

Leistungsfreude und Anstrengungsbereitschaft als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und Lehren

Rudolf Beer¹ und Isabella Benischek²

Zusammenfassung

Lehrerinnen und Lehrer gelten als bedeutsame Andere, ihre Antworten, ihr Handeln in zentralen Lebensfragen gelten als Modelle für kindliches Verhalten. Damit werden aber auch Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson – wie Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen – im Lernprozess wirksam, denn auf Schülerebene wird dieses Denken und Handeln der Lehrperson decodiert und zum Modell des eigenen Handelns. Sind nun Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen selbst Lernziel in einem ganzheitlichen Lernsetting, so können diese nur glaubhaft vermittelt werden, wenn auf Lehrerseite authentisch über diese Kompetenzen verfügt wird.

In einer breit angelegten Studie werden Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten empirisch-quantitativ in einem Teilprojekt unter anderem zu diesen Persönlichkeitsmerkmalen getestet (Selbstbeurteilung). Dabei stehen ausbildungsgangs- und geschlechtsspezifische Unterschiede im Fokus der Betrachtung. Im Besonderen interessiert die Frage nach der Veränderung der Persönlichkeitsmerkmale Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen im Zuge der Lehramtsausbildung. Der vorliegende Artikel versteht sich als Werkstattbericht, da die Daten aktuell gerade erhoben und ausgewertet werden.

Schlüsselwörter:

Lernfreude	Lernmotivation
Anstrengungsbereitschaft	aktive Lernhaltung
Kompetenzorientierung	leistungsbezogenes Selbstvertrauen

1 Einleitung

Paragraph 2 des Schulorganisationsgesetzes (BGBl. I Nr. 138/2017) gibt unter anderem das Ziel von Schule und Unterricht vor, die Heranwachsenden sollen sich zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern entwickeln. Im Gesetzestext heißt es weiters: Schule „hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. [...] Die jungen Menschen sollen [...] zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt werden, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (§ 2 Schulorganisationsgesetz)

Um diese Ziele erreichen zu können, ist es unabdingbar, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit den unterschiedlichsten Inhalten beschäftigen und so Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, ausbauen und vertiefen. Sie erlernen die unterschiedlichen Kulturtechniken und festigen die von der Gesellschaft für notwendig erachteten Grundkompetenzen. Für Deutsch und Mathematik in der Volksschule sowie für Deutsch, Englisch und Mathematik in der Sekundarstufe I sind diese auch in der Verordnung der Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009) dargelegt.

¹ KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

² KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

Um sich Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Können und somit Kompetenzen aneignen zu können, bedarf es zahlreicher Anstrengungen und Leistungen. Nur durch ein bestimmtes Maß an Anstrengungsbereitschaft und Motivation können Leistungen in den verschiedenen Ausprägungsformen erbracht werden. Ist Leistungsfreude auch noch gegeben, so sind die Lern- und Leistungsprozesse zumeist positiver konnotiert. In der Schule und im Unterricht nimmt die Lehrperson eine zentrale Rolle bei diesen Prozessen ein. Sie ist Vorbild und wirkt auf ihre Schülerinnen und Schüler im Sinne des Lernens am Modell. Somit sind die Einstellungen und Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf Leistungsfreude und Anstrengungsbereitschaft wesentlich.

In einem Forschungsprojekt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule, welches mit Oktober 2017 gestartet hat, widmet sich ein Teilprojekt folgender Forschungsfrage: Wie schätzen sich Studierende in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen ein? In einem Längsschnitt soll unter anderem erforscht werden, wie sich diese Faktoren im Laufe der Studienzeit verändern. In diesem Artikel wird das Forschungskonzept für dieses Teilprojekt vorgestellt und diskutiert.

2 Lernen und Kompetenzentwicklung

Mit der Einführung der Bildungsstandards geht ein Paradigmenwechsel in der Steuerungsphilosophie für das Bildungswesen von der Input- zur Outcome-Orientierung einher (Lersch & Schreder, 2015, S. 79). Diese (gesetzliche) Grundlage ist somit bestimmend für Schule und Unterricht, die Entwicklung und Festigung von Kompetenzen sind zentral. Daraus folgt, dass der Unterricht in seiner Planung und seiner Durchführung eine Veränderung erfährt. Die Bedeutung von kompetenzorientiertem Unterricht liegt nicht darin, was oder wie viel durchgenommen wurde, sondern es geht darum, welche Kompetenzen dabei von den Schülerinnen und Schülern erworben wurden. Erst durch diese neue Form der Fokussierung ist der Wechsel zum tatsächlichen Unterrichtsertrag, also dem Outcome, erfolgt (Fendt & Meyer, 2010, S. 29).

Nach Weinert (2003, S. 27-28) versteht man unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Diese Definition, die sich hier auf den kognitiven Bereich fokussiert, will auch auf weitere Bereiche (wie beispielsweise auf den affektiven oder psychomotorischen) ausgeweitet werden. Kompetenz zeigt sich somit darin, „dass bestimmte Situationen (Situationsprototypen) adäquat bewältigt werden können, indem auf entsprechende Ressourcen zurückgegriffen wird“ (Schubiger, 2016, S. 21).

„Auf der Grundlage ethischer, humaner, solidarischer und demokratischer Prinzipien, sowie inhaltlicher Zielsetzungen, zielen die unauflöslich miteinander verbundenen Lernbereiche [...] auf den Erwerb von Handlungskompetenz.“ (Bohl, 2008, S. 12)

Um Kompetenzen zu erwerben und um diese zu festigen, muss gelernt werden. Generell kann Lernen (aus psychologischer Sicht) gesehen werden als eine „relativ dauerhafte Verhaltensänderung auf Grund von Erfahrung“ (Schröder, 2002, S. 14). „Was der Mensch nicht von Natur aus kann oder durch Reife- und Entwicklungsprozesse an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen erhält, muss er vom Beginn seines Lebens an aus Interaktionen mit seiner Umwelt lernen.“ (Wiater, 2007, S. 19) Lernen wird dabei als ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess verstanden. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich selbst aktiv mit den Inhalten beschäftigen, was dem Entstehen von tragem Wissen entgegenwirkt. Die Lernenden bauen eigene Wissensstrukturen auf, die in Verbindung mit unterschiedlichen Situationen und sozialen Zusammenhängen stehen. Es bedarf auch der Möglichkeiten des Anknüpfens von neuem Wissen an bereits vorhandenes Vorwissen und an Erfahrungen. Lernen braucht die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden (Schubiger, 2016, S. 13-14). Die Qualität des Verhältnisses zwischen den Schülerinnen/Schülern und den Lehrpersonen ist „eine wesentliche Basis für die Realisation effektiver und effizienter Erziehungs- und Bildungsprozesse“ (Schweer, 2011, S. 237), wobei die strukturellen Besonderheiten dieser Beziehung (z.B. Aspekte der Asymmetrie und der mangelnden Freiwilligkeit, zeitliche Begrenztheit) zu berücksichtigen sind. Die Schülerinnen und Schüler müssen für diese Rahmenbedingungen entsprechende Handlungsschemata aufbauen oder diese anpassen (Schweer, 2011, S. 238).

In der Schulklasse werden zudem personale und soziale Kompetenzen aufgebaut und gefestigt. Im Sinne der Anschlussfähigkeit ist es wichtig, dass Kompetenzen in Situationen erworben werden, die der zukünftigen (beruflichen) Praxis der Schülerinnen und Schüler entsprechen beziehungsweise ihr ähnlich sind. Lernen kann somit auch als Transformation von Wissen in kompetentes Handeln gesehen werden. Die im Unterricht

vermittelten Inhalte leiten in einem ersten Schritt zum Handeln an, in Übungsphasen werden praktische und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangt sowie gefestigt, in einem begleiteten und angeleiteten Selbststudium kommt es zum Praxistransfer (Schubiger, 2016, S. 13-14). Diese Schritte sind von den Lehrpersonen bei der Planung und Umsetzung von Unterricht ebenfalls zu berücksichtigen. Letztendlich muss aber auch den Schülerinnen und Schülern bewusst und klar sein, warum sie welche Ziele anstreben und dass der Erwerb von Kompetenzen nur durch persönliches Lernen und aktiven Einsatz möglich ist (Thaller, 2012, S. 176).

Somit muss sich auch die Art und Weise des Unterrichts hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht wandeln. Als kompetenzorientiert kann Unterricht dann bezeichnet werden, wenn „dessen Zielsetzung oder Orientierung eben darin besteht, Lernenden zu Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen zu verhelfen“ (Ziener & Kessler, 2012, S. 21).

3 Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft als Faktoren des Lernens

Schülerinnen und Schüler erleben beim Lernen viele verschiedene Emotionen, wie beispielsweise Freude, Zufriedenheit, Erleichterung, Stolz oder auch Langeweile, Wut und Angst (Lohrmann & Hartinger, 2011, S. 261). Diese Emotionen können das Lernen sowohl in der Schule als auch zu Hause (z.B. bei den Hausübungen) behindern oder fördern (Sann & Preiser, 2017, S. 219).

Eine bedeutende Grundlage für erfolgreiches Lernen stellen die motivationalen Bereitschaften dar. Der Begriff der Motivation bezeichnet im wissenschaftlichen Sinn jegliche Form der Handlungsveranlassung (Lohrmann & Hartinger, 2011, S. 261). Motiviertes Handeln und somit auch Lernen wird durch das „Streben nach Wirksamkeit“ sowie durch die „Organisation von Zielengagement und Zieldistanzierung“ bestimmt (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 1). In der Schule ist vor allem auch die Leistungsmotivation zentral. Hier geht der Antrieb für eine Handlung von der Person selbst aus. Sie fühlt sich „einem Tüchtigkeitsmaßstab verpflichtet“ und verfolgt Leistungsziele, „deren Erfüllung sie aus eigener Initiative anstrebt“ (Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 6). In diesem Kontext ist auch das Interesse wesentlich. Unter Interesse wird die Fokussierung auf einen Gegenstand (konkrete Dinge, Themengebiete oder Tätigkeiten) verstanden (Lohrmann & Hartinger, 2011, S. 261).

„Der Mensch lernt, was er tut. Das hat Konsequenzen: Denn Tätigkeiten wie vergleichen, erklären, reduzieren, bewerten, beweisen, strukturieren sind gebunden an Leistungen – an eigene. [...] Erfolg ist letztlich das Ergebnis vieler kleiner Siege über sich selbst. Das ist auch bei vielen Formen des Lernens so. Nicht nur etymologisch, sondern auch ganz praktisch ist Lernen untrennbar mit Leistung verbunden. Allerdings: Die Bereitschaft, aktiv zu werden, sich mit Dingen auseinanderzusetzen, eine Leistung zu erbringen, sich zu überwinden, ist gekoppelt an die Wahrscheinlichkeit, damit erfolgreich zu sein.“ (Müller, 2013, S. 50)

In einem wohlwollenden und wertschätzenden schulischen Umfeld haben die Schülerinnen und Schüler Freude an ihren Leistungen, der Begriff „Leistung“ ist somit positiv besetzt. Daraus resultiert eine „Art ‚Anstrengungskultur‘, mit der Lust, mehr zu tun als den Dienst nach Vorschrift, mit dem Bedürfnis, nicht mit der erstbesten Lösung zufrieden zu sein. Die Lernenden müssen ‚Arbeit‘ und ‚Leistung‘ als Quellen der Zufriedenheit und des Stolzes auf sich selber erleben.“ (Müller, 2013, S. 51)

Zeigt ein Mensch zielgerichtetes Verhalten und ist motiviert, so kann davon ausgegangen werden, „dass ihn etwas aktiviert und in Bewegung gesetzt hat“ (Mietzel, 2017, S. 448). Zu dieser Aktivierung muss jedoch noch eine Richtungsweisung hinzukommen, was als Zielannäherung gesehen werden kann. Zu beachten ist, dass komplexe Ziele (wie beispielsweise ein Bildungsabschluss) nur erreicht werden können, wenn sie langfristig und trotz möglicher (zahlreicher) Unterbrechungen stetig verfolgt werden (Mietzel, 2017, S. 448).

Lernfreude wird von Schülerinnen und Schülern dann erlebt, wenn sie im Unterricht im Umgang (mit zumeist kognitiven) Lerninhalten, beim Erwerb von Wissen oder Fähigkeiten und Fertigkeiten Freude empfinden, die sich unter anderem als Gefühl von Vitalität, Sicherheit, Wohlfühlen zeigt (Hagenauer, 2011, S. 20). „Im Vordergrund steht dabei die Lerntätigkeit [...], das heißt Freude wird durch die Tätigkeit hervorgerufen und nicht durch die ‚generelle Veränderung der Disposition‘ [...].“ (Hagenauer, 2011, S. 20) „In Konzepten wie Interesse, intrinsische Motivation oder Flow sind deutliche affektive Anteile von Freude oder Begeisterung enthalten.“ (Sann & Preiser, 2017, S. 219) Abzugrenzen ist Lernfreude von der Freude am Ergebnis, die als Lernergebnis- oder Leistungsfreude bezeichnet werden kann (Hagenauer, 2011, S. 21). Generell kann jedoch gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Lernfreude zumeist ein höheres Kompetenzzempfinden haben, ein effektiveres Arbeitsverhalten aufweisen und bessere schulische

Leistungen erbringen. Ebenso ist ein hohes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit mit Freude verbunden, die Angst vor Misserfolg reduziert sich (Sann & Preiser, 2017, S. 220-221).

Leistungsmotivation wird nach Atkinson (1975) „als Ergebnis eines Konflikts zwischen Annäherungs- und Vermeidungstendenzen aufgefasst. Ob eine Person eine Leistung in Angriff nimmt oder ihr aus dem Weg geht, ist abhängig von der Stärke von ‚Hoffnung auf Erfolg‘ mit dem nachfolgenden Gefühl des Stolzes bzw. ‚Furcht vor Misserfolg‘ mit dem damit verbundenen Gefühl der Scham.“ (Edelmann, 2000, S. 253)

Um Ziele auch tatsächlich erreichen zu können, müssen sich die Schülerinnen und Schüler anstrengen. Der Begriff „Anstrengungsbereitschaft“ beinhaltet zwei Aspekte: (1) eine grundsätzliche Bereitschaft, sich für etwas anzustrengen, was als eine allgemeine Einstellung Anforderungssituationen gegenüber bezeichnet werden kann und (2) die Bereitschaft, sich in einer bestimmten Situation und Hinsicht Mühe zu geben (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, o.J., S. 6). „Um die Fähigkeit zur Eigenmotivation und Selbstregulierung zu entwickeln, sind vielfältige Anreize, Anregungen, Vermittlung von Selbststeuerungs-, Motivations- und Lernstrategien, manchmal aber auch Anweisungen und Vorgaben notwendig und hilfreich.“ (Sann & Preiser, 2017, S. 222)

4 Die Lehrperson als Vorbild

Besonders im Bereich der Volksschule verbringen Lehrerinnen und Lehrer täglich mehrere Stunden mit ihren Schülerinnen und Schülern. Aber auch ab der fünften Schulstufe arbeiten Lehrende und Lernende mehrere Stunden pro Woche gemeinsam. „Eine entscheidende Komponente für Lernerfolg ist das Können der Lehrperson. Dazu gehören fachliches und fachdidaktisches Wissen, methodisches Geschick und die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen.“ (Tschekan, 2015, S. 101) Eine gute und tragfähige Beziehung zwischen den Schülerinnen/Schülern und den Lehrpersonen sowie die persönliche Zuwendung der Lehrerin/des Lehrers zur/zum Lernenden und eine gelungene Motivierung gelten als zentrale Kennzeichen einer guten Lehrenden/eines guten Lehrenden (Sann & Preiser, 2017, S. 214).

Aufgrund der unterschiedlichen Rollen (Lehrperson – Schülerinnen/Schüler) und der dementsprechend damit verbundenen Funktionen kann die Lehrerin/der Lehrer als Vorbild angesehen werden. Ihre/seine Einstellungen, Motive und Motivationen prägen die Unterrichtsatmosphäre und haben somit Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler, denn „erlernt werden nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Emotionen und Motivationen, Haltungen, Einstellungen und Grundüberzeugungen, Normen und Werturteile, Umgehen mit Gewissensfragen und Sinnorientierungen“ (Wiater, 2007, S. 19).

Somit kann in diesem Kontext das Sozial-kognitive Modell (Lernen am Modell) als Lerntheorie herangezogen werden. Das Lernen am Modell stellt eine Sonderform des sozialen Lernens dar (Schröder, 2002, S. 24). Hier wird davon ausgegangen, „dass der Mensch durch die aufmerksame Beobachtung und Gedächtnisspeicherung von Verhaltensweisen Anderer sein eigenes Verhaltensrepertoire umstrukturiert und nach Wiederholungen auch dauerhaft danach handelt, wenn er sich eine motivierende Verstärkung erwartet“ (Wiater, 2007, S. 24). Diese Art des Lernens kann als eine der ertümlichsten Lernformen des Menschen angesehen werden, die entwicklungsgeschichtlich als Tendenz zur Nachahmung von Bewegungen erklärt werden kann (Schröder, 2002, S. 24).

Modell-Lernen „stellt eine besonders schnelle und effiziente Art der Übernahme von Verhaltensweisen dar, besonders bei der Übernahme komplexer Verhaltensformen im Bereich des sozialen und sprachlichen Verhaltens“ (Tausch & Tausch, 1973, S. 49 in Bodenmann et al., 2004, S. 235). Durch die Betrachtung des Modells kann es zu drei möglichen Lerneffekten kommen: (1) Neuerwerb von Verhalten (neues Verhalten kommt zum bereits erworbenen Verhaltensrepertoire dazu), (2) Verstärkung oder Abschwächung von Verhaltensweisen (bereits vorhandene Verhaltensweisen können durch das Modell verstärkt oder geschwächt werden), (3) Auslösung von bereits bestehendem Verhalten (das Verhalten des Modells kann als diskriminativer Hinweisreiz wirken, welcher das Auftreten von bereits früher gelernten Verhaltensweisen begünstigt) (Bodenmann et al., 2004, S. 236-237). Neurologisch konnte nachgewiesen werden, dass im Gehirn Nervenzellen, die als Spiegelneuronen bezeichnet werden, existieren. Bei der Betrachtung von Vorgängen reagieren sie ebenso, wie wenn der Vorgang von der Betrachterin/vom Betrachter selbst ausgeführt werden würde (Mietzel, 2017, S. 239).

Zu beachten ist jedoch, dass Imitationslernen nur stattfindet, wenn das Modell wirklich wahrgenommen wird und die relevanten Verhaltenskomponenten enkodiert werden können. Motivation und Lernbereitschaft spielen in diesem Kontext ebenfalls eine große Rolle (Bodenmann et al., 2004, S. 240).

Beim Modell-Lernen kann Verstärkung als förderliche Bedingung für das Lernen gesehen werden, dies ist aber keine notwendige Bedingung. „Kinder übernehmen z.B. Verhaltensformen der von ihnen anerkannten oder idealisierten Personen, auch wenn sie nicht unmittelbar verstärkt werden, ja sogar dann, wenn sie selbst negative Konsequenzen durch dieses Verhalten erfahren“ (Schröder, 2002, S. 25).

Dies bedeutet, dass sich die Lehrperson ihrer Vorbildwirkung bewusst werden beziehungsweise sein muss. Auch ihre Einstellungen und Haltungen muss sie sich bewusst machen, um darüber entsprechend reflektieren zu können und um diese gegebenenfalls zu verändern oder zu revidieren. Im Unterricht kann die Lehrerin/der Lehrer ihre/seine Rolle als Modell bewusst einsetzen, um die Schülerinnen und Schüler im Lernfortschritt und Kompetenzerwerb zu unterstützen. „Durch äußere Reize kann Beobachtungslernen forciert oder behindert werden, entscheidend sind letztlich jedoch die kognitiven und motivationalen Prozesse, die sich bei den Lernenden abspielen. Die Lernenden verarbeiten die Informationen, welche ein Modell bereitstellt, entsprechend ihren Fähigkeiten und Befindlichkeiten.“ (Bovet, 2014, S. 202)

5 Das Gesamtprojekt: Leistung im pädagogischen Kontext

Im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts (2017-2020) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wird das Konstrukt „Leistung“ im pädagogischen Kontext aus unterschiedlichen Perspektiven in Teilprojekten beleuchtet. Die Teilprojekte widmen sich empirisch-quantitativ (1) der Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktiven Lernhaltung und dem leistungsbezogenen Selbstvertrauen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern, (2) den Vorstellungen über (beispielsweise individuelle) Faktoren schulischer Leistung, (3) der Leistungsbewertung im christlich-konfessionellen Religionsunterricht und (4) dem Einfluss des Prüfungsdrucks auf den Zuwachs deklarativen Wissens im pädagogischen Kernfeld des Classroom-Managements bei Lehramtsstudierenden im Primarstufenbereich. Das Teilprojekt 2 wird auch als gemeinschaftliches Forschungsprojekt im Verbund Nord-Ost (PH Wien, PH Niederösterreich und KPH Wien/Krems) durchgeführt. In den Teilprojekten 1 und 2 wird auch mit der Lucian Blaga Universität (Sibiu, Rumänien) und mit der Universität Szeged (Ungarn) kooperiert.

Das erste in Durchführung befindliche, nun folgend dargestellte Forschungs-Teilprojekt knüpft einerseits an die Bedeutung der Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft von Lernenden für den Lernprozess (siehe Abschnitt 3) und andererseits an die Vorbildwirkung der Lehrerinnen und Lehrer selbst (siehe Abschnitt 4) an.

6 Teilprojekt 1: Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktive Lernhaltung und leistungsbezogenes Selbstvertrauen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern

Anschließend an obige theoretische Grundlegungen möchte nun skizzenartig im Sinne eines Werkstattberichts ein aktueller Stand des Teilprojekts abgebildet werden. Dazu wollen die Forschungsfragen des explorativen ebenso wie des hypothesenprüfenden Interesses genannt, in Kürze alle Konstrukte des Teilprojekts skizziert und auch das eingesetzte Erhebungsinstrument näher ausgeführt werden.

6.1 Forschungsfragen

Die Wirkung der Lehrkraft als Person und Vorbild ist unumstritten. Um die den Kindern beziehungsweise den Schülerinnen und Schülern innewohnende Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation zu aktivieren, gelten somit eben diese Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft als förderlich bzw. initiierend. Folgende explanative bzw. explorative Forschungsfragen wollen einer Klärung zugeführt werden:

- (1) *Über welches Maß an Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktiver Lernhaltung und leistungsbezogenem Selbstvertrauen verfügen Lehramtsstudierende?*
- (2) *Stehen die einzelnen interessierenden Persönlichkeitsmerkmale in einem Zusammenhang?*
- (3) *Unterscheiden sich die Studierenden der einzelnen Studiengänge (Primarstufe, Neue Mittelschule, Sekundarstufe) voneinander?*

- (4) Gibt es geschlechtsspezifische Disparitäten?
- (5) Verändert sich die Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, die aktive Lernhaltung und das leistungsbezogene Selbstvertrauen im Zuge der Lehramtsausbildung?
- (6) Unterscheiden sich Lehrkräfte mit Berufserfahrung von angehenden Kolleginnen und Kollegen?

In einer ersten Untersuchungswelle sind im Wintersemester 2017/18 Lehramtsstudierende der neuen Primarstufenlehrerinnen- und Primarstufenlehrer-Ausbildung, der auslaufenden Ausbildung für Lehrpersonen an Neuen Mittelschulen (NMS) sowie der neuen Sekundarstufenlehrerinnen- und Sekundarstufenlehrer-Ausbildung im Verbund (Pädagogische Hochschulen und Universität) mittels eines Fragebogens empirisch-quantitativ befragt worden. Nachfolgend wollen die vier genannten Konstrukte näher erläutert und die eingesetzten Skalen vorgestellt werden.

6.2 Anstrengungsbereitschaft

Im Zuge des Teilprojekts wird Anstrengung als „Stärke der Leistungsmotivation beim Lösen der Aufgabe“ (Asendorpf, 2011, S. 73) definiert. Schwierige Aufgaben können – bei durchschnittlichen bzw. geringen Fähigkeiten – nur dann erfolgreich gelöst werden, wenn ausreichend Anstrengung aufgewendet wird. Dabei werden die individuellen Fähigkeiten und die Aufgabenschwierigkeit in Relation gesetzt und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der voraussichtlich aufzuwendenden Anstrengung gegenübergestellt. Erst dann erfolgt im optimalen Fall eine Inangriffnahme der Aufgabe. Diese Bilanzabwägung (kognitiver Zwischenprozess) hängt nicht nur von den subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten und der Aufgabenschwierigkeit ab, sondern auch von der individuellen Anstrengungsbereitschaft des Individuums (Müller, 2013, S. 51).

Anstrengungsvermeidung steht dem diametral gegenüber. So muss auch bedacht werden, dass es Lernende gibt, „die anstrengende[n], zielbezogene[n] Anstrengungen [zu] vermeiden, da sie an einer Bestätigung ihrer Kompetenz in diesem Bereich nicht (oder nicht mehr) interessiert sind“ (Rollet, 2001, S. 9). Auf empirischem Weg konnten zwei unterschiedliche Anstrengungsvermeidungstypen aufgezeigt werden. Schülerinnen und Schüler mit (1) »apathischem« Arbeitsstil zeigen sehr vermindertes Arbeitstempo, Trägheit und schlechte Leistungen. Lernende mit (2) »desorganisiertem« Arbeitsstil hingegen arbeiten nur sehr kurz, haben eine überaus chaotische Arbeitsweise und erbringen außerordentlich schlechte Ergebnisse. Im schulischen Lerngeschehen zählt diese Gruppe zu den größten Herausforderungen, leistet sie doch den erbittertsten Widerstand gegenüber allen Versuchen der Leistungsmotivation seitens ihrer Lehrerinnen und Lehrer.

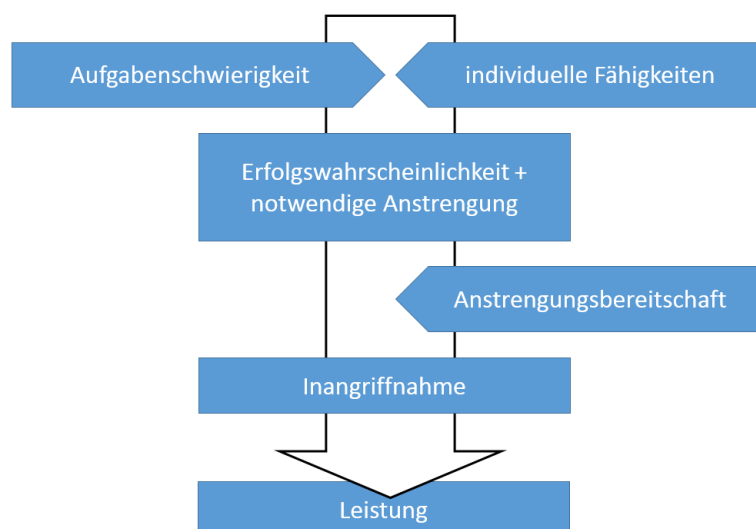


Abbildung 1: Aufgabenschwierigkeit – Anstrengungsbereitschaft – Inangriffnahme (Müller, 2013, S. 51).

6.3 Lernmotivation

„Unter Motivation oder Motivierung versteht man einen Situationsanreiz oder einen Prozess, durch die beim Menschen Motive (d.h. wiederkehrende Anliegen eines Menschen wie Freude an Aktivität, Lustgewinn/Vermeidung von Unlust, Explorationsdrang, Sozialkontakt, Macht, Hilfe, Leistung, Aggression usw.) aktiviert und in Handeln oder Verhalten transformiert werden.“ (Wiater, 2015, S. 124) Verhaltensweisen werden demnach durch Motive mitbestimmt, die dem Individuum innewohnen.

„Motive sind überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, die die Motivation beeinflussen, bestimmte Anreizbereiche wie Leistung, Anschluss (...) oder Macht (...) aufzusuchen.“ (Kuhl, 2010, S. 28) Solche schon in der frühen Kindheit erlernte, verallgemeinerte Zielvorstellungen und Handlungserwartungen werden in ein individuelles Motivsystem eingebettet. Jedes Motivsystem zerfällt aufgrund individueller Erfahrungshäufigkeiten in zwei Teiltendenzen, wie beispielsweise (1) Hoffnung auf Erfolg bzw. (2) Furcht vor Misserfolg (Rollet 2001, S. 9). Diese individuelle, lebensbiographisch begründete Motiventwicklung bei jeder einzelnen Person wird in der Schule und im Beruf sichtbar, auch bei Studentinnen und Studenten.

„Unter Lern- und Aufgabenmotivation versteht man im Allgemeinen den Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen bzw. bestimmte Aufgaben auszuführen.“ (Schiefele & Köller, 2001, S. 304) Dabei wird im Besonderen auf das Leistungsmotiv rekurriert. „Bezogen auf Lernhandlungen meint Motivation/Motiviertheit die Ansicht oder Bereitschaft einer Person sich in einer konkreten Lernsituation intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinander zu setzen.“ (Fischer, 2011, S. 146) Lernmotivation ist neben emotionalen, kognitiven und sozialen Faktoren für den Lernerfolg verantwortlich. Hohe Lernmotivation in bestimmten Domänen führt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit eben diesen Lernstoffen bzw. Lerninhalten. Besondere Leistungen korrelieren mit erhöhter Lernmotivation.

6.4 Leistungsbezogenes Selbstvertrauen

„Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen, werden in der Fachliteratur nicht nur als Selbstkonzept bezeichnet, sondern auch unter Begriffen wie Selbstbild, Selbstmodell, Selbst-Schema, Selbst-Theorie, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz usw. subsummiert.“ (Moschner, 2001, S. 629) Leistungsbezogenes Selbstvertrauen möchte im Kontext der in Durchführung befindlichen Studie als die schulisch bezogene positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung verstanden werden. Selbstwirksamkeit meint dann „die Überzeugung einer Person, das zur Erlangung eines Handlungsergebnisses erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können“ (Moschner, 2001, S. 629).

Modelle und Inventare zur Erfassung eines leistungsbezogenen Selbstkonzepts und Selbstvertrauens (Jäger & Helmke, 2008) fokussieren somit auf das akademische oder auch schulische Selbstkonzept. Dieses kann von den Konstrukten soziales Selbstkonzept, emotionales Selbstkonzept und körperliches Selbstkonzept unterschieden werden (Moschner, 2001, S. 631).

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen ist demnach das Maß an Vertrauen in die eigenen leistungsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lösen von schulischen Aufgaben. Leistungsbezogenes Selbstvertrauen, Fähigkeitsselbstbild und Selbstwirksamkeitserwartung spielen im Leistungsvollzug eine zentrale Rolle. Sie sind gekennzeichnet durch geringe Leistungsängstlichkeit, hohe Erfolgszuversicht und generellen Optimismus.

6.5 Aktive Lernhaltung

Aktive Lernhaltung, als eine Art Gesinnung, ist eine Form von Selbstorganisation, wo die Lernangebote von den Lernenden aktiv angenommen und integriert werden. Eine „aktive Lernhaltung eines Lernenden drückt sich für Lehrende darin aus, dass Lernende sich aktiv mit ihrem Lernstand auseinander setzen, eigene Lernerfordernisse einschätzen können und den Mut haben, diese gegenüber den Lehrenden zu äußern“ (Lauber, 2017, S. 105). Dies beinhaltet auch Offenheit und Neugierde.

6.6 Operationalisierungen auf Item-Ebene

Zur Erfassung der interessierenden Merkmale *Anstrengungsbereitschaft*, *Lernmotivation*, *aktive Lernhaltung* und *leistungsbezogenes Selbstvertrauen* wurde auf ein Instrument von Jäger und Helmke (2008) aus der MARKUS-Studie zurückgegriffen. Hieraus wurden die entsprechenden Subskalen entnommen, sprachlich-inhaltlich für den Einsatz bei Studentinnen und Studenten adaptiert, als mehrstufig zu bewertende Aussagen formuliert und mit einer einheitlichen fünfteiligen Ratingskala versehen. Wie weit die adaptierten Skalen allen

testtheoretischen Anforderungen entsprechen, kann zum derzeitigen Stand des Teilprojekts noch nicht angegeben werden.

Die Skala Anstrengungsbereitschaft setzt sich aus folgenden fünf Items zusammen:

- Ich strengte mich für das Studium an.*
- Mir ist es sehr wichtig, an der Hochschule mein Bestes zu geben.*
- Ich strengte mich im Studium an, damit ich gute Noten bekomme.*
- Wenn ich mich anstrenge, kann ich auch schwierige Aufgaben lösen.*
- Ich gebe nicht gleich auf, wenn ich eine Lösung nicht weiß.*

Die eingesetzte Subskala Lernmotivation umfasst sechs Items:

- In meiner Freizeit beschäftige ich mich über die Studienaufgaben hinaus mit pädagogischen Inhalten.*
- Gute Studiennoten sind wichtig, um später gute Chancen zu haben.*
- Für die Hochschule zu arbeiten, macht mir einfach Spaß.*
- Wenn ich an Studienaufgaben sitze, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt.*
- Was ich an der Hochschule lerne, kann ich im Berufsleben gut gebrauchen.*
- Ich mag das Studium.*

Leistungsbezogenes Selbstvertrauen wird im Fragebogen durch sieben Items repräsentiert:

- Das Studieren liegt mir nicht besonders.*
- Ich bin gut, verglichen mit den anderen in meiner Gruppe.*
- Das Studium ist für mich schwierig.*
- Ich kann einem längeren Lehrervortrag aufmerksam folgen.*
- Ich kann den Lehrstoff gut verstehen.*
- Ich kann an der Tafel etwas erklären.*
- Ich habe Angst vor Prüfungssituationen.*

Fünf zu bewertende Aussagen entfallen auf die Skala aktive Lernhaltung:

- Ich überlege mir zeitgerecht, wann ich was üben und lernen soll.*
- Ich zögere den Beginn des Lernens bis zur letzten Minute hinaus.*
- Ich kann länger konzentriert bei einer Sache bleiben.*
- Ich arbeite sehr sorgfältig und genau.*
- Es fällt mir leicht, gezielt zu üben und zu wiederholen.*

Vervollständigt wird das Erhebungsinstrument durch demographische Angaben. Von Interesse sind das Geschlecht, der Studiengang und das Studiensemester, die Art der Studienberechtigung und die abgeschlossene Schulform der Sekundarstufe II. In Subanalysen sollen hier etwaige Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen analysiert werden.

6.7 Das Forschungsdesign

Auf Basis einer empirisch-quantitativen Querschnitterhebung (1. Erhebungswelle) soll eine breite Datenbasis geschaffen und die Forschungsfrage (1) (*Über welches Maß an Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, aktiver Lernhaltung und leistungsbezogenem Selbstvertrauen verfügen Lehramtsstudierende?*) deskriptiv geklärt werden. Die explorativen Forschungsfragen (2) bis (4) lassen sich ebenso mit den Daten aus dieser Untersuchungswelle einer ersten inferenzstatistischen Überprüfung zuführen. Hierbei ist das Vorgehen hypothesenprüfend. Es wird hypothetisch von Unterschieden zwischen den einzelnen obig beschriebenen Akteursgruppen ausgegangen. Die Forschungsfrage (5) kann in einer ersten Betrachtung in einem Quasi-Längsschnitt beurteilt werden, da Studierende aus unterschiedlichen Semestern befragt werden. Allfällige signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden der unterschiedlichen Studiensemester können bereits erste Hinweise auf Entwicklungstendenzen im Zuge des Lehramtsstudiums aufdecken. Die Erhebung der Daten von bereits im Dienst befindlichen Lehrerinnen und Lehrern soll in einer zweiten Erhebungswelle stattfinden und damit zur Aufklärung der Forschungsfrage (6) beitragen.

Die erste Erhebungswelle (Fragebogen, Paper-Pencil-Version) wurde im Oktober und November 2017 an den beiden Standorten Krems-Mitterau und Wien-Strebersdorf der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems durchgeführt. Nach der Eingabe finden die Auswertungen dieser Daten im Jänner/Februar 2018 statt.

7 Diskussion und Ausblick

Die zu erwartenden Erkenntnisse scheinen gerade vor dem Hintergrund der ständig, in einer rollenden Reform, zu überarbeitenden Curricula an den Pädagogischen Hochschulen aus hochschuldidaktischer Perspektive äußerst bedeutsam, sind seitens des Qualitätssicherungsrates doch schon die Evaluierung und Überarbeitung der eben erst in Implementierung befindlichen neuen Curricula angeregt worden. Dies kann seitens der Hochschulen als Belastung ebenso wie als Chance verstanden werden.

Pädagogische Handlungskompetenz basiert auf dem individuellen didaktischen Konzept der Lehrperson. Dieses wiederum wird von theoretischen Kenntnissen, subjektiven Theorien und pädagogischem Erfahrungswissen abgeleitet (Jank & Meyer, 1991, S. 45). Dies bedeutet, dass auch abseits der theoretischen Erkenntnisse subjektive Einschätzungen und subjektive Theorien wirkmächtig sind. Solch einem prägenden Erfahrungswissen – beispielsweise vermittelt in den Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) im Rahmen der Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer – will evidenzbasiert Beachtung geschenkt werden. Die studentische Anstrengungsbereitschaft, Lernmotivation, die aktive Lernhaltung und das leistungsbezogene Selbstvertrauen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern kann mit curricularen Zielen und Leitideen in Zusammenhang gebracht werden. Aggregierte Erkenntnisse können dann direkt in curriculare Reformen einfließen. Aber auch auf Ebene der gegenwärtigen Studierenden können die Erhebungsergebnisse genutzt werden. Die Reflexionskompetenz beispielsweise gilt in diesem Zusammenhang als die maßgebliche Größe subjektive Theorien zu kennzeichnen, zu decodieren und zu verändern. Die Forschungsergebnisse aus dem beschriebenen Teilprojekt dienen dazu, die zu Grunde liegenden Mechanismen individuell aufzudecken (Selbstwahrnehmung), zu verstehen (Selbsterkenntnis) und die Professionalisierung (Selbstentwicklung) von Lehramtsstudierenden zu optimieren.

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (3. Auflage). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Bodenmann, G., Perrez, M., Schär, M. & Trepp, A. (2004). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie*. Bern: Huber.
- Bohl, T. (2008). Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II* (S. 9-50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bovet, G. (2014). Die klassischen Lerntheorien. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S. 186-204). Berlin: Cornelsen.
- Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). Änderung 2017. BGBl. I Nr. 138/2017. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [30.10.2017].
- Edelmann, W. (2000⁶). *Lernpsychologie*. Weinheim: Kösel.
- Fendt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29-33.
- Fischer, R. (2011). *Kriterien zur Beobachtung von Instrumentalunterricht*. Mainz u.a.: Schott.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Jäger, R. S. & Helmke, A. (2008). *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS)*. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_MARKUS_v1.
- Jank, W. & Meyer H. (1991). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Lauber, A. (2017). *Von Könnern lernen. Lehr-/Lernprozesse im Praxisfeld Pflege aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden*. Münster u.a.: Waxmann.

- Lersch, R. & Schreder, G. (2015). Bildungsstandards, Kerncurricula, Schulcurricula und kompetenzorientierter Unterricht. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 77-91). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2011). Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 261-265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mietzel, G. (2017⁹). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Rheinland Pfalz (o. J.). Kommission „Anwalt des Kindes“. Empfehlung 24. Die erreichbare Ferne. Anstrengungsbereitschaft – eine „Tugend“ auf dem Prüfstand!? Verfügbar unter https://anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/empfehlungen/empf24.pdf [30.10.2017].
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629-634). Weinheim: Beltz.
- Müller, A. (2013). Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach. Bern: hep.
- Rollet, B. (2001). Anstrengungsvermeidung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 304-310). Weinheim: Beltz.
- Sann, U. & Preiser, S. (2017). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage). (S. 213-232). Wiesbaden: Springer.
- Scherr, A. (2010). Sozialisation, Person, Individuum. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 45-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 304-310). Weinheim: Beltz.
- Schröder, H. (2002). Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München: Oldenbourg.
- Schubiger, A. (2016). Lehren und Lernen. Ressourcen aktivieren, Informationen verarbeiten, Transfer anbahnen, Auswerten. Bern: hep.
- Schweer, M. K. W. (2011). Lehrer-Schüler-Verhältnis. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 237-241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thaller, B. (2012). Die Förderung von Kompetenzen im Fach Mathematik. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepčvic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 171-187). Weinheim & Basel: Beltz.
- Tschekan, K. (2015). Kompetenzorientiert unterrichten. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 92-106). Weinheim & Basel: Beltz.
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen. BGBl. II Nr. 1/2009. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166&ShowPrintPreview=True> [30.10.2017].
- Weinter, F. E. (2003). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiater, W. (2007). Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth: Auer.
- Zeitler, S. (2013). Lehrpläne und Bildungsstandards. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., vollständig überarbeitete Auflage). (S. 35-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2015). Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Augsburg: Auer.
- Ziener, G. & Kessler, M. (2012). Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode. Methoden entdecken, verändern, erfinden. Seelze: Kallmeyer-Klett.