) wird unter der Triangulation in der Sozialforschung „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet.“

Denzin (1978) sieht die Triangulation als eine Möglichkeit der Validierung und unterscheidet zwischen Triangulation der Daten, Triangulation des Forschers, Triangulation der Methode und einer Triangulation der Theorie (zitiert nach Flick, 1995; Janesick, 2000).

Unter einer Triangulation der Daten verstehen Banister, Burman, Parker, Taylor und Tindall (1994) eine möglichst breite Erhebung der Daten. Die Daten sollen von verschiedenen Personen aus dem Versuchssetting stammen, aus verschiedenen Stadien der Erhebung und von unterschiedlichen Beobachtungsstandpunkten.

In dieser Studie nahmen mehrere Lehrkräfte teil, welche sich in einigen Punkten wie beispielsweise Geschlecht, Wohnort, Arbeitsplatz ... unterscheiden, wodurch unsere Daten, in diesem Fall die Portfolios, von unterschiedlichen Personen stammen.

Die Portfolios wurden über einen längeren Zeitraum erarbeitet, wodurch man davon ausgehen kann, dass sie nicht nur einen Zeitpunkt widerspiegeln, sondern eher im Laufe eines Prozesses entstanden sind.

Triangulation des Forschers bedeutet laut Banister et al. (1994) eine Analyse der Daten von unterschiedlichen ForscherInnen, welche, wenn möglich von unterschiedlichen Wissenszweigen stammen sollen, um die resultierenden Schlüsse bzw. Theorien möglichst zu bereichern. Da es aber nicht in jeder Studie möglich ist

die Analyse von mehreren ForscherInnen durchführen zu lassen, ist es von großem Vorteil mit möglichst unterschiedlichen Menschen über die Untersuchung zu diskutieren, um Anregungen und Kritik zu erhalten.

Da die Bearbeitung dieser Diplomarbeit, im Besonderen die Ausarbeitung der Datenanalyse unter stetiger Rücksprache mit meinen Diplomarbeitbetreuerinnen stattfindet und für eine meiner Fragestellungen sogar ein ExpertInnenrating herangezogen wird, wird auch der Forderung nach der Triangulation des Forschers bzw. der Forscherin versucht zu berücksichtigen.

Durch eine Triangulation der Methode soll laut Banister et al (1994) verhindert werden, dass das erlangte Ergebnis nur aufgrund der gewählten Methode zustande kommt und dadurch ein Artefakt der Methode darstellt, da jede Methode ihre Schwachstellen hat. Wenn aber eine Kombination an Methoden verwendet wird, was im Rahmen dieser Studie der Fall sein wird, können die

nicht aufgrund der einen gewählten Methode falsch sein, vielmehr stellen die Ergebnisse einen genaueren Überblick der bestehenden Daten dar.

Die Triangulation der Theorie wird als vierte Art der Triangulation angeführt. Bei der Auswertung der Daten soll der/die ForscherIn nicht nur eine Theorie als Grundlage verwenden, sondern mehrere um nicht schon im Vorhinein auf eine Theorie beschränkt zu sein. Damit soll der Unterschiedlichkeit und Komplexität der Realität besondere Bedeutung zukommen (Banister et al., 1994).

Da ich im Rahmen dieser Diplomarbeit eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt habe, entspricht die Analyse der Portfolios den Ansprüchen der Triangulation der Theorie.

Die postmoderne Ablehnung von Gütekriterien:

Als dritte Art der Anwendung von Kriterien für qualitative Forschung führt Steinke (2007) deren Ablehnung an. Da bei qualitativer Forschung welcher jegliche Kriterien fehlen, aber die Gefahr besteht, dass sie willkürlich durchgeführt wird und keine Anerkennung anderer Forschergruppen erhält, erscheint es grundlegend Kriterien für qualitative Forschung zu befolgen.

Auch für mich kommt eine Ablehnung jeglicher Gütekriterien nicht infrage, da ich die Anwendung von Kriterien als Grundvoraussetzung für eine möglichst hohe Qualität dieser wissenschaftlichen Arbeit sehe. Deshalb ist es mein Ziel, möglichst viele dieser Kriterien im Rahmen meiner Diplomarbeit zu berücksichtigen.

6. Fragestellungen

Das Anliegen dieser Diplomarbeit ist die Evaluation des Trainingsprogramms „TALK“ anhand von Portfolios, welche von den teilnehmenden LehrerInnen im Rahmen des Trainings ausgearbeitet wurden. Durch die Evaluation wird ersichtlich ob und in welchem qualitativen Ausmaß die Lehrkräfte Projekte zur Förderung von Lebenslangem Lernen ihrer SchülerInnen in den jeweiligen Schulen umgesetzt haben. Abschließend soll beurteilt werden, ob das Trainingsprogramm „TALK“ weitergeführt werden soll.

Bei den Fragestellungen der Evaluation möchte ich im ersten Schritt formale Aspekte analysieren, um Hinweise über die Qualität der Portfolios zu erhalten. Im zweiten Schritt möchte ich analysieren, inwieweit die formulierten Ziele des Trainings von den LehrerInnen in ihren durchgeführten Projekten verwirklicht werden konnten. Diese bilden die Hauptfragestellungen meiner Diplomarbeit, welche wiederum in vier Unterkategorien unterteilt werden können. Um einen besseren Überblick über die einzelnen Fragestellungen und ihrer Zugehörigkeit zu den einzelnen Gruppen zu ermöglichen, werde ich bei der Auflistung der Fragestellungen immer Abkürzungen anführen. Formale Fragestellungen erhalten beispielsweise die Abkürzung FF. Im Rahmen der Hauptfragestellungen widme ich mich zu aller erst Fragestellungen, die sich mit den Zielen der Projekte befassen (FZ), anschließend werde ich Fragestellungen aus, welche sich auf die Durchführung der jeweiligen Projekte beziehen (FD), danach folgen Fragen, die sich mit der Kooperation der Lehrkräfte beschäftigen (FK) und zum Abschluss betrachte ich die von den LehrerInnen durchgeführten Evaluationen ihrer Projekte (FE).

1. Formale Aspekte der Portfolios:

Hierbei ist es mir wichtig zu kontrollieren, inwiefern die auf dem Handout „Schulprojekte im Rahmen von TALK“ (siehe Anhang) geforderten Inhalte der Projektportfolios tatsächlich in den jeweiligen Portfolios enthalten sind. Auf diesem Zettel befinden sich Informationen über den zeitlichen Ablauf der Projekte und über Inhalte, welche für die Projekte ausgearbeitet und in die Portfoliomappen eingeordnet werden sollen. Zu jedem geforderten Inhalt wurde eine formale Frage formuliert, um Beurteilen zu können, in welchem Ausmaß sich die Lehrkräfte an diese Anweisung gehalten haben. Werden diese Inhalte in den Portfolios in hohem Maße

berücksichtigt, kann auf ein hohes Commitment der jeweiligen LehrerInnen geschlossen werden.

Außerdem werden nur Portfolios zur Beantwortung der inhaltlichen Fragen herangezogen in denen, die geforderten Inhalte enthalten sind, da diese Portfolios ein valides Messinstrument darstellen. Fehlen aber Inhalte, die zur Beantwortung von bestimmten Fragen benötigt werden, werden diese für weitere Analysen der jeweiligen Fragen ausgeschlossen (Bortz & Döring, 2002).

Außerdem kann

Formale Fragestellungen:

FF 1. Ist eine kurze Projektbeschreibung vorhanden?

FF 2. Ist der Zettel „Planung des Schulprojekts im Rahmen von TALK“ vorhanden?

FF 3. Jedes Portfolio sollte einen kurzen Abschlussbericht / Zwischenstandsbericht enthalten, in dem auf folgende Punkte eingegangen werden soll:

FF 3.1. Wird die Ausgangslage beschrieben?

FF 3.2. Werden Ziele des Projektes angeführt?

FF 3.3. Wird die Durchführung des Projektes beschrieben?

Bei dieser Fragestellung sind beispielsweise Angaben zu durchgeführten Aktivitäten, Veränderung des Plans bzw. Veränderungen der Ziele von besonderem Interesse.

FF 3.4. Ist ein Resumée des Schulteams vorhanden?

Darunter fallen zum Beispiel Bewertungen der Projektergebnisse, Stolpersteine bei der Durchführung oder positive Überraschungen bei der Durchführung.

FF 3.5. Werden weitere geplante Schritte angeführt?

FF 4. Sind Anlagen vorhanden?

2. Hauptfragestellungen:

Die Hauptfragestellungen dieser Diplomarbeit beziehen sich auf die Evaluation des Trainingsprogramms „TALK“. Es soll geklärt werden, ob die am Projekt „Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen“ teilnehmenden Lehrkräfte die Trainingsziele von „TALK“ in der Planung und Durchführung ihrer Schulprojekte realisieren konnten?

Um diese Frage beantworten zu können, möchte ich die von den Lehrkräften definierten Ziele, die Durchführung ihrer Projekte, die Kooperation mit anderen

KollegInnen und die von einigen LehrerInnen durchgeführten Evaluationen näher betrachten.

Durch „TALK“ sollen die Lehrkräfte lernen, ihren Unterricht möglichst nachhaltig zu verändern. Durch derartige Umgestaltungen des Unterrichtes sollen die LehrerInnen in der Lage sein, das Lernen, besonders das selbstregulierte Lernen, das kritische und kreative Denken, die sozialen Kompetenzen und die Motivation der SchülerInnen zu verbessern (Finsterwald et al., 2010).

Ob bzw. wie die Lehrkräfte, die neu erlernten Kompetenzen umsetzen, wird sich in den von ihnen gesetzten Zielen bzw. in der Durchführung ihres jeweiligen Projektes zeigen.

Daraus ergeben sich für mich folgende Fragestellungen:

2.1. Fragen, die sich auf die Ziele der Projekte beziehen (FZ):

Diese beiden Fragen sind besonders wichtig, da die von den LehrerInnen formulierten Ziele möglichst mit den Trainingszeiten übereinstimmen sollten. Diese Passung der Ziele kann als Grundlage für die Wirkung des Trainings angesehen werden. Bei diesen beiden Fragen sollen die formulierten Ziele mit Hilfe von Kategoriensystemen analysiert werden, im Rahmen des ExpertInnenratings wird auf die Passung der Ziele genauer eingegangen.

FZ 1. Was für Ziele setzten sich die Lehrkräfte für ihre Projekte?

FZ 2. Welche Veränderungen der Ziele ergaben sich und warum?

2.2. Fragen, die sich auf die Durchführung der Projekte beziehen (FD):

Dieser Fragenkomplex bezieht sich auf die konkreten Durchführungen der Projekte. Hierbei wird analysiert, ob die jeweiligen Trainingsdurchführungen (Inhalte des Trainings, durchgeführte Aktivitäten ...) das Potenzial haben, die SchülerInnen in Richtung Lebenslangem Lernen zu motivieren.

FD1. Konnte das Projekt wie geplant durchgeführt werden? Falls nicht, warum?

FD 2. Welche Inhalte des Trainings wurden von den LehrerInnen in ihren Projekten umgesetzt?

FD 3. Welche Aktivitäten fanden innerhalb der Projekte statt? Bzw. wie setzten die Lehrkräfte die Inhalte um?

Da ein Ziel des TALK-Projektteams die Nachhaltigkeit der Projekte ist, werden bei der Analyse der durchgeführten Aktivitäten zusätzlich deren Häufigkeit und deren Reichweite registriert.

FD 4. Wie war die Qualität der Umsetzung der jeweiligen Projekte?

Die Frage nach der Qualität der Projekte wird mittels ExpertInnenratings beantwortet.

FD 5. Traten Stolpersteine bei der Projektdurchführung auf? Falls ja warum?

FD 6. Wird von positiven Aspekten der Projekte bzw. positiven Überraschungen berichtet?

FD 7. Konnte das Projekt abgeschlossen werden? Falls nicht warum?

FD 8. Ist eine Fortsetzung des Projektes geplant? Falls ja in welcher Art?

FD 9. Für wie erfolgreich schätzen Sie die Umsetzung ihres Schulprojektes ein?

FD 10. Für wie langfristig schätzen Sie die Wirkung ein?

Zur Beantwortung der Fragen FD 9 und FD 10 werden die Antworten aus dem Fragebogen, welcher den Lehrkräften in der letzten Einheit vorgelegt wurde, analysiert.

Da laut Schober (2007) ein weiteres Ziel des Projektes eine Steigerung der Kooperation zwischen den LehrerInnen ist und die teilnehmenden LehrerInnen möglichst auch ihre KollegInnen in die Projekte integrieren sollten ergeben sich für mich folgende weitere Fragestellungen:

2.3. Fragen, die sich auf die Kooperation der Beteiligten beziehen (FK):

FK 1. Wie viele LehrerInnen nahmen pro Schule am Projekt TALK teil?

FK 2. Wie viele TALK-externe KollegInnen waren zu Beginn am Schulprojekt beteiligt?

FK 3. Wie viele TALK-externe KollegInnen waren zu Ende am Schulprojekt beteiligt?

FK 4. Wie war die Akzeptanz des Schulprojektes im gesamten Kollegium?

FK 5. Wie war die Unterstützung des Schulprojekts durch die Schulleitung?

FK 6. Wie war die Unterstützung des Schulprojektes durch TALK?

Auswertung des Evaluationsmaterials:

Die LehrerInnen wurden im Rahmen des Trainings mit dem Thema der Evaluation konfrontiert, da sie beispielsweise Fragebogen ausfüllten und interviewt wurden. Die Lehrkräfte zeigten besonderes Interesse an diesem Thema und erhielten deshalb

mehr Informationen bezüglich Evaluationsmethoden. In manchen Portfolios befinden sich Materialien von Evaluationen, die die Lehrkräfte durchgeführt haben. Daraus kann geschlossen werden, dass diese LehrerInnen derart begeistert von dieser Methode waren, dass sie diese gleich selbst für ihre Projekte anwandten. Bei den folgenden Fragen werden diese Materialien analysiert.

2.4. Fragen, die sich auf die von den Lehrkräften durchgeführten Evaluationen beziehen (FE):

FE 1. Wie viele TALK-Teams haben ihr Projekt evaluiert?

FE 2. Welche Personengruppen waren in die Evaluation involviert?

FE 3. Wie viele Personen waren in die Evaluation involviert bzw. wie viele wurden befragt?

FE 4. Was für eine Evaluationsmethode wurde angewandt?

FE 5. Welche Themenbereiche werden in der Evaluation behandelt?

7. Evaluationsdesign/ Untersuchungsdurchführung

7.1. Das Untersuchungsmaterial

Im Rahmen des Trainingsprogramms „TALK“ ist es im dritten Semester Aufgabe der teilnehmenden Lehrkräfte ein Projekt in ihren Schulen, umzusetzen. Im Zuge der Planung und Gestaltung ihrer Schulprojekte sollen die LehrerInnen ein Portfolio gestalten, in dem alle Unterlagen, welche mit dem Projekt in Verbindung stehen, eingelegt werden. Diese Portfolios sind sehr unterschiedlich gestaltet. Die Mappen haben zwischen 12 und 278 Seiten, alleine diese Tatsache verdeutlicht den unterschiedlichen Aufbau der Mappen. Die Projekte werden auch sehr unterschiedlich betitelt. Einige Beispiele sind „Kinder brauchen Wurzeln und Flügel“, „TALK Toll, Alles, Lernen, Können“ oder „Klasse(s) Team - Lernen in kooperativen Gruppen“. Die eingelegten Unterlagen reichen von theoretischem Inputmaterial für KollegInnen, teilweise einfach aus Büchern kopiert, teilweise selbst zusammengestellt, bis hin zu Fotos auf denen die SchülerInnen bei der Projektarbeit zu sehen sind. Deshalb ist eine genaue Beschreibung aller Mappen unmöglich. Trotzdem soll in diesem Kapitel ein erster Eindruck des Untersuchungsmaterials gegeben werden. Zur besseren Veranschaulichung wird im Anhang ein Portfolio in diese Arbeit eingebunden. In den meisten Mappen befinden sich die geforderten formalen Aspekte, darauf wird bei den Ergebnissen der formalen Fragestellungen

noch genauer eingegangen. In einige Mappen sind Arbeitsaufträge für die SchülerInnen eingelegt, teilweise mit den ausgearbeiteten Lösungen der SchülerInnen. Oft liegen Materialien zu durchgeführten Evaluationen vor, teilweise wird nur berichtet, dass beispielsweise der Direktor befragt wurde, teilweise befinden sich sogar Auswertungen in den Mappen. In einigen Portfolios befanden sich Lerntagebücher, in welche die SchülerInnen eintragen konnten, wie viel Minuten sie gelernt haben und mit wem sie gelernt haben. Anhand dieser Mappen, welche eingescannt wurden und mir deshalb für die Analyse digital vorlagen, sollen die durchgeführten Projekte evaluiert werden.

7.2. Die Stichprobe

Anzahl der teilnehmenden LehrerInnen:

An dem Trainingsprogramm „TALK“ nahmen 37 Frauen und 3 Männer teil, insgesamt also 40 Lehrkräfte. Dieser Unterschied ist mit einem χ^2 ($p < .01$; 1) von 416.6 hoch signifikant. Dieser Unterschied ist durch den hohen Frauenanteil unter der Population der Lehrkräften zu erklären. Da viel mehr Frauen als Lehrerinnen arbeiten, ist auch in dieser Stichprobe der Anteil der Frauen viel höher. Von den 40 Lehrkräften unterrichteten hoch signifikant mehr (26) an einer Hauptschule als an einer AHS (14) (χ^2 ($< .01$; 1) = 15.8).

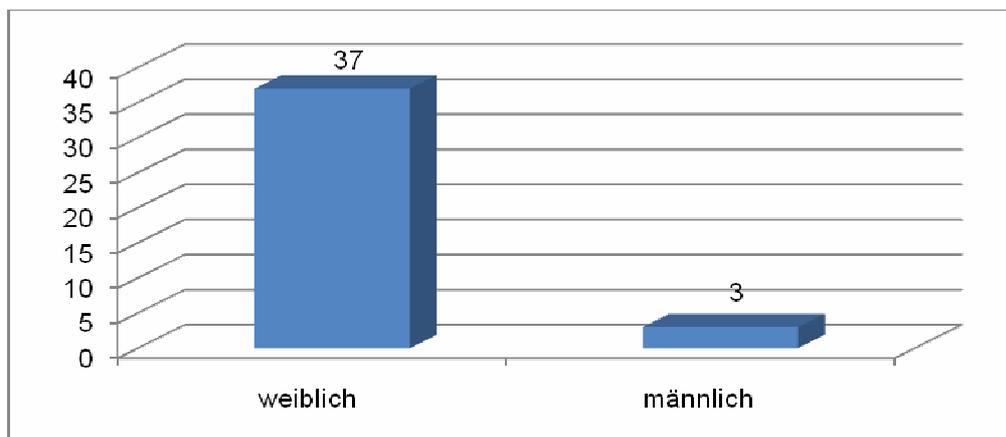


Abbildung 1: Anzahl teilnehmender Lehrer und Lehrerinnen

Teilnehmende Schulen:

Die LehrerInnen stammen von 15 unterschiedlichen Schulen (Hauptschule N=10, AHS N=5). 4 Schulen haben ihren Standort in Wien, 11 in Niederösterreich, wobei alle teilnehmenden Wiener Schulen Gymnasien waren und nur ein Gymnasium aus Niederösterreich teilnahm. Eine Lehrerin wechselte während des Trainings ihren

Arbeitsplatz und unterrichtete nicht mehr an der ursprünglichen Hauptschule, sondern an einer polytechnischen Schule, an der sie auch ihr Projekt umsetzte. Deshalb wurde ein Projekt neben den in den Hauptschulen und Gymnasien durchgeführten Projekten in einer polytechnischen Schule umgesetzt und somit wurde in 16 Schulen ein Projekt durchgeführt.

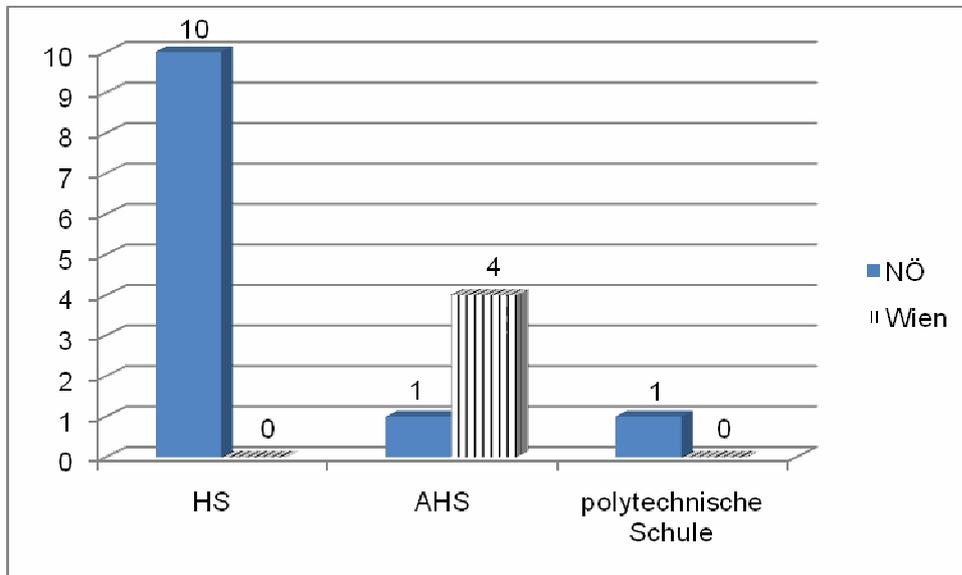


Abbildung 2: Verteilung der Schulen und des Bundeslands

Teilnehmende Klassen/Schulstufen:

Insgesamt wurde in 45 unterschiedlichen Klassen Projekte mit Inhalten bezogen auf das Trainingsprogramm „TALK“ durchgeführt. Davon waren 15 erste Klassen, 12 zweite Klassen, 17 dritte Klassen und eine vierte Klasse beteiligt.

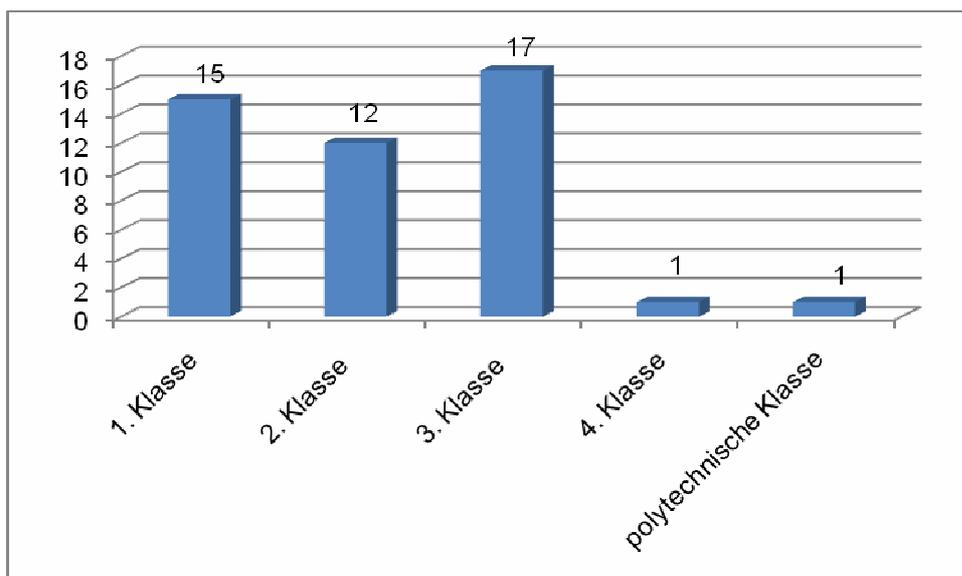


Abbildung 3: Verteilung der Schulstufen

7.3. Auswertungslogik

Im Rahmen dieser Diplomarbeit möchte ich aufgrund der Analyse von Portfolios das Trainingsprogramm „TALK“ evaluieren. Ein derartiges Vorgehen ist neuartig und deshalb existieren noch keine standardisierten Analyseverfahren.

Nach einer eingehenden Analyse der bestehenden qualitativen Auswertungsmöglichkeiten habe ich die, je nach Fragestellung, passendsten ausgewählt. Ich werde einige verschiedene qualitative Herangehensweisen anwenden und kombinieren, um einen möglichst großen Informationsgewinn aus den Daten zu schöpfen.

Hauptsächlich kommen die qualitative Inhaltsanalyse und daraus gebildete Kategoriensysteme (auf diese werde ich im nächsten Kapitel näher eingehen) zur Anwendung. Ergänzt werden diese qualitativen Verfahren durch ein ExpertInnenrating und die Auswertung eines Fragebogens.

Zur Prüfung der Häufigkeitsverteilungen auf deren Signifikanz kommt der χ^2 Test zur Anwendung.

7.4. Kategoriensysteme

Die Kategorien für die einzelnen Fragen werden induktiv und deduktiv gebildet.

Bei einer induktiven Analyse werden die Kategorien auf Grundlage des vorhandenen Datenmaterials, in diesem Fall, der Portfolios, gebildet (Patton, 1990).

Kategoriensysteme wurden für die Fragen FZ 1 und FZ 2, FD 1-3 und FD 5-8, sowie für die Frage FE 5 konstruiert.

Den Rahmen für die Konstruktion der einzelnen Kategoriensysteme bilden das Curriculum von „TALK“, insbesondere der inhaltliche Aufbau und die Trainingsziele (= deduktive Komponenten des Kategoriensystems).

Als Grundlage für die Konstruktion der Kategoriensysteme und damit zur anschließenden Beurteilung der einzelnen Projekte dienen die gesamten (eingescannten) Portfolios.

Zuallererst wird etwa die Hälfte der einzelnen Portfolios betrachtet und die für die einzelnen Fragestellungen relevanten Textteile in ein eigenes Word Dokument kopiert. Mithilfe dieser Ausschnitte wird pro Fragestellung ein eigenes Kategoriensystem induktiv gebildet. Die restlichen Portfolios wurden betrachtet und die relevanten Textteile direkt in das entwickelte Kategoriensystem integriert. Teilweise müssen die Kategoriensysteme immer wieder adaptiert werden und die

schon bearbeiteten Portfolios noch einmal betrachtet werden. Bei der nochmaligen Durchsicht wird beurteilt, ob die schon durchgeführten Zuordnungen noch stimmig sind, oder ob die entsprechenden Inhalte der Portfolios aufgrund der letzten Aktualisierung, zu einer anderen Kategorie besser passen.

Für die Fragestellungen FZ 1 (Was für Ziele setzten sich die Lehrkräfte für ihre Projekte?) und FE 5 (Welche Themenbereiche werden in der Evaluation behandelt?) konnte bei genauer Betrachtung der gebildeten extrahierten Kategorien ein Zusammenhang zu den vier Levels von Kirkpatrick (1998) entdeckt werden, weshalb diese in die Kategoriensysteme integriert wurden (deduktive Komponente der Kategorienbildung). Außerdem konnte für die Fragestellungen FZ 1, FD 2 (Welche Inhalte des Trainings wurden von den LehrerInnen in ihren Projekten umgesetzt?) und FD 3 (Welche Aktivitäten fanden innerhalb der Projekte statt?) die Textinhalte mithilfe der Kernkompetenzen (Motivation, selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen und Denken) genauer eingeteilt werden, was ebenfalls einer deduktive Vorgehensweise entspricht.

Bei der Frage FD 4, welche sich mit der Qualität der Umsetzung der jeweiligen Projekte befasst, kommt ein ExpertInnenrating zum Einsatz, was einer Triangulation der ForscherInnen zuzurechnen ist. Auf die Beurteilungskriterien dieser Fragestellung werde ich im Ergebnisteil näher eingehen.

Um den Anforderungen der Objektivität sowie der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu entsprechen, werden für die jeweiligen Kategorien eine Beschreibung und mindestens ein Ankerbeispiel angegeben. Auch die Reliabilität kann durch eine genaue Beschreibung der Kategorien gesteigert werden, da die Zuordnung der einzelnen Textteile zu den Kategorien dadurch eindeutiger wird. Die Fragen werden so gut wie möglich anhand der Portfolios beantwortet, dadurch soll die Validität möglichst hoch sein.

Kategoriensystem für die Frage FZ 1: Was für Ziele setzten sich die Lehrkräfte für ihre Projekte?

Für dieses Kategoriensystem dienen die 4 Levels (Zufriedenheit, das Erlernete, der Transfer und die Ergebnisse) von Kirkpatrick (1998) als Grundlage. Bei der Bezeichnung „KollegInnen“ handelt es sich im Folgenden immer um KollegInnen der TALK-LehrerInnen, welche nicht am Training teilgenommen haben, welche aber ebenfalls an der Schule unterrichten. LehrerInnen, welche am Training teilgenommen haben, werden als LehrerInnen, Lehrkräfte bzw. TALK-LehrerInnen bezeichnet.

Kategoriensystem 1: Was für Ziele setzten sich die Lehrkräfte für ihre Projekte?

Level	Zielgruppe	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Level 1: Die Zufriedenheit	KollegInnen		Die Lehrkräfte setzen sich als Ziel, dass die an ihrem Projekt beteiligten KollegInnen mit dem Projekt zufrieden sind.	<i>„Positive Einstellung zum notwendigen Zeitaufwand für Strategielernen soll auf Lehrerseite erreicht werden.“</i>
Level 2: Das Erlernete	KollegInnen	Motivation	Das Ziel der Lehrkräfte ist, dass sie das Wissen, welches sie in TALK erlernt haben an die KollegInnen bzw. SchülerInnen weiter geben.	<i>„Vorstellen von Feedbackmethoden“</i>
		SRL		
		Soziale Kompetenzen		
		Denken		
	SchülerInnen	Motivation		<i>„Die Kollegen für freieres selbstständigeres Arbeiten der Schüler zu begeistern.“</i>
		SRL		
		Soziale Kompetenzen		
		Denken		
				<i>„Mehr Bewusstsein für das eigene Umgehen mit Konflikten.“</i>

Level 3: Das Verhalten	KollegInnen	Motivation	Die Lehrkräfte haben als Ziel, dass die neu erlernten Inhalte von den KollegInnen bzw. SchülerInnen angewandt werden, es zu einer Steigerung der	<i>„LehrerInnen ... üben den situationsgerechten Einsatz von Feedback.“</i> <i>„Möglichst viele LehrerInnen und SchülerInnen sollen das Instrument FB möglichst sinnvoll einsetzen.“</i>	
		SRL			
		Soziale Kompetenzen			
		Denken	Kompetenzen		
SchülerInnen	Motivation	SRL	Kompetenzen	<i>„SchülerInnen zum selbständigen Lernen anregen und hinführen durch das Bereitstellen von anregenden Lernmaterialien, Aufgaben, sowie der geeigneten Lernumgebung.“</i>	
					Soziale Kompetenzen
					Denken
			dies möglichst nachhaltig geschieht.		
Gesamte Schule	Nachhaltigkeit	Ziel ist es, dass das Projekt beispielsweise in mehreren Klassen oder dauerhaft oder mit mehr KollegInnen durchgeführt wird.	Ziel ist es, dass das Projekt beispielsweise in mehreren Klassen oder dauerhaft oder mit mehr KollegInnen durchgeführt wird.	<i>„Wenn in möglichst allen Klassen mind. 1 Std. zum Thema FB stattfindet.“</i> <i>„Ziel unserer Schule ist es in naher Zukunft, dass Stundeneinheiten noch mehr zusammengefasst werden.“</i>	
Level 4: Die Ergebnisse	Gesamte Schule		Als Ziel wird eine Evaluation der Ergebnisse bzw. eine Veränderung an der gesamten Schule definiert.	<i>„Das Projekt zielt auf eine Konfliktreduktion in der gesamten Schule ab.“</i>	

Sonstiges		„Aufmerksamkeit der Eltern für dieses Projekt“ „Chancengleichheit“
-----------	--	---

Kategoriensystem für die Frage FZ 2: Ergaben sich Veränderungen der Ziele?

Falls ja warum?

Kategoriensystem 2: Ergaben sich Veränderungen der Ziele? Falls ja warum?

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Zielveränderungen	Aktuelle Probleme	Die Ziele wurden verändert.	Änderung des Sozialziels auf „Ich und meine Gefühle.“
Keine Zielveränderungen		Die Ziele konnten unverändert beibehalten werden.	Antwort „Nein“ auf die Frage: „Haben sich die Ziele verändert?“
Keine Angabe zu Zielveränderungen		Es sind keine Informationen bezüglich Zielveränderungen vorhanden.	Keine Angaben bzw. Ankerbeispiele vorhanden.

Die folgenden Kategoriensysteme befassen sich mit den Fragen, welche sich auf die Durchführung der Projekte beziehen:

Kategoriensystem für die Frage FD 1: Konnte das Projekt wie geplant durchgeführt werden? Falls nicht, warum?

Die Unterkategorie spiegelt die Ursache für eine eventuelle Planänderung wider.

Kategoriensystem 3: Konnte das Projekt wie geplant durchgeführt werden? Falls nicht, warum?

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Das Projekt konnte nach Plan durchgeführt werden.		Der Projektplan wurde während der Durchführung nicht verändert.	„Alle Punkte konnten wie oben angegeben durchgeführt werden und bedurften in keinem Bereich einer Abänderung.“

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Das Projekt konnte nicht wie geplant durchgeführt werden.	Aktivitäten aufgrund von Zeitmangel nicht durchgeführt.	Das Projekt konnte aufgrund von Zeitmangel nicht wie geplant durchgeführt werden.	<p>„Unser erstelltes Programm stellte sich als zu umfangreich heraus“,</p> <p>„Den ursprünglich Plan einer Elternbefragung mussten wir aus Zeitgründen wieder verwerfen.“</p>
	Koordination der LehrerInnen bzw. Veränderung des Projektteams	Das Projekt konnte aufgrund mangelnder Koordination bzw. Ausfall von Lehrkräften nicht wie geplant durchgeführt werden.	<p>„Die Schwierigkeit lag nicht so sehr in den einzelnen Tätigkeiten, als in der Koordination.“</p> <p>„Aufgrund der Karenzierung einer Lehrkraft des Projektteams musste eine neue Englischkollegin in diese Thematik eingeführt werden.“</p>
	Sonstiges	Es kam während der Durchführung zu Veränderungen von z. B.: Regeln, Anzahl der Aufgaben ...	„Regeln: Diese wurden den Bedürfnissen der SchülerInnen angepasst.“
Keine Angabe, ob das Projekt wie geplant durchgeführt werden konnte.		Es sind keine Informationen bezüglich eventueller Veränderungen der Projektplanung vorhanden.	Keine Angaben bzw. Ankerbeispiele vorhanden.

Kategoriensystem für die Frage FD 2: Welche Inhalte des Trainings wurden von den LehrerInnen in ihren Projekten umgesetzt?

Als Ausgangspunkt für die Kategorien und Unterkategorien fungierten die Inhalte, welche im Rahmen des Trainingsprogramms TALK bearbeitet wurden.

Kategoriensystem 4: Welche Inhalte des Trainings wurden von den LehrerInnen in ihren Projekten umgesetzt?

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele:
Motivation	Ziele (Zielorientierungen)	Die jeweiligen Kernkompetenzen und deren Unterkategorien wurden im Rahmen der jeweiligen Projekte durchgeführt.	„Ziele selbst formulieren.“
	Interesse		„Wahlaufgaben“
	Selbstwertförderlicher Unterricht - Selbstwert		„Arbeitstechniken für Referate- meine Begabung erkennen und nutzen.“
	Feedback/ Attributionen		„Leistung mittels Smiley selbst einschätzen“, „Feedbackrunden“, „Konstruktives Feedback durch die Mitschüler.“
Selbstreguliertes Lernen	Kognitive, ressourcenbezogene Lernstrategien und Metakognitionen		„Verarbeiten von Informationen, wesentliche Inhalte zusammenfassen.“
Soziale Kompetenzen	Konfliktmanagement		„Es zeigten sich auch die ersten Konflikte in den Klassen, zu deren Bewältigung die Peer-Mediation eingesetzt wurde.“
	Kooperatives Lernen		„Schüler mit wesentlichen Komponenten der Gruppenarbeit vertraut gemacht.“
Kognitive Kompetenzen	Kritisches Denken		„Texte selbst schreiben“, „Informationen strukturieren, Informationen suchen.“
	Kreatives Denken		„Gestaltung eines Handouts.“ „Portfolio erstellen.“

Kategoriensystem für die Frage FD 3: Welche Aktivitäten fanden innerhalb der Projekte statt? Bzw. wie setzten die Lehrkräfte die Inhalte um?

Um eine unnötige Verlängerung dieser Tabelle durch zusätzlichen Text in den einzelnen Spalten zu vermeiden und eine möglichst schnelle Orientierung zu ermöglichen, möchte ich diese kurz vorab näher erklären.

In der Spalte „Kategorie“ befindet sich jeweils die Bezeichnungen der jeweiligen Kategorie. Wie oft die jeweiligen Aktivitäten durchgeführt wurden, lässt sich in der Spalte „Häufigkeit“ eruieren. Vorerst wurden die Häufigkeiten, unter Rücksprache mit den ExpertInnen, in „einmalig“, „1x pro Monat“, „1x pro Woche“ und „keine Angabe“ unterteilt, da aber die Zellen „1x pro Monat“, „1x pro Woche“ kaum bzw. gar nicht besetzt waren, wurden diese beiden Häufigkeitsangaben zu der Kategorie „mindestens 1x pro Monat“ zusammengefasst. In der Spalte „Zielgruppe“ befinden sich Informationen über die Personengruppe, auf welche sich die jeweils durchgeführten Aktivitäten beziehen (siehe „Kategorie“) und Informationen über die Anzahl der betroffenen Personen.

Dieses Kategoriensystem wurde in zwei Teile zerlegt, einerseits in allgemeinen Aktivitäten und andererseits in die Aktivitäten, welche sich auf TALK Inhalte beziehen.

Allgemeine Aktivitäten:

Kategoriensystem 5: Welche Aktivitäten fanden innerhalb der Projekte statt?

Kategorie	Häufigkeit	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiele:
Präsentation/ Informationsveranstaltung/ Informationsmaterial	Einmalig	KollegInnen	In den Portfolios werden Präsentationen, Informationsveranstaltungen bzw. ausgegebenen Informationsmaterialien für KollegInnen angeführt.	<i>„Projektvorstellung vor Plenum am pädagogischen Tag.“</i>
	Mindestens 1x pro Monat	KollegInnen		
	Keine Angabe	KollegInnen		

Kategorie	Häufigkeit	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiele:
	Einmalig	Eltern	In den Portfolios werden Präsentationen, Informationsveranstaltungen bzw. ausgegebenen Informationsmaterialien für Eltern angeführt.	„ <i>Elternabend</i> “, „ <i>Elternbrief</i> “, „ <i>Elternstammtisch</i> “, „ <i>Information über den Schwerpunkt „Lernen lernen“ und „Lebenslanges lernen.“</i> “
	Einmalig	Mindestens eine Klasse	In den Portfolios werden Informationsveranstaltungen bzw. ausgegebenen Informationsmaterialien für SchülerInnen angeführt.	„ <i>Hausordnung den SchülerInnen vorgestellt.</i> “
Evaluation des Erfolges der Projekte.	Einmalig	KollegInnen	In den Portfolios werden Evaluationen, Befragungen, Reflexionen ... mit KollegInnen angeführt.	„ <i>Teamsitzung um Fortschritt zu reflektieren.</i> “
	Mindestens 1x pro Monat	KollegInnen		
	Keine Angabe	KollegInnen		
	Einmalig	Eltern	In den Portfolios werden Evaluationen, Befragungen, Gesprächen über den Erfolg der Projekte ... mit Eltern angeführt.	„ <i>Fragebogen für die Eltern</i> “
	Einmalig	Mindestens eine Klasse	In den Portfolios werden Evaluationen, Befragungen, Reflexionen ... mit SchülerInnen angeführt.	„ <i>Vor Weihnachten wurden die SchülerInnen mittels Fragebogen ...</i> “
	Mindestens 1x pro Monat	Mindestens eine Klasse		
	Keine Angabe	Einzelne Schüler Keine Angabe		

Kategorie	Häufigkeit	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiele:
Sonstige Aktivitäten			Lehrkräfte wenden neue Methoden an, um mit positivem und/oder negativem Verhalten der SchülerInnen umzugehen.	„Hausübungsprojekt“, „Interview mit Direktor“, „Time Out Modell“, „Führen einer Vergessensliste“.

Die Aktivitäten bezogen auf „TALK“ Inhalte:

Diese werden in die sozialen Kompetenzen, das selbstregulierte Lernen und die Motivation unterteilt.

Kategoriensystem 6: Welche Aktivitäten bezogen auf TALK Inhalte fanden innerhalb der Projekte statt?

Kategorie	Häufigkeit	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiele:
Motivation	Einmalig	Mindestens eine Klasse	SchülerInnen können unter verschiedenen Aufgaben die für sie interessanteste selbstständig auswählen. Außerdem sollen sie lernen ihre eigenen Leistungen zu beurteilen bzw. ihren KollegInnen angemessenes Feedback für deren Leistungen zu geben.	„Wähle nun eine der Aufgaben aus!“
	Mindestens 1x pro Monat	Mindestens eine Klasse		„Konstruktives Feedback durch die Mitschüler“,
	Keine Angabe	Mindestens eine Klasse		„Fragebogen zu Attribution“

Kategorie	Häufigkeit	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiele:
Selbst-reguliertes Lernen	Einmalig	Mindestens eine Klasse	SchülerInnen bekommen die Möglichkeit Inhalte selbstständig zu erarbeiten, beispielsweise in Form eines Posters.	<i>„Lernstrategien sollen geübt und vertieft werden“,</i> <i>„Kernfragen zum Text stellen“,</i> <i>„Markieren von Schlüsselbegriffen“,</i> <i>Postergestaltung zum Thema: „Eine Gruppe funktioniert dann gut wenn ...“</i>
	Mindestens 1x pro Monat	Mindestens eine Klasse		
	Keine Angabe	Mindestens eine Klasse		
Soziale Kompetenzen	Einmalig	Mindestens eine Klasse	SchülerInnen erhalten die Möglichkeit, in der Gruppe zu arbeiten bzw. gemeinsam Aktivitäten zu organisieren. Außerdem sollen sie lernen mit Konflikten umzugehen.	<i>„Gruppenarbeit zum Thema guter Umgang miteinander“,</i> <i>„Mit den wesentlichen Elementen einer Gruppenarbeit vertraut gemacht“,</i> <i>„Einsatz von Peer-Mediatoren“</i> <i>„Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz im Klassenverband wurde ein Klassenvertrag erstellt“.</i>
		Keine Angabe		
	Mindestens 1x pro Monat	Mindestens eine Klasse		
		Keine Angabe		
	Keine Angabe	Mindestens eine Klasse		
		Keine Angabe		

Kategoriensystem für die Frage FD 5: Traten Stolpersteine bei der Projektdurchführung auf? Falls ja warum?

Die Unterkategorie 1 stellt die Ursache der Kategorie dar, die Unterkategorie 2 kann als Folge der Unterkategorie angesehen werden.

Kategoriensystem 7: Traten Stolpersteine bei der Projektdurchführung auf? Falls ja warum?

Kategorie	Unter-Kategorie 1	Unter-Kategorie 2	Beschreibung	Ankerbeispiele
Es traten Stolpersteine auf.	Aufgrund von Zeitmangel	Folge nicht genauer definiert.	Was die Folgen des Zeitmangels sind, wird nicht näher beschrieben.	<i>„Hinderlich für das Projekt war der enge Zeitrahmen, der uns zur Verfügung stand ...“</i>
		Umsetzung einiger Aktivitäten noch ausständig bzw. nicht möglich.	Bei der Durchführung des Projektes wurde klar, dass nicht genug Zeit für alle geplanten Aktivitäten ist.	<i>„Während der einzelnen Sozialtage mussten wir feststellen, dass wir ein zu breites Themenspektrum ...“ „Angesetzte Zwischenreflexion mit Schülern und Lehrern wird nicht gemacht, da ...“</i>
		Projektstart verschieben.	Der Start des Projektes musste aufgrund von Zeitmangel verschoben werden.	<i>„Die Arbeit mit Stammgruppen und Expertengruppen war aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Wir wollen das aber ... nachholen.“</i>

Kategorie	Unter-Kategorie 1	Unter-Kategorie 2	Beschreibung	Ankerbeispiele
	Kooperation der KollegInnen	Mangel an Motivation, Kraft.	Probleme treten bezüglich der Kooperation der Lehrkräfte auf. Die KollegInnen waren nicht ausreichend motiviert, bzw. hatten sie nicht genug Reserven (Kraft ...) für die Gestaltung eines zusätzlichen Projekts.	<p>„Am schwierigsten war es manche Kollegen vor allem von sozialen Lernen zu motivieren“ „Verwaltung der Einführungsblätter - wer fühlt sich verantwortlich?“</p> <p>„Die Themen wurden ... vom mir vorgegeben, da sich die Kollegen wegen der nicht absolvierten Ausbildung außerstande sahen, wesentlich dazu beitragen zu können“.</p>
		Meinungsverschiedenheiten zwischen den LehrerInnen und den KollegInnen.	Meinungsverschiedenheiten der Lehrkräfte führen zu Problemen bei der Umsetzung des Projektes.	„Kollege ..., der dem Projekt nicht wohlwollend gegenüberstand und meine Kollegen und mich etwas demotivierte“.
	Kooperation der Direktion		Probleme treten auf, da die Direktion das Projekt nicht genügend unterstützt.	„Die vorsichtige Haltung des Direktors, der immer wieder betonte: „Nur ja keine Bekehrungen ...““

Kategorie	Unter-Kategorie 1	Unter-Kategorie 2	Beschreibung	Ankerbeispiele
	Aufgabenstellung/ Aufgabenbearbeitung	Aufgaben passend für SchülerInnen erstellen.	Schwierig ist es Aufgaben so zu formulieren, w für die SchülerInnen klar ist, was genau von ihnen erwartet wird, sowie die Einschätzung der benötigten Zeit und die Beurteilung.	<p>„Konkrete, genaue Aufgaben- und Fragestellungen (sodass die SchülerInnen auch wirklich nicht nachfragen mussten) war anfangs gar nicht so einfach.“</p> <p>„Das Abschätzen der Arbeitszeit der SchülerInnen (für die einzelnen Aufgaben) war recht schwierig und deshalb waren die SchülerInnen teilweise erschöpft, da zu viele Aufgaben gegeben wurden.“</p>
		Mehraufwand für Lehrkräfte	Die Aufgabenerstellung benötigte mehr Zeit als erwartet.	„Der Zeitaufwand für die Erstellung der Materialien war größer als erwartet.“
		Fehlende Konzentration, Genauigkeit bzw. Selbstständigkeit der SchülerInnen.	Fehlen bzw. unordentliche Mappen ... Probleme sich zu Konzentrieren.	„Viele Schüler haben mit der freien Einteilung einer Arbeit noch Probleme, nicht alle wurden fertig.“

Kategorie	Unter-Kategorie 1	Unter-Kategorie 2	Beschreibung	Ankerbeispiele
	Ressourcen	Zu wenig Raum, zu wenig Material, zu wenig Geld	Für die geplante Durchführung reicht der Platz, das vorhandene Material bzw. das Geld nicht aus.	<p><i>„Da wir den Gang auch benutzten, um den Kindern auch wirklich genügend Raum zu geben, gab es vereinzelt Probleme mit anderen Kolleginnen, die sich im Unterricht gestört fühlten.“</i></p> <p><i>„Finanzielle Probleme, weil die Fortbildung für das gesamte Kollegium teuer ist.“</i></p>
	Nachhaltigkeit	Fehlende Übernahme der gelernten Kompetenzen bzw. zu geringe Multiplizierung im Kollegium beibehalten	Die Lehrkräfte stellen fest, dass die im Rahmen von TALK erlernten Inhalte nur schwer an KollegInnen bzw. SchülerInnen weiter zu geben sind bzw. die von den SchülerInnen erarbeiteten Inhalte nicht beibehalten werden.	<p><i>„Nach dem Abschluss des gezielten Trainings wurden die Inhalte zu wenig weiter geübt.“</i></p> <p><i>„Es ist sehr schwer die Inhalte von Talk zu multiplizieren, wenn man als Einzelner die Ausbildung absolviert hat.“</i></p> <p><i>„Größtes Problem ist die Kollegen über Sinn und Inhalte von TALK genauer zu informieren.“</i></p>

Kategorie	Unter-Kategorie 1	Unter-Kategorie 2	Beschreibung	Ankerbeispiele
	Sonstiges		Zweifel bezüglich des Erfolges des Projektes der Eltern.	„... Schülerin bestimmte Internetseiten nicht abrufen darf ...“ „Eltern waren ... doch vereinzelt zweifelten manche am nachhaltigen Lernerfolg des Konzepts.“
Es gab keine Stolperst eine.			In den Portfolios wird angeführt, dass keinerlei Probleme auftraten.	<i>Keine Nennung.</i>
Keine Angabe, ob es Stolperst eine gab.			In den Portfolios befinden sich keine Informationen ob Probleme aufgetreten sind oder nicht.	<i>Keine Angaben bzw. Ankerbeispiele vorhanden.</i>

Kategorien für die frage FD 6: Wird von positiven Aspekten der Projekte bzw. positiven Überraschungen berichtet?

Kategoriensystem 8: Wird von positiven Aspekten der Projekte bzw. positiven Überraschungen berichtet?

Kategorie	Unterkategorie	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiele
Positive Aspekte	Zufriedenheit mit dem Projekt bzw. positive Rückmeldung	TALK-LehrerInnen (Projektteam)	Die TALK-LehrerInnen sind mit ihrem Projekt zufrieden.	„Wir sind mit dem Projekt zufrieden, weil es uns ein Forum bot, die TALK-Inhalte weiterzugeben.“
		KollegInnen	Die KollegInnen sind mit dem Projekt zufrieden.	„Die Rückmeldungen von KollegInnen sind ermutigend.“

Kategorie	Unterkategorie	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiele
		SchülerInnen	Die SchülerInnen sind mit dem Projekt zufrieden.	<i>„Dienstag ist unser Lieblingstag“: Dieser Satz war wohl die positivste Rückmeldung der SchülerInnen.“</i>
		Umfeld	Das Umfeld unterstützte das TALK-Team.	<i>„Akzeptanz des Schulumfeldes war in vielen Bereichen gegeben ...“</i>
	Interesse von	KollegInnen	KollegInnen bekunden Interesse an dem Projekt.	<i>„Positiv überrascht bin ich definitiv von der Resonanz bei den Kollegen.“</i>
	Erreichung der Ziele	TALK-LehrerInnen	Die von den am Projekt beteiligten Lehrkräften gesetzten Ziele konnten erreicht werden.	<i>„Die Ziele ... wurden durchaus erreicht ...“</i>
	Teamarbeit mit KollegInnen	TALK-LehrerInnen und KollegInnen	Die Lehrkräfte berichten von einer guten Teamarbeit.	<i>„Die Teamarbeit bei den Lehrerinnen war ebenso ganz erfreulich.“</i>
	Kompetenzsteigerung	TALK-LehrerInnen	In den Portfolios wird von einer Kompetenzsteigerung der TALK-Lehrkräfte berichtet.	<i>„Gut war, dass wir von Ihnen aufgefordert wurden genauer zu planen, zu protokollieren und evaluieren ...“</i>
		KollegInnen	In den Portfolios wird von einer Kompetenzsteigerung der KollegInnen berichtet.	<i>„Selbstständigkeit der LehrerInnen ... werden gefördert.“</i>

Kategorie	Unterkategorie	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiele
		SchülerInnen	In den Portfolios wird von einer Kompetenzsteigerung der SchülerInnen berichtet.	„Lernstrategien werden zur Verbesserung des Lernerfolges herangezogen.“ „...Auch die Aufgaben ... wurden großteils viel kreativer gelöst als im Regulärunterricht.“
	Sonstiges			„Das Tolle am TALK-Lehrgang war, nette Kollegen aus ganz unterschiedlichen Schulen ...“
Es gab keine positiven Aspekte.			In den Portfolios wird angeführt, dass keine positiven Aspekte auftraten.	Keine Nennung
Keine Angabe bezüglich positiver Aspekte.			In den Portfolios befinden sich keine Informationen bezüglich positiver Aspekte.	Keine Angaben bzw. Ankerbeispiele vorhanden

Kategoriensystem für die Frage FD 7: Konnte das Projekt abgeschlossen werden? Falls nicht, warum?

Kategoriensystem 9: Konnte das Projekt abgeschlossen werden? Falls nicht, warum?

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Das Projekt konnte abgeschlossen werden.		Das Projekt konnte mit der gesamten Zielgruppe bzw. mit einem Teil der Zielgruppe abgeschlossen werden.	<p>„Die 7 geplanten Sozialtage wurden alle durchgeführt.“</p> <p>„Dieser Entwurf geht ausschließlich auf die Erfahrungen mit der 1 a zurück. Die 5 b hinkt nach und ist in Zeitverzug ...“</p>
Das Projekt konnte nicht abgeschlossen werden.	Ursache unklar	Das Projekt konnte nicht abgeschlossen werden. Die Ursache ist aber unklar.	„Für mich ist das Projekt im Semester nicht abgeschlossen ...“
	Zeitmangel	Das Projekt konnte aufgrund von Zeitmangel nicht abgeschlossen werden, bzw. war es schon im Vorhinein länger geplant.	<p>„... aufgrund des nicht eingehaltenen Zeitplans seitens der Konferenzleitung uns lediglich 30 Minuten für unser Vorhaben zur Verfügung standen. So konnten wir die AG nicht unserem Plan entsprechend leiten ...“</p> <p>„Das Projekt zieht sich noch über das ganze Schuljahr hinweg und wird weiterverfolgt.“</p>
Keine Angabe, ob das Projekt abgeschlossen werden konnte.		In den Portfolios befinden sich keine Informationen, ob das Projekt abgeschlossen werden konnte oder nicht.	Keine Angaben bzw. Ankerbeispiele vorhanden.

Kategoriensystem für die Frage FD 8: Ist eine Fortsetzung des Projektes geplant? Sind weitere Schritte geplant? Falls ja in welcher Art?

Kategoriensystem 10: Ist eine Fortsetzung des Projektes geplant? Sind weitere Schritte geplant? Falls ja in welcher Art?

Kategorie	Unterkategorie 1	Unterkategorie 2	Beschreibung	Ankerbeispiele
Eine Fortsetzung des Projektes ist geplant.	Nachhaltigkeit	Wegen Erfolg Fortsetzung des gesamten Projektes.	Das Projekt soll wiederholt werden oder sogar dauerhaft eingeführt werden.	<i>„Ziel unserer Schule ist es in naher Zukunft, dass Stundeneinheiten noch mehr zusammengefasst werden.“</i>
		Gesamtes Projekt in mehreren Klassen einführen.	Es ist geplant, dass das Projekt in mehreren Klassen eingeführt wird.	<i>„Der größte Schritt wäre natürlich, diese Unterrichtsform von der 1. bis zur 4. Klasse einzuführen und so den Unterricht 1-2 Mal pro Woche zu gestalten.“</i>
		Fortsetzung einzelner Aspekte.	Es ist geplant, dass einzelne Aspekte des Projekts weiterführen wie z. B.: Erarbeitete Materialien bzw. Know-how weiter geben.	<i>„... ich werde die Entwicklung der Lernstrategien nach Bedarf fortsetzen ...“</i>
		Besuch von Fortbildung von KollegInnen und TALK LehrerInnen.	Die TALK-LehrerInnen bzw. die KollegInnen planen eine Teilnahme an einer Fortbildung.	<i>Eine Schulung mit „Feedback als Motor der Motivation! Als Fortbildungsveranstaltung für alle Lehrer der Schule.“</i>

Kategorie	Unterkategorie 1	Unterkategorie 2	Beschreibung	Ankerbeispiele
	Evaluation	Schulumfeld TALK LehrerInnen,	Der Erfolg des Projektes soll durch eine Befragung bzw. Gesprächen mit den TALK-LehrerInnen, KollegInnen, SchülerInnen bzw. der Eltern evaluiert werden.	„... im Frühjahr erfolgt eine Befragung der Lehrkräfte.“ „Schriftliche Evaluierung (in Form eines kurzen Fragebogens) der Eltern.“ „Schriftliche Evaluierung (in Form von Plakaten) der SchülerInnen.“
	Sonstiges		Veränderung der Rahmenbedingungen.	„Leitbild mit Folder erstellen.“ „... gerechtere Arbeitsaufteilung“
Keine Fortsetzung des Projektes geplant			Es ist keine Fortsetzung des Projektes geplant.	<i>Keine Nennung</i>
Keine Angabe, ob das Projekt fortgesetzt werden soll.			In den Portfolios befinden sich keine Informationen bezüglich der Fortsetzung des Projektes.	<i>Keine Angaben bzw. Ankerbeispiele vorhanden</i>

Kategoriensystem für die Frage FE 5: FE 5. Welche Themenbereiche werden in der Evaluation behandelt?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches sich in den Hauptkategorien in die von Kirkpatrick (1998) formulierten vier Levels der Evaluation gliedert. Das zweite Level, das Erlernte, wird hierfür etwas abgewandelt. Das von den LehrerInnen „Erlernte“ spiegelt sich in der Planung der von den LehrerInnen entwickelten Projekte wider, weshalb dieses Level, im Rahmen dieses Kategoriensystems als „Planung“ bezeichnet wird. Bei den Ankerbeispielen

dieses Kategoriensystems handelt es sich um im Rahmen der jeweiligen Evaluationen gestellte Fragen bzw. um Aussagen, welche von den Befragten beantwortet bzw. beurteilt werden sollten.

Kategoriensystem 11: Welche Themenbereiche werden in der Evaluation behandelt?

Level	Kategorie	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiel
Level 1: Zufriedenheit	Befinden bei der Projektarbeit.	LehrerInnen	Die LehrerInnen sollen angeben, wie es ihnen bei der Arbeit am Projekt ergangen ist.	<i>„Ich habe mich als Lehrperson bei dieser Art zu arbeiten ... gefühlt.“</i>
	Beurteilung der Relevanz der Projektinhalte.	LehrerInnen/ Direktion	Die LehrerInnen sollen die Relevanz der Projektinhalte beurteilen.	<i>Wie sinnvoll ist die Box „Was ich gerne sagen möchte?“</i>
		SchülerInnen	Die SchülerInnen sollen die Relevanz der Projektinhalte beurteilen.	<i>„Lernmethoden sind wichtig für meinen Lernerfolg.“ „Die Durchführung des Projektes war sinnvoll.“</i>
	Spaß an der Arbeit.	SchülerInnen	Es soll eingeschätzt werden, wie viel Spaß die SchülerInnen am Projekt hatten.	<i>Einschätzung des Spaßfaktors in der Gruppe? (Spinnennetz)</i>
	Generelle Zufriedenheit mit dem durchgeführten Projekt	LehrerInnen/ Direktion	Die LehrerInnen sollen beurteilen, wie zufrieden sie mit dem Projekt sind.	<i>„Das Projekt soll weiter geführt werden“</i>
		SchülerInnen	Die SchülerInnen sollen einschätzen, ob sich ihr Schulalltag	<i>„Wie findest du die Idee zur Verhaltensliste?“</i>

Level	Kategorie	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiel
			durch das Projekt verbessert hat.	
Level 2: Planung	Qualität der Planung	LehrerInnen	Die LehrerInnen sollen angeben, wie zufrieden sie mit ihrer Planung des Projektes sind.	<i>„Wie gut waren Ihre Planungsschritte?“</i>
	Planung und Erreichung der gesetzten Ziele.	LehrerInnen	Die LehrerInnen sollen angeben was für Ziele sie sich für das Projekt gesetzt haben und in welchem Ausmaß sie diese erreicht haben.	<i>„Welche Ziele hast du dir bei diesem Projekt gesetzt?“ „Erwartungen, die ich in das Projekt gesetzt habe, sind erfüllt worden?“</i>
Level 3: Durchführung (Transfer)	Durchgenommene Inhalte, Einschätzung des zusätzlichen Arbeitsaufwands, Verhalten der restlichen LehrerInnen.	LehrerInnen	Die LehrerInnen sollen angeben, welche Inhalte sie im Rahmen des Projekts umgesetzt haben, inwiefern sich ihr Arbeitsaufwand aufgrund der Projekte verändert hat und das Verhalten der nicht am Projekt beteiligten LehrerInnen beurteilen.	<i>Welche Methoden hast du mit den Schülern geübt?“ „Einschätzung des Arbeitsaufwands.“ „Der Rest des Lehrkörpers zeigte mir gegenüber Interesse am Projekt.“</i>

Level	Kategorie	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiel
	Durchgenommene Inhalte, Einschätzung des zusätzlichen Arbeitsaufwands, Verhalten der LehrerInnen bei der Projektdurchführung.	SchülerInnen	Die SchülerInnen sollen angeben, welche Inhalte ihre LehrerInnen im Rahmen des Projekts umgesetzt haben, wie sich der Arbeitsaufwand aufgrund der Projekte verändert hat und wie sie das Verhalten der LehrerInnen einschätzen.	<p>„Meine Fachlehrerin kontrolliert die Hausaufgaben und bespricht diese mit uns.“</p> <p>„Einschätzung des Arbeitsaufwands“</p> <p>„Meine Fachlehrerin kann Konflikte befriedigend lösen.“</p>
Level 4: Ergebnisse	Lernprozessen /Lernprodukten der SchülerInnen	LehrerInnen	Die LehrerInnen sollen einschätzen, wie hoch der generelle Wissenszuwachs ihrer SchülerInnen durch das Projekt ist.	„Wie zufrieden sind sie mit dem Klassenprojekt bezüglich der Lernprozesse der SchülerInnen?“
		SchülerInnen	Die SchülerInnen sollen einschätzen, wie hoch ihr genereller Wissenszuwachs durch das Projekt ist.	„Wie hilfreich waren die Methoden für dich beim lerne?“

Level	Kategorie	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiel
	Soziale Kompetenzen	LehrerInnen	Die LehrerInnen sollen einschätzen, in welchem Ausmaß sich das Gruppengefüge bzw. die Zusammenarbeit der SchülerInnen in der Gruppe durch das Projekt verbessert hat.	<i>„Einschätzung der Verbesserung der Zusammenarbeit der SchülerInnen im Verlauf des Semesters?“ (Spinnennetz)</i>
		SchülerInnen	Die SchülerInnen sollen einschätzen, in welchem Ausmaß sich das Gruppengefüge bzw. die Zusammenarbeit in der Gruppe durch das Projekt verbessert hat.	<i>„Das Arbeiten in der Gruppe hat sich sehr positiv entwickelt.“ „Wir helfen einander beim Lernen.“</i>
	Eigeninitiative	LehrerInnen	Die LehrerInnen sollen einschätzen inwiefern ihre SchülerInnen durch das Projekt gelernt haben selbst Verantwortung für ihr Lernen bzw. für ihren Lernfortschritt zu übernehmen.	<i>„Wie oft wenden die Schüler ohne Auftrag eines Lehrers diese Methoden an?“</i>

Level	Kategorie	Zielgruppe	Beschreibung	Ankerbeispiel
		SchülerInnen	Die SchülerInnen sollen einschätzen inwiefern sie durch das Projekt gelernt haben selbst Verantwortung für ihr Lernen bzw. für ihren Lernfortschritt zu übernehmen.	„Wie oft wendest du diese Methoden ohne Auftrag eines Lehrers an?“ „Wendest du diese Methoden beim Lernen zuhause in verschiedenen Fächern an?“
Sonstiges	Die Fragen beziehen sich z. B.: auf den Informationsstand der Eltern, ob die SchülerInnen von dem Projekt betroffen sind, aber auch auf das räumliche Wohlbefinden der SchülerInnen.			„Mein Sohn/meine Tochter spricht zuhause von der Schule“, „Ich kenne die Lernschiene“, „Hast du schon erlebt, dass jemand hinausgeschickt wurde?“ „Unser Klassenraum gefällt mir.“

8. Ergebnisse

8.1. Formale Aspekte der Portfolios:

Ziel der Auswertung der formalen Aspekte ist es einen Überblick zu erhalten, welche Inhalte in den jeweiligen Portfolios enthalten sind und ob diese somit für eine weitere Auswertung adäquat sind. Des Weiteren kann überprüft werden, inwiefern sich die Lehrkräfte an die Anregungen des TALK-Teams bezüglich der Inhalte und der Gestaltung der Portfolios orientiert haben.

FF 1. Existenz einer kurzen Projektbeschreibung:

In allen Portfolios ist eine Projektbeschreibung vorhanden, dieser geforderte Inhalt war also in 100 % der Portfolios enthalten.

FF 2. Existenz des Zettels „Planung des Schulprojekts im Rahmen von TALK“:

Der Zettel „Planung des Schulprojekts im Rahmen von TALK“ wurde den Lehrkräften ausgehändigt, um sie bei der Planung und Organisation ihres Projektes zu unterstützen. Auf dem Zettel wurden Fragen formuliert, die von den Lehrkräften ausgearbeitet werden sollten, um somit auf wichtige zu bedenkende Inhalte und Planungsschritte aufmerksam zu machen und als Orientierungshilfe zu dienen. Als Beispiele gelten die Fragen: „Was sind ihre Ziele?“, „Was sind Erfolgskriterien Ihres Projekts?“ oder auch die Frage „Wie soll das Projekt genau ablaufen?“

Der Zettel „Planung des Schulprojekts im Rahmen von TALK“ ist von den 17 Portfolios in 9 enthalten, in 8 fehlte dieser. Dieser ist also in über 50 Prozent (52.9 %) der Portfolios beinhaltet.

FF 3. Jedes Portfolio sollte einen kurzen Abschlussbericht/ Zwischenstandsbericht enthalten, in dem auf folgende Punkte eingegangen werden soll:

FF 3.1. Existenz einer Beschreibung der Ausgangslage:

Die Ausgangslage bzw. der Ist-Stand an den jeweiligen Schulen wird in 100 % der Portfolios beschrieben.

FF 3.2. Existenz einer Beschreibung der gesetzten Ziele des Projektes:

In jedem der Portfolios werden die von den Lehrkräften, für ihre jeweiligen Projekte, gesetzten Ziele formuliert.

FF 3.3. Existenz einer Beschreibung der Durchführung des Projektes:

Bei der Beschreibung der Durchführung der Projekte soll von den LehrerInnen beschrieben werden, wie die konkrete Umsetzung ihrer Projekte in den jeweiligen Schulen stattgefunden hat. Dabei sollen die Lehrkräfte beispielsweise auf die durchgeführten Aktivitäten, eventuelle Veränderungen des Plans, Veränderungen der Ziele und Ähnliches näher eingehen.

Derartige Beschreibungen sind in 100 % der Portfolios enthalten.

FF 3.4. Existenz eines Resumées des Schulteams:

In den Portfolios sollte ein Resumée über das erarbeitete und durchgeführte Projekt sein, in dem beispielsweise die Projektergebnisse bewertet werden, über eventuelle

Stolpersteine beschichtet wird oder auch positive Überraschungen angeführt werden konnten.

Ein derartiges Resumée ist in 15 der insgesamt 17 Portfolios enthalten ($\chi^2 (<.001;1) =95.8$).

FF 3.5. Existenz einer Beschreibung weiterer geplanter Schritte:

Über ein weiteres geplantes Vorgehen wird in 15 (87.5 %) der insgesamt 17 Portfolios berichtet ($\chi^2 (<.001;1) =95.8$).

Zum besseren Überblick werden die Ergebnisse der Fragen FF 1 bis FF 3.5 in einer Ergebnistabelle zusammengefasst.

Tabelle 4: Prozentsatz der in den Portfolios enthaltenen formalen Aspekte der Fragen FF 1 bis FF 3.5.

Formale Inhalte der Portfolios	Vorhanden in Prozent	Nicht vorhanden in Prozent
Projektbeschreibung	100 %	-
Zettel "Planung ..."	47.1 %	52.9 %
Ausgangslage	100 %	-
Ziele	100 %	-
Durchführung	100 %	-
Resumée	88.2 %	11.8 %
Geplante Schritte	88.2 %	11.8 %

FF 4. Existenz von Anlagen:

Die an dem Training „TALK“ teilnehmenden Lehrkräfte wurden aufgefordert, ausgearbeiteten Materialien zur besseren Veranschaulichung ebenfalls in die Portfolios einzulegen. Des weiteren sollten zu eventuell durchgeführten Evaluationen Materialien und falls vorhanden deren Ergebniszusammenfassungen in den Portfolios enthalten sein.

In allen Portfolios sind Anlagen vorhanden. Diese sind sehr vielfältig. Sie erstrecken sich von Informationsmaterialien, über ausgearbeitete Arbeitszettel, Evaluationsmaterial und deren Ergebnisse bis über Fotos, auf welchen die SchülerInnen bei der Arbeit an den Projekten abgebildet sind.

Bei der Beantwortung dieser Fragestellung werden zwei unterschiedliche Aspekte genauer betrachtet. Einerseits wird darauf eingegangen in wie Vielen, der insgesamt

17 Portfolios die einzelnen Anlagen enthalten sind, und andererseits wird untersucht wie viel Prozent die jeweiligen Kategorien (welche aus den unterschiedlichen Anlagen gebildet werden) bezogen auf die gesamte Anzahl der Anlagen ausmacht.

Am häufigsten sind Materialien der durchgeführten Evaluationen in die Portfolios eingelegt. In über 80 Prozent (82.4 %) der insgesamt 17 Portfolios waren derartige Unterlagen enthalten, diese machen 19.4 Prozent der gesamten Anlagen aus. Das Evaluationsmaterial wird im Rahmen der Hauptfragestellungen noch genauer ausgewertet. In 64.7 Prozent (11 Portfolios) sind Evaluationsergebnisse bzw. deren Zusammenfassung enthalten (14.9 % der gesamten Anlagen). 52.9 Prozent der Portfolios beinhalten Arbeitsmaterialien für die SchülerInnen und Informationsmaterialien bzw. Präsentationsmaterial (in 7 Portfolios für KollegInnen und in 2 für die Eltern). Diese machen jeweils 12.2 Prozent der gesamten Anlagen aus. In knapp der Hälfte der Portfolios liegen Fotos und Lernzielkontrollen vor (47.1 %). Weniger häufig sind beispielsweise Lerntagebücher, in denen die Freizeitplanung der SchülerInnen eingetragen werden konnte, vorhanden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sehr viele und sehr unterschiedliche Anlagen in den einzelnen Portfolios vorhanden waren.

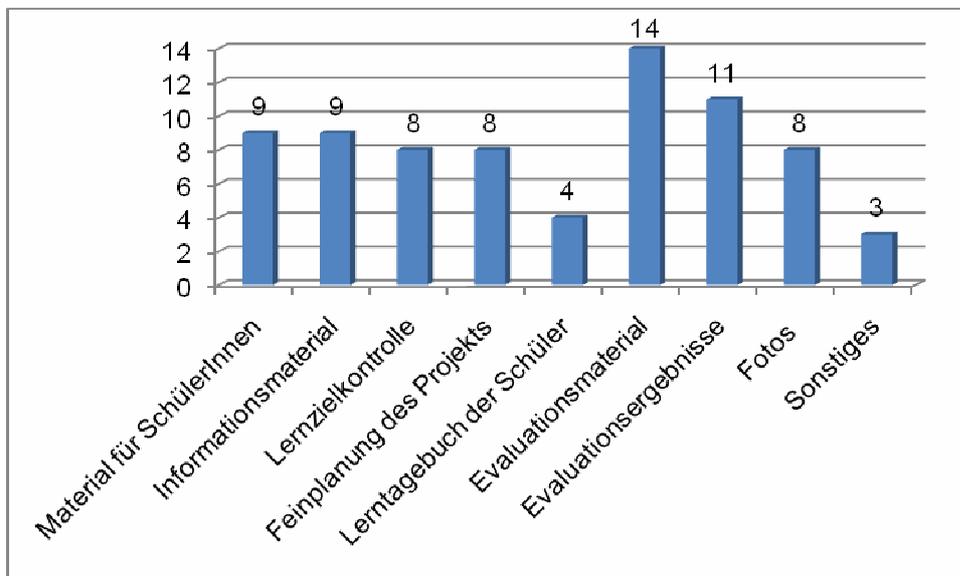


Abbildung 4: Verteilung der Anlagen auf die Portfolios

8.2. Ergebnisse der Hauptfragestellungen:

1.2.5. Ergebnisse, die sich auf die Ziele der Projekte beziehen:

FZ 1. Gesetzte Ziele der Lehrkräfte für ihre Projekte:

Die Ziele, welche sich die LehrerInnen für ihre Projekte setzen, lassen sich in die von Kirkpatrick (1998) definierten Levels der Evaluation einteilen.

Insgesamt führen die LehrerInnen 151 Ziele an, welche in die vier Levels und ihre Unterkategorie eingeteilt werden können.

Die Zufriedenheit der KollegInnen mit dem Projekt wird in 3 der insgesamt 17 Portfolios als Ziel definiert, wobei die Zufriedenheit der SchülerInnen mit den jeweiligen Projekten in keinem der Portfolios als Ziel genannt wird. In der Kategorie „Gesamt“ werden die Anzahl der Portfolios zusammengefasst, in denen entweder die LehrerInnen, die SchülerInnen oder beide Zielgruppen erwähnt werden. In über 60 Prozent (64.7 %) der Portfolios wird angeführt, dass sowohl die Lehrkräfte (45.5 %) als auch die SchülerInnen (58.8 %) im Rahmen der Projekte etwas erlernen sollen. Die Kategorien „das Erlernte“ sowie „das Verhalten“ der Teilnehmer lassen sich jeweils in die Kernkompetenzen des lebenslangen Lernens unterteilen, auf welche ich später noch genauer eingehen werde. Eine Veränderung im Verhalten wird in allen 17 Portfolios als Ziel definiert, wobei in 41.2 Prozent Verhaltensveränderungen der LehrerInnen angesprochen werden, wie beispielsweise die „Zusammenarbeit im Kollegium steigern“. In den restlichen 16 Portfolios wird eine Veränderung des Verhaltens aufseiten der SchülerInnen angeführt („Verbesserung der sozialen Kompetenzen im Klassenverband“). Zur Kategorie des Verhaltens werden auch Aspekte der Nachhaltigkeit gezählt, wie zum Beispiel „Wenn in möglichst allen Klassen mind. 1 Std. zum Thema Feedback stattfindet“. Derartige Ziele werden in knapp einem Viertel der Portfolios (23.5 %) angeführt. Weniger oft wird bei der Formulierung der Ziele auf das Level „der Ergebnisse“ eingegangen (17.7 %). In etwas mehr als der Hälfte (52.9 %) der Portfolios werden „Sonstige Ziele“ definiert wie beispielsweise ein „ansprechendes Umfeld“ oder die „Chancengleichheit“ der SchülerInnen. Signifikant häufiger als die beiden anderen Kategorien werden die Kategorien „das Verhalten“ (χ^2 ($p < .01$; 1, $N=17$)=79.3) und „das Erlernte“ (χ^2 ($p < .01$; 1, $N=17$)=25.905) genannt. Zum besseren Überblick über die Verteilung der Ziele auf die Levels unter Berücksichtigung der Zielgruppe dient die folgende Tabelle.

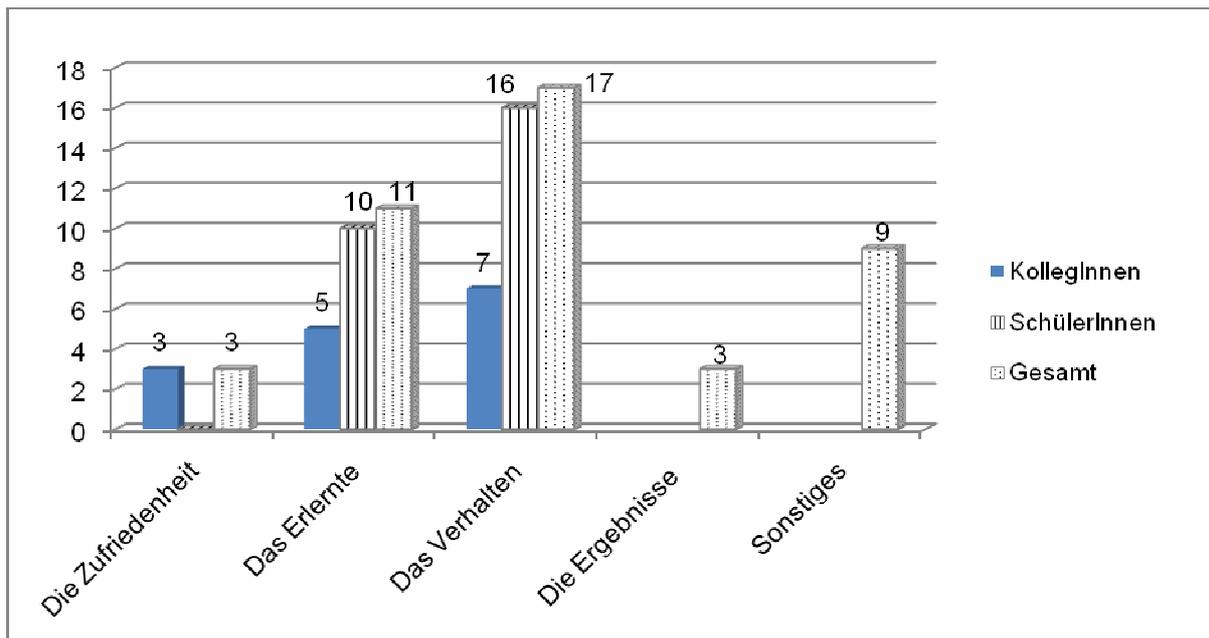


Abbildung 5: Verteilung der Ziele auf die Levels unter Berücksichtigung der Zielgruppe

Wie schon weiter oben erwähnt und auch aus dem Kategoriensystem ersichtlich ist, lassen sich die Ziele nicht nur auf die unterschiedlichen Levels aufteilen, sondern auch auf Unterkategorien. Die Kategorien „Das Erlernte“ und „Das Verhalten“ können noch weiter auf die Kernkompetenzen des Lebenslangen Lernens unterteilt werden. Bei der Betrachtung der Unterkategorien wird klar, dass in den meisten Portfolios Ziele, welche sich auf eine Veränderung des Verhaltens der SchülerInnen, insbesondere auf eine Steigerung der sozialen Kompetenzen sowie des selbstregulierten Lernens und der Motivation beziehen. In etwas mehr als der Hälfte (58.8 %) der Portfolios werden Ziele wie beispielsweise *„SchülerInnen erfahren, dass: Arbeiten in Gruppen effektiv, lustvoll, einfacher, kurzweilig,ist“*, (Unterkategorie „soziale Kompetenz“), oder *„Alternative Lernmethoden kennen lernen und festigen“* (Unterkategorie „SRL“ in 52.9 %) bzw. *„Leistungssteigerung durch innere Motivation“* (Unterkategorie „Motivation“ 41.2 %) angeführt. Weniger oft werden Ziele, die sich konkret auf die Unterkategorie „Denken“ beziehen, erwähnt.

Tabelle 5: Verteilung der Ziele auf Levels, Zielgruppe und Unterkategorie

Level	Zielgruppe	Unterkategorie	Anzahl der Portfolios
Level 1: Die Zufriedenheit	KollegInnen		3
Level 2: Das Erlernte	KollegInnen	Motivation	2
		SRL	3
		Soziale Kompetenzen	0
		Denken	0
	SchülerInnen	Motivation	3
		SRL	6
		Soziale Kompetenzen	5
		Denken	3
Level 3: Das Verhalten	KollegInnen	Motivation	5
		SRL	3
		Soziale Kompetenzen	1
		Denken	0
	SchülerInnen	Motivation	7
		SRL	9
		Soziale Kompetenzen	10
		Denken	3
Gesamte Schule	Nachhaltigkeit	4	
Level 4: Die Ergebnisse	Gesamte Schule		3

Bei dem Lesen dieser Tabelle ist zu beachten, dass die Summe der Unterkategorien meist die Anzahl der Portfolios pro Level übersteigt, da in einigen Portfolios Ziele zu mehreren Unterkategorien genannt werden und so bei Addition der Unterkategorien die Anzahl der insgesamt 17 Portfolios pro Levels übertroffen werden kann.

FZ 2. Veränderungen der Ziele und deren Ursache:

Es wird nur in einem Portfolio von einer Veränderung der Ziele aufgrund von „aktuellen Problemen“ berichtet, in drei Portfolios wird berichtet, dass es zu keinerlei Abänderungen der Ziele gekommen ist. In 76.47 Prozent (13 Portfolios) fehlen leider

Angaben, welche auf eventuelle Zielveränderungen hindeuten könnten. Diese Kategorie tritt mit einem χ^2 ($p < .01$; 1, N=17) von 48.976 am signifikant Häufigsten auf.

1.2.6. Ergebnisse, die sich auf die Durchführung der Projekte beziehen:

FD 1. Durchführung des Projekts nach Plan:

41.17 Prozent der Projekte können laut Angaben in den Portfolios wie geplant durchgeführt werden, ebenfalls in 41.17 Prozent können die Projekte nicht wie geplant durchgeführt werden, dabei ist die signifikant häufigste Ursache Zeitmangel (χ^2 ($p < .01$; 1, N=17) = 14.167 („Unser erstelltes Programm stellte sich als zu umfangreich heraus“). Teilweise kommt es aber auch zu Problemen in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte. In einer Schule treten diese beiden Probleme kombiniert auf. In 3 der Portfolios befinden sich keinerlei Angaben, ob das Projekt wie geplant durchgeführt werden konnte.

Tabelle 6: Verteilung der Projektdurchführungen

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl der Portfolios
Das Projekt wurde nach Plan durchgeführt.		7
Das Projekt konnte nicht wie geplant durchgeführt werden.	Aktivitäten aufgrund von Zeitmangel nicht durchgeführt	7
	Koordination bzw. Veränderung des Projektteams	2
	Sonstiges	2
Keine Angabe, ob das Projekt wie geplant durchgeführt wurde.		3

FD 2. Umgesetzte Inhalte des Trainings in den Projekten:

In dieser Auswertung werden alle Inhalte des TALK-Trainings registriert, welche von den LehrerInnen in ihren Portfolios als umgesetzt angeführt werden. Als Kategorien werden die Kernkompetenzen, welche für das Lebenslange Lernen als grundlegend erachtet werden und deren Unterkategorien gewählt.

In über 80 Prozent (82.35 %) der Portfolios wird angeführt, dass Projekte, welche die sozialen Kompetenzen steigern sollen, umgesetzt werden, in 64.7 Prozent der Projekte wird das selbstregulierte Lernen bzw. die Motivation der SchülerInnen gefördert. Signifikant seltener werden Themen umgesetzt, welche die kognitiven Fähigkeiten fördern sollen (χ^2 ($p=.01$; 1, $N=17$) = 6.44).

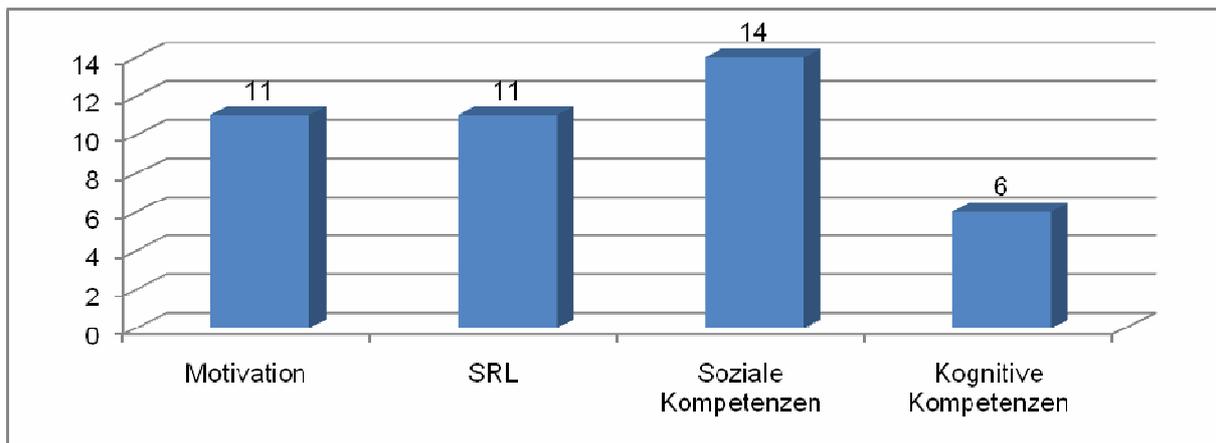


Abbildung 6: Verteilung der umgesetzten Inhalte (Kernkompetenzen)

Die Betrachtung der Verteilung der umgesetzten Unterkategorien zeigt, dass am häufigsten Inhalte, welche sich mit den sozialen Kompetenzen (76.5 %) befassen, wie beispielsweise der Gruppenarbeit, angewandt werden. Dabei wird mit einem χ^2 ($p=.015$; 1, $N=17$) von 5.9 das kooperative Lernen signifikant häufiger gefördert. Ebenfalls häufig wird das selbstregulierte Lernen zum Beispiel mithilfe „gegenstandsbezogener Freiarbeit“ unterstützt. In knapp der Hälfte der Projekte werden Methoden des Feedback Gebens bzw. Annehmens (47.1 %) und Aspekte des Konfliktmanagements (47.1 %) berücksichtigt. Weniger oft wird der Fokus der Projekte auf eine Förderung der Zielsetzung (11.76 %) der SchülerInnen gelegt. In ca. einem Viertel der Projekte wird in der Durchführung versucht die Fähigkeit der SchülerInnen kritisch (23.53 %) bzw. kreativ zu Denken (29.4 %) zu steigern, beispielsweise mittels „Mind map gestalten“. Ebenfalls in ca. einem Viertel aller Projekte werden die Interessen der SchülerInnen berücksichtigt (29.4 %).

Auch in dieser Tabelle kann die Summe der Unterkategorien die Anzahl der Umsetzungen in den Hauptkategorien übertreffen, da in einigen Projekten mehrere Inhalte umgesetzt wurden.

Tabelle 7: Verteilung der umgesetzten Projekthalte

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl der Portfolios
Motivation	Ziele (Zielorientierungen)	2
	Interesse	5
	Selbstwertförderlicher Unterricht - Selbstwert	4
	Feedback/ Attributionen	8
Selbstreguliertes Lernen	Kognitive, ressourcenbezogene Lernstrategien und Metakognitionen	11
Soziale Kompetenzen	Konfliktmanagement	8
	Kooperatives Lernen	13
Kognitive Kompetenzen	Kritisches Denken	4
	Kreatives Denken	5

FD 3. Durchgeführte Aktivitäten innerhalb der Projekte und deren Umsetzung:

Bei der Analyse der Aktivitäten werden alle Aktivitäten erfasst, welche den Beschreibungen in den Portfolios zufolge auch wirklich durchgeführt werden. Aktivitäten, welche sich auf die Inhalte der kognitiven Kompetenzen beziehen, werden je nach dem, in welcher Art diese gefördert werden, dem selbstregulierten Lernen bzw. den sozialen Kompetenzen zugeordnet, wenn derartige Aspekte beispielsweise in selbstgestalteten Lernprozessen oder im Rahmen von Gruppenarbeiten umgesetzt werden. Über alle Zielgruppen hinweg (LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen) wird in dreiviertel aller Portfolios von Aktivitäten berichtet, durch welche die jeweilige Zielgruppe informiert werden sollte. In drei der insgesamt 17 Projekte werden sogar alle drei Zielgruppen informiert, in zwei Schulen werden die KollegInnen und die Eltern informiert, in den restlichen 8 Projekten wird jeweils nur eine Personengruppe informiert. Diese Informationen sind beispielsweise in Form von Präsentationen vor dem Kollegium oder im Rahmen eines Elternabends bzw. werden Informationsmaterialien ausgeteilt. In über 80 Prozent werden Aktivitäten beschrieben, welche mit einer Evaluation der Projekte (82.35 %) anhand der unterschiedlichen Zielgruppen in Verbindung stehen, angeführt. (Auf welche Zielgruppen sich diese Evaluationen beziehen, wird ausführlich in der Frage FE 2 eingegangen).

In zwei der 17 Portfolios werden keine Aktivitäten gefunden, welche im Zusammenhang mit Inhalten aus dem Trainingsprogramm „TALK“ stehen, 88.23

Prozent der Portfolios enthalten Informationen, dass im Rahmen der Projekte Aktivitäten umgesetzt werden, welche sich auf das Trainingsprogramm „TALK“ beziehen. Alle diese Aktivitäten werden ausschließlich mit den SchülerInnen durchgeführt. Bei diesen Aktivitäten gibt es also keine Unterteilung auf die verschiedenen Zielgruppen.

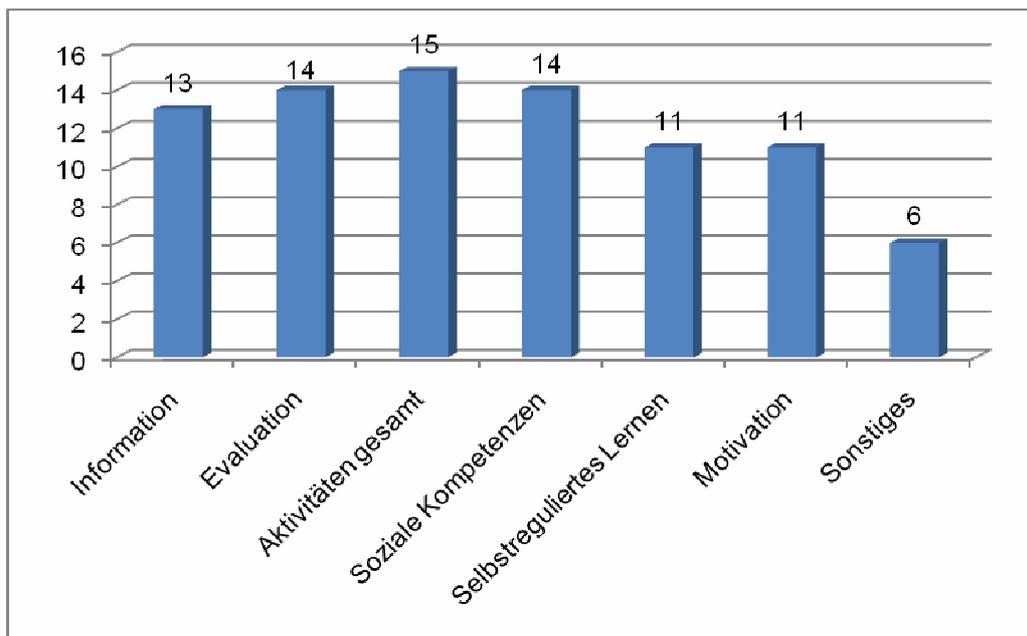


Abbildung 7: Verteilung der Aktivitäten auf die Kategorien der durchgeführten Aktivitäten

Da ein Ziel des TALK-Projektteams die Nachhaltigkeit der Projekte ist, wird bei der genaueren Analyse der durchgeführten Aktivitäten zusätzlich deren Häufigkeit und deren Reichweite, welche sich in der betroffenen Zielgruppe widerspiegeln, registriert.

In über der Hälfte der Projekte (58.82 %) werden die KollegInnen der TALK-LehrerInnen einmal über das Projekt informiert. Informationen (einmalig für KollegInnen) werden signifikant häufiger in den Portfolios berichtet als die restlichen Kategorien (χ^2 ($p=.04$; 1, $N=17$) = 4.1). Nur in einem Projekt werden die restlichen Lehrkräfte einmal pro Monat über den Stand des Projektes am laufenden gehalten. Insgesamt wird in 11 Fällen das Kollegium informiert. In 35.29 Prozent der Portfolios wird angeführt, dass die Eltern (einmalig) informiert werden, in knapp einem Fünftel (17.65 %) werden die SchülerInnen bezüglich der Projekte aufgeklärt.

Im Falle einer Evaluation wird diese mit einem χ^2 ($p=.04$; 1, $N=17$) von 4.1 signifikant häufiger einmalig mithilfe der SchülerInnen (70.1 % der Projekte) durchgeführt.

Einmal werden die Eltern befragt und in 9 Portfolios werden die LehrerInnen interviewt. In fünf Schulen werden die Evaluationen monatlich durchgeführt.

Allgemeine Aktivitäten:

Tabelle 8: Verteilung der durchgeführten Aktivitäten unter Berücksichtigung der Häufigkeit und der Reichweite

Kategorie	Häufigkeit	Zielgruppe	Anzahl der Portfolios
Präsentation Informationsveranstaltung Informationsmaterial	Einmalig	KollegInnen	10
	Mindestens 1x pro Monat	KollegInnen	1
	Keine Angabe	KollegInnen	4
	Einmalig	Eltern	6
	Einmalig	SchülerInnen (mindestens eine Klasse)	3
Evaluation des Erfolges der Projekte	Einmalig	KollegInnen	6
	Mindestens 1x pro Monat	KollegInnen	3
	Keine Angabe	KollegInnen	3
	Einmalig	Eltern	1
	Einmalig	SchülerInnen (mindestens eine Klasse)	10
	Mindestens 1x pro Monat	SchülerInnen (mindestens eine Klasse)	2
	Keine Angabe	Einzelne Schüler	1
Keine Angabe		1	

Aktivitäten bezogen auf TALK:

Aktivitäten, welche bezogen auf die TALK-Inhalte von den LehrerInnen durchgeführt werden, lassen sich, wie aus der oberen Abbildung ersichtlich, in die sozialen Kompetenzen, das selbstregulierte Lernen und die Motivation unterteilen. Als Zielgruppe fungieren hier ausschließlich die SchülerInnen. Monatlich werden in 35.3 Prozent der Projekte die sozialen Kompetenzen in zumindest einer Klasse geschult, das selbstregulierte Lernen wird ca. in 17.6 Prozent der Projekte monatlich gefördert. Mit einem χ^2 ($p < .001$; 1, N=17) von 14.6 fehlt in den meisten Portfolios die Angabe, wie oft die Aktivitäten bezogen auf das selbstregulierte Lernen in mindestens einer Klasse durchgeführt werden, am signifikant häufigsten.

Insgesamt werden in 35.3 Prozent der Projekte Aktivitäten monatlich umgesetzt und in 35.3 Prozent der Projekte befinden sich Aktivitäten, welche einmalig durchgeführt werden. Leider fehlen sehr häufig genauere Angaben bezüglich der Häufigkeit und der genauen Reichweite der durchgeführten Aktivitäten.

In über der Hälfte der Projekte (53 %) werden alle 3 Bereiche des lebenslangen Lernens gefördert, in 17.6 Prozent werden zwei Bereiche und in drei Portfolios wird ein Bereich angesprochen. Wie schon weiter oben erwähnt, konnte in zwei Portfolios gar keine Aktivitäten gefunden werden, welche die drei Kernbereiche fördern würde.

Tabelle 9: Verteilung der durchgeführten TALK Aktivitäten unter Berücksichtigung der Häufigkeit und der Reichweite

Unterkategorie	Häufigkeit	Zielgruppe SchülerInnen	Anzahl der Portfolios
Soziale Kompetenzen	Einmalig	Mindestens eine Klasse	2
		Keine Angabe	1
	Mindestens 1x pro Monat	Mindestens eine Klasse	6
		Keine Angabe	0
	Keine Angabe	Mindestens eine Klasse	9
		Keine Angabe	2
Selbst-reguliertes Lernen	Einmalig	Mindestens eine Klasse	2
	Mindestens 1x pro Monat	Mindestens eine Klasse	3
	Keine Angabe	Mindestens eine Klasse	9
Motivation	Einmalig	Mindestens eine Klasse	4
	Mindestens 1x pro Monat	Mindestens eine Klasse	2
	Keine Angabe	Mindestens eine Klasse	5

FD 4. Qualität der Umsetzung der jeweiligen Projekte?

Zur Prüfung dieser Fragestellung wurde mir ein ExpertInnenteam zur Seite gestellt, da es für eine externe Evaluatorin, wie es in dieser Evaluation der Fall ist, unmöglich war diese Frage adäquat zu beantworten. Die ExpertInnen waren Frau Dr. Monika Finsterwald und Mag. Marko Lüftenegger, welche beide in das Projekt „TALK“ involviert waren. Zur Beurteilung der einzelnen Projekte wurde neben den Inhalten der Portfolios auch das Zusatzwissen der ExpertInnen bezüglich der Projekte herangezogen. Von den beiden ExpertInnen wurden induktiv Kriterien für die Punktevergabe für einen Gesamtwert der Portfolios und für Zusatzinformationen

aufgestellt, um die jeweiligen Portfolios bezüglich ihrer Qualität zu analysieren. Die Bewertung wurde in einem ersten Schritt von jedem Experten alleine vollzogen und in einem zweiten Schritt wurden die beiden Einzelwerte der ExpertInnen verglichen und bei unterschiedlichen Ergebnissen diskutiert, welcher Wert der passendere ist. Der Gesamtwert wurde durch die Beurteilungen der Inhalte bzw. der Ziele, der Multiplikation in der Schule und den Veränderungen im Unterricht gebildet.

Gesamtwertung:

1. Inhalt/ Ziele:

Grundlegend ist eine inhaltliche Passung der Projekte zu „TALK“ und/oder Informationen über Lebenslanges Lernen. Die einzelnen Projekte konnten in diesem Teil der Analyse entweder 0 oder 1 Punkt erhalten.

Von den insgesamt 17 Projekten weisen 70.6 Prozent eine Themenpassung mit den „TALK“ Inhalten auf, bei 29.4 Prozent konnte eine derartige Passung nicht gefunden werden. Eine Passung liegt in hoch signifikant mehr Portfolios vor (χ^2 ($p < .001$; 1, $N=17$) =13.9), als die Kategorie „keine Passung“.

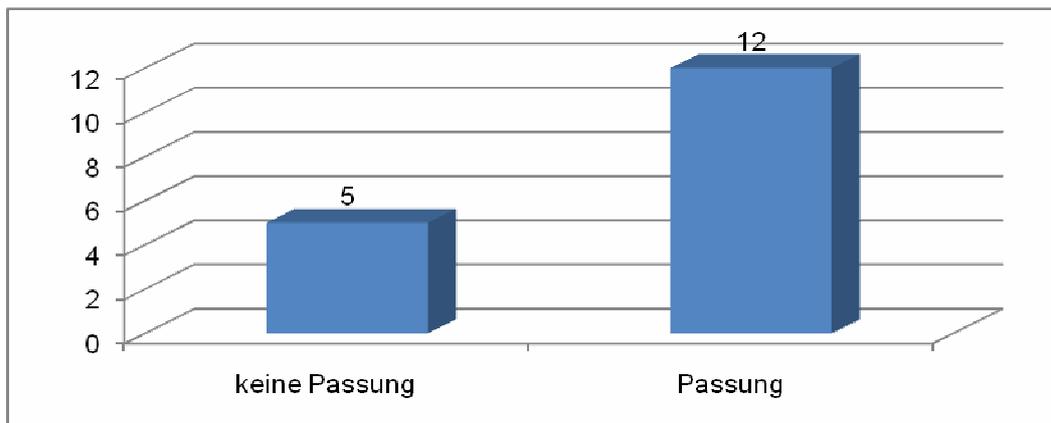


Abbildung 8: Verteilung der „Passung zu den TALK Themen“ der Projekte

2. Multiplikation in der Schule:

Hierbei handelt es sich um die Forderung einer Multiplikation im Kollegium. Als Kriterien gelten eine Informationsveranstaltung und die Zusammenarbeit mit mindestens drei KollegInnen bis zum Ende der jeweiligen Projekte. Die zu erreichenden Punkte sind entweder 0 Punkte (keine Multiplikation), 1 Punkt (gute Multiplikation) oder 2 Punkte (sehr gut Multiplikation).

Bei knapp einem Viertel der Projekte findet keine Multiplikation in der Schule statt (23.5 %), das heißt, dass weder eine Informationsveranstaltung stattfindet, noch

KollegInnen zur Mitarbeit motiviert werden konnten, bei 17.6 Prozent ist diese gut (ein Kriterium wird erfüllt) und bei über der Hälfte der Projekte ist die Multiplikation in der Schule sehr gut (58.8 %) (beide Kriterien werden verwirklicht). Diese Kategorie kommt hoch signifikant häufiger vor, als die anderen beiden (χ^2 ($p < .001$; 1, $N=17$) =12.6).

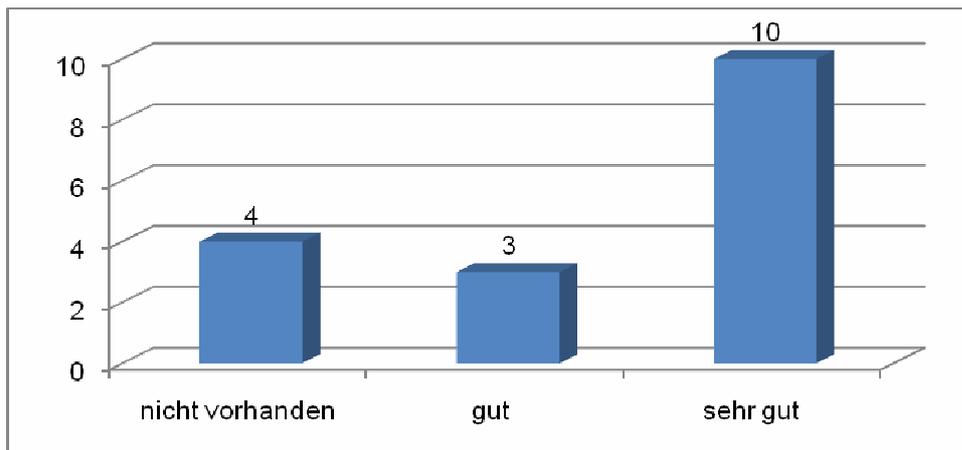


Abbildung 9: Verteilung der „Multiplikation in der Schule“ der Projekte

3. Veränderungen im Unterricht:

Mit den SchülerInnen sollte unbedingt mehrmals an den Inhalten gearbeitet werden und die Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag sollten klar erkennbar sein. Die zu erreichenden Punkte waren wieder entweder 0, 1 oder 2 Punkte. Null Punkte wurden vergeben, wenn mit den SchülerInnen nicht mehrmals an den Inhalten gearbeitet wurde und, wenn keine Auswirkungen auf den Unterrichtsalltag zu erkennen waren, ein Punkt wurde erreicht, wenn ein Kriterium erfüllt wurde, und zwei Punkte erhielten die jeweiligen Projekte, wenn im Rahmen ihrer Durchführung beide Kriterien realisiert wurden.

Über ein Viertel der Projekte (29.4 %) konnten keine Veränderungen im Unterricht bewirken, bei 35.3 Prozent war die Veränderung jeweils gut bzw. sehr gut.

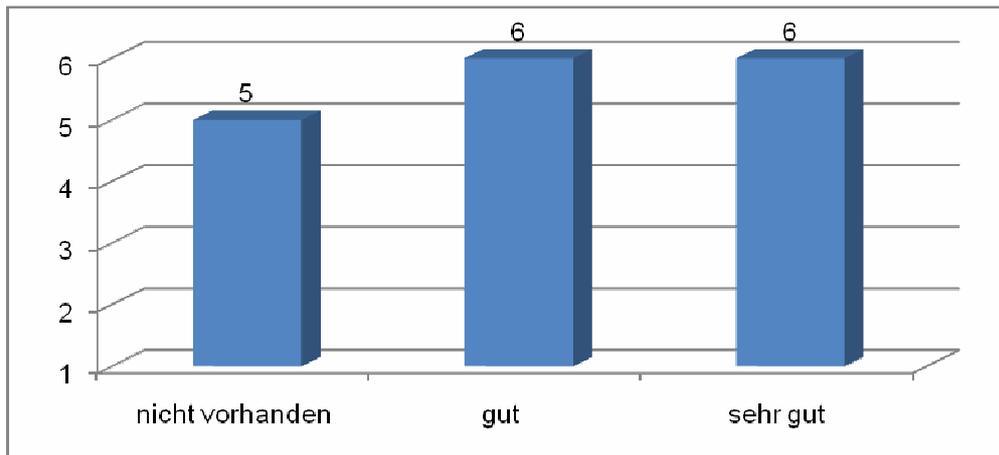


Abbildung 10: Verteilung der „Veränderung im Unterricht“ der Projekte

Die Auswertung:

Für den Gesamtwert wurden diese drei Teilkomponenten folgendermaßen zusammengesetzt:

Gesamtwert = Inhalt/ Ziele x (Multiplikation in der Schule + Veränderungen im Unterricht).

Aus dieser Formel wird ersichtlich, dass eine Themenpassung zu den „TALK“ Inhalten als Grundvoraussetzung zur Erreichung eines positiven Gesamtwerts angesehen wird.

Die erreichbare Punktzahl liegt für den Gesamtwert somit zwischen 0-4 Punkten.

Gesamtwert:

Insgesamt erreichten 35.3 Prozent der Projekte einen Gesamtwert von null Punkten, wobei die Ursache in 5 Projekten die fehlende inhaltliche Passung der Projekte zu den „TALK“ Inhalten war. Bei einem Projekt war zwar die Passung gut, aber sowohl die Multiplikation in der Schule als auch die Veränderung im Unterrichtsalltag nicht gegeben. Ein Projekt erhielt nur einen Punkt, zwei Projekte erreichten jeweils zwei Punkte, 17.6 Prozent konnten immerhin drei Punkte erlangen und über ein Viertel der Projekte (29.4 %) erreichten alle vier möglichen Punkte.

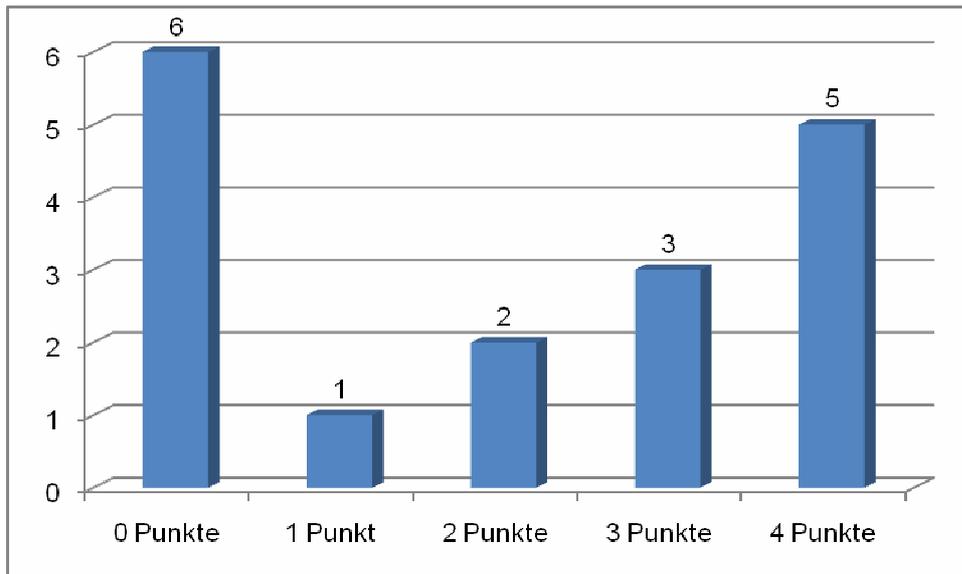


Abbildung 11: Verteilung des Gesamtwerts auf die einzelnen Projekte

Zusatzinformationen:

Des Weiteren konnten die einzelnen Projekte mittels Zusatzinformationen Punkte erlangen. Diese Zusatzinformationen waren folgende:

1. Informationsveranstaltung:

Wenn im Rahmen der Projekte am Anfang eine Informationsveranstaltung durchgeführt wurde, erhielten diese Projekte 0.5 zusätzliche Punkte.

2. Projekt Abschluss:

Wenn das Projekt abgeschlossen wurde, erhielten diese 0,5 Punkte. Ebenfalls 0.5 Punkte konnten die einzelnen Projekte erlangen, wenn das Projekt zwar nicht abgeschlossen werden konnte, aber die Ursache dafür nicht unter der Fragestellung nach den Stolpersteinen, in den Kategorien der mangelnden „Zeit“, der „Aufgabenstellung“ oder den mangelnden „Ressourcen“ lag.

3. Fortsetzung des Projekts:

Im Falle einer Projektfortsetzung erhalten diese Projekte 0.5 Punkte.

4. Evaluation des Projekts:

Für die Planung bzw. Durchführung einer Evaluation des Projektes wurden 0.5 Punkte vergeben.

5. Information der Eltern:

Wurde eine Gruppe von Eltern bzw. alle Eltern informiert, erhielten diese Projekte zusätzlich 0.5 Punkte.

In hoch signifikant mehr Projekten (76.5 %) werden Informationsveranstaltungen am Anfang der Projekte durchgeführt, bzw. das Projekt evaluiert (χ^2 ($p < .001$; 1, $N=17$) =26.5). Hoch signifikant mehr der Projekte (35.3 %) konnten abgeschlossen werden (χ^2 ($p = .01$; 1, $N=17$) =6.4), hoch signifikant mehr Projekten (88.2 %) wird das Projekt fortgesetzt (χ^2 ($p < .001$; 1, $N=17$) =95.8) und in 35.3 Prozent wurden die Eltern informiert. Auch dieser Unterschied ist hoch signifikant (χ^2 (.01; 1, $N=17$) =6.4). Insgesamt konnten sich die LehrerInnen von 13 Projekten Zusatzpunkte erarbeiten, drei Projekte erhielten sogar alle möglichen Punkte der Zusatzinformationen, vier Projekte erhielten für vier zusätzliche Kriterien Punkte und 35.3 Prozent erhielten 3-mal Zusatzpunkte. Zwei Projekte konnten gar keine zusätzlichen Punkte sammeln, diese zwei Projekte erhielten aber auch in der Gesamtbewertung null Punkte.

Tabelle 10: Verteilung der Punkte für die Zusatzinformationen

Zusatzinformation	Anzahl der Projekte mit 0 Punkten	Anzahl der Projekte mit 0.5 Punkten
Informationsveranstaltung	4	13
Projekt Abschluss	11	6
Fortsetzung des Projekts	2	15
Evaluation des Projekts	4	13
Information der Eltern	11	6

FD 5. Stolpersteine bei der Projektdurchführung und deren Ursachen:

In 76.5 Prozent der Portfolios wird von Problemen bei der Durchführung der Projekte berichtet, in vier lassen sich keine Informationen bezüglich aufgetretener Stolpersteine finden. Insgesamt werden 60 verschiedene Probleme aufgelistet, welche sich in 7 Hauptkategorien aufteilen lassen. Die Schwierigkeiten beziehen sich meistens auf einen zu geringen Zeitrahmen für die Projekte. Die LehrerInnen führen hierbei Probleme wie Folgendes an: „Die Arbeit mit Stammgruppen und Expertengruppen war aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Wir wollen das aber ... nachholen“. In über 40 Prozent (41.18 %) kommt es zu Problemen bei der

Aufgabenstellung bzw. der Aufgabenbearbeitung sowie deren Beurteilung („Als größte Schwierigkeit sahen alle die Beurteilung“). Leider verläuft die Kooperation sowohl vonseiten der KollegInnen als auch vonseiten der Direktion (insgesamt in 41.18 % der Portfolios) nicht immer erfreulich. Außerdem mangelte es oft an Material, Geld oder den räumlichen Ressourcen (35.3 %).

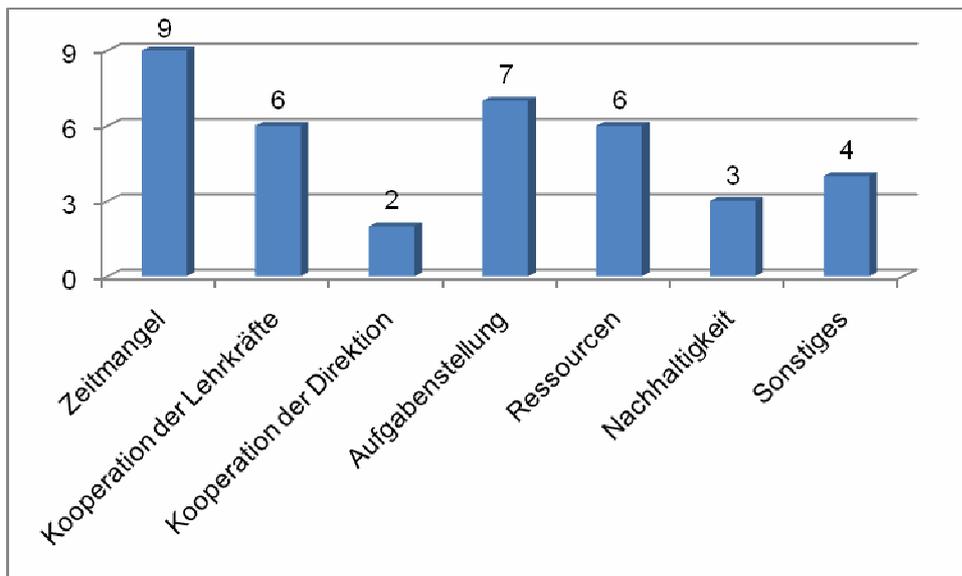


Abbildung 12: Verteilung der auftretenden Probleme auf die Hauptkategorien

Die Kategorien „Zeitmangel“, „Kooperation der Lehrkräfte“ und „Aufgabenstellung“ lassen sich noch in differenziertere Unterkategorien einteilen. Bei genauerer Betrachtung dieser wird schnell klar, dass die LehrerInnen den zusätzlichen Mehraufwand, welcher durch die Projekte entstand, als größtes Problem empfinden. Dieser wird mit einem χ^2 (.01; 1, N=17) von 6.5 in hoch signifikant mehr Portfolios (41.18 %) beklagt. Außerdem wird oft die mangelnde Motivation bzw. die fehlende Kraft der KollegInnen für eine Unterstützung am Projekt kritisiert (29.4 %). Insgesamt wird fast in der Hälfte aller Portfolios (47.1 %) die fehlende Motivation der LehrerInnen zu ihrer alltäglichen Arbeit zusätzlich Aufgaben zu verrichten, angeführt. Zu umfangreich wurden die Projekte in 29.4 Prozent der Portfolios geplant, dabei treten beispielsweise folgende Probleme auf: *„Da der Zeitraum zwischen Projektstart und Evaluierung sehr knapp bemessen war konnte Gruppenarbeiten in einigen Gegenständen noch nicht durchgeführt werden“*.

Tabelle 11: Verteilung der auftretenden Probleme auf die Unterkategorien

Unterkategorie 1	Unterkategorie 2	Anzahl der Portfolios
Zeitmangel	Folge nicht genauer definiert.	4
	Umsetzung einiger Aktivitäten noch ausständig bzw. nicht möglich.	5
	Projektstart verschieben.	2
Kooperation der Lehrkräfte	Mangel an Motivation, Kraft.	5
	Meinungsverschiedenheiten zwischen den KollegInnen.	3
Aufgabenstellung/ Aufgabenbearbeitung	Aufgaben passend für SchülerInnen erstellen.	3
	Mehraufwand für Lehrkräfte.	7
	Fehlende Konzentration, Genauigkeit bzw. Selbstständigkeit der SchülerInnen.	2

FD 6. Positive Aspekte der Projekte bzw. positive Überraschungen:

In 94.1 Prozent der Portfolios wird von positiven Aspekten der Projekte berichtet, nur in einem Portfolio lassen sich keine Angaben bezüglich positiver Seiten des Projektes finden. Insgesamt wurden 100 unterschiedliche positive Aspekte angeführt, welche sich auf 6 Unterkategorien aufteilen lassen.

In über dreiviertel der Portfolios (76.5 %) wird von einer Zufriedenheit bzw. von positiven Rückmeldungen der unterschiedlichen Zielgruppen in Bezug auf das Projekt berichtet, in 58.8 Prozent von einer Kompetenzsteigerung, welche wieder zwischen den verschiedenen Zielgruppen unterteilt werden kann. In immerhin 41.2 Prozent wird von einer positiven Zusammenarbeit mit den KollegInnen berichtet. Wie beispielsweise, dass der „*Teamgeist in der Schule unter den KollegInnen bemerkbar*“ ist. In 35.3 Prozent der Portfolios wird angeführt, dass die zuvor gesetzten Ziele erreicht werden konnten. In 4 Portfolios lassen sich Aussagen wie „*immerhin konnte ich doch einige Leute für die Idee gewinnen*“, welche sich auf die Kategorie „Interesse von KollegInnen“ beziehen, gefunden werden.

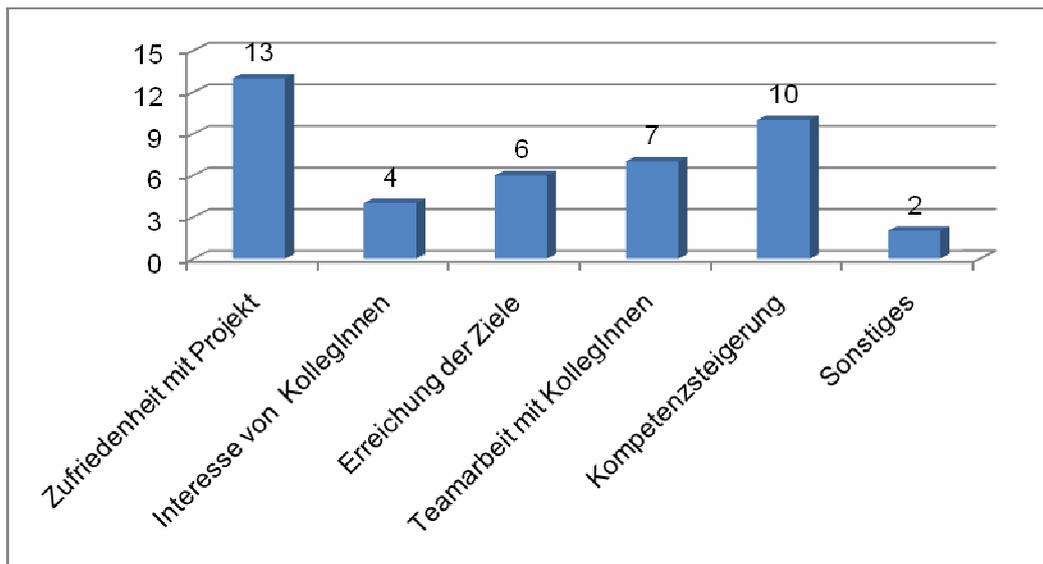


Abbildung 13: Verteilung der positiven Aspekte der Projekte auf die Unterkategorien

Wie schon weiter oben erwähnt lässt sich die Kategorie der „Zufriedenheit“, als auch die Kategorie der „Kompetenzsteigerung“ jeweils genauer auf die unterschiedlichen Zielgruppen differenzieren.

Am meisten positive Rückmeldungen auf die durchgeführten Projekte stammen von den SchülerInnen, Ausführungen wie *„Dienstag ist unser Lieblingstag“: Dieser Satz war wohl die positivste Rückmeldung der SchülerInnen im Laufe des ersten Semesters. Sie genossen den Freiraum, das gemeinsame Arbeiten, sowie die abwechslungsreichen Aufgaben in den verschiedenen Gegenständen.* befinden sich in 58.8 Prozent der Portfolios. Aber auch die TALK-LehrerInnen (47 %), die KollegInnen (35.3 %) und teilweise sogar das Umfeld (17.7 %) sind mit den Projekten zufrieden. Von einer Steigerung der Kompetenzen wie zum Beispiel *„... Auch die Aufgaben ... wurden großteils viel kreativer gelöst als im Regulärunterricht“* wird in über der Hälfte der Portfolios (58.8 %) berichtet. Zu einer Kompetenzsteigerung der TALK-LehrerInnen kommt es in 17.6 Prozent, eine Steigerung der Kompetenzen der KollegInnen tritt in 11.8 Prozent der Projekte auf. Am hoch signifikant häufigsten wird von einer Kompetenzsteigerung der SchülerInnen berichtet (χ^2 ($p < .001$; 1, $N=17$) =14.6).

Tabelle 12: Verteilung der positiven Aspekte der Projekte auf die Unterkategorien

Unterkategorie	Zielgruppe	Anzahl der Portfolios
Zufriedenheit mit dem Projekt bzw. positive Rückmeldung	TALK-LehrerInnen	8
	KollegInnen	6
	SchülerInnen	10
	Umfeld	3
Kompetenzsteigerung	TALK-LehrerInnen	3
	KollegInnen	2
	SchülerInnen	9

FD 7. Projektabschluss:

Die Projekte können in 47 Prozent abgeschlossen werden, in 35.3 Prozent ist eine Beendigung des Projektes nicht möglich. Dies ist in fast einem Viertel der Projekte aufgrund von Zeitmangel (23.5 %) der Fall, teilweise bleibt die Ursache (11.76 %) unklar. In 3 Portfolios befinden sich keinerlei Angaben, welche Rückschlüsse auf einen Projektabschluss zulassen würden.

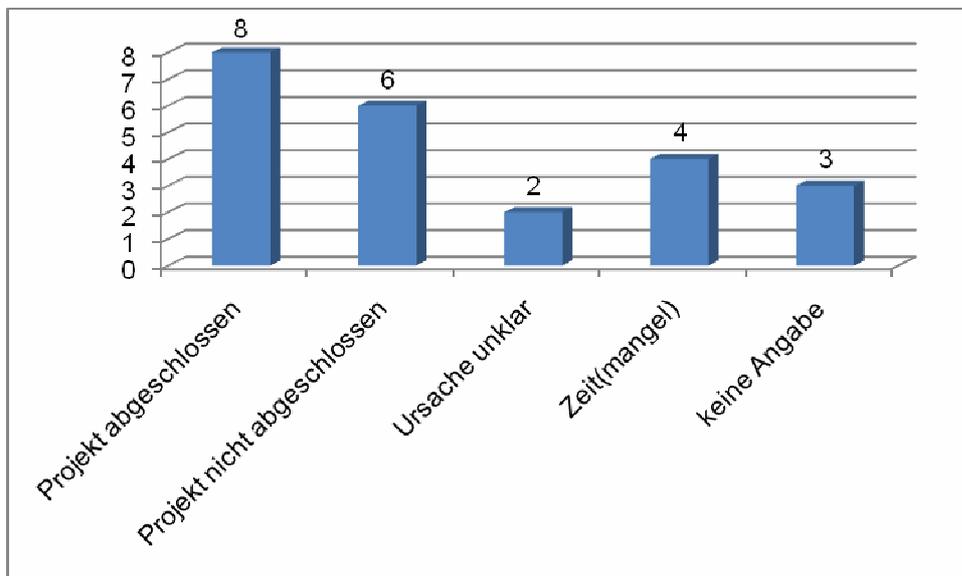


Abbildung 14: Verteilung Projektabschluss

FD 8. Fortsetzung des Projektes:

Hoch signifikant mehr Projekte (88.2 %) sollen weitergeführt werden (χ^2 (p<.001; 1, N=17) =39.6), hauptsächlich werden dabei Aspekte der Nachhaltigkeit (82.4 %)

angeführt, welche noch in genauere Unterkategorien zergliedert werden können. Diese Aspekte werden hoch signifikant öfter genannt berichtet (χ^2 ($p < .001$; 1, $N = 17$) = 32.7), als die Restlichen. Teilweise ist aber auch nur die Weiterführung von Teilaspekten des Projektes geplant, wie beispielsweise eine „*Teamevaluierung (in Form einer Diskussion/ Teambesprechung) um neue Ideen von den Teammitgliedern zu bekommen und diese auch im Plenum vorstellen zu können*“. Derartige Aussagen können der Kategorie der „Evaluation“ zugeordnet werden, welche in 23.5 Prozent der Portfolios erwähnt wird.

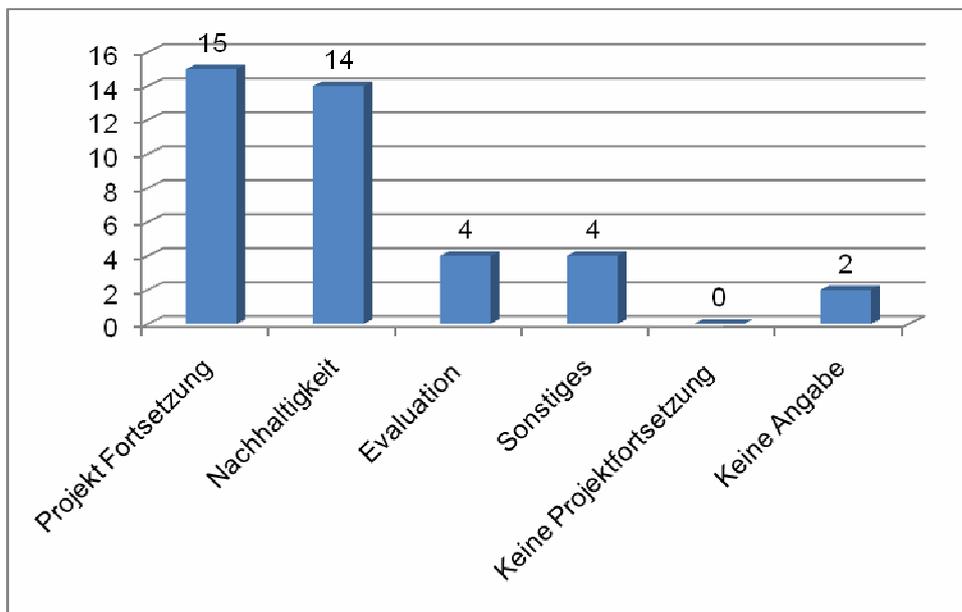


Abbildung 15: Verteilung auf Hauptkategorien der geplanten Projektfortsetzung

Nachhaltigkeit:

Aspekte der Nachhaltigkeit spiegeln sich in 37 Nennungen wider. Diese werden im Kategoriensystem noch genauer differenziert, dabei wird in knapp der Hälfte aller Portfolios eine geplante Fortsetzung einzelner Aspekte (47 %) wie beispielsweise: „*Die „TALK-MAPPE“ mit neuen Ideen bereichern, aktuell halten und somit wachsen lassen!*“ genannt. In 41.18 Prozent soll das gesamte Projekt aufgrund des Erfolgs weiter geführt werden. Außerdem wollen ein Viertel der ProjektlehrerInnen „... *weitere Fortbildungen der UNI ...*“ besuchen.

Tabelle 13: Verteilung auf Unterkategorien der geplanten Projektfortsetzung

Unterkategorie 1	Unterkategorie 2	Anzahl der Portfolios
Nachhaltigkeit	Wegen Erfolg Fortsetzung des gesamten Projektes.	7
	Gesamtes Projekt in mehreren Klassen einführen.	3
	Fortsetzung einzelner Aspekte.	8
	Besuch von Fortbildung von KollegInnen und TALK LehrerInnen.	4

FD 9. Einschätzung des Erfolgs der Umsetzung:

Diese Frage, sowie die Frage FD 10, wird mithilfe des Fragebogens beantwortet, welcher den Lehrkräften vorgelegt wurde, und von 34 LehrerInnen bearbeitet wurde. Die LehrerInnen hatten fünf Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, welche von 1 „gar nicht erfolgreich“ bis 5 „Sehr erfolgreich“ reichten.

Knapp die Hälfte der Lehrkräfte (44.1 %) empfinden ihr Projekt als „erfolgreich“ und 14 (41.1 %) sogar als „sehr erfolgreich“. Diese wurden mit einem χ^2 (.001; 4; N= 34) von 82.3 bzw. 95.8 hoch signifikant häufiger gewählt.

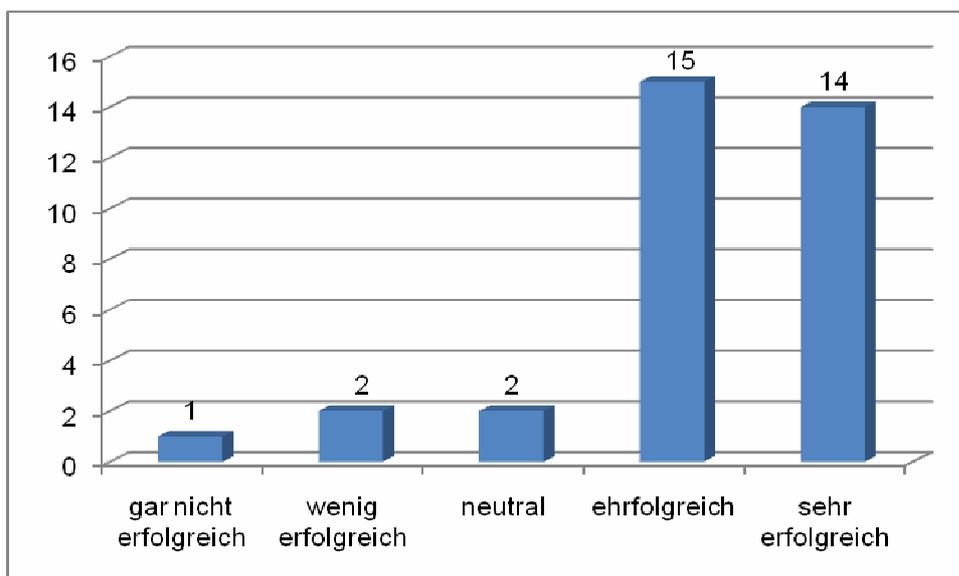


Abbildung 16: Verteilung Einschätzung des Erfolgs

FD 10. Einschätzung der Dauer der Wirkung:

Bei der Beantwortung dieser Frage konnten die LehrerInnen zwischen den Alternativen „kurzfristig“, „ein paar Monate“ und „über Schuljahr hinweg“ wählen.

Insgesamt entscheiden sich 32 (94.1 %) der 34 befragten LehrerInnen für die dritte Antwortalternative, das Projekt soll also über das Schuljahr hinweg wirken, dies sind hoch signifikant mehr LehrerInnen ($\chi^2(.01; 2; N=34)=478.1$), zwei LehrerInnen schätzen die Aufrechterhaltung der Wirkung des Projektes für ein paar Monate ein.

1.2.7. Ergebnisse, die sich auf die Kooperation der Beteiligten beziehen:

Da laut Schober (2007) ein weiteres Ziel des Projektes eine Steigerung der Kooperation zwischen den LehrerInnen ist und die teilnehmenden Lehrkräfte möglichst auch ihre KollegInnen in die Projekte integrieren sollen, ergeben sich für mich folgende weitere Fragestellungen:

FK 1. Anzahl teilnehmender LehrerInnen am Projekt „TALK“ pro Schule:

Ursprünglich war eine Teilnahme an dem Trainingsprogramm nur für Lehrerteams pro Schule geplant, bei der Durchführung des Trainings durften dann aber wegen des großen Interesses doch auch einzelne LehrerInnen teilnehmen, wenn, diese von kleinen Schulen stammten, in denen insgesamt nur wenige LehrerInnen unterrichten, da in derartigen Schulen auch schon einzelne Lehrkräfte viel bewirken können.

Insgesamt nehmen 40 Lehrkräfte an dem Projekt TALK teil, welche sich auf 16 Schulen aufteilen. In der Hälfte der Schulen nehmen 3 LehrerInnen an dem Training teil in 25 Prozent nehmen nur eine Lehrkraft pro Schule teil (das ist in 4 Schulen der Fall).

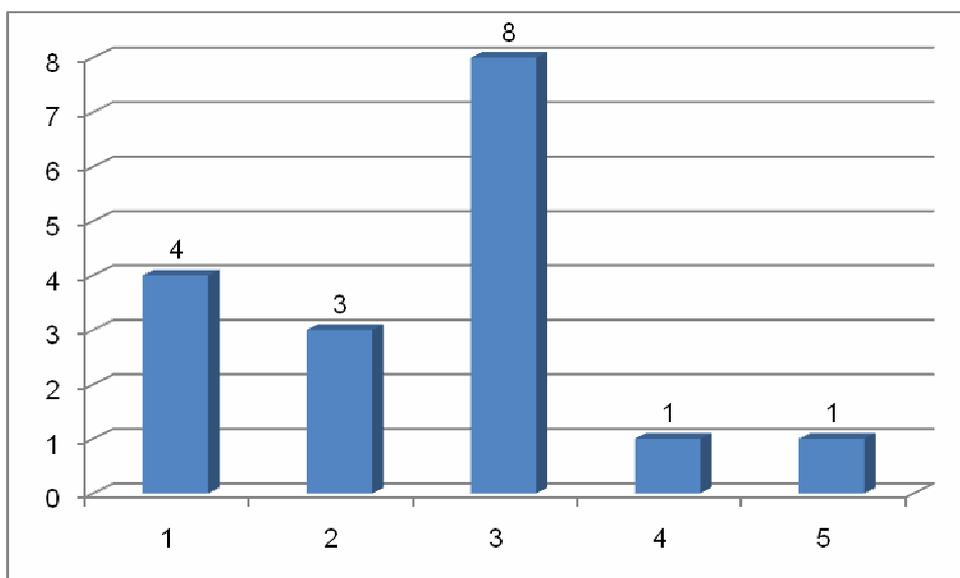


Abbildung 17: Anzahl teilnehmende LehrerInnen pro Schule

Die Auswertung der folgenden Fragen wird anhand der Antworten der LehrerInnen auf die im Fragebogen formulierten Fragen erfolgen. Den Fragebogen haben aber nicht alle am Projekt teilnehmenden LehrerInnen ausgefüllt, deshalb liegen nur die Antworten von 34 LehrerInnen vor. In den Tabellen wird immer die Häufigkeit der gewählten Antworten dargestellt.

FK 2. Anzahl beteiligter TALK-externe Kolleginnen am Beginn des Schulprojekts:

Insgesamt werden 17 unterschiedliche Angaben über die Anzahl der teilnehmenden Kolleginnen abgegeben, da zwei KollegInnen von einer Schule zwei unterschiedliche Angaben machen. In über 60 Prozent nehmen 0-5 zusätzliche LehrerInnen am Beginn des Projektes teil. Diese Kategorie wird mit einem χ^2 (.01; 4; N=34) von 27.2 hoch signifikant, am häufigsten genannt. In einer Schule beträgt die Teilnahme zusätzlicher Lehrkräfte sogar bei 25.

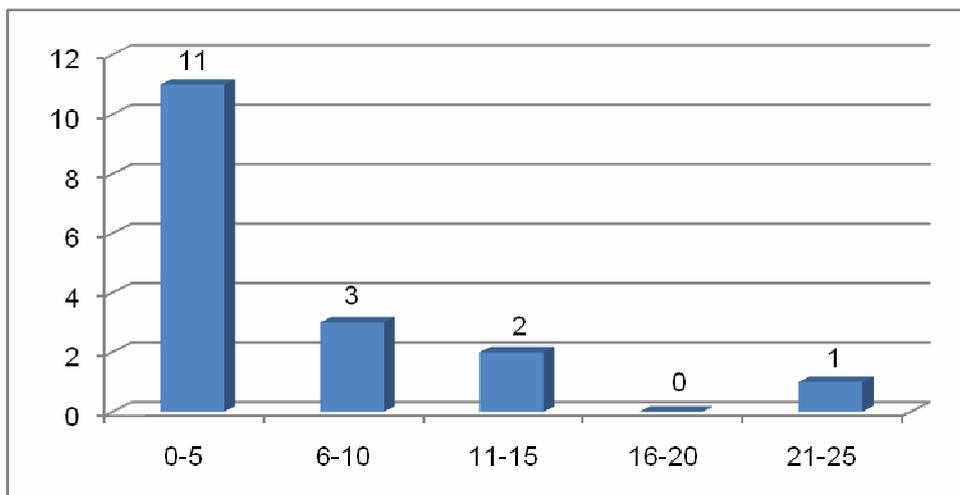


Abbildung 18: Anzahl zusätzlich teilnehmender Lehrkräfte zu Beginn des Projekts

FK 3. Anzahl beteiligter TALK-externe Kolleginnen am Ende des Schulprojekts:

Am hoch signifikant Häufigsten (58.82 %) sind wieder zwischen 0 und 5 weitere LehrerInnen bis zum Ende am Projekt beteiligt (χ^2 (.01;5; N=34)=21.2), wobei nur bei 2 Projekten gar keine weitere Lehrkraft bei der Umsetzung des Projekts mitarbeitet. Insgesamt hat sich die Teilnehmerzahl über den Verlauf der Projekte vergrößert. In drei Schulen nehmen über 20 zusätzliche LehrerInnen teil.

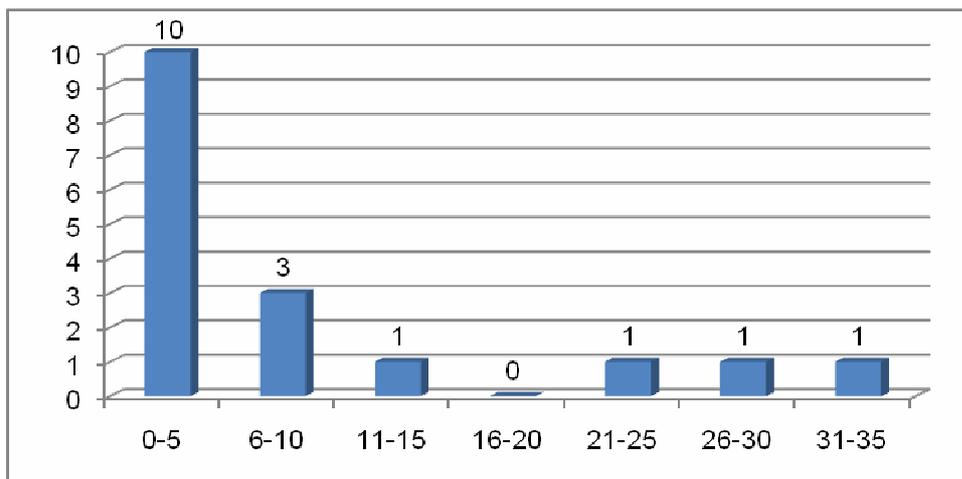


Abbildung 19: Anzahl zusätzlich teilnehmender Lehrkräfte zu Beginn des Projekts

FK 4. Akzeptanz des Schulprojektes im gesamten Kollegium:

Bei dieser Frage des Fragebogens hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit zwischen den Antwortoptionen 1, „sehr gering“ bis zu 5, was einem „sehr hoch“ entspricht, zu wählen.

Die meisten Lehrkräfte empfanden die Akzeptanz des Schulprojektes im restlichen Kollegium als „hoch“ (32.4 %), bzw. „sehr hoch“ (29.4 %). Nur 11.8 Prozent beurteilten die Akzeptanz ihrer KollegInnen dem Projekt gegenüber als „sehr gering“ und 2,9 Prozent als „gering“. Diese beiden Kategorien wurden insgesamt von 5 Lehrkräften gewählt. Eine Person hat es leider versäumt, diese Frage zu beantworten. Der Mittelwert der Antworten liegt bei 3.67 und unterscheidet sich hoch signifikant, mit einem t (.01; 32) von 2.9 von dem Wert 3. Die Kategorie „gering“ wird, im Vergleich zur Kategorie „sehr gering“ signifikant seltener gewählt (χ^2 (.05; 4; N= 34) = 11.2).

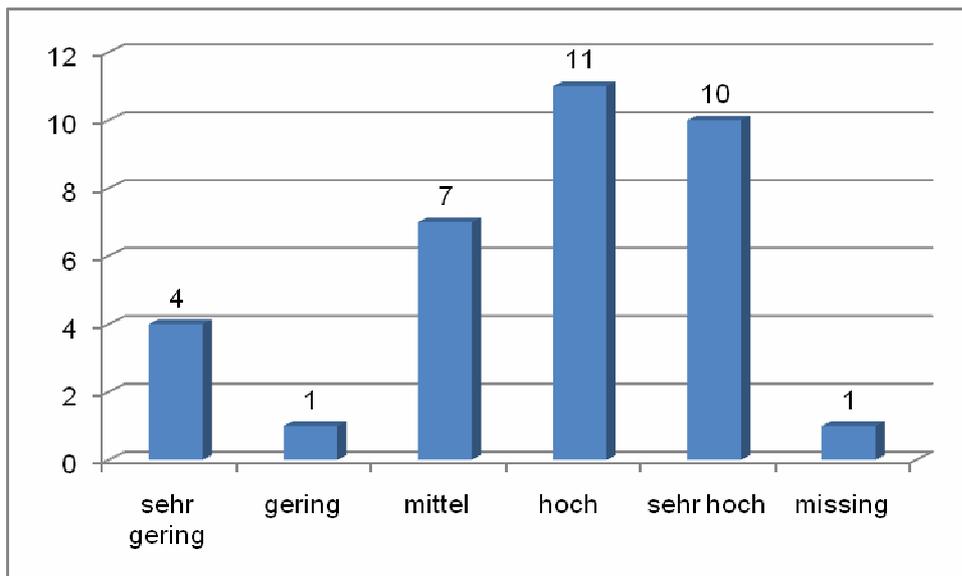


Abbildung 20: Einschätzung der Akzeptanz (Anzahl Nennungen)

FK 5. Unterstützung des Schulprojekts durch die Schulleitung:

Bei dieser Frage, sowie auch bei der Folgenden, hatten die Lehrkräfte vier verschiedene Antwortoptionen zur Wahl. Sie konnten die Unterstützung als „zu wenig“, „ausreichend“, „optimal“ oder als „zu viel“ beurteilen.

Die Hälfte aller LehrerInnen empfindet die Unterstützung bei ihren Projekten durch die Schulleitung als „optimal“. Als „ausreichend“ beurteilten 11 Lehrkräfte die Unterstützung. Die Kategorie „optimal“ wird hoch signifikant häufiger gewählt, als die die Kategorie „zu wenig“ ($\chi^2 (.01; 3; 33) = 16.7$) und die Kategorie „ausreichend“ wird signifikant öfter gewählt als die Kategorie „zu wenig“ ($\chi^2 (.05; 3; 33) = 7.2$). Als „zu viel“ empfindet keine Lehrkraft die Unterstützung.

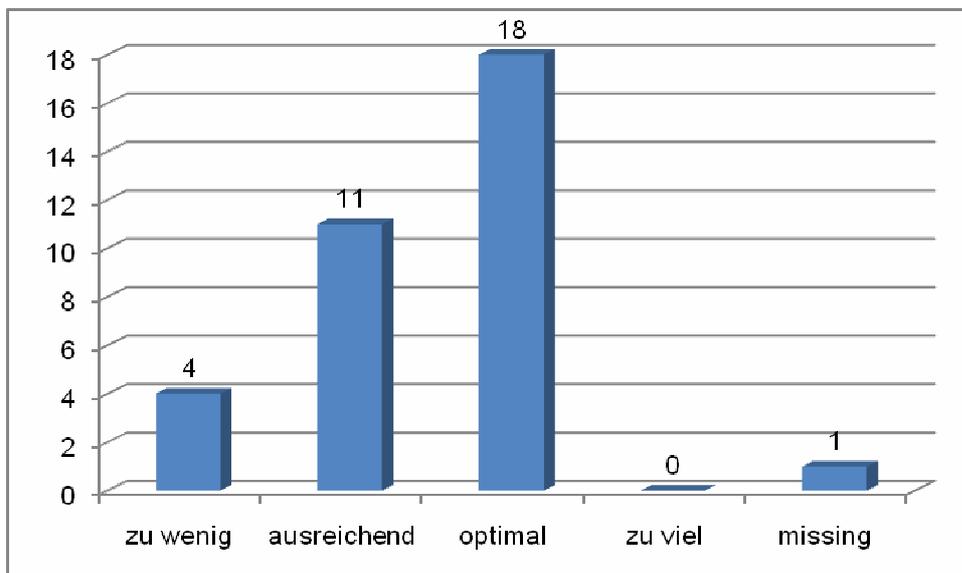


Abbildung 21: Beurteilung der Unterstützung der Schulleitung (Anzahl Nennungen)

FK 6. Unterstützung des Schulprojektes durch TALK:

Bei dieser Fragestellung haben die LehrerInnen ebenfalls die in Frage FK 5 ausgeführten Möglichkeiten zur Beantwortung.

21 von den insgesamt 34 LehrerInnen (60 %) beurteilen die Unterstützung durch das TALK-Team bei ihren Schulprojekten als „optimal“. Diese Antwortmöglichkeit wird mit einem χ^2 ($<.01$; 2; N=34) von 13.9 hoch signifikant häufiger gewählt, als die Kategorie „ausreichend“. Die Kategorie „ausreichend“ wird von 32.4 Prozent gewählt, was einem hoch signifikanten Unterschied zu der Wahlhäufigkeit der Kategorie „zu wenig“ entspricht (χ^2 ($<.01$; 2; N=34) = 47.8).

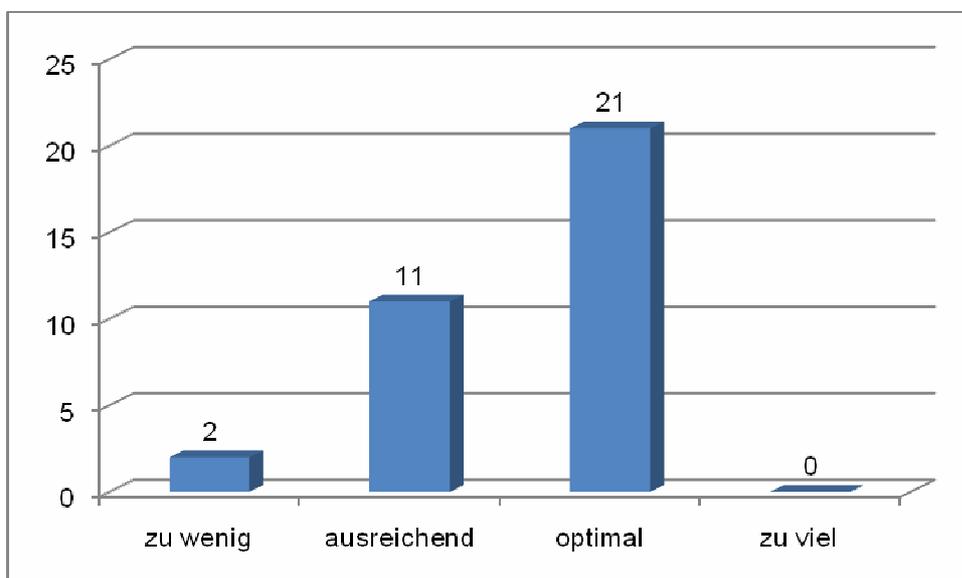


Abbildung 22: Beurteilung der Unterstützung durch das TALK-Team (Anzahl Nennungen)

1.2.8. Ergebnisse, die sich auf die von den Lehrkräften durchgeführten Evaluationen beziehen:

Im Allgemeinen geht es hierbei um die Ergebnisse aus den beigelegten Evaluationsmaterialien.

FE 1. Anzahl der TALK-Teams, welche ihr Projekt evaluierten:

Von den insgesamt 17 mir vorliegenden Portfolios wird in 14 von einer Evaluation berichtet, in 3 Portfolios befinden sich keinerlei Unterlagen, die auf eine Evaluierung hinweisen würden. 82.35 % der Projekte wurden also von den jeweiligen Lehrkräften

evaluiert, bei 17.65 % fand keine Evaluation statt. Dieser Häufigkeitsunterschied ist hoch signifikant ($\chi^2 (<.01; 1;) = 49$).

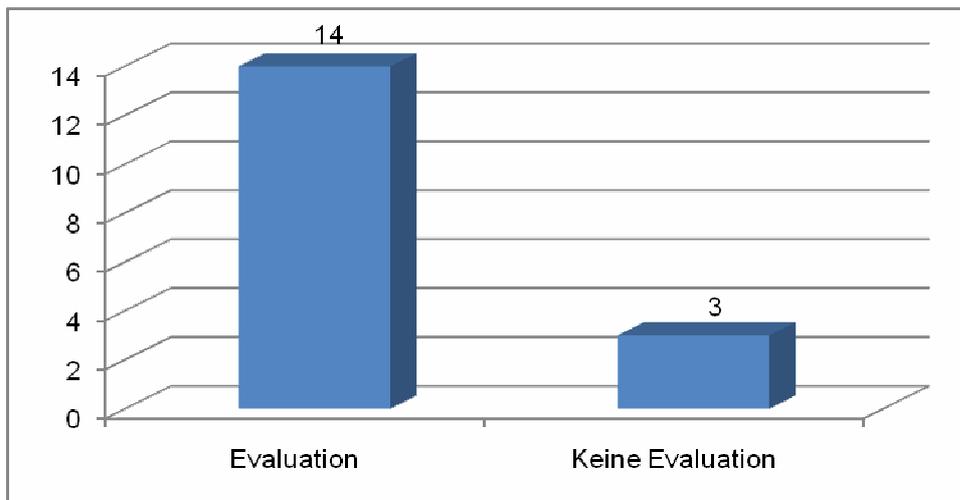


Abbildung 23: Anzahl durchgeführter Evaluationen

Bei der Analyse der folgenden Fragen dienen deshalb die 14 evaluierten Projekte als Grundgesamtheit.

FE 2. In die Evaluation involvierte Personengruppen:

Im Rahmen der, von den Lehrkräften durchgeführten Evaluationen, wird von den insgesamt 14 Evaluationen in genau der Hälfte KollegInnen, in 12 SchülerInnen, welche mit 85.7 Prozent am häufigsten als Zielgruppe der Evaluationen fungieren, in einer Schule der Direktor (7.1 %) und einmal Eltern (7.1 %) befragt. Die SchülerInnen werden hoch signifikant häufiger zur Evaluation herangezogen als KollegInnen ($\chi^2 (<.01; 1;) = 7.1$) und die KollegInnen werden hoch signifikant häufiger als die Eltern bzw. die Direktion der Schule befragt ($\chi^2 (<.01; 1;) = 38.8$).

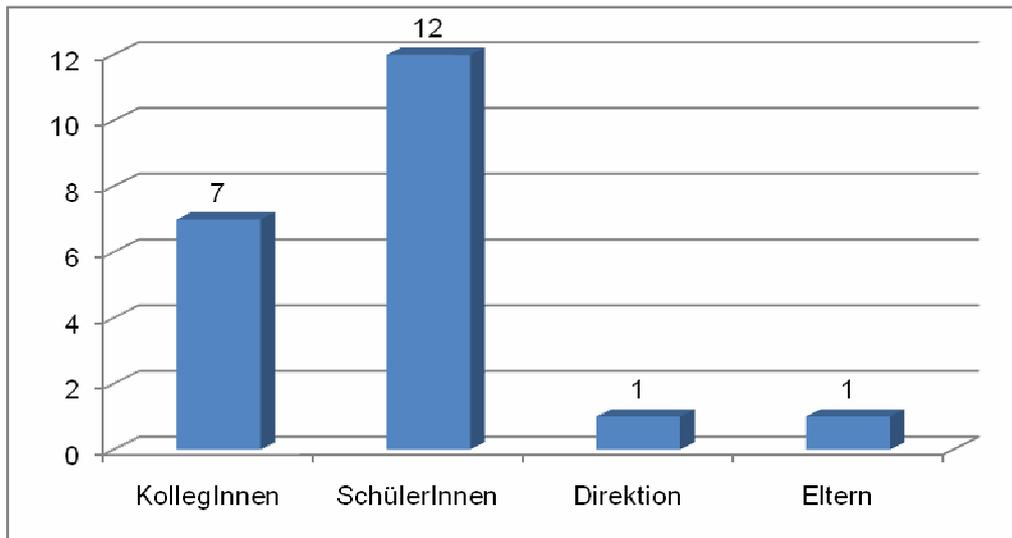


Abbildung 24: Zielgruppen der Evaluationen

In 57.1 Prozent der Evaluationen wird eine Zielgruppe befragt, in 29.4 % werden zwei unterschiedliche Zielgruppen befragt und in 1er der Evaluationen werden drei verschiedene Personengruppen befragt. Es werden hoch signifikant öfter eine bzw. zwei Zielgruppen befragt als alle drei zu befragen ($\chi^2 (<.01; 1) = 52.8$ bzw. 12.2).

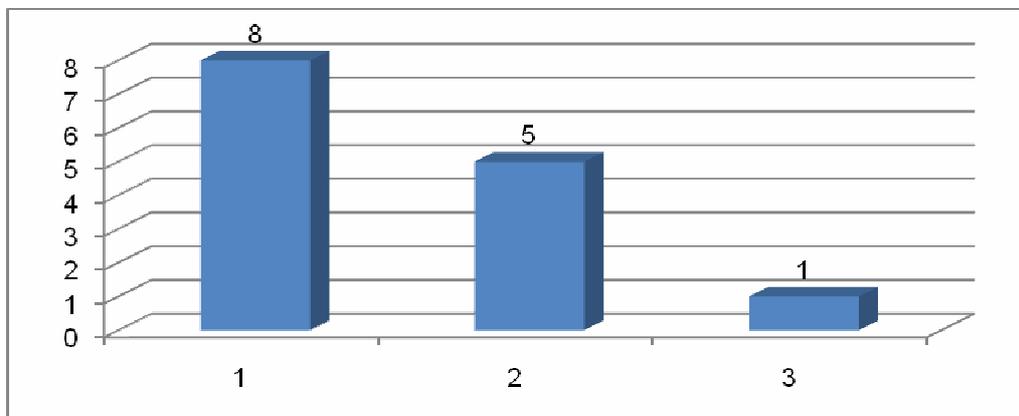


Abbildung 25: Anzahl der evaluierten Zielgruppen

FE 3. Anzahl in die Evaluation involvierter Personen:

Die Anzahl der befragten Personen hängt stark von der untersuchten Zielgruppe ab. In den einzelnen Schulen werden zwischen 24 und 201 SchülerInnen befragt, wobei leider bei vier Schulen keine Angaben über die Anzahl der befragten Personen vorliegen.

Auch die Anzahl der erhobenen Klassen differiert stark. Die Ergebnisse schwanken von einer teilnehmenden Klasse bis zu einer Befragung der gesamten Schule.

Auch bei den Erhebungen der Lehrkräfte schwanken die Angaben von zwei involvierten LehrerInnen bis zum gesamten Kollegium, wobei bei einer Evaluation die Angabe der Anzahl der befragten LehrerInnen fehlt.

Leider fehlt auch in jenem Portfolio, welches von einer Evaluation mithilfe der Eltern berichtet, die Bekanntgabe der Anzahl der Rückmeldungen.

Allgemein lässt sich sagen, dass der Personenumfang der jeweiligen Evaluationen sehr unterschiedlich ist.

FE 4. Angewandte Evaluationsmethode:

Insgesamt werden drei unterschiedliche Evaluationsmethoden angewandt. In allen 14 evaluierten Projekten wurde ein Fragebogen angewandt, in einer Evaluation kommen zusätzlich sogenannte Spinnennetze (14.3 %) zum Einsatz. In einer Evaluierung kommt neben dem Fragebogen, welcher in diesem Fall den LehrerInnen und SchülerInnen vorgelegt wurde, ein Interview mit dem Direktor zur Anwendung. Insgesamt werden die Fragebogen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern vorgelegt, die Methode des Spinnennetzes kommt bei LehrerInnen und SchülerInnen zum Einsatz. Signifikant häufigsten werden die SchülerInnen als die LehrerInnen befragt ($\chi^2 (.05;1) =4.6$) und die LehrerInnen werden hoch signifikant öfter befragt als die Eltern ($\chi^2 (<.01;1) =38.8$).

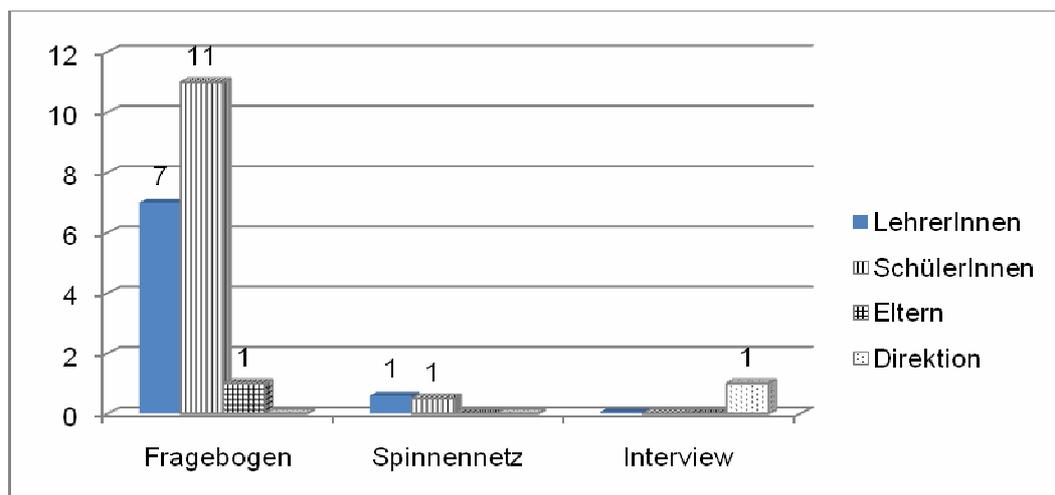


Abbildung 26: Angewandte Methoden unter Berücksichtigung der Zielgruppe

FE 5. In der Evaluation behandelte Themenbereiche:

Wie schon aus dem Kategoriensystem zur Beantwortung dieser Fragestellung ersichtlich wird, können die evaluierten Themenbereiche in vier Kategorien eingeteilt

werden. Dabei handelt es sich um die von Kirkpatrick (1998) formulierten Levels der Evaluation. Erstens der Reaktion bzw. Zufriedenheit mit dem Projekt, zweites dem Gelernten, was sich in dieser Evaluation auf die Planung der jeweiligen Projekte bezieht, drittens dem Transfer in die jeweiligen Klassen bzw. der Durchführung und dem Verhalten bzw. den Ergebnissen.

Die meisten Fragen werden in den 14 evaluierten Projekten zu dem Themenbereich der Ergebnisse (85.7 %) und der Zufriedenheit mit dem Projekt (71.4 %) gestellt. Diese beiden Kategorien werden mit einem χ^2 ($<.01$; 1) von 17.3 bzw. 9.1 hoch signifikant häufiger beobachtet, als die Restlichen. Nur in wenigen Portfolios werden Fragen, welche sich auf die Planung oder den Transfer der Projekte beziehen, gestellt. In 6 der Portfolios werden Fragen gestellt, welche keiner der Kategorien zugeordnet werden können.

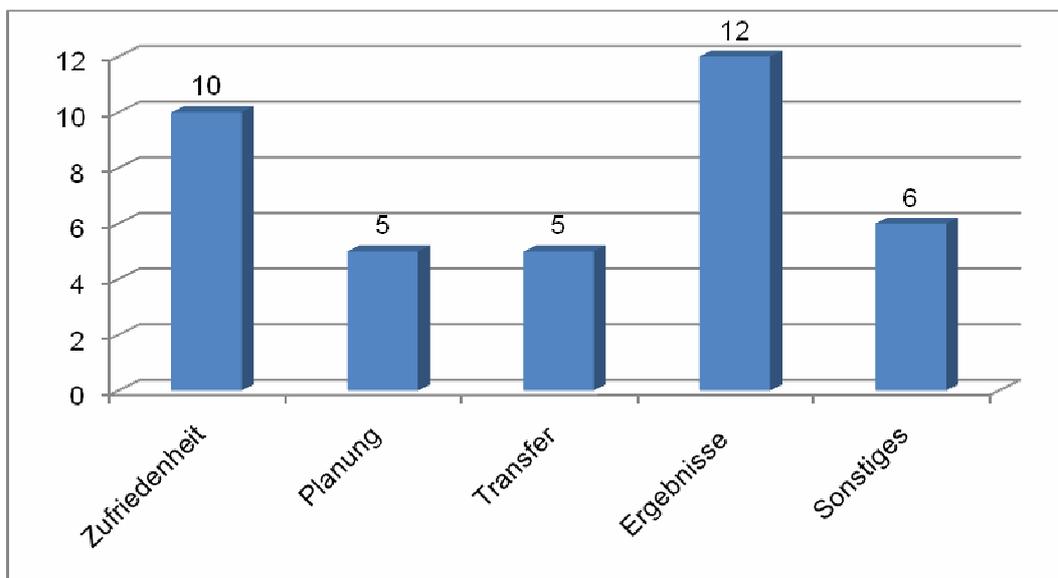


Abbildung 27: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf die vier Levels

Zur besseren und genaueren Veranschaulichung werden die Ergebnisse für jedes Level einzeln präsentieren.

Level 1: die Zufriedenheit:

Fragen zur Zufriedenheit mit den Projekten werden an die LehrerInnen, die SchülerInnen, die Eltern und den Direktor gestellt. Wobei die Eltern nur an einer Schule nach ihrer Zufriedenheit mit dem Projekt gefragt werden. Der Direktor wird ebenfalls nur an einer Schule nach seiner Zufriedenheit mit dem durchgeführten Projekt und seiner Beurteilung der Relevanz der Projekthalte gefragt. Ansonsten

werden diesen beiden Zielgruppen keine weiteren Fragen zu deren Zufriedenheit gestellt, weshalb sie auch im Kategoriensystem nicht extra vermerkt sind.

Am meisten Fragen werden zur „generellen Zufriedenheit mit dem Projekt“ (71.4 %) gestellt. In diese Kategorie fallen Fragen, die beispielsweise die Lehrkräfte nach „Positiv Überraschungen“ des Projektes fragen, bzw. bei den SchülerInnen erfasst wird, ob das Projekt weiter geführt werden soll („*Ich möchte die Lernschiene weiter führen.*“). Den LehrerInnen werden in 42.9 Prozent der 14 evaluierten Portfolios derartige Fragen gestellt, den SchülerInnen in genau der Hälfte der Evaluationen.

Ebenfalls häufig werden Fragen zur Beurteilung der Wichtigkeit der durchgenommenen Projektinhalte (in 6 Portfolios) formuliert. In 21.4 Prozent sind derartige Fragen an die LehrerInnen bzw. den Direktor in 35.7 Prozent an die SchülerInnen adressiert. Zum generellen Befinden bei der Arbeit am Projekt wurden die LehrerInnen in 2 Portfolios befragt. Die SchülerInnen wurden gezielt nach dem „Spaß an der Arbeit“ (21.4 %) gefragt.

Tabelle 14: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf das Level der Zufriedenheit

Kategorie	Zielgruppe	Anzahl der Portfolios
Befinden bei der Projektarbeit.	LehrerInnen	2
Beurteilung der Relevanz der Projektinhalte	LehrerInnen/ Direktion	3
	SchülerInnen	5
Spaß an der Arbeit.	SchülerInnen	3
Generelle Zufriedenheit mit dem durchgeführten Projekt	LehrerInnen/ Direktion	6
	SchülerInnen	7

Level 2: die Planung:

Der Themenbereich des Erlernten, welcher sich in dem jeweiligen, von den Lehrkräften geplanten Projekten widerspiegelt, wird in den jeweiligen Evaluationen ausschließlich mittels Befragung der Lehrkräfte ermittelt. Eine Aufteilung auf die jeweiligen Zielgruppen fällt somit in diesem Teilaspekt der Frage nach den evaluierten Themenbereichen weg.

Die meisten Fragen befassen sich mit einer Beurteilung der Planung der Ziele sowie der Einschätzung, inwiefern die gesetzten Ziele erreicht wurden. Die LehrerInnen werden in 35.7 Prozent der Portfolios Fragen wie beispielsweise „*In welchem Ausmaß haben Sie die zuvor gesetzten Ziele erreicht?*“ gestellt. Der „Qualität der

Planung“ wurde in über einem Viertel der Portfolios Interesse beigemessen (28.87 %). Insgesamt wird aber das zweite Level, also Fragen zur Planung des Projektes, nur in 35.7 % Prozent der evaluierten Projekte berücksichtigt.

Tabelle 15: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf das Level der Planung

Kategorie	Zielgruppe	Anzahl der Portfolios
Qualität der Planung	LehrerInnen	4
Planung und Erreichung der gesetzten Ziele	LehrerInnen	5

Level 3: der Transfer:

Im Themenbereich des Transfers bzw. der Durchführung werden ausschließlich LehrerInnen und SchülerInnen befragt, wobei Fragen nach dem Transfer in insgesamt 35.7 Prozent der evaluierten Projekte zu finden sind. Die Lehrkräfte (28.57 %) werden doppelt so oft zur Durchführung befragt wie ihre SchülerInnen (14.28 %). Die Fragen in diesem Themenbereich beziehen sich beispielsweise auf die durchgenommenen Inhalte, die „Einschätzung des Arbeitsaufwands“ und einer Beurteilung des Verhaltens der LehrerInnen wie zum Beispiel: „*Meine Fachlehrerin fördert die Kreativität*“.

Tabelle 16: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf das Level des Transfers

Kategorie	Zielgruppe	Anzahl der Portfolios
Durchgenommene Inhalte, Einschätzung des zusätzlichen Arbeitsaufwands, Verhalten der restlichen LehrerInnen	LehrerInnen	4
Durchgenommene Inhalte, Einschätzung des zusätzlichen Arbeitsaufwands, Verhalten der LehrerInnen bei der Projektdurchführung	SchülerInnen	2

Level 4: die Ergebnisse:

Generell werden in den meisten Portfolios Fragen gestellt, welche sich auf Ergebnisse beziehen, in 71.42 Prozent werden diese an die SchülerInnen adressiert (10 Projekte), gefolgt von den LehrerInnen mit 42.9 Prozent.

Generell befassen sich die Fragen, welche sich auf das Level der Ergebnisse beziehen, mit der Erkundung von aufgetretenen Kompetenzsteigerungen. Dabei kann zwischen einer Steigerung der generellen Lernprozesse und Lernprodukte (57.14 %), einer Steigerung der sozialen Kompetenzen (50 %) und einer Steigerung der Eigeninitiative (57.14 %) unterschieden werden. Fragen nach den generellen Lernprozessen, werden in 6 Portfolios den LehrerInnen (42.9 %) und in 5 den SchülerInnen gestellt (35.7 %). Derartige Fragen, welche von den Lehrkräften beantwortet werden sollen sind *beispielsweise* „*Hat sich am Lernverhalten Deiner Schüler im Laufe des Projektes etwas verändert?*“ und jene, die an die SchülerInnen adressiert waren, lauten zum Beispiel „*Ich lerne in der Lernschiene mehr, weil ...*“. Bei den sozialen Kompetenzen handelt es sich um Fragen, die sich auf die Zusammenarbeit in der Gruppe beziehen. Diese werden in der Hälfte der evaluierten Portfolios an die SchülerInnen gestellt und nur in einem Portfolio wird diese an eine Lehrkraft gerichtet. Dieser Unterschied ist mit einem $\chi^2 (<.01;1)$ von 38.8 hoch signifikant. Unter die Eigeninitiative fallen beispielsweise, die Motivation selbstständig zu arbeiten und die neu erlernten Kompetenzen selbstständig anzuwenden. Zu diesem Themenbereich werden den SchülerInnen ebenfalls in genau der Hälfte der Projekte Fragen gestellt, und in 14.29 Prozent werden die LehrerInnen befragt. Auch diese Häufigkeitsverteilung ist hoch signifikant ($\chi^2 (<.01;1) =14.6$).

Tabelle 17: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf das Level der Ergebnisse

Kategorie	Zielgruppe	Anzahl der Portfolios
Lernprozessen/Lernprodukten der SchülerInnen	LehrerInnen	6
	SchülerInnen	5
Soziale Kompetenzen	LehrerInnen	1
	SchülerInnen	7
Eigeninitiative	LehrerInnen	2
	SchülerInnen	7

9. Diskussion

Die Fragestellungen dieser Diplomarbeit lassen sich einerseits in formale Aspekte und andererseits auf die Hauptfragestellungen unterteilen und beziehen sich allesamt auf die von den LehrerInnen in den jeweiligen Schulen durchgeführten Projekte. Als Datenmaterial fungieren hauptsächlich die Portfolios und als weitere Informationsquelle, die von den LehrerInnen am Ende des dritten Semesters ausgefüllten Fragebogen sowie ein ExpertInnenrating. Zuerst erfolgt eine Diskussion der „formalen Fragestellungen“, dann der „Hauptfragestellungen“ und zum Abschluss wird auf Vor- bzw. Nachteile einer „Evaluation anhand von Portfolios“ eingegangen.

Formale Fragestellungen:

Zusammenfassend können die Ergebnisse der formalen Fragestellungen durchaus positiv bewertet werden. Fünf der insgesamt sieben geforderten Inhalte, welche von dem „TALK“ Team als notwendige „Inhalte der Portfolios“ formuliert wurden, sind in allen Portfolios enthalten. Lediglich der Zettel „Planung des Schulprojekts im Rahmen von TALK“ ist in sieben der acht Portfolios nicht enthalten und nur in einem Portfolio werden keine weiteren geplanten Schritte angeführt. Die, am Trainingsprogramm „TALK“ teilnehmenden LehrerInnen haben sich also sehr gewissenhaft an die Erfüllung der formalen Aspekte ihrer Portfolios gehalten.

Hauptfragestellungen:

Die Hauptfragestellungen lassen sich in vier Gruppen unterteilen. Dabei kann zwischen Fragen unterschieden werden, welche sich auf die Ziele der Projekte beziehen, als nächster Punkt folgt die Durchführung, danach die Kooperation der LehrerInnen und zum Abschluss werden die durchgeführten Evaluationen analysiert.

Ziele der Projekte:

Prinzipiell ist es sehr erfreulich, dass alle LehrerInnen Ziele für ihre Projekte definiert haben. Auffallend ist jedoch, dass in keinem Projekt Ziele definiert werden, welche die Zufriedenheit der SchülerInnen ansprechen. Laut Kirkpatrick (1998) gilt die Zufriedenheit der Projektteilnehmer als grundlegende Voraussetzung für eine wirkungsvolle Intervention. Unter diesem Gesichtspunkt haben die LehrerInnen die Relevanz der Zufriedenheit ihrer SchülerInnen anscheinend unterschätzt. Auch die

Zufriedenheit der restlichen Lehrkräfte wird viel zu selten explizit angeführt. Weit häufiger werden Ziele angeführt, die in die Kategorie des Erlernten eingeteilt werden können. Vor allem die Kernkompetenz des selbstregulierten Lernens sollten die SchülerInnen erlernen. Erfreulich wäre es jedoch, wenn eine Steigerung der restlichen Kernkompetenzen, vor allem der Motivation der SchülerInnen, mehr Aufmerksamkeit erhalten hätte, da die Motivation der SchülerInnen zu lernen mit steigendem Alter eher abnimmt und die Motivation gerade in diesem Alter veränderbar ist (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Spiel & Schober 2002). Laut Krapp (2000) sollte eine Förderung der Motivation der SchülerInnen sogar als Bildungsziel anerkannt werden. Sehr positiv zu bewerten sind die Ziele, welche sich auf Verhaltensveränderungen beziehen. Vor allem bei den SchülerInnen werden viele Ziele in Bezug auf eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen, des selbstregulierten Lernens und der Motivation definiert, welche laut Schober et al. (2007) als Kernkompetenzen für das Lebenslage Lernen gelten. Um die erreichten Veränderungen beizubehalten, ist die Nachhaltigkeit der Projekte grundlegend, dies war aber leider nur einem Viertel der LehrerInnen bei der Definition ihrer Projektziele bewusst.

Durchführung der Projekte:

Die Hälfte aller Projekte konnten wie geplant durchgeführt werden, in der anderen Hälfte traten Probleme aufgrund von Zeitmangel auf, was verwunderlich ist, da eigentlich genügend Zeit für die Projekte veranschlagt wurde.

In fast allen Projekten finden Aktivitäten statt, durch welche weitere KollegInnen informiert werden sollten. Dieser Aspekt ist sehr positiv zu bewerten, da eine Verbesserung der Kooperation im Kollegium und eine Multiplikation der „TALK“ Inhalte als Ziel des Trainingsprogramms „TALK“ (Schober et al., 2007) definiert wurde.

Bei den Inhalten der Projekte sind alle Kernkompetenzen repräsentiert. Auch in den durchgeführten Aktivitäten spiegelt sich dieser Trend wider. Sehr aufbauend ist, dass in fast 90 Prozent der Projekte Aktivitäten, welche im Zusammenhang mit „TALK“ Inhalten stehen, identifiziert werden konnten. Umgekehrt ist es aber sehr erschreckend, dass in zwei Schulen zwar Projekte durchgeführt wurden und auch Portfolios dazu abgegeben wurden, diese aber keinerlei Bezug zu den trainierten „TALK“ Inhalten haben.

Reynolds (2005) führt an, dass als Ausgangspunkt einer länger andauernden Wirkung einer Intervention, diese möglichst schuladäquat umgesetzt werden soll, aber als Grundvoraussetzung zur Erreichung der vom „TALK“ Team formulierten Ziele, gilt natürlich eine Passung der durchgeführten Aktivitäten zu den „TALK“ Inhalten. Eine fehlende Passung der Ziele ist also als sehr negativ zu bewerten. Bei einer Weiterführung dieses Trainings sollten den LehrerInnen die Ziele von „TALK“ eindeutiger übermittelt werden.

In einigen Projekten wird aber sehr eindrucksvoll gezeigt, dass Inhalte aus dem Trainingsprogramm „TALK“ in den Schulalltag integriert wurden. Beispielsweise wird in einigen Projekten die Arbeit mit Portfolios eingeführt. Dadurch kann die Lernmotivation, die sozialen Kompetenzen (Wiedenhorn, 2006), das metakognitive Wissen (Behrens, 1997) und das selbstregulierte Lernen (Gläser-Zikuda, M & Lindacher, T., 2007; Wiedenhorn, 2006) gefördert werden.

In anderen Projekten erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, zwischen unterschiedlichen Aufgaben zu wählen. In dieser Umsetzung zeigte sich, dass die LehrerInnen didaktische Prinzipien (explizite und implizite Wissensvermittlung) aus dem Trainingsprogramm „TALK“ für ihren Schulalltag übernommen haben, denn auch die LehrerInnen hatten die Möglichkeit gewisse Schwerpunkte in den „TALK“ Trainingsinhalten zu setzen (Schober et al., 2007).

Die SchülerInnen bearbeiten also in diesen Projekten nur jene Aufgaben, welche sie besonders interessieren. Dadurch kommt es zu einer Steigerung der Lernmotivation, denn das Interesse an den Themengebieten, welche bearbeitet werden gilt, als stärkstes Motiv um zu lernen (Achtenhagen & Lempert, 2000; Krapp, 1999; Pintrich, 1999; Spiel und Schober, 2002; Wiedenhorn, 2006).

In einigen Portfolios fehlen aber genaue Angaben zu den mit den SchülerInnen durchgeführten Aktivitäten.

Aufgrund solcher Informationslücken in den Portfolios ist das ExpertInnenrating, durch welches die Qualität der Projekte beurteilt wird, von besonderer Bedeutung. Die ExpertInnen haben als Grundlage ihrer Bewertung nicht nur die Informationen aus den Portfolios, sondern zusätzlichen Einblick in den tatsächlichen Ablauf der Projekte. Durch dieses zusätzliche Wissen über die jeweiligen tatsächlichen Projektdurchführungen identifizieren die ExpertInnen 5 Projekte, bei welchen keine Passung der durchgenommenen Projekthinhalte zu den „TALK“ Inhalten besteht.

Erfreulicher sind die Ergebnisse der Multiplikation in der Schule, was sich auch schon im Rahmen der durchgeführten Aktivitäten zeigt. In diesem Punkt werden die von Schober et al. (2007) definierten Trainingsziele erreicht. Veränderungen im Unterricht können ebenfalls von den ExpertInnen in fast dreiviertel der Projekte als „gut“ bis „sehr gut“ bewertet werden. Bei dieser Beurteilung wird wieder deutlich, dass teilweise in den Portfolios wichtige Informationen verloren gehen, da auf Basis der Analyse der Portfolios nur bei einem Drittel der Projekte zumindest monatliche Veränderungen des Unterrichts identifiziert werden können.

Der Gesamtwert des ExpertInnenratings ist durch die häufig fehlende inhaltliche Passung weniger positiv, wobei aber auch betont werden muss, dass einige Projekte durchaus positiv zu bewerten sind. Dreiviertel der Projekte werden Zusatzpunkte zugesprochen, drei Projekte können alle möglichen zusätzlichen Punkte erreichen.

Auf die Nachhaltigkeit wird bei der Durchführung der Aktivitäten eindeutig zu wenig geachtet. Nur ein Drittel der Aktivitäten wird zumindest monatlich durchgeführt. Dabei ist aber zu beachten, dass gerade Angaben zur Häufigkeit der Durchführung der jeweiligen Aktivitäten und deren Reichweite sehr oft in den Portfolios fehlen. Betrachtet man nämlich die Angaben zu einer eventuell geplanten Fortsetzung der Projekte, werden sehr oft Aspekte der Nachhaltigkeit erwähnt und fast die Hälfte der Projekte soll aufgrund des Erfolgs weiter geführt werden. Dies würde der Erreichung des distalen Ziels des Projektteams, nämlich einer nachhaltigen Veränderung des Schulalltages, entsprechen.

Die LehrerInnen scheinen ihren Projekten gegenüber im Großen und Ganzen durchwegs positiv gegenüberzustehen. Fast alle schätzen die Wirkung der Projekte als langfristig ein, das heißt über das Schuljahr hinweg und beurteilen ihre Projekte als erfolgreich bzw. sehr erfolgreich. Wobei zu beachten ist, dass es sich hierbei nur um die Einschätzungen der LehrerInnen handelt.

Verwunderlich ist die Tatsache, dass bei so vielen Projekten, Probleme bezüglich mangelnder Zeit (häufiger Grund für nicht abgeschlossene Projekte), dem Erstellen der Aufgabestellungen oder den mangelnden Ressourcen auftreten. Derartige Probleme wurden eigentlich im Vorhinein von dem „TALK“ Team umgangen. So wurde beispielsweise genügend Zeit für die Planung und Durchführung der Projekte eingeplant. In fast der Hälfte der Projekte wird von Problemen bezüglich der fehlenden Motivation (vor allem von den KollegInnen) zusätzliche Projekte

durchzuführen, berichtet. Anscheinend ist es den TALK-LehrerInnen nicht möglich, ihre KollegInnen ausreichend für die jeweiligen Projekte zu motivieren. Dadurch wird klar, dass eine Förderung der Motivation der Lehrkräfte und deren KollegInnen durch gezielte Programme, wie beispielsweise „TALK“, unumgänglich ist. Denn eine ausreichende Motivation der LehrerInnen (proximales Ziel dieses Trainings) gilt als grundlegende Voraussetzung zur Motivationssteigerung der SchülerInnen (indirektes Ziel) (Schober et al., 2007).

Positiv zu erwähnen ist aber, dass in 40 Prozent der Projekte von einer guten Zusammenarbeit mit den KollegInnen berichtet wird, was auch als proximales Ziel des Projektes angeführt wird (Schober et al., 2007). In Dreiviertel der Projekte sind die unterschiedlichen Zielgruppen mit den jeweiligen Projekten zufrieden, wodurch die Grundlage für ein wirksames Projekt laut Kirkpatrick (1998) gelegt ist. Sogar die SchülerInnen sind meistens mit den Projekten zufrieden, obwohl die Relevanz der Zufriedenheit der SchülerInnen bei der Definition der Projektziele von den LehrerInnen vollkommen unterschätzt wird. In über der Hälfte der Projekte berichten die TALK-LehrerInnen von einer Kompetenzsteigerung der unterschiedlichen Zielgruppen, was ebenfalls ein Ziel des TALK-Projektes ist (Finsterwald, et al., 2010; Schober et al., 2007) wobei diese Angabe nicht unbedingt mit einer tatsächlichen Kompetenzsteigerung einhergehen muss.

Kooperation der LehrerInnen:

Durch das Trainingsprogramm soll laut Schober et al. (2007) die Kooperation der LehrerInnen gefördert werden, deshalb war eine Teilnahme am Projekt ausschließlich als LehrerInnenteam geplant. (Dieser Anspruch wurde aber aufgrund der Nachfrage von kleineren Schulen, in denen insgesamt nur wenige LehrerInnen arbeiteten, enthätet.) Die meisten LehrerInnen nehmen als Dreierteams am Training teil. Die Multiplikation im Kollegium, welche aus den Portfolios analysiert werden kann, ist sehr unterschiedlich, laut ExpertInnenrating aber meist sehr gut.

Die LehrerInnen empfinden sowohl die Unterstützung der Direktion als auch die Unterstützung durch das „TALK“ Team meist als optimal. Die vom „TALK“ Team angebotene Hilfe bei den Schulprojekten sollte also bei einer eventuellen Wiederholung dieses Projekts in gleichem Ausmaß stattfinden.

Durchgeführte Evaluationen:

Grundsätzlich ist es als besonders fortschrittlich anzusehen, dass so viele Projekte von ihren LehrerInnen evaluiert werden.

Dies ist einerseits so erfreulich, da im optimalen Fall jede Intervention evaluiert werden sollte, um nur wirkungsvolle Programme weiter zu führen und andererseits, da es zeigt, dass die teilnehmenden LehrerInnen durch das Trainingsprogramm „TALK“ neue Kompetenzen erlernt haben und diese selbstständig anwenden. Eine Evaluation der jeweiligen Projekte wurde nämlich nicht vom „TALK“ Team angeregt, sondern die LehrerInnen zeigten von sich aus großes Interesse an dem Thema und es wurde daraufhin eine Einheit mit dem Schwerpunkt „Evaluation“ gestaltet. Dies kann als Hinweis gesehen werden, dass den LehrerInnen bewusst ist, wie wichtig es ist sich (ein Leben lang) weiter zu bilden und neu erlernte Kompetenzen in der Praxis zu erproben.

Die in den Evaluationen gestellten Fragen konnten in die von Kirkpatrick (1998) aufgestellten Levels der Evaluation eingeteilt werden. Anscheinend haben die LehrerInnen erkannt, dass eine Evaluation auf mehreren Ebenen ansetzen soll, um ein möglichst ganzheitliches Bild der Wirkung zu erhalten.

Als Zielgruppe der Evaluationen dienen meist die SchülerInnen, welche hauptsächlich zu deren Zufriedenheit mit dem Projekt befragt werden. Offenbar haben die LehrerInnen im Laufe der Projekte doch erkannt, wie wichtig die Zufriedenheit ihrer SchülerInnen mit den Projekten ist (siehe beispielsweise Kirkpatrick, 1998).

Aufgrund dieser Ergebnisse sollte das Trainingsprogramm „TALK“ weitergeführt werden. Viele Ziele können (in ausreichendem Maß) erreicht werden. Die Veränderungen des Unterrichtsalltags sind zum größten Teil gut bzw. sehr gut erkennbar. Die Zufriedenheit der SchülerInnen mit den Projekten kann nachgewiesen werden. Diese Zufriedenheit gilt als Grundlage für die Projektwirksamkeit. In den meisten Projekten wird von einer Kompetenzsteigerung der SchülerInnen gesprochen. Bei vielen der Projekte ist eine Weiterführung geplant. Die Steigerung der Kooperation im Kollegium und die Multiplikation der Inhalte sind ebenfalls sehr positiv zu bewerten.

Ein großes Problem bei der Qualität der Projekte liegt in der teilweise fehlenden Passung der Projekthalte mit den Projektzielen. Viele Projekte setzen zwar

(teilweise sogar mehrere) Inhalte des Trainings in ihren Schulen um, bei einigen Projekten fehlt die Passung zwischen Inhalten und Projektzielen aber leider gänzlich. Bei einer Wiederholung dieses Trainings sollte unbedingt genauer auf die Ziele der Projekte eingegangen werden. Bei den Projekten, die über eine derartige Passung verfügen, war deren Qualität meist gut.

Evaluation anhand von Portfolios:

Als grundlegendes Problem bei der Evaluation eines Projektes anhand von Portfolios kann die (teils mangelhafte) Dokumentation der Lehrkräfte angesehen werden. Wenn diese nicht genau bzw. gewissenhaft durchgeführt wird, fehlen den jeweiligen Portfolios relevante Auskünfte, was zu einem Informationsverlust bei deren Auswertung führt.

In den mir vorliegenden Portfolios werden zum Beispiel teilweise Aktivitäten beschrieben, bei denen unklar ist, ob diese wirklich durchgeführt wurden oder ob diese nur geplant waren und dann aber wieder verworfen wurden. Teilweise bekommt man den Eindruck, dass gewisse Aktivitäten tatsächlich durchgeführt wurden, aber die LehrerInnen vergessen haben dies in den Portfolios konkret anzuführen. Deshalb ist es oft sehr schwierig zu erkennen, welche Aktivitäten tatsächlich im Rahmen der Projekte umgesetzt wurden und welche nicht. Desweiteren fehlen in den Portfolios häufig genauere Angaben zu den Aktivitäten. Beispielsweise wird zwar beschrieben, welche Aktivitäten durchgeführt wurden, aber über die Häufigkeit und die Reichweite, fehlen leider die Angaben.

Bei derartigen Informationslücken hat es eine externe Evaluatorin, wie es in dieser Evaluation der Fall ist, sehr schwer konkrete Angaben aus den Portfolios zu filtern.

Um bei zukünftigen Evaluationen anhand von Portfolios fehlende Informationen zu vermeiden, könnte es eventuell hilfreich sein, den LehrerInnen genauere Angaben zu geben, welche Daten die Portfolios enthalten müssen. Konkretere Angaben könnten helfen, da die LehrerInnen die formalen Aspekte, welche sich mit dem Vorhandensein von bestimmten geforderten Bestandteilen der Portfolios befassen, gut erfüllt haben. Bei zukünftigen Projekten könnte es somit von Vorteil sein, die genauen Fragestellungen schon im Vorhinein auszuarbeiten, damit den LehrerInnen von Anfang an konkretere Vorgaben zu den geforderten Daten gegeben werden können (beispielsweise Häufigkeit und Reichweite der durchgeführten Aktivitäten). Dadurch wäre man im Anschluss in der Lage die Fragestellungen genauer zu

beantworten. Möglicherweise fühlen sich die LehrerInnen durch derartig genaue Angaben bei der Erstellung und Dokumentation ihrer Projekte sogar unterstützt.

Eine weitere Möglichkeit trotz Informationslücken zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen liegt in der Methode des ExpertInnenratings. Dieses wurde im Rahmen dieser Evaluation bei der Frage nach der Qualität der Projekte angewandt. Die ExpertInnen haben mehr Einblick in die tatsächliche Umsetzung der jeweiligen Projekte und können diese Informationen mit den Angaben aus den Portfolios kombinieren. Daraus ergeben sich auch die teilweise nicht ganz übereinstimmenden Ergebnisse aus dem ExpertInnenrating im Vergleich zu meinen Resultaten (beispielsweise bei der Passung der Projektinhalte zu den TALK-Inhalten).

Der große Vorteil der externen Evaluation liegt aber in der Unbefangenheit der Evaluatorin. Jedes Portfolio wird ohne bestimmte Erwartungen betrachtet und die vorgefundenen Angaben in das jeweilige Kategoriensystem übertragen.

Da jedes einzelne Portfolio vollständig analysiert wird, liegt ein Nachteil dieser Methode in der geringen Ökonomie. Der zeitliche Aufwand ist enorm. Dieser Nachteil ist jedoch ein generelles Problem von qualitativen Auswertungsverfahren.

Einen besonderen Reiz der Analyse von Portfolios macht deren Nonreaktivität aus. Als nonreaktive Verfahren werden Methoden bezeichnet, bei denen, während ihrer Ausführung, keine Beeinflussung auf die zu erforschenden Menschen, Begebenheiten oder Prozesse ausgeübt wird. Die Evaluatorin hat keinen direkten Kontakt zu den zu untersuchenden Personen bzw. Objekten, sodass keinerlei verzerrende Veränderungen des tatsächlichen Geschehens auftreten können (Flick et al., 1995). Darin liegt ein weiterer Vorteil der Evaluation anhand von Portfolios, die Projekte werden durch die Analyse der Portfolios nicht verzerrt. Durch diese nonreaktive Vorgehensweise wird die Möglichkeit von Verzerrungen aufgrund von verfälschten Aussagen der Versuchspersonen (beispielsweise in Richtung sozialer Erwünschtheit), wie dies bei der Vorgabe von Fragebogen häufig der Fall ist, minimiert.

Des Weiteren kann die Verfälschung von Aussagen durch die geringe Augenscheinvalidität dieser Methode reduziert werden. Unter der Augenscheinvalidität versteht man die Tatsache, dass den Personen, welche die Portfolios gestaltet haben, nicht klar ist, nach welchen Kriterien die Portfolios ausgewertet werden. Da die Verfälschung von Analysematerialien ein sehr großes Problem darstellt, liegt in der Evaluation anhand von Portfolios das Potenzial diese

zu vermeiden. Deshalb sollten in Zukunft auf alle Fälle weitere Evaluationen anhand von Portfolios durchgeführt werden, da in dieser neuartigen Methode sicherlich noch viele Möglichkeiten stecken.

10. Zusammenfassung

Lebenslanges Lernen erhält einen immer wichtigeren Stellenwert in unserem Leben, da die Halbwertszeit unseres Wissens immer schneller abnimmt.

In dieser Diplomarbeit wird im zweiten Kapitel auf die Bedeutung des Lebenslangen Lernens und dessen Kernkompetenzen näher eingegangen. Im dritten Kapitel wird das dreisemestrige Trainingsprogramm „TALK“ Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen (Finsterwald et. al., 2010, S. 1) vorgestellt, welches eine Förderung der LehrerInnenkompetenzen zum Ziel hat. Besonders die Relevanz von Lebenslangem Lernen, Kompetenzen um selbst Lebenslang zu lernen, die Stärkung der Motivation für den eigenen Beruf, sowie die Kooperation zwischen den LehrerInnen sollte gefördert werden. Durch diese Kompetenzsteigerungen der LehrerInnen sollen diese den Schulalltag ihrer SchülerInnen mittels Projekten nachhaltig verändern und somit eine Steigerung der Kernkompetenzen (Motivation, selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen und kognitive Kompetenzen) aufseiten der SchülerInnen bewirken (Schober et al., 2007).

Auf den Themenbereich „Evaluation“ insbesondere der qualitativen Evaluation wird im vierten Kapitel näher eingegangen. Hierbei werden die vier Levels der Evaluation nach Kirkpatrick (1998) beschrieben, Evaluationen von Interventionen beschrieben und auf die Anforderungen an einen Evaluator bzw. eine Evaluatorin näher eingegangen.

Im Rahmen dieser Projekte erfolgt die Dokumentation und die anschließende Evaluation in Form von Portfolios. Auf den Begriff Portfolio, sowie unterschiedliche Arten von Portfolios, deren Anwendungsmöglichkeiten und Möglichkeiten der Auswertung wird im fünften Kapitel näher eingegangen.

Die Methode der Evaluation anhand von Portfolios ist neuartig, deshalb stehen keine Standardverfahren zur Verfügung. Eine besondere Herausforderung war es deshalb Möglichkeiten zu finden, mit welchen die sehr unterschiedlichen Portfolios bestmöglich analysiert werden könnten.

Die Ergebnisse der Evaluation sind zum größten Teil positiv zu bewerten. Die Kooperation im Kollegium konnte gesteigert werden. Die Motivation der LehrerInnen für ihren eigenen Beruf ist teilweise noch zu wenig ausgeprägt, häufiges Problem bei der Durchführung der Projekte ist die mangelnde Motivation für zusätzliche Arbeit.

Diese mangelnde Motivation betrifft aber vor allem die KollegInnen und weniger die an „TALK“ teilnehmenden LehrerInnen, weshalb eine Weiterführung dieses Trainings mit KollegInnen der teilnehmenden LehrerInnen als sinnvoll erachtet wird.

Da in den meisten Projekten Aktivitäten umgesetzt werden, welche mit den „TALK“ Inhalten in Verbindung stehen, und die SchülerInnen mit diesen Umsetzungen vorwiegend zufrieden sind, ist die Grundlage für die Förderung der Kernkompetenzen der SchülerInnen gelegt.

Problematisch ist, laut ExpertInnenrating, die teilweise fehlende Passung der durchgeführten Inhalte mit den „TALK“ Zielen.

In Bezug auf die Nachhaltigkeit können, sowohl im ExpertInnenrating als auch durch die Analyse der Portfolios hauptsächlich positive Ergebnisse gefunden werden. Bei vielen Projekten ist die Verankerung in den Schulalltag sehr gut und die meisten Projekte werden auch nach Abschluss der Projektlaufzeit weiter geführt.

11. Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F., & Lempert, W. (2000). Kurzfassung des Berichts und des Programms „Lebenslanges Lernen“. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Band 4)*. Opladen: Leske & Budrich.

Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teacher College Records*, 91, 409–421.

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in Psychology. A research guide*. Buckingham: Open University Press.

Behrens, M. (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 15 (2). Zugriff am 09.11.09
<http://www.bzl-online.ch/archiv/autor/266>

Bohl, T. (2008). Kernfragen der Pädagogischen Diagnostik, bezogen auf die Portfolioarbeit. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (S. 171- 178). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett.

Bortz, J & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften*: Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bösch, M. (1994). Bildung in der Schule. In N. Seibert, & H.J. Serve (Hrsg.), *Erziehung und Bildung an der Schwelle zum 3. Jahrtausend* (S. 21–45).München: PimS-Verlag.

Brandt, T. (2007). Sozialer Kontext der Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanweisung* (S. 164-194). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Bräuer, G. (2007). Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 45-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brezing, H. (2000). Welche Bedürfnisse haben Anwender(innen), und wie werden sie in der Forschung abgedeckt? Die Bedeutung von Evaluationsstandards und von Effektivitätskriterien für die Praxis. In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 8-18). Bern: Huber Verlag.

Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 235-265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.

DeGEval, Gesellschaft für Evaluation e.V. (2005). *Standards für Evaluation*. Zugriff am 20.10.09 http://www.degeval.de/index.php?class=Calimero_Webpage&id=9025

DeGEval, Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008). *Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren*. Zugriff am 20.10.09
<http://www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19217>

Dickmann, A. (2001). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: Commission of the European Communities.

European Commission (2007, August). *Education: Communication on the quality of teacher education /FAQ. MEMO/07/320*. Zugriff am 26.05.2009
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/320&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr>.

Faltermaier, T. (1996). Qualitative Forschungsmethoden in der Gesundheitsforschung: Gegenstände, Ansätze, Probleme. In C. Adler & E. Brähler. (Hrsg.), *Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren* (S. 105-128). Gießen: Psychosozial-Verlag.

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“*. Göttingen: Hogrefe.

Flick, U. (2007a). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U. (2007b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In B. König (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309-318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (1995). Triangulation. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.). *Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 432-434). München: Psychologie Verlag Union.

Flick, U., v. Kardorff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L. und Wolff, S. (Hrsg.) (1995). *Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlag Union.

Gläser-Zikuda, M. & Lindacher, T. (2007). Portfolioarbeit im Unterricht – praktische Umsetzung und empirische Überprüfung. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 189-204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gollwitzer, P. M. (1991). Abwägen und Planen. Bewusstseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen. In J. Kuhl & F. Halisch (Hrsg.), *Motivationsforschung*. (Band 3). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.

Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

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.

Janesick, V. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research (2nd Ed.)* (pp. 379-400). Thousand Oaks: Sage Publications.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1999). *The Program Evaluation Standard. How to Assess Evaluations of Educational Programs. (2nd, ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Trainings Programs (2nd, ed.)*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

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

Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes und Jugendalter. Psychologische Theorie, Empirie und Therapie*. (Band 3). (S. 54-75). Opladen: Leske & Budrich.

Kubinger, K. (2003). Gütekriterien. In. K. Kubinger & R. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 195-204). Weinheim: Beltz Verlag.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.

Lissmann, U. (2000). Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In R. Jäger (Hrsg.), *Von der Beobachtung zur Notengebung - Ein Lehrbuch: Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort, und Weiterbildung* (S. 284-329). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

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 (Eds.),

Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 327-343). Münster: Waxmann.

Mayring, P. (1995) Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.). *Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-213). München: Psychologie Verlag Union.

Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102-126). Bern: Huber Verlag.

Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Paulson, F. L. & Paulson P. R. (1994). A Guide for Judging Portfolios. *Measurement and Experimental Research Program of the MESD*. Portland: Multnomah Education Service District (MESD) Press.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Educational Research*, 31, 459–470.

Poulson, F. L. (1994). A guide for Judging Portfolios, Measurement and Experimental Research Program of the MESD. Portland: Multnomah Education Service District (MESD) Press.

Prenzel, M. (1994). Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In N. Seibert, & H.J. Serve (Hrsg.), *Erziehung und Bildung an der Schwelle zum 3. Jahrtausend* (S. 1314–1339). München: PimS-Verlag.

Roßbach, H. (2000). Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Grundschulforschung. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Band 4)*. Opladen: Leske & Budrich.

Schallies, M. & Dumke, J. (2007). *Lebenslanges Lernen. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Stärkung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Rahmen schulischen Lernens*. Heidelberg: Mattes Verlag.

Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* Vol. 15, No. 3/4, 181-197. Abgerufen am 08.06.09, von <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+dh756767633A2F2F6A6A6A2E63666C706261677261672E70627A++/content/570852q67w1v2338/fulltext.html>

Schmitz, B., & Wiese, B.S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64–96.

- 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. & Ziegler, A. (2002). Theoretical Levels in the Evaluation of Motivational Trainings. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 18, Issue 3, pp. 204–213.
- Slavin, R. E., Hurley, E.A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. Reynolds, & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 177–198). Hoboken, NJ: Wiley.
- Spiel, C., & Reimann, R. (2005). Bildungspsychologie. *Psychologische Rundschau*, 56, 291–294.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002). Zusammenfassung des Projektes: „Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?“. *Erziehung und Unterricht*, 2002 / 152, S. 1271-1281.
- Spiel, C., Schober, B., Finsterwald, M. & Wagner, P. (2008, Dezember). *Förderung von Bildungsmotivation und Kompetenzen*. Vortrag in der Arbeitsgruppe "LLL – was motiviert zum Lernen?" auf der Konferenz "Lebenslanges Lernen, Kreativität & Innovation und die Zukunft der Bildung". Wien, Österreich, 11. Dezember.
Abgerufen am 03.07.09 von
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17524/llki_ag01_spiel.pdf
- Spiel, C., Schober B. & Wagner P (2004). Motivation zum Lebenslangen Lernen: Welchen Beitrag kann die Schule leisten? In F. Niermann & C. Wimmer (Hrsg.), *Musiklernen - ein Leben lang*. (S. 81-93). Wien: Universal Edition.
- Spiel, C., Wagner, P., & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (3), 125–135. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In B. König (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stockmann, R. (2007). Einführung in die Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanweisung* (S. 24-70). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Töpfer, A. (2004). Institutionalisierung von Bildungstests. In W. Fröhlich & W. Jütte (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven* (S. 73-90). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze/Velber: Kallmeyer Verlag.
- Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.),

Enzyklopädie der Psychologie, Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion (S. 1–48). Göttingen: Hogrefe.

Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen, & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–66). Seattle: Hogrefe & Huber.

Wiedenhorn, T. (2006). *Das Portfolio – Konzept in der Sekundarstufe. Individualisiertes lernen organisieren*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Winter, F. (2002). Ein Instrument mit vielen Möglichkeiten – Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In F. Winter, A. von der Groeben & K. Lenzen (Hrsg.), *Leistungen sehen, Fördern, werten. Neue Wege für die Schule* (S. 175-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Winter, F. (2004). *Leistungsbeurteilung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Winter, F. (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 109-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Verlag Hans Huber .

Ziegler, A. (1999). Motivation. In Ch. Perleth, & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 103–113). Bern: Verlag Hans Huber.

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

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl teilnehmender Lehrer und Lehrerinnen.....	53
Abbildung 2: Verteilung der Schulen und des Bundeslands	54
Abbildung 3: Verteilung der Schulstufen.....	54
Abbildung 4: Verteilung der Anlagen auf die Portfolios.....	83
Abbildung 5: Verteilung der Ziele auf die Levels unter Berücksichtigung der Zielgruppe.....	85
Abbildung 6: Verteilung der umgesetzten Inhalte (Kernkompetenzen).....	88
Abbildung 7: Verteilung der Aktivitäten auf die Kategorien der durchgeführten Aktivitäten	90
Abbildung 8: Verteilung der „Passung zu den TALK Themen“ der Projekte	93
Abbildung 9: Verteilung der „Multiplikation in der Schule“ der Projekte	94
Abbildung 10: Verteilung der „Veränderung im Unterricht“ der Projekte.....	95
Abbildung 11: Verteilung des Gesamtwerts auf die einzelnen Projekte.....	96
Abbildung 12: Verteilung der auftretenden Probleme auf die Hauptkategorien	98
Abbildung 13: Verteilung der positiven Aspekte der Projekte auf die Unterkategorien	100
Abbildung 14: Verteilung Projektabschluss.....	101
Abbildung 15: Verteilung auf Hauptkategorien der geplanten Projektfortsetzung...	102
Abbildung 16: Verteilung Einschätzung des Erfolgs	103
Abbildung 17: Anzahl teilnehmende LehrerInnen pro Schule.....	104
Abbildung 18: Anzahl zusätzlich teilnehmender Lehrkräfte zu Beginn des Projekts	105
Abbildung 19: Anzahl zusätzlich teilnehmender Lehrkräfte zu Beginn des Projekts	106
Abbildung 20: Einschätzung der Akzeptanz (Anzahl Nennungen).....	107
Abbildung 21: Beurteilung der Unterstützung der Schulleitung (Anzahl Nennungen)	107
Abbildung 22: Beurteilung der Unterstützung durch das TALK-Team (Anzahl Nennungen).....	108
Abbildung 23: Anzahl durchgeführter Evaluationen.....	109
Abbildung 24: Zielgruppen der Evaluationen	110
Abbildung 25: Anzahl der evaluierten Zielgruppen	110
Abbildung 26: Angewandte Methoden unter Berücksichtigung der Zielgruppe.....	111
Abbildung 27: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf die vier Levels .	112

13. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Themen und Inhalte von TALK im ersten und zweiten Semester (Finsterwald et al., 2010, S. 2-3; Schober et al., 2007).....	20
Tabelle 2: Themen und Inhalte von TALK im dritten Semester (Finsterwald et al., 2010 S. 3; Schober et al., 2007).....	22
Tabelle 3: Inhalte freiwillige Refreshing Einheit (Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, Schober& Spiel, 2010).....	22
Tabelle 4: Prozentsatz der in den Portfolios enthaltenen formalen Aspekte der Fragen FF 1 bis FF 3.5.....	82
Tabelle 5: Verteilung der Ziele auf Levels, Zielgruppe und Unterkategorie	86
Tabelle 6: Verteilung der Projektdurchführungen	87
Tabelle 7: Verteilung der umgesetzten Projektinhalte	89
Tabelle 8: Verteilung der durchgeführten Aktivitäten unter Berücksichtigung der Häufigkeit und der Reichweite	91
Tabelle 9: Verteilung der durchgeführten TALK Aktivitäten unter Berücksichtigung der Häufigkeit und der Reichweite	92
Tabelle 10: Verteilung der Punkte für die Zusatzinformationen	97
Tabelle 11: Verteilung der auftretenden Probleme auf die Unterkategorien	99
Tabelle 12: Verteilung der positiven Aspekte der Projekte auf die Unterkategorien	101
Tabelle 13: Verteilung auf Unterkategorien der geplanten Projektfortsetzung.....	103
Tabelle 14: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf das Level der Zufriedenheit.....	113
Tabelle 15: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf das Level der Planung	114
Tabelle 16: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf das Level des Transfers	114
Tabelle 17: Verteilung der Themenbereiche der Evaluation auf das Level der Ergebnisse.....	115

14. Kategorienverzeichnis

Kategoriensystem 1: Was für Ziele setzten sich die Lehrkräfte für ihre Projekte?	57
Kategoriensystem 2: Ergaben sich Veränderungen der Ziele? Falls ja warum?.....	59
Kategoriensystem 3: Konnte das Projekt wie geplant durchgeführt werden? Falls nicht, warum?	59
Kategoriensystem 4: Welche Inhalte des Trainings wurden von den LehrerInnen in ihren Projekten umgesetzt?	61
Kategoriensystem 5: Welche Aktivitäten fanden innerhalb der Projekte statt?	62
Kategoriensystem 6: Welche Aktivitäten bezogen auf TALK Inhalte fanden innerhalb der Projekte statt?	64
Kategoriensystem 7: Traten Stolpersteine bei der Projektdurchführung auf? Falls ja warum?.....	66
Kategoriensystem 8: Wird von positiven Aspekten der Projekte bzw. positiven Überraschungen berichtet?	70
Kategoriensystem 9: Konnte das Projekt abgeschlossen werden? Falls nicht, warum?	73
Kategoriensystem 10: Ist eine Fortsetzung des Projektes geplant? Sind weitere Schritte geplant? Falls ja in welcher Art?.....	74
Kategoriensystem 11: Welche Themenbereiche werden in der Evaluation behandelt?	76

15. Anhang

15.1. Zettel „Schulprojekt im Rahmen von TALK“



Schulprojekt im Rahmen von TALK

Ablauf

Planungsbesprechung vor Projektstart mit TrainerIn

=> Planungs-Arbeitsblatt „Besprechung der Planung des Schulprojekts“ soll Ihnen als Orientierung für Ihr Projekt dienen

=> Erstellen Sie eine knappe Beschreibung des Schulprojekts. Leiten Sie diese sowie den Projektplan an Ihre Direktorin/ Ihren Direktor weiter, damit sie/er über Ihre Schritte informiert ist und Sie entsprechend unterstützen kann. Diese Projektbeschreibung können Sie dann auch Ihrem Kollegium zur Verfügung stellen, damit diese ebenfalls informiert sind.

Gemeinsames Treffen am Freitag, den 19.10.2007 (9-13 Uhr)

(Austausch über den Stand im Projekt; die ersten Projekterfahrungen etc.)

Auf Wunsch **individuelle Treffen** mit Schulteams im Nov./ Dez. zur Projektbegleitung (max. 2 Treffen)

Abgabe des Projektportfolios bis SPÄTESTENS 31.01.2008

Treffen/ Kontaktaufnahme mit TrainierIn wegen der **Abschlusspräsentation** in der Kalenderwoche 6

Abschlusspräsentation am 22.2.2008 (Zeitrahmen wird noch bekannt gegeben)

Inhalte der Projektportfolio (zur Dokumentation des Schulprojekts)

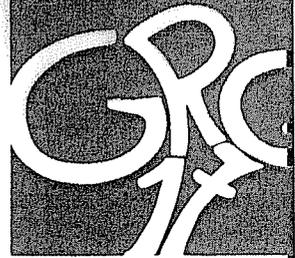
- Kurze Projektbeschreibung
- Zettel „Besprechung der Planung des Schulprojekts“
- Kurzer Abschlussbericht/ Zwischenstandsbericht (2-3 Seiten)
 - o Ausgangslage in der Schule (Ist-Zustand)
 - o Ziele des Projekts
 - o Durchführung (Welche Treffen fanden statt? Wer war beteiligt? Was waren die Inhalte/ Produkte der Treffen? Wie lange haben die Treffen ca. gedauert? Welche Veränderungen des Projektplans ergaben sich und warum?)
 - o Resümee des Schulteams (z.B. Wie bewerten Sie Ihre Projektergebnisse? Welche Stolpersteine gab es bei der Projektdurchführung? Welche positiven Überraschungen?)
- Anlage: Ausgegebene und erarbeitete Materialien (inkl. Quellenangaben)

Anmerkung:

Sie können Ihr Projektportfolio auch gerne in elektronischer Form abgeben.

15.2. Portfolio

**hernalse
gymnasiu**

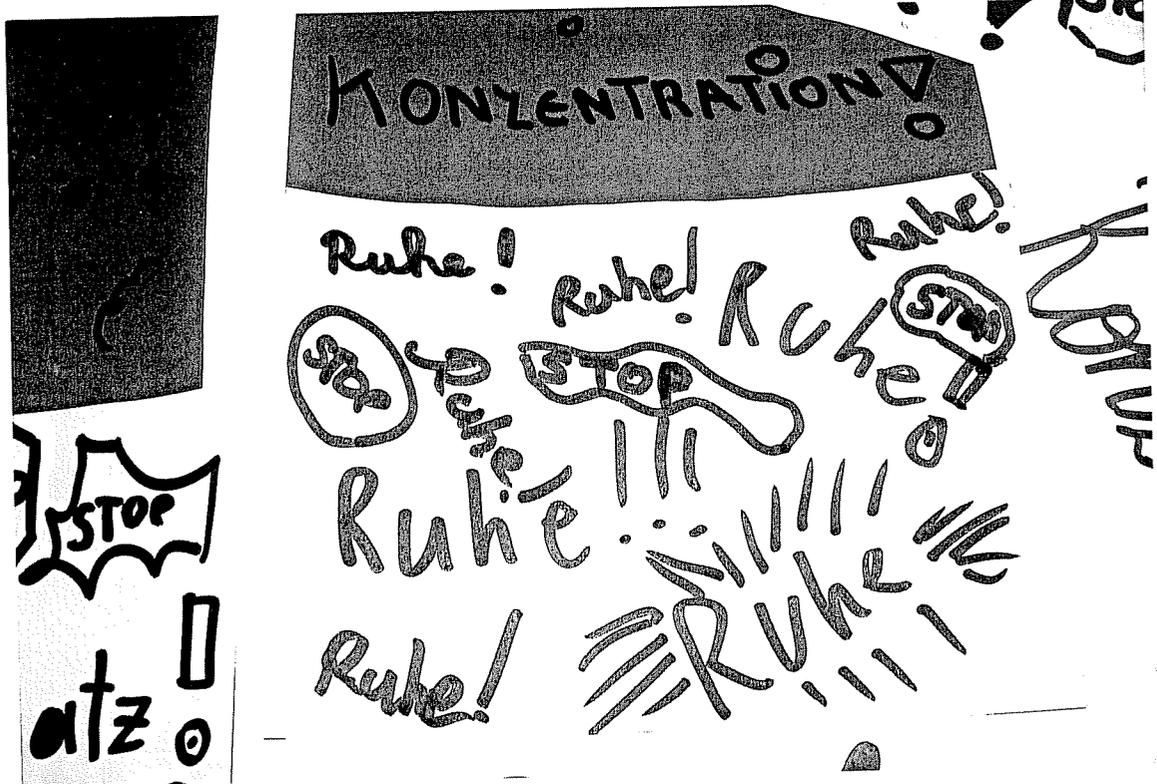


geblergas

**Hernalser
Gymnasium
Geblergasse**

Geblergasse 56-58
1170 Wien
Telefon 01/405 65 35
Fax 01/405 65 35-11

www.grg17geblergasse.at



TALK TALK TALK

Schulprojekt:

THEMA : **Guter Übergang von der VS in die AHS** durch:

- ansprechendes Umfeld
- soziale Eingebundenheit
- Erleben von Kompetenz
- wachsende Selbstbestimmung

Indikatoren für die Erreichung des Ziels sollten persönliche Zufriedenheit, gesteigertes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, Wissen, wie Lernen besser geht, und schließlich Erfolgserlebnisse sein. Durch Befragung von Schüler/Innen und Lehrer/innen soll herausgefunden werden, inwieweit dieses Ziel erreicht wurde, und woran noch zu arbeiten ist.

Ausgangslage in der Schule:

Schüler/innen aus der VS sind plötzlich mit vielen Neuerungen konfrontiert: Viele unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten, umfangreicherer Lernstoff, mehr Hausübungen bzw. überhaupt erst Hausaufgaben, Leistungsdruck etc. erwarten sie.

Der Übergang an dieser Schnittstelle sollte erleichtert, eine neue Lernkultur etabliert und der wertschätzende Umgang mit Mensch und Material grundgelegt werden.

Beteiligt an diesem Projekt waren und sind in erster Linie die Klassenvorstände der 1. Klassen, die Lernberater/innen, das Mediatorenteam, die Lehrer/innen der Schularbeitsfächer und einzelne andere Kolleginnen und Kollegen.

Am Elternabend wurden die Eltern über den Schwerpunkt "Lernen Lernen" – Lebenslanges Lernen" informiert.

Am pädagogischen Tag (29. 10. 07) wurde das Projekt dem Plenum vorgestellt. Anschließend entschieden die Klassenteams, welche Aktivitäten gesetzt und welche Lehrer/innen zusammen arbeiten werden.

Arbeitspakete übernehmen bzw. zu

Einzelne Lehrer hatten schon davor Infos und Materialien erhalten.

So wurden z. B. das Hausübungsprojekt, Elemente des kooperativen Lernens und die Feedback - Regeln aus dem Talk- Pool übernommen.

An einem Vormittag wurden die Schüler/innen auf der Basis der Geschichte „Die Flugzeugentführung“ mit den wesentlichsten Elementen einer Gruppenarbeit vertraut gemacht.

Quelle neben Materialien aus Talk: Skriptum: KOSO
Kommunikation und Sozialkompetenz, Dr. R. Wustinger, R. Braun

In einer Teamsitzung am 05.12. 07 wurden Eindrücke ausgetauscht und der Projektstand in den jeweiligen Klassen reflektiert: Was wurde schon gemacht? Was war dabei hinderlich? Wie geht es den Schüler/Innen und Lehrer/innen?

Das Hausübungsprojekt war zu diesem Zeitpunkt schon durchgeführt worden. Es zeigte sich, dass die Schüler/innen zum überwiegenden Teil ihre Hausaufgaben erledigten und nicht vergessen hatten, jedoch Fehler nicht verbesserten.

Es wurde auch der Notendruck seitens der Eltern beklagt, der in mehreren Fällen zu bitteren Tränen führte. (Die Schüler/innen und Eltern waren nur die Note „Sehr gut“ gewöhnt). Gespräche darüber konnten Abhilfe schaffen. Dennoch spielt die Note bei Schüler/innen und Eltern eine zentrale Rolle für das Lernen. („Lernen für die gute Note“)

Es zeigten sich auch die ersten Konflikte in den Klassen, zu deren Bewältigung die Peer- Mediatoren eingesetzt wurden und es eine Gruppenarbeit zum guten Umgang miteinander gab. Bei einem von den Schüler/innen gestalteten Leseabend mit anschließender Geisterstunde und Spiele-Rallye vor Allerheiligen, waren diese Konflikte jedoch kein Thema mehr.

Hinderlich für das Projekt war der enge Zeitrahmen, der uns zur Verfügung stand, bedingt durch die Tatsache, dass wir erst im Oktober beginnen konnten, dass die autonom freien Tage dazwischen lagen und der Schularbeitsplan zu berücksichtigen war.

Vor Weihnachten wurden die Schüler/innen mittels Fragebogen, der zusammen mit Dr. Walenta erstellt worden war, befragt.

Den ursprünglichen Plan einer Elternbefragung mussten wir aus Zeitgründen wieder verwerfen.

Die Ergebnisse dieser Befragung lassen erkennen, dass es in einigen Punkten deutliche Unterschiede zwischen den Klassen gibt, und dass man an den entsprechenden Themen weiterarbeiten sollte.

Die Schüler/innen und Klassenteams werden über den Ausgang der Befragung informiert.

Quellenangaben: [www. Schule. Jugendnetz. de](http://www.Schule.Jugendnetz.de)
fit@school
Hausaufgabe

www.lerntippsammlung.de
Hausaufgaben-Tipps

Hausaufgaben sinnvoll machen
Horst Speichert, Text – O – Phon (2000)

Keller, G.: u. a.: Schulstart Sekundarstufe
Förderung des Lern- und Sozialverhaltens.
Donauwörth: Auer 1995

Keller, G.: Lernen will gelernt sein!
Ein Lernttraining für Schüler
Quelle und Meyer (7.Auflage)

TALK

1B

- Lerntagebuch (M)
- Hausübungsprojekt (LLD)
- Multiple Fähigkeiten (GG)
- Fragebogen „Lernende Person“ (Kokoko)
- Kooperatives Lernen (E)
- Kreativitätstechniken (ME, TEXW)
- Teambildung (Kokoko)
- Soziale Eingebundenheit (Mediation)

TALK

- 1C
- Hü-Projekt (M, E, D)
 - Selbstwert-Feedback (B)
 - Lerntypen
 - Arbeitsplatz
 - Umgang mit Stress

- 1E
- Hü-Projekt (L, E)

- Selbstorganisation
- Arbeitsplatz (KO + E + M + W)
- Kooperatives Lernen / Teams (E)
- Konfliktlösung
- Lerntypen (L)

TALK

1D

• Kooperatives Lernen

- Teambildungsmöglichkeiten

- 1 Samstag und

Schule (KV, Koll Pörsch
Bran)

• HÜ-Projekt (LL)

• Konfliktlösungstraining
mit StreitschlichterInnen

• Foto-Doku über Aktivitäten

• Blumenstöcke

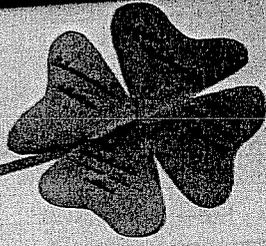
• "Newsletter" →

• bunntafelartiges Lesen in
BiU und?

TALK

5.12.04

Mein Stand zum Projekt



- o ansprechendes Umfeld
- o soziale Eingebundenheit
- o Kompetenzerleben
- o wachsende Autonomie

- Berichte

- Fragebogen, ...
- Klassen

- Wünsche

- Wie weiter?

(- sichtbar machen?)

5. Dezember 04

LehrerInnen - Information

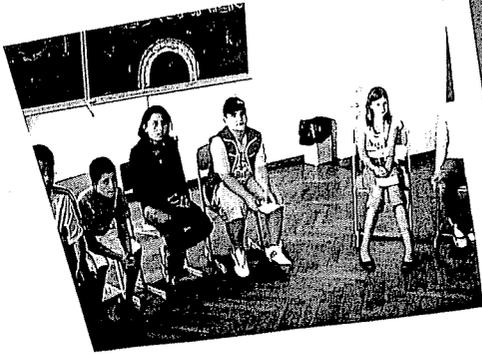
gute
Beziehungen

Ich weiß
und kann
schon viel

Lebensraum
Klasse

Ich
entscheide
- immer öfter -
selbst

04



STADT...

Eine Gruppe funktioniert dann gut, wenn...

- man zusammenarbeitet
- man einander zuhört
- man aufeinander Rücksicht nimmt
- jeder etwas beitragen kann und will
- die α , γ , Ω immer wieder wechseln
- man Ergebnisse notiert und ordnet

"UBUNTU" in der 1C

Wir streiten wir nicht, wenn es aber doch passiert, bekommen wir Hilfe von den Mediatoren.
Wir beschimpfen andere nicht.
Wir legen keine (körperliche) Gewalt an.
Wir turnen im Turnsaal.
Wir scheuchen niemanden aus.
Wir kommen nicht in den Pausen; während des Unterrichts sind wir still und konzentriert.
Wir achten auf unseren Klassenraum.
Wir geben nicht an.
Vor unseren LehrerInnen sind wir höflich und freundlich.
Wir trauen uns Probleme anzusprechen.
Vor unseren Besuchern sind wir freundlich.
Wir reden miteinander.
Wir kommen pünktlich in den Unterricht.
Wir reden ehrlich miteinander.
Wir helfen einander.
Wir kommen gut gelaunt in die Klasse.

Hand-drawn names and symbols:

- Hand-drawn hands with names: *Emine, Sophie, Muradya, Dejana, Jeatic, Sami Aly, Dejan, Karlojan, Lisa Bischof, KAROL ZABAVA, Ann, Kiki Florian, Dragana, Virella, Daniel Ševo, Selena, Macukanovic, Anna, Zeilinger, BURAK, Chimpelowski, Samir, Tisa, Senta, Lisa, Esma, Tisa*
- Large stylized text: *akub*
- Large stylized text: *EM MUHAREMO*

Eigentlich streiten wir nicht, wenn es aber
wir Hilfe von den Mediatoren.

Wir beschimpfen andere nicht.

Wir wenden keine (körperliche) Gewalt an.

Wir turnen im Turnsaal.

Wir lachen niemanden aus.

Wir lärmern nicht in den Pausen; während d
konzentriert.

Wir achten auf unseren Klassenraum.

11) Zu unseren Besuchern sind wir

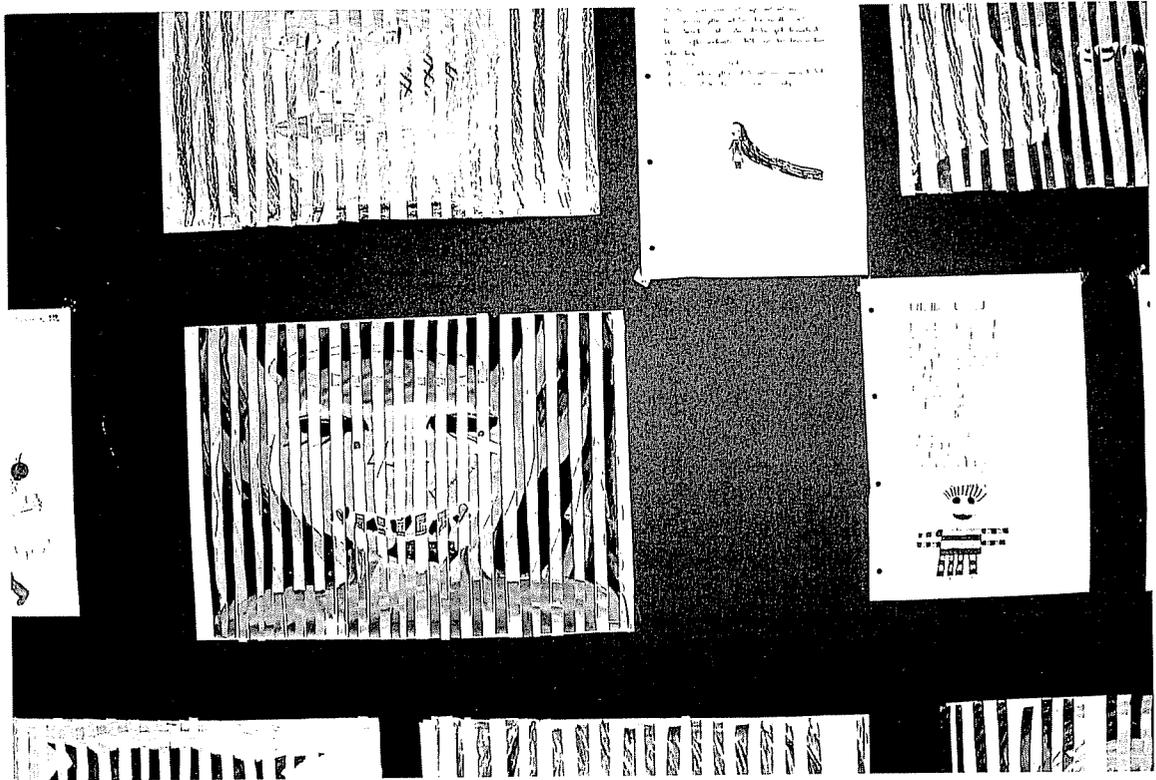
12) Wir reden miteinander

13) Wir kommen pünktlich in den

14) Wir reden ehrlich miteinander.

15) Wir helfen einander.

16) Wir kommen gut gelaunt in



Lesenacht



Meine ersten Erfahrungen im Gymnasium

Kreuze an, was für dich am ehesten zutrifft.

Unser Klassenraum gefällt mir.

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Ich bringe Ideen zur Verschönerung der Klasse ein.

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Die Regeln des guten Miteinanders (UBUNTU) sind mir bekannt.

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Wir helfen einander beim Lernen (im Unterricht, in der Pause, im TSH, daheim).

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Ich habe gute Freunde und Freundinnen in der Klasse.

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Wenn ich in der Schule ein großes Problem habe, weiß ich zu wem ich gehen kann.

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Wir werden oft um unsere Meinung zum Unterricht gefragt.

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Ich darf in der Schule mitbestimmen.

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Wir dürfen uns selten aussuchen, wann wir welche Aufgaben bearbeiten.

- stimmt stimmt manchmal/teilweise stimmt nicht

Klassenstatistik

Klasse :	1 A
Schüleranzahl:	24

Fragen	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht	
1	22	2	0	ST
	92	8	0	%
2	0	13	11	ST
	0	54	46	%
3	16	7	1	ST
	67	29	4	%
4	19	3	2	ST
	79	13	8	%
5	21	2	1	ST
	88	8	4	%
6	20	4	0	ST
	83	17	0	%
7	2	16	6	ST
	8	67	25	%
8	3	9	12	ST
	13	38	50	%
9	7	14	3	ST
	29	58	13	%
10	10	13	1	ST
	42	54	4	%
11	8	14	2	ST
	33	58	8	%
12	17	5	2	ST
	71	21	8	%
13	20	4	0	ST
	83	17	0	%
14	20	4	0	ST
	83	17	0	%
15	20	4	0	ST
	83	17	0	%

Klassenstatistik

Klasse :	1B
Schüleranzahl:	24 / 23 ab Frage 10

Fragen	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht	
1	11	8	5	ST
	46	33	21	%
2	4	12	8	ST
	17	50	33	%
3	20	4	0	ST
	83	17	0	%
4	12	11	1	ST
	50	46	4	%
5	21	3	0	ST
	88	13	0	%
6	13	9	2	ST
	54	38	8	%
7	4	12	8	ST
	17	50	33	%
8	3	12	9	ST
	13	50	38	%
9	9	6	9	ST
	38	25	38	%
10	5	16	2	ST
	22	70	9	%
11	18	4	1	ST
	78	17	4	%
12	18	4	1	ST
	78	17	4	%
13	21	0	2	ST
	91	0	9	%
14	18	5	0	ST
	78	22	0	%
15	14	7	2	ST
	61	30	9	%

Klassenstatistik

Klasse :	1C
Schüleranzahl:	24

Fragen	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht	
1	14	9	1	ST
	58	38	4	%
2	4	10	10	ST
	17	42	42	%
3	15	7	2	ST
	63	29	8	%
4	6	16	2	ST
	25	67	8	%
5	13	7	4	ST
	54	29	17	%
6	17	6	1	ST
	71	25	4	%
7	7	11	6	ST
	29	46	25	%
8	3	13	8	ST
	13	54	33	%
9	11	11	2	ST
	46	46	8	%
10	3	19	2	ST
	13	79	8	%
11	17	6	1	ST
	71	25	4	%
12	14	9	1	ST
	58	38	4	%
13	19	4	1	ST
	79	17	4	%
14	22	1	1	ST
	92	4	4	%
15	18	6	0	ST
	75	25	0	%

Klassenstatistik

Klasse :	1D
Schüleranzahl:	24

Fragen	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht	
1	12	1	0	ST
	50	4	0	%
2	4	14	6	ST
	17	58	25	%
3	13	4	7	ST
	54	17	29	%
4	20	4	0	ST
	83	17	0	%
5	23	1	0	ST
	96	4	0	%
6	20	2	2	ST
	83	8	8	%
7	7	11	6	ST
	29	46	25	%
8	9	11	4	ST
	38	46	17	%
9	5	15	4	ST
	21	63	17	%
10	14	10	0	ST
	58	42	0	%
11	10	14	0	ST
	42	58	0	%
12	15	7	2	ST
	63	29	8	%
13	19	4	1	ST
	79	17	4	%
14	23	1	0	ST
	96	4	0	%
15	21	3	0	ST
	88	13	0	%

Klassenstatistik

Klasse :	1E
Schüleranzahl:	24

Fragen	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht	
1	13	9	1	ST
	54	38	4	%
2	4	7	13	ST
	17	29	54	%
3	20	4	0	ST
	83	17	0	%
4	11	10	3	ST
	46	42	13	%
5	22	2	0	ST
	92	8	0	%
6	16	6	2	ST
	67	25	8	%
7	6	12	6	ST
	25	50	25	%
8	7	10	7	ST
	29	42	29	%
9	8	9	7	ST
	33	38	29	%
10	4	17	3	ST
	17	71	13	%
11	15	6	3	ST
	63	25	13	%
12	18	5	1	ST
	75	21	4	%
13	19	5	0	ST
	79	21	0	%
14	19	4	1	ST
	79	17	4	%
15	15	9	0	ST
	63	38	0	%

Klassenstatistik

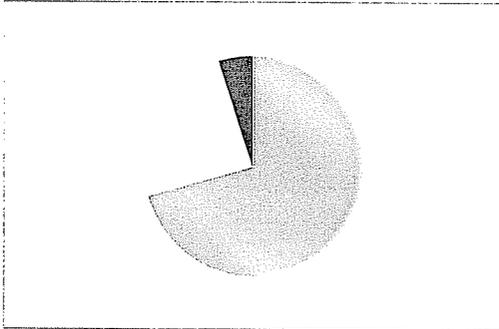
Klassen : 1 A - E

Schüleranzahl: 120 / 119 ab Frage 10

Fragen	Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht	
1	84	29	6	ST
	70	24	5	%
2	16	56	48	ST
	13	47	40	%
3	84	26	10	ST
	70	22	8	%
4	68	44	8	ST
	57	37	7	%
5	100	15	5	ST
	86	13	4	%
6	86	27	7	ST
	25	23	6	%
7	26	62	32	ST
	22	52	27	%
8	25	55	40	ST
	21	46	33	%
9	39	55	26	ST
	33	46	22	%
10	36	75	8	ST
	30	63	7	%
11	68	44	7	ST
	57	37	6	%
12	78	36	5	ST
	66	30	4	%
13	98	17	4	ST
	82	14	3	%
14	97	15	7	ST
	82	13	6	%
15	88	29	2	ST
	74	24	2	%

Verteilung der Antworten

Frage 1



Anzahl der Schüler:

Frage 1 - 9: 120

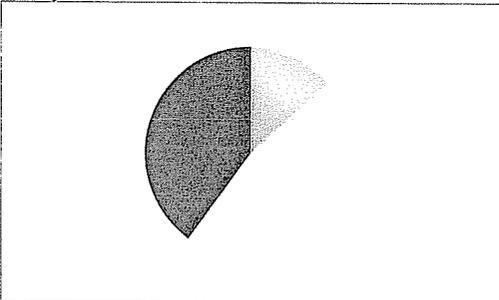
Frage 10 - 15: 119

Grün= Stimmt

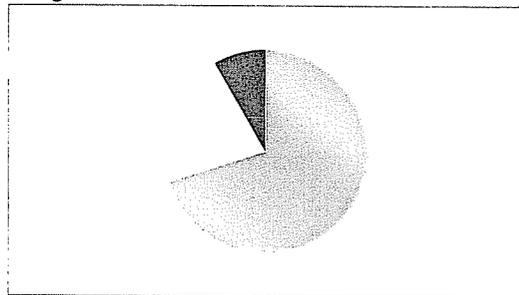
Gelb= Stimmt teilweise

Rot= Stimmt nicht

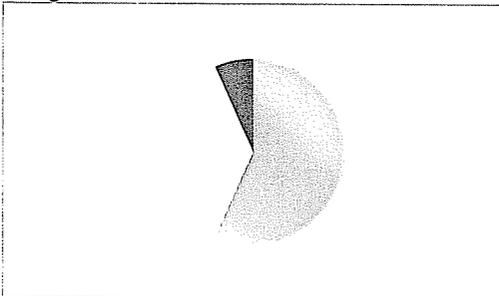
Frage 2



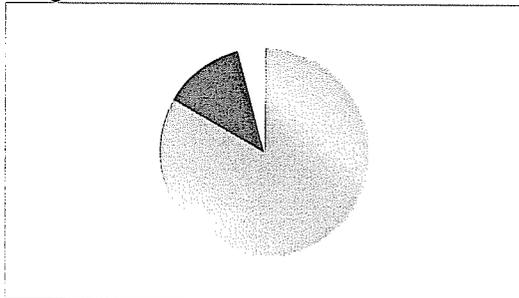
Frage 3



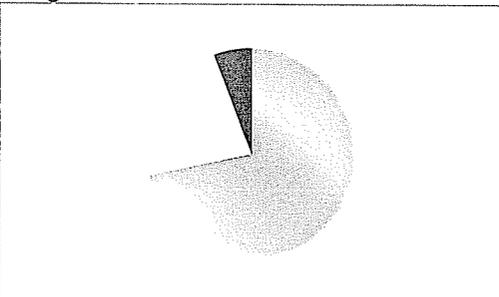
Frage 4



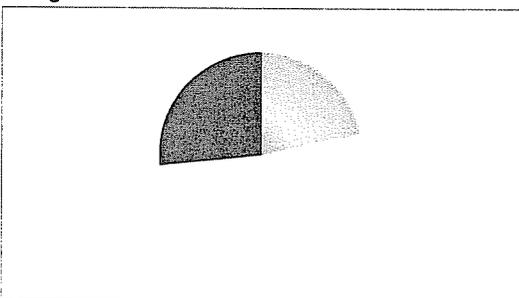
Frage 5



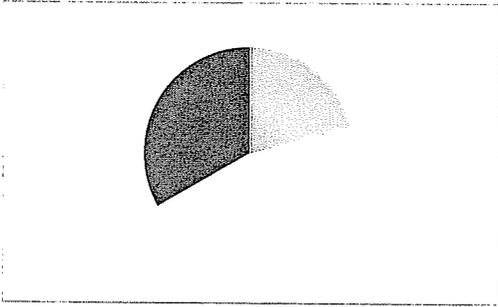
Frage 6



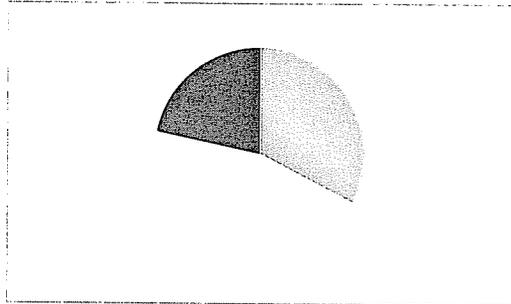
Frage 7



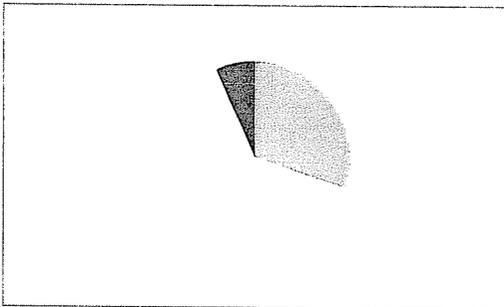
Frage 8



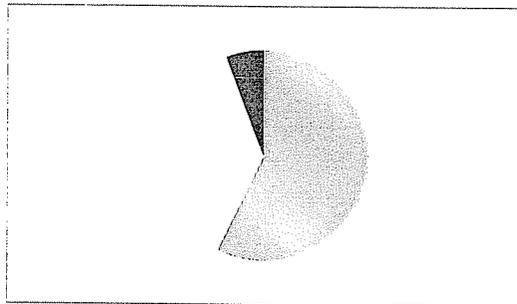
Frage 9



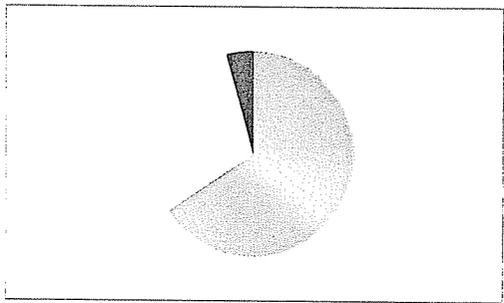
Frage 10



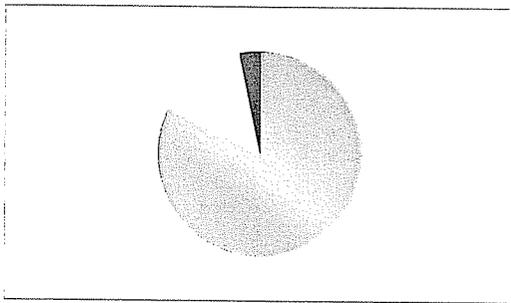
Frage 11



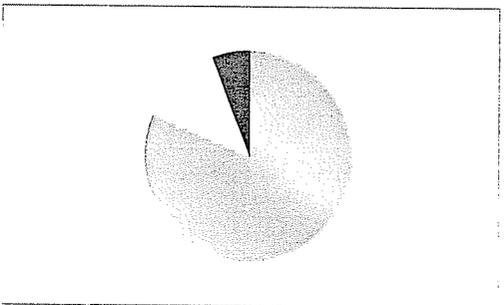
Frage 12



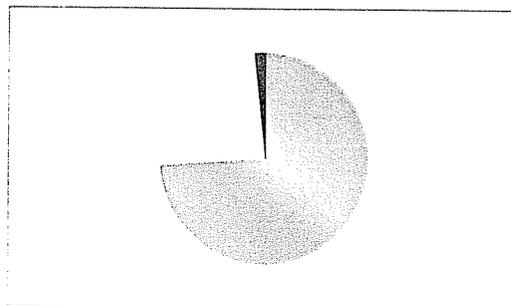
Frage 13



Frage 14



Frage 15



Betreff: AW: Portfolio

Von: "brigitta.mychalewicz" <brigitta.mychalewicz@schule.at>

Datum: Tue, 19 Feb 2008 20:03:02 +0100

An: "Monika Finsterwald" <monika.fensterwald@univie.ac.at>

Liebe Frau Finsterwald!
Liebe Frau Walenta!

Wir bringen die angeführten Zusatzmaterialien am Freitag mit. Die Flipchartprotokolle entsprechen den Aktivitätsplänen, tatsächlich durchgeführt dürften aber nicht alle Aktivitäten worden sein.

Wir sind mit dem Projekt zufrieden, weil es uns ein Forum bot, die TALK-Inhalte weiterzugeben. Die Rückmeldungen von KollegInnen und von SchülerInnen sind ermutigend. Wir werden demnächst alle Klassenvorstände der ersten Klassen über die Ergebnisse der Befragung ihrer jeweiligen Klasse informieren und auf Erfolge, aber auch auf mögliche Problemfelder aufmerksam machen. Wir wollen unter dem Slogan TALK (TOLL ALLES LERNEN KÖNNEN) Materialien und Know-how des heuer gut geglückten Starts unserer Jüngsten zukünftigen Klassenvorständen zur Verfügung stellen.

Wir freuen uns auf die Abschlussveranstaltung,
Brigitta Mychalewicz

-----Ursprüngliche Nachricht-----

Von: Monika Finsterwald [mailto:monika.fensterwald@univie.ac.at]

Gesendet: Montag, 18. Februar 2008 18:10

An: Eisner; Mychalewicz; Brandstätter

Betreff: Portfolio

Liebe TALK-Lehrerinnen der Geblergasse,

herzlichen Dank für die Zusendung Ihrer Portfolio. Sie spiegelt Ihr großes Engagement wieder!

Wir würden Sie aber dennoch um ein paar Ergänzungen bitten (keine Angst - nicht viel Arbeit).

- Christa Walenta meinte in einem Gespräch, dass - soweit sie sich erinnern kann - Ihre Gruppe für das Kollegium eine Mappe mit Materialien für den ersten Termin zusammengestellt hat. Könnten Sie so freundlich sein und diese am Freitag eventuell noch mitbringen? damit noch klarer wird, was Sie alles Ihren KollegInnen weitergegeben haben. (Ich habe mich beispielsweise gefragt, ob das HÜ-Projekt dem in TALK vorgestelltem entspricht oder ob Sie damit was anderes meinen. Bzw. was diese "Flugzeugentführungsgeschichte" ist, die Sie als Einführung für Gruppenarbeit bei den SchülerInnen erwähnt haben.)

- Auch wollte ich mich noch einmal versichern, dass die beigelegten Flipchartprotokolle von Ihnen den Aktivitätenplänen der einzelnen Klassen entsprechen (oder hab ich das missverstanden?).

- Könnten Sie so nett sein und in vier/ fünf Sätzen noch kurz schreiben, wie Sie das Projekt in Summe für sich beurteilen und was Ihre nächsten Schritte im Projekt sind bzw. ob noch welche geplant sind (Sie können mir das auch gerne in der rück-mail schreiben).

Herzlichen Dank!

Bis Freitag,
Monika Finsterwald

--

Dr. Monika Finsterwald

Universität Wien
Fakultät für Psychologie
Institut: Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation
Universitätsstraße 7
1010 Wien
Tel.: +43 1/4277-47399

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Karoline Valerie Löffler

Wien, am 16.April 2010

Lebenslauf

Persönliche Daten

Karoline Löffler
Talgasse 8/14
1150 Wien
Tel.:0650/3958636
E-Mail: nini_val@hotmail.com

Geboren am 15.03.1982 in Salzburg

Familienstand Kinder

in Partnerschaft
Valentin Luis, 13.05.06
Luisa Rosalie, 26.01.10

Bildung

2003- heute: Psychologie Studium an der Universität
Wien
Schwerpunkt: Forschungsmethoden und Evaluation,
Sozialpsychologie

2001-2003: Medizin Studium an der Universität Wien

2000-2001: Psychologie Studium an der Universität
Salzburg

1992-2000: BRG II, Salzburg

Berufspraxis

2006: MAFOS, Wien
2006: SKIDATA AG, Salzburg
2005: SKIDATA AG, Salzburg

Sprachen

Englisch (Wort und Schrift)

Wien, April 2010