

# Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbst-reguliertem Lernen

Barbara Schober, Monika Finsterwald, Petra Wagner und Christiane Spiel

## 1 Problemanalyse

„The school is more likely to be a killer of interest than the developer“ – Dieses Resümee stammt aus dem letzten Jahrtausend (Travers 1978: 125), scheint jedoch keineswegs veraltet. In internationalen Studien wurde immer wieder gezeigt, dass das durchschnittliche Interesse von Schüler/inne/n an schulischen Lerninhalten mit zunehmender Jahrgangsstufe abnimmt (Jacobs et al. 2002; Gottfried et al. 2001). Jenseits des Interessenrückgangs diagnostizieren viele einschlägige Studien grundlegende motivationale Probleme und Defizite bei Schüler/inne/n (Pintrich/Schunk 2002). Ihr zum Teil trotzdem sehr hohes zeitliches Investment für die Schule ist durch Prüfungsangst und niedriges Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten mitbedingt (Spiel et al. 2002). Nicht wenige Schüler und insbesondere Schülerinnen unterschätzen ihr Leistungspotenzial (De Fraine et al. 2007; Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003) und ein erheblicher Anteil erachtet schon nach wenigen Schuljahren die eigenen Fähigkeiten als weitgehend stabil und nicht beeinflussbar (Dweck 2002; Ziegler et al. 2005). Entsprechend aktueller Theorien der Motivationspsychologie hat jedoch genau diese Sichtweise der eigenen Fähigkeiten fatale Konsequenzen für das Engagement in Lern- und Leistungskontexten sowie für die Bewältigung von Misserfolgen (Dweck/Molden 2005).

**Motivationale Situation von Schüler/inne/n**

Die Frage, wie die Motivation von Schüler/inne/n gefördert werden kann, ist daher nicht neu. Sie bekommt allerdings seit einigen Jahren zunehmend Brisanz im Kontext der Entwicklung hin zu einer „Wissensgesellschaft“. Die Gesellschaften Europas (und nicht nur diese) stehen vor zahlreichen wirtschaftlichen, sozialen und strukturellen Veränderungen, die in die Lebens- und Arbeitsbereiche jeder einzelnen Person hineinreichen. Rasche berufliche und technische Veränderungsprozesse im individuellen Umfeld erfordern permanente Anpassungsleistungen und führen zu immer neuen Qualifikationsanforderungen. Ein stetiges Dazulernen im Sinne der Erweiterung eigener Kompetenzen auf verschiedensten Ebenen ist hierbei unabdingbar. Einem solchen kontinuierlichen Lernen wird unter dem Schlagwort „Lebenslanges Lernen“ (LLL) international bereits seit einigen Jahren zentrale Bedeutung innerhalb der Bildungspolitik zugemessen. Die Förderung von LLL wurde zur europaweiten Strategie ausgerufen (Europäische Kommission 2000).

**Brisanz des Themas**

Im Bildungsbereich finden sich einige Ansätze und Versuche, diese LLL-Strategie zu realisieren. Die Wirksamkeit der Maßnahmen bleibt aber oft kurzfristig und peripher, da sie häufig punktuell gesetzt und nicht in den Alltag integriert werden. Zudem sind die meisten Maßnahmen im Weiterbildungsbereich angesiedelt (vgl. „Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010“, Cendon et al. 2007). Bedenkt man jedoch die oben beschriebene motivationale Situation vieler Schüler/innen sowie die Tatsache, dass die Schule einen zentralen Grundstein für Lernkompetenz und Bildungsmotivation legt, scheint es unabding-

**LLL als Aufgabe von Schule**

bar, die Institution Schule systematisch einzubeziehen (Prenzel 1994). Dementsprechend wird auch der Handlungsbedarf auf Seiten der Lehrkräfte immer deutlicher, denn sie sind die Hauptakteure in der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens, dessen Einfluss auf Bereiche wie Motivation und Selbstregulation von Schüler/innen außer Zweifel steht (Haahr et al. 2005). Dabei stellt insbesondere auch die Konkretisierung des Konzepts LLL in Form von Kompetenzen, die Individuen dafür benötigen, sowie deren systematische Förderung eine große Herausforderung dar.

Dementsprechend ist es Anliegen dieses Beitrags, ausgehend von der Konkretisierung des Begriffes „LLL“ die aktuelle Situation österreichischer Schüler/innen bezüglich ihrer Kompetenzen zum LLL aufzuzeigen. Im Zuge dessen werden die primären Anforderungen an die Schule bei der „Vorbereitung für die Wissensgesellschaft“ spezifiziert und mögliche Gründe für die derzeitige Situation diskutiert. Darauf aufbauend werden internationale Förderansätze und bereits gesetzte österreichische Initiativen zusammengefasst. Abschließend werden offene Forschungsfragen aufgeworfen und bildungs- und gesellschaftspolitische Desiderata im Rahmen einer politischen Analyse reflektiert.

## 2 Situationsanalyse

### 2.1 Lebenslanges Lernen – Konkretisierung des Begriffs

Der Begriff „lebenslanges“ oder „lebensbegleitendes“ Lernen ist bei Praktiker/innen nicht selten negativ konnotiert: Er ist unkonkret und wird bisweilen eher als Bedrohung (von der „Verurteilung sich lebenslang weiter zu bilden“ ist z. B. bei Wettstein 2006 die Rede) denn als attraktive Zukunftsvision wahrgenommen. Dieses Unbehagen resultiert zu einem nicht unerheblichen Teil daraus, dass nicht klar ist, was diese Forderung nach LLL für ein Individuum genau zu bedeuten hat.

#### LLL aus bildungspolitischer Sicht (EU)

LLL ist in seinem Ursprung ein gesellschaftspolitisches Anliegen. Es ist derzeit weder von wissenschaftlicher noch von bildungspolitischer Seite einheitlich und hinreichend konkret definiert. Das Konzept LLL hat im Moment eher den Status eines abstrakten Diskussions-themas und einer bildungspolitischen Richtlinie. Es geht v. a. um Einstellungen zum Lernen und Lehren, aber auch um Bildungssysteme und ihre Komponenten, wobei die Schwerpunkte sehr unterschiedlich gesetzt werden (Achtenhagen/Lempert 2000; Bund-Länder-Kommission 2004). Existierende Definitionen von LLL aus den bildungspolitischen Arbeitskreisen der Europäischen Union bleiben auf einer recht allgemeinen Ebene und definieren es als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001: 9).

Der Versuch, LLL mit Blick auf alle dafür relevanten Kompetenzbereiche zu konkretisieren, würde zu einer umfangreichen Zusammenstellung von Themen führen (Kompetenzen zur Nutzung von Informationstechnologien, Lesekompetenzen etc.). Auch in Publikationen auf EU-Ebene finden sich immer wieder Nennungen von „Schlüsselkompetenzen“ für LLL. Von der Europäischen Kommission (2006) werden beispielsweise folgende genannt: Muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Diese Auflistungen variieren im Detail je nach Publikation (vgl. European Communities 2007 oder die Initiativen im Rahmen von DeSeco – Definition and Selection of Competences, Lassnigg/Mayer 2001; Svecnik 2001)

und sind in ihrer Relevanz für die Schule als Förderort sehr abhängig von verschiedenen Kontextmerkmalen (z. B. Schulart oder Altersstufe). Eine Analyse der entsprechenden Herausforderungen für die Schule würde daher ein sehr umfangreiches und komplexes Unterfangen darstellen, das letztlich immer unvollständig bliebe.

Aus Sicht der Bildungspsychologie (Spiel et al. 2008a) lassen sich jedoch trotz der Breite des Gegenstands zwei zentrale Determinanten extrahieren, die unabhängig von Alter und Bildungskontext als Voraussetzung für LLL gesehen werden können (Achtenhagen/Lempert 2000; Artelt et al. 2003; Weinstein/Hume 1998):

- (1) persistierende Motivation und Wertschätzung für Bildung, Lernen und damit Weiterentwicklung – dieser Aspekt wird im Folgenden unter den Begriffen *Motivation/Bildungsmotivation* zusammengefasst; sowie
- (2) jene Kompetenzen, die notwendig sind, um diese Bildungsmotivation erfolgreich in konkrete Lernhandlungen umsetzen zu können – dieser Aspekt wird im Folgenden unter den Begriffen *Selbstregulation / selbstreguliertes Lernen* (SRL) zusammengefasst (Zimmerman 2000).

Zum Bereich der Motivation sowie ihrer Komponenten und deren Entwicklung liegt eine Vielzahl wissenschaftlicher Theorien und Befunde vor (für einen Überblick vgl. z. B. Wigfield/Wentzel 2007; Urhahne 2008), die hier nicht umfassend diskutiert werden können. Einigkeit besteht darin, dass motivationalen Prozessen – unabhängig von Fähigkeitsunterschieden – elementare Bedeutung für die Leistungsentwicklung zukommt und dass Lehrkräfte und Erziehende entsprechend den aktuellen Prozessmodellen der Motivationspsychologie massiven Einfluss auf die Motivation von Schüler/innen haben (Wigfield/Wentzel 2007). Interventionen im Schulkontext fokussieren in den letzten Jahren v. a. jene motivationalen Konstrukte, die die Einleitung und Aufrechterhaltung von Lernhandlungen steuern (Ziegler 1999) und die Entwicklung von Interessen entscheidend beeinflussen. Dazu zählen neben selbstbezogenen Überzeugungen (wie der Selbstwirksamkeit, den impliziten Persönlichkeitstheorien oder dem Fähigkeitsselbstkonzept) v. a. auch Zielorientierungen, Bezugsnormen und Attributionen (Meece et al. 2006).

Folgt man diesem Prozessverständnis von Motivation wird evident, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation in engem Zusammenhang damit steht (Schober et al. 2007): SRL ist als differenzierte Kompetenz zu verstehen, Lernprozesse eigenständig planen, durchführen und bewerten zu können. Dazu zählt nicht nur die Fähigkeit, sich selbst Lernziele setzen zu können und diese durch den Einsatz von verschiedenen Lernstrategien zu erreichen, sondern auch die Fähigkeit, seinen eigenen Lernprozess reflektieren und adaptieren zu können. Dementsprechend ist eine Vielzahl von Kompetenzen auf kognitiver, metakognitiver und motivationaler Ebene von Bedeutung (Wirth/Leutner 2008).

LLL aus  
bildungspsychologischer  
Sicht

Motivation als  
Determinante von LLL

SRL als Determinante  
von LLL

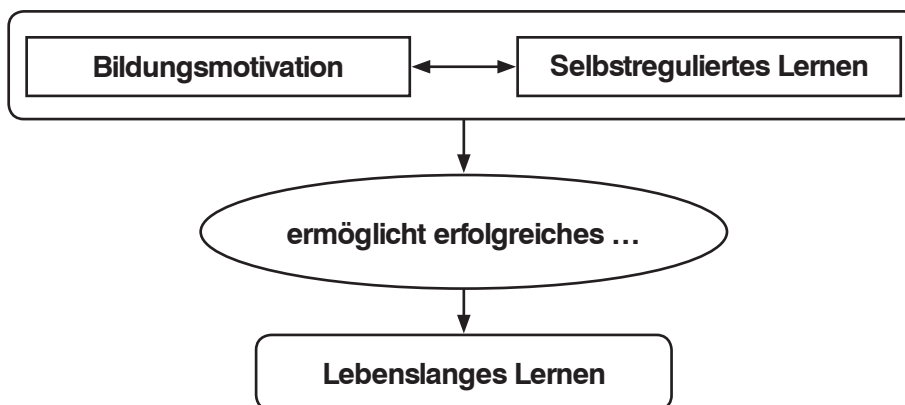


Abb. 1: Visualisierung des Zusammenhangs von lebenslangem Lernen, Bildungsmotivation und Selbstregulation

Konkretisiert man LLL im dargestellten Sinne (Abbildung 1) auf individueller Ebene, wird evident, warum es keine alleinige Frage der Weiterbildung sein kann (OECD, 2000), sondern eine genuine Aufgabe von Schule darstellt. Daraus ergibt sich für die Ist-Stand-Analyse die Frage: Inwiefern trägt derzeit Schule dazu bei, dass Lernen und Veränderung mit Erfolgen konnotiert wird, dass Lernen wichtig und interessant ist, dass man es ausführen KANN und die Lernergebnisse so bewertet, dass auch in Zukunft Lernen attraktiv bleibt? Zur Beantwortung dieser Frage wird im ersten Schritt die derzeitige Situation der österreichischen Schüler/innen hinsichtlich ihrer Bildungsmotivation und der Fähigkeit zum SRL dargestellt.

## 2.2 Ist-Stand-Analyse zu den LLL-Kompetenzen bei österreichischen Schüler/innen

Die Erhebung von Indikatoren der Motivation wie auch von SRL ist weitaus vielschichtiger und messinstrumentabhängiger als beispielsweise die Erfassung von Bildungsausgaben, Absolvent/innenzahlen, Leistungskennwerten oder anderen Bildungsindikatoren (OECD 2007) – es ist nicht damit getan, Statistiken zu sammeln. Vielmehr bilden primär individuelle Befragungen oder aufwändige Verhaltensbeobachtungen die Basis für Aussagen zu Motivation und SRL. Die Schwierigkeiten dabei liegen sowohl in der Heterogenität der theoretischen Zugänge bzw. Operationalisierungen als auch in der Altersabhängigkeit und Vielfalt der Erhebungsmethoden, die insbesondere im Falle von SRL durchaus umstritten sind (Brunstein/Spörer 2006). Dementsprechend ist die empirische Datenlage mit Blick auf große internationale Vergleichsstudien eher dürftig. Die zentrale Informationsquelle diesbezüglich stellen die gängigen OECD-Studien (wie z. B. TIMSS, PIRLS: Haahr et al. 2005) und insbesondere PISA dar (Artelt et al. 2003; Haider/Reiter 2004; OECD 2004; Reiter/Haider 2002; Schreiner 2007).

### OECD-Studien (PISA 2000–2006)

Je nach inhaltlichem Schwerpunkt, Erhebungszeitpunkt und untersuchter Altersstufe variieren die Ergebnisse aus OECD-Studien in ihren Aussagen – auch mit Blick auf den IST-Stand österreichischer Schüler/innen bezogen auf Indikatoren von Motivation und SRL. Die in PISA 2000 untersuchten Determinanten von SRL (Kontrollstrategien, Anstrengung und Durchhaltevermögen, Elaboration und Memorieren) sind bei österreichischen Schüler/innen zwar relativ hoch ausgeprägt, weisen aber mit der erzielten Leseleistung nur sehr geringe Korrelationen (0.12 bis 0.18) auf (Svecnik/Reiter 2002) – eine Ausnahme bildet das Memorieren, bei dem kein Zusammenhang gefunden wurde. Diese geringen Korrelationen stehen im Widerspruch zu dem in der Literatur genannten, nicht unbedeutenden Einfluss der Determinanten von SRL auf Leistungen (Artelt 2000). Eine Replikation dieser Befunde – auch unter Einbezug anderer Messinstrumente – sollte angestrebt werden, bevor diese Ergebnisse generalisiert werden.

Des Weiteren findet man basierend auf PISA 2003 (OECD 2007: 102), dass sich Schüler/innen in Österreich (ähnlich wie in Deutschland und der Schweiz) durch hohe Unterrichtsdisziplin, aber auch hohe Selbstwirksamkeit in Mathematik und wenig Mathematikangst auszeichnen. Die Befunde aus PISA 2006 – mit dem Fokus auf Naturwissenschaften – bescheinigen hingegen insgesamt eine relativ negative Situation (Schreiner 2007). Österreich liegt beim allgemeinen Interesse an Naturwissenschaften zwar im OECD-Durchschnitt, die Freude daran, etwas über Naturwissenschaften zu lernen sowie die instrumentelle und zukunftsorientierte Motivation fallen jedoch im internationalen Vergleich sehr schlecht aus (hierbei geht es darum, einzuschätzen, ob sich Anstrengung lohnt bzw. ob man in diesem Bereich eine mögliche berufliche Zukunft sieht). Überdies finden sich einige klare Geschlechtsunterschiede zu Ungunsten der Mädchen: Ihre Wertschätzung der Naturwissenschaften ist ebenso wie ihre instrumentelle Motivation noch niedriger als jene der Knaben (Abbildung 2).

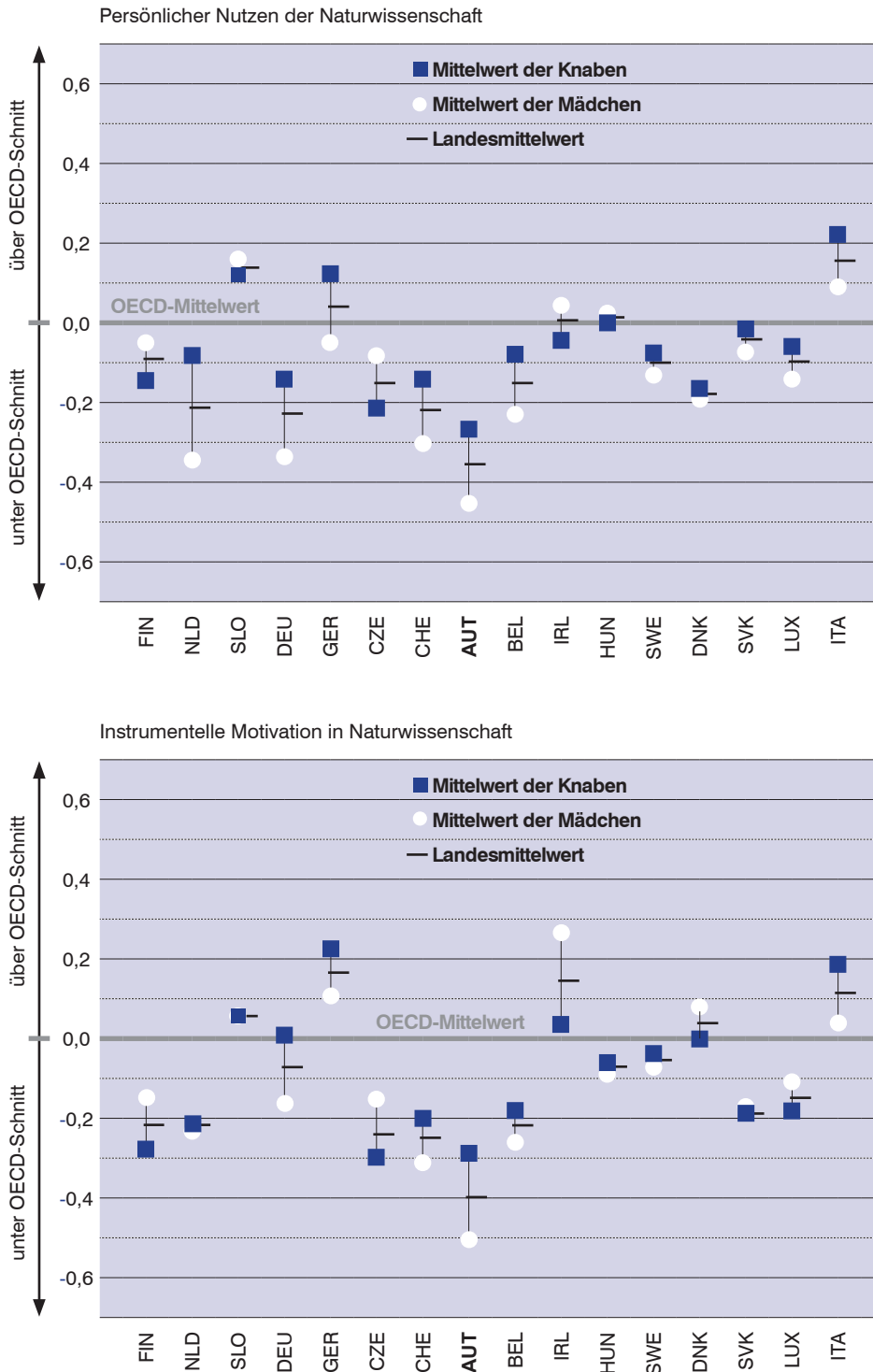


Abb. 2: Ergebnisse aus PISA 2006 zur Wertschätzung (Nutzen) der Naturwissenschaft und der instrumentellen Motivation aus Schreiner (2007: 30; 2007: 34)

Da große internationale Studien meist nur ausgewählte Aspekte an bestimmten spezifischen Zielgruppen untersuchen (können) und sich gerade im Hinblick auf die Ausprägung von Mittelwerten aufgrund kultureller Unterschiede bisweilen nur eingeschränkt interpretieren lassen (Schüttel et al. 2007), sind ergänzende differenziertere nationale Ist-Stand-Erhebungen wichtig. Wie eine Recherche sowohl in den wissenschaftlichen Datenbanken wie auch in

Nationale Studien zum Ist-Stand

den gängigen Internet-Suchmaschinen ergab, finden sich allerdings für Österreich nur sehr wenige aktuelle empirische Studien, die die Ausprägung der Kompetenzen zum LLL im Sinne von Motivation oder SRL bei Schüler/innen zum Gegenstand haben und aufgrund ihrer Anlage und Durchführung als relevant für die hier diskutierte Fragestellung bezeichnet werden können (Norcross et al. 2005). Zwei Studien, die sich auf ausreichend große Stichproben beziehen und methodisch den gängigen Standards entsprechen, sind jedoch nennenswert; sie werden im Folgenden vorgestellt.

### 2.2.1 Studie 1 – Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule - Befragung 2005

#### Befindlichkeitsstudie

Eder (2007) befragte 7625 Schüler/innen der 4. bis 12. Schulstufe aus 126 Schulen aller Schularten in Österreich. Er untersuchte u. a. Indikatoren der Motivation bzw. positiven Bewertung von Schule und schulischem Lernen im Sinne von „Befinden“ (z. B. Wohlbefinden und Zufriedenheit in der Schule, Schulangst, Selbstwertgefühl, Leistungselbstkonzept). Überdies wurde die psychische Belastung durch die Schule erfragt sowie die subjektive Bewältigung der schulischen Anforderungen. Schließlich wurde auch Lernmotivation im engeren Sinne erhoben, operationalisiert über intrinsische Motivation und Lernmüdigkeit. Mit Blick auf die Fragestellung dieses Kapitels lassen sich die zentralen Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen:

Das *Wohlbefinden in der Schule bzw. die Freude am Schulbesuch* ist in der Grundschule sehr hoch, nimmt aber mit Eintritt in die Sekundarstufe kontinuierlich ab (bei beiden Geschlechtern und in Hauptschulen (HS) und allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)). Ein Absinken mit der Sekundarstufe I findet sich auch bei der zunächst im Mittel recht hohen oder zumindest neutralen *Schulzufriedenheit* (sie steigt – vermutlich mitbedingt durch Selektionseffekte – nach der Sekundarstufe I wieder geringfügig an). *Schul- und Prüfungsangst* steigen in der Sekundarstufe an (in der HS weniger als in der AHS) und bleiben ab der 7. Schulstufe auf gleichem Niveau. Das *Leistungselbstkonzept* zeigt einen deutlichen Abfall über die Schulstufen hinweg. Während sich das *allgemeine Selbstwertgefühl* nach der Grundschule ebenfalls verringert und nach der Pflichtschulzeit wieder erhöht, sinkt das *Leistungselbstkonzept* bis zur 7. Schulstufe kontinuierlich ab und bleibt dann auf eher niedrigem Niveau. Dabei ist der Rückgang in der AHS besonders deutlich.

Bezogen auf die Einschätzung der *Bewältigbarkeit der schulischen Anforderungen* ergab sich, dass sich die meisten Schüler/innen durchaus in der Lage sehen, diesen gerecht zu werden. Allerdings findet sich auch hier ein negativer Gesamttrend. Die *Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen* sinkt deutlich im Laufe der Pflichtschulzeit. Abgesehen davon halten die meisten Schüler/innen die in der Schule gebotenen Inhalte für interessant, auch wenn 60% der Meinung sind, dass diese wenig nützlich sein werden und geringen Gegenwartsbezug aufweisen. Auch nimmt das Verständnis dessen, was im Unterricht passiert, nach der Volksschule ab und ab der 7. Schulstufe geben konsistent ca. 25% der Schüler/innen an, sich oft im Unterricht nicht auszukennen. Zudem nehmen im Laufe der Schulzeit *Lernmüdigkeit* und *Desinteresse* zu, wobei der Anstieg über die Zeit hinweg mehr als eine Standardabweichung beträgt und somit als beträchtlich zu bezeichnen ist.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse von Eder (2007), die einerseits domänenunabhängig und andererseits differenzierter als die PISA-Daten erhoben wurden, in vielen Bereichen zumindest eine mittelmäßige motivationale Gesamtsituation der österreichischen Schüler/innen. Dessen ungeachtet verschlechtert sich diese, je länger sie in der Schule sind. Allerdings macht die Studie in vielen Bereichen auch eine Verbesserung der Lage seit einer vergleichbaren Erhebung aus dem Jahr 1994 evident (Eder 1995). Die Schule wird von den Schüler/innen in Summe angenehmer empfunden als noch Mitte der 90er. Nach wie vor finden sich jedoch einige Geschlechtsunterschiede und Differenzen zwischen den Schulformen, die in ihrer Gesamtheit bei den Schüler/innen der AHS keineswegs eine klar bessere motivationale Situation erkennen lassen. Nennenswert ist in diesem Zusammenhang auch eine Studie von Eder (1999), die bei Schüler/innen der 9. bis 12. Schulstufe in Alternativschulen höhere Werte hinsicht-

lich der Schulzufriedenheit, des Wohlbefindens und des Selbstkonzepts sowie einen geringeren empfundenen Schulstress fand. Der Autor weist jedoch darauf hin, dass diese Ergebnisse insbesondere aufgrund der Stichprobengröße und der selektiven Beteiligung der Alternativschulen nicht repräsentativ sind.

## 2.2.2 Studie 2 – Lebenslanges Lernen als Ziel – Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten?

Spiel und Schober (2002a) untersuchten 490 österreichische Schüler/innen (57% Mädchen, 43% Burschen) aus drei Schultypen (Volksschule, HS, AHS) und drei Schulstufen (4., 8. und 11. Schulstufe) sowie ihre Lehrkräfte. Erhoben wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten. Die Studie beschäftigt sich v. a. mit folgenden Fragen:

Wie ist die aktuelle motivationale Situation von *Schüler/innen* in Österreich? Was, wo, wie und warum lernen österreichische Schüler/innen gerne? Spielt die Schule bei den Dingen, die Schüler/innen gerne lernen, die ihnen wichtig sind, für die sie sich engagieren, eine große Rolle? Wofür lernen sie? Wie unterscheiden sich hier Altersstufen und Schultypen?

Wie sehen *Lehrkräfte* ihre derzeitigen Möglichkeiten der Förderung von Bildungsmotivation? Wie schätzen sie die motivationale Situation ihrer Schüler/innen ein? Gibt es Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrer/innen/gruppen?

Diese Studie führte ebenfalls zu dem Resümee, dass die Schule in Österreich derzeit offenbar nur in begrenztem Umfang zur Förderung jener Kompetenzen und Haltungen beiträgt, die LLL vorbereiten. Folgende Befunde scheinen dabei besonders bemerkenswert:

- Die *Schüler/innen* beginnen ihre Schulkarriere mit durchaus positiven motivationalen Ausgangsbedingungen. Dies impliziert zumindest Handlungsmöglichkeiten, da nicht von einer grundsätzlichen Demotiviertheit ausgegangen werden muss. Es zeigt sich jedoch, dass der Ausbau positiver Motivation im Laufe der Schulzeit nicht gelingt, insbesondere was jene Parameter betrifft, die Erfolgserwartung und Wertschätzung des Lernens beeinflussen.
- In Übereinstimmung mit der Literatur macht Lernen in der Schule und anderswo Spaß, wenn man einen persönlichen Sinn darin sieht, und wenn dabei Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit, Selbststeuerung und die Berücksichtigung eigener Interessen erlebt wird. Positiv ist hierbei, dass Schüler/innen grundsätzlich offenbar ‚Spaß am Lernen‘ haben – sie nennen eine Vielzahl von Dingen, die sie gerne lernen.
- Für Fördermaßnahmen ist das Alter der Schüler/innen ebenso zu berücksichtigen wie die Tatsache, dass sich Mädchen offenbar immer noch weniger zutrauen als Burschen und ihnen kooperatives Lernen besonders wichtig ist.

Das Gesamtbild, das sich aufgrund der Einschätzung der *Lehrenden* ergibt, ist sehr differenziert zu sehen. Insgesamt ergibt sich jedoch ein eher pessimistisches Bild:

- Lehrkräfte sehen die motivationale Situation der Schüler/innen meist nur mittelmäßig positiv und mit Blick auf die Ziele und die Steuerung des Lernens sogar eher ungünstig: Lehrkräfte gehen z. B. davon aus, dass Schüler/innen beim Lernen v. a. Noten und Lob und weniger den Erwerb von Wissen im Auge haben. Sie schätzen die Lernkompetenzen der Schüler/innen insbesondere im Bereich der Lernstrategien eher niedrig ein.
- Lehrer/innen erachten ihren Anteil am Zustandekommen von (Miss-)Erfolgen der Schüler/innen als eher gering; Konsequenz ist eine selbst zugeschriebene Handlungsunfähigkeit bezüglich der Möglichkeit, eine Veränderung der Lernmotivation zu erreichen.
- Viele Lehrkräfte denken nicht, dass ihre Schüler/innen gut mit Misserfolgen umgehen können.

LLL-Querschnittsstudie

Schüler/innen/ergebnisse

Lehrer/innen/ergebnisse

- Es gibt nur wenige systematische Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrer/innen/gruppen; jüngere Lehrkräfte und Volksschullehrer/innen beurteilen die Gesamtsituation tendenziell etwas besser.
- Lehrkräfte sehen derzeit nur wenige Möglichkeiten für die Schule, Kompetenzen für LLL zu vermitteln.

**LLL-Längsschnittstudie**

In einer aktuellen Studie sollen diese Ergebnisse nicht nur validiert, sondern auch noch weiter ausdifferenziert werden. Zu diesem Zweck wurden 1791 Schüler/innen aus Österreich von 2005 bis 2007 in einem längsschnittlichen Design dreimal zu ähnlichen Variablen wie 2002 befragt (Schober et al. 2007). Die ersten Ergebnisse (Lüftenegger et al. 2008) zeigten auch hier, dass die notwendigen Variablen für LLL bei österreichischen Schüler/innen nur moderat ausgeprägt sind. Es fanden sich keine signifikanten Unterschiede bei den untersuchten Schultypen AHS und HS. Über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren verringerte sich zudem das Interesse für den Unterricht und die Lernzielorientierung. Für die Selbstwirksamkeit und die Kompetenzen zum SRL zeigten sich konstante Werte.

**Resümee: Befunde heterogen, Handlungsbedarf jedoch evident**

Die Befundlage lässt sich damit insgesamt als heterogen bezeichnen, die Zahl an aussagekräftigen Studien ist gering. Der Ist-Stand österreichischer Schüler/innen bzgl. der Kompetenzen für erfolgreiches LLL ist – soweit es diese wenigen Studien zeigen – keinesfalls optimal, auch wenn nicht von einer durchwegs schlechten Situation gesprochen werden kann. Dabei macht nicht zuletzt der mehrfach diagnostizierte Abfall im Laufe der Schulzeit den Handlungsbedarf deutlich. Wenngleich bei der Verschlechterung motivationaler Kennwerte im Laufe der Schulzeit Faktoren wie Übergangsprobleme von der Volksschule in die Sekundarstufe (Eccles et al. 1993) ebenso eine Rolle spielen wie spezifische Entwicklungsprozesse im Jugendalter, können diese den Motivationsabfall keineswegs hinreichend erklären. Damit bleibt die Frage offen, was die Schule dazu beiträgt bzw. was sie dazu beitragen könnte, ihn zumindest deutlich abzuschwächen.

### 2.3 Ursachenanalyse – Die Rolle schulischer Wirkbedingungen für die Ausprägung der LLL-Kompetenzen bei österreichischen Schüler/innen

Die mittlerweile sehr zahlreichen Analysen zu den PISA-Erhebungen machen u. a. deutlich, dass es bei der Suche nach den Ursachen für Leistungs- und auch Motivationsunterschiede weniger per se um Verwaltungs- und Organisationsmerkmale von Schulsystemen geht als beispielsweise um Differenzen in der qualitativen Gestaltung von konkreten Lehr- und Lernprozessen (Stanat/Lüdtke 2007) – wiewohl es hier natürlich Korrelationen mit bestimmten Schulstrukturen gibt. Damit rücken Lehrkräfte und ihr konkretes Handeln im Unterricht ins Zentrum der Betrachtung, wenn es um die Analyse von Unterrichtserfolg oder die Entwicklung der im letzten Abschnitt diskutierten LLL-Kompetenzen bei Schüler/innen geht (Lipowsky 2006; Wayne/Youngs 2003). Obwohl dies vielfach betont wird, liegen bisher nur wenige empirische Befunde zu relevanten Kompetenzen von Lehrer/innen oder zum konkreten Unterrichtsgeschehen in Österreich vor.

**Empirische Befunde zum Unterrichtsgeschehen in Österreich**

Es lassen sich jedoch in österreichischen Studien, wie z. B. bei Eder (2007), Hinweise auf Indikatoren für Gestaltungsmerkmale zur Förderung bzw. Hemmung von Motivation oder SRL finden. Eder (2007) konnte zeigen, dass das Ausmaß an *Individualisierung* im Unterricht über die Schulstufen hinweg einen klaren Rückgang erfährt. Für die AHS fand er ein niedrigeres Niveau an Individualisierung im Unterricht als für die HS (ähnliche Befunde gibt es auch in Deutschland). Insgesamt ist sowohl Individualisierung auf wirklicher Maßnahmenebene als auch Partizipation im Sinne der Mitgestaltung des Unterrichts eher selten. Dies deckt sich mit Ergebnissen aus PISA 2006 zur Gestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts: Schüler/innen in Österreich erleben demnach häufig einen „fragend-entwickelnden“ Unterricht, in dem zwar diskutiert wird, sie bekommen aber vergleichsweise wenig Gelegen-



heit, ihre Ideen zu erklären. Auch wird im OECD-Vergleich nur wenig aktiv experimentiert oder die Möglichkeit geschaffen, selbst naturwissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen. Lehrkräfte führen eher Experimente vor. Überdies erkennen die Schüler/innen an den Themen ihres Unterrichts *nur wenig Alltagsbezug* und Relevanz für ihr Leben außerhalb der Schule (Schwantner/Grafendorfer 2007). Nicht verwunderlich ist daher auch der Befund, dass 35% der Schüler/innen aus den Schulstufen 4–8 angeben, sie würden – unabhängig vom Fach – vieles im Unterricht einfach *nur auswendig lernen*, ohne es zu verstehen (Eder 2007).

Bezogen auf den Umgang mit lern- und motivationsförderlichem Feedback lässt sich konstatieren, dass mit dem Beginn der Sekundarstufe offenbar ein Wechsel hin zu einer *sozialen Bezugsnorm* stattfindet und weniger die individuellen Fortschritte im Zentrum der Bewertung stehen (Eder 2007). Überdies sprechen internationale Befunde ebenso wie österreichbezogene (Spiel et al. 2008b) klar dafür, dass bei der *Vergabe von Noten und Leistungsrückmeldungen* nach wie vor zahlreiche – für Schüler/innen nicht transparente – Einflussfaktoren eine große Rolle spielen. Dies muss fraglos im Kontext von Befunden diskutiert werden, die zeigen, dass es Lehrkräften an „diagnostischer“ Kompetenz mangelt, die Fähigkeiten und Lernausgangssituation von Schüler/inne/n realistisch einzuschätzen (von der Groeben 2003).

Insgesamt ist die Informationslage dazu, wie Unterricht in Österreich konkret abläuft und über welche Kompetenzen Lehrkräfte verfügen, sehr dürftig. Auch die beschriebenen Befunde beziehen sich nur auf einzelne Aspekte, resultieren primär aus Befragungen (meist von Schüler/inne/n) und stützen sich kaum auf Ergebnisse aus multimethodalen Zugängen oder Videostudien. Dementsprechend sind Schlussfolgerungen hier nur mit Vorsicht zu ziehen. Differenziertere Studien – wie sie z. B. in Deutschland im Projekt COAKTIV (im Rahmen eines Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG) durchgeführt werden – wären für Österreich von großem Interesse. Geht man jedoch von den referierten Befunden zu den Bereichen Individualisierung und Eigenaktivität, Alltagsbezug und Notenvergabe aus und analysiert diese im Zusammenhang mit der Frage nach ihrer Relevanz für die geringer werdende Motivation und die keineswegs stetig ansteigende Selbstregulation im Laufe der Schulzeit, ergeben sich doch einige Erklärungsansätze für die berichtete suboptimale Motivationslage bzw. -entwicklung:

Auch wenn es zur Notwendigkeit bzw. den Auswirkungen von *Individualisierung, Eigenaktivität und Mitbestimmung* im Unterricht durchaus heterogene Ergebnisse gibt (Schreiner 2007), steht es in der wissenschaftlichen Literatur außer Frage, dass langfristige Interessen für ein Thema sich nur entwickeln, wenn die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz bzw. Wirksamkeit, Selbstbestimmung und sozialer Einbettung berücksichtigt werden (Deci/Ryan 1993). Kompetenzerleben ist dabei eng mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden und betrifft das Bedürfnis, sich als handlungsfähig zu erleben, den Anforderungen gewachsen zu sein und diese aus eigener Kraft bewältigen zu können. Selbstbestimmung umfasst das Bedürfnis, sich selbst als Ziele setzend und Vorgehensweisen eigenen Tuns bestimmend wahrzunehmen (DeCharms 1968), was nicht mit völligem Unbeeinflusstsein verwechselt werden darf. Vielmehr geht es um situationsangemessene Autonomie, die auf das jeweilige Kompetenzniveau abgestimmt ist. Eng damit verbunden ist auch die *erkennbare Relevanz eines Themas für das eigene Leben* bzw. der Alltagsbezug (zusammenfassend Schober 2002). Überdies bestätigte Eder (2007), dass für positives Gesamtfinden ein Klassenklima erforderlich ist, das durch niedrigen Sozial- und Leistungsdruck sowie durch hohe Schülerzentriertheit gekennzeichnet ist.

Über die Folgen der gewählten *Bezugsnorm als Maßstab für Erfolg oder Misserfolg* besteht theoretisch wie empirisch weitgehender Konsens dahingehend, dass Schüler/innen von Lehrkräften mit individueller Bezugsnorm weniger misserfolgs- und prüfungängstlich sind, sich realistischere Ziele setzen und funktionalere Attributionsmuster sowie ein höheres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zeigen (Jerusalem 1984; Rheinberg 1998). Als motivational am günstigsten gilt eine Kombination aus individueller und sachlicher Bezugsnorm – das Kriterium dabei ist, ob vorgegebene sachbezogene Standards erreicht wurden, unabhängig von der

Motivationspsychologische Analyse und Bewertung der österreichischen Befunde

### Relevanz der Professionalisierung von Lehrkräften

Leistung anderer (Rheinberg 1998). Die Bezugsnorm legt den Maßstab für das *Leistungsfeedback*, dessen individuelle, wertschätzende, realistische und verbesserungsorientierte Gestaltung als Voraussetzung für Motivation und Leistungsentwicklung in der wissenschaftlichen Literatur ebenso außer Frage steht (Ames 1992; Ziegler/Schober 2001).

Zusammenfassend legt die Analyse dieser Parameter nahe, dass schulischer Unterricht (auch) in Österreich derzeit keineswegs konsequent entsprechend bildungs- und motivationspsychologischen Maximen gestaltet ist. Die Ursachen hierfür sind vielschichtig und können an dieser Stelle nicht umfassend diskutiert werden. Fraglos ist jedoch auf den Bereich der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zu verweisen (siehe dazu auch das entsprechende Kapitel in diesem Bericht). Zumindest soweit es die aktuell tätigen Lehrkräfte – insbesondere in AHS – betrifft, ist festzustellen, dass die Förderung von Motivation oder SRL nicht obligatorischer Inhalt ihrer Ausbildung ist. Auch in der Weiterbildung sind diese Inhalte allenfalls eine Option unter vielen. Dabei stellt die Stärkung entsprechender Kompetenzen der Lehrkräfte sicher einen Hauptansatzpunkt dar; zeigen Studien doch immer wieder, dass höhere Wirksamkeitsüberzeugungen bei diesen zu höheren Zielen führen, zu mehr Offenheit für neue Ideen, zu mehr Ausdauer mit schwächeren Schüler/inne/n sowie zur verbesserten Nutzung von Feedback für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts (Lipowsky 2006). Hinzu kommen aber auch schulstrukturelle Faktoren wie z. B. die Art der Umsetzung von Schulautonomie, die es zumindest derzeit nicht erlaubt, dass Schulen, die sich bestimmter Themen besonders annehmen, sich auch das entsprechende Personal aussuchen.

Insgesamt muss aus Sicht der TIMSS- und PISA-Analysen (Baumert/Stanat 2006) darauf hingewiesen werden, dass in zwei immer wieder als elementar erklärungsrelevant für Leistungs- und Motivationsunterschiede diskutierten Bereichen zumindest Reflexionsbedarf besteht: 1) Gelebte Wertschätzung für Bildung und damit verbunden auch Investitions- und Anstrengungsbereitschaft und 2) Sicherung der Qualität der konkreten Instruktionsprozesse. Optimierungen und Veränderungen mit Blick auf LLL sind demnach zwingend mit Wertschätzung und stützender Arbeit mit Lehrkräften verbunden (Lipowsky 2006). Fraglos sind beide Aspekte in der österreichischen Bildungslandschaft nichts Neues und schlagen sich in verschiedensten Initiativen und Förderprojekten zum Thema LLL in der Schule nieder. Diese sollten jedoch optimiert und intensiviert werden.

## 2.4 Analyse aktueller Ansätze zur Förderung von LLL-Kompetenzen bei Schüler/inne/n

### Internationale Ansätze

Im Folgenden werden einige internationale Ansätze zur Förderung von Motivation und SRL im Kontext Schule dargestellt (Schüler/innen, Lehrer/innen, Organisation „Schule“). Der Fokus liegt hierbei auf weitreichenden, umfassenden Modellversuchen/Programmen, bei denen (1) gesamte Schulen bzw. Lehrkräfte-Teams in Schulen angesprochen wurden sowie (2) Evaluationen nach gängigen wissenschaftlichen Standards (DeGEval 2002) durchgeführt und wissenschaftlich publiziert wurden. Aus Platzgründen können dabei lediglich exemplarisch einige ausgewählte Programme angesprochen werden. Sie geben aber zumindest einen Einblick in die Maßnahmen, die in anderen Ländern zur Förderung von Motivation und SRL durchgeführt werden. Danach folgt ein Überblick über Initiativen und Programme zur Förderung von LLL im Kontext Schule in Österreich. Entsprechende strukturelle Maßnahmen im Bildungsbereich werden ebenfalls berücksichtigt.

### 2.4.1 Internationale Projekte zur Förderung von LLL-Kompetenzen bei Schüler/inne/n

#### Beispiele aus Deutschland

In Deutschland unterstützte die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)“ einige Modellversuche im schulischen Bereich. Insbesondere der Modellversuch „Lebenslanges Lernen“ (2000–2005) ist hier anzuführen (Krug/Appel 2006). Im Zentrum standen die Stärkung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden sowie Kooperation im Sinne von Verzahnung der Bildungsbereiche, Verknüpfung

mit anderen Lebensbereichen sowie Vernetzung von Angebot und Nachfrage. Im Rahmen dieses Programms wurden in Summe 25 sowohl berufs- als auch schulorientierte Projekte gefördert (Budget: 1,25 Mio. Euro pro Jahr). Neben diesem Modellversuch sind weitere groß angelegte Programme der BLK zu nennen, die ebenfalls sehr eng mit der Förderung von LLL in der Schule in Verbindung stehen, da sie das Interesse und SRL von Schüler/inne/n fokussieren: QuiSS, SINUS, SINUS-Transfer, SINUS-Transfer-Grundschule, SKOLA sowie Programm 21 bzw. Transfer-21.

Auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) erachtet Qualitätsentwicklung von Schule im Sinne der Förderung von LLL als eine wichtige Aufgabe. Sie rief dazu das Schwerpunktprogramm BIQUA (Bildungsqualität von Schule) ins Leben (2000–2006). Innerhalb dieses Programms wurden 18 Projekte gefördert, die durch (1) Förderung der Kompetenzen von Lehrer/inne/n, (2) Förderung der Kompetenzen von Schüler/inne/n, (3) Förderungen auf Unterrichtsebene sowie (4) Berücksichtigung schulischer und außerschulischer Kontextfaktoren eine Qualitätsverbesserung von Schule anstrebten (Prenzel/Allolio-Näcke 2006). Sieben dieser Projekte standen dabei in enger Verbindung mit der Förderung der beiden Kernkompetenzen Motivation und SRL. Auch am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel widmet sich ein Arbeitsbereich explizit dem schulischen und außerschulischen Lernen über die Lebensspanne hinweg. Das IPN betreut(e) die SINUS-Projekte sowie die Projekte BiK, CHiK und piko. Hauptziele sind neben der Vermittlung von Fachkompetenzen, das Interesse der Schüler/innen an den Naturwissenschaften zu fördern sowie ihr SRL. Lehrer/innen werden als Schlüssel zur Qualitätsverbesserung von Schulen gesehen und in der Entwicklung von innovativen Unterrichtskonzepten unterstützt. Sie arbeiten in regionalen Arbeitsgruppen zusammen und werden vom IPN begleitet.

Großangelegte Programme zur Förderung von LLL-Kompetenzen bei Schüler/inne/n sind aber auch in den USA zu finden. Ausgehend von der American Psychological Association (APA) wurden seit Ende der 80-iger Jahre Maßnahmen und Interventionen zur Förderung von Lernen und Bildung entwickelt und in Schulen implementiert. Ein Hauptprojekt fokussiert beispielsweise die Entwicklung von lernerzentrierten Prinzipien und Unterrichtsmethoden zur Förderung von Motivation, Lernen und Leistungen (McCombs 2003), die als Leitlinien für Schulreformen dienen und in das reguläre Schulsystem integrierbar sind. Basierend auf einem umfangreichen Assessment zur Feststellung, inwieweit lernerzentrierte Prinzipien bereits im Unterricht realisiert sind, werden Lehrer/innen/gruppen bzw. Schulen beraten, wie sie ihren Unterricht optimieren können. Erwähnenswert sind auch Maßnahmen, die von der Forschergruppe um Maehr und Midgley (1996) entwickelt wurden. Ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Zieltheorien starteten sie ein groß angelegtes Projekt („Transforming School Cultures“) mit dem Ziel, Schule so umzugestalten, dass es den Schüler/inne/n langfristig möglich ist, eine motivational günstige Lernzielorientierung zu entwickeln. Im Vordergrund soll die Freude am Lernen und am Wissenserwerb stehen und nicht die Konkurrenz um die besten Noten. Als Basis diente hierbei das von Ames (1992) entwickelte Konzept TARGET. Es umfasst sechs zentrale Dimensionen, die wichtig für Motivationsförderung sind (*Task, Distribution of Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time*); konkrete Förderempfehlungen sind ebenfalls inkludiert. Weitere in den USA erprobte und nachhaltig wirksame Interventionen zur Motivationsförderung finden sich z. B. bei Wigfield und Wentzel (2007).

Jenseits expliziter Interventionen werden in einigen Ländern auch viele Ansätze der Förderung von Motivation und SRL im Rahmen von Schulentwicklungsinitiativen und in reformpädagogisch orientierten Schulen umgesetzt. Dies gilt z. B. für die „Laborschule Bielefeld“ oder die sog. „Jenaplanschulen“, die insbesondere in den Niederlanden etabliert sind. Sie arbeiten jahrgangübergreifend, fächerübergreifend und stellen selbstständiges Lernen in den Mittelpunkt.

Kennzeichnend für viele der beschriebenen internationalen Initiativen ist die enge Kooperation zwischen wissenschaftlicher Forschung (d. h. universitären Organisationen und renommierten Wissenschaftler/inne/n) und bildungspolitischen Entscheidungsträger/inne/n.

#### Beispiele aus den USA

## 2.4.2 Explizite Projekte in Österreich seitens der (europäischen) Bildungspolitik

### Nationale Ansätze

Da die Recherche nach Publikationen über aktuelle schulische österreichische Initiativen und Programme zur Förderung von LLL in den gängigen wissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen Datenbanken (Psyndex, PsycInfo, ERIC) weitgehend erfolglos blieb, wurde im Internet auf bildungspolitisch relevanten Seiten (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – BMUKK; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens – BIFIE, Pädagogische Hochschulen – PH, Universitäten, Landeslehrerinnenräte) nach expliziten Initiativen und Projekten im Rahmen der Förderung von LLL in der Schule gesucht. Diese Projekte, Maßnahmen und Initiativen werden kurz erläutert, wiewohl hier nur auf jene mit gewisser Größenordnung und damit auch möglicher Nachhaltigkeit eingegangen wird.

### EU-Initiativen

Eines der zentralen EU-Projekte in diesem Kontext stellt das „*Neue Bildungsprogramm für Lebenslanges Lernen 2007–2013*“ dar, das „den Austausch, die Zusammenarbeit und die Mobilität zwischen den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Gemeinschaft fördern“ soll (BMUKK 2008f). Als Gesamtbudget standen der zuständigen Nationalagentur Lebenslanges Lernen in Österreich dafür im Jahr 2007 ca. 16 Millionen Euro zur Verfügung. Dieses EU-weite Bildungsprogramm umfasst vier Unterprogramme, wobei sich eines explizit dem Schulsektor widmet – das Comenius-Programm. In Rahmen dessen werden v. a. Schulpartnerschaften, Assistenzzeiten von Lehrer/innen/n und Lehrer/innen/fortbildungen (v. a. Sprachförderung, Schulmanagement) gefördert. Integriert ist seit September 2007 auch das Programm „eTwinning“, das der Vernetzung von Schulen in Europa durch den Einsatz neuer Medien dient (z. B. Internetplattform, Partnersuchbörse, Unterrichtsmaterialien, Reisen zu europäischen Kontaktseminaren, Netzwerktreffen zum fachlichen Austausch). Bei der Durchsicht der in Comenius integrierten Fördermaßnahmen wird deutlich, dass keine dieser Maßnahmen die aus bildungspsychologischer Sicht relevanten Kernbereiche für LLL (Motivation und SRL) explizit fördert, sondern v. a. der Austausch und der Aufbau von internationalen Partnerschaften im Vordergrund stehen (siehe auch das Konsultationspapier des BMUKK 2008h). Dass durch Schulpartnerschaften die Motivation und das SRL von Schüler/innen/n gesteigert werden kann, ist zwar möglich, wird aber nicht durch explizite Unterstützungsmaßnahmen forciert. Auch fehlen Evaluationen zur Wirksamkeit dieser Maßnahmen, die gängigen Evaluationsstandards entsprechen.

Des Weiteren beteiligt sich Österreich an einem EU-Projekt, das darauf abzielt, ein Rahmenkonzept von Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und Umsetzungsstrategien zu analysieren (Projekt „*Key Competences' im Rahmen des Lissabon-Prozesses*“; beauftragt: BIFIE; Laufzeit: 2000–2010). Die Beteiligung an diesem Projekt wird als sehr positiv erachtet, insbesondere vor dem Hintergrund, dass dadurch die Möglichkeit besteht, verstärkt einzubringen, dass der Förderung von Motivation und SRL im Kontext von LLL mehr Gewicht zu verleihen ist.

Das BIFIE ist auch in einer Task-Force-Gruppe aktiv, die die Entwicklung eines *Indikators für „Learning-to-Learn“* zur europaweiten Erfassung der Lernkompetenz Jugendlicher (Laufzeit: 2005–2010) fokussiert. Das Instrumentarium wird mit 14-jährigen Schüler/innen/n in einer Pilotstudie erprobt, an der acht europäische Länder teilnehmen. Das Testinstrument umfasst u. a. eine „affektive Subskala“, mit der z. B. Lernmotivation, Lernstrategien, akademisches Selbstkonzept, Lernumfeld und wahrgenommene Unterstützung erfasst werden. Die Erfassung des aus bildungspsychologischer Sicht relevanten Bereichs Motivation/Motivationsförderung wird als wichtige Grundlage für die Entwicklung von Förderempfehlungen für Schulen erachtet.

### Kooperationen zwischen Universität und Politik (TALK)

Betrachtet man Initiativen, die sich wirklich unmittelbar mit der Förderung von LLL im Unterricht beschäftigen, ist das Projekt *TALK* (Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Lebenslangem Lernen) von besonderer Relevanz und in seiner Anlage weitgehend einzigartig. Der Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien wurde vom Bildungsministerium im Jahr 2002 beauftragt, ein Rahmenkonzept zur Förderung von LLL im Schulkontext zu erstellen – eine dort

vorgeschlagene Maßnahme war das Projekt TALK (Spiel/Schober 2002b). Der daraufhin vom BMUKK in Auftrag gegebene dreisemestrige Fakultätslehrgang (Schober et al. 2007) wird an der Universität Wien durchgeführt und evaluiert (Projektdauer: 2005–2009). TALK verfolgt ein nachhaltiges Konzept. Es setzt an der Stärkung von Lehrer/innen/kompetenzen an, um LLL-Kompetenzen von Schüler/inne/n zu fördern. Konzipiert ist der Lehrgang für Lehrkräfte aus HS und AHS. Er wurde mit Lehrkräften aus 15 Schulen erstmalig durchgeführt. In den Trainingsworkshops wurden die für LLL zentralen Bereiche Motivation und SRL und deren Förderung im Unterricht sowie flankierende Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen und kognitiver Fähigkeiten diskutiert. Im Laufe der ersten beiden Semester wurden die Lehrkräfte angeregt und unterstützt, ihren Unterricht zu optimieren. Sie sollten dabei für sich Möglichkeiten erkennen und entwickeln, wie die Grundlagen für erfolgreiches LLL bei den Schüler/inne/n gelegt werden können. Im dritten Semester lag der Fokus auf der Sicherung der Nachhaltigkeit. Dazu initiierten die Lehrkräfte Projekte und Veränderungsprozesse in ihrer Schule. Voraussetzung für TALK war deshalb, dass die Lehrkräfte in Schulteams am Training teilnahmen. Damit war die Möglichkeit zum konstanten Austausch über Unterrichtspraxis und -weiterentwicklung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung eines Projekts an der Schule gegeben. TALK ist somit als ein Programm zu sehen, das der Individualförderung (Lehrer/inne/n), der Schulentwicklung (Schule) und der Förderung von Schüler/inne/n dient. Um Aussagen über die tatsächliche Wirksamkeit treffen zu können, wurde eine aufwändige Evaluation durchgeführt (Trainings-Kontrollgruppendesign; formative und summative Evaluation; qualitative und quantitative Datenerhebungen). Endgültige Ergebnisse liegen noch nicht vor; die bisherigen Resultate (vgl. Schober et al. 2008) sprechen jedoch für die Effektivität des Programms sowohl bei den Lehrer/inne/n (z. B. Anstieg der Selbstwirksamkeit, vermehrte Kooperation, Anstieg von gezielten Maßnahmen zur Förderung von SRL im Unterricht) als auch den Schüler/inne/n (z. B. Abschwächung des Negativtrends hinsichtlich des Interessenrückgangs im Verlauf eines Schuljahrs).

Neben den expliziten Projekten zu LLL im Kontext Schule finden sich auf den einschlägigen Internetseiten bzw. in den Informationsmaterialien der bildungspolitischen Institutionen zum Thema LLL auch einige aktuelle Einzelprojekte und Initiativen, die aus bildungspsychologischer Sicht zumindest indirekt als Fördermaßnahmen für LLL gezählt werden können und auch in ihrem Umfang groß genug sind, um erwähnt zu werden. Dazu zählen z. B. einige Projekte zur Schulentwicklung und Bildungsforschung (u. a. des BIFIE – „Schule bewusst“, „Evaluation des Leseportfolios“ sowie verschiedener Ministerien in Kooperation mit anderen Institutionen – „Forschung macht Schule“, „LeseFit“, „IMST“). Auch auf Ebene der Bundesländer finden sich vereinzelte Initiativen. Eine Anfrage bei den jeweiligen Landesschulinspektor/inn/en ergab, dass die Projekte in ihrer Art und Anzahl sehr heterogen sind, was auch auf ein sehr divergentes Verständnis der Förderung von LLL zurückzuführen ist (Folgende Projekte wurden u. a. genannt: Beteiligung am EU-Programm, Informatikschwerpunkt, ENIS-Schulen, Helfersysteme, offenes Lernen, Fach Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz, FAUST-LOS, COOL, bewegtes Lernen, Übungsfirnen, Lebenskompetenzen, MUT - Mädchen und Technik, Werteerziehung, Lesefest, Bücherkoffer, Slow food statt fast food).

### 2.4.3 Allgemeine Reformansätze und strukturelle Maßnahmen auf bildungspolitischer Ebene in Österreich

Abgesehen von expliziten Programmen finden sich auch in Österreich einige strukturelle Reformansätze und Veränderungen, die durchaus im Kontext der Förderung von LLL in der Schule zu sehen sind. Ausgehend von den Empfehlungen der Zukunftskommission werden Bildungsstandards, die Neue Mittelschule sowie Veränderungen in der Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung erläutert.

In den Jahren 2003 bis 2005 wurde vom bm:bwk eine Expert/inn/enkommission einberufen mit dem Ziel der Reformierung des Schulsystems. Die so genannte *Zukunftskommission* wurde beauftragt, eine strategische Planung sowie die Erstellung von konkreten Umsetzungs- und Maßnahmenplänen für eine systematische Verbesserung von Schule und Unterricht

Zukunftskommission

auszuarbeiten. Das Produkt war ein Strategiepapier, das fünf Handlungsbereiche ansprach (Haider et al. 2005):

1. Schule und Unterricht systematisch verbessern (z. B. durch Lernzielkataloge und lernzielbezogene Rückmeldungen, Evaluation des Unterrichts)
2. Ergebnisorientierung und Qualitätssicherung (z. B. durch Bildungsstandards, Bildungsindikatoren)
3. Innere Schulorganisation und Autonomie (z. B. erhöhte Handlungsspielräume bei der Gestaltung der Unterrichtszeit, Autonomie bei Personalauswahl)
4. Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs (z. B. Bachelor- und Masterstudiengänge, Qualitätssicherung von Ausbildungseinrichtungen, leistungsbezogene Aufstiegsmöglichkeiten)
5. Forschungs- und Unterstützungsleistung (z. B. durch qualitativ hochwertige Fortbildungen und Unterstützung in der Umsetzung, systematische Bildungsforschung durch Finanzierung von Sonderforschungsprogrammen).

Alle formulierten Handlungsbereiche können im Kontext der Förderung von LLL in der Schule gesehen werden, tragen sie doch bei konsequenter Umsetzung unmittelbar dazu bei, dass schulisches Lernen motivationsförderlicher und mehr auf Selbständigkeit ausgerichtet wird. Derzeit sind allerdings lediglich erste Schritte in der Umsetzung des Maßnahmenkatalogs der Zukunftskommission erkennbar (z. B. Entwicklung von Bildungsstandards, Veränderung der Lehrer/innen/ausbildung, Beginn einer Neuorganisation des allgemeinen Bildungssystems in Form von Modellversuchen zur Neuen Mittelschule). Deren Wirkung und Wirksamkeit wird sich noch zeigen bzw. sollte überprüft werden. Eine konsequente und systematischere Realisierung sollte aber im Sinne der Förderung von LLL forciert werden, insbesondere sollte verstärkt an der Professionalisierung des Lehrberufs gearbeitet werden. Wichtig ist hierbei fraglos, die Handlungskompetenzen von Lehrer/inne/n zu stärken (was auch zu einer Förderung der Selbstwirksamkeit als protektiver Faktor gegen Burnout beitragen würde).

#### Bildungsstandards

Realisiert werden in Österreich – wie erwähnt – *Bildungsstandards* für die Nahtstellen der Bildungslaufbahn, d.h. für die 4. Klasse Volksschule in Mathematik und Deutsch sowie für die 4. Klasse von AHS, HS und Volksschuloberschule in Mathematik, Deutsch und Englisch (Projektbeginn: 2002; beauftragt: BIFIE). Für die Implementierung, Begleitung und Fortbildung wurden das BIFIE und die Pädagogischen Hochschulen beauftragt. Die gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards wurde im Juli 2008 durch den Nationalrat beschlossen, die Verordnung gilt seit Jänner 2009. Im Sinne der Förderung von LLL an den Schulen werden die Bildungsstandards als ein wichtiger Schritt für zielorientiertes Arbeiten und Transparenz gesehen (wichtig für Motivationsförderung). Eine Gefahr besteht jedoch darin, dass an den Schulen eine Fokussierung auf das Abschneiden bei den dazu geplanten Tests stattfindet.

#### Neue Mittelschule

Im Herbst 2008 startete (auch im Sinne der grundlegenden Empfehlungen der Zukunftskommission) auf Initiative des BMUKK der Modellversuch „*Neue Mittelschule*“ (Abschluss der letzten Pilotphase: 2015). In dieser Schulform sollen langfristig Schüler/innen im Alter von 10 bis 14 Jahren nicht mehr getrennt in AHS und HS unterrichtet werden. Die Neue Mittelschule zielt auf Individualisierung und Differenzierung. Die Unterschiedlichkeit von Schüler/inne/n soll beispielsweise dadurch berücksichtigt werden, dass schulische Aufgaben an die individuellen Leistungsniveaus angepasst, die vielfältigen Begabungen und Interessen der Schüler/innen mehr ins Zentrum gerückt, Themen fächerübergreifend, projektorientiert und in offenen Lernformen selbstständig erarbeitet werden und „peer-assisted learning“ zur Festigung des Lernstoffs eingesetzt wird. Der Unterricht findet in flexiblen Kleingruppen statt; auf eine äußere Differenzierung (Leistungsgruppen) wird verzichtet. Welche Schwerpunkte die einzelnen Modellschulen betonen, ist offen. Als Minimalvoraussetzung gilt der Verzicht auf eine äußere Leistungsdifferenzierung, das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-Lehrer/inne/n, das Gewicht auf Kompetenzentwicklung bei den Schüler/inne/n, eine Verbindung von effizientem Fachlernen und Förderung im künstlerisch-musischen Be-

reich, die Orientierung des Unterrichts an den Bildungsstandards sowie die Öffnung der Schule nach außen. Wissenschaftlich begleitet wird der Modellversuch durch das BIFIE. Um die Lehrer/innen zu unterstützen, werden sie bei der Entwicklung und Umsetzung von neuen Unterrichtsformen von erfahrenen Expert/inn/en und Praktiker/inne/n begleitet. Spezifische Fort- und Weiterbildungen werden schulintern und über die Pädagogischen Hochschulen angeboten.

In Summe ist das Konzept der Neuen Mittelschule aus Sicht der Förderung von LLL im Schulkontext grundsätzlich zu befürworten, da die empfohlenen Maßnahmen einer Förderung von Motivation und SRL zuträglich sind. Aufgrund der wenigen und sehr allgemeinen verpflichtenden Vorgaben bleibt es aber offen, was an den einzelnen Modellschulen konkret umgesetzt wird – DIE neue Mittelschule gibt es derzeit nicht. Auch bleibt es abzuwarten, inwieweit die Lehrer/innen ausreichend Unterstützung in der Umsetzung dieser Herausforderung erfahren. Bedenklich stimmt weiters, dass sich an diesem Modellversuch fast ausschließlich HS beteiligen und somit eine Vernetzung der Schulformen kaum stattfindet.

Neben strukturellen Reformen im Schulsystem wurden und werden Veränderungen in der *Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung* vorgenommen. Seit Herbst 2007 sind für die Lehrer/innen/bildung vornehmlich die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen zuständig. Eine Ausnahme ist nach wie vor die Ausbildung von AHS-Lehrer/inne/n, die an den Universitäten angesiedelt ist. Die Reformierung der Lehrer/innen/bildung ist aber noch nicht abgeschlossen, und zwar sowohl seitens der PH als auch der Universitäten. So gibt es beispielsweise nach wie vor Bestrebungen, die Lehrer/innen/ausbildung aller Schularten an den Universitäten anzusiedeln – auch vor dem Hintergrund, dass in fast allen EU-Ländern Lehrkräfte an Universitäten ausgebildet werden.

#### Lehrer/innen/bildung

Mit Blick auf Kompetenzen im Sinne der Förderung von LLL bleibt festzuhalten, dass aufgrund der zu absolvierenden Semesterwochenstunden in Psychologie oder Pädagogik die Lehrer/innen/ausbildung an den Universitäten nach wie vor ein wissenschaftlich fundiertes Grundlagenwissen im jeweiligen Unterrichtsfach fokussiert. Auf die Notwendigkeit einer weiterführenden pädagogischen Ausbildung wird zwar hingewiesen, sie findet aber kaum Niederschlag in den Studienfächern. Auch bei der Lehrer/innen/ausbildung von Hauptschullehrer/inne/n an den PH ist der Anteil lern- bzw. motivationspsychologisch relevanter Inhalte gering, einzig bei den Volksschullehrer/inne/n werden diese Themen etwas stärker gewichtet. Bei der Durchsicht der Fort- und Weiterbildungsprogramme auf den jeweiligen Homepages der PH behandeln im Durchschnitt im SS 2008 nur ca. 10% der Seminare Themenbereiche, die mit Lernen im weiteren Sinne in Verbindung stehen (Suchbegriffe: Lernen, offene Lehr- und Lernformen). Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Seminaren, die die Förderung von Lernkompetenzen betreffen. Motivationsförderung wird vereinzelt und LLL explizit kaum angesprochen. Da die PH aber noch im Aufbau sind, ist zu hoffen, dass LLL bzw. Veranstaltungen zur Förderung von Motivation und SRL vermehrt in das Angebot einfließen.

#### 2.4.4 Resümee zur aktuellen Förderung von LLL bei Schüler/inne/n

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass es in Österreich durchaus eine Vielzahl an Initiativen im Kontext der Förderung von LLL in der Schule gibt. Diese bleiben aber über weite Strecken hinweg unsystematisch und in ihren Zielgrößen sehr heterogen. Viele sind nicht auf ihre Wirksamkeit hin überprüft bzw. entsprechen die Evaluierungen nicht gängigen Standards. Überdies bleiben die meisten Aktivitäten weitgehend unverbunden bzw. handelt es sich um noch abstrakte, wenig handlungsrelevante Vorschläge. Eine klarere Fokussierung von Kernkompetenzen, die dann im Sinne einer strukturierten Gesamtlogik auch wirklich umsetzbar sind, ist nicht sichtbar. Dies ist jedoch unabdingbar. Denn Bildungsmotivation und Selbststeuerung sind keine Wissensinhalte, die man abhaken kann, um dann wieder zur Tagesordnung überzugehen. Die Förderung von LLL erfordert vielmehr ein konsequentes und stringentes Vorgehen auf allen Ebenen und in allen Phasen einer individuellen Bildungskarriere. Ein umfassender und nachhaltiger Erfolg kann nur dann erzielt werden, wenn die

Determinanten von LLL konsistent für alle Bildungsmaßnahmen „übersetzt“ und systematisch aufeinander abgestimmt werden, d. h. wenn LLL zum realisierten handlungsleitenden bildungspolitischen Programm wird.

### 3 Forschungsfragen

Basierend auf den bisherigen Ausführungen zum Ist-Stand sowie den derzeitigen Förderansätzen von LLL in der Schule werden für Österreich einige Forschungsdesiderata besonders evident. Diese betreffen sowohl Forschungen zum Ist-Stand als auch zu den Bereichen Intervention und Evaluation:

#### 3.1 Forschungen zum Ist-Stand

##### Repräsentative Ist-Stand-Analysen

Wie in Abschnitt 2.2 deutlich wurde, sind die Erkenntnisse über die aktuellen Kompetenzen von österreichischen Schüler/innen ebenso wie jene über Vermittlungskompetenzen und reale Vermittlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen heterogen und sehr lückenhaft. Um Förderansätze mit gezielter Schwerpunktsetzung entwickeln zu können, sind jedoch *repräsentative Ist-Stand-Analysen* bei beiden Zielgruppen von großer Bedeutung.

##### Studien zur Situation von Schüler/innen

Mit Blick auf die *Schüler/innen* sollten systematische Erhebungen von LLL-Kompetenzen (v. a. in den Bereichen Motivation und SRL) unter längsschnittlicher Perspektive erfolgen. Konkret würde dies etwa die Realisierung von umfassenden nationalen PANEL-Studien bedeuten, wie sie z. B. auch in Deutschland derzeit etabliert werden. Hierbei würde sich eine Vernetzung und Abstimmung bestehender Forschungsprojekte und -initiativen (bspw. im Kontext von PISA oder den Erhebungen zu den Bildungsstandards) anbieten. Inhaltlich sollten dabei nicht nur deskriptive Erkenntnisse zum Status quo gewonnen werden, sondern auch differenzierte Ergebnisse zur Wirkung der Schule bzw. des derzeitigen Unterrichts auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Kompetenzen zum LLL. Dadurch würde auch eine weiterführende Klärung der Relation zwischen LLL-Kompetenzen und Leistungen möglich. Diese wurde z. B. in PISA immer wieder gezeigt, in ihrer konkreten Ausprägung ergeben sich jedoch einige länderspezifische Fragen und Spezifika, wie beispielsweise die Klärung unterschiedlicher Korrelationsgrößen zwischen Testleistungen und Determinanten von SRL (Haahr 2005; Svecnik/Reiter 2002).

##### Studien zum Unterricht und der Situation von Lehrer/innen

Derzeit ist allerdings nicht nur zu wenig Wissen über die Situation der Schüler/innen verfügbar, auch auf Seiten der *Lehrkräfte* und ihres konkreten *Unterrichtens* gibt es Forschungsbedarf. Hierbei sind selbstbezogene Parameter (z. B. Selbstwirksamkeit, Motivation für den Beruf, eigene Kompetenzen zum LLL) ebenso wie die Kenntnisse der Lehrkräfte über motivationale Zusammenhänge und konkrete Fördermöglichkeiten im Unterricht von Relevanz. Auch die Frage, wie der Unterricht konkret gestaltet ist, ist derzeit keineswegs geklärt: Wie viel Prozent des Unterrichts läuft z. B. in Österreich frontal ab? Wie viel Gruppenarbeit gibt es? Wie ist diese eingebettet? Welche Arten von Feedback geben Lehrkräfte und auf welcher Basis vergeben sie Noten? Insbesondere dieser letzte Aspekt ist von großem Interesse, da differenzierte Analysen hinsichtlich der Relation von Noten (dem zentralen Feedbackinstrument) und inhaltlichen Kompetenzen (gemessen über ein Außenkriterium wie z. B. PISA oder den Eignungstest für das Medizinstudium) hier einigen Klärungsbedarf aufgezeigt haben (Spiel et al. 2008b). Überdies sprechen internationale Daten dafür, dass für die Erklärung motivationaler Unterschiede die Analyse des konkreten Unterrichts mehr Erkenntnisse bringt als jene der Schulform (Haahr et al. 2005).



### 3.2 Interventions- und Evaluationsforschung

Um dem oben angesprochenen Problem der Heterogenität, Vielfalt und unklaren Wirksamkeit von Förderansätzen zum LLL in der Schule entgegen zu treten, braucht es Initiativen systematischer *Interventionsentwicklungs- und Evaluationsforschung*. Es besteht ein klarer Bedarf an nachweislich wirksamen Interventionsprogrammen zur Förderung von LLL, die eindeutig LLL-relevante Kompetenzen fördern, theoretisch fundiert und in den Unterricht integrierbar sind. Viele Initiativen sind nicht wissenschaftlich begleitet und werden nicht gängigen Standards entsprechend evaluiert. Insbesondere das letzte Kriterium der Realisierung von Evaluation lässt sich für die Schule in Österreich als wichtiges Anliegen formulieren. Dazu zählt auch, dass bereits bestehende Programme (auch alternative Schulprojekte) systematisch auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden sollten.

Defizit an nachweisbar wirksamen Maßnahmen

Im Fokus der anstehenden Forschungsaktivitäten bzgl. der Interventionsentwicklung sollten dabei nicht isolierte Trainingsmaßnahmen für einzelne Lehrkräfte stehen, sondern zur Sicherung der Nachhaltigkeit muss das Augenmerk auf die Entwicklung von systematischen Programmen der kombinierten Unterrichts- und Schulentwicklung gelegt werden (vgl. die „Gewaltpräventionsstrategie“, siehe den Beitrag von Strohmeier/Spiel in diesem Bericht). Daran gekoppelt gilt es, Konzepte für die Implementierung dieser Interventionen in *die Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung* zu entwickeln.

## 4 Bildungspolitische Analyse

Die abschließende Frage danach, welche unmittelbaren bildungspolitischen Konsequenzen sich aus den dargestellten Anforderungen an die Schule im Sinne einer Verbesserung von Lernmotivation bzw. Bildungsbereitschaft und SRL als Komponenten von LLL ergeben, lässt sich zusammenfassend in fünf Punkten darstellen:

### 4.1 Ressourcen schaffen

Österreich ist zweifelsohne ein Land mit hohen Bildungsausgaben, diese liegen jedoch gemessen am Bruttoinlandsprodukt unter dem OECD-Durchschnitt (OECD 2007). Es zeigt sich eine klare Notwendigkeit, mehr finanzielle Ressourcen für eine systematische Bildungsforschung zur Verfügung zu stellen, um die in Abschnitt 3 formulierten Desiderata zumindest teilweise erfüllen zu können. Anders formuliert geht es darum, den Wert von Bildung in der Gesellschaft auch in Form von Investitionen und entsprechender Ausstattung mit „aktiver Manpower“ zu realisieren. Dies wird auch durch Analysen zu PISA und TIMSS untermauert, die belegen, dass wichtige Erklärungsfaktoren für Leistungsunterschiede in internationalen Schulleistungsvergleichen länderspezifische Differenzen in der realisierten Wertschätzung von Bildung in Form von gezielter Investitions- und Anstrengungsbereitschaft von Seiten der Bildungspolitik sowie den verschiedenen gesellschaftlichen Stakeholdern sind (Baumert/Sta- nat 2006). Mit Blick auf die Erfahrungen in anderen Ländern wäre hier u. a. an die Einrichtung spezieller Forscher/innen/gruppen an Universitäten oder Schwerpunktprogramme zu denken, wie sie z. B. in Deutschland durch die DFG etabliert wurden. Diese könnten auch eine verbesserte Nutzung wissenschaftlichen Know-hows in der bildungspolitischen Praxis ermöglichen.

Finanzierung von systematischer Bildungsforschung

**LLL als Leitlinie für alle Bildungseinrichtungen****4.2 LLL als Thema der gesamten Bildungskarriere verankern**

LLL ist bisher in erster Linie ein Thema der Weiter- bzw. Erwachsenenbildung (z. B. Cendon et al. 2007). In Anbetracht der dargestellten zentralen Bedeutung von Schule für den Aufbau von Basiskompetenzen für LLL ist es jedoch dringend zu empfehlen, LLL und dessen Förderung zum Gegenstand der gesamten „Bildungskarriere“ zu machen (Spiel et al. 2008a). Die Förderung von Lernmotivation und SRL muss je nach Alter und Bildungskontext zur konsistenten Leitlinie für Bildungsmaßnahmen vom Kindergarten bis zur Seniorenbildung werden. Dies ist in aktuellen Rahmenpapieren des Bildungsministeriums zwar schon formuliert (BMUKK 2008h), eine Konkretisierung, die das Thema beispielsweise zum obligatorischen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufsgruppen macht, steht jedoch noch aus.

**LLL als konkretes bildungspolitisches Programm****4.3 Bestehende Initiativen konkretisieren und konsequent umsetzen**

Es wurde deutlich, dass es in Österreich eine Vielzahl von Projekten zum Thema LLL im Kontext Schule gibt. Was fehlt, um diese wirksam, systematisch und nachhaltig werden zu lassen, ist ein einheitliches Verständnis davon, welche konkreten Ziele Projekte zur Förderung von LLL haben müssen, um als solche zu gelten. Es bedarf also einer *klaren Definition* dessen, was Förderung von LLL in den verschiedenen Bildungskontexten konkret bedeutet und inwiefern diese Ziele durch eine Fördermaßnahme auch wirklich realisiert werden (wie es z. B. bei einer Förderung durch einen Auslandsaufenthalt ohne weitere Spezifizierung nicht der Fall ist). Diese Projekte brauchen somit Standards und sollten *aufeinander abgestimmt und vernetzt* werden. Dafür ist es nötig, *administrative Strukturen* zu schaffen, die die Fortentwicklung dieses Themas und seine Umsetzung zur Aufgabe haben. Dabei sollte es sich jedoch nicht um ein beratendes „Neben- oder Zusatzgremium“ handeln, die Sicherung der Förderung von LLL muss vielmehr zu einem handlungsleitenden Aufgabenbereich von Entscheidungsträger/inne/n werden (vgl. z. B. die entsprechenden Aktivitäten der Bund-Länder-Kommission in Deutschland).

Schließlich wurde evident, dass auf strategischer Ebene bereits einige Arbeiten und Empfehlungen in Österreich vorliegen. Hierbei ist dringend anzuraten, diese zu konkretisieren (vgl. Cendon et al. 2007 oder das derzeit entstehende Konsultationspapier zum Lebenslanges Lernen in Österreich des BMUKK) bzw. konsequent umzusetzen (vgl. z. B. die 10 Thesen zur Förderung von LLL in der Schule nach Spiel und Schober 2002a oder die Ergebnisse der Zukunftskommission, Haider et al. 2005).

**Evidence based education als Basis von Schule****4.4 Professionalisierung von Schule vorantreiben**

Wenn die Förderung von LLL zum ernsthaften Ziel von Schule werden soll, müssen Motivation und SRL als wichtige Lernziele verankert werden und zum durchgängigen Gestaltungsprinzip von Unterricht werden. Es kann dabei nicht um einzelne Projektstage zum LLL gehen, sondern die vielschichtigen Prozesse der Unterstützung bzw. Untergrabung von Selbstwert, Kontrollüberzeugung, Interessenentwicklung und effektiver Selbstbestimmung müssen reflektiert und ihre Förderung muss handlungsleitend für die tägliche pädagogische Arbeit werden. Damit verbunden ist eine Evaluation und entsprechende Adaptation der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung, in der beispielweise motivationspsychologische Kompetenzen derzeit kaum Bedeutung haben. Kompetenzen zur Förderung von Motivation und SRL müssen folgerichtig als obligatorische Themen in den Pädagogischen Hochschulen Einzug halten.

In Anbetracht der Komplexität des Themas und der großen Herausforderung, Motivation und SRL systematisch zu fördern, ist es umso nötiger, die Realisierung einer „Evidence-based Education“ zu forcieren. Das bedeutet nicht nur die enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, dazu zählt v. a. auch die

Etablierung einer Evaluationskultur sowohl hinsichtlich spezifischer Fördermaßnahmen im Kontext von LLL als auch im Bildungssystem generell. Denn die permanente Frage danach, ob in der Schule die jeweils verfolgten Ziele auch erreicht werden, ist für die Verbesserung der Förderung von LLL und seiner Determinanten unabdingbar, in Österreich wird sie derzeit kaum gestellt. Grundvoraussetzung für den Erfolg derartiger Professionalisierungsmaßnahmen ist es jedoch, Veränderungen für Schulen mit Anreizen zu verbinden und Unterstützungsmöglichkeiten zu schaffen.

#### 4.5 LLL als gesellschaftspolitisches Thema positiv etablieren

LLL wird immer wieder unterschiedlich definiert. Übereinstimmend lässt sich jedoch erkennen, dass es nicht nur um eine arbeits- und berufsbezogene Perspektive geht. Es wäre auch ein Missverständnis, die Herausforderungen nur darin zu sehen, möglichst alle Personen dazu zu befähigen, sich etwa im Falle von Arbeitslosigkeit an Weiterbildungs- und Veränderungsangeboten zu beteiligen. Gesellschaftspolitisch gesehen geht es bei LLL vielmehr grundlegend um Offenheit, positive Bewertung von Weiterentwicklung und Veränderung auf allen Ebenen (berufsbezogen ebenso wie sozial und bürgergesellschaftlich). Das Bild von LLL in der Gesellschaft droht aber derzeit in eine eher negative Richtung zu kippen („lebenslang“ lernen als Strafe), wodurch eine wenig zielführende Begriffsdiskussion entstanden ist (etwa durch die Forderung, den Terminus „lebenslang“ durch „lebensbegleitend“ zu ersetzen etc.). Daher muss es eine zentrale bildungspolitische Aufgabe sein, Lernen, Schule und Bildung ebenso wie Weiterentwicklung positiv zu konnotieren und deren Wertschätzung sichtbar zu machen. Das bedeutet auch, die häufige Negativdarstellung von Lehrkräften und Schulen zu ändern, und zwar zu Gunsten einer Stärkung ihrer Kompetenzen und Ressourcen. Dazu zählen z. B. Kampagnen, die Positivbeispiele verstärkt in die Öffentlichkeit bringen, wie es z. B. im deutschen Projekt „Treibhäuser der Zukunft“ (Kahl 2005) sehr anschaulich gelingt.

**Gelebte Wertschätzung  
von Bildung**

A

