

Danksagung

Nach so langer Zeit des Schaffens ist meine Diplomarbeit endlich fertig. Es ist ein schönes Gefühl es geschafft zu haben!

Während dieser Zeit des Diplomarbeitschreibens und während des gesamten Studiums erhielt ich aber auch in vielerlei Hinsicht Unterstützung von meiner Familie sowie von meinen StudienkollegInnen, Freundinnen, Bekannten und ProfessorInnen. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal allen danken, die mich auf meinem Weg begleitet und unterstützt haben.

Besonderer Dank geht an meine beiden Studienkolleginnen und Freundinnen Noémi Haller und Katrin Herzig. Beiden möchte ich von Herzen danken für die vielen vorantreibenden und aufbauenden Gespräche, das Beistehen in schwierigen Phasen, das Raten der Kategoriensysteme und das kritische Durchsehen meiner Diplomarbeit.

Ohne meine Familie wäre Vieles nicht möglich gewesen. Sie hat mich immer gefördert und emotional sowie finanziell unterstützt, damit ich mir meinen Traum vom Studium der Psychologie erfüllen kann. Meinem Freund Wolfgang möchte ich für seine grenzenlose Unterstützung auf meinem Lebensweg danken.

Zum Schluss möchte ich noch meinen beiden Betreuerinnen Frau Dr. Barbara Schober und Frau Dr. Monika Finsterwald für ihre Unterstützung, Wertschätzung und konstruktive Kritik bei meiner Diplomarbeit danken.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Inhaltsverzeichnis	5
1 Ausgangslage	9
2 Theoretischer und empirischer Hintergrund	11
2.1 Begriffsklärung.....	11
2.2 Das Projekt TALK	13
2.2.1 Ziele des Projektes	13
2.2.2 Inhalte und Themen von TALK.....	14
2.2.3 Evaluation von TALK.....	15
2.3 Fokusgruppen	16
2.4 Transfer	18
2.4.1 Begriffsklärung - Transfer	19
2.4.2 Transfermodelle.....	19
2.4.2.1 <i>VIP-Transfermodell von Pickl</i>	20
2.4.2.2 <i>Wellenmodell für Transfer von Jäger</i>	23
2.4.3 Maßnahmen zur Transfersicherung und Transferförderung	27
2.4.3.1 <i>Wissensnutzungsstrategien als Maßnahme zur Transfersicherung</i>	28
2.4.3.2 <i>Transferfördernde Maßnahmen nach Pickl</i>	29
2.4.3.3 <i>Transferfördernde Maßnahmen nach Jäger</i>	31

2.4.3.4	<i>Grenzen der Transfersicherung</i>	33
2.4.4	Einflussfaktoren der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems auf den Transfer	33
2.4.4.1	<i>Einflussfaktoren auf der Klassenebene (Mikroebene)</i>	34
2.4.4.2	<i>Einflussfaktoren auf der Schulebene (Mesoebene)</i>	35
2.4.4.3	<i>Einflussfaktoren auf politischer Ebene (Makroebene)</i>	36
3	Ziele und Fragestellungen	39
3.1	Transfer der TALK-Inhalte.....	39
3.2	Vernetzung der Schulteams	40
3.3	Persönlicher Trainingsprofit	41
3.4	Unterstützung auf schulischer und politischer Ebene	41
4	Methodisches Vorgehen	42
4.1	Methodischer Hintergrund zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	42
4.2	Ablaufmodell dieser Arbeit	45
4.3	Stichprobe.....	47
4.4	Leitfaden für die Fokusgruppen.....	47
4.5	Rahmenbedingungen und Ablauf der Datenerhebung	48
4.6	Transkription der Video- und Tonbandaufzeichnungen	50
4.7	Qualitative Inhaltsanalyse der Fokusgruppen.....	51
4.7.1	Definition der Analyseeinheiten	51

4.7.2 Zusammenfassung und Explikation.....	51
4.7.3 Entwicklung der Kategoriensysteme.....	52
4.7.3.1 Allgemeine Kodierregeln für die Erstellung der Kategoriensysteme	53
4.7.3.2 Interrater und Intercoderreliabilität	53
4.7.3.3 Entwicklung der Kategoriensysteme zur Frage „Wie funktioniert der Transfer von TALK in die Unterrichtspraxis?“	55
4.7.3.4 Entwicklung des Kategoriensystems zur Frage „Wie hat sich die Vernetzung in den Schulteams entwickelt?“.....	60
4.7.3.5 Entwicklung des Kategoriensystems zur Frage „Wovon profitierten die LehrerInnen am meisten durch TALK?“.....	61
4.7.3.6 Entwicklung der Kategoriensysteme zur Frage „Welche Veränderungen bräuchte es auf der Mesoebene (Schule) und auf der Makroebene (Politik) für eine bessere Umsetzung der Trainingsinhalte?“.....	63
5 Ergebnisse	67
5.1 Ergebnisse zur Frage „Wie funktioniert der Transfer der Trainingsinhalte von TALK in die Unterrichtspraxis?“	67
5.2 Ergebnisse zur Frage „Wie hat sich die Vernetzung in den Schulteams entwickelt?“	71
5.3 Ergebnisse zur Frage „Wovon profitierten die LehrerInnen am meisten durch TALK?“	73
5.4 Ergebnisse zur Frage „Welche Veränderungen bräuchte es auf der Mesoebene (Schule) und auf der Makroebene (auf politischer Ebene) für eine bessere Umsetzung von Bildungsmotivation und LLL?“	74

6 Diskussion und Interpretation	78
6.1 Transfer auf Klassenebene (Mikroebene)	79
6.2 Transfer auf schulischer Ebene (Mesoebene).....	80
6.3 Transfer im weiteren Sinne auf der politischen Ebene (Makroebene).....	81
6.4 Schlussfolgerungen und Ausblick	82
7 Zusammenfassung (Abstract).....	84
Literatur	85
Tabellenverzeichnis	89
Abbildungsverzeichnis.....	90
Anhang	91

1 Ausgangslage

Lebenslanges Lernen (LLL) und Bildungsmotivation sind in der Bildungspolitik hochaktuelle und viel diskutierte Themen. Anlass geben internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie u. a. PISA, PERLS und TIMMS. Zusätzlich gewinnen LLL und Bildungsmotivation in einer Zeit des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer „Wissensgesellschaft“, wo technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu sich rasch ändernden Qualifikationsanforderungen führen, für immer mehr Menschen an Bedeutung (vgl. Finsterwald et al., 2006b; Lenz, 2003; Schober et al., 2007; Spiel et al., 2007). LehrerInnen stellen eine Gruppe von Personen dar, die besonders damit konfrontiert sind. Einerseits weil sie sich selbst ständig fortbilden müssen, andererseits weil sie die jungen Leute in den Schulen ausbilden und somit einen wichtigen Grundstein für das weitere Lernen und die Einstellung dazu bereits vom Grundschulalter an legen (Spiel & Schober, 2002).

Die Förderung von LLL und der Aufbau von Bildungsmotivation sind europaweit zunehmend zentrale Ziele im Bildungsbereich (Spiel et al., 2007). Forschungsergebnisse von Spiel und Schober (2002) zeigen aber, dass LehrerInnen die Motivation ihrer SchülerInnen und deren Lernkompetenzen sowie die Beeinflussung dieser in der Schule nicht besonders positiv beurteilen. Fast die Hälfte der untersuchten LehrerInnen hält es für schwierig oder sehr schwierig, derzeit die Motivation und die Kompetenzen für LLL in der Schule zu vermitteln (ebd.).

Im Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation an der Universität Wien wurde daher TALK, ein Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen, entwickelt und durchgeführt, welches eine Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis bieten soll (Spiel et al., 2007). Es hatte zum Ziel ein wissenschaftlich fundiertes und evaluiertes Trainingsprogramm für LehrerInnen zu schaffen, durch welches die TeilnehmerInnen unterstützt werden, Bildungsmotivation und LLL bei ihren SchülerInnen zu fördern (ebd.).

Die Wirksamkeit von TALK wurde sowohl summativ mit einem Prä- und Posttest-Design überprüft, als auch formativ (prozessbegleitend). Da TALK auf den praktischen Erfahrungen und bereits vorhandenen Kompetenzen der LehrerInnen

aufbaut und auf die Bedürfnisse der LehrerInnen eingehen möchte, wird der Fakultätslehrgang adaptiv gestaltet. Zur ständigen Optimierung von TALK trug die formative Evaluation wesentlich bei. Im Rahmen dieser fanden unter anderem Fokusgruppen (eine spezielle Form der Gruppendiskussion) statt, in denen die teilnehmenden LehrerInnen unter der Moderation von den TALK-TrainerInnen und ProjektmitarbeiterInnen Fragen zum bisherigen Verlauf von TALK diskutierten. Die zentralen Fragen, die in diesem Zusammenhang interessierten, betrafen den Transfer der TALK-Inhalte, die Vernetzung in den Schulteams sowie allgemeine Fragen zu TALK.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die qualitative Analyse dieser Fokusgruppen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen steht, wie den TALK-TeilnehmerInnen die Umsetzung der Trainingsinhalte in die Praxis gelang. Ein besonders wichtiges Ziel dieser Arbeit liegt vor allem in der Erfassung der kleinen Meilensteine d. h. der kleinsten Fortschritte und Lernprozesse, welche die LehrerInnen während des Trainings machten, welche aber durch die Fragebogenuntersuchungen allein vielleicht nicht zum Vorschein kommen bzw. statistische Signifikanz erreichen würden, die aber trotzdem wichtige Hinweise darauf liefern können, ob das Trainingsprogramm wirksam ist oder auch Begründungen, warum es nicht wirksam ist. Da das Projekt vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) finanziert wurde, war die Überprüfung der Wirksamkeit des Trainings ein zentrales Qualitätskriterium.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Die schrittweise Aufarbeitung des theoretischen und empirischen Hintergrunds beginnt mit der Begriffsklärung der Begriffe LLL, Bildungsmotivation und SRL als eine Kernkompetenz des LLL. Danach wird das Projekt TALK vorgestellt als ein Programm, welches den Aufbau von LLL-Kompetenzen und Bildungsmotivation fördert. Einen besonderen Teil dieses Projektes stellt die umfassende Evaluation dar. Im Rahmen der formativen Evaluation des Projektes TALK wurden Fokusgruppen durchgeführt. Daher wird im Anschluss daran die Methode der Fokusgruppen (eine besondere Form der Gruppendiskussion) vorgestellt. Im Fokus dieser Gruppen steht der Transfer, dessen Erfassung zentrales Thema dieser Arbeit ist und daher besonders detailliert dargestellt wird.

2.1 Begriffsklärung

Eingangs wurde bereits erwähnt, dass Lebenslanges Lernen (LLL) und Bildungsmotivation in einer Zeit des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer „Wissensgesellschaft“ für viele Menschen immer wichtiger werden (vgl. Finsterwald et al., 2006b; Lenz, 2003; Schober et al., 2007; Spiel et al., 2007). Nun stellt sich die Frage, was ist unter LLL und Bildungsmotivation genau zu verstehen und welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Schule und die Lehrkräfte?

Lebenslanges Lernen ist ein Begriff, der seinen eigentlichen Ursprung in der Politik und nicht in der psychologisch-pädagogischen Wissenschaft hat (Finsterwald et al., 2006a; Spiel et al., 2007). Gemeint ist damit kontinuierliches Lernen über die ganze Lebensspanne hinweg, „das sowohl im formellen (institutionalisierten) als auch im informellen Rahmen stattfinden kann und einer Verbesserung von Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen dient“ (Finsterwald et al., 2006b, S. 3). Während formelle Lernprozesse im Wesentlichen im Rahmen von Bildungsangeboten von Schulen und Hochschulen ablaufen, umfasst informelles Lernen sämtliche Lernprozesse, die außerhalb dieses formellen (institutionellen) Rahmens ablaufen z.B. in der Praxis oder im Alltag erworbene Kompetenzen (Lenz, 2003). LLL beinhaltet (Schlüssel-)Kompetenzen, die über die Fähigkeit zum inhaltlichen Wissenserwerb hinausgehen, aber langfristig ebenso relevant erscheinen wie

theoretische Inhalte. Deshalb ist es wichtig beides kombiniert zu vermitteln (Weinert, 1998). Weinert (ebd.) meint, dass es prinzipiell wichtig sei, formale Kompetenzen zu vermitteln und in weiterer Folge regelmäßig und anhand konkreter Inhalte. Zudem findet er, dass es wesentlich wirksamer sei langfristig metakognitive Kompetenzen in das Curriculum einzubauen und regelmäßig anzuwenden und zu üben, als spezielle kurze Trainingsprogramme punktuell durchzuführen.

Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches LLL stellt die *Bildungsmotivation* dar. Unter Bildungsmotivation ist die Motivation und das Interesse bzw. die Wertschätzung für Bildung und Lernen zu verstehen (Achtenhagen & Lempert, 2000, zitiert nach Schober & Spiel, 2006). Umgekehrt bedarf es wiederum gewisser LLL-Kompetenzen wie *selbstreguliertes Lernen (SRL)*, um Bildungsmotivation erfolgreich umzusetzen (s. a. Finsterwald et al., 2006a; s. a. Schober et al., 2007). Die grundlegende Bedeutung der SRL-Kompetenz von Lernenden, wie sie in der Forschungsliteratur vorherrscht, fassen Artelt, Demmrich und Baumert (2001, S. 271) wie folgt sehr gut zusammen: „Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach dem Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie“.

Durch LLL und Bildungsmotivation zeichnet sich ein neues Bild vom Lernen bzw. Lehren ab, das über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht und auch jenes Lernen vermittelt, das die SchülerInnen dazu befähigt, sich im Erwachsenenalter selbst weiterzubilden (Ziegler, Stöger & Dresel, 2004). Bei dieser modernen Auffassung des Lernens wird schrittweise die Verantwortung für das Lernen an die SchülerInnen abgegeben (ebd.).

Den Lehrkräften kommt in diesem Zusammenhang eine besonders wichtige Rolle zu, da sie die jungen Leute in den Schulen ausbilden und somit einen wichtigen Grundstein für das weitere Lernen und die Einstellung dazu bereits vom Grundschulalter an legen (Spiel & Schober, 2002). Doch obwohl die Förderung von LLL und der Aufbau von Bildungsmotivation europaweit zunehmend zentrale Ziele im Bildungsbereich (Spiel et al., 2007) sind, zeigen Forschungsergebnisse, dass LehrerInnen die Motivation ihrer SchülerInnen und deren Lernkompetenzen sowie die Beeinflussung dieser in der Schule nicht besonders positiv beurteilen (Spiel &

Schober, 2002). Fast die Hälfte der untersuchten LehrerInnen hält es für schwierig oder sehr schwierig, derzeit die Motivation und die Kompetenzen für LLL in der Schule zu vermitteln (ebd.). Daher wird im Folgenden TALK vorgestellt als ein Trainingsprogramm, das versucht LLL und Bildungsmotivation zu realisieren.

2.2 Das Projekt TALK

Was ist nun TALK? TALK ist ein Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und LLL, das im Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation an der Universität Wien entwickelt und durchgeführt wurde mit dem Ziel eine Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis zu bieten (Spiel et al., 2007). Das Projekt hatte weiters zum Ziel ein wissenschaftlich fundiertes und evaluiertes Trainingsprogramm für LehrerInnen zu schaffen, durch welches die TeilnehmerInnen unterstützt werden, Bildungsmotivation und LLL bei ihren SchülerInnen zu fördern (ebd.).

TALK wurde als 3-semesteriger Lehrgang an der psychologischen Fakultät der Universität Wien angeboten und ist speziell an die Bedürfnisse von LehrerInnen angepasst (Spiel et al., 2007). Gefördert wurde TALK aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk).

Im Folgenden werden die Ziele, Inhalte, Themen und die Evaluation des Projektes TALK beschrieben.

2.2.1 Ziele des Projektes

Zentral ist hier die praktische Umsetzung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse zu LLL und Bildungsmotivation auf Klassen- und Schulebene. Ein wesentliches Ziel von TALK ist, Veränderungen direkt bei den Lehrkräften zu bewirken (Schober et al., 2007). Hier zielt TALK auf die Optimierung der motivationalen Situation sowie auf die Förderung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ab. Außerdem sollen Wissen und Kompetenzen zur Förderung der Kernkompetenzen von LLL vermittelt werden. Weiters soll durch TALK die Kooperation im Kollegium gestärkt werden mit dem Ziel der Schulentwicklung (Finsterwald et al., 2006a; Schober et al., 2007). Durch die Förderung der Lehrkräfte wird erwartet, dass diese die TALK-Inhalte umsetzen und

so auch eine Veränderung in der Unterrichtsgestaltung stattfindet und dadurch eine Veränderung der Kompetenzen für erfolgreiches LLL bei den SchülerInnen zu beobachten ist (Schober et al., 2007).

Zur Transfersicherung wurden im Training möglichst authentische Lernsituationen geschaffen und nach jeder TALK-Einheit wurden individuelle Ziele für die konkrete Umsetzung des Gelernten in die Praxis gesetzt. In der Folgeinheit wurde zur Transfersicherung der vorige Block noch einmal wiederholt und Zeit für Erfahrungsaustausch sowie für die Erarbeitung von Optimierungsvorschlägen gegeben (Schober et al., 2007).

Ziel dieser Arbeit ist die Erfassung des Transfers der TALK-Inhalte in die Unterrichtspraxis bis zum Ende des 1. Semesters von TALK. Im folgenden Kapitel werden diese Trainingsinhalte näher beleuchtet.

2.2.2 Inhalte und Themen von TALK

Inhaltlich basiert TALK auf der Vermittlung von Kompetenzen in den vier Bereichen Motivation, Selbstreguliertes Lernen, Denkstrategien sowie soziale Kompetenzen, als zentrale Komponenten erfolgreichen Lebenslangen Lernens (siehe Abbildung 1; Finsterwald et al., 2006a; Schober et al., 2007). Dabei wird auf dem Repertoire an Fördermethoden aufgebaut, welches die LehrerInnen bereits besitzen. TALK soll eine Hilfestellung bieten, diese Fördermethoden zielgerichtet einzusetzen und in ihrer Durchführung zu optimieren. Weiters soll dieses Repertoire durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Bereich der Bildungsmotivation und dem Lebenslangem Lernen erweitert werden (Finsterwald et al., 2006a).

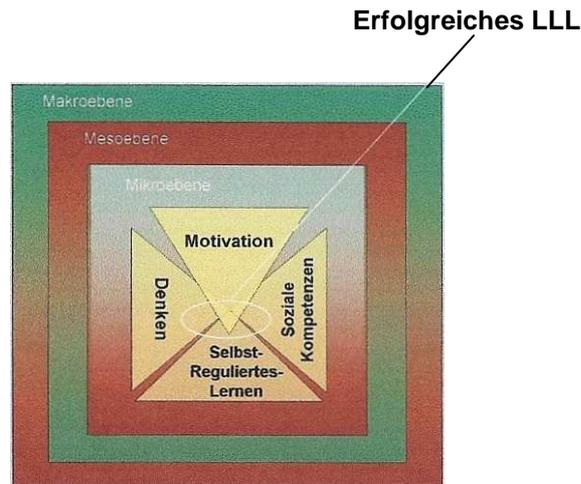


Abbildung 1: Die zentralen TALK-Inhalte (Finsterwald et al., 2006a)

Was sich hinter den Inhalten verbirgt, kann der Tabelle 1 entnommen werden. Die grau gehaltenen Teile wie „Denkstrategien“ und „Umgang mit Unterschiedlichkeit“ sind Teil des 2. Semesters und zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht im Training vermittelt worden. Sie sind aber hier der Vollständigkeit halber angeführt. Diese Komponenten sollen dabei in den regulären Unterricht integriert und vermittelt werden (Finsterwald et al., 2006a).

Tabelle 1: Überblick über die Inhalte von TALK

Motivation	Interesse, Ziele, Lernzielorientierung, Selbstwert, Bezugsnormen, Attributionen und Feedback
Soziale Kompetenzen	Kooperatives Lernen, Konfliktmanagement, Entscheidungsfindung, Umgang mit Unterschiedlichkeit
Selbstreguliertes Lernen	Lernkompetenzen (Lernstrategien, Metakognition)
Denkstrategien	Kognitive Kompetenzen (kritisches und kreatives Denken)

2.2.3 Evaluation von TALK

Ein besonderer Teil von TALK ist seine umfassende Evaluation. Bisher waren fehlende Evaluierungen der Auswirkungen – sprich des Transfers - von LehrerInnenfortbildungen immer wieder Teil der Kritik von Seiten des Rechnungshofs

(2007; 2008). Da TALK ein Pilot-Projekt war, wurde seine Wirksamkeit sowohl summativ als auch formativ ausführlich evaluiert (Finsterwald et al., 2006a; Schober et al., 2007). Die summative Evaluation erfolgte in Form eines Prä-Post-Test-Designs zu vier Messzeitpunkten. Ein Prätest hat im September 2006 stattgefunden, im Juni 2007 und Jänner 2008 folgten dann die Posttests sowie eine Follow-up-Untersuchung nach zwei Schuljahren im Juni 2008. Es wurden Daten von den TALK-LehrerInnen, SchülerInnen und von den Schulen (DirektorInnen, KollegInnen) erhoben. Die formative Evaluation, die über die Dauer des Trainings stattfand, sollte der Optimierung des Trainings dienen. Die formative Evaluation beinhaltete unter anderem Lerntagebücher, Rückmeldungen an die TrainerInnen (Nachbesprechungen, Abschlussrunden) sowie Diskussionen in Fokusgruppen.

Diese Diskussionen der TALK-TeilnehmerInnen in Fokusgruppen machten einen besonders interessanten Teil der formativen Evaluation aus. Mit der Methode der Fokusgruppen soll insbesondere der Transfer der Trainingsinhalte in die Unterrichtspraxis, ergänzend zu den Fragebogenerhebungen und den Tagebüchern, erfasst werden. Deshalb geht es in den nächsten beiden Kapiteln zuerst um die Methode der Fokusgruppen und danach um den Transfer.

2.3 Fokusgruppen

Was sind nun konkret „Fokusgruppen“? Zum Begriff „Fokusgruppen“ findet man in der Literatur viele Definitionen und verwandte Begriffe. Gemeinsamer Kern aller Definitionen ist, dass es sich bei „Fokusgruppen“ oder „focus groups“ um eine spezielle Form der Gruppendiskussion handelt, bei denen der Fokus auf einem bestimmten Thema liegt. Bei TALK liegt dieser Fokus auf dem Transfer der Trainingsinhalte.

Lamnek (2005a) übersetzt den englischen Begriff „focus groups“ mit „Gruppendiskussionen“. Die Bezeichnung „Focus group“ in Anlehnung an „focussed interview“ stand ursprünglich für Situationen, in denen die/der DiskussionsleiterIn den TeilnehmerInnen spezifische Fragen zu einem speziellen Thema stellte (Lamnek, 2005a; Merton, Fiske & Kendall, 1956, zitiert nach Lamnek, 2005a).

Flick (2007) wiederum unterscheidet die Begriffe Gruppeninterview, Gruppendiskussion und Focus-Group. Allen drei Methoden ist gemeinsam, dass sie die Dynamik der Gruppe nutzen, um Meinungen und Einstellungen zu erforschen. Für Patton (2002 zitiert nach Flick, 2007, S. 249-250) ist ein fokussiertes Gruppeninterview ein Interview mit einer kleinen Gruppe von 6-8 Leuten zu einem bestimmten Thema mit einer Dauer von ca. 1,5 bis 2 Stunden. Hier grenzt er ab, dass das fokussierte Gruppeninterview weder eine Diskussion sei, noch eine Sitzung zur Lösung eines Problems, noch eine Gruppe, um Entscheidungen zu treffen. Es sei einfach ein Interview. Davon unterscheidet Flick (2007) die Gruppendiskussion in der „die Stimulierung einer Diskussion und die Dynamik, die sich in ihr entwickelt“ als Erkenntnisquelle genutzt wird. Die Methode der Gruppendiskussion wird v. a. in der angewandten Forschung wie z.B. Marketing- oder Evaluationsforschung eingesetzt. Die „Focus-Group“ beschreibt Flick (2007) als eine „Renaissance“ der Gruppendiskussion im englischsprachigen Raum, die besonders in der Marketing-, Medien-, und Evaluationsforschung Anwendung findet.

Nach Lamnek ist die Gruppendiskussion „ein Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter der Anleitung eines Moderators unter „Labor-Bedingungen“ (Lamnek, 2005a, S. 35). Die bei TALK durchgeführten Fokusgruppen sind unter ermittelnde Gruppendiskussionen einzuordnen, bei denen die Erfassung von Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Gruppen im Zentrum der Diskussion stehen. Es handelt sich um eine spezifische, mündliche Befragungsmethode, die sich an einem Leitfaden bzw. an Leitfragen orientiert. Dabei sind inhaltsanalytische Verfahren bei der Auswertung von Gruppendiskussionen unverzichtbar, da das menschliche Verhalten und Handeln zumeist kommunikativ-verbal ist.

Fokusgruppen haben sowohl Vorteile als auch Nachteile. Einige Nachteile die bei Fokusgruppen relevant werden könnten, werden im Folgenden diskutiert. Ein Nachteil ist, dass die Schweigerquote ziemlich hoch sein kann, weiters können Anpassungsmechanismen die individuelle Meinungsäußerung behindern (Kromrey, 1986, zitiert nach Lamnek, 2005a). Außerdem kann es sein, dass inhaltliche Kontroversen zu Abschweifungen vom Thema führen und der Arbeitsaufwand sehr hoch ist (ebd.). Diesen Nachteilen wird bei TALK dadurch begegnet, dass der/die ModeratorIn bewusst darauf achtet, dass jede/r TeilnehmerIn sich zu jeder Frage

äußert und als Hilfestellung die persönlichen Unterlagen bzw. das Tagebuch nutzt. Ebenso bei Abschweifungen ist es die Aufgabe des Moderators/der Moderatorin wieder zum Thema zurückzuführen.

Aber Fokusgruppen haben entscheidende Vorteile, die auch den hohen Aufwand rechtfertigen. Fokusgruppen erscheinen als ergänzendes Erhebungsinstrument nämlich deshalb so ideal, weil sich dabei die kleinen Veränderungsprozesse bzw. Lernmeilensteine besser erheben lassen als z.B. bei Fragebogenuntersuchungen allein. Lamnek (1995, zitiert nach Lamnek 2005a, S. 73) meint dazu, dass standardisierte Erhebungsinstrumente trotz Prätest etc. „das Spektrum der Einstellungen und Meinungen nur unzureichend und die Relevanzsysteme der Betroffenen eventuell überhaupt nicht erfassen“. D.h. bei den Fokusgruppen besteht zudem die Möglichkeit zur Diskussion, zum Nachhaken und zum Erklären, warum etwas nicht geklappt hat oder angewendet wurde, was bei einer Fragebogenuntersuchung nicht der Fall ist. Weiters ist nach Kromrey (1986, zitiert nach Lamnek, 2005a) u. a. vorteilhaft, dass Gruppendiskussionen einen ersten Überblick über die Variationsbreite von Meinungen, Werten und Konflikten vermitteln. Weiters decken sie emotionale Hintergründe von Äußerungen und versteckte Annahmen auf. Im Vergleich zu Einzelinterviews sind die Äußerungen in Gruppendiskussionen detaillierter, es besteht die Möglichkeit auch Widersprüche zu äußern und sie liefern mit geringerem Aufwand mehr Material.

Fokusgruppen als Instrument zur Transfererhebung zu verwenden, ist zwar nicht die gängigste Methode. Aufgrund seiner Vorteile erscheint der Einsatz von Fokusgruppen, neben den Fragebogenerhebungen und Tagebüchern, als eine ideale ergänzende Methode zur Erhebung des Transfers, der im Fokus dieser Diskussionen steht.

2.4 Transfer

Was Transfer im Kontext dieser Arbeit bedeutet, wird in den folgenden Kapiteln erörtert. Zuerst erfolgt die Begriffsbestimmung, um die zentrale Bedeutung von Transfer für diese Arbeit hervorzuheben. Danach wird genauer auf Transfermodelle eingegangen, um das komplexe Thema Transfer in Modellen anschaulich zu machen. In weiterer Folge werden Möglichkeiten zur Transferförderung und

Transfersicherung sowie deren Grenzen aufgezeigt. Abschließend wird der Transfer auf den Ebenen des Bildungssystems betrachtet.

2.4.1 Begriffsklärung - Transfer

Transfer ist „die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens bzw. erworbener Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht vorgekommenen Anforderung“ (Mähler & Stern, 2006, S. 782 f). Pickl (2004, S. 54) beschreibt Transfer als „das Ausmaß, in dem Lernende kurz- und längerfristig die im Training erworbenen Inhalte und Strategien erfolgreich auf ihren individuellen Lernalltag übertragen“. Diese Definition fußt auf dem Transferverständnis von Baldwin & Ford (1988, zitiert nach Pickl, 2004, S. 54), welche unter Transfer „die Anwendung und Beibehaltung von in Trainings erworbenen Inhalten im Arbeitsumfeld“ verstehen.

Zudem wird in der Literatur noch zwischen vielen verschiedenen Arten des Transfers differenziert, welche allerdings für diese Arbeit nicht unmittelbar relevant sind. Weitere Definitionen können in der Literatur nachgelesen werden (Jäger, 2004; Mahler & Stern, 2006; Mandl, Prenzel & Gräsel, 1992). Im Kern dieser vielen Definitionen ist unter **Transfer jedoch „die Umsetzung von Gelerntem (hier die TALK-Inhalte) in den Alltag bzw. in die Praxis“** zu verstehen. Diese Begriffsbestimmung wird in dieser Arbeit als Arbeitsdefinition verwendet. Ziel dieser Arbeitsdefinition ist, die zentrale Bedeutung von Transfer für diese Arbeit hervorzuheben. So einfach und banal wie dies klingt, ist Transfer allerdings nicht. Schon die zahlreichen Definitionen der oben genannten AutorInnen weisen bereits auf die Komplexität des Themas Transfer hin.

2.4.2 Transfermodelle

Um diese eben angesprochene Komplexität von Transfer genauer darzustellen, werden im Folgenden zwei Modelle aus der pädagogisch-psychologischen Forschung vorgestellt.

2.4.2.1 VIP-Transfermodell von Pickl

Pickl (2004) leitete anhand eines theoretisch konzipierten Kompetenzprofils der Selbstregulationskompetenz konkrete Trainingsziele ab und entwickelte daraus ein Interventionsprogramm zur Vermittlung von allgemeinen Selbstregulationskompetenzen in universitären Lernkontexten. Die Autorin evaluierte das gesamte Selbstregulations-Training sowie das darauf basierende VIP-Transfermodell. Die folgende Darstellung beschränkt sich primär auf den für diese Arbeit relevanten Evaluationsschwerpunkt Transfer und Transferförderung sowie auf das VIP-Transfermodell.

Modellbeschreibung

Das VIP-Transfermodell - *VIP* steht für *Vermittlung-Inhalte-Person* - soll zur Beschreibung der Bedingungen längerfristigen Transfers dienen. Weiters eignet es sich als Evaluationsleitfaden zur Einschätzung der Transferförderlichkeit von bereits konzipierten Trainings und als Leitfaden zur Optimierung der Transferförderlichkeit von Trainings.

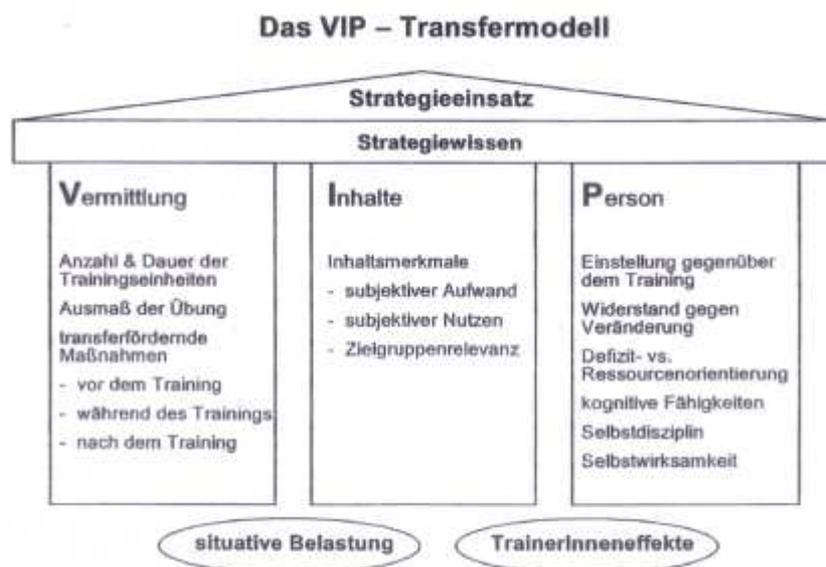


Abbildung 2: Das VIP-Transfermodell (Pickl, 2004, S. 178)

Um dieses Modell (siehe Abb. 2) zu beschreiben, zieht die Autorin den bildlichen Vergleich mit einem Haus heran, „das sich auf die drei Säulen Vermittlung, Inhalte,

Person stützt und dessen Dach sowohl Strategiewissen als auch den Strategieeinsatz symbolisiert“ (Pickl, 2004, S. 177).

Bei der **1. Säule** geht es um Merkmale bei der *Vermittlung* selbst. Hier soll die *Anzahl und Dauer der Trainingsinhalte* ökonomisch so angelegt sein, dass sie in einem sinnvollen Aufwand-Nutzen-Verhältnis stehen. Ein ausreichendes *Ausmaß an Übung* soll eingeplant sein. Im Selbstregulations-Training von Pickl (ebd.) waren dafür die Zeiten zwischen den Trainingseinheiten vorgesehen, mit differenziertem Feedback in der nächsten Einheit. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der bereits bei der Vermittlung der Trainingsinhalte berücksichtigt werden soll, sieht die *Setzung transferfördernder Maßnahmen* vor, während und nach dem Training (vgl. Kapitel 2.3.1).

Die **2. Säule** bezieht sich auf die Merkmale der im Training vermittelten *Inhalte*. Im Vordergrund stehen nicht die objektiven, sondern die subjektiven Merkmale, welche die TeilnehmerInnen den Inhalten zuschreiben. Schreiben TeilnehmerInnen den Inhalten einen besonderen *Nutzen* zu, dann werden sie diese demnach auch wahrscheinlicher im Alltag langfristig einsetzen. Der *subjektiv wahrgenommene Aufwand* für den Einsatz einer Strategie ist hierbei im Zusammenhang mit den Strategienutzen zu sehen. Der langfristige Strategieeinsatz ist umso höher, je höher der Strategienutzen ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die *Zielgruppenrelevanz*. Damit meint die Autorin die Abstimmung der vermittelnden Inhalte auf die Zielgruppe (Erfordernisse, Bedingungen, Vorwissen), was den Nutzen für die Gruppe und somit auch die Transferwahrscheinlichkeit erhöht.

Bei der **3. Säule** (*Person*) des Transfermodells werden transferförderliche Persönlichkeitsmerkmale der TrainingsteilnehmerInnen postuliert. Ist die *Einstellung gegenüber dem Training* und deren Inhalten eine positive, so wird eine Person die Inhalte eher auf der Verhaltensebene umsetzen als bei einer negativen Einstellung. Pickl nimmt an, dass Personen mit ausgeprägten bewussten oder unbewussten Lernwiderständen (*Widerstand gegen Veränderung*) sich weitaus schwerer tun neue Fähig- und Fertigkeiten in ihr bisheriges Kompetenzprofil zu integrieren, „als solche, die jede Veränderung als Weiterentwicklung begreifen“ (2004, S. 190). Diese Widerstände gegenüber dem Training können auftreten, wenn eine Person, die Inhalte nicht als von sich selbst kommend erlebt oder diese Person sich in ihrem Selbstwert angegriffen fühlt. Auf Ergebnisse des von Pickl (2004) entwickelten

Transferfragebogens bezogen, ist eine hohe *Ressourcenorientierung* für langfristigen Transfer förderlicher als eine *Defizitorientierung*. In diesem Modell werden bei der Evaluation des Transfers *kognitive Fähigkeiten*, als bestimmende Ausgangsgröße von grundlegenden Lernprozessen, als Kontrollvariable miterhoben. Ebenso sollte das *trainingspezifische Vorwissen* miterhoben werden, um das Ausgangsniveau des Trainings darauf abzustimmen. Der Ausprägungsgrad der *Selbstdisziplin* hat einen Einfluss auf den Transfer. Personen mit einer hohen Selbstdisziplin verfolgen eher ihr gesetztes Ziel und lassen sich weniger von konkurrierenden Zielen ablenken, als Personen mit niedriger Selbstdisziplin. Nach Pickl (2004) legen empirische Befunde nahe, dass eine hohe *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* (die Überzeugung, dass man über die Fähigkeiten verfügt, ein bestimmtes Ziel erreichen zu können) sich förderlich auf den Transfer auswirkt.

Zwei weitere Faktoren, die sich auf das ganze Training sowie den Transferprozess auswirken können, sind die situative Belastung der Teilnehmenden und der Einfluss der Persönlichkeit des Trainers bzw. der Trainerin, sogenannte Trainereffekte. Pickl bezieht sich dabei auf ihre Interventionsstudie (Selbstregulationskompetenz-Training), in welcher die Ergebnisse darauf hinweisen, dass eine *situative Belastetheit* (persönliche, individuelle Stressoren wie z.B. private Konflikte, persönliche Krisen etc.) „unmittelbaren Einfluss sowohl auf die Motiviertheit einer Person als auch deren kognitives Leistungsvermögen (Konzentrationsschwäche) während eines Lernprozesses zu nehmen scheint“ (Pickl, 2004, S. 193). *TrainerInneneffekte* können sowohl förderlich als auch hinderlich für Lernleistung und Transfer sein. Dabei erwähnt Pickl die Modellfunktion von TrainerInnen, an welcher sich die TeilnehmerInnen orientieren können und ihr Verhalten daran anlehnend verändern können (Bandura, 1991, zitiert nach Pickl, 2004). Positive Lerneffekte sind darauf zurückzuführen, wenn es den Lehrenden gelingt „die Teilnehmenden zu aktivieren, sie zu eigenständigem Denken anzuregen, ihnen Unterstützung bei auftretenden Schwierigkeiten anzubieten als auch persönlich auf sie einzugehen“ (Helmke & Weinert, 1996, zitiert nach Pickl, 2004, S. 194).

Evaluation und Ergebnisse des Transfermodells

Die in diesem Modell enthaltenen, theoriegeleiteten Maßnahmen zur Transferförderung setzte Pickl (2004) bereits während des

Selbstregulationskompetenz-Trainings ein. Für die Evaluierung des Transfers verwendete sie während des gesamten Trainings ein *standardisiertes Lerntagebuch* und ein Jahr danach einen eigens entwickelten Transferfragebogen. Einträge in das Lerntagebuch erfolgten täglich vor und nach dem Lernen mit dem Ziel, die emotionale und motivationale Befindlichkeit zu erheben. Lernstrategisch diente es als Monitoring-Instrument zur Selbstbeobachtung bzw. -überwachung. Das *Transferinterview*, basierend auf dem *Transferfragebogen*, kam 12 Monate nach dem Interventionsprogramm zum Einsatz, um zu überprüfen ob die Strategien noch immer eingesetzt wurden. Pickl (ebd.) betont, dass sie in diesem Training den Schwerpunkt auf die Vermittlung von motivationalen, volitionalen und emotionalen Lernstrategien gesetzt hat, was in bisherigen Trainings, zugunsten kognitiver und metakognitiver Lernstrategien, zu kurz kam. Die Ergebnisse des Transferinterviews bestätigten die Hypothese, dass mindestens 75 Prozent der TrainingsteilnehmerInnen 12 Monate danach immer noch über ein mindestens durchschnittliches Strategiewissen verfügten.

2.4.2.2 Wellenmodell für Transfer von Jäger

Bei Jägers Modell (2004) geht es in erster Linie um die Überprüfung des Transfermodells und nicht um eine LehrerInnenfortbildung und deren Überprüfung des Transfers. Dennoch erscheint mir das Modell wichtig, da es Einflussfaktoren des Transfers aufzeigt, es empirisch überprüft wird und abschließend Maßnahmen zur Transferförderung aufgezeigt werden, welche in Schulentwicklungsprojekten, wie auch TALK eines ist, berücksichtigt werden können.

In Jägers Modell fließen theoretische Ansätze aus der Soziologie (Diffusionstheorie), der Betriebswirtschaft (Projektmanagement) und der Psychologie (Selbstbestimmungstheorie, Interessenstheorie) mit ein. Die folgende Darstellung basiert auf Jäger (2004).

Modellbeschreibung

Jäger (2004, S. 119) geht in diesem Wellenmodell (vgl. Abb. 3) von **3 Merkmalen** aus, welche nicht als unabhängige Faktoren zu betrachten sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen oder überschneiden:

- Person („Wer ist im Projekt aktiv?“)
- Inhalt („Was wird gemacht?“)
- Struktur („Unter welchen Bedingungen wird das Projekt durchgeführt?“)

Erfolgreichen Transfer in Schulentwicklungsprojekten definiert Jäger (ebd. S. 27) als „die geplante und gesteuerte Übertragung von Problemlösungen, aus einem Kontext A, bestehend aus den Merkmalen Inhalt, Struktur und Person, in einen Kontext B, der sich in mindestens einem der drei Merkmale unterscheidet“.

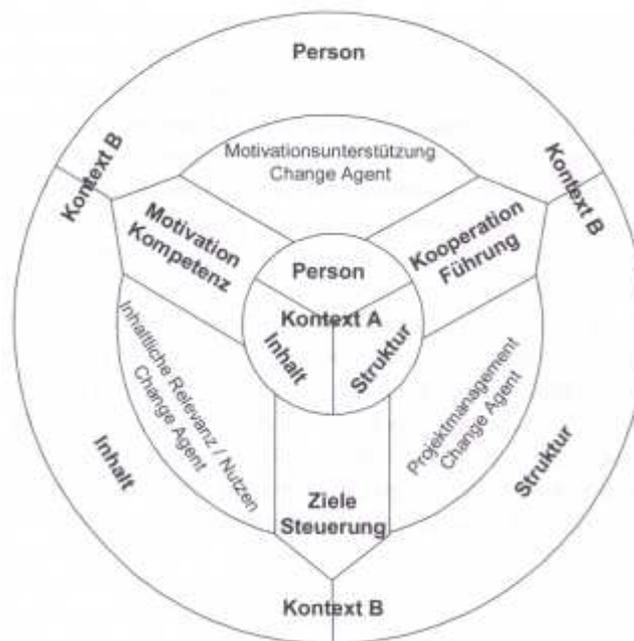


Abbildung 3: Wellenmodell des Transfers in einem Schulentwicklungsprogramm (Jäger, 2004, S. 126)

Die beiden Kreise im Modell sollen diesen Transferprozess der Merkmale von Kontext A (Ausgangskontext) in Kontext B (Zielkontext) darstellen, ähnlich einer Wellenbewegung (siehe Abb. 3).

Beim Merkmal „**Inhalt**“ stehen Arbeitsinhalte im Vordergrund. Es beschreibt das jeweilige Projekt mit seinen Zielen, Ergebnissen und Effekten. Ziel ist es, dass Inhalte in einem Kontext (z.B. Schule oder Fach) entwickelt und erprobt werden und dann mit geringerem Aufwand in einen neuen Kontext (z.B. andere Schule oder anderes Fach) übertragen werden können. Dies passiert umso schneller je attraktiver der Inhalt erscheint (z.B. wenn er einen Vorteil zu bisherigen Vorgehen bietet, mit eigenen Werten kompatibel ist, nicht zu komplex ist etc.). Außerdem wirkt es

motivationsunterstützend, wenn die Inhalte relevant erscheinen und ein Nutzen erkennbar ist. Sind die Ziele klar definiert, so tragen sie wesentlich zum Projekterfolg bei und beeinflussen die innere Struktur und die Darstellung nach außen.

Das Merkmal „**Struktur**“ umfasst die Rahmenbedingungen der Arbeitsprozesse. Strukturelle Faktoren zielen darauf ab, den Transferprozess und die Motivation der Lehrkräfte zu fördern. Um die vorhin genannten klaren Ziele umzusetzen, bedarf es jedoch einer breiten Akzeptanz, welche durch eine gemeinsame Entscheidungsfindung erreicht werden kann. Dennoch müssen die Rollen und Aufgaben um die Führung, Steuerung und Unterstützung des Transferprozesses klar verteilt und in die Aufgaben- und Verantwortungsstruktur eingebettet werden. Lehrkräfte nehmen für einen erfolgreichen Prozess eine unterstützende Rolle ein. „Kooperative Strukturen und Vernetzung der Lehrkräfte untereinander sind wesentliche Voraussetzungen und stützen den Transferprozess [...]“ (Jäger, 2004, S. 122). Strukturelle Faktoren helfen den beteiligten Personen, sich mit den innovativen Inhalten auseinanderzusetzen und fördern somit den Transfer. Darunter fallen auch die Nutzung von Schlüsselpersonen (Change Agents) und Projektmanagement.

Beim Merkmal „**Person**“ geht es um die Personen die im Projekt aktiv sind. Es gibt drei Rollen in diesem Modell, die für den Transfer relevant sind, das sind MitarbeiterInnen, Führungskraft und Change Agent. Alle Personen müssen sowohl fähig als auch motiviert sein, um optimalen Transfer zu gewährleisten. Motivationsunterstützend wirkt dabei „Kompetenz- und Autonomieunterstützung z.B. von der Schulleitung, soziale Einbindung ins Kollegium sowie inhaltliche Relevanz der Innovation“ (ebd., S. 123). Fähige Personen können dabei durch Training oder Selektion gewonnen werden, wobei hier wegen des hohen Aufwandes eines Trainings, die Auswahl geeigneter Personen als effizienter dargestellt wird. Weiters sehr zentral für einen optimalen Transfer ist die Bewertung der Innovation durch die verschiedenen RollenträgerInnen. Diese Bewertung basiert auf der Erwartung, ob die Inhalte der Innovation überhaupt relevant sind. Zusätzlich beurteilen die Personen das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen der Innovation. Je nachdem, wie die Effekte wahrgenommen werden, erfolgt eine Ablehnung oder Akzeptanz der Innovation. Von der Führungsrolle wird zusätzlich Entscheidungskompetenz erwartet sowie die Steuerung und Unterstützung (fachlich, organisatorisch und motivational) des gesamten Transferprozesses.

Dem *Change Agent* kommt auf allen drei Ebenen (Inhalt, Struktur und Person) ein tragende Rolle zu und er kann auch andere Funktionen innehaben. Change Agents sind zentrale Personen mit Vermittlerfunktion (z.B. ProjektleiterIn, LänderkoordinatorInnen). Deswegen soll er/sie optimalerweise ein gutes soziales Netzwerk im Zielkontext haben, um Neuerungen schneller zu verbreiten und sicherzustellen.

Die Pfeile im Modell stellen Einflussfaktoren auf den Transfer dar, die sich aus den einzelnen Merkmalen oder deren Kombinationen zusammensetzen. Um Inhalte umsetzen zu können, erfordert dies Kompetenz und Motivation der Personen. Klare Ziele stellen eine strukturierte Form des Inhalts dar, welche für die innere Steuerung und für die Außendarstellung wichtig sind. Steuerung dient zur Anpassung der Ziele an geänderte Rahmenbedingungen im Zielkontext. Die Steuerung bedarf aber auch einer kompetenten Führung mit kooperativen Strukturen, welche die Kompetenz der MitarbeiterInnen erweitert und somit die Unterstützung dieser fördert und folglich den Transferprozess sichert.

Zwischen den Pfeilen befinden sich zu den einzelnen Merkmalen gehörende Maßnahmen, die zur Transferförderung vorgeschlagen werden: Projektmanagement (Struktur), Motivationsunterstützung (Person) sowie inhaltliche Relevanz und Nutzen der Innovation (Inhalt).

Empirische Überprüfung und Ergebnisse des Wellenmodells

Welche Einflussfaktoren haben der empirischen Überprüfung des Wellenmodells von Jäger nun tatsächlich standgehalten? Dazu wurden die im Wellenmodell postulierten Einflussfaktoren (personenbezogene, strukturelle und inhaltliche) mittels Fragebogenuntersuchung mit 4-stufiger Antwortskala empirisch zu zwei Messzeitpunkten überprüft. Nicht-beteiligte Lehrkräfte bekamen eine Kurzversion des Fragebogens. Die empirische Untersuchung erfolgte im Rahmen der Evaluation des Projektes QuiSS (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen) im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung in Deutschland.

Bei den *inhaltlichen Einflussfaktoren* war es der Einfluss von klar formulierten Zielen auf die Außendarstellung des Projektes sowie auf die Ermöglichung der Information

nicht beteiligter Personen, die der empirischen Untersuchung standhielten. Ansonsten schien eine klare Zielformulierung möglicherweise notwendig, aber nicht hinreichend zu sein, um Transfer zu fördern (Jäger, 2004).

Bei den *strukturellen Einflussfaktoren* zeigten die Unterstützung der Schulleitung, deren aktive Beteiligung, die direkte Steuerung durch externe Projektleitungen sowie die Steuerung und Anregung (bedeutsamer als die direkte Steuerung) von Change Agents (schulexterne Projektleitungen) eine transferförderliche Wirkung innerhalb der Schule. Wenn die Zusammenarbeit (Kooperation) positiv erlebt wurde, dann hatte dies einen förderlichen Einfluss auf den innerschulischen Transfer zur Folge. Eine inhaltlich orientierte Zusammenarbeit der teilnehmenden Lehrkräfte unterstützte laut den Ergebnissen den Transfer auf nicht beteiligte Personen. Es zeigte sich auch, dass eine gute Kooperation einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lehrkräfte hat und umgekehrt.

Bei den *Personenfaktoren* zeigte sich ein Unterschied zwischen der Motivation der teilnehmenden Personen (höhere Motivation) und nicht teilnehmenden Personen (niedrigere Motivation). Die Motivation beider Personengruppen hatte dabei einen wesentlichen Einfluss auf den schulinternen Transfer. Je höher die Motivation zur Projektarbeit war, desto größer war auch der schulinterne Transfer (Jäger, 2004). Folglich hatten motivationsunterstützende Maßnahmen (Kompetenzunterstützung, Autonomieunterstützung, soziale Einbindung, Steigerung der wahrgenommenen inhaltlichen Relevanz) einen transferförderlichen Einfluss.

2.4.3 Maßnahmen zur Transfersicherung und Transferförderung

Die Erfassung der Stolpersteine bei der Umsetzung der TALK-Inhalte in die Unterrichtspraxis ist ein wesentlicher Teil dieser Arbeit. Aus dem VIP-Transfermodell (Pickl, 2004) und dem Wellenmodell des Transfers (Jäger, 2004) leiten die jeweiligen AutorInnen Maßnahmen zur Förderung und Sicherung des Transfers ab, welche hier beschrieben werden. Weiters fließen noch Wissensnutzungsstrategien als Maßnahme zur Transfersicherung in dieses Kapitel mit ein. Kurz gesagt, wird die Frage erörtert: „Was kann getan werden, um Transfer zu fördern, zu sichern und so Stolpersteine zu vermeiden?“

Wissen in neuen Situationen anwenden zu können setzt voraus, dass es vorher gelernt wurde, d.h. dass neue Information aufgenommen, verarbeitet, gespeichert und wieder abgerufen werden konnte (Friedrich & Mandl, 2006). Dies passiert mit Hilfe von Elaborations-, Organisations- und Wissensnutzungsstrategien. Steiner (2006, S. 193) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt: „Dort, wo etwas nicht solide gelernt und eingeübt worden ist, gibt es auch nichts zu transferieren!“. Auch Pickl (2004) streicht dies als zentrale Grundannahme bei ihrem VIP-Modell (vgl. Kapitel 2.2.2) hervor, „dass ein hinreichendes Strategiewissen eine notwendige Voraussetzung für den Strategieeinsatz ist“ (S. 177). Steiner betont dabei auch, dass der Lernmotivation und der emotionalen Nähe zum Lerngegenstand eine nicht zu unterschätzende Rolle zukommt (Steiner, 1997; zitiert nach Steiner, 2006). Das heißt es hängt vom Engagement und von der Motivation des/der Lernenden ab, ob er/sie Lerninhalte gut transferieren kann (Steiner, 2006). Salomon und Globerson (1987, zitiert nach Steiner, 2006) bezeichnen eine transferförderliche Grundhaltung als „*mindfulness*“ und meinen damit ein hohes persönliches Engagement sowie eine hohe Bereitschaft zu mentaler Anstrengung und hohes Durchhaltevermögen auch in schwierigen Lern- und Problemlösesituationen.

Im folgenden Kapitel geht es um die Maßnahmen zur Transferförderung und Transfersicherung sowie deren Grenzen.

2.4.3.1 Wissensnutzungsstrategien als Maßnahme zur Transfersicherung

Wissensnutzungsstrategien sollen der Sicherung von Transfer dienen und dem Problem des „trägen Wissens“ entgegen wirken (Bransford, Franks, Vye & Sherwood, 1989, zitiert nach Mandl & Friedrich, 2006). „Träges Wissen“ ist Wissen, das in Transfersituationen nicht genutzt bzw. angewendet werden kann (vgl. Kapitel 2.3.4.3). Deshalb sollen schon bei der Wissensaneignung praxisnahe Beispiele, die Anwendung und Transfer erfordern, miteinbezogen werden sowie ein Bezug zur Praxis hergestellt werden (Friedrich & Mandl, 2006). Dies kann (bei Problemen mit ähnlichen Tiefenstrukturen) z.B. mittels Ähnlichkeitsvergleichen oder Analogien erfolgen, die es zu erkennen und anzuwenden gilt, d.h. man wendet ein bekanntes, vertrautes Prinzip auf einen neuen Bereich bzw. eine neue Aufgabe an (Funke & Zumbach, 2006; Steiner, 2006). Steiner spricht auch von einem Vergleich zwischen einer Basis- und einer Zielaufgabe. Prenzel & Mandl (1993, zitiert nach Steiner 2006,

S. 195) „gehen davon aus, dass mit dem Erlernen eines Inhalts auch dessen Brauchbarkeit im Hinblick auf bestimmte Ziele oder Absichten gelernt werden sollte“.

Für Steiner (2006; vgl. Funke & Zumbach, 2006) hängt der Transfer von der Qualität früherer Lernprozesse ab. Er fasst dazu fünf Bereiche zusammen, die für einen Transfer von erworbenen Wissen förderlich sind. Wesentlich ist dabei, dass (1) neu aufgebaute Wissensstrukturen konsolidiert, d. h. von unwichtigen Inhalten bereinigt und gefestigt werden. In weiterer Folge sollen (2) diese Wissensstrukturen flexibilisiert werden, was durch intensive Vergleiche von vielen bekannten und unbekanntem Aufgaben erreicht werden kann und bei denen Ähnlichkeiten und Unterschiede erkannt werden sollen. Durch (3) multiple Repräsentationen von Wissensstrukturen in unterschiedlichen Formaten kann der Transfer von diesen Strukturen auf neue Aufgaben/Probleme zusätzlich gefördert werden. Weiters ist auch (4) das Dekontextualisieren, d.h. das Herauslösen der zugrundeliegenden Strukturen aus dem Kontext von Aufgaben und Problemen wesentlich, um gelernte Strukturen auf neue Inhalte zu übertragen. Abschließend ist auch (5) der bewusste Rückblick auf die eigenen Lernaktivitäten wichtig, wobei man sich die Frage stellen sollte „Wie kam ich überhaupt zur Lösung?“ und die Lernprozesse noch einmal Revue passieren lassen soll.

2.4.3.2 Transferfördernde Maßnahmen nach Pickl

Pickl (2004) betont den transferförderlichen Nutzen von Monitoring-Instrumenten wie zum Beispiel das Lerntagebuch. In ihrem Training zur Förderung von Selbstregulationskompetenzen (vgl. 2.2.2) nutzt sie das Lerntagebuch als „*Transferbrücke*“ zwischen den im Training erworbenen Strategien und der Anwendung im Alltag.

Transferfördernde Maßnahmen (siehe Abb. 3) können vor, während und nach dem Training gesetzt werden. In dieser Differenzierung lehnt sich Pickl an das Prozessmodell der Selbstregulation von Schmitz (2001, zitiert nach Pickl, 2004) an. Alle drei Phasen werden dabei mittels eines Monitoring-Instrumentes (bei Pickl und Schmitz ist dies ein Tagebuch) überwacht. Im Folgenden werden diese Phasen kurz beschrieben.

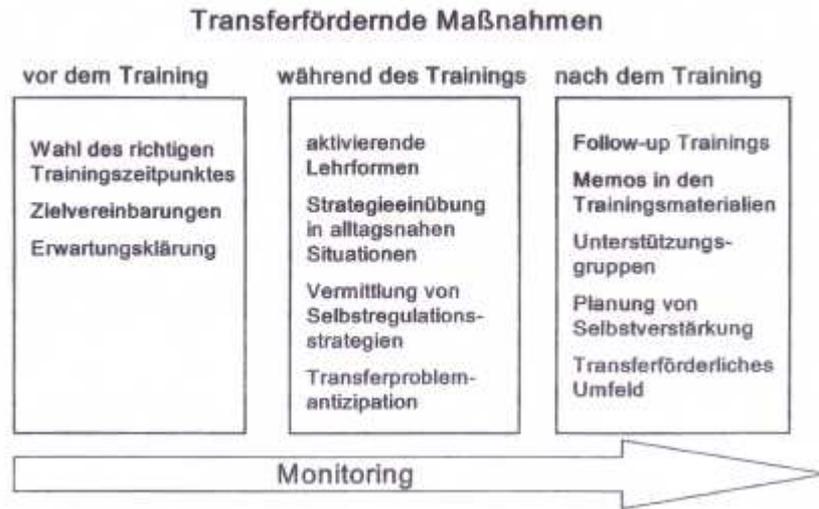


Abbildung 4: Transferfördernde Maßnahmen (Pickl, 2004, S. 180)

Vor dem Training ist diesem Modell zufolge die *Wahl des richtigen Trainingszeitpunktes* entscheidend, hier soll eine optimale Übereinstimmung zwischen dem Trainingszeitpunkt und den teilnehmerspezifischen (individuellen) und organisationsspezifischen (betrifft die Organisation, den Betrieb) Rahmenbedingungen angestrebt werden. Weiters nennt Pickl (2004) das Treffen von *Zielvereinbarungen* (schriftliche Verträge mit selbstgesetzten Zielen ⇒ Steigerung der Änderungsmotivation) und die *Klärung von Erwartungen* (z.B. durch Vorabinformation, Thematisierung zu Beginn des Trainings) als wesentliche Maßnahmen zur Transferförderung bereits vor dem Training.

Während des Trainings sollen Maßnahmen zum Erwerb von konditionalem Strategiewissen gesetzt werden. Damit ist das Wissen gemeint „unter welchen Bedingungen eine Strategie [im Alltag] sinnvoll eingesetzt werden soll“ (Pickl, 2004, S. 182). Um dies zu erreichen, können *aktivierende Lehrformen* eingesetzt werden und der *Strategieeinübung in alltagsnahen Situationen* genug Platz gegeben werden. Weiters sollen *Selbstregulationsstrategien* vermittelt werden. Gegen Ende des Trainings soll noch genügend Zeit für eine *Transferproblemantizipation* bleiben. Ziel soll dabei sein, mögliche, auftauchende Probleme zu diskutieren und Lösungsstrategien für diese zu erarbeiten und so den Transfer zu fördern.

Maßnahmen zur Transferförderung **nach dem Training** sollen die langfristige Umsetzung der Trainingsinhalte gewährleisten. Für die Autorin ökonomisch (geringer

Zeitaufwand, geringe Kosten) umsetzbare Maßnahmen sind im Folgenden aufgezählt und kurz beschrieben:

- Die Abhaltung von *Follow-up-Trainings*, entweder in verpflichteten Gruppenveranstaltungen oder mit einer entsprechenden Lernsoftware.
- Den Trainingsmaterialien beigefügte *Memo-Vorlagen* (Merkzettel), in denen sich die TeilnehmerInnen während des Trainings kurz und prägnant Vornahmen für die Zeit nach dem Training notieren können.
- In sogenannten *Unterstützungsgruppen* können sich die TeilnehmerInnen nach dem Training gegenseitig Feedback geben und bei Schwierigkeiten beim Transfer unterstützen.
- Lernende sollten über ein Monitoringinstrument bzw. über die Trainingsmaterialien zur *Planung von Selbstverstärkungsmaßnahmen* angeleitet werden.
- Abschließend erwähnt die Autorin noch die positive Auswirkung eines *transferförderlichen Umfeldes* im Alltag, wo die Möglichkeit bestehen bzw. geboten werden soll, das Gelernte anzuwenden.

2.4.3.3 Transferfördernde Maßnahmen nach Jäger

Jäger teilt die entsprechenden Maßnahmen zur Transferförderung von Schulentwicklungsprojekten den entsprechenden Einflussfaktoren – Inhalt (I), Struktur (S) und Person (P) - seines Wellenmodells zu. Auch er formuliert dabei wie Pickl Maßnahmen, die bereits bei der Planung miteinbezogen werden sollen und solche, die erst bei der Durchführung zum Einsatz kommen. Im Gegensatz zu Pickl formuliert Jäger keine Maßnahmen, die nach dem Training eingesetzt werden können.

Im Folgenden werden Maßnahmenvorschläge von Jäger (vgl. 2004, S. 287 ff.) zusammenfassend aufgezählt.

Maßnahmen zur Transferförderung bei der Planung

Bereits vor der Durchführung können nach Jäger Maßnahmen gesetzt werden, die zur Förderung des Transfers beitragen.

- Die klare Beschreibung der Ziele (I).
- Den Nutzen der Schulentwicklung für die beteiligten und betroffenen Personen verdeutlichen (I).
- Die Beteiligung der Schulleitung in Form von aktiver kontinuierlicher Mitarbeit und von Unterstützung während des Entwicklungsprozesses (S).
- Die beratende und steuernde Unterstützung durch Change Agents (schulexterne Schlüsselpersonen) (S).
- Die Verpflichtung der Dokumentation soll der Reflexion dienen und als Medium zur Weitergabe an nicht beteiligte Personen und somit zur Transferförderung beitragen (S).
- Der Entwicklung in kooperativen Strukturen zwischen den Lehrkräften kommt in der Studie von Jäger der stärkste Effekt auf Transfer zu (S).
- Die Kombination von Auswahl und Förderung geeigneter Personen für den Entwicklungsprozess trägt auch zur Transferförderung bei (P).

Maßnahmen zur Transferförderung während der Projekt-Durchführung

Während der Projekt-Durchführung wird der Grundstein für Transfer gelegt. Jäger schlägt folgende Maßnahmen zur Transferförderung vor:

- Eine regelmäßige Veröffentlichung des Projektfortschritts und schulinterner Austausch auch an nicht beteiligte Personen (I).
- Durch Evaluation und Steuerung des Projekts sollen die Ziele regelmäßig überprüft und gegebenenfalls angepasst werden (S).
- Verlässliche Unterstützungsstrukturen sollen bereits während der Projektlaufzeit aufgebaut werden, da nach dem Projekt die projektspezifischen Unterstützungsstrukturen wegfallen (S)
- Motivationsunterstützende Maßnahmen von Seiten der Schulleitung und der Change Agents fördern den Transfer. Als Beispiele nennt Jäger: den Lehrkräften Freiräume zum Ausprobieren lassen und konstruktive Rückmeldungen zu geben (P).

2.4.3.4 Grenzen der Transfersicherung

Erfolgreicher Transfer kann laut Pickl (2004) letztlich nur zu Stande kommen, wenn Merkmale der Trainingssituation im Alltag erkannt und als Anker genutzt sowie erworbene Strategien so der Situation angemessen eingesetzt werden. Pickl meint, dass der Einsatz von transferförderlichen Maßnahmen zu einer höheren Transferwahrscheinlichkeit der vermittelten Inhalte beitrage. Sie weist aber auch auf die Grenzen der Transfersicherung hin. Denn jeder stattfindende Transfer hängt von der Bereitschaft des/der jeweiligen Lernenden ab sein/ihr Verhalten zu verändern, weiters von seinen/ihren Erwartungen und seiner/ihrer Einstellung zum Training, zu den Inhalten sowie zur Persönlichkeit des Trainers/der Trainerin. Weiters hängt der Transfer auch davon ab, welchen individuellen Wert ein/e TrainingsteilnehmerIn einem Training und dem erhofften Profit zuschreibt (Pickl, 2004). Diese individuellen Grenzen zeigen auf, dass dennoch Stolpersteine auftreten können, welche die Umsetzung in die Praxis erschweren, auch wenn transferfördernde Maßnahmen zum Einsatz kommen. Die möglichen Gründe von Transferproblemen können z.B. am „Kontextproblem“ oder an der Problematik des „Trägen Wissens“ liegen. Die genaue Erörterung dieser Problematiken ist für diese Arbeit aber nicht unbedingt relevant, können aber in der Literatur nachgelesen werden (Renkl, 1996, 2006; Steiner, 2006).

Für die praktische Umsetzung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse zu LLL und Bildungsmotivation auf Klassen- und Schulebene ist es auch wichtig die Einflussfaktoren und die Rahmenbedingungen des Bildungssystems zu kennen. Deshalb werden im nächsten Kapitel die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (Mikro-, Meso- und Makroebene) betrachtet.

2.4.4 Einflussfaktoren der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems auf den Transfer

In dieser Arbeit interessiert auch wie Lehrkräfte die Rahmenbedingungen des Bildungssystems wahrnehmen, um TALK-Inhalte umzusetzen. Deshalb wird in diesem Kapitel das Bildungssystem näher beleuchtet, um zu erfassen, wie das System aufgebaut ist.

Die Schule ist ein Teil des Bildungssystems der Gesellschaft und wenn man dabei etwas verändern will, ist es nötig an allen Ebenen des Systems ansetzen (Fend,

1998, zitiert nach Jäger, 2004). Das heißt (1) auf der Ebene der Bildungspolitik, des Bildungssystems und der Bildungsadministration (Makroebene), (2) auf der Schulebene (Mesoebene) mit allen Interaktionen von LehrerInnen, SchülerInnen, Schulleitungen und Eltern und (3) auf der Unterrichtsebene bzw. Klassenebene (Mikroebene) mit den täglichen Lehr- und Lernprozessen. Die Anmerkungen in Klammer stehen für die jeweiligen Betrachtungsebenen der Entwicklungsumwelt nach Bronfenbrenner (1981, zitiert nach Cortina 2006). Bronfenbrenner sieht die Entwicklungsumwelt, aus einer ökologischen Perspektive, als eine Verschachtelung dieser Betrachtungsebenen mit ihren Subsystemen (Mikro-, Meso-, Makrosysteme), die sich gegenseitig beeinflussen (ebd.). Wesentlich bei der ökologischen Betrachtungsweise ist die Einwirkung von sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen auf den Lernprozess auch dann zu erkennen, wenn diese in der Lernsituation selbst nicht sichtbar sind (Cortina, 2006).

Anhand dieser Einteilung von Bronfenbrenner werden im Folgenden der Transfer auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems bzw. die Einflussfaktoren der Ebenen auf den Transfer beleuchtet.

2.4.4.1 Einflussfaktoren auf der Klassenebene (Mikroebene)

Mit Mikroebene sind alle Lehr- und Lernprozesse auf Klassenebene gemeint (Fend, 1998, zitiert nach Jäger, 2004). Mit TALK wird genau hier eine Intervention gesetzt. Wobei sich in dieser Arbeit die Mikroebene auf die Lehrkräfte und auf den Transfer von Trainingsinhalten auf Klassenebene beschränkt.

Laut Jäger (2004) ist die Mitarbeit der Lehrkräfte auf dieser Ebene ein wesentlicher Einflussfaktor, ob eine Innovation Erfolg hat. Auch Lenz (2003) sieht im Personal die Schlüsselstelle jeder Veränderung. Ein interessanter Aspekt ist allerdings, wie aus einer Studie von Schober und Spiel (2002) hervorgeht, dass LehrerInnen ihre Selbstwirksamkeit etwas zu verändern, nur als durchschnittlich einschätzen. Die Autorinnen erhoben die Selbstwirksamkeit von LehrerInnen in den Bereichen „Bewältigung von Problemen“ und „Realisierung neuer Ideen“ in der Klasse bzw. mit SchülerInnen und kamen zu dem Ergebnis, dass beide Bereiche auf einer 6-stufigen Skala deutlich unter dem Optimum von 5 oder 6 liegen.

Weitere Einflussfaktoren auf der Mikroebene sind die Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte. Nach Geißler (2006) bringen erwachsene Lernende eine eigene, lange und komplexe Lerngeschichte mit, wie z.B. Lernerfahrungen, Einstellungen und Verhaltensmuster im Zusammenhang mit dem Lernen. Sie gehen nutzenorientiert vor, d.h. sie suchen nach einem Nutzen bzw. Gewinn für ihre alltägliche Praxis und werden eventuell ungeduldig, wenn etwas nicht offensichtlich Gewinnbringendes, wie z.B. Kennenlernen, im Kurs, Training etc. gebracht wird. Weiters stehen erwachsene Lernende meistens auch mitten im Berufsleben und bringen in das Lerngeschehen einen gewissen sozialen und beruflichen Status und daran angeknüpfte Verhaltenserwartungen mit.

2.4.4.2 Einflussfaktoren auf der Schulebene (Mesoebene)

Auf der Mesoebene werden die Beziehungen der Mikroebenen zueinander betrachtet (Bronfenbrenner, 1981, zitiert nach Cortina, 2006). In Bezug auf diese Arbeit steht besonders der Einfluss der Schule als Organisation auf den Transfer der Trainingsinhalte auf die Klassenebene. Positive Veränderungen auf der Mesoebene scheinen günstige Prozesse auf der Mikroebene zu bewirken (Cortina, 2006). Der Autor meint es fehle den LehrerInnen prinzipiell nicht an Ideen und Kompetenzen für eine bessere Unterrichtsgestaltung, sondern an Unterstützung vom Kollegium und von der Schulleitung. Neues wird nämlich nur entwickelt, wenn es bei Gelingen anerkannt und bei Misserfolgen nicht bestraft wird (Cortina, 2006).

Entscheidend für einen nachhaltig wirksamen Transfer ist demnach auch eine Verbreitung von Neuerungen innerhalb der Schule (Jäger, 2004). Dabei spielt nach Jäger der Einfluss der Schulleitung – im Sinne einer aktiven Beteiligung an Projekten sowie einer Motivationsunterstützung – eine ausschlaggebende Rolle. Ebenso bedeutend für den nachhaltigen Transfer von Innovationen ist die Kooperation – im Sinne eines regen Austausches von Veränderungsprozessen - zwischen den beteiligten Lehrkräften (Jäger, 2004). In Jägers Studien weist diese Kooperation sogar die stärksten Effekte auf den Transfer auf. Um neue Projekte in der Schule zu verbreiten, ist es nach Jäger (2004) auch wichtig regelmäßig Projektfortschritte zu veröffentlichen, damit das Projektteam sich nicht vom Rest des Kollegiums abkapselt. Eine gute Vernetzung auf schulinterner Ebene scheint demnach

unabdingbar. Als weitere Faktoren für Veränderungen auf der Schulebene nennt Fullan (2001) die Unterstützung von Eltern und Elternvertretungen.

Der Schule kommt also ein entscheidender Einfluss bei der Verbreitung von LLL-Kompetenzen zu. Schmitz, Jotzo, Ginsberg, Schwatlo und Pickl (2002) weisen überdies explizit darauf hin, dass es eine wichtige Aufgabe der Schule sei, selbstreguliertes Lernen - als Teilkompetenz des LLL - im schulischen und außerschulischen Kontext zu fördern. Nach einer Studie von Spiel und Schober (2002) schätzen LehrerInnen die Möglichkeiten der Schule, Kompetenzen zum LLL zu vermitteln, allerdings eher deprimierend ein (MW = 3,63 auf einer 6-stufigen Skala, wobei 1 sehr niedrig und 6 sehr hoch bedeutet). „Nur 3,8 % der Lehrer(innen) schätzen sie als sehr hoch ein. 33 % halten sie für eher niedrig und 15,4 % sogar für niedrig bzw. sehr niedrig“ (Spiel & Schober, 2002, S. 57).

2.4.4.3 Einflussfaktoren auf politischer Ebene (Makroebene)

Die Makroebene steht über der Mikro- und Mesoebene und umfasst hier die politische Ebene des Bildungssystems, u. a. den staatlich geregelten Bildungsauftrag an die Schulen, curriculare Vorgaben und sozial geteilte Normvorstellungen zur Relevanz von Bildung (Cortina, 2006).

Jäger (2004) untersuchte neben schulspezifischen auch länderspezifische Einflüsse auf den Transfer und konnte in seiner Studie nachweisen, dass beide Ebenen einen Einfluss auf Transfer ausüben, auch wenn die länderspezifische gegenüber schulspezifischen Einflüssen schwächer ausgeprägte Effektstärken aufweisen. Vor allem schulexternen Personen (z.B. Projektleitungen, KoordinatorInnen) kommt hier in Form einer unterstützenden, beratenden und steuernden Tätigkeit ein bedeutender Einfluss zu und sind hilfreich beim Transfer (Jäger, 2004).

Lenz (2003, S. 16) beschreibt die Rolle des Staates Österreich im Bildungswesen, als „kontrollierende Funktion eines autonomisierten Bildungswesens“, die mehr Individualisierung möglich macht. Mit dieser vor sich gehenden Autonomisierung bekommen SchulleiterInnen, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen nicht nur die Chance, sondern auch die Verantwortung am Bildungswesen etwas zu verändern (Lenz, 2003). Ein Beispiel bietet die 14. SchOG-Novelle (1993), welche in der Unterstufe einen gewissen Freiraum für schulautonome Lehrpläne erlaubt (Lenz,

2003). Weiters lenkt und interveniert der Staat weniger direkt und lässt mehr Freiräume für autonome Entscheidungen der LeiterInnen von Bildungseinrichtungen. Der Staat übernimmt eine kontrollierende, steuernde Funktion und kann lediglich den Rahmen (z.B. Budgetgrenzen, Qualitätskontrolle) vorgeben, best-practice Modelle empfehlen, auf wissenschaftliche Entwicklungen hinweisen etc. (Lenz, 2003).

Transfer hängt zwar von staatlichen Rahmenbedingungen ab, aber eine Veränderung muss erst alle Ebenen nach unten durchdringen. Auf diesem Weg muss das Wissen über eine Veränderung zuerst an die Schulen und danach an die LehrerInnen weitergegeben werden. Wenn letztere sie akzeptieren und tatsächlich umsetzen, muss eine Veränderung letztlich immer noch von den SchülerInnen angenommen werden (Cortina, 2006). Spinnt man diesen Gedanken weiter, so muss zu Beginn das Wissen über Fortschritte und Erkenntnisse der Wissenschaft erst die Ministerien erreichen bis sie im endgültigen Anwendungsfeld eingesetzt werden können.

Bildung ist allerdings auch mit Kosten verbunden und diese wollen PolitikerInnen so gering wie möglich halten. Veränderungen finden deshalb oft nur in Teilbereichen statt, wobei nach Lenz (2003) das gesamte Bildungssystem reformiert gehören. Herberger meint, dass im internationalen Wettbewerb jenes Bildungssystem „am besten abschneidet, dem es gelingt, Humanressourcen zu entwickeln, die im System sinnvoll und paßgenau eingesetzt werden können“ (Herberger, 2004, S. 121 f.). Diese Humanressourcen bestehen aus Humankapital, das ist die Bezeichnung für „Menschen unter Einsatz ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten“ (Matalik & Schade, 1998, S. 7).

Wie die Lehrkräfte ihren Einfluss auf die Mitbestimmung bzw. Mitentwicklung bei Bildungsreformen sehen, geht aus einer Online-Befragung von Wentner und Havranek (2008) zum Thema „Arbeitsplatz Schule“ vor. Die befragten LehrerInnen sehen die Integration ihrer praktischen Erfahrungen in die Entwicklung von Bildungsreformen zum Großteil als nicht ausreichend. Von den befragten HS-LehrerInnen gaben knapp 40 Prozent an, sehr unzufrieden damit zu sein und 43 Prozent waren eher unzufrieden. In den AHS waren rund 54 Prozent sehr unzufrieden und rund 38 Prozent eher unzufrieden (Wentner & Havranek, 2008, S. 12). Laut dieser Studie sind die LehrerInnen in AHS (77 Prozent) und HS (68 Prozent) auch unzufrieden mit der Möglichkeit sich für individuelle Arbeiten an der

Schule zurückzuziehen. Dies ist ein Bereich der aus finanzieller Sicht sowohl die schulische als auch die politische Ebene betrifft. In diesem Zusammenhang interessiert in dieser Arbeit auch welche Wahrnehmung und Erwartungen die Lehrkräfte bei TALK an die Politik und an die Schule zur Unterstützung bei der Umsetzung der TALK-Inhalte haben.

Im Folgenden werden nochmals die wichtigsten Aussagen zusammengetragen und die Ziele sowie Fragestellungen darauf basierend formuliert und begründet.

3 Ziele und Fragestellungen

Ziel dieser Arbeit ist die qualitative Inhaltsanalyse der Fokusgruppen im Rahmen der formativen Evaluation von TALK. Im Fokus der Analyse steht der Transfers auf den drei Ebenen des österreichischen Bildungssystems. Wesentliches Ziel ist die Erfassung des Transfererfolges der TALK-Inhalte in die Unterrichtspraxis (Mikroebene). Ein Stück weit wird auch der Transfer auf der Mesoebene mit der Frage nach Vernetzung in den Schulteams erfasst. Am Rande wird zudem die Wahrnehmung der schulischen und politischen Rahmenbedingungen (Meso- und Makroebene) erhoben. Ein weiteres Ziel ist es, herauszufinden, wo TALK noch optimiert werden könnte. Speziell auch wie der weitere Verlauf der TALK-Einheiten auf die Bedürfnisse der LehrerInnen adaptiert werden könnte.

3.1 Transfer der TALK-Inhalte

Bisher wurde die Erhebung des Transfers bei LehrerInnenfortbildungen eher vernachlässigt (Rechnungshof, 2007, 2008). Bei TALK wird im Rahmen der Projektevaluation besonderer Wert auf die Transfererhebung gelegt. Der Hauptfragenkomplex bei den Fokusgruppen betrifft die Erfassung des Transfers der TALK-Inhalte (Motivation, soziale Kompetenzen, Selbstreguliertes Lernen) in die Unterrichtspraxis. Die TALK-Inhalte setzen auf der Klassenebene (Mikroebene) an, wo auch ein Transfer in die Unterrichtspraxis erwartet wird. Damit sich die Inhalte auf die weiteren Ebenen ausbreiten können, müssen sie zuerst auf dieser Ebene erfolgreich angewendet und implementiert werden (vgl. Jäger, 2004). Eine Studie von Spiel & Schober (2002) zeigt jedoch, dass fast die Hälfte der untersuchten LehrerInnen davon überzeugt ist, dass es schwierig oder sehr schwierig sei, die Motivation und die Kompetenzen für LLL in der Schule zu vermitteln. Schätzen auch bei TALK die teilnehmenden Lehrkräfte es so schwierig ein, Motivation und LLL-Kompetenzen in den Unterricht zu integrieren und zu vermitteln?

Bisherige Studien weisen auch darauf hin, dass es beim Transfer von Kursinhalten in die Praxis immer wieder zu Stolpersteinen kommen kann, z.B. mangelnde Selbstwirksamkeitsüberzeugung, mangelnde Selbstdisziplin, negative Einstellung dem Training und den TrainerInnen gegenüber und die situative Belastung der

Teilnehmenden (Pickl, 2004). Zu Letzterem gehören individuelle, persönliche Stressoren wie z.B. Alltagsstress, private und beruflich Konflikte, persönliche Krisen etc. Das Wissen, wo Stolpersteine liegen, kann helfen, mangelnden Transfer nachzuvollziehen und sofern möglich auf diese im Training besser einzugehen.

Bei TALK werden, als transferfördernde Maßnahme, die vermittelten Inhalte in Bezug zum Alltagskontext gesetzt. Es gilt herauszufinden, ob die in TALK vermittelten Inhalte auch wirklich umgesetzt werden können und inwiefern hier der Transfer gelingt, wo sich Probleme zeigen, ob es Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis gab und ob sich durch TALK etwas verändert hat. Im Folgenden sind die Fragestellungen, die den Transfer betreffen aufgelistet.

⇒ **Wie funktioniert der Transfer der Trainingsinhalte von TALK in die Unterrichtspraxis?**

Diese Frage ist untergliedert in:

- a. Welche Auswirkungen haben die bisher erarbeiteten Bereiche von TALK (Motivation, Soziale Kompetenzen, Selbstreguliertes Lernen) auf die Unterrichtspraxis?
- b. Welche Elemente von TALK wurden von den LehrerInnen umgesetzt?
- c. In welchen Unterrichtspraktiken fühlen sich die LehrerInnen bestätigt?
- d. Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung auf Klassen- und Schulebene?

3.2 Vernetzung der Schulteams

Eine gute Vernetzung der Lehrkräfte und die Entwicklung kooperativer Strukturen (Zusammenarbeit) sind wichtig für die nachhaltige Etablierung von Lebenslangem Lernen und Bildungsmotivation auf der Schulebene und eine spätere Ausdehnung auf andere Schulen (Jäger, 2004). Schulentwicklung ist auch ein erklärtes Ziel von TALK. Die Schulteams sollen den Lehrerteams auch dazu dienen, um in den Schulen stärker aufzutreten und fächerübergreifend zusammenzuarbeiten. In diesem Zusammenhang interessiert die Frage:

⇒ **Wie hat sich die Vernetzung in den Schulteams seit TALK entwickelt?**

3.3 Persönlicher Trainingsprofit

Wie erfolgreich ein Lehrgang ist, hängt auch davon ab, ob die LehrerInnen davon profitieren konnten, ob sie etwas mitnehmen konnten oder gar nichts Neues für sie dabei war. Schreiben die TeilnehmerInnen den Inhalten einen Nutzen zu, so erhöht das die Wahrscheinlichkeit diese Inhalte im Alltag langfristig auch einzusetzen (Pickl, 2004). Strategienutzen steht aber auch im Zusammenhang mit dem subjektiven Aufwand (Jäger, 2004; Pickl, 2004). Für einen optimalen Transfer muss ein Effekt erkennbar sein (Jäger, 2004). Ebenso ein wichtiger Aspekt ist die Abstimmung der Inhalte auf die Zielgruppe, diese erhöht für die TeilnehmerInnen den Nutzen und somit die Transferwahrscheinlichkeit (Jäger, 2004; Pickl, 2004). TALK knüpft am Wissen der Lehrkräfte an, ob und wovon sie vom Training profitieren, soll mit folgender Fragestellung herausgefunden werden:

⇒ **Wovon profitierten die LehrerInnen am meisten durch TALK?**

3.4 Unterstützung auf schulischer und politischer Ebene

Die Frage nach der Unterstützung auf schulischer und politischer Ebene betrifft hier den eher Transfer im weiteren Sinne und geht über den Transfer der Interventionswirkung hinaus. Im Fokus steht zwar der Transfer, jenseits dessen ist es so, dass auch die Rahmenbedingungen gesehen werden müssen. Auf schulischer Ebene wirken z.B. die soziale Einbindung ins Kollegium sowie die fachliche, organisatorische und motivationale Unterstützung von der Schulleitung besonders positiv auf den Transfer (Jäger, 2004).

Ziel ist es die Wahrnehmung der Lehrkräfte die schulischen und politischen Rahmenbedingungen betreffend, zu erfassen.

⇒ **Welche Veränderungen bräuchte es auf der Mesoebene (Schule) und auf der Makroebene (Politik) für eine bessere Umsetzung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen?**

4 Methodisches Vorgehen

Diese Arbeit ist geprägt durch qualitative Forschung. Angelehnt an Mayring (2002, S. 8), der qualitative Forschung als „keine beliebig einsetzbare Technik“ sieht, sondern als eine „Grundhaltung“ einen „Denkstil, der auch in einem anderen Gegenstandsverständnis fußt, der immer streng am Gegenstand orientiert ist“ und der in quantitativer und qualitativer Forschung keine unvereinbaren Gegensätze sieht. Mayring (2007, S. 45) betont vielmehr ein „integratives Methodenverständnis“, welches qualitative und quantitative Forschung integriert. In seiner „Einführung in die Qualitative Sozialforschung“ beschreibt Mayring (2002) 22 verschiedene Ansätze qualitativer Forschung, welche qualitative Designs und Techniken zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung beinhalten, die miteinander kombinierbar sind.

In dieser Arbeit wurden zur Erhebung der Daten Fokusgruppen, eine spezielle Form der Gruppendiskussion, verwendet. Aufbereitet wurden die Daten mit einer wörtlichen Transkription und ausgewertet wurden sie mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Fokusgruppen wurden als besonderer Teil der Evaluation von TALK bereits im Rahmen des theoretischen und empirischen Hintergrunds besprochen (vgl. Kapitel 2.3). Im Folgenden wird deshalb nur auf den methodischen Hintergrund zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring eingegangen. Die wörtliche Transkription wird direkt an der entsprechenden Stelle in Kapitel 4.6 besprochen.

4.1 Methodischer Hintergrund zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Auswertung von Daten, bei denen inhaltlich-thematische Aspekte im Vordergrund stehen, wie z.B. hier bei den Fokusgruppen, wird in der Literatur ein qualitatives Vorgehen vorgeschlagen (Lamnek, 1995, zitiert nach Lamnek 2005a). Dazu werden folgende Methoden genannt: die Zusammenfassung der Diskussionsinhalte, systematische Kodierungen und Inhaltsanalysen (Morgan, 1988 zitiert nach Flick, 2007). Lamnek (1995, zitiert nach Lamnek 2005a) empfiehlt dabei konkret eine interpretative-reduktive Inhaltsanalyse, bei der nach der Reduktion der Datenfülle ein Informations- und Erkenntnisgewinn stehen. Dabei weisen er und auch

andere Autoren (z.B. Flick, 2007) auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring hin, die daher auch für die Analyse der Fokusgruppen von TALK herangezogen wird.

Mayring (2007, S. 12 f) sieht in der Inhaltsanalyse mehr als nur eine willkürliche, freie Interpretation des zu analysierenden Materials. Ziel der Inhaltsanalyse ist es sprachliches Material, das in irgendeiner Form protokolliert vorliegt (hier in Form von Transkripten), zu analysieren und dabei *systematisch, d.h. regel- und theoriegeleitet* vorzugehen und dabei Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation bzw. des sprachlichen Materials zu ziehen. Der Sinn hinter dem systematischen Vorgehen liegt darin, dass für andere nachvollziehbar wird, was gemacht wurde und um dem Vorwurf einer willkürlichen Vorgehensweise zu entgehen. Dies erfordert die Festlegung eines bestimmten Ablaufs der qualitativen Inhaltsanalyse im Vorhinein. Und dieser Ablauf muss auf das Material und die Fragestellungen individuell angepasst werden. Neben zahlreichen Techniken bietet Mayring als Orientierung ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell an (siehe Abb. 5).

Zu Beginn wird das Ausgangsmaterial genau bestimmt. Es muss entschieden werden, „was überhaupt aus dem Material herausinterpretierbar ist“ (Mayring, 2007, S. 46). Dazu muss genau festgelegt werden, welches Material zur Analyse herangezogen wird und „genau beschrieben werden, von wem unter welchen Umständen, das Material produziert wurde“. Danach erfolgt eine formale Beschreibung des Materials, also in welcher Form es vorliegt z.B. in transkribierter Form. Diese ersten drei Schritte eines Ablaufmodells umfassen also die Rahmenbedingungen, unter denen das Material gewonnen wurde.

Als nächstes muss sich der Fragestellung der Analyse zugewendet werden. „Was möchte man überhaupt herausinterpretieren?“ (Mayring, 2007, S. 50). Dazu zählen die Festlegung der Richtung der Analyse und die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung.

Sind die Fragestellungen bestimmt ist der nächste Schritt die Bestimmung der Analysetechnik(en) und die Festlegung des konkreten Ablaufmodells auf die jeweilige Fragestellung. Der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse ist immer auf den Gegenstand bezogen. Dazu gehört auch, dass man die Analyseeinheiten festlegt, das sind die Kodiereinheit (= kleinster Baustein der in eine Kategorie fallen kann), die Kontexteinheit (= größter Textbestandteil, der in eine Kategorie fallen kann) und die

Auswertungseinheit (= Reihenfolge, in der die Textteile ausgewertet werden). Erst dann kann die eigentliche Analyse mittels Kategoriensystem erfolgen. Die drei Analyseformen von Mayring (1989, 1993, zitiert nach Bortz & Döring, 2005; Mayring, 2007) sind Folgende:

1. Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* mit dem Ziel der Erstellung einer Kurzversion des Ausgangstextes.
2. Die *explizierende Inhaltsanalyse* mit dem Ziel der Bearbeitung unklarer Abschnitte anhand zusätzlicher Materialien.
3. Die *strukturierende Inhaltsanalyse* mit dem Ziel der Ordnung und Gliederung der Kurzversion (bezugnehmend auf die theoretischen Fragestellungen) und der Erstellung eines Kategoriensystems.

An die Analyse anschließend erfolgt eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material. Ist das Kategoriensystem fertig, kann eine Interpretation der Ergebnisse in Richtung Hauptfragestellung erfolgen. Abschließend kommen noch die inhaltsanalytischen Gütekriterien zur Anwendung.

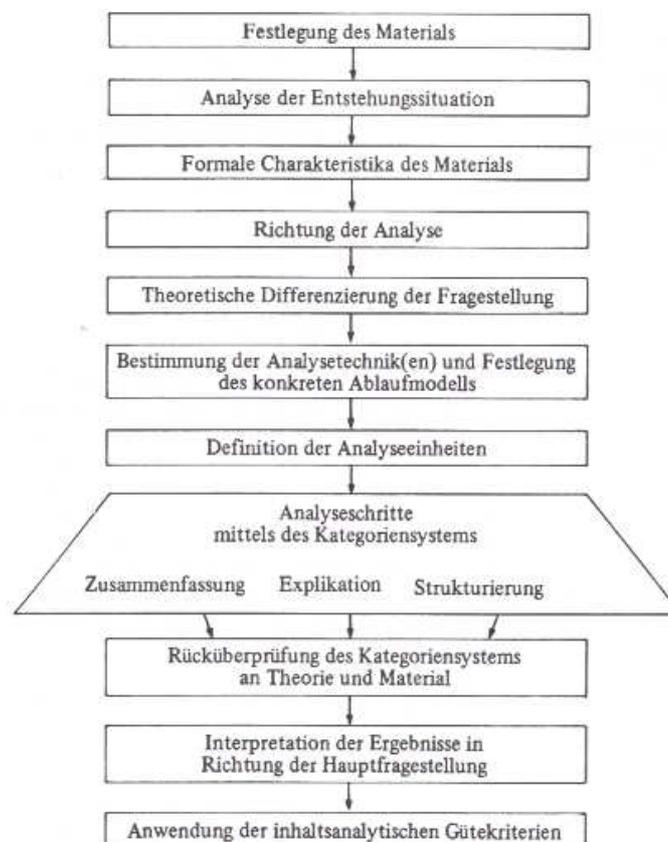


Abbildung 5: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (2007, S. 54)

Anhand dieser Grundlagen wurde in Kapitel 6 das in dieser Arbeit zu Tragen kommende Ablaufmodell für die Analyse der Fokusgruppen erstellt, eingebettet ins Evaluationsdesign (siehe Abbildung 6).

4.2 Ablaufmodell dieser Arbeit

Da in der qualitativen Forschung das methodische Vorgehen immer an den aktuellen Gegenstand angepasst wird, gibt es keinen einheitlichen Ablauf, der immer gleich funktioniert. Deshalb soll an dieser Stelle eine genaue Darstellung nachvollziehbar machen, was gemacht und wie methodisch vorgegangen wurde. Das methodische Vorgehen orientiert sich überwiegend an Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2007). Abbildung 6 zeigt das inhaltsanalytische Ablaufmodell für diese Arbeit.

Dieses Ablaufmodell zeigt auch den Weg vom theoretischen und empirischen Hintergrund bis zur Datenaufbereitung. Erst dann können die Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert werden. Dazu werden die Analyseeinheiten definiert, bevor im Anschluss daran wird eine Kurzversion des Ausgangsmaterials (Zusammenfassung) erstellt wird. Dabei werden die Prinzipien der Paraphrasierung, der Generalisierung und der Reduktion angewandt. Unklare Stellen werden expliziert d.h. näher ausgeführt. Diese Kurzversion stellt die Basis für die Entwicklung der Kategoriensysteme dar. Je nach Fragestellung erfordert dies ein deduktives (theoriegeleitetes), induktives (datengeleitetes) oder kombiniertes Vorgehen. Letzteres meint, dass man z.B. theoriegeleitet Kategorien erstellt und die Daten zuordnet und induktiv die Kategorien ergänzt, wenn sich noch weitere Kategorien ergeben. Stehen die Kategoriensysteme fest, werden sie am Ausgangsmaterial überprüft und zur Überprüfung an zwei weitere Interrater weitergeleitet. Kommen die Interrater zu wesentlich anderen Ergebnissen – sprich einem Kappa-Wert kleiner als 0,7 (Bortz & Döring, 2005) – werden die Kategorien überarbeitet und erneut intergeratet, bis eine akzeptable Übereinstimmung erreicht ist. Danach erfolgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen. Die inhaltsanalytischen Gütekriterien werden laufend angewandt und diskutiert.

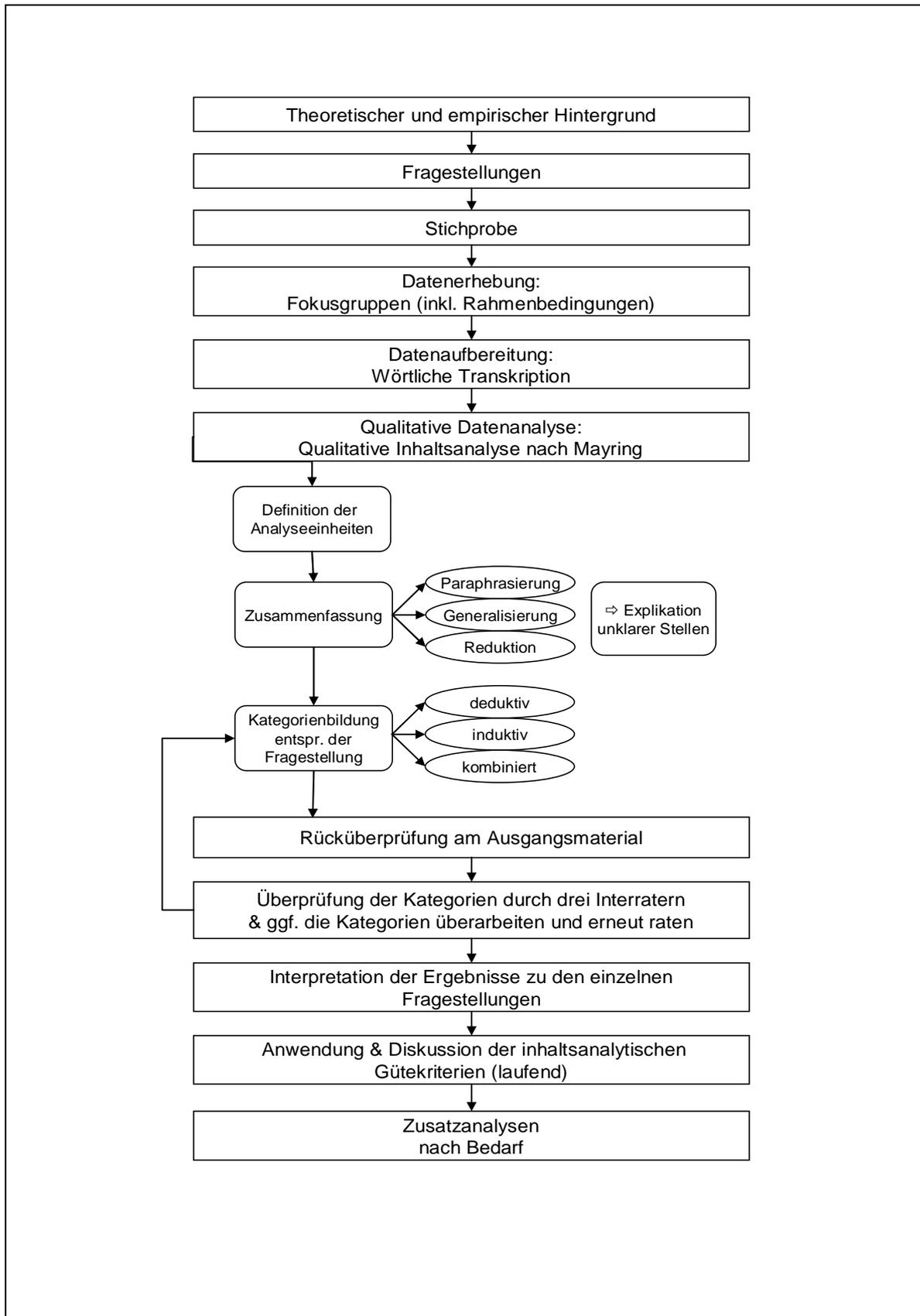


Abbildung 6: Das inhaltsanalytische Ablaufmodell dieser Arbeit in Anlehnung an Mayring (2007)

4.3 Stichprobe

Die Stichprobe von TALK setzt sich aus 40 Lehrkräften (davon 3 Männer) aus 15 Schulen in Wien und Niederösterreich zusammen. Es gab drei Trainingsgruppen mit N=13, N=14, N=13 TeilnehmerInnen pro Gruppe. An den Fokusgruppen haben 36 Lehrkräfte teilgenommen. Die übrigen vier haben entweder aus Krankheitsgründen gefehlt oder mussten aus persönlich wichtigen Gründen früher gehen.

Die Lehrkräfte, die an TALK teilnahmen, mussten sich vorab für TALK bewerben, da die Bereitschaft zur Teilnahme über 3 Semester gegeben sein musste. Das Training war sehr zeitintensiv und fand vorwiegend an Freitagnachmittagen und Samstagen statt. Weitere Kriterien für Aufnahme waren die Anzahl der LehrerInnen (3-5) pro Schule, die Teilnahme über 3 Semester an Wochenenden etc. Dadurch war eine Zufallsauswahl nicht möglich.

4.4 Leitfaden für die Fokusgruppen

Die Fragen für die Fokusgruppen wurden vom Evaluations- und Trainingsteam gemeinsam entwickelt und in einen „Leitfaden für die Fokusgruppen“ (siehe Anhang) verpackt. Die gestellten Fragen sind sehr augenscheinlich und liegen nahe an den Fragestellungen dieser Evaluierung (vgl. Tabelle 2). Es gab auch „Fragen in Reserve“, welche aber in dieser Arbeit nicht ausgewertet wurden, da sie aus zeitlichen Gründen nicht in allen Gruppen gestellt wurden. Ziel wäre hier gewesen, einen Einblick in die Ideen zum geplanten Projekt im 3. Semester von TALK zu bekommen und ob bereits eine Vernetzung über das TALK-Schulteam hinaus stattgefunden hat.

Tabelle 2: Gegenüberstellung der Fragestellungen und Leitfragen für die Fokusgruppen

Fragestellung	Leitfragen für die Fokusgruppen
<p>F1: Wie funktioniert der Transfer der Trainingsinhalte von TALK in die Unterrichtspraxis?</p> <p>a) Welche Auswirkungen haben die bisher erarbeiteten Bereiche von TALK (Motivation, Soziale Kompetenzen, Selbstreguliertes Lernen) auf die Unterrichtspraxis?</p> <p>b) Welche Elemente von TALK wurden von den LehrerInnen umgesetzt?</p> <p>c) In welchen Unterrichtspraktiken fühlen sich die LehrerInnen bestätigt?</p>	<p>1. Wenn Sie an die bisher erarbeiteten Bereich von TALK denken (Motivation, Soziale Kompetenzen, SRL):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Auswirkungen hatte dies auf Ihre Unterrichtspraxis bzw. auf Sie? - Welche Elemente von TALK haben Sie versucht in Ihre Unterrichtspraxis zu integrieren? - In welchen Unterrichtspraktiken fühlen Sie sich durch TALK bestätigt? Inwiefern?
<p>d) Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung auf Klassen- und Schulebene?</p>	<p>2. Wo gab es Stolpersteine bei der Umsetzung? (im Unterricht, in der Schule)</p>
<p>F2: Wie hat sich die Vernetzung in den Schulteams entwickelt?</p>	<p>3. Wie hat sich die Vernetzung in Ihrem Schulteam entwickelt? (Woran merken Sie die Veränderungen?) Wie sieht die Vernetzung genau aus?</p>
<p>F3: Wovon profitierten die LehrerInnen am meisten durch TALK?</p>	<p>4. Wovon haben Sie am meisten durch TALK profitiert?</p>
<p>F4: Welche Veränderungen bräuchte es auf der Mesoebene (Schule) und auf der Makroebene (Politik) für eine bessere Umsetzung der Trainingsinhalte?</p>	<p>5. Was könnte unterstützend zur besseren Umsetzung der Trainingsinhalte getan werden</p> <ul style="list-style-type: none"> - in der Schule? - auf politischer Ebene

4.5 Rahmenbedingungen und Ablauf der Datenerhebung

Die Daten wurden mittels Fokusgruppen erhoben. Diese Fokusgruppen wurden nach dem 1. Semester von TALK (Ende Jänner bis Anfang März 2007) abgehalten, zu jenem Zeitpunkt, wo die Lehrkräfte gerade versuchten diese Inhalte umzusetzen. Die Fokusgruppen fanden im Rahmen des Trainings in den Laborräumen des Psychologischen Institutes der Universität Wien statt. Die LehrerInnen wurden in kleinere Gruppen von fünf bis sieben Personen aufgeteilt. Die Fokusgruppen wurden jeweils von einem/r TALK-TrainerIn bzw. ProjektmitarbeiterIn moderiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass nicht der/die übliche TALK-TrainerIn der TeilnehmerInnen die Fokusgruppe leitete. Den ModeratorInnen stand ein „Leitfaden für Fokusgruppen“ zur

Verfügung (siehe Anhang). Zu Beginn klärte der/die ModeratorIn die TeilnehmerInnen über die Bedeutung und das Setting der Fokusgruppen auf, d. h. über Anonymität, Video- und Tonbandaufzeichnung für die anschließende Evaluierung, Dauer, die Rolle des Moderators etc.

Neben der Gestaltung des Settings der Fokusgruppen war die Aufgabe des Moderators/der Moderatorin die halb-strukturierten, offenen Fragen (siehe Anhang „Leitfaden für die Fokusgruppen“), die zusätzlich auf einem Flipchart notiert waren, zu stellen und darauf zu achten, dass sich jede/r TeilnehmerIn zu den einzelnen Fragen äußerte. Als Hilfestellung sollten den TeilnehmerInnen ihre Tagebücher und Notizen dienen. Die Dauer der einzelnen Fokusgruppen bewegte sich durchschnittlich zwischen 60 und 90 Minuten, Gruppendiskussionen und Erfahrungsaustausch wurde Raum gegeben. Um die Fokusgruppen evaluieren zu können, wurden sie mit einer Kamera und einem Diktiergerät aufgezeichnet. Die Videoaufzeichnung wurde aus dem Grund einer einfacheren Zuordnung der Stimmen zu den Personen gewählt. Die Tonbandaufnahmen dienten der Datensicherstellung bei eventuellen technischen Ausfällen der Kameras. Um eine anonymisierte Auswertung der Fokusgruppen zu gewährleisten, wurden Buchstaben auf die Tische geklebt.

Ein Nachteil von Fokusgruppen ist, dass die Schweigerquote ziemlich hoch sein kann. Dies soll dadurch kontrolliert werden, dass jede/r TeilnehmerIn aufgefordert wird, sich zu jeder Frage mit einem kurzen Statement zu äußern. Weiters können Anpassungsmechanismen die individuelle Meinungsäußerung behindern. Dem wird dadurch entgegen gewirkt, indem die TeilnehmerInnen darauf hingewiesen werden sich vorab kurz ein Statement zu überlegen, eventuell Notizen zu machen und auch die Lerntagebücher, die geführt wurden zur Hilfe zu nehmen. Die Möglichkeit das inhaltliche Kontroversen zu Abschweifungen vom Thema führen können, erfordert ein Eingreifen der ModeratorInnen.

Trotz derartiger Kontrollhandlungen kam es auch zu Widerständen in einer Fokusgruppe. So wollte sich eine Lehrerin, aufgrund von Turbulenzen in der Gruppendynamik der vorhergehenden Einheit, ganz der Diskussion enthalten. Sie meldete sich gegen Ende aber trotzdem zu Wort. Diese Wortmeldungen waren allerdings sehr kurz und knapp

4.6 Transkription der Video- und Tonbandaufzeichnungen

Die Video- und Tonbandaufzeichnungen der Fokusgruppen bildeten die Basis der *Datenaufbereitung* für die anschließende Auswertung. Dazu wurde das Video- und Tonbandmaterial wörtlich transkribiert, d.h. in eine schriftliche Form gebracht und umfasst ca. 150 Seiten. Bei der Transkription stand der Inhalt der Fokusgruppen im Vordergrund, da dieser für die Fragestellungen relevant ist, und nicht etwa gruppendedynamische Prozesse. Flick (2007) merkt dazu an, dass nur so genau transkribiert werden soll, wie es die Fragestellung erfordert und führt als Vergleich hierzu auch Strauss (1991) an. Eine Transkription ist sehr aufwändig, stellt aber eine wichtige Voraussetzung für die anschließende Auswertung dar. In einem schriftlichen Text, kann man herumblättern, Randnotizen machen, sich einzelne Aussagen in ihrem Kontext anschauen etc. (Mayring, 2002).

Es wurden folgende **Transkriptionsregeln** in Anlehnung an Mayring (2007) festgelegt.

- Die Inhalte sollen vollständig und wörtlich transkribiert werden. Für die Beantwortung der Fragestellung ist es nicht wichtig Pausen, Stockungen jedes „eh“, „ah“, „ähmm“ etc. erfassen.
- Punkte in Klammern (...) wenn der Sprecher den Satz abbricht oder woanders weiter spricht.
- Punkte in eckigen Klammern [...] wenn etwas nicht verstanden wurde.
- Anmerkungen und Auffälligkeiten, die für das inhaltliche Verstehen beim späteren Lesen des Transkriptes wichtig sein können in eckigen oder runden Klammern anführen z.B. [sehr leise gesprochen, nicht verstanden], [nicht verstanden, weil durcheinander gesprochen wurde], [geht früher], mmh (zustimmend gemeint), [lachen] etc.
- Pausen, Stockungen müssen nicht gekennzeichnet werden.
- Die Personen werden, für eine anonymisierte Auswertung, den am Tisch klebenden Buchstaben A-G zugeordnet.

Die Handhabung von Dialektfärbungen und Dialektwörtern sowie formale Aspekte wie Format, Zeilenabstand etc. wurden nicht vereinbart. In manchen Transkripten wurden die Dialektfärbungen eingedeutscht, in anderen beibehalten. Echte Dialektwörter wurden einheitlich beibehalten. Das Format wurde im Nachhinein vereinheitlicht. Beides hatte allerdings keinen Einfluss auf den Inhalt, der ja im Vordergrund der Analyse stand. Dies könnte aber bei zukünftigen Transkriptionen von Beginn an berücksichtigt werden.

4.7 Qualitative Inhaltsanalyse der Fokusgruppen

In diesem Kapitel werden die Auswertungsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse so geschildert, wie sie abgelaufen sind. Als *Ausgangsmaterial* für die qualitative Inhaltsanalyse wurden die Transkripte der Fokusgruppen herangezogen.

4.7.1 Definition der Analyseeinheiten

Als Kodiereinheit (kleinster Textbestandteil, der in eine Kategorie fallen kann) wurde jede vollständige Aussage einer Lehrkraft festgelegt. Diese kann auch nur aus einem Wort bestehen, und muss im direkten oder indirekten Zusammenhang zu der jeweiligen Fragestellung stehen.

Der größte Textbestandteil, der in eine Kategorie fallen kann (Kontexteinheit), ist alles, was eine Person zu einem Thema gesagt hat.

Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textbestandteile nacheinander ausgewertet werden. In dieser Arbeit wurde pro Fokusgruppe ein eigenes Word-Dokument erstellt.

4.7.2 Zusammenfassung und Explikation

Das transkribierte Material wurde mittels der Techniken der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion zu einer Kurzversion zusammengefasst. An manchen Stellen wurden Aussagen aus Verständnisgründen erweitert (Explikation) und in eckige Klammern [...] gesetzt. Zum Beispiel wenn ein Wort fehlte, es aber aus dem Kontext erschlossen werden konnte oder wenn nur mit „ja“ geantwortet wurde, ist in

Klammer erläutert, worauf sich dieses „ja“ bezieht. Dabei wurden nicht wie Mayring (2007) vorgeschlägt, die inhaltstragenden Aussagen herausgeschrieben und Tabellen erstellt, sondern die Aussagen wurden direkt im Text (MS Word) zusammengefasst bzw. erweitert.

In der Phase der **Paraphrasierung** wurden nicht-inhaltstragende Textteile wie Ausschmückungen, Wiederholungen, Unterbrechungen und für die Fragestellung nicht relevante Aussagen/Diskussionen gelöscht. Im Zweifelsfalle wurden einzelne Aussagen vorerst beibehalten. Ebenso wurden unvollständige Aussagen, deren Bedeutung nicht aus dem Kontext erschlossen werden konnte, gelöscht. Etwaige Dialektfärbungen wurden eingedeutscht, nur echte Dialektwörter wurden beibehalten.

Bei einem 2. Materialdurchgang wurden die Phasen der **Generalisierung** und der **Reduktion** zusammengefasst. Dabei wurden inhaltliche Wiederholungen der Aussagen einer Person der jeweiligen Fokusgruppe zusammengefasst und auf eine abstraktere Ebene gebracht. Als Abstraktionsniveau wurde festgelegt, dass die Aussagen dennoch den Originalen ähnlich sein sollen, zum Beispiel: „Wir brauchen mehr Geld“ nicht nur „mehr Geld“. Es wurden nur zentrale inhaltstragende Aussagen weiter aufgenommen. Paraphrasen mit ähnlichen Aussagen wurden zu einer Paraphrase zusammen gebündelt.

Die vorab schrittweise Zusammenfassung des Materials durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion war notwendig, um einen Überblick über die vielen Textseiten zu erhalten. So konnte das Material ca. um die Hälfte reduziert werden. Dann erst erfolgte eine Strukturierung mittels Kategoriensystem im MAXqda-Programm (qualitatives Datenanalyseprogramm). Einige Aussagen mussten direkt im MAXqda noch einmal zusammengefasst werden. Zum Teil wurden Aussagen nicht zugeordnet, bei denen sich erst bei der Kategorisierung herausstellte, dass sie für die Fragestellung letztlich doch nicht relevant waren.

4.7.3 Entwicklung der Kategoriensysteme

In diesem Kapitel wird die genaue Vorgehensweise bei der Entwicklung der Kategoriensysteme und der Kodierleitfäden beschrieben. Die Kategoriensysteme zu den einzelnen Fragestellungen wurden teils deduktiv, teils induktiv erstellt.

Als computerunterstütztes Verfahren wurde das Programm „MAXqda 2007“ verwendet, das eine Erleichterung bei der Verarbeitung des schriftlichen Datenmaterials und bei der Kategorisierung bieten soll. MAXqda wertet jedoch nicht automatisch aus. Flick (2007, S. 470) beschreibt die Qualitative-Daten-Analyse-Software als Unterstützung, „den Weg, vom zu analysierenden Text zu den Kategorien, den der Forscher zurückgelegt hat, nachvollziehbarer zu machen“ und dadurch die Validität von Analysen zu steigern (Flick, 2007 S. 470).

Für jedes Kategoriensystem wurde ein eigener Kodierleitfaden erstellt, welcher die jeweiligen Kodierregeln, Kategorienbeschreibungen, Categorieschlagwörter, Zweifelsfälle, Ausnahmen und Ankerbeispiele beinhaltet. Die Inhalte der Kodierleitfäden wurden auch ins MAXqda in Form von Memos übertragen.

4.7.3.1 Allgemeine Kodierregeln für die Erstellung der Kategoriensysteme

Eine allgemeine Kodierregel über alle Kategoriensysteme hinweg ist, wenn eine Lehrkraft zu einer Kategorie mehrere verschiedene Nennungen abgibt, so wird dies jeweils extra kodiert (zugeordnet), z.B. eine Nennung Selbstwert, einmal Feedback, Attributionen. Nennt sie allerdings z.B. dreimal „Ich gebe jetzt detaillierter Feedback“ in verschiedenen Ausführungen, wird dies nur einmal kodiert, falls es nicht ohnehin schon bei der Zusammenfassung herausgestrichen wurde. „Mmh’s“ und Ja’s“ und „Nicken“ werden nicht kodiert, es sei denn es geht aus dem Kontext eindeutig hervor, dass es eine Zustimmung ist und diese Person, das auch so macht bzw. meint.

4.7.3.2 Interrater und Intercoderreliabilität

Alle Kategoriensysteme wurden von insgesamt drei Personen geratet. Vor dem Interraten bekamen die Interrater eine mündliche Einführung in MAXqda und über die jeweiligen Kategoriensysteme. Weiters bekamen sie die MAXqda-Projekte mit den Kategoriensystemen, den Kategorienbeschreibungen (in Form von Memos), den gekürzten Fokusgruppen und den Codings (Aussagen zum Kategorisieren) per E-Mail zugesendet. Jede Aussage wurde mit der Angabe zur entsprechenden Fokusgruppe und der Position im Text versehen. Damit die Interrater bei Unklarheiten in den beigefügten, gekürzten Versionen der Fokusgruppen den

Kontext ausforschen konnten. Die Aufgabe der Interrater war es, alle Codings zu codieren (den Kategorien zu zuordnen).

Nach dem Interraten wurden für alle Kategoriensysteme die Kappa-Koeffizienten als Übereinstimmungsmaße berechnet. Dabei durfte der von Bortz & Döring (2005) empfohlene Wert 0,7 nicht unterschritten werden.

Zur Überprüfung der (Intercoder-)Reliabilität wurden alle Kategoriensysteme noch zwei zusätzlichen Interratern vorgelegt, um zu überprüfen, ob auch andere Personen zu denselben Ergebnissen kommen. Danach wurden die Kategoriensysteme paarweise miteinander verglichen in eine Excel-Tabelle eingetragen und die Übereinstimmungsmaße – Kappa-Koeffizienten (K) – berechnet. Aus den jeweiligen drei Kappa-Koeffizienten wurde der Medianwert gebildet (Bortz & Döring, 2005). Für diese Berechnungen wurde das von Cohen (1960, zitiert nach Bortz & Döring, 2005) entwickelte Kappa-Maß herangezogen, welches die Zufallsübereinstimmungen berücksichtigt (siehe Abbildung 7).

$$K = \frac{p - p_e}{1 - p_e}$$

Für diese Formel gilt folgendes:
p = Summe aller Übereinstimmungen pro Kategorie/n
n = Summe der Nennungen aller Kategorien

$$p_e = \frac{1}{n^2} \cdot \sum f_{j.} \cdot f_{.j}$$

$f_{j.}$ = Zeilensummen
 $f_{.j}$ = Spaltensummen

Abbildung 7: Formel für die Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Cohen (1960, zitiert nach Bortz & Döring, 2005)

Der Kappa-Koeffizient gibt an, wie gut verschiedene (Inter-)Rater zum selben Resultat kommen. Nach den AutorInnen zeichnet ein Kappa-Koeffizient über 0,7 eine gute Übereinstimmung aus. Bei vollkommener Übereinstimmung beträgt der Kappa-Koeffizient 1. Bei allen Kategoriensystemen dieser Arbeit lagen die Kappa-Werte über 0,7. Der Kappa-Koeffizient ist jeweils unter dem entsprechenden Kategoriensystem angegeben.

Im Folgenden wird die Entwicklung aller Kategoriensysteme und Kodierleitfäden beschrieben. Beide werden hier nur im Überblick tabellarisch dargestellt. Die Interrater erhielten detailliertere Kategorienbeschreibungen, inklusive aller Kodierregeln und Ausnahmen.

4.7.3.3 Entwicklung der Kategoriensysteme zur Frage „Wie funktioniert der Transfer von TALK in die Unterrichtspraxis?“

Diese Fragestellung zu Transfer setzt sich aus mehreren Subfragestellungen zusammen und somit auch aus mehreren Kategoriensystemen, die im Folgenden beschrieben werden.

Welche Elemente von TALK wurden von den LehrerInnen umgesetzt?

Dieses Kategoriensystem wurde deduktiv aus den expliziten Trainingsinhalten von TALK erstellt (vgl. Kapitel 2.2.2) und induktiv ergänzt um implizite TALK-Inhalte und sonstige und nicht spezifische Elemente. Zu den expliziten TALK-Inhalten gehören die Hauptkategorien „Motivation“, „Selbstreguliertes Lernen“, „Soziale Kompetenzen“ und „Coaching“, wobei letzteres ein Wahlblockthema war. Unter „Implizite TALK-Inhalte“ fällt die Kategorie „Beurteilungen“, welche inhaltlich zwar zu „Feedback & Selbstwert“ passt, jedoch kein explizites Thema von TALK war, sondern von den LehrerInnen eingebracht wurde.

Die folgende Tabelle zeigt die Zusammenfassung des Kodierleitfadens „Umgesetzte Elemente“, welcher das Kategoriensystem, die Kategorienbeschreibungen und typische Ankerbeispiele enthält. Dem Anhang (S. 93) können alle Nennungen zu dieser Frage entnommen werden.

Tabelle 3: Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Umgesetzte Elemente“¹

Welche Elemente von TALK wurden von den LehrerInnen umgesetzt?		
Kategoriename	Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele
EXPLIZITE TALK-INHALTE	Beinhaltet alle TALK-Inhalte, die von Anfang an geplant waren und bis Dato der Fokusgruppen durchgeführt wurden.	
Motivation		
<ul style="list-style-type: none"> • Feedback & Selbstwert 	Alles zum Thema Feedback und Förderung von Selbstwert. Die beiden Kategorien wurden zusammengefasst, da sie schwer zu	"Mehr Feedback in positive Richtung geben.", "Habe Schüler nach Referaten selber Feedback geben lassen", "mehr auf

	<p>trennen sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (mehr positives) Feedbackgeben an Schüler, positive Verstärkung, Schüler-Feedback untereinander, Lernfortschritt, individueller Leistungszuwachs, Attributionen, Bezugsnormorientierung (Standard für Feedback), Einfluss von Bezugsnormen auf Erfolg • Relevanz von Selbstwert, Helfersysteme, Ability und Equity Game, Wertschätzung 	<p>den individuellen Lernfortschritt geschaut", "schwachen Schülern eine Chance geben", "gute Schüler als Helfer eingesetzt", "Nicht nur das Lernen oder das Wissen aufnehmen ist von Bedeutung, sondern auch soziale Komponenten. Also dass man Schüler, die eventuell lernschwächer sind, aber im sozialen Gefüge der Klasse ein sehr fixer Bestandteil sind, von der Seite her bestärken kann..."</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lern- und Leistungszielorientierung 	<p>Beinhaltet u.a. Lernzielkatalog, Ziele, Zielsetzungen.</p>	<p>„Aufgefallen ist mir der Unterschied zw. Lern- und Leistungstheorien“</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse 	<p>Alles rund um Interesse und Förderung von Interesse in der Schule.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Sonstige motivationale Aspekte 	<p>Z.B. allgemeine motivationale Aspekte, unspezifisch, aber doch zum Thema Motivation gehörend.</p>	<p>„Hab versucht die Schüler zu wecken, motivieren mitzuarbeiten.“, „Ich wende Motivation an.“</p>
<p>Selbstreguliertes Lernen</p>	<p>Beinhaltet: Lernstrategien, Lerntechniken, Lerntipps, Hausübungsprojekt, Lernkompetenzen, Metakognition, Zeitmanagement (Wochenpläne, Zeiteinteilungen), Arbeitsplatz, Lernverträge, 2-Phasen-Übungen (Fehler machen dürfen), Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, Eigenverantwortung, 30-cm-Stimme etc.</p>	<p>„Hab Möglichkeiten zum eigenen Arbeiten aufgezeigt“, „SRL im Unterricht durchgenommen“, "Ich habe ein eigenes Heft anlegen lassen, für Eltern und Fürsorger, wo sie reinsehen können. Was ist zu tun? Und wie kann ich das angehen? Am Anfang mit Kontrolle von mir...", "Wir haben unsere Sachen in Ordnung"</p>
<p>Soziale Kompetenzen</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktmanagement 	<p>Einsatz von Gewalt- und Konfliktbewältigungsstrategien (z.B. Friedenstreppe), Störfelder des Kindes. Wahlblöcke zu Konflikt und Gewalt.</p>	<p>„Habe Konfliktmanagement nach Schema durchgeführt, hat viel gebracht“, „Hab versucht Gewalt einzudämmen“</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Lernformen 	<p>Kooperative Gruppen, Expertenrunden, Gruppen- und Teamarbeiten, Gruppenpuzzle, Gruppeneinteilung, Zeit-Wächter-Schrittmacher.</p>	<p>„Habe Expertenrunden eingesetzt“, „Hab Gruppenfindung mit Kärtchenziehen probiert“</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsfindung in Gruppen 		
<ul style="list-style-type: none"> • Sonst. soziale Kompetenzen 	<p>Nicht näher beschriebene soziale Kompetenzen - allgemein</p>	<p>„Hab versucht soziale Komponente zu stärken“</p>
<p>Coaching</p>	<p>Durchführung von Coaching, Wahlblock: „Die Lehrkraft als Coach“</p>	<p>„Hab Up-Coaching durchgeführt“</p>
<p>IMPLIZITE TALK-INHALTE</p>	<p>Inhalte, die keine expliziten TALK-Inhalte waren, sondern im Training von den LehrerInnen gekommen sind und Themen bei diesen waren.</p>	
<p>Beurteilungen</p>	<p>Lernzielkontrollen, Leistungsfeedback – Noten, Bezugsnormorientierung konkret im Zusammenhang mit Notengebung, Leistungsbeurteilung (verbal – also nicht mittels Noten)</p>	<p>„von Tests abgekommen, nur mehr Lernzielkontrollen“, „Schüler in Benotung miteinbezogen“, „Ich habe mit ihnen über Beurteilungskriterien mit Bezugsnormen gesprochen.“</p>
<p>SONSTIGE & NICHT SPEZIFISCHE ELEMENTE</p>	<p>Umgesetzte Elemente, die nicht näher bezeichnet wurden.</p>	<p>„Nicht speziell auf etwas geachtet, gehe nur bewusster in den Unterricht“, „Hab praktische Dinge irgendwie probiert, leicht abgeändert“.</p>

¹ Kappa-Koeffizient (Median) = 0,81 (alle Kappa-Koeffizienten: **0,81** / 0,96 / 0,80)

In welchen Elementen von TALK fühlen sich die LehrerInnen bestätigt?

Dieses Kategoriensystem gleicht dem Aufbau des Vorangehenden, die Kategoriennamen sind daher gleich. Der Unterschied liegt hier in den Kategorienbeschreibungen und den Ankerbeispielen, da es hier darum geht, worin sich die LehrerInnen durch TALK in ihrer bisherigen Unterrichtspraxis bestätigt fühlen. In Tabelle 4 befindet sich ein Auszug aus dem Kodierleitfaden, welcher das Kategoriensystem, die Kategorienbeschreibung sowie Ankerbeispiele beinhaltet.

Tabelle 4: Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Bestätigt in TALK-Inhalten“²

In welchen Elementen von TALK fühlen sich die LehrerInnen bestätigt?		
Kategoriename	Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele
EXPLIZITE TALK-INHALTE	Beinhaltet alle TALK-Inhalte, die von Anfang an geplant waren und bis dato der Fokusgruppen durchgeführt wurden.	
Motivation		
<ul style="list-style-type: none"> • Feedback & Selbstwert 	<p>Alles zum Thema Feedback und Förderung von Selbstwert. Die beiden Kategorien wurden zusammengefasst, da sie schwer zu trennen sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (mehr positives) Feedbackgeben an Schüler, positive Verstärkung, Schüler-Feedback untereinander, Lernfortschritt, individueller Leistungszuwachs, Attributionen, Bezugsnormorientierung (Standard für Feedback), Einfluss von Bezugsnormen auf Erfolg • Relevanz von Selbstwert, Helfersysteme, Ability und Equity Game, Wertschätzung 	„Ich habe immer schon differenzierter Feedback gegeben“
<ul style="list-style-type: none"> • Lern- und Leistungszielorientierung 	Beinhaltet u.a. Lernzielkatalog, Ziele, Zielsetzungen.	„Bestätigt hab ich mich gefühlt gegen diese Lernzielorientierung.“
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse 	Alles rund um Interesse und Förderung von Interesse in der Schule.	(keine Nennungen)
<ul style="list-style-type: none"> • Sonstige motivationale Aspekte 	Lehrkräfte fühlen sich in allgemeinen, motivationalen Aspekten, bestätigt	(keine Nennungen)
Selbstreguliertes Lernen	Beinhaltet: Lernstrategien, Lerntechniken, Lerntipps, Hausübungsprojekt, Lernkompetenzen, Metakognition, Zeitmanagement (Wochenpläne, Zeiteinteilungen), Arbeitsplatz, Lernverträge, 2-Phasen-Übungen (Fehler machen dürfen), Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, Eigenverantwortung, 30-cm-Stimme etc.	„Die Kinder dürfen sich auch selber einschätzen, aber haben wir vorher auch schon gemacht, das ist eh gut“
Soziale Kompetenzen		
<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktmanagement 	Einsatz von Gewalt- und Konfliktbewältigungsstrategien (z.B. Friedenstreppe), Störfelder des Kindes. Wahlblöcke zu Konflikt und Gewalt.	(keine Nennungen)
<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Lernformen 	Kooperative Gruppen, Expertenrunden, Gruppen- und Teamarbeiten, Gruppenpuzzle, Gruppeneinteilung, Zeit-Wächter-Schrittmacher,	„Bestätigt fühl ich mich in der Unterrichtsform, dass ich sehr viel mit kooperativen Lernen mach, Gruppenarbeiten.“
<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsfindung in Gruppen 		(keine Nennungen)

• Sonst. soziale Kompetenzen	nicht näher beschriebene soziale Kompetenzen - allgemein	(keine Nennungen)
Coaching	Durchführung von Coaching, Wahlblock: „Die Lehrkraft als Coach“	(keine Nennungen)
IMPLIZITE TALK-INHALTE	Inhalte, die keine expliziten TALK-Inhalte waren, sondern im Training von den LehrerInnen gekommen sind und Themen bei diesen waren.	
Beurteilungen	Lernzielkontrollen, Leistungsfeedback – Noten, Bezugsnormorientierung konkret im Zusammenhang mit Notengebung, Leistungsbeurteilung (verbal – also nicht mittels Noten)	„Über Noten wird bei mir sowieso gesprochen, das ist nichts Geheimen.“
SONSTIGE & NICHT SPEZIFISCHE ELEMENTE	Lehrkräfte fühlen sich in etwas bestätigt, führen aber nicht näher an worin.	„Manchmal fühl ich mich bestätigt“, „Und in vielen Bereichen bin ich bestätigt worden...“

² Hier wurde keine Kappa berechnet, da nur der Gesamtwert genommen wurde.

Welche Auswirkungen haben die bisher erarbeiteten Bereiche von TALK (Motivation, Soziale Kompetenzen, Selbstreguliertes Lernen) auf die Unterrichtspraxis?

Hier wurde induktiv vorgegangen. Da diese Fragestellung zusammen mit den Fragen nach den umgesetzten Elementen und worin sich die LehrerInnen bestätigt fühlten, gestellt wurde, gab es auf diese Fragestellung selten konkrete Antworten. Deshalb wurden zuerst induktiv alle positiven Auswirkungen auf den Unterricht gesammelt und darauf geachtet, welche Kategorien sich herauskristallisieren bzw. wo sich besonders viel Auswirkungen zeigten. Unterschieden wurde letztlich nur zwischen „Positive Auswirkungen auf Feedback und Selbstwert“ und „Weitere positive Auswirkungen auf den Unterricht“. Ansonsten konnten keine Kategorien gebildet werden. Deshalb wird hier auch kein Kategoriensystem dargestellt.

Entscheidend für eine Aufnahme ins Kategoriensystem hierbei war, dass es sich um eine positive Auswirkung handelte, z.B. „das ist gut gelungen“, „es funktioniert besser...“ oder „das hab ich von TALK, das hab ich vorher nicht gemacht“. Es musste eine Veränderung durch TALK-Inhalte im Vergleich zu vorher stattgefunden haben, auch wenn sie nur minimal ist, um in die Kategorie aufgenommen zu werden. Es reichte nicht, wenn sie das nur gemacht haben, die Lehrer müssen selber die Auswirkung artikulieren, sonst wäre im Grunde jede Umsetzung eine Auswirkung auf die Unterrichtspraxis. Negative Auswirkungen wurden hier nicht erfasst, weil diese ohnehin im Kategoriensystem „Stolpersteine“ behandelt werden.

Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung auf Klassen- und Schulebene?

Das Kategoriensystem „Stolpersteine“ wurde induktiv erstellt. Die Hauptkategorien sind „Organisatorische Rahmenbedingungen“, „TALK betreffend“, „Die Schule betreffend“, „Die Lehrkräfte und ihren Unterricht betreffend“ und „Keine Stolpersteine“. Unter die organisatorischen Rahmenbedingungen fallen die Subkategorien „Zeitmangel“ und „SchülerInnenanzahl“. Stolpersteine, welche die Schule betreffen und deren Einfluss obliegen, sind einerseits die „Mangelnde Unterstützung von KollegInnen und DirektorInnen“ und andererseits „Mangelnde Ausstattung und Räumlichkeiten“. „Die Lehrkräfte und ihren Unterricht betreffend“ wurde unterteilt in „Internale Attributionen für Stolpersteine“ und „Externale Attributionen für Stolpersteine“. In der folgenden Tabelle ist ein Auszug aus dem Kodierleitfaden inklusive Kategoriensystem, Kategorienbeschreibung und Ankerbeispielen dargestellt. Die weiteren Nennungen zu dieser Kategorie können dem Anhang (S. 96) entnommen werden.

Tabelle 5: Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Stolpersteine“³

Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung auf Klassen- und Schulebene?		
Kategoriename	Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele
Übergeordnete organisatorische Rahmenbedingungen	Betreffen hier Faktoren auf die Lehrkräfte und die Schule keinen bzw. wenig Einfluss haben.	
• Zeitmangel	Alles was den Zeitfaktor betrifft. Zeitmangel. Stundenkürzungen, nur Einzel- und kaum Doppelstunden. Hohe Anforderungen in Kombination mit zu wenig Zeit.	Wechsel vom Seminar in den Schulalltag (massive Anforderungen). „Mein Problem ist die Zeit“. „Der Zeitfaktor, man muss vieles auslagern“. „Es wär besser wenn man 2, 3 Stunden hintereinander blockt“
• SchülerInnenanzahl	Beinhaltet: zu große Schüleranzahl, zu große Gruppen	„In kleineren Gruppen ist es leichter als in größeren Gruppen“
TALK betreffend	Stolpersteine, die direkt mit dem Training zu tun haben, z.B. Inhalte, Kursaufbau, Erwartungen an TALK, (Un-) Zufriedenheit mit dem Kurs, Kritik an TALK, Überforderung beim Training.	„Eigene Unzufriedenheit, mehr Erwartungen an den Kurs gehabt.“, „Umsetzung in den Unterricht fällt schwer, man muss sich alles selber erarbeiten.“, „Man fühlt sich ja selber von so einem Block fast – ich will nicht sagen erschlagen, aber...“
Die Schule als Gesamtorganisation betreffend	Stolpersteine die Schule betreffend, was im Einflussbereich der Schulebene liegt.	
• Mangelnde Unterstützung von KollegInnen und DirektorInnen	Stolpersteine sind: mangelnde Unterstützung von Seiten der KollegInnen und DirektorInnen, mangelnde Verbreitung der TALK-Inhalte in der Schule auf's Kollegium, Widerstände von KollegInnen	„Die Kollegen und der Direktor, die nicht wirklich hinter mir stehen“, „Kollegen, die das nicht mittragen, was wir an Vorarbeit leisten und in der nächsten Stunde alles ganz anders machen“, „Das werden niemals alle Leute durchziehen in einer Schule.“

<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Ausstattung & Räumlichkeiten 	<p>Stolpersteine sind hier: mangelnde Ausstattung (z.B. Flipchart) der Schule/ Klassen, zu wenig Räume, zu kleine Räume, zu wenig Material (Kopien, Kärtchen). Wenn ein Raumwechsel zeitliche Probleme zur Folge hat.</p>	<p>„...bin hauptsächlich im Physiksaal, da gibt es keine flexiblen tische, für etwaige Übungen muss man in den Gang ausweichen... Wandere ich in eine andere Klasse aus, kommt das Zeitproblem hinzu.“, „Material, Kärtchen, Flipchart etc. muss alles selber organisiert werden.“</p>
<p>Die Lehrkräfte & ihren Unterricht betreffend</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Internale Attributionen für Stolpersteine im Unterricht 	<p>Ursachen für Stolpersteine/Misserfolge bei der Umsetzung der TALK-Inhalte im Unterricht, welche sich die LehrerInnen selbst zuschreiben. Können auch außerhalb der Unterrichtszeit liegen, wie z.B. die Vorbereitung der Unterrichtsstunden und Nachbereitung von TALK. Beispiele: Lehrkräfte haben sich selbst zu ungenaue und wenig differenzierte Ziele gesetzt, sich zu wenig vorbereitet, den Unterricht zu wenig klar und verständlich aufgebaut, persönliche Grenzen der Lehrkräfte (z.B. Überforderung im Unterricht, Langeweile...)</p>	<p>„Bei den ersten zwei Sessions habe ich es noch gemacht, aber dann ist es mir nicht mehr gelungen, jeder Block gehört eigentlich nachbearbeitet. Man braucht einen Tag Zeit für so einen Block und Mitnehmen in die Schule ist mir nicht mehr gelungen...“ „Ich bin draufgekommen, dass ich beim Lerntagebuch, das konkrete Ziel bis zur nächsten Einheit sehr schlampert ausgefüllt hab. Ich wollt schon gehen und da wär's für mich persönlich wichtig gewesen, dass ich mir das ein bisschen konkreter überlegt hätte.“ „Im Unterricht gibt's dann auch Stolpersteine, wenn ich sag und diese Methode, probier ich jetzt und dann stolper ich drüber.“</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Externale Attributionen für Stolpersteine im Unterricht 	<p>Stolpersteine/Misserfolge im Unterricht, welche die Lehrkräfte nicht auf sich selbst zurückführen, sondern auf externe Faktoren wie SchülerInnen (Disziplinlosigkeit, Desinteresse, Widerstände), Probleme (Sprache), Anforderungen, Störfaktoren und langsames Vorankommen im Unterricht, Rückschläge etc.</p>	<p>„Auch wenn man sich sehr einsetzt und sich Zeit nimmt, es geht nicht immer.“, „[Soziale Kompetenzen, Team-Pin-Board eingeführt] wo ich in meiner Euphorie zuerst dachte, wöchentlich Themenwechsel etc. und es hat überhaupt nicht funktioniert. Es hat 3-4 Wochen gebraucht, dass wir ein Thema abhaken konnten.“, „Ich bin glaube nicht an mir gescheitert, sondern an der Disziplinlosigkeit der Schüler.“</p>
<p>Keine Stolpersteine</p>	<p>Wenn es keine Stolpersteine gibt bzw. keine erwähnt werden.</p>	<p>„Bei mir gibt's keine Stolpersteine“, „Ich könnt von nichts berichten“</p>

³ Kappa-Koeffizient (Median) = 0,85 (alle Kappa-Koeffizienten: 0,92 / **0,85** / 0,79)

4.7.3.4 Entwicklung des Kategoriensystems zur Frage „Wie hat sich die Vernetzung in den Schulteams entwickelt?“

Bei der Entwicklung dieses Kategoriensystems konnten 3 Hauptkategorien induktiv erstellt werden: „gleich gut wie vorher“ also keine Entwicklung, „positive Entwicklungen & Erfahrungen“ und auch „negative Entwicklungen & Erfahrungen“. Im folgenden Kodierleitfaden (Tabelle 6) wird das Kategoriensystem zur „Vernetzung“ beschrieben. Alle weiteren Nennungen sind im Anhang (S. 100) aufgelistet.

Tabelle 6: Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Vernetzung“⁴

Wie hat sich die Vernetzung in den Schulteams entwickelt?		
Kategoriename	Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele
Gleich gut wie vorher	Wenn es weder eine Verbesserung noch Verschlechterung der Vernetzung seit TALK gegeben hat. Wenn LehrerInnen die Vernetzung explizit (z.B. mehr Kontakte, mehr Gespräche, mehr fachlichen Austausch) überhaupt nicht auf TALK zurückführen.	„Ich glaube nicht, dass TALK da etwas geändert hat [und das man] diesen Lehrgang jetzt als Grund für diese Vernetzung oder intensiveren Kontakte ansehen kann...“, „Wir waren vorher schon gut vernetzt“
Positive Entwicklungen & Erfahrungen	Positive Entwicklungen und Erfahrungen, die die Lehrkräfte seit TALK gemacht haben. Aber in Abgrenzung zur Kategorie „gleich gut wie vorher“ sind das positive Erfahrung, wo sich seit TALK etwas getan hat.	
• Fachlicher Austausch hat sich verstärkt	Eine positive Entwicklung dahin gehend, dass sich der fachliche (auf die Schule oder TALK bezogene) Austausch verstärkt hat.	Und dass wir zwischendurch uns so ansprechen, in der Klasse hab ich jetzt das probiert und so.“, „Was mich aufbaut, wenn es überhaupt nicht funktioniert hat, wenn man dann gemeinsam darüber reflektieren kann. Warum hat's funktioniert? Warum nicht? Das finde ich sehr interessant.“
• Das Team und das Teamgefühl betreffend	Hier steht im Vordergrund das Team, seine Mitglieder und das Teamgefühl, Teamatmosphäre. In Abgrenzung zum fachlichen Austausch. Z.B. Teamgefühl hat sich verstärkt, mehr Vertrautheit und Nähe, die Teammitglieder besser kennengelernt.	„Auf der anderen Seite ergibt's für mich trotzdem ein bisschen ein Teamgefühl, so eine Vertrautheit, dass wir gemeinsam mit Sachen beschäftigt sind, die ja im Alltag ständig auftauchen.“, „Wir haben's heute schon diskutiert miteinander, dass wir alle drei positive Erfahrungen gemacht haben. Wir haben uns eigentlich vorher alle gar nicht so gut gekannt...“
• Sonstige positive Erfahrungen	Hier sollen wirklich nur sonstige positive Erfahrungen hinein kommen, die nicht dem fachlichen Austausch oder das Team betreffen.	Zwischen uns drei, die wir da sind, hab ich jedenfalls das Gefühl, funktioniert das sehr gut und wir arbeiten eigentlich eh ständig zusammen, sehen uns jeden Tag, in der Umsetzung eigentlich auch einig.
Negative Entwicklungen & Erfahrungen	Alle negativen Erfahrungen von denen berichtet wurde. Z.B. Konflikte im Team, Zeitdruck, alleine bei TALK zu sein ist nicht so gut als in einem Team zu sein.	„Ich erlebe uns nicht als Team, sondern als Einzelpersonen.“ „Zusammenarbeit ist nicht zufriedenstellend“

⁴ Kappa-Koeffizient (Median) = 0,88 (alle Kappa-Koeffizienten: 0,88 / **0,88** / 0,78)

4.7.3.5 Entwicklung des Kategoriensystems zur Frage „Wovon profitierten die LehrerInnen am meisten durch TALK?“

Wovon die LehrerInnen am meisten profitierten, wurde induktiv in fünf Hauptkategorien unterteilt. Bei den Trainingsinhalten profitierten die Lehrkräfte im Bereich der „Motivation“, im Bereich „Selbstreguliertes Lernen“, von den „Praktischen Tipps & Übungen“ und von der „theoretischen und wissenschaftlichen Fundierung“. Weiters erzielten sie „Profit abseits der konkreten Trainingsinhalte“ „berufsbezogen“

und „individuell“ für sich persönlich, was nichts mehr konkret mit dem Beruf zu tun hat. Weiteren Profit schöpften sie durch die „Erfahrungen der KollegInnen“ sowie durch die „positive Gruppenatmosphäre“ und durch „Selbstreflexion und Selbsterfahrung“. Aber es gab auch Lehrkräfte die nicht oder kaum von TALK profitierten und dahingehend auch Kritik äußerten, was in der Kategorie „kein Profit & Kritik an TALK“ zusammengefasst wird. In der Tabelle 7 wird das Kategoriensystem „Persönlicher Profit“ dargestellt und beschrieben. Die weiteren Nennungen können dem Anhang (S. 101) entnommen werden.

Tabelle 7: Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Persönlicher Profit“⁵

Wovon profitierten die LehrerInnen am meisten durch TALK?		
Kategoriename	Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele
Trainingsinhalte		
• Motivation	Wenn Profit aus dem Bereich Motivation gezogen wurde, z.B. Feedback, Selbstwert, Steigerung des Selbstwertgefühls, Lern- und Leistungsziele, motivationale Aspekte, Interessen, Bezugsnormen etc.	„Ich habe sicher am meisten profitiert, dass ich nie wieder einen Test in meinem Leben mache.“ „Mündliches Feedback, dass man da mehr darauf achtet, Ich-Botschaften.“
• Selbstreguliertes Lernen	Wenn Profit aus dem Bereich SRL gezogen wurde. Beinhaltet: Lernstrategien, -techniken, -tipps, Hausübungsprojekt, Zeitplanung (Einteilung, Wochenplanung etc.), Arbeitsplatz.	„...dass ich Eltern Tipps und Lernstrategien bieten kann, individuell für die Kinder...“, „Am meisten profitiert habe ich, dass ich mich gestärkt fühle, dass ich mir Zeit nehmen darf für Besprechungen wie z.B. Wie lerne ich richtig vor der Schularbeit, nach der Schularbeit? Also nicht schon wieder den nächsten Stoff machen muss,..."
• Praktische Übungen & Tipps	Wenn von den allgemein praktischen Übungen profitiert wurde, die nicht konkret einem Inhalt von Motivation oder SRL zuordenbar sind.	„sehr profitiert von den vielen praktischen Tipps“, „Die 30-cm.Stimme war gut, ja.“, „...wie Basteln und solche Sachen.“
• Wissenschaftliche & theoretische Fundierung	Profitiert durch die wissenschaftliche und theoretische Fundierung von TALK, z.B. mit Studien wissenschaftlich belegt, Denkansätze neu und zwar klar formuliert.	„Auf der einen Seite einige Denkansätze neu und zwar klar formuliert, die man bis jetzt vielleicht als eine Art Bauchgefühl mit sich herumgetragen hat. D.h., man weiß jetzt, warum man etwas macht und wie man es machen soll.“
Profit abseits der konkreten Trainingsinhalte		
• berufsbezogen	Profit bezieht sich auf Unterricht, Beruf. Auch wenn ein Profit/Bereicherung nicht konkret an einem Inhalt festzumachen ist, z.B. Bestätigung, Sich-Rechtfertigen fällt leichter. Sensibilisierung, persönlicher Wissenszuwachs, Positive VHS-Veränderungen (mutiger, flexibler, neugieriger), Elemente neben dem Inhalt sind im Unterricht wichtiger geworden (Zeit-Nehmen für Besprechungen)	„man fühlt sich bestätigter“, „man ist auch sensibilisierter“, „Ich weiß was ich bei welcher Klasse oder bei welchen Kindern anwenden kann. Ich hole mir das heraus, was ich gerade brauche.“ „ Ja einfach das wieder mal zu hören, das Auffrischen des bereits Gelernten.“
• individuell	Profit bezieht sich individuell auf die Person, hat auch nichts mehr konkret mit dem Beruf zu tun.	„Übermäßigen Respekt/Angst vor der Uni verloren, ist nicht mehr so stark“ „stolz auf persönliches Durchhaltevermögen“

Erfahrungen der KollegInnen	Profitiert von den Erfahrungen der anderen TALK-TeilnehmerInnen und dem Austausch mit KollegInnen	„profitiert von den Erfahrungen der anderen KollegInnen“, „Austausch mit den anderen“, „Ich hab am meisten profitiert durch die Erfahrungen von den anderen, dass ich das ausprobiert habe.“
Positive Gruppen-Atmosphäre	Profitiert von der Gruppenatmosphäre z.B. Menschlichkeit, Wohlfühlen, Wertschätzung, Vertrauen, Spaß, Gefühl der Akzeptanz, das Miteinander	„Die Wertschätzung, die man beim Training erfährt, man gibt das Vertrauen an die Schüler weiter“, „Also das Miteinander“
Selbstreflexion & Selbsterfahrung	Profitiert durch Selbstreflexion z.B. Überlegungen, Nachdenken über eigenes Handeln im Unterricht, über die Rolle als Lehrer, Hinterfragen; und Selbsterfahrung (in die Rolle des Schülers schlüpfen, Dinge erst selber ausprobieren)	„Gehe bewusster in den Unterricht“, „... dass ich mein ganzes Lehrverhalten wesentlich mehr beobachte und analysiere und überdenke und vieles auch ändere“, „Selbstreflexion. Und teilweise stell ich auch einiges in Frage an mir“
Kaum Profit & Kritik an TALK	Von TALK-Inhalten wenig oder nicht profitiert. Unzufriedenheit mit den Inhalten.	„Die konkreten Inhalte waren zu theoretisch“, „Nicht sehr viel profitiert“ „vieles ist noch offen, hätte mir konkretere Tipps gewünscht“

⁵ Kappa-Koeffizient (Median) = 0,74 (alle Kappa-Koeffizienten: **0,74** / 0,88 / 0,70)

4.7.3.6 Entwicklung der Kategoriensysteme zur Frage „Welche Veränderungen bräuchte es auf der Mesoebene (Schule) und auf der Makroebene (Politik) für eine bessere Umsetzung der Trainingsinhalte?“

Für diese Fragestellungen wurden zwei verschiedene Kategoriensysteme benötigt. Beide wurden induktiv entwickelt.

Unterstützung auf schulischer Ebene

Beim Kategoriensystem „Unterstützung auf schulischer Ebene“ entstanden fünf Hauptkategorien zu Veränderungen, welche die Lehrkräfte zur Unterstützung bei der Umsetzung von Bildungsmotivation und LLL bräuchten. Dies waren generell „mehr Ressourcen“, einerseits „mehr zeitliche Ressourcen“, andererseits „mehr räumliche Ressourcen“. Weitere Kategorien sind die „finanzielle Abgeltung zusätzlicher Arbeit“, die „Ermöglichung von Informationsaustausch“, die „Unterstützung von KollegInnen & DirektorIn“ und „sonstige Unterstützungen“, welche zu keiner anderen Kategorie passen. Die folgende Tabelle zeigt einen Auszug des Kodierleitfadens inklusive Kategoriensystem, Kategorienbeschreibung und Ankerbeispielen. Alle weiteren Nennungen können dem Anhang (S. 104) entnommen werden.

Tabelle 8: Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Unterstützung auf schulischer Ebene“⁶

Welche Veränderungen bräuchte es auf SCHULISCHER Ebene für eine bessere Umsetzung von Bildungsmotivation & LLL?		
Kategoriename	Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele
Mehr Ressourcen		
<ul style="list-style-type: none"> • Mehr zeitliche Ressourcen 	Alles rund um Zeitressourcen, z.B. mehr Zeit, Doppelstunden, Stundenblockung etc.	„Genau [es fehlen die Zeitressourcen]“, „Also Doppelstunden... [zumindest einmal pro Woche], „Insofern find ich's ein falsches Signal, dass jetzt im 2. Semester alle Termine an Samstagen sind oder fast alle an einen Freitagstermin. Das ist für mich ein Signal, dass in die falsche Richtung geht. Zumindest halbe, halbe.“
<ul style="list-style-type: none"> • Mehr räumliche & materielle Ressourcen 	Betrifft Ausstattung (z.B. Flipchart), Räume und Materialien.	„Das Raumangebot. Zu wenig Unterrichtsräume.“, „Wenn man nur eine vorgegebene Anzahl an Kopien hat, die man machen darf [ist es schwierig das umzusetzen].“
Finanzielle Abgeltung zusätzlicher Arbeit	Betrifft Bezahlung zusätzlicher Arbeit.	„und warum muss dann jetzt jemand von der anderen Schule [kommen, um eine Bezahlung zu erhalten], das find ich schade. Wir müssen ja diesen Kurs jetzt machen. [Es geht ja, dass wir schauen wegen dem Aspekt der Bezahlung].“
Ermöglichung von Informationsaustausch	Ermöglichung und Förderung von Informationsaustausch in der Schule, z.B. Infoblätter, interne Veranstaltungen/ Weiterbildungen in der Schule (mit Zeugnis), genereller Infoaustausch etc.	[Bei uns war halt mal die Idee, dass wir uns untereinander austauschen.] Es hat schon einen anderen Stellenwert, wenn's eine Veranstaltung ist mit einem Zeugnis.“, „Da ist ein Mangel an Information an konkreter innererhalb der Schulebene [Diskussion über Leistungsgruppen, Umstufungen etc.]“
Unterstützung von KollegInnen & DirektorIn	Unterstützung oder zumindest Offenheit von Seiten der KollegInnen & DirektorIn, bei der Umsetzung und beim Einsatz von Neuem.	„Wenn ich sage, bitte machen wir 10 Minuten irgendwas Soziales. Das geht nicht, weil er sagt, er hat nur 1 Stunde Geographie in der Woche und da wird Stoff gemacht.“, „Wahrscheinlich liegt's schon ein bisschen an der Führung auch. Wenn der Direktor da irgendwie offene Ohren hat, kann ich mir schon vorstellen, das dann noch ein bisschen mehr bewegt werden kann, als wenn da auch noch Ablehnung oder gar nichts kommt.“
Sonstige Unterstützungen	Sonstige Unterstützungen, die keine der vorangegangenen Kategorien fällt oder die zu unspezifisch ausgedrückt sind.	„Ja [lebenslanges Lernen kann nur erfolgen, wenn man Lernräume im Sinne von Experimentierräumen für die Lehrer ermöglicht.“

⁶ Kappa-Koeffizient (Median) = 0,84 (alle Kappa-Koeffizienten: 0,9 / 0,81 / **0,84**)

Unterstützung auf politischer Ebene

Bei diesem induktiv erstellten Kategoriensystem wurden sechs Hauptkategorien erstellt. Auch auf der politischen Ebene werden „mehr Ressourcen“ als

transferförderlich genannt: „mehr zeitliche & finanzielle Ressourcen“, Ressourcen, um ein „zusätzliches Fach für Soziales ein[zuf]ühren“, „mehr personelle Ressourcen (schulintern)“ und „sonstige Ressourcen“. Alle anderen Hauptkategorien wurden nicht unterteilt. Diese waren die Forderungen nach „mehr Autonomie“, nach einer „geringeren SchülerInnenanzahl“, nach einer „besseren Ausbildung und Weiterbildung für Lehrkräfte“, nach einer „zusätzlichen Unterstützung durch externe ExpertInnen“ und nach „sonstigen Unterstützungen“, die sonst zu keiner Kategorie passten. In der folgenden Tabelle ist ein Auszug des Kodierleitfadens inklusive Kategoriensystem, Kategorienbeschreibung und Ankerbeispielen. Alle weiteren Nennungen können dem Anhang (S. 105) entnommen werden.

Tabelle 9: Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Unterstützung auf politischer Ebene“⁷

Welche Veränderungen bräuchte es auf POLITISCHER Ebene für eine bessere Umsetzung von Bildungsmotivation & LLL?		
Kategoriename	Beschreibung der Kategorien	Ankerbeispiele
Mehr Ressourcen		
<ul style="list-style-type: none"> • Mehr zeitliche & finanzielle Ressourcen 	<p>Alles rund um zeitliche und finanzielle Ressourcen bzw. zeitliche R. im Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen kommt hier herein, auch zeitliche Verbesserungsvorschläge. Finanzielle und zeitliche R. lassen sich hier schwer trennen, deshalb sind sie in einer Kategorie. Bsp.: Doppelstunden, generell mehr Stunden/ Kontingente, Werteinheiten (ausgen. mehr Stunden für das Soziale Fach), mehr Zeit für Vorbereitungen</p>	<p>„Zeitressourcen“, „Doppelstunden, keine starre 50-Minuten-Stundeneinteilung mehr“, „Wenn es wichtig ist, dann muss es auch bezahlt werden, d.h. dann muss es einfach mehr Kontingente/ Werteinheiten geben. Und z.B. ausgebildete Kollegen haben pro Klasse 1,2 oder 3, ich weiß es nicht, jahrelang zusätzliche Werteinheiten indem sie in ihrem eigenen Fach oder halt als Berater was tun können. Aber das muss mehr sein, nicht etwas anderes kürzen.“</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Zusätzliches Fach für Soziales einführen 	<p>Alle Kommentare und Wunschäußerungen zu einem zusätzlichen Fach für TALK-Inhalte, Soziales etc., z.B. Soziale Stunde, Soziales Lernen, Lebenskunde etc.</p>	<p>„Ja, vielleicht müsste, das dann ein Fach soziales Lernen eingeführt werden oder eben eine Klassenvorstandsstunde [Genau. Ja natürlich. [es läge eigentlich in der Macht der DirektorInnen, ein zusätzliches Fach einzuführen, aber eine generelle Regelung wäre einfacher]“, (Ich find, das das soziale Lernen Pflichteinführung sein sollte.“</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Mehr personelle Ressourcen (schulintern) 	<p>Auf schulinterner Ebene mehr personelle Ressourcen zur Verfügung stellen, d.h. mehr LehrerInnen, keine Streichung von Lehrkräften mehr, keine Budgetkürzungen im Zshg. mit LehrerInnenabbau. Hier ist nur schulinternes Lehrpersonal gemeint, in Abgrenzung zur „zusätzlich. Unterst. durch externe Experten“, wo Beratungslehrer, TALK-Leute etc. hingehören.</p>	<p>„Teamteaching fällt mir dazu noch ein. Die Möglichkeit, dasss man bei größeren Klassen die Möglichkeit hat zu zweit [zu unterrichten]. Aber da haben sie ja auch vorher gekürzt bei den Stützlehrern in den Hauptschulen.“, „Aber in Wirklichkeit schaut es so aus, dass das Budget so beschnitten wird, dass die Lehrenden gekürzt werden. Wir waren früher 23 Lehrer, jetzt sind wir 16. Sollen aber noch bessere Arbeit machen und mehr anbieten als früher mit 23. Die Belastung für den Einzelnen wird derartig enorm, es geht so nicht.“</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sonstige Ressourcen 	<p>Alles was nicht in die obigen Kategorien passt und Ressourcen ohne spezifische Angaben.</p>	<p>„Es ist unvorstellbar, es gibt keine Ressourcen mehr an der Schule.“</p>

Mehr Autonomie	Mehr Autonomie für die Schulen	„einen bisschen freieren Rahmen in die Schulen bringen, ist eine Notwendigkeit“
Geringere SchülerInnenanzahl	Betrifft die Senkung der SchülerInnenanzahl, kleinere Klassen.	„Wenn sehr viele Schüler in der Klasse sind, ist es schwierig umzusetzen.“
Bessere Ausbildung und Weiterbildung für Lehrkräfte	Alle Vorschläge/Aussagen rund um Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die zur Unterstützung beitragen, z.B. Integration in (Lehrer)Ausbildung, mehr Lehrgänge wie TALK anbieten. Lehrkräfte einsetzen mit den entsprechenden Zusatzausbildungen	„Wir haben ‚Soziales Lernen‘, aber die Lehrer haben keine Ausbildung dafür.“, „Vielleicht sollte es auch in die universitäre Ausbildung einfließen. Dass einfach viel mehr gemacht wird auf der Ebene. Meine universitäre Ausbildung ist total lange her, da hat es das noch überhaupt nicht gegeben.“
Zusätzliche Unterstützung durch externe ExpertInnen	Wünsche schulexterne ExpertInnen zur Unterstützung und Information in die Schulen zu schicken, z.B. Personen von TALK. Auch externe Experten zur Unterstützung der Lehrkräfte z.B. DolmetscherInnen, BeratungslehrerInnen, SozialpädagogInnen, IntegrationslehrerInnen etc., auch Ansprechpersonen für Probleme der Lehrkräfte selbst und die Probleme der Kinder.	„Man bräuchte noch einen Dolmetscher dazu [...]“, „Das ist zu wenig. Das müsste viel mehr sein [als eine Stunde, wo jemand von TALK kommt].“, „Wir haben die meiste Verantwortung, uns redet jeder drein und von den Medien kriegen wir am meisten Watschen. Und in Wirklichkeit haben wir niemanden der sich um uns kümmert.“
Sonstige Veränderungen & Unterstützungen	Sonstige Veränderungen und Unterstützungen, die sonst keiner Kategorie entsprechen.	„Homepages zum Beispiel“, „Die vielleicht leichter Arbeiten oder Nebenarbeiten abnehmen können.“

⁷ Kappa-Koeffizient (Median) = 0,78 (alle Kappa-Koeffizienten: **0,78** / 0,85 / 0,73)

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden nun auf Basis der entwickelten Kategoriensysteme die Ergebnisse dargestellt und erklärt. In den Tabellen werden die einzelnen Kategorien, die Häufigkeiten und die Prozente angegeben. Zusätzlich werden im Text die Ergebnisse beschrieben und die Fragestellungen beantwortet. Die Listen aller Codings (Nennungen) zu den einzelnen Kategoriensystemen befinden sich im Anhang.

5.1 Ergebnisse zur Frage „Wie funktioniert der Transfer der Trainingsinhalte von TALK in die Unterrichtspraxis?“

Welche Elemente von TALK wurden von den LehrerInnen umgesetzt?

Insgesamt nannten die Lehrkräfte 103 Elemente von TALK, die sie in ihrem Unterricht umsetzten (vgl. Tabelle 10). Bei den Hauptkategorien der „expliziten TALK-Inhalte“ wurden rund 44 Prozent der genannten Elemente im Bereich der Motivation umgesetzt, gefolgt von Elementen des „selbstregulierten Lernens“, die 23,3 Prozent der Nennungen umfassten und 15,5 Prozent der Nennungen entfielen auf „soziale Kompetenzen“. Lediglich 1,9 Prozent der umgesetzten Elemente betrafen den Wahlblock „Coaching“. Besonders hervorzuheben ist die Subkategorie „Feedback & Selbstwert“. Sie macht 35 Prozent der umgesetzten TALK-Elemente aus. Bei den sozialen Kompetenzen wurden mit 10,7 Prozent am meisten die „kooperative Lernformen“ umgesetzt. Die übrigen TALK-Elemente, Lern- und „Leistungszielorientierung“, „sonstige motivationale Aspekte“, „Konfliktmanagement“ und „sonstige soziale Kompetenzen“ wurden kaum genannt. Aus den Bereichen „Interesse“ und „Entscheidungsfindung in Gruppen“ nannten die LehrerInnen überhaupt keine umgesetzten Elemente. Insgesamt 10,7 Prozent der umgesetzten Elemente betrafen den Bereich „Beurteilungen“.

4,9 Prozent der umgesetzten Elemente entsprachen keiner der genannten Kategorien und mussten zu den „sonstigen & nicht spezifische Elemente“ zugeordnet werden.

In Tabelle 10 findet sich zu dieser Frage eine Übersicht, welche TALK-Inhalte von den Lehrkräften explizit umgesetzt wurden (FS 1b) sowie die Anzahl der Auswirkungen auf den Unterricht (FS 1a) und der TALK-Inhalte, in denen sie sich bestätigt fühlten (FS 1c). Die beiden letzteren konnten aufgrund mangelnder konkreter Antworten auf die Fragestellung nicht so differenziert kategorisiert werden.

Tabelle 10: Transfer der TALK-Inhalte: Nennungen der Lehrkräfte zu den Subfragestellungen 1a-1c

Kategoriename	Umgesetzte Elemente		Auswirkungen		Bestätigt	
	f*	%*	f	%	f	%
Summen	103 ¹	100 %	64	100 %	21	100 %
EXPLIZITE TALK-INHALTE						
Motivation	45	43,7 %				
• Feedback & Selbstwert	36	35,0 %	22 ²	34,4%		
• Lern- und Leistungszielorientierung	4	3,9 %				
• Interesse	0	0,0 %				
• Sonstige motivationale Aspekte	5	4,9 %				
Selbstreguliertes Lernen	24	23,3 %				
Soziale Kompetenzen	16	15,5 %				
• Konfliktmanagement	3	2,9 %				
• Kooperative Lernformen	11	10,7 %				
• Entscheidungsfindung in Gruppen	0	0,0 %				
• Sonstige soziale Kompetenzen	2	1,9 %				
Coaching	2	1,9 %				
IMPLIZITE TALK-INHALTE						
Beurteilungen	11	10,7 %				
SONSTIGE & NICHT SPEZIFISCHE ELEMENTE	5	4,9 %				

* f... Häufigkeiten, %... Prozentangaben

Zusatzanalyse: Wo wurden die TALK-Elemente umgesetzt?

Bei der Analyse der Fokusgruppen stach hervor, dass einige LehrerInnen die TALK-Inhalte zwar anwenden, aber eher in anderen Klassen als in den TALK-Klassen, die mittels Fragebogen evaluiert wurden. Dies könnte zu falschen Ergebnissen bei der summativen Evaluation führen.

Von 40 TeilnehmerInnen des Lehrgangs haben 36 an den Fokusgruppen teilgenommen. Davon hat eine Person gar keine Angaben darüber gemacht, was sie umgesetzt hat. Sechs Lehrkräfte gaben explizit an, die gelernten TALK-Elemente überwiegend oder z. T. eher in anderen Klassen umgesetzt zu haben oder eher nur bei einem Teil der SchülerInnen angewendet haben (z.B. in Religion, Leistungsgruppen, wenn sie nur eine kleine Gruppe der Klasse hatten). In Summe sind das **17,1 Prozent** der Lehrkräfte (6 Personen), die bei den Fokusgruppen Angaben zu den umgesetzten Elementen gemacht haben.

Welche Auswirkungen haben die bisher erarbeiteten Bereiche von TALK (Motivation, Soziale Kompetenzen, Selbstreguliertes Lernen) auf die Unterrichtspraxis?

Insgesamt nannten die LehrerInnen 64 positive Auswirkungen von TALK auf ihre Unterrichtspraxis. Besonders hervorzuheben sind hier die positiven Auswirkungen auf den Bereich Feedback und Selbstwert, welche in den Bereich Motivation fällt, diese betrafen 34,4 Prozent der Auswirkungen. Der Rest entfiel auf „weitere positive Auswirkungen auf den Unterricht (vgl. Tabelle 10), weil hier keine weitere bedeutend große Kategorie gebildet werden konnte

In welchen Unterrichtspraktiken fühlen sich die LehrerInnen bestätigt?

Bei dieser Frage gab es kaum explizite Antworten. Konkret kamen von den Lehrkräften 21 Nennungen zu Unterrichtspraktiken, in denen sie sich durch TALK bestätigt fühlten. Wie bereits bei der Entwicklung der Kategoriensysteme erklärt worden ist, wurde diese Frage gemeinsam mit den Fragen zu den „umgesetzten Elementen“ und den „Auswirkungen auf den Unterricht“ gestellt. Daher gab es nur selten konkrete Antworten auf diese Frage.

Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung der TALK-Inhalte auf Klassen- und Schulebene?

Die nachstehende Tabelle zeigt die Stolpersteine bei der Umsetzung der TALK-Inhalte auf.

Tabelle 11: Stolpersteine: Nennungen der Lehrkräfte zur Subfragestellung (1d)

Kategoriename	Stolpersteine	
	Häufigkeiten	Prozent
Summe	102	100 %
Übergeordnete organisatorische Rahmenbedingungen	26	25,5 %
• Zeitmangel	21	20,6 %
• SchülerInnenanzahl	5	4,9 %
TALK betreffend	11	10,8 %
Die Schule als Gesamtorganisation betreffend	24	23,5 %
• Mangelnde Unterstützung von KollegInnen & DirektorIn	19	18,6 %
• Mangelnde Ausstattung und Räumlichkeiten	5	4,9 %
Die Lehrkräfte & ihren Unterricht betreffend	37	36,3 %
• Internale Attributionen für Stolpersteine im Unterricht	16	15,7 %
• Externale Attributionen für Stolpersteine im Unterricht	21	20,6 %
Keine Stolpersteine	4	3,9 %

Insgesamt nannten die Lehrkräfte 102 Stolpersteine in der Umsetzung auf Klassen- und Schulebene (siehe Tabelle 11). Als eines der Hauptprobleme sehen die Lehrkräfte den „Zeitmangel“ bei den organisatorischen Rahmenbedingungen. 20,6 % Prozent der Stolpersteine der Lehrkräfte bezogen sich darauf, zu wenig Zeit im Unterrichtsalltag zu haben, es fehle ihnen prinzipiell an Stunden sowie an Doppelstunden, um die Inhalte besser umsetzen zu können. Die „mangelnde Ausstattung und Räumlichkeiten“ machten nur 4,9 Prozent der Stolpersteine aus. Ein weiteres Hauptproblem führten die Lehrkräfte auf „externale Stolpersteine im Unterricht“ (20,6 Prozent) zurück. Darunter sind Stolpersteine und Misserfolge im Unterricht zu verstehen, welche die LehrerInnen nicht auf sich selbst zurückführen,

sondern auf externe Faktoren wie Schüler, Probleme, Anforderungen sowie Störfaktoren und langsames Vorankommen im Unterricht. Weiters führten die Lehrkräfte 15,7 Prozent der Stolpersteine auf „internale Attributionen für Stolpersteine im Unterricht“ zurück. Dazu zählen Stolpersteine bei der Umsetzung, welche sich die LehrerInnen selbst zuschreiben, z.B. dass sie ihre Ziele zu wenig klar definiert hatten, (sich) zu wenig Zeit für die Nachbearbeitung von TALK und die Vorbereitung für den Unterricht (genommen) hatten, an ihre persönlichen Grenzen stießen etc.. Als weiteren Stolperstein nannten sie die „mangelnde Unterstützung von KollegInnen und DirektorInnen“ (15,7 Prozent). „TALK betreffend“ machen die Stolpersteine 10,8 Prozent der Nennungen der Lehrkräfte aus. Diese sind u. a., dass sie nicht genügend Neues aus dem Lehrgang mitnehmen konnten, was sie umsetzen konnten. Auf die zu hohe „SchülerInnenanzahl“ führten die Lehrkräfte 4,9 % der Stolpersteine zurück. 3,9 Prozent der Lehrkräfte gaben an, keine Stolpersteine gehabt zu haben.

5.2 Ergebnisse zur Frage „Wie hat sich die Vernetzung in den Schulteams entwickelt?“

Die Tabelle 12 beinhaltet die Nennungen zur Entwicklung der Vernetzung in den Schulteams.

Tabelle 12: Vernetzung der Schulteams: Nennungen der Lehrkräfte zur FS 2

Kategoriename	Vernetzung	
	Häufigkeiten	Prozent
Summe	45	100 %
Gleich gut wie vorher	9	20,0 %
Positive Entwicklungen & Erfahrungen	31	68,9 %
• Fachlicher Austausch hat sich verstärkt	18	40,0 %
• Das Team und Teamgefühl betreffend	10	22,2 %
• Sonstige positive Erfahrungen	3	6,7 %
Negative Entwicklungen & Erfahrungen	5	11,1 %

In Summe gab es 45 Nennungen der Lehrkräfte zur Vernetzung der Schulteams (siehe Tabelle 12). Davon bezogen sich 20 Prozent der Nennungen der Lehrkräfte darauf, dass sie die Vernetzung in den Teams „gleich gut wie vorher“ empfanden oder nicht fanden, dass TALK hier etwas verändert habe.

Rund 70 Prozent der Nennungen der Lehrkräfte bezogen sich auf „positive Entwicklungen & Erfahrungen“ die Vernetzung in den Schulteams betreffend. 40 Prozent der Nennungen beinhalteten, dass sich der „fachliche Austausch verstärkt hat“. Ca. 22 Prozent der Nennungen bezog sich auf „positive Entwicklungen und Erfahrungen, das Team und das Teamgefühl betreffend“. „Sonstige positive Erfahrungen“ machten nur 6,7 Prozent der Nennungen aus.

Ungefähr 11 Prozent der Angaben der Lehrkräfte betrafen „negative Entwicklungen & Erfahrungen“. Diese hingen aber nicht direkt mit TALK zusammen. Sondern sie wurden von den Lehrkräften geschildert, die aufgrund des Ausscheidens ihrer Schulteam-KollegInnen alleine bei TALK weiter machten und ihnen so die positiven Erfahrungen einer Vernetzung fehlten. Weiters kamen die Nennungen von zwei KollegInnen, die persönliche Differenzen miteinander hatten, die jedoch nichts mit TALK zu tun hatten. Die Nennungen wurden deswegen angegeben, weil die Lehrkräfte sie konkret als Antwort auf die Frage nach der Vernetzung in den Schulteams gaben.

5.3 Ergebnisse zur Frage „Wovon profitierten die LehrerInnen am meisten durch TALK?“

In der folgenden Tabelle sind die persönlichen Profite, welche die Lehrkräfte aus dem TALK-Lehrgang zogen, aufgelistet.

Tabelle 13: Persönlicher Profit: Nennungen der Lehrkräfte zur FS 3

Kategoriename	Persönlicher Profit	
	Häufigkeiten	Prozent
Summe	83	100 %
Trainingsinhalte	27	32,5 %
• Motivation	6	7,2 %
• Selbstreguliertes Lernen	7	8,4 %
• Praktische Übungen & Tipps	7	8,4 %
• Wissenschaftliche & theoretische Fundierung	7	8,4 %
Profit abseits der konkreten Trainingsinhalte	20	24,1 %
• berufsbezogen	15	18,1 %
• individuell	5	6,0 %
Erfahrungen der KollegInnen	9	10,8 %
Positive Gruppen-Atmosphäre	6	7,2 %
Selbstreflexion & Selbsterfahrung	14	16,9 %
Kaum Profit & Kritik an TALK	7	8,4 %

Insgesamt nannten die LehrerInnen 83 Elemente (vgl. Tabelle 13), von denen sie durch das Training profitierten. Davon bezogen sich 32,5 Prozent auf die Hauptkategorie „Trainingsinhalte“. 7,2 Prozent der Nennungen betrafen die „Motivation“ (Feedback, Selbstwert, Lern-Leistungsziele, Bezugsnormen etc.). Jeweils 8,4 Prozent der Nennungen zu persönlichem Profit, bezogen sich auf die Inhalte des „Selbstreguliertes Lernen“ (Lerntipps, Hausübungsprojekt, Zeitplanung etc.), die „wissenschaftlichen & theoretischen Fundierung“ und die „praktischen Tipps

& Übungen“, welche nicht der Motivation und dem Selbstregulierten Lernen zugeordnet werden konnten.

„Profite abseits der konkreten Trainingsinhalte“ machten etwa 24 Prozent der Nennungen aus. Rund 18 Prozent aller persönlichen Profite waren „berufsbezogen“, d.h. sie waren nützlich für die Arbeit als LehrerIn. Der „individuelle Profit“ (6 Prozent der Nennungen) war einerseits abseits der konkreten Trainingsinhalte und hatte andererseits auch keinen beruflichen Nutzen. Er war nur ein Profit für die Person selbst.

Rund 17 Prozent der persönlichen Profite der Lehrkräfte bezog sich auf „Selbstreflexion & Selbsterfahrung“. Gemeint sind damit die Möglichkeit der Auseinandersetzung, das Nachdenken über das eigene Handeln und auch das selber Ausprobieren und Erfahren der Dinge.

Von den „Erfahrungen der KollegInnen“ profitiert zu haben, machte 10,8 Prozent der Angaben aus. Insgesamt 7,2 Prozent der persönlichen Profite wurden aus der „positiven Gruppen-Atmosphäre“ gezogen.

In die Kategorie „Kaum Profit & Kritik an TALK“ fielen 8,4 Prozent der Nennungen, wo entweder kaum Profit aus dem Training geschöpft werden konnte und/oder auch Kritik an TALK geübt wurde.

5.4 Ergebnisse zur Frage „Welche Veränderungen bräuchte es auf der Mesoebene (Schule) und auf der Makroebene (auf politischer Ebene) für eine bessere Umsetzung von Bildungsmotivation und LLL?“

Um eine bessere Übersicht über die Ergebnisse zu bekommen, wurden bei dieser Frage zwei getrennte Kategoriensysteme erstellt. Im Folgenden sind die Tabellen zur Unterstützung auf schulischer (vgl. Tabelle 14) und politischer Ebene (vgl. Tabelle 15) abgebildet, denen detaillierte Angaben entnommen werden können.

Tabelle 14: Unterstützung auf schulischer Ebene: Nennungen der Lehrkräfte zur FS 4

Kategoriename	Schulische Unterstützung	
	Häufigkeiten	Prozent
Summe	39	100 %
Mehr Ressourcen	13	33,3 %
• Mehr zeitliche Ressourcen	8	20,5 %
• Mehr räumliche & materielle Ressourcen	5	12,8 %
Finanzielle Abgeltung zusätzlicher Arbeit	4	10,3 %
Ermöglichung von Informationsaustausch	10	25,6 %
Unterstützung von KollegInnen & DirektorInnen	8	20,5 %
Sonstige Unterstützungen	4	10,3 %

Auf **schulischer Ebene** (siehe Tabelle 14) nannten die Lehrkräfte den Bedarf mehrerer Ressourcen. Erstens „mehr zeitliche Ressourcen“ (20,5 Prozent der Nennungen), d. h. vor allem mehr Zeit und Doppelstunden und zweitens „mehr räumliche und materielle Ressourcen“ (12,8 Prozent der Nennungen), d.h. mehr Materialien, mehr Räume und eine bessere Ausstattung.

Weiters wäre für die Lehrkräfte bei der Umsetzung von TALK-Inhalten die „Ermöglichung von Informationsaustausch“ (25,6 Prozent der Nennungen) in der Schule hilfreich, z.B. Infoblätter, interne Veranstaltungen/Weiterbildungen der Schule und generell ein Informationsaustausch. 20, 5 Prozent der Nennungen bezogen sich auf mehr „Unterstützung von KollegInnen und DirektorInnen“.

Eine auf schulischer Ebene - mit 10,3 Prozent - eher wenig genannte Forderung ist die „finanzielle Abgeltung zusätzlicher Arbeit“. Weitere 10,3 Prozent der Nennungen konnten keiner der obigen Kategorien zugeordnet werden und fielen in die Kategorie „Sonstige Unterstützungen“, z.B. der Wunsch nach Lern- und Experimentierräumen.

Tabelle 15: Unterstützung auf politischer Ebene: Nennungen der Lehrkräfte zur FS 4

Kategoriename	Politische Unterstützung	
	Häufigkeiten	Prozent
Summe	90	100 %
Mehr Ressourcen	44	48,9 %
• Mehr zeitliche & finanzielle Ressourcen	22	24,4 %
• Zusätzliches Fach für Soziales einführen	11	12,2 %
• Mehr personelle Ressourcen	8	8,8 %
• Sonstige Ressourcen	3	3,3 %
Mehr Autonomie	3	3,3 %
Geringere SchülerInnenanzahl	6	6,7 %
Bessere Ausbildung & Weiterbildung für Lehrkräfte	13	14,4 %
Zusätzliche Unterstützung durch externe Experten	17	18,9 %
Sonstige Veränderungen & Unterstützungen	7	7,8 %

Auf **politischer Ebene** (vgl. Tabelle 15) wird wesentlich mehr an Unterstützung gefordert als auf schulischer Ebene. Hier wurden insgesamt 90 Wünsche und Forderungen zur Veränderung und Unterstützung für eine bessere Umsetzung der TALK-Inhalte deponiert.

Ebenso wie auf schulischer Ebene stehen auch hier „mehr Ressourcen“ an oberster Stelle. Fast die Hälfte der Nennungen bezieht sich auf die Forderung nach mehr Ressourcen. Auf „mehr zeitliche & finanzielle Ressourcen“ beziehen sich 24,4 Prozent aller Nennungen. Unter anderem gehören in diese Kategorie die Wünsche nach generell mehr Stunden, Kontingente bzw. Werteinheiten, nach Doppelstunden sowie mehr Zeit für Vorbereitungen. Die „zeitlichen & finanziellen Ressourcen“ werden gefolgt vom Wunsch nach der Einführung eines „zusätzlichen Faches für Soziales“ (12,2 Prozent der Nennungen) und dem Wunsch nach „mehr personellen Ressourcen“ im schulinternen Bereich, d. h. mehr Lehrkräfte und keine Streichung von weiteren Lehrkräften (8,8 Prozent der Nennungen).

Weiters hätten die Lehrkräfte gerne zusätzliche Unterstützung durch externe ExpertInnen (rund 19 Prozent der Angaben) – dies bildet die zweithäufigste Kategorie. Diese können Personen von TALK sein, die an die Schule kommen und über TALK informieren, sowie DolmetscherInnen, BeratungslehrerInnen, SozialpädagogInnen, IntegrationslehrerInnen etc., welche bei schwierigen SchülerInnen helfen und auch Ansprechpersonen für die Probleme der Lehrkräfte selbst sind.

Außerdem würden die Lehrkräfte eine „bessere Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte“ begrüßen. Diese Kategorie liegt mit 14,4 Prozent der Nennungen an dritter Stelle.

Eine Senkung der SchülerInnenanzahl für eine bessere Durchführung der TALK-Inhalte betrug 6,7 Prozent der Angaben.

Die restlichen Angaben entfallen auf den Wunsch nach „mehr Autonomie“, welche lediglich 3,3 Prozent der Nennungen ausmachte und nach „sonstigen Veränderungen & Unterstützungen“ (7,8 Prozent der Nennungen), d. h. einzelne Ideen für eine bessere Durchführung, die sich nicht anders kategorisieren ließen.

6 Diskussion und Interpretation

In diesem Kapitel werden noch einmal die wesentlichsten Ergebnisse zusammengetragen, erklärt, miteinander in Beziehung gesetzt und der Kreis zur Theorie geschlossen. Abschließend erfolgt noch ein Ausblick für zukünftige Forschungen.

Ausgegangen wurde von der Situation, dass die Förderung von LLL und Bildungsmotivation europaweit zunehmend zentrale Ziele im Bildungsbereich sind (Spiel et al., 2007). Aktuelle Forschungsergebnisse jedoch zeigen, dass LehrerInnen der Motivation ihrer SchülerInnen und deren Lernkompetenzen kein besonders gutes Zeugnis ausstellen und es auch für schwierig halten derzeit Bildungsmotivation und LLL in der Schule zu vermitteln (Spiel & Schober, 2002). Deshalb wurde TALK entwickelt als ein Trainingsprogramm das den Aufbau LehrerInnenkompetenzen von Bildungsmotivation und LLL fördert. Besonders an TALK ist seine umfangreiche Evaluation. Ein Teil dieser Evaluation ist die qualitative Inhaltsanalyse der Fokusgruppen. Deren Fokus auf dem Transfer der Trainingsinhalte von TALK in die Unterrichtspraxis lag. Insbesondere ging es hier um die Erfassung der kleinen Meilensteine und Lernprozesse, welche die Lehrkräfte bereits machten und welche in den durchgeführten summativen Fragebogen-Untersuchungen vielleicht nicht zum Vorschein kamen. Am Rande wurden auch die politischen und schulischen Rahmenbedingungen erfasst, welche den Transfer im weiteren Sinne betreffen und welche Unterstützung die Lehrkräfte sich auf schulischer und politischer Ebene zur besseren Umsetzung der Inhalte als hilfreich empfinden würden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen in die entsprechenden Ebenen des Bildungssystems (vgl. Kapitel 2.4) eingeordnet, interpretiert und diskutiert. Dazu möchte ich vorab anmerken, dass bei der Interpretation der Ergebnisse der Fokusgruppen beachtet werden muss, dass es sich hier um ein offenes Antwortformat handelte. Die Fragen wurden offen gestellt und jede Lehrkraft konnte sagen, was ihr einfiel. Die Lehrkräfte reflektierten und sagten auch spontan was ihnen am ehesten in den Sinn kam, d. h. zum Beispiel nicht, dass die Lehrkräfte nicht auch von anderen Inhalten profitierten oder diese anwandten, sondern sie nannten jene, die ihnen spontan in den Sinn kamen.

6.1 Transfer auf Klassenebene (Mikroebene)

Auf der Klassenebene konnten die LehrerInnen zahlreiche TALK-Inhalte in ihren Unterricht umsetzen. Des Weiteren zeigten sich positive Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis durch die TALK-Inhalte. Etwa zwei Drittel der Lehrkräfte gaben an, von den TALK-Inhalten profitiert zu haben. Besonders häufig wurden Elemente aus dem motivationalen Bereich „Feedback & Selbstwert“ von den Lehrkräften umgesetzt. Dieser Bereich zeigte auch am meisten positive Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis und scheint bei den LehrerInnen besonders gut angekommen zu sein. Das Thema „Beurteilungen“ wurde als Querkategorie eingeführt, obwohl es inhaltlich im weiteren Sinne unter Feedback und Selbstwert fällt. Allerdings war es kein explizites TALK-Thema, sondern wurde von den Lehrkräften eingebracht. Generell konnten die Lehrkräfte aus dem Bereich Motivation am meisten Inhalte transferieren. Zusammen mit den Beurteilungen machte dies mehr als die Hälfte aller genannten umgesetzten Elemente aus. Aber ebenso konnten Inhalte aus den Bereichen „Selbstreguliertes Lernen“ und „Soziale Kompetenzen“ umgesetzt werden.

Die Inhalte aus den Bereichen „Interesse“ und „Entscheidungsfindung in Gruppen“ wurden gar nicht genannt. Warum gerade diese beiden Inhalte nicht umgesetzt bzw. genannt wurden, ging aus den Fokusgruppen nicht hervor. Zu Beginn der Diskussion wurde bereits angemerkt, dass das Antworten spontan erfolgte und diese beiden Inhalte für die Lehrkräfte im Moment eventuell weniger brisant waren. Kaum genannt wurden auch Konfliktmanagement und Coaching, was u. a. darauf zurückgeführt werden kann, dass dies Wahlblockthemen waren, welche nicht von allen Lehrkräften besucht wurden und vielleicht auch nicht so häufig im Unterricht anstehen, wie Feedback, Selbstreguliertes Lernen und kooperative Gruppenarbeiten. Die Häufigkeiten des Bedarfs von TALK-Inhalten wurde jedoch mit den Fokusgruppen nicht erfasst.

Was bei der Analyse der umgesetzten Elemente besonders hervorstach und deshalb zusätzlich analysiert wurde, war der Ort wo die TALK-Inhalte umgesetzt wurden. Denn 17 Prozent der Lehrkräfte gaben an, dass sie die TALK-Inhalte zwar umsetzen, aber eher in anderen Klassen, als in den TALK-Klassen. Die angegebenen Gründe sind hier einerseits der Zeitmangel bei zu großen Klassen, generell die zu hohe SchülerInnenanzahl und/oder dass die Umsetzung von Inhalten bei jüngeren Kinder

eher schwer fällt, was sich auch durch Angaben bei den Stolpersteinen zeigte. Dies ist ein wichtiger Hinweis für die SchülerInnen-Evaluation und liefert eine mögliche Begründung, falls dort nur geringe Transfereffekte auf die SchülerInnen zu verzeichnen sind.

Weitere Stolpersteine auf der Klassenebene zeigten sich auch bei den Lehrkräften und ihren Unterricht betreffend. Mehr als ein Drittel der Stolpersteine betrafen diesen Bereich. Davon führten die Lehrkräfte 43 Prozent auf sich selbst zurück und 57 Prozent führten sie auf externale Stolpersteine im Unterricht zurück. Internale Stolpersteine waren eine mangelnde Vor- und Nachbereitung von TALK und dem Unterricht, zu ungenaue und wenig differenzierte Zielsetzung, aber auch persönliche Grenzen (Überforderung). Mittleres bestätigt auch das Ergebnis zu Jägers (2004) Wellenmodell des Transfers, wonach eine klare Zielformulierung notwendig scheint, um Transfer zu fördern. Externale Stolpersteine betrafen hier die SchülerInnen (Desinteresse, Disziplinlosigkeit, Widerstände), Sprachprobleme, hohen Anforderungen aber auch Rückschläge. Die externalen und internalen Stolpersteine die Lehrkraft und ihren Unterricht betreffend, fasst Pickl (2004) in ihrem VIP-Transfermodell als situative Belastetheit der Person zusammen. Auch der Zeitmangel und zu große SchülerInnenanzahl wirken hier belastend auf die Lehrkräfte.

Die Transferwahrscheinlichkeit wird dadurch erhöht, wenn Lehrkräfte einen Nutzen aus den Lerninhalten ziehen können (Jäger, 2004; Pickl, 2004). Neben den konkreten Trainingsinhalten, zogen die Lehrkräfte auch aus der Selbstreflexion und Selbsterfahrung während des Kurses beruflichen Nutzen. Ebenso schöpften sie berufsbezogenen Profit abseits der konkreten Trainingsinhalte und aus der positiven Gruppenatmosphäre.

6.2 Transfer auf schulischer Ebene (Mesoebene)

Ein gute Vernetzung innerhalb eines Teams (im Sinne eines regen Informationsaustausches) wird als Basis angenommen, damit sich die TALK-Inhalte auch auf die gesamte Schule ausbreiten kann (Jäger, 2004). Wie erwartet hat sich die Vernetzung in den Schulteams größtenteils verbessert. Vor allem der fachliche Austausch hat sich durch TALK verstärkt, aber auch das Team und das Teamgefühl

betreffend gab es bis auf einige Ausnahmen durchgehend positive Entwicklungen. Dass es vorteilhaft ist, dass sich die Lehrkräfte im Team anmelden mussten, um auch in der Schule stärker aufzutreten und TALK in den jeweiligen Schulen besser umsetzen zu können, bestätigen auch die Aussagen der Lehrkräfte die alleine an TALK teilnahmen, weil ihre KollegInnen aus dem Training ausstiegen.

Aber nicht nur innerhalb der Schulteams scheint eine gute Vernetzung sich positiv auszuwirken. Die Lehrkräfte äußerten auch bei der Erfassung der Wahrnehmung der institutionellen Rahmenbedingungen das Bedürfnis nach mehr Unterstützung von Seiten der KollegInnen und DirektorInnen. Dies wird gestützt durch die Angaben bei den Stolpersteinen, wo die Lehrkräfte die Schule betreffend als Stolperstein die mangelnde Unterstützung von Seiten der KollegInnen und DirektorInnen nannten. Innerhalb des TALK-Lehrgangs waren es auch die Erfahrungen der anderen KollegInnen, von denen die Lehrkräfte profitierten. Auf schulischer Ebene betraf ein Viertel der Angaben die Ermöglichung von Informationsaustausch innerhalb der Schule, als transferunterstützende Maßnahme. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Jäger (2004), dass die soziale Einbindung ins Kollegium sowie die fachliche, organisatorische und motivationale Unterstützung der Schulleitung den Transfer positiv beeinflussen.

Für die Lehrkräfte ist es auch wichtig, dass von Seiten der Schule mehr Ressourcen geschaffen werden, v. a. mehr zeitliche Ressourcen in Form von Doppelstunden. Einige Lehrkräfte würden auch räumliche und materielle Ressourcen für eine bessere Umsetzung förderlich finden.

6.3 Transfer im weiteren Sinne auf der politischen Ebene (Makroebene)

Die Frage nach Veränderungsmaßnahmen auf politischer Ebene erfasst Transfer eher im weiteren Sinne d. h. er geht über die Interventionswirkung hinaus. Im Fokus steht zwar der Transfer, jenseits dessen ist es jedoch so, dass auch die Rahmenbedingungen gesehen werden müssen und wie die Lehrkräfte diese wahrnehmen bzw. was sie sich auf der politischen (und schulischen) Ebene erwarten, ungeachtet dessen, ob es diese Rahmenbedingungen bereits gibt oder

nicht. Auf beiden Ebenen wird die Bereitstellung von Ressourcen als transferfördernd angesehen. Rund 50 Prozent der Lehrkräfte wünschten sich auf politischer Ebene mehr zeitliche und finanzielle sowie personelle Ressourcen, d. h. mehr Stundenkontingente sowie mehr Doppelstunden. Auch dabei war der Wunsch nach einem eigenen, zusätzlichen Fach für „Soziales“. Darunter verstehen die Lehrkräfte ein Fach, wo sie die TALK-Inhalte unterrichten können, für die ihnen im Unterrichtsalltag kaum Zeit bleibt und die ausgelagert werden müssen. Dies ist jedoch allerdings nicht im Sinne von TALK. Zudem zeigt es sich in der Literatur, dass es wesentlich wirksamer ist langfristig metakognitive Kompetenzen in den Unterricht einzubauen, als spezielle Trainings punktuell durchzuführen (Weinert, 1998).

Weitere förderliche Maßnahmen sehen die Lehrkräfte in der zusätzlichen Unterstützung durch externe Experten, wie z.B. BeratungslehrerInnen, SozialpädagogInnen, IntegrationslehrerInnen und Ansprechpersonen für die Probleme der Lehrkräfte selbst. Weiters nannten sie Personen von TALK, die als externe Experten an die Schulen kommen könnten, um TALK dort vorzustellen. Externe Personen als Schlüsselpersonen einzusetzen, um Transfer zu fördern nannte auch schon Jäger (2004) in seinem Wellenmodell des Transfers.

Eine generell bessere Ausbildung und Weiterbildung für Lehrkräfte würde auch als unterstützend empfunden werden.

6.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Wichtigstes Ergebnis dieser Arbeit ist, dass der Transfer von den TALK-Inhalten erfasst werden konnte. Was man daran sieht, dass bereits nach einem Semester viele Inhalte, betreffend die Motivation und LLL, in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden konnten. Dies ist umso wichtiger vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte aus anderen, früheren Studien ohne eine Intervention zu 50 Prozent davon überzeugt waren, dass es schwierig sei Bildungsmotivation und LLL-Kompetenzen in der Schule überhaupt umzusetzen (Spiel & Schober, 2002). Weiters konnten Stolpersteine aufgezeigt werden bei der Umsetzung der Lehrkräfte aufgezeigt werden. Einen der Hauptstolpersteine stellte der Zeitmangel dar. Auf schulischer und politischer Ebene könnten die Vorschläge der Lehrkräfte aufgegriffen werden und z.B. mehr Doppelstunden eingeführt werden.

Abschließend ist noch zu sagen, dass eine qualitative Inhaltsanalyse von Fokusgruppen sehr aufwändig und vor allem zeitintensiv ist. Demgegenüber steht der Vorteil, einen wirklich detaillierten Einblick in die Problematik zu bekommen. An manchen Stellen hätte durch bessere Vorausplanung im Arbeiten effizienter vorgegangen werden können. Der Einsatz von doppelten Aufzeichnungsgeräten (Kamera und Diktiergerät) zeigte sich durch den Ausfall einer Kamera vorteilhaft, da so keine Daten verloren gegangen sind. Die Erstellung einer Kurzversion der Fokusgruppen wäre im Nachhinein gesehen nicht unbedingt notwendig gewesen, weil auch die langen Versionen in MAXqda verwendbar sind und diese Kürzungen sehr zeitaufwändig waren. Der Vorteil war natürlich, dass die Daten bei der Zuordnung zu den Kategorien viel übersichtlicher und bereits geordneter waren. Bei zukünftigen ähnlichen Analysen könnte dies berücksichtigt und bei einer Kurzfassung eventuell nur nicht relevante Diskussionen herausgestrichen und den Rest direkt in MAXqda bearbeitet werden. Dennoch scheint das methodische Vorgehen geeignet, um es auch für zukünftige Transfererhebungen als ergänzendes Verfahren einzusetzen.

7 Zusammenfassung (Abstract)

Technische und gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu rasch ändernden Qualifikationsanforderungen. Die Förderung von LLL und Aufbau von Bildungsmotivation sind daher europaweit zunehmend zentrale Ziele im Bildungsbereich. Neuere Forschungsergebnisse zeigen aber, dass Lehrkräfte der motivationalen Situation vieler SchülerInnen sowie deren Lernkompetenzen kein sehr gutes "Zeugnis" ausstellen. Zudem sehen viele Lehrkräfte nur eingeschränkt Möglichkeiten, Motivation und LLL in ihrem Unterricht und in ihren Schulen zu integrieren (Spiel & Schober, 2002). TALK bietet eine Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis mit dem Ziel ein wissenschaftlich fundiertes und evaluiertes Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Bildungsmotivation und lebenslangem Lernen zu schaffen. Bisher wurde der Transfer von LehrerInnenfortbildungen nicht ausreichend erhoben. Ziel dieser Arbeit war hier die Erfassung des Transfers im engeren und weiteren Sinne auf der Mikro, Meso- und Makroebene des österreichischen Bildungssystems. Die Daten wurden im Rahmen des Trainings mittels Fokusgruppen erhoben, transkribiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet. Auf Klassen- und Schulebene konnten die umgesetzten Trainingsinhalte von TALK sowie die Stolpersteine, die Vernetzung in den Schulteams und der persönliche Profit erfasst werden. Auf schulischer und politischer Ebene konnten Vorschläge für transferunterstützende Maßnahmen zur besseren Umsetzung der TALK-Inhalte erhoben werden.

Stichwörter: Transfer, LLL, Bildungsmotivation, Mikroebene, Mesoebene, Makroebene, Fokusgruppen, qualitative Inhaltsanalyse, LehrerInnentraining.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Bd. I-V). Opladen: Leske und Budrich.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In D. PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske & Budrich.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41, 63-105.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-287.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bransford, J. D., Franks, J. D., Vye, N. J. & Sherwood, R. D. (1989). New approaches to learning and instruction: Because wisdom can't be told. In S. Vosniadou & A. Ortony (Hrsg.), *Similarity and analogical reasoning* (S. 470-497). Cambridge: Cambridge University.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta. Kap. 8, 10, 11.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cortina, K. S. (2006). Psychologie der Lernumwelt. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 477-524). Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Finsterwald, M., Grant Hay, A., Aysner, M., Schober, B., Wagner, P. & Spiel, C. (2006a). *Ein Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen*. Poster auf der 68. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in München.
- Finsterwald, M., Schober, B., Wagner, P., Grant Hay, A., Aysner, M. & Spiel, C. (2006b). *Informationsmaterial zum Fakultätslehrgang TALK: Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen.*: Universität Wien. Fakultät für Psychologie. Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- 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.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (Bd. 3). New York [u.a.]: Teacher College Press.
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206-220). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Geißler, K. A. (2006). Pädagogische Intervention in der Erwachsenenbildung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 412-419). Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1996). Determinanten der Schulleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie der Schule und des Unterrichts* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Herberger, K. (2004). Die Rolle des Staates bei der Entwicklung von Humanressourcen durch Hochschulen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung - Anforderungen, Ziele, Konzepte - Beiträge zum Projekt "Humanressourcen" [Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg]* (S. 119-142). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2006). *Pädagogische Psychologie* (5. vollst. überarb. Aufl ed.). Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Kromrey, H. (1986). Gruppendiskussionen. Erfahrungen im Umgang mit einer weniger häufigen Methode empirischer Sozialforschung. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Arbeitsmigrantenforschung* (S. 109-132). Mannheim.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim.
- Lamnek, S. (2005a). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lenz, W. (2003). Österreichischer Länderbericht zum OECD/CERI-Seminar. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft - Voraussetzungen und Rahmenbedingungen: BM:UKK Erwachsenenbildung.
- Mähler, C. & Stern, E. (2006). Transfer. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 782-793). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräsel, C. (1992). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 20(1), 126-143.
- Matalik, S. & Schade, D. (Hrsg.). (1998). *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung - Anforderungen, Ziele, Konzepte - Beiträge zum Projekt "Humanressourcen" [Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg]*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1956). *The focused interview: a manual of problems and procedures*. Glencoe, Ill.: Free Press.

- Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3. Auflage). London: Sage.
- Pickl, C. (2004). *Selbstregulation und Transfer. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zum selbstregulierten Lernen und die Analyse von Transferdeterminanten in Trainingskontexten*. Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Prenzel, M. & Mandl, H. (1993). Lerntransfer aus einer konstruktivistischen Perspektive. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992* (Bd. 2, S. 701-709). Göttingen: Hogrefe.
- Rechnungshof. (2007). *Teilbericht Bund 2007/04. Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Kunst und Kultur - Lehrerfortbildung* [S. 71-93]. Verfügbar unter: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2007/berichte/teilberichte/bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf [26.07. 2009].
- Rechnungshof. (2008). *Teilbericht Bund 2008/11. Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Lehrerfortbildung; Follow-up-Überprüfung* [S. 123-129]. Verfügbar unter: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2008/berichte/teilberichte/bund/bund_2008_11/bund_2008_11_5.pdf [26.07. 2009].
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renkl, A. (2006). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 778-782). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz PVU.
- Salomon, G. & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11, 601-712.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende: Eine Prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 181-197.
- Schmitz, B., Jotzo, M., Ginsberg, E.-M., Schwatlo, T. & Pickl, C. (2002). Eine Interventionsstudie auf der Grundlage des Selbstregulationsmodells zur Optimierung der Arbeit für die Schule. *Empirische Pädagogik*, 16(3), 383-408.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. & Spiel, C. (2007). TALK - A Training Program to Encourage Lifelong Learning in School. *Journal of Psychology*, 215(3), 183-193.
- Schober, B. & Spiel, C. (2006). Exposé zum Projekt: Entwicklung, Evaluierung und Etablierung von TALK. Trainingsprogramm zum Aufbau von Lehrer(innen)Kompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen: Universität Wien. Fakultät für Psychologie. Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie & Evaluation.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002). *Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?* Abschlussbericht im Rahmen eines Projekts des BM:BWK Österreich.

- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., Finsterwald, M., Aysner, M. & Lüftenegger, M. (2007). *TALK Projekt Homepage: Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen*. Verfügbar unter: <http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie> [01.03. 2007].
- Steiner, G. (1997). Educational learning theory. In R. Tennyson, F. Schott, N. Seel & S. Dijkstra (Hrsg.), *Instructional design: International perspectives* (Bd. I, S. 79-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. vollst. überarb. ed., S. 137-202). Weinheim: Beltz PVU.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung - Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselkompetenzen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung - Anforderungen, Ziele, Konzepte - Beiträge zum Projekt "Humanressourcen" [Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg]* (S. 23-43). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Wentner, G. & Havranek, C. (2008). Arbeitsplatz Schule. Ergebnisse der Onlinebefragung: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16208/sg_080331.pdf [13.02.2010].
- Ziegler, A., Stöger, H. & Dresel, M. (2004). Selbstreguliertes Lernen. In C. A. von Gleichenstein (Hrsg.), *Schulpsychologie als Brücke zwischen Familie und Schule* (S. 23-32). Bonn: Deutscher Psychologen Verband.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick über die Inhalte von TALK	15
Tabelle 2:	Gegenüberstellung der Fragestellungen und Leitfragen für die Fokusgruppen.	48
Tabelle 3:	Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Umgesetzte Elemente“	55
Tabelle 4:	Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Bestätigt in TALK-Inhalten“	57
Tabelle 5:	Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Stolpersteine“	59
Tabelle 6:	Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Vernetzung“	61
Tabelle 7:	Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Persönlicher Profit“	62
Tabelle 8:	Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Unterstützung auf schulischer Ebene“	64
Tabelle 9:	Kategoriensystem und Kodierleitfaden „Unterstützung auf politischer Ebene“	65
Tabelle 10:	Transfer der TALK-Inhalte: Nennungen der Lehrkräfte zu den Subfragestellungen 1a-1c	68
Tabelle 11:	Stolpersteine: Nennungen der Lehrkräfte zur Subfragestellung (1d)	70
Tabelle 12:	Vernetzung der Schulteams: Nennungen der Lehrkräfte zur FS 2.....	71
Tabelle 13:	Persönlicher Profit: Nennungen der Lehrkräfte zur FS 3	73
Tabelle 14:	Unterstützung auf schulischer Ebene: Nennungen der Lehrkräfte zur FS 4.....	75
Tabelle 15:	Unterstützung auf politischer Ebene: Nennungen der Lehrkräfte zur FS 4	76

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die zentralen TALK-Inhalte (Finsterwald et al., 2006a).....	15
Abbildung 2: Das VIP-Transfermodell (Pickl, 2004, S. 178)	20
Abbildung 3: Wellenmodell des Transfers in einem Schulentwicklungsprogramm (Jäger, 2004, S. 126).....	24
Abbildung 4: Transferfördernde Maßnahmen (Pickl, 2004, S. 180).....	30
Abbildung 5: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring (2007, S. 54).....	44
Abbildung 6: Das inhaltsanalytische Ablaufmodell dieser Arbeit in Anlehnung an Mayring (2007)	46
Abbildung 7: Formel für die Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Cohen (1960, zitiert nach Bortz & Döring, 2005)	54

Anhang

Anhang 1: Leitfaden für Fokusgruppen

Anhang 2: Coding-Listen aller gerateten Kategoriensysteme

Anhang 3: Lebenslauf

1. Leitfaden für Fokusgruppen

Einleitung - Fokusgruppen

Begrüßung

Herzlich Willkommen!

Bedeutung und Überblick

Wir freuen uns, dass Sie an der Fokusgruppe teilnehmen. Die Gespräche, die wir in den Fokusgruppen führen, sind sehr wichtig für den weiteren Verlauf des Trainings und die Evaluation.

Wir möchten in den Fokusgruppen genauer wissen, wie bzw. in welchem Ausmaße Sie bisher von TALK profitieren konnten bzw. wie das Arbeiten in Ihrem Schulteam gelungen ist.

Die Ergebnisse der Fokusgruppen werden für Weichenstellungen im Lehrgang verwendet.

Rahmenbedingungen

Sie werden hier gefilmt – aber keine Angst: die Aufnahmen werden anschließend von DiplomandInnen **transkribiert** (verschriftlicht). Bei der Transkription werden nicht Ihre Namen verwendet, sondern die Ihnen hier zugewiesenen Buchstaben, dadurch kann diese Gruppendiskussion in anonymisierter Form (wissenschaftlich) ausgewertet werden.

Ihren TrainerIn, dem TALK-Team bzw. anderen **Dritten** werden die Videoaufnahmen **nicht zur Verfügung** stehen! Das Evaluationsteam interessiert sich lediglich dafür, **was über die Gruppen hinweg für die TeilnehmerInnen von Interesse war – nicht was eine einzelne Person vom Training profitiert hat!**

(Reine Tonbandaufnahmen sind aufgrund dessen, dass man die Stimmen schwer auseinander halten kann, als Methode weniger brauchbar.)

Ablauf

Im Folgenden haben wir **über eine Stunde Zeit**, Fragen, die das Evaluationsteam gemeinsam entwickelt hat, zu diskutieren. Wir haben

5 Fragebereiche vorbereitet.

Für jeden Fragebereich sind ca. 15 Minuten eingerechnet.

Ich werde Sie **gegebenenfalls auf die Zeit hinweisen**, damit alle zu Wort kommen.

Wenn es sich zeitlich noch ausgeht, haben wir noch zwei vertiefende Fragen vorbereitet.

Rolle des Moderators/ der Moderatorin

Ich werde Ihnen die **Fragen der Reihe nach vorstellen**. Sie haben dann **kurz Zeit, eine Stellungnahme zu finden**. Wer möchte, kann dann beginnen. Meine Aufgabe wird es lediglich sein, die **Zeit im Auge** zu behalten und dass **jedeR sich geäußert hat**.

Fragen

Bei jeder Frage sollte **jedeR zumindest ein kurzes Statement** dazu abgeben. Uns ist die **persönliche Meinung und Wahrnehmung jeder einzelnen Person** wichtig! Falsche und richtige Antworten gibt es nicht.

Diskussionen zwischen den Teilnehmern sind dabei auch **erwünscht**. Gegensätzliche Meinungen sind natürlich auch möglich und ok.

Gibt es noch Nachfragen?

... Wenn nein, dann beginnen wir mit dem ersten Fragebereich:

Fragen für Fokusgruppen (pro Frage: 15-20 Min., Gesamt: 60-90 Min):

a) Transfer in die Praxis:

1. Wenn Sie an die bisher erarbeiteten Bereiche von TALK denken (Motivation, Soziale Kompetenzen, SRL):
 - Welche Auswirkungen hatte dies auf Ihre Unterrichtspraxis bzw. auf Sie?
 - Welche Elemente von TALK haben Sie versucht in Ihre Unterrichtspraxis zu integrieren?
 - In welchen Unterrichtspraktiken fühlen Sie sich durch TALK bestätigt? Inwiefern?
2. Wo gab es Stolpersteine bei der Umsetzung? (im Unterricht, in der Schule)

b) Vernetzung:

3. Wie hat sich die Vernetzung in ihrem Schulteam entwickelt? (Woran merken Sie die Veränderungen?) Wie sieht die Vernetzung genau aus?

c) Allgemein:

4. Wovon haben Sie am meisten durch TALK profitiert?
5. Was könnte unterstützend zur besseren Umsetzung der Trainingsinhalte getan werden
 - in der Schule?
 - auf politischer Ebene?

Fragen in Reserve:

- Inwieweit ist eine Vernetzung auch über die Schulteams in Ihrer Trainingsgruppe geglückt?
- Wenn Sie an das 3. Semester, d.h. die Umsetzung eines Schulprojekts in Ihrer Schule denken: was geht Ihnen hierbei durch den Kopf?

Am Ende

gibt es **noch Fragen oder Anmerkungen** zu den Fragen/ Diskussionspunkten, die Ihnen noch wichtig erscheinen? **Wenn nein: Lerntagebuch!**

Lerntagebuch

Wir würden Sie nun bitten, uns Ihre **Lerntagebücher bis zum nächsten Mal** zur Verfügung zu stellen. Um auch diese zu **anonymisieren**, bitten wir Sie zum einen, das **Deckblatt** auszufüllen und in Ihr Lerntagebuch vorne einzuheften. Die Lerntagebücher werden dann von unseren DiplomandInnen in dieser anonymisierten Form **eingescannt**. Auch hier **garantieren wir Ihnen wieder, dass keine Dritten die Lerntagebücher zu sehen bekommen** (noch einmal den Hinweis geben, dass uns die **EINZEL**person gar nicht interessiert, sondern die Meinung über die Gruppen hinweg).

2. Coding-Listen aller gerateten Kategoriensysteme

Welche Elemente von TALK wurden von den LehrerInnen umgesetzt? (vgl. S. 55)

Explizite TALK-Inhalte Motivation Feedback & Selbstwert

- Ich habe daraufhin wirklich versucht, mich und mein Feedback, das ich gebe, zu beobachten. Ich habe das auch mit Kollegen besprochen und habe dann immer die Antwort von Kollegen gekriegt: "Ja, das machen wir eh immer so." Ich habe aber gemerkt, dass es nicht stimmt und auch bei MIR nicht stimmt. Auch ich ver falle immer wieder in die alten Muster und gebe Feedback in die falsche Richtung. Das war für mich sehr spannend. Ich glaube, da kann man in einer Schulkultur unheimlich viel verändern, das braucht aber sehr lange Zeit.
- Ich war sehr beeindruckt von diesem „Equity Game“, von der Schule als einem Ort zum Wohlfühlen, Schule als selbstwertsteigernder Ort und auch da im Zusammenhang mit Feedback. Ich habe das Spiel einmal probiert in einer 7. Klasse mit der ich nicht sehr gut zurechtkomme und wo die guten Schüler sich in der Klasse sehr zurück halten viel schweigen. Sie erbringen ihre Leistung nur auf Aufforderung, aber dann sind sie wie immer sehr gut. Ich habe gemerkt, dass ich in dieser Klasse dann ein Feedback gebe, das nicht ok ist in der Form. Ich fühle mich ein bisschen herausgefordert, ich provoziere sie. Dann habe ich einmal eine Schularbeit zurückgegeben kurz nachdem wir diese TALK-Situation gehabt haben.
- In der Stunde hab ich ihnen erzählt von veränder- und nicht veränderbaren Attributionen, von internen und externen Attributionen, Schuldzuweisungen woanders oder ich. Ich habe ihnen dann das Viereck auf die Tafel gezeichnet und gesagt, jetzt versuche ich jedem von euch, das Feedback richtig zu geben: motivationsfördernd und selbstwertsteigernd.
- dadurch dass wir das in dieser Art Motivierung genauer gemacht haben, jetzt wesentlich genauer versuche möglichst selbstwertsteigernd Feedback zu geben und gleichzeitig auch Fehler zu vermeiden wie z. B. gute Schüler nicht zu motivieren, trotzdem weiter zu machen und ihnen Eckdaten zu geben, die sie eigentlich bremsen in ihrer Wirkungsweise. Feedback zu geben im Sinne von Motivation zu lernen, im Sinne von Selbstwertgefühl steigern,
- Bezugsnormen finde ich ganz toll, dass einem das noch einmal klar gemacht wird. Es stellt jetzt eine gewisse Legitimation dar, dass ich in einer bestimmten Phase – hat man eh gefühlsmäßig aus dem Bauch heraus gemacht, wenn man merkt, da gibt es ein Problem beim Schüler zu Hause oder so irgendwo - dass man individuelle Normen anwendet, bevor man die soziale oder die sachorientierte wählt. Bestimmte Phasen, wo ich sag, das kann ich verantworten, und der braucht halt zusätzliche Unterstützung, dass er nachkommt, dass die Motivation nicht ganz den Bach hinunter geht.
- Dann muss man ihn halbwegs auf ein Niveau bringen, wo er weiß, jetzt muss er ein gewisses Leistungsniveau haben, damit es weiter geht in die nächste Stufe. Man ist dann einfach bestärker dadurch, wenn man vorher auch teilweise das berücksichtigt hat und sagt: Das ist ok, es geht um Lernfortschritt. Natürlich macht man sich auch Gedanken, wie bringe ich ihn jetzt dahin, dass er die 7. Klasse positiv abschließt und auch die Matura schafft. Aber jetzt ist er halt noch nicht soweit, aber er hat einen Fortschritt gemacht und
- Das Thema Feedback war für mich ein sehr Wesentliches. Vor allem die Selbstbeobachtung einmal drauf zu kommen: Naja, so ganz läuft das doch nicht, wie man geglaubt hat. Und dann, dass ich es auch tatsächlich in einer Klasse ausprobiert habe, wo ich [mir] dann eine Stunde Zeit genommen habe vom GZ-Unterricht und versucht habe, individuell jedem einzelnen Schüler persönlich möglichst motivierend Feedback zu geben.
- Bei einem der ersten Blöcke ist zur Sprache gekommen, dass nicht nur das Lernen oder das Wissen aufnehmen von Bedeutung ist, sondern auch soziale Komponenten. Also dass man Schüler, die eventuell lernschwächer sind, aber im sozialen Gefüge der Klasse ein sehr fixer Bestandteil sind, von der Seite her bestärken kann. Dass man das Lernen vielleicht nicht nur als optimale erreichbare Quote ansieht, sondern dass durchaus auch andere Qualitäten von Bedeutung sein können; und manche Schüler halt nur Mittelmaß oder minimales Maß an Lernerfolgen erbringen, aber dafür andere Qualitäten haben.
- Ich bin sicher auch im Feedback wertschätzender geworden,
- auch die Bezugsnormen waren ein Highlight dieses Kurses. Ich habe das nie so wirklich wahrgenommen oder hätte es nicht artikulieren können.
- Jetzt bei Referaten, wenn die Schüler und Schülerinnen einander Feedback geben und einer sagt: „Ich finde, der Sowieso redet schon viel lauter als voriges Jahr.“ Dann gebe ich dem wieder Feedback; „Du weißt eh, da gibt es eine individuelle Bezugsnorm und so, super.“
- gerade die Schüler, die aus der Volksschule kommen, wo dieses Zusammenarbeiten oder Hilf-deinem-Nachbarn, das ist schon ein sehr schwieriger Weg. Weil gerade meine Klasse ist sehr geprägt ist im Sinne von „Schau nicht ab“. In letzter Zeit versuche ich es gerade in Mathematik mehr einzusetzen, Ich gebe ihnen mehr Zeit für freie Arbeit und dann sag „Wer fertig ist bitte geht herum und hilft mit“.
- Und teilweise hab ich Dinge im Unterricht gebracht, die in der Psychologie anfallen. Also gerade „Attribution“ war Thema im Psychologie-Unterricht.
- Ich hab einfach auch [um] Platz und Raum gebeten Feedback auszuprobieren.
- Beim 2. Thema „Wir helfen einander“ bin ich noch dabei. [Erfahrungen] hab ich schon damit gemacht, mit diesem Helfen.
- Ich habe auch diesen Feedback-Bogen einfließen lassen bei diesem Projekt. Alles über Feedback, was wir da eben so gelernt haben.
- Feedback geben hab ich gelernt, ist sehr wichtig.
- Ja viel mehr positiven Zuspruch zu geben, viel mehr als ich es früher getan habe
- [Es war insofern von TALK beeinflusst], weil die Schüler sich gegenseitig vorgestellt und bewertet haben. Das Feedback [kam auch] von den Schülern, nicht nur von mir.
- Was ganz wichtig war dieses positive Hervorheben, also das schriftliche Feedbackgeben. Das was mir sehr gut gefallen hat, war eine Kopie von TALK – eine Auflistung von Physik glaub ich - egal man hat's für Deutsch ebenfalls nehmen können. Das war super. Aber da sitzt man ganz schön lang, wennst immer was dazu schreibst.
- Ich habe mir Gedanken gemacht v.a. über den Bereich Feedback und überlege mir jetzt viel besser, welches Feedback gebe ich, was schreibe ich unter eine Arbeit. Ich glaub, da hat sich schon einiges geändert.
- Genauso auf dem Gebiet, dass Selbstwert eine ganz wichtige Sache in Bezug auf Lernen ist. Und dass man auch immer wieder darauf achtet, dass eben jeder Schüler eine Möglichkeit besitzt auch in der Schule seinen Selbstwert einfach zu steigern, durch Aufgaben die ihm angemessen sind, da sieht er, ich bringe auch etwas zustande.
- Mit der Motivation [hab ich mich auch beschäftigt] und dem Feedback hauptsächlich hab ich mich auch beschäftigt. Das praktisch ein richtiges Feedback gegeben wird. Ich muss sagen, es war zwar sehr interessant, was wir da alles gelernt haben aber, wenn man halbwegs ein Verständnis für die Kinder hat, dann gibt man eh ein Feedback, das nicht herablassend ist, das die Kinder motiviert, natürlich muss man schon auch den Nagel auf den Kopf treffen, wenn einer faul gewesen ist.
- Ich hab das auch probiert mit Feedback unter Aufsätzen z.B. in Deutsch
- Bezüglich Feedback, dass ich mehr ausführlicheres Feedback, also v.a. in die positive Richtung gebe. Und wenn was daneben geht, dass man da sagt, diese Arbeit war jetzt nicht so gut, aber nicht das ganze Kind. Sondern das Positive dann wieder hervorheben und diese Arbeit ist jetzt eben daneben gegangen.
- Auf den visuellen Lernfortschritt schaue ich ein bisschen mehr und bewusster als vorher.

- Ich habe den individuellen Lernfortschritt auch deutlicher gemacht.
- Und eben auch das mit dem positiven Feedback, dass ich mir da mehr Zeit nehme.
- Und eben auch das mit dem positiven Feedback, dass ich mir da mehr Zeit nehme.
- Ich glaube am meisten achte ich auf dieses Feedback. Auf diese 2 Arten von Feedback und versuche eben je nach Kind zu unterscheiden, wie ich das Feedback gebe. Da hat die Theorie schon was verändert in der Praxis.
- Beim Feedback geben, da hat sich bei mir sehr viel getan. Also, dass ich wirklich mit jedem Einzelnen Arbeiten bespreche und die Schüler.
- Auch das Schülerfeedback. Dass die Schüler auch Feedback an die Mitschüler geben und dass die nicht beleidigend sein sollen, sondern dass dadurch auch dauerndes Lernen gewährleistet werden kann. Dass man ihnen Feedback gibt.
- Das mache ich bei Referaten [Schüler Feedback geben lassen]. Sie müssen ergründen, warum sie dem Referenten ein sehr gut oder gut oder befriedigend geben. Das nach einem Kriterienkatalog, den wir vorher festgelegt haben wie z.B Sprache, Inhalt, Redetempo, Blickkontakt etc.
- Was sich bei mir noch geändert hat ist, dass ich Schülern, die sehr schwach sind, dass ich an die glaube, dass ich ihnen eine Chance gebe. Also Chance haben sie sowie, aber irgendwie, im Unterbewusstsein habe ich mir gedacht, bringt ja eh nichts. Ich kann da eben tun was ich will, wenn sie ihre Hausarbeiten nie gescheit machen, da wird er nie jemand was lernen. Und da hat sich wirklich etwas getan, also ich hab die Schüler soweit, dass sie wirklich die Sachen, zumindest, was in ihrem Bereich steht, dass sie das versuchen zumindest.
- [Ich habe einiges probiert in Bezug auf] Verstärkungen und hab einiges auch in der Klasse überlegt.
- Ich habe ein besonderes Augenmerk vielleicht auf den individuellen Lernzuwachs, der Schüler in der ersten Klasse und das geht ganz gut.
- Ich habe auf den persönlichen Leistungszuwachs des Schülers verstärkt geachtet.

Explizite TALK-Inhalte Motivation Lern- und Leistungszielorientierung

- Für mich war diese Lernziel-/Leistungszielorientierung sehr aufschlussreich. Das war mir nie in der Form bewusst, wie ich es da mitbekommen habe.
- Aufgefallen ist mir der Unterschied zwischen den Leistungs- und Lerntheorien
- Ich habe gelernt genauer hinzuhören, z.B. wenn ich die Schularbeit zurückgebe. Welche Bemerkungen die Schüler da machen. Das ist für mich sehr interessant, da ich nachher meine Arbeit nicht mit den Schülern durchgehe. Das war bei dem Kapitel lernziel- oder leistungsorientiert.
- Ich habe einiges probiert in Bezug auf Zielsetzungen

Explizite TALK-Inhalte Motivation Sonstige motivationale Aspekte

- Motivation [wende ich schon an, aber nicht in der gesamten Klasse]
- Aber in meiner 7., wo ich Psychologie unterrichte, hab ich einiges ausprobiert. Ich versuche mir immer wieder den Schlüsselsatz „Man ist nicht motiviert, sondern Motivation ist ein Prozess“ in Erinnerung zu rufen. Dann war für [mich] so wichtig „Wie ich Motivation fördere? - Kompetenz, Autonomie und diese soziale Eingebundenheit, diese 3 Faktoren und das sind so Sachen die in einer 7. Klasse gut auszuprobieren sind.“
- Ich hab auch ein Wahlpflichtfach in Psychologie, das ist auch so eine kleine Gruppe. Da sind so viele Motivationsmodelle, da hab ich so tolle Unterlagen hier gehabt mit praktischen Übungsbeispielen, das ist so super, wenn man sich nicht alles selber zusammenstellen muss. Die hab ich direkt von da übernommen und dann im Wahlfach teilweise mit ihnen durchgemacht, das Thema Motivation.
- Mit der Motivation [hab ich mich auch beschäftigt]
- Mein Ziel ist es die Kinder zu motivieren.

Explizite TALK-Inhalte Selbstreguliertes Lernen

- Ich habe das letzte Thema zum Selbstregulierten Lernen, als eine Art Methodentraining im Unterricht in meiner eigenen Klasse durchprobiert. An anderen Inhalten als den Sachthemen.
- Ich habe mit ihnen das erhaltene Hausübungsprojekt durchgemacht. Ich habe versucht die Aspekte, die man beachten sollte für Hausübungen und für die Vorbereitung auf eine Prüfung, zu vermitteln.
- Ich habe mir das auch absichtlich als Thema beim Selbstregulierten Lernen genommen, um reinzulesen
- mit einer Selbsteinschätzungsmöglichkeit durch die SchülerInnen.
- Das Hausübungsprojekt habe ich in der letzten Einheit mit meiner zweiten Klasse gemacht, aber noch nichts evaluiert.
- Auch das Selbstregulierte Lernen hab ich schon ausprobiert mit der 6. Klasse.
- Als erstes habe ich versucht als Wochenthema zu stellen „Wir haben unsere Sachen in Ordnung“. Und das ist ein Jahresthema oder 3-Jahresthema.
- Ich möchte bei dem Fehler-machen-dürfen gleich anschließen. Ich versuch jetzt wirklich mehr 2-Phasen-Übungen zu machen, egal ob das jetzt Diktat ist oder im Rechtschreibbereich oder im Aufsatzbereich, dass die Schüler also wirklich einmal schreiben dürfen so wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Und wir gewisse Dinge besprechen und sie ihre eigene Arbeit noch einmal selber ausbessern dürfen bevor sie's abgeben. Also da hat mich schon TALK dazu angestiftet das öfter zu machen.
- und dass die Schüler auch persönliche Verantwortung übernehmen müssen, wenn sie eben jetzt Dinge abgeben. Dass ich ihnen etwas vorgebe, also wirklich bewusst an die Tafel schreibe, so und so und so soll das aussehen. Sie schreiben sich das ab und dann bevor sie's aber abgeben, sollen sie das noch mal anhand dieser Liste kontrollieren, ob das auch wirklich so ist. Und dann haben sie eben noch einmal einen Tag zum Überarbeiten gehabt und dann haben sie's erst abgegeben.
- Ich hab z.B. in meiner Klasse sehr viele Kinder die auf sich selbst gestellt sind und daher sehr oft die Aufgaben vergessen oder nicht wissen, wie sie an die Sache herangehen und da haben wir dann mit den Eltern und tw. auch mit dem Fürsorger ein eigenes Heft anlegen lassen. Am Anfang mit Kontrolle von mir, mit Datum, was hab ich zu tun? Wie kann ich das angehen? Und wo die Eltern in das Heft reinschauen und sehen, aha das und wie kann er oder sie das machen? Am Anfang hab ich das täglich kontrolliert. Und wenn sie schon wissen, wie sie damit umgehen, mach ich nur mehr sporadisch Kontrollen. Das hat mit Zusammenarbeit der Eltern sehr gut funktioniert.
- Ich hab Freiarbeiten gemacht, ich hab ein Portfolio gemacht. Beim Portfolio hab ich mir diesmal sehr viel Zeit gelassen. Ebenfalls inspiriert durch TALK. Ich hab immer wieder die Schüler zusammengeholt, hab besprochen, was könnte ich machen? Was könnte ich mehr machen?
- über die Schüler, dass sie eben Verantwortung übernehmen.
- Ja [ich hab durch TALK den Eltern Lern-Tipps gegeben]
- Beim Selbstregulierten Lernen: Bei uns gibt es so eine Art Kursprogramm, wie man lernen lernt und in diesen Bereich lasse ich viele Sachen einfließen, die wir da gelernt haben. In meiner Klasse habe ich versucht so ein Projekt durchzuführen.
- Ich habe diese selbstbestimmenden Hausübungen eingeführt.
- Ich habe ich mit den Schülern einmal einen Arbeitsvertrag für einen Biologietest gemacht, was sie wann lernen.
- für das Lernen lernen diesen Wochenplan. Das hab ich nur mehr nehmen und kopieren müssen.
- Oder dieses Hausübungsprojekt, da war sehr viel drinnen.

- Die Zeiteinteilungen z.B.
- Aber auch selbst einschätzen lassen. Die Selbsteinschätzung stelle ich bisschen mehr in den Vordergrund. Auch bei der Notengebung.
- Die Kinder müssen vorher einringeln, den Bereich, den sie glauben zu erzielen. Die schätzen sich großteils ganz gut ein oder sie überschätzen sich. Unterschätzen kommt selten vor.
- Ich meine schon, ich mach das [Selbsteinschätzen, Note] nämlich in Deutsch, sie unterschätzen sich.
- Wir haben Integrationsklassen, erste, zweite Gruppe haben eine sehr realistische Selbsteinschätzung, und die 3. Gruppe witzigerweise unterschätzt sich.
- Ich habe meine Schüler nach einem Lernerfolg gefragt zum Beispiel, ich hab irgendetwas abgefragt und, (...) wie sie überhaupt einschätzen, was sie bisher eingangs bewältigt haben, was sie für einen Lernerfolg haben.
- Ich habe geschaut, wie ich die Kinder wecken kann mitzuarbeiten. Ich habe ihnen verschiedene Möglichkeiten gegeben z.B. eigene Arbeiten.

Explizite TALK-Inhalte\Soziale Kompetenzen\Konfliktmanagement

- Ich hab eine einzige Sache angewendet und das war vom Wahlblock „Gewalt erkennen und eindämmen“. Ich habe die Schritte angewendet, wie ich sie gehört habe.
- Ich habe in meiner Klasse mitgearbeitet Konflikte zu lösen. Habe dafür die Friedenstreppe gemacht.
- Ich habe Konfliktmanagement in der Klasse gemacht.

Explizite TALK-Inhalte\Soziale Kompetenzen\Kooperative Lernformen

- Was ich noch in die Praxis umsetze, da habe ich aber erst erste Schritte gemacht, ist diese Unterscheidung zwischen Gruppenarbeit und kooperativer Lerngruppe. Das war für mich in der Form neu. Ich habe nicht gewusst, dass das zwei verschiedene Dinge sind. Ich habe mir das auch absichtlich als Thema beim Selbstregulierten Lernen genommen, um reinzulesen und meine Rolle als Lehrer in der selbstregulierten, kooperativen Lerngruppe.
- Ich habe erst vorige Woche eine Gruppenarbeit gemacht, acht Organsysteme, das ist so zum Zuordnen,
- Ich hab die Expertenrunde z.B in der Mathematikolympiade gemacht, weil es bei 5,6 Leuten einfacher ist. Ich hab die Expertenrunde auch in einer anderen ersten Klasse mit 27 Schülern gemacht.
- Gruppenfindung hab ich bei der 6. so mit Kärtchen ziehen gemacht.
- In der ersten Klasse gerade bei der Gruppenfindung hab ich versucht ein bisschen anders zu arbeiten. Also „geht's in eine Gruppe zusammen...“ Ich glaub ich hab's mit Farben gemacht. Allerdings hab ich sie in Religion, da sind nur 20 in der Klasse, statt den 34. Und da ist überhaupt viel mehr Platz für den ganzen sozialen Bereich, [als in Mathematik].
- [Wie ich eben] auch die kooperative Gruppe [gehabt habe], wo am Ende jeder es präsentieren können musste. D.h. sie sollen einander unterstützen und gegenseitig das beibringen, damit das jeder am Schluss kann.
- Ich hab in Bezug auf kooperatives Lernen und Gruppenarbeit etwas ausprobiert. Ich hab bewusst bei den letzten Gruppenarbeiten diesen „Zeitwächter-Schrittmacher“ eingebaut,
- Lerngruppen hab ich öfters gebildet, dass sie sich eben gegenseitig helfen, bei Grammatik auch bei Lesetraining.
- Haben aber jetzt verschiedene Neuerungen rein gebracht, eben diese Einteilung in Gruppen, zusammengesetzter und dieser einzelnen Gruppen, weil wir eigentlich gute Erfolge haben.
- Das ist ein positiver Punkt [dass sie bereits in Gruppen zusammen sitzen] und eine Zeitersparnis für uns. Weil wenn es jetzt heißt Gruppenarbeit, brauchen wir uns nicht herumstreiten wer mit wem, sondern die Gruppen sind für das ganze Jahr für alle Fächer. Ich mach das auch noch in anderen Fächern. nicht nur in denen, wo ich mit der Kollegin [4D] zusammen bin. Das heißt wir ersparen uns da zehn Minuten herumstreiten oder jammern, wenn man gelost worden ist mit jemanden in einer Gruppe, mit dem man nicht will.
- Ich habe mich mit Gruppen beschäftigt. Habe in den Ferien dieses Buch da durch geschmökert und gearbeitet und viele Anregungen gefunden. Jetzt weiß ich was Klippert genau ist. Ich find das sehr interessant, habe auch nach Weihnachten einige Gruppenarbeiten gemacht mit den Kindern. Eine Arbeit zur Teamförderung. Ist eigentlich nicht direkt zum Lernstoff Physik dazupassend gewesen, aber ich wollt einmal schauen, wie die sich im Team zusammenfügen.

Explizite TALK-Inhalte\Soziale Kompetenzen\Sonstige soziale Kompetenzen

- Die sozialen Kompetenzen wollte ich stärken und hab diese Team-Pin-Board eingeführt in der Gruppe
- Was mich inspiriert hat, war die soziale Komponente.

Explizite TALK-Inhalte\Coaching

- Ich habe ein Coaching-Gespräch versucht.
- Ich habe ein Upcoaching durchgeführt, mit einem Schüler, der extrem schwach ist, lernschwach, faul, ein intelligenter Fauler eigentlich.

Implizite TALK-Inhalte\Beurteilungen

- Was mein Leben seit dem TALK-Kurs am meisten geändert hat war, dass ich von Tests abgekommen bin und nur noch Lernzielkontrollen mache
- Hab auch mit ihnen [6. Klasse] über die verschiedenen Beurteilungskriterien mit den Bezugsnormen gesprochen.
- auch in der Leistungsbeurteilung, wo ich auch ganz konkret Sachen verändert hab.
- Es is viel schwieriger [in einem künstlerischen Fach zu beurteilen, als in z.B. Mathematik]. Wir haben auch diskutiert, dass es nicht darum geht eine Begabung zu bewerten, sondern die Leistung in dem Semester. Das akzeptieren sie dann eigentlich schon.
- Ohne dass sie dadurch [Feedback] eine negative Beurteilung kriegen. Sie dürfen etwas sagen, es darf richtig gestellt werden und es ist ihnen hilfreich ohne dass sie sofort ein Minus kriegen. Sie dürfen es offen sagen und dadurch lernen sie wann etwas anders ist, als was meine Meinung ist.
- Ich hab das Projekt vorgestellt eben mit Geschichte, wo ich jetzt nicht ein Testbuch und abgeprüft habe, sondern dass ich einfach probiert habe diesen Kindern durch Motivation sie selbst zum Lernen motiviert habe und die Fragestellungen für, für... damit ich Noten bekomme und den Inhalt überprüfen kann, dass die ohne Angst und ohne Druck vorgegeben werden. Das ich sag, bitte leg deine Frage her und bereite dich vor darauf, trag sie wirklich in einem Kurzreferat vor und jo das hob i halt so probiert, ohne wirklich Tests zu machen.
- Mir haben die Bezugsnormen bei der Benotung sehr zu denken gegeben. Dass es doch wichtig ist, in welcher Klasse man steht und dass man irgendwie so einen Überblick auch untersucht, wie es wirklich ist.
- Ich habe meine Notengebung transparenter gemacht den Schülern gegenüber. Hab ihnen gesagt wie ich das sehe und habe die Schüler dazu

ermutigt, dass sie einfach sagen sollen, ob sie das gerecht finden oder ob sie da irgendwas anders sehen. Davor haben sie einfach gewusst, dass es eben jetzt die Note gibt.

- Ich habe jetzt bei meinen Tests unten immer dabei, im Prinzip die Punkte umgerechnet in Noten, aber nicht als Note angeführt, sondern „Hervorragende Leistung“, und beim Dreier schreibe ich dann oft so was hin, wie: „Bist du zufrieden -Fragezeichen“. Vierer ist dann so was wie „Größere Wissenslücken“.
- [Beurteilungen war einer der Hauptaspekte] und zwar nicht unbedingt mit Ziffern sondern auch verbale Beurteilungen.
- Ich habe so eine Plus- und Minus-Liste in der Klasse. Habe auf die Beurteilungen geschaut, [um] das Ganze transparenter zu machen für die Kinder, die müssen sich selber eintragen. [Transparenz insofern] dass man mit den Kindern darüber [Mitarbeit] redet.

Sonstige & nicht spezifische Elemente

- und den ganzen anderen Rest wende ich schon an, aber nicht in der gesamten Klasse.
- Ich hab mich auch nicht nur auf die ausgesuchte Klasse beschränkt, obwohl es bei mir eine 3. Klasse ist, also das geht schon besser. Aber trotzdem hab ich's eher gefühlsmäßig in den Klassen eingesetzt, wo es gerade gepasst hat. Und das ist von der Dritten angefangen bis zur Sechsten.
- Es ist sehr gemischt, viele Sachen probier ich sehr regelmäßig aus, anderes ab und zu
- Ich hab mehrere Sachen ausprobiert.
- Ich kann nicht sagen speziell worauf ich besonders geschaut habe. Hab im praktischen Dinge irgendwie ausprobiert oder leicht abgeändert.

Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung auf Klassen- und Schulebene (vgl. S. 57)

Übergeordnete organisatorische Rahmenbedingungen\Zeitmangel

- Alles was zusätzliche Arbeit zum Alltagsbetrieb ist, ist natürlich schon schwierig unterzubringen.
- Der Zeitfaktor, ist ein großer Stolperstein. Also man muss Prioritäten setzen und sagen: „Ja, das ist wichtig und ich lasse jetzt einmal alles andere beiseite.“ Aber sonst der Zeitfaktor, man muss vieles auslagern, weil es doch viele Probleme jetzt gibt. Einfach auch durch die Veränderungen in der Gesellschaft, werden die Probleme immer größer; es wird von der Schule von uns Lehrern immer mehr verlangt, mehr erwartet, das man zusätzlich noch tut. Die Unterrichtszeit kann ich da nur anwenden, wenn es wirklich brennt, der Konflikt. Also man kann probieren und versuchen zu bewältigen kann man erst im Nachhinein. Da kann man dann nur einladen so wie ich das wie beim Coaching-Gespräch gemacht hab: „Ich würde ganz gerne mit dir reden. Kommst du zu mir so um dreiviertel Zwei?“ Und der hat das dann auch wirklich gemacht. Aber so direkt in den Pausen kann man das nicht.
- Nach der Stunde [Konflikte bewältigen], das habe ich mir auch gedacht.
- Ja, das muss man auslagern.
- Ich denke eines der Hauptprobleme für uns alle ist das mit der Zeit, weil wir ohnehin ein wahnsinnig dichtes Programm haben, das wir umzusetzen hätten. Jetzt stehen wir ohnehin schon unter Druck, weil wir soviel tun müssen und jetzt wollen wir aber noch etwas Innovatives auch reinbringen, wie z.B. kooperatives Lernen und so Dinge, die viel Zeit brauchen.
- Gründe: Bei den 34 bin ich Klassenvorstand bin und komm i fast zu nix. Ich wende es einfach mit anderen Klassen an, obwohl ich das mit meiner Klasse machen wollte.
- anderes ab und zu und vergesse dabei dann in der Hitze des Alltags darauf. Andere Sachen hab ich noch gar nicht ausprobiert.
- Mir ist oft so gegangen, nach so einem Seminar hier, ich hab das wirklich jedes Mal sehr interessant gefunden, wir haben so untereinander erzählen können, was man schon ausprobiert hat. Und wenn ich dann in die Schule komm, dann ist das oft so der Alltag, wo ich all diese interessantesten Sachen oft in kürzester Zeit vergesse. Und mir wirklich erst anschau, wenn's heißt es ist der nächste Termin und wir erzählen sollen, was wir davon umgesetzt haben. Da hab ich mich hingesezt und mir angeschaut, was ich mir aufgeschrieben habe, was ich da umsetzen will. Hier ist es total interessant und manches kenn ich auch schon. Ich meine, das ist nicht so schwierig, jetzt gehe ich's endlich an oder so und kaum steh ich in der Schule ist dieser Alltagstrott so massiv und die Anforderungen, dass ich das irrsinnig schnell vergesse. Also dass es dann wirklich immer so Zeitpunkte braucht, wo es heißt, jetzt muss ich mich aus irgendeinem Grund hinsetzen und das machen, sonst ist es wieder vorbei.
- Meiner Meinung nach so die großen Stolpersteine sind die 50-Minuten-Einheiten.
- Ja [Stolpersteine sind die 50-Minuten-Einheiten]
- Stolpersteine insofern als, dass die Zeit eine große Rolle spielt. Das ist das erste wirklich ganz massive Problem. Ich mach das für Englisch und da muss ich natürlich Stoff unterbringen, und wenn dann aber 20 oder 25 Minuten draufgehen - und das tut's - wenn ich wieder irgendwie Themen neu einführe, dass ich das nur einmal anspreche und sich das dann über Wochen hinweg zieht, das braucht schon viel Zeit.
- Der Hauptstolperstein ist die Zeit bei mir gewesen. Vor allem da bei der Gruppenarbeit, wo ich nicht vorher erklärt hab... die sozialen Komponenten, welche Aufgaben. Das hat schon sehr viel Zeit gebraucht und ja da war eben eine ganze Woche dazwischen und in der darauf folgenden Woche war es für viele wieder in Vergessenheit geraten. Es wäre eben besser, so wie die Kollegin [E] gesagt hat, wenn man 2 oder 3 Stunden hintereinander blockt
- Für mich ist der größte Stolperstein immer die Zeit. Das ist alles, mit der Hausübung, die sie selbst bestimmen, die muss ich nachher mit ihnen vergleichen. Bei einer Schularbeit, z.B. sagen, du hast bei der Hausübung so und so wenig geübt und das fehlt dir jetzt bei der Schularbeit und muss jeden Schüler einzeln hernehmen. Oder z.B. ich habe jetzt auch Gruppenarbeiten, das braucht alles so wahnsinnig viel Zeit
- Das kostet aber wieder Zeit, wenn man in einer Physikstunde alle Gruppen erzählen lässt, wie weit sie gerade sind, werden wir einfach nicht fertig. Darum bräuchten wir unbedingt Doppelstunden.
- Zeit
- Der Zeitaufwand ist überhaupt das größte Problem.
- Auch wenn ich z.B. in Geschichte merke ich das, mit einer Stunde, das ist nicht möglich das durchzuführen. Bis ich die Gruppen aufgeteilt habe, alle Arbeitszettel ausgeteilt habe, bis wir mal drinnen sind im Arbeiten. Und dann noch ein Feedback zu geben, also das ist unmöglich: es ist schon gar nicht mal möglich die Gruppen zu präsentieren. Und die nächste Stunde kann ich dann bei Null anfangen, weil das ist zu weit weg.
- Also ich hab die dritten Klassen, die eine nettere 3A hab ich an zwei verschiedenen Tagen in Physik und die 3B hab ich in einer Doppelstunde. Ich wollte überall Doppelstunden, habe es aber nur bei der Hälfte durchgebracht. Ich bin ganz woanders und komm ganz anders weiter und irgendwie funktioniert das ganz anders als diese auseinander gerissenen Stunden. Wo man schon am Anfang der Stunde so lange braucht bis man wieder: „Wisst's eh was ma gemacht haben in der letzten Stunde“ und dann her- und zusammenräumen. Da komm ich die Hälfte so langsam weiter, als wie mit Doppelstunden.
- Ein Stolperstein ist vielleicht, dass der Unterricht abgerissen wird.
- Es ist auch ein Zeitproblem.

- Stolpersteine sind bei mir eher das Zeitproblem, dass ich es durchaus manche Stunden mehr einsetzen würde, gewisse Bereiche und da fehlt mir die Zeit.

Übergeordnete organisatorische Rahmenbedingungen\SchülerInnenanzahl

- mit 30 Schülern sind die Dinge nicht gut realisierbar.
- Mit den 34 tu ich mir manchmal sehr schwer, dass ich gewisse Sachen reibungslos umsetze, noch dazu in Mathematik. [Es ist] absolut [leichter in kleineren Gruppen]
- Die Klassengröße ist eher relativ, ein ganz großer Faktor. All diese Sachen werden in kleineren Gruppen/Klassen natürlich viel besser gehen. Wie fast alles.
- die großen Klassen. Ich habe 27 Kinder in der Klasse drinnen.
- Ja, aber mit diesen Spielereien, so Motivationsanheber tust du dir mit acht leichter, als wenn du zwanzig drinnen hast von denen fünf unmotiviert sind.

TALK betreffend

- Man fühlt sich ja selber von so einem Block fast – ich will nicht sagen erschlagen, aber...
- [Man fühlt sich ja selber von so einem Block fast erschlagen] kommt der Sache nahe.
- Es wäre sicher gut [im Seminar schon konkret Dinge vorzubereiten, weil man im Alltag eh nicht dazu kommt]. Nur, ob das so leicht geht, weil man hat ein Thema oder man müsste das schon mitnehmen woran man arbeitet. Wenn ich gerade an einem Buch/Text arbeite, habe ich dieses Datenmaterial ja zu Hause. Nur mit der Idee alleine werde ich hier nicht viel konzipieren können.
- Ich glaub es liegt an einer Vielzahl an Faktoren. Das eine wäre schon, wenn wir's ein bisschen konkreter hier machen würden.
- Meine Stolpersteine sind die eigene Unzufriedenheit. Ich warte noch immer darauf, dass mehr an Methode kommt im Kurs. Ich bin ein bisschen enttäuscht, obwohl ja gesagt wurde, Methoden werden nicht kommen. Ich hab's aber irgendwie trotzdem erwartet, dass ich mit mehr an Methoden heimgehen kann. Die Wissenschaft, die dahinter steht, ist zwar sehr interessant zu hören. Nur diese Umsetzung im Unterricht fehlt mir, weil man sich sehr viel selbst erarbeiten müsste. Unsere Schule ist sehr fortgeschritten, wir machen sehr viel unterschiedlichste Methoden. Wahrscheinlich gibt's da gar nicht mehr soviel Bekanntes, was wir noch nicht ausprobiert haben. Das sind für mich so die Stolperschritte, zu sagen, die Methoden, die es gibt, die hast du eigentlich schon ausgeschöpft. Ich denk mir, das gibt's ja nicht, da muss ja noch mehr da sein.
- Ich glaub das ist auch, warum man es nicht an die Kollegen dementsprechend weitergeben kann. Mit welcher großen Neuigkeit soll man eigentlich kommen, wenn keine Neuigkeit da ist, weil im Prinzip ist alles, was wir bis jetzt gehört haben, also das meiste davon, wirklich bekannt und wird auch praktiziert in der Schule. Und ich denke, das was sich für uns jetzt verändert hat, oder was wir daraus gelernt haben, das sind eigentlich Gedankenspiele, die man für sich herausnimmt. Das man aber kaum weitergeben kann. Also man kann nicht mit einem Rezept oder mit einer Methode oder mit einer Erkenntnis zu kommen, sondern man versucht umzudenken. Und genau das kann man eigentlich nicht wirklich weitergeben. Daran sehe ich eigentlich den Stolperstein, dass wir das in die eigene Schule bringen sollen. Und ich wüsste eigentlich nicht was. Was gebe ich weiter, damit ich sag, hey, das ist toll und das müsst's ihr jetzt ausprobieren.
- Die Methoden sind bekannt und probieren wir schon sehr lange aus. Die Wissenschaft, die Theorie dahinter ist für uns das Neue. Es hat zum Beispiel den Lernzielkatalog gegeben, bevor es das Projekt TALK gegeben hat. Und im Lesen der Wiederholungsstrategien kommt jetzt: He, das verwenden wir ja schon längst. Das steckt ja genau da dahinter. Man wird zwar immer wieder bestätigt, dass man auf dem richtigen Weg ist, aber so das ich sag: Boah! Wahnsinn. Und jetzt habe ich was gehört und jetzt fahre ich heim und genau das will ich am Montag umsetzen, das fehlt mir.
- Da kommt für mich aber die Demotivation, weil ich sag das ist eine Idee einer Kollegin, die sitzt tagtäglich neben mir, und das habe ich nicht von TALK.
- Das was ich mitnehme, das habe ich nicht wirklich von TALK.
- Aber, ich geh dann hin und denk mir so und mit dem arbeit ich jetzt, daraus mach ich jetzt was. Aber ich kann dann niemanden weiter ein Rezept geben.
- Aber ich sag mal, die wirklich großen, alltäglichen Probleme, die ich als Lehrer habe, für die habe ich bei TALK noch keine Hilfen bekommen. Z.B. Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern, Umgang mit absoluten Schulverweigerern. Wie motivier ich so ein Kind? Wo setze ich da an? Es ist zwar schön das Rubikon-Modell erklärt zu bekommen, aber was mach ich jetzt damit? Wie geh ich damit um?

Die Schule als Gesamtorganisation betreffend Mangelnde Unterstützung von KollegInnen und DirektorIn

- Das muss sich verbreiten, wenn das ein Lehrer macht in einer Klasse, ist das praktisch nichts. Das müssten wirklich mehrere Lehrer machen und so dass sich das auch bei den Schülern festigt. Bei dem Methodentraining bei dem ich gesagt habe, na gut, der 7. kann ich dieses Hausübungsprojekt alles auf einmal zumuten. Wir schauten uns das an und wir haben zuerst diesen Fragebogen über das eigene Lernverhalten durchgemacht und dann uns selber erklärt, was unsere Schwächen sind, was unsere Stärken sind, ob es wirklich Chaos ist zu Hause oder am Platz und so weiter. Aber das muss man so schrittweise und dann auch im Lehrerteam in der Klasse selber vertreten. Man braucht schon wirklich Akzeptanz insgesamt, so dass das bei den Schülern auch wirklich etwas bewirkt. Ich kann mir schon vorstellen, dass es bei dem einen oder anderen auch jetzt etwas bewirkt. Dass ich mir vielleicht mehr erwarte, aber dass doch etwas hängen geblieben ist und es war durchaus großes Interesse da. Aber um einen größeren Effekt zu erzielen, glaube ich schon, dass da mehrere Leute mitmachen sollten und dass das zur Schulkultur wird.
- Und wie gehe ich jetzt um mit anderen Kollegen? Wie verbreite ich das bei anderen Kollegen und solche Sachen.
- Auf jeden Logbuch-Zettel habe ich jetzt gesehen, habe ich dasselbe hingeschrieben: Kolleginnen, Kollegen interessieren. Ich glaube zu dritt an der Schule haben wir die kritische Masse noch nicht erreicht.
- Das Zweite. Das ist ein bisschen so auf der Mesoebene. Das es ja net eingebettet ist. Also uns hat nur der Chef gefragt: „Wie war's?“ oder „Wie geht's euch?“. Wir sind immer nur zu ihm kommen, um zu berichten, da wir mehr oder weniger Eingeladen wurden diesen Lehrgang zu machen, haben wir nun von uns aus ihnen Feedback gegeben. Wir haben uns auch einmal aufgedrängt bei der Konferenz uns darzustellen. Ich weiß nicht wie viel Leute uns wirklich zugehört bzw. registriert haben. Also es soll hier irgendwann eingebettet sein ins Lernkollegium, dass man auch da motiviert ist was zu tun.
- Es gibt ja Punkte, wo es Sinn macht, wenn alle an einem Strang ziehen. So wie z.B. beim Wahlseminar über Gewaltprävention, wo betont worden ist, dass das wirklich was ist, was alle tragen müssen. Es gibt einige Punkte, wo der Einzelne doch relativ hilflos ist.
- Das mit dem „Eingebettet-sein“ muss ich auch bestätigen. Ich bin mir nicht sicher, ob unser Direktor das überhaupt weiß. Ich glaub auch nicht, dass er ein großes Interesse hätte, wenn wir jetzt reinkommen, weil er wirkt auf mich meistens eh überarbeitet und ist froh, wenn man nicht mit all zu viel Dingen, wo er jetzt keine wichtige Entscheidung treffen muss, zu ihm kommt. Das ist alles eine zusätzliche Überforderung, dann bei ihm.
- Wir haben aufgehängt, dass wir das machen, dass sich Kollegen bei Fragen an uns wenden können. So im Dezidierten ist das noch nicht passiert, aber manchmal, wenn wir Kaffeetrinken, weil das hängt dort in der Nähe, „Wie is'n das eigentlich?“. Dann hab ich versucht [von TALK] zu erzählen und dass mir das irrsinnig taugt. Z.B mit dem Selbstregulierten, da haben mir ein paar dieser Kurzaktivitäten so gut gefallen, hab davon erzählt, da hab ich schon das Gefühl gehabt, sie hören mir zumindestens zu und sind interessiert daran und vielleicht nehmen sie es auch auf. Aber recht viel weiter reicht das Interesse nicht. Also wenn es heißen würde am Dienstag in einer Sperrzeit bleiben bitte alle da 2

Stunden extra, dann muss das nicht sein.

- Ich glaub es ist ein ganz allgemeines Problem. Ich spreche da als Personalvertreterin. Da sind etliche Kolleginnen und Kollegen, die nicht mehr wirklich viel lernen möchten und ihre Ruhe haben möchten. Und dann gibt's die, die ohnehin sehr viel machen und die sind schon so zu.
- Und der 2. Stolperstein sind die Kollegen, die das nicht wirklich mittragen. Und auch unsere Vorarbeit, wo's dann irgendwo in der nächsten Mathematikstunde ganz anders verläuft.
- Meine Stolpersteine sind die Kollegen
- und der Direktor, die nicht wirklich hinter mir und meinen Kollegen stehen. Wir werden belächelt und es heißt noch immer nach wie vor „Und der Frontalunterricht ist der beste Unterricht und da erfahren sie wirklich das Wissen, was sie brauchen!“
- Darum glaube ich, dass es fast nicht möglich ist, das alleine durchzuziehen, sondern da braucht man unbedingt ein Team mit dem man das durchhalten kann. Weil wenn jeder daran arbeitet, dann hat jeder nur einen kleinen Bereich auf den er speziell achtet und mit der Zeit lernen sie es dann auch. Und das Problem bei dem Ganzen, liegt also darin, wenn wir versuchen als Multiplikatoren aufzutreten, so habe ich eigentlich oft das Gefühl, dass die Leute einen nicht wirklich ernst nehmen und verstehen. Es ist nur auch sehr schwierig, wenn ich von der Materie noch nie etwas gehört habe und ich soll jetzt da das übernehmen und mit denen etwas anfangen. Aber für die bestehenden wäre es ganz wichtig, dass man wirklich darüber schon was gehört hat, weil ich glaube, dass im Prinzip, das, was da gesagt wird, da kann fast jeder Lehrer damit was anfangen. Das wäre eigentlich eine gute Sache, nur es scheitert dann an der alleinigen Umsetzung. Ich komm mir vor wie ein Sisyphus,
- Das ist der nächste Stolperstein, dass das in einer Schule glaub ich niemals alle Leute durchziehen werden, wirklich die Hälfte glaub ich nicht durchziehen werden.
- Nein [die sind nicht neugierig was wir da machen]. Ich fühl mich da auch nicht berufen bzw. bin ja selber nicht mit dem so beschäftigt, dass ich jetzt nicht die Energie hab da unwillige Kollegen auch noch zu animieren, weil ich bin ja selber total in der [Außenseiterphase bin]
- Beim Direktor muss ich allerdings auch sagen am Anfang war das Interesse groß, weil das ist etwas Wichtiges, das kommt von der Universität und außerdem und überhaupt, das kann nur positiv sein, wenn neue Inputs kommen. Aber es interessiert eigentlich nicht wirklich, welche Inputs das jetzt sind und was wir da tun und ob das jetzt gut oder schlecht ist wird am Ende des Jahres abgefragt in Bezug auf Topf C: ist es jetzt wert da ein paar Stunden hinein zunehmen oder ist das eh nix. Hat das was gebracht oder nicht? Aber nicht wirklich, was hat es gebracht, und was könnte es weiter bringen.
- Also ich muss dazu sagen, unser Direktor war am Anfang „ja, und wenn du das machen möchtest“. Ich war diejenige, die das gesehen hat und ich habe mir gedacht, das wäre was, das würde ich wirklich gerne machen. Dann hab ich das aufgehängt, und dann hat eine Kollegin, ich war nicht im Konferenzzimmer, aber ziemlich heftig gesagt: „Was um das TALK für ein Theater gemacht wird, ist ein Wahnsinn, wir haben ja praktisch andere Arbeiten auch.“ Und seit dieser Zeit habe ich den Eindruck, hat er sein Interesse zumindest, was er halt öffentlich bekundet sehr zurück genommen. Auch wenn ich versuchen will, ihm etwas zu, dann sagt er immer zu mir: „Wir wollen nur niemanden missionieren.“
- Bei uns sind es die äußeren Randbedingungen. Gewisse Sachen im Umgang, auch von den Kollegen her, ist der größte Stolperstein.
- Wir sind schon bisschen euphorischer in die Schule zurückgekommen. Aber ob sich diese Euphorie dann auch auf die Kollegen übertragen wird. Das ist genauso individuell, wie bei den Schülern, es gibt Kollegen, die machen sich vielleicht noch lustig darüber, wie „toll“ ihr seid.
- Ja, dass man darüber spricht, sensibilisiert, seine Erfahrungen weitergibt. Wie es da zugeht, was wir hören. Und es gibt ein Grüppchen, die kommen und fragen, was wir wieder gehört haben. Und wollen auch die Kopien sehen und interessieren sich dafür und anderen ist es egal.

Die Schule als Gesamtorganisation betreffend\Mangelnde Ausstattung und Räumlichkeiten

- Sei es Materialien, dass ich eine Flipchart drinnen stehen hab oder Moderationskärtchen hab oder solche Sachen, die nicht vorhanden sind, die ich mir selber irgendwie besorgen müsste.
- Ja. [wir haben Flipcharts] müssen sie nur [das Schleppen vom Erdgeschoss in den 2. Stock überstehen.]
- Keinen Platz, viele Schüler finden kaum Platz um irgendwie Gruppen zusammen zu stellen. Alleine das Tische verrücken ist schon nicht möglich
- Das ist, glaub ich, das größte Problem. [kaum Platz, zum Tische verrücken]
- Der nächste Stolperstein ist, dass ich im Physiksaal bin und wir da keine flexiblen Tische haben. Und ich da für etwaige Übungen z.B. einen Sesselkreis immer hinausgehen muss auf den Gang. Und in der Musikschule proben die relativ zeitig. Wäre ich dann allerdings aus in die Klasse die irgendwo weiter unten frei ist. Beim Wechsel in eine andere Klasse weiter unten kommt auch das Zeitproblem dazu, weil der Wechsel relativ lang dauert. Also mir ist eher der organisatorische Rahmen hinderlich.

Die Lehrkräfte & ihren Unterricht betreffend\Internale Attributionen für Stolpersteine im Unterricht

- Bei den ersten zwei Sessions habe ich es noch gemacht, aber dann ist es mir nicht mehr gelungen, jeder Block gehört eigentlich nachbearbeitet. Man braucht einen Tag Nachbearbeitung für so einen Block und Mitnehmen in die Schule ist mir nicht mehr gelungen. Ich habe meine Materialien, mein Lerntagebuch da, da stehen Vorsätze drinnen und in Wirklichkeit gehört es einen ganzen Tag nachbearbeitet, nämlich was mache ich jetzt damit?
- Das Problem ist, dass man das mit maximal einer oder zwei Klassen vielleicht probieren kann gewisse Dinge. Ich kann das nicht in jeder der acht Klassen die ich habe, durchziehen. Weil erstens würde es mich langweilen, weil da habe ich das laufend. Und es ist schon eine Überforderung, man kann das nur einmal am Tag machen.
- Ich gebe es zu, ich war kein einziges Mal im Internet. Ich gehe sonst schon ins Internet. Da (macht Mappe auf) war ich nicht. Es gefällt mir total und ich [gehe] jedes Mal bereichert raus und dann lege ich es hin und nimm maximal einen Tag vorher wieder die Mappe wieder zur Hand und denke mir: „Ach ja, das war da“. Dadurch geht viel verloren. Es ist aber gar nicht drinnen, weil ich habe schon das Gefühl, dass an dem Samstag, an dem ich jetzt da bin, habe ich ja sonst nicht nichts gemacht. Und eigentlich braucht man ein,zwei Tage noch. Das Hausübungsprojekt habe ich deswegen gleich gemacht, weil da diese Kopiervorlagen waren, dass man sie wirklich gleich nehmen hat können. Da hat man nichts wegschneiden, nichts adaptieren müssen, das war eins zu eins zu verwenden.
- Ich brauche dann auch Zeit, muss mir das jetzt dann noch einmal alles durchschauen. Ich habe es auch vor in den Ferien noch mal sicken lassen, das muss man selber erst verarbeiten.
- Man muss auch mit Misserfolg fertig werden, den muss man auch verkraften. Wenn ich mir denke, jetzt habe ich mich so bemüht und es ist nicht besser geworden. Also die gibt es ganz einfach, aber wenn es bei einem/r vielleicht fruchtet, na ja, das ist ja dann auch wieder ein Erfolg. Man kann nicht alles auf einmal. Also auch wenn man sich sehr einsetzt und diese Zeit auch wirklich nimmt und es geht einfach nicht immer
- Ich sehe auch einen Unterschied zwischen Englisch und Mathematik (= mein Zweifach). Und es mir da [in Englisch] viel leichter fällt.
- Die Beurteilungssysteme hab ich sehr interessant gefunden, das allgemein, sozial und individuell, aber da bräuchte ich jetzt sozusagen noch ein Raster, [dass] ich mir da zusammenstellen müsste, den ich die Kinder dann ausfüllen lass. Das heißt ich müsste irgendeine Vorarbeit leisten. Und zu dem Material: das ist das eine wo ich mir oft die Zeit nicht nehme, dass ich mich da hinsetze und das vorbereite. Oder es kann auch sein, wir kriegen solche [riesen] Materialstöße. Auch das, geht ja nicht, dass ich einfach einen rausziehe, sondern die muss ich mir anschauen, was passt am besten und allein diesen „Aufwand“, dass mach ich oft nicht.
- Und ich bin auch draufgekommen, dass ich beim Lerntagebuch das konkrete Ziel bis zur nächsten Einheit sehr schlampert ausgefüllt hab. Ich wollte schon gehen und da wär's für mich persönlich wichtig gewesen, dass ich mir das ein bisschen konkreter überlegt hätte.
- In den Unterlagen, die wir gekriegt haben sind tolle Sachen drinnen, die man auch nehmen kann. Nur dann ist wieder, man muss sie kopieren und Stolperstein ich selber muss mich noch mal hinsetzen und noch einmal genau durchschauen.

- Und die Erfahrungen, die ich gemacht habe bei den Stolpersteinen waren, dass ich meine Ziele zu wenig definiert und richtig ausgefeilt habe auf gute Ziele und in zu großen Stücken. Dass es kleinere Ziele sein müssen und die gut definiert werden müssen. Also mehr Lernschritte.
- So ähnlich wie mit diesen Lernverträgen ist es mir gegangen, dass ich es nicht genau definiert habe. Ich hab das nämlich in „LeseFit“ gemacht und da war es von einem Mal bis zum übernächsten Mal, also da war es nur eine Stunde dazwischen. Da sitzen halt hauptsächlich welche drinnen, die in der 2. oder 3. Leistungsgruppe sind und da ist eben das Problem, dass die öfter gar nicht wirklich zuhören. Und jetzt haben wir es von einer bis zur nächsten Stunde definiert und ja es geht besser. Aber ja das waren die Stolpersteine am Anfang. Jetzt läuft das halt schon.
- [...] Ich werd das eher klarer aufbauen und verständlich machen, was ich damit bezwecke. Was sie mit dem Ergebnis anfangen. Was fangen wir gemeinsam mit dem Ergebnis an. Und bringt's mir was, bringt's mir nix? Was könnt es mir bringen?
- [Projekt SRL] wo ich also eigentlich so ein Lernprogramm so ähnlich wie wir das jetzt zum Schluss gemacht haben durchgeführt. Ich glaube das Problem war, dass ich das zu wenig detailliert erarbeitet hab mit ihnen und zu große Anforderungen gestellt habe. Und daher ist nicht das herausgekommen, was ich mir vorgestellt habe.
- [Auf jeden eingehen] Was mir nicht so gut gelingt, weil wenn ich so Schüler hab, wo ich mir denk, ja der kann das aus dem und dem Grund nicht, irgendwann ist meine Laune auch nicht so, dass ich das dann noch beachte, sondern, irgendwann kann ich nimmer, das sind also so Stolpersteine für mich.
- Nur diese Umsetzung im Unterricht fehlt mir, weil man sich sehr viel selbst erarbeiten müsste.
- Im Unterricht gibt's dann auch Stolpersteine, wenn ich sag und diese Methode, probier ich jetzt aus und stolper dann drüber.

Die Lehrkräfte & ihren Unterricht betreffend/Externale Attributionen für Stolpersteine im Unterricht

- Weil einfach der Wiederhall da nicht gegeben ist von den Schülern her.
- Aber scheinbarweise [TALK-Inhalte umsetzen], nicht alles auf einmal. V. a. bei Jüngeren kann man das nicht. Also einmal das mit einbeziehen, einmal das. Und wenn es einmal eingeführt ist, auch immer wieder verweisen drauf. Wie gehe ich im Text [vor], wie strukturiere ich da? usw. So diese einzelnen einfachen Techniken halt, die wir da gelernt haben.
- In der 1. Klasse kommt es mir persönlich schwieriger vor das umzusetzen. Vor allem, weil die in der Ersten zusammengewürfelt kommen und einander noch nicht kennen. Ich würd die ganzen Sachen liebend gern anwenden, aber es geht einfacher in einer Klasse, die sich schon kennen. In der ersten Klasse ist das [Gruppenfindung mit Kärtchenziehen] eskaliert, also die haben sich geweigert mit denen, die sie nicht kennen zusammenzuarbeiten.
- Ich habe einige wenige Elemente einzubauen versucht, weil einfach die Zeit noch nicht reif ist. Man muss die Kinder erst vorbereiten.
- (Soziale Kompetenzen, Team-Pinboard eingeführt) wo ich in meiner Euphorie zuerst dachte, wöchentlich Themenwechsel und Sonstiges und es hat überhaupt nicht funktioniert. Es hat drei, vier Wochen gebraucht, dass wir ein Thema abhaken konnten.
- Ich habe mit denen z.B. am Schulanfang von TALK beeinflusst ein Lernabkommen, gleich erstes, zweites Schulübungsheft, was hat euch voriges Jahr gefallen? Offenes Lernen ist da gekommen usw. Was wollen wir heuer fortsetzen? Und das haben wir hingeschrieben. Ich verspreche ich werde das mit euch machen. Was haben wir noch gemacht? Alle Wochen Wiederholung, sollen wir das wieder machen? Wir haben jetzt nur mehr 3 Stunden in Englisch nicht mehr 4 Stunden. Da haben die Schüler gesagt „Na, das ist zuviel, alle 14 Tag“. Hab gesagt ok, machen wir alle 14 Tag. Und was möchte ich von euch, hab ich dann auch eingefordert. Ich möchte, dass ihr zwei Book reports macht's und die verschiedenen Hausübungen usw. haben wir auch besprochen. Und was passiert, wenn das nicht eingehalten wird usw. unten mit Unterschrift. Viele haben das nicht einmal unterschrieben. Also so schaut die Ernsthaftigkeit aus. Ich hab's unterschrieben, wie ich die Hefte abgesammelt hab. Wenn ich das [die Gründe dafür] wüsste, wäre ich nicht so verzweifelt. Auf jeden Fall hat kein einziger bis heute, eine Aufgabe übertragen, die im längerfristigen Bereich ist und ihnen die Verantwortung dazu gegeben. Also im September haben wir hineingeschrieben „Zwei Bookreports“. Ich hab sie ständig erinnert daran: „Wisst's eh, das ist fällig!“. Es hat bis jetzt einer einen Book-report gemacht und das Semester ist aus. Das sind so Sachen, wo ich mir denk, das ist eine Lerneinstellung... Ich hätte sie motivieren wollen, indem wir ein Agreement miteinander besprechen und abschließen und was kommt raus? Es ist für mich demotivierend. [Es ist eine] 3. Klasse. Also sehr pubertär und 2./3. Leistungsgruppe muss ich dazu sagen. Aber das ist schief gegangen. Aber ich denk mir nicht vielleicht von mir her, dass ich das nicht machen hätte sollen. Es ist viel Zeit drauf gegangen und ich habe in den Stunden nicht Englisch geredet, weil deis kann man nicht alles auf Englisch mit denen besprechen – 2./3. Leistungsgruppen. Da hab ich auch Deutsch gesprochen drinnen, weil mir dieses eigenverantwortliche Lernen wichtiger ist, als jetzt der Gegenstand Englisch. Ich denk mir ich muss die Benotung durchziehen, damit sie sehen [dass es] Konsequenzen [gibt], vielleicht hilft das dann was, aber es ist trotzdem für mich Wahnsinn
- [Ich habe] auch Lerntypentest durchgeführt, wobei die Kollegin das ebenfalls durchgeführt hat und sie hat gesagt die Kinder haben das sehr wohl positiv aufgenommen. Ich muss das noch mal überdenken, wie ich da motiviere, in der 3. Klasse/1. Leistungsgruppe, was das eher so quasi... „Wos is deis? Wos bringt's mir? Wozu? Wofür?“
- Ich möcht den einen Punkt noch, der sicher auch unter TALK fällt. Wir haben und bekommen sehr viele Ausländer, die nicht Deutsch können. Und wenn du immer wieder in den Klassenverband kommst, es stört trotzdem, auch wenn ich motivierend unterrichten soll oder sonstiges.
- [Das Projekt zum Selbstregulierten Lernen] dass ist aber nicht so besonders gut gelungen. Da gibt es noch viele Probleme, die eben mit der Pubertät zusammenhängen, das ist eine dritte Klasse, die mit der Motivation zusammenhängen
- Genauso mit den Hausübungen, was auch nicht so ganz funktioniert bis jetzt. Da kämpf ich auch noch sehr damit, wobei wir eine dritte Leistungsgruppe haben.
- Ich hätte eigentlich erwartet, dass es am Anfang Probleme gibt und sich die Gruppen dann zusammenspielen und eigentlich finde ich ist es umgekehrt, es wird jetzt schwieriger als am Anfang, weil am Anfang war's dann offensichtlich doch neu und dann hat es ihnen doch noch eine zeitlang ganz gut gefallen. Es gibt aber zwei Gruppen bei denen es gar nicht funktioniert.
- [Bei Feedback unter den Aufsätzen]bin aber ziemlich eingefahren. Ich hab das so versucht, dass sie an Hand ihrer Fehler lernen hätten sollen, was sie nachher verbessern sollten eben und da gibt es eben die verschiedenen Teilbereiche in einem Aufsatz und da wo es Probleme gegeben hat, da bin ich eingestiegen mit meinem Feedback im positiven Sinne, was schon gut ist, und was alles noch zu verbessern ist. Bei 27 Kindern hab ich das darunter geschrieben, teilweise Ansatzpunkte sogar bei Schülern, die überhaupt null dort gehabt haben beim Höhepunkt, wie fang ich den Höhepunkt an, wie baue ich ihn auf, was gebe ich hinein und hab dann verlangt, dass sie das überarbeiten sollen, anhand der Rückmeldung von mir, und gekommen ist derselbe Aufsatz mit den ausgebesserten Rechtschreib- und Grammatikfehlern, aber da wo der Höhepunkt ansetzen hätte sollen, wo sie sogar Tipps kriegt haben, wo so a Gsetzl drunter gestanden ist, ist nichts gekommen. Zu viel Feedback bringt auch nichts, weil entweder wird's dann nicht gelesen oder sie merken sich nur den ersten Teil des Feedbacks.
- Ich habe das bei einer Schülerin gemacht, auch so Gsetzl drunter geschrieben und sie hat dann zurückgeschrieben praktisch: hab ich nicht verstanden, was ich gemeint habe, also das war nicht so erfolgreich
- Ich habe so etwas ähnliches in Mathematik. Z.B. wenn es da irgendwo drum gegangen ist, Hausübung begonnen, kenn mich nicht aus; hab ich dazu geschrieben, wie es weiter geht, wirklich es war dann nur mehr ein Sprung, also wirklich ein kleiner Sprung zur Lösung; nicht gemacht, hab mich wieder nicht ausgekannt. Naja.
- Na es ist schon schwierig. Wir haben es mit unserem Mathe-Körper versucht. Und ich habe angefangen das zu erklären, was wir machen und ein Schüler, der sehr schwierig ist, weil er einfach dumm ist und stört und wir haben uns vorgenommen wir gehen jetzt wirklich ganz individuell auf den ein und motivieren den und alles und ich setze an, sag zwei Sätze und der sagt: „Was ist denn das schon wieder für ein Blödsinn?“ Dabei war das aber im Endeffekt was Lustiges und ich mein da geht's dir dann auch [...]
- Es ist egal wie viele Schüler, es ist nicht egal was für Schüler. Dreißig angenehme und es können fünfzehn [...] sein.
- Das ist richtig, ja. [Es ist egal wie viele Schüler, es ist nicht egal was für Schüler]

- In meiner 3. Klasse es versuchen anders zu machen, ist extrem schwierig, weil die Kinder es überhaupt nimmer gewohnt sind. Sie sind schon so in dem Schema drinnen, und sie da herauszuholen, ist manches Mal gar nicht mehr möglich. Also, da hab ich schon paar Mal resignieren müssen, dann habe ich hinterfragt, und ich weiß aber, es geht, ja, es geht in unteren Klassen, wenn man es früher anfängt, es von Anfang an so macht, denke ich mir, da hat man mehr Chancen, es mit den Kindern zu entwickeln.
- Für mich ist ein Stolperstein, dass sehr viele Anforderungen gestellt werden. Ich habe eine Klasse, da soll ich soziale Kompetenz machen. Dann habe ich da jetzt das Lebenslange Lernen, dann machen wir auch Klippert-Training und da und dort, überall soll ich was machen und eigentlich fehlt mir das eine große Thema. Irgendwie gehört alles zusammen, aber für mich wäre es leichter, wenn eine Überschrift da wäre.
- Ein großes Problem in der Schule ist bei uns, wir sind auch städtisches Gebiet, das Sprachproblem. Unsere Schüler sind zwar der deutschen Sprache mächtig und ich habe immer das Gefühl, sie verstehen alles, was man sagt. Ein Riesenproblem ist das Lesen und das Verstehen des Gelesenen. Da gibt's riesengroße Probleme in der Hauptschule.
- Also etliche Sachen die ich probiert hab, sind nicht - ich hoffe nicht - an mir gescheitert, sondern an der Disziplinlosigkeit. Weil es den Kindern wurscht ist, was man anbietet.

Keine Stolpersteine

- Bei mir hat's gar keine Stolpersteine gegeben.
- Bei mir auch nicht [es gibt keine Stolpersteine]
- Ich könnt jetzt von nix [Stolpersteinen] berichten.
- Ich stolper auch nicht.

Wie hat sich die Vernetzung in den Schulteams entwickelt? (vgl. S. 60)

Gleich gut wie vorher

- Ich glaube nicht, dass TALK da etwas geändert hat [und dass man] diesen Lehrgang jetzt als Grund für diese Vernetzung oder der intensiveren Kontakte ansehen kann. Wir haben schließlich alle dasselbe Ziel gehabt, da waren wir uns alle drei einig, wir wollen das machen und da gab es mehr oder weniger diese Grundstimmung auch bei jeder.
- Nein! [es hat sich nichts verändert durch TALK oder ist anders geworden]
- Nein, eigentlich gleich gut!
- Wir haben vorher eigentlich immer schon gut zusammengearbeitet.
- Jo. Also i find nicht, dass es sich verändert haben sollte
- Wir sind ein Team, das schon länger zusammengearbeitet. Wir verstehen uns sehr gut. Wir waren vorher schon gut vernetzt und sprechen viel miteinander und es hat sich da eigentlich nichts geändert.
- In unserem Team gibt es keinen Lehrer, der nicht gerne oder freiwillig in dem Team ist. Wir können eigentlich alle miteinander. Wir unterrichten alle ähnlich. Wir ziehen alle an einem Strang.
- Hauptgegenstände und die Realien sind eher so unsere fixen Teams. Die auch einfach schon aufeinander eingestellt sind.
- Es hat sich nicht wirklich was geändert. Wir haben vorher geplaudert und wir reden jetzt darüber. Obwohl wir nichts fachliches miteinander zu tun haben. Weil die Kollegin ganz andere Fächer hat als wir

Positive Entwicklungen & Erfahrungsfachlicher Austausch hat sich verstärkt

- Wir fahren gemeinsam im Ganzen drei Stunden her und hin, das heißt, da reden wir schon total viel, nicht nur schulisch,
- Es ist eine [Vernetzung], die hier sicher besteht, aber sobald wir wieder in der Schule jeder unsere Sachen machen müssen. Da würde ich trennen, da wir auch unterschiedliche Fächer haben. Ja sicher bei TALK-Geschichten, TALK-Projekten haben wir uns sehr schnell kurzgeschlossen und die Dinge stringent erledigt und gemacht.
- Aber wir reden schon viel mehr. Also was wir ausprobieren. [was nicht direkt nur mit TALK zusammenhängt, sonder auch wie es sonst in den Klassen abläuft]
- Wir arbeiten schon sehr lange gut zusammen. Die B. selbst war meine Unterrichtspraktikantin und da habe ich sie auch sehr gut kennen gelernt vorher schon. wir haben auch das Jahr vor TALK sehr gut zusammengearbeitet und da hat sich nicht[s] intensiviert in dem Sinne, es hat sich allerdings ein gewisse Fokussierung stattgefunden. Wir arbeiten gezielter in eine Richtung.
- und dass wir zwischendurch uns so ansprechen, in der Klasse hab ich jetzt das probiert oder so.
- Wir fahren gemeinsam mit dem Auto her. Damit man schon beim Rein- und Rausfahren jeweils eine Stunde hat, wo man drüber redet. Also das ist schon sehr angenehm.
- Was mich aufbaut, wenn es überhaupt nicht funktioniert hat, wenn man dann gemeinsam darüber reflektieren kann. Warum hat's funktioniert? Warum nicht? Das finde ich sehr interessant
- Mein Kollege hat mit Mathematik und Physik völlig gegensätzliche Fächer zu mir. Wir haben uns immer besprochen. Oder er fragte, glaubst du, wenn ich das in deiner Klasse mache, hat das einen Sinn. Also wir ziehen schon immer wieder Schlüsse, ob das mit TALK eine Verbindung hat und ob das einen Sinn bringt, wenn er es so und so macht.
- Bei uns hat sich's insofern verändert, dass wir sagen, wir probieren das aus in den verschiedenen Klassen und fragen, wie ist es dir gegangen, das war vielleicht vorher nicht so. Also das da ein Meinungs austausch erfolgt, was vorher nicht der Fall war. Eben weil man neue Sachen ausprobiert und gleichzeitig sagt, wie ist es dir dabei gegangen, was ist rausgekommen, was hast du für einen Eindruck, war es gut oder war es schlecht?
- In unserem Team, die Kollegin ist jetzt in der anderen Gruppe, und ich haben uns schon öfters getroffen und reden auch drüber,
- Wir sind zu viert insgesamt, wir sprechen uns an und für sich immer fleißig ab und arbeiten immer zusammen verschiedenen Themen aus, wie eben dieses letzte „Projekt“, was wir da gehabt haben. Wir finden schon Zeit, dass wir uns treffen und die Sachen ausarbeiten.
- Also ich glaub, dass wir sicher stärker dadurch vernetzt sind. Es gibt mehr Gespräche auch in Pausen und dergleichen. [Also einzelne Situationen die jetzt was mit Feedback oder Motivation...].
- Aber dadurch, dass wir uns sehr austauschen, sehr viel darüber reden, und wir dann in den Klassen stehen, dann tragen wir das schon weiter.
- Wenn etwas nicht besonders toll funktioniert oder so (...) Ja, dann wird das schon besprochen.
- V.a. bei Problemen, da reden wir uns schon sehr stark zusammen, eben im Bezug auf Coaching bei Gesprächen oder bei Konfliktregelungen. Das haben wir vorher auch nicht gemacht.
- und fragen, wie hast du das gemacht oder wo hast du das Material her. Ich mein, man muss mit den Materialien großzügiger umgehen, weitergeben und man sagt, wie machst du das? Dass man halt sagt, da steh ich an, kannst du mir einen Tipp geben oder weiter helfen.

- Aber so wir reden schon viel miteinander. Und tauschen uns auch untereinander [...] Sofern's dann geht, wir machen halt ganz andere Sachen. Wahrscheinlich [reden wir mehr durch das Projekt].
- Wir haben auch in der Schule jetzt mehr Kontakt, weil wir manches schon besprechen auf unser Schulprojekt hin. Das hat mehrere Bereiche sicher vertieft, die vorher nicht da waren.

Positive Entwicklungen & Erfahrungen\das Team und das Teamgefühl betreffend

- Wir haben gestern geredet, dass wir uns vorher natürlich gekannt haben, weil wir schon endlos an der Schule sind, aber diese Intimität oder diese Vertrautheit ist natürlich nicht da gewesen. Gerade bei dieser Arbeit, die wir da vor ein paar Tagen präsentiert haben, entsteht natürlich auch Nähe. Man lernt die Stärken des anderen total zu schätzen, was der einbringt und kann.
- Der dritte Kollege ist gerade neu dazugekommen. Der war voriges Jahr Unterrichtspraktikant, den haben wir sicher dadurch viel besser kennen gelernt, klarer Weise.
- Z.B. gestern beim Pädagogischen Tag, im Arbeitskreis von der G., das hätte ich glaube ich nicht gemacht ohne TALK und ohne die Nähe zur G., die entstanden ist und da wäre mir etwas entgangen, weil es ist einfach urlustig. Also da ist schon Nähe entstanden.
- Wir haben's heute, schon diskutiert miteinander, dass wir alle drei positive Erfahrungen gemacht haben. Wir haben uns eigentlich vorher alle gar nicht so gut gekannt. Ich kenn zwar die M. schon an die 20 Jahre, aber ich bin erst kurz in der Schule und wir haben uns nie von der Seite kennen gelernt. Und es war eine der positivsten Erfahrungen für mich und ich bin sehr froh, dass wir als Team uns haben melden müssen, weil ich glaub allein hätte ich das nicht durchgezogen. Diese Präsentationen und die ganzen Dinge. Wir sind alle drei recht unterschiedlich in unserer Arbeitsweise und das ergänzt sich so gut, das haben wir eigentlich nicht gewusst vorher, das hat sich zufällig so ergeben.
- Auf der anderen Seite ergibt's für mich trotzdem ein bisschen ein Teamgefühl, so eine Vertrautheit, dass wir gemeinsam mit Sachen beschäftigt sind, die ja im Alltag ständig auftauchen
- Ich kann das alles nur bestätigen. Ich würde mir sehr verloren vorkommen, wenn ich hier alleine wäre. Wobei ich sonst an und für sich ganz gern alleine auf Seminare fahre, um neue Sichtweisen, neue Leute aus anderen Bundesländern kennen zu lernen. Aber da würde ich es für völlig unangebracht halten.
- Gerade da finde ich es wieder gut, wenn wir ein Team aus einer Schule sind, auch wenn wir es nicht im Team anwenden. Aber ich hab das Gefühl da ist jemand da, der versteht von was ich red.
- Mit der einen habe ich nicht vorher zusammen gearbeitet, weil die ganz neu an der Schule ist, die habe ich noch gar nicht gekannt.
- Wir haben immer schon zusammen gearbeitet und es ist jetzt offener geworden, man traut sich mehr, den anderen auch um Hilfe bitten
- Das hat sich sehr interessant entwickelt. Wir waren alle drei am Anfang skeptisch, ob wir eh gut zusammen passen. Und mittlerweile hat sich das eingespielt.

Positive Entwicklungen & Erfahrungen\Sonstige positive Erfahrungen

- Bei uns ist es schwierig zu sagen, insofern als eine Kollegin und ich uns schon sehr lange kennen.
- Zwischen uns drei, die wir da sind, hab ich jedenfalls das Gefühl funktioniert das sehr gut und wir arbeiten eigentlich eh ständig zusammen, sehen uns jeden Tag, in der Umsetzung eigentlich auch einig.
- Aber unter uns Dreien, die wir hier teilnehmen, funktioniert es eigentlich

Negative Entwicklungen & Erfahrungen

- Ich erlebe uns nicht als Team, sondern als Einzelpersonen, die hier sind und dass ich das gern einmal reflektieren möchte, warum das so ist? Haben wir noch nicht. Für mich wäre das ein Bedürfnis das zu tun. Und auch das gemeinsame Projekt, das wir hier heute vorstellen mussten. Es war auch für mich dann eigentlich nicht wirklich befriedigend in dem Sinn der Zusammenarbeit. Ich hab nicht das Gefühl gehabt, dass wir an einem Strang ziehen. Und es ist eigentlich heute thematisiert worden. Es fehlt die Auseinandersetzung unter uns.
- Mir geht es genauso [nicht als Team sondern Einzelpersonen hier, ziehen nicht an einem Strang, Auseinandersetzung fehlt]. Und von meiner Warte aus gibt's schon einmal einen Grund und es sind sicher noch viel mehr.
- Also ein Team im Sinne von einer Zusammenarbeit [in der Schule] ist es nicht meinem Gefühl nach. Das haben wir jetzt auch zum ersten Mal gehabt bei dieser Präsentation und das war nicht wirklich eine Zusammenarbeit, sondern wir haben es gut aufgeteilt, wer welchen Bereich übernimmt.
- [Ich bin allein] das geht wirklich ab, dass man sich da nicht zusammenschließen und Erfahrungen austauschen kann.
- Bei uns in der Schule bin ich alleine. Die Kollegin, die ich zuerst sehr überredet habe, hat dann aufgegeben, weil ihr das einfach zu viel Zeitaufwand war.

Wovon profitierten die Lehrkräfte am meisten durch TALK? (vgl. S. 61)

Trainingsinhalte\Motivation

- Ich habe sicher am meisten profitiert, dass ich nie wieder einen Test in meinem Leben mache.
- Als wir über Motivation gehört haben, dann hab ich mich eigentlich selber bei der Nase nehmen müssen und hab festgestellt, dass ich z.B. schwächere Schüler... ma öfter dazu geneigt ist, dass man nicht das Positive zuerst hinschreibt und da hab i dann bewusst versucht immer das Positive was i gesehen hab hinzuschreiben, das hab i vorher eigentlich nicht gemacht.
- Der psychologische Hintergrund, mit den Leistungs- und Lernzielen, warum Kinder diese und jene Schwierigkeiten haben könnten. Ich mein es war einem schon irgendwie bewusst, aber so gezielt doch darauf hingewiesen werden zu können, welche Störfelder hat ein Kind. Das war sehr gut die wirklich einmal so zu hören und aufzunehmen. Ich mein MAN hört, aber jetzt hab ICH's gehört.
- [mündliches] Feedback, dass man da mehr darauf achtet, Ich-Botschaften,
- Es ist einfach eine andere Art an die Lernleistungen und an die Schüler persönlich heranzugehen. Das sind Feedback
- oder einfach Steigerung des Selbstwertgefühls und diese Dinge. Das habe ich bei mir besonders versucht wirklich zu verbessern

Trainingsinhalte\Selbstreguliertes Lernen

- Und wie wir da dieses Hausübungsprojekt gemacht haben. Hab ich mir eigentlich die Zeit genommen und hob mit den Schülern gesprochen und eben Strategien entwickelt, wie man das ändern könnte. Das hab ich vorher nicht gemacht. Da hab i profitiert.

- Bei mir war es so, dass i beim letzten Elternsprechtag nicht da war, weil wir bei TALK waren. Es sind dann die Eltern halt so kleinweise eingetrudelt oder ich hab telefonisch Auskunft gegeben. Und da kam immer wieder die Frage „Na was soll ma den tun? Wie soll'n's Lernen?“ Und da hab ich wirklich auftrumpfen können und wirklich verschiedenste Strategien. Ich hab den Eltern erklärt Lerntyp sowieso, und deis war ganz toll, weil ich war da quasi der Star. Sie waren ganz angetan, dass ich da wirklich ein paar Tipps parat gehabt habe, so gleich aus dem Ärmel geschüttelt. Ja [ich hab durch TALK den Eltern Tipps gegeben]. Und das ist sehr positiv von mir gesehen worden und von den Eltern natürlich auch. Mir ist es wirklich gut gegangen dabei, weil normalerweise steht man dann da und sagt das irgendwie alles allgemein und nicht individuell und dann hat man auch kein gutes Gefühl dabei. Weil die Eltern wollen wirklich einen Rat und Hilfestellung.
- Am meisten profitiert [hab ich], dass ich mich gestärkt fühle, dass ich mir Zeit nehmen darf für Besprechungen wie z.B. Wie lern ich richtig vor der Schularbeit, nach der Schularbeit? Also nicht schon wieder den nächsten Stoff machen muss, sondern dass wir uns alle in einen Sesselkreis zusammensetzen und das besprechen und uns austauschen. Und, dass ich mir nicht mehr so unsicher bin, weil die anderen weiter hetzen. Und, dass ich sage das hat an Sinn und es hat auch eine positive Wirkungen gehabt. Von den Eltern beim Elternsprechtag, dass i so ein Lob in den ersten Klassen [bekommen hab]. Sie haben so eine Angst gehabt von der Hauptschule und vor diesen Umstellungen usw. Und sie fühlen sich so getragen durch diese Lernhilfen, die sie da kriegt haben usw. Die Kinder fürchten sich nicht vor der Schularbeit. Und das war natürlich ein großes Feedback und eine Bestätigung.
- Lernstrategien,
- Da gibt es wirklich sehr konkrete Sachen. Z.B. für das Lernen lernen diesen Wochenplan. Das hab ich nur mehr nehmen und kopieren müssen.
- Oder dieses Hausübungsprojekt, da war sehr viel drinnen.
- Die Zeiteinteilungen z.B.

Trainingsinhalte\Praktische Übungen & Tipps

- Die „30-cm-Stimme“, ich weiß nicht von wem das gekommen ist. Du brauchst nur noch so machen und der geht mit seiner Stimme runter. Also wirklich. Es sind wirklich so viele super Tipps, so kleine, die noch gar nicht irgendwie [sehr aufwendig sind]
- Die [„30-cm-Stimme“] war gut, ja.
- Die [vielen kleinen Tipps, die gar nicht sehr aufwendig sind, die] man leichter einbauen kann.
- Ich bin jedenfalls ganz positiv überrascht von den vielen praktisch umsetzbaren Tipps. Das hätte ich mir gar nicht erwartet.
- wie die basteln und solche Sachen
- Es waren wirklich sehr viele praktische [Sachen]. Partnercheck hab ich z.B. einmal gemacht
- Ein paar praktische Übungen das war sehr lehrreich.

Trainingsinhalte\Wissenschaftliche & theoretische Fundierung

- Auf der einen Seite einige Denkansätze neu und zwar klar formuliert, die man bis jetzt vielleicht nur als eine Art Bauchgefühl mit sich herumgetragen hat. Das heißt, man weiß jetzt, warum man etwas macht und wie man es machen soll.
- Einiges was ich so aus dem Bauch heraus gemacht hab, ist jetzt wissenschaftlich belegt.
- Die wissenschaftliche Fundierung gefällt mir auch. Dass das wirklich Hand und Fuß hat und wenn man weiß, das kommt von der Universität, da gibt es Studien dazu, das hat sich nicht irgendwer aus dem Bauch heraus einfallen lassen, sondern das ist fundiert.. Da kann man drauf aufbauen.Wenn ich argumentieren muss kann ich sagen: „Das ist untersucht worden. Das ist so. Und wenn du mir das nicht glaubt, kannst ja dann da nachlesen, nachschauen.“
- Das war einer der Hauptgründe, warum ich da hergegangen bin [wegen der wissenschaftlichen Fundierung].
- Unter anderem auch die Studie, wo herausgekommen ist, dass die Intelligenz nicht wirklich ausschlaggebend ist für den Lernerfolg, als die Motivation.
- Die Wissenschaft ist auch sehr interessant
- Und nachdem ich auch gerne Theoretikerin bin, interessiert mich die wissenschaftliche Seite auch. Manches hab ich schon gehört und in einen Zusammenhang gebracht. Relativ vieles war mir neu von der wissenschaftlichen Seite her genau definiert zu bekommen. Das ist für mich von beiden Seiten ein Profit.

Profit abseits der konkreten Trainingsinhalte\berufsbezogen

- Man ist dadurch bestätigt und hat ein besseres Selbstwertgefühl, weil man es macht. Und kann es auch gegenüber anderen Personen besser vertreten, warum man es so macht. Und davon profitiere ich
- Man ist bestätigter worden.
- Und in vielen Bereichen bin ich bestätigt worden. Und das tut auch gut, wenn man selbst bestätigt wird, dass das ok ist, was man macht.
- Und genau dem möchte ich mich anschließen [beim es tut gut, wenn man selbst bestätigt wird] und möchte auch noch dazugeben, es macht das „Sich-rechtfertigen“ viel leichter. Also z.B. in Elterngesprächen, wenn jemand sagt, ja was soll das? Wenn man dann sagen kann, ja wissen Sie ich bin da gerade in einem Kurs, der mit der Universität Wien zusammenarbeitet und da haben wir genau das so erfahren. Dann kommt das schon ganz anders rüber, als wenn man sagt, ich hab das halt so im Bauchgefühl und ich glaub das ist recht gut.
- Diese Zeit zum Besprechen nehmen, diese tote Zeit, wo eben viele Kollegen dann sagen würden „Tja, deis braucht jo eh keiner.“, also da... Mut zur Lücke. Das irgendetwas anderes unter den Tisch fällt und man nimmt sich halt 20 Minuten Zeit dafür und bespricht das noch einmal „Kenn'ts ihr euch alle aus und so?“ Also das ja, das is sicher durch das TALK besser geworden. Oder das traut man sich Weil man hat gehört es wäre gut. Wenn jetzt wer kommt und sagt „Is jo a Wahnsinn, wie oft besprichst'n du deis?“ Ja [diese anderen Elemente neben dem Inhalt sind einfach wichtiger geworden]
- Man ist auch sensibilisierter.
- Ja man traut sich einfach mehr. „Warum seids ihr net so weit und warum habt's deis net?“ Ja für mich war es notwendig das noch einmal zu machen, denn so haben wir's gelernt, so wollen wir's versuchen und TALK ist ein Versuch an der Schule und ich versuch es anders.
- Profitieren tut man auf jeden Fall und man probiert auch aus und findet Erfolg.
- Ich weiß was ich bei welcher Klasse oder bei welchen Kindern anwenden kann. Ich hole mir das heraus, was ich gerade brauche.
- Dass ich einfach viel variabler, auch viel flexibler bin.
- Neugieriger bin ich dann auch, mutiger.
- Auch zur Diskussion mehr bereit mit Kollegen, das man das auch anregt in der Schule.
- und außerdem kann man (...) Gespräche heraussuchen, das find ich auch super, (...)
- Ja, einfach das wieder mal zu hören, das Auffrischen des bereits Gelernten,
- Ein persönlicher Zuwachs also Wissenszuwachs ist da.

Profit abseits der konkreten Trainingsinhalte\individuell

- Das hat für mich ziemlich was an Lebensqualitätssteigerung mit sich gebracht.
- Ich hab das eigentlich nur auf die Schule bezogen, dieses „Wovon hat man profitiert?“. Da profitier ich für mich selber enorm. Es hat mir einen ungeheuren Spaß gemacht hinzufahren. Ich freu mich jedes Mal, obwohl ich mir vorher gedacht hab, das wird ein totaler Stress werden, das noch dazu.
- Ich habe verschiedene Sachen gelernt, die ich vorher nicht können hab. Nämlich, du hast das eh schon lustige Sachen erwähnt, die Fahrkarte lösen am Schalter, das hab ich vorher nicht gekonnt. Es waren so einfachste blöde Sachen, aber es ist für mich selber eine Bereicherung keine Frage.
- Ich hab diese große Angst – Angst ist falsch ausdrückt – Respekt vor der Uni, den hab ich irgendwie... ja ich fahr jetzt daher und ich hab gewusst heute muss ich da irgendetwas vortragen und das wird schon gehen und ich hab keine... das ist okay für mich. Also ich hab nicht weniger Respekt, das möcht ich auch nicht sagen, aber ich hab nicht dieses Übermaß an was ist das... und das ist schön. Das ist ganz persönlich für mich.
- Ich bewundere mich dafür, das sag ich jetzt ganz offen, dass ich das so durchhalte. Mir ist der Unibetrieb nicht fremd ich komme da her und ich hab da meine Jahre verbracht. Und deswegen bin ich stolz auch mich, dass ich das so brav jetzt mach, weil ich Angst gehabt hab. Ich kenn's ja von der anderen Seite.

Erfahrungen der KollegInnen

- Sonst habe ich ganz viele Kleinigkeiten mitgenommen. Z.B. vom K. die Papp[kärtchen?]. Die Papp[kärtchen?], wo sie ein Punktekontingent innerhalb der Gruppe selber verteilen können.
- Insgesamt das Sich-Austauschen.
- Aber ich freu mich jedes Mal auf die Gruppe, auf den Austausch.
- Wobei man doch am meisten auch von den Kollegen lernt. [Die Wissenschaft ist auch interessant,] aber was ich wirklich umsetze, das hab ich am meisten von den anderen Lehrern. Z.B. deinen Lernzielkatalog heute, ganz definitiv, das ist für mich jetzt ein Rezept, kann's jetzt ausprobieren, das hab ich von dir gelernt.
- ein Austausch
- auch Erfahrungen von anderen Kollegen von anderen Schulen,
- Ich hab am meisten durch TALK profitiert durch die Erfahrungen von den anderen, dass ich das ausprobiert habe.
- Es ist schon interessant, die Kolleginnen, die schon jahrelange Erfahrung haben, was die uns da einfach weitergeben können.
- Praktisch profitiert hab ich sehr viel von der Mödlinger Schule, weil die einen großen Erfahrungsschatz haben.

Positive Gruppen-Atmosphäre

- Die Wertschätzung, die man da herinnen erfährt, das Gefühl gebe ich schon auch wieder weiter an die Schüler und so das Vertrauen, das mir hier entgegen gebracht wird. Und wenn mein Lerntagebuch scheiße geführt ist, dann werde ich trotzdem nicht zusammengeschnauzt. Glaube ich halt.
- Wir haben beim Essen lauter themenbezogene Tischgespräche geführt. Und zwar dass die TALK-Gruppe eine sehr homogene Gruppe eigentlich ist. Dass man sich sehr wohl fühlt, man kennt sich zwar nur von diesen paar Tagen, aber innerhalb meiner Gruppe habe ich das Gefühl, dass man durchaus akzeptiert wird und dass man sagen kann, was man gerade will. Das ist schon sehr nett das Gefühl.
- Es ist für mich auch sehr interessant, dass eine einheitliche, homogene Grundstimmung [da ist], [dann] hat man auch eine homogene Gruppe. Ich weiß nicht wie es in der anderen Gruppe war, aber unsere Gruppe war eigentlich relativ homogen, was Akzeptanz betraf. Deshalb war es auch sehr angenehm
- Ja und nein. Ich glaube jeder hat so seinen eigenen Ansatz mit hinein gebracht. Ich weiß nicht, ob es mir in anderen Konstellationen gelungen wäre, immer so offen und ehrlich über die Dinge, die ich nicht kann, zu sprechen, weil wenn Geringschätzungen da sind, dann geht man nicht so offen und ehrlich mit Dingen um. Das war eigentlich ab dem ersten Termin in der Gruppe von der Frau Dr. so, wie wir im großen Saal waren nicht, aber dann war sehr bald ein Gefühl, wir können gegenseitig einander vertrauen und wir können einander sagen, was man nicht kann ohne dass dann der andere denkt, boah!
- Ja, aber ich glaube mit Geborgenheit tun wir uns schon leichter mit dem Lernen, auch wir. Und mir hat dein (F) Ausspruch damals wirklich gut gefallen, so wie es in den gemischten Gruppen war, und du kommst dann am Ende wieder getroffen haben. Und du kommst dann wieder in den Raum herein und sagst: „Ja schön, endlich wieder zu Hause. Das war es ausgesprochen eigentlich, jetzt können wir uns wieder fallen lassen oder einfach so sein, wie wir sind.“
- Also das Miteinander

Selbstreflexion & Selbsterfahrung

- Als erstes fällt mir gleich ein die Möglichkeit der Auseinandersetzung. Das hat für mich einen ganz hohen Stellenwert und das hab ich hier auf alle Fälle.
- Und Selbstreflexion und das Überdenken der eigenen Arbeit generell. Des eigenen Denkens, Handelns.
- Selbstreflexion. Und teilweise stell ich auch einiges in Frage an mir.
- Anderes wiederum hab ich eben eine Unart an mir entdeckt, die ich jetzt ausmerzen will.
- Ja ganz genau [Selbsterkenntnis]. Oder bei Aufgaben. Ich hab nie hinterfragt, warum ein Schüler keine Hausübung bringt.
- Ja das bewusste Hinterfragen „Was tu ich?“, das hat sich bei mir schon verändert.
- Hinterfragen,
- Dass wir das zuerst selbst erfahren können, wo wir oft zuerst gar nicht wissen, was das ist, und dann haben wir das schon gesehen, wie das funktioniert
- Das Wesentliche [von dem ich profitiert habe durch TALK], dass ich mich in allem was ich mach und tu in der Schule oder mein ganzes Lehrverhalten wesentlich mehr beobachte, analysiere, überdenke und vieles auch ändere.
- Ich denke [durch TALK] viel mehr darüber nach darüber. Was wäre dafür angebracht. Wo ich denk, so super, da machst jetzt Konfliktmanagement, da machst Coaching usw., da die Standard-Unterrichtsmethode, und das passt.
- Das vernetzte Denken z.B. hab ich in einem anderen Kurs zu einem anderen Thema gehört. Das kenn ich, aber nicht so. Und das ist für mich eine Bereicherung,
- Das ist die Vielfalt, das man schon durchdachtet wird.
- das selber mal auch in der Schülerrolle durchspielen.
- In die Rolle des Schülers schlüpfen.

Kaum Profit & Kritik an TALK

- Ich hab noch nicht sehr viel davon profitiert
- und viele Fragen sind offen. Ich hätte mir mehr konkrete Tipps gewünscht hätte. Ja in der Motivation
- Kommunikationstechniken, Motivationstechniken, das hat uns gefehlt.
- Auf einer zu theoretischen [Ebene geblieben] vielleicht.
- Mmh, theoretischen [auf einer zu theoretischen Ebene geblieben].
- Und wenn Themen da waren, waren sie immer nur angekratzt.
- Aber jetzt konkret die Inhalte, waren mir auch zu sehr theoretisch.

Welche Veränderungen bräuchte es auf der Mesoebene (Schule) und auf der Makroebene (Politik) für eine bessere Umsetzung der Trainingsinhalte (vgl. S. 63)

Unterstützung auf schulischer Ebene

Mehr Ressourcen\Mehr zeitliche Ressourcen

- Genau [es fehlen die Zeitressourcen].
- Da kann ich wieder nur sagen Zeitressourcen. Also wenn man sich zusammensetzen soll und besprechen muss, muss das sozusagen von irgendwoher kommen. Weil nicht viele KollegInnen mehr bereit sind zusätzlich zu dem was sie jetzt machen, sich noch einmal ein, zwei Stunden pro Woche hinzusetzen.
- Ich mein, wenn wir auf die Zeit hin gehen. Wir sitzen jetzt oft am Samstag da. Wenn man die ganze Woche unterrichtet hat. Ich bin einfach müde am Samstag, wenn ich mir dann oft denk, geh ich da jetzt hin oder nicht. Natürlich komm ich her, weil es mich interessiert. Aber ich merk schon, dass es wesentlich schlaucht und anstrengend ist und ich sicher auch nicht soviel mitnehme, wie wenn ich also einen Tag dann dafür hätte, wo ich's dann wirklich verdauen kann. Und es wird nicht „gedankt“.
- Insofern find ich's ein falsches Signal, dass jetzt im 2. Semester alle Termine an Samstagen sind oder fast alle einen Freitagstermin. Das ist für mich ein Signal, dass in die falsche Richtung geht, zumindest halbe halbe.
- Also Doppelstunden... [zumindest einmal pro Woche]
- Ja [Doppelstunden]. Es betrifft die Schule genauso wie die Politik. Wenn's die nicht „erlauben“, dann wird's nicht möglich sein. Und wenn das von Oben käme, dann würde das einsetzen müssen, dann wär uns geholfen.
- Also bei Technisch Werken. Bis wir das Werkzeug ausgepackt haben und das hergerichtet haben, haben wir schon wieder zusammenräumen müssen. Ich hab 17 Burschen. Ich komme in 1 Stunde gar nicht zu jedem Burschen hin, das zeigen oder wenn er was fragt, das ist unmöglich. [Die individuelle Betreuung] ist nicht gegeben bei 17 Schülern in einer Stunde. Das geht stundenplanmäßig nicht, da müsste ich etwas anderes dazu im Block anbieten und das kann ich nicht. Also in der Hauptschule eigentlich ein Wahnsinn, weil soviel zusammenhängt.
- [Die Stundenblockung scheitert] einfach wegen dem Stundenplan.

Mehr Ressourcen\Mehr räumliche & materielle Ressourcen

- zweitens haben wir Kopierkosten, die von der Schule nicht gern gesehen werden
- Das Raumangebot. Zu wenig Unterrichtsräume.
- [Zu wenig] Ausstattung der Unterrichtsräume.
- Die Rahmenbedingungen in der Schule sind natürlich auch sehr wichtig. Wenn der Klassenraum zu klein ist, ist es sehr schwierig umzusetzen
- Wenn man nur eine vorgegebene Anzahl an Kopien hat, die man machen darf [ist es schwierig das umzusetzen]

Finanzielle Abgeltung zusätzlicher Arbeit

- Ja, aber bei uns wird alles nur noch hinaufgesetzt. Bei uns hat die Chefin jetzt ein Beratungsteam eingesetzt. Das sind jetzt alle, die irgendwie mit Problemen zu tun haben, von der Legasthenie bis zur Schulärztin. Da sitzt man halt dann an irgendeinem Nachmittag zwei Stunden einmal im Monat fix und das scheint nirgendwo auf. Und das wird auch erwartet, dass jeder zusätzlich noch sich engagiert. Das wird schon als selbstverständlich angenommen, dass du eh ehrenamtlich, wurscht was.
- Das scheint nirgendwo auf, bei uns trifft es dann immer dieselben Kollegen: SGA, Personalvertretung, Klippert-Ausbildung, TALK.
- Und sie hat gesagt, dass wir das nicht als Lehrer an der eigenen Schule machen dürfen [bezahlterweise die KollegInnen fortbilden]. Also es können Lehrer machen, aber nicht auf der eigenen Schule.
- Und warum muss dann jetzt jemand von der anderen Schule [kommen, um eine Bezahlung zu erhalten], das find ich schade. Wir müssen ja diesen Kurs jetzt machen. [Es geht ja, dass wir schauen wegen dem Aspekt der Bezahlung]

Ermöglichung von Informationsaustausch

- Für mein Gefühl ist der Austausch sowieso etwas, was in der Schule zu kurz kommt, weil es ist so ein traditioneller Einzelberuf. Wenn wir von einer Klasse in die andere geht, die Pausen dazwischen, wechselt man ein paar Worte. Und gerade dieses Reden drüber: Was machen wir? Funktioniert's? Das hat keinen wirklichen Platz. Wenn, ist es immer so ein Privatvergnügen. Das find ich ganz schade, dass das im Schulbetrieb nicht stärker verankert ist.
- Unser Direktor hat einmal versucht einen Jour-fixe zu machen, aber es sind einfach viele nicht gekommen, weil zwingen kann er einen nicht und da geht man lieber nach Hause statt, dass man sich noch eine Stunde hinsetzt, wo vielleicht eh nix rauskommt. Es sind dieselben da geblieben mit denen man so auch ein bisschen redet. Das hat nicht funktioniert, obwohl die Idee gut ist.
- Das wäre natürlich möglich, wenn man das sozusagen innerhalb des Lehrkörpers macht, weil's ja darum geht diese Idee weiter zu tragen.
- Um den Aspekt vielleicht der Kollegen, wenn sie sehen sie kriegen dafür ein Zeugnis [für die interne Weiterbildung über TALK-Inhalte]
- [Bei uns war halt mal die Idee, dass wir uns untereinander austauschen.] Es hat schon an anderen Stellenwert, wenns eine Veranstaltung ist mit einem Zeugnis.
- Was eine Möglichkeit ist, im Rahmen eines pädagogischen (Halb-)Tages, der sowieso stattfinden muss, über etwas zu berichten. Wir haben gestern so was gemacht und da hab ich einen Workshop mit der anderen Pädagogin gehalten
- Ich glaube es wäre vielleicht einmal, dass wir beim Schulentwicklungsseminar die Kollegen also so praktische Beispiele wie da haben wir z.B.

einen Zettel kriegt „Arbeitsvertretung“ und so, dass man den Kollegen so einen Zettel mitgibt und einmal sagt, sie sollen probieren... Ja. [so ein Informationsblatt für alle]. Nämlich während des Schulentwicklungsseminars, weil wir haben es probiert bei der Konferenz, da will jeder schon heimgehen, es ist immer der letzte Punkt und da passt eigentlich niemand mehr auf. Da will jeder schon nach Hause gehen. Ich denke mir, wenn wir es im Schulentwicklungsseminar, das wir einmal im Jahr haben machen mit Schwerpunkt. Da können sie nicht gleich heimgehen und dann passen sie vielleicht doch mehr auf. Wäre ein Versuch wert.

- Das es ein Buch irgendein Ideenbuch oder irgendein Rahmenbuch es gibt. Dass Kollegen, die diesen Lehrgang nicht haben, dass es irgendeinen Anhaltspunkt [gibt]
- Wenn das ein Konferenzthema ist, dann muss halt jeder einmal...
- Da ist ein Mangel an Information an konkreter innerhalb der Schulebene [Diskussion über Leistungsgruppen, Umstufungen etc.]

• Unterstützung von KollegInnen & DirektorIn

- Ja, es wird gar nicht wahrgenommen. Also unser Direktor, der weiß das ja nicht einmal. Der weiß nicht von allen, wo sie sich gerade befinden. Weil du noch Bewertungen von ihm kriegst und er dir keine so gute Bewertung gegeben hat, weil er keine Ahnung hat, was sie macht.
- Bei uns an der Nachbarschule machen sie ein Schulprojekt, wo sie im Klassenverband arbeiten und die Leistungsgruppen aufgehoben haben und innerdifferenziert arbeiten. Dort waren wir einmal einen Tag und das ist so toll. Also das ist genau das, wo man das von TALK einsetzen kann, wo das Wirkung zeigt und von dem würde ich sehr überzeugt sein, wenn man das wirklich machen könnte. Aber es wehren sich natürlich viele andere Lehrer dagegen, weil es eine irrsinnige Vorbereitungsarbeit ist.
- Das ist schon ein Problem, wenn du jetzt mit einem anderen einen 2. Block dazu haben magst und der Lehrer weigert sich, wenn's am Nachmittag angesetzt wird.
- Wenn ich sage, bitte machen wir zehn Minuten irgendwas Soziales. Das geht nicht, weil der sagt, er hat nur eine Stunde Geographie in der Woche und da wird Stoff gemacht.
- Und das ist eine Entscheidung die in erster Linie beim Direktor liegt. Und das sind halt sehr schwere Entscheidungen, wenn das generell ist, dass es eben eine Stunde für soziales Lernen oder Klassenvorstandsstunde gibt.
- Das Kollegium [muss das absegnen]
- Na das Schulforum muss das absegnen.
- Wahrscheinlich liegt's schon ein bisschen an der Führung auch. Wenn der Direktor da irgendwie offene Ohren hat, kann ich mir schon vorstellen, dass dann noch ein bisschen mehr bewegt werden kann, als wenn da auch noch Ablehnung oder gar nichts kommt.

Sonstige Unterstützungen

- Ja.[Lebenslanges Lernen kann nur erfolgen, wenn man Lernräume im Sinne von Experimentierräumen für die Lehrer ermöglicht]
- Das müssen aber die Eltern auch absegnen.
- Ausprobieren, was sie eigentlich in der Schule machen sollen, dass man auch ausprobieren darf, dass man auch Fehler machen darf, dass nicht nach Fehler bewertet wird.
- Dem Lehrer werden immer mehr Aufgaben übertragen, wo niemand zuständig ist: Wir müssen das Milchgeld einsammeln, wir müssen auf Skikurs fahren, mit behinderten Kindern, wir müssen dafür sorgen, dass sie Umgangsformen haben, dass sie sozial kompatibel sind. Ich würde mir eine Entlastung wünschen, von Eltern und von Irgendwem anderen.

Unterstützung auf politischer Ebene

Mehr Ressourcen\Mehr zeitliche & finanzielle Ressourcen

- Wenn es wichtig ist, dann muss es auch bezahlt werden, d.h. dann muss es einfach mehr Kontingent/Werteinheiten geben. Und z.B. ausgebildete Kollegen haben pro Klasse ein, zwei oder drei, ich weiß es nicht, jahrelang zusätzliche Werteinheiten indem sie in ihrem eigenen Fach oder halt als Berater was tun können. Aber das muss mehr sein, und nicht etwas anderes kürzen.
- Eventuell auch andere Organisationsstrukturen. Es ist nicht ideal 50 Minuten pro Stunde und dann kommt schon wieder der nächste Lehrer und hat etwas anderes geplant und man kann so schwer fragen, ob er [etwas Zeit hergeben könnte] Es ist selber keiner bereit. Die Stunden wurden ohnedies gekürzt, manche haben nur eine Stunde pro Woche und wenn 3 hintereinander ausfallen, übernächste, dann haben sie 3 Wochen nichts, dann müssen sie wieder von vorne anfangen. Die Stundenkürzung war ja eine reine Einsparungsmaßnahme.
- Das nächste auf politischer Ebene sind zwei Rücknahmen von Maßnahmen, die getroffen wurden und die ich als katastrophal empfunden habe. Das eine war die Nichtmitemrechnung des Klassenvorstandes in die Lehrverpflichtung. D.h. sie haben uns Geld gegeben, dafür dass wir die eine Stunde, die man weniger unterrichten muss, als Klassenvorstand jetzt mehr unterrichten müssen. Ich pfeife auf das Geld, die Zeit wäre mir viel wichtiger.
- Das zweite ist auch sehr schlimm; die Tatsache, dass Maturaklassen Minderwertigkeit gegenüber der Abrechnung genießen, weil sie nicht das ganze Schuljahr da sind. Jetzt habe ich aber eine Maturaklasse, da ist die Arbeit sehr intensiv und ich muss noch dazu mehr unterrichten, damit ich auf mein normales Kontingent komme.
- Ich denke viel, was wir hier gelernt haben, kann man schon im Unterricht anwenden. Aber es sind viele Sachen, wie das Coaching oder das Konfliktmanagement, die größtenteils ausgelagert werden. Auch wenn ich mich jetzt firm fühle, weil ich eine Zusatzausbildung habe, das braucht ja auch Zeit und das mache ich nicht in der 10-Minuten-Pause.
- Da gehören mehr Kontingente her.
- Was ganz toll wäre, wir könnten so viele Experten an der Schule haben für verschiedene Bereiche, die alle die verschiedenen Bereiche abdecken und die dafür eine Reduzierung ihrer Unterrichtsverpflichtung haben und die dann für die verschiedenen Bereiche zuständig sind.
- Da kann ich wieder nur sagen Zeitressourcen. Also wenn man sich zusammensetzen soll und besprechen muss, muss das sozusagen von irgendwoher kommen. Weil nicht viele KollegInnen mehr bereit sind zusätzlich zu dem was sie jetzt machen, sich noch einmal ein, zwei Stunden pro Woche hinzusetzen.
- Mich regt es so auf dieses Thema. Stichwort Unterrichtsgarantie. Ich sehe völlig falsche Signale politisch, die da runterkommen, die nur demotivierend sind. „Unterrichtsgarantie“, was heißt das? D.h. das eine Schule, die vielfältig ist, die kreative Projekte macht, die mit den Kindern was tut, die kann die Unterrichtsgarantie niemals erfüllen. Also was ist jetzt gefordert? Ist jetzt gefordert, die konservative Schule, wo jede Stunde subliert und alles gehalten würde? Verzeihung diese Wortwahl, aber das regt mich wirklich auf. So hirnrissige Forderungen, wo ich mir denk, da denkt niemand nach. Auf der einen Seite, wenn irgendwas kommt vom Stadtschulrat, steht sicher irgendwo Lebenslanges Lernen, seitlich dabei in einem Nebensatz. Das ist so das Modewort. Es wird gefordert, es wird verlangt und was weiß ich und alle die und die Modebegriffe eingeflochten. Und auf der anderen Seite ebenso die Unterrichtsgarantie.
- Das heißt wenn eine Schule einen Lehrausgang macht, wird das derzeit als entfallen der Stunde für die Klasse gerechnet wird. Das soll jetzt angeblich besser werden.

- Ich finde die Möglichkeit Doppel- und Dreifachstunden einsetzen zu dürfen
- Es betrifft die Schule genauso wie die Politik. Wenn's die nicht „erlauben“ [die Doppelstunden], dann wird's nicht möglich sein. Und wenn das von Oben käme, dann würde das einsetzen müssen, dann wär uns geholfen.
- Da möchte ich sagen, wir haben das schon einmal gehabt und zwar waren wir eine Ökoschule und haben geblockt gehabt Physik, Chemie und Biologie. Und da hatten wir Blöcke von 3-4 Stunden. Da haben wir was weitergebracht im Schulgarten, Beete und Schulteich. Das ist dann gekürzt worden, der Schulgarten ist verwahrlost und wir haben einfach nicht mehr die Zeit. In den Einzelstunden kann man nicht mehr hinausgehen.
- Also man möchte eigentlich von der Schule mehr und beschneidet sie und vor allem an den Finanzen, an den Ressourcen, weil es sind Stunden und Kontingente
- Also uns haben sie die Biologie-, Physik- und Chemiestunden von 4 auf 2 Stunden gekürzt und es besteht keine Möglichkeit der Koppelung von Physik und Chemie. Die Stundenkürzung merkt man schon.
- Außerdem ist das [Doppelstunden] noch lange nicht gesetzlich möglich. Du musst ja die Stunden in einem Zweifach, wenn es ein 2-Stunden-Fach ist, teilen. Bei einem Freifach musst du es nicht. Das ist dann eine Ausnahme, die der Bezirksschulinspektor erteilt.
- Z.B. kostet doch dies alles vorzubereiten viel Zeit: Im Rahmen unseres Dienstrechtes haben wir z.B. eine Bandbreite zwanzig, einundzwanzig. Was ist, wenn die Lehrer, die daran teilnehmen an der unteren Grenze angesiedelt würden. Zum Beispiel, wenn jetzt eine Stunde weniger in der Klasse steh und auch ...wenigstens mehr Zeit hätte um das also besser vorbereiten zu können.
- So wäre es eine Stunde zusätzlich genehmigt, die wichtig ist um überhaupt die die Qualität in den Unterrichtsfächern zu heben durch das Training von diesen Methoden. Die einfach wichtig sind.
- Rein theoretisch [könnten wir alles anbieten] natürlich. Wir werden unter Druck gesetzt mehr oder minder, dass wir alles quasi ohne Bezahlung machen. Wir könnten alles machen, aber ohne Bezahlung.
- Oder einfach kein Geld da ist.
- Das [Probleme werden mehr] auf jeden Fall und vor allem obliegt es derzeit hauptsächlich den Lehrern. Und die anderen Kinder bleiben dann doch wieder zurück, weil du musst dich dann die ganze Zeit mit Einzelfällen auseinandersetzen und die Zeit für alles andere wird zu knapp. Jetzt solltest du aber noch all diese Methoden und Theorien einsetzen, die wir zum Beispiel hier bei TALK hören. Es bleibt aber keine Zeit dazu, weil du im Schulalltag mit so vielen Problemen behaftet bist, und dann kommen die Schularbeitstermine und Testtermine dazu. Im Prinzip fehlt dir die Zeit, dass du auch diese guten Dinge umsetzen kannst. Ich glaube das ist ein Hauptproblem.
- Dann hast du Probleme, du kannst sie oft nicht lösen, weil dann ist die nächste Stunde ist und nach 3 Stunden ist hinfällig. Und ich weiß genau, wenn der in die nächste Stunde reingeht, dass sie nichts mitgekriegt haben, weil ja das Problem noch nicht gelöst ist und das Problem in der Klasse liegt, das kannst du nicht lösen. Das ist halt so.

Mehr Ressourcen/Zusätzliches Fach für Soziales einführen

- Es wäre interessant auf Schulebene eine Teamarbeitszeit für alle Schüler, einen 2-Stunden-Block am Nachmittag, einzuführen. Wo sie sich treffen, um gewisse Arbeitsaufträge zu erledigen und kooperative Gruppen zu bilden und Dinge zu erarbeiten. Und sie müssen nachvollziehbar gewisse Stunden im Schuljahr erreichen, die sie gearbeitet haben.
- vielleicht dass es – wir haben so soziale Stunden oder Persönlichkeitstrainingsstunden oder Selbstverwirklichungsstunde...pro Woche 2 Stunden.
- Lebenskunde [als eigenes Fach einführen]
- Ja das eine Stunde pro Woche uns wirklich zugeteilt wird. Dass man so was wirklich verpflichtend in jeder Schule einführen täte, jede Klasse braucht das. Wo ich sozial oder Konflikte, das aufbereite.
- Ja [Ein zwei Stunde extra wären besser] [für Soziale Stunde]
- Ja [zusätzlich als eigenes Fach]
- Ja, vielleicht müsste das dann ein Fach soziales Lernen eingeführt werden oder eben eine Klassenvorstandsstunde [Genau. Ja natürlich. [es läge eigentlich in der Macht der DirektorInnen, ein zusätzliches Fach einzuführen, aber eine generelle Regelung wäre einfacher]]
- Darum, [sind] diese Rahmenbedingungen ganz wichtig, dass diese Soziale-Lernen-Stunde unbedingt mit in den Fächerkanon hinein genommen [wird].
- Genau, das hätte ich auch gerne. [Eine Stunde in der Woche für soziales Lernen]
- Ich find, dass das soziale Lernen Pflichteinführung sein sollte.
- Ich denk mir, da müssen wir das Soziale Lernen können, dass wir da auch Stunden kriegen.

Mehr Ressourcen/Mehr personelle Ressourcen (schulintern)

- Teamteaching fällt mir dazu noch ein. Die Möglichkeit dass man bei größeren Klassen die Möglichkeit hat zu zweit [zu unterrichten]. Aber da haben sie ja auch vorher gekürzt bei den Stützlehrern in den Hauptschulen.
- Und wir hatten Teamteaching und da haben wir die Klasse teilen können. Die eine hat das im Garten gemacht und die andere derweil beim Stoff weitergemacht, dann haben wir's getauscht. Es war einfach besser und den Kindern hat's auch besser gefallen.
- Aber in Wirklichkeit schaut es so aus, dass das Budget so beschnitten wird, dass die Lehrenden gekürzt werden. Wir waren früher 23 Lehrer, jetzt sind wir 16. Sollen aber noch bessere Arbeit machen, sollen mehr anbieten, als damals mit 23. Die Belastung für den Einzelnen wird derartig enorm, es geht so nicht.
- Wenn ich mehr Team-Teaching mache, dann erleb ich das ja auch mit. Muss ja nicht nur ich vorne stehen, sondern abwechselnd. Und irgendwie wird man dann hinein geführt. [Ich würde mir wünschen, dass] jeder der da dabei war, so1 Jahr... also Team-Teaching machen, mit einem 2. Lehrer dazu. [politische Ebene]
- Ich möchte den einen Punkt noch, der sicher auch unter TALK fällt. Wir haben und bekommen sehr viele Ausländer, die nicht Deutsch können. Und wenn du immer wieder in den Klassenverband kommst, es stört trotzdem, auch wenn ich motivierend unterrichten soll oder sonstiges. Ich wünsch mir das bei solchen Schulen mindestens ein Lehrer freigestellt wird und diese Schüler massiv auf Deutsch unterrichtet. Jeweils 5 Stunden am Tag und erst dann in den Klassenverband eingehen können.
- Das wäre gut, wenn da ein Lehrer da draußen steht, die auffängt und eben hinterfragt, warum sie nicht motiviert sind oder was
- Zweilehrersystem.
- Ja [mehr personelle Ressourcen] das würd ich auch sagen. Einsparen an den falschen Ecken ist vielleicht schlecht für's Schulsystem.

Mehr Ressourcen/Sonstige Ressourcen

- Auch diese Unehrlichkeit ein bisschen mit dem Umgang. Es wird so groß oder öffentlich gesagt, die Dinge sind wichtig und man sollte sie einsetzen und umsetzen im Unterricht, aber sie sind nichts wert, sie sollen nebenbei passieren. Und das kann es nicht. Also man muss dafür wirklich Ressourcen/Möglichkeiten schaffen.

- Es ist unvorstellbar, es gibt keine Ressourcen mehr an der Schule.
- Was ich nicht versteht ist wenn Leistungsgruppen, die bei uns noch gut funktionieren würden aus Spargründen zusammengelegt werden. Da kann das Ergebnis nicht wirklich optimal sein. Es ist ein Hindernis, wenn die Gruppen vom Niveau her nicht zusammenpassen.

Mehr Autonomie

- Und ein letztes Stichwort „Autonomie“. Das ist auch so ein schönes Modewort, was den Schulen alles ermöglicht werden soll an autonomen Entscheidungen. Tatsächlich ist unsere Autonomie unheimlich eingeschränkt. Wenn ich mich erinnere am Anfang meiner Unterrichtszeit, vor 10, 13 Jahren, da war viel mehr Freiheit da. Wir haben Stunden gehabt als Schullehrer und wir haben durchaus kreativ sein können. Wir haben Fächer zusammenlegen können. Wir haben Verknüpfungen gemacht. Wir haben ein viel größeres Kontingent an freien ungebundenen Übungen gemacht. Und es gab da nicht so Sachen wie Lernen lernen. Wir haben durchaus kreativ [sein können], was Mädchen- und Bubenarbeit betrifft auch im Rahmen der freien, unverbindlichen Übungen.
- und einen bisschen freieren Rahmen in die Schule zu bringen, ist eine Notwendigkeit
- Die Schulautonomie wird auch viel zu wenig zum Tragen gebracht. Also jeder Schulstandort weiß ja wohl am besten, ob seine Freiheiten halbwegs gut einzusetzen. Und was in Wien gut ist für eine Schule muss jetzt z.B. bei unserer kleinen Hauptschule nicht gut sein oder umgekehrt.

Geringere SchülerInnenanzahl

- Mein zweiter Wunsch wäre ein bisschen weniger Schüler in der Klasse, weil mit 30 Schülern sind die Dinge nicht gut realisierbar.
- Ja früher hat's die Gruppenteilungen ab einer gewissen Schülerzahl wird in dem Fach geteilt. Das ist ja alles gefangen, Unterricht, Klassenstärke.
- Wenn sehr viele Schüler in der Klasse sind, ist es schwierig umzusetzen.
- Bessere Schülerzahlen.
- Zum Beispiel [auch kleinere Klassen]
- Selbst wenn wir nur 25 Kinder in der Klasse dann haben in Zukunft, dann ist das schon wertvoll.

Bessere Ausbildung & Weiterbildung für Lehrkräfte

- Auf politischer Ebene wäre es natürlich ideal, wenn das nicht nur drei pro Schule wären. Oder fortlaufend solche Lehrgänge wären und pro Schule immer mehr in den Genuss dieses Lehrgangs kämen, weil dann wären wir irgendwann mehr und das wirklich repräsentativ ist. Ich weiß nicht ob das geplant ist, keine Ahnung.
- Vielleicht sollte es auch in die universitäre Ausbildung einfließen. Dass einfach viel mehr gemacht wird auf der Ebene. Meine universitäre Ausbildung ist total lange her, da hat es das noch überhaupt nicht gegeben.
- Also bei mir ist es schon 15, 16 Jahre her, aber wir haben einige Pflichtvorlesungen gehabt, die waren soweit abgehoben von dem was wir tun dürfen. Da müsste man etwas verändern. Irgendetwas wie allgemeine Psychologie, das ist so etwas, was alle/viele Lehrer brauchen z.B. die Motivations- und Selbstwertgeschichten.
- Ich würde das sehr begrüßen, dass ein Lehrer drinnen ist der einen Lehrgang dafür hat.
- Auf der anderen Seite glaube ich, dass es unbedingt notwendig ist, wenn ich das in einer Schule umsetzen möchte, wirklich von außen her an alle heran getragen wird und dass sich dann aus denen vielleicht eine Gruppe bildet und sagt, ja wir versuchen das einmal, was alle den kleinsten gemeinsamen Nenner halt nehmen können, das versuchen wir umzusetzen.
- Ich glaub das ist nur sinnvoll, wenn man das genauso ausweitet, wie wir das jetzt haben, weil man sonst nicht einsieht, warum das jetzt wichtig und gut ist, wenn man nicht Beispiele auch kennenlernt und das versteht. Dass das irgendwie in die Ausbildung hinein gegeben wird, so dass das mit mitgenommen wird im Rahmen der Ausbildung schon.
- Unbedingt. [dass das schon in die Ausbildung hineingegeben wird]
- Das sie in der Lehrerausbildungen einfach davon weg gehen, dass die Lehrer trainiert werden auf zwei Fächer, sondern dass die Lehrer einfach geschult werden, die sozialen Kompetenzen selber zu beherrschen, was wir einfach den Schülern lernen sollen. Ich glaube das ist ein großer Stolperstein. Bei uns können viele mit den neuen Medien nicht umgehen, und Sie sollen es aber den Schülern lernen. Weil sie einfach fixiert sind auf zwei Fächer.
- Ich bin Ausbildungslehrerin und habe Studentinnen und die lernen nichts. Die werden auf Situationen in der Schule (unruhige, lebhaft Kinder) überhaupt nicht vorbereitet. Ich habe mit ihr ein Semester gearbeitet und habe ihr gesagt, nutzen Sie das, wenn die Kinder so lebhaft sind, benutzen Sie den Bewegungsdrang. Und da ist sie wirklich sehr erfinderisch geworden. In der Abschlussbesprechung hat sie gesagt, das war das Semester wo sie am meisten gelernt hat. Sie hat bisher keine konstruktive Hilfe bekommen. Man muss in der Ausbildung der Lehrer viel gründlicher sein und mehr Inhalte anbieten.
- Wir haben „Soziales Lernen“, aber die Lehrer haben keine Ausbildung dafür
- Es scheitert an der Ausbildung, weil wir haben auch soziales Lernen und ich bin mir sicher, dass es bei uns auch einige Lehrer gibt, die mit dem Fach nicht wirklich etwas anfangen können und nicht wissen was sie da machen sollen.
- Zumindest jetzt bei den neuen Auszubildenden [sollte soziales Lernen hinein]
- Also meiner Meinung nach, ist das Lesen und Sprache der Schlüssel zum Lernen. Weil, wenn ich nicht lesen kann und wenn ich das was ich lese, auch nicht verstehe, dann, dann häng ich in jedem Fach, und das ist was, das würde ich mir wünschen, von der Politik auch, dass das mehr unterstützt wird und das da wirklich fähige Leute ausgebildet werden und eingesetzt werden.

Zusätzl. Unterstützung durch externe Experten

- Ich habe eine dritte Klasse in Deutsch, 3. Leistungsgruppe mit Integrationskinder. Die Stunden wo ein Integrationslehrer dabei ist, sind schon angenehmer, weil sonst kommt man schon leicht ins Trudeln. Es bleibt immer irgendwer auf der Strecke.
- Man bräuchte noch einen Dolmetscher dazu. Wir hätten zwar jemanden gehabt, aber die ist abgezogen worden. Die ist jetzt an der Volksschule eingesetzt worden, weil sie Personalreserve war. Also jetzt ist überhaupt keiner da.
- Ich finde, dass oft schon notwendig wäre, das man eben für so problematische Leute auch eine Hilfe hat. Auch bei der Umsetzung kreativer Inhalte würd das einem auch gut anstehen, wenn man halt doch hin und wieder zumindest jemanden hat, der einem da ein bisschen beisteht bei dieser Umsetzung.
- Die Hilfe für schwierige Schüler, eine sinnvolle Hilfe: Bei uns ist zum Beispiel ganz modern diese Beratungslehrer. Und ehrlich vielleicht tu ich ihnen ja ganz groß unrecht, aber ich seh den Sinn nicht, die holen sich einen Schüler für eine Viertelstunde raus und ja. Da ist er sehr brav natürlich, da darf er dann irgendwas zeichnen oder so
- Ist es möglich, dass jemand von dem TALK Team an die Schule kommt und einmal eine Stunde vor den ganzen Lehrern, im Rahmen einer Konferenz z.B. mal drüber allgemein informiert. Oder zwei Stunden. Und die Kollegen aus erster Hand informiert und dann auch darauf hinweist, dass es an der Schule, das müssten die eigentlich eh schon wissen die Lehrer, dass es zwei, drei Leute gibt, die sich damit beschäftigen und dann praktisch die Brücke geschlagen wird, vom TALK-Team zu den anderen Lehrern mit Unterstützung von Außen von

Ihnen.

- Das ist zu wenig. Das müsste viel mehr sein [als eine Stunde, wo jemand von TALK kommt].
- Ich glaube, dass es unbedingt notwendig ist, den Kontakt zwischen der Wissenschaft und [ihre] Erkenntnisse und der Basis da Unten, die eigentlich mit dem arbeiten müsste [zu halten].
- Aber wenn das zu kurz ist, zu wenig ausführlich, dann kann's leicht sein, dass das sofort weg geschoben wird. Ich kann mich erinnern der erste Tag, wie wir da waren, wir waren alle ziemlich schlecht drauf, weil was haben wir da jetzt Neues gehört. Wir waren da, willens viel aufzunehmen und unsere Erkenntnisse zu vervielfachen und dann war der erste Tag sehr enttäuschend, weil eben nicht gleich Input gekommen ist. Darum, wenn dann nicht ausreichend Input kommt, dann ist das wirklich weg gewischt und dann kommt's nie wieder auf den Tisch dieses Thema. Darum sollt das ausführlicher behandelt werden. Ein Tag, ja, aber für ein oder zwei Stunden sehe ich kaum, dass man das rüber bringen kann, dass das irgendwo Sinn ergibt für jemanden [wenn jemand von TALK an die Schule kommt]
- Auf schulischer Ebene sollte jemand kommen und die anderen Lehrer darauf aufmerksam machen, was wir da eigentlich machen. Ein bisschen ein Interesse wecken.
- Auf politischer Ebene, müsste eine Stelle geschaffen werden, wo der Lehrer hingehen kann. Für Lehrer gibt es eigentlich kein Beratungsstelle. Schulpsychologe ist für Schüler zuständig. Wenn du als Lehrer jetzt einmal wen brauchen würdest und sagen könntest, dieses und dieses Problem habe ich und ich möchte das besprechen mit jemandem, der mich nicht kennt, da gibt's nichts. Außer du gehst irgendwo privat hin. Aber das kann es dann auch nicht sein. Wenn man die Burnoutrate der Lehrer anschaut, dann kann das auf Dauer so nicht funktionieren.
- Wir haben die meiste Verantwortung, uns redet jeder drein, und von den Medien kriegen wir die meisten Watschen. Und in Wirklichkeit haben wir niemanden der sich um uns kümmert.
- Ich glaub, der Bedarf an Beratungsstellen wird auch für Schüler immer größer. Die Beratungslehrerin bei uns, die einmal in der Woche ein paar Stunden kommt, da finden die Kinder lang nicht mehr das Auslangen. Weil einfach der Bedarf so groß wäre, weil eben die Probleme immer mehr zunehmen und eigentlich g'hört eine fixe Stelle bei uns an die Schule – also an eine große Schule gehört wirklich fix ein Beratungslehrer. Jemand von außen, nicht ein unterrichtender Lehrer, der wirklich diese Problemfälle behandelt, die fast an der Tagesordnung sind.
- Die einzige Möglichkeit [jemand von außen als Beratungslehrer]. Denn so wie es jetzt gehandhabt wird, ist das rausgeschmissenes Geld. Denn man kann nicht richtig auf die Probleme eingehen. Die 5 Minuten oder 10 Minuten, die die [Beratungslehrer] Zeit haben, weil sie so viele Kinder haben, das bringt absolut nichts.
- Es wird gesagt, das ist jetzt eh schon eine Sozialarbeiterin. Wenn die Gemeinde nicht das Drittel dazuzahlt, dann ist sie eben nicht finanziert. Ich denk mir aber auch, dass die 2 Stunden einmal pro Woche zu wenig sind. Im Prinzip müsste an jeder Schule so eine Beratung sein. Wenn man die Forderung einbringt, dass man Tagesheimschulen macht, dann muss man auch da was bereitstellen. Die Probleme die auf uns zukommen, wer übernimmt denn die, sollen das wieder die Lehrer machen? Da haben wir wieder keine Unterstützung. Und es werden sicher mehr Probleme transparent in der Schule.
- Ich würde mir wünschen, dass solche Kinder gar nicht in einer normalen Klasse sitzen, sondern dass die eben in speziellen Schulen unterrichtet werden, oder dass so ein Kind dann eine Person für sich hat im Unterricht. Dass, so wie es bei euch in der Klasse ist ja, dass wenn es eine Integrationsklasse ist und ein Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Verhalten in der Integrationsklasse ist, dass es da eine Höchstregelung gibt und nicht so wie da jetzt in der Klasse, dass es mittlerweile vier sind. Wenn dann maximal eines pro Klasse. Das sind die politischen Anliegen, die ich da habe. Aber das hat jetzt reichlich wenig mit TALK zu tun, weil solche Themen haben wir noch nicht besprochen.
- Das Problem lesehchwache Kinder kenn ich auch und die sind auch eigentlich Inländerkinder und ich sag dir, da wird überhaupt nichts gemacht. Dem Ausländer wird da eben teilweise noch was angeboten. Aber für inländische Kinder, die lesehchwach sind, die im Unterricht sitzen und auch nichts verstehen, wird gar nichts gemacht. Da ist keinerlei Unterstützung da. Unter diesem Ausländerpassus, den teilweise die Ausländer haben, dass sie nicht bewertet werden. Das heißt, da müssten sie unten anfangen in der Volksschule und eben vielleicht ein zusätzliches Jahr einführen.
- Wenn personale Ressourcen da wären - uns zur Verfügung gestellt würden z.B. Sozialpädagogen an der Schule oder Betreuungslehrer im richtigen Umfang eingesetzt, dann wäre das sicher eine gute Hilfe.

Sonstige Veränderungen & Unterstützungen

- Zweitens ist mir aufgefallen, dass gerade aus dem anglo-amerikanischen Bereich schon von den Lehrbüchern her, bereits viel mehr in diese Richtung angeboten wird. Das ist im normalen Lehrbuch integriert. Und da muss ich mir nicht erst aus dem Internet was suchen, sondern kann's halt zusätzlich, aber es ist schon irgendwas da. Wenn ich das vergleiche mit den Deutsch-Lehrbüchern sind die wesentlich schlechter. Ich denk mir, warum dass nicht schon bei der Lehrbuchentwicklung stärkeren Eingang findet. Also wir haben da öfter verschiedenste Lehrbücher ausprobiert in Deutsch und es war oft alles unbefriedigend. Wir haben eigentlich nicht wirklich das Gefühl gehabt, jetzt im Moment gibt's eins, das ist ganz gut. Das hat lange, lange gedauert bis da ein bisschen was Interaktives dabei war und mit ausführlicheren Übungen. Oft ist da nur eine Übung. Das Schöne is ja, wenn man so aufbauend über längere Zeit eine Sache bearbeiten kann. Und zumindest von den Deutschbüchern fehlt das vielfach total. Zumindest im Deutschbereich kommt Didaktisches ganz wenig vor.
- Und ich tät's äußerst sinnvoll finden, jetzt so auf politischer Ebene, den Fächerkanon insofern zu verändern, dass man ihn z.B. Physik, Chemie, Biologie als Naturwissenschaften zusammen[fasst]. Weil es geht so viel Zeit drauf. Es macht jeder den Stoff zu irgendeiner anderen Zeit, da und dort kommt's auch einmal. Und da ist kein Zusammenhang, kein übergreifendes Denken und keine Vernetzung da. Ich find's viel sinnvoller, wenn solche Gegenstände zusammengefasst unterrichtet würden.
- Das kann ich nur befürworten, denn als wir den Schulversuch gehabt haben, da haben wir wirklich Biologie, Physik und Chemie auch total zusammengearbeitet. Und da haben sich die Kinder viel mehr Verbindungen schaffen können. So macht jeder seinen Bereich zu irgendeiner Zeit und die Kinder können damit nix anfangen.
- Homepages zum Beispiel.
- Die vielleicht leichtere Arbeiten oder Nebenarbeiten abnehmen können.
- Wir haben heute über das Schulsystem in Finnland gehört. Da haben sie erstens die Gesamtschule und zweitens haben sie bis zum sechsten Schuljahr einen Klassenlehrer. Also nicht dieses Fächer- und Fachlehrersystem. Ich bin Integrationslehrerin und ich hätte gerne [ein] kleineres Lehrerteam in meiner Klasse. Mein Plan wäre dann mit Lehrern zusammenzuarbeiten, die alle so unterrichten, dann könnte man das viel besser umsetzen.
- Die Politik ist da weit weg, was Schule wirklich sein soll. So viel Reformen können wir gar nicht kriegen, dass was Gescheites herauschaut, wenn man nie fragt ganz genau was unten passiert. Ich wär ganz gern einmal eingeladen [zu Ideen für Reformen] zumindest, dass ich meine Ideen weitergeben kann. Jede Schule hat ja auch gute Lehrer und die werden überhaupt nie gefragt.

Lebenslauf

AUSBILDUNG

- Seit 10/2000 **Diplomstudium Psychologie** – Universität Wien
Diplomprüfungsfächer: Bildungspsychologie und Entwicklungspsychologie
- 1994-1999 **Matura** – Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe – Fohnsdorf
- 1990-1994 **Rosegger Hauptschule** – Knittelfeld
- 1986-1990 **Landschacher Volksschule** – Knittelfeld

FACHSPEZIFISCHE WEITERBILDUNG

- 10/2007-6/2008 **Universitätslehrgang Lerncoaching** – Universität Wien
Lerntheorien, Lerntechniken, Lernen unter Selbstkontrolle, Angst und Stress
Leiter: Mag. Dr. Ernst Bauer

PRAKTIKA

- 7-9/2005 **Psychologisches Praktikum am ISG** – Institut für Sozial- und Gesundheitspsychologie – Wien
Anamnese, Verhaltensbeobachtung, Einzel- und Gruppentestung, Testdurchführung, -auswertung und -interpretation. Mitarbeit am Projekt EU-DAP (European Drug Addiction Prevention Trial)
Leitung: Dr. Karl Bohrn

BERUFLICHER WERDEGANG

- Seit 9/2009 **Sozial- und Lernbetreuerin** – Kinderfreunde Steiermark
Einzelbetreuung von Kindern
- 4/2008-10/2009 **Sozial- und Lernbetreuerin** – Pflegeelternverein Steiermark
Einzelbetreuung von Kindern
- 3/2008 **Projektmitarbeit** – Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie & Evaluation – Universität Wien
Mitarbeit bei der Durchführung der Datenerhebung sowie Vorbereitung der Dateneingabe im Rahmen des Projekts „TALK“ (Training zum Aufbau von LehrerInnenKompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und LLL)
- 4/2004-9/2007 **Parkbetreuung & Freizeitpädagogik** – Wiener Familienbund in Wien
Außerschulische, animative, freizeitpädagogische Kinder- und Jugendbetreuung. Schwerpunkt: geschlechtssensible Pädagogik, Konfliktmoderation, Integration und Förderung sozialer Kompetenzen im öffentlichen Raum. Begleitet durch regelmäßige Supervision
- 10/2004-6/2005 **Tutorin für Anamnesegruppen** – Medizinische Universität Wien
Moderation & Organisation von Anamnesegruppen