

Ausführliche Projektbeschreibung: Investigating Mindsets in Foreign Language Learning: Exploring the Dynamics

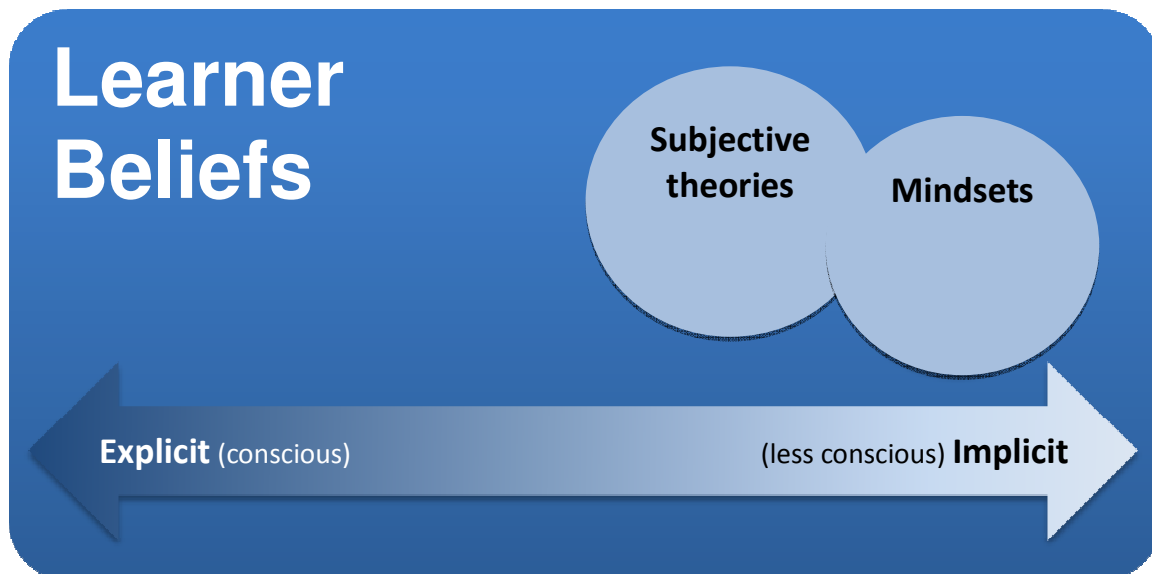
a. Forschungsziele inklusive Begründung ihres Innovationsgehaltes

Das vorrangige Ziel der Studie ist es, das Verständnis für *mindsets* als psychologisches Konstrukt (auch als ‚*implizite Theorien*‘ bekannt) im Bereich des Fremdsprachenlernens (FSL) zu vertiefen. Obwohl *mindsets* in psychologischen Studien große Bedeutung zugemessen wird, wurde ihre Rolle in der Spracherwerbsforschung bisher nur wenig erforscht. Im Rahmen des Projektes soll spezielles Lehrmaterial zur Förderung von ‚*growth mindsets*‘ für FSL entwickelt werden. Aufbauend auf den Arbeitsmethoden in CLIL (Fremdsprache als Arbeitssprache) wird das gesamte Projekt auf Englisch durchgeführt werden, weil dadurch auch ein sprachlicher Gewinn für die SchülerInnen gewährleistet werden kann. Obwohl es neulich kleine Projekte zur Förderung von *growth mindsets* in der allgemeinen Bildung gibt (Ricci, 2013), existieren derzeit noch keine Unterrichtsmaterialien für das Fördern von *growth mindsets* in FSL.

Das Projekt soll in innovativer Weise systematische, wissenschaftliche Forschung auf verschiedenen Ebenen mit TeilnehmerInnen aus Schule und Universität zusammenführen. Dies wird im Rahmen einer Langzeitstudie geschehen, wobei der Forschungsschwerpunkt auf der Dynamik der *learner mindsets* liegt. Außerdem werden geeignete Lehr- und Interventionsmaterialien entwickelt und im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Anschließend sollen die Auswirkungen dieser Intervention untersucht werden.

b. Stand des Wissens im Hinblick auf aktuelle Untersuchungen zum betreffenden Forschungsgegenstand

Mindset Studien fallen in der Spracherwerbsforschung in den Bereich der *learner beliefs* (persönlichen Hypothesen), ein Thema, dem in letzter Zeit große Aufmerksamkeit gewidmet wird. Fragen dazu gelten als ein vielversprechender Forschungsbereich (z. B. siehe Sonderausgabe von *System* 2011 zu ‚*learner beliefs*‘). *Mindsets* ist ein spezielles Konstrukt im Bereich der Kognition, das sich von anderen Konstrukten dadurch unterscheidet, dass subjektiver Glaube im Vordergrund der Betrachtungen steht, und nicht ‚Wissen‘. *Mindsets* können ein affektives Element beinhalten. Die Unterschiede zwischen den Konstrukten sind allerdings nicht absolut und die Begriffe werden in der wissenschaftlichen Diskussion teilweise überlappend oder auswechselbar verwendet. In der Spracherwerbsforschung und anderen Bereichen der Lernforschung gilt als gesichert, dass *learner beliefs* eine entscheidende Rolle dabei spielen, wie Lernende ihre Erfahrungen interpretieren, ihr Verhalten regeln und ihr Lernen organisieren (Wenden, 1998). Obwohl *mindsets* in psychologischen Studien große Bedeutung zugemessen wird, wurde ihre Rolle in der Spracherwerbsforschung bisher nur wenig erforscht. Es gibt allerdings im deutschsprachigen Raum Forschung im Fremdsprachenbereich zu dem verwandten Themenbereich ‚*subjektive Theorien*‘. Um die feinen Unterschiede zwischen den Konstrukten besser darzustellen präsentieren wir unten eine Grafik.



Der Überbegriff ‚learner beliefs‘ kann als ein Kontinuum verstanden werden. Dieses Kontinuum erstreckt sich von expliziten beliefs bis zu impliziten beliefs. Mindsets und subjektiven Theorien liegen beide eher an dem impliziten Ende des Kontinuums, wobei mindsets noch etwas stärker implizit ausgelegt sind als subjektiven Theorien. Mindsets unterscheiden sich noch zusätzlich von subjektiven Theorien, indem sie enger definiert sind und sich vor allem konkret mit beliefs über die Formbarkeit (Malleabilität) der Kompetenz in der Fremdsprache beschäftigen. Jedoch muss angemerkt werden, dass diese zwei Begriffe in der Theorie und Forschung oft austauschbar verwendet werden. Eine eindeutige Differenzierung ist nicht immer möglich.

Im Allgemeinen sind mindsets grundsätzliche Überzeugungen zur Formbarkeit und zur Veränderlichkeit verschiedener Aspekte des menschlichen Daseins, wie zum Beispiel Fähigkeit, Intelligenz und Persönlichkeit. Es hat sich gezeigt, dass vor allem learner beliefs über die Formbarkeit (Malleabilität) der Intelligenz die Einstellung zum Lernen stark beeinflussen. Mindsets verbinden Motivation, Zielsetzung, Strategien und Selbst-Konzept und können am besten als ein Netzwerk aus persönlichen Hypothesen und selbst-regulierenden Prozessen verstanden werden (Chen & Pajares, 2010; Dweck, 1999). Dieses Netzwerk umfasst eine Vielzahl von psychologischen Variablen, die seit langem als entscheidende Faktoren für erfolgreiches Lernen angesehen werden.

Carol S. Dweck (1999) beschreibt zwei unterschiedliche Typen von mindsets, wofür in wissenschaftlichen Arbeiten die Termini ‚implicit theories‘ verwendet werden. Ihre zwei Typen entsprechen *entity theories (fixed mindsets)* und *incremental theories (growth mindsets)*. Personen, die Intelligenz als eine fixe Gegebenheit sehen, gehen davon aus, dass diese nicht oder nur sehr eingeschränkt verändert werden kann (*fixed mindset*). Personen, die jedoch ein dynamisches Intelligenzkonzept vertreten (*growth mindsets*), gehen davon aus, dass Menschen ihre Intelligenz weiter entwickeln und ausbauen können.

Für das geplante Forschungsprogramm haben wir uns entschlossen, die mindsets Terminologie zu übernehmen, da diese offensichtlich von einem weiteren Publikum verstanden wird. Dieses Publikum schließt Studierende und LehrerInnen ein, die die Zielgruppen dieser Studie sind. Wir sind auch der Ansicht, dass die mindsets Terminologie den umfassenden und tiefgreifenden Merkmalen dieses Konstruktes besser entspricht. ‚Mindsets‘ wird mit dem Begriff ‚Selbstbild‘ ins Deutsche übersetzt; da

es aber nicht nur um eine Person oder sich selbst handeln kann haben wir uns entschlossen, den englischen Begriff mit seiner noch deutlicheren und weit reichenderen Implikation beizubehalten.

Mindsets sind für den Lernprozess sehr wichtig, da sie die Denkweisen reflektieren, die Verhalten, Anstrengung, Ausdauer und Motivation der Lernenden beeinflussen. Mindsets verknüpfen entscheidende psychologische Aspekte eines Individuums. Lernende mit einem 'fixed mindset' sehen Talent als den Schlüssel zum Erfolg und glauben, dass Anstrengung ein Zeichen von Schwäche sei. Sie wollen für intelligent gehalten werden, ohne sich dafür anzustrengen. Ihre Angst vor Versagen führt dazu, dass sie Herausforderungen vermeiden und angesichts von Schwierigkeiten schnell aufgeben. Ein fixed mindset kann daher Lernende entmachten; es gibt ihnen ein Gefühl von Hilflosigkeit, das Gefühl, durch die Grenzen ihrer vermeintlich 'angeborenen' Fähigkeiten beschränkt zu sein. Im Gegensatz dazu glauben Menschen mit einem 'growth mindset' daran, dass sie sich weiter entwickeln können, sie werden angetrieben von dem Wunsch, zu lernen und ihre Fähigkeiten oder ihre Intelligenz zu erweitern. Daher suchen sie neue Herausforderungen und Gelegenheiten zu lernen; angesichts von Schwierigkeiten erhöhen sie ihre Anstrengung, setzen andere Strategien ein und sehen diese Prozesse als den Schlüssel zum Erfolg. Ein derartiges 'growth mindset' gibt Lernenden die Kontrolle über ihre eigene Entwicklung – ihre Einstellung ermächtigt sie und führt meist zu Erfolg.

Der Glaube, intelligent erscheinen zu müssen und die Überzeugung, dass harte Arbeit ein Zeichen von fehlenden Fähigkeiten sei, ist hingegen für Lernende eine schädliche Kombination und kann den Lernprozess stark behindern. Dies spielt beim Erlernen von Fremdsprachen eine besondere Rolle, da Fremdsprachenlernen ein langer und mühsamer Prozess ist, der Ausdauer und Motivation über einen längeren Zeitraum erfordert. Fast alle Sprachenlernenden stoßen irgendwann auf Schwierigkeiten und sind gelegentlich mit Versagen konfrontiert. Ein growth mindset hilft ihnen jedoch, mögliche Rückschläge zu überwinden. Für das Erlernen einer Fremdsprache brauchen Lernende eine Einstellung, die Ausdauer, Langzeitmotivation, klare Ziele und die Bereitschaft zu organisierter, harter Arbeit über einen längeren Zeitraum unterstützt. Das sind alle Merkmale eines growth mindset.

Ein wichtiges Merkmal von mindsets ist, dass sie sich auf verschiedene Lebensbereiche beziehen. Dweck *et al.* (1995, S. 269) betonen, dass Menschen keine umfassende Theorie, die alle menschlichen Eigenschaften erfasst, brauchen. Einzelne Menschen können verschiedene mindsets für verschiedene Lebensbereiche haben, wie zum Beispiel Intelligenz, Kreativität, sportliche Fähigkeiten, Beziehungen, oder Persönlichkeit. Obwohl es wahrscheinlich Interaktion zwischen den Bereichen gibt, können diese mindsets ziemlich unabhängig voneinander agieren. Es ist zum Beispiel durchaus möglich, dass jemand in Bezug auf Kunst ein fixed mindset hat und glaubt, dass künstlerische Fähigkeiten auf einem angeborenen Talent für Kunst beruhen, andererseits kann aber der selbe Mensch ein starkes growth mindset haben, wenn es um sportliche Fähigkeiten geht und er glaubt daher, dass es für jeden möglich sei, im Sport Erfolg zu haben, wenn man sich nur entsprechend bemüht und ausreichend trainiert.

Mindsets wurden bisher vor allem in Bereichen untersucht, für die angeborenes Talent für den Erfolg allgemein für notwendig gehalten wird, wie zum Beispiel Musik oder Sport (Martin, 2008; Ommundson, 2001). Trotz der weitverbreiteten Annahme, dass es eine 'natürliche' angeborene Fähigkeit für Sprachenlernen gäbe (Graham, 2002; Mori, 1999), wurde die Rolle von mindsets in der Fremdsprachendidaktik kaum beachtet (für Ausnahmen, siehe Mercer & Ryan, 2009, 2010; Ryan & Mercer, 2011; Ryan & Mercer, 2012). Es besteht daher ein dringender Bedarf an weiteren empirischen Studien, um die Merkmale des Konstruktes in diesem Bereich zu erforschen, auch weil ein fixed mindset hier noch negativere Auswirkungen haben könnte als in anderen akademischen Bereichen.

Das möglicherweise wichtigste Merkmal der mindsets für Lehrende ist ihr Potential für Veränderung. Obwohl mindsets im Bewusstsein tief verwurzelt sind, haben einige Studien gezeigt, dass mindsets dynamisch sind und dass sie durch gezielte Intervention verändert werden können (z.B., Aronson, Fried & Good, 2002; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003). Eine Studie von Blackwell *et al.* (2007) zeigte

zum Beispiel, dass SchülerInnen, die an einer Reihe von Workshops zum Thema "Wie lernt das Gehirn" teilnahmen, danach Intelligenz als formbare Größe sahen, also von einem growth mindset ausgingen. In der Folge verbesserten sich die Motivation und auch die Noten der SchülerInnen.

Das Vorhaben, durch pädagogische Intervention die Entwicklung eines growth mindset bei Lernenden zu fördern, wird auch durch Feuersteins Theorien über die Möglichkeit struktureller kognitiver Modifikation und gesteuerte Lernerfahrungen (Feuerstein, 1990; Feuerstein & Feuerstein, 1991) unterstützt. Feuersteins Theorien beruhen auf der Annahme, dass Intelligenz nicht fixiert ist, sondern vielmehr durch entsprechende Mediation modifiziert und weiterentwickelt werden kann. Mediation wird hier definiert als eine absichtliche Interaktion mit der/m Lernenden mit dem Ziel, das Verständnis der/s Lernenden über die unmittelbare Erfahrung hinaus zu vertiefen und der/m Lernenden zu helfen, das Gelernte in einem größeren Zusammenhang anzuwenden (Feuerstein, Feuerstein & Falk, 2010, p. xviii).

Obwohl die Unterscheidung zwischen Mediation und Lehren, sowie auch zwischen der Weitergabe von Wissen und der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen sehr wichtig ist, wurde sie bis jetzt nicht untersucht (siehe William & Burden, 1997). Die geplante Studie wird sich auch mit dieser Frage auseinandersetzen. Wir beabsichtigen, im Rahmen dieser Studie ein Interventionsprogramm zu entwickeln, das explizit auf mindsets im Bereich des Fremdsprachenerwerbs ausgerichtet ist. Nach unserem Wissensstand wird diese Studie die erste Studie weltweit sein, die sich damit beschäftigt, ein Interventionsprogramm speziell für diesen Bereich zu gestalten und zu evaluieren.

c. Wissenschaftliche Herangehensweise

d. Methoden der Zusammenarbeit: Bitte beschreiben Sie in diesem Abschnitt sowohl die Form der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler/innen und Schüler/innen als auch der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler/innen und Lehrer/innen

Die Studie wird mit Hilfe von qualitativen Methoden durchgeführt, um so den unterschiedlichen Kontexten und der Komplexität des psychologischen Konstruktes von mindsets am besten gerecht zu werden. Die Methoden der qualitativen Kontextforschung erscheinen auch im Licht neuerer Publikationen aus dem Bereich der Psychologie (Mercer *et al.*, 2012; Ushioda, 2009) besonders geeignet, um die komplexen psychologischen Abläufe zu untersuchen und die Entwicklung und Auswirkungen von mindsets zu verstehen. Im Rahmen der Langzeitstudie wird es auch möglich sein, die Dynamik von mindsets zu erforschen. Dieser Ansatz wird auch durch neuere Studien aus dem Bereich der Motivationsforschung und Soziodynamik (Dörnyei, 2011; Dörnyei, MacIntyre & Henry, in Druck; Dörnyei & Ushioda, 2011; Mercer, 2011; Mercer *et al.*, 2012) unterstrichen und ist vor allem auch angesichts der inhärenten Komplexität des psychologischen Konstruktes methodisch am besten geeignet, die möglichen subtilen Veränderungen zu erkennen.

Das gesamte Projekt wird auf der Basis von 'exploratory practice' (EP) (Allwright, 2003, 2005; Allwright & Hanks, 2009) durchgeführt. Exploratory practice ermöglicht den Austausch und die Kooperation von PraktikerInnen, Lernenden und ForscherInnen. Ähnlich wie die Aktionsforschung verbindet exploratory practice die praktische Arbeit mit wissenschaftlicher Forschung. Die Aussagekraft der Forschung wird durch die Einbeziehung von 'bottom-up' Perspektiven, die sowohl von erfahrenen PraktikerInnen als auch von Lernenden eingebracht werden, verstärkt. Andererseits können die PraktikerInnen durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrem Tun wichtige Erkenntnisse gewinnen und so ihren Unterricht verbessern.

Exploratory practice setzt übliche pädagogische Aktivitäten und Aufgabenstellungen ein, um ein besseres Verständnis für Lernprozesse zu erzielen. Auf diese Weise wird das Verständnis für die Lernprozesse gemeinsam mit den Lerninhalten gefördert und das Bewusstsein von Lehrenden und Lernenden für wichtige individuelle wie auch kollektive Aspekte des Lernens geschärft (Allwright, 2003: 127 - 128). Im Gegensatz zur Aktionsforschung betont exploratory practice die aktive Beteiligung der Lernenden und den Wert der pädagogischen Arbeit. Die praktische Arbeit und die Forschungstätigkeit werden als gleichwertig betrachtet und als gewinnbringend für beide Seiten erlebt. Dieses Forschungsdesign ist auf ideale Weise für den Rahmen eines Sparkling Science Projektes geeignet. Im Rahmen des eingereichten Projektes sollen die Erfahrungen von Lehrpersonen, WissenschaftlerInnen, Studierenden und SchülerInnen auf gleiche Weise berücksichtigt werden.

Gemeinsam sollen neue Erkenntnisse auf der Forschungsebene, auf der Ebene des praktischen Unterrichts und auf der Ebene des Sprachenlernens gewonnen werden.

Das Projekt soll in 6 Phasen über einen Zeitraum von 2 Jahren ablaufen. Dieser Zeitraum ist notwendig, um potentielle Entwicklungen der mindsets von Lernenden feststellen zu können. Darüber hinaus benötigen wir eine kostenlose Verlängerung von acht Monaten, da der für das Projekt notwendige Universitätskurs mindestens ein Jahr im Voraus beantragt werden muss. (Dieser Punkt wurde bereits telefonisch mit Frau Mag. Mayrhofer besprochen).

In Phase 1 werden in einem Universitätskurs Lehramtsstudierende über das Konzept und die Auswirkungen von mindsets in FSL unterrichtet. Die am Projekt beteiligten LehrerInnen aus den Schulen werden auch an bestimmten Einheiten dieses Kurses teilnehmen. Das Training wird die eigenen mindsets bewusst machen und es soll Input zu mindsets und zur Neuroplastizität des Gehirns aus der Psychologie vermittelt werden. Im Anschluss an dieses Training werden die Lehramtsstudierenden unter Anleitung der Universitätslehrenden Unterrichtsmaterialien zur Förderung von growth mindsets entwickeln und erproben. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen in einem Forschungsbericht und einer weltweit einzigartigen Sammlung von Interventionsmaterialien veröffentlicht werden.

In Phase 2 werden die SchülerInnen der beteiligten Klassen (6. und 7. Klassen AHS, 4. Jahrgang BHS) mit ihrer Arbeit am Projekt beginnen. Die erste Aufgabe der SchülerInnen wird sein, anhand einiger Leitfragen ihre persönlichen Vorbilder zu beschreiben und zu begründen warum diese Personen sie so inspirieren und faszinieren. Außerdem werden die SchülerInnen ihre eigenen Sprachlernbiographien niederschreiben. Aus diesen beiden Texten werden dann die persönlichen mindsets der SchülerInnen zu Beginn des Projektes abgeleitet. Für die SchülerInnen dienen diese beiden Texte einerseits der Verbesserung ihrer Englischkenntnisse, andererseits sollen sie dazu beitragen, selbstreflektierend das Bewusstsein für eigene mindsets zu schärfen. Die SchülerInnen werden außerdem einen kurzen Fragebogen zur Erhebung ihrer mindsets ausfüllen. Im Anschluss soll in den Klassen eine Diskussion über diese Aufgabenstellungen und die gegebenen Antworten geführt werden. In dieser Diskussion können die Lehrpersonen bereits ihr Wissen aus dem Training in Phase 1 einbringen, um die Diskussion auf geeignete Weise zu lenken. Hier soll vor allem die Rolle von Talent beziehungsweise Übung und Einsatz in Bezug auf die Erfolge ihrer Vorbilder diskutiert werden. Betont soll auch werden die Neuroplastizität des Gehirns und die Möglichkeit für jeden, seine Intelligenz und Kompetenzen durch Übungen wachsen zu lassen. Diese Diskussion soll auf Englisch ablaufen und so auch zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der SchülerInnen beitragen. Dies wird durch die persönliche Relevanz des Themas zusätzlich gefördert.

Diese Unterrichtssequenzen sollen gefilmt und anschließend von den UniversitätsmitarbeiterInnen bezüglich der eingangs erfaßten mindsets der Lernenden in verschiedenen Lebensbereichen analysiert und evaluiert werden.

In Phase 3 werden LehramtsstudentInnen der Universität eine Reihe von Unterrichtseinheiten zum Thema mindsets entwickeln. In den Lehreinheiten an den teilnehmenden Schulen können LehramtsstudentInnen ihre Materialien über mindsets verwenden und zusätzlich Lehrerfahrung sammeln. Die am Projekt beteiligten LehrerInnen stehen als MentorInnen zur Verfügung. Es ist vorgesehen, dass die LehramtsstudentInnen Aufzeichnungen über ihre Tätigkeit in Form eines Lernjournals führen und dass jede Unterrichtseinheit auf Video aufgenommen wird. Diese Daten werden, unter der Anleitung von Tutoren der Universität und mit Feedback von den LehrerInnen der Schule, von den LehramtsstudentInnen analysiert, um die verwendeten Materialien sowie die Unterrichtseinheiten zu evaluieren.

Für die SchülerInnen beginnt nun die aktive Forschungsphase. In einer Besprechung werden sie dazu aufgefordert, Erlebnisse und Erfahrungen, die ihrer Meinung nach auf ein bestimmtes mindset in einem Bereich hinweisen, schriftlich in einem Lernjournal festzuhalten. Solche Erfahrungen sind zum Beispiel: Feedback, das sie erhalten haben, Gespräche mit FreundInnen, Fernsehprogramme, Filme, Zeitungsartikel, Lehrbücher, Fotos, Werbung etc. Das Lernjournal und die gesammelten Materialien dienen den Lernenden als Grundlage, um die täglichen Erfahrungen mit mindsets, die sie in einem zweiwöchigen Zeitrahmen sammeln, zu untersuchen.

In Phase 4 erhalten die SchülerInnen von wissenschaftlichen Mitarbeitern der Universität Informationen darüber, wie sie das Lernjournal und die visuellen Daten analysieren können.

Besonders lernen sie die Grundlagen der Inhaltsanalyse und wie sie mit der Kodierung von Daten umgehen sollen. Sie lernen auch, wie sie ihre Forschungsergebnisse in Form von Präsentationen und Plakaten aufbereiten können. Darüber hinaus erhalten die SchülerInnen einige Unterrichtseinheiten zum Thema englische Fachsprache, um ihre Präsentationen auch sprachlich professionell halten zu können. Diese Einheiten werden als Workshops an der Universität abgehalten, damit die SchülerInnen einen Einblick in die Organisation und die Arbeit der ForscherInnen und in den Universitätskurs ‚English for Academic Purposes‘ (EAP) erhalten.

In Phase 5 werden die SchülerInnen ihre Beobachtungsergebnisse weiteren MitschülerInnen aus anderen Klassen und, wenn erwünscht, auch noch den Eltern präsentieren. Das wiederum garantiert einen Domino-Effekt sowohl bezüglich der vorgetragenen Inhalte, wie auch in Bezug auf die verwendeten sprachlichen Mittel. Die SchülerInnen haben dann die Möglichkeit, in direkter Zusammenarbeit mit ihren LehrerInnen und den UniversitätsmitarbeiterInnen, ihre Ergebnisse gemeinsam als Gruppe schriftlich zusammenzufassen. Darüber hinaus werden die SchülerInnen in Schwerpunktgruppen befragt, um über ihre Erfahrungen mit dem Projekt zu reflektieren und zu berichten. Diese Daten (Ergebnisse der Lernenden, Präsentationen und Befragung der Schwerpunktgruppen) werden von den LehramtsstudentInnen als weiteres Feedback und Ergänzung des Videos und des Lernjournals der Eingangsphase verwendet. Unterstützt durch ihre Tutoren an der Universität werden sie diese Daten analysieren und gemeinsam über ihre Erfahrungen bei der Gestaltung und Verwendung der Materialien schreiben. Die UniversitätsmitarbeiterInnen werden diese Daten auch dazu verwenden, um weitere Maßnahmen zur Förderung von learner mindsets zu planen.

In Phase 6, sechs Monate nach der Durchführung des Projekts an den Schulen, werden die beteiligten SchülerInnen noch einmal befragt. Zu diesem Zeitpunkt sollen die SchülerInnen einen Text über ihre Idealvorstellung einer/s Sprachlernenden verfassen und darin unbeteiligten MitschülerInnen erklären, was sie für das erfolgreiche Erlernen einer Sprache tun sollen. Durch Verwendung dieser indirekten Methode wird erwartet, mögliche Veränderungen im Hinblick auf mindsets und Vorbilder zu erfassen, ohne direkt auf das Projekt oder die verwendeten Materialien zurückzugreifen. Zusätzlich erhalten die SchülerInnen denselben Fragebogen, den sie vor der Auseinandersetzung mit mindsets in Phase 2 beantworteten. Diese Daten werden von den UniversitätsmitarbeiterInnen verwendet, um die langfristige Dynamik der mindsets von Lernenden zu erforschen und um mögliche anhaltende Auswirkungen des mindset Projektes auf die Haltungen der Lernenden zu untersuchen. In WS16/17 wird es noch einen Kurs an der Universität für LehramtsstudentInnen zum Thema des Erforschens vom mindsets in der Sprachlehr- und Lernforschung geben. Es wird erwartet, dass die Fragebogen mit diesen StudentInnen diskutiert und evaluiert werden, so dass auch eine zusätzliche Gruppe von Studierenden an der Universität Einblick bekommt in sowohl die Rolle von mindsets im Fremdsprachenunterricht als auch in die Forschungsmethodik und in das quantitative Erstellen und Auswerten eines Fragebogens.

- e. Mehrwert, der durch die Zusammenarbeit mit Schüler/innen für die Wissenschaftler/innen entsteht**
- f. Mehrwert, der durch die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler/innen für die Schüler/innen entsteht**

Wir erwarten von diesem Projekt einen großen Nutzen für alle Teilnehmer aus den verschiedensten Bereichen der Sprachlehr- und Lernforschung. Die SchülerInnen werden die Möglichkeit haben, selbst qualitative Langzeitforschung durchzuführen und ihre Ergebnisse öffentlich zu präsentieren. Das Thema kann auch als Spezialgebiet bei der Matura oder im Rahmen einer Fachbereichsarbeit behandelt werden. Die LehrerInnen bekommen ebenfalls Einblick in die Rolle von mindsets im Lernprozess. Sie werden an der Entwicklung von Lehrmaterialien zur Förderung von growth mindsets sowie an der Bearbeitung und Veröffentlichung der gesammelten Daten beteiligt sein. Die Lehramtsstudierenden werden Erkenntnisse im Bereich der Motivationsforschung gewinnen und praktische Erfahrungen bei der Erstellung entsprechender Lehrmaterialien sammeln. Außerdem werden sie die Gelegenheit haben, ihre Materialien im Rahmen eines systematischen Forschungsprogrammes zu evaluieren und im Anschluss ihre Ergebnisse zu publizieren. Eine weitere Gruppe von StudentInnen an der Universität werden auch Gelegenheit haben, Einblicke in das Themengebiet mindsets und deren Erforschung zu gewinnen. Diese Forschungserfahrung sollte auch für das Verfassen ihrer Diplomarbeiten oder Dissertationen hilfreich sein. Die ForscherInnen an der

Universität werden durch dieses praxisorientierte Projekt eine breite Palette an Daten sammeln und so eine Vielfalt von Perspektiven in ihrer Forschungsarbeit berücksichtigen können.

- g. Geplante längerfristige Kooperationen mit den beteiligten Schulen: Bitte beschreiben Sie in diesem Abschnitt Überlegungen zu längerfristigen niedrigschwelligen Formen der Zusammenarbeit, die auch nach Auslaufen der Förderung Bestand haben könnten (bei Einreichungen der Kategorie 3 ist dieser Punkt besonders ausführlich darzustellen, da die Gutachter/innen darum gebeten werden, darauf spezielles Augenmerk zu legen).**
- h. Beabsichtigte Verbreitung der wissenschaftlichen Ergebnisse (Publikationen und Tagungen)**

Das Projekt wird zu einer Vielzahl von konkreten Ergebnissen führen. Wir beabsichtigen, eine Reihe von wissenschaftlichen Artikeln zu publizieren, eine Sammlung von Lehrmaterialien zur Förderung von mindsets im Bereich des Sprachenlernens zusammenzustellen, eine Homepage zu erstellen, Spezialthemen für MaturantInnen und Master-Arbeiten anzubieten, sowie eine zweitägige internationale Konferenz zum Thema mindsets und Fremdsprachenlernen durchzuführen. Außerdem hoffen wir, dass die erstellten Materialien in den Schulen auch über das Projekt hinaus von dem am Projekt teilnehmenden Lehrpersonal eingesetzt und weiterentwickelt werden. Das Projekt sollte auch die Grundlagen für weitere Kooperationen zwischen Schule und Universität legen, wie z. B. die gemeinsame Arbeit an den vorwissenschaftlichen Arbeiten (VWA) vom SchülerInnen zum Thema Mindsets.

i. Literaturliste

Allwright, D. & Hanks, J. (2009). *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Allwright, D. (2005). Developing principles for practioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89, 3, 353-366.

Allwright, D. (2003). Exploratory Practice. Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 113-141.

Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.

Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F.G. & Krumm, H.-J., (Eds.). (1998). *Kognition als Schlüsselbegriff der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.

Caspari, D. (1998). Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrer/innen - bereits für Studierende ein relevantes Thema? Überlegungen zum Gegenstand und seiner methodischen Umsetzung im Rahmen eines fachdidaktischen Hauptseminars. *IFremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 122-145.

Dörnyei, Z. (2011). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching* 1 – 12. doi:10.1017/S0261444811000516 (First View)

Dörnyei, Z., & Ushioda., E. (Eds.) (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd edition. Pearson, Harlow.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Hove: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

- Dweck, C. S., Chiu, C.-Y., & Hong, Y.-Y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. In B. Presseisen, R. Sternberg, K. Fischer, C. Knight, & R. Feuerstein (Eds.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction* (pp. 68-134). Washington, D.C.: National Education Association.
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A.J., (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*, London: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press.
- Gastager, A. (Ed.). (2011). *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verl.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645-662.
- Graham, S. (2002). Experiences of learning French: A snapshot at years 11, 12 and 13. *Language Learning Journal*, 25(1), 15-20.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 151-165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2005). Zur anthropologischen Relation von Selbst- und Objektbild im psychologischen Erkenntnisprozess. In G. M. Bente, N. Groeben, U. Schmidt-Denter, G. Fischer, W. Hussy & E. Stephan (Eds.). *Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie* (1), (pp. 1-16). Köln: Universität; Philosophische Fakultät; Psychologisches Institut.
- Groeben, N. (Ed.). (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, R. (2005). Subjektmodelle: Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(1), 23-56.
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in music and sport: Testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of Personality*, 76(1), 135 -1170.
- Mercer, S. (2011). Language learner self-concept: Complexity, continuity & change. *System*, 39(3), 335 – 346.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427 – 436.
- Mercer, S. (2012). Dispelling the myth of the natural-born linguist. *ELT Journal*, 66(1), 22 – 29.
- Mercer, S. & Ryan, S. (2013). Praising to learn: Learning to Praise. In Reitbauer, M., Campbell, N., Mercer, S., Schumm, J. & Vaupetitsch, R. (Eds.) *Feedback Matters*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 21-36.

- Mercer, S., Ryan, S. & Williams, M. (Eds.). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory & Practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Mercer, S., & Ryan, S. (2009). Talented for languages? Describing the mindsets of advanced language learners. In E. Schwarz & S. Mercer (Eds.), *Das spiel der sprachen: Impulse zu einer translationsbezogenen sprachdidaktik. Working with language: Insights into language teaching for translators*. (pp. 11-31). Graz: ITAT.
- Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436-444.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(9), 377-415.
- Morkötter, Steffi (2007). Berufliche Selbst- und Fremdkonzepte im Kontext von Sprachbewusstheit und schulischem Sprachenlernen. In Vollmer, H. J. (Ed.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. *Kolloquium Fremdsprachenunterricht*, 27, 121-134. Frankfurt/M.: Lang.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139-156.
- Rück, H. (1998). Subjektive Theorie und autodidaktisches Sprachenlernen. Präkognitionen und ihre Überprüfung in einem Lernprozess Russisch. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 204-219.
- Ryan, S., & Mercer, S. (2011). Natural talent, natural acquisition and abroad: Learner attributions of agency in language learning. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 160-176). Bristol: Multilingual Matters.
- Ryan, S. & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In Mercer, S., Ryan, S. & Williams, M. (Eds.). *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory & Practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Ryan, S., & Mercer, S. (2013). Mindsets and strategic learning behaviour. In *Eigo Gakuronsetsu Shiryō Shūroku Ronbun Ichiran Vol 45 (Anthology of Papers on English Studies)* (pp. 400-404). Tokyo: Ronsetsushiryōhōzonkai.
- Scheele, B. et al. (1998). Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Themenheft. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 27, 12-221.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Bristol: Multilingual Matters.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winzer-Kiontke, B. (2008). *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung*. VDM Verlag Dr. Müller.