



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Vorstellungen angehender Psychologie und
Philosophie LehrerInnen hinsichtlich der Förderung
von Autonomie und allgemeiner Selbstwirksamkeit
bei Jugendlichen

Verfasserin

Karoline Pahsini

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Ass.- Profⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Ulrike Sirsch

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung.....	6
Einleitung.....	7
 I THEORETISCHER TEIL.....	 9
 1 DIE PHASE DES JUGENDALTERS	 10
1.1 Beschreibung des Jugendalters	10
1.2 Zeitliche Eingrenzung des Jugendalters	11
1.2.1 Die Pubertät als Beginn des Jugendalters	11
1.2.2 Die Phasen des Jugendalters	12
1.3 Kognitive Entwicklung	13
1.4 Identität als zentrales Merkmal im Jugendalter	15
1.5 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	16
1.5.1 Entwicklungsaufgaben nach dem Konzept von Robert J. Havighurst	16
1.5.2 Modifikation des Konzepts der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter..	
.....	20
1.6 Zusammenfassung.....	22
 2 AUTONOMIE	 23
2.1 Eine Begriffsdefinition von Autonomie	24
2.2 Verschiedene Konzepte der Autonomie.....	25
2.2.1 Autonomie nach Noom, Decović und Meeus	25
2.2.2 Autonomie nach Steinberg.....	27
2.2.3 Autonomie im Kontext der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan	
.....	29
2.3 Ausgewählte empirische Befunde zur Autonomieförderung im schulischen Kontext	33

2.3.1	Autonomieförderung im Sinne der SDT	33
2.4	Zusammenfassung	37
3	SELBSTWIRKSAMKEIT	38
3.1	Eine Begriffsdefinition von Selbstwirksamkeit	39
3.2	Der Erwerb von Selbstwirksamkeit	41
3.3	Formen von Selbstwirksamkeit	43
3.4	Ausgewählte empirische Befunde zur Selbstwirksamkeitsförderung im schulischen Kontext	45
3.5	Zusammenfassung	48
4	ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN	49
4.1	Zielsetzung	49
4.2	Fragestellungen	51
II	EMPIRISCHER TEIL	54
5	MESSINSTRUMENTE	55
5.1	Beschreibung der Demographischen Variablen	56
5.2	Beschreibung des Autonomiekonstrukts	56
5.2.1	Reliabilitätsanalyse der Vorerhebung	57
5.2.2	Reliabilitätsanalyse der Haupterhebung	58
5.3	Beschreibung der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala	59
5.3.1	Reliabilitätsanalyse der Vorerhebung	60
5.3.2	Reliabilitätsanalyse der Haupterhebung	60
6	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	61

7	STATISTISCHE AUSWERTUNG DER DATEN	62
8	STATISTISCHE AUSWERTUNG DER DATEN	63
8.1.1	Altersverteilung	63
8.1.2	Geschlechterverteilung	64
8.1.3	Verteilung über den Beginn des Studiums.....	65
8.1.4	Verteilung der Zweit- und Drittlehrfächer	67
8.1.5	Verteilung über die Unterrichtserfahrung	69
8.1.6	Geschlechtsspezifische Verteilung bezüglich der Unterrichtserfahrung.	69
8.1.7	Verteilung über die aktuelle Unterrichtserfahrung.....	70
8.1.8	Verteilung der außeruniversitären Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen	71
9	ERGEBNISSE	75
9.1	Förderung der Autonomiedimensionen und allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb des eigenen Unterrichts:.....	75
9.1.1	Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Konstrukte	75
9.1.1.1	Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen.....	75
9.1.1.2	Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit.....	76
9.1.2	Geschlechtsspezifische Unterschiede bzgl. der Wichtigkeitseinschätzungen	76
9.1.2.1	Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen.....	77
9.1.2.2	Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit.....	78
9.1.3	Einfluss der Unterrichtserfahrung auf die Wichtigkeitseinschätzungen..	79
9.1.3.1	Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen.....	79
9.1.3.2	Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit.....	81
9.2	Förderung der Autonomiedimensionen und allgemeiner Selbstwirksamkeit für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext:.....	82
9.2.1	Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Konstrukte	82
9.2.1.1	Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen.....	82

9.2.1.2	Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit	83
9.2.2	Geschlechtsspezifische Unterschiede bzgl. der Wichtigkeitseinschätzungen	84
9.2.2.1	Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen	84
9.2.2.2	Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit	86
9.2.3	Einfluss der Unterrichtserfahrung auf die Wichtigkeitseinschätzungen ..	87
9.2.3.1	Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen	87
9.2.3.2	Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit	89
9.3	Unterschiede zwischen der Förderung der verschiedenen Konstrukte innerhalb des Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext:	91
9.3.1	Unterschiede zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen der attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts und jenen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	92
9.3.2	Unterschiede zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen der emotional autonomy innerhalb des Unterrichts und jenen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	95
9.3.3	Unterschiede zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen der functional autonomy innerhalb des Unterrichts und jenen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	97
9.3.4	Unterschiede zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts und jenen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	98
9.4	Weitere wichtige Haltungen, die bei 16-19jährigen Jugendlichen zu fördern sind.....	101
9.5	Wichtige Kompetenzen, die bei 16-19jährigen Jugendlichen zu fördern sind.....	103
9.6	Retrospektive Angaben zum Erwachsenwerden	105
10	INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	109

11 ZUSAMMENFASSUNG.....	113
12 LITERATURVERZEICHNIS.....	118
III ANHANG	126
ANHANG A: Fragebogen der Vorerhebung	127
ANHANG B: Fragebogen der Haupterhebung	131
ANHANG C: Trennschärfen und Reliabilitäten der Vorerhebung.....	135
ANHANG D: Trennschärfen und Reliabilitäten der Haupterhebung.....	144
ANHANG E: Verteilung der Drittlehrfächer, Übereinstimmungsberechnungen	150
ANHANG F: Tabellenverzeichnis.....	153
ANHANG G: Abbildungsverzeichnis.....	158
ANHANG H: Zusammenfassung (Abstract)	159
ANHANG I: Lebenslauf.....	161

DANKSAGUNG

„Keine Schuld ist dringender, als die, Dank zu sagen“

(Marcus Tullius Cicero, 106-43 v.u.Z.)

Anlehnend an dieses Zitat, ergreife ich gleich zu Beginn meiner Arbeit das Wort, um vor allem meiner Betreuerin Frau Ass.- Profⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Ulrike Sirsch einen großen Dank auszusprechen. Sie hat mich nicht nur zu dem hier vorliegenden Thema angeregt, sondern mir jeder Zeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden.

Ebenso gebührt mein Dank Univ. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Eva Dreher, deren Unterstützung und (theoretische) Input gerade am Anfang und insbesondere bei der Fragebogenentstehung sehr hilfreich war.

Auch bei meiner treuen Freundin Mag^a. Sabine Marinschek möchte ich mich aufs Herzlichste bedanken – sie war mir über den ganzen Prozess hinweg eine gute Ansprechpartnerin. Gleichfalls war sie im Besonderen für das Korrekturlesen meiner Arbeit zuständig und hat mich immer wieder tatkräftig unterstützt.

Zusätzlich möchte ich den LehrveranstaltungsleiterInnen der Universität Wien für deren Kooperation und für die Möglichkeit meine Fragebogenerhebung in ihren Lehrveranstaltungen durchzuführen danken. Ferner bedanke ich mich bei all den TeilnehmerInnen für deren Engagement und deren Beteiligung.

Zu guter Letzt spreche ich meiner Familie und meinen Freunden einen großen Dank aus. Diese haben mir mit viel Geduld über mein ganzes Studium hinweg unterstützend zur Seite gestanden und in oftmals auswegslosen Situationen rettend die Hand gereicht.

EINLEITUNG

„Man kann einem Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken“ Galileo Galilei (1564-1642)

In einer schnelllebigen (Wissens-)Gesellschaft wie der Unseren verbringen Jugendliche in einer entscheidenden Phase ihrer Entwicklung die meiste Zeit des Tages in der Schule. Rutter und Maughan (2002) sprechen von mehr als 15 000 Stunden im Verlaufe der Schulzeit (vgl. Cortina & Köller, 2008).

Schule als Entwicklungsmilieu spielt somit neben der Vermittlung von Wissen und Werten, sowie aufgrund der Gruppierung von SchülerInnen in Altersgruppen, eine sehr große Rolle bei der sozialen und emotionalen Entwicklung von Jugendlichen (Bilz, 2008).

Schule kann also als eine Art primäre Sozialisierungsinstanz verstanden werden, die einen enormen Einfluss auf die gesamte Lebensspanne eines Menschen hat (Deci, Vallerand, Palletier & Ryan, 1991).

Im Weiteren hat sich der Bildungsstand der ÖsterreicherInnen vor allem innerhalb der letzten 30 Jahre stark verändert. So zeichnet sich ein allgemeiner Anstieg des Bildungsniveaus ab. Immer mehr Jugendliche besuchen weiterführende Ausbildungen – im Vergleich zum Jahr 1971 haben mehr als doppelt so viele Jugendliche allgemein bildende und berufsbildende höhere Schulen besucht und mit der Reifeprüfung abgeschlossen. (Statistik Austria, 2010a) – wodurch auch die starke Bedeutung der Schule für die

Heranwachsenden ableitbar ist: Die Jugendlichen sehen im Laufe ihrer Entwicklung die Schule immer mehr als sozialen Kontext ihres Lebensalltags, als auch grundlegend für ihren weiteren Lebensweg (Cortina & Köller, 2008).

Außerdem werden sie heutzutage viel früher mit größeren Entwicklungsspielräumen für ihre Lebensplanung konfrontiert, welche sie selbstständig bewältigen müssen (Bilz, 2008), wobei LehrerInnen als Vorbilder für die Ausgestaltung der Erwachsenenrolle fungieren (Cortina & Köller, 2008).

Deshalb und nicht zuletzt auch aufgrund des persönlichkeitsbildenden Auftrages von Schulen beziehungsweise LehrerInnen – nämlich vor allem der Aufgabe der Vermittlung von Autonomie und Selbstwirksamkeit – stellt sich die Frage nach den Vorstellungen von angehenden Psychologie und Philosophie

LehrerInnen bezüglich der Förderung dieser Dimensionen bei ihren jugendlichen SchülerInnen.

Daher kann der erste, theoretische Teil der vorliegenden Arbeit als eine Art „Grundgerüst“ für den zweiten, empirischen Teil der Diplomarbeit aufgefasst werden. Durch Ersteres soll der/die Leser/-in einen Überblick bisheriger Befunde zum Thema erhalten. Dabei wird explizit auf den Terminus Jugendalter eingegangen, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklungsaufgaben in dieser Zeitspanne gelegt wird. Ebenso wird der Begriff der Autonomie definiert beziehungsweise mit all seinen für die vorliegende Arbeit relevanten Facetten, sowie empirische Befunde mit dem Schwerpunkt der Autonomieförderung im schulischen Kontext dargestellt. Im dritten Kapitel wird auf die (allgemeine) Selbstwirksamkeit eingegangen – auch hier wird in erster Linie das Konstrukt per se beschrieben und auf die wesentlichen Quellen der Selbstwirksamkeit Bezug genommen. Zusätzlich werden einige relevante empirische Befunde zur Förderung von Selbstwirksamkeit innerhalb des Schulwesens diskutiert. Abschließend soll der/die Leser/in ein Verständnis für die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung, denen wiederum ein eigenes Kapitel zu Gute kommt, erlangen, mit deren Beantwortung sich der empirische Teil der Diplomarbeit beschäftigt. Die abschließende Interpretation und Diskussion der Ergebnisse sowie eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit soll die vorliegende Studie abrunden.

I THEORETISCHER TEIL

1 Die Phase des Jugendalters

Schule wird als der Ort aufgefasst, der zu so gut wie allen Entwicklungsaufgaben der Kindheit und des Jugendalters Verbindungen aufweist – vor allem der Erfüllung von Entwicklungsaufgaben im Kontext der schulischen Umwelt kommt eine wichtige Bedeutung zu (Bilz, 2008).

Doch was versteht man unter dem Begriff des Jugendalters oder unter dem Terminus Entwicklungsaufgaben?

Um diese Fragen beantworten zu können und auch aufgrund der Relevanz der Erfüllung von Entwicklungsaufgaben im schulischen Kontext soll nun in den folgenden Abschnitten zum Einen die Phase des Jugendalters beschrieben, sowie auf wichtige Determinanten in dieser Zeit – beziehungsweise Entwicklungsspanne – eingegangen werden und in weiterer Folge die für dieses Alter entsprechenden Entwicklungsaufgaben aufgezeigt werden.

1.1 Beschreibung des Jugendalters

Von der Antike bis etwa ins Mittelalter war der Gedanke, Kindheit und Jugend als autonome Phasen aufzufassen kaum vorhanden: Kinder und Erwachsene beispielsweise hatten dieselben Kleider oder dieselben Spiele zur Verfügung. Somit unterliegt die Definition des Jugendalters aber auch die Beschreibung der wichtigen Entwicklungsschritte in dieser Zeitspanne einem epochalen Wandel (Grob & Jaschinski, 2003).

Erst seit dem 19. beziehungsweise 20. Jahrhundert wird das Jugendalter, welches in der internationalen Literatur oft durch den Begriff Adoleszenz synonym bezeichnet wird, als eine eigenständige Entwicklungsphase innerhalb des Lebenszyklus gesehen (Oerter & Dreher, 2008). Anhand des Zusammenspiels biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen wird sie für den Adoleszenten zur Quelle vielfältiger Erfahrungen.

Im Alltagsdenken wird Jugend vor allem mit Erwachsenwerden in Verbindung gebracht – allgemein betrachtet ist die Adoleszenz eine Lebensphase multipler Übergänge, die sich zwischen Kindheit und Erwachsenenalter ansiedelt, wobei die Übergänge vor allem auf Veränderungen von biologischen, kognitiven, emotionalen und psychosozialen Funktionen beruhen und sowohl zu einer

Umstrukturierung als auch zu einer Neuorganisation der Selbstdefinition des Jugendlichen führen (Dreher & Dreher, 2002; Oerter und Dreher, 2008).

Eine weitere Begriffsdefinition liefert Weber (1987; vgl. Oerter & Dreher, 2008, S. 272). Er geht von einem Spektrum an Dimensionen des Jugendbegriffes aus. Somit ist die Adoleszenz ein Entwicklungsstadium in Leben eines jeden Individuums. Auch setzt er die Jugendlichen mit Gleichaltrigengruppen in Verbindung und beschreibt den Begriff Jugend als ein Ideal beziehungsweise als Idol der Jugendlichkeit.

Ersteres ist mit verschiedenen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben verbunden.

„Jugend als Gleichaltrigengruppe“ wird als eine eigenständige soziokulturelle Lebensform oder Jugendkultur gesehen, unterliegt einem zeitgeschichtlichen Wandel und stellt einen generationstypischen Lebensstil, der auf gemeinsamen Grunderfahrungen basiert, dar.

„Jugend als Ideal“ wird unter anderem mit dem Wunsch nach ewiger Jugend in Verbindung gebracht.

Weitere Begriffsdimensionen betreffen unterschiedliche soziokulturelle und sozioökonomische Lebensbedingungen im Sinne von Entwicklungskontexten, zum Beispiel Herkunftsfamilie, geschlechtsspezifische Anforderungen wie die Verpflichtung zum Militär- beziehungsweise Ersatzdienst, oder geschlechtsrollentypische Erwartungen, zum Beispiel Beruf und Wertorientierungen (Oerter & Dreher, 2008).

1.2 Zeitliche Eingrenzung des Jugendalters

1.2.1 Die Pubertät als Beginn des Jugendalters

Der Beginn der Pubertät oder körperlichen Reife ist mit dem Anfang des Jugendalters gleichzusetzen und stellt gleichzeitig ein wesentliches Merkmal der Adoleszenz dar (Oerter & Dreher, 2008). Die körperliche Reife ist vor allem durch biophysiologische Veränderungen gekennzeichnet, wobei die Geschlechtsreife (erste Menstruation beziehungsweise Menarche; erster Samenerguss beziehungsweise Pollution) in der Regel bei Mädchen ein bis zwei Jahre früher eintritt als bei Jungen.

Es kommt vor allem zu fünf wesentlichen körperlichen Veränderungen (Grob & Jaschinski, 2003):

1. Veränderungen in der Statur und den Körperproportionen (vor allem ändert sich das Verhältnis von Körperfett und Muskelmasse),
2. Wachstumsschub mit Zunahme von Größe und Gewicht,
3. Veränderungen im Herz-Kreislauf- sowie Atmungssystem (bewirken einen Anstieg von Kraft und physischer Ausdauer),
4. Entwicklung der primären Geschlechtsorgane (Hoden, Ovarien) und
5. Entwicklung der sekundären Geschlechtsmerkmale (wie Veränderung der Genitalien, Brüste, Schambehaarung etc.).

Diese physiologischen Veränderungen haben psychische Auswirkungen wie ein verändertes Körperempfinden, Selbstzweifel, Unabhängigkeitsgefühl, Schamgefühle, Abgrenzung von der Familie, Verletzlichkeit auf psychischer Ebene und Rückzug (Grob & Jaschinski, 2003).

1.2.2 Die Phasen des Jugendalters

Anhand der Unterscheidung von Altersbereichen werden die Phasen des Jugendalters zeitlich strukturiert. Mit dem Eintreten der Geschlechtsreife, das auch als Kriterium der Abgrenzung von Kindheit und Jugend gesehen werden kann, wird also, wie bereits erwähnt, der Beginn des Jugendalters bestimmt und somit die untere zeitliche Abgrenzung definiert (Oerter & Dreher, 2008).

Bezüglich der Dauer und zeitlichen Differenzierung der Adoleszenz lassen sich in der Literatur ähnlich verschiedene Einteilungen vorfinden. So bezieht sich laut Dreher und Zumkley (2002) die Zeitspanne des Jugendalters auf den Altersbereich zwischen 10 und 21 Jahren.

Steinberg (2005) unterteilt das Jugendalter in drei Phasen mit folgenden unterschiedlichen Alterseinteilungen:

- „early adolescence“ (*frühe Adoleszenz*), welche im Bereich zwischen zehn und 13 Jahren angesiedelt ist,
- „middle adolescence“ (*mittlere Adoleszenz*), welche den Altersabschnitt zwischen 14 und 17 Jahren beschreibt und

- „late adolescence“ (*späte Adoleszenz*), welche zwischen dem 18. und 22. Lebensalter liegt.

Arnett (2000, 2004) gliedert die Adoleszenz in den Altersabschnitt der „early adolescence“ (zwischen zehn und 14 Jahren) und der „late adolescence“ (zwischen dem 15. und 18. Lebensjahr) ein. Zusätzlich beschreibt er eine eigenständige Übergangsphase vom Jugendalter ins Erwachsenenalter, die er als Phase des „emerging adulthood“ bezeichnet und die vor allem in industrialisierten Gesellschaften zwischen 18 und 25 Jahren auftritt.

Das Konzept des „emerging adulthood“ hat insbesondere im letzten Jahrzehnt Eingang in die Forschung gefunden – nicht zuletzt aufgrund der in der heutigen (post-)modernen Gesellschaft auftretenden Verlängerung des Jugendalters durch die Zunahme der säkularen Akzeleration (Entwicklungsbeschleunigung im historischen Vergleich), der körperlichen Entwicklung (zum Beispiel Absinken des Menarchenalters) und durch die bis weit ins frühe Erwachsenenalter reichende Ausbreitung der ökonomischen Abhängigkeit (Krampen & Reichle, 2008; Oerter & Dreher, 2008). Auch nach Arnett und Taber (1994) ist das Ende der Adoleszenz nicht so einfach zu beschreiben, sondern viel mehr, je nach dem Empfinden eines Individuums und wie dieses im Zuge seiner Entwicklung Unabhängigkeit und Eigenständigkeit erlebt hat, spezifisch. Jede Kultur beschreibt demnach das Ende des Jugendalters individuell.

1.3 Kognitive Entwicklung

Die Veränderung kognitiver Fähigkeiten – darunter werden allgemein kognitive Faktoren wie Intelligenz, Problemlösefähigkeit und Lernstrategien (Grob & Jaschinski, 2003) zusammengefasst – kann als eines der bedeutendsten Merkmale des Jugendalters angesehen werden (Oerter & Dreher, 2008). Somit bildet der „Stand der bisherigen Denkentwicklung“ die Voraussetzung für Entwicklungsaufgaben und neue Lernaufgaben, „mit denen Jugendliche in der Sekundarstufe konfrontiert werden“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 88).

Ausgehend von den vier Entwicklungsstufen nach Piaget, welche sich in das „sensu-motorische Denken“ im Säuglings- und Kleinkindalter, in das

„präoperationale Denken“ im Vorschulalter, in das „konkret-operationale Denken“ im Grundschulalter und in das „formal-operationale Denken“ ab dem zehnten beziehungsweise elften Lebensjahr gliedern (Piaget 1973, zit. n. Grob & Jaschinski, 2003, S. 88), kommt in der Adoleszenz dem Übergang vom konkret-operationalen zum formal-operationalen Denken eine große Bedeutung zu.

Die Jugendlichen lernen immer besser abstrakt zu denken. Dies äußert sich vor allem in ihren Überlegungen und Problemlösungen, die nicht mehr an konkrete und anschauliche Dinge knüpfen. Die Heranwachsenden können nun „zwingende Schlussfolgerungen aus zwei Aussagen ziehen, Möglichkeiten erschöpfend kombinieren und deduktive Schlussfolgerungen ziehen“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 89).

Nach Keating (1990) entstehen weitere kognitive Fähigkeiten im Jugendalter wie über den Denkprozess nachdenken zu können (Metakognition; die Jugendlichen können darüber nachdenken wie und warum sie zu falschen Annahmen gekommen sind), mehrdimensional zu denken (also die Fähigkeit, mehrere Ansichten gleichzeitig in Überlegungen einfließen zu lassen und diese gegeneinander abzuwägen) und Relativitäten zu erkennen, wobei die Jugendlichen Unterschiede beziehungsweise Veränderungen in gleichen Tatsachen erkennen und Regelabweichungen als fair hinnehmen können. Insgesamt kommt es also zu einer Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten im Jugendalter (Grob & Jaschinski, 2003). Es findet eine Steigerung der Informationsverarbeitung, vor allem in Bezug auf die Aufmerksamkeit, der Gedächtnisleistung, sowie der Verarbeitungsgeschwindigkeit statt, ebenso kommt es zu Veränderungen im Bereich der Organisation (unter anderem effektivere Lernstrategien) und eben in der Metakognition.

An dieser Stelle sei jedoch noch erwähnt, dass diese Fortschritte nicht bei allen Jugendlichen im gleichen Maße ausgeprägt sind (Oerter & Dreher, 2008).

1.4 Identität als zentrales Merkmal im Jugendalter

Identität wird im Alltag insbesondere als „die einzigartige Kombination von persönlichen unverwechselbaren Daten einer Person“ wie Name, Alter, Geschlecht etc. verstanden (Grob & Jaschinski, 2003, S. 41). Demnach können auch „Gruppen von Personen eine Identität besitzen“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 41; vgl. Oerter & Dreher, 2008).

Seitens der Psychologie wird jedoch Identität als eine einzigartige Persönlichkeitsstruktur bezeichnet, wobei sowohl die Selbsterkenntnis der eigenen Person als auch die Wahrnehmung der Persönlichkeitsstruktur durch andere (also was die Person denkt, wie sie von anderen wahrgenommen wird) sehr wichtig ist (Grob & Jaschinski, 2003).

In der Fachliteratur wird oftmals der Begriff des Selbst mit dem der Identität synonym verwendet (Oerter & Dreher, 2008). Allerdings unterscheiden sich diese beiden Begriffe grundsätzlich. Während es bei der Identität um eine Beschreibung, also um die Frage „Wer oder wie bin ich?“ geht, bezieht sich das Selbst auf die Bewertung der eigenen Person, also auf die Frage „Wie stehe ich zu mir?“ (Rosenberg, 1979; vgl. Grob & Jaschinski, 2003).

Der Identitätsbegriff lässt sich auf Erik H. Erikson (1968) zurückführen (vgl. Oerter & Dreher, 2008). In seiner psychosozialen Entwicklungstheorie wird Entwicklung als ein lebenslanger Prozess gesehen. Er geht davon aus, dass sich die soziale Umgebung ständig verändert, wodurch sich acht aufeinanderfolgende Krisen ergeben (vgl. Erikson, 1968; Grob & Jaschinski, 2003; Flammer, 2009). Das Ergebnis jeder Krisenbewältigung hat die neue Stufe zur Folge und die Art und Weise wie gut ein Individuum diese bewältigt, hat Auswirkungen auf die Bewältigung der nachfolgenden Krisen (Flammer, 2009). Eine positive Bewältigung einer früheren Krise ist förderlich für die Lösung der Folgenden (Grob & Jaschinski, 2003).

Als die Entwicklungskrise in der Adoleszenz beschreibt Erikson die Stufe der „Identität vs. Identitätsdiffusion“, wobei eben im Zentrum dieser Entwicklungsetappe die Identitätsproblematik steht. Die Frage „Wer bin ich?“ wird zentral und die Jugendlichen stellen sich somit selbst in Frage und suchen direkt nach ihrer (neuen) Identität (Flammer, 2009). Diese Krise ergibt sich

demnach „entweder in einer aktiv erworbenen Selbsterkenntnis und Zukunftsperspektive oder in einem anhaltenden Zustand von Verwirrung“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 43)

Aufbauend auf Eriksons Ansatz beschreibt Marcia (1966) ein Modell über den Identitätsentwicklungs-Status. Dabei unterscheidet Marcia den Identitätsstatus anhand von drei Dimensionen (Oerter & Dreher, 2008):

- **Krise:**
diese Dimension ist eng mit der Exploration verbunden, bezieht sich auf das Ausmaß an Unsicherheit, Beunruhigung oder Rebellion.
- **Verpflichtung:**
gekennzeichnet durch den „Umfang des Engagements und der Bindung in dem betreffenden Lebensbereich“
- **Erkundung (Exploration):**
hierbei geht es um die selbständige Auseinandersetzung mit dem in Frage stehenden Lebensbereich mit dem Ziel zu einer besseren Orientierung und Entscheidungsfindung zu gelangen.

Die Kombination dieser Dimensionen führt nun zu vier verschiedenen Identitätszuständen (Krampen & Greve, 2008; Oerter & Dreher, 2008): diffuse, übernommene, kritische („Moratorium“) und erarbeitete Identität.

1.5 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

1.5.1 Entwicklungsaufgaben nach dem Konzept von Robert J. Havighurst

Als Vorreiter des Konzepts der Entwicklungsaufgabe wird Robert J. Havighurst genannt (Oerter & Dreher, 2008), weswegen dieser Abschnitt nun über die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nach Havighurst informieren soll.

Um in einer fortschrittlichen beziehungsweise modernen Gesellschaft zu leben, muss ein Individuum eine große Anzahl an Aufgaben – Entwicklungsaufgaben – bewältigen, wobei gerade diese als Lernaufgaben angesehen werden können und Entwicklung somit einen Lernprozess über die gesamte Lebensspanne

darstellt und zum Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen führen kann (Havighurst 1972; Oerter & Dreher, 2008).

Havighurst (1972, S. 2) formuliert ferner:

A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.

Der Erfolg oder Misserfolg von Entwicklungsaufgaben in einem bestimmten Alter kann also zu Erfolg oder Misserfolg von Aufgaben in späteren Alterssequenzen führen.

Physische Reifung (wie zum Beispiel gehen lernen), *kultureller Druck* beziehungsweise *gesellschaftliche Erwartungen* (wie zum Beispiel lesen zu lernen oder sich als ein gesellschaftlich verantwortungsbewusster Mitbürger zu partizipieren) und *individuelle Ziele und Werte* (als Teil des Selbst oder Persönlichkeit eines Individuums) werden als zu Grunde liegende Basis für Entwicklungsaufgaben angesehen, wobei die Gewichtung einzelner oder die Kombination von mehreren Faktoren für die resultierende Anforderung wesentlich ist (Havighurst, 1972; Oerter & Dreher, 2008).

Als Ausbilder von LehrerInnen hat sich Havighurst vor allem auf die Institution Schule bezogen, die Individuen bezüglich bestimmter Lernschritte zum „richtigen“ Zeitpunkt unterstützen soll (Grob & Jaschinski, 2003). So geht Havighurst (1972, S. 6) von „sensitive periods for learning“ aus – während bestimmten Zeiträumen ist der Mensch für bestimmte Lernaufgaben besonders aufnahme- beziehungsweise lernfähig. Auch zeigt sich beim Erlernen von Entwicklungsaufgaben „teachable moments“, welche den besten Zeitpunkt zum Erlernen von Aufgaben darstellen.

Letzteres bedeutet allerdings nicht, dass Aufgaben nicht auch zu einer früheren oder späteren Zeit behandelt werden können – der Lernprozess würde nur

einen größeren Aufwand mit sich bringen und zu einem geringeren Erfolg führen (Grob & Jaschinski, 2003).

Im Weiteren sind einige Entwicklungsaufgaben von einer Kultur zur anderen so gut wie universal, praktisch unveränderlich, andere wiederum treten nur in bestimmten Gesellschaften auf (Havighurst, 1972).

Somit können Entwicklungsaufgaben, die zeitlich begrenzt sind (wie zum Beispiel die Aneignung von Kulturtechniken) und solche, die aufgrund von wechselnden Anforderungen über mehrere Lebensabschnitte fortbestehen, unterschieden werden.

Das Jugendalter siedelt sich bei Havighurst (1972, S. 45 ff.) im Altersbereich von 12-18 Jahren an, wobei folgende Entwicklungsaufgaben beschrieben werden:

➤ **Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei**

Geschlechts aufbauen:

Ziel ist es zu lernen, zu einem Erwachsenen unter Erwachsenen zu werden, aber auch zu lernen mit anderen für ein gemeinsames Ziel zu arbeiten, oder persönliche Gefühle zu vernachlässigen und nicht dominierend zu führen.

➤ **Übernahme der männlichen oder weiblichen Geschlechtsrolle:**

Hier geht es vor allem darum, die für Erwachsene sozial anerkannte männliche oder weibliche Geschlechtsrolle zu akzeptieren beziehungsweise zu erlernen.

➤ **Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers:**

Hierbei soll der/die Jugendliche nicht nur lernen Toleranz und Stolz bezüglich seines eigenen Körpers aufzubringen, sondern diesen auch effektiv zu nutzen und zu schützen.

➤ **Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen:**

Der/die Adoleszente lernt sich aus seiner kindlichen Abhängigkeit von seinen Eltern zu lösen und Liebe/Zuneigung zu den Eltern zu entwickeln ohne von diesen abhängig zu sein.

➤ **Vorbereitung auf Ehe und Familienleben:**

Der Jugendliche hat die Aufgabe eine positive Einstellung über Familienleben und Kinderwunsch zu entwickeln und sich das notwendige Wissen bezüglich der Haushaltsführung und Kindererziehung anzueignen.

➤ **Vorbereitung auf eine berufliche Karriere:**

Ziel ist es unter anderem, eigene Pläne zu gestalten und zu verfolgen und sich im Stande zu fühlen, seinen eigenen Lebensunterhalt zu verdienen.

➤ **Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie:**

Ausgehend von der Hauptentwicklungsaufgabe eine Identität zu erreichen, geht es bei dieser Entwicklungsaufgabe um die Ausbildung beziehungsweise Entwicklung einer „socio-politico-ethical“ Ideologie beziehungsweise Weltanschauung (Havighurst, 1972, S. 69).

➤ **Sozial verantwortliches Verhalten anstreben und erreichen:**

Der/die Jugendliche soll eine soziale Ideologie entwickeln, als ein/e verantwortliche/r Erwachsene/r Teil der Gemeinde, Region und Nation werden und im eigenen Verhalten die zu Grunde liegenden gesellschaftlichen Normen und Werte beachten.

Interessant zu erwähnen ist auch noch, dass keine der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter eine isolierte Thematik darstellt. Somit setzen sich einige Entwicklungsaufgaben aus der Kindheit in der Adoleszenz fort. Andere wiederum beginnen im Jugendalter und können sich aber auch auf das frühe Erwachsenenalter auswirken (Oerter & Dreher, 2008).

1.5.2 Modifikation des Konzepts der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Dreher und Dreher (1985a,b) haben die Gültigkeit der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter für die vorherrschende Gesellschaft in einer Reihe von Untersuchungen (verschiedene Replikationsstudien) erforscht.

Dabei kam es zu folgenden Modifikationen der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nach Havighurst (Dreher & Dreher, 1985 a; vgl. Oerter & Dreher, 2008):

➤ **Peer:**

Diese Entwicklungsaufgabe bezieht sich darauf, einen Freundeskreis aufzubauen und so zu Gleichaltrigen neuere und tiefere Beziehungen entstehen zu lassen.

➤ **Körper:**

Die Jugendlichen sollen „Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren“.

➤ **Rolle:**

Ziel ist Verhaltensweisen zu entwickeln, die in der eigenen Gesellschaft der Rolle eines Mannes beziehungsweise einer Frau zugeschrieben werden.

➤ **Beziehung** (Intimität):

Hierbei geht es darum, dass die Adoleszenten lernen, „engere Beziehungen zu einem Freund beziehungsweise einer Freundin“ aufzunehmen.

➤ **Ablösung:**

Unter dieser Aufgabe versteht man das Loslösen von den Eltern beziehungsweise das Unabhängigwerden von ebendiesen.

➤ **Beruf:**

Ziel ist es, sich Gedanken über die Ausbildung und den Beruf zu machen. Der/die Jugendliche soll sich überlegen, was er/sie werden will und welche Fähigkeiten er/sie dafür beherrschen beziehungsweise erlernen muss.

➤ **Partnerschaft beziehungsweise Familie:**

Diese Entwicklungsaufgabe bezieht sich auf die Entwicklung von Vorstellungen über die eigene zukünftige Familie beziehungsweise Partnerschaft.

➤ **Selbst:**

Zentral ist die Gewinnung der Klarheit über das eigene Selbst; der Adoleszent soll sich selbst kennen lernen und erkennen beziehungsweise wissen, wie er von anderen Personen gesehen wird.

➤ **Werte:**

Hier geht es darum, dass sich eine „eigene Weltanschauung“ entwickelt. Im Vordergrund steht die Aufgabe, sich vor Augen zu halten, welche „Werte man vertritt und an welchen Prinzipien man das eigene Handeln ausrichten will“.

➤ **Zukunft:**

Der/die Jugendliche soll „eine Zukunftsperspektive entwickeln: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen er annimmt, dass man sie erreichen könnte“.

1.6 Zusammenfassung

Das Jugendalter wird als eine eigenständige Phase aufgefasst (Oerter & Dreher, 2008). Bezüglich der Periodisierung des Jugendalters herrschen in der Literatur Unstimmigkeiten. So wird besonders die obere Altersbegrenzung unterschiedlich definiert, wohingegen die Untere meist mit dem Eintreten der Pubertät gekennzeichnet ist. Somit ist der Beginn der Adoleszenz mit dem Einsetzen der Pubertät biologisch bestimmt, was allerdings einer psychischen Bewältigung bedarf (Grob & Jaschinski, 2003). In dieser Phase kommt es zu verschiedenen Veränderungen in der Entwicklung der Jugendlichen – so verändert sich nicht nur der Körper, sondern vor allem die kognitive Funktionen und es kommt zu einer Identitätssuche (Oerter & Dreher, 2008). Es finden allerdings auch Veränderungen im familiären und freundschaftlichen Umfeld, im Freizeitverhalten, und Veränderungen im Beruf beziehungsweise der Ausbildung statt. Der Jugendliche steht – gerade auch im schulischen Kontext – einer Menge von Entwicklungsaufgaben gegenüber, die es zu lösen gilt (Havighurst, 1972; Oerter & Dreher, 2008).

Erst wenn der Jugendliche in seine gesellschaftlichen Rollen hineingewachsen ist, endet das Jugendalter (Grob & Jaschinski, 2003). Somit beschreibt jede Kultur, eingebettet in ihre jeweilige Sozialisation, das Ende des Jugendalters individuell – das heißt je nachdem wie der Jugendliche im Zuge seiner Entwicklung Unabhängigkeit und Eigenständigkeit erlebt hat (Arnett & Taber 1994).

2 Autonomie

Die Entwicklung von Autonomie ist über die gesamte Lebensspanne ein zentrales Thema. Bereits in der Stufentheorie der Ich-Entwicklung von Erikson (1968; Flammer, 2009) stehen Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren der Krise „Autonomie vs. Scham und Zweifel“ gegenüber, in der es insbesondere um die Emanzipation von der Mutter beziehungsweise der primären Bezugsperson geht.

Im Jugendalter ist die Autonomieentwicklung im Kontext der Eltern-Kind-Beziehung immer wieder untersucht worden (Hofer, 2008). Hier besteht eine wichtige Aufgabe des Erwachsenwerdens in der Ablösung von der Ursprungsfamilie – die Jugendlichen sollen sich ein eigenständiges Leben aufbauen (Oerter & Dreher, 2008). Hierbei entspricht eine erfolgreiche Ablösung der Autonomie (Dreher & Dreher, 2002).

Im Weiteren findet sich auch bei den Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972) die der emotionalen Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen als zentrale Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz wieder. Steinberg (2005) meint zusätzlich, dass ein autonomes (selbstbestimmtes) Individuum zu werden eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben innerhalb des Jugendalters ist.

Betrachtet man nun den Übergang von Jugend- zum frühen Erwachsenenalter wird deutlich, dass auch hier dem Begriff der Autonomie eine große Rolle zugeschrieben wird. Dabei stehen Themen wie die Selbstbestimmung der Person, die Autonomie gegenüber Gleichaltrigen und die Autonomie in der Beziehung zu den Eltern im Mittelpunkt (Krampen & Reichle, 2008).

Selbst im Erwachsenenalter und im hohen Alter ist Autonomie ein wichtiges Forschungsthema (Hofer, 2008).

Insgesamt und anhand dieser Ausführungen wird ziemlich schnell die Relevanz der Autonomie als ein wesentliches Entwicklungsziel im Jugendalter ersichtlich (vgl. Gerhard, 2005). Auch ist es eine zentrale Bedingung für die persönliche Entwicklung eines Individuums (Hofer, 2008). Auch unter Betrachtung des Bildungs- und Lehrauftrags von Psychologie- und Philosophie LehrerInnen wird hier – im schulischen Kontext – die zentrale Rolle von Autonomie und ihre Förderung erkennbar (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,

2010). Die LehrerInnen haben nicht nur die Aufgabe die kognitiven Fähigkeiten ihrer SchülerInnen anzuregen und zu fördern, sondern auch persönlichkeitsbildende Eigenschaften wie eben Autonomie zu stärken und somit unter anderem die Jugendlichen zu Selbstständigkeit zu animieren (vgl. Frommer, 2000).

Im Folgenden soll nun explizit auf eine Begriffsdefinition, die Entstehung und Formen von Autonomie, sowie auf deren Förderung im schulischen Kontext eingegangen werden.

2.1 Eine Begriffsdefinition von Autonomie

Der Autonomiebegriff setzt sich etymologisch aus den beiden griechischen Worten „autos“ (=Selbst) und „nomos“ (=Regel) zusammen und betrifft die Fähigkeit das eigene Leben zu regulieren (Gerhard, 2005). Im deutschen Sprachgebrauch werden Begriffe wie „Selbstständigkeit“ und „Unabhängigkeit“ (Wermke, Kunkel-Razum & Scholze-Stubenrecht, 2000) synonym verwendet. Steinberg (2005) unterscheidet jedoch Unabhängigkeit und Autonomie voneinander. Ersteres sieht er als die generelle Fähigkeit eines Individuums in Bezug auf dessen eigenen Glauben an sich selbst und als einen Teil von Autonomie. Autonomie bezieht sich jedoch vor allem auf emotionale, kognitive und behaviorale Komponenten.

Nach Hofer (2008) kommt es durch die Autonomieentwicklung immer mehr dazu, dass Personen ihr Handeln und Erleben unabhängig vom Handeln und Erleben anderer auffassen.

Weitere Begriffsdefinitionen wie „Ablösung“, „psychosoziale Reife“, „Selbst-Regulation“, „Selbst-Kontrolle“, „Selbstbestimmung“ und „Entscheidungsbildung“ werden ebenso oftmals anstatt des Autonomiebegriffes eingesetzt (Noom, Decović & Meeus, 2001).

Silverberg und Gondoli (1996) beschreiben den Begriff Autonomie als die Fähigkeit des Heranwachsenden eine Alternative selbst zu wählen und sich für deren (mögliche) Konsequenzen verantwortlich zu fühlen. Nach Noom, Decović und Meeus (1999) sieht eine Reihe an Forschern Autonomie als die Fähigkeit das eigene Verhalten zu regulieren an.

Um jedoch eigene Entscheidungen zu treffen bedarf es eben funktionierender und verlässlicher Beziehungen zu anderen Personen (Hofer, 2008).

Insgesamt lassen sich in der Fachliteratur eine Menge an Definitionen des Autonomiebegriffs finden. Die Verschiedenheit bezüglich der Begriffsbestimmung erschwert in manchen Fällen den Vergleich von Autonomietheorien (Noom et al., 2001).

Um jedoch einen Überblick bezüglich der Entstehung und Formen von Autonomie zu gewähren, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Autonomiekonzepte von Noom, Decović und Meeus, Steinberg, Deci und Ryan, wobei vor allem die erste Autonomiedefinition von Noom et al. (1999; 2001) grundlegend für die vorliegende Untersuchung ist.

2.2 *Verschiedene Konzepte der Autonomie*

2.2.1 Autonomie nach Noom, Decović und Meeus

Aufgrund einer Reihe an verschiedenen Begriffsdefinitionen von Autonomie versuchten Noom et al. (2001) eine eigenständige Definition zu finden, indem die Autoren die bisherigen in der Fachliteratur beschriebenen Autonomiebegriffe miteinander in Beziehung setzten. Basierend auf drei theoretischen Ansätzen von Autonomie – psychodynamischer, kognitiver und eklektischer Natur – wurden die verschiedenen Zugänge verglichen, kategorisiert und beschrieben. Noom et al. (1999) sehen Autonomie als die Fähigkeit dem eigenen Leben eine Richtung zu geben, Ziele definieren zu können, sich kompetent zu fühlen und die eigenen Handlungen zu regulieren. Im Weiteren setzt sich Autonomie während dem Jugendalter aus den Dimensionen „attitudinal autonomy“, „emotional autonomy“ und „functional autonomy“ zusammen.

➤ **„attitudinal autonomy“:**

Die „attitudinal autonomy“ bezieht sich laut Noom et al. (2001, S. 578) auf „the ability to specify several options, to make a decision, and to define a goal“.

Diese Dimension nimmt also durch verschiedene Möglichkeiten und Wünsche Bezug auf die Wahrnehmung von Zielen (Noom et al. 1999). Die Jugendlichen sollen lernen, ihre Ziele zu definieren (Noom et al., 2001).

➤ **„emotional autonomy“:**

Die „emotional autonomy“ wird beschrieben als „a feeling of confidence in one`s own choices and goals“ (Noom et al. 2001, S. 581). Sie meint die Wahrnehmung beziehungsweise das Empfinden von Unabhängigkeit durch Selbstsicherheit und Individualität – vor allem die Wahrnehmung von emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und Peers (Noom et al., 1999; 2001). Somit sollen die Heranwachsenden lernen, unabhängig von den Wünschen der (primären) Bezugspersonen und Peers, sich selbstsicher beim Definieren ihrer Ziele zu fühlen.

➤ **„functional autonomy“:**

Die „functional autonomy“ – als regulative Funktion – bezieht sich auf die „ability to develop a strategy to achieve one`s goal“ (Noom et al. 2001, S. 581). Sie steht somit in Bezug auf die Wahrnehmung von Strategien durch Selbst-Regulation und Kontrolle (Noom et al., 1999). Demnach ist die „functional autonomy“ erreicht, wenn die Jugendlichen Wege gefunden haben ihre Ziele zu erreichen (Noom et al., 2001).

In Summe stellen all diese drei Dimensionen kognitive, affektive und regulative Aspekte des Verhaltens von Jugendlichen dar und sind wichtige Entwicklungsziele in der Entwicklung von Heranwachsenden.

2.2.2 Autonomie nach Steinberg

Steinberg (2005) unterscheidet drei Autonomietypen: **emotionale**, **behaviorale** (Verhaltensautonomie) und **Werte-Autonomie**.

Die erstgenannte Autonomieform ist ein Aspekt von Unabhängigkeit und bezieht sich auf die Veränderungen in den engeren (tieferen) Beziehungen eines Individuums, wie die der Beziehungen zu den Eltern (primären Bezugspersonen). Die behaviorale oder Verhaltensautonomie stellt die Fähigkeit, unabhängige Entscheidungen treffen zu können und diese auch zu Ende zu führen, dar. Bei der Werte-Autonomie geht es darum, Druck von außen beziehungsweise von anderen Personen standzuhalten und somit über Prinzipien über das, was richtig und falsch oder wichtig und unwichtig ist, zu verfügen.

In den folgenden Ausführungen wird nun auf diese drei Typen spezifisch eingegangen:

➤ **Emotionale Autonomie:**

Die Beziehung zwischen Kindern und deren Eltern ändert sich innerhalb der Lebensspanne rapide – so kommt es zu einer immer größer werdenden emotionalen Unabhängigkeit bezüglich der (primären) Bezugspersonen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Jugendlichen beginnen ihre Eltern als gleichwertig anzusehen.

Die Entwicklung einer emotionalen Identität ist ein langwieriger Prozess, hat seine Wurzeln in der Adoleszenz und setzt sich im frühen Erwachsenenalter fort.

Ursprünglich – basierend auf einer psychoanalytischen Sicht – wird die emotionale Autonomie mit dem Begriff „detachment“ – die Trennung beziehungsweise die Ablösung von den Eltern hin zu den Freundeskreisen, Peers – in Verbindung gebracht. Neueren Studien zur Folge bedeutet dies jedoch nicht, dass die Jugendlichen nicht auch emotional unabhängig von deren Eltern werden können ohne sich gleich von diesen abzulösen und mit diesen ganz zu brechen (Steinberg, 2005).

Ein weiterer Terminus, der mit der emotionalen Autonomie einhergeht, ist der von Blos geprägte Begriff der Individuation (1967, zit. n. Steinberg 2005). Im

Vordergrund steht die allmähliche und fortschreitende Abgrenzung des Individuums von seinen Eltern.

Laut einer Fragebogenerhebung von Steinberg und Silverberg (1986) lassen sich vier Aspekte von emotionaler Autonomie aufzeigen:

- Die De-idealisierung der (primären) Bezugspersonen – hierbei geht es darum, dass auch Eltern Fehler machen können. Dieser Aspekt entwickelt sich als Erster. Er ist der Anfang eines langen Prozesses, der dazu führt, dass sich die Jugendlichen realistische Ansichten über deren Eltern aneignen.
- Die Eltern als eigenständige Personen anzusehen – diese Komponente bezieht sich darauf, dass die Eltern auch anders mit deren Freunden agieren als mit dem eigenen Kind.
- „nondependency“ (Unabhängigkeit) – also das Ausmaß, in welchem die Jugendlichen immer mehr abhängig von sich selbst sind und keine Hilfe von deren Eltern benötigen.
- Die Individuation – die Jugendlichen bemerken, dass sie Eigenschaften besitzen, die die Eltern noch nicht kennen.

➤ **Behaviorale (Verhaltens-)Autonomie:**

Diese Form von Autonomie bezieht sich auf die Fähigkeit sich an andere Personen zu wenden, wenn es angebracht beziehungsweise notwendig erscheint. Verhaltensautonome Individuen können verschiedene Handlungsweisen nach ihrem eigenen Ermessen und aufgrund von Ratschlägen anderer abwägen. Außerdem sind sie in der Lage eine (eigene) unabhängige Aussage über die Art und Weise wie man sich verhalten soll zu treffen (Hill & Holmbeck, 1986; zit. n. Steinberg, 2005, S. 307). Innerhalb der Verhaltensautonomie spielen Veränderungen in den Fähigkeiten Entscheidungen zu treffen, in der Anfälligkeit von anderen Personen beeinflusst zu werden und in Gefühlen der Selbststärke eine Rolle. So kommt es vor allem zu einem Anstieg der Fähigkeit (unabhängige) Entscheidungen zu treffen – die Jugendlichen sind als reife Individuen immer mehr in der Lage, verschiedene Ansichten von anderen abzuwägen und diese in ihren unabhängigen Entscheidungen einfließen zu lassen (Steinberg, 2005).

➤ **Werte-Autonomie:**

Die Entwicklung der Werte-Autonomie schließt an die emotionale und Verhaltensautonomie an und geht bei Jugendlichen mit Veränderungen in den moralischen, politischen und religiösen Überzeugungen einher. Die Herausbildung der Werte-Autonomie findet zwischen 18 und 20 Jahren statt. Dabei sind insbesondere drei Entwicklungstendenzen zu beachten. Erstens entwickeln die Heranwachsenden ein immer abstrakteres Denken in Bezug auf ihre moralischen, politischen, ideologischen und religiösen Ansichten. Als eine weitere Folge verfestigen sich ihre Vorstellungen immer mehr zu generellen Prinzipien und formen sich schließlich zu eigenen Werten unabhängig von den Werten der Eltern oder anderen Autoritäten.

2.2.3 Autonomie im Kontext der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie (SDT) geht davon aus, dass Individuen darin bestrebt sind, sich mit ihrer Umwelt aktiv auseinanderzusetzen, sich weiterzuentwickeln und ihre Fähigkeiten und Selbstkenntnisse stetig auszugestalten und logisch ins eigene Selbstkonzept zu integrieren (Hofer, 2008). Sie beinhaltet somit einen dialektischen und organismischen Zugang und beschäftigt sich mit dem personellen Wachstum und der Entwicklung. Die Interaktion zwischen einer aktiven, integrierten menschlichen Veranlagung und sozialen Umwelten kann entweder fördernd oder hindernd für die aktive organismische Veranlagung sein und so die menschliche Entwicklung entweder fördern oder stören (Ryan & Deci, 2002).

Demnach kommt den motivationalen Prozessen in zwischenmenschlichen Situationen eine zentrale Bedeutung zu (Van Lange, 2000).

Ausgangspunkt der SDT sind drei grundlegende psychologische Bedürfnisse: Bedürfnis nach Kompetenzerleben, nach sozialer Einbindung und das Bedürfnis nach Autonomie (Ryan & Deci, 2002).

Sind diese Bedürfnisse erfüllt, kommt es zu Wachstum und Integration (Ryan & Deci, 2000).

Das Bedürfnis nach Kompetenz veranlasst ein Individuum, nach Herausforderungen zu suchen, die optimal für dessen vorhandene Fähigkeiten sind, wobei anhaltend versucht wird, diese Fähigkeiten durch Aktivität zu erhalten und zu verbessern. Dabei wird Kompetenz eben nicht als erworbene Fähigkeit verstanden, sondern als ein Gefühl von Selbstvertrauen und Effektivität bezüglich einer Tätigkeit (Ryan & Deci, 2002).

Ryan und Deci (2002) verstehen unter sozialer Einbindung die Tendenz, sich an andere Personen zu binden, zu einem wesentlichen Bestandteil von anderen zu werden beziehungsweise von anderen akzeptiert zu werden. Das Bedürfnis, sich selbst als in Beziehung zu anderen stehend zu sehen, bezieht sich hierbei allerdings nicht auf eine Tatsache oder einen formalen Status, sondern auf die psychologische Wahrnehmung mit anderen in einer sicheren Beziehung zu stehen.

Unter Autonomie wird das Handeln aufgrund von Interessen und Wertvorstellungen beschrieben - sie bezieht sich auf den wahrgenommenen Ursprung des eigenen Verhaltens. Eine autonom handelnde Person empfindet also ihr eigenes Verhalten als einen Ausdruck ihres Selbst (Ryan & Deci, 2002). So können sowohl externale als auch internale Einflüsse zu ihrem autonomen Handeln beitragen. Allerdings zeigt sich, dass je größer das Autonomieverhalten ist, desto mehr wird es vom eigenen Selbst befürwortet und als eigenverantwortliches Handeln erlebt (Deci & Ryan, 1987).

Als Prototyp autonomer oder selbstbestimmter Handlungen kann ein intrinsisch motiviertes Verhalten, das bloß durch reines Interesse ausgeführt wird, gesehen werden. Dem entgegengesetzt ist extrinsisch motiviertes Verhalten, das durch externe Anreize beziehungsweise Belohnungen oder Konsequenzen herbeigeführt wird, wobei extrinsische Anreize für intrinsische Motivation nicht unbedingt schädlich sein müssen, sondern dass eine Person auch dann autonom handeln beziehungsweise selbstbestimmt sein kann, wenn extrinsische Motivatoren vorherrschen (Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992). So geht es in der Selbstbestimmungstheorie unter anderem darum, dass extrinsisch motiviertes Verhalten in dessen Selbstbestimmungsgraden variieren und somit auch selbstbestimmt (autonom) sein kann (siehe Abbildung 1).

Personen sind demnach dazu fähig, genau das zu tun, wonach sich ihr Interesse richtet aber auch das zu tun, wonach sich ihr Interesse womöglich nicht richtet, aber das Verhalten eben belohnt wird (Rigby et al., 1992).

Motivations- typ	A- motivation	extrinsische Motivation				intrinsische Motivation
	keine Regulation	externale Regulation	introjizierte Regulation	identifizierte Regulation	integrierte Regulation	intrinsische Regulation
Qualität des Verhaltens	kein selbstdet- erminiertes Verhalten					

Abbildung 1: Kontinuum der Selbstbestimmung mit den Motivations- und Regulationstypen (Ryan & Deci, 2002, S. 16)

Ryan und Deci (2002; vgl. Rigby et al., 1992) unterscheiden demnach vier Typen extrinsischer Regulation bezüglich des Grades, in welchem sie Autonomie repräsentieren beziehungsweise darstellen:

1. externale Regulation („external regulation“):

Diese ist die am geringsten ausgeprägte Autonomieform extrinsischer Motivation und beinhaltet den klassischen Vorgang motiviert zu sein, um Belohnungen zu erhalten oder um Bestrafungen aus dem Weg zu gehen (Ryan & Deci, 2002). Das Verhalten ist zwar intentional zu verstehen, aber dennoch von äußeren Gegebenheiten abhängig beziehungsweise wird von diesen kontrolliert. Ein Beispiel könnte der Versuch eines Kindes sein, das eine Aufgabe toll zu meistern versucht, nur um ein „Goldsternchen“ von seinem/r LehrerIn zu erhalten (Rigby et al., 1992).

2. introjizierte Regulation („introjected regulation“):

Diese Autonomieform bezieht sich auf das Verhalten, das durch interne Anstöße oder interne Dränge wie die, die Selbstwertgefühl relevante Möglichkeiten (Kontingenzen) betreffen, external motiviert wird. Es wird dann erlebt, wenn ein Individuum glaubt, das Verhalten ausführen zu müssen, weil es gemacht werden soll oder weil es sich schuldig fühlen würde, wenn das Verhalten nicht ausgeführt würde. Ein Beispiel wäre wenn jemand nur für eine Prüfung lernt, weil er glaubt, er müsse diese mit der Note Sehr Gut bestehen, um von anderen bewundert zu werden (Rigby et al., 1992).

3. identifizierte Regulation („identified regulation“):

Diese beinhaltet ein Wertebewusstsein von Verhaltenszielen oder Verhaltensregulation, eine Akzeptanz, das eigene Verhalten als persönlich wichtig zu sehen. Demnach repräsentiert Identifikation einen wichtigen Aspekt bezüglich dem Prozess, externe Regulation in wahre Selbst-Regulation zu transformieren und tendiert somit zu einer relativen internalen Kausalüberzeugung, wodurch das Verhalten auf dieser Dimension im Vergleich zu den beiden vorherigen Regulationsformen schon eher als autonom oder selbstbestimmt anzusehen ist (Ryan & Deci, 2002).

4. integrierte Regulation („integrated regulation“):

Diese stellt die am stärksten ausgeprägte Autonomieform extrinsisch motivierten Verhaltens dar und entsteht, wenn Identifikationen bewertet wurden und mit den persönlich beschriebenen Werten, Zielen und Bedürfnissen, die bereits Teil des Selbst sind, übereinstimmen (Ryan & Deci, 2002).

Insgesamt sollte dieses Kontinuum nicht als „per se“ angenommen oder so verstanden werden, dass Personen jede dieser Internalisationsstufen durchlaufen müssen, sondern dass sie Möglichkeiten darstellen (Ryan & Deci, 2002).

Im Sinne der SDT lässt sich nun festhalten, dass abhängig von internaler oder externaler Motivation der Mensch je nach Autonomieform beziehungsweise Regulationstypen dazu fähig ist, einmal mehr und einmal weniger autonom, also selbstbestimmt zu handeln.

2.3 Ausgewählte empirische Befunde zur Autonomieförderung im schulischen Kontext

In der heutigen industrialisierten Gesellschaft hat insbesondere die Institution Schule einen sehr großen Einfluss auf das Leben der Menschen und somit auch auf die Gesellschaft (Deci et al., 1991). Aufgrund dieser großen schulischen Einbindung von Jugendlichen – hier zeichnet sich ein immer stärkerer Trend ab; so besuchen heutzutage mehr als 13 Prozent der Jugendlichen eine höhere Schule (Statistik Austria, 2010a) – ist die Frage nach einer optimalen Autonomieförderung im Unterrichtskontext recht naheliegend. Um diese zu beantworten, sollen anhand des vorliegenden Abschnittes einige ausgewählte bisherige empirische Befunde aufgezeigt werden.

2.3.1 Autonomieförderung im Sinne der SDT

Vor allem Untersuchungen im Unterrichtssektor – nämlich über 200 empirische Unterrichtstudien (Guay, Ratelle & Chanal, 2008) – fanden durch die Anwendung der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2002) Eingang in die entwicklungspsychologische Forschung. Dabei wird insbesondere die (selbstbestimmte/autonome) Motivation in Zusammenhang mit verschiedenen Lern(Bildungs-)ergebnissen als zentral gesehen (Deci et al., 1991). Die meisten dieser Studien beziehen sich also auf die kontextuellen und persönlichen Faktoren, die optimales Lernen, Engagement und „well-being“ fördern (Guay et al., 2008).

Im schulischen Kontext finden sich also zahlreiche Untersuchungen über die Effekte von autonomieunterstützenden und kontrollorientierten Einflüssen auf die Leistung von SchülerInnen im Sinne der SDT (Deci et al., 1991).

So gehen Deci, Schwartz, Sheinman und Ryan (1981) davon aus, dass intrinsisch motiviertes und selbstbestimmtes Lernen ein ideales Model für Unterricht beziehungsweise Bildung darstellt – denn LehrerInnen, die in ihrem Unterricht Autonomie fördern, fördern intrinsische Motivation ihrer SchülerInnen, was sich wiederum auf deren Engagement, Lernleistung etc. auswirkt (Deci et al., 1981). Demnach haben Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, sich in Autonomie unterstützenden Umwelten selbstbestimmt und somit autonom zu entwickeln – dadurch fühlen sie sich selbst besser, besitzen eine höhere

intrinsische Motivation um zu lernen und erbringen eine bessere Leistung. Im Weiteren zeigen Forschungsergebnisse von Deci und Ryan (1987), dass die Unterstützung von Autonomie generell zu einer höheren intrinsischen Motivation, einem größeren Interesse, weniger Druck und Anspannung, mehr Kreativität, größerer kognitiven Flexibilität, besserem konzeptionellen Lernen, einer stärker ausgeprägten emotionalen Stimmung, größerem Selbstwertgefühl, größerem Vertrauen sowie zu einer besseren physischen und psychischen Gesundheit führt.

Im Weiteren weisen unter anderem Studien von Reeve (1998), dessen Grundgedanke sich auch auf die SDT bezieht, auf, dass ein interpersonaler Motivationsstil und somit Autonomie-Unterstützung im Unterrichtskontext von den LehrerInnen erlernbar ist. Dies hat den Vorteil, dass autonomieunterstützende Lehrkräfte, im Vergleich zu kontrollorientierten, ihre SchülerInnen in deren Initiativen und intrinsischer Motivation fördern und so die autonome Selbstregulation von SchülerInnen anregen. Die autonomen Kausalüberzeugungen der LehrerInnen bezüglich ihres Unterrichts beinhalten einen höheren Grad an Wahlmöglichkeiten und eine höhere Flexibilität bezüglich der Verhaltensaktivierung und –regulation, wodurch die autonomieunterstützenden LehrerInnen auf die motivationalen Probleme ihrer SchülerInnen eben durch die Förderung von Autonomie eingehen.

In einer anderen Untersuchung von Reeve, Bolt und Cai (1999) konnte ebenso gezeigt werden, dass LehrerInnen, die sich selbst als autonomieunterstützend sehen, auch tatsächlich in ihrem Unterricht Autonomie fördern. Auf Grund der Ergebnisse von Reeve et al. (1999, S. 542 ff.) können autonomieunterstützende Lehrkräfte Attribute wie zum Beispiel „besseres Zuhören“, „geringere Vorgabe an Arbeitsmaterial“ (wodurch die SchülerInnen wiederum mehr Freiheiten, um Aufgaben zu lösen, haben), „mehr Fragen über das was die SchülerInnen tatsächlich tun wollen, stellen“ und eher „auf schülerbasierte Fragen eingehen“, zugeschrieben werden. Außerdem konnten diese Forscher zeigen, dass es zu einer Steigerung der Wahrnehmungskompetenz und Autonomie (Selbstbestimmung) von SchülerInnen kommt, wenn LehrerInnen nach einem autonomieunterstützenden Motivationsstil vorgehen.

In diesem Zusammenhang ist noch einmal festzuhalten, dass sich kontrollorientierte von autonomieunterstützenden Lehrkräften in ihrem Unterrichtsstil voneinander unterscheiden (Reeve & Jang, 2006) und dass der Motivationsstil von LehrerInnen anhand eines Kontinuums von stark kontrollorientiert zu stark autonomieunterstützend variieren kann (Reeve Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004). Dabei können autonomieunterstützende LehrerInnen ihren SchülerInnen nicht direkt einen Autonomiesinn vermitteln, sondern nur die inneren, motivationalen Ressourcen dieser identifizieren, aufbauen und fördern (Reeve & Jang, 2006). Insgesamt kommt also die Unterstützung von Autonomie einer besseren Lernqualität zu Gute (Rigby et al., 1992), auch sind SchülerInnen umso mehr im Unterricht engagiert, je eher LehrerInnen autonomieunterstützende Unterrichtsinstruktionen benutzen (Reeve et al., 2004).

Außerhalb der Selbstbestimmungstheorie lassen sich nur wenige Befunde, die sich auf Autonomie im Schulkontext beziehen, finden. So zeigt sich bei Roeser, Eccles und Sameroff (2000), dass sich Jugendliche, wenn diese von ihren LehrerInnen unterstützt und respektvoll behandelt werden, zum Beispiel indem den SchülerInnen Mitspracherecht und Wahlmöglichkeiten im Unterricht zugestanden werden, mit ihrer Schule beziehungsweise ihrem Unterricht eher verbunden fühlen. Die Schulumwelt stellt somit einen zentralen Bereich für Gesundheitsförderung, primäre Prävention und Intervention für Jugendliche neben der Ausbildung für SchülerInnen dar.

Im Weiteren gibt es eine Reihe an empirischen Befunden, die den Einfluss von Lehrerüberzeugungen untersuchen – so vermerkt Bilz (2008), dass LehrerInnen, die von ihrer eigenen Wirksamkeit überzeugt sind, positive Erwartungen an die Leistungen ihrer SchülerInnen haben und die intellektuellen Kompetenzen eher als ein erlerntes Potential sehen, einen förderlichen Einfluss sowohl auf die kognitive als auch auf die persönliche Entwicklung von SchülerInnen haben.

In einer anderen Studie untersuchten Hartinger, Kleickmann und Hawelka (2006) den Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Unterrichtsgestaltung und auf die motivationalen Schülervariablen. Dabei konnten Hartinger et al. (2006) zeigen, dass LehrerInnen mit konstruktivistischen

Vorstellungen von Lernen und Lehren den SchülerInnen mehr Freiräume ohne Einbußen der Unterrichtsstrukturiertheit offerieren und dass sich deren SchülerInnen als selbstbestimmter (autonom) empfinden und den Unterricht interessanter finden. Unter konstruktivistischen Vorstellungen verstehen die Forscher, solche, die vor allem in der mathematik- und naturwissenschafts- didaktischen Forschung eine wichtige Rolle spielen und die einem Unterricht entsprechen, bei dem Inhalte in sinnvolle Kontexte eingebettet sind, der Kinder unter anderem motiviert und ihnen Raum für eigene Erfahrungen sowie für Mitbestimmung und -gestaltung der Lernumgebung lässt.

Insgesamt beeinflusst Schule die Entwicklung von Heranwachsenden auf drei verschiedenen Ebenen – nämlich auf der Ebene der Schule als Gesamtheit, der Klassenebene und auf der interpersonellen Ebene, wobei die Einschätzungen des schulischen Umfeldes durch die Schüler selbst viel stärker ausgeprägte Prädiktoren darstellen als die objektiven Indikatoren für die Entwicklung (Bilz, 2008).

2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend wird Autonomie anhand vieler verschiedener Definitionen beschrieben und ist ein lebenslanger Prozess. So kommt es gerade in den Kontexten, in denen Jugendliche handeln (z.B. in der schulischen Umwelt, in Interaktionen mit Gleichaltrigen oder mit Familienmitgliedern etc.), zu einer Autonomieentwicklung (Hofer, 2008). Es zeigt sich, dass sich viele theoretische Ansätze mit dem Konstrukt Autonomie beschäftigen. So bezieht sich eine Vielzahl an Theorien innerhalb psychologischer Perspektiven vor allem auf den Prozess der sukzessiven Trennung von den elterlichen Einflüssen (Noom et al., 2001). Insbesondere während dem frühen und mittleren Jugendalter finden wesentliche Schritte der Autonomieentwicklung statt – in dieser Zeit etabliert sich nach Steinberg (2005) die emotionale und Verhaltensautonomie. Erst später kommt es zu einer Ausdifferenzierung der Werte-Autonomie (Steinberg, 2005).

Im schulischen Kontext geht man im Besonderen von einem motivationalen Ansatz aus, der sich auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2002) bezieht.

Demnach fördert ein/e autonomieunterstützende/r Lehrer/in seine SchülerInnen indem er/sie diese in deren Motivation fördert. Durch die Begünstigung von intrinsischer Motivation gelingt eine optimale Autonomieförderung.

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich allerdings nicht mit diesem Ansatz. So sind hierbei im Besonderen die Autonomievorstellungen angehender Psychologie und Philosophie LehrerInnen bezüglich des Erwachsenwerdens von Jugendlichen – allerdings nicht nur im Unterrichtskontext sondern auch für die generelle Entwicklung bezogen – zentral. Somit richtet sich der Zugang der vorliegenden Untersuchung auf das generelle Autonomiemodell während des Jugendalters von Noom et al. (2001). Diesen Autoren zur Folge sollen LehrerInnen sowohl die kognitiven, affektiven als auch die behavioralen Aspekte von Autonomie anregen (Noom et al., 1999).

3 Selbstwirksamkeit

Um nun die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung– wo möglich noch schwierigen – Anforderungen zu besitzen, bedarf es einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung, in der sich die optimistische Überzeugung eines Individuums zeigt (Satow & Schwarzer, 2003).

So ist gerade die Art und Weise wie die Heranwachsenden ihre personale Wirksamkeit entwickeln und anwenden für den weiteren Lebensweg prägend (Bandura, 1997).

Demnach kommt LehrerInnen insbesondere die Funktion, Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen zu fördern, zu – das bedeutet, „der Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Schülerinnen und Schülern“ soll „als ein wichtiges Ziel“ angesehen werden (Satow & Schwarzer, 2003, S. 4). Selbiger Inhalt lässt sich auch im Lehrplan angehender Psychologie und Philosophie LehrerInnen finden (BMUKK, 2010). Demnach sollen LehrerInnen ihre SchülerInnen insbesondere in ihrer Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung stärken und diese dazu anhalten, ihre eigene Person und die Eigenschaften anderer Personen reflektieren zu lernen.

Aufgrund dieser großen Relevanz der Thematik „Selbstwirksamkeit“ richtet sich das vorliegende Kapitel auf die Begriffsbestimmung von Selbstwirksamkeit sowie auf die Entstehung und Formen von Selbstwirksamkeit. Auch soll eine Auflistung einiger ausgewählter empirischer Befunde dargestellt werden.

3.1 Eine Begriffsdefinition von Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit oder Selbstwirksamkeitserwartung („perceived self-efficacy“) lässt sich auf die sozial-kognitive Theorie nach Bandura zurückführen, wobei eben diese als der Hauptfaktor bei der Beeinflussung von Verhalten gesehen wird (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Dabei bestimmt die Selbstwirksamkeitserwartung also, ob ein Bewältigungsverhalten initiiert, wie viel Aufwand erwartet und wie lange es trotz Schwierigkeiten und aversiven Erfahrungen andauern wird. In der sozial-kognitiven Theorie wird demnach zwischen Ergebniserwartungen („outcome expectations“) und Wirksamkeitsüberzeugungen („efficacy expectations“) unterschieden. Ersteres bezieht sich auf die Wahrnehmung von möglichen Konsequenzen einer eigenen Handlung, Zweiteres betrifft die persönliche Handlungskontrolle oder –wirkung beziehungsweise die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, um Leistung zu organisieren und auszuführen (Bandura, 1997; Scholz, Dona, Sud & Schwarzer, 2002). Das handelnde Individuum schätzt, bevor es ein Verhalten realisiert, seine eigenen Fähigkeiten ein und bildet im Sinne sogenannter „subjektiver Prognosen“ Erwartungen (Krapp & Ryan, 2002, S. 56) (Abbildung 2).

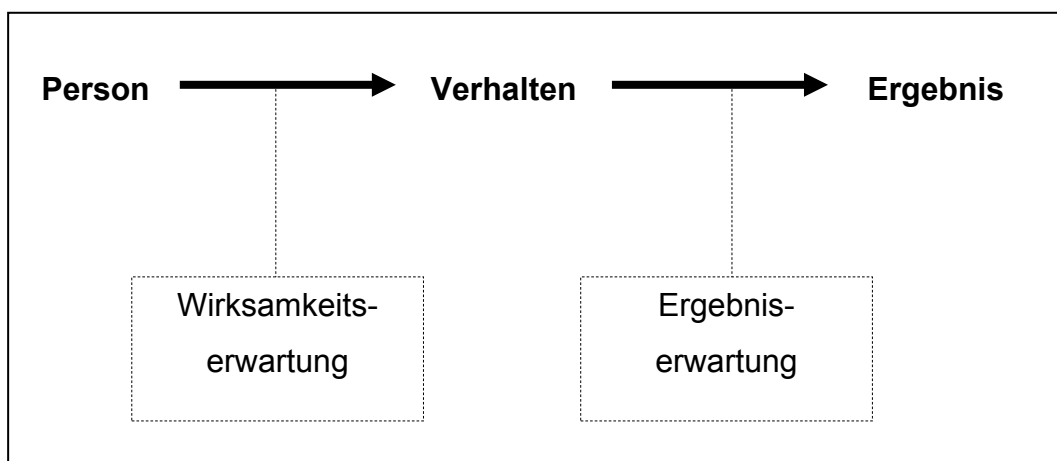


Abbildung 2: Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (Bandura, 1977, S. 193)

Die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich vor allem auf den ersten Faktor – die Wirksamkeitsüberzeugung (Krapp & Ryan, 2002). Somit steht oftmals das Synonym der Kompetenzerwartungen für die Selbstwirksamkeitserwartungen zur Verfügung (Schmitz & Schwarzer, 2002). Schwarzer und Jerusalem (2002) verstehen also unter dem Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung subjektive Überzeugungen, neue oder schwierige Anforderungssituationen anhand eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Allerdings wird die Selbstwirksamkeit oftmals mit anderen Termini wie dem Selbstkonzept, dem Selbstwert und mit dem Konzept der Kontrollüberzeugungen in Verbindung gebracht (Bandura, 1997; Luszczynska, Gutiérrez-Dona & Schwarzer, 2005a). Dabei kommt jedoch dem Selbstwert eine emotionale Bedeutung zu – zum Beispiel „Ich bin stolz auf mich selbst“. Unter Kontrollüberzeugungen werden die Zuschreibung von Verantwortlichkeit für Konsequenzen („outcomes“) verstanden, wobei zwischen internaler Wirkung und externaler Verursachung unterschieden wird.

Das Selbstkonzept meint das Urteil über die eigenen Fähigkeiten beziehungsweise eigenen Kompetenzen ohne auf die nachfolgenden Handlungen Bezug zu nehmen – zum Beispiel das Statement „Ich bin gut in Mathematik“. Lediglich Selbstwirksamkeit integriert eine prospektive, also vorausblickende und operative, somit funktionsfähige Wirkweise (Luszczynska et al., 2005a) und wird daher sowohl als aufgabenspezifisch als auch bereichsspezifisch angesehen (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005b).

Bandura (1997, S. 3) formuliert ferner: „Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“. Das bedeutet auch, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung nicht mit der Anzahl an Fähigkeiten, die ein Individuum hat, beschäftigt, sondern nach Bandura (1997, S. 37) meint die Selbstwirksamkeitserwartung „a believe about what one can do under a different sets of conditions with whatever skills one possesses“. Selbstwirksamkeit wird also als Basis für kompetente Selbst- und Handlungsregulation beschrieben und hat somit nicht nur einen Einfluss auf Denken, Fühlen und Handeln, sondern auch sowohl in motivationaler als auch

volitionaler Hinsicht auf Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer (Jerusalem, 2002).

Insgesamt sieht Jerusalem (2002, S. 9) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die „Handlungsbereitschaft und Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten fördern, zur Setzung realistischer Ziele beitragen sowie Motivation und Anstrengung auf dem Weg zur Zielerreichung aufrecht erhalten“, im schulischen Kontext als ein psychologisches Schlüsselkonzept an.

3.2 Der Erwerb von Selbstwirksamkeit

Laut Bandura (1997, S. 79) bilden sich Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund vier wesentlicher Informationsquellen, die aufgrund ihrer Einflussstärke gereiht sind, aus (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42): „Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge“ („enactive mastery experience“); „stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen“ („vicarious experience“); „sprachliche Überzeugungen“ („verbal persuasion“) und „Wahrnehmungen eigener Gefühlsregung“ („physiological and affective states“).

1. Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge:

Diese Informationsquelle, durch welche kognitive, behaviorale und selbst-regulatorische Hilfsmittel zur Entstehung und Bearbeitung eines effektiven Handlungsablaufs eingebunden werden, um mit den sich immer wieder ändernden Lebensumständen umzugehen, stellt die einflussreichste dar. Die Entstehung von Selbstwirksamkeit anhand dieser Quelle schafft demnach eine kognitive und selbst-regulatorische Fähigkeit für effektive Leistung (Bandura, 1997). Um nun Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen zu können, bedarf es insbesondere Erfolgserfahrungen. Erfolge führen somit zu einer Selbstwirksamkeitssteigerung, während Misserfolge diese abschwächen. Das bedeutet, dass Misserfolge, sofern bereits starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstanden sind, wenn überhaupt, nur noch eine geringe schädigende Wirkung auf die Selbstwirksamkeit haben und so in konstruktives zielgerichtetes Verhalten umgesetzt werden können (Schwarzer & Jerusalem,

2002). Als Strategien für die Selbstwirksamkeitsentwicklung kann das „Setzen von Nahzielen“ und das „Unterstützen von Bewältigungsstrategien“ gesehen werden, wodurch es vor allem zu einer Erfolgsvermittlung und ihrer angemessenen Interpretation kommt (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42ff.).

2. Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Modellen:

Selbstwirksamkeitseinschätzungen sind teilweise durch stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen beeinflusst (Bandura, 1997).

Gerade dann, wenn es zu wenige Gelegenheiten gibt, Erfahrungen selbst zu machen, sollten Verhaltensmodelle, die zur Nachahmung gedacht sind, bereitgestellt werden. Dabei spielt der soziale Vergleich eine große Rolle – ähnelt das Verhaltensmodell dem Lernenden in Alter, Geschlecht und sonstigen Eigenschaften, dann wird durch dieses eine stärkere Wirkung erzielt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

3. Verbale Überzeugungen:

Personen, die verbal davon überzeugt wurden, dass sie bestimmte Fähigkeiten besitzen um vorgegebene Aufgaben zu lösen, können größere Leistung mobilisieren und diese aufrechterhalten, als Individuen, die in schwierigen Situationen Selbstzweifel hegen und ihren persönlichen Defiziten mehr Beachtung schenken (Bandura, 1997). Als besondere verbale Überzeugungen können vor allem genaue Rückmeldungen, die LehrerInnen geben sollten, gesehen werden – diese sollten realistisch sein (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

4. Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung:

Diese Informationsquelle ist am geringsten ausgeprägt und je nach Erregungszustand kann auf die Bewältigungskompetenz geschlossen werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Wenn also Individuen ihre Fähigkeiten beurteilen, sind sie teilweise auf ihre physiologisch und emotional beschaffenen somatischen Informationen angewiesen. Somatische Indikatoren für Selbstwirksamkeit sind vor allem in Situationen wichtig, die physische Bewältigungen, Gesundheitsfunktionen und Stressbewältigungen erfordern.

Insgesamt lässt sich nun festhalten, dass nicht alle Informationsquellen automatisch die Selbstwirksamkeit beeinflussen – hierbei kommt insbesondere der subjektiven Einschätzung der Gesamtsituation eine große Rolle zu. Auf den schulischen Kontext umgelegt, bedeutet dies, dass für die Selbstwirksamkeitseinschätzung bei SchülerInnen unter anderem die eigene Beurteilung der Bedeutung verschiedener persönlicher Fähigkeiten für die geforderte Leistung, das subjektive Empfinden bzgl. der Aufgabenschwierigkeit oder Anstrengungen bzgl. der Aufgaben wichtig ist (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

3.3 Formen von Selbstwirksamkeit

Wie bereits erwähnt, versteht man unter Selbstwirksamkeitserwartung das Vertrauen in die eigene Kompetenz, nicht nur einfache sondern auch schwierige Handlungen aktivieren und diese beenden zu können. Schwarzer und Jerusalem (2002) unterscheiden dabei allgemeine von spezifischen, sowie individuelle von kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen.

➤ allgemeine vs. spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit kann aufgrund seiner Generalität und Spezifität beschrieben werden. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung betrifft dabei alle Lebensbereiche mit dem Ziel „eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz“ aufzuzeigen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40). Das bedeutet, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung die Überzeugung bezüglich der eigenen Kompetenzen betrifft, neue Aufgaben zu meistern und mit stressigen und schwierigen Situationen umzugehen beziehungsweise diese zu bewältigen. Im Gegensatz dazu ist die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung abhängig von der subjektiven Gewissheit, eine konkrete Handlung selbst dann erfolgreich zu meistern, wenn bestimmte Schwierigkeiten auftreten (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Luszczynska et al., 2005a). Das Konstrukt der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung kann als ein universelles angesehen werden, dies bedeutet, dass es sich auf die grundlegende Überzeugung bezieht, die bei allen Individuen angeboren ist (Luszczynska et al., 2005b).

Jerusalem und Schwarzer (1999) erstellten ein Messinstrument zur Erfassung der Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeit. Dabei stellt die allgemeine Selbstwirksamkeit einen extremen Pol dar und geht von der Annahme aus, dass Individuen ihre Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen sich selbst zuschreiben und danach generalisieren können, wobei sowohl induktive Prozesse (von spezifisch zu allgemein), als auch deduktive Prozesse (von allgemein zu spezifisch) stattfinden (Jerusalem & Schwarzer, 2009). Somit misst nach Jerusalem und Schwarzer (2009, Theoretischer Hintergrund) die Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeit „die subjektive Überzeugung, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ wobei zum einen an neue und an schwierige Situationen aus allen Lebensbereichen und zum anderen an zu überwindbare Schwierigkeiten gedacht werden soll.

Die Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeit wurde bereits in 30 Sprachen übersetzt (Jerusalem & Schwarzer, 2009). Ihre eindimensionale Struktur konnte anhand einer Reihe an Untersuchungen eindeutig bestätigt werden (vgl. Scholz et al., 2002; Hinz, Schumacher, Albani, Schmid & Brähler, 2006).

Betrachtet man die allgemeine und die spezifische Selbstwirksamkeit auf einem Kontinuum, so lassen sich dazwischen auch bereichsspezifische Konzepte erkennen – unter anderem die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, welche sich mit den Kompetenzerwartungen von SchülerInnen bezüglich schulischer Anforderungen beschäftigt (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und die soziale Selbstwirksamkeitserwartung, die sowohl die Bewältigung schul- und alterstypischer sozialer Konfliktsituationen beschreibt, als auch außerhalb der Schule auftreten kann und somit eine Mittelstellung zwischen der allgemeinen und der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung einnimmt (Satow, 2002).

➤ **individuelle vs. kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen**

Während sich individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen nur auf die Überzeugungen eines Gruppenmitglieds, „für wie kompetent es sich selbst oder einzelne andere Mitglieder hält, schwierige gemeinsame Aufgaben zu lösen“, bezieht, betrifft die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung vor allem die Gruppen-Selbstwirksamkeitseinschätzung. Diese entsteht aus der „Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen“ und führt zu

„einem gemeinsamen Wirkungspotenzial“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 41f.). Die kollektive Selbstwirksamkeit beeinflusst somit die Ziele, die sich eine Gruppe setzt und die Menge an Anstrengung, die die Gruppe in verschiedene Tätigkeiten setzen möchte sowie die Menge an Widerstand, die die Gruppe leistet, wenn es zu Schwierigkeiten kommt.

3.4 Ausgewählte empirische Befunde zur Selbstwirksamkeitsförderung im schulischen Kontext

Aufbauend auf der Theorie der Selbstwirksamkeit gibt es eine Vielzahl an Studien – mehr als 500 empirische Untersuchungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002) - die sich mit Selbstwirksamkeit und deren Förderung im schulischen Kontext beschäftigen. So haben Forschungen ergeben, dass in pädagogischen Institutionen eine positive Selbstwirksamkeit die Leistung von SchülerInnen verbessert (Jerusalem & Mittag, 1999). Demnach haben SchülerInnen, bei denen die Selbstwirksamkeit stark ausgeprägt ist, bessere Noten und sie besitzen höhere Lernfreude sowie ein größeres Wohlbefinden.

Außerdem haben positiven Selbstwirksamkeitserwartungen auch einen positiven Einfluss auf die Gesundheit und Berufszufriedenheit von LehrerInnen (Schunk, 1995, zit. n. Edelstein, 2002, S. 19).

Demnach fördert Selbstwirksamkeit „schulisches und berufliches Interesse, Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, allgemeine Zufriedenheit, Lebensqualität und Gesundheit“ – wohingegen ein Mangel an Selbstwirksamkeit durchaus negative Folgen, wie zum Beispiel Schulangst, mangelnde Motivation und Desinteresse in der Schule, Zukunftsängste etc. mit sich bringt (Jerusalem, Drössler, Kleine, Klein-Heßling, Mittag & Röder, 2009, S. 5). Letzteres kann und sollte durch Prävention in der Schule und der Förderung von Selbstwirksamkeit minimiert werden, was eben auf der einen Seite zu einer Verbesserung schulischen Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Entwicklung der SchülerInnen führt und andererseits die Schul- und Unterrichtsqualität, die Lehrer-Schüler-Interaktion sowie die Selbstwirksamkeitserwartung von LehrerInnen begünstigt (Jerusalem et al., 2009; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Im Weiteren konzentriert sich eine Vielzahl an Studien gerade im schulischen Kontext auf die schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen (Satow & Schwarzer, 2003). So zeigten Pajares und Graham (1999), dass diese Selbstwirksamkeitserwartungen gute Prädiktoren für Schulleistung darstellen und zwar auf das gesamte Schuljahr verteilt.

Satow und Schwarzer (2003) untersuchten in einer zweijährigen Längsschnittstudie den Zusammenhang zwischen sozialer und schulischer Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit vom Klassenklima. Dabei stellten sie fest, dass sich diese beiden Selbstwirksamkeitsformen je nach der Geschlechtszugehörigkeit und dem Klassenklima unterschiedlich entwickelten. Dies hat zur Folge, dass das erlebte Klassenklima besonders für die individuelle Selbstwirksamkeitsentwicklung relevant ist, was wiederum für „den Aufbau und die Stabilisierung sozialer Kompetenzen wichtig ist“ (Drössler, Jerusalem, Mittag, 2007, S. 159).

Ebenso geht Satow bereits 2002 in einer Untersuchung auf die zentrale Bedeutung des Klassen- beziehungsweise Unterrichtsklimas (in diesem Zusammenhang spricht er von einem Mastery-Klima, welches SchülerInnen Freiräume zur Verfügung stellt, die Eigenverantwortlichkeit und Risikobereitschaft fördert und keinen allzu großen Wert auf die Leistung legt) für die Selbstwirksamkeitsentwicklung ein. Er sieht die Relevanz des Klimas zum Einen darin, dass es zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit beiträgt, weil es dazu beiträgt, ob sich SchülerInnen befähigt fühlen, neue Aufgaben entgegen zu nehmen und zum Anderen kann das Klima einen Einfluss auf Leistungsmaßstäbe nehmen. Satows Ergebnisse zeigten unter anderem, dass sich in Mastery-Klassen im Vergleich zu anderen Klassen allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen ausdifferenzieren und diese besonders die Entwicklung schulischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mitbestimmen. Im Weiteren konnte in den Ergebnissen von Luszczynska et al. (2005a), deren Untersuchung sich über fünf Länder erstreckte, stabile positive Zusammenhänge über alle fünf Länder zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und Optimismus, Selbst-Regulation, Selbst-Wert, sowie stabile negative Zusammenhänge zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung und Depression und Ängstlichkeit nachgewiesen werden. Ebenso besteht ein

stabiler Zusammenhang zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung und schulischer Leistung.

Ähnliche Resultate erzielten Luszczynska et al. (2005b) in einer weiteren Studie. Demnach hängen allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen nicht mit spezifischem Verhalten zusammen, sondern können als global angesehen werden (vgl. Scholz et al., 2002). Allgemeine Selbstwirksamkeit kann somit als ein robuster Prädiktor für eine Vielzahl gesundheitsbezogener Verhaltensweisen angesehen werden.

Im Forschungsinteresse von Untersuchungen zur Bedeutung von Selbstwirksamkeit in der Schule standen also bisher vor allem Personenmerkmale und Faktoren der schulischen Lernumwelt, die einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit von SchülerInnen haben und die Erforschung, in welcher Weise Selbstwirksamkeitserwartungen Lernen, Motivation, Leistung und Selbstregulationsprozesse steuern können (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

3.5 Zusammenfassung

Insgesamt kann der Aufbau beziehungsweise die Förderung von Selbstwirksamkeit im Kontext Schule als ein wichtiges Ziel angesehen werden – denn eine ausgebildete Selbstwirksamkeitserwartung von SchülerInnen zeigt sich in deren optimistischen Überzeugungen, über die erforderlichen personalen Ressourcen zu verfügen, um schwierigen Anforderungen in den verschiedensten Lebenskontexten entgegenhalten zu können (Satow, 2002). Die Selbstwirksamkeit, deren Konzept sich aufgrund der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997) entwickelt hat, bezieht sich somit auf die subjektive Überzeugung, sowohl neue als auch schwierige Anforderungen durch eigene Kompetenzen zu bewältigen (Jerusalem, 2002). Um Selbstwirksamkeit aufbauen und stärken zu können, bedarf es eigener und stellvertretender Erfahrungen, sprachlicher Überzeugungen und Wahrnehmungen der eigenen Gefühlserregung – also den vier Informationsquellen nach Bandura (1997). Im Weiteren lassen sich verschiedene Formen der Selbstwirksamkeitserwartungen, wie die allgemeine, spezifische, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit unterscheiden. Auch weist in der Literatur eine Vielzahl an empirischen Befunden darauf hin, dass Selbstwirksamkeit Motivation, Leistung und Lebensbewältigung in den verschiedensten Lebenskontexten fördern kann (Jerusalem, 2002). So trägt eine hohe Selbstwirksamkeit insbesondere zu einem besseren psychischen und physischen Wohlbefinden, sowie zu einer höheren Lebenszufriedenheit bei (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Ebenso konnten mehrere empirische Befunde zeigen, dass SchülerInnen vor allem von spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen, wie die der schulbezogenen und der sozialen Selbstwirksamkeit, profitieren. Da diese allerdings nur spezifisches Verhalten erklären und somit kaum einen Einfluss auf die Bewältigung von allgemeinen Lebensanforderungen haben (Satow, 2002), beschäftigt sich die vorliegende Untersuchung insbesondere mit der Förderung von allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen.

4 Zielsetzung und Fragestellungen

Im Folgenden soll zum Einen die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit erläutert, sowie die ihr zugrunde liegenden Fragestellungen bzgl. der Vorstellungen angehender Psychologie und Philosophie LehrerInnen dargestellt werden.

4.1 Zielsetzung

Das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie kann aufgrund der theoretischen Befundlage als präsent und persönlichkeitsbildend für die SchülerInnen angesehen werden, da es gerade im für die Persönlichkeitsentwicklung wichtigen Alter von 15-18 Jahren angeboten wird, indem für die Jugendlichen relevante Thematiken im Unterricht durchgenommen werden und die LehrerInnen die Möglichkeit haben – zum Beispiel durch die Unterrichtsführung – ihre SchülerInnen in vielen Teilbereichen der Persönlichkeitsentwicklung, etwa dem Autonomieerleben und der Entwicklung von Selbstwirksamkeit, zu fördern und zu kritisch denkenden Menschen zu erziehen. Dies wird vor allem durch die im Lehrplan festgehaltenen Bildungsaufgaben sowie –bereiche und durch die didaktischen Grundsätze erkennbar (BMUKK, 2010). Gerade im Fach Psychologie und Philosophie sieht der Lehrplan auch den Miteinbezug von aktuellen Themen vor, was wiederum autonome Entscheidungen der SchülerInnen hinsichtlich des sie interessierenden Stoffes zulässt. So wird auch ihre Selbstständigkeit und ihre Teamfähigkeit gefordert und gefördert. Auch zeigt sich durch die Aktualität und die lebensnahe Darstellung der Kernbereiche des Psychologie- und Philosophieunterrichts immer wieder die Verbindung zum außerschulischen Leben der Jugendlichen und bereitet sie auf ihre Eigenverantwortung als mündige Staatsbürger vor.

Bezüglich der Ausbildung der angehenden LehrerInnen für Psychologie und Philosophie zeigt sich somit, dass diese nicht nur Fachwissen zu vermitteln haben, sondern auch grundsätzlich lebensnahe Kompetenzen der SchülerInnen fördern sollen. Dies sollte grundsätzlich natürlich in allen Unterrichtsfächern erfolgen – durch die zeitliche Planung des Psychologie- und Philosophieunterrichts in den höheren Klassen zeigt sich aber gerade in diesem

Fachbereich die Aktualität der Kernbereiche Autonomie- und Selbstwirksamkeitsentwicklung – da diese für den Übergang vom Jugendalter zum jungen Erwachsenenalter erforderlich und relevant sind. Zwar existieren bisher viele Untersuchungen bezüglich der Schülervorstellungen hinsichtlich des Unterrichts, allerdings wurde bislang kaum auf die Vorstellungen der LehrerInnen in Bezug darauf wie sie den SchülerInnen außerfachliche Kompetenzen vermitteln möchten und müssen, eingegangen. Gerade in der aktuellen Debatte um die Schulreform in Österreich ist es wichtig, auch hier Grundsätze zu erstellen, welche eine Qualitätsprüfung des Unterrichts auch in dieser Hinsicht erlauben.

Daher ist es Ziel der vorliegenden Studie, angehende Psychologie und Philosophie LehrerInnen nach ihren Ideen und Vorstellungen zur Vermittlung persönlichkeitsrelevanter Konstrukte zu befragen, sowie diese Ergebnisse statistisch darzustellen. Die bewusste Entscheidung für die Konstrukte „Autonomie“ und (allgemeine) „Selbstwirksamkeit“ erfolgte durch die genaue Lektüre des Lehrplanes welcher zusammenfassend immer wieder auf die Wichtigkeit dieser beiden Kompetenzen verweist. Außerdem beziehen sich diese Konstrukte auch auf die immer wieder beschriebenen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, die notwendig sind um die Transformation ins junge Erwachsenenalter zu ermöglichen.

4.2 Fragestellungen

Die folgenden Fragestellungen sind zum einen nach den Vorstellungen der angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen bezüglich der Förderung von den einzelnen Autonomiedimensionen („attitudinal autonomy“, „emotional autonomy“ und „functional autonomy“) und allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb des eigenen Unterrichts und zum anderen bezüglich deren Förderung für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext dargestellt. Der letzte Teil der Fragestellungen bezieht sich auf die Unterschiede bezüglich der Förderung der verschiedenen Konstrukte innerhalb des Unterrichts und jener für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext. Außerdem stellt sich die Frage nach zusätzlichen wichtigen Haltungen und Kompetenzen, die das Erwachsenwerden von Jugendlichen begünstigen, sowie von wem oder was die ProbandInnen retrospektiv in ihrem eigenen Erwachsenwerden gefördert wurden.

1. Förderung der einzelnen Konstrukte innerhalb des eigenen Unterrichts:

1a. Wie wichtig schätzen die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen die Förderung von den jeweiligen Autonomiedimensionen zum Einen und die Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit zum Anderen ein?

1aa. Lassen sich hierbei geschlechtsspezifische Unterschiede erkennen?

1b. Hat die Unterrichtserfahrung einen Einfluss auf die Wichtigkeitseinschätzung der Förderung von den jeweiligen Autonomiedimensionen zum Einen und der Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit zum Anderen?

1bb. Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtserfahrung unter Berücksichtigung der Kovariate Alter erkennen?

2. Förderung der einzelnen Konstrukte für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext:

2a. Wie wichtig schätzen die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen die Förderung von den jeweiligen Autonomiedimensionen zum Einen und die Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit zum Anderen ein?

2aa. Lassen sich hierbei geschlechtsspezifische Unterschiede erkennen?

2b. Hat die Unterrichtserfahrung einen Einfluss auf die Wichtigkeitseinschätzung der Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen zum Einen und der Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit zum Anderen?

2bb. Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtserfahrung unter Berücksichtigung der Kovariate Alter erkennen?

3. Unterschiede zwischen der Förderung der verschiedenen Konstrukte innerhalb des Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext?

3a. Unterscheiden sich die Wichtigkeitseinschätzungen der angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen innerhalb des Unterrichts von den Wichtigkeitseinschätzungen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext bezüglich der Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen?

3aa. Lassen sich hierbei Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtserfahrung erkennen?

3aaa. Lassen sich außerdem Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtserfahrung unter Berücksichtigung der Kovariate Alter erkennen?

3b. Unterscheiden sich die Wichtigkeitseinschätzungen der angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen innerhalb des Unterrichts von den Wichtigkeitseinschätzungen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext bezüglich der Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit?

3bb. Lassen sich hierbei Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtserfahrung erkennen?

3bbb. Lassen sich außerdem Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtserfahrung unter Berücksichtigung der Kovariate Alter erkennen?

4. Welche weiteren wichtigen Haltungen tragen nach Angaben der angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen zum Erwachsenwerden von Jugendlichen bei?

5. Welche weiteren wichtigen Kompetenzen tragen nach Angaben der angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen zum Erwachsenwerden von Jugendlichen bei?

6. Wodurch wurden die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen in deren eigenen Erwachsenwerden gefördert?

II EMPIRISCHER TEIL

5 Messinstrumente

In der vorliegenden Untersuchung kam ein selbstentwickelter Fragebogen zum Einsatz. Das Messinstrument gliedert sich in demographische Daten, wobei die UntersuchungsteilnehmerInnen Angaben zu ihrer Person treffen sollten, in einen Autonomie- und in einen allgemeinen Selbstwirksamkeitsteil. Sowohl im Autonomie- als auch im allgemeinen Selbstwirksamkeitsteil hatten die Probanden die Aufgabe, Wichtigkeitseinschätzungen über die Förderung von Jugendlichen in bestimmten (Autonomie-)Haltungen und (Selbstwirksamkeits-) Kompetenzen innerhalb des Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext (entspricht im Fragebogen dem Bereich „generell für das Erwachsenwerden“) auf einer Ratingskala mit 4 Ausprägungen anzugeben. Dabei mussten die VersuchsteilnehmerInnen jeder einzelnen Haltung beziehungsweise Kompetenz einen Wert von 1 bis 4 zuweisen, wobei der Wert 1 bedeutet, dass es „überhaupt nicht wichtig“ ist, Jugendliche in der jeweiligen Haltung/Kompetenz zu fördern, der Wert 2 meinte, es wäre „kaum wichtig“, der Wert 3 „eher wichtig“ und der Wert 4 „sehr wichtig“. Zusätzlich ist das Messinstrument so aufgebaut, dass die TeilnehmerInnen für jedes Item zwei Wichtigkeitseinschätzungen vornehmen mussten – einmal hinsichtlich ihrer Vorstellungen über die Förderung der Autonomiedimensionen/allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb ihres Unterrichts und einmal bezüglich ihrer Vorstellungen über die Förderung der Autonomiedimensionen/allgemeiner Selbstwirksamkeit für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext. Die einzelnen Bereiche wurden voneinander zur besseren Überschaubarkeit durch einen schwarzen Balken getrennt (siehe Anhang B).

Der letzte Abschnitt des Fragebogens betrifft die retrospektiven Ansichten der VersuchsteilnehmerInnen bzgl. deren Förderung ihres eigenen Erwachsenwerdens und wurde mittels offenen Antwortformats erfasst.

Vor der Verwendung des eigentlichen Messinstruments für die vorliegende Erhebung erfolgte eine Vorerhebung zum Zwecke der Überprüfung der Skaleneigenschaften, der Verständlichkeit der Instruktion, sowie der einzelnen Fragen beziehungsweise der Items statt. Die Vorerhebung erstreckte sich über den Zeitraum von ca. einem Monat – nämlich von 23.01.2010 bis 28.02.2010.

Dabei erhielten 64 bereits tätige Psychologie- und Philosophie LehrerInnen aus ganz Österreich, deren e-mail Adressen auf Homepages von verschiedenen Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich aufgelistet waren, eine elektronische Fragebogenversion (siehe Anhang A) mit dem schriftlichen Hinweis, ihre Angaben nach bestem Wissen und Gewissen zu treffen. Die Dauer der Bearbeitung des Messinstruments sollte sich auf etwa 10 Minuten belaufen. Insgesamt retournierten 20 Personen den Fragebogen via e-mail – dies entspricht einer Rücklaufquote von 31,25%.

Die folgenden Subkapitel dienen daher auf der einen Seite der Beschreibung der einzelnen Dimensionen des Messinstruments – im Zuge dessen soll kurz auf die Ergebnisse der Vorerhebung eingegangen werden. Außerdem wird die Durchführung der Untersuchung beschrieben, wobei auf die Rekrutierung und Beschreibung der Stichprobe näher eingegangen wird.

5.1 Beschreibung der Demographischen Variablen

Der demographische Teil des für die Untersuchung verwendeten Messinstruments bezieht sich auf die Angaben zur Person der ProbandInnen – somit sollen Variablen wie Alter, Geschlecht und ausbildungsbezogene Fragen wie Zeitpunkt des Beginns des Lehramtsstudiums, gewählte Zweit- und Drittlehrfächer der angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen, eventuelle generelle sowie spezifische, auf die einzelnen Lehrfächer bezogene Unterrichtserfahrung, und erlebte Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen außerhalb der Ausbildung der TeilnehmerInnen erfasst werden. Die einzelnen Fragen sind teilweise frei zu beantworten und teilweise mit vorgegebenen Antwortkategorien ausgestattet (siehe Anhang B).

5.2 Beschreibung des Autonomiekonstrukts

Die Erfassung der Vorstellungen der angehenden LehrerInnen bezüglich der Förderung von Autonomie erfolgte in Anlehnung an das Autonomiekonzept und den Autonomiefragebogen von Noom, Deković und Meeus (1999). Nach diesen Experten setzt sich das Konstrukt der Autonomie aus drei Autonomiedimensionen „attitudinal autonomy“, „emotional autonomy“ und

„functional autonomy“ zu je 5 Items zusammen. Noom et al. (1999, S. 783) beschreiben Items wie „I can make a choice easily“ und „When people ask me what i want, I immadiately know the answer“ die attitudinal autonomy, Items wie „When I disagree with others, I tell them“ und „When I act against the will of others, I usually get nervous“ (negative gepoltes Item) die emotional autonomy und Items wie zum Beispiel „I go straight for my goal“ und „I am an adventurous person“ die Dimension der functional autonomy. Die Reliabilitäten der einzelnen Autonomieskalen belaufen sich nach Noom et al. (1999) für die Dimension „attitudinal autonomy“ auf Cronbachs $\alpha=.71$, für die Dimension „emotional autonomy“ auf Cronbachs $\alpha=.60$ und für die Dimension „functional autonomy“ auf Cronbachs $\alpha=.64$.

Die Items für die vorliegende Erhebung wurden aus dem Englischen ins Deutsche in Zusammenarbeit mit Univ. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Eva Dreher und Ass.- Profⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Ulrike Sirsch übersetzt und adaptiert.

Beispielitems für die Dimension der attitudinal autonomy sind „...zu wissen was man will“ und „...leicht Entscheidungen treffen zu können“, für die Dimension der emotional autonomy zum Beispiel „...auch einmal Gegenposition zu anderen einzunehmen“ und „den Wünschen anderer nicht ohne weiteres nachzugeben“, sowie für die Dimension der functional autonomy „...zielstrebig zu sein“ und „selbst neue Aktivitäten zu beginnen“ etc. (siehe Anhang B).

Im Anschluss an die 15 Autonomie-Items hatten die Versuchspersonen noch die Möglichkeit weitere wichtige Haltungen, die ihrer Meinung nach bei Jugendlichen zu fördern sind, in einem freien Antwortformat anzugeben.

5.2.1 Reliabilitätsanalyse der Vorerhebung

Um die Skaleneigenschaften der Autonomiedimensionen für die beiden Wichtigkeitseinschätzungen innerhalb des Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext zu überprüfen, kam eine Reliabilitätsanalyse, getrennt für jeden Bereich, sowie bei der Autonomieskala für jede Skalendimension zum Einsatz (siehe Anhang C, Tabellen 49-54,57).

Bei den Wichtigkeitseinschätzungen bezüglich der Förderung der Autonomieskalen für den Bereich „innerhalb des Unterrichts“ liegen die Trennschärfen-Koeffizienten ($=T$) der Autonomieskala in der Dimension der „attitudinal autonomy“ zwischen .19 bis .74 mit einer Gesamtreliabilität von Cronbachs $\alpha=.74$; in der Dimension der „emotional autonomy“ zwischen $T=.04$ bis $T=.66$ mit einem Cronbachs $\alpha=.63$ und in der Dimension der „functional autonomy“ zwischen $T=.01$ bis $T=.36$ mit einem Cronbachs $\alpha=.44$.

Bei den Wichtigkeitseinschätzungen bezüglich der Förderung der Autonomiedimensionen für den Bereich generell für das Erwachsenwerden lagen die Trennschärfen-Koeffizienten der Autonomieskala in der Dimension der „attitudinal autonomy“ zwischen $T=-.7$ bis $T=.40$ mit einer Gesamtreliabilität von Cronbachs $\alpha=.41$, in der Dimension der „emotional autonomy“ zwischen $T=.27$ bis $T=.74$ mit einem Cronbachs α von .77 und in der Dimension der „functional autonomy“ zwischen $T=.15$ bis $T=.52$ mit einem Cronbachs α von .47. Aufgrund dieser teilweise nicht zufriedenstellenden Reliabilitätswerte, die sich, wie die Reliabilitätsanalyse der Haupterhebung zeigen wird, unter anderem auf die Formulierung der Instruktionen und der Items zurück führen lassen, erfolgten zwei weitere Modifikationen durch Expertenratings, wodurch die eigentlichen Items der Hauptuntersuchung entstanden.

5.2.2 Reliabilitätsanalyse der Haupterhebung

Die einzelnen Skalen des Fragebogens wurden, wie auch schon in der Vorerhebung, vor allem zur Überprüfung bezüglich deren Skaleneigenschaften einer Reliabilitätsanalyse mittels Cronbachs α unterzogen (siehe Anhang D, Tabelle 58-63). Zusammenfassend belaufen sich die Reliabilitäten der einzelnen Autonomiedimensionen sich im Bereich „innerhalb des Unterrichts“ auf Cronbachs α Werte von .58-.65, wobei die Dimension attitudinal autonomy eine Reliabilitätswert von Cronbachs α .58 hat, die Dimension emotional autonomy ein Cronbachs α von .60 und die Dimension functional autonomy ein Cronbachs α von .65 aufweist. Im Bereich „generell für das Erwachsenwerden“ zeigen sich Reliabilitätswerte (α) von .56-.67: die Dimension attitudinal autonomy hat ein Cronbachs α von .56 hat, die Dimension emotional autonomy

ein Cronbachs α von .55 und die Dimension functional autonomy ein Cronbachs α von .67.

Die einzelnen Autonomiedimensionen weisen somit akzeptable bis gute Reliabilitäten auf und werden für die Folgeberechnungen als solche verwendet.

5.3 Beschreibung der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala

Der allgemeine Selbstwirksamkeitsteil der vorliegenden Untersuchung beinhaltet insgesamt zehn Items und basiert auf der gekürzten Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeit von Jerusalem und Schwarzer (1999).

Die Autoren (1999, S. 59) weisen in ihren Untersuchungen Reliabilitätswerte von Cronbachs α = .85 - .86 auf. An dieser Stelle seien zur besseren Veranschaulichung einige Originalitems angeführt:

„Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“, „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe“, „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen“ etc..

Die Items für die vorliegende Erhebung wurden ebenso in Zusammenarbeit mit Univ. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Eva Dreher und Ass.- Profⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Ulrike Sirsch adaptiert. Als Beispielitems können „...sich bei Widerständen durchsetzen zu können“ und „...sich um die Lösung schwieriger Probleme zu bemühen“ etc. genannt werden (siehe Anhang B).

Im Anschluss an den allgemeinen Selbstwirksamkeitsteil des Messinstruments hatten die TeilnehmerInnen (analog zum Autonomieteil) die Aufgabe, weitere wichtige Kompetenzen, die ihrer Meinung nach bei Jugendlichen zu fördern sind, in einem offenen beziehungsweise freien Antwortformat anzugeben.

5.3.1 Reliabilitätsanalyse der Vorerhebung

In der Vorerhebung erfolgte für diesen Teil des Messinstruments ebenso eine Reliabilitätsanalyse zur Überprüfung der Skaleneigenschaften der allgemeinen Selbstwirksamkeit für die beiden Wichtigkeitseinschätzungen innerhalb des Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext überprüft (siehe Anhang C, Tabelle 55-56,57).

Bei den Wichtigkeitseinschätzungen bezüglich der Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts liegen die Trennschärfen-Koeffizienten ($=T$) zwischen .32 und .82. Für den Bereich „generell für das Erwachsenwerden“ befinden sich die Werte zwischen $T=.21$ und $T=.61$.

Die Reliabilitätswerte der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala weisen im Bereich „innerhalb des Unterrichts“ ein Cronbachs α von .84 und im Bereich „generell für das Erwachsenwerden“ ein Cronbachs α von .72 auf.

5.3.2 Reliabilitätsanalyse der Haupterhebung

Die Reliabilitätsanalyse der Hauptuntersuchung erfolgte auch wieder zur Überprüfung bezüglich der Skaleneigenschaften (siehe Anhang D, Tabelle 64,65). Insgesamt zeigen sich folgende Cronbachs α -Werte:

- innerhalb des Unterrichts: $\alpha=.79$
- für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext: $\alpha=.76$.

Demnach weist die Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeit gute und relativ stabile Reliabilitäten auf und wird für die Folgeberechnungen als solche verwendet.

6 Durchführung der Untersuchung

Die Stichprobe wurde im Wintersemester 2010/2011 zwischen dem 13. Oktober 2010 und 30. November 2010 erhoben. Im Vorfeld wurden LehrveranstaltungsleiterInnen für prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums Psychologie und Philosophie an der Universität Wien via e-mail kontaktiert, um Teilnahme gebeten und um Termine für die jeweiligen Erhebungszeitpunkte befragt. Alle LehrveranstaltungsleiterInnen waren einverstanden, die Erhebung während ihres Seminars durchführen zu lassen. Die eigentliche paper-pencil Untersuchung dauerte zwischen zehn und 15 Minuten und nach einer kurzen Einleitung beziehungsweise Vorstellung des Themas wurden die Fragebögen ausgeteilt, wobei die VersuchsteilnehmerInnen dazu angehalten wurden, jedes Item zu beantworten und bei anfallenden Fragen die Versuchsleiterin zu informieren (Abbildung 3).

„Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien befasse ich mich mit den Vorstellungen von angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen bezüglich der Förderung von Jugendlichen zwischen 16 und 19 Jahren.

Sollten Sie PP-Student/in sein und Interesse an der Teilnahme haben, bitte ich Sie den vorliegenden Fragebogen auszufüllen.

Alle Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt und dienen ausschließlich Forschungszwecken.

Es gibt keine „richtigen“ und „falschen“ Antworten. Ihre Meinung ist mir wichtig.“

Abbildung 3: Instruktion zu Beginn der Erhebung

7 Statistische Auswertung der Daten

Die statistische Analyse der Daten erfolgte mittels dem Programm PASW („Predictive Analysis SoftWare“, ehemals SPSS, „Statistical Package for Social Sciences“) 18.0 für Windows.

In der vorliegenden Arbeit werden folgende Abkürzungen statistischer Kennwerte verwendet (Tabelle 1).

Tabelle 1

Abkürzungen statistischer Kennwerte

statistische Bezeichnung	Bedeutung
N,n	Stichprobengröße
M	Mittelwert
SD	Standardabweichung
df	Freiheitsgrade
QS	Quadratsumme
MQS	Mittel der Quadratsummen
B	Beta (unstandardisiert)
F	Prüfgröße auf F-Verteilung
p	Signifikanzwert

Zur Berechnung von Verteilungsunterschieden und zur Überprüfung der zweiseitigen Hypothesen (siehe Kapitel 9) wurde jeweils ein Signifikanzniveau von $p=.05$ festgelegt. Die Gesamtscores der einzelnen Autonomiedimensionen und der Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeit wurden so ermittelt, dass mindestens zwei Drittel der Items von den UntersuchungsteilnehmerInnen beantwortet sein musste. Außerdem kamen wiederum zur Überprüfung der Skaleneigenschaften der Items Reliabilitätsanalysen zum Einsatz (Kapitel 5). Zur Auswertung der jeweiligen Fragestellungen kamen univariate und multivariate (Ko-)Varianzanalysen sowie eine abhängige Varianzanalyse zum Einsatz. Zur Überprüfung von Verteilungsunterschieden wurden Chi²-Tests verwendet.

8 Statistische Auswertung der Daten

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus 248 (=100%) angehenden Psychologie und Philosophie LehramtsstudentInnen zusammen.

In den folgenden Zeilen soll nun auf die erhobenen demographischen Daten eingegangen werden. Hierbei erfolgen Analysen zum Alter, Geschlecht, Studiumsbeginn, des Zweit- und Drittlehrfachs, (derzeitige) Unterrichtserfahrung innerhalb und außerhalb der universitären Ausbildung sowie Umgang mit Jugendlichen unabhängig von der Lehramtsausbildung.

8.1.1 Altersverteilung

Von den insgesamt 248 ProbandInnen machten 238 Personen Altersangaben. Dies entspricht 96%. Zehn TeilnehmerInnen (=4%) machten keine Angaben hinsichtlich ihres Alters. Der Altersdurchschnitt beläuft sich zum Zeitpunkt der Erhebung auf 21.63 Jahre alt. Die jüngste Person war 17 Jahre und die älteste 37 Jahre alt. Zur besseren Überschaubarkeit wurden die Altersangaben in fünf Altersbereiche zusammengefasst. Dabei liegen 41.5 % der ProbandInnen in einem Altersbereich von 17-20 Jahren – dies macht den größten Altersbereich aus (Tabelle 10). 44.5% sind zum Zeitpunkt der Untersuchung älter als 20 bis maximal 25 Jahre alt und 21 Personen (8.5%) älter als 25 und maximal 30 Jahre alt. Insgesamt 3 Personen gaben an > 30 und 35 Jahre zu sein und nur eine Person war älter als 35 – nämlich 37 Jahre alt. 4 Prozent der TeilnehmerInnen machten keine Altersangaben (Tabelle 2).

Tabelle 2

Altersverteilung der ProbandInnen im WS 20010/2011

Altersbereich	N	Prozent	
17-20 Jahre	103	41.5	
>20-25 Jahre	110	44.4	
>25-30 Jahre	21	8.5	
>30-35 Jahre	3	1.2	
>35-40 Jahre	1	.4	
fehlende Angaben	10	4.0	
Gesamt	248	100.0	
M	SD	Minimum	Maximum
21.63	3.13	17	37

8.1.2 Geschlechterverteilung

Insgesamt machten 248 angehende Psychologie und Philosophie LehrerInnen Angaben hinsichtlich ihres Geschlechts. Dabei zeigte sich, dass 172 weibliche Personen (69.4%) und der Rest, somit 76 Personen (30.6%), männlichen Geschlechts sind. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied bzgl. der Geschlechterverteilung – es nahmen signifikant mehr Frauen an der vorliegenden Untersuchung teil (Tabelle 3).

Tabelle 3

*Geschlechterverteilung der angehenden Psychologie und Philosophie
LehrerInnen im WS 2010/2011*

Geschlecht	N	Prozent
männliche TN	76	30.6
weibliche TN	172	69.4
Gesamt	248	100.0
Chi²	df	p
37.2	1	<.001

Anmerkungen. TN=TeilnehmerInnen

8.1.3 Verteilung über den Beginn des Studiums

Von den insgesamt 248 Psychologie und Philosophie LehramtsstudentInnen befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung 85 (34.3%) Personen am Beginn ihres Studiums und hatten somit noch kein Semester abgeschlossen. Zehn (4%) Personen studierten im zweiten Semester und haben so im Sommersemester (SS) 2010 zu studieren begonnen. 52 (21%)

TeilnehmerInnen hatten bereits zwei Semester absolviert – und befanden sich damit im dritten Semester. Diese haben ihr Studium im Wintersemester (WS) 2009/2010 gestartet. Elf (4.4%) ProbandInnen haben ihr Studium im SS 2009 begonnen, 28 (11.3%) angehende Psychologie und Philosophie LehrerInnen studierten im fünften und starteten ihr Studium im WS 2008/2009, 25 (10.1%) im siebten, dessen Studienbeginn im WS 2007/2008 stattfand und 14 (5.6%) im neunten Semester mit dem Studienstart im WS 2006/2007. Insgesamt 18 (7.2%) Personen hatten bereits mehr als 9 Semester absolviert (Tabelle 12). Im Durchschnitt haben die ProbandInnen mehr als 3 Semester absolviert ($M=3.02$). Unter den TeilnehmerInnen befand sich auch eine/r mit bereits 20 absolvierten Semestern – dieser hatte somit sein Studium bereits im WS 2000/2001 begonnen (Tabelle 4).

Tabelle 4

Verteilung über den Beginn des Studiums in Anzahl absolvierter Semester

Anzahl absolvierter Semester	N	Prozent	
0 Semester	85	34.3	
1 Semester	10	4.0	
2 Semester	52	21.0	
3 Semester	11	4.4	
4 Semester	28	11.3	
5 Semester	4	1.6	
6 Semester	25	10.1	
7 Semester	1	0.4	
8 Semester	14	5.6	
9 Semester	3	1.2	
10 Semester	7	2.8	
11 Semester	3	1.2	
12 Semester	3	1.2	
14 Semester	1	0.4	
20 Semester	1	0.4	
Gesamt	248	100.0	
M	SD	Minimum	Maximum
3.02	3.36	0 Semester	20 Semester

8.1.4 Verteilung der Zweit- und Drittlehrfächer

Zu dem Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie machten von den insgesamt 248 TeilnehmerInnen 244 (98.4%) Angaben bezüglich ihres Zweitfaches und 6.9% der angehenden LehrerInnen studierten sogar ein drittes Fach (siehe Tabelle 5; siehe Anhang E, Tabelle 66).

Die jeweiligen Fächer wurden zur besseren Veranschaulichung gemäß der Gruppierung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF, 2010) in folgende Übergruppen der jeweiligen Unterrichtsfächer eingeteilt:

- Geistes- und kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer:

dazu zählen die Unterrichtsfächer Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Griechisch, Italienisch, Latein, Psychologie und Philosophie, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch.

- Naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer:

hierzu gehören die Fächer Biologie und Umweltkunde, Chemie, Darstellende Geometrie, Geographie und Wirtschaftskunde, Haushaltsökonomie und Ernährung, Informatik und Informatikmanagement, Leibeserziehung, Bewegung und Sport, Mathematik, sowie Physik.

- Theologische Unterrichtsfächer:

zu diesen Fächern zählen Evangelische und Katholische Religion.

- Wissenschaftlich-künstlerische Unterrichtsfächer

bestehen aus den Unterrichtsfächern Bildnerische Erziehung, Instrumentalmusikerziehung, Musikerziehung, Textiles Gestalten und Werkerziehung.

Aufgrund dieser Unterrichtsfächereinteilung gaben 56% der Personen an, Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fächer zu studieren. 35.1% der TeilnehmerInnen hatten Naturwissenschaftliche, sechs ProbandInnen Theologische und zwölf angehende Psychologie und Philosophie LehrerInnen

Wissenschaftlich-Künstlerische Unterrichtsfächer als Zweitlehrfächer. Es zeigen sich signifikante Verteilungsunterschiede (Tabelle 5).

Tabelle 5

Verteilung über die Zweitlehrfächer zum Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie im WS 2010/2011

Unterrichtsfächer der Zweitlehrfächer	N	Prozent
Geistes- und kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer	139	56.0
Naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer	87	35.1
Theologische Unterrichtsfächer	6	2.4
Wissenschaftlich-künstlerische Unterrichtsfächer	12	4.8
keine Zweitlehrfächer	4	1.6
Gesamt	248	100.0
Chi²	df	p
199.8	3	<.001

Anmerkungen. TN=TeilnehmerInnen

Insgesamt 17 (6.9%) Personen studierten zusätzlich zum Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie und einem Zweitlehrfach ein Drittes. Dabei ist zu erkennen, dass jeweils sechs Personen (2.4%) ein Geistes- und Kulturwissenschaftliches Unterrichtsfach besuchten (siehe Anhang E, Tabelle 66).

8.1.5 Verteilung über die Unterrichtserfahrung

Die Gesamtstichprobe N=248 machte Angaben zu dieser Frage. Bei der Analyse ergab sich, dass 133 (53.6%) der ProbandInnen zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine Unterrichtserfahrung und 115 (46.4%) der Personen bereits Unterrichtserfahrung sammeln konnten (Tabelle 6). Es zeigen sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede.

Tabelle 6

Verteilung der Unterrichtserfahrung der ProbandInnen im WS 2010/2011

Unterrichtserfahrung	N	Prozent
keine Unterrichtserfahrung	133	53.6
eine Unterrichtserfahrung	115	46.4
Gesamt	248	100.0
Chi²	df	p
1.31	1	.25

Anmerkungen. TN=TeilnehmerInnen

8.1.6 Geschlechtsspezifische Verteilung bezüglich der Unterrichtserfahrung

Es zeigt sich, dass 39.5% der weiblichen ProbandInnen noch keine Unterrichtserfahrung inne haben. 74 der angehenden Psychologie und Philosophie Lehrerinnen (29.8%) haben bereits innerhalb und/oder außerhalb ihres Studiums unterrichtet. Von den männlichen TeilnehmerInnen besitzen 35 (14.1%) noch keine Erfahrung im Unterrichten. 41 (16.5%) haben bereits Unterrichtserfahrung sammeln können (Tabelle 7). Die Prüfung der Verteilung von den Angaben zur Unterrichtserfahrung bezüglich Geschlecht zeigt keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 7

Geschlechtsspezifische Verteilung bezüglich der Unterrichtserfahrung der ProbandInnen im WS 2010/2011

Geschlecht	Unterrichtserfahrung		Gesamt
	keine Unterrichtserfahrung	Unterrichtserfahrung	
weibliche TN	98 (39.5%)	74 (29.8%)	172 (69.4%)
männlich TN	35 (14.1%)	41 (16.5%)	76 (30.6%)
Gesamt	133 (53.6%)	115 (46.4%)	238 (100.0%)
Chi²	df		p
2.53	1		.11

Anmerkungen. TN=TeilnehmerInnen

8.1.7 Verteilung über die aktuelle Unterrichtserfahrung

Auf die Frage, ob die ProbandInnen derzeit unterrichten, antworteten 20 mit ja – dies entspricht 8.1%. Der Rest (228 Personen) gab an, derzeit nicht zu unterrichten. Die Verteilungsunterschiede sind signifikant – d.h. zum Zeitpunkt der Erhebung unterrichteten signifikant weniger TeilnehmerInnen (Tabelle 8).

Tabelle 8

Derzeitiges Unterrichten der ProbandInnen

derzeitiges Unterrichten	N	Prozent
ja	20	8.1
nein	228	91.9
Gesamt	248	100.0
Chi²	df	p
174.5	1	<.001

Anmerkungen. TN=TeilnehmerInnen

8.1.8 Verteilung der außeruniversitären Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen

Zum Zeitpunkt der Untersuchung gaben 120 angehende Psychologie und Philosophie LehrerInnen an, bereits außeruniversitäre Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen gesammelt zu haben – dies entspricht einem Prozentwert von 48.4%. Ungefähr die gleiche Anzahl, nämlich 128 Personen (51.6%), gaben an, diesbezüglich keine Erfahrungen zu haben (Tabelle 9).

Die Verteilungsunterschiede sind allerdings als nicht signifikant an zu sehen.

Tabelle 9

Bereits gesammelte außeruniversitäre Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen zum Zeitpunkt der Erhebung

außeruniversitäre Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen	N	Prozent
ja	120	48.4
nein	128	51.6
Gesamt	248	100.0
Chi²	df	p
.29	1	.61

Anmerkungen. TN=TeilnehmerInnen

Im Weiteren wurden Kategorien über die Antworten der TeilnehmerInnen gebildet, da die VersuchsteilnehmerInnen bei der Beantwortung der Frage nach der außeruniversitären Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen die Möglichkeiten hatten, offen zu antworten und um eine bessere Veranschaulichung der Antworten zu gewährleisten. Die Kategorien wurden mit zwei RaterInnen auf deren Übereinstimmungen überprüft. Aufgrund eines Kappa-Maßes von 0,90 (Anhang E, Tabelle 67) kann von einer sehr guten Übereinstimmung ausgegangen werden, wodurch sich insgesamt neun Kategorien klassifizieren lassen. Demnach haben die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen zum Zeitpunkt der Erhebung bereits außeruniversitäre Erfahrungen in folgenden Bereichen sammeln können:

1. Bereich Freizeit::

dieser Bereich umfasst alle Tätigkeiten, die sich mit Kindern und Jugendlichen während deren Freizeit beschäftigen – zum Beispiel Feriencamps.

2. Bereich Sport:

dieser Bereich umfasst alle Tätigkeiten, die sich mit Kindern und Jugendlichen in Bezug auf deren sportliche Aktivitäten beschäftigen – zum Beispiel Trainer verschiedener Sportarten.

3. Bereich Musik:

meint Tätigkeiten, die sich mit Kindern und Jugendlichen in Bezug auf deren musikalischen Aktivitäten beschäftigen – zum Beispiel LehrerIn für ein Musikinstrument.

4. Bereich Kirche:

hierbei geht es um Tätigkeiten, die sich mit Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Aktivitäten in einer Glaubensgemeinschaft – zum Beispiel Jungscharleitung.

5. Bereich Gesundheit und Menschen mit besonderen Bedürfnissen:

beschäftigt sich mit Tätigkeiten, bei denen Kinder und Jugendliche gesundheitlicher Förderung beziehungsweise Prävention bedürfen – zum Beispiel SonderschullehrerIn.

6. Bereich Politik:

bezieht sich auf Tätigkeiten, die sich mit politischer Bildung von Kindern und Jugendlichen beschäftigen – zum Beispiel Tätigkeiten im Rahmen der Sozialistischen Jugend.

7. Bereich Institutionen und Schule:

beschäftigt sich mit schulbezogenen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen – zum Beispiel „Nachhilfe“.

8. Bereich nahe stehende Personen:

dieser Bereich bezieht sich auf Tätigkeiten, die mit Kindern und Jugendlichen aus der eigenen Familie beziehungsweise dem näheren Bekanntenkreis durchgeführt werden – zum Beispiel Betreuung von Geschwistern etc..

9. Bereich Sonstiges:

betrifft alle restlichen, den übrigen Kategorien nicht zuordenbaren Tätigkeiten wie „Au Pair“, „Deutsch-Trainerin im Kultur- und Sportverein“.

Die Häufigkeitsverteilung der Kategorien zeigt auf, dass der Bereich Sport am häufigsten gewählt wurde (Tabelle 10). Der Rater 1 ordnete 20 Antworten (23.5%) dieser Kategorie zu. Dem Bereich Institution und Schule wurden insgesamt 17 Antworten (20%), dem Bereich Freizeit 14.1% und dem Bereich Gesundheit und Menschen mit besonderen Bedürfnissen 11.8% zugeschrieben.

Tabelle 10

Häufigkeitstabelle Rater 1

Zuordnungen der Kategorien	Anzahl der Zuordnungen (N)	Prozent
Bereich Freizeit	12	14.1
Bereich Sport	20	23.5
Bereich Musik	5	5.9
Bereich Kirche	8	9.4
Bereich Gesundheit und Menschen mit besonderen Bedürfnissen	10	11.8
Bereich Politik	4	4.7
Bereich Institutionen und Schule	17	20.0
Bereich nahe stehende Personen	2	2.4
Bereich Sonstiges	7	8.2
Gesamt	85	100.0

9 Ergebnisse

In den folgenden Zeilen werden die Ergebnisse zu den relevanten Fragestellungen dargestellt.

9.1 Förderung der Autonomiedimensionen und allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb des eigenen Unterrichts:

9.1.1 Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Konstrukte

Die folgenden Subkapitel gehen der Frage nach, wie wichtig die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen die Förderung von den jeweiligen Autonomiedimensionen zum Einen und die Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit zum Anderen innerhalb des eigenen Unterrichts einschätzen.

9.1.1.1 Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen

Anhand von Mittelwertsberechnungen (Tabelle 11) ergeben sich folgende Ergebnisse: Die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen schätzten bei den Antwortalternativen von 1 bis 4 die Förderung der attitudinal autonomy im Mittel als 3.27, die der emotional autonomy im Mittel als 3.29 und die der functional autonomy im Mittel als 3.07 ein. Die Bewertungen liegen somit zwischen „eher wichtig“ und „sehr wichtig“.

Tabelle 11

Förderung der Autonomiedimensionen innerhalb des Unterrichts

einzelne Skalen	Wichtigkeit der Förderung innerhalb des Unterrichts	
	M	SD
attitudinal autonomy	3.27	0.40
emotional autonomy	3.29	0.44
functional autonomy	3.07	0.53

9.1.1.2 Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit

Auch hier zeigt sich, dass die Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit innerhalb des eigenen Unterrichts von den TeilnehmerInnen im Mittel als 3.12 eingeschätzt wurde (Tabelle 12). Dies stellt somit ein ähnliches Ergebnis zu den Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen dar. Demnach liegt auch hier die Bewertung zwischen „eher wichtig“ und „sehr wichtig“.

Tabelle 12

Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts

Skala	Wichtigkeit der Förderung innerhalb des Unterrichts	
	M	SD
allgemeine Selbstwirksamkeit	3.12	0.41

9.1.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede bzgl. der Wichtigkeitseinschätzungen

Die Frage, ob sich männliche und weibliche ProbandInnen hinsichtlich ihrer Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen auf der einen Seite und bezüglich ihrer Wichtigkeitseinschätzungen für die Förderung allgemeiner Selbstwirksamkeit auf der anderen Seite unterscheiden, wird in den folgenden Abschnitten beantwortet.

Vorweg ist noch zu erwähnen, dass als unabhängige Variable jeweils das Geschlecht (männlich, weiblich) und als abhängige Variable die einzelnen Konstrukte angenommen werden und alle Voraussetzungen für eine multivariate sowie für eine univariate Varianzanalyse gegeben sind.

9.1.2.1 Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen

Es ergeben sich bezüglich der geschlechtsspezifischen Unterschiede und der Wichtigkeitseinschätzungen für die jeweiligen Autonomiedimensionen keine signifikanten Ergebnisse (Tabelle 13-15).

Tabelle 13

Multivariate Varianzanalyse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der Autonomiedimensionen

multivariate Varianzanalyse					
	Wert (Hotelling- Spur)	F	Hypothese df	Fehler df	p
Geschlecht	.012	.97	3.00	244.00	.41

Daher lassen sich auch keine Aussagen über die univariate Ergebnisse treffen (Tabelle 14).

Tabelle 14

Univariate Ergebnisse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der Autonomiedimensionen

univariate Ergebnisse					
Geschlecht	QS	df	MQS	F	p
attitudinal autonomy	<.001	1	<.001	< .01	.97
emotional autonomy	.44	1	.44	2.31	.13
functional autonomy	.02	1	.02	.07	.79

Tabelle 15

Deskriptive Statistik Geschlecht und der Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen

einzelne Skalen	Geschlecht	N	Wichtigkeit der Förderung innerhalb des Unterrichts	
			M	SD
attitudinal autonomy	männlich	76	3.27	.43
	weiblich	172	3.27	.38
emotional autonomy	männlich	76	3.23	.42
	weiblich	172	3.32	.44
functional autonomy	männlich	76	3.08	.53
	weiblich	172	3.07	.53

9.1.2.2 Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit

Es lassen sich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen ProbandInnen bezüglich der Wichtigkeitseinschätzung für die Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb des eigenen Unterrichts aufweisen (Tabelle 16, 17).

Tabelle 16

Univariate Varianzanalyse Geschlecht und der Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit

allgemeine Selbstwirksamkeit	QS	df	MQS	F	B	p
Geschlecht	.17	1	.17	.98	3.14	.32

Tabelle 17

Deskriptive Statistik Geschlecht und der Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit

einzelne Skalen	Geschlecht	N	Wichtigkeit der Förderung innerhalb des Unterrichts	
			M	SD
allgemeine Selbstwirksamkeit	männlich	76	3.08	.42
	weiblich	172	3.14	.41

9.1.3 Einfluss der Unterrichtserfahrung auf die Wichtigkeitseinschätzungen

Die unabhängige Variable bezieht sich auf vorhandene Unterrichtserfahrung vs. keine vorhandene Unterrichtserfahrung. Als abhängigen Variablen werden zum Einen die einzelnen Autonomiedimensionen und zum Anderen die allgemeine Selbstwirksamkeit gesehen. Das Alter wurde in die Berechnung als Kovariate mit einbezogen. Alle Voraussetzungen für die verwendeten Verfahren können als gegeben angenommen werden.

9.1.3.1 Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen

Zur Berechnung kam eine multivariate (Ko-)Varianzanalyse zum Einsatz.

Tabelle 18

Multivariate (Ko-)Varianzanalyse Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen für die Autonomiedimensionen unter Berücksichtigung der Kovariate Alter

multivariate Varianzanalyse					
	Wert (Hotelling-Spur)	F	Hypothese df	Fehler df	p
Alter	<.01	.09	3.00	233.00	.96
Unterrichtserfahrung	.01	.77	3.00	233.00	.51

Bei der Überprüfung der einzelnen Autonomiedimensionen zeigt sich jeweils kein signifikanter multivariater Haupteffekt (siehe Tabelle 18).

Somit lassen sich keine Aussagen über deren univariate Ergebnissen sowie bezüglich der Kovariate Alter treffen (Tabelle 19).

Tabelle 19

Univariate Ergebnisse Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen für die Autonomiedimensionen unter Berücksichtigung der Kovariate Alter

univariate Ergebnisse					
	QS	df	MQS	F	p
Alter					
attitudinal autonomy	<.01	1	<.01	.02	.89
emotional autonomy	.03	1	.03	.16	.69
functional autonomy	<.01	1	<.01	.02	.88
Unterrichtserfahrung					
attitudinal autonomy	<.01	1	<.01	.03	.85
emotional autonomy	.39	1	.39	2.10	.15
functional autonomy	.09	1	.09	.30	.58

Die deskriptiven Statistiken sind in der folgenden Tabelle dargestellt (Tabelle 20).

Tabelle 20

Deskriptive Statistik Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen

einzelne Skalen	Unterrichtserfahrung	N	Wichtigkeit der Förderung innerhalb des Unterrichts	
			M	SD
attitudinal autonomy	keine Unterrichtserfahrung	128	3.27	.43
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.28	.36
emotional autonomy	keine Unterrichtserfahrung	128	3.25	.43
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.36	.43
functional autonomy	keine Unterrichtserfahrung	128	3.06	.53
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.10	.52

9.1.3.2 Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit

Die Berechnungen erfolgten mittels univariater (Ko-)Varianzanalyse.

Tabelle 21

Univariate (Ko-)Varianzanalyse Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit

allgemeine Selbstwirksamkeit	QS	df	MQS	F	B	p
Alter	.08	1	.08	.46	-.01	.50
Unterrichtserfahrung	<.01	1	<.01	<.01		.93

Es lassen sich bei der Überprüfung der allgemeinen Selbstwirksamkeit ebenfalls keine sign. Effekte aufweisen (Tabelle 21).

Tabelle 22

Deskriptive Statistik Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit

einzelne Skalen	Unterrichtserfahrung	N	Wichtigkeit der Förderung innerhalb des Unterrichts	
			M	SD
allgemeine Selbstwirksamkeit	keine Unterrichtserfahrung	128	3.13	.41
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.11	.41

9.2 Förderung der Autonomiedimensionen und allgemeiner Selbstwirksamkeit für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext:

9.2.1 Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Konstrukte

Die folgenden Abschnitte beantworten die Frage, wie wichtig die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen die Förderung von den jeweiligen Autonomiedimensionen zum Einen und die Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit zum Anderen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext einschätzen.

9.2.1.1 Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen

Aus die Mittelwertsberechnungen ergibt sich folgendes Bild (Tabelle 23): Bei den Antwortalternativen von 1 bis 4 schätzten die ProbandInnen die Förderung der attitudinal autonomy im Mittel als 3.60, die der emotional autonomy und der functional autonomy im Mittel als 3.45 und 3.37 ein. Die Wichtigkeitseinschätzungen für die Förderung im generellen Lebenskontext liegen somit zwischen „eher wichtig“ und „wichtig“.

Tabelle 23

Förderung der Autonomiedimensionen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext

einzelne Skalen	Wichtigkeit der Förderung im generellen Lebenskontext	
	M	SD
attitudinal autonomy	3.60	.32
emotional autonomy	3.45	.38
functional autonomy	3.37	.43

9.2.1.2 Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit

Ähnlich wie bei den Ergebnissen der einzelnen Autonomiedimensionen ergibt sich, dass die Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit im generellen Lebenskontext von den angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen im Mittel als 3.40 eingeschätzt wurde (Tabelle 24).

Tabelle 24

Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext

Skala	Wichtigkeit der Förderung im generellen Lebenskontext	
	M	SD
allgemeine Selbstwirksamkeit	3.40	.36

9.2.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede bzgl. der Wichtigkeitseinschätzungen

Zur Beantwortung der Frage, ob sich männliche und weibliche angehende Psychologie und Philosophie LehrerInnen hinsichtlich ihrer Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen auf der einen Seite und bezüglich ihrer Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit auf der anderen Seite unterscheiden und zwar in Bezug auf das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext kann wird in den folgenden Abschnitten beantwortet.

Auch ist anzumerken, dass als unabhängige Variable das Geschlecht (männlich, weiblich) und als abhängige Variable die einzelnen Konstrukte angenommen werden und alle Voraussetzungen für eine multivariate sowie für eine univariate Varianzanalyse gegeben sind.

9.2.2.1 Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen

Es zeigen sich bezüglich der männlichen und weiblichen ProbandInnen und deren Wichtigkeitseinschätzungen für die einzelnen Autonomiedimensionen keine signifikanten Ergebnisse (Tabelle 25-27).

Tabelle 25

Multivariate Varianzanalyse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der Autonomiedimensionen

multivariate Varianzanalyse					
	Wert (Hotelling- Spur)	F	Hypothese df	Fehler df	p
Geschlecht	<.01	.12	3.00	244.00	.95

Im Weiteren lassen sich auch keine Aussagen über die univariaten Ergebnisse treffen (Tabelle 26).

Tabelle 26

Univariate Ergebnisse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der Autonomiedimensionen

univariate Ergebnisse					
Geschlecht	QS	df	MQS	F	p
attitudinal autonomy	.04	1	.04	.33	.57
emotional autonomy	.02	1	.02	.11	.74
functional autonomy	.03	1	.03	.15	.70

Die deskriptiven Statistiken zeigen folgende geschlechtsspezifische Wichtigkeitseinschätzungen im generellen Lebenskontext (Tabelle 27).

Tabelle 27

Deskriptive Statistik Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen

einzelne Skalen	Geschlecht	N	Wichtigkeit der Förderung im generellen Lebenskontext	
			M	SD
attitudinal autonomy	männlich	76	3.59	.41
	weiblich	172	3.62	.28
emotional autonomy	männlich	76	3.44	.39
	weiblich	172	3.46	.38
functional autonomy	männlich	76	3.36	.45
	weiblich	172	3.38	.42

9.2.2.2 Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit

Für die geschlechtsspezifischen Wichtigkeitseinschätzungen bezüglich der Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede (Tabelle 28).

Tabelle 28

Univariate Varianzanalyse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit

allgemeine Selbstwirksamkeit	QS	df	MQS	F	B	p
Geschlecht	.27	1	.27	2.04	3.43	.15

Die Darstellung der deskriptiven Statistik ergibt folgenden Aufschluss (Tabelle 29).

Tabelle 29

Deskriptive Statistik Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit

einzelne Skalen	Geschlecht	N	Wichtigkeit der Förderung im generellen Lebenskontext	
			M	SD
allgemeine Selbstwirksamkeit	männlich	76	3.35	.39
	weiblich	172	3.43	.35

9.2.3 Einfluss der Unterrichtserfahrung auf die Wichtigkeitseinschätzungen

Als unabhängige Variable kann die Unterrichtserfahrung (vorhandene vs. nicht vorhanden Unterrichtserfahrung) gesehen werden. Als abhängige Variable wird auf der einen Seite die einzelnen Autonomiedimensionen und auf der anderen Seite die allgemeine Selbstwirksamkeit verstanden. Als Kovariate wurde das Alter in die Berechnungen mit einbezogen. Außerdem können alle Voraussetzungen für die verwendeten Verfahren als gegeben angenommen werden.

9.2.3.1 Ergebnisse der einzelnen Autonomiedimensionen

Für die Berechnungen wurde eine multivariate (Ko-)Varianzanalyse angewendet (Tabelle 30-32).

Tabelle 30

Multivariate (Ko-)Varianzanalyse Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen für die einzelnen Autonomiedimensionen unter Berücksichtigung der Kovariate Alter generell für das Erwachsenwerden

multivariate Varianzanalyse					
	Wert (Hotelling- Spur)	F	Hypothese df	Fehler df	p
Alter	.02	1.73	3.00	233.00	.16
Unterrichtserfahrung	<.01	.13	3.00	233.00	.94

Es zeigt sich für die jeweiligen Autonomiedimensionen kein signifikantes Ergebnis für die Kovariate Alter und auch keinen signifikanten multivariaten Haupteffekt (Tabelle 30).

In weiterer Folge lassen sich keine Aussagen über die univariaten Ergebnisse sowie bezüglich der Kovariate Alter treffen (Tabelle 31).

Tabelle 31

Univariate Ergebnisse Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen unter Berücksichtigung der Kovariate Alter

univariate Ergebnisse					
	QS	df	MQS	F	p
Alter					
attitudinal autonomy	.55	1	.55	5.22	.02
emotional autonomy	.10	1	.10	.70	.40
functional autonomy	.27	1	.27	1.50	.22
Unterrichtserfahrung					
attitudinal autonomy	.03	1	.03	.28	.60
emotional autonomy	.01	1	.01	.06	.81
functional autonomy	.05	1	.05	.29	.60

Die deskriptiven Statistiken weisen folgende Ergebnisse auf (Tabelle 32).

Tabelle 32

Deskriptive Statistik Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen

einzelne Skalen	Unterrichtserfahrung	N	Wichtigkeit der Förderung im generellen Lebenskontext	
			M	SD
attitudinal autonomy	keine Unterrichtserfahrung	128	3.62	.31
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.59	.34
emotional autonomy	keine Unterrichtserfahrung	128	3.45	.38
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.44	.38
functional autonomy	keine Unterrichtserfahrung	128	3.37	.42
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.37	.44

9.2.3.2 Ergebnisse der allgemeinen Selbstwirksamkeit

Für die Berechnungen wurde eine univariate (Ko-)Varianzanalyse angewendet (Tabelle 33, 34).

Tabelle 33

Univariate (Ko-)Varianzanalyse Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit

allgemeine Selbstwirksamkeit	QS	df	MQS	F	B	p
Alter	.99	1	.99	7.65	-.02	<.01
Unterrichtserfahrung	.14	1	.14	1.08		.30

Es zeigt sich für die allgemeine Selbstwirksamkeit ein signifikantes Ergebnis für die Kovariate Alter, jedoch kein signifikanter Haupteffekt (Tabelle 33).

Demnach meinen jüngere TeilnehmerInnen, die Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit ist wichtiger für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext ($B = -.02$).

Tabelle 34

Deskriptive Statistik Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit

einzelne Skalen	Unterrichtserfahrung	N	Wichtigkeit der Förderung im generellen Lebenskontext	
			M	SD
allgemeine Selbstwirksamkeit	keine Unterrichtserfahrung	128	3.41	.34
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.40	.39

9.3 Unterschiede zwischen der Förderung der verschiedenen Konstrukte innerhalb des Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext:

Um zu überprüfen, ob sich die Wichtigkeitseinschätzungen der TeilnehmerInnen bezüglich der Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen (attitudinal -, emotional - und functional autonomy) beziehungsweise der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala innerhalb des eigenen Unterrichts im Vergleich zu den Wichtigkeitseinschätzungen zur Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen (attitudinal -, emotional - und functional autonomy) beziehungsweise der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext unterscheiden, wurden (Ko-)Varianzanalysen (abhängiges Design) verwendet. Zusätzlich wurde die Unterrichtserfahrung als unabhängige Variable in die Berechnung mit einbezogen, sowie das Alter als Kovariate. Demnach stellen die Innersubjektfaktoren die einzelnen Skalen (Autonomiedimensionen beziehungsweise die allgemeine Selbstwirksamkeitsskala) dar, wobei pro Skala sowohl die Wichtigkeitseinschätzungen für die Förderung der jeweiligen Konstrukte innerhalb des Unterrichts als auch jene für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext herangezogen wurde (Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext). Als Zwischensubjektfaktor wird die Unterrichtserfahrung angesehen.

9.3.1 Unterschiede zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen der attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts und jenen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext

Aus den Ergebnissen geht ein signifikanter Effekt hinsichtlich des Unterschiedes zwischen der Wichtigkeitsbewertung innerhalb des eigenen Unterrichts / für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext, sowie für die Interaktion (Wechselwirkung) von „innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext“ mit Alter hervor (Tabelle 35). Es zeigt sich kein Interaktionseffekt zwischen „innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext“ und Unterrichtserfahrung. Betrachtet man die zuständigen deskriptiven Statistiken (Tabelle 36) wird ersichtlich, dass sich die signifikanten Unterschiede der Wichtigkeitseinschätzungen hinsichtlich der Förderung von attitudinal autonomy innerhalb des eigenen Unterrichts verglichen mit denen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext darauf zurückführen lassen, dass die Förderung wichtiger für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext eingeschätzt wurde.

Der signifikante Interaktionseffekt mit dem Alter ergibt, zeigt dass jüngere TeilnehmerInnen die Förderung sowohl innerhalb des Unterrichts als auch für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext als wichtiger einschätzen [(B = < -.01), (B = -.02)].

Tabelle 35

Wichtigkeitseinschätzungen attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext inkl. Unterrichtserfahrung, Kovariate Alter

Varianzanalyse (abhängiges Design)					
Wichtigkeits- einschätzungen attitudinal autonomy	Wert (Hotelling -Spur)	F	Hypo- these df	Fehler df	p
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	.07	16.33	1	235	<.001
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext* Alter	.02	4.38	1	235	.04
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext * Unterrichtserfahrung	.00	.09	1	235	.76

Tabelle 36

Deskriptive Statistik der Wichtigkeitseinschätzungen attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext

attitudinal autonomy	Unterrichts- erfahrung	N	Förderung	
			M	SD
Wichtigkeitseinschätzungen innerhalb des eigenen Unterrichts	keine Unterrichts- erfahrung	128	3.27	.43
	eine Unterrichts- erfahrung	110	3.28	.36
	Gesamt	238	3.27	.40
Wichtigkeitseinschätzungen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	keine Unterrichts- erfahrung	128	3.62	.31
	eine Unterrichts- erfahrung	110	3.59	.34
	Gesamt	238	3.60	.33

9.3.2 Unterschiede zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen der emotional autonomy innerhalb des Unterrichts und jenen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext

Anhand der Ergebnisse zeigt sich ein signifikanter Effekt hinsichtlich des Unterschiedes zwischen der Wichtigkeitsbewertung innerhalb des eigenen Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext. Bezüglich deren Wechselwirkungen mit dem Alter und Unterrichtserfahrung ergaben sich jedoch keine signifikanten Effekte (Tabelle 37).

Tabelle 37

Wichtigkeitseinschätzungen emotional autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext inkl. Unterrichtserfahrung, Kovariate Alter

Varianzanalyse (abhängiges Design)					
Wichtigkeitseinschätzungen emotional autonomy	Wert (Hotelling-Spur)	F	Hypothese df	Fehler df	p
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	.03	6.05	1	235	.02
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext* Alter	.01	2.48	1	235	.12
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext * Unterrichtserfahrung	.01	2.81	1	235	.09

Unter Betrachtung der zuständigen deskriptiven Statistiken wird verdeutlicht, dass sich der signifikante Unterschied der Wichtigkeitseinschätzungen hinsichtlich der Förderung von emotional autonomy innerhalb des eigenen

Unterrichts verglichen mit denen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext darauf zurückführen lässt, dass die Förderung wichtiger für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext eingeschätzt wurde. (Tabelle 38).

Tabelle 38

Deskriptive Statistik der Wichtigkeitseinschätzungen emotional autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext

emotional autonomy	Unterrichtserfahrung	N	Förderung	
			M	SD
Wichtigkeitseinschätzungen innerhalb des eigenen Unterrichts	keine Unterrichtserfahrung	128	3.25	.43
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.35	.43
	Gesamt	238	3.30	.43
Wichtigkeitseinschätzungen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	keine Unterrichtserfahrung	128	3.45	.38
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.44	.39
	Gesamt	238	3.45	.38

9.3.3 Unterschiede zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen der functional autonomy innerhalb des Unterrichts und jenen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext

Es zeigt sich ein signifikanter Effekt hinsichtlich des Unterschiedes zwischen der Wichtigkeitseinschätzung innerhalb des eigenen Unterrichts und der für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext (Tabelle 39).

Die Wichtigkeitseinschätzungen der TeilnehmerInnen mit und ohne Unterrichtserfahrung bezüglich der Förderung von functional autonomy innerhalb des eigenen Unterrichts unterscheiden sich jedoch nicht signifikant von denen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext. Ebenso ist die Wechselwirkung zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen (innerhalb des eigenen Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext) und der Kovariate Alter nicht signifikant.

Tabelle 39

Wichtigkeitseinschätzungen functional autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext inkl. Unterrichtserfahrung, Kovariate Alter

Varianzanalyse (abhängiges Design)					
Wichtigkeitseinschätzungen functional autonomy	Wert (Hotelling-Spur)	F	Hypothese df	Fehler df	p
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	.03	6.27	1	235	.01
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext* Alter	<.01	1.23	1	235	.27
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext * Unterrichtserfahrung	.00	.03	1	235	.87

Unter Betrachtung der zuständigen deskriptiven Statistiken zeigt sich, dass die Förderung wichtiger für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext eingeschätzt wurde (Tabelle 40).

Tabelle 40

Deskriptive Statistik der Wichtigkeitseinschätzungen functional autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext

functional autonomy	Unterrichtserfahrung	N	Förderung	
			M	SD
Wichtigkeitseinschätzungen innerhalb des eigenen Unterrichts	keine Unterrichtserfahrung	128	3.06	.53
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.10	.52
	Gesamt	238	3.08	.53
Wichtigkeitseinschätzungen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	keine Unterrichtserfahrung	128	3.37	.42
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.37	.44
	Gesamt	238	3.37	.43

9.3.4 Unterschiede zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts und jenen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext

Die Ergebnisse weisen einen signifikanten Effekt hinsichtlich des Unterschiedes zwischen der Wichtigkeitsbewertung innerhalb des eigenen Unterrichts / für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext, sowie einen signifikanten Interaktionseffekt mit der Kovariate Alter auf (Tabelle 41).

Die Wichtigkeitseinschätzungen der TeilnehmerInnen mit und ohne Unterrichtserfahrung bezüglich der Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb des eigenen Unterrichts unterscheiden sich jedoch

nicht signifikant von denen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext.

Tabelle 41

Wichtigkeitseinschätzungen allgemeine Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext, Unterrichtserfahrung und Kovariate Alter

multivariate Varianzanalyse					
Wichtigkeits- einschätzungen allgemeiner Selbstwirksamkeit	Wert (Hotelling-Spur)	F	Hypothese df	Fehler df	p
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	.08	17.57	1	235	<.001
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext* Alter	.02	5.65	1	235	.02
Innerhalb des Unterrichts vs. für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext * Unterrichtserfahrung	<.01	1.25	1	235	.27

Unter Betrachtung der deskriptiven Statistiken zeigt sich, dass die Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit wichtiger für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext eingeschätzt wurde (Tabelle 42). Aufgrund des signifikanten Interaktionseffektes mit der Kovariate Alter ergibt sich, dass jüngere TeilnehmerInnen die Förderung sowohl innerhalb des Unterrichts als auch für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext als wichtiger einschätzen ($B = -.02; -.01$).

Tabelle 42

Deskriptive Statistik der Wichtigkeitseinschätzungen allgemeine Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext

allgemeine Selbstwirksamkeit	Unterrichtserfahrung	N	Förderung	
			M	SD
Wichtigkeitseinschätzungen innerhalb des eigenen Unterrichts	keine Unterrichtserfahrung	128	3.13	.41
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.11	.41
	Gesamt	238	3.12	.41
Wichtigkeitseinschätzungen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext	keine Unterrichtserfahrung	128	3.41	.34
	eine Unterrichtserfahrung	110	3.40	.39
	Gesamt	238	3.41	.36

9.4 Weitere wichtige Haltungen, die bei 16-19jährigen Jugendlichen zu fördern sind

Zusätzlich wurden die TeilnehmerInnen nach deren Meinung über weitere wichtige Haltungen, die förderlich für die Jugendlichen sind, befragt. Die ProbandInnen hatten die Möglichkeit offen zu antworten, wobei Mehrfachantworten durchaus erwünscht waren. Bloß ein gutes Drittel der insgesamt 248 ProbandInnen (34.7%) machten Angaben.

Die Verteilungsunterschiede können als signifikant angenommen werden (Tabelle 43).

Aufgrund der Fülle und um einen besseren Überblick der Antworten zu bekommen, wurden diese in Kategorien, die sich jeweils auf die verschiedenen Autonomiedimensionen beziehen, zusammengefasst. Die Kategorien wurden mit zwei RaterInnen auf deren Übereinstimmung getestet und können anhand eines Kappa-Maßes von .73 (siehe Anhang E, Tabelle 68) zu insgesamt vier Kategorien klassifiziert werden, wobei sie wie folgt sowie in Bezug auf die Autonomiedefinition nach Noom et al. (1999, 2001) benannt wurden:

- attitudinal autonomy-fördernde Haltungen:

darunter werden vor allem Angaben wie die „Interessen“, „eigene Werte entwickeln“, „Eigenverantwortung“, „ein Ziel zu haben“, „nicht unüberlegt Entscheidungen zu treffen“ und „Prioritäten setzen“ verstanden,

- emotional autonomy-fördernde Haltungen:

zu diesen Haltungen zählen insbesondere Antworten wie „andere Meinungen akzeptieren“, „andere Meinungen tolerieren“, „zur eigenen Meinung stehen“, „Bereitschaft sich selbst zu hinterfragen“, „Konfliktfähigkeit“, „Kritikfähigkeit“ sowie „über Probleme reden können“,

- functional autonomy-fördernde Haltungen:

hierunter werden unter anderem Aussagen wie „argumentieren können“, „Freude am Lernen“, „Fähigkeiten erweitern“, „Selbstständigkeit“, „Aufgeschlossenheit“, „Offenheit“, „Flexibilität“, „Neugier“, „Verantwortungsbewusstsein“, „sich mit sich selbst beschäftigen können“ und „Pflichtbewusstsein“ zusammengefasst,

- nicht auf Autonomie bezogene Antworten:

hierunter fallen Antworten wie „Ehrlichkeit“, „Teamfähigkeit“, „Akzeptanz“, „Geduld“, „Gelassenheit“, „Hilfsbereitschaft“, „Vertrauen“, „Loyalität“, „Gerechtigkeit“, aber auch „Umweltbewusstsein“.

Tabelle 43

Angaben zu weiteren wichtigen zu fördernden Haltungen

Angaben	N	Prozent
ja	86	34.7
nein	162	65.3
Gesamt	248	100.0
Chi ²	df	p
23.29	1	<.001

Die Häufigkeitsverteilung des ersten Raters äußert sich wie folgt (Tabelle 44). Von den insgesamt 46 getätigten Antworten erfolgten 41.3% der Zuweisungen zu der Kategorie „nicht auf Autonomie bezogene Antworten“ und zehn (21.7%) zu der Kategorie „functional autonomy-fördernde Haltungen“. Neun Antworten konnten den „emotional autonomy-fördernden Haltungen“ und acht Antworten den „attitudinal autonomy-fördernden Haltungen“ zugeordnet werden.

Tabelle 44

Häufigkeiten der Zuordnung der einzelnen Antworten

Kategorien	N	Prozent
attitudinal autonomy fördernde Haltungen	8	17.4
emotional autonomy-fördernde Haltungen	9	19.6
functional autonomy-fördernde Haltungen	10	21.7
nicht auf Autonomie bezogene Antworten	19	41.3
Gesamt	46	100.0

9.5 Wichtige Kompetenzen, die bei 16-19jährigen Jugendlichen zu fördern sind

Neben den Antworten zu den Haltungen konnten die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen auch Angaben (ebenso Mehrfachantworten) bezüglich weiteren zu fördernden Kompetenzen machen, wobei lediglich knapp ein Fünftel der insgesamt 248 TeilnehmerInnen (19.4%) auch tatsächlich antwortete. Auch hier können die Verteilungsunterschiede als signifikant angenommen werden – es machten tatsächlich signifikant weniger Personen eine Angabe (Tabelle 45). Wie bereits bei den Haltungen wurden für die Antworten bezüglich der im Weiteren zu fördernden Kompetenzen Kategorien und zwar in Anlehnung an die Definition der allgemeinen Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Schwarzer, 2009) vor allem zur besseren Veranschaulichung gebildet. Dabei wurde den Ratern jeweils die Definition der allgemeinen Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Schwarzer, 2009) vorgelegt, anhand derer die Zuordnung der Antworten zu den Kategorien erfolgte. Aufgrund eines recht hohen Kappa's von .72 (siehe Anhang E, Tabelle 69) lassen sich zwei Kategorien klassifizieren:

- allgemeine selbstwirksamkeitsfördernde Kompetenzen:

hierzu zählen vor allem Angaben wie „Fähigkeiten für die Lösung von schwierigen Situationen erwerben“, „Reflexion eigenen Handelns“, „wissen wozu man fähig ist“, „Ausdauer“, „Geduld“, „Konfliktfähigkeiten“, „Diskursfähigkeiten“, „Eigenständigkeit“, „Organisation“, „Teamfähigkeit“, „Flexibilität“, „Selbstständigkeit“, „Kritikfähigkeit“, „konstant ein Ziel verfolgen, auch bei Rückschlägen“ und „soziale Kompetenzen“,

- andere fördernde Kompetenzen:

hierunter werden Antworten wie „Körperbewusstsein“, „aus Fehlern lernen können“, „Empathie“, „Findung der Identität (sexuell/persönlich)“, „Finden von Freizeitbeschäftigungen“, „Gesundheitsbewusstsein“, „Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen“, „Faulheit vermeiden“, „politisches Bewusstsein“, „gesellschaftliche Verantwortung“, „Interesse an Kultur“, „Interesse an Kunst“, „Toleranz“, oder aber auch „Freundschaften zu schließen“.

Tabelle 45

Angaben zu weiteren wichtigen zu fördernden Kompetenzen

Angaben	N	Prozent
ja	48	19.4
nein	200	80.6
Gesamt	248	100.0
Chi²	df	p
93.16	1	<.001

Die Häufigkeitsverteilung des ersten Raters zeigt sich wie folgt (Tabelle 46).

Von den insgesamt 42 getätigten Antworten erfolgten mehr als die Hälfte (54.8%) der Zuweisungen zu der Kategorie „allgemeine selbstwirksamkeitsfördernde Kompetenzen“.

Tabelle 46

Häufigkeiten der Zuordnung der einzelnen Antworten

Kategorien	N	Prozent
allgemeine selbstwirksamkeitsfördernde Kompetenzen	23	54.8
andere fördernde Kompetenzen	19	45.2
Gesamt	42	100.0

9.6 Retrospektive Angaben zum Erwachsenwerden

Abschließend hatten die TeilnehmerInnen noch die Möglichkeit, retrospektive Angaben über das was beziehungsweise wer sie selbst am meisten in ihrem Erwachsenwerden gefördert hat, zu treffen. Insgesamt 110 Personen (44.4%) machten eine Angabe – auch hier waren wieder Mehrfachantworten zugelassen. Diese Ergebnisse verteilen sich nicht signifikant (Tabelle 47). Aufgrund der Fülle und um einen besseren Überblick der Antworten zu erhalten, wurden diese auch hier wieder in Kategorien zusammengefasst. Die Kategorien wurden mit zwei RaterInnen auf deren Übereinstimmung getestet und können anhand eines Kappa-Maßes von .90 (Anhang E, Tabelle 70) zu insgesamt neun Kategorien klassifiziert werden, die nun wie folgt beschrieben werden:

1. Förderung durch Prozesse im eigenen Selbst:

darunter sind jene Prozesse zu verstehen, die ohne äußere Einflüsse im eigenen Selbst (innerpsychisch) ablaufen – hierzu zählen Antworten wie „auch mal etwas nicht schaffen, sich davon aber nicht unterkriegen zu lassen“, „Dingen selbst auf den Grund gehen“, „eigene Meinungen vertreten, entwickeln“, „Probleme selbst bewältigen“, „Selbstorganisation“, „Selbstständigkeit“, „wenn ich auch schwierige Situationen alleine meistern konnte“ etc.. In dieser Kategorie wurden die häufigsten Antworten getroffen,

2. Förderung durch den Bereich Ausbildung:

hierunter versteht man Veränderungen, die durch die Ausbildung hervorgerufen wurden – dabei zählen vor allem Angaben wie „schulische Herausforderungen“, „Ausbildung“, „Beschäftigung mit Sachthemen sowohl individuell als auch in Zusammenarbeit mit anderen“ sowie „Herausforderungen im Studium“,

3. Förderung durch nahe stehende Personen und durch das Umfeld:

darunter sind Förderungen durch wichtige, einem nahe stehende Personen zu verstehen – wobei unter anderem Angaben wie „Eltern“, „Familie“, „Freunde“, „soziale Kontakte“, „Ansprechpersonen“ und „ältere Geschwister“ als Antworten finden lassen,

4. Förderung durch Hobbies:

hierbei geht es um die Freizeitbeschäftigungen, die zum Erwachsenwerden beigetragen haben. Laut TeilnehmerInnen finden sich Antworten wie „außerschulische Aktivitäten“, „Freizeitaktivitäten“, „Kreativität“, „Kunst“, „Musik“ oder zum Beispiel „Sport“ wieder,

5. Förderung durch Ortswechsel/Auszug:

diese Kategorie bezieht sich auf Ereignisse, die einen Ortswechsel zur Folge haben. Es zählen vor allem Angaben wie „alleine in eine neue Stadt ziehen“, „alleine wohnen“, „alleinige Weltreise“ und „Auszug von zu Hause“,

6. Förderung durch das eigene Einkommen:

hierzu zählen Antworten wie „finanzielle Unabhängigkeit“, „selbst Geld verdienen“,

7. Förderung durch gesellschaftliche und rechtliche Bedingungen:

diese Kategorie meint all jene Bereiche, die von der Gesellschaft in Bezug auf das Erwachsenwerden als relevant erachtet werden – insbesondere Angaben wie „Bundesheer“, „Gesellschaft“, „Jugendkultur“, lassen sich hier finden,

8. Herausforderungen und neue Situationen:

hierbei geht es um all jene Bereiche, in denen man zum Beispiel durch neue Herausforderungen oder zum Beispiel durch unerwartete Situationen etwas lernt beziehungsweise etwas für sich mitnimmt. Vor allem Antworten wie „Herausforderungen“, „Konsequenzen“, „neue Situationen“, „nicht gleich aufgeben“ und „Problemsituationen“ zählen zu dieser Kategorie,

9. Förderung durch sonstige Aspekte:

in dieser Restkategorie finden sich Angaben wie „das Leben“ und „Organisation von Events“.

Tabelle 47

Retrospektive Angaben über das Erwachsenwerden

Angaben	N	Prozent
ja	110	44.4
nein	138	55.6
Gesamt	248	100.0
Chi²	df	p
3.16	1	.08

Die Häufigkeitsverteilung des ersten Raters ergibt folgendes Bild (Tabelle 48). Die TeilnehmerInnen machten insgesamt 157 getätigten Antworten. Bei knapp der Hälfte der Angaben (43.3%) erfolgten die Zuordnungen zu der ersten Kategorie. Die am häufigsten aufgezählten retrospektiven Ansichten lassen sich der „Förderung durch Prozesse im eigenen Selbst“ zuordnen. 21.7% der Antworten lassen sich durch die „Förderung durch nahe stehende Personen und durch das Umfeld“ klassifizieren.

Tabelle 48

Häufigkeitsverteilung der Zuordnungen

Zuordnungen der Kategorien	N	Prozent
Förderung durch Prozesse im eigenen Selbst	68	43.3
Förderung durch den Bereich Ausbildung:	14	8.9
Förderung durch nahe stehende Personen und durch das Umfeld	34	21.7
Förderung durch Hobbies	9	5.7
Förderung durch Ortswechsel/Auszug	9	5.7
Förderung durch das eigene Einkommen	3	1.9
Förderung durch gesellschaftliche und rechtliche Bedingungen	6	3.8
Herausforderungen und neue Situationen:	12	7.6
Förderung durch sonstige Aspekte	2	1.3
Gesamt	157	100.0

10 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel soll insbesondere dazu dienen, die bisherig genannten Ergebnisse zu interpretieren, zu diskutieren und sie mit der jeweilig vorhandenen Literatur abzugleichen beziehungsweise mit dieser in Beziehung zu setzen.

Außerdem geben die folgenden Zeilen auch über etwaige Kritikpunkte der Untersuchung Auskunft und erlauben somit einen Ausblick auf eventuell weitere Forschungsarbeiten zu dem Thema.

Untersuchungsgegenstand der Arbeit war es, nicht zuletzt aufgrund der eingehenden Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur, die Vorstellungen angehender Psychologie und Philosophie LehrerInnen bezüglich deren Förderung der Konstrukte Autonomie und allgemeine Selbstwirksamkeit sowohl innerhalb ihres Unterrichts als auch für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext mit all seinen Facetten aufzuzeigen.

So konnte in der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der Ergebnisse Rücksicht auf folgende drei Hauptbereiche genommen werden:

- a) die Wichtigkeit der Förderung der verschiedenen Konstrukte (attitudinal, emotional und functional autonomy beziehungsweise allgemeine Selbstwirksamkeit) innerhalb des durch die Untersuchungspersonen durchgeführten Unterrichts
- b) die Wichtigkeit der Förderung der Konstrukte für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext sowie
- c) Die resultierenden Unterschiede zwischen der Förderung der Konstrukte innerhalb des Unterrichts im Vergleich zur Förderung der Konstrukte für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext.

Bezüglich des ersten Bereiches zeigt sich, dass die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen die Wichtigkeit der Förderung der Dimensionen attitudinal, functional und emotional autonomy im Unterrichtskontext im Mittel als „eher wichtig“ einschätzen. Interessant erscheint, dass die Förderung der emotional autonomy im Vergleich zu den anderen Autonomiedimensionen innerhalb des Unterrichts höher, nämlich im Mittel als 3.27, eingeschätzt wird.

Die hohen Werte der Wichtigkeitseinschätzungen über alle drei Autonomiedimensionen hinweg ist kongruent mit den Aussagen von Noom et al. (1999). Diese betonen die Wichtigkeit der Förderung beziehungsweise die Anregung von kognitiven, affektiven und behavioralen Aspekten der Autonomie. Auch Steinberg (2005) beschreibt (und das unabhängig von Noom et al.) die emotional gefärbte Komponente der Autonomie für das frühe und mittlere Jugendalter als besonders wichtig.

Die Wichtigkeit der Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit schätzen die zukünftigen LehrerInnen ebenso im Mittel als „eher wichtig“ ein.

Berücksichtigt man hier (sowohl in Bezug auf die unterschiedlichen Autonomiedimensionen wie auf allgemeine Selbstwirksamkeit) das Geschlecht der ProbandInnen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Stichprobe der männlichen Versuchspersonen deutlich kleiner als jene der weiblichen Probandinnen ist. Dies spiegelt sehr gut die realen Bedingungen des generellen Besuches eines Lehramtsstudiums an der Universität Wien wider, welches zu etwa 70% von Frauen gewählt wird (Statistik Austria, 2010b).

Unter Berücksichtigung des Faktors „Unterrichtserfahrung“ und der Kovariate Alter lassen sich ebenso keine signifikanten Unterschiede finden. Dies deckt sich allerdings nicht mit den Ergebnissen von Reeve (1998) – er geht davon aus, dass Autonomieunterstützung im Unterricht von den LehrerInnen erlernbar ist. Hierbei ist kritisch zu erwähnen, dass es sich bei den Versuchspersonen um ANGEHENDE LehrerInnen handelt, welche naturgemäß allgemein nur wenig praktische Unterrichtserfahrung aufweisen. Eine weiterführende Studie mit bereits tätigen LehrerInnen würde sicherlich interessante Zusatzergebnisse bringen.

Der zweite Bereich, der sich mit der Wichtigkeitseinschätzung der verschiedenen Konstrukte für den generellen Lebenskontext beschäftigt, zeigt im Mittel eine Tendenz zu „sehr wichtig“. Die ProbandInnen bewerten hierbei die attitudinal autonomy als die am wichtigsten zu fördernde Autonomiedimension. Auch hier lassen sich wiederum keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen. Ebenso wenig hat die

Unterrichtserfahrung einen Einfluss auf die Wichtigkeitsbewertung. Natürlich darf auch in diesem Fall oben genannte Kritik nicht vernachlässigt werden. Einzig und allein unter Einbezug der Kovariate Alter im Bereich allgemeine Selbstwirksamkeit zeigt sich ein signifikanter Effekt. Bei Berücksichtigung des Beta-Wertes kann darauf geschlossen werden, dass eher jüngere Personen höhere Wichtigkeitseinschätzungen abgeben.

Im Weiteren erscheinen vor allem die Befunde zum dritten Teilbereich der Fragestellungen als äußerst interessant. So zeigen sich in allen drei Autonomiebereichen sowie in Bezug auf die allgemeine Selbstwirksamkeit, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen die Förderung dieser für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext als signifikant wichtiger empfinden, als die Förderung im eigenen Unterricht.

Hierzu wäre eine Begründung der TeilnehmerInnen sicherlich interessant. Zu hinterfragen ist, ob die angehenden LehrerInnen sich für gewisse Teilbereiche nicht zuständig fühlen beziehungsweise sich nicht zutrauen, diese durch ihre im Studium erworbene Kompetenz zu vermitteln. Weiterführende Studien, qualitativer oder quantitativer Natur, dürften hier Aufschluss bringen. Diese Ergebnisse sind sicher auch für die Neugestaltung der Studienpläne für Lehramtsstudien interessant.

Im Weiteren zeigen sich in diesem dritten und letzten Bereich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtserfahrung – auch jene Studierende, welche bereits unterrichtet haben, sei es nebenberuflich oder in Praktika, schätzen die Wichtigkeit der Förderung der einzelnen Dimensionen innerhalb des Unterrichts generell als signifikant niedriger ein.

Allerdings zeigt sich auch hier wieder der Fakt, dass beim Vergleich der Wichtigkeitseinschätzungen bzgl. der Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts und für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext ein signifikanter Interaktionseffekt mit dem Alter. Der Kovariate Alter kommt also eine signifikante Rolle zu. Ebenso zeigt sich bei der Förderung von attitudinal autonomy ein signifikanter Interaktionseffekt mit dem Alter – demnach schätzen jüngere TeilnehmerInnen die Förderung der attitudinal autonomy sowohl innerhalb des Unterrichts als auch für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext als wichtiger ein.

Zusammenfassend ist nun zu erwähnen, dass die vorliegende Untersuchung eine erste Überblicksuntersuchung zu diesem Themenbereich darstellt. Sie hat somit einen Pilotcharakter, wodurch sich die dargestellten Ergebnisse kaum mit bisheriger Literatur diskutieren lassen. Es wurden zwar bisher bereits viele Studien über Autonomie- und Selbstwirksamkeitsförderung durch LehrerInnen erstellt, diese bezogen sich allerdings immer auf motivationale Aspekte. Diese Arbeit beschäftigt sich mit einem völlig anderen Autonomiekonzept (Kapitel 2). Im Weiteren ist noch zusätzlich zu den oben bereits genannten Bereichen kritisch zu erwähnen, dass es bei Fragebogenuntersuchungen natürlich immer zu den bekannten Verzerrungen kommen kann (Tendenz zur Mitte, Hang zu Extremantworten). Auch die soziale Erwünschtheit dürfte, gerade da es um das zukünftige Berufsbild geht, eine große Rolle spielen.

Insgesamt erscheint die Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen aber auch die der allgemeinen Selbstwirksamkeit zwar innerhalb des eigenen Unterrichts als wichtig, wichtiger allerdings vor allem für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext. Es besteht kein Zweifel daran, dass die Förderung dieser persönlichkeitsbildenden Konstrukte von großer Relevanz ist. Demnach sollte auch in Zukunft in den Lehrplänen stärker verankert sein, dass der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin dieser wichtigen Aufgabe, neben der Vermittlung vom fachspezifischen Wissen, nachkommen sollte. Eine Präzisierung der Aufgaben dürfte hierbei von Vorteil sein.

11 Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung hat die Erfassung der Vorstellungen angehender Psychologie und Philosophie LehrerInnen bezüglich der Förderung des Erwachsenwerdens von Jugendlichen mit besonderem Augenmerk auf die Förderung von Autonomie und Selbstwirksamkeit zum Ziel. Innerhalb der letzten 30 Jahre lässt sich ein Anstieg des Bildungsniveaus in Österreich erkennen (Statistik Austria, 2010a). Immer mehr Jugendliche besuchen eine allgemein bildende oder berufsbildende höhere Schule. Deshalb und nicht zuletzt auch aufgrund der Tatsache, dass die Jugendlichen im Laufe ihres Lebens sehr viel Zeit in der Schule verbringen – Cortina und Köller sprechen von mehr als 15.000 Stunden – messen die Heranwachsenden der Institution Schule einen hohen Stellenwert bei und empfinden diese als grundlegend für ihre weitere Entwicklung (Cortin & Köller, 2008). Im Weiteren sind viele Entwicklungsaufgaben der Kindheit und des Jugendalters durch die Schule beziehungsweise die schulische Umwelt miteinander verbunden (Bilz, 2008). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf Robert J. Havighurst (1972) zurück. Dabei sieht er die Basis der Entwicklungsaufgaben in der physischen Reifung, in den gesellschaftlichen Erwartungen und in den individuellen Zielen und Werten als Teil des Selbst eines Individuums. Dreher und Dreher (1985a) haben das Konzept von Havighurst modifiziert. Sie unterscheiden unter anderem Entwicklungsaufgaben wie Rolle, Ablösung, Peers etc.. Erst wenn die Jugendlichen in ihre gesellschaftlichen Rollen hineingewachsen sind, endet das Jugendalter (Grob & Jaschinski, 2003). Somit ist das Ende des Jugendalters (Adoleszenz) in der Literatur unterschiedlich beschrieben (meist zwischen dem 18. und 22. Lebensjahr angesiedelt) – der Beginn ist allerdings meist durch das Einsetzen der Pubertät gekennzeichnet. Das Jugendalter wird demnach also als eine eigenständige periodisierte Phase verstanden (Oerter & Dreher, 2008). Zwischen dem Jugendalter und dem frühen Erwachsenenalter geht Arnett (2000,2004) von einer eigenständigen Übergangsphase – der Phase des emerging adulthood – aus, die vor allem in der westlichen Gesellschaft zwischen 18 und 25 Jahren angesiedelt ist. Arnett und Taber (1994) sehen demnach das Ende der Adoleszenz als individuell.

Im Weiteren kommt es während der Entwicklungsspanne des Jugendalters zu vielen physischen und psychischen Veränderungen – so beginnen die Heranwachsenden unter anderem ihre Identität auszubilden, abstrakter und mehrdimensional zu denken, sie erkennen Relativitäten und Metakognition sowie Steigerung der Aufmerksamkeit, Konzentration findet statt. Diese Veränderungen zeigen sich allerdings nicht bei allen Jugendlichen im gleichen Maß. Zusätzlich treten Veränderungen im familiären und freundschaftlichen Umfeld, im Freizeitverhalten, im Beruf und/oder in der Ausbildung auf (Oerter & Dreher, 2008). Der Jugendliche sieht sich also einer Menge an Entwicklungsaufgaben und Veränderungen gegenüber.

Demnach ist auch der Begriff der Autonomie nicht nur für diesen Entwicklungszeitraum zentral, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg. Autonomie wird im Jugendalter vor allem mit der Ablösung von der Ursprungsfamilie verbunden – eine erfolgreiche Ablösung entspricht der Autonomie (Dreher & Dreher, 2002, vgl. Oerter & Dreher, 2008). Das Konzept der Autonomie wird anhand einer großen Anzahl an Theorien beschrieben. Die vorliegende Untersuchung stützt sich allerdings auf die Theorie von Noom et al. (1999, 2001). Dabei gehen die Autoren davon aus, dass sich das Konstrukt Autonomie anhand von drei Autonomiedimensionen – attitudinal autonomy, emotional autonomy und functional autonomy – beschreiben lässt. Die erste Autonomiedimension meint die Fähigkeit zum Beispiel ein Ziel zu definieren und eine Entscheidung zu treffen und besitzt eine kognitive Komponente. Die emotional autonomy beschreibt ein Gefühl von Selbstsicherheit beim Treffen von Entscheidungen und Zielen – damit ist vor allem die Wahrnehmung von emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und Peers gemeint. Die functional autonomy wird laut Autoren als regulative Funktion bezeichnet und meint die Fähigkeit, eine Strategie zu entwickeln, um die eigenen Ziele zu erreichen. Noom et al. (1999) sehen diese drei Autonomiedimensionen als wichtige Entwicklungsziele in der Entwicklung von Jugendlichen, die von den Erwachsenen, demnach auch LehrerInnen, gefördert werden sollten. Im schulischen Kontext wurden allerdings bisher Untersuchungen durchgeführt, die auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2002) zurückgehen. Vielen Untersuchungen zur Folge – über 200 empirische Studien (Guay, Ratelle

& Chanal, 2008) – fördert ein Lehrer/eine Lehrerin dann Autonomie, wenn er/sie seine/ihre SchülerInnen motiviert. Durch eine erfolgreiche Anregung von intrinsischer Motivation kommt es sogar zu einer optimalen Autonomieförderung. Die vorliegende Untersuchung kann allerdings als eine Pilotstudie verstanden werden. Sie geht auf das Autonomiekonzept von Noom et al. (1999,2001) zurück. Neben der Vermittlung von Autonomie, welche zusammengefasst als einen Bildungsauftrag für LehrerInnen darstellt (BMUKK, 2010) spielt im Schulkontext auch die Vermittlung und Förderung von Selbstwirksamkeit eine Rolle. Satow und Schwarzer (2003) sehen den Aufbau von Selbstwirksamkeit bei SchülerInnen als ein bedeutsames Ziel. Die Selbstwirksamkeit per se lässt sich auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1997) zurückführen und bezieht sich auf die subjektiven Überzeugungen, neue und schwierige Herausforderungen und Aufgaben durch die eigenen Kompetenzen zu bewältigen (Jerusalem, 2002). Insgesamt gibt es vier Informationsquellen die zur Entstehung von Selbstwirksamkeit beitragen können (Bandura, 1997, S. 79): „enactive mastery experience“, „vicarious experience“, „verbal persuasion“ und „physiological and affective states“. Zusätzlich werden verschiedene Formen der Selbstwirksamkeit unterschieden: allgemeine, spezifische, individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit. Im schulischen Kontext wurden bisher vor allem die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung, insbesondere die der sozialen Selbstwirksamkeit, untersucht. Aus zahlreichen Studien geht hervor, dass die Förderung von Selbstwirksamkeit im Besonderen zur Ausbildung von Motivation, zu einer höheren Leistung, zur Lebensbewältigung, zu einer höheren Lebenszufriedenheit, sowie zu psychischem und physischem Wohlbefinden beitragen kann (Jerusalem, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Da die spezifische Selbstwirksamkeit – insbesondere die soziale Selbstwirksamkeitserwartung – lediglich spezifisches Verhalten erklären und somit kaum einen Einfluss auf die Bewältigung von allgemeinen Lebensanforderungen hat, stützt sich die vorliegende Erhebung auf die Förderung von allgemeiner Selbstwirksamkeit. Diese kann als ein universelles Konstrukt verstanden werden. Jerusalem und Schwarzer (2009) beschreiben die allgemeine Selbstwirksamkeit als die Fähigkeit durch subjektive Überzeugung, neue und schwierige Anforderungen aus allen Lebensbereichen

aus eigener Kraft bewältigen zu können. Aufgrund der Relevanz der Förderung von Selbstwirksamkeit – diese stellt auch im Lehrplan eine große Rolle dar (BMUKK, 2010) – beschäftigt sich die vorliegende Erhebung mit der Förderung von (allgemeiner) Selbstwirksamkeit.

Insgesamt und aufgrund der soeben beschriebenen theoretisch fundierten und relevanten Konstrukte Autonomie und allgemeine Selbstwirksamkeit ist also das Ziel der Untersuchung hervorzuheben: Es geht darum angehende Psychologie und Philosophie LehrerInnen nach ihren Ideen und Vorstellungen zur Vermittlung persönlichkeitsrelevanter Konstrukte zu befragen, sowie diese empirisch darzustellen. Dabei besitzt die vorliegende Studie einen Pilotcharakter. Die Hauptfragestellungen beziehen sich auf die Wichtigkeit der Förderung der einzelnen Konstrukte innerhalb des Unterrichts, sowie auf deren Förderung für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext aber auch auf den Unterschied der Förderung zwischen den beiden Bereichen. Dabei wurden auch geschlechtsspezifische Unterschiede, Unterschiede anhand der Unterrichtserfahrung und dem Alter (dieses wurde allerdings nur als Kovariate miteinbezogen) untersucht. Zur Erfassung der Messintention wurde ein selbstentwickelter Fragebogen, der sich aus vier Teilen zusammengesetzt, verwendet. Im ersten Teil werden durch das verwendete Messinstrument die demographischen Daten der angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen sowohl in einem offenen als auch in einem geschlossenen Antwortformat erfasst. Im Weiteren gibt es einen Autonomieteil und einen allgemeinen Selbstwirksamkeitsteil, wobei die jeweilige Förderung der einzelnen Konstrukte anhand von einer 4stufigen Likertskala (sehr wichtig, eher wichtig, kaum wichtig, gar nicht wichtig) einmal für den Bereich „innerhalb des Unterrichts“ und einmal für den Bereich „generell für das Erwachsenwerden“ eingeschätzt werden soll. Abschließend werden noch retrospektive Angaben zum Erwachsenwerden in einem freien Antwortformat erfasst. Der Autonomieteil basiert auf dem Autonomiekonzept und -fragebogen von Noom et al. (1999). Der Selbstwirksamkeitsteil der vorliegenden Erhebung geht auf die Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeit, welche Jerusalem und Schwarzer (1999, gekürzte Version) beschrieben haben, zurück. Die Items wurden in Zusammenarbeit mit Univ. Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. Eva Dreher und Ass.- Profⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ.

Ulrike Sirsch adaptiert – die Autonomieitems wurden zusätzlich aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.

Zur Überprüfung der Skaleneigenschaft erfolgten Reliabilitätsanalysen (Kapitel 5). An der Erhebung nahmen insgesamt 248 Personen teil. Knapp 70% waren weiblich, knapp 30% männlich. 115 TeilnehmerInnen gaben an, bereits in irgendeiner Form unterrichtet zu haben. Die TeilnehmerInnen befanden sich im Alter von 17 – 37 Jahren. Die statistische Auswertung erfolgte mittels SPSS 18 („Statistical Package for Social Sciences“). Zur Berechnung von Verteilungsunterschieden und zur Überprüfung der zweiseitigen Hypothesen (siehe Kapitel 9) wurde jeweils ein Signifikanzniveau von $p=.05$ festgelegt. Zur Auswertung der jeweiligen Fragestellungen kamen univariate, multivariate (Ko-)Varianzanalysen und eine abhängige Varianzanalyse zum Einsatz.

Verteilungsunterschieden wurden mittels Chi²-Tests überprüft.

Insgesamt gehen aus den empirischen Berechnungen insbesondere folgende Hauptergebnisse hervor (siehe Kapitel 9):

Die TeilnehmerInnen schätzten die Wichtigkeit der Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen und die allgemeine Selbstwirksamkeit sowohl innerhalb des Unterrichts als auch für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext als eher wichtig bis sehr wichtig ein.

Es zeigt sich kein signifikantes Ergebnis bezüglich der Unterrichtserfahrung und der Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen (attitudinal, emotional, functional autonomy) und der allgemeinen Selbstwirksamkeit innerhalb des eigenen Unterricht sowie für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext. Allerdings erwiesen sich die Unterschiede zwischen den beiden Bereichen (innerhalb des Unterrichts vs. generelle Lebenskontext) in den Wichtigkeitseinschätzungen über jedes einzelne Konstrukt hinweg als signifikant – demnach schätzten die angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen die Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen und der allgemeinen Selbstwirksamkeit für das Erwachsenwerden im generellen Kontext signifikant höher ein. Dieses Ergebnis liefert eine Basis für weiteren wissenschaftlichen Diskurs.

12 Literaturverzeichnis

Arnett, J., J. & Taber, S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end? *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 517-537.

Arnett, J., J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

Arnett, J., J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. *Psychologie und Philosophie* [online]. URL:http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11865/lp_neu_ahs_13.pdf [22.12.2010].

BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. *Studien* [online]. URL:http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_in_oesterreich/postsek_bildungseinrichtungen/universitaeten/studien/ [06.12.2010].

Bortz, J. (2004). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, 6. Auflage. Heidelberg: Springer.

Cortina, K., S. & Köller O. (2008). Kontext: Schule. In R.K. Silbereisen & N. Birbaumer (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 230-254). Göttingen: Hogrefe.

Deci, E., L., Schwartz, A., J., Sheinman, L., Ryan, R., M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence, *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Deci, E., L. & Ryan, R., M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Deci, E., L., Vallerand, R., J., Pelletier, L., G. & Ryan, R., M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985a). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S.56-70). Göttingen: Hogrefe.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985b). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.). *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft mbH.

Dreher, E. & Dreher, M. (2002). Familientabus und Ablösung. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 185-205). Göttingen: Hogrefe.

Dreher, E. & Zumkley, H. (2007). GERMANY: Adolescence and emerging adulthood. In J. J. Arnett & U. P. Gielen (Eds.). *International Encyclopedia of Adolescence* (p. 321-343). New York: Routledge.

Drössler, S., Jersualem, M., Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 157-168.

Erikson, E., H. (1968). *Identity*. New York: Norton & Company.

Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien*. Bern: Hans Huber.

Frommer, H. (2000). Wissensgesellschaft, Gymnasium und Lehrerbildung. In G. Bovet & V. Huvendiek (Hrsg.). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S. 496-514). Berlin: Cornelsen Verlag.

Gerhard, A. (2005). *Autonomie und Nähe. Individuationsentwicklung Jugendlicher im Spiegel familiärer Interaktion*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Grob, A., Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Bern: Beltz-PVU.

Guay, F., Ratelle, C., F. & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233-240.

Hartiner, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110-126.

Havighurst, R., J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.

Hericks, U. (2004). Entwicklungsaufgaben, Habitus und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 117-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G. & Brähler, E. (2006). Bevölkerungs-repräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52, 26-32.

Hofer, M. (2008). Autonomie. In R.K. Silbereisen & N. Birbaumer (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 389-413). Göttingen: Hogrefe.

Jerusalem, M. (2002). Einleitung. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, V. & Röder, B. (2009). *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* [online]. URL: http://psilab.educat.hu-berlin.de/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf [10.10.2009].

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* [online]. URL: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf [10.10.2009].

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2009). *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)* [online]. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm> [15.10.2009]

Keating, D. (1990). Adolescent thinking. In S. Feldman & G. Elliot (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (p. 54-89). Cambridge: Harvard University Press.

Krampen, G. & Greve, W. (2008). Persönlichkeit und Selbstkonzept. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S.652-686). Weinheim: Beltz-PVU.

Krampen, G. & Reichle, B. (2008). Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S.333-365). Weinheim: Beltz-PVU.

Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessenstheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54-82.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005a). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89.

Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005b). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139, 439-457.

Marcia, J., E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Noom, M., J., Deković, M., Meeus, W., H., J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 771-783.

Noom, M., J., Deković, M., Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595.

Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S.271-332). Weinheim: Beltz-PVU.

Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.

Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.

Reeve, J., Blot, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-support teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.

Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.

Rigby, C., S., Deci, E., L., Patrick, B., C. & Ryan, R., M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.

Roeser, R., W, Eccles, J., S. & Sameroff, A, J. (2000). School as a context early adolescents' academic and social-environment Development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.

Ryan, R. M., Deci, E.L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychology Inquiry*, 11, 319-338.

Ryan, R. M., Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: E.L. Deci und R.M. Ryan (Eds.) (2002) *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). New York: University of Rochester Press.

Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 174-191.

Schmitz, S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 192-214.

Scholz, U., Dona, B.G., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). *Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries* [online]. URL: http://userpage.fuberlin.de/~health/materials/gse_scholz2002.pdf [12.12.2010].

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.

Silverberg, B. & Gondoli, D.,M. (1996). Autonomy in adolescence: A contextual perspective. In: G. R. Adams, R. Montemayor & P. Gullotta (Eds.). *Psychosocial development during adolescence, Vol. 8: Advances in adolescent development, Thousand oaks* (p.12-61), CA: Sage.

Statistik Austria (2010a). *Ergebnisse im Überblick: Bildungsstand* [online]. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html [16.11.2010].

Statistik Austria (2010b). *Belegte ordentliche Studien an öffentlichen Universitäten 2009/10 nach Studienart und Hauptstudienrichtung* [online]. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021636.html [16.11.2010].

Steinberg, L. & Silverberg S.,B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child development*, 57, 841-851.

Steinberg, L. (2005). *Adolescence* (7.Aufl.). New York: McGraw-Hill.

Van Lange, P.,A.,M. (2000).Self-determination in interpersonal situations. *Psychological Inquiry*, 11, 310-312.

Weber, E. (1987). Generationenkonflikte aus (erwachsenen-) pädagogischer Sicht. In J. Becker, H. Krauß & I. Lichtenstein-Rother (Hrsg.). *Schriften der Philosophischen Fakultät an der Universität Augsburg* (S.161 – 182). Philosophisch-erziehungswissenschaftliche Reihe, 30.

Wermke, M., Kunkel-Razum, K & Scholze-Stubenrecht, W. (2000). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung* (22. neu bearbeitete Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

III ANHANG

ANHANG A – Fragebogen der Vorerhebung

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien befasse ich mich mit den Vorstellungen von angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen.

Für eine Vorevaluation bitte ich Sie den vorliegenden Fragebogen auszufüllen.

Alle Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt und dienen ausschließlich Forschungszwecken.

Es gibt keine „richtigen“ und „falschen“ Antworten. Ihre Meinung ist mir wichtig.

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Mitarbeit,
Karoline Pahsini

Anbei finden Sie Aussagen zu bestimmten Alltagssituationen.

Lesen Sie nun bitte jede Aussage genau durch und entscheiden Sie, inwiefern jede einzelne Verhaltensweise Ihrer Meinung nach wichtig ist, um das Erwachsenwerden bei 16-20 jährigen Jugendlichen zum einen außerhalb und zum anderen innerhalb des PP – Unterrichtes zu fördern.

Insgesamt gibt es 4 verschiedene Antwortalternativen: Die Verhaltensweise ist

- (1) „überhaupt nicht wichtig“,
- (2) „kaum wichtig“,
- (3) „eher wichtig“ und
- (4) „sehr wichtig“.

Bitte kreuzen Sie das entsprechende Kästchen nach besten Wissen und Gewissen an.

Es ist wichtig die SchülerInnen in folgenden Verhaltensweisen zu fördern ...	innerhalb des Unterrichts	generell für das Erwachsenwerden
... eine Entscheidung zu bestimmten Themen treffen zu können	1 2 3 4	1 2 3 4
... sich seine eigene Meinung über bestimmte Themen bilden zu können	1 2 3 4	1 2 3 4
... genau zu wissen was man will	1 2 3 4	1 2 3 4
... sich in bestimmten Situationen auch einmal schnell entscheiden zu können	1 2 3 4	1 2 3 4
... bevor eine Entscheidung getroffen wird, sich über die möglichen Vor- und Nachteile Gedanken zu machen	1 2 3 4	1 2 3 4
... wichtige Entscheidungen alleine treffen zu können	1 2 3 4	1 2 3 4
... Meinungen und Ideen von anderen sowie meine eigenen hinterfragen zu können	1 2 3 4	1 2 3 4
... ruhig zu bleiben, wenn man gegen den Willen anderer handelt	1 2 3 4	1 2 3 4
... den Wünschen anderer immer nach zukommen	1 2 3 4	1 2 3 4
... wenn man eine andere Meinung als andere hat, diese auch mitteilen zu können	1 2 3 4	1 2 3 4

... anderen Leuten in deren Meinung zu stimmen, auch wenn man sich nicht sicher ist, ob deren Meinung auch tatsächlich geteilt wird	1 2 3 4	1 2 3 4
... die eigene Meinung oft zu ändern, nachdem man anderen zugehört hat	1 2 3 4	1 2 3 4
... eigene Probleme erst alleine zu lösen, bevor ein anderer um Rat gefragt wird	1 2 3 4	1 2 3 4
... stetig auf die eigenen Ziele hinarbeiten, bis man diese eigenständig (selbst) erreicht hat	1 2 3 4	1 2 3 4
... eine neue Aufgabe oder Tätigkeit ganz alleine, ohne Unterstützung (von anderen) zu beginnen	1 2 3 4	1 2 3 4
... Neues auszuprobieren und offen für neue Erfahrungen zu sein	1 2 3 4	1 2 3 4
... sich auf Anhieb in neuen für einen selbst noch unbekannten Situationen wohl zu fühlen	1 2 3 4	1 2 3 4
... die Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen	1 2 3 4	1 2 3 4
... sich nicht davor zu scheuen auf andere Personen zuzugehen und diese um ihren Rat zu fragen	1 2 3 4	1 2 3 4
... die meisten alltäglichen Arbeiten wie zum Beispiel Hausübungen ohne Hilfe anderer zu verrichten, eigenständig Entschuldigungen zu bringen etc.	1 2 3 4	1 2 3 4

Anbei finden Sie Aussagen zu bestimmten Alltagssituationen.

Lesen Sie nun bitte jede Aussage sorgfältig durch und entscheiden Sie, inwiefern jede einzelne Verhaltensweise Ihrer Meinung nach wichtig ist, um das Erwachsenwerden bei 16-20 jährigen Jugendlichen zum einen außerhalb und zum anderen innerhalb des PP – Unterrichtes zu fördern.

Insgesamt gibt es 4 verschiedene Antwortalternativen: Die Verhaltensweise ist

- (1) „überhaupt nicht wichtig“,
- (2) „kaum wichtig“,
- (3) „eher wichtig“ und
- (4) „sehr wichtig“.

Bitte kreuzen Sie das entsprechende Kästchen nach besten Wissen und Gewissen an.

Es ist wichtig ...	innerhalb des Unterrichts	generell für das Erwachsenwerden
... sich zu bemühen, damit auch die Lösung schwieriger Probleme gelingen kann	1 2 3 4	1 2 3 4
... darüber bescheid zu wissen, wie man sich in unerwarteten Situationen verhalten soll	1 2 3 4	1 2 3 4
... den Glauben daran, dass man auch mit überraschenden Ereignissen gut zurecht kommen kann, nicht zu verlieren	1 2 3 4	1 2 3 4
... auf seine Fähigkeiten zu vertrauen, um Schwierigkeiten gelassen entgegen zu sehen	1 2 3 4	1 2 3 4
... mit bestimmten Situationen/Tätigkeiten klar zu kommen, egal was auch immer passiert	1 2 3 4	1 2 3 4
... für jedes Problem eine Lösung zu finden	1 2 3 4	1 2 3 4
... zu wissen wie man selbst mit neuen Sachen umgehen kann	1 2 3 4	1 2 3 4
... ein Problem aus eigener Kraft zu meistern	1 2 3 4	1 2 3 4

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !!!!

ANHANG B – Erhebungsfragebogen

Angaben zu Ihrer Person

1. Alter:

2. Geschlecht::

☐ männlich

☐ weiblich

3. Wann haben Sie Ihr Lehramtsstudium begonnen? Geben Sie bitte das jeweilige WS oder SS an (zum Beispiel SS 03).

4. Welche Fächer studieren Sie?

5. Haben Sie bereits Unterrichtserfahrung?

- ☐ Erfahrung im ersten Studienabschnitt
- ☐ Erfahrung im zweiten Studienabschnitt
- ☐ Erfahrung sowohl im ersten als auch im zweiten Studienabschnitt
- ☐ Erfahrung außerhalb des Studiums
- ☐ keine Unterrichtserfahrung

6. In welchem Ihrer Lehrfächer haben Sie bereits unterrichtet?

7. Unterrichten Sie derzeit ?

☐ ja

☐ nein

8. Haben Sie Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen außerhalb Ihrer Ausbildung?

Institution:

Tätigkeit:

In den folgenden Aussagen geht es um **Haltungen, die Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren erwerben können**.

Bitte geben Sie an, in wie weit Sie es wichtig finden, diese **Haltungen innerhalb Ihres Unterrichtes zu fördern** beziehungsweise wie wichtig diese **Haltungen generell für das Erwachsenwerden** der Jugendlichen sind.

Insgesamt gibt es **4 verschiedene Antwortalternativen**: Die Haltung ist für die Förderung des Erwachsenwerdens der Jugendlichen

- (1) „überhaupt nicht wichtig“,
- (2) „kaum wichtig“,
- (3) „eher wichtig“ und
- (4) „sehr wichtig“.

Bitte kreuzen Sie das entsprechende Kästchen an und beachten Sie, dass Sie **zwei Wichtigkeitseinschätzungen vornehmen sollen**.



Es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Haltungen zu fördern ...		innerhalb Ihres Unterrichtes					generell für das Erwachsenwerden				
		überhaupt nicht	wichtig	kaum wichtig	eher wichtig	sehr wichtig	überhaupt nicht	wichtig	kaum wichtig	eher wichtig	sehr wichtig
01.	... zu wissen was man will	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
02.	... leicht Entscheidungen treffen zu können	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
03.	... eine eigene Meinung zu haben	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
04.	... den eigenen Standpunkt zu kennen	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
05.	... entschieden zu handeln	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
06.	... auch einmal eine Gegenposition zu anderen einzunehmen	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
07.	... den Wünschen anderer nicht ohne weiteres nachzugeben	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
08.	... zu sagen, wenn man nicht der Meinung anderer ist	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
09.	... überhaupt gegenteilige Standpunkte oder Meinungen auszuhalten	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
10.	... nicht leichtfertig eine eigene Meinung aufzugeben	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
11.	... zielstrebig zu sein	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
12.	... selbst neue Aktivitäten zu beginnen	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
13.	... selbst neue Verpflichtungen ein zu gehen	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
14.	... aufgeschlossen zu sein und Herausforderungen anzunehmen	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	
15.	... gerne neue Situationen aufzusuchen	(1)	(2)	(3)	(4)		(1)	(2)	(3)	(4)	

16. Weitere wichtige Haltungen, die Ihrer Meinung nach bei Jugendlichen zwischen 16 und 19 Jahren zu fördern sind?

den folgenden Aussagen geht es um **Kompetenzen, die Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren erwerben können**.

Bitte geben Sie an, in wie weit Sie es wichtig finden, diese **Kompetenzen innerhalb Ihres Unterrichtes zu fördern** beziehungsweise wie wichtig diese **Kompetenzen generell für das Erwachsenwerden** der Jugendlichen sind.

Insgesamt gibt es **4 verschiedene Antwortalternativen**: Das Erwerben der Kompetenzen ist für die Förderung des Erwachsenwerdens der Jugendlichen

- (1) „überhaupt nicht wichtig“,
- (2) „kaum wichtig“,
- (3) „eher wichtig“ und
- (4) „sehr wichtig“.

Bitte kreuzen Sie das entsprechende Kästchen an und beachten Sie, dass Sie **zwei Wichtigkeitseinschätzungen** vornehmen sollen.

Es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Kompetenzen zu fördern ...		innerhalb Ihres Unterrichtes				generell für das Erwachsenwerden			
		überhaupt nicht wichtig	kaum wichtig	eher wichtig	sehr wichtig	überhaupt nicht wichtig	kaum wichtig	eher wichtig	sehr wichtig
01.	... sich bei Widerständen durchsetzen zu können	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
02.	... sich um die Lösung schwieriger Probleme zu bemühen	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
03.	... eigene Absichten und Ziele ohne Schwierigkeiten zu verwirklichen	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
04.	... sich auch in unerwarteten Situationen zurecht zu finden	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
05.	... mit überraschenden Ereignissen gut zurecht zu kommen	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
06.	... bei Schwierigkeiten auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
07.	... mit unvorhersehbaren Situationen klar zu kommen	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
08.	... für jedes Problem eine Lösung zu finden	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
09.	... zu wissen, wie man mit Neuem umgehen kann	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	... ein Problem aus eigener Kraft meistern zu können	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)

11. Weitere wichtige Kompetenzen, die Ihrer Meinung nach bei Jugendlichen zwischen 16 und 19 Jahren zu fördern sind?

rückblickende Angaben zu Ihrer Person

1. Was genau hat Sie in Ihrem Erwachsenwerden am meisten gefördert?

VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT !!!

ANHANG C – Trennschärfen und Reliabilitäten der Vorerhebung

Tabelle 49

Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts

Itembezeichnung der Dimension „attitudinal autonomy“– innerhalb des Unterrichts	N	M	SD	Trennschärfen
(1) eine Entscheidung zu bestimmten Themen treffen zu können	20	3.65	.67	.47
(2) sich seine eigene Meinung über bestimmte Themen bilden zu können	20	3.80	.41	.41
(3) genau zu wissen was man will	20	2.95	.83	.43
(4) sich in bestimmten Situationen auch einmal schnell entscheiden zu können	20	2.75	.85	.19
(5) bevor eine Entscheidung getroffen wird, sich über die möglichen Vor- und Nachteile Gedanken machen	20	3.30	.80	.74
(6) wichtige Entscheidungen alleine treffen zu können	20	2.85	.86	.54
(7) Meinungen und Ideen von anderen sowie meine eigenen hinterfragen zu können	20	3.70	7.3	.53
N (gesamt)	20			
M (gesamt)	3.29			
SD (gesamt)	.47			
Cronbachs α	.74			

Tabelle 50

*Trennschärpen und Reliabilitätswerte der Items der attitudinal autonomy
generell für das Erwachsenwerden*

Itembezeichnung der Dimension „attitudinal autonomy“ – generell für das Erwachsenwerden	N	M	SD	Trennschärpen
(1) eine Entscheidung zu bestimmten Themen treffen zu können	20	3.65	.59	.24
(2) sich seine eigene Meinung über bestimmte Themen bilden zu können	20	3.80	.41	.04
(3) genau zu wissen was man will	20	3.15	.67	.40
(4) sich in bestimmten Situationen auch einmal schnell entscheiden zu können	20	3.00	.65	.24
(5) bevor eine Entscheidung getroffen wird, sich über die möglichen Vor- und Nachteile Gedanken machen	20	3.60	.50	.16
(6) wichtige Entscheidungen alleine treffen zu können	20	3.45	.76	.26
(7) Meinungen und Ideen von anderen sowie meine eigenen hinterfragen zu können	20	3.80	.52	-.07
N (gesamt)	20			
M (gesamt)	3.49			
SD (gesamt)	.28			
Cronbachs α	.41			

Tabelle 51

Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der emotional autonomy innerhalb des Unterrichts

Itembezeichnung der Dimension „emotional autonomy“ - innerhalb des Unterrichts	N	M	SD	Trennschärfen
(8) ruhig zu bleiben, wenn man gegen den Willen anderer handelt	20	2.85	.93	.42
(9) den Wünschen anderer immer nachzukommen (negativ gepoltes Item)	20	1.60	.82	.66
(10) wenn man eine andere Meinung als andere hat, diese auch mitteilen zu können	20	3.75	.44	.04
(11) anderen Leuten in deren Meinung zuzustimmen, auch wenn man sich nicht sicher ist, ob deren Meinung auch tatsächlich geteilt wird (negativ gepoltes Item)	20	1.60	.75	.56
(12) die eigene Meinung oft zu ändern, nachdem man anderen zugehört hat (negativ gepoltes Item)	20	1.65	.67	.18
(13) eigene Probleme erst alleine zu lösen, bevor ein anderer um Rat gefragt wird	20	1.90	.91	.27
N (gesamt)	20			
M (gesamt)	2.23			
SD (gesamt)	.46			
Cronbachs α	.63			

Tabelle 52

*Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der emotional autonomy
generell für das Erwachsenwerden*

Itembezeichnung der Dimension „emotional autonomy“– generell für des Erwachsenwerden	N	M	SD	Trennschärfen
(8) ruhig zu bleiben, wenn man gegen den Willen anderer handelt	20	3.05	.83	.54
(9) den Wünschen anderer immer nachzukommen (negativ gepoltes Item)	20	1.55	.83	.54
(10) wenn man eine andere Meinung als andere hat, diese auch mitteilen zu können	20	3.60	.50	.27
(11) anderen Leuten in deren Meinung zuzustimmen, auch wenn man sich nicht sicher ist, ob deren Meinung auch tatsächlich geteilt wird (negativ gepoltes Item)	20	1.60	.75	.74
(12) die eigene Meinung oft zu ändern, nachdem man anderen zugehört hat (negativ gepoltes Item)	20	1.90	.72	.59
(13) eigene Probleme erst alleine zu lösen, bevor ein anderer um Rat gefragt wird	20	2.25	1.02	.35
N (gesamt)	20			
M (gesamt)	2.33			
SD (gesamt)	.54			
Cronbachs α	.77			

Tabelle 53

Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der functional autonomy innerhalb des Unterrichts

Itembezeichnung der Dimension „functional autonomy“– innerhalb des Unterrichts	N	M	SD	Trennschärfen
(14) stetig auf die eigenen Ziele hinzuarbeiten, bis man diese eigenständig (selbst) erreicht hat	20	3.05	.83	.30
(15) eine neue Aufgabe oder Tätigkeit ganz alleine, ohne Unterstützung (von anderen) zu beginnen	20	2.85	.93	.16
(16) Neues auszuprobieren und offen für neue Erfahrungen zu sein	20	3.45	.76	.09
(17) sich auf Antrieb in Neuen für einen selbst noch unbekannten Situationen wohl zu fühlen	20	2.05	.60	.26
(18) die Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen	20	3.80	.52	.26
(19) sich nicht davor zu scheuen auf andere Personen zuzugehen und diese um ihren Rat zu fragen	20	3.50	.83	.36
(20) die meisten alltäglichen Arbeiten wie zum Beispiel Hausübungen ohne Hilfe anderer zu verrichten, eigenständig Entschuldigungen zu bringen etc.	20	3.55	.61	.01
N (gesamt)	20			
M (gesamt)	3.18			
SD (gesamt)	.35			
Cronbachs α	.44			

Tabelle 54

Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der functional autonomy generell für das Erwachsenwerden

Itembezeichnung der Dimension „functional autonomy“– generell für das Erwachsenwerden	N	M	SD	Trennschärfen
(14) stetig auf die eigenen Ziele hinarbeiten, bis man diese eigenständig (selbst) erreicht hat	20	3.10	.55	.22
(15) eine neue Aufgabe oder Tätigkeit ganz alleine, ohne Unterstützung (von anderen) zu beginnen	20	3.05	.69	.09
(16) Neues auszuprobieren und offen für neue Erfahrungen zu sein	20	3.75	.44	.02
(17) sich auf Anstieg in Neuen für einen selbst noch unbekannten Situationen wohl zu fühlen	20	2.40	.60	.21
(18) die Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen	20	3.85	.37	.52
(19) sich nicht davor zu scheuen auf andere Personen zuzugehen und diese um ihren Rat zu fragen	20	3.65	.49	.40
(20) die meisten alltäglichen Arbeiten wie zum Beispiel Hausübungen ohne Hilfe anderer zu verrichten, eigenständig Entschuldigungen zu bringen etc.	20	3.20	.83	.27
N (gesamt)	20			
M (gesamt)	3.29			
SD (gesamt)	.29			
Cronbachs α	.47			

Tabelle 55

Trennschärpen und Reliabilitätswerte der Items der allgemeinen Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts

Itembezeichnung der Dimension „allgemeine Selbstwirksamkeit“– innerhalb des Unterrichts	N	M	SD	Trennschärpen
(21) sich zu bemühen, damit auch die Lösung schwieriger Probleme gelingen kann	20	3.70	.57	.52
(22) darüber bescheid zu wissen, wie man sich in unerwarteten Situationen verhalten soll	20	3.00	.80	.81
(23) den Glauben daran, dass man auch mit überraschenden Ereignissen gut zurecht kommen kann, nicht zu verlieren	20	3.20	.83	.50
(24) auf seine Fähigkeiten zu vertrauen, um Schwierigkeiten gelassen entgegen zu sehen	20	3.40	.68	.69
(25) mit bestimmten Situationen/ Tätigkeiten klar zu kommen, egal was auch immer passiert	20	2.80	.77	.77
(26) für jedes Problem eine Lösung zu finden	20	2.65	.75	.50
(27) zu wissen wie man selbst mit neuen Sachen umgehen kann	20	3.05	.69	.56
(28) ein Problem aus eigener Kraft zu meistern	20	3.20	.70	.32
N (gesamt)	20			
M (gesamt)	3.13			
SD (gesamt)	.50			
Cronbachs α	.84			

Tabelle 56

Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der allgemeinen Selbstwirksamkeit generell für das Erwachsenwerden

Itembezeichnung der Dimension „allgemeine Selbstwirksamkeit“– generell für das Erwachsenwerden	N	M	SD	Trennschärfen
(21) sich zu bemühen, damit auch die Lösung schwieriger Probleme gelingen kann	20	3.85	.37	.22
(22) darüber bescheid zu wissen, wie man sich in unerwarteten Situationen verhalten soll	20	3.20	.70	.61
(23) den Glauben daran, dass man auch mit überraschenden Ereignissen gut zurecht kommen kann, nicht zu verlieren	20	3.50	.61	.40
(24) auf seine Fähigkeiten zu vertrauen, um Schwierigkeiten gelassen entgegen zu sehen	20	3.65	.49	.56
(25) mit bestimmten Situationen/ Tätigkeiten klar zu kommen, egal was auch immer passiert	20	3.15	.49	.53
(26) für jedes Problem eine Lösung zu finden	20	2.90	.72	.21
(27) zu wissen wie man selbst mit neuen Sachen umgehen kann	20	3.20	.52	.38
(28) ein Problem aus eigener Kraft zu meistern	20	3.30	.47	.45
N (gesamt)	20			
M (gesamt)	3.34			
SD (gesamt)	.32			
Cronbachs α	.72			

Tabelle 57

Trennschärfen & Reliabilitätswerte der Vorerhebung – Überblick der Konstrukte

Reliabilitätswerte der Vorerhebung über alle Skalen	Cronbachs Alpha (innerhalb des Unterrichts)	Cronbachs Alpha (generell für das Erwachsenwerden)
„attitudinal autonomy“	.74	.41
„emotionale autonomy“	.63	.77
„functional autonomy“	.44	.47
allgemeine Selbstwirksamkeit	.84	.72

ANHANG D – Trennschärfen und Reliabilitäten der Haupterhebung

Tabelle 58

Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts

Itembezeichnung der Dimension „attitudinal autonomy“ – es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Handlungen zu fördern ...	N	M	SD	Trennschärfen
(01) ...zu wissen was man will	247	3.15	.71	.42
(02) ...leicht Entscheidungen treffen zu können	248	2.75	.72	.38
(03) ...eine eigene Meinung zu haben	248	3.76	.45	.32
(04) ...den eigenen Standpunkt zu kennen	247	3.57	.56	.30
(05) ...entschieden zu handeln	247	3.14	.71	.31
N (gesamt)	248			
M (gesamt)	3.27			
SD (gesamt)	.40			
Cronbachs α	.58			

Tabelle 59

Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der attitudinal autonomy für den Bereich generell für das Erwachsenwerden

Itembezeichnung der Dimension „attitudinal autonomy“ – es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Handlungen zu fördern ...	N	M	SD	Trennschärfen
(01) ...zu wissen was man will	247	3.75	.49	.30
(02) ...leicht Entscheidungen treffen zu können	248	3.16	.72	.34
(03) ...eine eigene Meinung zu haben	248	3.88	.37	.34
(04) ...den eigenen Standpunkt zu kennen	247	3.75	.46	.30
(05) ...entschieden zu handeln	247	3.49	.60	.35
N (gesamt)	248			
M (gesamt)	3.67			
SD (gesamt)	.32			
Cronbachs α	.56			

Tabelle 60

Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der emotional autonomy innerhalb des Unterrichts

Itembezeichnung der Dimension „emotional autonomy“ – es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Handlungen zu fördern ...	N	M	SD	Trennschärfen
(06) ...auch einmal eine Gegenposition zu anderen einzunehmen	248	3.41	.64	.33
(07) ...den Wünschen anderer nicht ohne weiteres nachzugeben	248	2.90	.78	.34
(08) ...zu sagen, wenn man nicht der Meinung anderer ist	248	3.39	.67	.39
(09) ...überhaupt gegenteilige Standpunkte oder Meinungen auszuhalten	248	3.51	.67	.36
(10) ...nicht leichtfertig eine eigene Meinung aufzugeben	248	3.25	.75	.35
N (gesamt)	248			
M (gesamt)	3.29			
SD (gesamt)	.44			
Cronbachs α	.60			

Tabelle 61

Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der emotional autonomy für den Bereich generell für das Erwachsenwerden

Itembezeichnung der Dimension „emotional autonomy“ – es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Handlungen zu fördern ...	N	M	SD	Trennschärfen
(06) ...auch einmal eine Gegenposition zu anderen einzunehmen	248	3.45	.60	.36
(07) ...den Wünschen anderer nicht ohne weiteres nachzugeben	248	3.17	.72	.33
(08) ...zu sagen, wenn man nicht der Meinung anderer ist	248	3.53	.63	.34
(09) ...überhaupt gegenteilige Standpunkte oder Meinungen auszuhalten	248	3.63	.60	.25
(10) ...nicht leichtfertig eine eigene Meinung aufzugeben	248	3.46	.64	.29
N (gesamt)	248			
M (gesamt)	3.45			
SD (gesamt)	.38			
Cronbachs α	.55			

Tabelle 62

Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der functional autonomy innerhalb des Unterrichts

Itembezeichnung der Dimension „functional autonomy“– es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Handlungen zu fördern ...	N	M	SD	Trennschärfen
(11) ...zielstrebig zu sein	248	3.29	.72	.36
(12) ...selbst neue Aktivitäten zu beginnen	248	2.92	.81	.33
(13) ...selbst neue Verpflichtungen ein zu gehen	248	2.75	.76	.34
(14) ...aufgeschlossen zu sein und Herausforderungen anzunehmen	248	3.44	.65	.25
(15) ...gerne neue Situationen aufzusuchen	248	2.96	.77	.29
N (gesamt)	248			
M (gesamt)	3.07			
SD (gesamt)	.53			
Cronbachs α	.55			

Tabelle 63

*Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der functional autonomy für den
Bereich generell für das Erwachsenwerden*

Itembezeichnung der Dimension „functional autonomy“– es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Handlungen zu fördern ...	N	M	SD	Trennschärfen
(11) ...zielstrebig zu sein	247	3.47	.64	.31
(12) ...selbst neue Aktivitäten zu beginnen	248	3.25	.68	.49
(13) ...selbst neue Verpflichtungen ein zu gehen	248	3.23	.66	.48
(14) ...aufgeschlossen zu sein und Herausforderungen anzunehmen	248	3.70	.52	.37
(15) ...gerne neue Situationen aufzusuchen	248	3.21	.71	.50
N (gesamt)	248			
M (gesamt)	3.37			
SD (gesamt)	.43			
Cronbachs α	.67			

Tabelle 64

Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala innerhalb des Unterrichts

Itembezeichnung der Skala allgemeine Selbstwirksamkeit – es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Kompetenzen zu fördern ...	N	M	SD	Trennschärfen
(01) ...sich bei Widerständen durchsetzen zu können	248	2.94	.59	.30
(02) ...sich um die Lösung schwieriger Probleme zu bemühen	248	3.46	.60	.31
(03) ...eigene Absichten und Ziele ohne Schwierigkeiten zu verwirklichen	248	2.89	.76	.49
(04) ...sich auch in unerwarteten Situationen zurecht zu finden	248	3.43	.66	.55
(05) ...mit überraschenden Ereignissen gut zurecht zu kommen	248	3.10	.70	.48
(06) ...bei Schwierigkeiten auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen	247	3.57	.58	.33
(07) ...mit unvorhersehbaren Situationen klar zu kommen	248	3.22	.68	.58
(08) ...für jedes Problem eine Lösung zu finden	248	2.25	.92	.49
(09) ...zu wissen, wie man mit Neuem umgehen kann	248	3.15	.68	.55
(10) ...ein Problem aus eigener Kraft meistern zu können	248	3.18	.78	.48
N (gesamt)	248			
M (gesamt)	3.12			
SD (gesamt)	.41			
Cronbachs α	.79			

Tabelle 65

Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala für den Bereich generell für das Erwachsenwerden

Itembezeichnung der Skala allgemeine Selbstwirksamkeit – es ist wichtig, Jugendliche in folgenden Kompetenzen zu fördern ...	N	M	SD	Trennschärfen
(01) ...sich bei Widerständen durchsetzen zu können	248	3.41	.58	.27
(02) ...sich um die Lösung schwieriger Probleme zu bemühen	248	3.68	.50	.35
(03) ...eigene Absichten und Ziele ohne Schwierigkeiten zu verwirklichen	248	3.23	.72	.44
(04) ...sich auch in unerwarteten Situationen zurecht zu finden	248	3.69	.51	.45
(05) ...mit überraschenden Ereignissen gut zurecht zu kommen	248	3.42	.59	.41
(06) ...bei Schwierigkeiten auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen	247	3.74	.50	.33
(07) ...mit unvorhersehbaren Situationen klar zu kommen	248	3.52	.57	.57
(08) ...für jedes Problem eine Lösung zu finden	248	2.54	.97	.51
(09) ...zu wissen, wie man mit Neuem umgehen kann	248	3.37	.60	.47
(10) ...ein Problem aus eigener Kraft meistern zu können	248	3.44	.73	.55
N (gesamt)	248			
M (gesamt)	3.40			
SD (gesamt)	.36			
Cronbachs α	.67			

ANHANG E – Verteilung der Drittlehrfächer und Übereinstimmungs-berechnungen zu den offenen Antworten

Tabelle 66

*Verteilung über die Drittlehrfächer zum Lehramtsstudium Psychologie und
Philosophie im WS 2010/2011*

Unterrichtsfächer der Drittlehrfächer	TN	Prozent
Geistes- und kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer	6	2.4
Naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer	6	2.4
Theologische Unterrichtsfächer	3	1.2
Wissenschaftlich-künstlerische Unterrichtsfächer	2	0.8
keine Drittlehrfächer	231	93.1
Gesamt	248	100.0

Anmerkungen. TN=TeilnehmerInnen

Tabelle 67

Übereinstimmungsberechnung – Kategorienbildung Tätigkeiten

		Rater 2 - Tätigkeiten									Gesamt
Rater 1 - Tätigkeiten	Kategorien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	1	12	0	0	0	0	0	0	0	0	12
	2	0	19	1	0	0	0	0	0	0	20
	3	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5
	4	0	0	0	8	0	0	0	0	0	8
	5	0	0	0	0	10	0	0	0	0	10
	6	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4
	7	0	0	0	0	0	0	16	0	1	17
	8	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	9	3	0	0	0	1	0	0	1	2	7
	Gesamt	15	19	6	8	11	14	16	3	3	85
	Kappa										.90

Tabelle 68

Übereinstimmungsberechnung – Kategorienbildung Haltungen

		Rater 2 - Haltungen				Gesamt
Rater 1 - Haltungen	Kategorien	1	2	3	4	
	1	8	0	0	0	8
	2	1	6	0	2	9
	3	1	0	9	0	10
	4	4	0	1	14	19
	Gesamt	14	6	10	16	46
	Kappa					.73

Tabelle 69

Übereinstimmungsberechnung – Kategorienbildung Kompetenzen

		Rater 2 - Kompetenzen		Gesamt
Rater 1 - Kompetenze	Kategorien	1	2	
	1	18	5	23
	2	1	18	19
	Gesamt	19	23	42
	Kappa			.72

Tabelle 70

Übereinstimmungsberechnung – Kategorienbildung Retrospektive

		Rater 2 - Retrospektive									Gesamt
Rater 1 - Retrospektive	Kategorien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	1	64	0	1	0	0	0	0	1	2	68
	2	0	11	2	1	0	0	0	0	0	14
	3	0	0	33	0	0	0	1	0	0	34
	4	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
	5	0	0	0	0	9	0	0	0	0	9
	6	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
	7	0	1	0	1	0	0	4	0	0	6
	8	1	0	1	0	0	0	0	10	0	12
	9	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Gesamt	65	12	37	11	9	3	5	11	4	157
	Kappa										.90

ANHANG F – Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Abkürzungen statistischer Kennwerte</i>	62
Tabelle 2: <i>Altersverteilung der ProbandInnen im WS 2010/2011</i>	64
Tabelle 3: <i>Geschlechterverteilung der angehenden Psychologie und Philosophie LehrerInnen im WS 2010/2011</i>	65
Tabelle 4: <i>Verteilung über den Beginn des Studiums in Anzahl absolvierter Semester</i>	66
Tabelle 5: <i>Verteilung über die Zweitlehrfächer zum Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie im WS 2010/2011</i>	68
Tabelle 6: <i>Verteilung der Unterrichtserfahrung der ProbandInnen im WS 2010/2011</i>	69
Tabelle 7: <i>Geschlechtsspezifische Verteilung bezüglich der Unterrichtserfahrung der ProbandInnen im WS 2010/2011</i>	70
Tabelle 8: <i>Derzeitiges Unterrichten der ProbandInnen</i>	71
Tabelle 9: <i>Bereits gesammelte außeruniversitäre Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen zum Zeitpunkt der Erhebung</i>	72
Tabelle 10: <i>Häufigkeitstabelle Rater 1</i>	74
Tabelle 11: <i>Förderung der Autonomiedimensionen innerhalb des Unterrichts</i> ..	75
Tabelle 12: <i>Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts</i>	76
Tabelle 13: <i>Multivariate Varianzanalyse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der Autonomiedimensionen</i>	77
Tabelle 14: <i>Univariate Ergebnisse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der Autonomiedimensionen</i>	77
Tabelle 15: <i>Deskriptive Statistik Geschlecht und der Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen</i>	78
Tabelle 16: <i>Univariate Varianzanalyse Geschlecht und der Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit</i>	78
Tabelle 17: <i>Deskriptive Statistik Geschlecht und der Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit</i>	79
Tabelle 18: <i>Multivariate (Ko-)Varianzanalyse Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen für die Autonomiedimensionen unter Berücksichtigung der Kovariate Alter</i>	79

Tabelle 19: <i>Univariate Ergebnisse Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen für die Autonomiedimensionen unter Berücksichtigung der Kovariate Alter</i>	80
Tabelle 20: <i>Deskriptive Statistik Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen</i>	81
Tabelle 21: <i>Univariate (Ko-)Varianzanalyse Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit</i>	81
Tabelle 22: <i>Deskriptive Statistik Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit</i>	82
Tabelle 23: <i>Förderung der Autonomiedimensionen für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext</i>	83
Tabelle 24: <i>Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext</i>	83
Tabelle 25: <i>Multivariate Varianzanalyse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der Autonomiedimensionen</i>	84
Tabelle 26: <i>Univariate Ergebnisse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der Autonomiedimensionen</i>	85
Tabelle 27: <i>Deskriptive Statistik Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen</i>	85
Tabelle 28: <i>Univariate Varianzanalyse Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit</i>	86
Tabelle 29: <i>Deskriptive Statistik Geschlecht und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit</i>	86
Tabelle 30: <i>Multivariate (Ko-)Varianzanalyse Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen für die einzelnen Autonomiedimensionen unter Berücksichtigung der Kovariate Alter generell für das Erwachsenwerden</i>	87
Tabelle 31: <i>Univariate Ergebnisse Unterrichtserfahrung und der Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen unter Berücksichtigung der Kovariate Alter</i>	88
Tabelle 32: <i>Deskriptive Statistik Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der einzelnen Autonomiedimensionen</i>	89
Tabelle 33: <i>Univariate (Ko-)Varianzanalyse Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit</i>	89

Tabelle 34: Deskriptive Statistik Unterrichtserfahrung und Wichtigkeitseinschätzungen der allgemeinen Selbstwirksamkeit	90
Tabelle 35: Wichtigkeitseinschätzungen attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext inkl. Unterrichtserfahrung, Kovariate Alter	93
Tabelle 36: Deskriptive Statistik der Wichtigkeitseinschätzungen attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext	94
Tabelle 37: Wichtigkeitseinschätzungen emotional autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext inkl. Unterrichtserfahrung, Kovariate Alter	95
Tabelle 38: Deskriptive Statistik der Wichtigkeitseinschätzungen emotional autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext	96
Tabelle 39: Wichtigkeitseinschätzungen functional autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext inkl. Unterrichtserfahrung, Kovariate Alter	97
Tabelle 40: Deskriptive Statistik der Wichtigkeitseinschätzungen functional autonomy innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext	98
Tabelle 41: Wichtigkeitseinschätzungen allgemeine Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext, Unterrichtserfahrung und Kovariate Alter	99
Tabelle 42: Deskriptive Statistik der Wichtigkeitseinschätzungen allgemeine Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts vs. genereller Lebenskontext ...	100
Tabelle 43: Angaben zu weiteren wichtigen zu fördernden Haltungen	102
Tabelle 44: Häufigkeiten der Zuordnung der einzelnen Antworten	102
Tabelle 45: Angaben zu weiteren wichtigen zu fördernden Kompetenzen	104
Tabelle 46: Häufigkeiten der Zuordnung der einzelnen Antworten	104
Tabelle 47: Retrospektive Angaben über das Erwachsenwerden	107
Tabelle 48: Häufigkeitsverteilung der Zuordnungen	108
Tabelle 49: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts	135
Tabelle 50: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der attitudinal autonomy generell für das Erwachsenwerden	136
Tabelle 51: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der emotional autonomy innerhalb des Unterrichts	137

Tabelle 52: <i>Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der emotional autonomy generell für das Erwachsenwerden</i>	138
Tabelle 53: <i>Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der functional autonomy innerhalb des Unterrichts</i>	139
Tabelle 54: <i>Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der functional autonomy generell für das Erwachsenwerden</i>	140
Tabelle 55: <i>Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der allgemeinen Selbstwirksamkeit innerhalb des Unterrichts</i>	141
Tabelle 56: <i>Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der allgemeinen Selbstwirksamkeit generell für das Erwachsenwerden</i>	142
Tabelle 57: <i>Trennschärfen & Reliabilitätswerte der Vorerhebung – Überblick der Konstrukte</i>	143
Tabelle 58: <i>Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der attitudinal autonomy innerhalb des Unterrichts</i>	144
Tabelle 59: <i>Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der attitudinal autonomy für den Bereich generell für das Erwachsenwerden</i>	144
Tabelle 60: <i>Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der emotional autonomy innerhalb des Unterrichts</i>	145
Tabelle 61: <i>Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der emotional autonomy für den Bereich generell für das Erwachsenwerden</i>	146
Tabelle 62: <i>Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der functional autonomy innerhalb des Unterrichts</i>	147
Tabelle 63: <i>Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der functional autonomy für den Bereich generell für das Erwachsenwerden</i>	147
Tabelle 64: <i>Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala innerhalb des Unterrichts</i>	148
Tabelle 65: <i>Haupterhebung: Trennschärfen und Reliabilitätswerte der Items der allgemeinen Selbstwirksamkeitsskala für den Bereich generell für das Erwachsenwerden</i>	149
Tabelle 66: <i>Verteilung über die Drittlehrfächer zum Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie im WS 2010/2011</i>	150
Tabelle 67: <i>Übereinstimmungsberechnung – Kategorienbildung Tätigkeiten</i> ..	150
Tabelle 68: <i>Übereinstimmungsberechnung – Kategorienbildung Haltungen</i> ...	151

Tabelle 69: <i>Übereinstimmungsberechnung – Kategorienbildung Kompetenzen</i>	
.....	151
Tabelle 70: <i>Übereinstimmungsberechnung – Kategorienbildung Retrospektive</i>	
.....	152

ANHANG G – Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kontinuum der Selbstbestimmung mit den Motivations- und Regulationstypen (Ryan & Deci, 2002, S. 16)	31
Abbildung 2: Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (Bandura, 1977, S. 193)	39
Abbildung 3: Instruktion zu Beginn der Erhebung.....	61

ANHANG H

Zusammenfassung (Abstract)

Jugendliche verbringen mehr als 15.000 Stunden im Laufe ihres Lebens in der Schule (Cortina & Köller, 2008). Die Jugendlichen stehen in dieser Zeit eine Menge an Entwicklungsaufgaben – unter anderem Rolle, Ablösung, Peers (Dreher & Dreher, 1985a) – die es zu lösen gilt, gegenüber. Angehende Psychologie und Philosophie LehrerInnen kommt die Aufgabe zu, ihren Unterricht kognitiv ansprechend für die Jugendlichen und persönlichkeitsbildend zu gestalten – der Lehrplan sieht zusammenfassend vor allem die Vermittlung von Autonomie sowie von Selbstwirksamkeit vor (BMUKK, 2010). Noom, Deković und Meeus (1999) unterscheiden attitudinal, emotional, functional autonomy, die spezifische Facetten von Autonomie beschreiben. Allgemeine Selbstwirksamkeit ist hingegen universell und betrifft den Glauben an die eigenen Kompetenzen, neue Aufgaben zu meistern und sowohl stressige als auch schwierige Situationen bewältigen zu können (Jerusalem & Schwarzer, 2009). Die Fragestellungen der vorliegenden Studie beziehen sich auf die Wichtigkeitseinschätzungen der Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen bzw. der allgemeinen Selbstwirksamkeit sowohl innerhalb des Unterrichts, als auch für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext und auf die Unterscheidung der einzelnen Konstrukte bezüglich der Einschätzungen zwischen diesen Bereichen. Die Stichprobe setzt sich aus 248 Personen (70% weiblich, 30% männlich) zusammen. Eingesetzt wurde ein für die vorliegende Untersuchung entwickelter Fragebogen (Noom et al., 1999; Jerusalem & Schwarzer, 1999), der die Einschätzungen auf einer 4-stufigen Likertskala erhebt. Insgesamt zeigten sich weder signifikante Ergebnisse bezüglich der Unterrichtserfahrung und der Förderung der einzelnen Autonomiedimensionen und der allgemeinen Selbstwirksamkeit innerhalb des eigenen Unterrichts noch welche für das generelle Erwachsenwerden. Allerdings ergaben sich über alle Konstrukte hinweg signifikante Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den beiden Bereichen. Die ProbandInnen gaben signifikant höhere Einschätzungen bezüglich der Förderung der einzelnen Konstrukte für das Erwachsenwerden im generellen Lebenskontext an. Für Begründungen könnten hier zukünftige Studien aufschlussreich sein.

Abstract

Adolescents spend more than 15.000 hours during their lifetime in school (Cortina & Köller, 2008). During this phase, adolescents have also a lot of developmental tasks to achieve, like role, detachment and peers tasks (Dreher & Dreher, 1985a). To support adolescents best in growth and becoming an adult, there is a need for psychology and philosophy teachers in education to arrange their instructions in a cognitive appealing as well as in a personality building way. According to the teacher's syllabus it is necessary to communicate autonomy as well as (general) self-efficacy (BMUKK,2010). Noom, Deković und Meeus (1999) distinguish attitudinal, emotional and functional autonomy, which characterize specific facets of autonomy. On the contrary, general self-efficacy is universal and means the believe of one's own competences to cope with new tasks, stressful and difficult situations (Jerusalem & Schwarzer, 2009). The aims of the present study rely on the ratings of the support of the specific autonomy dimensions and accordingly the general self-efficacy inside the prospective teacher's instruction as well as for becoming an adult in general life-context and on the distinguish of the specific constructs between the two areas (inside the instruction versus general life-context). In the present study, a total of 248 test persons – circa 70% female and 30% men - participated. The participants received a specific questionnaire (Noom et al., 1999; Jerusalem & Schwarzer, 1999), on which they had to rate encouragement of the different dimensions of autonomy and also self-efficacy on a 4-stage likertscale regarding growing up on the one hand during the lessons in school, on the other hand for the general life-context. In summary, there are neither significant effects between the experience to instruct and the support of the specific autonomy dimensions and self efficacy between the experience to instruct and the support of the general self-efficacy inside the prospective teacher's instruction nor for becoming an adult in general life-context. But there is a significant effect over all constructs between the support-ratings inside the proband's instruction and the support-ratings for becoming an adult in the general life-context. The ratings of the support of all specific constructs for becoming an adult in general life-context were much higher. Maybe further studies could be helpful for clarifying the causality for these findings.

ANHANG I

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Karoline Pahsini

Kontakt Daten: e-mail: karoline.pahsini@gmail.at

Geburtsdatum und -ort: 18. Juli 1984 in Wien

Ausbildung

11/2009 Ausbildung zur Trainerin in der Erwachsenenbildung, BEST, 1070 Wien

Seit 03/2003 Studium der Psychologie, Universität Wien

1998 – 2002 Bundesoberstufenrealgymnasium unter besonderer Berücksichtigung der Naturwissenschaften, 1010 Wien

1994-1998 musisch-kreative Hauptschule, 1190 Wien

1990 – 1994 Volksschule, 1190 Wien

Arbeitserfahrung

03/2010 wissenschaftliche Mitarbeit NoTube Ges.m.b.H.

08/2009 – 09/2009 Betreuerin bei den Gesundheitsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche der SVB (Kinder mit Legasthenie, logopädischen und orthopädischen Problemen)

07/2008 Betreuerin beim Ferienturnus der Kinderfreunde, Heiligenkreuz

03/2008 – 06/2008 Praktikum an der Fachhochschule Wien – Marketing und Sales, Bewerberselektion, Mitarbeit an Studien, Interviews

07/2007 Betreuerin beim Ferienturnus der Kinderfreunde, Heiligenkreuz

02/2007 – 06/2007 Praktikum an der Fachhochschule Wien – Marketing und Sales, Bewerberselektion, Mitarbeit an Studien, Interviews

09/2006 – 01/2007 Lernhilfe in einem Hort der Wiener Kinderfreunde

07/2006 Betreuerin beim Ferienturnus der Kinderfreunde