



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Lebenslang Lernen - sind wir dazu fähig?

Motivationale und selbstregulatorische Fähigkeiten auf Basis von Geschlecht und
Migrationsstatus analysiert

Verfasserin

Sabine Blahout

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel

DANKSAGUNG

Hiermit möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben.

Vor allem meiner Familie - meinen Eltern Elisabeth und Erich Blahout sowie meiner Schwester Claudia Blahout - die mich nicht aufgegeben haben und während des gesamten Studiums immer hinter mir gestanden sind. Besonders durch ihren physischen und psychischen Rückhalt haben sie mir erleichtert diesen Weg bis zum Ende zu gehen.

Weiterer Dank gilt meinen Studienkolleginnen Claudia Kratochwill, Eva Schönberger, Eveline Bader, Margarita Soyka und Marianne Spiroch sowie den Projektmitarbeitern der Universität Wien Dr.ⁱⁿ Evelyn Bergsmann und Mag. Gregor Jöstl für die großartige Zusammenarbeit und Unterstützung um das gemeinsame Forschungsprojekt.

Abschließend möchte ich mich auch herzlich bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. Dr. Christiane Spiel bedanken, die mich kompetent durch die Phase der Diplomarbeit geleitet hat.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
	Ziel der Arbeit	2
 THEORETISCHER TEIL		
2	THEORETISCHER HINTERGRUND	7
	Definition Lebenslanges Lernen	9
3	KOMPONENTEN DES LLL	14
3.1	Motivation	14
	Interne und externe Motivation	15
3.2	Selbstregulation	17
3.3	Soziale Kompetenz und Kognitive Kompetenz	19
4	MODELLE DER SELBSTREGULATION	20
4.1	Das Handlungsphasenmodell	20
4.1.1	Abwägen (prädezyklische Phase)	21
4.1.2	Planung (präaktionale Phase)	21
4.1.3	Handlung (aktionale Phase)	22
4.1.4	Bewertung (postaktionale Phase)	22
4.2	Das sozial-kognitive Modell von Zimmerman (2000)	23
4.3	Prozessmodell des selbstregulierten Lernens nach Schmitz (2001)	24
4.3.1	Präaktionale Phase	25
4.3.2	Aktionale Phase	26
4.3.3	Postaktionale Phase	26
5	KOMPONENTEN DER MOTIVATION UND SELBSTREGULATION IN BEZUG AUF LEBENSLANGES LERNEN	27
5.1	Interesse	27
5.2	Selbstwirksamkeit	28
5.3	Zielorientierungen	29
5.4	Hilflosigkeit	30
5.5	Implizite Persönlichkeitstheorien (IPT)	31

5.6	Attributionen	32
5.7	Bezugsnormen	34
5.8	Umgang mit Misserfolg	35
5.9	Lernstrategien	35
5.9.1	Kognitive Lernstrategien	36
5.9.2	Metakognitive Lernstrategien	37
5.9.3	Ressourcenmanagement	37
6	HINLEITUNG ZU DEN FRAGESTELLUNGEN	38
6.1	Geschlecht und LLL	38
6.2	Migration und LLL	40
7	FRAGESTELLUNGEN	43

EMPIRISCHER TEIL

8	METHODE	47
8.1	Untersuchungsdesign	47
	Sparkling-Science Projekt	47
8.2	Teilnehmer der Studie	48
8.3	Erhebungsinstrument	49
8.4	Auswertung	51
	Berechnung	51
9	ERGEBNISSE	53
	Motivation	53
9.1.1	Geschlechtsunterschiede	53
9.1.2	Unterschiede durch Herkunftsland	58
9.1.3	Nebenfragestellungen	62
	Lernstrategien	65
9.1.4	Geschlechtsunterschiede	65
9.1.5	Unterschiede durch Herkunftsland	69
10	DISKUSSION	74
10.1	Interpretation der Ergebnisse	74
10.2	Kritik	81

11	ABSTRACT	83
12	LITERATUR.....	85
	Literatur aus dem Internet	95
13	ANHANG	97
13.1	Fragebogen - Verwendete Items.....	97
13.2	Deskriptivstatistik	102

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Strukturmodell der Bildungspsychologie (Spiel & Reimann, 2002)	8
Abbildung 2: Visualisierung des Zusammenhangs von Lebenslangem Lernen, Bildungsmotivation und Selbstregulation (Bildungsbericht, 2009, S. 123)	11
Abbildung 4: Handlungsphasenmodell (nach Heckhausen, 2006, S. 278)	21
Abbildung 5: Handlungsphasenmodell nach TALK (Lüftenegger et al., 2009, S. 329)	23
Abbildung 6: sozial-kognitives Modell der Selbstregulation (Zimmerman, 2000)	24
Abbildung 7: Prozessmodell des selbstregulierten Lernens (Schmitz, 2001) mit Einordnung der Komponenten	25
Abbildung 8: SchülerInnenanzahl pro Schultyp	48
Abbildung 9: Motivationskomponenten nach Geschlecht (Mathematik).....	56
Abbildung 11: Motivationskomponenten - Geschlecht Deutsch	58
Abbildung 10: Motivationskomponenten - Migration Mathematik.....	60
Abbildung 12: Motivationskomponenten - Migration Deutsch	62
Abbildung 13: Lernstrategien - Geschlecht Mathematik.....	67
Abbildung 15: Lernstrategien - Geschlecht Deutsch	69
Abbildung 14: Lernstrategien - Migration Mathematik.....	71
Abbildung 16: Lernstrategien - Migration Deutsch	73

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Einteilung von Attributionen nach Weiner (1986)	33
Tabelle 2: Häufigkeiten Geschlecht und Migrationsstatus	49
Tabelle 3: MW und SD - Motivationskomponenten nach Geschlecht (Mathematik)..	55
Tabelle 4: MW und SD - Motivationskomponenten nach Geschlecht (Deutsch)	57
Tabelle 5: MW und SD - Motivationskomponenten nach Migrationsstatus (Mathematik)	59
Tabelle 6: MW und SD - Motivationskomponenten nach Herkunftsland (Deutsch)...	61
Tabelle 7: MW und SD - Gesamtmotivation (Mathematik)	62
Tabelle 8: MW und SD - Gesamtmotivation (Deutsch)	63
Tabelle 9: Wechselwirkungseffekte Motivationskomponenten (Mathematik)	64
Tabelle 10: Wechselwirkungseffekte Motivationskomponenten (Deutsch)	64
Tabelle 11: Lernstrategien Geschlecht - Mathematik: Rang und MW	66
Tabelle 12: Lernstrategien Geschlecht - Deutsch: Rang und MW	68
Tabelle 13: Lernstrategien Migration - Mathematik: Rang und MW	70
Tabelle 14: Lernstrategien Migration - Deutsch: Rang und MW	72
Tabelle 15: Lernstrategie-Items	97
Tabelle 16: Motivationsitems	99
Tabelle 17: Deskriptive Statistik Gesamtmotivation Mathematik	102
Tabelle 18: Deskriptive Statistik Gesamtmotivation Deutsch	102
Tabelle 19: Test der Zwischensubjekteffekte Mathematik	103
Tabelle 20: Test der Zwischensubjekteffekte Gesamtmotivation Deutsch	103
Tabelle 21: Deskriptive Statistik Motivationskomponenten Mathematik	104
Tabelle 22: Tests der Zwischensubjektfaktoren Motivationskomponenten Mathematik	107
Tabelle 23: Deskriptive Statistik Motivationskomponenten Deutsch	111
Tabelle 24: Tests der Zwischensubjekteffekte Motivationskomponenten Deutsch .	114
Tabelle 25: Ränge Lernstrategien Mathematik	119
Tabelle 26: Kruskal-Wallis-Test Lernstrategien Mathematik	120
Tabelle 27: Ränge Lernstrategien Deutsch	121
Tabelle 28: Kruskal-Wallis-Test Lernstrategien Deutsch	122

1 EINLEITUNG

Lebenslanges Lernen - ein Thema, das in Zusammenhang mit einer modernen Gesellschaft immer öfter Erwähnung findet und sich durch Anpassung und Weiterentwicklung auszeichnet. Schnell fortschreitende Veränderungen in technischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Bereichen führen zu neuen Herausforderungen in verschiedenen Arbeits- und Lebensbereichen, wodurch kontinuierliche Weiterbildung essentiell wird.

Wissen und Bildung nimmt auch in der Europäischen Union einen wichtigeren Stellenwert ein und wird durch die Forderung der Europäischen Kommission, der Entwicklung zu sogenannten „Wissensgesellschaften“, unterstützt (Chance Bildung: Konzepte der österreichischen Sozialpartner, 2007). Mitte der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts wurde der Begriff „Lebenslanges Lernen“ so aktuell wie nie zuvor. Die europäische Bildungspolitik beschäftigte sich mit der Entwicklung von neuen Zielen der Bildung beziehungsweise Weiterbildung. Durch Förderung von Lebenslangem Lernen sollte jeder Mensch seine Potentiale so gut wie möglich nützen, wodurch der Bildungsgrad der Bevölkerung erhöht wird (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001).

Anfang des 21. Jahrhunderts wurde vom damaligen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (das heutige Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) die sogenannte „Zukunftskommission“ ins Leben gerufen, die die Reformierung des österreichischen Schulsystems zur Aufgabe hatte. Als wichtiger Ausgangspunkt gelten die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA, in der die österreichischen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu anderen Teilnehmerstaaten eher schlecht abschnitten (OECD, 2010). Sie setzten sich zum Ziel sinnvolle Maßnahmenpläne zu erstellen, die helfen sollten den Unterricht an Schulen durch Qualitätssicherung und Schulentwicklung zu verbessern. Im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen ging es vor allem darum, die Motivation und Selbständigkeit von Schülerinnen und Schülern in der Schule zu verbessern (Haider et. al., 2005), da es momentan noch zu keiner optimalen Förderung dieser wichtigen Kompetenzen kommt. Schon in der Schule kommt es im Laufe der Jahre zu einem Rückgang der Motivation von

Schülerinnen und Schülern, welcher mit Dauer der Schulzeit immer deutlicher wird (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Wohingegen weitere notwendige Kompetenzen (wie das Selbstregulierte Lernen) erst gar nicht oder nur unzureichend aufgebaut werden, da es in der Ausbildung von Lehrkräften keine verpflichtenden Kurse dazu gibt (Lipowsky, 2006).

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurde das Projekt des Sparkling Science ins Leben gerufen, welches sich mit der Erforschung des Lebenslangen Lernens und dessen Fördermöglichkeiten beschäftigte (siehe Kapitel 8.1.1). Dieses Projekt diente als Basis verschiedener Diplomarbeiten, wie zum Beispiel jene von Barbara Berger¹, aus deren Forschungsgegenstand auch diese Arbeit hervorgeht.

ZIEL DER ARBEIT

Lernen in der Schule ist besonders dann erfolgreich, wenn die Motivation von Schülerinnen und Schülern erhöht ist und Lernstrategien sinnvoll eingesetzt werden. Voraussetzung dafür ist ein Grundwissen über verschiedenen Lernstrategien und deren Anwendung (Prenzel & Doll, 2002). Diese Arbeit konzentriert sich nun auf diese beiden Aspekte von Lernen, die als notwendige Kompetenzen für Lebenslanges Lernen angesehen werden. Ziel war es herauszufinden, wie stark die Bildungsmotivation und das Selbstregulierte Lernen von Schülerinnen und Schülern in Österreich ausgeprägt sind und ob es Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen, beziehungsweise zwischen österreichischen und migrierten Lernenden gibt. In der wissenschaftlichen Literatur findet man immer wieder unterschiedliche Befunde, wie stark diese Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern ausgeprägt sind und welchen Einfluss das Geschlecht auf diese Faktoren hat. Auch Untersuchungen, die Rücksicht auf den Migrationsstatus nehmen, sind eher in der Unterzahl - besonders selbstreguliertes Lernen betreffend. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit meiner Forschungsarbeit, welche die als wichtig erachteten Kompetenzen von Lebenslangem Lernen (Motivation und Selbstregulation), unter diesen beiden Gesichtspunkten genauer betrachtet.

¹ Selbstreguliertes Lernen unter der Lupe: Lernstrategien und motivationale Komponenten geschlechts-, alters- und domänenspezifisch analysiert (2011).

Im Theorie Teil meiner Arbeit wird zuerst ein kurzer Überblick über Lebenslanges Lernen gegeben - was wird damit bezeichnet und warum spielt es eine wichtige Rolle in der modernen Gesellschaft. Danach wird im 3. Kapitel genauer auf die einzelnen Komponenten des LLL eingegangen, die in der Bildungswissenschaft als notwendig erachtet werden. Im 4. Kapitel werden verschiedene Modelle der Selbstregulation vorgestellt, die als Basis des nächsten Kapitels dienen, in welchem die Determinanten der Motivation und der Selbstregulation vorgestellt werden. Das 6. Kapitel beschäftigt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen, die sich im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen und Geschlechtsunterschieden beziehungsweise dem Herkunftsland finden ließen - woraus meine Fragestellungen hervorgegangen sind. Der empirische Teil meiner Arbeit geht zunächst auf die Methodik meiner Untersuchung ein, welche bei der Erlangung meiner Ergebnisse verwendet wurde, die folgend in Kapitel 9 beschrieben werden. Schlussendlich werden im letzten Teil dieser Arbeit die gefundenen Ergebnisse interpretiert und diskutiert.

THEORETISCHER TEIL

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Vom ersten bis zum letzten Atemzug lernen wir (bewusst oder unbewusst) immer wieder Neues. Wir lernen zu Sprechen und zu Gehen, erfahren wie wir mit unseren Mitmenschen umgehen sollten und entwickeln Strategien um bestimmte Ziele zu erreichen. Wie Alheit und Dausien (2002) bereits meinten:

„...wir können nicht anders: wir sind lebenslange Lerner“ (Alheit & Dausien, 2002, S. 565)

Abgesehen von diesem Alltagswissen durchlaufen wir auch verschiedene schulische und universitäre Einrichtungen. Diese sollen ein Grundwissen verschiedener Lerntechniken sowie den Aufbau notwendiger Motivation zum Lernen liefern, damit wir uns ein breites Fachwissen aneignen können. Bildung spielt sich jedoch nicht nur im institutionellen Bereich ab, sondern erstreckt sich über das gesamte Leben wodurch Themen wie Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Um Bildungsmotivation und Lebenslanges Lernen jedoch dauerhaft aufrechtzuerhalten und zu fördern, ist ein Vorgehen auf verschiedenen Stufen der Bildungskarriere notwendig, welche im Strukturmodell der Bildungspsychologie von Spiel & Reimann (2002) beschrieben werden - angefangen von der Familie über die Schulzeit bis ins hohe Erwachsenenalter.

Die Betrachtungsebenen der Bildungspsychologie werden darin in drei Dimensionen unterteilt - die Mikro-, Meso- und Makroebene - die 15 Segmente und 105 Module umfassen. Während sich die *Mikroebene* mit den individuellen Lernbedingungen (zum Beispiel Training von Lerntechniken) beschäftigt, die jedem Menschen eigen sind, umfasst die *Mesoebene* vor allem Institutionen und ihre Rahmenbedingungen (zum Beispiel die Gestaltung von Trainings für Lehrende an Schulen). Auf der *Makroebene* sind die übergeordneten Gesamtsysteme und ihre Rahmenbedingungen angesiedelt, die bildungspolitisch eine wichtige Rolle spielen (zum Beispiel gesetzliche Verankerungen von Evaluationen im Bildungsbereich) (Spiel & Schober, 2002).

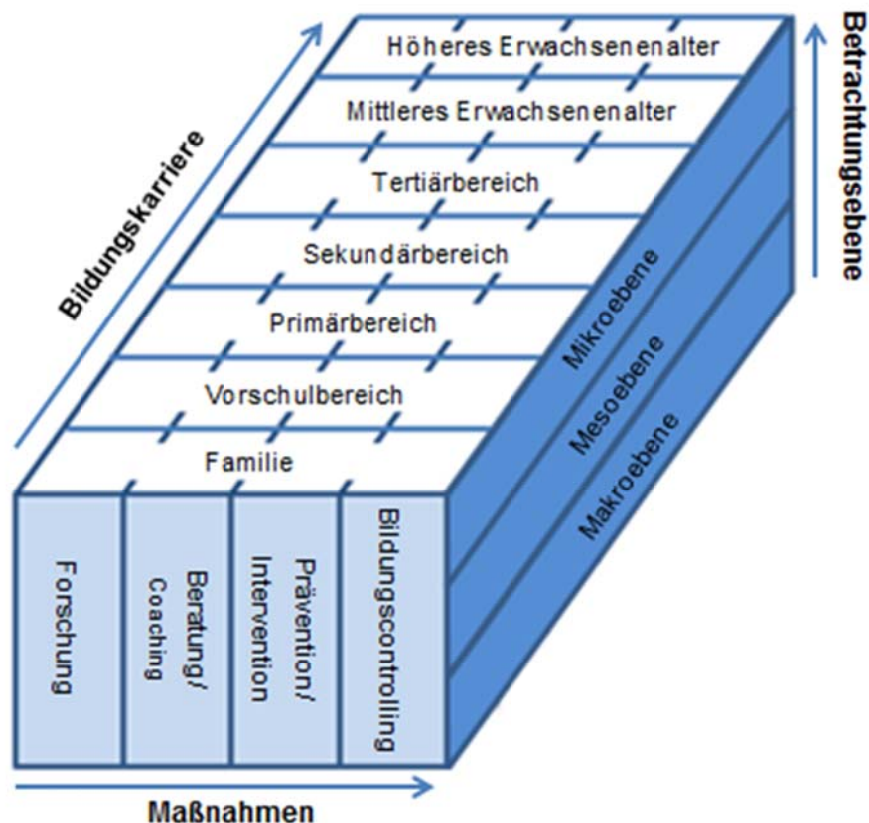


Abbildung 1: Strukturmodell der Bildungspsychologie (Spiel & Reimann, 2002)

Von Geburt an leistet die Familie einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Motivation, sich zu bilden. Dadurch, dass Eltern als Vorbilder für ihre Kinder fungieren, haben sie die Aufgabe ein Umfeld zu schaffen in dem das individuelle Lernpotential aufgebaut und gefördert werden kann (Spiel & Schober, 2002). Nach der Familie haben Lehrkräfte in der Schule die wichtige Aufgabe Kinder auf ein erfolgreiches Leben vorzubereiten. Hier wird somit der Grundstein gelegt um Lebenslanges Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Jedoch zeigte sich in mehreren Studien (vgl. Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Eder, 2007; Spiel & Schober, 2002), dass gerade im Verlauf der Schulzeit die Bildungsmotivation, die als eine zentrale Determinante für Lebenslanges Lernen gilt, immer mehr abnimmt. Während sich die Kinder wenn sie in die Schule kommen dort noch wohl fühlen und motiviert sind zu lernen, kommt es häufig im Verlauf der Zeit dazu, dass diese hohe Motivation sinkt und sie das Interesse am Lernen verlieren. Zwar fühlen sich die Schülerinnen und Schülern durchaus gewachsen, den schulischen Anforderungen zu genügen, aber ihnen fehlt beispielsweise ein Bezug zu realen Situationen, was sich in weiterer Folge negativ auf die Lernmotiva-

tion auswirken kann (Eder, 2007). Auch die Möglichkeit sich zu individualisieren und aktiv im Unterricht mitbestimmen zu können, fehlt in den meisten Schulformen. Spiel und Schober (2002a) fanden heraus, dass Lernen besonders dann Spaß macht, wenn ein persönlicher Sinn dahinter gesehen wird. Dabei spielt vor allem das eigene Kompetenzerleben eine wichtige Rolle, sowie soziale Eingebundenheit, Selbststeuerung und die Berücksichtigung eigener Interessen. Laut Schreiner (2007) würde die Lernmotivation wieder ansteigen, wenn Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit hätten ihre Eigenaktivität in der Schule stärker auszuleben.

DEFINITION LEBENSLANGES LERNEN

Trotz der mittlerweile schon längeren Beschäftigung der Wissenschaft mit dem Thema Lebenslanges Lernen, gibt es nach wie vor noch keine einheitliche Definition, was genau dazu zählt. Ursprünglich als gesellschaftspolitisches Anliegen hervorgebracht, hat es sich zu einem abstrakten Diskussionsthema beziehungsweise einer bildungspolitischen Richtlinie entwickelt. Grundsätzlich liegen vor allem die Einstellung zum Lernen und Lehren sowie verschiedene Bildungssysteme und ihre Komponenten im Fokus der Betrachtung (Achtenhagen & Lempert, 2000). Eine recht allgemeine Beschreibung der Europäischen Kommission, sieht Lebenslanges Lernen als:

„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“. (Europäische Kommission, Mitteilung, 2001, S. 9)

Diese, auch in der Bildungspolitik oft verwendete Definition betont vor allem die ständige Weiterentwicklung und Verbesserung des Menschen (unabhängig von Alter oder sonstigen umgebenden Faktoren) und schließt die sich verändernden Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft mit ein. Dabei ist es wichtig neue Bildungskonzeptionen zu erforschen und zu entwickeln, ökonomische und kulturelle Ressourcen sinnvoller einzusetzen, und bestehende curriculare Rahmenbedingungen anzupassen (Alheit & Dausien, 2002).

Eine weitere Definition von Lebenslangem Lernen liefern Spiel und Schober (2006), die diese Thematik ebenso unter diesem Verbesserungsaspekt sehen. Sie betrachten Lebenslanges Lernen als:

„alles selbsttätige formelle sowie informelle Lernen während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnissen dient“ (Spiel & Schober, 2006, S. 4)

Lebenslanges Lernen findet also in allen Lebensbereichen über die gesamte Lebensspanne statt und bezieht sich nicht nur auf Lernen in Ausbildungsstätten - diese decken nur ein Teilbereich von Lernen ab, welches in drei grundlegende Bereiche unterteilt werden kann: das formale, das informelle und das non-formale Lernen. *Formales* Lernen bezeichnet die Art von Lernen, die in typischen Bildungseinrichtungen stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen führt. *Informelle* Lernprozesse finden im alltäglichen Leben statt und können sowohl systematisch als auch zufällig auftreten. Sind Lernhandlungen systematisch und zielgerichtet, handelt es sich um *nicht-formale* Lernprozesse, welches gewöhnlich außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden, wie zum Beispiel in der Arbeit, in Vereinen und Verbänden, beim Sport oder beim Spielen von Musikinstrumenten (Alheit & Dausien, 2002).

Allen Definitionen von Lebenslangem Lernen liegt eine große Bandbreite an Bereichen zugrunde, die es bedingen. Die Europäische Kommission (2006) beschreibt eine Reihe von „Schlüsselkompetenzen“, die wichtig sind im lebenslangen Lernprozess - dazu zählen muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Aus bildungspolitischer Sicht kann man daraus zwei grundlegende Kompetenzbereiche ableiten, die unabhängig von Alter und Vorbildung als Voraussetzung für Lebenslanges Lernen gelten. Dabei handelt es sich um Motivation/Bildungsmotivation und um Selbstregulation/Selbstreguliertes Lernen - also einerseits Interesse an Bildung und Lernen,

und andererseits der Aufbau notwendiger Fähigkeiten um neues Wissen erlangen zu können (Achtenhagen & Lempert, 2000).

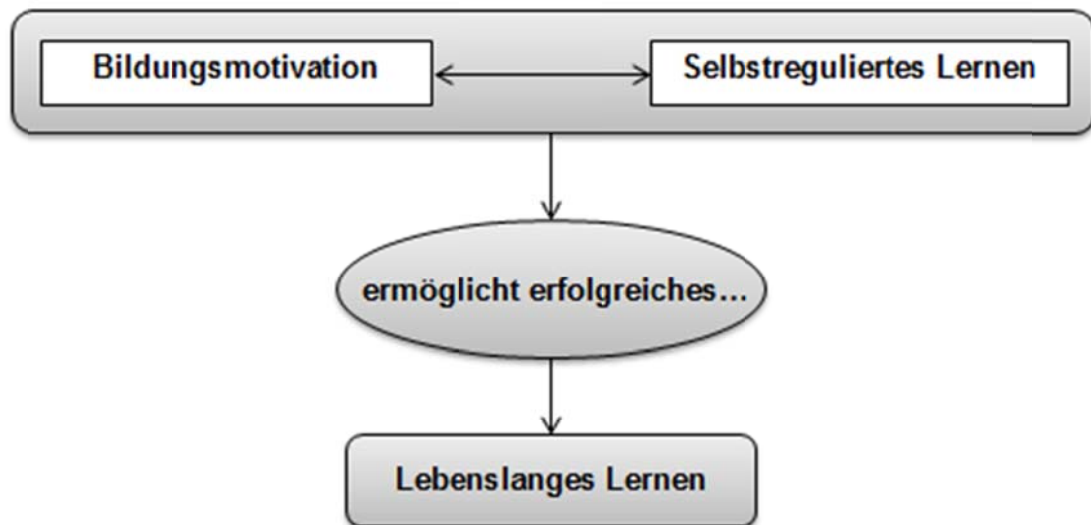


Abbildung 2: Visualisierung des Zusammenhangs von Lebenslangem Lernen, Bildungsmotivation und Selbstregulation (Bildungsbericht, 2009, S. 123)

Bildungsmotivation und die Fähigkeit zur Selbstregulation sind laut Schober et. al. (2007) eng miteinander verknüpft. Um erfolgreich zu Lernen brauchen Schülerinnen und Schüler einerseits die Motivation Lernhandlungen überhaupt in Gang zu setzen, andererseits aber auch die Fähigkeit sich realistische Ziele zu setzen, Lernhandlungen zu planen, ihren Fortschritt zu reflektieren und bei Bedarf zu adaptieren. Karl Josef Klauer (1996) unterscheidet fünf größere Bereiche, die notwendig sind um erfolgreich zu Lernen: ein fachspezifisches Vorwissen, intellektuelle Fähigkeiten, verschiedene Umgebungsfaktoren (Instruktionen inbegriffen), motivationale und emotionale Faktoren, sowie ein Vorrat an Lerntechniken beziehungsweise Lernstrategien. Dabei müssen nicht immer alle Faktorengruppen vorhanden sein damit eine Person lernen kann, sondern bis zu einem gewissen Grad kann das Fehlen einer Gruppe durch eine andere Gruppe ausgeglichen werden.

Auch Lehrkräfte spielen eine wichtige Rolle im Bildungsprozess indem sie Schülerinnen und Schüler unterstützen erfolgreich zu Lernen (Wigfield & Wentzel, 2007). Vor allem die qualitative Gestaltung des Unterrichts wirkt sich dabei stark

auf die Lernmotivation aus (Stanat & Lüdtke, 2007) - ein Thema, auf das sich viele Forschungsarbeiten in den letzten Jahren konzentriert haben. Interessante Fragen, die sich im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen ergeben sind zum Beispiel: Wie müssen Lehrkräfte den Kindern den Stoff darbieten, damit auch ihre Motivation aufrechterhalten bleibt? Wie sollten sich Lehrkräfte in der Schule verhalten, beziehungsweise welche Lehrmethoden einsetzen, um ihre Schülerinnen und Schülern zu motivieren und dadurch Lebenslanges Lernen zu fördern? Schon in vorherigen Abschnitten wurde angesprochen, dass die Motivation der österreichischen Schülerinnen und Schüler eher mittelmäßig ausgeprägt ist (Spiel & Schober, 2002). Eder (2007) konnte aufzeigen, dass der Grad an Individualisierung von Schülerinnen und Schülern mit steigender Schuldauer abnimmt - ein wichtiger Faktor um ihre Motivation aufrechtzuerhalten. Ihnen ist jedoch wichtig sich selbst im Unterricht einzubringen um ihren persönlichen Nutzen daraus zu ziehen, und nicht nur den Schulstoff auswendig zu lernen, ohne wirklich zu verstehen worum es dabei geht. Somit kann nur dann eine Lernmotivation langfristig aufrechterhalten bleiben, wenn ihr Bedürfnis nach Kompetenz, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und sozialer Einbettung gestillt wird (Deci & Ryan, 1993).

Auch in Österreich gab es in den letzten Jahren einige Versuche Lebenslanges Lernen, und insbesondere Motivation, zu fördern - nicht nur innerhalb von Bildungsinstitutionen, sondern auch außerhalb. Da es sich jedoch dabei meistens um kurzfristige Projekte handelte die isoliert durchgeführt wurden, ist ihre Wirksamkeit umstritten, da aufgetretene Effekte meist nur von kurzer Dauer waren (Spiel & Schober, 2002). Ein Beispiel für ein nachhaltiges österreichisches Projekt um Lebenslanges Lernen zu fördern ist TALK - „A Training Program to Encourage Lifelong Learning in School“ (Schober et. al., 2007). Dieses Trainingsprogramm wurde speziell dazu entwickelt um Lehrkräfte zu befähigen Lebenslanges Lernen bei ihren Schülerinnen und Schülern zu fördern. Lehrkräfte haben einen wichtigen Einfluss auf die Motivation und Selbstregulation ihrer Schülerinnen und Schüler. Nicht nur die Gestaltung des Unterrichts, sondern auch die Rückmeldung über die erbrachte Leistung sollte gewissen Maßstäben entsprechen damit die Motivation aufrechterhalten bleibt. Somit sollten Feedbacks vor allem wertschätzend, realistisch und verbesserungsorientiert vorgebracht werden (Ziegler & Schober, 2001). Dazu wäre es notwendig die Lehrkräfte auch dazu

zu befähigen, förderungsorientiert zu unterrichten. Dies würde in weiterer Folge zu höheren Wirksamkeitsüberzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern führen - sie wären offener für Neues, hätten mehr Ausdauer im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern und könnten ihren Unterricht besser weiterentwickeln (Lipowsky, 2006). Allerdings gibt es derzeit in der Ausbildung von Lehrkräften noch keine verpflichtenden Kurse, die diese Förderung von Kompetenzen von Lebenslangem Lernen zum Thema haben.

In den letzten Jahrzehnten haben sich auch länderübergreifend Projekte entwickelt, die die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen möglichst aussagekräftig abzubilden versuchen. Aushängeschilder für solche internationale Vergleichsstudien sind das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung/ Progress in International Reading Literacy Study“ (IGLU/PIRLS) - erstere konzentriert sich auf Jugendliche am Ende der Schulpflicht und zweitere auf Kinder im Grundschulalter. Besonders PISA beschränkt sich nicht nur auf die Erhebung von Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, sondern legt auch Wert darauf zu messen ob am Ende der Schulzeit die notwendigen Voraussetzungen vorhanden sind, um Potentiale zu nutzen und weiter zu entwickeln (Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Große internationale Vergleichsstudien, wie PISA, TIMSS oder PIRLS, untersuchen nicht nur die Leistung von Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Motivation und Selbstregulation. Dabei kann man sehen, dass die Ergebnisse der Studien stark variieren, je nach inhaltlichem Schwerpunkt, der untersuchten Altersgruppe oder dem Zeitpunkt der Erhebung (Bildungsbericht, 2009). Bei so großen Studien werden meist nur kleine Ausschnitte einer bestimmten Zielgruppe untersucht und dabei die Mittelwerte verglichen. Da sich aber die teilnehmenden Länder hinsichtlich ihrer Kultur und wichtiger anderer Faktoren unterscheiden, ist die Interpretation dieser Ergebnisse nur eingeschränkt möglich und der Vergleich zwischen verschiedenen Ländern erschwert (Schütte et al. 2007). Sieht man sich die österreichischen Ergebnisse bei den PISA-Studien an, merkt man, dass sie im Jahr 2000 teilweise den Befunden bisheriger Studien widersprechen. Zum Beispiel war in vorangegangenen Studien der Zusammenhang zwischen Selbstregulation und Leistung relativ hoch (Artelt, 2000). Als Determinanten von Selbstregulation wurden dabei Kontrollstrategien, Anstrengung und Durchhaltevermö-

gen, Elaboration und Memorieren angesehen. Österreichische Schülerinnen und Schülern wiesen zwar ziemlich hohe Werte in diesen Bereichen auf, jedoch war der Zusammenhang mit der erreichten Leseleistung nur relativ gering (Svecnik & Reiter, 2002). Diese schwierige Vergleichbarkeit macht es notwendig, dass auch nationale Erhebungen in den einzelnen Ländern durchgeführt werden, was in der vorliegenden Studie umgesetzt wurde. Außerdem regen die Ergebnisse dieser Studien zu Folgeuntersuchungen an - wie zum Beispiel das Aufdecken möglicher Muster und Ursachen von Leistungsunterschieden, oder die Entwicklung von schulischen Fördermaßnahmen, die ich auch in meiner Arbeit behandeln werde.

3 KOMPONENTEN DES LLL

Im vorherigen Kapitel wurde das Thema Lebenslanges Lernen eher global beschrieben. In diesem Kapitel wird nun auf die einzelnen Komponenten des Lebenslangen Lernens genauer eingegangen.

Laut Weinert (2001) können vier wichtige Determinanten für LLL identifiziert werden, die sich wechselseitig beeinflussen - Lernmotivation, Selbstreguliertes Lernen, Soziale Fertigkeiten und Kognitive Fähigkeiten. Aus Sicht der Bildungspsychologie werden diese Komponenten als Motivation, Selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen und Denken bezeichnet (Schober et al., 2007), auf die nachfolgend genauer eingegangen wird.

3.1 MOTIVATION

Die erste Determinante für Lebenslanges Lernen ist die Motivation beziehungsweise Lernmotivation. Motivation ist notwendig um Handlungen einzuleiten, zu steuern und aufrechtzuerhalten. Je nachdem also wie stark die Motivation einer Person ausgeprägt ist, werden Aktivitäten ausgewählt und daran festgehalten (Zimbardo & Gerrig, 2004). Auch bei Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern trägt die Motivation maßgeblich dazu bei Lernhandlungen in Gang zu setzen und somit die Leistung zu steigern. Bei dieser sogenannten Bildungsmotivation oder Lernmotivation handelt es sich um Motivation, die speziell auf den Bildungs-

bereich ausgerichtet ist. Verfügt man also über eine hohe Bildungsmotivation ist man bestrebt viel zu Lernen und sich immer wieder weiter zu Bilden (Schober et al., 2009).

Interne und externe Motivation

„Der Mensch ist [...] von Natur aus ein aktiver, sich selbst motivierender, erfahrungsverarbeitender und erkenntnisgewinnender Organismus.“ (Weinert, 1996a, S5).

Betrachtet man das Thema Lernmotivation nur unter diesem Aspekt, wäre es gar nicht notwendig von äußeren Reizen motiviert zu werden. Der Mensch bräuchte sich demnach nur selbst dazu motivieren neue Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu benutzen, wenn er neue Erkenntnisse gewinnen möchte, wobei sich motivationale Konstrukte wie Zielorientierung, selbstbezogene Überzeugungen, oder Interesse auf die Lust zu lernen auswirken können (Meece et. al., 2006), Jedoch spielen nicht nur interne Faktoren dabei eine wichtige Rolle, sondern auch externe Faktoren. Sobald wir etwas sehen oder hören, bekommen wir Einsichten und nutzen unser vorhandenes Wissen unbewusst, um bestehende Probleme zu bewältigen. Diese kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung laufen automatisch ab und hängen mit der Aufmerksamkeitsverteilung zusammen, welche von der inneren Motivation und dem äußeren Reizangebot beeinflusst wird (Weinert, 1996a).

Bei der *internen Motivation* handelt es sich also zum Beispiel darum, etwas einfach wissen zu wollen und sich für eine Sache zu interessieren. Man kann in einer Arbeit aufgehen und sich selbst als Quelle der Erkenntnis sehen. Kennzeichnend für die intrinsische Lernmotivation ist der eigene Antrieb etwas zu lernen, was man selbst interessant findet. Bei der *externen Motivation* beziehungsweise extrinsischen Lernmotivation reagiert man hingegen auf äußere Reize um eine Handlung in Gang zu setzen. Diese Art der Motivation wird bestimmt durch den Wunsch Strafen zu verhindern oder Belohnungen zu erhalten (Schiefele & Köller, 2010). Intrinsische und extrinsische Motivation unterscheiden sich auch bei der

Verwendung von bestimmten Lernstrategien. Tiefenstrategien werden vor allem dann angewendet, wenn die lernende Person von inneren Motiven geleitet wird, wohingegen Oberflächenstrategien bei äußeren Anreizen ausgewählt werden (Krapp, 2010).

Die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* von Decy & Ryan (1993) sieht als notwendige Bedingung für die intrinsische Motivation das Erleben von Kompetenz und Selbstbestimmung. Selbstbestimmte beziehungsweise autonome Handlungen werden dann als frei gewählt erlebt, wenn sie den eigenen Zielen und Wünschen entsprechen und weder von äußeren Reizen noch von innerem Druck (zum Beispiel durch innere Zwänge) hervorgerufen werden. Auch bei der externen Motivation ist Selbstbestimmung teilweise möglich, wodurch sich ein Kontinuum zwischen fremdbestimmt und selbstbestimmt ergibt, auf dem der Grad an Selbstbestimmung je nach Art und Ausmaß der eigenen Kontrolle variieren kann. Fremdbestimmte Ziele können laut dieser Theorie mit der Zeit so ins eigene System aufgenommen und internalisiert werden, dass sie immer mehr zu eigenen Zielen werden und sich somit in Richtung Selbstbestimmung verschieben. Je größer nun diese Internalisierung, desto höher ist das Kompetenzerleben und das Gefühl der Selbstbestimmung (Decy & Ryan, 1993).

Die *Theorie des motivationalen Korrumpierungseffektes* (Decy, 1971) postuliert, dass die interne Motivation von Menschen durch externe Reize gestört werden kann, wenn eine Belohnung für eine Handlung erhalten wird, welche auch freiwillig durchgeführt worden wäre. Auf diese Art geht das Gefühl von Autonomie verloren, weil man sich selbst nicht mehr als Auslöser der Handlung ansieht, wodurch sich das Gefühl der externen Verhaltenskontrolle verstärkt (Decy, 1971). Jedoch konnte in einer Metaanalyse von Cameron et al. (2001) gezeigt werden, dass es generell keine schädliche Auswirkung von Belohnung auf intrinsische Motivation gibt, und dass der schlechte Einfluss von Belohnung auf die intrinsische Motivation nur dann auftritt, wenn diese extra dafür im Vorhinein gegeben wurde. Laut ihrer Theorie kann es sogar sein, dass eine externe Verstärkung einen positiven Effekt hat.

Man sieht also, dass sowohl interne, als auch externe Motivationen sinnvoll sind, um Lernhandlungen in Gang zu setzen - äußere Reize sind sogar notwendig, wenn man sich innerlich nicht dazu motivieren kann. Besonders dann, wenn eine gestörte oder dysfunktionale spontane Lernmotivation vorhanden ist, oder fehlende Wissbegier neues Wissen zu erwerben (Weinert, 1996a).

3.2 SELBSTREGULATION

Die zweite Determinante von Lebenslangem Lernen ist die Selbstregulation - die Fähigkeit des Menschen sich selbst so zu organisieren, dass die Durchführung von Handlungen, die auf ein Ziel ausgerichtet sind, möglich ist. Es gibt eine Vielzahl von Definitionen des Selbstregulierten Lernens. Sie stimmen alle darin überein, dass die lernende Person selbst dafür verantwortlich ist den Lernprozess zu steuern. Allerdings wird eine Lernhandlung nie ausschließlich „selbstgesteuert“ sein - sie kann auch durch äußere Faktoren „fremdgesteuert“ ablaufen. Somit werden diese beiden Begriffe als Endpunkte eines Kontinuums gesehen zwischen denen man sich befinden kann (Schreiber, 1998).

Bei der Selbstregulation ist es wichtig, dass eine Person den Willen hat ein Ziel zu erreichen und eine Handlung auszuführen, sowie das notwendige Wissen zur Planung dieser und auch die Fähigkeit sie auszuführen (Straka, 1996). Eine Person sollte sich also selbstständig Ziele setzen und je nach Inhalt und Ziel sinnvoll Strategien auswählen (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Zur kompetenten Durchführung des Lernprozesses ist somit ein Wissensbestand an Lernstrategien hilfreich. Diese sollten in unterschiedlichen Situationen passend ausgewählt - dabei können auch mehrere Strategien kombiniert werden - und über die Dauer des Anwendens koordiniert werden. Während der Lernhandlung werden diese Schritte zur Zielerreichung dann immer wieder kontrolliert und bewertet und bei Bedarf korrigiert (Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Laut Boekaerts (1999) gibt es drei zentrale Komponenten des selbstregulierten Lernens - die kognitive, die metakognitive und die motivationale Komponente. Zu den kognitiven und metakognitiven Bereichen zählen das Wissen und der Einsatz verschiedener Lernstrategien. Wobei es sich bei der *kognitiven Komponenten* vor allem um das konzeptuelle- und das prozedurale Wissen handelt, sowie das aufgabenspezifische

Strategiewissen, und bei der *metakognitiven Komponente* das Wissen um die eigenen Fähigkeiten eine wichtige Rolle spielt, sowie das Steuerungsverhalten in Lernsituationen. Die dritte zentrale Komponente der Selbstregulation umfasst die *motivationale Komponente*, also das Anfangen und Beenden von Lernhandlungen und anschließend die Bewertung der Ergebnisse (Brunstein & Spörer, 2006). Es ist aber nicht nur wichtig zu wissen, was man wie machen muss, sondern auch die Motivation dabei aufrechtzuerhalten, das gesetzte Ziel zu erreichen. Dabei spielen die *Selbstwirksamkeit*, das *Selbstkonzept* (integriert die psychischen Ressourcen, wie Wollen und Können) und die *Selbstbestimmung* einer Person (das Bedürfnis sich selbst als Ziele setzend, und Vorgehensweisen des eigenen Tuns bestimmend wahrnehmend) eine tragende Rolle (DeCharms, 1968).

Im *Modell des guten Informationsverarbeiters* (Pressley, Borkowski & Schneider, 1989; zitiert nach Schneider, 1996) wird der Lernprozess von mehreren Faktoren beeinflusst. Dazu zählen unter anderem ein spezifisches oder allgemeines Strategiewissen, Prozeduren, die metakognitives Wissen herbeiführen (Wissen über das eigene kognitive System) und Kausalattributionen (Gründe, warum ein bestimmtes Ereignis eingetreten ist). Metakognitionen können hierbei sowohl deklarativ als auch prozedural ablaufen - das *deklarative* metakognitive Wissen bezieht sich auf Vorteile und Restriktionen von Strategien, und das *prozedurale* metakognitive Wissen auf Steuerungs- und Überwachungsprozesse des Menschen bei der Bearbeitung von Aufgaben, wodurch die Wirkung einer erstellten Strategie geprüft werden kann. Vor Initiierung einer Handlung sollte laut diesem Modell also erst ein Plan beziehungsweise eine Strategie erstellt werden, welche während des Lernens angewendet wird und im Laufe der Handlung modifiziert werden kann. Die passende Lernstrategie kann im Endergebnis dann zu besseren Leistungen führen. Metakognitive und motivationale Merkmale der Informationsverarbeitung beeinflussen sich nun wechselseitig - positive Lernerfahrungen und ein effektiver Einsatz von Lernstrategien erhöhen sowohl das Selbstwertgefühl als auch die internen Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen, wodurch die Motivation erhöht wird. Umgekehrt regt eine hohe Motivation zum Lernen an und erhöht somit das Wissen und die Erfahrung (Schneider, 1996).

3.3 SOZIALE KOMPETENZ UND KOGNITIVE KOMPETENZ

Da sich meine Arbeit vor allem auf die beiden vorangegangenen Kompetenzen, Motivation und Selbstregulation, konzentriert, werde ich im Folgenden auf die soziale und die kognitive Kompetenz nicht ganz so ausführlich eingehen.

Eine Beschreibung des Kompetenzbegriffs an sich findet man bei Spiel et. al. (2011), die Kompetenzen auf der einen Seite als allgemeine Dispositionen einer Person ansehen, sie jedoch auf der anderen Seite in Bezug zu einem Kontext setzen, welche speziell auf die Bewältigung einer bestimmten Situation ausgerichtet sind. Bei der Erfassung von Kompetenzen sollte also darauf geachtet werden sie im passenden Kontext zu erheben (Hartig, 2008).

Soziale Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit in Gruppen erfolgreich arbeiten zu können. Laut Hinsch & Pfingsten (2007) geht es dabei darum, dass bestimmte Fähigkeiten vorhanden sind, die für eine positive soziale Interaktion notwendig sind. Wichtig dabei ist der Balanceakt zwischen den eigenen Interessen beziehungsweise Zielen, und einem sozial angepassten Verhalten wodurch eine zwischenmenschliche Interaktion erst möglich wird. Fünf Bereiche der sozialen Kompetenz können hierbei unterschieden werden - Durchsetzungsfähigkeit, Verhaltenskontrolle, Umgang mit Diversität (Vielfalt), sowie Gruppen und Konfliktbewältigung (Ames, 1992). Besonders in der Schule ist soziale Kompetenz wichtig, um in der Klassengemeinschaft interagieren zu können. Dabei spielen einerseits positive Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle und andererseits positive Beziehungen zwischen ihnen und ihren Lehrkräften, welche im Unterricht dafür sorgen sollten, dass das kooperative Lernen erfolgreich umgesetzt wird (Lüftenegger et al., 2009).

Bei *kognitiven Kompetenzen* geht es um das Verhalten im Umgang mit dem eigenen Wissen und seiner sinnvollen Nutzung (Weinert, 1996a). Kognitionen - jene geistigen Vorgänge die bei der Entstehung von Wissen und Erkenntnis mitwirken (Städtler, 2003) - spielen besonders bei der Steuerung von Lernprozessen eine wichtige Rolle (Lüftenegger et al., 2009). Dazu ist es erstmals wichtig sich ein fundiertes Grundwissen anzueignen, welches dann aktiv aufrechterhalten

werden sollte, damit es nicht durch Trägheit verloren geht (Renkl, 2006). Das bedeutet also, dass beim Lernen von neuem Material oder wenn man sich in einer neuen Situation befindet auf bereits vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann und soll, wodurch in Kombination mit kognitiven Fähigkeiten und/oder Lernstrategien bestimmte Ziele leichter und schneller erreicht werden können (Halpern, 2003; Steiner, 2006).

4 MODELLE DER SELBSTREGULATION

Der folgende Abschnitt hat verschiedene Modelle der Selbstregulation zum Thema, welche in der wissenschaftlichen Forschung an Bedeutung gewonnen haben. Als erstes wird das Handlungsphasenmodell von Heckhausen (1989) beschrieben, welchem das Sozial-kognitive Modell von Zimmerman (2000) und das Prozessmodell des selbstregulierten Lernens nach Schmitz (2001) folgen.

4.1 DAS HANDLUNGSPHASENMODELL

Heckhausen entwickelte 1989 das Handlungsphasenmodell (auch „Rubikonmodell der Handlungsphasen“ genannt) welches die verschiedenen Schritte einer Handlung veranschaulichen soll. In diesem Modell spielen vor allem die Volition und Motivation einer Person im Verlauf von Handlungen eine wichtige Rolle, weshalb das Handlungsphasenmodell auch auf Lernprozesse angewandt werden kann, bei denen Motivation und Volition notwendige Faktoren zum Setzen von Lernhandlungen sind (Ziegler, 1999). In vier aufeinander folgenden Phasen geht es um die Auswahl von Zielen und wie diese erreicht werden können, bevor man handelt und abschließend das Ergebnis rekapituliert und bewertet. (Achtziger & Gollwitzer, 2009; Achtziger & Gollwitzer, 2006; Gollwitzer, 1996). Diese Phasen werden im Folgenden genauer beschrieben.

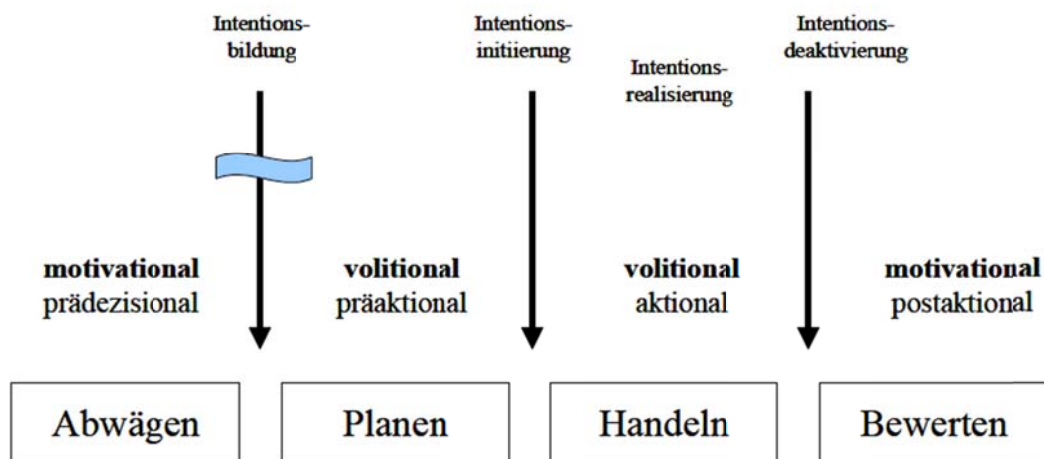


Abbildung 3: Handlungsphasenmodell (nach Heckhausen, 2006, S. 278)

4.1.1 Abwägen (prädezisionale Phase)

In dieser Phase wird die Realisierbarkeit eines Ziels vor Augen gerufen. Dafür werden mögliche Handlungen, die zum Ziel führen können, miteinander verglichen und jene ausgewählt, bei der die Erfolgswahrscheinlichkeit am größten ist. Dabei spielt auch der Handlungsanreiz eine wichtige Rolle. Um aus freiem Willen Lernhandlungen zu beginnen ist es wichtig, dass das Lernen positiv gesehen wird - es muss Spaß machen und sowohl der Inhalt als auch das Ergebnis des Lernens müssen interessant erscheinen (Heckhausen, 1989). Das heißt, nur wenn die Lernhandlung interessant genug ist und man sich zutraut, diese Leistung erbringen zu können, wird die nächste Phase eingeleitet.

4.1.2 Planung (präaktionale Phase)

In dieser Phase geht es um die Steuerung des Handlungsablaufes jener Handlungsalternative, für die man sich in der Abwägephase entschieden hat. Dazu wird ein Plan entworfen in dem die einzelnen Schritte zur Zielerreichung definiert werden, welche im Laufe der Handlungen immer wieder überprüft und gegebenenfalls eine Planänderung nach sich ziehen (Gollwitzer, 1991).

4.1.3 Handlung (aktionale Phase)

In dieser Phase geht es, wie der Name schon sagt, um das Setzen der geplanten Handlungen, die zur Zielerreichung führen sollen. Dabei ist es wichtig, dass die Volition - also der Wille das Ziel auch zu Erreichen - stark ausgeprägt ist, damit man sich auch während der gesamten Durchführung nicht davon abbringen lässt. Also bestimmt die Stärke der Volition die Bereitschaft sich auch anzustrengen (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

4.1.4 Bewertung (postaktionale Phase)

Diese Phase beginnt wenn man alle Handlungen abgeschlossen hat, wobei das nicht gleichzeitig bedeutet, dass auch das Ziel erreicht wurde. In der Bewertungsphase wird also das gesetzte Ziel mit dem Endergebnis verglichen und entschieden, ob die Handlung ein Erfolg war oder ein Misserfolg. Je nachdem, wie man auf die Bewertung des Ziels reagiert, werden nachfolgende Handlungsprozesse positiv oder negativ beeinflusst. Wurde das Ziel erreicht, ist es wichtig zu wissen, dass man dieses selbst durch seine Handlungen herbeigeführt hat. Im Gegensatz dazu, sollte man bei einem nicht erreichten Ziel das Ganze als Herausforderung sehen, es das nächste Mal besser zu machen, ansonsten kann durch diesen Rückschlag der Selbstwert stark bedroht werden. Sieht man diese Misserfolge nämlich als unkontrollierbar oder unbewältigbar an, kann es zu einem Gefühl der Hilflosigkeit (Seligman, 1979) kommen, wodurch in weiterer Folge freiwilliges Lernen seltener wird.

Den einzelnen Phasen des Handlungsphasenmodells von Heckhausen (1989) können verschiedene Komponentenbereiche des Lebenslangen Lernens, zugeordnet werden, wie in Abbildung 5 dargestellt wird, welche im 5. Kapitel noch genauer beschrieben werden.

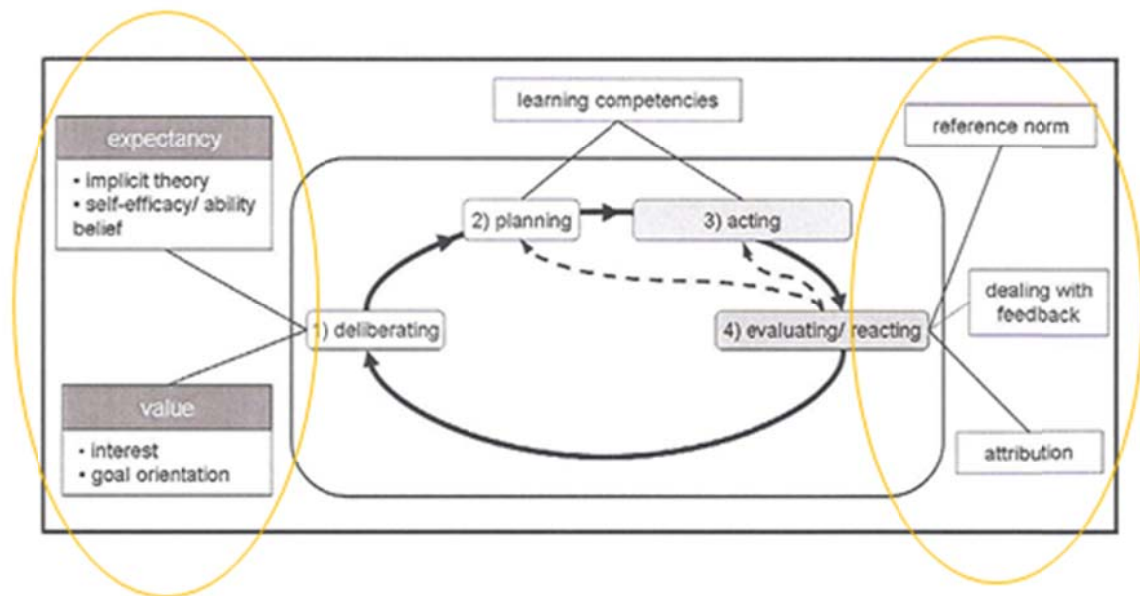


Abbildung 4: Handlungsphasenmodell nach TALK (Lüftenegger et al., 2009, S. 329)

4.2 DAS SOZIAL-KOGNITIVE MODELL VON ZIMMERMAN (2000)

Dieses Modell der Selbstregulation geht auf die sozial-kognitive Theorie zurück (Bandura, 1977), in der Selbstregulation ein Zusammenspiel zwischen der Person, ihrem Verhalten und der umgebenden Umwelt ist. Selbstregulation folgt nach Zimmerman (2000) einem zyklischen Muster, in dem es durch die Rückmeldungen vorheriger Handlungen zu Anpassungen im weiteren Verlauf kommt. Das bedeutet, dass man sich am Beginn eines neuen Projektes durch die Bewertung früherer Prozesse beeinflussen lässt - zum Beispiel beim Setzen von neuen Zielen und der Planung, wie sie erreicht werden können - wodurch Selbstregulation einen adaptiven Charakter bekommt.

“Self-regulation is described as cyclical because the feedback from prior performance is used to make adjustments during current efforts“ (Zimmerman, 2000, S. 14).

Planung, Handlung (volitionale Kontrolle) und Selbstreflexion sind in diesem Modell die drei aufeinander folgenden Phasen im Verlauf des Selbstregulationsprozesses.

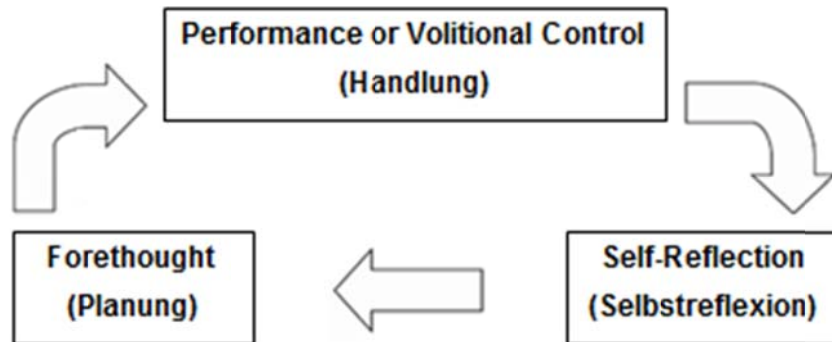


Abbildung 5: sozial-kognitives Modell der Selbstregulation (Zimmerman, 2000)

In der ersten Phase kommt es zur Bestimmung der Ziele und den zu ihrer Erreichung notwendigen Strategien - die motivationalen Komponenten Selbstwirksamkeit, Interesse und Zielorientierungen beeinflussen dabei den Verlauf dieser Phase. In der zweiten Phase werden die vorher geplanten Strategien angewandt um die Handlung erfolgreich durchzuführen. Wird dabei bemerkt, dass auf diese Art das Ziel nicht erreicht werden kann, kommt es in dieser Phase zu Anpassungen der Strategien - hierbei spielen die Selbstkontrolle und Selbstbeobachtung der Person eine wichtige Rolle. Die letzte Phase der Selbstregulation konzentriert sich auf die Bewertung des Ergebnisses, wobei die dabei entstehenden Attributionen sich auf nachfolgende Prozesse auswirken (Zimmerman, 2000).

4.3 PROZESSMODELL DES SELBSTREGULIERTEN LERNENS NACH SCHMITZ (2001)

Beim Prozessmodell des selbstregulierten Lernens wird der Lernvorgang ebenfalls in verschiedene Phasen aufgeteilt, die - ähnlich wie beim Handlungsphasenmodell von Heckhausen (1989) und der sozial-kognitiven Theorie von Zimmerman (2000) - der präaktionalen, der aktionalen und der postaktionalen Phase zugeteilt werden können, wobei jedoch dem Prozesscharakter des Lernens hier besondere Bedeutung beigemessen wird. Je nach Phase treten verschiedene

Kompetenzen der Selbstregulation in den Vordergrund und wirken sich auf das Lernen aus.

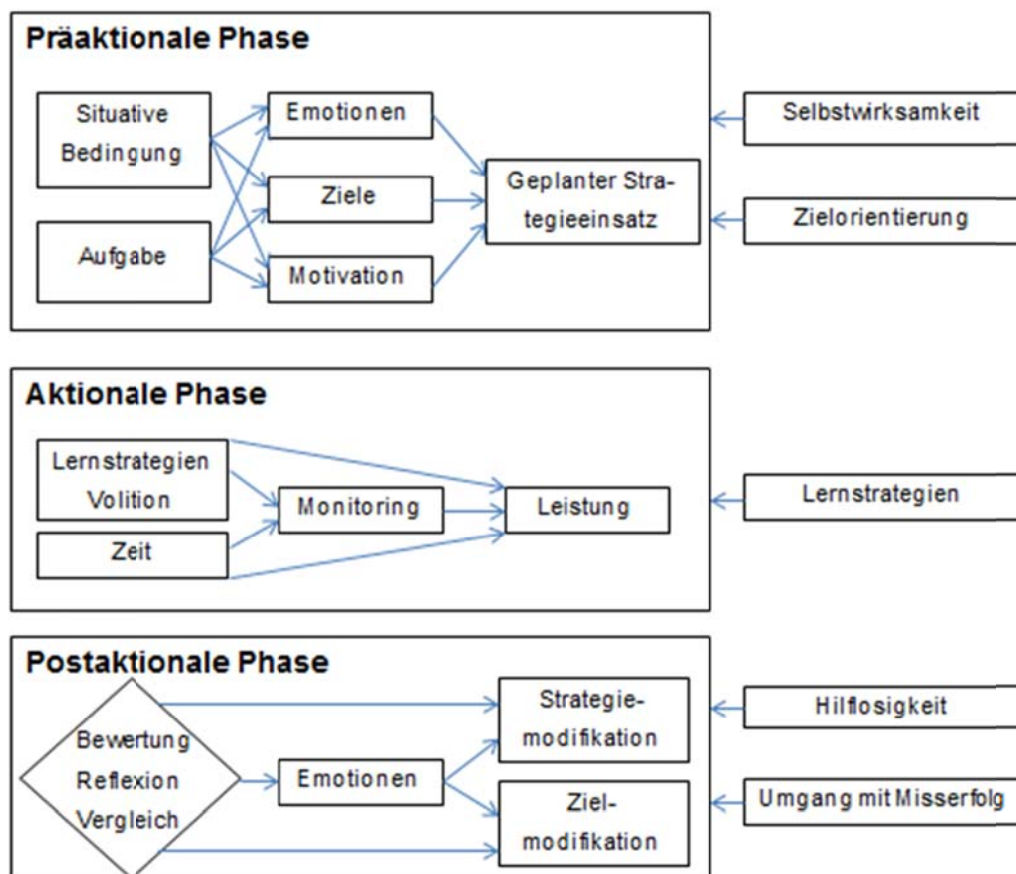


Abbildung 6: Prozessmodell des selbstregulierten Lernens (Schmitz, 2001) mit Einordnung der Komponenten

4.3.1 Präaktionale Phase

In dieser Theorie des selbstregulierten Lernens steht zu Anfang, dass man eine Aufgabe bekommt beziehungsweise sich selbst stellt, welche man bewältigen möchte, wobei sich aufgabenspezifische und situative Bedingungen auf das weitere Vorgehen auswirken. Das Ziel des gesamten Prozesses wird demnach so gewählt, dass es mit den vorherrschenden Bedingungen zusammen passt und man nicht Gefahr läuft im Laufe der Lernhandlung die Motivation zu verlieren. Je nach Zielsetzung kommt es in dieser Phase auch zur Planung, welche Strategien man zur Bewältigung der Aufgabe und der Erreichung des Ziels benötigt. Auch Emotionen der lernenden Person (sowohl negative Emotionen wie Ängste, als auch positive Emotionen wie Freude) wirken sich in dieser Phase auf den Lern-

prozess aus (Schmitz, 2001). Wie man in Abbildung 7 sehen kann beeinflussen also sowohl die situativen Bedingungen, als auch die Aufgabe an sich die Auswahl eines Zieles, sowie die Motivation und die Emotion der lernenden Person. Davon ausgehend wird dann in weiterer Folge geplant welche Lernstrategien dafür zum Einsatz kommen sollen.

4.3.2 Aktionale Phase

In der aktionalen Phase findet nun die Bearbeitung der gestellten Aufgabe statt. Quantitative Parameter, wie der Einsatz vorher geplanter Lernstrategien oder die Volition, wirken sich hier genauso auf die Leistung aus wie qualitative Parameter, wie zum Beispiel die Zeit, die das Lernen erfordert. Schmitz (2001) orientiert sich hier bei der Einteilung der Lernstrategien an der Taxonomie von Wild und Schiefele (1994), in der sie den Kategorien kognitive, metakognitive oder ressourcenorientierte Lernstrategien zugeordnet werden können. Die Volition wird vor allem dann wichtig, wenn es zu Schwierigkeiten beim Lernen kommt - dann ist es wichtig nicht aufzugeben, sich weiter anzustrengen und die Konzentration aufrecht zu erhalten. Im Laufe der Handlung beobachtet man sich auch immer wieder selbst (Self-Monitoring), wodurch eine Selbstregulation des Lernverhaltens möglich ist (Löb, Perels & Schmitz, 2004).

4.3.3 Postaktionale Phase

In der letzten Phase des Lernprozesses kommt es zur Bewertung, Selbstreflexion und zum Vergleich des gesetzten Zieles mit dem tatsächlichen Ergebnis. Je nach subjektiv empfundenem Ausgang dieser Ist-Soll-Vergleiche werden positive oder negative Emotionen ausgelöst, welche zu Modifikationen des Lernziels oder der Lernstrategien führen können (Schmitz & Wiese, 1999). Da jeder Lernprozess mit der postaktionalen Phase abschließt, wird durch Modifikationen der ganze Lernprozess neu gestartet und wieder mit der präaktionalen Phase angefangen. Nun werden jedoch die Zielsetzung und Strategieplanung von den Emotionen der vorherigen Lernsequenz beeinflusst. Das heißt, es entstehen Rückkopplungsschleifen zwischen den Lernsequenzen, wodurch der zyklische Ablauf von Lernprozessen sichtbar wird (Löb, Perels & Schmitz, 2004).

5 KOMPONENTEN DER MOTIVATION UND SELBSTREGULATION IN BEZUG AUF LEBENSLANGES LERNEN

In diesem Kapitel werden die einzelnen Komponenten der Motivation und der Selbstregulation näher beschrieben, welche bereits im vorangegangenen Abschnitt als wichtige Bereiche im Lernprozess behandelt wurden.

5.1 INTERESSE

Dem Wortursprung nach kommt der Begriff Interesse aus dem Lateinischen (inter - zwischen, esse - sein), wo „Zinsen, die geschuldet, bzw. Gewinne, die erwartet wurden“ (Schiefele & Krapp, 1981, S. 192) damit bezeichnet wurden. Heutzutage gibt es jedoch keine einheitliche Definition von Interesse (Pruiken, 2005), das je nach Forschungsbereich und Praxisfeld unterschiedlich gesehen wird (Krapp, 1998). Brickenkamp (1990) sieht Interessen zum Beispiel als emotional-kognitive Verhaltenspräferenzen, wobei Amelang (1997, S. 1008) Interesse als „Konstrukt einer Disposition zu Verhaltens- oder Handlungstendenzen, die auf Gegenstände, Tätigkeiten oder Erlebnisse gerichtet sind und interindividuell variieren nach Intensität (und Generalität)“ definiert. In der pädagogischen-psychologischen Forschung wird dabei mehrfach zwischen individuellem und situationalem Interesse unterschieden (Schiefele, 1991). *Individuelles Interesse* wird als Persönlichkeitsmerkmal gesehen, das relativ stabile Bewertungen von Gegenständen hervorruft, die langfristig aufrechterhalten werden. Man selbst entscheidet, welche Gegenstände bevorzugt werden und entwickelt dadurch positive Emotionen im Zusammenhang damit (Krapp, 2010). *Situationales Interesse* wird hingegen von besonderen äußeren Reizen hervorgerufen, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Diese Art von Interesse besteht jedoch meist nur von kurzer Dauer. Wenn dieser Zustand längerfristig aufrechterhalten wird, kann diese Form des Interesses auch in individuelles Interesse umgewandelt werden (Krapp, 1998).

Im Lernprozess spielt Interesse eine wichtige Rolle, da es für das Ausmaß an Motivation mitverantwortlich ist und auch für Leistungsvorhersagen eingesetzt werden kann. In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird in Bezug auf

Interesse die Person-Gegenstands-Beziehung hervorgehoben, die sich durch die subjektiv empfundene Wertschätzung einer Person zu einem Lerngegenstand kennzeichnet, sowie durch eine positive emotionale Erfahrung. Dadurch werden sowohl affektive als auch kognitive Bereiche der Person angesprochen (Krapp, 1998). Schiefele und Ulrich (1996) sprechen in diesem Zusammenhang von gefühlsbezogener und wertbezogener Valenz, dem emotionalen Wert eines Gegenstandes beziehungsweise der persönlichen Wichtigkeit, die sich gegenseitig beeinflussen. Interesse hängt auch stark mit dem Inhalt des Gegenstandes zusammen - ist also abhängig vom Kontext (Krapp, 2010).

In Zusammenhang mit der Schule ist es wichtig Interessen der Schülerinnen und Schüler zu wecken und aufrechtzuerhalten. Wo der Lerngegenstand an sich noch kein individuelles Interesse hervorruft, kann durch die Gestaltung des Unterrichts situationales Interesse erzeugt werden, welches im besten Falle in individuelles übergeht. Jedoch ist es schwierig kurzfristig erzeugtes Interesse längerfristig zu halten, da dabei mehrere Faktoren zusammen spielen müssen (Krapp, 1998). Laut Mitchell (1993) kann durch sogenannte „catch“- und „hold“-Komponenten das situationale Interesse von Lernenden geweckt werden, indem zum Beispiel die lernende Person einen Sinn im Lernen sieht und es somit als wichtig erachtet. Durch die „catch“-Komponenten wird die Aufmerksamkeit auf den Gegenstand gelenkt, woraufhin die „hold“-Komponenten dann dafür sorgen, dass dieses Interesse auch aufrechterhalten bleibt.

5.2 SELBSTWIRKSAMKEIT

Schon 1977 wurde der Begriff der Selbstwirksamkeit von Bandura geprägt - das Bedürfnis, sich als handlungsfähig zu erleben, sich den Anforderungen gewachsen zu fühlen und sie auch aus eigener Kraft bewältigen zu können.

„a judgment of one's capability's to organize and execute given types of performances“ (Bandura, 1997, S.21).

Dabei spielen die Begriffe der Ergebniserwartung und der Wirksamkeitserwartung eine wichtige Rolle, die sich vor allem an vergangenen Erlebnissen orientieren.

Ersteres beinhaltet die Erwartung einer Person, welche Handlungen zu einem positiven oder negativen Ergebnis führen. Zweiteres, ob man sich auch für fähig hält diese Handlungen durchführen zu können. Je nachdem, wie erfolgreich man in der Vergangenheit in einer ähnlichen Situation war, werden sich die Erwartungen in die eine oder andere Richtung bewegen - wobei auch die persönlichen Attributionsmuster der Verursachung von Bedeutung sind (Bandura, 1997). Neben den eigenen Erfahrungen spielen auch stellvertretende Erfahrungen sowie Feedbacks von anderen Personen eine wichtige Rolle bei der Selbstwirksamkeitsempfindung (Köller & Möller, 2010). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person wirken sich besonders auf die Wahl ihrer Aufgaben und Ziele aus und wie sie sich im Verlauf von Handlungen verhält (Zimmerman, 2000). Zum Beispiel setzten sich Menschen mit höherer Selbstwirksamkeit anspruchsvollere Ziele, als Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit (Pajares & Valiante, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), sie verwenden effektivere Lernstrategien und zeigen eine stärkere Anstrengung und Ausdauer (Jerusalem, 1990).

Selbstwirksamkeitserwartungen werden vor allem auf die Leistung einer Person bezogen, was sie vom ähnlichen Begriff des *Selbstkonzepts* unterscheidet. Das Selbstkonzept bezieht sich globaler auf persönliche Anliegen (Zimmerman, 2000), konzentriert sich somit stärker auf soziale Vergleiche und kann als Oberkategorie einer Reihe von Selbstkonzeptbegriffen gesehen werden. Beispielsweise das schulische Selbstkonzept (Fähigkeitsselbstkonzept), welches die Einschätzung der eigenen Fähigkeit im schulischen Bereich zum Thema hat (Dickhäuser, 2006).

5.3 ZIELORIENTIERUNGEN

Das Setzen von Zielen spielt im Lernprozess eine zentrale Rolle, da sie sich auf die Motivation und das Lernverhalten der Lernenden auswirken können (Köller & Schiefele, 2010). Zielorientierungen beziehen sich dabei auf die eigenen Vorstellungen gesetzte Ziele auch zu erreichen und beeinflussen dadurch die motivationale Ausrichtung einer Lernhandlung (Schöne, Dickhäuser, Spinath, & Stiensmeier-Pelster, 2004). Zielorientierungen können in zwei verschiedenen Formen auftreten, wobei sich in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen für die bei-

den Kategorien finden lassen, die sich jedoch vom Inhalt her kaum unterscheiden (Köller & Schiefele, 2010) und die meisten auf sogenannten „Erwartungs-Wert-Modellen“ basieren (Krapp & Ryan, 2002). Dweck (1986) bezeichnete die Kategorien als Lernziele und Leistungsziele (da mein verwendeter Fragebogen sich auf diese Bezeichnungen stützt, werde ich auch im weiteren Verlauf immer von Lern- und Leistungszielen sprechen). Sind Personen *lernzielorientiert*, wollen sie Kompetenzen erwerben oder verbessern, wobei Spaß und Interesse am Lernen im Vordergrund stehen. Sind sie jedoch *leistungszielorientiert* geht es ihnen darum ihre Fähigkeiten auch zu zeigen und dadurch Bestätigungen und Belohnungen zu bekommen. Sie sehen somit das Lernen eher als Mittel zum Zweck an. Dabei können sowohl die einen, als auch die anderen Lerner gute Leistungen erbringen, jedoch wirken sich Misserfolge und Probleme auf den weiteren Lernprozess aus. Schülerinnen und Schüler die leistungszielorientiert sind werden schwierige Aufgaben eher meiden, wohingegen lernzielorientierte sich Herausforderungen suchen (Schiefele, 1996) - sie zeigen dabei auch, unabhängig von ihrem Vertrauen in ihre Fähigkeiten, eine große Ausdauer, weil sie als Anreiz das Lernen an sich haben. Leistungszielorientierte müssen von ihrem Können überzeugt sein um das Lernen aufrechtzuerhalten - sind sie es nicht, geben sie relativ schnell auf (Dweck, 1986). Somit kann man auch sagen, dass lernzielorientierte Personen eher intrinsisch motiviert werden und leistungszielorientierte Personen eher extrinsisch (Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996).

5.4 HILFLOSIGKEIT

Wir empfinden Hilflosigkeit, wenn wir ein Ereignis als unkontrollierbar ansehen - also wenn wir glauben, dass egal was wir machen, keine Wirkung erzielt wird und keine Veränderung eintritt. Gerade in der Schulzeit kann die Erfahrung von unkontrollierbaren Situationen starke Auswirkungen auf die Motivation und Kognition der Schülerinnen und Schülern haben. Durch empfinden von Unkontrollierbarkeit, kann die Wahrnehmung der eigenen Kontrolle verzerrt werden, wodurch angenommen wird, dass der eigene Erfolg oder Misserfolg nicht von den eigenen Fähigkeiten beeinflusst wird. So verringert sich die Reaktionsbereitschaft, Herausforderungen werden vermieden und Leistungen verschlechtern sich wenn Schwierigkeiten auftreten (Seligman, 1979). Der Grad an empfundener Hilflosig-

keit sagt zwar nichts über die tatsächliche Leistungsfähigkeit einer Person aus (Finsterwald et al., 2005), jedoch scheinen besonders Mädchen das vorhandene Potential vor allem in naturwissenschaftlichen Bereichen nicht vollständig zu nutzen (Zorman & David, 2000, zitiert nach Ziegler et al., 2005), da sie eher zu Hilflosigkeit neigen (Zimmerman, 2005).

5.5 IMPLIZITE PERSÖNLICHKEITSTHEORIEN (IPT)

Verschiedene Menschen haben verschiedene Eigenschaften, welche sich über die Zeit verändern können oder dauerhaft bestehen bleiben. Implizite Persönlichkeitstheorien drehen sich nun darum ob und in wie weit es möglich ist, dass sich diese Eigenschaften verändern können (Dweck & Molden, 2005). Durch diese Theorien versuchen Menschen das Handeln von Anderen bzw. von sich selbst logisch zu erklären. Diese von Molden und Dweck (2006) bezeichneten „Laientheorien“ spiegeln dabei jedoch keine Fakten wieder, sondern beinhalten Vermutungen, die der betroffenen Person nicht einmal bewusst sein müssen. Dies ist besonders Interessant, wenn es um Annahmen über die eigenen Fähigkeiten geht - ob sie als stabil oder veränderbar angesehen werden. Laut Ziegler (1999) kann man diese Annahmen in zwei Kategorien einteilen - die *Entitätstheorien* und die *Modifizierbarkeitstheorien*. Zur ersteren Kategorie zählen Personen, die Eigenschaften als stabil betrachten, zur zweiten jene, die an ihre Veränderbarkeit glauben. Je nachdem welche dieser Theorien vorherrschend ist, kommt es vor allem in Misserfolgssituationen zu verschiedenen Auswirkungen auf die Handlungen. Entitätstheoretikerinnen und -theoretiker empfinden nach einem Misserfolg leicht ein Gefühl der Hilflosigkeit weil sie glauben, dass ihre eigene Begabung für das Scheitern verantwortlich ist. Da sich ihrer Meinung nach diese Fähigkeit jedoch nicht verbessern kann, kommt es in folgenden Leistungssituationen zu weniger Anstrengung. Modifizierbarkeitstheoretikerinnen und -theoretiker hingegen sind der Meinung, dass die eigenen Fähigkeiten mit der jeweiligen Anstrengung zusammenhängen und sich somit verändern lassen. Dies wirkt sich positiv auf das Verhalten in Misserfolgssituationen aus, da durch diese Überzeugungen Handlungen gesetzt werden um die eigenen Fähigkeiten zu verbessern. Deshalb neigen diese Personen häufig auch zu Lernzielorientierung und vorteilhafter Attri-

buierung auf die eigene Anstrengung anstatt auf die Fähigkeiten (Dweck & Molten, 2005).

5.6 ATTRIBUTIONEN

Attributionen sind Annahmen von Personen über die Ursachen von Erfolgen und Misserfolgen, die selten aufgrund rationaler Kriterien gebildet werden (Möller, 2010). Attributionen treten jedoch nicht in allen Erfolgs- oder Misserfolgssituationen automatisch auf sondern vor allem dann, wenn das Ergebnis von den Erwartungen abweicht oder wenn man sich nicht sicher ist, wie ein weiterer Versuch ausgehen wird - vor allem nach vormaligem Scheitern (Wortmann & Dintzer, 1978). Laut Meyer (1988) liegt das daran, dass Menschen durch überraschende Ergebnisse ihr bestehendes Wissen, welches zur Ausführung von Handlungen geführt hat, überprüfen. Die impliziten Annahmen über die Verursachung werden also nur dann in Frage gestellt, wenn das Ergebnis davon abweicht. Weiner (1985) beschreibt in diesem Zusammenhang das „mastery“ und das „functionalism“ Prinzip. Einerseits möchten Menschen durch eine Analyse der Ursachen nach Misserfolgen zukünftig erfolgreicher sein, und andererseits wollen sie ein besseres Verständnis für ihre Umwelt aufbauen.

Laut Weiner (1986) können Attributionen auf der Lokaltätsdimension, der Stabilitätsdimension und aufgrund ihrer Kontrollierbarkeit unterschieden werden (siehe Tabelle 1). Auf Ebene der *Lokaltätsdimension* werden Ursachen für Ereignisse entweder innerhalb oder außerhalb der eigenen Person gesehen. Wird zum Beispiel ein Erfolg als Ergebnis der eigenen Anstrengung oder Fähigkeit attribuiert, handelt es sich um eine interne Attribution. Wird als Ursache die Hilfe von anderen Personen gesehen oder die geringe Schwierigkeit von Aufgaben, hat die Person extern attribuiert. Auf Ebene der *Stabilitätsdimension* können Ursachen stabil (aufgrund der eigenen Fähigkeit) oder variabel (aufgrund von Glück oder Zufall) erscheinen. Auf Ebene der *Kontrollierbarkeit* wird unterschieden zwischen kontrollierbaren (Anstrengung) und unkontrollierbaren (Zufall) Faktoren.

Tabelle 1: Einteilung von Attributionen nach Weiner (1986)

	kontrollierbar		unkontrollierbar	
	stabil	variabel	stabil	variabel
internal	Konstante eigene Anstrengung	Variable eigene Anstrengung	Eigene Fähigkeit	Eigene Müdigkeit und Stimmung; Fluktuation der eigenen Fähigkeit
external	Konstante Anstrengung anderer Personen	Variable Anstrengung anderer Personen	Fähigkeit anderer; Aufgabenschwierigkeit	Müdigkeit; Stimmung und Fluktuation der Fähigkeit anderer; Zufall

Je nachdem auf welche Art eine Person attribuiert, hat das einen Effekt auf nachfolgende Handlungen, da sowohl die Motivation als auch das Fähigkeitsselbstkonzept von den Erwartungen von Erfolg oder Misserfolg beeinflusst werden. Im schulischen Kontext konnte Dresel (2004) zeigen, dass Jungen Erfolge häufiger ihren Fähigkeiten zuschreiben und Mädchen ihrer Anstrengung, was bedeutet, dass Mädchen unvoreilhafter attribuieren und dies zu negativen Folgen führen kann. Generell können sich Attributionen nach Erleben eines Misserfolgs, die in den internalen Bereich fallen und als stabil und unkontrollierbar angesehen werden ungünstig auf die Person auswirken. Sie empfinden sich dann selbst als „unfähig“, resignieren schnell und erwarten auch in zukünftigen Situationen keine Erfolge. Ähnlich verhält es sich, wenn man Erfolge auf externale Faktoren zurückführt, da sich die Person dann nicht selbst dafür verantwortlich sieht etwas geschafft zu haben und das auch in Zukunft nicht erwartet. Beide Arten wirken sich somit negativ auf die Motivation einer Person aus (Finsterwald, 2005).

Neigen Personen dazu auf Dauer immer wieder das gleiche Attributionsmuster zu benutzen, nennt man das Attributionsstil. Entwickeln Menschen einen sehr pessimistischen Attributionsstil wirkt sich das besonders in Leistungssituationen auch negativ auf andere Faktoren aus. Zum Beispiel sinken dadurch das Anspruchsniveau und die Höhe der gesetzten Ziele, Lernstrategien werden nicht mehr sinnvoll eingesetzt und die Noten verschlechtern sich (Peterson, 1990). Auch der

Selbstwert wird vom Attributionsstil stark beeinflusst und wird je nachdem sinken oder steigen (Möller & Köller, 2004).

5.7 BEZUGSNORMEN

Bezugsnormen sind Standards beziehungsweise Vergleichswerte an denen sich Menschen orientieren, wenn sie ein Ergebnis einschätzen wollen (Heckhausen, 1989) - im Zusammenhang mit einer Leistung als Erfolg oder Misserfolg (Schober 2002). Rheinberg & Fries (2010) beschreiben drei Arten von Bezugsnormen an denen sich Menschen orientieren können. Eine Möglichkeit ist die *soziale Bezugsnorm*, bei der die eigene Leistung in Bezug zur Leistung einer bestimmten Gruppe von Personen gesetzt wird. Eine weitere Möglichkeit ist die *individuelle Bezugsnorm*, wobei man sich an vorherigen Leistungen orientiert und wie man sich im Laufe der Zeit dazu verbessert oder verschlechtert hat. Bei der *sachlichen Bezugsnorm* hingegen wird an sachlichen Kriterien orientiert.

Besonders in der Schule spielt die Wahl der Bezugsnorm eine wichtige Rolle. Je nachdem für welche Möglichkeit Lehrkräfte sich entscheiden, hat es einen starken Einfluss auf die Beurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler. Wird die Leistung zum Beispiel im Vergleich zur gesamten Klasse bewertet (soziale Bezugsnorm), hängt das Einzelergebnis stark von der Leistung dieser Vergleichsgruppe ab - es werden also besonders Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern deutlich. Diese Bezugsnorm orientiert sich an Momentaufnahmen der Leistung - da sich die Schülerinnen und Schüler einer Klasse jedoch im Laufe der Zeit kontinuierlich verbessern sollten, werden hierbei sowohl individuelle Steigerungen als auch jene der gesamten Klasse nicht ersichtlich (Heckhausen, 1989), wodurch sie als stabil und nicht beeinflussbar gesehen werden (Rheinberg & Fries, 2010) und die Motivation auf Dauer immer geringer wird (Schober, 2002). Individuelle Verbesserungen werden also nur dann auffallen, wenn sich der Rest der Gruppe vergleichsweise wenig verbessert. Anders verhält es sich bei der individuellen Bezugsnorm, wo individuelle Verbesserungen leicht erkennbar werden und Schülerinnen und Schüler den Erfolg ihrer Anstrengungen sehen können und somit Leistung als variabel sehen - etwas worauf sie selbst Einfluss haben können (Rheinberg & Fries, 2010).

Im schulischen Kontext wird keine dieser Bezugsnormorientierungen als einzig perfekte Methoden angesehen. Es hat sich herausgestellt, dass vor allem eine Mischung aus einer individuellen- und einer sachlichen Bezugsnorm als empfehlenswert gilt (Heckhausen, 1974, zitiert nach Schober, 2002).

5.8 UMGANG MIT MISSEFOLG

Missefolge geschehen immer wieder und wirken sich auf nachfolgende Handlungen (je nach Umgang damit) negativ oder positiv aus. So kann es entweder dazu kommen, dass in Zukunft höhere Ziele vermieden werden, oder dass Missefolge als Herausforderung gesehen werden und sich stärker angestrengt wird. Somit wirken sich Missefolge sowohl auf die Motivation als auch auf die Anstrengung nachfolgender Handlungen aus (Brunstein, 1995).

Die Begriffe *Affektadaptivität* und *Handlungsadaptivität* spielen bei der Erfahrung von Missefolgen eine große Rolle. Haben Schülerinnen und Schüler eine hohe Affektadaptivität, lassen sie sich von Missefolgen nicht so leicht demotivieren und verlieren trotz verschiedener Schwierigkeiten nicht die Freude am Lernen. Haben sie eine Handlungsadaptivität, dann ziehen sie aus den Rückmeldungen lehrreiche Informationen und setzen diese für ihren weiteren Lernprozess sinnvoll ein (Schober, 2002).

5.9 LERNSTRATEGIEN

Ein wesentlicher Bereich der Selbstregulation ist der Einsatz von Lernstrategien - das Erstellen eines Planes für eine Handlungssequenz, die auf die Erreichung eines Lernziels ausgerichtet ist (Klauer, 1996) wodurch das Wissen der lernenden Person erweitert wird (Wild, 2010). Erst durch die Kenntnis von Lernstrategien sind Lernende in der Lage, das Lernen selbst zu regulieren (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Strategien sind zwar prinzipiell bewusstseinsfähig, laufen jedoch oft automatisiert ab, indem sie in bestimmten Situationen abgerufen und eingesetzt werden um bestimmte Ziele zu erreichen (Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Deshalb ist es sinnvoll nicht nur das Wissen über Lernstrategien zu

vermitteln, sondern auch die Anwendung laufend zu trainieren damit der Ablauf schneller automatisiert wird (Leutner, Barthel & Schreiber, 2001), denn ohne den Einsatz von Lernstrategien wird das Lernen von anspruchsvollem Material fehleranfälliger und kann leichter zum Scheitern führen (Weinert, 1996b).

Beim Durcharbeiten von Literatur zum Thema Lernstrategien findet man hunderte Strategien, die durch eine beachtliche Anzahl von Kategorisierungssystemen zusammengefasst werden können. Ich orientiere mich in meiner Arbeit an der Einteilung von Metzig und Schuster (1993), die drei große Kategorien von Lernstrategien erstellten - Kognitive Strategien, Metakognitive Strategien und Ressourcenmanagement.

5.9.1 Kognitive Lernstrategien

Kognitive Lernstrategien beinhalten vor allem die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen (Wild, 2010). Laut Metzig und Schuster (1993) können zwei große Teilbereiche unterschieden werden - die Tiefenstrategien und die Oberflächenstrategien.

Wie der Name schon deutlich macht helfen *Tiefenstrategien* (Elaborationsstrategien) dabei neue Informationen tiefer zu verarbeiten. Vorrangig dabei ist das Verstehen der Bedeutung des Gelernten, indem zu bereits bestehendem Wissen Verbindungen hergestellt werden und das neue Wissen aktiv in das vorhandene Wissen eingebunden wird. Dadurch können Voraussagen gemacht, und neue Schlüsse gezogen werden. Zum Beispiel kann die Lernaktivität so gestaltet werden, dass man sich bei der gedanklichen Bearbeitung Beispiele ausdenkt, die das Gelernte widerspiegeln, oder man versucht ähnliche Themenbereiche im vorhandenen Wissen zu finden, wozu dann Querverbindungen gezogen werden. Eine weitere Möglichkeit der tiefen Verarbeitung ist die Reduzierung von komplexen Inhalten auf das Wesentliche, wodurch die Informationen vereinfacht werden und nicht mehr so viel Speicherplatz benötigen.

Oberflächenstrategien (Wiederholungsstrategien) hingegen zielen nicht auf diese tiefe Art der Verarbeitung ab, sondern eher auf das Auswendiglernen einzelner

Fakten, die durch mehrmaliges wiederholen aktiv im Gedächtnis gehalten werden. Auf diese Art soll es zu einer festen Verankerung im Langzeitgedächtnis führen (Wild, 2010). Also je öfter man Informationen liest, hört oder sieht, desto besser wird das Wissen eingeprägt. Diese Strategie ist zum Beispiel besonders sinnvoll und wirksam beim Lernen von Gedichten, die man sich wortwörtlich merken sollte, oder beim Einprägen von Zusammenhängen oder Regeln.

5.9.2 Metakognitive Lernstrategien

Metakognitive Lernstrategien sind Strategien höherer Ordnung und umfassen die Planung, Überwachung, Steuerung und Evaluation von Lernhandlungen. Bei den *Planungskomponenten* geht es darum sich Aktivitäten zu überlegen, um sich inhaltlich auf konkrete Lernphasen vorzubereiten. Also zum Beispiel welches Lernziel man sich überhaupt setzt und was für Mittel dafür notwendig sind. Die *Überwachungskomponente* hingegen kontrolliert den Fortschritt, den man beim Lernen erzielt, in Form von gezielten Ist-Soll-Vergleichen. Zum Beispiel wird geprüft, ob der erreichte Lernfortschritt dem angestrebten Teilziel entspricht. Sollte dies nicht der Fall sein kommt die *Regulierungs-(Steuerungs-) Komponente* ins Spiel, die das Setzen gezielter Maßnahmen zur Annäherungen an diese Teilziele beinhaltet. Sie bezieht sich also auf die Veränderung des Verhaltens, die sich aus der Selbstdiagnose von Lernschwierigkeiten ergibt. Schlussendlich gibt es noch die Bewertung der Zielerreichung - die *Evaluation* (Reflexion) des Lernprozesses. Diese soll klären, ob man mit dem Ergebnis zufrieden ist beziehungsweise ob die eingesetzten kognitiven Lernstrategien effektiv und effizient waren. Das Ergebnis dieses reflexiven Prozesses ist wichtig für nachfolgende Lernprozesse und bildet somit den Ausgangspunkt für deren Planung (Metzig & Schuster, 1993).

5.9.3 Ressourcenmanagement

Die dritte Strategiekategorie beinhaltet den Gebrauch wichtiger Ressourcen im engeren Sinn, wie Zeit und Medien, wie zum Beispiel die Gestaltung der Lernumgebung und des Arbeitsplatzes, die Nutzung zusätzlicher Informationsquellen oder auch kooperatives Lernen - sie beeinflussen also eher indirekt den Lernprozess (Wild, 2010). Durch Schaffen einer geeigneten äußeren Lernumgebung

können bessere Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen geschaffen werden. Zum Beispiel sollte man sich eine ruhige Umgebung suchen, damit keine lauten oder störenden Geräusche vom Lernen ablenken können. Weiters ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihre Informationsquellen selbstständig suchen und effektiv nutzen, sowie eventuelles gemeinsames Lernen mit Gleichgesinnten. Je nachdem, ob es einem leichter fällt in der Gruppe zu lernen oder alleine für sich (Metzig & Schuster, 1993)

Die Tatsache zu wissen, dass es Lernstrategien gibt, beziehungsweise welche Strategien es gibt, nützt Schülerinnen und Schülern noch nicht viel. Wichtig ist die automatisierte Anwendung der passenden Lernstrategie in einer Lernsituation, wofür viel Übung notwendig ist. Ohne ausreichende Übung sind Lernstrategien nur kurzzeitig leicht verfügbar und werden früher oder später nicht mehr angewendet. Deshalb sollte man sich auch nicht auf zu viele verschiedene Strategien konzentrieren, weil das den Automatisierungsprozess behindern kann (Klauer, 1996). Das heißt, dass man nicht bei jeder Lernhandlung auch alle möglichen Strategien anwenden muss, um das perfekte Ergebnis zu erzielen. Man sollte sich für jede individuelle Situation auch die passende Lernstrategie herauspicken, mit der man die meisten Erfolge verzeichnen kann.

6 HINLEITUNG ZU DEN FRAGESTELLUNGEN

In diesem Abschnitt werden bisherige Forschungsergebnisse beschrieben, die sich in anderen Untersuchungen ergeben haben, welche sich ebenfalls mit dem Thema LLL und Geschlecht beziehungsweise Migrationsstatus auseinander gesetzt haben.

6.1 GESCHLECHT UND LLL

Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden durch geschlechtsdifferentielle Erwartungen von Lehrern, Eltern und Schülern beeinflusst (Ludwig, 2007). Deshalb gibt es speziell im schulischen Bereich große Unterschiede zwischen Buben und Mädchen in Bezug auf ihre Erfolgserwartungen.

Besonders in Mathematik und in den Naturwissenschaften, wie Physik und Chemie, sind die Mädchen den Buben unterlegen, beziehungsweise fühlen sich unterlegen, genauso wie in ihrer instrumentellen Motivation (Bildungsbericht, 2009). Dies betrifft sowohl das allgemeine schulische Selbstvertrauen, als auch das domänenspezifische Selbstvertrauen, sowie das Bild von der eigenen Begabung (Ludwig, 2007). Durch diese unterschiedlichen Erfolgserwartungen wundert es nicht, dass es bei Schülerinnen und Schülern Unterschiede in der Lernmotivation gibt, wodurch die Leistung in verschiedenen Fächern beeinflusst wird. Dabei gewinnt die sogenannte „self-fulfilling prophecy“ (selbsterfüllende Prophezeiung) an Bedeutung, weil gerade die Erwartung des Auftretens eines Ereignisses, das Eintreten dieses erst hervorbringen kann (Ludwig, 1991). Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler in bestimmten Fächern schlechter abschneiden, weil sie schon im Vorhinein erwarten, dass sie es nicht können. Diese Theorie erklärt zum Beispiel auch geschlechtsrollenstereotypisches Fachinteresse, sowie Entscheidungen der Schulfach-, Studien- und Berufswahl, welche über verschiedene Lebensphasen hinweg änderungsresistent sind (Ludwig, 2007).

Die Voreingenommenheit von Lehrkräften hat besonders bei Mädchen einen stärkeren Einfluss auf das mathematische Selbstkonzept und das Gefühl der Hilflosigkeit als bei Jungen. Mädchen haben schon von Haus aus eine geringere Motivation in Mathematik als Jungen und erwarten eine schlechtere Leistung, wodurch sie sich durch eine zusätzliche negative Erwartungshaltung ihrer Lehrerinnen und Lehrer noch mehr in ihrer Selbsteinschätzung verunsichern lassen (Rustemeyer und Fischer, 2004). Jedoch spielt auch das Fähigkeitsselbstkonzept der Lernenden selbst eine wichtige Rolle, weshalb durch ein positives Selbstkonzept und das Vertrauen in ihre Fähigkeiten ungünstige Eltern- oder Lehrerkognitionen abgefedert werden können und das Risiko für eine schlechte Motivation oder Leistung sinkt (Dresel & Schober, 2004).

Auch die Erwartung einer schlechten Note kann sich sehr stark auf die Leistung selbst auswirken. Jedoch ist die tatsächliche Leistung auch wichtig und kann zukünftige Ergebnisse beeinflussen. Besonders in Mathematik hängt das Fähigkeitsselbstkonzept stark mit der erbrachten Schulleistung zusammen. Schlechte Noten haben, je nach Geschlecht, unterschiedliche Auswirkungen auf die Ler-

nenden - bei Mädchen steigt dadurch das Risiko für ein geringeres Selbstkonzept und sie empfinden bei nachfolgenden Prüfungen eine größere Hilflosigkeit, wenn es darum geht gute Leistungen zu erbringen. Buben reagieren allerdings nicht so negativ auf Misserfolge, da sie mehr Freude daran haben in Mathematik etwas zu lernen (Spiel & Schober, 2002) und so eher zu einer Lernzielorientierung neigen als Mädchen (Rustemeyer & Fischer, 2004). Daran sieht man, dass die Lernmotivation im Fach Mathematik zu Gunsten der Burschen geht (Dresel, Stöger & Ziegler, 2006). Im Gegensatz dazu scheinen Mädchen eine höhere Motivation im Fach Deutsch zu haben. Burschen lesen zum Beispiel nur selten zum Vergnügen - Mädchen hingegen lesen besonders viel und gerne (Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Wenn es um die Motivation zu lernen geht, scheinen also Mädchen und Jungen zu unterschiedlichen Präferenzen zu tendieren. Schülerinnen sehen ihre Stärken eher in sprachlichen Fächern, wie Deutsch, und Schüler eher in naturwissenschaftlichen Fächern, wie Mathematik.

Nicht nur bei der Motivation sieht man Unterschiede zwischen den Geschlechtern, sondern auch beim Einsatz von Lernstrategien machen sich deutliche Unterschiede bemerkbar. Mädchen setzen generell vermehrt Lernstrategien und selbst-reguliertes Lernen ein als Jungen (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) und bevorzugen beim Lernen Oberflächenstrategien (Rozendaal, Minnaert und Boekaerts, 2003) - insbesondere Kontrollstrategien und Wiederholungsstrategien - wohingegen Jungen eher zu Elaborationsstrategien neigen (Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Weiters scheinen Mädchen auch häufiger Metakognitive Lernstrategien zu benutzen - wie Planung, Überwachung und Steuerung ihrer Lernhandlungen (Dresel et al., 2004) - und besitzen ein viel größeres Wissen über effektive Lernstrategien (Artelt, Naumann & Schneider, 2010).

6.2 MIGRATION UND LLL

Österreich ist eine multikulturelle Gesellschaft, was sich auch im schulischen Bereich bemerkbar macht. Durch eine stärkere Migration der letzten Jahrzehnte reagiert man auch im Bildungsbereich auf eine größere Sprachvielfalt sowie auf unterschiedliche Kulturen in den Schulen (Binder, 2002). Heutzutage gilt das Merkmal einer ausländischen Staatsbürgerschaft nicht mehr als alleiniges Kriteri-

um eine Person als „ausländisch“ zu bezeichnen. Da sich viele Zuwanderer nach einigen Jahren in Österreich einbürgern lassen und die österreichische Staatsbürgerschaft annehmen, hat sich in den letzten Jahren der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ durchgesetzt, welcher nicht nur die Staatsbürgerschaft, sondern auch das Geburtsland mit einbezieht. Zu Migrantinnen und Migranten der 1. Generation zählen Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft oder auch Personen, die im Ausland geboren wurden, wohingegen jene der 2. Generation selbst in Österreich geboren wurden, jedoch deren Eltern aus dem Ausland kommen (Stanat, Rauch & Segeritz, 2009). Eine weitere Möglichkeit der Einteilung in Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund, ist die Frage nach der Sprache der Mutter beziehungsweise des Vaters. Hat einer, oder beide eine andere Muttersprache als Deutsch?

Bereits in einigen Studien konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechter in der Schule abschneiden, als jene ohne Migrationshintergrund. Vergleicht man die Ergebnisse der Leseleistung von 10-Jährigen mit Migrationshintergrund mit denen ohne Migrationshintergrund gibt es deutliche Unterschiede - Kinder mit Migrationshintergrund schneiden weitaus schlechter ab als „eingeborene“ Kinder. Diese Ergebnisse zeigen sich nicht nur in Österreich, sondern auch im internationalen Vergleich. Besonders in England ist die Schere zwischen diesen zwei Gruppen extrem hoch (Suchan et al., 2007). Auch in Deutschland gibt es einen großen Leistungsrückstand von zugewanderten Kindern im Vergleich zu „heimischen“ Kindern (Stanat, Segeritz & Christensen, 2010). Man könnte jetzt glauben, dass die Länge des Aufenthalts im Einwanderungsland bei der Leistung der Kinder im Lesen eine wichtige Rolle spielt - also sollten Kinder mit Migrationshintergrund, die schon im Einwanderungsland geboren wurden (Kinder der 2. Generation) besser im Lesen abschneiden im Vergleich zu Kindern, die noch außerhalb geboren wurden (1. Generation). Dies konnte allerdings nicht länderübergreifend festgestellt werden. In einigen Ländern, wie zum Beispiel Schweden oder England gibt es zwar signifikante Ergebnisse, die für diese Theorie sprechen, jedoch in vielen anderen Ländern, auch Österreich, sind die Unterschiede zwischen 10-jährigen Kindern der 1. Generation und Kindern der 2. Generation nicht signifikant (Suchan et al., 2007). Deshalb stellt sich die Frage, was man unternehmen kann, um diese Be-

nachteiligung in Zukunft zu reduzieren und wie man stattdessen ihre Fähigkeiten stärken kann.

Unabhängig von der tatsächlichen Leistung der Kinder und Jugendlichen scheinen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund trotzdem durchaus schulisch motiviert zu sein - meistens sogar mehr als ihre „eingeborenen“ Mitschülerinnen und Mitschüler. Besonders im Fach Mathematik zeigen Migrantenkinder eine weitaus höhere Leistungsmotivation, welche auch in der 2. Generation noch sichtbar ist (jedoch in geringerem Ausmaß als bei Kindern der 1. Generation) (Stanat & Christensen, 2006).

Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien streben auch mehr danach einen guten Bildungsabschluss zu erzielen als jene aus einheimischen Familien, wenn man als Kriterium die Schulart ansieht und nur Kinder aus gleichen Schulformen miteinander vergleicht. Die Unterscheidung zwischen den Schultypen ist wichtig, da Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule oft nicht so erfolgreich sind und deshalb vermehrt in anspruchloseren Schulformen anzutreffen sind (Stanat, Segeritz & Christensen, 2010). Würde man schulübergreifend vergleichen, käme es zu verzerrten Ergebnissen, da die Anzahl an Migrantinnen und Migranten in höheren Schulformen weitaus geringer ist. Die sogenannte Immigrant Optimism Hypothese von Kao & Tienda (1995) unterstützt die Ansicht, dass Menschen mit Migrationshintergrund mehr danach streben erfolgreich zu sein. Jedoch legt sie ein besonderes Augenmerk auf den Einfluss von Eltern auf ihre Kinder. Sie fanden heraus, dass die Kinder von den Personen, die als erstes in das Land einwanderten, die besten Chancen in der Schule hätten, da sie sowohl dem familiären Ehrgeiz entsprechen wollen gut abzuschneiden, als auch schon über sprachlichen Fähigkeiten verfügen um das wirklich möglich zu machen.

7 FRAGESTELLUNGEN

Wie bereits in vorhergehenden Abschnitten (Kapitel 2.5) erwähnt, gibt es verschiedene Kompetenzen, die für Lebenslanges Lernen von Schülerinnen und Schülern als wichtig erachtet werden. Aufbauend auf den Erkenntnissen der verwendeten Literatur ergeben sich folgende Fragestellungen, die in meiner Arbeit untersucht wurden.

- 1) Welche Geschlechtsunterschiede zeigen sich, über verschiedene Altersstufen hinweg, in den Bereichen Deutsch und Mathematik in Bezug auf die motivationalen Komponenten (Zielorientierung, Interesse, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Umgang mit Misserfolg) von Lebenslangem Lernen?
- 2) Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund in den Bereichen Deutsch und Mathematik in Bezug auf die motivationalen Komponenten (Zielorientierung, Interesse, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Umgang mit Misserfolg) von Lebenslangem Lernen?
 - a. Zeigen sich Geschlechtsunterschiede oder Unterschiede im Migrationsstatus in der Gesamtmotivation?
 - b. Kommt es zu Wechselwirkungseffekten von Geschlecht und Migrationsstatus in Bezug auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern?
- 3) Gibt es Geschlechtsunterschiede in den Bereichen Deutsch und Mathematik in Bezug auf die verwendeten Lernstrategien?
- 4) Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund in den Bereichen Deutsch und Mathematik in Bezug auf die verwendeten Lernstrategien?

Aufgrund der gefundenen Literatur wird vermutet, dass sich Jungen und Mädchen in beiden Domänen unterscheiden, jedoch dass in Deutsch die Mädchen eine höhere Motivation aufweisen und in Mathematik die Jungen. Im Einzelnen wird erwartet, dass vor allem die Hilflosigkeit bei Mädchen stärker ausgeprägt ist - vor allem im mathematischen Bereich (Zimmerman, 2005) und dass Jungen eine stärkere Lernzielorientierung aufweisen (Rustemeyer & Fischer, 2004). Im Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wird generell eine höhere Leistungsmotivation von Migrantinnen und Migranten erwartet, die sich besonders in Mathematik zeigt (Stanat & Christensen, 2006). Außerdem vermute ich eine vermehrte Nutzung von Lernstrategien bei Mädchen - insbesondere von Oberflächenstrategien und Metakognitiven Strategien (Rozendaal, Minnaert und Boekaerts, 2003; Artelt, Naumann & Schneider, 2010).

EMPIRISCHER TEIL

8 METHODE

8.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN

Zur Beantwortung meiner Fragestellungen kam es zu einer quantitativen Untersuchung mittels Fragebogen von Schülerinnen und Schülern an mehreren österreichischen Schulen. In Zusammenarbeit mit fünf weiteren Diplomandinnen (Bader Eveline, Kratochwill Claudia, Schönberger Eva, Soyka Margarita und Spiroch Marianne), die ebenfalls Fragestellungen zum Thema Lebenslanges Lernen untersuchen, wurden die Daten erhoben und gemeinsam ausgewertet. Die gesamte Untersuchung baute auf einem vorangegangenen Forschungsprojekt - dem „Sparkling-Science-Projekt“ - auf, welches im Folgenden genauer beschrieben wird.

Sparkling-Science Projekt

Unter dem Titel „Kompetenzen zum Lebenslangem Lernen - Gemeinsame Sicht von SchülerInnen und WissenschaftlerInnen“ wurde im Jahr 2009 das Forschungsprojekt „Sparkling Science“ ins Leben gerufen, welches durch die Zusammenarbeit des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, der Universität Wien und den Gymnasien Geblergasse und Kenyongasse realisiert wurde. Dieses hatte zum Ziel Lebenslanges Lernen aus einer anderen Sicht zu erforschen, und zwar durch Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Schülerinnen und Schülern, die aktiv in den Forschungsablauf mit eingebunden wurden. Vorrangig wollten die Beteiligten dieses Projektes ein Erhebungsinstrument zum Thema Lebenslanges Lernen entwickeln, welches ökologisch valide verschiedene Komponenten des Lebenslangen Lernens erfasst, sowie eine sich daraus ergebende Datenerhebung durchführen um festzustellen, inwieweit österreichische Schülerinnen und Schüler über diese Komponenten verfügen.

Im Rahmen des Projektes wurde zwischen Mai und Juni 2010 der entwickelte Fragebogen online zur Verfügung gestellt und an den teilnehmenden Schulen am

Computer vorgegeben. Im Laufe der Erhebung wurden 940 Schülerinnen und Schüler zwischen der fünften und elften Schulstufe (11 - 19 Jahre) getestet - 52 % Mädchen und 48 % Jungen - wobei alle Beteiligten die Fragen zu den Lernstrategien sowohl in Bezug auf Deutsch als auch auf Mathematik beantworteten. Die Fragen zu den motivationalen Komponenten wurden zwischen den Schülerinnen und Schülern aufgeteilt - 460 beantworteten sie in Bezug auf Deutsch und 480 in Bezug auf Mathematik. Aufgrund der Ergebnisse dieser Erhebung sollte im Anschluss die Erstellung von Förderempfehlungen im schulischen Kontext ermöglicht werden. (www.univie.ac.at/lebenslangeslernen).

8.2 TEILNEHMER DER STUDIE

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Durchgängen an insgesamt 36 Schulen unterschiedlicher Schultypen aus ganz Österreich, wobei die Haupterhebung zwischen November 2010 und Februar 2011 stattfand (2239 Schülerinnen und 1117 Schüler) und die Nacherhebung zwischen Mai 2011 und Februar 2012 (558 Schülerinnen und 1447 Schüler). Dadurch standen die Daten von 5366 Schülerinnen und Schülern (2797 Mädchen und 2569 Buben) für die Untersuchung meiner Fragestellungen zur Verfügung. Der Altersbereich der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lag zwischen 9 und 21 Jahren und umfasste die 5. bis 13. Schulstufe. 2696 Schülerinnen und Schüler füllten die Deutschversion des Fragebogens aus und 2671 die Mathematikversion.

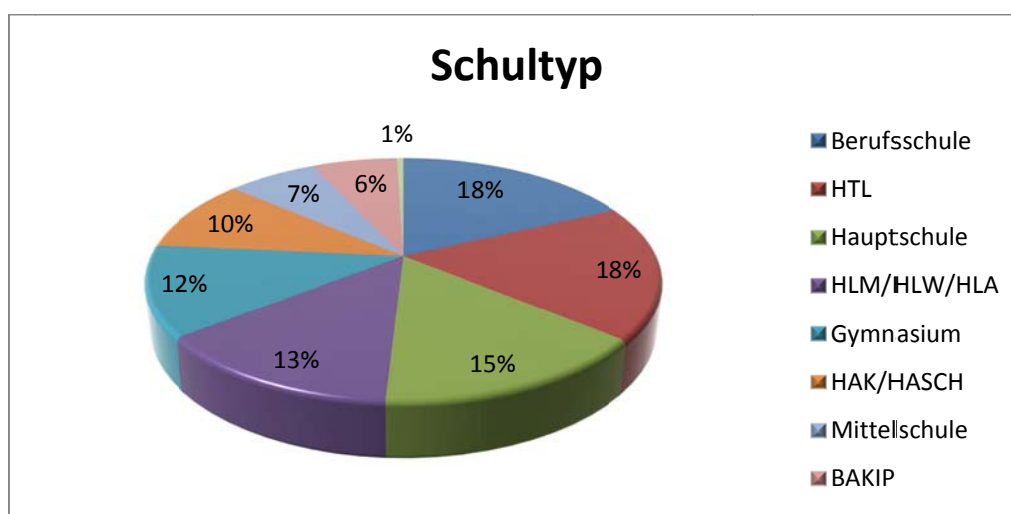


Abbildung 7: SchülerInnenanzahl pro Schultyp

Da ich mich in meinen Fragestellungen auf die Unterschiede zwischen Männern und Frauen, sowie zwischen österreichischen und nicht österreichischen Personen konzentriert habe, wird untenstehend angeführt welchen Anteil die jeweilige Population an der Gesamtpopulation hatte.

Tabelle 2: Häufigkeiten Geschlecht und Migrationsstatus

		Häufigkeit	Prozent
Geschlecht	weiblich	2797	52,1
	männlich	2564	47,8
	fehlend	5	0,1
	Gesamt	5366	100
Status	ÖsterreicherInnen	4070	75,8
	MigrantInnen	1296	24,2
	Gesamt	5366	100

Man sieht, dass die Anzahl der männlichen Teilnehmer mit ca. 48 % nahezu gleich groß war wie die Anzahl der weiblichen Teilnehmer mit ca. 52 %. Jedoch der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Migrationshintergrund, die den Fragebogen ausfüllten, machte mit ca. 24 % nur circa ein Viertel der Gesamtheit aus. Von ihnen hatten die meisten Schülerinnen und Schüler Eltern, die aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien stammten (Vater Ex-Jugoslawien 205, Türkei 235 - Mutter Ex-Jugoslawien 196, Türkei 217).

8.3 ERHEBUNGSINSTRUMENT

Als Erhebungsinstrument zur Erforschung meiner Fragestellungen wurde, wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, der Online-Fragebogen des Sparkling-Science-Projektes eingesetzt, der in einer Deutschversion und in einer Mathematikversion zur Verfügung stand. Der wesentliche Bereich des Fragebogens umfasste einerseits die motivationalen Komponenten des Lernens - die mittels Aussagen zum Thema Schule erfasst wurden - und andererseits Fragen zur Anwendung verschiedenen Lernstrategien. Als Antwortformat wurde eine 4-stufige Likertskala verwendet, wobei je nach Komponentenbereich unterschiedliche Antwortmög-

lichkeiten zur Auswahl standen - bei der Erfassung der Motivationskomponenten: „Stimmt“ „Stimmt eher“ „Stimmt eher nicht“ „Stimmt nicht“ - bei der Erfassung der Lernstrategien: „Nie“ „Selten“ „Manchmal“ „Oft“ sowie der Möglichkeit sich der Antwort zu enthalten („Passt nicht“). Diese besondere Skalenart wurde bereits 1932 von R. Likert entwickelt, wodurch die Vergleichbarkeit von Selbsteinschätzungen von Testpersonen erleichtert wurde, da zur Bewertung von Aussagen mehrere Statements als Antworten zur Verfügung gestellt werden (Bortz & Döring, 2002).

Beispiele:

- Motivationskomponentenbereich - Umgang mit Misserfolg:

„Nach einem Misserfolg in Mathe,...“

„...bin ich schlecht gelaunt“

Stimmt	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt nicht
--------	-------------	-------------------	--------------

- Lernstrategiebereich - Oberflächenstrategien:

„Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder aufschreibe,“

Nie	Selten	Manchmal	Oft	Passt nicht
-----	--------	----------	-----	-------------

Abgesehen von den umfangreichen Fragen zu Motivation und Lernverhalten der Mädchen und Jungen, wurde auch noch die Leistung in Deutsch beziehungsweise Mathematik erhoben. Dazu wurden die zwei Subtests „Gemeinsamkeiten finden“ des PSB-R 4-6 und „Zahlenreihen“ des PSB-R 6-13 (Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 4. bis 6. Klassen/ 6. bis 13. Klassen) von Horn et. al. (2003) verwendet. Sowohl bei der Mathematikversion, als auch bei der Deutschversion variierte dabei der Schwierigkeitsgrad von Aufgabe zu Aufgabe.

8.4 AUSWERTUNG

Für die Berechnung der **Motivation** der Schülerinnen und Schüler wurden die im Test erhobenen motivationalen Komponenten „*Dealing with failure*“ (Umgang mit Misserfolg - Handlungsadaptivität und Affektadaptivität), „*Goal orientation*“ (Lern- und Leistungszielorientierung) und „*IPT*“ (Implizite Persönlichkeitstheorien - dazu zählen auch Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Hilflosigkeit) verglichen.

Für die Berechnung der **Lernstrategien** wurde die Komponente „*Frequency*“, herangezogen, die die Häufigkeit des Einsatzes von Lernstrategien widerspiegelt. Die Fragen wurden dabei in die Unterkategorien der Kognitiven Strategien, Metakognitiven Strategien und Ressourcenstrategien eingeteilt - Surface- und Deep Processing (Oberflächen- und Tiefenstrategien), Planning (Planung), Monitoring (Überwachung), Regulation (Steuerung) und Reflection (Evaluation), sowie Information, Cooperation (Kooperation) und Environment (Umwelt).

Um den Migrationsstatus einer Person zu ermitteln, habe ich mich dafür entschieden, sowohl die Muttersprache als auch ihr Geburtsland sowie das Geburtsland der Eltern so zusammen zu fassen, dass nur jene Teilnehmer als „Österreicher“ eingeteilt wurden, die auch in allen Variablen „österreichisch“ waren. Sobald nur eine davon verschieden war, wurde sie zu den Personen mit Migrationshintergrund zugeteilt („Migranten“).

Berechnung

Für die Auswertung der Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern wurde für die Gesamtmotivation eine 2-faktorielle Varianzanalyse gerechnet und für die einzelnen Motivationskomponenten eine MANOVA. Für die Berechnung der Fragestellungen der Lernstrategien wurde der Kruskal-Wallis-Test verwendet, da die Voraussetzungen für ein parametrisches Verfahren nicht gegeben waren. Sowohl beim Homogenitätstest (Levene-Test) als auch beim Normalverteilungstest (Kolmogorov-Smirnow) wurde bei den Lernstrategien ein signifikantes Ergebnis ausgegeben. Ich habe für alle Berechnungen das Signifikanzniveau auf .01 gesetzt,

da bei einer so großen Stichprobe die Wahrscheinlichkeit für ein signifikantes Ergebnis sonst deutlich erhöht wäre.

8.4.1.1 2-faktorielle Varianzanalyse und MANOVA

Generell geht es bei der Varianzanalyse um Mittelwertsvergleiche zwischen unterschiedlichen Stichproben durch Varianzzerlegung. Die Voraussetzungen zur Anwendung dieses Verfahrens sind laut Field (2009).

- Zufälligkeit der Stichproben
- Unabhängigkeit der Beobachtungen
- die abhängige(n) Variable(n) muss (müssen) intervallskaliert sein
- Normalverteilung der Variable(n)
- Homogenität der Varianzen.

8.4.1.2 Kruskal-Wallis-Test

Für die Durchführung von „klassischen“ Mittelwertsvergleichen mittels parametrischer Verfahren gibt es meist strenge Voraussetzungen, die bestehen müssen. Wenn diese nicht erfüllt sind, gibt es als Alternative sogenannte parameterfreie Verfahren, deren Voraussetzungen für die Durchführung der Analyse nicht ganz so streng sind. Der Kruskal-Wallis-Test ist so ein parameterfreier Test, bei dem der Machtverlust trotzdem nicht ganz so groß ist, weshalb ich mich für diese Methode entschieden habe. Die Voraussetzungen für den Einsatz sind:

- die Daten müssen mindestens rangskaliert sein
- das Merkmal muss stetig sein
- die Stichproben müssen unabhängig sein

Im Gegensatz zur Varianzanalyse werden zur Berechnung der Signifikanz nicht die Mittelwerte der Variablen verwendet, sondern es werden die mittleren Rangsummen der Gruppen verglichen.

9 ERGEBNISSE

In diesem Abschnitt kommt es zur Darstellung der Ergebnisse gegliedert nach den vorher beschriebenen Fragestellungen und jeweils nach der Deutsch- beziehungsweise Mathematikversion des Fragebogens. Die Berechnung der Ergebnisse erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS Version 20.

MOTIVATION

Bei meinen ersten beiden Fragestellungen geht es um Unterschiede in der schulischen Motivation zwischen Mädchen und Jungen beziehungsweise zwischen Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund, wobei die Motivation durch Fragen zu den Bereichen Umgang mit Misserfolg, Zielorientierung und Implizite Persönlichkeitstheorien erhoben wurde. Um die Effekte von Geschlecht (Fragestellung 1) und Migrationsstatus (Fragestellung 2) auf die einzelnen Motivationskomponenten zu erfassen, wurde eine MANOVA gerechnet in der die einzelnen Motivationskomponenten als abhängige Variablen, und das Geschlecht beziehungsweise der Migrationsstatus als unabhängige Variablen fungierten.

Bei der Prüfung der Voraussetzungen der MANOVA waren zwar nicht alle Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung und des Homogenitätstest signifikant, es wurde jedoch trotzdem die mehrfaktorielle-ANOVA eingesetzt, da diese Methode ein so robustes Verfahren ist, dass man die Voraussetzungen nicht ganz so strikt einhalten muss (Field, 2009).

9.1.1 Geschlechtsunterschiede

Meine erste Fragestellung bezieht sich auf Geschlechtsunterschiede, die bei der Motivation im schulischen Kontext erwartet werden. Da, wie bereits in früheren Abschnitten erwähnt, entweder die Mathematikversion oder die Deutschversion des Fragebogens vorgegeben wurde, werden die Ergebnisse getrennt nach Version beschrieben.

9.1.1.1 Motivationskomponenten und Geschlecht - Mathematik

Wenn man sich die Effekte des Geschlechts auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern in Mathematik ansieht, kann man signifikante Ergebnisse bei der *Affektadaptivität* ($F(3,2570) = 42.912$, $p = .00$, $\eta^2 = .016$) und der *Handlungsadaptivität* ($F(3,2570) = 21.349$, $p = .00$, $\eta^2 = .008$) sehen, sowie bei der *Lernzielorientierung* ($F(3,2528) = 14.73$, $p = .00$, $\eta^2 = .06$), dem *Interesse* ($F(3,2440) = 41.236$, $p = .00$, $\eta^2 = .017$), dem *Selbstkonzept* ($F(3,2440) = 16.487$, $p = .00$, $\eta^2 = .007$) und der *Selbstwirksamkeit* ($F(3,2440) = 10.707$, $p = .001$, $\eta^2 = .004$).

Allerdings zeigten sich keine signifikanten Geschlechtseffekte bei der *Leistungszielorientierung-positiv* ($F(3,2528) = 2.439$, $p = .118$, $\eta^2 = .001$), der *Leistungszielorientierung-negativ* ($F(3,2528) = 2.447$, $p = .118$, $\eta^2 = .001$), den *Impliziten Persönlichkeitstheorien* ($F(3,2440) = .46$, $p = .498$, $\eta^2 = .0$) und bei der *Hilflosigkeit* ($F(3,2440) = 2.981$, $p = .084$, $\eta^2 = .001$).

Die Ergebnisse, die sich bei den Vergleichen der einzelnen Motivationskomponenten in der Mathematikversion des Fragebogens ergeben haben, zeigten eine eindeutige Richtung der Motivationsstärke. In fast allen signifikanten Bereichen der Motivation (Affektadaptivität, Lernzielorientierung, Interesse, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit) zeigten die Jungen höhere Werte bezogen auf Mathematik, als Mädchen. Nur bei der Handlungsadaptivität hatten die Mädchen die Nase vorne. Untenstehend werden die verglichenen Mittelwerte und Standardabweichungen veranschaulicht.

Tabelle 3: MW und SD - Motivationskomponenten nach Geschlecht (Mathematik)

Mathematik		Frauen	Männer
Affektadaptivität	MW	2,15*	2,38*
	SD	0,805	0,842
Handlungsadaptivität	MW	3,1*	2,95*
	SD	0,647	0,743
Lernzielorientierung	MW	2,56*	2,73*
	SD	0,86	0,846
Leistungszielorientierung - pos	MW	2,37	2,47
	SD	0,777	0,806
Leistungszielorientierung - neg	MW	2,42	2,5
	SD	0,786	0,83
Interesse	MW	2,22*	2,5*
	SD	0,824	0,826
Selbstkonzept	MW	2,72*	2,92*
	SD	0,899	0,816
Selbstwirksamkeit	MW	3,14*	3,27*
	SD	0,747	0,691
IPT	MW	2,76	2,76
	SD	0,432	0,467
Hilflosigkeit	MW	2,32	2,21
	SD	0,863	0,861

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*der Mittelwert unterscheidet sich signifikant, ROT höherer signifikanter Wert

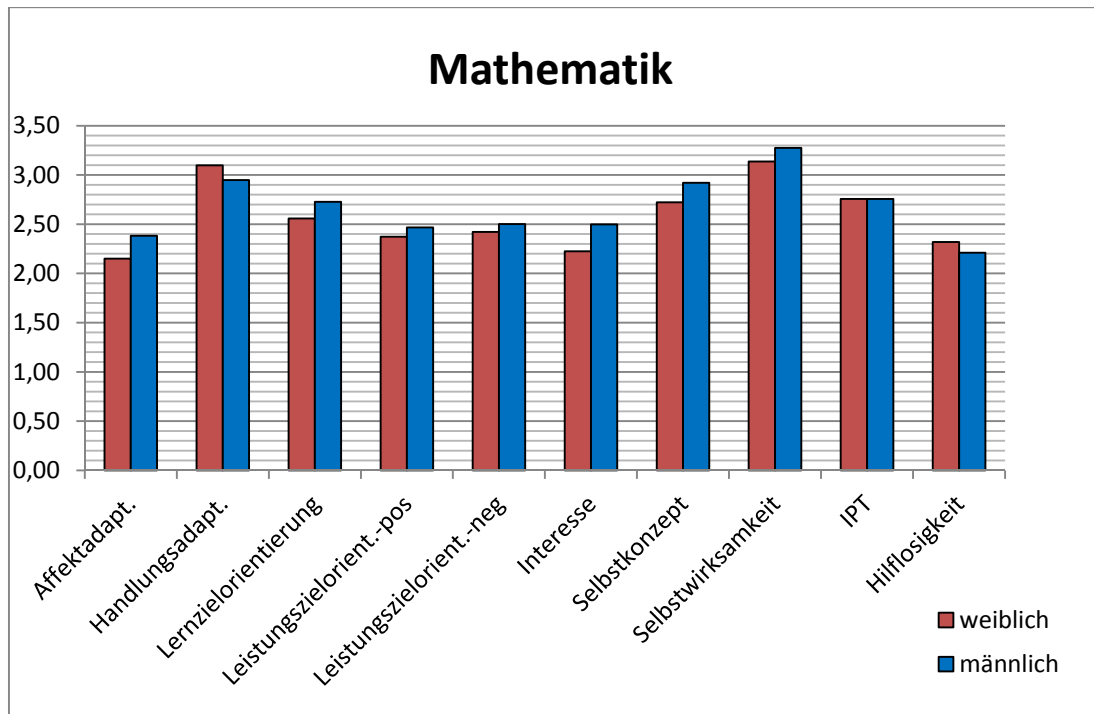


Abbildung 8: Motivationskomponenten nach Geschlecht (Mathematik)

9.1.1.2 Motivationskomponenten und Geschlecht - Deutsch

Auch bei der Deutschversion konnten signifikante Geschlechtseffekte der Motivation gefunden werden. Diese zeigten sich bei der *Affektadaptivität* ($F(3, 2610) = 54.011, p = .00, \eta^2 = .02$) und der *Handlungsadaptivität* ($F(3, 2610) = 53.01, p = .00, \eta^2 = .02$), sowie bei der *Lernzielorientierung* ($F(3, 2568) = 7.045, p = .008, \eta^2 = .003$). Außerdem konnten signifikante Effekte des Geschlechts beim *Selbstkonzept* ($F(3, 2488) = 10.433, p = .001, \eta^2 = .004$) und der *Selbstwirksamkeit* ($F(3, 2488) = 9.193, p = .002, \eta^2 = .004$) gefunden werden.

Jedoch war der Geschlechtseffekt bei der *Leistungszielorientierung-positiv* ($F(3, 2568) = 3.269, p = .071, \eta^2 = .001$), der *Leistungszielorientierung-negativ* ($F(3, 2568) = 1.925, p = .165, \eta^2 = .001$), dem *Interesse* ($F(3, 2488) = .873, p = .350, \eta^2 = .00$), den *Impliziten Persönlichkeitstheorien* ($F(3, 2488) = .043, p = .836, \eta^2 = .00$) und der *Hilflosigkeit* ($F(3, 2488) = 5.308, p = .021, \eta^2 = .002$) nicht signifikant.

Bei den Ergebnissen der Motivationskomponenten in der Deutschversion zeigen sich Geschlechtseffekte vor allem zu Gunsten der Mädchen. Die Werte der Hand-

lungsadaptivität, Lernzielorientierung, Selbstwirksamkeit und des Selbstkonzepts sind deutlich höher als bei den Jungen, die nur bei der Affektadaptivität besser abschnitten.

Tabelle 4: MW und SD - Motivationskomponenten nach Geschlecht (Deutsch)

Deutsch			
		Frauen	Männer
Affektadaptivität	MW	2,3*	2,6*
	SD	0,796	0,81
Handlungsadaptivität	MW	3,09*	2,85*
	SD	0,647	0,766
Lernzielorientierung	MW	2,7*	2,6*
	SD	0,786	0,814
Leistungszielorientierung - pos	MW	2,41	2,48
	SD	0,751	0,806
Leistungszielorientierung - neg	MW	2,47	2,53
	SD	0,779	0,807
Interesse	MW	2,38	2,32
	SD	0,761	0,833
Selbstkonzept	MW	3,04*	2,94*
	SD	0,772	0,765
Selbstwirksamkeit	MW	3,33*	3,24*
	SD	0,651	0,7
IPT	MW	2,64	2,63
	SD	0,462	0,531
Hilflosigkeit	MW	2,03	2,1
	SD	0,84	0,848

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*der Mittelwert unterscheidet sich signifikant, ROT höherer signifikanter Wert

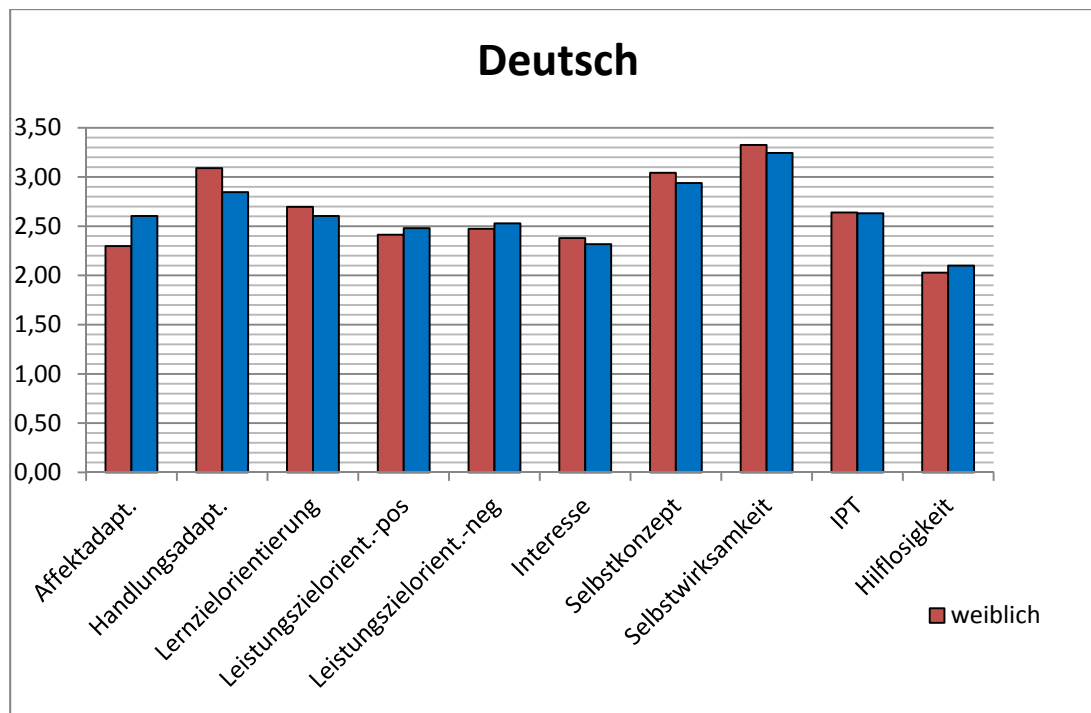


Abbildung 9: Motivationskomponenten - Geschlecht Deutsch

9.1.2 Unterschiede durch Herkunftsland

Bei meiner zweiten Fragestellung geht es um Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund in den motivationalen Bereichen des lebenslangen Lernens.

9.1.2.1 *Motivationskomponenten und Migration - Mathematik*

Bei der Mathematikversion konnte ein signifikanter Migrationseffekt bei den Motivationskomponenten *Affektadaptivität* ($F(3,2570) = 12.691$, $p = .00$, $\eta^2 = .005$), *Lernzielorientierung* ($F(3,2528) = 24.726$, $p = .00$, $\eta^2 = .01$), *Leistungszielorientierung-positiv* ($F(3,2528) = 42.990$, $p = .00$, $\eta^2 = .017$), *Leistungszielorientierung-negativ* ($F(3,2528) = 39.558$, $p = .00$, $\eta^2 = .015$), *Interesse* ($F(3,2440) = 29.460$, $p = .00$, $\eta^2 = .012$), *Implizite Persönlichkeitstheorien* ($F(3,2440) = 19.092$, $p = .00$, $\eta^2 = .008$) und *Hilflosigkeit* ($F(3,2440) = 12.955$, $p = .00$, $\eta^2 = .005$) festgestellt werden.

Der Effekt der Migration auf die *Handlungsadaptivität* ($F(3,2570) = 6.051$, $p = .014$, $\eta^2 = .002$), das *Selbstkonzept* ($F(3,2440) = .029$, $p = .865$, $\eta^2 = .00$) und die *Selbstwirksamkeit* ($F(3,2440) = .035$, $p = .851$, $\eta^2 = .00$) war nicht signifikant.

Beim Vergleich der Schülerinnen und Schüler nach ihrem Herkunftsland zeigte sich, dass zugezogene Jugendliche großteils höhere Ausprägungen der Motivationskomponenten aufweisen und zwar in der Lernzielorientierung, der Leistungszielorientierung, dem Interesse den Impliziten Persönlichkeitstheorien und der Hilflosigkeit. Nur in der Affektadaptivität zeigten die Österreicher höhere Werte.

Tabelle 5: MW und SD - Motivationskomponenten nach Migrationsstatus (Mathematik)

Mathematik			
		Österreicher	Migranten
Affektadaptivität	MW	2,29*	2,16*
	SD	0,827	0,836
Handlungsadaptivität	MW	3,01	3,08
	SD	0,689	0,726
Lernzielorientierung	MW	2,59*	2,8*
	SD	0,861	0,826
Leistungszielorientierung - pos	MW	2,36*	2,61*
	SD	0,77	0,835
Leistungszielorientierung - neg	MW	2,4*	2,65*
	SD	0,793	0,83
Interesse	MW	2,3*	2,53*
	SD	0,823	0,856
Selbstkonzept	MW	2,82	2,82
	SD	0,873	0,847
Selbstwirksamkeit	MW	3,2	3,21
	SD	0,733	0,695
IPT	MW	2,74*	2,83*
	SD	0,441	0,461
Hilflosigkeit	MW	2,24*	2,38*
	SD	0,861	0,863

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*der Mittelwert unterscheidet sich signifikant, ROT höherer signifikanter Wert

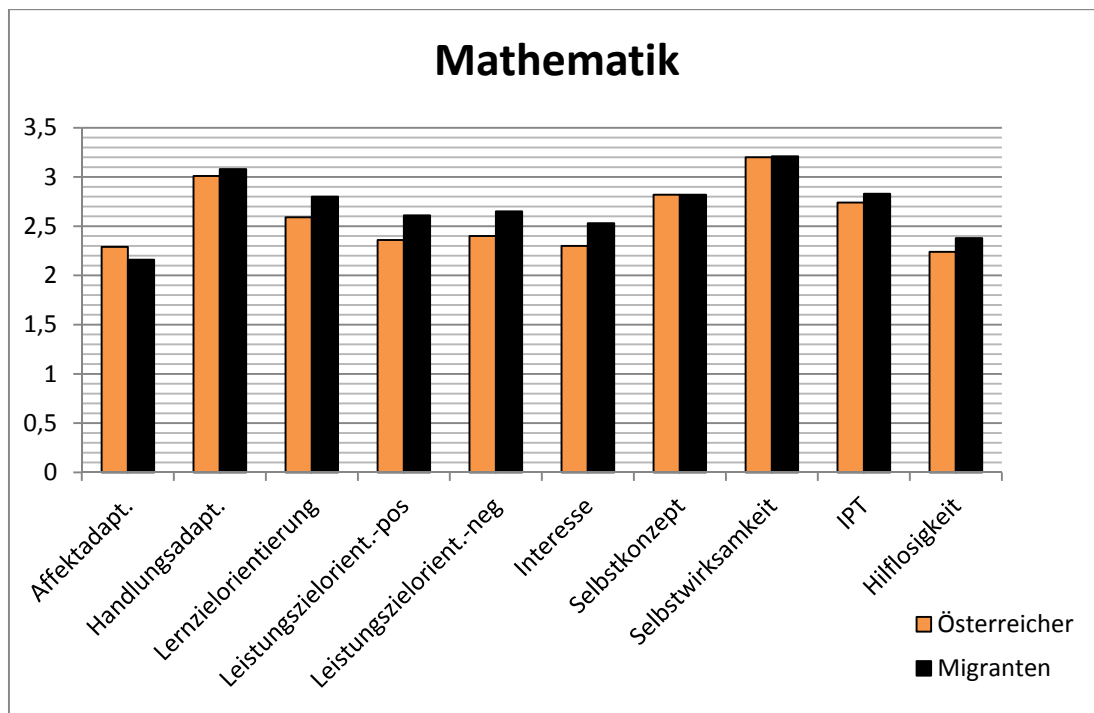


Abbildung 10: Motivationskomponenten - Migration Mathematik

9.1.2.2 Motivationskomponenten und Migration - Deutsch

Auch bei der Deutschversion konnten signifikante Effekte des Migrationsstatus gefunden werden. Die Motivationskomponenten *Affektadaptivität* ($F(3, 2610) = 12.331$, $p = .00$, $\eta^2 = .005$) und *Handlungsadaptivität* ($F(3, 2610) = 31.739$, $p = .00$, $\eta^2 = .012$), *Lernzielorientierung* ($F(3, 2568) = 42.083$, $p = .00$, $\eta^2 = .016$), *Leistungszielorientierung-positiv* ($F(3, 2568) = 30.448$, $p = .00$, $\eta^2 = .012$), *Leistungszielorientierung-negativ* ($F(3, 2568) = 21.614$, $p = .00$, $\eta^2 = .008$), *Interesse* ($F(3, 2488) = 64.427$, $p = .00$, $\eta^2 = .025$), *Implizite Persönlichkeitstheorien* ($F(3, 2488) = 45.565$, $p = .00$, $\eta^2 = .018$) und *Hilflosigkeit* ($F(3, 2488) = 19.901$, $p = .00$, $\eta^2 = .008$) zeigten signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

Nicht signifikant war der Effekt der Migration beim *Selbstkonzept* ($F(3, 2488) = 3.646$, $p = .056$, $\eta^2 = .001$) und bei der *Selbstwirksamkeit* ($F(3, 2488) = .428$, $p = .513$, $\eta^2 = .00$).

Auch in der Deutschversion wurden höhere Werte der Motivationskomponenten vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gefunden.

Diese zeigten sich bei der Handlungsadaptivität, der Lernziel- und Leistungszielorientierung, dem Interesse, den Impliziten Persönlichkeitstheorien und der Hilfslosigkeit. Einzig in der Affektadaptivität hatten die Österreicher ein höheres Ergebnis, wie nachfolgend veranschaulicht wird.

Tabelle 6: MW und SD - Motivationskomponenten nach Herkunftsland (Deutsch)

Deutsch		ÖsterreicherInnen	MigrantInnen
Affektadaptivität	MW	2,47*	2,35*
	SD	0,818	0,806
Handlungsadaptivität	MW	2,93*	3,11*
	SD	0,714	0,701
Lernzielorientierung	MW	2,6*	2,83*
	SD	0,8	0,775
Leistungszielorientierung - pos	MW	2,4*	2,59*
	SD	0,768	0,789
Leistungszielorientierung - neg	MW	2,46*	2,63*
	SD	0,788	0,794
Interesse	MW	2,28*	2,57*
	SD	0,778	0,806
Selbstkonzept	MW	3,01	2,94
	SD	0,767	0,781
Selbstwirksamkeit	MW	3,28	3,31
	SD	0,676	0,673
IPT	MW	2,6*	2,75*
	SD	0,489	0,494
Hilflosigkeit	MW	2,02*	2,19*
	SD	0,835	0,861

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*der Mittelwert unterscheidet sich signifikant, ROT höherer signifikanter Wert

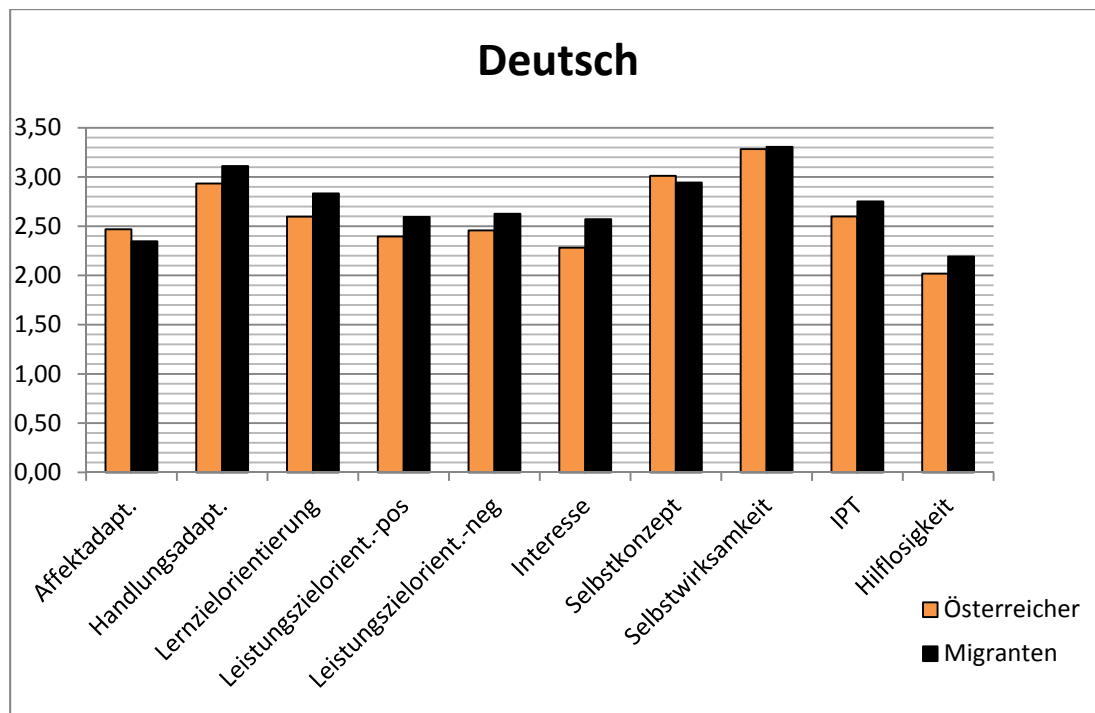


Abbildung 11: Motivationskomponenten - Migration Deutsch

9.1.3 Nebenfragestellungen

9.1.3.1 *Gesamtmotivation (Mathematik)*

Zur Berechnung der Gesamtmotivation wurde die 2-faktorielle ANOVA - mit den Faktoren Geschlecht und Migrationsstatus - eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen sowohl einen signifikanten Geschlechtseffekt ($F(3,2597) = 11.096$, $p = .001$, $\eta^2 = .004$), als auch einen signifikanten Migrationsstatuseffekt ($F(3,2597) = 34.715$, $p = .00$, $\eta^2 = .013$) der Motivation in Bezug auf Mathematik. Es konnten jedoch keine Wechselwirkungseffekte zwischen dem Geschlecht und dem Migrationsstatus festgestellt werden ($F(3,2597) = .133$, $p = .716$, $\eta^2 = .00$).

Tabelle 7: MW und SD - Gesamtmotivation (Mathematik)

Mathematik				
	Frauen	Männer	ÖsterreicherInnen	MigrantInnen
MW	2,53*	2,61*	2,53*	2,67*
SD	0,449	0,496	0,454	0,523

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

* Mittlerer Rang unterscheidet sich signifikant, **ROT** höherer signifikanter Wert

Beim Vergleich von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf das Fach Mathematik sind Jungen deutlich motivierter als Mädchen und auch Jugendliche mit Migrationshintergrund sind viel motivierter als jene ohne Migrationshintergrund.

9.1.3.2 Gesamtmotivation (Deutsch)

Im Gegensatz zu der Gesamtmotivation im Fach Mathematik konnte hier nur ein signifikanter Effekt der Migration gezeigt werden ($F(3,2641) = 54.472$, $p = .00$, $\eta^2 = .02$). Der Effekt des Geschlechts war hingegen nicht signifikant ($F(3,2641) = .00$, $p = .993$, $\eta^2 = .00$), genauso wie die Wechselwirkungseffekte ($F(3,2641) = .053$, $p = .819$, $\eta^2 = .00$).

Tabelle 8: MW und SD - Gesamtmotivation (Deutsch)

Deutsch				
	Frauen	Männer	ÖsterreicherInnen	MigrantInnen
MW	2,57	2,58	2,54*	2,69*
SD	0,428	0,491	0,448	0,471

Legende: MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung

* Mittlerer Rang unterscheidet sich signifikant, ROT höherer signifikanter Wert

Bei der Deutschversion gab es also keine signifikanten Unterschiede in der Gesamtmotivation zwischen den männlichen und den weiblichen Teilnehmern, jedoch waren wie bei der Mathematikversion auch hier die österreichischen Schülerinnen und Schüler weitaus weniger motiviert als die zugezogenen.

9.1.3.3 Wechselwirkungen Motivationskomponenten (Mathematik)

Die Ergebnisse der Wechselwirkungseffekte sind in allen Fällen nicht signifikant! *Affektadaptivität* ($F(3,2570) = .529$, $p = .467$, $\eta^2 = .00$), *Handlungsadaptivität* ($F(3,2570) = .021$, $p = .885$, $\eta^2 = .00$), *Lernzielorientierung* ($F(3,2528) = .161$, $p = .688$, $\eta^2 = .00$), *Leistungszielorientierung-positiv* ($F(3,2528) = 2,107$, $p = .147$, $\eta^2 = .001$), *Leistungszielorientierung-negativ* ($F(3,2528) = .348$, $p = .555$, $\eta^2 = .00$), *Selbstkonzept* ($F(3,2440) = 1.879$, $p = .171$, $\eta^2 = .001$), *Selbstwirksamkeit* ($F(3,2440) = 1.650$, $p = .199$, $\eta^2 = .001$), *Interesse* ($F(3,2440) = .395$, $p = .530$, $\eta^2 = .00$), *Implizite Persönlichkeitstheorien* ($F(3,2440) = 2.077$, $p = .150$, $\eta^2 = .001$), *Hilfflosigkeit* ($F(3,2440) = 3.892$, $p = .049$, $\eta^2 = .002$).

Tabelle 9: Wechselwirkungseffekte Motivationskomponenten (Mathematik)

	F	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat
Affektadaptivität	,529	,467	,000
Handlungsadaptivität	,021	,885	,000
Lernzielorientierung	,161	,688	,000
Leistungsziel-Pos	2,107	,147	,001
Leistungsziel-Neg	,348	,555	,000
Selbstkonzept	1,879	,171	,001
Selbstwirksamkeit	1,650	,199	,001
Interesse	,395	,530	,000
IPT	2,077	,150	,001
Hilflosigkeit	3,892	,049	,002

9.1.3.4 Wechselwirkungen Motivationskomponenten (Deutsch)

Auch bei der Deutschversion gab es keine signifikanten Wechselwirkungseffekte. *Affektadaptivität* ($F(3,2610) = 4.098$, $p = .043$, $\eta^2 = .002$), *Handlungsadaptivität* ($F(3, 2610) = .436$, $p = .509$, $\eta^2 = .00$), *Lernzielorientierung* ($F(3,2568) = .01$, $p = .921$, $\eta^2 = .00$), *Leistungszielorientierung-positiv* ($F(3, 2568) = .002$, $p = .964$, $\eta^2 = .00$), *Leistungszielorientierung-negativ* ($F(3, 2568) = .021$, $p = .884$, $\eta^2 = .00$), *Selbstkonzept* ($F(3,2488) = .54$, $p = .462$, $\eta^2 = .00$), *Selbstwirksamkeit* ($F(3,2488) = .835$, $p = .361$, $\eta^2 = .00$), *Interesse* ($F(3,2488) = 2.435$, $p = .119$, $\eta^2 = .001$), *Implizite Persönlichkeitstheorien* ($F(3,2488) = 1.566$, $p = .211$, $\eta^2 = .001$), *Hilflosigkeit* ($F(3,2488) = 1.034$, $p = .309$, $\eta^2 = .00$).

Tabelle 10: Wechselwirkungseffekte Motivationskomponenten (Deutsch)

	F	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat
Affektadaptivität	4,098	,043	,002
Handlungsadaptivität	,436	,509	,000
Lernzielorientierung	,010	,921	,000
Leistungsziel-Pos	,002	,964	,000
Leistungsziel-Neg	,021	,884	,000
Interesse	2,435	,119	,001
Selbstkonzept	,540	,462	,000
Selbstwirksamkeit	,835	,361	,000
IPT	1,566	,211	,001
Hilflosigkeit	1,034	,309	,000

LERNSTRATEGIEN

Bei meiner dritten und vierten Fragestellung geht es um Unterschiede in der Verwendung von Lernstrategien zwischen Mädchen und Jungen beziehungsweise zwischen Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund. Bei der Erfassung der Lernstrategien wurden Fragen nach der Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Strategien gestellt - also wie oft beim Lernen für eine Mathematikschularbeit oder ein Deutschreferat die vorgegebene Lernstrategie angewendet wird. Da es zu jeder Lernstrategiekategorie immer mehrere Fragen gab, mussten die Antworten der Schülerinnen und Schüler erst durch Berechnung des Mittelwerts (in diesem Fall der Median) zu Kategorien zusammengeschlossen werden. Daraus ergaben sich meine neun Lernstrategiekategorien - Oberflächenstrategien und Tiefenstrategien, Planung, Überwachung, Steuerung und Evaluation, sowie Information, Kooperation und Umwelt.

Da, wie bereits vorher erwähnt, die Voraussetzungen für eine Berechnung der MANOVA in mehreren Punkten verletzt wurden, wurde der Kruskal-Wallis-Test eingesetzt. Auch bei dieser Methode habe ich das Signifikanzniveau auf .01 gesetzt um eventuelle Effekte nicht zu überschätzen.

9.1.4 Geschlechtsunterschiede

Meine dritte Fragestellung befasst sich mit der unterschiedlichen Verwendung von Lernstrategien im schulischen Kontext von Mädchen und Jungen in Mathematik und Deutsch.

9.1.4.1 *Lernstrategien und Geschlecht- Mathematik*

Bei den Lernstrategien bezogen auf eine Mathematikschularbeit gab es im Kruskal-Wallis-Test signifikante Geschlechtseffekte bei den Kognitiven Strategien - *Tiefenstrategien* ($H(1,2417) \quad p = .00, \chi^2 = 32.465$) und *Oberflächenstrategien* ($H(1,2318) \quad p = .00, \chi^2 = 91.844$), sowie bei den Metakognitiven Strategien - *Planung* ($H(1,2369) \quad p = .00, \chi^2 = 34.333$), *Überwachung* ($H(1,2312) \quad p = .00, \chi^2 = 32.252$) und *Steuerung* ($H(1,2309) \quad p = .00, \chi^2 = 36.933$). Außerdem konnte ein

signifikantes Ergebnis bei der Ressourcenstrategie *Umwelt* festgestellt werden ($H(1,2469) \rho = .00, \chi^2 = 18.156$).

Jedoch war der Effekt des Geschlechts bei den *Informationsstrategien* ($H(1,2166) \rho = .112, \chi^2 = 2.545$), bei den *Kooperationsstrategien* ($H(1,2321) \rho = .114, \chi^2 = 2.497$) und bei den *Evaluationsstrategien* ($H(1,2307) \rho = .233, \chi^2 = 1.426$) nicht signifikant.

In Mathematik gaben die Mädchen vermehrt an, Lernstrategien aus den Bereichen Tiefen- und Oberflächenstrategien, Planung, Überwachung und Steuerung, sowie Umwelt einzusetzen. In keiner Kategorie gaben die Jungen eine signifikant häufigere Benützung von Lernstrategien an, wie untenstehend dargestellt wird.

Tabelle 11: Lernstrategien Geschlecht - Mathematik: Rang und MW

Mathematik			
		Männer	Frauen
Tiefenstrategien	MR	1128,57*	1285,98*
	MW	3,1	3,27
Oberflächenstrategien	MR	1023,43*	1284,10*
	MW	2,91	3,22
Planung	MR	1100,98*	1261,89*
	MW	3,00	3,19
Überwachung	MR	1081,85*	1227,74*
	MW	3,03	3,22
Steuerung	MR	1070,38*	1234,71*
	MW	3,06	3,24
Evaluation	MR	1137,72	1169,21
	MW	2,81	2,86
Information	MR	1104,31	1062,03
	MW	2,37	2,31
Kooperation	MR	1138,84	1182,17
	MW	2,62	2,69
Umwelt	MR	1176,66*	1289,10*
	MW	3,17	3,33

Legende: MR = Mittlerer Rang, MW = Mittelwert

* Mittlerer Rang unterscheidet sich signifikant, **ROT** höherer signifikanter Wert

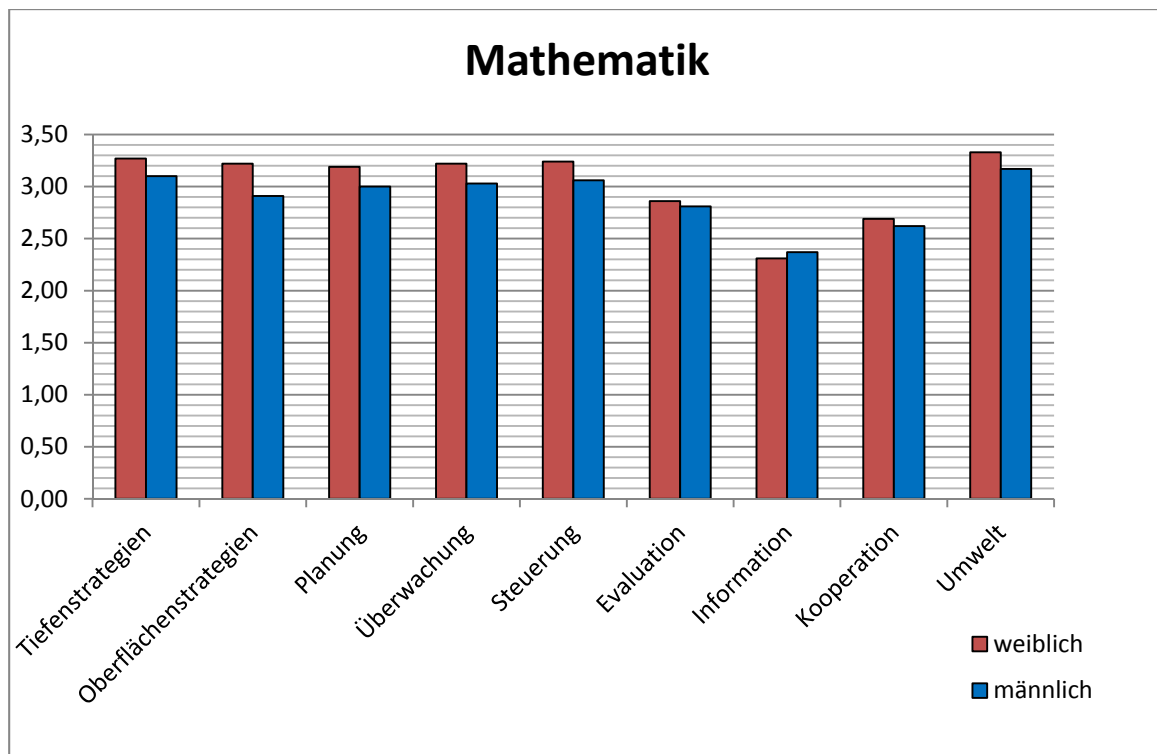


Abbildung 12: Lernstrategien Geschlecht - Mathematik

9.1.4.2 Lernstrategien und Geschlecht - Deutsch

Auch bei der Deutschversion zeigten sich ähnliche Ergebnisse wie bei der Mathematikversion. Signifikante Werte gab es bei den Kognitiven Strategien - *Oberflächenstrategien* ($H(1,2409) \quad p = .00, \chi^2 = 158.054$) und *Tiefenstrategien* ($H(1,2448) \quad p = .00, \chi^2 = 24.015$), sowie bei den Metakognitiven Strategien *Planung* ($H(1,2370) \quad p = .00, \chi^2 = 26.744$), *Überwachung* ($H(1,2346) \quad p = .00, \chi^2 = 26.962$) und *Steuerung* ($H(1,2365) \quad p = .00, \chi^2 = 34.117$). Außerdem gab es signifikante Effekte des Geschlechts bei den Ressourcenstrategien *Umwelt* ($H(1,2457) \quad p = .00, \chi^2 = 23.012$) und *Kooperation* ($H(1,2248) \quad p = .00, \chi^2 = 19.339$).

Bei den Lernstrategien *Evaluation* ($H(1,2375) \quad p = .022, \chi^2 = 5.115$) und *Information* ($H(1,2374) \quad p = .049, \chi^2 = 3.838$) zeigte sich hingegen kein signifikanter Geschlechtseffekt.

Wie nachfolgend aufgezeigt wird, haben auch in der Deutschversion die Mädchen einen höheren Einsatz an Lernstrategien angegeben als die Buben. Signifikant höher waren die Werte in den Tiefen- und Oberflächenstrategien, bei der Pla-

nung, Überwachung und Steuerung, sowie bei der Kooperation und Umwelt. Auch hier gab es keine signifikant höheren Angaben der Jungen was den Einsatz an Lernstrategien betrifft.

Tabelle 12: Lernstrategien Geschlecht - Deutsch: Rang und MW

Deutsch			
		Männer	Frauen
Tiefenstrategien	MR	1152,20*	1287,62*
	MW	3,23	3,38
Oberflächenstrategien	MR	1017,98*	1364,01*
	MW	3,04	3,42
Planung	MR	1109,50*	1251,66*
	MW	3,04	3,2
Überwachung	MR	1103,66*	1236,54*
	MW	3,04	3,21
Steuerung	MR	1096,59*	1256,50*
	MW	3,09	3,27
Evaluation	MR	1155,93	1216,09
	MW	2,9	2,98
Information	MR	1158,81	1213,00
	MW	2,87	2,94
Kooperation	MR	1060,97*	1179,89*
	MW	2,46	2,63
Umwelt	MR	1161,11*	1287,00*
	MW	3,2	3,38

Legende: MR = Mittlerer Rang, MW = Mittelwert

* Mittlerer Rang unterscheidet sich signifikant, **ROT** höherer signifikanter Wert

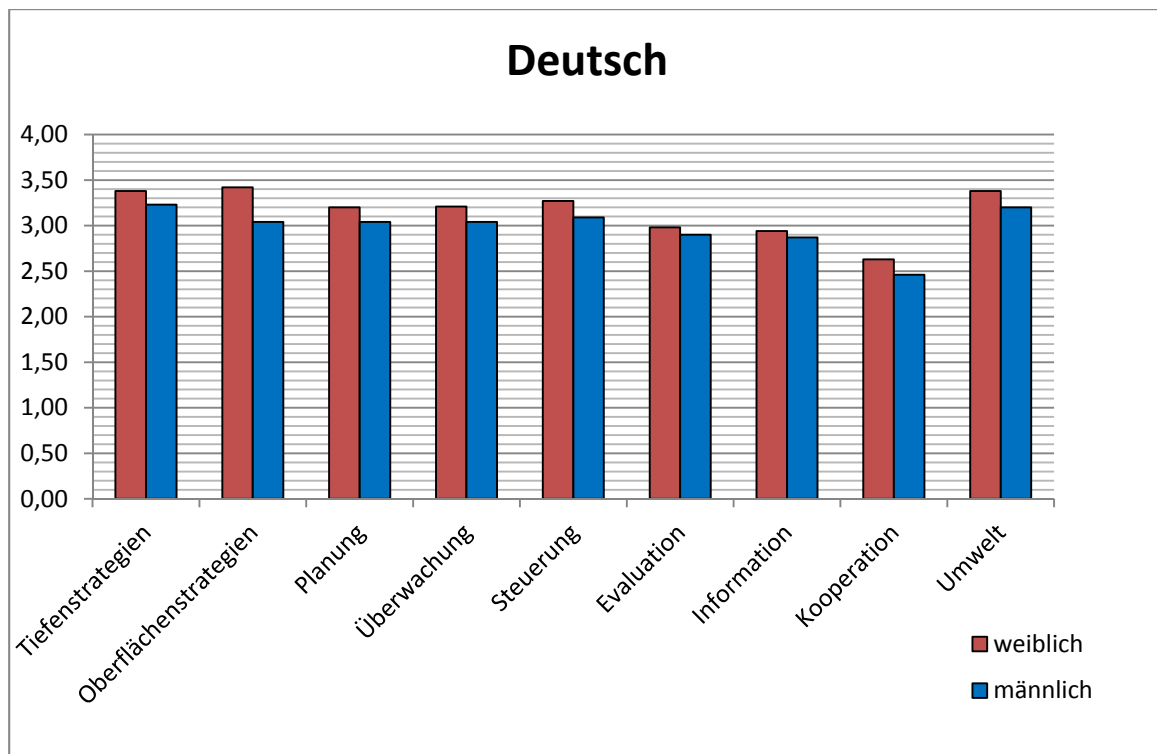


Abbildung 13: Lernstrategien Geschlecht - Deutsch

9.1.5 Unterschiede durch Herkunftsland

Meine vierte Fragestellung beschäftigt sich mit der Verwendung verschiedener Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund.

9.1.5.1 Lernstrategien und Migration - Mathematik

Einen signifikanten Effekt des Migrationsstatus bezogen auf den Einsatz von Lernstrategien gab es in der Mathematikversion bei den *Oberflächenstrategien* ($H(1,2318) \rho = .00, \chi^2 = 24.561$), den *Informationsstrategien* ($H(1,2166) \rho = .00, \chi^2 = 54.901$), den *Umweltstrategien* ($H(1,2469) \rho = .00, \chi^2 = 12.842$) und bei den *Überwachungsstrategien* ($H(1,2312) \rho = .001, \chi^2 = 10.480$).

Jedoch konnte kein signifikanter Migrationseffekt bei den *Tiefenstrategien* ($H(1,2417) \rho = .039, \chi^2 = 4.282$), den *Kooperationsstrategien* ($H(1,2321) \rho = .045, \chi^2 = 4.014$), den *Planungsstrategien* ($H(1,2369) \rho = .953, \chi^2 = 0.003$), den *Steuerungsstrategien* ($H(1,2309) \rho = .898, \chi^2 = .016$) und bei den *Evaluationsstrategien* ($H(1,2307) \rho = .024, \chi^2 = 5.246$) festgestellt werden.

Bei der Anwendung von Lernstrategien in Mathematik gaben vor allem die ausländischen Schülerinnen und Schüler in den signifikanten Kategorien (Oberflächenstrategien, Überwachung, Information und Umwelt) einen häufigeren Lernstrategieeinsatz an, wie untenstehend dargestellt wird.

Tabelle 13: Lernstrategien Migration - Mathematik: Rang und MW

Mathematik			
		Österreicher	Migranten
Tiefenstrategien	MR	1193,25	1260,86
	MW	3,18	3,23
Oberflächenstrategien	MR	1121,41*	1278,53*
	MW	3,03	3,22
Planung	MR	1184,57	1186,39
	MW	3,09	3,1
Überwachung	MR	1133,41*	1231,35*
	MW	3,1	3,22
Steuerung	MR	1155,95	1151,96
	MW	3,15	3,14
Evaluation	MR	1137,21	1208,28
	MW	2,81	2,92
Information	MR	1027,54*	1255,79*
	MW	2,26	2,59
Kooperation	MR	1145,70	1210,27
	MW	2,63	2,73
Umwelt	MR	1208,91*	1320,56*
	MW	3,22	3,36

Legende: MR = Mittlerer Rang, MW = Mittelwert

* Mittlerer Rang unterscheidet sich signifikant, **ROT** höherer signifikanter Wert

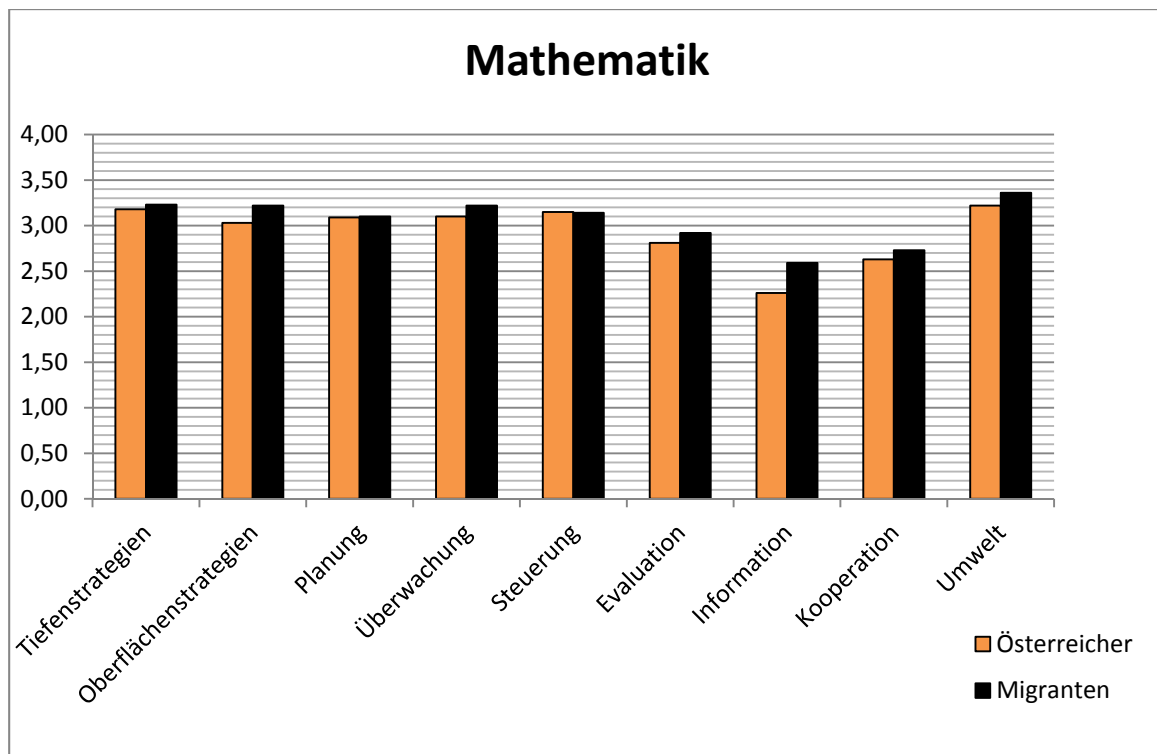


Abbildung 14: Lernstrategien Migration - Mathematik

9.1.5.2 Lernstrategien und Migration - Deutsch

Auch in der Deutschversion zeigten sich einige signifikante Ergebnisse im Gebrauch von Lernstrategien. Bei den Ressourcenstrategien konnte ein signifikanter Migrationseffekt in allen drei Kategorien festgestellt werden - *Information* ($H(1,2374)$, $p = .00$, $\chi^2 = 14.836$), *Kooperation* ($H(1,2248)$ $p = .00$, $\chi^2 = 17.991$) und *Umwelt* ($H(1,2457)$ $p = .00$, $\chi^2 = 16.667$). Ebenfalls bei den Metakognitiven Strategien *Überwachung* ($H(1,2346)$ $p = .00$, $\chi^2 = 17.327$), *Steuerung* ($H(1,2365)$ $p = .00$, $\chi^2 = 15.479$) und *Evaluation* ($H(1,2375)$ $p = .002$, $\chi^2 = 9.969$), sowie bei den *Oberflächenstrategien* ($H(1,2409)$ $p = .00$, $\chi^2 = 15.281$).

Kein signifikanter Migrationseffekt zeigte sich bei den *Tiefenstrategien* ($H(1,2448)$ $p = .129$, $\chi^2 = 2.271$) und bei den *Planungsstrategien* ($H(1,2370)$ $p = .102$, $\chi^2 = 2.699$).

Auch bei der Deutschversion zeigen die Ergebnisse, dass in den signifikanten Kategorien (Oberflächenstrategien, Überwachung, Steuerung, Evaluation, Infor-

mation, Kooperation und Umwelt) die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund angeben, häufiger bestimmte Lernstrategien einzusetzen als jene ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 14: Lernstrategien Migration - Deutsch: Rang und MW

Deutsch			
		Österreicher	Migranten
Tiefenstrategien	MR	1212,66	1260,96
	MW	3,3	3,36
Oberflächenstrategien	MR	1174,60*	1299,58*
	MW	3,22	3,33
Planung	MR	1172,66	1225,02
	MW	3,11	3,17
Überwachung	MR	1143,09*	1266,53*
	MW	3,1	3,24
Steuerung	MR	1152,61*	1277,82*
	MW	3,16	3,27
Evaluation	MR	1164,26*	1261,97*
	MW	2,91	3,04
Information	MR	1157,92*	1283,10*
	MW	2,87	3,02
Kooperation	MR	1091,78*	1224,55*
	MW	2,5	2,69
Umwelt	MR	1198,95*	1323,89*
	MW	3,26	3,4

Legende: MR = Mittlerer Rang, MW = Mittelwert

* Mittlerer Rang unterscheidet sich signifikant, **ROT** höherer signifikanter Wert

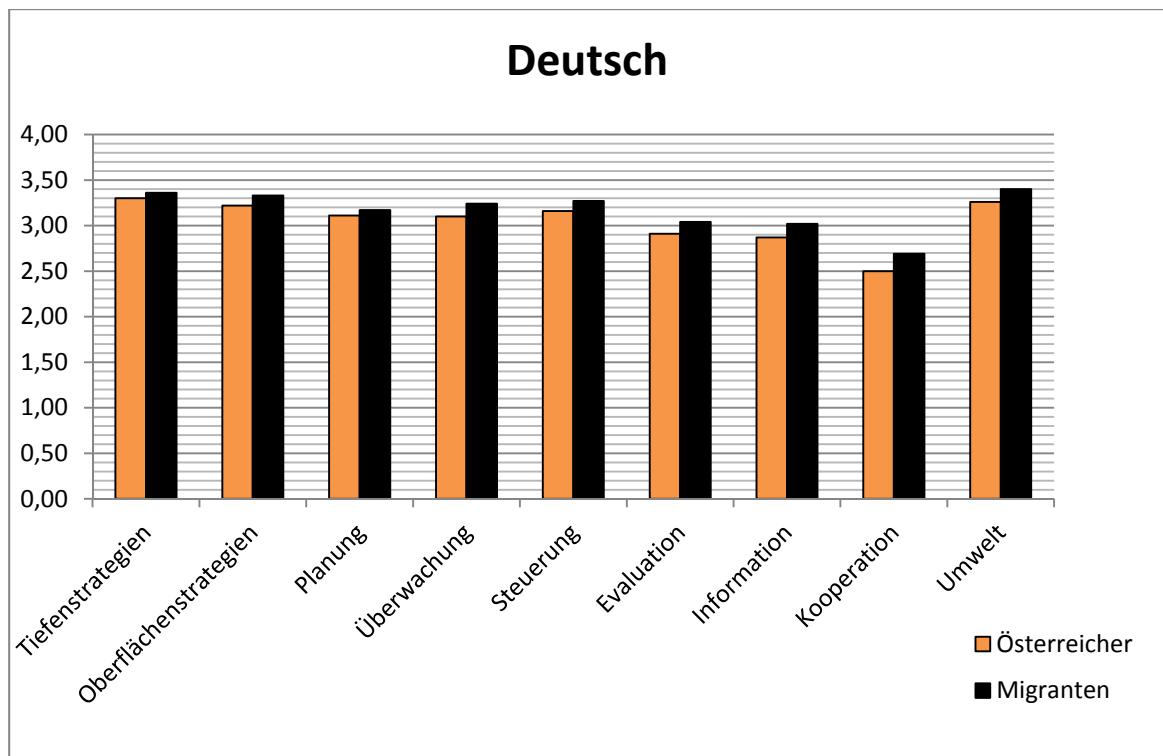


Abbildung 15: Lernstrategien Migration - Deutsch

10 DISKUSSION

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Interpretation der gefundenen Ergebnisse meiner Untersuchung und dem Bezug zur verwendeten Literatur.

Ziel vorliegender Arbeit war es, grundlegende Fragen der Motivation und Selbstregulation im Kontext der Schule und des Lernens zu klären. Vor allem wie stark die Bildungsmotivation und das Selbstregulierte Lernen von Schülerinnen und Schülern in Österreich ausgeprägt sind und ob es Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen beziehungsweise zwischen österreichischen und migrierten Lernenden gibt - Kompetenzen, die in der Bildungsforschung als wichtige Voraussetzungen des lebenslangen Lernens gesehen werden. Da es in der bisherigen Erforschung von Bildungsmotivation und Selbstregulation im Geschlechtervergleich teilweise zu widersprüchlichen Ergebnissen kam und die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund nur vergleichsweise gering untersucht wurden (und wenn dann hauptsächlich die Motivation betreffend), empfand ich es als wichtig diese Themen zu untersuchen. Meine Arbeit konzentrierte sich dabei nicht nur auf eine bestimmte Altersgruppe oder Schulform oder hatte zum Ziel Altersgruppen oder Schulformen zu vergleichen, sondern verglich Daten von Schülerinnen und Schülern über die gesamte Altersspanne und über alle Schultypen hinweg. Die wichtigen Faktoren waren also nur das Geschlecht und der Migrationsstatus der gesamten untersuchten Gruppe.

10.1 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Meine ersten beiden Fragestellungen konzentrieren sich auf mögliche Unterschiede in der schulischen Motivation zwischen Jungen und Mädchen, und zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund - meine dritte und vierte Fragestellung behandeln das Thema Lernstrategien. Im Folgenden beschreibe ich vor allem die signifikanten Ergebnisse meiner Untersuchung.

Welche Geschlechtsunterschiede zeigen sich, über verschiedene Altersstufen hinweg, in den Bereichen Deutsch und Mathematik in Bezug auf die motivationalen Komponenten (Zielorientierung, Interesse, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Umgang mit Misserfolg) von Lebenslangem Lernen?

Wie die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen, hatten Burschen in der Mathematikversion eine höhere Gesamtmotivation als Mädchen, die sich auch im Vergleich der Motivationskomponenten widerspiegelte. Die Mittelwertsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen waren nicht nur stärker ausgeprägt, sondern betrafen auch mehr Kategorien als in Deutsch, wo die Hypothese bei der Gesamtmotivation zwar nicht bestätigt werden konnte, sich jedoch bei den Einzelvergleichen der Motivationskomponenten einstellte. Das heißt besonders im Fach Mathematik konnten die bisher gefundenen Ergebnisse vorhergehender Studien bestätigt werden. Schon Rustemeyer und Fischer (2004) sowie Dresel, Stöger & Ziegler (2006) bemerkten, dass Jungen eine höhere Motivation in Mathematik haben als Mädchen, wodurch sie auch von vornherein eine bessere Leistung bei Mathematikschularbeiten erwarten. Bei der Motivation im Fach Deutsch waren die Ergebnisse früherer Studien zugunsten der Mädchen, die laut Artelt, Naumann und Schneider (2010) nicht nur häufiger zum Spaß lesen, sondern auch insgesamt öfter lesen.

Beim Vergleich der Motivationskomponenten zeigen meine Ergebnisse, dass die männlichen Teilnehmer eine signifikant höhere Affektadaptivität als die weiblichen hatten - sowohl in der Mathematikversion als auch in der Deutschversion. Im Gegensatz dazu erzielten Mädchen in beiden Fachrichtungen signifikant höhere Werte in der Handlungsadaptivität. Das weist darauf hin, dass sich die Jungen weniger von schulischen Misserfolgen unterkriegen lassen und somit nicht so leicht die Lust am Lernen verlieren, und die Mädchen nach Misserfolgen eher dazu tendieren aus ihren Fehlern zu lernen und diese gewonnenen Informationen dazu benützen in zukünftigen Situationen nicht denselben Fehler zu machen. Die beiden motivationalen Komponenten Handlungs- und Affektadaptivität hängen also stark mit dem Verhalten von Menschen in Misserfolgssituationen zusammen. Wobei sowohl eine hohe Handlungsadaptivität als auch eine hohe Affektadaptivi-

tät wünschenswert sind, wenn es um die Bewältigung von Rückschlägen geht (Schober, 2002).

Wenn es um die Lernzielorientierung von Mädchen und Jungen geht, hatten in meiner Untersuchung die männlichen Teilnehmer signifikant höhere Werte in Mathematik als die weiblichen, wohingegen in Deutsch die Mädchen eine höhere Lernzielorientierung aufwiesen. Bei einer erhöhten Lernzielorientierung lernen die Jugendlichen vor allem aus Spaß am Fach, was mit stärkerem Interesse von Jungen an Mathematik beziehungsweise von Mädchen an Deutsch zusammenhängt. Meine Ergebnisse gehen somit mit den Erkenntnissen aus der gefundenen Literatur einher in denen eine erhöhte Lesemotivation und Leselust von Mädchen gefunden wurde (vgl. Artelt, Naumann & Schneider, 2010). Lern- und Leistungsziele sind laut Dweck (1986) ebenso wichtige motivationale Faktoren, die beim Lernen von Vorteil sind. Lernzielorientierte Schülerinnen und Schüler wollen Freude beim Lernen empfinden und dabei ihre Interessen wahren. Für sie ist es wichtig Neues zu lernen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten dabei zu verbessern. Sind Menschen eher leistungszielorientiert sehen sie das Lernen eher als notwendiges „Übel“, um ein Ziel zu erreichen. Sie wollen zeigen, welche Fähigkeiten sie besitzen um Belohnungen zu erhalten oder Bestrafungen zu vermeiden. Das Problem dabei ist nur, dass im Falle von Misserfolgen leistungszielorientierte Personen dazu neigen, schnell aufzugeben, wenn sie von ihrem Können nicht stark genug überzeugt sind.

Meine Untersuchung ergab weiterhin, dass Jungen im mathematischen Bereich sowohl ein erhöhtes Selbstkonzept als auch eine höhere Selbstwirksamkeit haben als Mädchen, wohingegen in Deutsch die Mädchen bei beiden höhere Werte zeigen als die Jungen. Diese Ergebnisse stimmen mit meiner Erwartung überein. Schon in der Untersuchung von Pajares (1996) zeigte sich, dass Jungen eine höhere Selbstwirksamkeit in Mathematik besitzen, wohingegen jene von Mädchen in Deutsch erhöht war (Pajares & Valiante, 2001). Die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept sind wichtige motivationale Faktoren, wenn es um selbstreguliertes Lernen geht (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Das Selbstkonzept ist wichtig für die Verteilung von psychischen Ressourcen und beeinflusst Faktoren wie das „Wollen“ und „Können“. Die Selbstwirksamkeit hingegen beinhaltet

das Bedürfnis der Anforderungsbewältigung (Bandura, 1977). Es geht also vor allem darum einerseits etwas machen zu wollen, aber andererseits sich auch selbst in der Lage dazu fühlen, dies auch schaffen zu können. Diese beiden Faktoren beeinflussen maßgeblich die Wahl bestimmter Handlungen, sowie die Mühe und die Beständigkeit mit der man diese Handlungen ausführt. Lernmotivation ist also nur dann von längerer Dauer, wenn das Bedürfnis von Lernenden nach Kompetenz, Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung gedeckt ist (Deci & Ryan, 1993).

Dass Mädchen weniger motiviert sind wenn es um Mathematik geht, hängt vielleicht auch damit zusammen, dass sie geringere Selbstwirksamkeitserwartungen haben, wenn es um die erfolgreiche Bewältigung von mathematischen Beispielen geht. Mädchen trauen sich weniger zu als Jungen und lassen sich zum Beispiel durch geschlechtskonservatives Denken von Eltern oder Lehrkräften verunsichern. Das muss jedoch nicht zwangsläufig auch zu einer schlechten Leistung in Mathematik führen. (Dresel & Schober, 2004; R. Rustemeyer und N. Fischer, 2004).

Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund in den Bereichen Deutsch und Mathematik in Bezug auf die motivationalen Komponenten (Zielorientierung, Interesse, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Umgang mit Misserfolg) von Lebenslangem Lernen?

Meine zweite Fragestellung beschäftigt sich, wie schon meine erste Fragestellung, mit den motivationalen Unterschieden von Schülerinnen und Schülern. Jedoch werden hier die Unterschiede zwischen „österreichischen“ und migrierten Jugendlichen, unabhängig vom Geschlecht, näher betrachtet. Auch wenn man auf Grund der schlechteren Leistung in der Schule von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund daraus schließen könnte, dass ihre Motivation zu lernen deshalb schwächer ausgeprägt ist, als bei „österreichischen“ Jugendlichen, konnten zum Beispiel Stanat und Christensen (2006) nachweisen, dass diese Theorie falsch ist. Vor allem in Mathematik konnte eine erhöhte Motivation

von Migrantenkindern festgestellt werden, was auch mit den Ergebnissen meiner Untersuchung übereinstimmt.

Sieht man sich die Ergebnisse im Bereich der Zielorientierungen in meiner Untersuchung an, zeigen Jugendliche, die einen Migrationshintergrund haben, sowohl eine höhere Lernzielorientierung als auch eine höhere Leistungszielorientierung als jene ohne Migrationshintergrund - und das unabhängig von der Testversion. Diese erhöhte Lernzielorientierung führt dazu, dass ihre Motivation zu Lernen aus Lust und Interesse hervorgeht - was auch durch die damit einhergehenden Ergebnisse des Interesses am Fach übereinstimmt. Die zusätzlich erhöhte Leistungszielorientierung fördert aber auch ein stärkeres Streben ihre Fähigkeiten zu zeigen um dadurch positives Feedback zu bekommen. Das kann jedoch im Falle eines Misserfolges dazu führen, dass schneller aufgegeben wird um keine negativen Reaktionen bekommen.

Auch in den Bereichen Implizite Persönlichkeitstheorien und Hilflosigkeit in Deutsch und Mathematik zeigen meine Ergebnisse, dass Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine stärkere Ausprägung aufweisen als jene ohne Migrationshintergrund. Jedoch sind besonders höhere Werte in der Hilflosigkeit nicht unbedingt vorteilhaft für die Motivation zu Lernen. Laut Seligmann (1979) fühlen wir uns hilflos, wenn wir das Gefühl haben, eine Situation nicht kontrollieren zu können - also egal, was wir machen, es ändert nichts am Resultat. Folglich sinkt dadurch die Lust zu handeln, wodurch sich die Leistung verschlechtert, was wiederum einen negativen Effekt auf das Setzen von höheren Zielen hat.

Weitere Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund signifikant höhere Werte in der Handlungsadaptivität aufweisen als jene ohne Migrationshintergrund. Allerdings konnte dies nur in der Deutschversion festgestellt werden und nicht in der Mathematikversion. Österreichische Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten hingegen eine höhere Affektadaptivität welche sich in beiden Testversionen zeigte. Das stimmt auch mit den vorherigen Ergebnissen der Hilflosigkeit überein, da Menschen mit niedriger Af-

fektadaptivität sich leichter von Rückschlägen beeinflussen lassen und schneller aufgeben.

Kommt es zu Wechselwirkungseffekten von Geschlecht und Migrationsstatus in Bezug auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern?

Da es in meiner Untersuchung zu keinerlei signifikanten Wechselwirkungseffekten zwischen dem Geschlecht und dem Herkunftsland der Schülerinnen und Schüler kam, kann man davon ausgehen, dass es zwischen diesen Gruppen keine gegenseitige Beeinflussung gibt.

Gibt es Geschlechtsunterschiede in den Bereichen Deutsch und Mathematik in Bezug auf die verwendeten Lernstrategien?

Meine dritte Fragestellung behandelt das Thema Lernstrategien im Geschlechtervergleich. Um erfolgreich selbstreguliert zu lernen, ist die Anwendung von Lernstrategien ein wesentlicher Faktor. Erst wenn man Wissen über Lernstrategien gesammelt hat, hat man die Fähigkeit zur Selbstregulation (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Man setzt sich somit sinnvolle Ziele, erstellt Pläne und überwacht den Handlungserfolg um diese Ziele zu erreichen (Klauer, 1996).

Im Vergleich der Anwendung von Lernstrategien zwischen Mädchen und Jungen zeigen meine Ergebnisse eine starke Tendenz zugunsten der weiblichen Schüler sowohl in Mathematik als auch in Deutsch. Sie geben also an häufiger Lernstrategien zu benutzen, wenn sie sich auf eine Mathematikschularbeit oder ein Deutschreferat vorbereiten. Dies stimmt auch mit der Untersuchung von Artelt, Naumann und Schneider (2010) überein, wonach Mädchen sich stärker mit dem Thema Lernstrategien zu beschäftigen scheinen. Dort gaben sie nicht nur an, häufiger auf bestimmte Strategien beim Lernen zurückzugreifen (vor allem auf Kontrollstrategien und Wiederholungsstrategien), sondern kannten auch mehr Möglichkeiten der Anwendung und hatten ein höheres Fachwissen über den sinnvollen Gebrauch von Lernstrategien.

Bei meinen Ergebnissen wurde allerdings nicht nur bei den Kontrollstrategien oder Wiederholungsstrategien ein stärkerer Einsatz angegeben, sondern dieser vermehrte Gebrauch war über alle untersuchten Kategorien hinweg sichtbar. Besonders bei den Kognitiven Strategien - zu denen die Tiefenstrategien (Integrieren von neuen Informationen in Bestehendes wodurch Speicherplatz gespart wird) und Oberflächenstrategien (häufiges Wiederholen und Auswendiglernen) gehören - konnte fächerübergreifend ein vermehrter weiblicher Einsatz festgestellt werden. Auch bei den Metakognitiven Strategien, die die Planung, Überwachung und Steuerung von Lernhandlungen beeinflussen, zeigte sich die stärkere Anwendung der Mädchen sowohl in der Deutschversion als auch in der Mathematikversion des Fragebogens.

Nur im Ressourcenmanagement konnte ein kleiner Unterschied zwischen Mathematik und Deutsch festgestellt werden. Wenn es um die Vorbereitung für eine Mathematikschularbeit geht, setzen Mädchen einerseits auf kooperatives Lernen und bilden zum Beispiel Lerngruppen um den Stoff besser zu verstehen, aber sie versuchen auch ihre Umwelt derart zu gestalten, dass es ihnen leichter fällt. Diese gefundenen Ergebnisse passen auch dazu, dass Mädchen in Mathematik weniger Selbstwirksamkeit besitzen und deshalb lieber in Gruppen lernen. Wohingegen bei der Vorbereitung auf eine Deutschschularbeit sie sich nur vermehrt auf die Gestaltung ihrer Umgebungsfaktoren konzentrieren.

Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrations-hintergrund in den Bereichen Deutsch und Mathematik in Bezug auf die verwendeten Lernstrategien?

Im Vergleich zwischen österreichischen und nicht österreichischen Teilnehmern der Studie, konnte, wie schon bei der Motivation, auch bei den Lernstrategien eine Tendenz in Richtung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beobachtet werden. Besonders, wenn es um die Vorbereitung für ein Deutschreferat geht, hatten sie in allen Kategorien höhere Werte als jene Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne - auch wenn die Ergebnisse bei den Tiefenstrategien und bei der Planung nicht signifikant waren.

Laut den Angaben im Fragebogen scheinen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Vorbereitung auf ein Deutschreferat besonders mit der richtigen Einteilung ihrer Ressourcen zu beschäftigen indem sie sich aus verschiedenen Quellen notwendige Informationen holen, gerne in Kooperation mit anderen Personen zusammen arbeiten und ihre Umwelt derart gestalten, dass ein gutes Lernklima besteht. Außerdem konzentrieren sie sich im Laufe des Lernprozesses um den Fortschritt des Lernerfolges, ob die gesetzten Handlungen in die richtige Richtung gehen, und passen sie gegebenenfalls an. Ihre höheren Werte bei der Evaluation deuten auch darauf hin, dass sie nach der Zielerreichung eine Bilanz ziehen, ob das gesetzte Ziel mit dem erlangten Ergebnis übereinstimmt.

In der Mathematikversion waren die Ergebnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ganz so deutlich wie in der Deutschversion. Sie gaben zwar auch hier an, vermehrt bestimmte Lernstrategien zu verwenden, aber die Ergebnisse waren in weniger Kategorien signifikant. Dabei verwenden die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei der Vorbereitung auf eine Mathematikschularbeit vermehrt Oberflächenstrategien - also das Auswendiglernen vom Stoff - sowie Überwachungsstrategien, der Suche nach Information und der Gestaltung der Umgebung und Umwelt.

10.2 KRITIK

Insgesamt kann man sagen, dass meine Fragestellungen und vermuteten Ergebnisse im Großen und Ganzen bestätigt wurden. Da ich mich jedoch auf die Gruppen als Ganzes konzentriert habe, könnte es eventuell zu Abweichungen kommen, wenn man zum Beispiel verschiedene Altersgruppen untereinander auf die getesteten Faktoren vergleicht, da besonders die Motivation im Laufe der Schulkarriere abnimmt (Eder, 2007). Um diese und andere Themen drehen sich jedoch andere parallel ablaufende Arbeiten.

Bei meinem verwendeten Fragebogen könnte man kritisieren, dass bei der Frage nach den Lernstrategien nach der Häufigkeit der Anwendung gefragt wurde - es sich also um retrospektive Selbstberichte handelt und nicht um tatsächliche Ergebnisse. So kann es leicht zu verzerrten Erinnerungen kommen, wodurch sich

die Angaben verändern können. Außerdem spielt hierbei auch der Faktor der sozialen Erwünschtheit eine wichtige Rolle, da von den Jugendlichen vielleicht angenommen wird, je mehr Strategien man einsetzt, desto besser ist es. Gerade in punkto Lernstrategien wurde schon in der Literatur immer wieder darauf hingewiesen, dass der tatsächliche Einsatz nicht mit den Selbstangaben übereinstimmen muss (Artelt, 2000) und es deshalb sinnvoller wäre, die Anwendung von Lernstrategien auch während der Handlung zu erheben (vgl. Alexander et al., 1997; Baumert & Köller, 1996; Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Kardash & Amlund, 1991; Pintrich & DeGroot, 1990; Sageder, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; in Artelt, 2000).

11 ABSTRACT

Bildung und Weiterbildung spielen in der heutigen Zeit eine wichtige Rolle. In einer Gesellschaft, die geprägt ist von kontinuierlicher Veränderung, ist es notwendig sich ein Leben lang über Neues zu informieren um den Herausforderungen verschiedener Arbeits- und Lebensbereiche gerecht zu werden. Allerdings zeigt sich schon in der Schulzeit, dass die Motivation sich zu bilden mit steigender Anzahl an Jahren sinkt (vgl. Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Eder, 2007; Spiel & Schober, 2002), weshalb eine Förderung von Lebenslangem Lernen bereits in der Schule ein wichtiges Thema ist.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit zentralen Faktoren, die das Lebenslange Lernen von Menschen beeinflussen können - der Motivation und Selbstregulation. In einer quantitativen Untersuchung wurden die Daten von 5366 Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersgruppen und Schultypen in Österreich erhoben, um herauszufinden ob es Unterschiede in diesen Bereichen zwischen Mädchen und Jungen, oder zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gibt. Als Erhebungsinstrument wurde dabei der Fragebogen des Sparkling Science Projektes eingesetzt, der umfassend die Komponenten der Motivation (Zielorientierung, Interesse, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Umgang mit Misserfolg) und Selbstregulation (Einsatz von Lernstrategien) erfasst. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass männliche Teilnehmer in Mathematik eine höhere Motivation zeigen als die weiblichen, welche im Gegensatz dazu in Deutsch eine stärkere Ausprägung aufweisen. Außerdem zeigt sich im Bereich des selbstregulierten Lernens fächerübergreifend, dass Mädchen signifikant häufiger Lernstrategien verwenden als Jungen. Im Vergleich zwischen Jugendlichen mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund sieht man, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowohl eine deutlich erhöhte Motivation in Deutsch und Mathematik aufweisen, als auch einen vermehrten Einsatz von Lernstrategien angeben. Wechselwirkungen zwischen den beiden Gruppen konnten nicht festgestellt werden.

12 LITERATUR

- Achtenhagen, F., & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Band I-V)*. Opladen: Leske & Budrich.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl., S.276 - 301). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P.M. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In Brandstätter, V. & Otto, J.H. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie - Handbuch der Allgemeinen Psychologie : Motivation und Emotion* (S. 150-156). Göttingen: Hogrefe.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und Lebenslanges Lernen. In Rudolf Tippelt (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565-585). Opladen 2002: Leske + Budrich,
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Artelt, C. (2000). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*, 14 (2/3), 72-84.
- Artelt, C., Demmrich, A., & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P., Stanat, K. J. Tillmann & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). *Lesemotivation und Lernstrategien*. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. (S. 73-112). Münster: Waxmann
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Press.

- Baumert J., Stanat P. & Demmrich A. (2001). *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.). Opladen 2001: Leske + Budrich
- Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (2007). Chance Bildung: Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Lissabon-Strategie. <http://www.sozialpartner.at> [25.03.2012]
- Binder, S. (2002). Schule und Migration Einblicke in die Praxis des interkulturellen Lernens. In: *SWS-Rundschau*, 42(4), 2002, S. 422-440.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brickenkamp, R. (1990). *Die Generelle Interessen-Skala (GIS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Breit, S. (2009). Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In C. Schreiner & U. Schwantner, U. (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt*, S. 136-145. Graz: Leykam.
- Brunstein, J. C. (1995). *Motivation nach Misserfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. & Spörer, N. (2006). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 677-685). Weinheim: Beltz.
- Cameron, J.; Banko, K. & Pierce, W.D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation. The myth continues. *The Behavior Analyst*, 24, 1-44.
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.

- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 5-8.
- Dresel, M. & Schober, B. (2004). Golem und Pygmalion: Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen in den Köpfen von Müttern und Vätern? *Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 21. - 24. März 2004, Zürich.
- Dresel, M., Stöger, H. & Ziegler, A. (2006). Klassen- und Schulunterschiede im Ausmaß von Geschlechtsunterschieden bei Leistungsbewertungen und Leistungsaspirationen: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 44-61.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 122-140). New York: Guilford Press.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Europäische Kommission (2006). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Zusammenfassung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006]. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm [12. 02. 2012].
- Fassmann, H. & Münz, R. (1995): *Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen*. Wien: Jugend & Volk.
- Field, A. P. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications Ltd.
- Finsterwald, M. (2005). Reattributionstrainings: Eine Chance für eine spezifische Förderung von Mädchen im MINT-Bereich? In Begabungsförderung durch Geschlechtssensibilität in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik (S. 63-76). Wien: Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur.
- Gollwitzer, P. M. (1991). *Abwägen und Planen: Bewusstseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen*. Göttingen: Hogrefe.

- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf
 [09.06.2012].
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking* (4. Aufl.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hartig, J. (2008). Psychometric models for the assessment of competencies. In J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Hrsg.), *Assessment of competencies in educational contexts* (S. 69-90). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2010). *Motivation und Handeln* (4). Berlin: Springer.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien*. Weinheim: Beltz.
- Horn, W., Neubearbeitung von Lukesch, H., Mayrhofer, S. & Kormann, A. (2003). *Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen - revidierte Fassung (PSB-R 6-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76 (1), 1-19.
- Klauer, K. J. (1996). Über das Lehren des Lernens. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung* (S. 135-149). Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.767-774). Weinheim: Beltz.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2010). Zielorientierung. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 959-965). Weinheim: Beltz.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2001). *Bericht der Kommission. Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme*.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:DE:PDF> [10.02.2012].

- Krapp, A. (1997). Interesse und intrinsische Lernmotivation: Ein Überblick über neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In H. Mandl (Hrsg.), Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (45), 185-201.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.311 - 323). Weinheim: Beltz Verlag.
- 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 Interessentheorie. In: Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.) (2002): *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 54-82.
- Leutner, D., Barthel, A. & Schreiber, B. (2001). Studierende können lernen, sich selbst zum Lernen zu motivieren: Ein Trainingsexperiment. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 155-167.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-65.
- Löb, M., Perels, F. & Schmitz, B. (2004). Eine Prozessstudie auf intraindividuellem und aggregierter Ebene zum Einfluss eines standardisierten Lerntagebuches auf die Selbstregulation bei Schülern der 8. Jahrgangsstufe. http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/312/pdf/Dokument_LoebPerelsSchmitz_310804.pdf [27.11.2012]
- Ludwig, P. H. (1991). *Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Ludwig, P. H. (2004). Pygmalion zwischen Venus und Mars: Die Selbsterfüllung von Erwartungen als Grund für Geschlechterunterschiede in schulischen und nachschulischen Lernleistungen. *Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 21. - 24. März 2004, Zürich.
- Ludwig, P. H. & Ludwig H. (Hrsg.) (2007). *Erwartungen in Himmelblau und Rosa-rot: Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechtsdifferenzen in der Schule*. Weinheim. Beltz.

- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B. & Spiel, C. (2009). TALK - Ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 29-83). Münster: Waxmann.
- Meece, J., Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meyer, W.-U. (1988). Die Rolle von Überraschung im Attributionsprozeß. *Psychologische Rundschau*, 39, 136-147.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 3, 424-436.
- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding "meaning" in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192-203.
- Möller, J. (2010). Attributionen. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 38 - 45). Weinheim: Beltz Verlag.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19-27.
- OECD (2010). *PISA-Ergebnisse*.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1996). Role of self-efficacy beliefs in the mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Peterson, C. (1990). Explanatory style in the classroom and on the playing field. In Graham, S. & Folkes, V. S. (Eds.) *Attribution theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict*, 53-75. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Prenzel, M. & Doll, J. (2002). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, Weinheim: Beltz
- Pruiskens, C. (2005). *Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschulkinder*. Münster: Waxmann.
- Renkl, A. (2006). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5 ed., S. 717-721). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. & Fries, S. (2010). Bezugsnormorientierung. In *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 61-68). Weinheim: Beltz.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13, 273-289.
- Rustemeyer, R. & Fischer, N. (2004). Geschlechtsunterschiede im Unterrichtsfach Mathematik - Zusammenhänge mit dem schülerperzipierenden Lehrkraftverhalten. *Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 21. - 24. März 2004, Zürich.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 299-323.
- Schiefele, H. & Krapp, A. (1981). *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München: Ehrenwirth.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 336-344). Weinheim: Beltz.
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. & Spiel, C. (2007). TALK- A Training Program to Encourage Lifelong Learning in School. *Journal of Psychology*, 215 (3), 183-193.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P. & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W.

- Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications* (3 ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Schütte, K., Frenzel, A., Asseburg, R. & Pekrun, R. (2007). Schülermerkmale, naturwissenschaftliche Kompetenz und Berufserwartung. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 125-146). Münster: Waxmann.
- Schneider, W. (1996). Zum Zusammenhang zwischen Metakognition und Motivation bei Lern- und Gedächtnisvorgängen. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung* (S. 121-133). Münster: Waxmann.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierungen und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 93-99.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (3/4), 181-197
- Schmitz, B. & Wiese, B. (1999). Eine Prozessstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller affektiver und motivationaler Faktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31 (4), 157-170.
- Schmitz, B. & Wiese, B. S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schreiber, B. (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Münster: Waxmann.
- Seligman, M. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002). Lebenslanges Lernen als Ziel: Zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. *Erziehung und Unterricht*, 152(9-10), 1282-1293.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002a). Zusammenfassung des Projekts „Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten? *Erziehung und Unterricht*, 9/10, 1271-1281.

- Spiel, C. & Schober, B. (2006). *Erster Zwischenbericht des Projekts TALK*. Wien: Universität Wien, Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation.
- Spiel, C., Schober, B., Krause, N., Klug, J., Bergsmann, E., Flinsterwald, M., Lüftenegger, M. (2011). Abschlussbericht zum Projekt Förderung und Diagnostik von Lebenslangen Lernen (LLL) in der Schule: Entwicklung eines ökologisch validen Diagnoseinstruments zur Erfassung von LLL-Vermittlungskompetenzen von LehrerInnen. Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft der Universität Wien.
- Spiel, C. & Reimann, R. (2002). Bildungspsychologie. In: Kubinger, K. & Vanecek, E. (Hg.), *Psychologie als Wissenschaft*. Wien: Institut für Psychologie, Universität Wien.
- Städtler, T. (2003). *Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. *Bildungsforschung*, 19. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stanat, P. & Lüdtke, O. (2007). Internationale Schulleistungsvergleiche. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie: Kulturelle Determinanten des Erlebens und Verhaltens*. Bd. 2 (S. 279-347). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2009). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. (S. 73-112). Münster: Waxmann
- Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 31-57). Münster: Waxmann.
- Steiner, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5 ed., S. 137-202). Weinheim: Beltz.
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28(2), 169-187.

- Straka, G. A. & Hinz (1996): *The original SDLS (Self-Directed Learning Readiness Scale) reconsidered*. Münster: Waxmann.
- Suchań, B., Wallner-Paschon, Ch., Stöttinger, E. & Bergmüller, S. (2007). PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. *Lesen in der Grundschule*. Graz: Leykam.
- Svecnik, E. & Reiter, C. (2002). Selbst gesteuertes Lernen im europäischen Vergleich. In G. Haider & C. Reiter (Hrsg.), *PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven im internationalen Vergleich* (S. 85-92). Innsbruck: StudienVerlag.
- Weiner, B. (1985). „Spontaneous“ causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97, 4-84.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer. Weinert, F.E.
- Weinert, F. E. (1996a). Warum, wozu und wodurch sollte zum Lernen motiviert werden? In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Weinert, F.E. (1996b). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 2, S. 1-48). Göttingen, Hogrefe.
- Wigfield, A. & Wentzel, K. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42 (4), 191-196.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wild, K.-P. (2010). Lernstrategien und Lernstile. In *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 479 - 485). Weinheim: Beltz.
- Wortman. C. B.. & Dintzer. L. (1978). Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenon viable?: A critique of the Abramson-Seligman-Teasdale reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 75-90.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 103-112). Bern: Hans Huber.

- Ziegler, A. & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings*. Regensburg.
- Ziegler, A., Finsterwald, M., & Grassinger, R. (2005). Predictors of learned helplessness among average and mildly gifted girls and boys attending initial high school physics instruction in German. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 7-18.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.G. (2004). *Psychologie* (16., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium (Kapitel 12; 12.1)
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (S. 13-39). London: Academic Press.

LITERATUR AUS DEM INTERNET

- http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/12/06/geschichte-der-zuwanderung-von-gastarbeiterinnen [08.08.2012]
- <http://www.oecd.org> [20.08.2012]
- <http://www.statistik.at> [15.08.2012]
- <http://www.unipark.de/uc/sparklingssciencev2> [24.08.2012]

13 ANHANG

13.1 FRAGEBOGEN - VERWENDETE ITEMS

Tabelle 15: Lernstrategie-Items

Kognitive Strategien

Oberflächenstrategien

Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder aufschreibe.

Ich wiederhole den Stoff so lange, bis ich ihn auswendig kann.

Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder durchlese.

Ich merke mir die wichtigsten Dinge, indem ich sie immer wieder aufsage.

Tiefenstrategien

Ich erkläre mir den Stoff mit eigenen Worten.

Ich fasse das Wichtigste zusammen.

Ich versuche, den Stoff wirklich zu verstehen.

Ich überlege, wie der neue Stoff mit bereits Gelerntem zusammenhängt.

Metakognitive Strategien

Information

Ich informiere mich zusätzlich über das Thema.

Ich verwende das Internet, um zusätzliche Informationen zu bekommen.

Ich verwende zusätzliche Bücher und Unterlagen, um weitere Informationen zu bekommen.

Ich frage Eltern oder Lehrpersonen nach zusätzlichen Informationen.

Kooperation

Ich bereite mich gemeinsam mit Mitschülerinnen/Mitschülern vor.

Eine Mitschülerin/Ein Mitschüler und ich prüfen uns gegenseitig ab.

Ich fasse gemeinsam mit Mitschülerinnen/Mitschülern den Stoff zusammen.

Ich spreche mit meinen Mitschülerinnen/Mitschülern über den Stoff.

Umwelt

Ich achte darauf, dass mich beim Lernen niemand stört.

Ich achte darauf, dass mein Arbeitsplatz für mich passt.

Ich achte darauf, dass mich beim Lernen nichts ablenkt.

Ressourcenmanagement

Planung

Ich überlege mir vor dem Lernen ein passendes Vorgehen.

Ich teile mir die Zeit sinnvoll ein.

Ich verschaffe mir einen Überblick über den Lernstoff.

Vor dem Lernen lege ich fest, was ich erreichen möchte.

Überwachung

Ich überprüfe zwischendurch, ob ich den Stoff verstehe.

Ich überlege beim Lernen, ob mein Vorgehen passt.

Am Schluss prüfe ich, ob ich alles kann.

Ich überlege, ob ich das schon kann, was ich mir vorgenommen habe.

Ich unterbreche mein Lernen und überlege ob mein Vorgehen (noch) passt.

Steuerung

Wenn ich merke, dass nichts weitergeht, ändere ich meine Lerntechnik.

Wenn ich mir mit etwas schwer tue, schaue ich es mir genauer an.

Wenn mein Vorgehen nicht passt, dann ändere ich es.

Wenn ich etwas nicht verstanden habe, gehe ich es langsamer durch.

Evaluation

Ich überlege, mit welcher Methode ich bisher die besten Ergebnisse erzielt habe.

Ich überlege, ob mein Vorgehen letztes Mal gepasst hat.

Am Schluss überprüfe ich, ob ich das geschafft habe, was ich mir vorgenommen habe.

Tabelle 16: Motivationsitems

Umgang mit Misserfolg

Affektadaptivität

Nach einem Misserfolg in Mathe / Deutsch ...

...bin ich schlecht gelaunt.

...bin ich frustriert.

...ärgere ich mich lange darüber.

...bin ich von mir selbst enttäuscht.

...habe ich Angst, weitere Fehler zu machen.

Handlungsadaptivität

Nach einem Misserfolg in Mathe / Deutsch...

...überlege ich, was ich besser machen kann.

...lerne ich das nach, was ich nicht kann.

...bemühe ich mich noch mehr in diesem Fach.

...versuche ich, aus meinen Fehlern zu lernen.

...lerne ich das nächste Mal mehr-

Zielorientierung

Lernzielorientierung

Ich lerne für Mathe / Deutsch vor allem...

..., weil mich Vieles interessiert.

...weil ich mehr wissen möchte.

...weil ich die Herausforderung mag.

...weil mich schwierige Aufgaben reizen.

...um mein Wissen zu erweitern.

...um meinen Horizont zu erweitern.

...um Neues zu entdecken.

...weil ich wissen möchte, wie man die Aufgaben löst.

Leistungszielorientierung - positiv

Was ist dir beim Lernen für Mathe / Deutsch wichtig?
Ich lerne für Mathe / Deutsch vor allem...

- ... um anderen zu zeigen, dass ich etwas kann.
- ... um besser als andere zu sein.
- ...um gute Noten zu bekommen.
- ... um im Vergleich zu anderen gut zu sein.
- ... damit ich vor anderen gut dastehe.
- ... um zu den Besten zu gehören.
- ... um zu den Schülerinnen / Schülern zu gehören, die besser sind als andere.
- ... damit andere von mir beeindruckt sind.
- ... um mich vor anderen zu beweisen.
- ... um in der Schule erfolgreich zu sein.
- ... um bessere Noten als andere zu haben.
- ... damit andere denken, dass ich gut bin.
- ... damit mich andere als gute Schülerin / guten Schüler einschätzen.
- ... um im Vergleich zu anderen gute Noten zu bekommen.
- ... um zu den guten Schülerinnen / Schülern zu gehören

Leistungszielorientierung - negativ

Was ist dir beim Lernen für Mathe / Deutsch wichtig?
Ich lerne für Mathe / Deutsch vor allem...

- ...um keine schlechten Noten zu -bekommen.
- ... um nicht zu den Schlechtesten zu gehören.
- ... damit ich nicht mit einer schlechten Leistung auffalle.
- ... um zu vermeiden, dass andere denken, dass ich nichts kann.
- ... um nicht von anderen ausgelacht zu werden.
- ... um mich nicht zu blamieren.
- ... um im Vergleich zu anderen keine schlechten Noten zu bekommen.
- ... um vor den anderen nicht als unfähig dazustehen.
- ... um in der Schule nicht schlecht zu sein.
- ... um keine schlechteren Noten zu bekommen als andere.
- ... um nicht schlechter als andere zu sein.
- ... um zu vermeiden, dass mich andere für eine schlechte Schülerin / einen schlechten Schüler halten.
- ... um zu vermeiden, vor den anderen schlecht dazustehen.
- ... um nicht zu den schlechten Schülerinnen / Schülern zu gehören.
- ... um im Vergleich mit anderen nicht schlechter zu sein.

Interesse

Was ich in Mathe / Deutsch lerne, ist für mich wichtig.

In meiner Freizeit mache ich für Mathe / Deutsch auch Dinge, die ich nicht machen muss.

Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus Mathe / Deutsch zu beschäftigen.

Selbstkonzept

Ich bin in Mathe / Deutsch gut.

In Mathe / Deutsch schneide ich in den meisten Schularbeiten/Tests gut ab.

In Mathe / Deutsch lerne ich schnell.

Selbstwirksamkeit

Ich weiß, dass ich die Anforderungen in Mathe / Deutsch schaffen kann.

Wenn ich mich anstrenge, kann ich auch die schwierigen Aufgaben in Mathe / Deutsch lösen.

Ich bin überzeugt, dass ich bei Schularbeiten/Tests in Mathe / Deutsch gut abschneiden kann.

Implizite Persönlichkeitstheorien

Daran, dass ich bestimmte Dinge in Mathe / Deutsch nicht kann, kann ich nichts ändern.

Ich kann zwar neue Inhalte lernen, aber richtig verstehen werde ich die Mathematik / Deutsch nie, dazu fehlen mir die Fähigkeiten.

In Mathe / Deutsch etwas Neues zu lernen, und meine Fähigkeiten zu steigern, fällt mir schwer.

Ich bin in Mathe / Deutsch nicht sehr gut - daran kann ich auch nichts ändern.

Wie viel ich kann, ist nicht festgelegt. Ich kann meine Fähigkeiten in Mathe / Deutsch steigern.

Ich kann meine Fähigkeiten im Bereich Mathematik / Deutsch steigern.

Es liegt in meiner Hand, meine Fähigkeiten in Mathe / Deutsch zu verbessern.

Ich kann in Mathe / Deutsch viel Neues dazulernen.

Meine Fähigkeiten im Bereich Mathematik / Deutsch hängen vor allem davon ab, wie viel ich lerne.

Es ist nicht von Vornherein festgelegt, wie viel ich im Bereich Mathematik / Deutsch verstehen kann; ich kann schrittweise dazulernen und mich immer weiter verbessern.

Hilflosigkeit

Auch wenn ich mich sehr gut für Mathe / Deutsch vorbereite, fühle ich mich oft überfordert.

Auch wenn ich viel lerne, werde ich in Mathe / Deutsch nicht gut sein.

Auch wenn ich mir Mühe gebe, kann ich in Mathe / Deutsch oft nicht klar denken.

Auch wenn ich in Mathe / Deutsch fleißig bin, nützt das nicht viel.

13.2 DESKRIPTIVSTATISTIK

Tabelle 17: Deskriptive Statistik Gesamtmotivation Mathematik

Migration		Mittelwert	Standardabweichung	N
Österreicher	weiblich	2,4959	,42244	1048
	männlich	2,5763	,48354	943
	Gesamt	2,5340	,45407	1991
Migrant	weiblich	2,6320	,52001	296
	männlich	2,6965	,52403	314
	Gesamt	2,6652	,52265	610
Gesamt	weiblich	2,5259	,44911	1344
	männlich	2,6063	,49649	1257
	Gesamt	2,5648	,47421	2601

Tabelle 18: Deskriptive Statistik Gesamtmotivation Deutsch

Migration		Mittelwert	Standardabweichung	N
Österreicher	weiblich	2,5344	,41262	1069
	männlich	2,5389	,48610	933
	Gesamt	2,5365	,44826	2002
Migrant	weiblich	2,6913	,45415	339
	männlich	2,6864	,49032	304
	Gesamt	2,6890	,47123	643
Gesamt	weiblich	2,5722	,42812	1408
	männlich	2,5752	,49106	1237
	Gesamt	2,5736	,45855	2645

Tabelle 19: Test der Zwischensubjekteffekte Mathematik

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Nichtzentralitäts-Parameter	Beobachtete Schärfe ^b
Korrigiertes Modell	11,880 ^a	3	3,960	17,953	,000	,020	53,860	1,000
Konstanter Term	12611,159	1	12611,159	57176,600	0,000	,957	57176,600	1,000
Migration	7,657	1	7,657	34,715	,000	,013	34,715	1,000
bsex	2,447	1	2,447	11,096	,001	,004	11,096	,774
Migration * bsex	,029	1	,029	,133	,716	,000	,133	,015
Fehler	572,807	2597	,221					
Gesamt	17694,125	2601						
Korrigierte Gesamtvariation	584,687	2600						
a. R-Quadrat = ,020 (korrigiertes R-Quadrat = ,019) b. Unter Verwendung von Alpha = ,01 berechnet								

Tabelle 20: Test der Zwischensubjekteffekte Gesamtmotivation Deutsch

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Nichtzentralitäts-Parameter	Beobachtete Schärfe ^b
Korrigiertes Modell	11,328 ^a	3	3,776	18,310	,000	,020	54,931	1,000
Konstanter Term	13244,718	1	13244,718	64227,569	0,000	,961	64227,569	1,000
Migration	11,233	1	11,233	54,472	,000	,020	54,472	1,000
bsex	1,789E-05	1	1,789E-05	,000	,993	,000	,000	,010
Migration * bsex	,011	1	,011	,053	,819	,000	,053	,012
Fehler	544,615	2641	,206					
Gesamt	18074,549	2645						
Korrigierte Gesamtvariation	555,943	2644						
a. R-Quadrat = ,020 (korrigiertes R-Quadrat = ,019) b. Unter Verwendung von Alpha = ,01 berechnet								

Tabelle 21: Deskriptive Statistik Motivationskomponenten Mathematik

			Mittelwert	Standardabweichung	N
Affektadaptivität	Österreicher	weiblich	2,1859	,80621	1048
		männlich	2,4091	,83556	926
		Gesamt	2,2906	,82743	1974
	Migrant	weiblich	2,0216	,78874	292
		männlich	2,3004	,85824	308
		Gesamt	2,1647	,83618	600
	Gesamt	weiblich	2,1501	,80501	1340
		männlich	2,3819	,84224	1234
		Gesamt	2,2613	,83102	2574
Handlungsadaptivität	Österreicher	weiblich	3,0817	,62525	1048
		männlich	2,9274	,74661	926
		Gesamt	3,0093	,68900	1974
	Migrant	weiblich	3,1566	,71583	292
		männlich	3,0117	,72930	308
		Gesamt	3,0823	,72580	600
	Gesamt	weiblich	3,0980	,64653	1340
		männlich	2,9485	,74293	1234
		Gesamt	3,0263	,69829	2574
Lernziel-orientierung	Österreicher	weiblich	2,5112	,85584	1040
		männlich	2,6813	,85853	909
		Gesamt	2,5905	,86107	1949
	Migrant	weiblich	2,7269	,85460	283
		männlich	2,8648	,79381	300
		Gesamt	2,7978	,82606	583
	Gesamt	weiblich	2,5573	,85982	1323
		männlich	2,7268	,84633	1209
		Gesamt	2,6383	,85743	2532
Leistungsziel-orientierungPos	Österreicher	weiblich	2,3087	,75056	1040
		männlich	2,4203	,78784	909
		Gesamt	2,3607	,76999	1949
	Migrant	weiblich	2,6054	,82639	283
		männlich	2,6095	,84534	300
		Gesamt	2,6075	,83548	583
	Gesamt	weiblich	2,3721	,77669	1323
		männlich	2,4673	,80629	1209
		Gesamt	2,4176	,79223	2532

Leistungsziel-orientierungNeg	Österreicher	weiblich	2,3660	,76642	1040
		männlich	2,4476	,82081	909
		Gesamt	2,4041	,79309	1949
	Migrant	weiblich	2,6264	,82182	283
		männlich	2,6633	,83863	300
		Gesamt	2,6454	,83000	583
	Gesamt	weiblich	2,4217	,78558	1323
		männlich	2,5011	,83017	1209
		Gesamt	2,4596	,80799	2532
Interesse	Österreicher	weiblich	2,1730	,80444	1019
		männlich	2,4514	,81938	864
		Gesamt	2,3008	,82289	1883
	Migrant	weiblich	2,4122	,86852	277
		männlich	2,6408	,82933	284
		Gesamt	2,5279	,85583	561
	Gesamt	weiblich	2,2242	,82406	1296
		männlich	2,4983	,82555	1148
		Gesamt	2,3529	,83587	2444
Selbstkonzept	Österreicher	weiblich	2,7120	,90449	1019
		männlich	2,9371	,81766	864
		Gesamt	2,8153	,87275	1883
	Migrant	weiblich	2,7617	,87974	277
		männlich	2,8732	,81057	284
		Gesamt	2,8182	,84651	561
	Gesamt	weiblich	2,7226	,89915	1296
		männlich	2,9213	,81602	1148
		Gesamt	2,8159	,86663	2444
Selbstwirksamkeit	Österreicher	weiblich	3,1258	,75048	1019
		männlich	3,2840	,70209	864
		Gesamt	3,1984	,73273	1883
	Migrant	weiblich	3,1769	,73310	277
		männlich	3,2459	,65559	284
		Gesamt	3,2118	,69518	561
	Gesamt	weiblich	3,1367	,74681	1296
		männlich	3,2745	,69079	1148
		Gesamt	3,2014	,72417	2444

IPT	Österreicher	weiblich	2,7425	,41918	1019
		männlich	2,7262	,46449	864
		Gesamt	2,7350	,44051	1883
	Migrant	weiblich	2,8053	,47557	277
		männlich	2,8507	,44502	284
		Gesamt	2,8283	,46051	561
	Gesamt	weiblich	2,7560	,43243	1296
		männlich	2,7570	,46269	1148
		Gesamt	2,7564	,44681	2444
Hilflosigkeit	Österreicher	weiblich	2,3054	,86233	1019
		männlich	2,1524	,85285	864
		Gesamt	2,2352	,86115	1883
	Migrant	weiblich	2,3727	,86357	277
		männlich	2,3829	,86484	284
		Gesamt	2,3779	,86346	561
	Gesamt	weiblich	2,3198	,86270	1296
		männlich	2,2094	,86123	1148
		Gesamt	2,2680	,86359	2444

Tabelle 22: Tests der Zwischensubjektfaktoren Motivationskomponenten Mathematik

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Nichtzentralitäts-Parameter	Beobachtete Schärfe ^c
Korrigiertes Modell	Affektadaptivität	43,419 ^a	3	14,473	21,457	,000	,024	64,372	1,000
	Handlungsadaptivität	17,291 ^b	3	5,764	11,971	,000	,014	35,913	,998
Konstanter Term	Affektadaptivität	9133,621	1	9133,621	13541,245	0,000	,840	13541,245	1,000
	Handlungsadaptivität	17034,111	1	17034,111	35380,882	0,000	,932	35380,882	1,000
Migration	Affektadaptivität	8,560	1	8,560	12,691	,000	,005	12,691	,838
	Handlungsadaptivität	2,913	1	2,913	6,051	,014	,002	6,051	,453
bsex	Affektadaptivität	28,944	1	28,944	42,912	,000	,016	42,912	1,000
	Handlungsadaptivität	10,278	1	10,278	21,349	,000	,008	21,349	,979
Migration * bsex	Affektadaptivität	,357	1	,357	,529	,467	,000	,529	,033
	Handlungsadaptivität	,010	1	,010	,021	,885	,000	,021	,011
Fehler	Affektadaptivität	1733,475	2570	,675					
	Handlungsadaptivität	1237,325	2570	,481					
Gesamt	Affektadaptivität	14938,520	2574						
	Handlungsadaptivität	24828,899	2574						
Korrigierte Gesamtvariation	Affektadaptivität	1776,894	2573						
	Handlungsadaptivität	1254,616	2573						
a. R-Quadrat = ,024 (korrigiertes R-Quadrat = ,023) b. R-Quadrat = ,014 (korrigiertes R-Quadrat = ,013) c. Unter Verwendung von Alpha = ,01 berechnet									
Korrigiertes Modell	Lernzielorientierung	36,103 ^a	3	12,034	16,673	,000	,019	50,019	1,000
	Leistungsziel-Pos	33,379 ^b	3	11,126	18,086	,000	,021	54,259	1,000
	Leistungsziel-Neg	29,564 ^c	3	9,855	15,352	,000	,018	46,055	1,000

Konstanter Term	Lernzielorientierung	13025,348	1	13025,348	18046,193	0,000	,877	18046,193	1,000
	Leistungsziel-Pos	11074,726	1	11074,726	18002,675	0,000	,877	18002,675	1,000
	Leistungsziel-Neg	11432,669	1	11432,669	17809,903	0,000	,876	17809,903	1,000
Migration	Lernzielorientierung	17,847	1	17,847	24,726	,000	,010	24,726	,992
	Leistungsziel-Pos	26,446	1	26,446	42,990	,000	,017	42,990	1,000
	Leistungsziel-Neg	25,393	1	25,393	39,558	,000	,015	39,558	1,000
bsex	Lernzielorientierung	10,631	1	10,631	14,730	,000	,006	14,730	,896
	Leistungsziel-Pos	1,500	1	1,500	2,439	,118	,001	2,439	,155
	Leistungsziel-Neg	1,571	1	1,571	2,447	,118	,001	2,447	,156
Migration * bsex	Lernzielorientierung	,116	1	,116	,161	,688	,000	,161	,016
	Leistungsziel-Pos	1,296	1	1,296	2,107	,147	,001	2,107	,130
	Leistungsziel-Neg	,223	1	,223	,348	,555	,000	,348	,024
Fehler	Lernzielorientierung	1824,655	2528	,722					
	Leistungsziel-Pos	1555,153	2528	,615					
	Leistungsziel-Neg	1622,793	2528	,642					
Gesamt	Lernzielorientierung	19484,465	2532						
	Leistungsziel-Pos	16387,081	2532						
	Leistungsziel-Neg	16970,334	2532						
Korrigierte Gesamtvariation	Lernzielorientierung	1860,758	2531						
	Leistungsziel-Pos	1588,531	2531						
	Leistungsziel-Neg	1652,357	2531						
a. R-Quadrat = ,019 (korrigiertes R-Quadrat = ,018) b. R-Quadrat = ,021 (korrigiertes R-Quadrat = ,020) c. R-Quadrat = ,018 (korrigiertes R-Quadrat = ,017) d. Unter Verwendung von Alpha = ,01 berechnet									

Korrigiertes Modell	Selbstkonzept	25,447 ^a	3	8,482	11,439	,000	,014	34,317	,997
	Selbstwirksamkeit	12,444 ^b	3	4,148	7,977	,000	,010	23,932	,961
	Interesse	65,863 ^c	3	21,954	32,644	,000	,039	97,931	1,000
	IPT	4,173 ^d	3	1,391	7,019	,000	,009	21,056	,929
	Hilflosigkeit	19,766 ^e	3	6,589	8,921	,000	,011	26,762	,979
Konstanter Term	Selbstkonzept	13735,710	1	13735,710	18523,387	0,000	,884	18523,387	1,000
	Selbstwirksamkeit	17764,131	1	17764,131	34164,186	0,000	,933	34164,186	1,000
	Interesse	10102,778	1	10102,778	15021,742	0,000	,860	15021,742	1,000
	IPT	13350,587	1	13350,587	67368,980	0,000	,965	67368,980	1,000
	Hilflosigkeit	9157,357	1	9157,357	12398,142	0,000	,836	12398,142	1,000
Migration	Selbstkonzept	,021	1	,021	,029	,865	,000	,029	,011
	Selbstwirksamkeit	,018	1	,018	,035	,851	,000	,035	,011
	Interesse	19,813	1	19,813	29,460	,000	,012	29,460	,998
	IPT	3,783	1	3,783	19,092	,000	,008	19,092	,963
	Hilflosigkeit	9,569	1	9,569	12,955	,000	,005	12,955	,846
bsex	Selbstkonzept	12,226	1	12,226	16,487	,000	,007	16,487	,931
	Selbstwirksamkeit	5,567	1	5,567	10,707	,001	,004	10,707	,756
	Interesse	27,733	1	27,733	41,236	,000	,017	41,236	1,000
	IPT	,091	1	,091	,460	,498	,000	,460	,029
	Hilflosigkeit	2,202	1	2,202	2,981	,084	,001	2,981	,198

Migration * bsex	Selbstkonzept	1,393	1	1,393	1,879	,171	,001	1,879	,114
	Selbstwirksamkeit	,858	1	,858	1,650	,199	,001	1,650	,098
	Interesse	,266	1	,266	,395	,530	,000	,395	,026
	IPT	,412	1	,412	2,077	,150	,001	2,077	,128
	Hilflosigkeit	2,874	1	2,874	3,892	,049	,002	3,892	,273
Fehler	Selbstkonzept	1809,341	2440	,742					
	Selbstwirksamkeit	1268,711	2440	,520					
	Interesse	1641,007	2440	,673					
	IPT	483,538	2440	,198					
	Hilflosigkeit	1802,201	2440	,739					
Gesamt	Selbstkonzept	21214,583	2444						
	Selbstwirksamkeit	26330,333	2444						
	Interesse	15237,250	2444						
	IPT	19057,184	2444						
	Hilflosigkeit	14393,132	2444						
Korrigierte Gesamtvariation	Selbstkonzept	1834,789	2443						
	Selbstwirksamkeit	1281,155	2443						
	Interesse	1706,869	2443						
	IPT	487,710	2443						
	Hilflosigkeit	1821,968	2443						
a. R-Quadrat = ,014 (korrigiertes R-Quadrat = ,013) b. R-Quadrat = ,010 (korrigiertes R-Quadrat = ,008) c. R-Quadrat = ,039 (korrigiertes R-Quadrat = ,037) d. R-Quadrat = ,009 (korrigiertes R-Quadrat = ,007) e. R-Quadrat = ,011 (korrigiertes R-Quadrat = ,010) f. Unter Verwendung von Alpha = ,01 berechnet									

Tabelle 23: Deskriptive Statistik Motivationskomponenten Deutsch

			Mittelwert	Standardabweichung	N
Affektadaptivität	Österreicher	weiblich	2,3105	,79571	1066
		männlich	2,6536	,80498	914
		Gesamt	2,4689	,81789	1980
	Migrant	weiblich	2,2561	,79565	337
		männlich	2,4510	,80674	297
		Gesamt	2,3474	,80613	634
	Gesamt	weiblich	2,2974	,79575	1403
		männlich	2,6039	,80979	1211
		Gesamt	2,4394	,81656	2614
Handlungsadaptivität	Österreicher	weiblich	3,0508	,64796	1066
		männlich	2,7963	,76201	914
		Gesamt	2,9333	,71409	1980
	Migrant	weiblich	3,2101	,63115	337
		männlich	2,9980	,75735	297
		Gesamt	3,1107	,70063	634
	Gesamt	weiblich	3,0890	,64733	1403
		männlich	2,8458	,76550	1211
		Gesamt	2,9763	,71477	2614
Lernziel-orientierung	Österreicher	weiblich	2,6395	,78584	1055
		männlich	2,5463	,81416	889
		Gesamt	2,5969	,80006	1944
	Migrant	weiblich	2,8798	,76116	334
		männlich	2,7793	,78859	294
		Gesamt	2,8328	,77513	628
	Gesamt	weiblich	2,6973	,78644	1389
		männlich	2,6042	,81381	1183
		Gesamt	2,6545	,80034	2572

Leistungsziel-orientierungPos	Österreicher	weiblich	2,3660	,73424	1055
		männlich	2,4319	,80519	889
		Gesamt	2,3961	,76801	1944
	Migrant	weiblich	2,5638	,78420	334
		männlich	2,6264	,79374	294
		Gesamt	2,5931	,78867	628
	Gesamt	weiblich	2,4135	,75105	1389
		männlich	2,4802	,80643	1183
		Gesamt	2,4442	,77757	2572
Leistungsziel-orientierungNeg	Österreicher	weiblich	2,4319	,77219	1055
		männlich	2,4876	,80545	889
		Gesamt	2,4574	,78786	1944
	Migrant	weiblich	2,6060	,78636	334
		männlich	2,6511	,80235	294
		Gesamt	2,6271	,79357	628
	Gesamt	weiblich	2,4738	,77890	1389
		männlich	2,5282	,80745	1183
		Gesamt	2,4988	,79247	2572
Interesse	Österreicher	weiblich	2,3221	,74937	1043
		männlich	2,2304	,80932	845
		Gesamt	2,2811	,77791	1888
	Migrant	weiblich	2,5600	,76907	325
		männlich	2,5830	,84829	279
		Gesamt	2,5706	,80603	604
	Gesamt	weiblich	2,3787	,76059	1368
		männlich	2,3179	,83285	1124
		Gesamt	2,3513	,79441	2492
Selbstkonzept	Österreicher	weiblich	3,0521	,77189	1043
		männlich	2,9621	,75763	845
		Gesamt	3,0118	,76664	1888
	Migrant	weiblich	3,0097	,77313	325
		männlich	2,8668	,78344	279
		Gesamt	2,9437	,78053	604
	Gesamt	weiblich	3,0420	,77211	1368
		männlich	2,9385	,76488	1124
		Gesamt	2,9953	,77043	2492

Selbstwirksamkeit	Österreicher	weiblich	3,3135	,65848	1043
		männlich	3,2465	,69459	845
		Gesamt	3,2835	,67552	1888
	Migrant	weiblich	3,3631	,62742	325
		männlich	3,2384	,71751	279
		Gesamt	3,3055	,67286	604
	Gesamt	weiblich	3,3253	,65135	1368
		männlich	3,2445	,70004	1124
		Gesamt	3,2889	,67481	2492
IPT	Österreicher	weiblich	2,6099	,45798	1043
		männlich	2,5859	,52443	845
		Gesamt	2,5992	,48885	1888
	Migrant	weiblich	2,7363	,46185	325
		männlich	2,7698	,52837	279
		Gesamt	2,7518	,49356	604
	Gesamt	weiblich	2,6399	,46188	1368
		männlich	2,6316	,53116	1124
		Gesamt	2,6362	,49425	2492
Hilflosigkeit	Österreicher	weiblich	1,9957	,83275	1043
		männlich	2,0464	,83750	845
		Gesamt	2,0184	,83504	1888
	Migrant	weiblich	2,1315	,85741	325
		männlich	2,2625	,86151	279
		Gesamt	2,1921	,86108	604
	Gesamt	weiblich	2,0280	,84035	1368
		männlich	2,1001	,84829	1124
		Gesamt	2,0605	,84454	2492

Tabelle 24: Tests der Zwischensubjekteffekte Motivationskomponenten Deutsch

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat	Nichtzentralitäts-Parameter	Beobachtete Schärfe ^c
Korrigiertes Modell	Affektadaptivität	70,993 ^a	3	23,664	36,956	,000	,041	110,869	1,000
	Handlungsadaptivität	54,076 ^b	3	18,025	36,729	,000	,041	110,186	1,000
Konstanter Term	Affektadaptivität	11179,073	1	11179,073	17458,156	0,000	,870	17458,156	1,000
	Handlungsadaptivität	17369,939	1	17369,939	35393,126	0,000	,931	35393,126	1,000
Migration	Affektadaptivität	7,896	1	7,896	12,331	,000	,005	12,331	,825
	Handlungsadaptivität	15,577	1	15,577	31,739	,000	,012	31,739	,999
bsex	Affektadaptivität	34,585	1	34,585	54,011	,000	,020	54,011	1,000
	Handlungsadaptivität	26,016	1	26,016	53,010	,000	,020	53,010	1,000
Migration * bsex	Affektadaptivität	2,624	1	2,624	4,098	,043	,002	4,098	,290
	Handlungsadaptivität	,214	1	,214	,436	,509	,000	,436	,028
Fehler	Affektadaptivität	1671,275	2610	,640					
	Handlungsadaptivität	1280,914	2610	,491					
Gesamt	Affektadaptivität	17297,285	2614						
	Handlungsadaptivität	24491,254	2614						
Korrigierte Gesamtvariation	Affektadaptivität	1742,268	2613						
	Handlungsadaptivität	1334,990	2613						
a. R-Quadrat = ,041 (korrigiertes R-Quadrat = ,040) b. R-Quadrat = ,041 (korrigiertes R-Quadrat = ,039) c. Unter Verwendung von Alpha = ,01 berechnet									

Korrigiertes Modell	Lernzielorientierung	32,185 ^a	3	10,728	17,063	,000	,020	51,188	1,000
	Leistungsziel-Pos	21,131 ^b	3	7,044	11,797	,000	,014	35,390	,997
	Leistungsziel-Neg	15,488 ^c	3	5,163	8,291	,000	,010	24,872	,968
Konstanter Term	Lernzielorientierung	13888,769	1	13888,769	22089,316	0,000	,896	22089,316	1,000
	Leistungsziel-Pos	11780,782	1	11780,782	19730,260	0,000	,885	19730,260	1,000
	Leistungsziel-Neg	12229,667	1	12229,667	19639,562	0,000	,884	19639,562	1,000
Migration	Lernzielorientierung	26,460	1	26,460	42,083	,000	,016	42,083	1,000
	Leistungsziel-Pos	18,180	1	18,180	30,448	,000	,012	30,448	,998
	Leistungsziel-Neg	13,459	1	13,459	21,614	,000	,008	21,614	,981
bsex	Lernzielorientierung	4,429	1	4,429	7,045	,008	,003	7,045	,531
	Leistungsziel-Pos	1,952	1	1,952	3,269	,071	,001	3,269	,221
	Leistungsziel-Neg	1,198	1	1,198	1,925	,165	,001	1,925	,117
Migration * bsex	Lernzielorientierung	,006	1	,006	,010	,921	,000	,010	,010
	Leistungsziel-Pos	,001	1	,001	,002	,964	,000	,002	,010
	Leistungsziel-Neg	,013	1	,013	,021	,884	,000	,021	,011
Fehler	Lernzielorientierung	1614,643	2568	,629					
	Leistungsziel-Pos	1533,333	2568	,597					
	Leistungsziel-Neg	1599,108	2568	,623					
Gesamt	Lernzielorientierung	19769,547	2572						
	Leistungsziel-Pos	16919,943	2572						
	Leistungsziel-Neg	17674,230	2572						

Korrigierte Gesamtvariation	Lernzielorientierung	1646,828	2571						
	Leistungsziel-Pos	1554,464	2571						
	Leistungsziel-Neg	1614,596	2571						
a. R-Quadrat = ,020 (korrigiertes R-Quadrat = ,018) b. R-Quadrat = ,014 (korrigiertes R-Quadrat = ,012) c. R-Quadrat = ,010 (korrigiertes R-Quadrat = ,008) d. Unter Verwendung von Alpha = ,01 berechnet									
Korrigiertes Modell	Interesse	42,381 ^a	3	14,127	22,978	,000	,027	68,933	1,000
	Selbstkonzept	8,970 ^b	3	2,990	5,062	,002	,006	15,185	,789
	Selbstwirksamkeit	4,649 ^c	3	1,550	3,413	,017	,004	10,239	,555
	IPT	11,099 ^d	3	3,700	15,408	,000	,018	46,224	1,000
	Hilflosigkeit	17,578 ^e	3	5,859	8,287	,000	,010	24,861	,968
Konstanter Term	Interesse	10678,179	1	10678,179	17368,208	0,000	,875	17368,208	1,000
	Selbstkonzept	16060,920	1	16060,920	27191,021	0,000	,916	27191,021	1,000
	Selbstwirksamkeit	19677,147	1	19677,147	43337,141	0,000	,946	43337,141	1,000
	IPT	13010,008	1	13010,008	54182,923	0,000	,956	54182,923	1,000
	Hilflosigkeit	8084,391	1	8084,391	11434,137	0,000	,821	11434,137	1,000
Migration	Interesse	39,610	1	39,610	64,427	,000	,025	64,427	1,000
	Selbstkonzept	2,154	1	2,154	3,646	,056	,001	3,646	,252
	Selbstwirksamkeit	,194	1	,194	,428	,513	,000	,428	,028
	IPT	10,941	1	10,941	45,565	,000	,018	45,565	1,000
	Hilflosigkeit	14,070	1	14,070	19,901	,000	,008	19,901	,970

bsex	Interesse	,537	1	,537	,873	,350	,000	,873	,051
	Selbstkonzept	6,163	1	6,163	10,433	,001	,004	10,433	,743
	Selbstwirksamkeit	4,174	1	4,174	9,193	,002	,004	9,193	,675
	IPT	,010	1	,010	,043	,836	,000	,043	,012
	Hilflosigkeit	3,753	1	3,753	5,308	,021	,002	5,308	,392
Migration * bsex	Interesse	1,497	1	1,497	2,435	,119	,001	2,435	,155
	Selbstkonzept	,319	1	,319	,540	,462	,000	,540	,033
	Selbstwirksamkeit	,379	1	,379	,835	,361	,000	,835	,048
	IPT	,376	1	,376	1,566	,211	,001	1,566	,093
	Hilflosigkeit	,731	1	,731	1,034	,309	,000	1,034	,060
Fehler	Interesse	1529,652	2488	,615					
	Selbstkonzept	1469,587	2488	,591					
	Selbstwirksamkeit	1129,672	2488	,454					
	IPT	597,400	2488	,240					
	Hilflosigkeit	1759,115	2488	,707					
Gesamt	Interesse	15348,833	2492						
	Selbstkonzept	23836,611	2492						
	Selbstwirksamkeit	28089,250	2492						
	IPT	17926,185	2492						
	Hilflosigkeit	12356,813	2492						

Korrigierte Gesamtvariation	Interesse	1572,033	2491
	Selbstkonzept	1478,556	2491
	Selbstwirksamkeit	1134,321	2491
	IPT	608,499	2491
	Hilflosigkeit	1776,693	2491
a. R-Quadrat = ,027 (korrigiertes R-Quadrat = ,026) b. R-Quadrat = ,006 (korrigiertes R-Quadrat = ,005) c. R-Quadrat = ,004 (korrigiertes R-Quadrat = ,003) d. R-Quadrat = ,018 (korrigiertes R-Quadrat = ,017) e. R-Quadrat = ,010 (korrigiertes R-Quadrat = ,009) f. Unter Verwendung von Alpha = ,01 berechnet			

Tabelle 25: Ränge Lernstrategien Mathematik

	Gender	N	Mittlerer Rang	Migration	N	Mittlerer Rang
Planung	weiblich	1235	1285,98	Österreicher	1854	1193,25
	männlich	1182	1128,57	Migrant	563	1260,86
	Gesamt	2417		Gesamt	2417	
Überwachung	weiblich	1210	1284,10	Österreicher	1756	1121,41
	männlich	1108	1023,43	Migrant	562	1278,53
	Gesamt	2318		Gesamt	2318	
Steuerung	weiblich	1066	1062,03	Österreicher	1635	1027,54
	männlich	1100	1104,31	Migrant	531	1255,79
	Gesamt	2166		Gesamt	2166	
Evaluation	weiblich	1187	1182,17	Österreicher	1771	1145,70
	männlich	1134	1138,84	Migrant	550	1210,27
	Gesamt	2321		Gesamt	2321	
tiefe	weiblich	1281	1289,10	Österreicher	1892	1208,91
	männlich	1188	1176,66	Migrant	577	1320,56
	Gesamt	2469		Gesamt	2469	
oben	weiblich	1237	1261,89	Österreicher	1811	1184,57
	männlich	1132	1100,98	Migrant	558	1186,39
	Gesamt	2369		Gesamt	2369	
Information	weiblich	1183	1227,74	Österreicher	1767	1133,41
	männlich	1129	1081,85	Migrant	545	1231,35
	Gesamt	2312		Gesamt	2312	
Kooperation	weiblich	1189	1234,71	Österreicher	1760	1155,95
	männlich	1120	1070,38	Migrant	549	1151,96
	Gesamt	2309		Gesamt	2309	
Umwelt	weiblich	1193	1169,21	Österreicher	1762	1137,21
	männlich	1114	1137,72	Migrant	545	1208,28
	Gesamt	2307		Gesamt	2307	

Tabelle 26: Kruskal-Wallis-Test Lernstrategien Mathematik

			Planung	Überwachung	Steuerung	Evaluation	tiefe	oben	Information	Kooperation	Umwelt
Chi-Quadrat			34,333	32,252	36,933	1,426	32,465	91,844	2,545	2,497	18,156
df			1	1	1	1	1	1	1	1	1
Asymptotische Signifikanz			,000	,000	,000	,232	,000	,000	,111	,114	,000
Monte-Carlo-Signifikanz	Signifikanz		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,233 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,112 ^c	,114 ^c	,000 ^c
	99%-Konfidenzintervall	Untergrenze	0,000	0,000	0,000	,222	0,000	0,000	,104	,106	0,000
		Obergrenze	,000	,000	,000	,244	,000	,000	,120	,122	,000
a. Kruskal-Wallis-Test											
b. Gruppenvariable: Gender											
c. Basiert auf 10000 Stichprobentabellen mit einem Startwert von 1993510611.											
Chi-Quadrat			,003	10,480	,016	5,246	4,282	24,561	54,901	4,014	12,842
df			1	1	1	1	1	1	1	1	1
Asymptotische Signifikanz			,955	,001	,900	,022	,039	,000	,000	,045	,000
Monte-Carlo-Signifikanz	Signifikanz		,953 ^c	,001 ^c	,898 ^c	,024 ^c	,039 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,045 ^c	,000 ^c
	99%-Konfidenzintervall	Untergrenze	,948	,000	,890	,020	,034	0,000	0,000	,040	0,000
		Obergrenze	,958	,002	,905	,028	,044	,000	,000	,050	,001
a. Kruskal-Wallis-Test											
b. Gruppenvariable: Migration											
c. Basiert auf 10000 Stichprobentabellen mit einem Startwert von 1310155034.											

Tabelle 27: Ränge Lernstrategien Deutsch

	Gender	N	Mittlerer Rang	Migration	N	Mittlerer Rang
Planung	weiblich	1267	1251,66	Österreicher	1789	1172,66
	männlich	1103	1109,50	Migrant	581	1225,02
	Gesamt	2370		Gesamt	2370	
Überwachung	weiblich	1233	1236,54	Österreicher	1768	1143,09
	männlich	1113	1103,66	Migrant	578	1266,53
	Gesamt	2346		Gesamt	2346	
Steuerung	weiblich	1278	1256,50	Österreicher	1791	1152,61
	männlich	1087	1096,59	Migrant	574	1277,82
	Gesamt	2365		Gesamt	2365	
Evaluation	weiblich	1266	1216,09	Österreicher	1798	1164,26
	männlich	1109	1155,93	Migrant	577	1261,97
	Gesamt	2375		Gesamt	2375	
tiefe	weiblich	1307	1287,62	Österreicher	1848	1212,66
	männlich	1141	1152,20	Migrant	600	1260,96
	Gesamt	2448		Gesamt	2448	
oben	weiblich	1302	1364,01	Österreicher	1823	1174,60
	männlich	1107	1017,98	Migrant	586	1299,58
	Gesamt	2409		Gesamt	2409	
Information	weiblich	1257	1213,00	Österreicher	1813	1157,92
	männlich	1117	1158,81	Migrant	561	1283,10
	Gesamt	2374		Gesamt	2374	
Kooperation	weiblich	1201	1179,89	Österreicher	1694	1091,78
	männlich	1047	1060,97	Migrant	554	1224,55
	Gesamt	2248		Gesamt	2248	
Umwelt	weiblich	1325	1287,00	Österreicher	1866	1198,95
	männlich	1132	1161,11	Migrant	591	1323,89
	Gesamt	2457		Gesamt	2457	

Tabelle 28: Kruskal-Wallis-Test Lernstrategien Deutsch

			Planung	Überwachung	Steuerung	Evaluation	tiefe	oben	Information	Kooperation	Umwelt
Chi-Quadrat			26,744	26,962	34,117	5,115	24,015	158,054	3,838	19,339	23,012
df			1	1	1	1	1	1	1	1	1
Asymptotische Signifikanz			,000	,000	,000	,024	,000	,000	,050	,000	,000
Monte-Carlo-Signifikanz	Signifikanz		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,022 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,049 ^c	,000 ^c	,000 ^c
	99%-Konfidenzintervall	Untergrenze	0,000	0,000	0,000	,018	0,000	0,000	,044	0,000	0,000
		Obergrenze	,000	,000	,000	,026	,000	,000	,055	,000	,000
a. Kruskal-Wallis-Test											
b. Gruppenvariable: Gender											
c. Basiert auf 10000 Stichprobentabellen mit einem Startwert von 213798720.											
Chi-Quadrat			2,699	17,327	15,479	9,969	2,271	15,281	14,836	17,991	16,667
df			1	1	1	1	1	1	1	1	1
Asymptotische Signifikanz			,100	,000	,000	,002	,132	,000	,000	,000	,000
Monte-Carlo-Signifikanz	Signifikanz		,102 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,002 ^c	,129 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c
	99%-Konfidenzintervall	Untergrenze	,094	0,000	0,000	,001	,121	0,000	0,000	0,000	0,000
		Obergrenze	,110	,000	,000	,003	,138	,000	,000	,000	,000
a. Kruskal-Wallis-Test											
b. Gruppenvariable: Migration											
c. Basiert auf 10000 Stichprobentabellen mit einem Startwert von 143709387.											

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbständig durchgeführt wurde.

Wien, am 5.5.2013

Sabine Blahout

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Blahout Sabine
Geburtsdatum	09. 12. 1982
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand	Ledig

Ausbildung:

1989 - 1993	Volksschule in Wien 18
1993 - 2001	Gymnasium mit Maturaabschluss in Wien 18
2002 - 2004	Kolleg für Digital Business in Wien 10
2005 - dato	Psychologiestudium an der Universität Wien

Besondere Kenntnisse:

Führerschein Gruppe B (seit 2001)
Englisch (in Wort und Schrift), Französisch (Schulkenntnisse)
Textverarbeitung, Windows 2000/XP/7, MS-Office, Photoshop, SPSS
Zertifikat: Kommunikation und Teamarbeit

Berufserfahrung/ Praktika:

03. 12. 2012 - dato	Schuhfried GmbH - Testung und Testkonversion
01. 03. 2012 - 31. 10. 2012	Praxis Dr. Sindelar / Dr. Sindelar Psychoedukation GmbH - Administration, Kundenkontakt, Produktion, Seminarbetreuung
22. 11. 2011 - 19. 12. 2011	Gebrüder Weiß GmbH - Kommissionierung
04. 07. 2011 - 12. 08. 2011 (Ferialpraxis)	Schuhfried GmbH - Projektarbeit: Konvertierung von Testverfahren und Manualen
01. 10. 2010 - 01. 12. 2012	Medizin Medien Austria GmbH - Front Office
01. 10. 2010 - 30. 06. 2011 (Pflichtpraktikum)	Institut für Sexualpädagogik

01. 10. 2004 - 31. 12. 2004	ChemFreight - Controlling
Februar 2003 (Ferialpraxis)	Landesbausparkasse - Systemadministration
Februar 2002	Eurospar - Kassa
Juni 2000 (Ferialpraxis)	Landesbausparkasse - Front Office