



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Was verstehen LehrerInnen unter lebenslangem Lernen? Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur psychologischen Theorie lebenslangen Lernens

Verfasst von

Daniel Klicpera

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin: Dr. Julia Klug

Danksagung

Viele Personen haben mich während meines Studiums und bei dem Schreiben meiner Diplomarbeit unterstützt. Sei es durch Motivation, Beratung oder in anderer Form.

Meiner Frau, Samira, möchte ich für die emotionale und motivationale Unterstützung in dieser sehr stressgeladenen Zeit danken. Sie war stets eine wichtige Stütze. Ihr Feedback zu meiner Diplomarbeit war ebenfalls äußerst hilfreich.

Meiner Mutter, Barbara, möchte ich für ihre Beratung und ihr Feedback zu meiner Diplomarbeit und während meines Studiums, sowie für ihre finanzielle Unterstützung, danken. Gleiches gilt für meinen Vater, Christian, der mich so lange er konnte, während des Studiums sowohl finanziell, als auch beratend unterstützt hat.

Frau Dr. Julia Klug möchte ich für die flexible und hilfreiche Betreuung danken. Sie hat mir große Freiräume bei der Wahl des Themas sowie der Durchführung gelassen und nahm sich immer äußerst kompetent und schnell meiner Anliegen an. .

Sämtlichen Lehrkräften die an der Studie teilgenommen haben möchte ich ebenfalls für ihre bereitwillige und freundliche Unterstützung danken.

Allen Freunden, Verwandten und anderen Weggefährten, die ich nicht persönlich genannt habe, möchte ich ebenfalls danken!

Danke!

Abstract

Lebenslanges Lernen ist aufgrund rasanter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse von zunehmender Wichtigkeit. Eine zentrale Rolle bei der Vermittlung lebenslangen Lernens nehmen LehrerInnen ein. Diese können bereits in der Schule den Grundstein für Weiterentwicklung und lebenslanges Lernen legen. Allerdings ist nicht klar, was LehrerInnen in der Praxis unter dem Begriff des lebenslangen Lernens verstehen und wie sie dieses im Unterricht fördern. Um diese Fragen zu beantworten wurden sechs LehrerInnen interviewt und die transkribierten Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Um das konzeptuelle Verständnis des lebenslangen Lernens von LehrerInnen theoretisch besser fassen zu können, wurde dieses dem bildungspsychologischen Modell des lebenslangen Lernens gegenübergestellt. Der psychologische Ansatz postuliert hierbei zwei Schlüsselkomponenten: Bildungsmotivation, im Sinne einer Motivation für Bildung und Lernen, sowie selbstreguliertes Lernen, also die Kompetenz, diese Motivation in Lernhandlungen umzusetzen. Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie hingegen zeigen, dass LehrerInnen lebenslanges Lernen als die gesamte Lebensspanne umfassend und in informellen und formellen Kontexten stattfindend verstehen. Sie versuchen dabei die Bildungsmotivation ihrer SchülerInnen zu fördern, vernachlässigen aber das Training selbstregulierten Lernens. Zusätzlich bestehen große Unterschiede in der Auffassung lebenslangen Lernens zwischen einzelnen LehrerInnen verschiedener Schulformen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	12
Abstract.....	14
Inhaltsverzeichnis	15
Einleitung.....	1
Theoretischer Teil.....	3
<i>Gründe für die zunehmende Bedeutung von lebenslangem Lernen.....</i>	<i>4</i>
<i>Ursprung und Definition des Begriffs.....</i>	<i>6</i>
<i>Die erste Schlüsselkomponente lebenslangen Lernens: Bildungsmotivation.....</i>	<i>9</i>
3.1 Die Phase des Abwägens	9
3.2 Die Phase des Planens	10
3.3 Die Handlungsphase.....	11
3.4 Die Phase der Handlungsbewertung.....	11
<i>Die zweite Schlüsselkomponente lebenslangen Lernens: Selbstreguliertes Lernen.....</i>	<i>13</i>
4.1 Das Modell selbstregulierten Lernens von Zimmerman.....	14
4.2 Das Modell selbstregulierten Lernens von Schmitz & Wiese	16
<i>Das Modell lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007)</i>	<i>19</i>
5.1 Die Phase des Abwägens	20
5.2 Die Phase des Planens	23
5.3 Die Phase der Durchführung.....	24
5.4 Die Phase der Bewertung und Reaktion.....	24
<i>Entwicklung eines Erhebungsinstruments aufbauend auf dem Modell lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007).....</i>	<i>28</i>
<i>Die Fragestellungen</i>	<i>31</i>
Empirischer Teil	33
<i>Methode.....</i>	<i>34</i>
8.1 Die Logik und Hauptfragen des Leitfadens	34
8.2 Beschreibung der Stichprobe	35
8.3 Ablauf der Erhebung	36
8.4 Auswertung der Interviews	36
8.5 Die vier Schritte des Ablaufmodells der Auswertung	38
<i>Ergebnisse</i>	<i>40</i>
9.1 Gemeinsamkeiten zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)	40
9.2 Unterschiede zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007).....	42
9.3 Explizite Förderung lebenslanges Lernen durch LehrerInnen	45
9.4 Implizite Förderung lebenslangen Lernens durch LehrerInnen.....	48

9.5 Lebenslanges Lernen als Thema unter KollegInnen	52
9.6 Informationsquellen über lebenslanges Lernen.....	52
<i>Weiterführende Auswertungen</i>	53
<i>Diskussion</i>	54
11.1 Vergleich des Konzepts lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)	54
11.2 Wie LehrerInnen lebenslanges Lernen explizit und implizit fördern.....	56
11.3 Verdichtung der Ergebnisse zu einer Einschätzung des Konzepts lebenslangen Lernens von LehrerInnen	59
11.4 Einschränkungen der vorliegenden Arbeit	60
11.5 praktische Implikationen der Ergebnisse.....	63
11.6 Ausblick	64
Literaturverzeichnis	66
Anhang.....	72
A.1 Interviewleitfaden.....	73
Einführung	73
Fragen.....	73
Abschluss.....	75
A.2 Kodierleitfaden	76
A.2.1 Komponenten lebenslangen Lernens Gemeinsamkeiten.....	76
A.2.2 Komponenten lebenslangen Lernens Unterschiede	78
A.2.3 Förderung von LLL explizit	82
A.2.4 Förderung von LLL implizit.....	85
A.3 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	90
A.4 Lebenslauf	91
A.5 Eidesstattliche Erklärung	92

Einleitung

Lebenslanges Lernen ist aufgrund rasanter und vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungsprozesse von zunehmender Wichtigkeit. Der Anteil unserer Lebenszeit, den wir lernend verbringen, steigt ständig an, Ausbildungszeiten werden immer länger (Mejer et. al, 2011) und unsere steigende Lebenserwartung führt zu längeren Berufslaufbahnen, die zumeist weiterbildungsintensiv sind. So waren 2010 bereits 87% der österreichischen Unternehmen im Produktions- und Dienstleistungssektor weiterbildungsaktiv (Betriebliche Weiterbildung 2010 Statistik Austria).

Diese Entwicklung wird auch in der Bildungspolitik wahrgenommen. Viel wird von Seiten der europäischen Bildungspolitik investiert, um die Bevölkerung Europas für lebenslanges Lernen vorzubereiten (Commission of the European Communities, 2000). Eine zentrale Rolle kommt dabei LehrerInnen zu (Spiel et. al., 2011). Sie können bereits in der Schule den Grundstein für Weiterentwicklung und lebenslanges Lernen legen. Allerdings ist nicht klar, inwieweit diese Aufgabe den LehrerInnen auch bewusst ist und welche Aspekte lebenslangen Lernens in ihrer täglichen Arbeit von Bedeutung sind. Was bedeutet lebenslanges Lernen für LehrerInnen? Welche Aspekte des lebenslangen Lernens sind für sie handlungsleitend? Wird die Förderung notwendiger Kompetenzen für lebenslanges Lernen von ihnen als Aufgabe wahrgenommen oder eher ignoriert? Die vorliegende Arbeit versucht, diese Fragen durch qualitative Interviews mit LehrerInnen zu beantworten. Um das Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen theoretisch besser fassen zu können, wird dieses mit dem bildungspsychologischen Modell lebenslangen Lernens verglichen (Schober et. al., 2007), das im Theorieteil der vorliegenden Arbeit genauer dargestellt wird.

Der theoretische Teil der Arbeit beginnt damit, die gesellschaftlichen Veränderungen nachzuzeichnen, die zur zunehmenden Bedeutung von lebenslangem Lernen geführt haben.

Anschließend werden die politischen Wurzeln des Begriffs aufgezeigt und das Modell von Schober et. al. (2007) zum lebenslangen Lernen erläutert. Das Modell postuliert zwei Schlüsselkomponenten lebenslangen Lernens: Bildungsmotivation, im Sinne einer Motivation für Bildung und Lernen, sowie selbstreguliertes Lernen, also die Kompetenz, diese Motivation in Lernhandlungen umzusetzen. Bildungsmotivation wird anhand des Rubikon-Modells von (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) theoretisch fundiert und selbstreguliertes Lernen anhand des Modells von Zimmerman (2000a) und des Modells von Schmitz und Wiese (2006). Anschließend wird das Modell lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007) detaillierter dargelegt und ein darauf aufbauendes Erhebungsinstrument (Klug et. al., 2014) vorgestellt. Abschließend werden die Fragestellungen erläutert.

Der empirische Teil beginnt mit der Erläuterung der, zur Beantwortung dieser Fragestellung angewandten, Methodenkombination qualitativer Interviews mit anschließender Auswertung durch eine qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Es folgt eine Darstellung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Konzept lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007). Die Ergebnisse zeigen, dass LehrerInnen lebenslanges Lernen als die gesamte Lebensspanne umfassend und in informellen und formellen Kontexten stattfindend verstehen. Sie versuchen dabei die Bildungsmotivation ihrer SchülerInnen zu fördern, vernachlässigen aber das Training selbstregulierten Lernens. Abschließend werden Implikationen der Ergebnisse für die Praxis und Möglichkeiten des Anschlusses an die berichtete Studie diskutiert.

Theoretischer Teil

1. Gründe für die zunehmende Bedeutung von lebenslangem Lernen

Aufgrund zahlreicher gesellschaftlicher Veränderungsprozesse gewinnt lebenslanges Lernen zunehmend an Bedeutung. Eine auslösende Ursache ist der ständige Anstieg der zur Verfügung stehenden Information. Hilbert und López (2011) errechneten eine jährliche Wachstumsrate der global gespeicherten Informationsmenge von 1986 bis ins Jahr 2007 von 23% pro Jahr. Die technischen Möglichkeiten Informationen zu verarbeiten zeigen gar ein exponentielles Wachstum (Hilbert & López, 2011). Diese gigantische Menge an Information fordert unsere Fähigkeit Informationen zu verarbeiten ständig auf das Neue heraus.

Zusätzlich steigt der Anteil unserer Lebenszeit, den wir mit Lernen verbringen, stetig an. Dies betrifft sowohl die Ausbildungsdauer, als auch berufliche Weiterbildung. Die Ausbildungsdauer für tertiäre Bildung hat in Europa während des letzten Jahrzehnts deutlich zugenommen (Mejer, Turchetti, & Gere, 2009). Ebenso hat sich die Häufigkeit beruflicher Weiterbildung erhöht. So steigt die Lebenserwartung und auch das Pensionsalter in Österreich, wie in Europa, ständig an (Bundesanstalt Statistik Österreich, 2013b).

Daraus ergibt sich eine Verlängerung der Jahre, die wir arbeitend verbringen, und damit auch jener Jahre die wir mit Weiterbildung verbringen. Im Arbeitskontext ist die Teilnahme an verschiedenen Formen der Weiterbildung weit verbreitet und im Steigen begriffen. 87% der österreichischen Unternehmen aus dem Produktions- und Dienstleistungssektor waren 2010 weiterbildungsaktiv, was eine Steigerung von 6% gegenüber 2005 bedeutet (Bundesanstalt Statistik Österreich, 2013a). Wie diese Zahlen belegen ist lebenslanges Lernen im Berufsleben Teil des Alltags fast aller Beschäftigten.

Gesellschaftliche Veränderungen betreffen aber nicht nur die Dauer und den Umfang des Lernens, es eröffnen sich auch neue Möglichkeiten zu lernen.

Durch das Internet ergeben sich zahlreiche neue Lernformen, wie beispielsweise sogenannte Moocs (Massive open online courses). Dabei handelt es sich um Onlinekurse, die zumeist gratis angeboten und von einer großen Teilnehmerzahl besucht werden. Die überwiegende Mehrheit der Kurse wird durch Universitäten angeboten, unter den Anbietern finden sich beispielsweise illustre Namen wie Harvard und Stanford.

Um die Größe der in diesem Bereich tätigen Unternehmen zu veranschaulichen, sei ein großer Anbieter, coursera, genannt, welcher bereits von 8 Millionen Menschen genutzt wird (Anderson, 2014). Schätzungen gehen sogar von möglichen 120 Millionen Nutzern von moocs im Jahr 2020 aus (Yuan & Powell, 2013).

Lebenslanges Lernen ist also von ständig zunehmender Bedeutung, da einerseits ein zunehmender Ausbildungs- und damit Lerndruck besteht und sich andererseits neue Möglichkeiten des Lernens ergeben. Doch woher stammt der Begriff lebenslangen Lernens und was bedeutet er?

2. Ursprung und Definition des Begriffs

Der Begriff lebenslanges Lernen hat seinen Ursprung nicht in der akademischen, sondern in der politischen Diskussion (Klug et. al., 2014). Dort nimmt er bereits seit Jahren eine prominente Stelle ein, insbesondere in der europäischen Bildungspolitik (Lüftenegger et. al., 2012). So deklarierte die europäische Kommission im Jahre 2000 die Förderung von lebenslangem Lernen als europaweite Strategie (Commission of the European Communities, 2000).

In der politischen Debatte ist der Begriff des lebenslangen Lernens jedoch sehr uneinheitlich, allgemein und abstrakt definiert (Schober et. al., 2013). So definiert beispielsweise die europäische Kommission lebenslanges Lernen als: „(...) alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001; S.9)

Die Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet das bildungspsychologische Konzept lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007). Dieses entstand im Rahmen des LehrerInnen-Trainingsprogramms TALK. Die Abkürzung steht für „Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von lebenslangem Lernen“. Wie der Name des Programms bereits andeutet, bestand das Ziel des Programms darin, die Fähigkeit von LehrerInnen, lebenslanges Lernen im Unterricht zu fördern, weiterzuentwickeln (Finsterwald et. al. 2013). Das Programm und die vorliegende Arbeit fokussieren den schulischen Unterricht und speziell LehrerInnen, da das Klassenzimmer der zentrale Ort ist, um die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu schaffen (Spiel et. al., 2011).

Auf der Homepage des TALK-Projekts definieren die AutorInnen lebenslanges Lernen – im Folgenden auch LLL genannt - als

alles selbsttätige formelle und informelle Lernen während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen dient. Die Förderung von LLL betrifft daher Bildungsmotivation, selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen sowie Denken. Erfolgreiches LLL basiert auf einer positiven Grundhaltung zum Lernen und einer hohen Bildungsmotivation. Neugier und Interesse kennzeichnen dabei Lernprozesse, die mit hoher Selbststeuerung erfolgen. (Fensterwald et al., o. J.).

Die genannte Definition orientiert sich an den Schlüsselkompetenzen, die in der Fachliteratur im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen durchgängig genannt werden. Diese zwei Schlüsselkompetenzen sind Bildungsmotivation, also die Motivation für Bildung und Lernen, sowie selbstreguliertes Lernen, also die Kompetenz, diese Motivation in Lernhandlungen umzusetzen (Schober et. al., 2007). Einfach formuliert könnte man sagen, lebenslanges Lernen ist dann erfolgreich, wenn eine Person lernen möchte und lernen kann.

Ein Schwerpunkt der obigen Definition liegt auf der Aneignung von Handlungskompetenzen (Weinert, 2001). Die zugrundeliegenden Komponenten dieser Handlungskompetenzen bilden nicht nur motivationale Voraussetzungen, sondern auch soziale und kognitive Qualifikationen, die für erfolgreiches Lernen notwendig sind (Schober et. al., 2007). Daher sind neben den zwei Schlüsselkompetenzen Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen auch soziale und kognitive Fähigkeiten, als wichtige Voraussetzungen lebenslangen Lernens, Teil des Modells.

Aus der sehr umfangreichen Anzahl an Kompetenzen, die unter sozialen Kompetenzen subsummiert werden, werden in dem Modell vor allem die Wichtigkeit von Kommunikationsfähigkeit, Gruppen- und Konfliktmanagement, Umgang mit Diversity, die Kontrolle des eigenen Verhaltens und Selbstbewusstsein betont.

Die kognitiven Aspekte, die unter dem Begriff des Denkens in der obigen Definition (Finsterwald et al., o. J.) verstanden werden, sind vor allem kritisches und kreatives Denken, kognitive Problemlösung und metakognitive Kompetenzen. Kritisches Denken meint hier die Fähigkeit, die ständig zunehmende Informationsflut beurteilen und selektieren zu können. Unter metakognitiven Kompetenzen verstehen die Autorinnen das Wissen über Möglichkeiten des Wissenserwerbs, das Wissen über Nutzungsmöglichkeiten dieses Wissens und Wissen über das eigene Wissen.

Im Folgenden wird näher auf die zugrundeliegende Theorie der beiden Schlüsselkomponenten des Modells, Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen, eingegangen.

3. Die erste Schlüsselkomponente lebenslangen Lernens:

Bildungsmotivation

Bildungsmotivation ist die „persistierende Motivation und Wertschätzung für Bildung, Lernen und damit Weiterentwicklung“ (Spiel et al., 2011, S. 307). Eine Person ist also in diesem Sinne motiviert, wenn sie Bildung als attraktiv und wertvoll ansieht und ein grundlegendes Interesse an Lernen und Wissenserwerb hat (Spiel et. al. 2011). Bildungsmotivation ist eine wichtige Voraussetzung, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen.

Die Grundlage des Motivationsverständnisses nach TALK bildet das Rubikonmodell der Handlungsphasen von Heckhausen (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Dieses gliedert den zeitlichen Verlauf einer zielorientierten Handlung in vier Phasen:

- 1) Abwägen (prädezyonale Phase)
- 2) Planen (präaktionale Phase)
- 3) Handeln (volitionale Phase)
- 4) Bewerten (postaktionale Phase)

Der Handlungsverlauf beginnt mit dem Abwägen verschiedener Wünsche und Handlungsmöglichkeiten; es folgt die Entscheidung für eine Möglichkeit. Mit der Entscheidung für eine Möglichkeit ist der Rubikon überschritten und die präaktionale Phase beginnt. Die Umsetzung dieser Alternative wird im nächsten Schritt geplant, worauf der Plan umgesetzt und abschließend das Ergebnis bewertet wird (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Im Folgenden werden die vier Phasen vertiefend beschrieben und erklärt.

3.1 Die Phase des Abwägens

In der ersten Phase muss sich eine Person zwischen verschiedenen Wünschen und Anliegen entscheiden und diese in verbindliche Ziele umsetzen. Die Grundlage der Entscheidung ist eine Kombination aus dem Anreiz, dem subjektiven Wert, und der

Realisierbarkeit, der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit einer Alternative. Eine Person entscheidet sich eher für wertvolle Alternativen, die eine hohe Chance haben, auch tatsächlich erreichbar zu sein. Der Anreiz einer Alternative ergibt sich dabei aus den positiven und negativen Konsequenzen, die eine Alternative mit sich bringt. Die Phase des Abwägens endet mit der Umwandlung eines Wunsches in ein verbindliches Ziel (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Sehen wir uns als Beispiel eine Schülerin an, die zwischen den Alternativen Deutsch-Hausübung-Schreiben und Computerspielen abwägt. Computer-Spielen hat positive Konsequenzen, wie Spaß und Freude, aber auch negative Konsequenzen, wie Probleme in der Schule oder gar eine Strafe der Lehrerin. Zusätzlich zu dem Anreiz der Alternativen betrachtet die Schülerin, zumeist unterbewusst, auch die Realisierbarkeit beider Alternativen. Ist die Hausübung schwierig und der Computer bereits in ihrem Zimmer und aufgedreht, fällt die Entscheidung für die Hausübungen wohl schwer. Ist aber der Computer im Zimmer ihres Bruders, der nicht daran denkt, ihn freizugeben und die Hausübung nicht allzu schwierig für die Schülerin, dann wird sie die Hausübung wahrscheinlich fertigstellen.

Aus bildungspsychologischer Sicht sollte also der Anreiz und die Realisierbarkeit von Lernaufgaben gesteigert werden, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen (Ziegler, 1999).

3.2 Die Phase des Planens

In der nächsten Phase erfolgt die Planung des Ziels. Damit ein verbindliches Ziel auch tatsächlich erreicht werden kann, muss klar sein, wie es erreicht werden kann. Es muss also ein Plan vorhanden sein. Die obige Schülerin könnte beispielsweise ihre Hausübung fertigstellen wollen, aber nicht wissen, wie sie dies bewerkstelligen könnte, und daher aufgeben. Aus bildungspsychologischer Sicht sollten SchülerInnen also bei der Handlungsplanung unterstützt werden, damit sie wissen, wie sie die Aufgaben ausführen können (Ziegler, 1999).

Idealerweise sollte der Plan festlegen wann, wo und auf welche Art und Weise eine Handlung erfolgen sollte. Dadurch wird die sogenannte Durchführungsintention gefördert und damit die Wahrscheinlichkeit der tatsächlichen Ausführung eines Planes beträchtlich erhöht (Oettingen & Gollwitzer, 2010). Eine Durchführungsintention besteht aus einer wenn-dann-Verknüpfung, einer Gelegenheit (wenn) mit einer Handlung (dann).

3.3 Die Handlungsphase

In dieser Phase versucht die Handlungsperson bei passender Gelegenheit die geplanten Handlungen tatsächlich umzusetzen. Diese Phase endet mit dem Erreichen des Ziels.

Die Motivation kann jedoch auch während der Handlungsausführung negativ beeinflusst werden. Beispielsweise könnte eine Freundin obige Schülerin während des Hausübungen-Schreibens anrufen und ihr vorschlagen, ins Kino zu gehen. Daher ist es in dieser Phase wichtig, die geplanten Handlungen gegen Ablenkungen zu schützen. Die obige Schülerin könnte beispielsweise ihr Mobiltelefon abschalten.

Aus bildungspsychologischer Sicht sollte also bei der Handlungsphase darauf geachtet werden, wie SchülerInnen ihre Handlungsausführung schützen können (Ziegler, 1999).

3.4 Die Phase der Handlungsbewertung

Nach dem Erreichen des Zieles zieht der/die Handelnde Bilanz. Er/sie vergleicht sein/ihr ursprüngliches Ziel mit dem tatsächlich erreichten Ergebnis. Dabei wird der ursprünglich erwartete Anreiz mit dem tatsächlich eingetretenen verglichen und der betriebene Aufwand bilanziert. Durch diese Vergleiche kommt es gegebenenfalls zu Korrekturen des Anreizes oder der subjektiv wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit bzw. Realisierbarkeit (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Stellt beispielsweise ein/e SchülerIn eine Aufgabe fertig und bekommt er/sie eine schlechte Note, obwohl er/sie sich bemüht hat und dementsprechend eine gute Note erwartete, wird er/sie die Realisierbarkeit in Zukunft geringer einstufen. Er/Sie wird also in Zukunft glauben, er/ sie könne Hausübungen dieser Art nicht schaffen. War die Freude über das Fertigstellen der Hausübung geringer als erwartet, verringert dies ebenfalls die Freude, die er/sie in Zukunft von Hausübungen erwartet, also den Anreiz.

Aus bildungspsychologischer Sicht sollte daher versucht werden, motivational günstige Handlungsbewertungen bei SchülerInnen zu erreichen (Ziegler, 1999).

4. Die zweite Schlüsselkomponente lebenslangen Lernens: Selbstreguliertes Lernen

Damit eine Person lebenslang Lernen kann, muss sie über die dazu notwendigen Lernkompetenzen verfügen. Einen wichtigen Teil der dafür notwendigen Kompetenzen bildet die Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen (Lüftenegger et. al., 2012).

Selbstreguliertes Lernen wird definiert als: “an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (Pintrich, 2000, p. 453).

Lernende Personen werden also nicht als passive Empfänger von Information gesehen, sondern als aktive Erzeuger von Bedeutung. Sie können ihr Verhalten, ihre Motivation, ihre Gedanken, Gefühle und Teile ihrer Umwelt zumindest teilweise steuern und verändern, um selbstgesetzte Ziele zu erreichen (Pintrich, 2000).

Diese selbstregulatorischen Aktivitäten vermitteln zwischen Umwelt und persönlichen Anlagen auf der einen Seite und der erzielten Leistung auf der anderen Seite. Der Lernerfolg einer Person ist also nicht nur das Ergebnis von veranlagten Fähigkeiten und Umweltbedingungen. Wie gut jemand sein Lernverhalten reguliert spielt ebenfalls eine große Rolle und wirkt sich auf den Lernerfolg aus. In einer Meta-Analyse von 74 Studien über den Zusammenhang zwischen selbstreguliertem Lernen und Lernerfolg wurde eine Effektstärke von 0.69 ($p < 0.1$) errechnet. Selbstregulation hat daher eine sehr hohe Bedeutung für den Lernerfolg, was im Bildungskontext einer außergewöhnlich hohen Wirkung entspricht (Dignath & Büttner, 2008).

Im Folgenden werden zwei zentrale Modelle selbstregulierten Lernens erläutert, die die Grundlage des Modells lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007) bilden: das Modell von Zimmerman (2000a) und das darauf aufbauende Modell von Schmitz & Wiese (2006).

4.1 Das Modell selbstregulierten Lernens von Zimmerman

Das bekannteste Modell selbstregulierten Lernens stammt von Zimmerman (2000a). Lernen wird dabei als ein in drei aufeinanderfolgenden Phasen ablaufender Prozess verstanden (siehe Abb.1).

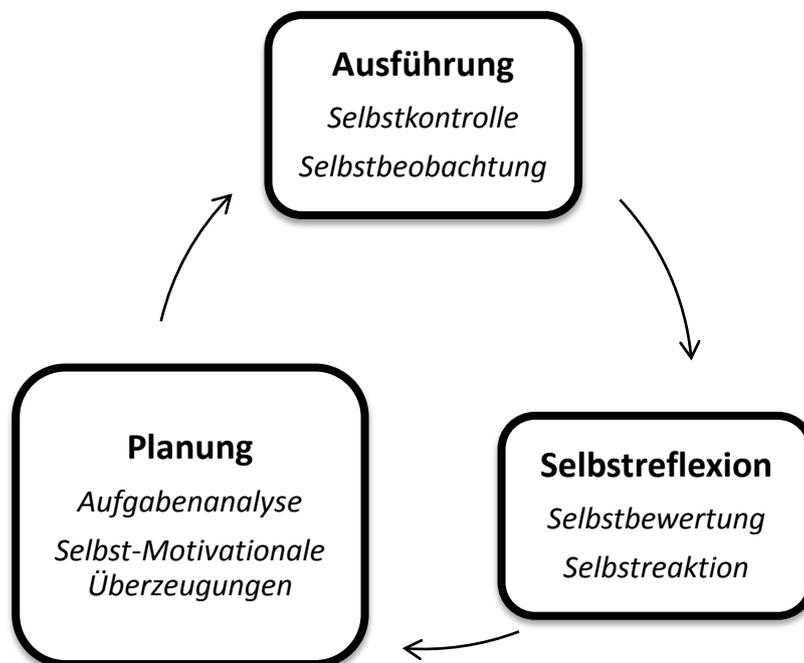


Abbildung 1. Phasen des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman (2000a)

Planungsphase

Die erste Phase wird als Planungsphase bezeichnet. Sie bereitet die folgenden Lernhandlungen vor. Vor allem zwei Prozesse sind dabei relevant: die *Aufgabenanalyse* und *selbst-motivationale Überzeugungen*.

Während der *Aufgabenanalyse* setzt sich die lernende Person Ziele, wählt passende Strategien aus, um die Aufgabenstellung zu bewältigen und plant deren Umsetzung. Die Prozesse der Planungsphase werden von verschiedenen *selbst-motivationalen Überzeugungen* beeinflusst (Zimmerman, 2000a). Dies sind beispielsweise Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Zimmerman, 2000b), also die Überzeugung einer Person, über die entsprechenden Fähigkeiten zu verfügen, um effektiv zu lernen.

Ausführungsphase

In der zweiten Phase, der Ausführungsphase, wird die Lernhandlung umgesetzt. Dabei sind vor allem zwei volitionale Kontrollprozesse wichtig. Sie helfen, geplante Handlungen auch tatsächlich umzusetzen: *Selbstkontrolle* und *Selbstüberwachung*.

Mechanismen der *Selbstkontrolle* helfen Lernenden dabei, sich auf die Aufgabe zu fokussieren und ihre Leistung zu optimieren. Ein Schüler, der beispielsweise während einer Mathematikaufgabe einen stillen inneren Monolog über den Weg der Aufgabenlösung führt, wendet die Strategie der Selbstinstruktion an, um sich auf die Mathematikaufgabe zu fokussieren.

Mechanismen der *Selbstüberwachung* helfen Lernenden, ihre Handlungen, die Bedingungen, unter denen diese stattfinden, und deren Effekte zu beobachten. Dadurch werden Korrekturen möglich. Die Effektivität der Selbstüberwachung kann durch das Achten auf mehrere Punkte erhöht werden (Zimmerman, 2000a). Sie ist beispielsweise umso effektiver, je zeitlich näher die Beobachtung am Verhalten liegt, da so schnellere Korrekturen möglich werden. Wenn ein/e SchülerIn beispielsweise bereits während eines Mathematikbeispiels eine Zwischenrechnung kontrolliert und auf Fehler stößt, statt erst beim Endergebnis den Fehler zu entdecken, verliert er/sie weniger Zeit bei der Korrektur des Fehlers.

Phase der Selbstreflektion

Nachdem eine Lernhandlung beendet wurde, kommt es in der Phase der Selbstreflektion zur *Selbstbewertung* und zur entsprechenden *Selbstreaktion*. Die Beurteilungen dieser Phase beeinflussen wiederum die Planungsphase zukünftigen Lernens (Weiner, 2005).

Während der *Selbstbewertung* wird die eigene Leistung beurteilt und Gründe für das Zustandekommen gesucht. Die Beurteilung der eigenen Leistung erfolgt durch einen Vergleich zwischen dem erzielten Ergebnis und dem persönlichen Standard oder Ziel. Lernende Personen sollten sich bei der Beurteilung ihrer Leistung vor allem an Lernzielen orientieren. Lernziele richten das eigene Verhalten darauf aus, Fähigkeiten und Können zu entwickeln und führen zu einer Vielzahl positiver Effekte. Unter anderem führen sie zu höherer intrinsischer Motivation, tiefergehender Informationsverarbeitung und höherer Persistenz bei schwierigen Aufgaben (Meece, 2006).

4.2 Das Modell selbstregulierten Lernens von Schmitz & Wiese

Schmitz und Wiese (2006) haben das Modell von Zimmerman modifiziert und weiterentwickelt. Das Modell wurde um Einflüsse der Lernsituation, affektive Lernvoraussetzungen, den Einsatz konkreter Lernstrategien und –Ergebnisse erweitert. Ähnlich dem Modell von Zimmerman ist es in drei Phasen eingeteilt, deren Benennung jedoch dem oben dargestellten Modell von Heckhausen gleicht (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Unterschieden wird eine präaktionale, eine aktionale und eine postaktionale Phase (siehe Abb.2).

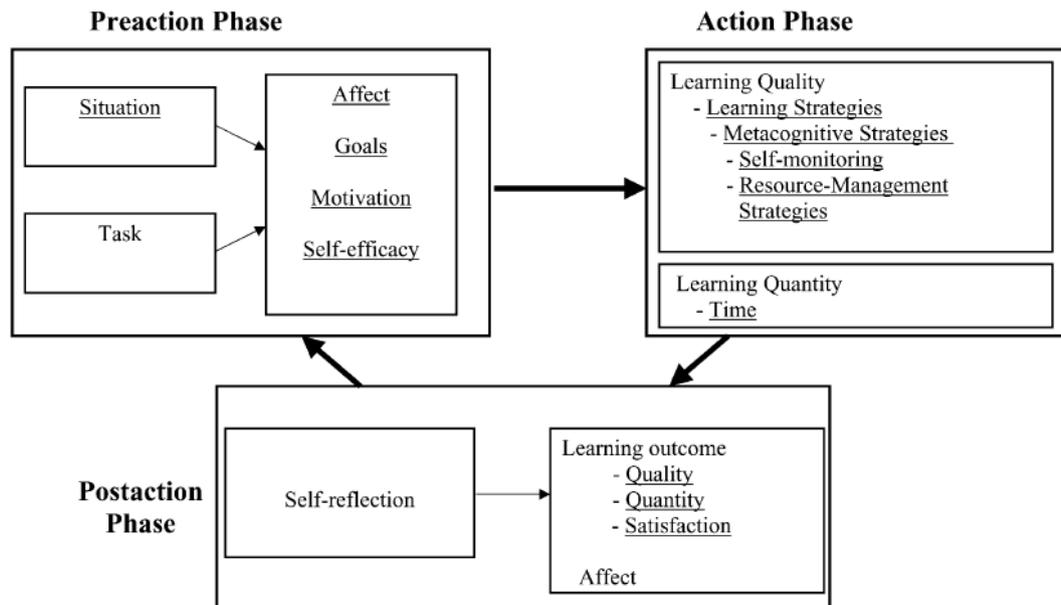


Abbildung 2. Das Modell selbstregulierten Lernens nach Schmitz & Wiese (2006, S.66)

Die präaktionale Phase

Ein Lernprozess beginnt mit dem Setzen von Zielen. Die Zielsetzung orientiert sich an der Aufgabenstellung und wird zusätzlich durch situationelle Anforderungen beeinflusst. Diese können beispielsweise berufliche Probleme oder private Streitigkeiten sein.

Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen den gesamten Lernprozess, auch die Zielsetzung. Je höher die Selbstwirksamkeitserwartungen, desto anspruchsvollere Ziele setzt sich eine Person, desto härter arbeitet sie, um diese zu erreichen und desto länger beharrt sie darauf, die Ziele zu erreichen, trotz Schwierigkeiten (Bandura, 1997).

Das Modell beinhaltet zudem motivationale Einflussfaktoren. Die AutorInnen unterscheiden dabei zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (Deci & Ryan, 2000).

Des Weiteren beeinflussen Affekte den gesamten Lernprozess in hohem Maße, insbesondere in der präaktionalen Phase.

Die aktionale Phase

In dieser Phase wird versucht, das vorher gesetzte Ziel zu erreichen. Das Handeln ist dabei durch zwei Dimensionen bestimmt: der Quantität und der Qualität der Lernaktivitäten.

Die Quantität ist verbunden mit der Menge der investierten Zeit. Viel mit Lernen verbrachte Zeit bedeutet jedoch noch nicht, dass in dieser Zeit auch viel gelernt wurde. Die zweite entscheidende Dimension ist die Qualität des Lernens. Diese wird durch die eingesetzten Strategien bestimmt. Dies sind Lernstrategien und volitionale Strategien.

Volitionale Strategien beinhalten Strategien der Aufmerksamkeits- und Motivationskontrolle (Kuhl & Fuhrmann, 1998).

Die AutorInnen unterscheiden drei Arten von Lernstrategien: kognitive, metakognitive und Strategien des Ressourcen-Managements. Als kognitive Strategien werden beispielsweise elaborierende oder reduzierende Strategien verstanden; unter metakognitiven Strategien werden Strategien des Planens, Überwachens und Steuerns kognitiver Prozesse zusammengefasst. Strategien des Ressourcen-Managements beziehen sich schließlich auf einen möglichst effizienten Einsatz der eigenen verfügbaren Mittel.

Die postaktionale Phase

Ähnlich wie bei Zimmerman wird nach dem Abschluss einer Lernhandlung das Ergebnis mit dem gesetzten Ziel verglichen und es kommt zu Kausalattributionen (Weiner, 1994). Dabei erfolgt eine Beurteilung der Quantität des Gelernten, also beispielsweise, wie viele Seiten gelernt wurden, der Qualität des Gelernten, also der Tiefe des Verständnisses. Das Ergebnis wird affektiv bewertet und es kommt zur Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit diesem. Aufbauend auf den Reaktionen auf das erreichte Ergebnis kann es zu einer Anpassung der Strategie oder des Zieles kommen.

5. Das Modell lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007)

Die oben dargestellten Modelle der Bildungsmotivation und des selbstregulierten Lernens weisen einige Überschneidungen und Gemeinsamkeiten auf (Lüftenegger et al., 2012). Sie werden prozesshaft verstanden, sind in Phasen aufgeteilt und weisen eine ähnliche Nomenklatur auf. Aufgrund dieser Ähnlichkeiten vereint das LLL-Modell von Schober et. al. (2007) Motivationsmodelle (Heckhausen & Heckhausen, 2010) und Modelle des selbstregulierten Lernens (Zimmerman, 2000a; Schmitz & Wiese, 2006) zu einem Modell des lebenslangen Lernens (siehe Abb. 3)

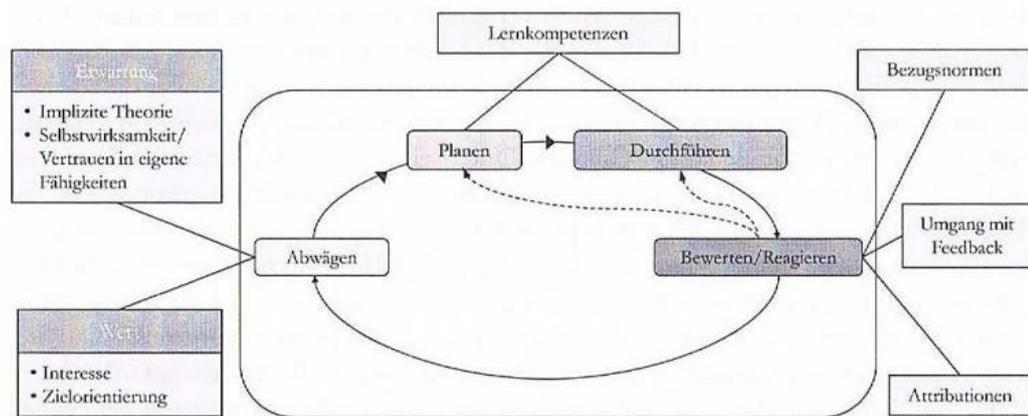


Abbildung 3. Übersicht über die Komponenten des Modells lebenslangen Lernens (Lüftenegger et. al., 2010, S.329)

Das LLL-Modell von Schober et. al. (2007) modelliert den Lernprozess, angelehnt an das Rubikon-Modell von Heckhausen und Gollwitzer (1987), in vier Phasen: Abwägen, Planen, Durchführen und Bewerten/Reagieren.

Im Folgenden wird genauer auf die theoretischen Grundlagen jeder dieser Phasen des Lernprozesses und auf deren jeweilige Bedeutung für die Unterrichtspraxis eingegangen.

5.1 Die Phase des Abwägens

Wie oben im Rahmen des Handlungsphasenmodells bereits dargestellt, wird eine Lernhandlung nur dann begonnen, wenn sowohl der Wert des Lernziels, als auch die Erwartung, dieses zu erreichen, als hoch eingeschätzt werden (Wigfield & Eccles, 2000).

Der Wert des Lernziels hängt vor allem von dem Interesse und der Zielorientierung einer Person ab. LehrerInnen sollten es also schaffen, Interesse für den Unterricht zu wecken und Ziele nicht an Leistungsergebnissen, sondern an der Weiterentwicklung von Können und Fähigkeiten orientieren (Meece et. al., 2006; Elliot, 1999).

Die Erwartung, ein Lernziel auch tatsächlich erreichen zu können- im Sinne von Heckhausen (Heckhausen & Heckhausen, 2010) würde man von Realisierbarkeit sprechen- hängt von der impliziten Theorie bezüglich der Veränderbarkeit von Fähigkeiten, Intelligenz (Dweck & Molden, 2005) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Zimmerman, 2000b) einer Person ab.

Variablen, die den Wert eines Lernziels beeinflussen

Die *Zielorientierung*, also die Gründe, weshalb SchülerInnen bestimmte Lernhandlungen auswählen und aufnehmen, hat große Auswirkungen auf ihr Lernverhalten.

SchülerInnen mit einer Lernzielorientierung setzen den Fokus beim Lernen auf die Weiterentwicklung vorhandener und die Beherrschung neuer Fähigkeiten. Sie möchten anspruchsvolle Aufgaben und neue Materialien meistern. Erfolg bedeutet für sie Selbstverbesserung bzw. Weiterentwicklung.

SchülerInnen mit einer Leistungszielorientierung hingegen möchten im Vergleich zu anderen höhere Fähigkeiten zeigen. Für sie ist es ein Erfolgserlebnis, wenn sie bessere Leistungen als andere zeigen oder normative Standards übertreffen.

SchülerInnen mit einer Lernzielorientierung zeigen insgesamt ein positiveres Leistungsverhalten als SchülerInnen mit einer Leistungszielorientierung. Sie halten länger bei schwierigen Aufgaben durch, sind mehr in ihre Aufgaben vertieft und verwenden tiefere Lernstrategien (Meece et. al., 2006).

LehrerInnen sollten in ihrem Unterricht die Wichtigkeit von Anstrengung, Weiterentwicklung und Verständnis betonen, um eine Lernzielorientierung zu verstärken. Betonen sie hingegen soziale Vergleiche und Wettbewerb, führt dies eher zu einer Leistungszielorientierung.

Interesse ist die Verbindung von positiven Gefühlen und persönlicher Bedeutsamkeit mit einem Gegenstand (Krapp, 1999). Dieser Gegenstand kann der dinglichen, ideellen, sozialen oder persönlichen Umwelt entspringen. Interesse erhöht die schulische Leistung. So besteht laut einer Metaanalyse von Krapp und Kollegen (1993) eine Korrelation zwischen Interesse und schulischer Leistung von .30.

Interesse zeigt eine starke Verbindung mit intrinsischer Motivation (Deci & Ryan, 1992). Deci und Ryan (2000) unterscheiden in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation zwei verschiedene Formen von Motivation: intrinsische und extrinsische Motivation. Intrinsische Motivation ist gegeben, wenn eine Handlung um ihrer selbst willen und aus einem inneren Antrieb vollzogen wird. Zweck der Handlung ist diese selbst. Bei extrinsischer Motivation liegt der Grund außerhalb der eigentlichen Handlung. Die Handlung ist nur ein Mittel zum Zweck.

Weiters betonen Deci und Ryan die drei wesentlichen Aspekte Wirksamkeit, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Handlungen sind umso stärker intrinsisch motiviert, je kompetenter sich SchülerInnen bei der Handlungsausführung fühlen, je autonomer sie

vorgehen können und je mehr soziale Verbundenheit sie erleben, beispielsweise in der Form kooperativer Lernformen (Deci & Ryan, 2000).

Variablen, die die Erwartung, ein Lernziel auch tatsächlich zu erreichen, beeinflussen

Eine Person mit einer *impliziten Theorie der Veränderbarkeit von Intelligenz* sieht Fähigkeit nicht als eine unveränderliche Konstante an („Mathematik liegt mir einfach nicht“), sondern als eine durch Arbeit und Mühe veränderliche Variable („wenn ich mich genug anstrengte und lerne, werde ich gut in Mathematik“). LehrerInnen können diese implizite Intelligenztheorie ihrer SchülerInnen durch anstrengungsbezogenes Feedback positiv beeinflussen. Spezifisches Feedback, das die geleistete Arbeit eines Schülers/ einer Schülerin betont („Man merkt, dass du viel gelernt hast, insbesondere über Trigonometrie“), zeigt eine positive Wirkung in Richtung einer impliziten Theorie der Veränderbarkeit von Intelligenz. Unspezifisches Feedback, das die hohen Fähigkeiten bzw. die hohe Intelligenz einer Schülerin betont („du bist einfach gut in Mathematik“) wirkt hingegen eher in Richtung einer Verstärkung einer impliziten Theorie der Unveränderbarkeit von Intelligenz (Mueller & Dweck, 1998).

Die *Selbstwirksamkeitserwartung* einer Person basiert auf der persönlichen Bewertung der eigenen Fähigkeiten, zukünftige Ziele zu erreichen (Bandura, 1997). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen haben eine Reihe von positiven Wirkungen auf das Lernverhalten von SchülerInnen.

SchülerInnen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung arbeiten beispielsweise mehr, länger und ausdauernder, um persönliche Ziele zu erreichen. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen von SchülerInnen erhöhen auch ihr Gefühl der Selbstverantwortlichkeit und wirken sich dadurch positiv auf ihre Selbstregulation aus. SchülerInnen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen setzen sich höhere Ziele, überwachen ihr Lernverhalten genauer und durchgehender, und verwenden mehr Lernstrategien (Zimmerman, 2000b).

Um die Selbstwirksamkeitserwartungen von SchülerInnen zu erhöhen, müssen diese durch Erfolgserlebnisse Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln. SchülerInnen sollten mit einer „ich schaff das“-Einstellung an Aufgabenstellungen herangehen. Strategien, um dies zu fördern bzw. zu erreichen sind unter anderem positive Verstärkung durch Feedback; Strukturierung von Aufgaben durch klare Ziele; Erklärung, Demonstration und Erprobung von Lernstrategien (Margolis & McCabe, 2003).

In der Literatur gibt es eine Vielzahl von praktischen Anleitungen, um dies im Rahmen des Unterrichts zu ermöglichen. An dieser Stelle sei besonders auf die sehr praxisnahen Artikel von Margolis und McCabe (2003, 2006) verwiesen.

5.2 Die Phase des Planens

Für die Phase der Lernhandlungsplanung existiert eine Vielzahl von Empfehlungen in der Literatur. Diese betreffen u.a. die Form der Zielsetzung (Locke & Latham, 2002), die Art der Durchführungsintention (Oettingen & Gollwitzer, 2010) und die zeitliche Planung (Kruger & Evans, 2004).

Das Setzen von Zielen führt zu höherer Leistung, wenn Ziele spezifisch und herausfordernd sind und Feedback zum Ausmaß der Zielerreichung gegeben wird (Locke & Latham, 2002).

Menschen neigen bei der zeitlichen Planung dazu, die tatsächlich benötigte Zeit bis zum Erreichen eines Ziels zu unterschätzen. Sie begehen einen sogenannten Planungsfehler (Kahnemann & Tversky, 1979). Selbst bei großen Infrastrukturprojekten mit professionellen ProjektmanagerInnen und Projektvolumen von hunderten Millionen Euro kommt es zur Unterschätzung der Dauer von durchschnittlich etwa 50 Prozent (Flyvbjerg, 2006). Eine Möglichkeit, den Planungsfehler zu verringern ist, statt die Dauer einer einzelnen großen Aktivität einzuschätzen, beispielsweise „sich zum Weggehen fertig machen“, diese in ihre

Bestandteile zu zerlegen (Duschen, Haare föhnen, Anziehen, Zähneputzen, etc.) und jeden einzelnen Bestandteil zeitlich einzuschätzen (Kruger & Evans, 2004).

5.3 Die Phase der Durchführung

In dieser Phase kommt es zur Ausführung der Lernhandlung. Dabei ist die Anwendung von Lernstrategien besonders wichtig, um effektiv und selbstständig lernen zu können (Zimmerman, 2000a).

Friedrich und Mandl (2006) unterscheiden bei Lernstrategien zwischen kognitiven Strategien, metakognitiven Strategien, Motivations- und Emotionsstrategien, kooperativen Lernstrategien und Nutzung von zusätzlichen Ressourcen (Zeit, Lernumgebung, digitale Ressourcen).

Kognitive Strategien unterteilen die Autoren in Elaborationsstrategien, Organisationsstrategien und Wissensnutzungsstrategien. Elaborationsstrategien verknüpfen neue Information mit bereits vorhandenem Wissen. Organisationsstrategien strukturieren und organisieren neues Wissen, beispielsweise in der Form von Mindmaps. Wissensnutzungsstrategien zielen auf Anwendung und Transfer des Wissens. Metakognitive Strategien steuern, planen und überwachen das Lernen. Motivations- und Emotionsstrategien dienen der Regulierung der Anstrengung und Gefühlslage.

5.4 Die Phase der Bewertung und Reaktion

Nach Abschluss einer Lernhandlung wird das Ergebnis mit der ursprünglichen Zielsetzung verglichen und dementsprechend reagiert. Da das Ergebnis dieses Bewertungsprozesses und die Reaktionen darauf Auswirkungen auf zukünftige Lernhandlungen haben, ist es besonders wichtig, dass LehrerInnen günstige Bewertungen und Reaktionen fördern. Sie erreichen dies vor allem durch konkretes Feedback, die Orientierung

des Feedbacks an einer individuellen Bezugsnorm und durch Förderung eines günstigen Attributionsstils.

Feedback

Feedback vermittelt eine Vielzahl von Informationen und beeinflusst alle Phasen und Variablen, die in dem Modell von Schober et. al. (2007) postuliert werden. Positiv verwendet kann es zu einer individuellen Bezugsnormorientierung, Lernzielorientierung, einer impliziten Theorie der Veränderbarkeit von Intelligenz, hohen Selbstwirksamkeitserwartungen und einem förderlichen Attributionsstil führen. Entsprechende Hinweise finden sich in den jeweiligen Kapiteln.

Bezugsnormorientierung

Eine Bezugsnorm ist ein Standard, mit dem eine Leistung verglichen wird (Heckhausen, 1974). Dabei werden drei Bezugsnormen unterschieden: soziale, individuelle und sachliche.

Soziale Bezugsnormen vergleichen die Leistung eines/r Einzelnen mit der Leistung einer Gruppe. Beispielsweise wird die Leistung eines Schülers/ einer Schülerin mit den Leistungen der MitschülerInnen verglichen. Individuelle Bezugsnormen vergleichen die Leistung eines Schülers/ einer Schülerin zu Zeitpunkt A mit der Leistung genau dieses Schülers/ dieser Schülerin zu Zeitpunkt B. Es handelt sich also um einen intraindividuellen Vergleich der Leistung einer Person zwischen zwei Zeitpunkten. Eine sachliche Bezugsnorm vergleicht die Leistung einer Person mit einer fachlichen Norm, die unabhängig von der Gruppenleistung festgelegt wurde, beispielsweise einer bestimmten Zeit, in der eine bestimmte Strecke beim Laufen zurückgelegt werden muss (Rheinberg & Fries, 2010).

Grundsätzlich zeigen sich bei einer individuellen Bezugsnormorientierung die positivsten Effekte, insbesondere auf die Motivation. Diese führen unter Anderem zu besseren

Schulleistungen, erhöhter Anstrengungsbereitschaft und erhöhten Selbstwirksamkeitserwartungen (Rheinberg & Fries, 2010).

Attributionen

Kausalattributionen sind die wahrgenommenen Gründe für das Eintreten bestimmter Ereignisse (Weiner, 1994). Diese wirken sich auf zukünftige Erfolgserwartungen und auf die durch ein Ereignis ausgelösten Gefühle aus (Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 1999). Kausalattributionen lassen sich durch drei Dimensionen beschreiben: Lokalisation, Stabilität und Kontrollierbarkeit.

Die Dimension der Lokalisation umfasst zwei mögliche Formen. Die Lokalisation des Grundes kann innerhalb oder außerhalb des Akteurs liegen. Beispielsweise sind Fähigkeit und Anstrengung interne Gründe für Prüfungserfolg, Glück und Hilfe von Freunden hingegen externe Gründe. Die Stabilitätsdimension bezeichnet die zeitliche Dauerhaftigkeit eines Grundes. Beispielsweise wäre Fähigkeit ein relativ überdauernder Grund, Glück ist hingegen ein temporärer Grund. Die Dimension der Kontrollierbarkeit umfasst die Annahme, dass Gründe unterschiedlich stark kontrollierbar sind. Manche Gründe für Leistungen, wie Anstrengung, sind durch die AkteurInnen kontrollierbar und lassen sich ändern, andere nicht, wie beispielsweise Fähigkeiten (Weiner, 1994).

Je nach Verortung der Gründe für ein Ereignis auf diesen drei Dimensionen führt dies zu einer Veränderung zukünftiger Erfolgserwartungen und Wertzuordnungen. Dadurch wird eine Veränderung der Motivation für zukünftige Handlungen bewirkt (Weiner, 2005).

Die Annahme der Stabilität eines Grundes beeinflusst zukünftige Erfolgserwartungen. Begründet eine Person eine negative Prüfungsleistung mit stabilen Ursachen, beispielsweise mit mangelnder Fähigkeit, ist ihre Erfolgserwartung, die Prüfung in Zukunft bestehen zu

können, gering. Adaptiver wäre eine Kausalattribution auf instabile, interne und kontrollierbare Ursachen, wie beispielsweise mangelnde Anstrengung, da diese beeinflussbar sind.

Die Stabilität und Lokalisation der Gründe eines Ereignisses beeinflussen die ausgelösten Gefühle und dadurch zukünftige Wertzuordnungen. Beispielsweise werden Gefühle von Stolz und Selbstvertrauen durch interne und stabile Attributionen bei Erfolgserlebnissen ausgelöst.

Positive Auswirkungen auf das Lernverhalten haben eine Zuordnung von positiven Lernfortschritten auf interne Faktoren und die Attribution von Rückschlägen auf kontrollierbare Ursachen. Durch einen derartigen Attributionstil bleiben Lernende handlungsfähig (Stiensmeier-Pelster & Schwinger, 1999).

6. Entwicklung eines Erhebungsinstruments aufbauend auf dem Modell lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007)

Das Modell bildet, wie oben bereits erwähnt, die Grundlage eines Trainingsprogramms für LehrerInnen zur Förderung von lebenslangem Lernen im Unterricht (Finsterwald et. al., 2013). Im Zuge der Evaluierung des Modells wurde anhand einer Literaturrecherche nach geeigneten Messmethoden zur Erfassung von Vermittlungskompetenzen für lebenslanges Lernen gesucht. Allerdings konnte kein passendes Erhebungsinstrument gefunden werden (Finsterwald et. al, 2013).

Dies führte zur Entwicklung eines Interviewleitfadens zur Erfassung der Vermittlungskompetenz in Bezug auf lebenslanges Lernen von Lehrkräften (Klug et. al., 2014). Auf der Basis des Modells von Schober et. al. (2007) wurden deduktiv Fragen abgeleitet und ein Interviewleitfaden entwickelt. Dieser wurde basierend auf dem Feedback von ExpertInnen und LehrerInnen überarbeitet, in drei Pretests überprüft und weiter angepasst. Die Endversion des LLL-Interviews beinhaltet zehn Fragen zu den verschiedenen Phasen des Modells von Schober et. al. (2007):

- (1) Die Phase des Abwägens
 - a. Interesse fördern
 - b. Selbstwirksamkeit fördern
- (2) Die Phase des Planens
 - a. Lernhandlungsplanung fördern
- (3) Die Phase der Durchführung
 - a. Lernstrategieanwendung fördern
- (4) Die Phase der Bewertung und Reaktion
 - a. Selbstreflexion fördern
 - b. günstigen Attributionsstil fördern

- c. Individuelle Bezugsnormorientierung fördern
- d. Fördern durch Feedbackvermittlung

Zwei Facetten des ursprünglichen Modells von Schober et. al. (2007) sind nicht als Fragen im Interviewleitfaden enthalten: implizite Veränderbarkeitstheorie der Intelligenz und Zielorientierungen. Dies hat ökonomische Gründe. Beide Facetten sind Teil der Phase des Abwägens und beziehen sich jeweils auf die Erwartungs- und Wertkomponente des Modells. Die Erwartungskomponente ist bereits durch eine Frage zur Förderung des Interesses und die Wertkomponente bereits durch eine Frage zur Förderung der Selbstwirksamkeit abgebildet. Zusätzlich sind die für das Interview gewählten Facetten, Interesse und Selbstwirksamkeit fördern, für LehrerInnen verständlicher (Klug et. al., 2014).

Das Interview beginnt mit der Erklärung des Modells von Schober et. al. (2007). Daraufhin werden die interviewten LehrerInnen gebeten, zu jeder der oben genannten Komponenten ein konkretes Unterrichtsbeispiel zu nennen. Dieses wird von zwei ExpertInnen auf einer dreistufigen Skala (0 = „sehr schlecht gelungen“ bis 2 = „sehr gut gelungen“) bezüglich der Theoriestimmigkeit und der Replizierbarkeit bewertet. Als Ergebnis des ExpertInnenratings liegt ein Maß für die Vermittlungskompetenz des lebenslangen Lernens von LehrerInnen vor.

Den Abschluss des Interviews bildet eine Einschätzung der LehrerInnen zur Qualität ihrer berichteten Beispiele. Eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Einstufung der LehrerInnen und der Beurteilung von ExpertInnen ergab eine geringe Korrelation. Die Gründe hierfür könnten in Unterschieden zwischen dem Verständnis von lebenslangem Lernen seitens der Lehrerinnen und dem Modell lebenslangen Lernens, das dem Interview zugrunde liegt, bestehen (Klug et. al., 2014). Bis dato ist jedoch unklar, welches Verständnis LehrerInnen von lebenslangem Lernen haben und welche Aspekte sie dabei betonen. Die vorliegende Arbeit

versucht, diese Frage durch qualitative Interviews mit LehrerInnen zu beantworten. Sie stellt also eine explorative Studie dar, die das Ziel verfolgt eine Beschreibung der Konzepte lebenslangen Lernens aus der Sicht von LehrerInnen zu erfassen. Zudem sollen die Konzepte der LehrerInnen mit dem Modell von Schober et al. verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu definieren.

7. Die Fragestellungen

Bis dato ist unklar, was LehrerInnen in der Praxis unter dem Begriff des lebenslangen Lernens verstehen und wie sie dieses im Unterricht fördern. Um diese Frage zu beantworten vergleicht die vorliegende Arbeit das Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen mit dem Modell von Schober et. al. (2007) und versucht, Gemeinsamkeiten und Differenzen zu identifizieren. Die zugrundeliegenden Hauptfragestellungen lauten:

(1) Welche Gemeinsamkeiten bestehen zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)?

(2) Welche Unterschiede bestehen zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)?

(3) Wie versuchen LehrerInnen die Kompetenz ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen zu fördern?

a. Explizit:

Wie versuchen LehrerInnen die Kompetenz ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen, explizit unter dem Begriff lebenslanges Lernen, zu fördern?

b. Implizit:

Wie fördern LehrerInnen die Kompetenz ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen, ohne dies explizit unter den Begriff lebenslanges Lernen zu subsumieren?

Zusätzlich sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

(3) Ist lebenslanges Lernen ein Thema, über das an der Schule, unter KollegInnen, gesprochen wird?

(4) Aus welchen Quellen haben LehrerInnen bereits etwas über lebenslanges Lernen gesehen,

gehört oder erfahren?

Diese zusätzlichen Fragestellungen ermöglichen es herauszufinden, inwieweit unter LehrerInnen ein Austausch über lebenslanges Lernen an Schulen erfolgt und aus welchen Quellen LehrerInnen Informationen über lebenslanges Lernen beziehen.

Empirischer Teil

8. Methode

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden qualitative Interviews durchgeführt. Da der Interviewer jeweils Verständnis- und Vertiefungsfragen stellen kann, handelt es sich um teilstrukturierte Interviews (Lamnek, 2010). Die Interviews basieren auf einem Leitfaden. Dieser wurde in einem Pretest-Interview auf seine Eignung getestet. Da er sich als angemessen und zieladäquat erwies, musste er nicht verändert werden. Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Anhang. Im Folgenden soll die dem Leitfaden zugrundeliegende Logik sowie dessen Hauptfragen erläutert werden.

8.1 Die Logik und Hauptfragen des Leitfadens

Das Interview beginnt mit expliziten Fragen zum Verständnis lebenslangen Lernens, zu den Quellen dieses Verständnisses sowie zur Umsetzung von lebenslangem Lernen im Unterricht. Folgende explizite Fragen werden gestellt:

- (1) Was bedeutet für Sie lebenslanges Lernen?
- (2) Wo haben Sie bereits etwas über lebenslanges Lernen gehört, gesehen oder erfahren?
- (3) Ist lebenslanges Lernen an ihrer Schule ein Thema, über das unter KollegInnen gesprochen wird?
- (4) Wie versuchen Sie, im Unterricht die Kompetenz ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen zu fördern?

Zusätzlich werden die bei der ersten Frage genannten Aspekte notiert und zu jedem Aspekt eine oder mehrere Vertiefungsfragen gestellt:

- (5) Zusatzfragen zu den notierten Aspekten bei Frage 1: Wie versuchen Sie, den Aspekt x im Unterricht umzusetzen?

Abschließend werden Fragen zu den zwei Schlüsselkompetenzen lebenslangen Lernens, Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen, gestellt. Diese sollen Aspekte von

lebenslangem Lernen herausfiltern, die LehrerInnen zwar nicht explizit unter dem Begriff lebenslangen Lernen nennen, die aber implizit die Kompetenz von SchülerInnen für lebenslanges Lernen fördern. Diese erheben die beiden Aspekte Motivation und selbstreguliertes Lernen.

(6) Was tun Sie, um Ihre SchülerInnen für den Unterricht zu motivieren?

(7) Was tun Sie im Unterricht, um ihren SchülerInnen beizubringen, selbstständig zu lernen?

(8) Gibt es in ihrem Unterricht Teile, die SchülerInnen selbstständig gestalten können?

8.2 Beschreibung der Stichprobe

Für die Interviews wurden sechs LehrerInnen, inklusive des Pretest-Interviews sieben LehrerInnen, unterschiedlicher Schulstufen und Schulformen der Altersgruppen 10 bis 19 befragt. Die Rekrutierung erfolgte durch Anfragen im Bekannten- und Freundeskreis. Es handelte sich also um eine anfallende Stichprobe (Bortz & Döring, 2006). Die im Rahmen des Pretests interviewte Lehrerin hatte 30 Jahre Berufserfahrung, unterrichtete an einer wiener AHS und war 58 Jahre alt. In der folgenden Beschreibung der Stichprobe werden diese Angaben nicht miteinbezogen, da die Ergebnisse des Pretests keinen Niederschlag in der Auswertung fanden.

Insgesamt wurden sechs LehrerInnen, zwei Lehrer und vier Lehrerinnen, interviewt. Drei LehrerInnen unterrichteten an einer AHS und drei LehrerInnen an einer polytechnischen Schule. Die Jahre an Unterrichtspraxis lagen zwischen drei und 30, im Schnitt bei 16 Jahren. Das Alter der interviewten LehrerInnen lag zwischen 32 und 60 Jahren, im Schnitt bei 43 Jahren. Die LehrerInnen unterrichteten an vier verschiedenen Schulen die sich allesamt in Wien befanden.

8.3 Ablauf der Erhebung

Die Interviews wurden im Oktober 2014 in Wien durchgeführt. Sie fanden ausnahmslos in den Schulen, in denen die interviewten Lehrerinnen unterrichteten, statt und dauerten zwischen 13 und 36 Minuten, im Schnitt etwa 23 Minuten. Die Interviews fanden in unterrichtsfreien Zeiten und nach dem Unterricht an Werktagen statt. Den interviewten LehrerInnen wurde zu Beginn des Interviews der Hintergrund der Studie erläutert, Anonymität zugesichert und nach dem Einverständnis zu einer Tonbandaufnahme gefragt. Der Interviewer orientierte sich dabei an dem, im Anhang befindlichen, Leitfaden. Sämtliche interviewten Personen erklärten sich mit der Tonbandaufnahme einverstanden. Daraufhin wurden folgende demographische Daten erfasst: Alter, Unterrichtsjahre, Unterrichtsfächer, Schulform und Geschlecht. Anschließend wurde das Interview durchgeführt.

8.4 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Dabei erfolgte eine Bereinigung um Füllwörter („Ähm“, „Mhm“, etc.) und Dialektausdrücke. Pausen, Intonation und Mimik wurden nicht erfasst. Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) und der Software RQDA. Dabei wurden Aussagen der LehrerInnen, soweit möglich und passend, dem Modell von Schober et. al. (2007) zugeordnet. Für Aussagen, die diesem nicht zuordenbar waren, wurden induktiv neue Kategorien gebildet. Es handelte sich also um eine Mischform der deduktiven und induktiven Kategorienbildung (Lamnek, 2010).

Die Grundlage der Kategorisierung bildeten anfänglich folgende, deduktiv aus der Theorie abgeleiteten Oberkategorien:

- (1) Komponenten von LLL
- (2) Förderung von LLL
- (3) LLL als Thema unter KollegInnen
- (4) Informationsquellen über LLL

Jede Oberkategorie orientierte sich an einer Fragstellung und vereinte alle Textstellen mit relevanten Aussagen zu dieser.

Die Oberkategorie (1) *Komponenten lebenslangen Lernens* enthielt sämtliche Textstellen, die auf einer allgemeinen Ebene Aussagen darüber trafen, was lebenslanges Lernen bedeutet. Jede Textstelle, die unter die Oberkategorie (1) *Komponenten von LLL* fiel, wurde zusätzlich als Gemeinsamkeit oder Unterschied eingestuft. Eine Textstelle wurde als Gemeinsamkeit eingestuft, wenn die erwähnte Textstelle ein Verständnis von lebenslangem Lernen ausdrückte, dass dem Konzept lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007) ähnelte und als Unterschied, wenn dies nicht der Fall war.

Textstellen, die unter die Oberkategorie (2) *Förderung von LLL* fielen, wurden als explizit und implizit eingestuft. Als explizit wurden Textstellen eingestuft, die im Rahmen von Antworten auf eine der ersten sieben Fragen des Interviews genannt wurden, da diese explizit unter der Bezeichnung lebenslanges Lernen erwähnt wurden. Alle später genannten Textstellen, die sich auf Wege zur Förderung von Motivation und selbstständiges Lernen bezogen, wurden als implizit eingestuft, da diese nur indirekt lebenslanges Lernen fördern.

Unter die Oberkategorie (3) *LLL als Thema unter KollegInnen* fielen nur Antworten auf die Frage „Ist lebenslanges Lernen an ihrer Schule ein Thema, über das unter KollegInnen gesprochen wird?“. Die jeweiligen Textstellen wurden, soweit sinnvoll möglich, soweit reduziert, dass pro Interview eine Kodierung mit ja oder nein möglich war.

Zusätzlich wurden deduktiv zu den Oberkategorien „Komponenten lebenslangen Lernens“ und „Förderung von LLL“ Unterkategorien gebildet. Die Unterkategorien der Oberkategorie (1) *Komponenten lebenslangen Lernens* wurden deduktiv aus der Definition lebenslangen Lernens (Finsterwald et. al., o.J.) und Erläuterungen des Modells (Schober et. al., 2007) abgeleitet. Gemeinsamkeiten zwischen dem Verständnis lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007) bestanden, wenn eine Zuordnung zu einer deduktiv abgeleiteten Kategorie sinnvoll möglich war.

Die Grundlage der Unterkategorien der Oberkategorie (2) *Förderung von LLL* bildeten die *Kategorien* des LLL-Erhebungsinstruments (Klug et. al., 2014) und dessen Kodierungsmanual (Spiel, Schober, et al., 2011, S. 59-63). Diese ermöglichen infolge ihrer Praxisnähe und Nähe an der Alltagssprache eine reibungslosere Kategorisierung als das abstraktere Modell von Schober et. al. (2007). Zusätzlich weisen sie aufgrund ihrer deduktiven Ableitung aus dem Modell von Schober et. al. (2007) eine ausreichende theoretische Fundierung auf. Die Auswertung blieb dabei natürlich für die induktive Bildung neuer Unterkategorien offen.

Der Kodierleitfaden für sämtliche deduktiv abgeleiteten Kategorien befindet sich im Anhang.

8.5 Die vier Schritte des Ablaufmodells der Auswertung

Die Interviews wurden der zeitlichen Reihenfolge nach ausgewertet. Kodiert wurden dabei mindestens ein Wort und höchstens ein in sich geschlossener Textabschnitt. Als Textabschnitt wurde ein Abschnitt verstanden, der eine Frage, Antwort und eventuelle Verständnisfragen enthielt. Aufgrund der hohen Inhaltsdichte mancher Aussagen wurde entschieden, Mehrfachkodierungen zuzulassen. Die Auswertung erfolgte in vier Schritten:

Als erstes erfolgte eine Zuordnung der Textstellen zu den bereits erwähnten vier Oberkategorien. Nach Abschluss dieses Schrittes wurden Textstellen, die sich keiner Oberkategorie zuordnen ließen, genauer untersucht und eventuell zusätzliche Oberkategorien gebildet.

Als zweites wurden die markierten Textstellen jeder Oberkategorie paraphrasiert und generalisiert (Mayring, 2010). Das heißt, alle wenig inhaltstragenden Textbestandteile und Wiederholungen wurden gestrichen, inhaltstragende Textstellen wurden in eine einheitliche Sprachebene übersetzt und auf eine grammatikalische Kurzform transformiert. Anschließend wurden diese auf das Abstraktionsniveau der deduktiv abgeleiteten Kategorien generalisiert. Während dieses Schrittes wurden parallel zu den deduktiv abgeleiteten Unterkategorien passende Textstellen zugeordnet.

In einem dritten Schritt wurden anschließend für die übrig bleibenden Textstellen induktiv neue Unterkategorien erstellt.

Abschließend wurden in einem vierten Schritt die kategorisierten Textstellen der Oberkategorie Förderung von lebenslangem Lernen anhand der Dimensionen implizit/explicit zugeordnet. Analog dazu wurden Textstellen der Oberkategorie „Komponenten von LLL“ anhand der Dimensionen „Gemeinsamkeit/Unterschiede“ eingeschätzt.

Das gesamte Kategoriensystem, inklusive Ankerbeispielen und Definitionen aller Kategorien, findet sich im Anhang.

9. Ergebnisse

Jedes der folgenden Kapitel stellt die Ergebnisse einer deduktiv abgeleiteten Oberkategorie dar, welche sich wiederum auf jeweils eine Fragestellung bezieht. Begonnen wird mit den Komponenten von LLL, aufgeteilt nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Alltagsverständnis lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et al. (2007). Daran anschließend wird über Förderung von LLL, in expliziter und impliziter Form, diskutiert sowie die Thematisierung von LLL an den Schulen unter KollegInnen besprochen. Abschließend werden weitere Informationsquellen über LLL angeführt.

9.1 Gemeinsamkeiten zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)

Insgesamt wurden acht Unterkategorien der Oberkategorie „Gemeinsamkeiten zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)“ zugeordnet. Diesen acht Unterkategorien, siehe Tabelle 1, wurden insgesamt 30 Textstellen zugeordnet.

Alle LehrerInnen sahen lebenslanges Lernen als die gesamte Lebensspanne umfassend an. Beispielsweise sagt ein/e LehrerIn: „Lebenslanges Lernen bedeutet für mich, dass der Lernprozess einer Person nicht nach der Schule oder nach einer Universität endet, sondern fortgesetzt wird.“

Drei LehrerInnen erwähnten die Wichtigkeit von Bildungsmotivation, also das Ziel, Freude am Lernen und Neugierde zu wecken. Stellvertretend sei eine Textstelle zitiert

Ich möchte ihnen vermitteln, dass sie alles, was sie lernen, alles was sie erfahren, hören, sehen oder tun, dass sie dabei spüren, dass das für sie ist. Eigentlich diese Neugierde

wecken auf dieses lebenslange Lernen, dass das eigentlich sehr spannend sein kann, weil ich ja immer gerne etwas dazulerne. Also in Bezug auf den Schüler Neugierde wecken und Lernen ist eigentlich etwas Tolles.

Die Hälfte der LehrerInnen erwähnte, dass lebenslanges Lernen formelles und informelles Lernen umfasse. Zwei LehrerInnen sahen soziale Kompetenzen als Teil lebenslangen Lernens an. Stellvertretend sei dazu folgende Aussage berichtet:

Was unsere Schüler betrifft im Poly sind das ´wie wasche ich mich, wie grüße ich, wie begegne ich anderen Menschen, wie stelle ich mich vor, wie verhalte ich mich in Gruppen, wie verhalte ich mich mit meinen Freunden, wie spreche ich Erwachsene an, wie spreche ich Vorgesetzte an`. Das hat mit Benehmen zu tun in der Gesellschaft.

Weitere zwei LehrerInnen sahen es als Aufgabe der Schule an, den SchülerInnen ein Grundgerüst an Handlungskompetenzen mitzugeben, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen:

Also prinzipiell einmal, es ist ja auch viel Gerede davon in den Medien. Gewisse Grundkompetenzen sollte wohl jeder Mensch haben. Sich einen Text erschließen zu können usw. usf. Dass sie einfach in der institutionellen, oder eben auch nicht, Aus- und Fortbildung bestehen können. Dass sie eine Wahl haben, was sie lernen wollen, wo sie es lernen wollen. Dass sie sich auch eine Lektüre erschließen können. Dass sie Fremdsprachen soweit beherrschen, dass sie sie auch, um etwas zu lernen, einsetzen können. Dass sie sie auch im universitären Kontext einsetzen können bzw. dass die Basis so gut ist, dass sie darauf aufbauen können und eine Fachsprache darauf aufbauen können.

Die restlichen Kategorien wiesen ein sehr unterschiedliches Bild auf, da sich jede Kategorie bei nur einer Lehrperson wiederfand. Beispielsweise erwähnte ein Lehrer im

Zusammenhang mit lebenslangem Lernen die Wichtigkeit mit Stress umgehen zu können: „Ja, oder auch lernen mit Stress umzugehen wenn dann mal mehr Arbeit zu tun ist oder ein Kollege krank ist.“

Sieht man sich die Gemeinsamkeiten der Konzepte lebenslangen Lernens von LehrerInnen und des Modells von Schober et. al. (2007) zusammenfassend an, sehen LehrerInnen lebenslanges Lernen als die gesamte Lebensspanne umfassend und in formellen und informellen Kontexten stattfindend. Sie betonen außerdem die Wichtigkeit der Bildungsmotivation für lebenslanges Lernen.

Tabelle 1

Gemeinsamkeiten zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007): Anzahl an Textstellen und an LehrerInnen, die dies erwähnten

Kategoriebezeichnung	Anzahl Textstellen	Anzahl LehrerInnen
Bildungsmotivation	5	3
Kreatives Denken	1	1
Kritisches Denken	1	1
Umfasst informelles und formelles Lernen	3	3
Soziale Kompetenzen	8	2
Umfasst die gesamte Lebensspanne	8	6

9.2 Unterschiede zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)

Insgesamt wurden 9 Unterkategorien der Oberkategorie „Unterschiede zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)“

zugeordnet. Diesen 9 Unterkategorien wurden insgesamt 30 Textstellen zugeordnet (Tabelle 2).

Vier LehrerInnen betonten den Zwang lebenslang zu Lernen als Teilaspekt von lebenslangem Lernen. Diese Kategorie wurde als Unterschied eingestuft, da der Druck zu ständiger Weiterentwicklung im Rahmen des Modells von Schober et. al. (2007) nicht explizit genannt wird. Als Beispiel folgt eine Aussage einer Lehrerin:

Ich glaube, dass wir uns einfach als Menschen ein ganzes Leben lang weiterentwickeln müssen und es auch tun, weil wir sonst einfach nicht überleben können. Also in meiner Arbeit könnte ich nicht überleben, ohne mich ständig weiterzubilden und ständig am Laufenden zu sein.

Die Hälfte der LehrerInnen sieht lebenslanges Lernen als eine gegebene Tatsache an, wie die folgende Aussage eines Lehrers/ einer Lehrerin verdeutlicht: „Lebenslanges Lernen ist irgendwie eine Grundvoraussetzung, so wie Essen und Trinken für mich. Das diskutiere ich nicht, das gibt es einfach. Das ist existentiell.“ Hier besteht der Unterschied zu dem Modell von Schober et. al. (2007) darin, dass lebenslanges Lernen nicht als eine Kompetenz, sondern als eine Tatsache gesehen wird. Ähnlich verhält es sich mit einer weiteren Kategorie, die eine Aussage einer Lehrerin enthält die lebenslanges Lernen nicht als Kompetenz ansieht: „Aber ich hätte jetzt das Lernen an sich nicht so sehr als Kompetenz gesehen“.

Zwei LehrerInnen betonen die Selbstverantwortung der SchülerInnen bei lebenslangem Lernen. Als Beispiel sei die Aussage einer Lehrerin zitiert:

Aber letztlich, ich rede viel mit meinen Schülern und im Gespräch versuch ich ihnen das eh zu sagen, dass letztlich, das, was sie in der Schule lernen ja, wie soll ich sagen. Sie sagen dann immer zu mir, wozu brauchen wir das, brauchen wir eh nicht und nützt

uns eh nichts. Und ich versuch ihnen immer zu sagen, dass das nur eine Basis ist und, dass sie dann irgendwann einmal mit den Dingen, die sie hier lernen, weiterarbeiten müssen und dass das jetzt nur die Basis ist und es liegt dann in ihrer Hand, was sie damit weitermachen letztlich. Und das versuch ich über Jahre eigentlich aufzubauen.

Das Modell lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007) betont im Gegenteil dazu die Verantwortung der LehrerInnen bei der Vermittlung lebenslangen Lernens.

Mehrere LehrerInnen thematisierten unterschiedliche sozialpolitische Dimensionen lebenslangen Lernens. So bietet lebenslanges Lernen die Möglichkeit, den Bildungszugang von bildungsfernen Schichten zu erweitern und sich persönlich wie beruflich weiterzuentwickeln. Die Wichtigkeit politischer Bildung und der Entwicklung eines Wertesystems wurde ebenfalls von einem Lehrer als Teil lebenslangen Lernens in der Schule hervorgehoben. Diese Kategorie wurde als Unterschied eingestuft, da die sozialpolitische Dimension lebenslangen Lernens im Rahmen des Modells von Schober et. al. (2007) nicht explizit als Teil lebenslangen Lernens definiert wird. Der Fokus liegt mehr auf den für lebenslanges Lernen notwendigen Kompetenzen.

Ein Lehrer sah es als Teil lebenslangen Lernens den SchülerInnen beizubringen den Nutzen von Wissen beurteilen zu können. Wissen nach seinem Nutzenaspekt zu beurteilen ist nicht explizit Teil des Modells lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007)

Sieht man sich die Unterschiede zwischen Konzepten lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007) an, so fällt ein stärkerer Bezug auf sozialpolitische Aspekte und ein fehlender Bezug zu selbstreguliertem Lernen als Teil lebenslangen Lernens auf.

Tabelle 2

Unterschiede zwischen dem Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007: Anzahl an Textstellen und an LehrerInnen, die dies erwähnten

Kategorienbezeichnung	Anzahl Textstellen	Anzahl LehrerInnen
Erweiterung des Bildungszugangs durch LLL	1	1
LLL als eine Tatsache	4	3
LLL als Veränderungszwang	9	4
LLL als Verantwortung der Schüler	3	2
LLL als Veränderungsmöglichkeit	6	1
politische Bildung	2	1
nutzen von Wissen beurteilen können	2	1
Wertesystem entwickeln	1	1
LLL ist keine Kompetenz	1	1

9.3 Explizite Förderung lebenslanges Lernen durch LehrerInnen

Textstellen der Oberkategorie „Förderung von lebenslangem Lernen“ wurden als explizit eingestuft, wenn LehrerInnen diese explizit unter den Aspekt der Förderung von lebenslangem Lernen stellen. Neun Unterkategorien wurden der Oberkategorie explizite Förderung von lebenslangem Lernen zugeordnet. Diesen neun Unterkategorien wurden insgesamt 30 Textstellen zugeordnet (siehe Tabelle 3).

Vier LehrerInnen fördern lebenslanges Lernen, indem sie dieses während des Unterrichts als Thema besprechen. Beispielhaft ist folgende Aussage: „(...) indem ich zum

Beispiel immer wieder darauf hinweise, auch in Deutsch.“ Dabei versuchen zwei LehrerInnen, Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Man könnte Beispiele bringen, wo Leute, denen man es nicht zutraut oder wo man es nicht glauben würde, auch im höheren Alter noch etwas Neues gelernt haben. Wenn ich zum Beispiel mich als Beispiel nehme. Ich hab neben dem Lehrerdasein noch einen zweiten Job angenommen beim Fernsehen. Das rennt über Basketball und Basketball-Liveübertragungen. Da sitze ich im Übertragungswagen und muss Szenen zusammenschneiden. Das musste ich auch lernen. Oder es gibt einen Lehrerkollegen, der hat jahrelang bei einer Elektronikfirma gearbeitet, sogar in einer recht hohen Position. Der hat dann beschlossen, noch einmal zu studieren und Lehrer zu werden.

Die Hälfte der Lehrerinnen fördert lebenslanges Lernen durch die Förderung der bei den SchülerInnen vorhandenen Interessen. Exemplarisch dazu ist folgende Aussage:

Zum Beispiel, wenn ich mit ihnen einen Roman lese, versuche ich, solche Romane auszusuchen, die ihnen Spaß machen. Wo ich mir denke, wenn sie den Roman lesen, dann lesen sie vielleicht einen zweiten oder dritten auch. Dann kommen sie vielleicht darauf, dass ein Buch zu lesen einen Unterhaltungswert hat.

Zwei LehrerInnen versuchen lebenslanges Lernen zu fördern indem sie ihren SchülerInnen einen günstigen Attributionsstil im Umgang mit Misserfolgen vermitteln. Beispielsweise meinte ein Lehrer:

(..) und ein gesundes Verhältnis zu Fehlern und Misserfolgen zu entwickeln . Auch zum sich einmal durchbeißen müssen durch was. Weil ich denk, dass es ohne das nicht geht. Ohne Misserfolg hin und wieder kein Lernen. Wenn ich alles schon kann, was ich da

hör, dann hab ich es vorher schon gewusst, hab ich es nicht gelernt. Also das ist mir auch sehr wichtig.

Zwei LehrerInnen versuchen das Vertrauen der Schüler in deren Fähigkeiten zu stärken indem sie diese unterstützen ihre Talente und Fähigkeiten zu entdecken. Beispielsweise meinte ein Lehrer: „Also ganz wichtig find ich auch, das versuch ich aber schon auch zu tun, ist Schüler herausfinden zu lassen wo ihre Talente liegen, wo ihre Interessen liegen“

Weitere zwei LehrerInnen wecken das Interesse der SchülerInnen, beispielsweise durch eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung mit neuen Unterrichtsformen. So meinte eine Lehrerin:

Dann viele Outdoorübungen mach ich immer wieder mit rein, die sie im Team erfüllen müssen. Da geh ich spontan dann raus in den Hof mit Seilen oder so. Das hält sie zusammen, das machts lockerer. Dann geht auch das Lernen wieder leichter.

Ein Lehrer erwähnte im Rahmen von lebenslangem Lernen die Förderung sozialer Kompetenzen um „Jobfit“ zu sein. Eine weitere Lehrerin erwähnte die Förderung kritischen Denkens durch die Betonung der freien Meinungsäußerung im Rahmen ihres Unterrichts. Schließlich betonte noch ein Lehrer die Förderung von ressourcenorientierten Lernstrategien durch die Vermittlung von Wegen der Wissenansaneignung, wie die folgende Aussage zeigt:

(...) indem ich ihn lernen lasse, ihn dabei unterstütz zu lernen wie man mit diversen Medien, über die man Wissen erwerben kann umgeht. Also, dass Wikipedia etwas ist, aber nicht alles. Also wo man sich noch etwas suchen kann, wo man Informationen findet, wie man die findet, wie man sie sich nutzbar machen kann.

Tabelle 3

Explizite Förderung lebenslanges Lernen durch LehrerInnen: Anzahl an Textstellen und an LehrerInnen, die dies erwähnten

Kategorienbezeichnung	Anzahl Textstellen	Anzahl LehrerInnen
Förderung von sozialen Kompetenzen	1	1
Förderung eines günstigen Attributionsstils	4	2
Interesse wecken	4	2
Kritisches Denken	1	1
Thematisierung von LLL	6	4
Ressourcenorientierte Lernstrategien fördern	1	1
Veränderungsmöglichkeiten aufzeigen	7	2
Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken	2	2
Vorhandene Interessen fördern	4	3

9.4 Implizite Förderung lebenslangen Lernens durch LehrerInnen

Aussagen von LehrerInnen darüber, wie sie ihre SchülerInnen motivieren und diesen beibringen, selbstständig zu lernen, lassen darauf schließen, dass diese indirekt, also implizit, lebenslanges Lernen bei ihren Schülern fördern. Daher wurden diese Textstellen der Oberkategorie Förderung von lebenslangem Lernen zugeordnet und als implizit eingestuft. 14 Unterkategorien wurden dieser Oberkategorie explizite Förderung von lebenslangem Lernen zugeordnet. Diesen 14 Unterkategorien wurden insgesamt 61 Textstellen zugeordnet (siehe Tabelle 4). Wie die Anzahl an zugeordneten Textstellen bereits andeutet, konnten die

LehrerInnen deutlich ausführlicher zu den letzten drei Fragen des Interviews berichten, als zu den übrigen Fragen des Interviews. Dies ist verständlich, handelte es sich dabei doch um sehr konkrete Aspekte des Unterrichts. Die letzten drei Fragen des Interviews lauteten:

- Was sind Dinge, die Sie tun, um ihre SchülerInnen für den Unterricht zu motivieren?
- Was tun Sie im Unterricht, um ihren SchülerInnen beizubringen, selbstständig zu lernen?
- Gibt es in ihrem Unterricht Teile, die SchülerInnen selbstständig gestalten können?

Alle LehrerInnen versuchen, auf die Interessen ihrer SchülerInnen einzugehen.

Beispielhaft dafür ist folgender Interviewteil: „Ich versuche sie dadurch zu motivieren, dass ich sie vorher schon in die Unterrichtsgestaltung einbeziehe und sie frage, welche Themen sie interessieren.“

Fünf der sechs LehrerInnen versuchen, das Interesse ihrer SchülerInnen durch abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, verschiedene Unterrichtsformen und –materialien, wie beispielsweise Gruppen- und Einzelarbeiten, zu wecken. LehrerInnen versuchen ebenfalls, den Nutzen des Lernmaterials in den Vordergrund zu stellen, um SchülerInnen für den Unterricht zu motivieren:

Ich versuch ihnen definitiv aufzuzeigen, wofür sie das brauchen können, was auch gerade im Literaturunterricht schwierig ist. Weil die Leute, die nicht interessiert sind, da recht wenig Nutzen sehen, oder auch bei Grammatik. Ich versuch ihnen genau zu erklären oder auch Beispiele zu zeigen, warum es gut ist, wenn sie das können. Das ist sicher auch eine Motivation.

Die Hälfte der LehrerInnen möchte das Vertrauen der SchülerInnen in die eigenen Fähigkeiten stärken. Dies versuchen LehrerInnen durch das Eingehen auf vorhandene Talente,

das Vermitteln von Erfolgserlebnissen und Lob zu erreichen: „Dass ich den Schwierigkeitsgrad variere, dass jeder mal etwas schaffen kann und dass ich schon versuch, sie regelmäßig und sinnvoll zu loben.“

Ebenfalls die Hälfte der LehrerInnen versucht, die Selbstständigkeit der SchülerInnen zu fördern. Als Beispiel sei die folgende Aussage eines Lehrers zitiert:

Selbstständigkeit ist auf jeden Fall ein ganz wichtiger Lernprozess. Vor allem in dem Alter 14 bis 16, wo es Richtung Erwachsenwerden geht. Die Mama ist nicht immer da und das Geld kommt auch nicht immer automatisch. Das ist eines der Dinge, die in einem Jahr nicht zu hundertprozentig bewältigbar sind, bei allen aber im Vordergrund stehen.

Belohnung durch Süßigkeiten oder andere extrinsische Belohnungen ist eine Methode, die von der Hälfte der LehrerInnen angewandt wird, um ihre SchülerInnen für den Unterricht zu motivieren. Beispielsweise meinte eine Lehrerin: „Oder zwischendurch einfach ganz banale kleine Frühstücksfrequenzen zuzulassen von 8 bis halb 9. Weil die sind hungrig und grantig. Dann machen wir einen Tee und frühstücken und dann sind sie motiviert.“

Tabelle 4

Implizite Förderung lebenslanges Lernens durch LehrerInnen: Anzahl an Textstellen und an LehrerInnen, die dies erwähnten

Kategorienbezeichnung	Anzahl Textstellen	Anzahl LehrerInnen
Deduktiv aus dem Modell abgeleitete Kategorien		
Vorhandene Interessen fördern	16	6
Interesse wecken	13	5
Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken	4	3
Individuelle Bezugsnormorientierung	6	2
Ressourcenorientierte Lernstrategien fördern	2	2
Lernstrategien vermitteln	4	1
Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten	2	1
Selbstreflexion fördern	1	1
Feedback geben	1	1
Günstigen Attributionsstil fördern	1	1
Induktiv abgeleitete Kategorien		
Selbstständigkeit fördern	5	3
belohnen durch externe Verstärker	3	3

Möglichkeiten zum Ausprobieren bieten	1	1
Humor	2	2

9.5 Lebenslanges Lernen als Thema unter KollegInnen

Textstellen dieser Oberkategorie wurden als „Lebenslanges Lernen ist ein Thema, über das unter KollegInnen gesprochen wird“ oder „Nein, dies ist nicht der Fall.“ kategorisiert. Fünf LehrerInnen gaben an, dass lebenslanges Lernen kein Thema unter KollegInnen sei. Nur eine Lehrerin antwortete: „Ja, es fällt vielleicht nicht immer der Begriff. Aber einfach diese Tatsache, dass man immer am Ball bleiben muss, hör ich eigentlich von vielen Seiten.“

9.6 Informationsquellen über lebenslanges Lernen

Jeweils eine Lehrperson gab an, aus einer der folgenden Informationsquellen bereits etwas über lebenslanges Lernen gehört, gelesen oder gesehen zu haben: Vorträge, Universität, Fortbildungen, Gespräche, eigene Auseinandersetzung und Internet. Zwei LehrerInnen gaben an, in der Zeitung etwas über lebenslanges Lernen gelesen zu haben. Einerseits fällt bei diesen Antworten die Vielfalt der Quellen auf und andererseits, dass nur eine Lehrerin angab, lebenslanges Lernen sei Thema in Lehrerfortbildungen.

10. Weiterführende Auswertungen

Bei der Auswertung der Daten zeigten sich Unterschiede in dem Verständnis lebenslangen Lernens zwischen den drei interviewten LehrerInnen, die an einer polytechnischen Schule unterrichteten und den drei LehrerInnen, die an einer AHS unterrichteten. Dies betraf insbesondere das Konzept lebenslangen Lernens. Dieses umfasste bei den LehrerInnen an einer polytechnischen Schule einige Kategorien, die bei AHS-LehrerInnen nicht vorkamen: soziale Kompetenzen, politische Bildung, Wertesystem entwickeln, Nutzen von Wissen beurteilen. Diese drei Kategorien schienen ausschließlich LehrerInnen an polytechnischen Schulen bedeutsam. Insgesamt lag an diesen Schulen eine starke Verbindung mit dem beruflichen Kontext und dessen Anforderungen vor, wie folgendes Interviewbeispiel verdeutlicht:

Weil es ist wichtig, wie sie einen Job bekommen und behalten können. Vor allem das Behalten können ist wichtig. Weil das ein großes Problem ist, dass immer wieder Lehrstellen gefunden werden, aber, dass diese genauso schnell beendet werden von Firmenseite, weil es an diesen Grundkompetenzen gehapert hat. Weil die Wissensvermittlung, das Lernen, das Stofflernen ist da eher sekundär. Ist natürlich auch wichtig, es muss Noten geben, leider, deswegen ist es auch ein Thema. Aber für mich persönlich ist das Wichtigere das Lernen oder das Erüben von Grundkompetenzen, die in der Berufswelt verlangt werden.

11.Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, das Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen mit dem Modell von Schober et. al. (2007) bezüglich Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu vergleichen. Zusätzlich sollte herausdestilliert werden, wie LehrerInnen lebenslanges Lernen im Unterricht explizit und implizit fördern, aus welchen Quellen sie Informationen über lebenslanges Lernen beziehen und ob lebenslanges Lernen ein Thema ist, über das im KollegInnenkreis gesprochen wird.

11.1 Vergleich des Konzepts lebenslangen Lernens von LehrerInnen und dem Modell von Schober et. al. (2007)

Die Grundlage des Vergleichs des Konzeptes lebenslangen Lernens von LehrerInnen mit dem Modell von Schober et. al. (2007) bildet die Definition von lebenslangem Lernen als:

(...) alles selbsttätige formelle und informelle Lernen während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen dient. Die Förderung von LLL betrifft daher Bildungsmotivation, selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen sowie Denken. Erfolgreiches LLL basiert auf einer positiven Grundhaltung zum Lernen und einer hohen Bildungsmotivation. Neugier und Interesse kennzeichnen dabei Lernprozesse, die mit hoher Selbststeuerung erfolgen. (Finsterwald et al., o. J.)

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Einschätzung, lebenslanges Lernen umfasst die gesamte Lebensspanne, von allen LehrerInnen geteilt wird. Der Zusammenhang von lebenslangem Lernen mit formellem und informellem Lernen wurde von der Hälfte der LehrerInnen explizit erwähnt. Die Wichtigkeit einer hohen Bildungsmotivation wurde von vier der sechs LehrerInnen betont. Als Beispiel sei eine Aussage einer Lehrerin zitiert: „(...) und es ihnen nicht zu vermiesen. Also ich find es ganz wichtig, dass Schüler und Schülerinnen nicht hier herausgehen und sagen, ich will nie wieder etwas lernen!“, sondern, dass sie sagen, „lernen

ist gut und das mach ich auch weiter!`.“ Zwei LehrerInnen betonten zudem die Wichtigkeit sozialer Kompetenzen als Teil von lebenslangem Lernen und zwei weitere LehrerInnen hielten es für wichtig, den SchülerInnen ein Grundgerüst an Handlungskompetenzen mitzugeben, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen.

Fasst man die Gemeinsamkeiten zusammen, so sehen LehrerInnen lebenslanges Lernen als die gesamte Lebensspanne umfassend und in informellen und formellen Kontexten stattfindend. Die Schule sollte dabei Neugierde und Interesse für Lernen wecken, sowie soziale Kompetenzen und grundlegende Handlungskompetenzen, wie beispielsweise Lesen und Schreiben, vermitteln.

Sieht man sich die Unterschiede an, so ist auffällig, dass keine/ keiner der befragten LehrerInnen selbstreguliertes Lernen (Zimmerman, 2000) als Teil von lebenslangem Lernen thematisierte. Außerdem sehen LehrerInnen lebenslanges Lernen, im Unterschied zu dem Modell von Schober et. al. (2007), unter einem sozialpolitischen Aspekt. So betont jeweils eine Lehrperson, dass lebenslanges Lernen als Ziel verfolgt, den Bildungszugang bildungsferner Schichten zu erweitern und dass lebenslanges Lernen die Möglichkeit zur Veränderung und Weiterentwicklung beinhaltet. Im Gegenteil zu dieser positiven Bewertung von lebenslangem Lernen betonen vier LehrerInnen, es bestehe, aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen, ein Zwang zu ständiger Weiterentwicklung und Veränderung. Beispielsweise meinte eine Lehrerin: „Letztlich, dass man ihnen klar macht, dass das ganze Leben aus Lernen besteht. Manches lernt man in der Schule, manches lernt man später, aber dass das einfach wichtig ist, die Bereitschaft zu haben, sich weiterzuentwickeln.“

Lebenslanges Lernen beinhaltet außerdem, laut der Meinung eines Lehrers/ einer Lehrerin, ebenfalls politische Bildung und das Entwickeln eines Wertesystems, was im Modell von Schober et. al. (2007) nicht vorkommt.

Zusätzlich fiel auf, dass LehrerInnen lebenslanges Lernen erst nach explizitem Nachfragen auf den Unterrichtskontext bezogen. So lautete die erste Frage des Interviews „Was verstehen Sie unter lebenslangem Lernen?“. Alle LehrerInnen bis auf eine/n bezogen diese Frage nicht auf den Unterrichtskontext, sondern auf die abstrakte Bedeutung von lebenslangem Lernen und die Bedeutung von lebenslangem Lernen für sie selbst. Es bedurfte einer Nachfrage des Interviewers „Und was bedeutet lebenslanges Lernen konkreter im Unterrichtskontext?“ und erst dann gingen LehrerInnen auf die Bedeutung von lebenslangem Lernen im Unterricht ein.

11.2 Wie LehrerInnen lebenslanges Lernen explizit und implizit fördern

In der Auswertung der Techniken und Methoden, die LehrerInnen anwenden, um lebenslanges Lernen bei SchülerInnen zu fördern, wurde nach expliziter und impliziter Förderung von lebenslangem Lernen unterschieden. Als „explizit“ bezeichnet wurden dabei von LehrerInnen getätigte Aussagen dazu, wie diese explizit lebenslanges Lernen fördern. Beispiele hingegen, die laut den interviewten LehrerInnen Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen fördern, beziehen sich nur implizit auf die Förderung von lebenslangem Lernen.

LehrerInnen fördern lebenslanges Lernen explizit vor allem durch die Erhöhung der Motivation ihrer SchülerInnen. Sie erreichen dies durch die Förderung von vorhandenen Interessen und das Wecken von Interesse. Im Sinne von Heckhausen und Gollwitzer (1987) erhöhen sie also den Wert des Ziels zu lernen. Weiters fördern sie die Selbstwirksamkeit ihrer SchülerInnen durch das Vermitteln eines günstigen Attributionsstils, beispielsweise durch einen positiven Umgang mit Rückschlägen und Misserfolgen, d.h., dass Misserfolge eher extern oder intern instabil attribuiert werden, während Erfolge intern stabil attribuiert werden

(Weiner, 2005) und indem sie das Vertrauen der SchülerInnen in ihre eigenen Fähigkeiten stärken.

Nur ein Lehrer berichtete ein Beispiel, dass sich auf die Förderung von selbstreguliertem Lernen im Sinne von Schmitz und Wiese (2006), genauer auf die Lernhandlungsphase und dabei auf die Förderung von ressourcenorientierten Lernstrategien, bezieht:

(...) indem ich ihn lernen lasse, ihn dabei unterstütze zu lernen, wie man mit diversen Medien, über die man Wissen erwerben kann, umgeht. Also, dass Wikipedia etwas ist, aber nicht alles. Also wo man sich noch etwas suchen kann, wo man Informationen findet, wie man sie findet und wie man sie sich nutzbar machen kann.

Insgesamt besteht also bei der expliziten Förderung von lebenslangem Lernen ein starker Fokus auf der Erhöhung von Bildungsmotivation. Selbstreguliertes Lernen hingegen wird kaum gefördert. Betrachtet man dieses Ergebnis unter Rückgriff auf das Modells von Schmitz und Wiese (2006) zum selbstregulierten Lernen, so muss angemerkt werden, dass lediglich Teilaspekte selbstregulierten Lernens, wie etwa die Förderung von ressourcenorientierten und weiteren Lernstrategien, seitens der befragten LehrerInnen überhaupt erwähnt werden.

Ähnliches gilt für die implizite Förderung von lebenslangem Lernen. Auch hier betrifft der Großteil der kategorisierten Textstellen die Erhöhung der Bildungsmotivation durch das Eingehen auf vorhandene Interessen und das Wecken von Interesse. Die motivational förderliche Wirkung von Interesse scheint den LehrerInnen zumindest implizit weitgehend bekannt zu sein (Schiefele et al., 1992, Krapp, 1999). Einige Beispiele beziehen sich auf die Erhöhung der Selbstwirksamkeit durch eine individuelle Bezugsnormorientierung (Heckhausen, 1974). LehrerInnen versuchen dabei Aufgaben auf das Fähigkeitsniveau und die

Talente ihrer SchülerInnen zuzuschneiden, was unter Anderem zu besseren Schulleistungen und erhöhter Anstrengungsbereitschaft führt (Rheinberg & Fries, 2010).

Weitere Beispiele betreffen die Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und die Förderung der Selbstständigkeit der SchülerInnen. Letzteres beinhaltet jedoch keine konkrete Vermittlung von selbstreguliertem Lernen, sondern eher ein tun-lassen, wie das folgende Beispiel veranschaulicht: „Ich versuch, sie relativ viel im Unterricht arbeiten zu lassen. Ich trag wenig vor, das heißt, das allermeiste ist selbst zu erarbeiten. Sehr viel davon im Unterricht, weil das selbstständige Arbeiten zuhause auch nicht gesichert ist.“ Durch diese Maßnahme kann im Sinne von Ryan und Deci (2000) Autonomie gefördert und dadurch intrinsische Motivation erzeugt werden, was positive Auswirkungen auf das Lernverhalten der SchülerInnen hat.

Lediglich zwei Beispiele von LehrerInnen betreffen das Beibringen von Informationsrecherche und wurden, da es sich um die Vermittlung einer Möglichkeit des Wissenserwerbs handelt den ressourcenbezogenen Lernstrategien zugeordnet, wie das folgende Beispiel:

Das ist das Problem, was ich vorher angeschnitten habe. Ich versuche sie alleine zu lassen. Ich versuche ihnen zu zeigen, wie gehe ich mit einem Wörterbuch um. Oder, dass es nicht nur Facebook gibt im Internet, sondern die Google-Seite. Und dass man dort etwas rausholen kann, was man brauchen kann, was man nicht weiß. Oder die Apps der Schüler. Der eine hat jetzt die Woche das Internet entdeckt mit seinen Apps und muss herausfinden, was es alles gibt. Dann darf er das Handy herausholen, das ist sozusagen unser Computer. Das ist so ein bisschen der Ansatz zum selbständigen Lernen und auch zum Forschen oder Nachschauen.

11.3 Verdichtung der Ergebnisse zu einer Einschätzung des Konzepts lebenslangen

Lernens von LehrerInnen

Verdichtet man die Aussagen von LehrerInnen darüber, was diese unter lebenslangem Lernen verstehen und wie sie dieses fördern, so zeigt sich, dass von den zwei Schlüsselkompetenzen lebenslangen Lernens im Modell von Schober et al. (2007) nur Bildungsmotivation von dem Großteil der interviewten LehrerInnen als Teil lebenslangen Lernens gesehen und entsprechend gefördert wird. Dies mag an der intuitiven Verständlichkeit und häufigen Benutzung des Begriffes Motivation in der Alltagssprache liegen. Selbstständiges bzw. selbstreguliertes Lernen hingegen ist ein seltener benutzter Begriff, der weniger Personen bekannt sein dürfte.

Weiters fällt auf, dass LehrerInnen lebenslanges Lernen erst nach explizitem Nachfragen des Interviewers auf den Unterrichtskontext bezogen. Lebenslanges Lernen ist auch bei fünf der sechs LehrerInnen kein Thema, über das an der Schule unter KollegInnen gesprochen wird. Beide Ergebnisse zusammen deuten darauf hin, dass LehrerInnen lebenslanges Lernen nicht als Teil des Schulunterrichts sehen. Zusätzlich erhärtet wird diese Sichtweise durch Hinweise darauf, dass lebenslanges Lernen für den Großteil der LehrerInnen keine Kompetenz darstellt und sich daher auch nicht lehren bzw. üben lässt. Eine Lehrerin sagte beispielsweise explizit: "Aber ich hätte jetzt das Lernen an sich nicht so sehr als Kompetenz gesehen". Weitere Hinweise darauf geben die Aussagen von drei LehrerInnen, die lebenslanges Lernen als eine Tatsache sehen und die Aussagen von vier LehrerInnen, die lebenslanges Lernen dadurch fördern wollen, dass sie dieses thematisieren. Beispielsweise meinte eine Lehrerin: "Also letztlich einfach einmal das Bewusstsein dafür zu wecken, dass das wichtig ist." Das reine Thematisieren von lebenslangem Lernen ohne die zugrundeliegenden Schlüsselkompetenzen in der praktischen Anwendung zu fördern, würde nicht zur Etablierung einer Handlungskompetenz im Sinne von Weinert (2001) führen.

Die Unterschiede zwischen den Lehrkräften und auch zwischen den Schulformen sind jedoch groß. Beispielsweise verbanden die drei interviewten LehrerInnen, die an einer polytechnischen Schule unterrichteten, lebenslanges Lernen mit einer stärkeren Berufsorientierung. Hier wird deutlich, dass Lehrer an polytechnischen Schulen eine wesentlich stärkere Verbindung zu Handlungskompetenzen (Weinert, 2001) wahrnehmen.

11.4 Einschränkungen der vorliegenden Arbeit

Aufgrund der geringen Stichprobengröße und des exploratorischen Charakters der vorliegenden Studie können die berichteten Ergebnisse nur erste Hinweise auf das Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen liefern. Aufbauend auf der vorliegenden Studie wäre eine Erhebung in Form eines offenen Fragebogens denkbar. Diese könnte Hinweise liefern, die für die Gesamtheit der LehrerInnen eine höhere Repräsentativität aufweisen würden. Außerdem wurden für die vorliegende Studie nur LehrerInnen aus zwei Schulformen interviewt. Für zukünftige Studien wäre eine Einbindung von LehrerInnen aus weiteren Schulformen, wie etwa Hauptschule, Gesamtschule, HTL und HAK, wünschenswert, insbesondere, da sich bereits in der vorliegenden Studie Unterschiede zwischen den zwei erhobenen Schulformen zeigten. Es ist anzunehmen, dass sich diese Unterschiede bei Berücksichtigung mehrerer Schulformen noch ausdifferenzieren würden.

Der verwendete Leitfaden enthielt eine gewisse Redundanz da die folgenden drei Fragen sehr ähnlich sind:

- Wie versuchen Sie im Unterricht die Kompetenz Ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen zu fördern?
- Welche Dinge könnten Sie umsetzen damit Sie die Kompetenz ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen fördern?

- Gibt es Dinge die KollegInnen tun um die Kompetenz ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen fördern?

Nur zweimal wurden bei den letzten zwei Fragen zusätzliche Aspekte, die bei der ersten Frage noch nicht erwähnt wurden, genannt. Diese sollten also bei nochmaliger Verwendung des Leitfadens entfernt werden.

Die im Rahmen der Studie vorgenommene Trennung von Aussagen der LehrerInnen nach Aspekten die lebenslanges Lernen fördern und Komponenten des Modells lebenslangen Lernens von LehrerInnen kann als willkürlich bezeichnet werden, da diese sich wechselseitig bedingen. Aussagen die beschreiben wie LehrerInnen lebenslanges Lernen explizit fördern enthalten implizit auch Aussagen über das Konzept lebenslangen Lernens von LehrerInnen. Eine diesbezügliche Auswertung würde sich jedoch aufgrund der hohen inhaltlichen Dichte und der schwierigen Kategorisierung als problematisch erweisen.

Es kann außerdem nicht ausgeschlossen werden, dass LehrerInnen lebenslanges Lernen im Unterricht durch zusätzliche Strategien fördern, die sie im Rahmen der Interviews nicht verbalisierten. Der Vorwurf mangelnder ökologischer Validität (Bortz & Döring, 2006) ist hier nicht von der Hand zu weisen. Um dies abzuklären wäre eine Form der Unterrichtsbeobachtung wünschenswert, wenn auch in der praktischen Umsetzung äußerst schwierig (Klug et. al. 2014).

Zusätzlich wäre eine genauere Definition lebenslangen Lernens als Grundlage zukünftiger Studien hilfreich. Der Vergleich zwischen dem Konzept lebenslangem Lernens von LehrerInnen und dem Konzept von Schober et. al. (2007) erwies sich als schwierig, da einige Teilkomponenten des Modells vage definiert sind. Lediglich auf der Homepage des TALK-Projekts definieren die AutorInnen lebenslanges Lernen, wobei der Begriff auch hier vage bleibt, als

alles selbsttätige formelle und informelle Lernen während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen dient. Die Förderung von LLL betrifft daher Bildungsmotivation, selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen sowie Denken. Erfolgreiches LLL basiert auf einer positiven Grundhaltung zum Lernen und einer hohen Bildungsmotivation. Neugier und Interesse kennzeichnen dabei Lernprozesse, die mit hoher Selbststeuerung erfolgen. (Finsterwald et al., o. J.)

Ansonsten wird in keinem der von dem Autorinnenenteam publizierten Artikel lebenslanges Lernen explizit definiert. Stattdessen wird ein anderes Vorgehen gewählt: aufgrund der Ergebnisse einer Literaturrecherche identifizieren die AutorInnen die Schlüsselkomponenten lebenslangen Lernens. Daher könnte man möglicherweise kritisch ein eklektisches Vorgehen sehen statt einer stringenten Theorie. Zudem wird postuliert, dass Individuen die Anforderungen lebenslangen Lernens bewältigen können, wenn beide Schlüsselkomponenten hoch ausgeprägt sind. Dieser Schluss ist nicht wirklich zulässig, da weder definiert wird, was lebenslanges Lernen genau ist, noch dieses operationalisiert wird. Daher wird nicht deutlich, welche Anforderungen lebenslanges Lernen konkret ausmachen. Erst nach einer genauen Operationalisierung von lebenslangem Lernen ließe sich als Hypothese prüfen, ob SchülerInnen mit einer erhöhten Bildungsmotivation und einer erhöhten Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen, tatsächlich die Anforderungen lebenslangen Lernens besser meistern.

Ein weiteres Problem des Modells von Schober et. al. (2007) ist die starke Bezugnahme auf eine beschäftigungspolitische Perspektive, die dem Begriff lebenslanges Lernen auch im bildungspolitischen Kontext innewohnt (Alheit & Dausien, 2010). Dies geschieht im Rahmen des Modells von Schober et.al. (2007) implizit, da die Anforderungen, die lebenslanges Lernen beinhaltet, nicht von den AutorInnen konkret definiert werden. Stattdessen wird in der Einleitung über rasante Veränderungen der technischen und beschäftigungsbezogenen Umwelt gesprochen die eine erhöhte Anpassungsfähigkeit und Erweiterung der Qualifikationen jedes

Einzelnen fordern. Die damit, ähnlich den bildungspolitischen, formulierten Anforderungen basieren auf einer beschäftigungspolitischen Logik die der Wirtschaft anpassungsfähige und qualifizierte Arbeitskräfte liefern sollen.

Ebenfalls problematisch ist schließlich der Bezug des Modells auf den Zeitraum der gesamten Lebensspanne. Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive ist es unvorstellbar, dass die gleichen Schlüsselkomponenten bei Neugeborenen und Senioren den Anforderungen lebenslangen Lernens gerecht werden, da die Anforderungen jedes Entwicklungsabschnittes äußerst unterschiedlich sind (Oerter & Montada, 2008). Dementsprechend wäre eine Fokussierung wünschenswert.

11.5 praktische Implikationen der Ergebnisse

Klug et. al. (2014) erstellten ein Erhebungsinstrument in Interviewform, welches die Kompetenz von LehrerInnen, lebenslanges Lernen zu fördern, erfasst. Dieses beginnt mit einer Einführung in das Modell von Schober et. al. (2007), um ein gleiches Verständnis von lebenslangem Lernen zu ermöglichen. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie ist diese Vorgehensweise höchst sinnvoll, da sich das Alltagsverständnis von lebenslangem Lernen von LehrerInnen mit dem Modell von Schober et. al. (2007) nur teilweise deckt. Zusätzlich variiert das Konzept lebenslangen Lernens zwischen einzelnen LehrerInnen stark, was die Bildung einer gemeinsamen Verständnisbasis als Grundlage notwendig macht.

LehrerInnen nehmen in der Vermittlung der für lebenslanges Lernen notwendigen Kompetenzen eine Schlüsselrolle ein (Spiel et. al., 2011). Die vorliegenden Ergebnisse deuten nicht darauf hin, dass ihnen diese Schlüsselrolle bewusst ist. So musste der Interviewer die Frage nach der Bedeutung lebenslangen Lernens erst explizit auf den Unterricht beziehen bevor die interviewten LehrerInnen über die Bedeutung lebenslangen Lernens für den Unterricht sprachen. An diese Stelle zeigt sich die Wichtigkeit LehrerInnen ihre entscheidende Rolle bei

der Vermittlung lebenslangen Lernens bewusst machen, beispielsweise durch Trainingsmaßnahmen.

Auch außerhalb des Kontextes von lebenslangem Lernen ist die Bedeutung selbstregulierten Lernens für die schulische Leistung und viele weitere Bereiche (Dignath & Büttner, 2008) hoch. Die vorliegenden Ergebnisse sprechen ebenfalls nicht dafür, dass LehrerInnen die Fähigkeit ihrer SchülerInnen selbstreguliert zu lernen ausreichend fördern, wodurch auch hier Handlungsbedarf besteht.

11.6 Ausblick

Die vorliegende Arbeit versuchte erste Schritte in der Exploration des Konzeptes lebenslangen Lernens von LehrerInnen zu unternehmen. Anschließend an die vorliegende Studie wäre eine Fragebogenerhebung einer größeren Stichprobe von LehrerInnen sinnvoll. Insbesondere um eine möglichst breite Stichprobe unterschiedlicher Schulformen, auf eine möglichst ökonomische Weise, untersuchen zu können, was mittels qualitativer Interviews mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden wäre.

Weiters sollte das Modell lebenslangen Lernens von Schober et. al. (2007) präzisiert und erweitert werden um eine ausreichend gesicherte theoretische Basis zu haben. Denkbar wäre eine Operationalisierung der Teilbereiche lebenslangen Lernens, selbstreguliertes Lernen und Bildungsmotivation durch Fragebögen und darauf aufbauend eine Überprüfung der Gültigkeit des Modells. Aufgrund der schwierigen Überprüfung der kausalen Gültigkeit des Modells wäre als erster Schritt eine korrelative Verknüpfung mit Maßen des tatsächlichen Erlernens von Handlungskompetenzen (Weinert, 2001) möglich. Eine mögliche Fragestellung wäre beispielsweise: Ist es tatsächlich so, dass sich Personen mit einer erhöhten Bildungsmotivation und einer erhöhten Fähigkeit selbstregulierten Lernens im beruflichen Alltag notwendige Handlungskompetenzen schneller aneignen?

Für die Beurteilung der praktischen Implikationen wären Beobachtungsstudien hilfreich um das tatsächliche Verhalten von LehrerInnen im Unterrichtsgeschehen beobachten zu können. Daraus könnte abgeleitet werden inwieweit und wodurch LehrerInnen lebenslanges Lernen während des Unterrichts tatsächlich fördern.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P., & Dausien, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.) *Handbuch Bildungsforschung* (S.717-737). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anderson, J. (2014). New Coursera chief stresses the ‘wow’ factor of huge audience for free online courses. *Washington Post*. Abgerufen von: <http://www.washingtonpost.com>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bundesanstalt Statistik Österreich. (2013a). *Betriebliche Weiterbildung 2010*. Abgerufen von: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/betriebliche_weiterbildung/index.html
- Bundesanstalt Statistik Österreich. (2013b). *Demographisches Jahrbuch 2012*. Abgerufen von: http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=074679
- Commission of the European Communities. (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In: K.A. Renninger, S.Hidi & A. Krapp (Hrsg.) *The Role of Interest in Learning and Development* (S. 43-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 122–139). New York: Guilford Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.

Finsterwald, M., Aysner, M., Lüftenegger, M., Schober, B., Wagner, P. & Spiel, C. (o. J.). *TALK*

Projekt Homepage. Zugriff am 10. August 2013, von

<http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie/>

Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, B. (2013). Fostering lifelong learning – Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1-23). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Flyvbjerg, B. (2006). From nobel prize to project management: getting risks right. *Project management journal*, 37 (3), 5-15.

Hilbert, M., & Lopez, P. (2011). The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information. *Science*, 332 (6025), 60–65. doi:10.1126/science.1200970

Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.

Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2010). *Motivation und Handeln* (4. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Intuitive prediction: biases and corrective procedures. *TIMS Studies in Management Science*, 12, 313–327.

Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119–129. doi:10.1016/j.tate.2013.09.004

- Kommission der europäischen Gemeinschaften. (2001). *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Kommission der europäischen Gemeinschaften.
- Krapp, A., Schiefele, U., & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, 10(2), 120–148.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 45(3), 387–406.
- Kruger, J., & Evans, M. (2004). If you don't want to be late, enumerate: unpacking reduces the planning fallacy. *Journal of experimental social psychology*, 40(5), 586-598.
- Kuhl, J., & Latham, G. P. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional component inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Hrsg.), *Motivation and self-regulation accros the life-span* (S. 15-49). New York: Cambridge University Press.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Mit Online-Materialien* (5 Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705-717.
- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2010). TALK- Ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von lebenslangem Lernen in der Schule. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 327-243). Münster: Waxmann Verlag.
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finterwald, M., Spiel, C. (2012). *Lifelong learning as a goal – Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?* Learning and Instruction, 22, 27-36. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.06.001

- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2003). Self-Efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 162–169. doi:10.1080/10459880309603362
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218–227. doi:10.1177/10534512060410040401
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11 Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Mejer, L., Turchetti, P., & Gere, E. (2009). Trends in European education during the last decade. *Age*, 6(8), 6–6.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75, 33-52.
- Oerter, R., & Montada, L. (2006). *Entwicklungspsychologie* (6 Aufl.). Weinheim: Beltz
- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2010). Strategies of setting and implementing goals. In J.E. Maddux & J.P. Tangney (Hrsg.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (S. 114-135). New York: The Guilford Press.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rheinberg, F., & Fries, S. (2010). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.) *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4 Aufl.) (S. 61-68). Weinheim: Beltz

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- 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 / Journal of Psychology*, 215(3), 183–193. doi:10.1027/0044-3409.215.3.183
- Schober, B., Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Spiel, C. (2013). *Facilitating Lifelong Learning in School-Age Learners*. *European Psychologist*, 18, 114-125. doi: 10.1027/1016-9040/a000129
- 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(1), 64–96. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
- Spiel, C., Schober, B., Krause, N., Klug, J., Bergsmann, E., Finsterwald, M. & Lüftenegger, M. (2011). *Abschlussbericht zum Projekt Förderung und Diagnostik von Lebenslangem Lernen (LLL) in der Schule: Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen*. Wien: Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation, Fakultät für Psychologie der Universität Wien.
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., & Finsterwald, M. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen e eine Aufgabe der Schule. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (S. 305-319). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Schwinger, M. (1999). Kausalattribution. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 74–83). Bern: H. Huber.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3 Aufl.). Weinheim: BeltzPVU.

- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S.73–84). New York: Guilford.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen, & L.H. In Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-66). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Yuan, L., Powell, S. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. *Cetis White Paper*. Retrieved from <http://www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 109–119). Bern: H. Huber.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13-35). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016

Anhang

A.1 Interviewleitfaden

Einführung

Begrüßung, allgemeine Information über Anonymität, etc.

Ich schreibe meine Diplomarbeit über das Thema lebenslanges Lernen im Arbeitsbereich Bildungspsychologie an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Ziel ist es herauszufinden was Lehrerinnen und Lehrer unter lebenslangem Lernen verstehen und was sie tun um ihren SchülerInnen lebenslanges Lernen zu vermitteln.

Daher werde ich Ihnen einige Fragen zu lebenslangem Lernen stellen. Es handelt sich dabei nicht um einen Wissenstest. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Alles was Sie mir zu den Fragen mitteilen ist wertvoll und hilfreich.

Ihre Angaben werden selbstverständlich anonymisiert und keine personenbezogenen Daten veröffentlicht. Damit ich das von Ihnen gesagte voll erfassen und nach dem Interview aufschreiben kann würde ich ein Tonband mitlaufen lassen. Ist dies okay bzw. in Ordnung für Sie? Haben Sie sonst irgendwelche Fragen? Dann würde ich vorschlagen wir beginnen.

Fragen

Hauptteil des Interviews. Zu jeder Antwort werden gegebenenfalls vertiefende Fragen gestellt und die LehrerInnen gebeten Beispiele zu nennen, um das Gesagte besser verstehen zu können.

1. Was bedeutet für Sie lebenslanges Lernen?
 - a. Vertiefungsfragen stellen, beispielsweise:
 - i. Was meinen Sie damit?

- ii. Geben Sie mir ein Beispiel
 - b. Dabei notieren welche Aspekte genannt werden
2. Wo haben Sie bereits etwas über lebenslanges Lernen gehört / gesehen / erfahren?
3. Ist lebenslanges Lernen an Ihrer Schule ein Thema, über das unter KollegInnen, gesprochen wird?
 - a. Wenn ja: Wie wird an ihrer Schule über das Thema lebenslanges Lernen gesprochen?
 - b. Wie oft?
4. Wie versuchen Sie im Unterricht die Kompetenz Ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen zu fördern?
 - a. Vertiefungsfragen stellen
5. Zusatzfragen zu den notierten Aspekten bei Frage 1: Wie versuchen Sie den Aspekt x im Unterricht umzusetzen?
6. Können Sie mir ein Beispiel nennen?
 - a. Eventuell ansonsten umformulieren: Sie können mir auch Beispiele von KollegInnen nennen,
7. Welche Dinge könnten Sie umsetzen damit Sie die Kompetenz ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen fördern?
8. Gibt es Dinge die KollegInnen tun um die Kompetenz ihrer SchülerInnen für lebenslanges Lernen fördern?
9. Was sind Dinge die Sie tun um Ihre SchülerInnen für den Unterricht zu motivieren?
10. Können Sie mir ein Beispiel nennen?
 - a. Eventuell ansonsten umformulieren: Sie können mir auch Beispiele von KollegInnen nennen,
11. Was tun Sie im Unterricht um ihren SchülerInnen beizubringen selbstständig zu lernen?

12. Gibt es in Ihrem Unterricht Teile die SchülerInnen selbstständig gestalten können?

a. Eventuell näher erklären: beispielsweise Projekte, Übungen, etc.

b. Wenn ja: wie sehen diese Teile aus?

13. Können Sie mir ein Beispiel nennen?

14. Können Sie mir ein Beispiel nennen?

a. Eventuell ansonsten umformulieren: Sie können mir auch Beispiele von KollegInnen nennen,

Abschluss

Vielen Dank für das Interview! Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen meiner Diplomarbeit haben, kann ich Ihnen diese gerne per Email zukommen lassen.

A.2 Kodierleitfaden

A.2.1 Komponenten lebenslangen Lernens Gemeinsamkeiten

Umfasst die gesamte Lebensspanne

Definition: Die Lehrperson versteht lebenslanges Lernen als die gesamte Lebensspanne umfassend.

Ankerbeispiel: Lebenslanges Lernen bedeutet per se, dass man nie aufhört, sich weiterzubilden.

Umfasst Formelles und Informelles Lernen

Definition: Die Lehrperson versteht lebenslanges Lernen als Lernen in formellen und informellen Kontexten.

Ankerbeispiel: Sei es indem man Bücher liest, ins Museum geht, in Ausstellungen geht, sich Dokumentationen ansieht usw. Aber auch lernen im Sinne von ich geh noch einmal in eine Schule, ich geh noch einmal in einen Kurs, ich geh noch einmal auf die Uni.

Bildungsmotivation

Definition: Die Lehrperson spricht über Bildungsmotivation, also die Motivation für Bildung und/oder Lernen. Synonym für Bildungsmotivation gelten folgende Begriffe: eine positive Grundhaltung zum Lernen, Wertschätzung von Lernen, Neugier und Interesse.

Ankerbeispiel: Das ist einfach eine Lustfrage das Lernen. Das ist gar keine Geldfrage, sondern der Körper will das eigentlich. Das wird ihm zu langweilig, wenn kein neuer Reiz kommt.

Unterscheidungsmerkmal zu ähnlichen Kategorien(Vorhandene Interessen fördern, Interesse wecken, etc.): Die Lehrperson spricht nicht über Wege, die Motivation zu erhöhen, sondern bleibt auf einer abstrakteren Ebene.

Kreatives Denken

Definition: Die Lehrperson spricht über kreatives Denken. Sie versucht den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, Neues zu schaffen.

Ankerbeispiel: Auch ein bisschen was für die Kreativeren. Das ist jetzt so ein Beispiel. Also das erzählende Schreiben ist in der Oberstufe im Grunde weg, sowohl in Deutsch, als auch in Englisch. Das ist einfach weg. Und ich denk mir, man muss es trotzdem machen, bis zu einem gewissen Grad, weil das einfach manche anspricht und für manche wichtig und richtig ist. Abgesehen davon, weil es natürlich auch etwas beiträgt zur sprachlichen Weiterentwicklung. Aber es gehört für mich dazu, um ihnen ein lebenslanges Lernen auch zu ermöglichen. Weil das ja auch was bringt, wenn was jemanden interessiert.

Kritisches Denken

Definition: Die Lehrperson spricht über kritisches Denken. Sie ermöglicht beispielsweise freie Meinungsäußerung.

Ankerbeispiel: Was ich versuch ihnen zu vermitteln ist, dass es ganz wichtig ist, dass sie sich eine freie Meinung bilden und die auch sagen können. Also ich glaub, das wissen sie auch, dass das bei mir im Unterricht möglich ist. Bis zu einem gewissen Grad. Manche Dinge möchte ich jetzt im Unterricht nicht hören.

soziale Kompetenzen

Definition: Die Lehrperson spricht über soziale Kompetenzen. Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, andere zu verstehen und in zwischenmenschlichen Situationen intelligent zu

agieren. Diese beinhaltet unter anderem Kommunikationsfähigkeit, also die Fähigkeit, anderen eigene Botschaften verständlich zu vermitteln; die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten und/oder ziieldienlich aufzulösen; der respektvolle Umgang mit unterschiedlichen Kulturen.

Ankerbeispiel: Was unsere Schüler betrifft im Poly sind, das wie wasch ich mich, wie grüße ich, wie begegne ich anderen Menschen, wie stelle ich mich vor, wie verhalte ich mich in Gruppen, wie verhalte ich mich mit meinen Freunden, wie spreche ich Erwachsene an, wie spreche ich Vorgesetzte an. Das hat mit Benehmen zu tun in der Gesellschaft.

Grundgerüst an Handlungskompetenzen

Definition: Teil lebenslangen Lernens ist es, den Schülern ein Grundgerüst an Handlungskompetenzen mitzugeben.

Ankerbeispiel: Also prinzipiell einmal, es ist ja auch viel Gerede davon in den Medien. Gewisse Grundkompetenzen sollte wohl jeder Mensch haben. Sich einen Text erschließen zu können usw. usf. Dass sie einfach in der institutionellen oder eben auch nicht Aus-, Fortbildung bestehen können. Dass sie eine Wahl haben, was sie lernen wollen, wo sie es lernen wollen. Dass sie sich auch eine Lektüre erschließen können. Dass sie Fremdsprachen soweit beherrschen, dass sie sie auch, um etwas zu lernen, einsetzen können. Dass sie sie auch im universitären Kontext einsetzen können bzw. dass die Basis so gut ist, dass sie darauf aufbauen können und eine Fachsprache darauf aufbauen können.

A.2.2 Komponenten lebenslangen Lernens Unterschiede

Sozialpolitischer Aspekt: Erweiterung des Bildungszugangs

Definition: Teil lebenslangen Lernens ist es, den Zugang zu Bildung zu erweitern.

Ankerbeispiel: Und ich glaub was schon ein Vorteil ist, ist, dass durch Projekte, die halt auch unter diesem Namen, diesem lebenslangen Lernen laufen, auch mehr Menschen Zugang dazu bekommen sollen, eben auch aus bildungsfernere Schichten

Lebenslanges Lernen als Tatsache

Definition: Lebenslanges Lernen wird als Tatsache beschrieben, bzw. als eine Gegebenheit.

Ankerbeispiel: Lebenslanges Lernen ist irgendwie eine Grundvoraussetzung, so wie Essen und Trinken für mich. (lacht) Das diskutiere ich nicht, das gibt es einfach. Das ist existentiell.

Den Nutzen von Wissen beurteilen können

Definition: Teil lebenslangen Lernens ist es, unterscheiden zu können, was noch nützlich ist und was nicht mehr.

Ankerbeispiel: Dass man differenziert, was braucht man und was braucht man nicht mehr. Die Welt verändert sich einfach extrem schnell. Das wollte ich als junger Mensch nicht wahrhaben, es ist aber so. Sachen, die ich in den 80iger-Jahren gelernt habe, kann ich heute gar nicht mehr brauchen.

Lebenslanges Lernen als Veränderungsmöglichkeit

Definition: Lebenslanges Lernen wird als etwas beschrieben, das Möglichkeiten der Veränderung bietet.

Ankerbeispiel: Aber dass man sich sein ganzes Leben lang verändert, und dass das auch verschiedene Prozesse mit sich zieht, die dann vielleicht auch im Zuge von verschiedenen Interessen, die sich ändern oder dass einem dann bewusst sein sollte, dass man jederzeit auch was Neues lernen kann, also auch in einer Institution oder einen zweiten Bildungsweg

einschlagen kann, oder dass dann auch diese Grundvorstellung gebrochen wird von wegen ich fang dann irgendwann mal an in irgendeinem Beruf und muss den dann mein ganzes Leben lang ausführen

Lebenslanges Lernen als Veränderungszwang

Definition: Es besteht ein Zwang oder Druck, lebenslang zu lernen, da ständige Weiterentwicklung gefordert wird.

Ankerbeispiel: Ich glaub, dass wir einfach als Menschen ein ganzes Leben lang uns weiterentwickeln müssen und es auch tun, weil wir sonst einfach nicht überleben können. Also in meiner Arbeit könnte ich nicht überleben, ohne mich ständig weiterzubilden und ständig am Laufenden zu sein.

Lebenslanges Lernen als Verantwortung der Schüler

Definition: Die Schule kann nur die Basis für lebenslanges Lernen bilden, was die Schüler daraus machen, ist letztlich ihre Sache.

Ankerbeispiel: Aber letztlich, ich rede viel mit meinen Schülern und im Gespräch versuch ich ihnen das eh zu sagen, dass letztlich das, was sie in der Schule lernen ja, wie soll ich sagen. Sie sagen dann immer zu mir, wozu brauchen wir das, brauchen wir eh nicht und nützt uns eh nichts. Und ich versuch ihnen immer zu sagen, dass das nur eine Basis ist, und dass sie dann irgendwann einmal mit den Dingen, die sie hier lernen, weiterarbeiten müssen und dass das jetzt nur die Basis ist und es liegt dann in ihrer Hand, was sie damit weitermachen letztlich. Und das versuch ich über Jahre eigentlich aufzubauen.

Lebenslanges Lernen ist keine Kompetenz

Definition: Lebenslanges Lernen wird nicht als Kompetenz gesehen.

Ankerbeispiel: Als Lernen. Für mich gibt es Kompetenzen, die man braucht, um weiterlernen zu können. Und das sind die, die einem, unter anderem, in der Schule vermittelt werden müssen. Und beim lebenslangen Lernen wird es auch einen Kompetenzerwerb wieder geben. Aber ich hätte jetzt das Lernen an sich nicht so sehr als Kompetenz gesehen. Natürlich gibt es die Kompetenz, wie lern ich und wie gestalte ich mein Vokabelheft, damit ich die Vokabel lerne. Aber den Vorgang des Lernens an sich hätte ich nicht so als Kompetenz gesehen.

Politische Bildung

Definition: Wie funktioniert ein politisches System und wie funktioniert die Teilnahme an diesem, sollte Teil lebenslangen Lernens sein.

Ankerbeispiel: Dann wie verhalte ich mich als Teil der Demokratie, wie nehme ich an der Demokratie teil. Ich muss lernen, dass es auch eine Verpflichtung ist, mitzumachen. Nehme ich an der Demokratie nicht teil und das macht jeder, dann haben wir eine Diktatur. Und das will keiner.

Wertesystem entwickeln

Definition: Die Entwicklung eines Wertesystems ist Teil lebenslangen Lernens.

Ankerbeispiel: Dass ich versuche, die Welt irgendwie zu verstehen und ich dann für mich ein Wertesystem entwickle. Und das hat mit lebenslangem Lernen zu tun.

A.2.3 Förderung von LLL explizit

Veränderungsmöglichkeiten aufzeigen

Definition: Den SchülerInnen zu zeigen, dass man lebenslang dazulernt und sich das ganze Leben lang verändern und weiterentwickeln kann.

Ankerbeispiel: Und ihnen offenzulegen, dass sie versuchen sollten, möglichst viele Dinge zu probieren. Also Sachen wie ins Ausland gehen oder auf die Uni gehen und sich in verschiedene Vorlesungen reinzusetzen. Oder dass sie sich nicht auf irgendwas festnageln müssen, sondern dass sie schauen sollen, was sie interessiert. Ich hab ihnen auch schon öfter erzählt, dass ich schon in anderen Berufen gearbeitet hab. Und dass ich auch nicht weiß, wie lang ich noch Lehrerin bleiben werde. Das weiß ich auch nicht. Im Moment ist mein Plan, das nicht mein ganzes Leben lang zu machen. Ich glaub, das kommt eher bei verschiedenen Gesprächen, ergibt sich das dann.

Förderung von sozialen Kompetenzen

Definition: Die Förderung von sozialen Kompetenzen, bzw. Umgangsformen wird als Teil der Förderung von lebenslangem Lernen gesehen.

Ankerbeispiel: Diese Grundkompetenzen stehen ganz im Vordergrund. Also auf das pünktliche Erscheinen wird ein großer Wert gelegt, genauso auf einen höflichen Umgangston. Und auch mit der Erklärung, dass das nicht für mich ist, sondern dass das Jobfit zu sein bedeutet. Und dass sie das ihr Leben lang brauchen, das wird schon betont. Es ist nie der Fall, dass ich dem Schüler X auf die Nerven gehe, wenn ich sage, du sollst pünktlich sein, sondern das ist etwas, was du brauchen wirst.

Thematisierung von lebenslanges Lernen

Definition: Lebenslanges Lernen wird gefördert, indem es thematisiert und darüber gesprochen wird.

Ankerbeispiel: Wahrscheinlich erwähnen die das auch nur, dass man nie auslernt. Und das ist wieder nur das geflügelte Wort. Ich bin ehrlich gesagt überfragt, was man wirklich konkret tun kann außer zu sagen, du lernst nie aus oder zu sagen, du wirst sehen, du wirst immer wieder etwas Neues lernen müssen. Oder wenn du in der Firma aufsteigen möchtest, musst du sicher etwas Neues dazulernen.

Ressourcenbezogenen Lernstrategien fördern

Definition: Die Lehrperson vermittelt den SchülerInnen Wissen über Möglichkeiten des Wissenserwerbs. Zumeist darüber wie sie Informationsquellen erschließen können.

Ankerbeispiel: indem ich ihn lernen lasse, ihn dabei unterstütz zu lernen, wie man mit diversen Medien, über die man Wissen erwerben kann, umgeht. Also, dass Wikipedia etwas ist, aber nicht alles. Also wo man sich noch etwas suchen kann, wo man Informationen findet, wie man die findet, wie man sie sich nutzbar machen kann.

günstigen Attributionsstil fördern (Umgang mit Misserfolgen)

Definition: Die Lehrperson spricht über den Umgang mit Rückschlägen, Fehlern oder Misserfolgen.

Ankerbeispiel: Und ein gesundes Verhältnis zu Fehlern und Misserfolgen zu entwickeln. Auch zum sich einmal durchbeißen müssen durch was. Weil ich denk, dass es ohne das nicht geht. Ohne Misserfolg hin und wieder kein Lernen. Wenn ich alles schon kann, was ich da hör, dann hab ich es vorher schon gewusst, hab ich es nicht gelernt. Also das ist mir auch sehr wichtig.

Interesse wecken

Definition: Die Lehrperson beschreibt, wie sie das Interesse der Schüler weckt. Dies kann durch abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, unterschiedliche Lernformate, etc. geschehen.

Ankerbeispiel: Oder was jetzt zum Beispiel Sport betrifft. Wir versuchen ihnen Sportarten zu vermitteln, die sie nicht kennen. Und dann kommen sie drauf, ah Sport ist lässig, oder der Sport taugt ma oder so wie es jetzt in dieser Klasse ist. Ich habe schon vier Leute, die sich im Sportverein eingetragen haben. Zwei beim Fußball, zwei beim Basketball. Das heißt, wir versuchen auch, sie in eine Richtung zu lenken, ok das ist für meinen Beruf zwar nicht vordergründig nützlich, aber es macht mir Spaß. Weil Sinn und Spaß hat man zwar fürs Leben, also Sinn als Spaß, so ist es am besten.

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken

Definition: Die Lehrperson beschreibt, wie sie das Vertrauen der SchülerInnen in ihre eigenen Fähigkeiten stärkt und diese dabei unterstützt, sich einer Aufgabe gewachsen zu fühlen. Dies kann durch das Herausfinden der eigenen Stärken und Interessen, Lob, und das Vermitteln von Erfolgserlebnissen geschehen.

Ankerbeispiel: Also ganz wichtig find ich auch, das versuch ich aber schon auch zu tun, ist Schüler herausfinden zu lassen, wo ihre Talente liegen, wo ihre Interessen liegen

Vorhandene Interessen fördern

Definition: Die Lehrperson beschreibt, wie sie auf vorhandene Interessen der SchülerInnen eingeht.

Ankerbeispiel: Insofern als zum Beispiel wenn ich mit ihnen einen Roman lese, versuche ich solche Romane auszusuchen, die ihnen Spaß machen. Wo ich mir denke, wenn sie den Roman lesen, dann lesen sie vielleicht einen zweiten oder dritten auch. Dann kommen sie

vielleicht drauf, dass ein Buch zu lesen einen Unterhaltungswert hat. Das ist jetzt zwar nicht unmittelbar für den Job notwendig.

A.2.4 Förderung von LLL implizit

Belohnen durch externe Verstärker

Definition: Die Lehrperson versucht, die SchülerInnen für den Unterricht durch Belohnungen, in Form von beispielsweise Süßigkeiten, zu motivieren,

Ankerbeispiel: Das sie meinetwegen motiviert sind, weil ich lieb bin und weil sie zur Schularbeit Zuckerln kriegen oder was weiß ich.

Fördern durch Feedbackvermittlung

Definition: Die Lehrperson gibt den SchülerInnen Feedback.

Ankerbeispiel: Also, dass ich ihnen regelmäßig eine Rückmeldung gebe, das hast du gut gemacht, das war jetzt nicht so geschickt. Das könntest du beim nächsten Mal vielleicht anders machen und auch vielleicht mit Ihnen zu erarbeiten, wie könntest du es anders machen, was könnte denn noch funktionieren

Abgrenzung zu Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken und Individuelle Bezugsnormorientierung fördern: Das Feedback beschränkt sich auf inhaltliche und formale Aspekte. Es hat nicht die Form von Lob oder Tadel, sondern dient einer Verbesserung der Fähigkeiten.

günstigen Attributionsstil fördern (Umgang mit Misserfolgen)

Definition: Die Lehrperson spricht über den Umgang mit Rückschlägen, Fehlern oder Misserfolgen.

Ankerbeispiel: und ein gesundes Verhältnis zu Fehlern und Misserfolgen zu entwickeln. Auch zum sich einmal durchbeißen müssen durch was. Weil ich denk, dass es ohne das nicht

geht. Ohne Misserfolg hin und wieder kein Lernen. Wenn ich alles schon kann, was ich da hör, dann hab ich es vorher schon gewusst, hab ich es nicht gelernt. Also das ist mir auch sehr wichtig.

Humor

Definition: Die Lehrperson versucht, SchülerInnen durch Humor und Witz für den Unterricht zu motivieren.

Ankerbeispiel: Witzig sein, versuchen, lustig zu sein. Streng, aber lustig. Wenns einmal lustig ist, dann darf man auch lachen. Und wenn ich mal einen Witz mache oder wenn ein Schüler einen guten Witz macht, ist es auch ok. Gerade heuer haben wir eine reine Burschenklasse und da kann es auch mal lustig sein in der Klasse. Da muss es jetzt nicht immer Ernst sein, wir lernen jetzt für den Beruf, sondern auch Spaß haben. Wer Spaß hat, kommt gerne in die Schule und wer gerne in die Schule kommt, bringt auch etwas weiter.

Identifikation und Bereitstellung von Unterstützungsmöglichkeiten

Definition: Die Lehrperson beschreibt, wie sie SchülerInnen dabei hilft, Unterstützungsmöglichkeiten zu erkennen und ihnen Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt.

Ankerbeispiel: In der Unterstufe schon. Da wars schon teilweise so, dass ich mich mit einzelnen Kindern am Nachmittag hingesetzt hab. Dann haben wir uns das gemeinsam angeschaut und hab gesagt, ok, was glaubst du denn, was für eine Einteilung brauchst du. Dann hat er mal überlegt, was er vielleicht brauchen könnte, und dann habe ich gesagt, aber schau, dann bleibt ja der Zettel über, weil wir wissen ja nicht, wo wir den dann hintun sollen. Der eine Schüler hat es sich dann zumindest trotzdem selber überlegt. Er hat sich selber Gedanken darüber gemacht.

Individuelle Bezugsnormorientierung fördern

Definition: Die Lehrperson versucht, den SchülerInnen individuelle Lernfortschritte bewusst zu machen und/oder sie verwendet individuell zugeschnittene Übungen.

Ankerbeispiel: Integrationsklasse ist sowieso außen weg. Das heißt, wenn ich Kinder hab in einer Klasse mit einer Lernbehinderung, beispielsweise in Mathematik, kann ich nicht mit allen den Flächeninhalt vom Kreis berechnen, wenn der Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf noch im Zahlenraum 1000 ist. Ganz krasses Beispiel. Wenn wir Probleme haben mit dem Multiplizieren oder mit einfachsten Aufgaben und Raumvorstellung. Dann ist der Stoff, den man mit den Anderen machen könnte, natürlich teilweise natürlich zu hoch. Aber das hat jetzt nicht nur mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf zu tun, sondern man muss sich immer den Stärken und Schwächen anpassen. Es ist immer gut, wenn die Stärkeren schwierigere Aufgaben bekommen und die Schwächeren leichtere, so dass sie für jeden artgerecht daherkommen und bewältigbar sind. Theoretisch steht ja jeder Schüler auf einem anderen Niveau und man sollte für jeden Schüler etwas Eigenes haben, was aber in der Praxis nicht machbar ist. Das heißt, man hat dann zwei, drei Sachen parat, bei denen sich jeder einbringen kann und wo jeder etwas Gutes schafft.

Interesse wecken

Definition: Die Lehrperson beschreibt, wie sie das Interesse der Schüler weckt. Dies kann durch abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, unterschiedliche Lernformate, etc. geschehen.

Ankerbeispiel: Oder was jetzt zum Beispiel Sport betrifft. Wir versuchen ihnen Sportarten zu vermitteln, die sie nicht kennen. Und dann kommen sie drauf, ah Sport ist lässig, oder der Sport taugt ma oder so wie es jetzt in dieser Klasse ist. Ich habe schon vier Leute, die sich im Sportverein eingetragen haben. Zwei beim Fussball, zwei beim Basketball. Das heißt,

wir versuchen auch, sie in eine Richtung zu lenken, ok das ist für meinen Beruf zwar nicht vordergründig nützlich, aber es macht mir Spaß. Weil Sinn und Spaß hat man zwar fürs Leben, also Sinn als Spaß, so ist es am besten.

Lernstrategieanwendung fördern

Definition: Die Lehrperson beschreibt, wie sie SchülerInnen Lernstrategien beibringt und/oder wie sie die SchülerInnen anregt, diese anzuwenden.

Ankerbeispiel: Und dann haben sie zum Beispiel eine Gruppenarbeit, wo sie sich ein eigenes didaktisches Konzept überlegen. Wobei ich sagen muss, das ist wirklich Spanisch in der HTL, also die sind 16, 17 also nicht 15. Und dann schauen wir am Schluss, welche Spiele sie sich überlegt haben, wie sie sie designt haben, ob es richtig geschrieben ist, welchen Nutzen das hat. Dann tauschen sie die Spiele aus und probieren die Spiele von den anderen aus.

Ressourcenorientierte Lernstrategien fördern

Definition: Die Lehrperson vermittelt den SchülerInnen Wissen über Möglichkeiten des Wissenserwerbs. Zumeist darüber wie sie Informationsquellen erschließen können.

Ankerbeispiel: indem ich ihn lernen lasse, ihn dabei unterstütz zu lernen, wie man mit diversen Medien, über die man Wissen erwerben kann umgeht. Also, dass Wikipedia etwas ist, aber nicht alles. Also wo man sich noch etwas suchen kann, wo man Informationen findet, wie man die findet, wie man sie sich nutzbar machen kann.

Möglichkeiten zum Ausprobieren bieten

Definition: Die Lehrperson versucht, den SchülerInnen beizubringen, selbstständig zu lernen, indem sie ihnen Möglichkeiten bietet, Dinge auszuprobieren, ohne benotet zu werden.

Ankerbeispiel: Also ich versuch zum Beispiel schon oft, ihnen auch einmal die Möglichkeit zu bieten, ich benote wenig, ich biete ihnen an probiers einmal, gibts einfach ab.

Es wird nicht immer alles gleich, wenn sie was schreiben, nicht immer gleich bewertet, mit plus und minus und mit eins bis fünf, sondern probiers einfach aus. Ich lass sie oft auch einfach kreativ was schreiben. Manche fangen dann an zu schreiben, zum Beispiel. Also ich denk, man muss ihnen oft einfach nur die Möglichkeit bieten, dass sies einmal ausprobieren. Und dann geht das eh ganz gut.

Selbstreflexion fördern

Definition: Die Lehrperson beschreibt, wie sie SchülerInnen dazu anregt, sich selbst beim Lernen zu beobachten, also den eigenen Lernprozess zu beobachten und über diesen nachzudenken.

Ankerbeispiel: Offene Lernphasen schaffen, wo die Kinder sich dann auch selber kontrollieren können. Es muss nicht immer der Lehrer kommen und kontrollieren, ob man etwas gut gemacht hat. Man kann auch selber kontrollieren. Nimm den Taschenrechner und kontrollier deine Rechnung noch einmal. Es ist ok, wenn du einen Fehler gemacht hast, schau, wo du ihn gemacht hast.

Selbstständigkeit fördern

Definition: Die Lehrperson versucht, die Selbstständigkeit der SchülerInnen zu fördern.

Ankerbeispiel: Insofern als zum Beispiel, wenn ich mit ihnen einen Roman lese, versuche ich, solche Romane auszusuchen, die ihnen Spaß machen. Wo ich mir denke, wenn sie den Roman lesen, dann lesen sie vielleicht einen zweiten oder dritten auch. Dann kommen sie vielleicht drauf, dass ein Buch zu lesen einen Unterhaltungswert hat. Das ist jetzt zwar nicht unmittelbar für den Job notwendig.

A.3 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Phasen des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman (2000)	14
<i>Abbildung 2.</i> Das Modell selbstregulierten Lernens nach Schmitz & Wiese (2006, S.66)	17
<i>Abbildung 3.</i> Übersicht über die Komponenten des Modells lebenslangen Lernens (Lüftenegger et. al., 2010, S.329).....	19
Tabelle 1	42
Tabelle 2	45
Tabelle 3	48
Tabelle 4	51

A.4 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Daniel Klicpera

Ausbildung

SS 2011 Auslandssemester in Mexiko City

SS 2009 Abschluss des ersten Abschnitts des Psychologie-Studiums

Seit SS 2007 Studium der Psychologie an der Universität Wien

WS 2005/2006 Studium der Soziologie, Geschichte und Philosophie
an der Universität Wien

1997-2005 Realgymnasium, Kollegium Kalksburg in 1230 Wien
mit darstellender Geometrie und Schwerpunkt Mathematik

Berufliche Tätigkeit

Seit 1.7.2014 Projektmitarbeiter „niederösterreichischer Kinder- und Jugendplan“
Statistische Auswertung, Berichterlegung

Seit 1.12.2013 Evaluation verschiedener Projekte für das „Institut für systemische
Organisationsforschung“
*Befragung, Statistische und Qualitative Auswertung,
Ergebnispräsentation,*

1.7.2012 – 1.2.2014
Coach bei etruvian
Erstellen von Videos, Artikeln, Coachings

Zusätzliche Qualifikationen

Sprachkenntnisse Englisch und Spanisch (fließend), Italienisch (fortgeschritten)

EDV-Kenntnisse Gesamtes Office Paket, SPSS, Zotero, R, Python, HTML, CSS

A.5 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Daniel Klicpera