



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wahrnehmung des Unterrichts und die
Auswirkungen auf die Zielorientierung von
SchülerInnen“

Verfasserin

Stephanie Kellner

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuer:

Mag. Dr. Marko Lüftenegger

Inhalt

1	Einleitung	13
2	Ziele und Zielorientierungen	15
2.1	Ziele (Goals)	16
2.1.1	Target Goals.....	16
2.1.2	General Goals	17
2.1.3	Ziele im Leistungskontext (Achievement Goals): Performance vs. Mastery Goals.....	17
3	Selbstbestimmungstheorie.....	24
3.1	Intrinsische vs. extrinsische Motivation.....	25
3.1.1	Extrinsische Motivation.....	27
3.1.2	Intrinsische Motivation	27
3.2	Cognitive Evaluation Theory (CET)	28
3.2.1	Autonomie, Kompetenz und Soziale Eingebundenheit im schulischen Kontext.....	31
3.3	Stage - Environment Fit Theory	33
4	Fragestellungen	35
4.1	Fragestellungen zum Schwerpunkt <i>Autonomie</i> :.....	36
4.1.1	Zusammenhang zwischen <i>Autonomie</i> und <i>Mastery Goal Orientation</i> :	36
4.1.2	Unterschied in der Wahrnehmung von <i>Autonomie</i> zwischen der 2. und 4.Schulstufe:	36
4.2	Fragestellungen zum Schwerpunkt <i>Kompetenz</i> :.....	37
4.2.1	Zusammenhang zwischen <i>Kompetenz/Autonomie</i> und <i>Mastery Goal Orientation</i> :.....	37
4.2.2	Unterschied in der Wahrnehmung von <i>Kompetenz</i> und <i>Autonomie</i> zwischen der 2. und 4.Schulstufe:	38
4.3	Fragestellungen zum Schwerpunkt Soziale Eingebundenheit	39

4.3.1	Zusammenhang zwischen <i>Sozialer Eingebundenheit</i> und <i>Mastery Goal Orientation</i> :	39
4.3.2	Unterschied in der Wahrnehmung von <i>Sozialer Eingebundenheit</i> zwischen 2. und 4. Schulstufe:	39
4.4	<i>Schulklima, Klassenklima & Beziehung LehrerIn-SchülerIn</i> :	40
5	Methode:	40
5.1	Stichprobe:	41
5.2	Design:	42
5.3	Messinstrument	42
5.4	Auswertungsverfahren	44
5.4.1	Statistische Auswertung	44
6	Ergebnisse:	49
6.1	Zusammenhänge zwischen <i>Autonomie, Kompetenz</i> und <i>Sozialer Eingebundenheit</i> und der <i>Mastery Goal Orientation</i>	50
6.1.1	Zusammenhang zwischen <i>Autonomie</i> und <i>Mastery Goal Orientation</i> fächerspezifisch (H1a - e)	50
6.1.2	Zusammenhang zwischen <i>Kompetenz, Autonomie</i> und <i>Mastery Goal Orientation</i> fächerspezifisch (H3a - e)	50
6.1.3	Zusammenhang zwischen <i>Sozialer Eingebundenheit</i> und <i>Mastery Goal Orientation</i> fächerspezifisch (H5a - e)	51
6.2	Unterschiede zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf <i>Autonomie, Kompetenz</i> und <i>Sozialer Eingebundenheit</i>	51
6.2.1	Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf <i>Autonomie</i> fächerspezifisch (H2a - e)	52
6.2.2	Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf <i>Kompetenz</i> fächerspezifisch (H4a - e)	52
6.2.3	Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf <i>Soziale Eingebundenheit</i> fächerspezifisch (H6a - e)	52
6.2.4	Ergebnisse Kovarianzanalyse: <i>Schulklima, Beziehung LehrerIn-SchülerIn</i> :	53

7	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	56
8	Limitationen	62
9	Ausblick	63
11	Literatur.....	66
12	Tabellenverzeichnis	71
13	Abbildungsverzeichnis	72
14	Anhang	73
14.1	Fragebogen (Auszug)	73
14.2	Grafische und tabellarische Ergebnisse	78
14.2.1	Reliabilitätsanalysen.....	79
14.2.2	Streudiagramme	81
14.2.3	K-S-Tests	86
14.2.4	Korrelationen	87
14.2.5	MANOVA.....	89
14.2.6	ANCOVA	91
14.3	Eidesstattliche Erklärung und Lebenslauf.....	94

Danksagung

Von ganzem Herzen danke ich meinen Eltern und meinem Freund, welche mir jederzeit unterstützend zur Seite gestanden haben, sowohl finanziell als auch seelisch, mich während meines Studiums mit aufbauenden Worten begleitet haben und mir auch eine sehr große Stütze waren.

Des Weiteren möchte ich meinem Betreuer, Mag. Dr. Marko Lüftenegger, meinen großen Dank aussprechen, welcher immer ein offenes Ohr für mich hatte und mir bei Ungereimtheiten unterstützend zur Seite stand.

Ein großer Dank geht auch an meine Freundin und Kollegin Mag. Barbara Berger, welche mich mit ihren guten Ratschlägen auch durch schwierige Zeiten geholfen hat.

Abschließend möchte ich allen meinen FreundInnen und StudienkollegInnen danken, welche mich während meines Weges durchs Studium begleitet haben und meine Studienzeit zu einer unvergesslichen Zeit in meinem Leben gemacht haben.

Zusammenfassung

Im Bildungskontext spielt eine vorhandene Lernzielorientierung bei SchülerInnen eine wichtige Rolle, da von ihr positive Effekte ausgehen. Um diese Lernzielorientierung zu fördern, ist es wichtig zu wissen, welche Variablen diese beeinflussen können und wie sich diese verhalten. Aufgrund des in diesem Bezug noch wenig erforschten Bereichs der berufsbildenden höheren Schulen, beispielsweise der Handelsakademien (HAK), widmet sich diese Arbeit speziell dem Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Variablen Autonomie, Kompetenz und Soziale Eingebundenheit, welche durch die Selbstbestimmungstheorie postuliert werden, im Unterricht der SchülerInnen und deren Lernzielorientierung, und der Frage, ob sich die Wahrnehmung dieser drei Variablen in den Schulfächern Mathematik, Englisch, Deutsch, Rechnungswesen und Betriebswirtschaft zwischen SchülerInnen der 2. Schulstufe und der 4. Schulstufe unterscheidet. Zu diesem Zweck wurde die bereits mittels Online-Fragebogen erhobene Selbsteinschätzung von 3144 SchülerInnen bezüglich dieser Variablen fächerspezifisch analysiert. Bei der Ermittlung der Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung von Autonomie, Kompetenz, Sozialer Eingebundenheit und der Lernzielorientierung konnten in jedem der fünf Schulfächer Zusammenhänge zwischen den drei Variablen und der Lernzielorientierung gefunden werden, wobei die Stärke des Zusammenhangs gering bis klein ausfiel, jedoch trotz dessen drauf hin weist, dass diese drei Variablen eine Rolle in Bezug auf die Lernzielorientierung spielen. Die Ergebnisse weisen weiters auf keine Unterschiede zwischen den Schulstufen bezüglich der Wahrnehmung von Autonomie, Kompetenz und Sozialer Eingebundenheit in allen Schulfächern hin. Ausschließlich bei der Wahrnehmung von Kompetenz in Betriebswirtschaft und der Wahrnehmung von Autonomie in Deutsch konnten Unterschiede festgestellt werden, wobei hier nur geringe Effekte nachgewiesen werden konnten. Die Wahrnehmung des Unterrichts hat sich auf dieser Ebene größtenteils nicht verändert, sondern blieb weitgehend konstant. Eine Aufgabe zukünftiger Forschung stellt eine genaue Beleuchtung der Hintergründe für diesen Verlauf dar.

Keywords: Lernzielorientierung, Selbstbestimmung, Autonomie, Kompetenz, Soziale Eingebundenheit, SchülerInnen, Bildung

Abstract

In education, mastery goal orientation plays an important role and is connected to various positive aspects. To be able to facilitate this mastery goal orientation, it is important to know, which variables have an effect on it and how they behave. Because little research on secondary vocational schools, especially HAK, exists, this work applies to the relation between the perception of the variables autonomy, competence and relatedness, which are postulated in the self-determination-theory, in class, and their mastery goal orientation and clarifies the question, whether the perception of these three variables differs between the second and the fourth level of education in the school subjects mathematics, english, german, accounting and business studies. For this purpose, an already executed online-questionnaire with 3144 students self-assessing these mentioned variables in all 5 school subjects was analyzed. Related to the correlation between the perception of autonomy, competence, relatedness and the mastery goal orientation, correlations between the three variables and the mastery goal orientation were found in each subject. Although the power of the correlation only reached from very small to small, these results suggest that these three variables play a role according the mastery goal orientation. The results indicate no difference between the two levels of education in respect to the perception of autonomy, competence and relatedness in all subjects. Only the perception of competence in business studies and the perception of autonomy in german is significantly different through the two levels of education, but the found effects are very small. The perception in class mostly hasn't changed, but rather stayed constant. A challenge for future research would be the exact illumination of the reasons for this trend.

Keywords: mastery goal orientation, self-determination, autonomy, competence, relatedness, students, education

1 Einleitung

Zielorientierungen im Leistungskontext (achievement goal orientations) spielen im Bildungssektor eine wichtige Rolle, da diese einen wichtigen Faktor für die anhaltende Motivation der SchülerInnen darstellen (Lüftenegger et al., 2014). Es können allgemein zwei verschiedene Typen von *Zielorientierungen im Leistungskontext* unterschieden werden, wobei der *Lernzielorientierung (mastery goal orientation - MGO)* ein hoher Stellenwert zukommt, da bei diesem Typ von Zielorientierung der Fokus der SchülerInnen auf dem Lernen und Verstehen, der Weiterentwicklung von Fähigkeiten und auch auf der Weiterbildung nach eigenen Standards liegt und diese mit einer Vielzahl von positiven kognitiven, motivationalen, emotionalen und behavioralen Folgen in Verbindung gebracht werden (Pintrich, 2003; Ames, 1992). Außerdem steht bei der *mastery goal orientation* der intrinsische Wert des Lernens im Mittelpunkt (Butler, 1987).

Im Rahmen der *Selbstbestimmungstheorie* (Deci & Ryan, 1985) wird davon ausgegangen, dass eine Neugier gegenüber der Umwelt und ein Interesse am Lernen und am Erweitern des Wissens in der menschlichen Natur liegen (Niemic & Ryan, 2009). Diese natürliche Motivation und Interesse am Lernen stellen eine wichtige Ressource im Bildungskontext dar. Vor allem der intrinsischen Motivation, welche jene Motivation beschreibt, nach welcher Tätigkeiten um ihrer selbst Willen nachgegangen wird, da diese eine inhärente Befriedigung darstellen, kommt in Bezug auf das Thema Bildung ein wichtiger Stellenwert zu (Ryan & Deci, 2000a). Ryan & Deci (2000a) postulierten ebenfalls, dass intrinsische Motivation zu hochwertigem Lernen und Kreativität führt, und es deshalb von Bedeutung sei, gezielt nach Faktoren und Kräften zu suchen, welche diese Motivation erhöhen oder auch senken können.

Um dieser Sachlage näher nachzugehen, postulierten Deci & Ryan (1985) die *Cognitive Evaluation Theory (CET)*, anhand derer sie den Faktoren, welche die intrinsische Motivation beeinflussen können, eingehend nachgingen. Die *Cognitive Evaluation Theory* stellt eine Subtheorie der *Selbstbestimmungstheorie* (Deci & Ryan, 1985) dar und postuliert, dass sich sowohl ein Gefühl von *Kompetenz*, als auch ein Gefühl von *Autonomie* förderlich auf die intrinsische Motivation auswirken können und diese erhöhen.

Die *Selbstbestimmungstheorie* (Deci & Ryan, 1985) ist eine Theorie, die auf der Makroebene angesiedelt ist und sich auf menschliche Motivation im allgemeinen Rahmen bezieht (Deci & Ryan, 2008). Weiters spricht diese Theorie viele grundlegende Themen, wie beispielsweise allgemeingültige psychologische Grundbedürfnisse und den Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Motivation an, welche auf sämtliche Lebensbereiche, wie etwa Sport, Gesundheitsvorsorge und Bildung, angewandt werden können (Deci & Ryan, 2008). Seit der erstmaligen Veröffentlichung der *Selbstbestimmungstheorie* (Deci & Ryan, 1985) haben sich viele Forschungen mit dem Thema beschäftigt und die Anwendungsgebiete der Theorie erweitert, unter anderem findet diese Theorie auch Anwendung im Bildungsbereich. Aufgrund jahrelanger Forschung im Bereich der intrinsischen Motivation und welche Faktoren diese beeinflussen, konnten Deci und Ryan drei psychologische Grundbedürfnisse eruieren, deren Befriedigung sich positiv auf das psychologische Wohlbefinden auswirken, und die dadurch auch den Effekt bestimmter Faktoren auf die Motivation vorhersagen können. Die Bedürfnisse nach *Kompetenz*, *Autonomie* und *Sozialer Eingebundenheit* zählen bei Deci und Ryan zu diesen drei psychologischen Grundbedürfnissen (Deci & Ryan, 2008).

Da, wie bereits weiter oben beschrieben, ein natürliches Interesse eine kostbare Ressource für die Motivation im Bildungskontext darstellt, und da angenommen wird, dass dieses Interesse am Lernen in der Natur aller Menschen liegt, ist es hierbei wichtig, die Frage zu stellen, wie diese natürliche Motivation am Lernen gefördert werden kann, und welche Faktoren in diesem Bezug eine Rolle spielen. Die psychologischen Grundbedürfnisse, welche durch Deci & Ryan (1985) postuliert wurden, liefern einen guten Ansatz dafür, diese Faktoren näher zu beleuchten, und zu erheben, welche Rolle diese Faktoren in Bezug auf Motivation spielen und wie sie diese beeinflussen können.

Im Falle dieser Arbeit interessiert im Besonderen, ob sich die Wahrnehmung der drei psychologischen Grundbedürfnisse im Unterricht zwischen verschiedenen Schulstufen unterscheidet, und wie diese Wahrnehmung mit den *Zielorientierungen im Leistungskontext (achievement goal orientations)*, speziell der *Lernzielorientierung (mastery goal orientation)* der SchülerInnen zusammenhängt.

2 Ziele und Zielorientierungen

Im Rahmen dieser Arbeit wird von *Zielen* (*goals*) und *Zielorientierungen* (*goal orientations*) gesprochen, wobei die Begriffe *Ziel* und *goal*, bzw. *Zielorientierung* und *goal orientation*, synonym verwendet werden. Im Allgemeinen können *Ziele* als mentale Repräsentationen eines erwünschten Ereignisses oder Verhaltens verstanden werden, wobei diese ebenfalls über die Aufnahme, die Ausführung, die Veränderung und die Beendigung von Handlungen bestimmen und die zu Stande gekommenen Ergebnisse im Anschluss bewerten (Kleinbeck & Kleinbeck, 2009). In Bezug auf das Thema Lern- und Leistungskontext können unter *Zielen*, die Gründe oder Absichten verstanden werden, sich einer lernorientierten Situation anzunehmen (Murphy & Alexander, 2000).

Im Gegensatz zu *Zielen* wird unter *Zielorientierungen* eine Präferenz für bestimmte *Ziele* verstanden, wobei diese ebenfalls im Lern- und Leistungskontext Anwendung finden (Spinath, 2009). Verschiedene *Zielorientierungen* können zu unterschiedlichen Vorstellungen führen, welche sich in unterschiedlicher Herangehensweisen zur Annäherung, Beschäftigung und Reaktion in Leistungssituationen äußern können (Ames, 1992a).

Wenn im Zuge dieser Arbeit von *Zielen* gesprochen wird, beziehen sich diese auf die weiter oben angeführte Definition und werden als den *Zielorientierungen* untergeordnet angesehen. Die *Zielorientierungen* werden nach der weiter oben angeführten Definition als Präferenzen für bestimmte *Ziele* angesehen. Auf diesen liegt das Hauptaugenmerk der Arbeit, da im späteren Verlauf der Arbeit die *Zielorientierungen* der SchülerInnen in die Fragestellungen mit einbezogen werden. In Bezug auf *Ziele*, wurde von ForscherInnen in zwei unterschiedliche Richtungen geforscht. Es gibt jene ForscherInnen, welche den Fokus ihrer Forschung auf den Inhalt der *Ziele* legen und jene, welche die individuellen Ausrichtungen der *Ziele* und verschiedene Gründe für ihre Verfolgung untersuchen (Murphy & Alexander, 2000). Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem zweiten Forschungsschwerpunkt in Bezug auf *Ziele*, da speziell die Ausrichtungen der *Ziele* eine wichtige Rolle im Rahmen dieser Arbeit einnehmen. Pintrich (2000a) erklärte in Bezugnahme auf Murphy und Alexander, dass das Forschungsgebiet rund um *Ziele* und *Zielorientierungen*

ein Gebiet ist, auf dem der Zuwachs an Kategorien und Unterkategorien enorm ist und aus diesem Grunde wird nun genauer auf diese eingegangen.

2.1 Ziele (Goals)

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, gibt es verschiedene Arten von Zielen, welche unterschieden werden können. Um Klarheit über die Unterschiede der einzelnen Arten zu liefern, sollen angeführte Definitionen und Beschreibungen dieser Aufschluss über die Unterschiede und Parallelen darstellen. Nach Pintrich (2000a) können generell 3 verschiedene Arten von Zielen unterschieden werden:

- *target goals*
- *general goals*
- *achievement goals*



Abbildung 1: Ziele

Aufgrund des Schwerpunktes der vorliegenden Arbeit wird ausführlicher auf den Bereich der *Ziele im Leistungskontext (achievement goals)* eingegangen.

2.1.1 Target Goals

Target goals sind am stärksten aufgabenorientiert. Es handelt sich hierbei um individuelle Ziele für eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Problem handelt. Genauer beschrieben, beziehen sich *target goals* auf Anforderungen oder Kriterien, an welchen einzelne Personen ihr Verhalten messen, jedoch sind bei dieser Art von Zielen keine Gründe oder Absichten bekannt (Pintrich, 2000a).

2.1.2 General Goals

Die *general goals* betreffen allgemeinere Ziele und liefern auch Gründe dafür, warum Personen motiviert sind (Ford, 1992). Diese Zielart versucht, den Bereich der möglichen Ziele, welche förderlich für motiviertes Verhalten sein können, zu beschreiben (Pintrich, 2000a). *General goals* können in allen Bereichen des Lebens vorkommen und spiegeln die individuellen Wünsche der Personen wider (Ford, 1992). Die *general goals* müssen in Bezug auf Anforderungen und Kriterien für die Bewertung dieser Ziele nicht zwingend die gleichen Ausprägungen haben wie die *target goals* (Pintrich, 2000a).

2.1.3 Ziele im Leistungskontext (Achievement Goals):

Performance vs. Mastery Goals

Die *achievement goals* sind zwischen den sehr spezifischen *target goals* und den sehr allgemeinen *general goals* einzuordnen. *Achievement goals* beziehen sich speziell auf Gründe von Personen, gewisse Leistungsaufgaben zu verfolgen (Pintrich, 2000a). Während sowohl die *target goals*, als auch die allgemeineren Ziele betreffenden *general goals*, viele verschiedene Kontexte und auch Arten von Zielen ansprechen können, beziehen sich die *achievement goals* ganz speziell auf Leistungssituationen und wollen die Motivation und das Verhalten in solchen Situationen erklären (Pintrich, 2000a).

Laut Ames (1992) betrifft ein *achievement goal* ganz allgemein den Zweck von Leistungsverhalten. In Bezug auf diese allgemeine Definition beziehen sich die *achievement goals* auf die Absichten oder Gründen zur Verfolgung von Leistungsaufgaben seitens der SchülerInnen und auf den Ansprüchen oder Kriterien, welche diese verwenden, um deren Kompetenz und Erfolg in einer Aufgabe zu beurteilen (Pintrich, 2000a). Auch Pintrich (2003) beschreibt *achievement goals* als Gründe und Absichten für die Beteiligung, das Verbleiben und die Auswahl von verschiedenen Lernaktivitäten oder Leistungsaufgaben. *Achievement goals* vereinen sowohl die allgemeinen *general goals*, oder auch die Absichten wie Können oder Überlegenheit, als auch die bei dem Konstrukt der *target goals* vorhandenen Kriterien oder Ziele, anhand derer die Leistung beurteilt wird (Pintrich, 2000a).

Weiters spiegeln die Typen von *achievement goals*, wie Können (*mastery*) und Leistung (*performance*), eine organisierte Theorie zum Annähern, Beschäftigen und Beurteilen der eigenen Leistungen im Leistungskontext wider (Pintrich, 2000a). Der Ausdruck *Zielorientierung (goal orientation)* wird häufig verwendet, um auszudrücken, dass *achievement goals* mehr sind als nur *target goals* oder *general goals*; sie repräsentieren eine ganz allgemeine Orientierung eine Aufgabe betreffend, welche eine Reihe von zugehörigen Vorstellungen bezüglich Zweck, Können, Erfolg, Fähigkeit, Aufwand, Fehler und Anforderungen enthält (Pintrich, 2000a).

In der Literatur werden manchmal unterschiedliche Bezeichnungen für den gleichen Typ von Zielen im Leistungskontext verwendet. Unter den Ausdrücken "*learning*", "*task*", "*task-involved*" und "*mastery goals*" werden Ziele verstanden, bei welchen Personen ihren Fokus auf die Aufgabe an sich lenken und dabei speziell darauf, wie die Aufgabe zu meistern ist und welche Aspekte sie in Bezug auf die Aufgabe lernen können. Unter Bezeichnungen wie "*performance*", "*relative ability*" und "*ego-involved goals*" werden Ziele verstanden, bei welchen Personen ihren Schwerpunkt auf sich selbst, ihre Fähigkeiten oder ihre Leistung in Vergleich zu anderen legen (Pintrich, 2000a). Diese verschiedenen Ausdrücke können grob den unterschiedlichen Typen von Zielen im Leistungskontext zugeordnet werden, wobei zu beachten ist, dass sich die unterschiedlichen Bezeichnungen teilweise aufgrund anderer theoretischer Herangehensweisen ergeben und diese bei genauerem Studium Berücksichtigung finden sollten.

Obwohl die Meinungen der Forscher, ob sich die verschiedenen Ausdrücke für die Typen von Zielen im Leistungskontext auf dieselben Konstrukte beziehen, differieren (Nicholls, 1990), sind ausreichend Überschneidungen vorhanden um diese als gleichwertig zu betrachten (Schunk et al. 2100). Die vorliegende Arbeit bezieht sich in Bezug auf die Bezeichnungen für die Typen von Zielen im Leistungskontext auf Ames (1992b), wobei einerseits für die Bezeichnung "*mastery goals*" die deutsche Übersetzung "*Lernziel*" und in weiterer Hinsicht für die in Verbindung stehende Zielorientierung "*mastery goal orientation*" oder auf Deutsch "*Lernzielorientierung*" und andererseits für die Bezeichnung "*performance goals*" die deutsche Übersetzung "*Leistungsziel*" und in weiterer

Hinsicht für die in Verbindungen stehende Zielorientierung "*performance goal orientation*" oder auf Deutsch "*Leistungszielorientierung*", synonym verwendet werden.

Das Forschungsgebiet rund um Ziele und Zielorientierungen im Leistungskontext ist ein viel und über längeren Zeitraum beforschtes Gebiet, welches mit den Forschungen von Ames, Dweck und Nicholls begann, welche zwei Typen von Zielen unterschieden, welche die Motivation und Leistung von SchülerInnen beeinflussen können. Zu diesen Zielen zählen, wie bereits erwähnt, einerseits die *mastery goals*, und andererseits die *performance goals* (Harackiewicz & Linnenbrink, 2005).

2.1.3.1 Performance Goals & Performance Goal Orientation

Performance goals beschäftigen sich mit der Demonstration von Fähigkeiten, der Erlangung von Bestätigung über hohe Fähigkeiten, dem Schutz des Selbstwerts und dem Fokus auf dem Vergleich von Ansprüchen jeweilig zu anderen SchülerInnen und dem Versuch, andere zu übertreffen oder zu überbieten (Pintrich, 2003). Bei einer vorhandenen *performance goal orientation* herrscht das Interesse vor, als fähig eingeschätzt zu werden und Personen mit einer solchen Orientierung geben Hinweise darauf erfolgreich zu sein, indem sie andere Personen überragen oder Erfolg durch geringen Aufwand haben (Ames & Archer, 1988). Bei *performance goals* liegt der Fokus auf den eigenen Fähigkeiten und dem Selbstwertgefühl. In Bezug auf diese Ziele wird der Fähigkeitsbeweis durch eine bessere Leistung als andere erbracht (Ames, 1984). Das Lernen wird bei dieser Form von Zielen nur als Mittel gesehen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Ames, 1992).

2.1.3.2 Mastery Goals

Mastery goals bringen den Fokus der SchülerInnen auf das Lernen und das Verstehen, sowie das Entwickeln neuer Fähigkeiten und stellen die Selbstverbesserung mit Hilfe von auf sich selbst bezogenen Standards in den Mittelpunkt (Pintrich, 2003). Bei einem vorhandenen *mastery goal* besteht die Wichtigkeit darin, neue Fähigkeiten zu entwickeln. Der Prozess des Lernens selbst wird wertgeschätzt und die Erlangung von Können wird abhängig vom Aufwand angesehen (Ames & Archer, 1988).

Ebenso herrscht bei *mastery goals* die Überzeugung vor, dass die eigene Anstrengung und das anschließende Ergebnis miteinander zusammenhängen (Weiner, 1979, 1985). Der Aufmerksamkeitsfokus liegt bei dieser Art von Ziel auf dem intrinsischen Wert des Lernens (Butler, 1987). Bei Personen mit *mastery goal orientation* stehen folgende Aspekte im Mittelpunkt (Lüftenegger et al., 2014):

- der Fokus der SchülerInnen liegt auf dem Lernen
- SchülerInnen sind an der Entwicklung neuer Fähigkeiten interessiert
- SchülerInnen streben eine Verbesserung ihres Kompetenzlevels an
- SchülerInnen wollen neue Lerninhalte verstehen

2.1.3.3 Unterscheidungen von Performance und Mastery Goals

Vorangegangene Forschungen beschäftigten sich hauptsächlich mit dem Vergleich zwischen *mastery* und *performance goals* (z.B. Dweck, 1986), bei welchem viele Ergebnisse darauf hinwiesen, dass *mastery goals*, im Gegensatz zu *performance goals*, bei SchülerInnen optimale Motivation fördern, welche sich darin äußert, dass SchülerInnen härter arbeiten, Interesse für Weiterentwicklung zeigen, bei auftretenden Schwierigkeiten nicht aufgeben und bessere Leistungen bringen. Nachfolgende Arbeiten befassen sich dagegen mit den zwei unterschiedlichen Zielen als voneinander unabhängige Dimensionen und nehmen an, dass es auch durchaus möglich ist, beide Ziele gleichzeitig anzunehmen (Harachiewicz & Linnenbrink, 2005).

Elliot und seine KollegInnen schlugen vor, der vorhandenen Dichotomie zwischen *mastery goals* und *performance goals* jeweils die Unterscheidung zwischen *approach* und *avoidance motivation* hinzuzufügen, welche ein 2x2 Modell ergibt (Elliot & Gregor, 2001). Im Falle der *approach performance goals* sind Personen bestrebt, der/die Beste oder der/die Klügste in der Klasse zu sein. Im Gegensatz dazu versuchen Personen mit einem vorherrschenden *avoidance performance goal*, nicht schlechter zu sein, oder blöder, beziehungsweise dümmer als andere. Im Falle der zwei unterschiedlichen Arten von *performance goals* scheint es, dass ausschließlich die *avoidance performance goals* in Verbindung mit schlechtem Ausgang, wie weniger Interesse und geringerer Leistung, gebracht werden.

Die *mastery goals* betreffend kann ebenfalls eine Unterteilung in *approach mastery goals* und *avoidance mastery goals* vorgenommen werden. Bei den *approach mastery goals* steht das Bewältigen von Aufgaben, das Lernen, und das Verstehen im Mittelpunkt, wohingegen es sich bei den *avoidance mastery goals* um das Vermeiden von Missverstehen, sowie dem nicht Lernen und nicht Bewältigen einer Aufgabe dreht. Im letzteren Fall beziehen sich die Vergleiche, welche angestellt werden, nicht auf andere, wie im Falle der *performance goals*, sondern auf sich selbst oder die Aufgabe bezogen (Pintrich, 2000a).

Auf diese Erweiterung des *achievement goal* Konzepts, wird im Zuge dieser Arbeit jedoch nicht noch genauer eingegangen, da sich diese ausschließlich auf die Unterscheidung zwischen *mastery goals* bzw. *mastery goal orientation* und *performance goals* bzw. *performance goal orientation* konzentriert.

2.1.3.4 Goals: Trait vs. State

Eine wichtige Frage, welche sich in Bezug auf Ziele noch stellt, ist, ob bereits vorhandene Ziele stabiler Natur sind, oder ob sich diese durch äußere Bedingungen beeinflussen lassen. Man könnte einerseits annehmen, dass Einstellungen, welche man in Bezug auf schulische Aufgaben hat, stabil sind, da diese eine Charakteristik der eigenen Persönlichkeit darstellen. Andererseits wird auch beschrieben, dass Ziele durch Kontextfaktoren im Klassenzimmer oder durch experimentelle Manipulationen beeinflusst werden können. Personen können, wie weiter oben bereits erwähnt, in verschiedenen Situationen verschiedene Ziele annehmen. Dieser Zugang muss jedoch nicht unbedingt bedeuten, dass es keine intraindividuelle Stabilität über die Zeit und über verschiedene Domänen hinweg gibt. Es ist plausibel, dass manche Personen in verschiedenen Kontexten und Domänen mehr zu *mastery goals* und andere mehr zu *performance goals* neigen. Weiters können aber auch Kontextfaktoren oder experimentelle Manipulationen Personen so beeinflussen, dass diese in einer bestimmten Situation andere Ziele annehmen, als jene, auf welche sie im Normalfall zurückgreifen würden. Im Falle, dass starke Kontextfaktoren vorhanden sind, können bestimmte Eigenschaften leichter verändert werden. Wenn jedoch keine solchen starken Hinweise aus der Umwelt von Personen wahrgenommen werden, beeinflussen die eigenen Eigenschaften einer Person ihr Verhalten stärker. Zusammenfassend kann

davon ausgegangen werden, dass Ziele keine Eigenschaften im klassischen Sinne darstellen. Ziele werden als kognitive Repräsentationen angesehen, welche gleichzeitig empfindlich gegenüber Kontextfaktoren, als auch internen Personalfaktoren sind, und deshalb sowohl intraindividuelle Stabilität als auch kontextuelle Empfindsamkeit zeigen (Pintrich, 2000a). In diesem Zuge soll auch erwähnt werden, dass die individuellen Wahrnehmungen des Lernumfeldes von SchülerInnen eine wichtige Rolle spielen, da aus vielen Studien hervorgeht, dass SchülerInnen Situationen unterschiedlich wahrnehmen und interpretieren und deshalb ihre Einschätzungen auch teilweise von der Sicht der LehrerInnen abweichen können (Schunk & Meece, 1992). Aus diesem Grunde ist es auch wichtig das schulische Umfeld von der Perspektive der SchülerInnen zu erfassen (McCombs, 2003; Meece et al., 2003).

Obwohl die Forschung zum Thema Ziele nicht eindeutige Ergebnisse liefert, kann davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Arten von Zielen, welche SchülerInnen annehmen, ihr Lernverhalten und ihre Leistung in der Klasse beeinflussen (Pintrich, 2003). Eine vorhandene *Zielorientierung im Leistungskontext* kann das Lernverhalten von SchülerInnen beeinflussen und ist außerdem eine wichtige Variable für die anhaltende Motivation von SchülerInnen im Bildungskontext (Lüftenegger et al., 2014). Um auf die Wichtigkeit und Wirkung einer vorhandenen *Zielorientierung im Leistungskontext (achievement goal orientation)* im Bildungskontext hinzuweisen, soll aufgrund des Schwerpunktes dieser Arbeit nachfolgend auf einige Ergebnisse zu *mastery goals* und *mastery goal orientations*, näher eingegangen werden.

2.1.3.5 Befunde zu Mastery Goals & Mastery Goal Orientation im Bildungsbereich

In den nachfolgenden Befunden zu *mastery goals* und *mastery goal orientation* finden sich einige Ergebnisse, welche auf eine positive Wirkung von *mastery goals* und *mastery goal orientation* im Bildungskontext hinweisen. Darüber hinaus deuten Ergebnisse aus der Forschung in diesem Bereich darauf hin, dass SchülerInnen mit *mastery goal orientation* eine bestimmte Art von Motivation vorweisen, welche sich positiv auf das langfristige Lernen auswirken und ein positives Interesse am Lernen fördern (Lüftenegger et al., 2014). Nach

Ames (1992) und Dweck & Leggett (1988) sind mit *mastery goals* eine Menge positiver kognitive, motivationale, emotionale und behaviorale Folgen verbunden.

Mastery goals werden mit vielerlei positiven Folgen in Verbindung gebracht, wobei eine positive Wahrnehmung von schulischen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit dazugehören und diese sowohl über unterschiedliche Schulstufen, als auch über verschiedene Unterrichtsfächer hinweg, nachgewiesen werden konnten (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Ergebnisse aus der Forschung zeigen, dass SchülerInnen, wenn diese ein *mastery goal* anstreben, das positivste Leistungsmuster haben und dass diese positiven Zusammenhänge sowohl über verschiedene Schulstufen, als auch über verschiedene Fachgebiete hinweg, bestehen (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Eine vorherrschende *mastery goal orientation* fördert auch das intrinsische Interesse an Lernaktivitäten (Butler, 1987) und eine positive Einstellungen gegenüber dem Lernen allgemein (Ames & Archer, 1988). Außerdem erhöht sich die Zeit, welche die SchülerInnen für Lernaufgaben aufwenden (Butler, 1987), und das Dabeibleiben auch bei schwierigen Aufgaben (Elliot & Dweck, 1988). Personen mit *mastery goal orientation* verwenden auch effektive Lern- und Problemlösungsstrategien (Garner, 1990). Nach der Forschung von Pintrich (2000b) werden *mastery goals* sowohl mit Strategien in Verbindung gebracht, welche eine tiefere Beschäftigung mit Materialien fördern, als auch mit unterschiedlichen metakognitiven und selbstregulierenden Strategien. Laut Harackiewicz und Linnenbrink (2005) arbeiten SchülerInnen härter, halten sich hartnäckig auch bei auftretenden Schwierigkeiten, entwickeln Interesse, lernen mehr und zeigen bessere Leistungen, wenn sie ein *mastery goal* verfolgen.

Linnenbrink und Pintrich (2000, 2002) konnten mit ihren Forschungen zeigen, dass SchülerInnen mit *mastery goal orientation* einen nur geringen Fortschritt oder das Nichterreichen von Lernerwartungen als Entwicklungschance sehen. Das Wohlbefinden von SchülerInnen betreffend fanden Kaplan und Maehr (1999) heraus, dass ein vorhandenes *mastery goal* sich positiver auf das psychologische Wohlbefinden auswirkt, als ein vorhandenes *performance goal*.

Die Forschung geht davon aus, dass bestimmte Ziele durch situationsbedingte Faktoren und erzieherische Anforderungen beeinflusst werden können (Ames & Archer, 1988). Die Eigenschaften des Klassenraums und die Umwelt der Schule können das Aufnehmen von unterschiedlichen Zielorientierungen fördern (Ames, 1992).

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass die wahrgenommene *Autonomie* von SchülerInnen im Bildungsbereich Einfluss auf die *mastery goal orientation* hat. So konnten Garcia und Pintrich (1996) bei SchülerInnen einen Zusammenhang zwischen *Autonomie* und *mastery goal orientation* feststellen. Weiters zeigten verschiedene Studien, dass sich SchülerInnen auch mehr engagieren und eine höhere *mastery goal orientation* aufweisen, wenn diese autonom handeln dürfen (Meece, Herman, & McCombs, 2003; Garcia & Pintrich, 1996).

Aufgrund der bereits weiter oben, durch die angeführten Befunde verdeutlichten, erstrebenden positiven Ergebnisse, wie eine positive Wahrnehmung von schulischen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeit (Meece, Anderman, & Anderman, 2006), welche in Bezug zur *mastery goal orientation* stehen, stellt sich die Frage, wodurch das Annehmen eines *mastery goals* im Bildungskontext gefördert werden kann und welche Variablen in Bezug auf diese eine Rolle spielen. Einen Ansatz könnten die bereits weiter oben erwähnten Ergebnisse zu *Autonomie* in Bezug auf die *mastery goal orientation* darstellen. Da *Autonomie* nur einen Teil von drei Grundbedürfnissen, welche durch die Selbstbestimmungstheorie postuliert werden, darstellt, hat sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gemacht, alle drei Grundbedürfnisse, nämlich *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit*, in Bezug auf ihre Rolle in Hinsicht auf Zielorientierungen, speziell auf die *mastery goal orientation* im Bildungskontext, zu untersuchen. Aus diesem Grunde, wird im folgenden Kapitel genauer auf die Selbstbestimmungstheorie und die durch diese postulierten drei Grundbedürfnisse eingegangen.

3 Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) ist, wie bereits zu Beginn einleitend beschrieben, eine Theorie, die auf der Makroebene angesiedelt ist,

sich auf menschliche Motivation im allgemeinen Rahmen bezieht und in vielen Lebensbereichen, unter anderem im Bildungsbereich, Anwendung findet (Deci & Ryan, 2008). Ryan und Deci (2000b) beschreiben Menschen in ihrer vollkommensten Darstellung als neugierig, vital und selbstmotivierend. Im besten Fall sind Menschen inspiriert, bestrebt, zu lernen und sich zu erweitern und bestrebt, neue Fähigkeiten zu beherrschen. Schnell wird jedoch klar, dass diese positiven Tendenzen, welche bei jedem Menschen als natürlich innewohnend vermutet werden, nicht unveränderlich sind, und dass diese durch bestimmte Bedingungen einerseits gefördert aber andererseits auch untergraben werden können. Forschungen, welche sich mit den Bedingungen beschäftigen, welche dem bereits genannten positiven menschlichen Potential unterliegen, sind sowohl für theoretische als auch praktische Zwecke wichtig, da diese einerseits menschliches Verhalten näher beleuchten, als auch andererseits Vorschläge für die Optimierung vom sozialem Umfeld liefern können, um die Weiterentwicklung, die Leistung und das Wohlbefinden von Menschen zu fördern (Ryan & Deci, 2000b).

Die Forschungen im Bereich der Selbstbestimmungstheorie haben ihren Schwerpunkt auf die sozialen kontextabhängigen Bedingungen gelegt, welche den natürlichen Prozess der Selbstmotivation und gesunden psychologischen Entwicklung fördern, oder auch untergraben. Besondere Fokus haben die Forschungen auf Faktoren gelegt, welche die intrinsische Motivation erhöhen oder vermindern (Ryan & Deci, 2000b).

Da zwischen verschiedenen Motivationsarten unterschieden werden kann, wird nachfolgend auf die Unterscheidung zweier bedeutender, nämlich zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation*, eingegangen, wobei die *intrinsische Motivation* genauer beleuchtet wird, da diese einen inhaltlichen Schwerpunkt dieser Arbeit darstellt.

3.1 Intrinsische vs. extrinsische Motivation

Der Ausdruck Motivation lässt sich aus dem lateinischen Wort *movere* ableiten, welches *sich bewegen* bedeutet. Die Idee der Bewegung in Bezug auf Motivation ist dahingehend anzusehen, dass Motivation als etwas angesehen wird, was den Menschen antreibt, ihn dazu bewegt voranzukommen, und ihm

hilft, Aufgaben zu erfüllen (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Mit anderen Worten versuchen Theorien zum Thema Motivation, Fragen über den Ursprung des Antriebs und in Bezug auf welche Aktivitäten und Aufgaben dieser steht, zu beantworten (Pintrich, 2003). Es gibt verschiedene Definitionen für den Begriff Motivation und auch unterschiedliche Ansichten in Bezug auf ihre genaue Natur (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010).

Ein großer Teil der vorhandenen Theorien zu Motivation beschreiben Motivation als ein einheitliches Phänomen, wovon Personen ein unterschiedliches Ausmaß besitzen können. Genauere Betrachtungen weisen jedoch darauf hin, dass die Beschreibung der Motivation als ein einheitliches Phänomen zu kurz greift. Menschen lassen sich nicht nur danach unterscheiden, welche Menge an Motivation sie haben, sondern auch aufgrund der unterschiedlichen Art der Motivation. Genauer gesagt können sich Menschen einerseits aufgrund der Höhe ihrer Motivation und andererseits aufgrund ihrer Richtung der Motivation (welche Art von Motivation) unterscheiden. Der Richtung der Motivation liegen die Einstellungen und Ziele, welche zu einer Handlung führen, zugrunde. Im Speziellen betrifft dies die Gründe für eine Handlung (Ryan & Deci, 2000a).

Die Selbstbestimmungstheorie, welche von Deci und Ryan im Jahr 1985 postuliert wurde, begann, verschiedene Arten von Motivation zu unterscheiden. Diese Unterscheidung baut auf der ursprünglichen Idee auf, dass die Qualität der Motivation einer Person wichtiger ist, als die gesamte Menge an Motivation. Des Weiteren ist die Qualität der Motivation wichtig, um viele wichtige Folgen, wie psychologische Gesundheit und Wohlbefinden, erfolgreiche Leistung, kreatives Problemlösen und begriffliches Lernen vorherzusagen (Deci & Ryan, 2008). In der Selbstbestimmungstheorie lassen sich aufgrund der Verschiedenheit der Gründe und Ziele, welche zu eine Handlung führen, Arten 2 Arten der Motivation, unterscheiden (Ryan & Deci, 2000a). Es wird grundsätzlich zwischen der *intrinsischen Motivation*, bei welcher im Mittelpunkt steht, etwas zu tun, weil die Handlung selbst interessant oder angenehm ist, und der *extrinsischen Motivation*, bei welcher eine Handlung ausgeführt wird um eine von der Handlung unabhängige Folge zu erreichen, unterschieden (Ryan & Deci, 2000a).

3.1.1 Extrinsische Motivation

Das Konstrukt der *extrinsischen Motivation* findet immer dann Anwendung, wenn eine Aktivität durchgeführt wird, um eine von dieser unabhängige Folge zu erlangen. Häufig wird die *extrinsische Motivation* als Gegensatz zur *intrinsischen Motivation* angesehen, wobei sie teilweise (z.B. deCharms, 1968) auch als schwache und verarmte Form von Motivation dargestellt wird. Die Selbstbestimmungstheorie geht im Gegensatz dazu davon aus, dass es sehr wohl verarmte Formen der Motivation in *extrinsischer Motivation* gibt, jedoch auch, dass diese auch Teile besitzt, welche aktive Zustände darstellen. Diese verschiedenen Typen von *extrinsischer Motivation* zu unterscheiden und wie jene gefördert werden können, stellt ein wichtiges Feld für die PädagogInnen dar, da diese im Bildungskontext nicht immer auf *intrinsischer Motivation* aufbauen können um Lernen zu fördern (Ryan & Deci, 2000a).

Aufgrund des Schwerpunktes dieser Arbeit wird auf die genau Unterscheidung in Bezug auf die extrinsische Motivation nicht genauer eingegangen und mit einer detaillierteren Beschreibung der *intrinsischen Motivation* fortgefahren.

3.1.2 Intrinsische Motivation

Im Gegensatz zur *extrinsischen Motivation*, bei welcher eine von der Aktivität abgetrennte Folge angestrebt wird, definiert sich die *intrinsische Motivation* durch das Durchführen einer Aktivität aufgrund seiner bereits innewohnenden Befriedigung. Intrinsisch motivierte Personen sind mehr dazu bewegt, für Spaß oder Herausforderung, welche die Aufgabe mit sich bringt, zu handeln, als für Druck oder Belohnung (Ryan & Deci, 2000a). Wohl kein einziges Phänomen spiegelt das in der menschlichen Natur liegende positive Potential, die angeborene Tendenz, Neuheiten und Herausforderungen zu suchen, die Leistungsfähigkeit auszudehnen und zu trainieren, zu forschen und zu lernen, eher wider als die *intrinsische Motivation* (Ryan & Deci, 2000b). Von der Tatsache abgesehen, dass Menschen eine natürliche Tendenz besitzen, reichlich mit *intrinsischer Motivation* ausgestattet zu sein, benötigt die Erhaltung und die Verbesserung dieser angeborenen Neigung bestimmte unterstützende Bedingungen, während andere Bedingungen diese Neigung auch stören können.

Ryan und Deci's Theorie zur intrinsischen Motivation, bezieht sich nicht darauf, wodurch *intrinsische Motivation* verursacht wird, sondern beschäftigt sich vielmehr mit den Bedingungen, welche die *intrinsische Motivation* hervorrufen und erhalten und jenen Bedingungen, welche diese angeborene Neigung unterdrücken und vermindern können (Ryan & Deci, 2000b). In der Selbstbestimmungstheorie wird die *intrinsische Motivation* als Umschreibung für die vorhandene Eigeninitiative und die wachstumsorientierte Art von Menschen angesehen. Intrinsisch motivierte Beschäftigung stellt somit auch die natürliche Basis für Lernen und Entwicklung dar (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Weiters nimmt die *intrinsische Motivation* bei PädagogInnen immer mehr an Bedeutung zu, da diese für SchülerInnen eine natürliche Quelle von Lernen und Leistung darstellt und durch Eltern und die Praktiken der Lehrer sowohl gefördert als auch gehemmt werden kann (Ryan & Deci 2000a). Da *intrinsische Motivation* zu hochwertigem Lernen und Kreativität führt, ist es besonders wichtig, mehr über die Faktoren und Kräfte, welche diese erzeugen oder auch vermindern können, herauszufinden (Ryan & Deci, 2000a).

Forschungen zur Selbstbestimmungstheorie beschäftigen sich mit den Faktoren, welche die intrinsische Motivation fördern oder auch vermindern können, wobei eine Untertheorie der Selbstbestimmungstheorie, die *Cognitive Evaluation Theory*, dieses Thema genauer beleuchtet.

3.2 Cognitive Evaluation Theory (CET)

Die *Cognitive Evaluation Theory* wurde von Deci & Ryan im Jahr 1985 als Untertheorie der Selbstbestimmungstheorie vorgestellt, welche sich der Aufgabe annahmen sollte, jene Faktoren, welche die Unterschiede in der Variabilität von intrinsischer Motivation erklären können, genauer zu analysieren. Die *CET* beschäftigt sich mit den sozialen und umweltbedingten Faktoren, welche die intrinsische Motivation sowohl verstärken als auch vermindern können und geht von der Annahme aus, dass Personen aufblühen, wenn diese sich in einer Situation befinden, welche sich förderlich auf das Ausdrücken der angeborenen intrinsischen Motivation auswirkt. Das genauere Betrachten der Bedingungen, welche intrinsische Motivation erleichtern oder untergraben können, ist ein erster wichtiger Schritt, um den Ursprung für die

Distanzierung und auch für die Freisetzung der positiven Aspekte der menschlichen Natur zu verstehen (Ryan & Deci, 2000b). Die *CET* berücksichtigt Ergebnisse aus Laborexperimenten, welche die Auswirkungen von Belohnung, Feedback und anderen externen Ereignissen auf die intrinsische Motivation untersucht haben und wurde durch Ergebnisse aus experimentellen Settings und durch Feldstudien laufend erweitert (Ryan & Deci, 2000b). Bei der Suche nach Faktoren, welche die intrinsische Motivation fördern können, konnten drei Grundbedürfnisse gefunden werden, welche das Bedürfnis nach *Kompetenz*, *Autonomie* und *Sozialer Eingebundenheit* betreffen (Ryan & Deci, 2000b).

Die *CET* geht davon aus, dass der soziale Kontext, beispielweise das Feedback, die Kommunikation oder Belohnung in Bezug auf die intrinsische Motivation eine große Rolle spielen. Dieser Kontext kann dem Bedürfnis nach *Kompetenz* in einer Handlung förderlich sein und ebenso die intrinsische Motivation steigern, da in diesem Fall das grundlegende psychologische Bedürfnis nach *Kompetenz* Befriedigung findet (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Diese Theorie stellt auch Vorhersagen an, welche besagen, dass optimale Herausforderungen, die Förderung von angemessenem Feedback, und das Verhindern von erniedrigender Bewertung, die intrinsische Motivation fördern können (Ryan & Deci, 2000a).

Des Weiteren geht die *CET* davon aus, dass das Gefühl von *Kompetenz* die intrinsische Motivation nicht erhöhen wird, wenn dieses nicht von einem Gefühl von *Autonomie* begleitet wird. Die betreffenden Personen müssen nicht nur wahrgenommene *Kompetenz* erfahren, sondern sie müssen ihr Verhalten auch als selbstbestimmt wahrnehmen, damit die intrinsische Motivation unterstützt und erhöht werden kann. Das bedeutet, dass Personen die Befriedigung der Bedürfnisse nach *Kompetenz* und *Autonomie* benötigen, um ein hohes Ausmaß an intrinsischer Motivation zu erreichen (Ryan & Deci, 2000a). Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie wurde die Wahrnehmung von *Kompetenz* bereits näher beleuchtet, jedoch häufig ohne gleichzeitig die Wahrnehmung von *Autonomie* zu berücksichtigen (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004).

Als 3.Faktor zur Erklärung der intrinsischen Motivation konnte die *Soziale Eingebundenheit* identifiziert werden. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie werden bei der *Sozialen Eingebundenheit* ähnliche

Dynamiken vermutet, wie sie in der Kindheit bei der Bindung der Kinder zur Mutter vorkommen. Hierbei kann explorierendes Verhalten als intrinsische Motivation angesehen werden, wobei sich die Bindung der Mutter zum Kind positiv auf das explorierende Verhalten auswirkt. Ebenso nimmt die Selbstbestimmungstheorie an, dass sich viele unterschiedliche zwischenmenschliche Situationen über die Lebensspanne hinweg auf die intrinsische Motivation auswirken können, und dass diese in Situationen, in welchen ein Gefühl von Sicherheit und *Sozialer Eingebundenheit* vorherrscht, jene positiv beeinflussen können (Ryan & Deci, 2000b).

Zusammengefasst lassen sich *drei psychologische Grundbedürfnisse*, nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit*, welche bei Menschen vorherrschen und deren intrinsische Motivation beeinflussen können, feststellen. Unter *Autonomie* wird nach Ryan und Grolnick (1986) das Bedürfnis verstanden, das eigene Verhalten als selbstbestätigend oder gewollt wahrzunehmen. *Kompetenz* befriedigt das Bedürfnis, die eigenen Fähigkeiten zu trainieren und zu verbessern (Elliot & Thrash, 2002). Die *Soziale Eingebundenheit* beschreibt das Bedürfnis nach dem Gefühl der Verbundenheit mit anderen (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004) und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe (Baumeister & Leary, 1995).

Diese Reihe von psychologischen Bedürfnissen wird als universal angesehen und führt bei deren Befriedigung zu erfolgreichem Arbeiten und psychologischer Gesundheit in allen Kulturen (Deci & Ryan, 2008).

Niemiec und Ryan (2009) postulieren, dass die Selbstbestimmungstheorie es unterstützt, dass SchülerInnen wahrscheinlicher ihre Motivation zu lernen internalisieren und autonomer lernen, wenn die vorher angeführten drei Grundbedürfnisse im Klassenraum gefördert werden. Wenn auf die drei Grundbedürfnisse im Klassenzimmer eingegangen wird, konnten Niemiec und Ryan (2009) zeigen, dass die SchülerInnen mehr intrinsische Motivation, mehr Bereitschaft, sich bei weniger interessanten Aufgaben zu beteiligen, und mehr Wertschätzung für schulische Aktivitäten, zeigten. Wie aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden kann, sind die drei Grundbedürfnisse entscheidend für die Internalisation schulischer Motivation

Es konnte herausgefunden werden, dass die Selbstmotivation und die mentale Gesundheit gesteigert werden können, wenn die drei psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt sind, und falls diese nicht befriedigt werden, dies zu verringerter Motivation und Wohlbefinden führen kann (Ryan & Deci, 2000b). Die Erkenntnisse der *CET* als Teil der Selbstbestimmungstheorie zusammengefasst zeigen auf, dass das soziale Umfeld, beispielsweise das Klassenzimmer im schulischen Kontext und das Umfeld zu Hause, auf die intrinsische Motivation einwirken können (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Einerseits kann die intrinsische Motivation durch die Berücksichtigung der psychologischen Grundbedürfnisse gefördert werden, andererseits kann ein Ignorieren dieser Bedürfnisse zur Verhinderung intrinsischer Motivation führen. Der Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und den Bedürfnissen nach *Autonomie* und *Kompetenz* konnte bereits deutlich gezeigt werden, und dass das Bedürfnis nach *Sozialer Eingebundenheit* ebenfalls eine wichtige Rolle in Bezug auf die intrinsische Motivation einnimmt, kann anhand von Forschungsergebnissen vermutet werden (Ryan & Deci, 2000b).

Welchen Effekt diese drei psychologischen Grundbedürfnisse auf die intrinsische Motivation im schulischen Kontext haben können, wird im nächsten Unterkapitel durch einige Forschungsergebnisse belegt.

3.2.1 Autonomie, Kompetenz und Soziale Eingebundenheit im schulischen Kontext

3.2.1.1 Autonomie

Anhand von Forschungsergebnissen wird angenommen, dass Lehrmethoden, welche *Autonomie* im Unterricht unterstützen, positive Auswirkungen auf den Unterricht haben können. Es konnte gezeigt werden, dass die Wahrnehmung von *Autonomie* im Klassenzimmer die intrinsische Motivation von SchülerInnen fördert, und dass intrinsisch motivierte SchülerInnen dadurch ein besseres Lernverhalten zeigen (Niemic & Ryan, 2009). Tsai et. al. (2008) konnten feststellen, dass das Interesse von SchülerInnen in jenen Unterrichtsstunden erhöht war, in denen die LehrerInnen eine *Autonomie* unterstützende Haltung eingenommen hatten. Eccles et al. (1998) konnten wiederum herausfinden, dass höher interessierte SchülerInnen mehr kognitive Anstrengungen,

gesteigertes Lernverhalten und einen höheren Level an Anstrengung zeigten. Des Weiteren konnte herausgefunden werden, dass SchülerInnen, wenn sie sich selbst bei Unterrichtsaktivitäten als selbstbestimmter und autonomer wahrnehmen, mehr Interesse, höhere *mastery goal orientation* und eine höhere Selbstwirksamkeit zeigen (Lüftenegger et al., 2012). LehrerInnen, welche die *Autonomie* bei SchülerInnen im Unterricht unterstützen, erzeugen bei diesen eine höhere intrinsische Motivation, Neugier und den Wunsch nach Herausforderung (Ryan & Grolnick, 1986). Es konnte gezeigt werden, dass ein Autonomie unterstützendes Umfeld, welches dem Bedürfnis nach Autonomie im schulischen Kontext nachkommt, für alle Schulstufen, vom Kindergarten über die Hochschule bis zur postgradualen Ausbildung, von großer Bedeutung ist (Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004).

Laut Niemiec und Ryan (2009) können LehrerInnen die *Autonomie* im Unterricht unterstützen, in dem sie den Bewertungsdruck und jeglichen Zwang minimieren und die Wahrnehmung der SchülerInnen, eine Stimme und eine Wahl in den sie betreffenden schulischen Aktivitäten zu haben, maximieren. *Strategien*, mit denen *Autonomie*, im schulischen Kontext, gefördert werden kann, sind (Niemiec & Ryan, 2009):

- Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stellen
- sinnvolle Begründungen für Lernaktivitäten geben
- die Gefühle von SchülerInnen zu gewissen Themen anerkennen
- Druck und Kontrolle minimieren

3.2.1.2 Kompetenz

Nach Ergebnissen von Niemiec und Ryan (2009) kann die *Kompetenz* im Klassenzimmer durch einen optimalen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben unterstützt werden. Außerdem soll den SchülerInnen die Möglichkeit zum Testen und Erweitern ihrer schulischen Fähigkeiten und hilfreiches Feedback gegeben werden, da dieses wichtig ist, um Erfolge zu fördern (Niemiec & Ryan, 2009). *Strategien*, mit denen *Kompetenz*, im schulischen Kontext, gefördert werden kann, sind (Niemiec & Ryan, 2009):

- Kompetenzentsprechendes statt normbasiertes, bewertendes Feedback geben

- optimal herausfordernde Aufgaben bereitstellen

3.2.1.3 Soziale Eingebundenheit

Auch in Bezug auf die *Soziale Eingebundenheit* konnten Niemiec und Ryan (2009) wichtige Erkenntnisse gewinnen. Sie konnten herausfinden, dass die *Soziale Eingebundenheit* im Klassenzimmer stark dadurch beeinflusst wird, wie sehr der/die LehrerIn und die MitschülerInnen den/die SchülerIn respektieren, schätzen und mögen. Des Weiteren konnten Ryan und Grolnick (1986) eine geringere intrinsische Motivation bei SchülerInnen beobachten, welche ihre LehrerInnen als kalt und gefühllos wahrnahmen. *Strategien*, mit denen *Soziale Eingebundenheit*, im schulischen Kontext, gefördert werden kann, sind (Niemiec & Ryan, 2009):

- Vermittlung von...
 - ...Wärme
 - ...Fürsorge
 - ...Respekt gegenüber den SchülerInnen

Alle angeführten Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung, welche den Variablen *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* im schulischen Kontext zukommt und verdeutlichen auch die individuellen Bedürfnisse, welche bei den SchülerInnen vorherrschen. Dass es sehr wichtig ist, diesen individuellen Bedürfnissen im schulischen Kontext nachzukommen, führt die im nachfolgenden Unterkapitel dargestellte Theorie des *stage-environment fit* vor Augen.

3.3 Stage - Environment Fit Theory

Stage-environment fit baut auf der Annahme auf, dass, wenn Veränderungen in Bezug auf eigene Bedürfnisse mit den vorhandenen Möglichkeiten in einer bestimmten Lebensphase abgeglichen werden, positive Folgen entstehen (Midgley et. al., 2002). Die Beziehungen zwischen entwicklungsbedingten Veränderungen in Hinblick auf eigene Bedürfnisse und Veränderungen im sozialen Kontext in denen sich Personen befinden, stehen im Mittelpunkt (Gutman & Eccles, 2007).

Ende der 1980iger stellten Eccles und Midgley eine Theorie zum *stage - environment fit* (siehe Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al. 1993) auf, um die Forschung über den Einfluss von Schulübergängen auf die Entwicklung von Jugendlichen zu leiten. Weiters legten sie nahe, dass Individuen sich verändernden emotionalen, kognitiven, sozialen Bedürfnissen und persönlichen Zielen ausgesetzt sind, während sie heranwachsen. In diesem Sinne argumentierten sie auch, dass Schulen sich diesen Veränderungen anpassen sollten, um den SchülerInnen solche Voraussetzungen zu bieten und sie zu motivieren, an ihrem Interesse und ihrer Einstellung gegenüber der Schule festzuhalten, während sich die SchülerInnen weiterentwickeln. Wenn dieser Forderung nicht nachgekommen werde, dann können sich die SchülerInnen im Laufe ihres Heranwachsens zuerst psychisch und danach physisch von der Schule abwenden (Eccles & Roeser, 2009).

Des Weiteren lassen Forschungen (z.B. Simmons & Blyth, 1987) vermuten, dass der Beginn der Adoleszenz für manche Individuen durch eine Abwärtsspirale gekennzeichnet ist, welche bei manchen zu schulischem Misserfolg und auch letztendlich zu Schulabbruch führt. Manche Personen fühlen sich in einer sozialen Umgebung, welche nicht auf ihre psychologischen Bedürfnisse eingeht, nicht wohl und können auch nur schwer motiviert werden. Wenn die soziale Umgebung der Schule nicht den psychologischen Bedürfnissen der Jugendlichen nachkommt, wird ein Absinken der Motivation, des Interesses, der Leistung und des Verhaltens durch die Theorie vorausgesagt. Das Zusammenspiel zwischen den entwicklungsbedingten Bedürfnissen der Jugendlichen und dem schulischen Umfeld wird als sehr wichtig erachtet. Um sich die unterschiedlichen Verläufe besser vor Augen führen zu können, sollte man sich zwei unterschiedliche Bahnen vorstellen, wobei die eine Bahn die Entwicklung des jugendlichen Wachstums und die andere die Veränderungen des Umfelds im Laufe der Schulzeit betrifft. Es wird vermutet, dass eine Synchronität beider Bahnen zu positiven motivationalen Auswirkungen führt, da das Umfeld auf die sich verändernden Bedürfnisse eingeht und somit den Jugendlichen jene Art von Anregung bietet, welche das positive Wachstum der Jugendlichen weiter antreibt. Im Gegensatz dazu führt ein nicht synchroner Verlauf beider Bahnen zu negativen motivationalen Konsequenzen (Eccles et al., 1993).

Eccles et al. (1993) hoben hervor, dass die Unterstützung von Autonomie, die Einbindung von Jugendlichen in den Unterricht und die Struktur des Unterrichts jene Aspekte im schulischen Umfeld darstellen, welche benötigt werden um den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Autonomie, Kompetenz und Sozialer Eingebundenheit nachzukommen. Wenn das Zusammenspiel zwischen den Bedürfnissen der SchülerInnen und dem Angebot aus dem schulischen Umfeld stimmt, kann die Einstellung, die Leistungsmotivation und das Verhalten verbessert werden (Zimmer-Gembeck et al., 2006).

4 Fragestellungen

In den vorangehenden Kapiteln wurde bereits ein theoretischer Überblick der wichtigsten inhaltlichen Themenschwerpunkte gegeben, welche das Hauptaugenmerk dieser Arbeit einnehmen. Es wurde anhand von bereits gefundenen Ergebnissen die große Bedeutung von *mastery goal orientations* und der *drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Sozialer Eingebundenheit* im Unterricht gezeigt. Anschließend soll nun auf die aus dieser Theorie abgeleiteten Fragestellungen näher eingegangen werden.

Aufgrund des in diesem Bezug noch wenig erforschten Bereichs in den berufsbildenden höheren Schulen, beispielsweise Handelsakademien (HAK), widmen sich die Fragestellungen dieser Arbeiten speziell diesem.

In Rahmen dieser Arbeit werden alle Fragestellungen ganz detailliert für jedes Unterrichtsfach gesondert analysiert, um etwaige Unterschiede zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern vergleichen zu können.

Die folgenden Fragestellungen werden jeweils in fünf Unterrichtsfächer, Deutsch, Mathematik, Englisch, Betriebswirtschaftslehre (BWL) und Rechnungswesen, erhoben.

4.1 Fragestellungen zum Schwerpunkt *Autonomie*:

4.1.1 Zusammenhang zwischen *Autonomie* und *Mastery Goal*

Orientation:

Sowohl die Wahrnehmung von *Autonomie*, als auch die *mastery goal orientation* stehen, wie durch die Forschungsergebnisse bestätigt, in Zusammenhang mit intrinsischer Motivation, jedoch stellt sich auch die Frage, inwiefern diese beiden Variablen zusammenhängen. Garcia und Pintrich (1996) konnten einen Zusammenhang zwischen *Autonomie* und der *mastery goal orientation* finden und Lüftenegger et al. (2012) konnten zeigen, dass SchülerInnen, welche sich selbst im Unterricht als selbstbestimmter und *autonom* wahrnehmen, auch eine höhere *mastery goal orientation* zeigten. Diese bisherigen Ergebnisse lassen vermuten, dass die Wahrnehmung von *Autonomie* und die *mastery goal orientation* der SchülerInnen im Unterricht in einem positiven Zusammenhang stehen, woraus sich auch die Fragestellung in Bezug auf diese Arbeit ergab.

- Zwischen der Wahrnehmung von **Autonomie** der SchülerInnen im Unterrichtsfach **Deutsch** (H1a) / **Mathematik** (H1b) / **Englisch** (H1c) / **Betriebswirtschaftslehre (BWL)** (H1d) / **Rechnungswesen** (H1e) und deren **Lernzielorientierung (mastery goal orientation)** besteht ein positiver Zusammenhang.

4.1.2 Unterschied in der Wahrnehmung von *Autonomie* zwischen der 2. und 4.Schulstufe:

Das Bedürfnis nach *Autonomie* scheint laut Deci & Ryan (2008) universeller Natur und deshalb für jeden Menschen in unterschiedlichen Kontexten von Bedeutung zu sein.

Wie bereits weiter oben beschrieben, kann die Wahrnehmung von *Autonomie* im Unterricht durch gewisse Strategien gefördert und unterstützt werden, jedoch kann diese auch durch das Nichteingehen auf das Bedürfnis nach *Autonomie* vermindert sein. Interessant ist deshalb das Nachgehen der Frage, ob sich die Wahrnehmung von *Autonomie* bei SchülerInnen zwischen verschiedenen

Schulstufen unterscheidet. Weiters könnte in Bezug auf *die stage-environment fit* Theorie abgeleitet werden, dass sich Unterschiede zwischen der 2. und 4. Schulstufe ergeben könnten, da sich die individuellen Bedürfnisse nach *Autonomie* der SchülerInnen aufgrund ihrer Weiterentwicklung von der einen zu anderen Schulstufe verändert haben, und somit auch Unterschiede in ihrer Wahrnehmung in Bezug auf *Autonomie* entstanden sein könnten.

Aufgrund der bereits vorliegenden Daten wurde die 2. und die 4. Schulstufe ausgewählt, da bei diesen die meisten Studienteilnehmer vorhanden sind und da zwischen diesen beiden Schulstufen aufgrund des größeren zeitlichen Abstandes der größte Unterschied vermutet wird.

- Die Wahrnehmung von **Autonomie** der SchülerInnen im Unterrichtsfach **Deutsch** (H2a) / **Mathematik** (H2b) / **Englisch** (H2c) / **Betriebswirtschaftslehre (BWL)** (H2d) / **Rechnungswesen** (H2e) der **2. Schulstufe** unterscheiden sich von jenen der **4. Schulstufe**.

4.2 Fragestellungen zum Schwerpunkt *Kompetenz*:

4.2.1 Zusammenhang zwischen *Kompetenz/Autonomie* und *Mastery Goal Orientation*:

Das Bedürfnis nach *Kompetenz* stellt, so wie *Autonomie*, eine der drei psychologischen Grundbedürfnisse dar, welche durch die Selbstbestimmungstheorie postuliert werden. Zum Thema *Autonomie* wurde bereits viel geforscht, in Bezug auf das Thema *Kompetenz* ist die Sachlage jedoch noch unklar. Des Weiteren wurde in den bisherigen Arbeiten oft nur die Wahrnehmung von *Kompetenz*, isoliert von der Wahrnehmung von *Autonomie*, analysiert, wobei aus der Literatur hervorgeht, dass *Kompetenz* ohne die gleichzeitige Wahrnehmung von *Autonomie* keinen Effekt auf die intrinsische Motivation nehmen kann. Diese Arbeit hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, der Fragestellung nachzugehen, ob die Wahrnehmung von *Kompetenz* und *Autonomie* mit der *mastery goal orientation* von SchülerInnen zusammenhängt

- Die Wahrnehmung von **Kompetenz** und **Autonomie** der SchülerInnen im Unterrichtsfach **Deutsch** (H3a) / **Mathematik** (H3b) / **Englisch** (H3c) / **Betriebswirtschaftslehre (BWL)** (H3d) / **Rechnungswesen** (H3e) und deren **Lernzielorientierung (mastery goal orientation)** hängt zusammen.

4.2.2 Unterschied in der Wahrnehmung von *Kompetenz* und *Autonomie* zwischen der 2. und 4.Schulstufe:

Das Bedürfnis nach *Kompetenz* scheint, ebenso wie das Bedürfnis nach *Autonomie*, laut Deci & Ryan (2008) universeller Natur und deshalb für jeden Menschen in unterschiedlichen Kontexten von Bedeutung sein.

Wie auch hier bereits weiter oben beschrieben, kann die Wahrnehmung von *Kompetenz* im Unterricht durch gewisse Strategien gefördert und unterstützt werden, jedoch kann diese auch, durch das Nichteingehen auf das Bedürfnis nach *Kompetenz*, vermindert sein. Interessant ist deshalb auch hier das Nachgehen der Frage, ob sich die Wahrnehmung von *Kompetenz* bei SchülerInnen zwischen verschiedenen Schulstufen unterscheidet. Weiters könnte hier ebenfalls in Bezug auf *die stage- environment fit* Theorie abgeleitet werden, dass sich Unterschiede zwischen der 2. und 4.Schulstufe ergeben könnten, da sich die individuellen Bedürfnisse nach *Kompetenz* der SchülerInnen, aufgrund ihrer Weiterentwicklung, von der einen zu anderen Schulstufe verändert haben und somit auch Unterschiede in ihrer Wahrnehmung, in Bezug auf *Kompetenz*, entstanden sein könnten.

Aufgrund der bereits vorliegenden Daten, wurde die 2. und die 4.Schulstufe ausgewählt, da bei diesen die meisten Studienteilnehmer vorhanden sind und da zwischen diesen beiden Schulstufen auf Grund des größeren zeitlichen Abstandes der größte Unterschied vermutet wird.

- Die Wahrnehmung von **Kompetenz** der SchülerInnen im Unterrichtsfach **Deutsch** (H4a) / **Mathematik** (H4b) / **Englisch** (H4c) / **Betriebswirtschaftslehre (BWL)** (H4d) / **Rechnungswesen** (H4e) der **2.Schulstufe** unterscheiden sich von jenen der **4.Schulstufe**.

4.3 Fragestellungen zum Schwerpunkt Soziale Eingebundenheit

4.3.1 Zusammenhang zwischen Sozialer Eingebundenheit und Mastery Goal Orientation:

Das Bedürfnis nach *Sozialer Eingebundenheit* stellt, so wie *Autonomie* und *Kompetenz*, eine der drei psychologischen Grundbedürfnisse dar, welche durch die Selbstbestimmungstheorie postulieren werden. Zum Thema *Autonomie* wurde bereits viel geforscht, in Bezug auf das Thema *Soziale Eingebundenheit* ist die Sachlage jedoch noch geringer exploriert und muss noch ausreichender geklärt werden. Da ein Zusammenhang zwischen *Autonomie* und der *mastery goal orientation* bereits durch Garcia & Pintrich (1996) gezeigt werden konnte, lässt sich in Bezug auf die *Soziale Eingebundenheit*, da diese ebenfalls eine der drei psychologischen Grundbedürfnisse darstellt, ebenfalls einen Zusammenhang mit der *mastery goal orientation* vermuten. Diese Arbeit hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, der Fragestellung nachzugehen, ob die Wahrnehmung von *Sozialer Eingebundenheit* mit der *mastery goal orientation* von SchülerInnen zusammenhängt.

- Die Wahrnehmung von **Sozialer Eingebundenheit** der SchülerInnen im Unterrichtsfach **Deutsch** (H5a) / **Mathematik** (H5b) / **Englisch** (H5c) / **Betriebswirtschaftslehre (BWL)** (H5d) / **Rechnungswesen** (H5e) und deren **Lernzielorientierung (mastery goal orientation)** hängt zusammen.

4.3.2 Unterschied in der Wahrnehmung von Sozialer Eingebundenheit zwischen 2. und 4.Schulstufe:

Das Bedürfnis nach *Sozialer Eingebundenheit*, scheint ebenso wie das Bedürfnis nach *Autonomie* und *Kompetenz*, laut Deci & Ryan (2008), universeller Natur und deshalb für jeden Menschen in unterschiedlichen Kontexten von Bedeutung sein.

Wie auch hier bereits weiter oben beschrieben kann die Wahrnehmung von *Sozialer Eingebundenheit* im Unterricht durch gewisse Strategien gefördert und

unterstützt werden, jedoch kann diese auch durch das Nichteingehen auf das Bedürfnis nach *Sozialer Eingebundenheit* vermindert sein. Interessant ist deshalb auch hier das Nachgehen der Frage, ob sich die Wahrnehmung von *Sozialer Eingebundenheit* bei SchülerInnen zwischen verschiedenen Schulstufen unterscheidet. Weiters könnte hier ebenfalls in Bezug auf die *stage-environment fit* Theorie abgeleitet werden, dass sich Unterschiede zwischen der 2. und 4.Schulstufe ergeben könnten, da sich die individuellen Bedürfnisse nach *Sozialer Eingebundenheit* der SchülerInnen, aufgrund ihrer Weiterentwicklung, von der einen zu anderen Schulstufe verändert haben und somit auch Unterschiede in ihrer Wahrnehmung, in Bezug auf Autonomie, entstanden sein könnten.

Aufgrund der bereits vorliegenden Daten, wurde die 2. und die 4.Schulstufe ausgewählt, da bei diesen die meisten Studienteilnehmer vorhanden sind und da zwischen diesen beiden Schulstufen aufgrund des größeren zeitlichen Abstandes der größte Unterschied vermutet wird.

- Die Wahrnehmung von **Sozialer Eingebundenheit** der SchülerInnen im Unterrichtsfach **Deutsch** (H6a) / **Mathematik** (H6b) / **Englisch** (H6c) / **Betriebswirtschaftslehre (BWL)** (H6d) / **Rechnungswesen** (H6e) der **2.Schulstufe** unterscheiden sich von jenen der **4.Schulstufe**.

4.4 Schulklima, Klassenklima & Beziehung LehrerIn-SchülerIn

Die Variablen, *Schulklima*, *Klassenklima* und *Beziehung LehrerIn-SchülerIn* werden in späterer Folge als Moderatorvariablen eingesetzt, um Aufschluss über deren Einfluss in Hinblick auf den Unterschied zwischen der 2. und 4. Schulstufe bei der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit*, zu klären.

5 Methode

Im folgenden Kapitel wird näher auf die gezogene Stichprobe, das Design der Untersuchung und das verwendete Messinstrument eingegangen. Des Weiteren werden auch die ausgewählten Auswertungsverfahren dargestellt, welche bei der statistischen Auswertung Anwendung fanden.

5.1 Stichprobe

Es wurde eine Vollerhebung aller SchülerInnen der 14 Handelsakademien (HAK) in Wien durchgeführt. Insgesamt 3238 SchülerInnen nahmen an der Studie teil, wobei die Stichprobenanzahl auf 3144 korrigiert wurde, da 94 der SchülerInnen den vorgegebenen Fragebogen zu irgendeinem Zeitpunkt während der Bearbeitung abgebrochen haben und ihre Angaben somit nicht in die vorliegende Arbeit eingehen. Es gab 2.90% Ausfälle. Das Geschlechterverhältnis zeigt eine Mehrheit von weiblichen Teilnehmerinnen, wobei 1947 (63.2%) Schülerinnen und 1138 (36.8%) Schüler an der Studie teilnahmen. Die SchülerInnen waren zwischen 14 und 21 Jahren alt, wobei bei den Mädchen ein Mittelwert von 16.97 (SD=1.47) und bei den Jungen ein Mittelwert von 17.11 (SD=1.58) gefunden wurde. Von 59 der teilnehmenden SchülerInnen fehlten die Angaben zu Alter und/oder Geschlecht. Die Herkunft betreffend zeigte sich, dass der größte Teil der teilnehmenden SchülerInnen, nämlich 2644 (84.1%), in Österreich geboren wurde und 500 (15.9%) nicht in Österreich geboren wurden. Weniger als die Hälfte, nämlich 1423 (45.3%), der SchülerInnen sprechen zu Hause vorwiegend Deutsch und etwas mehr als die Hälfte, nämlich 1721 (54.7%), der SchülerInnen sprechen nicht vorwiegend Deutsch, sondern eine andere Sprache, zu Hause.

Wie in Tabelle 1 ersichtlich, verteilen sich die teilnehmenden SchülerInnen über mehrere Schulstufen und über 2 verschiedene Schulsysteme, nämlich Handelsakademie (HAK) und Aufbaulehrgang (AUL). Bei den TeilnehmerInnen der HAK sind fünf Schulstufen zu unterscheiden, wobei sich ein Großteil der TeilnehmerInnen in der 2., 3. und 4. Schulstufe befinden. Die TeilnehmerInnen im AUL gliedern sich in drei Schulstufen, wobei sich in den ersten zwei Schulstufen annähernd gleich viele SchülerInnen befinden und in der 3. Schulstufe im Vergleich weniger. 381 (12.1%) der SchülerInnen gaben keine Angabe in Bezug auf ihre Schulstufe.

Tabelle 1: Verteilung der SchülerInnen auf Schulstufen

1.HAK	2.HAK	3.HAK	4.HAK	5.HAK	1.AUL	2.AUL	3.AUL
21	832	649	634	132	192	190	113

Anmerkung: HAK = Handelsakademie; AUL = Aufbaulehrgang

Für die Hypothesen H1a-e, H3a-e und H5a-e wird die gesamte Stichprobe aller teilnehmenden SchülerInnen herangezogen und für die Hypothesen H2a-e, H4a-e und H6a-e werden nur die Daten zu den Schulstufen der 2.HAK und 4.HAK verwendet.

5.2 Design

Die Datenerhebung fand im Rahmen eines Kooperationsprojektes namens "Wiener HAK" zwischen dem Arbeitsbereich für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien und dem Stadtschulrat Wien statt. Die Dauer der Datenerhebung erstreckte sich vom 16.09.2013 bis zum 04.11.2013. Die Erhebung fand mittels eines Selbsteinschätzungsfragebogens online statt, wobei jede/r SchülerIn zu einem von fünf Unterrichtsfächern, nämlich Deutsch, Mathematik, Englisch, Betriebswirtschaftslehre (BWL) und Rechnungswesen, durch Zufall zugeteilt und befragt wurde. In Tabelle 2 ist ersichtlich, wie sich die teilnehmenden SchülerInnen auf die einzelnen Schulfächer verteilen.

Tabelle 2: Verteilung der SchülerInnen auf Schulfächer

Deutsch	Mathematik	Englisch	BWL	Rechnungswesen
649	599	609	633	654

Den teilnehmenden SchülerInnen wurde eine E-Mail geschickt, welche den Link für den Fragebogen enthielt. Des Weiteren wurden den SchülerInnen Codes für das Ausfüllen des Fragebogens zugewiesen, um deren Anonymität zu wahren.

5.3 Messinstrument

Für die Datenerhebung im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Selbsteinschätzungsfragebogen, welcher online beantwortet wurde, verwendet. Der Fragebogen entstand im Rahmen eines Kooperationsprojektes zwischen dem Institut für Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien und dem Stadtschulrat Wien. Im Zuge dieses Projektes wurden anhand eines Workshops, an welchem im Frühjahr 2012 rund 60 SchülerInnen aus allen 14 HAKs teilnahmen, teilweise Fragen des verwendeten Fragebogens entwickelt

und teilweise wurden die Fragen aus der Theorie, einerseits aus der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) und andererseits aus der Studie von Lüftenegger et. al (2012) abgeleitet.

Für die vorliegende Arbeit wurden Teile des vorgegebenen Fragebogens verwendet, wobei der verwendete Teil des Fragebogens im Anhang einzusehen ist. Einerseits wurde ein Teil verwendet, welcher sich der Selbstbestimmungstheorie und den durch diese postulierten drei Grundbedürfnissen widmet. Hierbei wurde die Autonomieunterstützung mit 5 Items, die Kompetenzunterstützung mit 4 Items und die Soziale Eingebundenheit ebenfalls mit 4 Items, domänenspezifisch erhoben. Es wurde anhand von Aussagen, welche aus der Literatur zu diesen Konstrukten abgeleitet wurden (siehe Theorieteil), die Einschätzung der teilnehmenden SchülerInnen erfragt. Die Fragen wurden mit Hilfe eines Schiebereglers von "stimme gar nicht zu" bis "stimme voll zu" erhoben.

stimme gar nicht zu 1.....101 stimme voll zu

Wie in der Arbeit von Niemiec & Ryan (2009), welche einen Überblick über die Selbstbestimmungstheorie im Anwendungsfeld der Bildungspraxis gibt, nachzulesen ist, kann wenn man den SchülerInnen eine Wahlmöglichkeit zur Verfügung stellt, dies die Autonomiewahrnehmung von SchülerInnen fördern (siehe Tabelle 3, *Autonomieunterstützung*).

Ebenfalls kann die Arbeit von Niemiec & Ryan (2009) in Bezug auf dieses Item Aufschlüsse geben. Laut dieser Arbeit wirkt sich nämlich ein die Kompetenz entsprechend bewertendes Feedback positiv auf die Wahrnehmung von Kompetenz bei SchülerInnen aus (siehe Tabelle 3, *Kompetenzunterstützung*).

Auch in Bezug auf dieses Item kann die Arbeit von Niemiec & Ryan (2009) herangezogen werden. Sie konnten herausfinden, dass die *Soziale Eingebundenheit* im Klassenzimmer stark dadurch beeinflusst wird, wie sehr der/die LehrerIn und die MitschülerInnen den/die SchülerIn respektieren, schätzen und mögen (siehe Tabelle 3, *Soziale Eingebundenheit*).

Andererseits wurden 3 Items zur Befragung der *mastery goal orientation*, welche ebenfalls aus der Literatur, aus der Studie von Lüftenegger et. al (2012), abgeleitet wurden, herangezogen (siehe Tabelle 3, *Mastery Goal Orientation*). Die betreffenden Aussagen wurde ebenfalls domänenspezifisch und anhand eines Schiebereglers von "stimme gar nicht zu" bis "stimme voll zu" erhoben.

Tabelle 3: Beispielitems

In Deutsch/Mathematik/Englisch/Rechnungswesen/BWL...

<i>Autonomieunterstützung</i>	...kann ich zwischen verschiedenen Aufgaben wählen
<i>Kompetenzunterstützung</i>	...informiert mich der Lehrer/die Lehrerin über meine Fortschritte.
<i>Soziale Eingebundenheit</i>	...habe ich das Gefühl, dazuzugehören.
<i>Mastery Goal Orientation</i>	...möchte ich vor allem viele neue Dinge lernen.

Die für die Auswertung verwendeten Teile des Fragebogens sind im Anhang am Ende der vorliegenden Arbeit einzusehen (siehe Seite 73).

5.4 Auswertungsverfahren

Dieses Unterkapitel widmet sich den Auswertungsverfahren, welche bei der statistischen Analyse der Daten, in Bezug auf die weiter oben beschriebenen Fragestellung, zur Anwendung kamen.

5.4.1 Statistische Auswertung

Im Vorfeld zur statistischen Auswertung kam es zu Reliabilitätsanalysen, welche klären sollten, ob die Items einer Skala auch alle dasselbe Konstrukt, welches sie vorgeben zu messen auch messen. Die Reliabilitätsanalysen wurden mittels Cronbach - α durchgeführt. Das Cronbach - α stellt einen Koeffizienten zur Bestimmung der internen Konsistenz dar, welcher angibt wie genau die Items ein Konstrukt messen. Der Wertebereich dieses Koeffizienten befindet sich zwischen $-\infty$ und 1, wobei Werte größer 0,7 als akzeptabel angesehen werden (George & Mallery, 2003). Die Reliabilitätsanalysen wurden für jede Skala, *Autonomie*, *Kompetenz*, *Soziale Eingebundenheit* und *mastery goal orientation*, fächerspezifisch durchgeführt, wobei alle Werte bei jeder Skala

in allen Fächern über 0,7 lagen, wodurch die Reliabilität als gegeben angenommen werden kann. Die genauen Werte der Reliabilitätsanalysen sind im Kapitel 14.2.1 im Anhang einzusehen.

5.4.1.1 Zusammenhang Autonomie, Soziale Eingebundenheit und Mastery Goal Orientation: H1a-e, H5a-e

Um die Zusammenhänge zwischen *Autonomie*, *Sozialer Eingebundenheit* und der *mastery goal orientation* fächerspezifisch genauer zu beleuchten, wurde für diese in Bezug stehenden Hypothesen *H1a-e* und *H5a-e* zur Auswertung die Durchführung einer Korrelation berechnet. Aufgrund der vorgegebenen Skalierung der Daten wäre eine Berechnung der Produkt-Momentkorrelation nach Pearson indiziert, jedoch kam es bei genauer Betrachtung der übrigen Voraussetzungen für die Durchführung dieser Korrelation, welche die Normalverteilung der Daten und einen linearen Zusammenhang zwischen den Variablen voraussetzen, zu Verletzungen dieser Voraussetzungen. Anhand der Durchführung eines *Kolmogorov-Smirnov-Tests (K-S-Test)* und mit Hilfe von Histogrammen sollte die Normalverteilung der Daten überprüft werden, wobei diese aufgrund der Ergebnisse in keinem der Fälle als gegeben angenommen werden kann. Zur Überprüfung der linearen Zusammenhänge wurden *Streudiagramme* erstellt, anhand derer ebenfalls einzusehen ist, dass für die vorliegenden Variablen keine linearen Zusammenhänge als gegeben angenommen werden können. Die genauen Ergebnisse des *K-S-Tests* und der *Streudiagramme* sind zur Verdeutlichung im Anhang in den Kapiteln 0 und 0 einzusehen.

Da die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson auf einem linearen Zusammenhang der Daten beruht und auch nur Aussagen über einen linearen Zusammenhang macht, wurde die Durchführung dieser Art von Korrelation durch eine andere ersetzt, welche bei der Verletzung der Voraussetzung der Normalverteilung eingesetzt werden kann, nämlich eine Rangkorrelation nach Spearman (Field, 2009).

Diese Methode eignet sich für die Analyse der Art und der Stärke des Zusammenhangs zweier Variablen. Der mit Hilfe dieser Methode errechnete Korrelationskoeffizient r_s beschreibt die Enge eines Zusammenhangs zwischen

zwei Variablen, wobei dieser Koeffizient Werte zwischen -1 und +1 annehmen kann. Bei einem Wert von -1 spricht man von einem perfekten negativen Zusammenhang, bei einem Wert von +1 spricht man von einem perfekten positiven Zusammenhang und bei einem Wert von 0 spricht man von keinem linearen Zusammenhang (Bortz & Schuster, 2010).

5.4.1.2 Zusammenhang Kompetenz & Autonomie mit Mastery Goal

Orientation: H3a-e

Um den Zusammenhang zwischen *Kompetenz* und der *mastery goal orientation* unter Ausschluss des Einflusses der Variable *Autonomie*, welche in Zusammenhang mit der Variable *Kompetenz* steht, fächerspezifisch zu analysieren, kam bei den Hypothesen H3a-e eine partielle Korrelation zum Einsatz. Diese Art von Korrelation eignet sich, um die Art und Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen festzustellen, wobei eine dritte Variable welche einen Einfluss auf den Zusammenhang haben kann, herausgefiltert wird (Rasch, Frieze, Hofmann, & Naumann, 2014).

Im Falle der Hypothesen H3a-e interessiert vor allem der Zusammenhang zwischen der Variable *Kompetenz* und der *mastery goal orientation*, wobei die Variable *Autonomie* als, aus der Literatur abgeleitete, Einflussvariable in Bezug auf diesen Zusammenhang angesehen wird. Bei dieser Methode gelten dieselben Voraussetzungen wie bei der Produkt-Momentkorrelation nach Pearson, wobei diese bereits weiter oben überprüft wurden und als nicht gegeben angesehen werden können. Da es in diesem Fall jedoch kein parameterfreies Verfahren zur partiellen Korrelation gibt, welches in diesem Fall Anwendung finden könnte, wird in Bezug auf diese Hypothese trotz der Verletzung der Voraussetzungen eine partielle Korrelation zur Auswertung der Daten verwendet, welche in diesem Fall als Näherung angesehen wird. Für die Stärke des Zusammenhang zwischen den zwei Variablen wird ebenfalls ein Koeffizient $r_{xy/z}$ berechnet, welcher ebenfalls Werte zwischen -1 und +1 annehmen kann und gleich wie bei der vorangehenden Rangkorrelation (Kapitel 5.4.1.1) zu interpretieren ist.

5.4.1.3 Unterschiede 2. und 4. Schulstufe in Autonomie, Kompetenz und Soziale Eingebundenheit: H2a-e, H4a-e, H6a-e

Zur Beantwortung der Hypothesen *H2a-e*, *H4a-e* und *H6a-e*, welche sich auf die Unterschiede zwischen der 2. und der 4. Schulstufe in Bezug auf die Konstrukte *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit* fächerspezifisch beziehen, wurde eine einfaktorielle, multivariate Varianzanalyse (MANOVA: *Multivariate ANalysis Of VAriance*) durchgeführt. Mit Hilfe einer MANOVA können sowohl signifikante Mittelwertsunterschiede, sowie mögliche Interaktionen aufgedeckt werden (Field, 2009). Der Durchführung vorangehend wurden die Voraussetzung für eine einfaktorielle MANOVA, welche die Normalverteilung der multivariaten Variablen, die Homogenität der Kovarianzen, die Zufälligkeit der Stichprobe, unabhängige Beobachtungen und intervallskalierte abhängige Variablen beinhaltet, eingehend geprüft (Field, 2009). Die Forderung nach unabhängigen Beobachtungen, Zufälligkeit der Stichprobe und intervallskalierter abhängiger Variable kann aufgrund der Datenerhebung und des Antwortformats als gegeben angesehen werden, da dieses Antwortformat Intervallskalenniveau aufweist. Die Normalverteilung der multivariaten Variablen wurde mittels *K-S-Test* und mit Zuhilfenahme von Histogrammen überprüft und kam zu dem Ergebnis, dass in keinem der Fälle eine Normalverteilung als gegeben angenommen werden kann. Die Prüfung der Normalverteilung mittels *K-S-Test* ist bestimmten Limitationen unterlegen, welche in diesem Fall möglicherweise zu tragen gekommen sind. Bei großen Stichproben, welches in diesem Fall zutrifft, fällt der *K-S-Test* aufgrund der großen Stichprobe bereits bei kleinen Abweichungen der Normalverteilung leicht signifikant aus, wobei in diesem Fall das signifikante Ergebnis, die Abweichung von der Normalverteilung, nicht zwingend in ausreichendem Maße vorhanden ist, um bestimmt statistische Berechnungen zu beeinflussen und dadurch zu verhindern (Field, 2009).

Bei der Analyse der Homogenität der Kovarianzen, welche mittels *Box-Test* überprüft wurde, konnte festgestellt werden, dass die Homogenität der Kovarianzen in allen Unterrichtsfächer, bis auf das Fach Deutsch, als gegeben angenommen werden kann. Bei der Überprüfung der Homogenität der Varianzen durch den *Levene - Test*, waren bei einem Signifikanzniveau von $\alpha=$

0,05, die Homogenitäten nur vereinzelt nicht gegeben. Generell gilt, dass die Voraussetzungen der Varianzanalyse mit wachsendem Umfang der untersuchten Stichproben an Bedeutung verlieren (Bortz & Schuster, 2010). Weiters kann davon ausgehen, dass die MANOVA bei größeren Stichproben ein robustes und teststarkes Verfahren darstellt (Bortz & Schuster, 2010). Die genauen Ergebnisse zur Prüfung der Voraussetzungen der einfaktoriellen MANOVA sind in Kapitel 14.2.5.1 im Anhang einzusehen.

Anschließend an die Durchführung der einfaktoriellen MANOVA wurden ebenfalls Kovarianzanalysen (ANCOVA: *ANalysis of COVariance*) durchgeführt, um Aufschluss über den Einfluss der Skalen *Schulklima*, *Klassenklima* und *Beziehung LehrerIn-SchülerIn*, welche ebenfalls im Fragebogen mit erhoben wurden, zu bekommen. Um die gleiche Skalierung der Daten aufrecht zu erhalten, wurden bei der Skala *Schulklima* nur jene zwei Items verwendet, welche auch mittels Schieberegler erhoben wurden. Mit Hilfe der Kovarianzanalyse kann überprüft werden, wie bedeutsam eine Kovariate für die Untersuchung ist, außerdem kann dadurch der Einfluss einer oder mehrerer Kovariaten auf die abhängige Variable "neutralisiert" werden (Bortz & Schuster, 2010).

Da die Items aus den Skalen *Schulklima* und *Beziehung LehrerIn-SchülerIn* durch den vorangehenden Workshop entstanden sind, wurde in Bezug auf diese Skalen ebenfalls eine *Reliabilitätsanalyse* mittels *Cronbach - α* durchgeführt, welche zu dem Ergebnis kam, dass beide Skalen, sowohl *Schulklima* als auch *Beziehung LehrerIn-SchülerIn* fächerspezifisch, beide Werte über 0.7 annehmen und somit die Reliabilität als gegeben angenommen werden kann. Im Zuge dessen wurde auch eine Reliabilitätsanalyse für die Skala *Klassenklima* durchgeführt, wobei diese mit einem Ergebnis von $\alpha = .15$ sich nicht im akzeptablen Bereich befindet und deshalb von den weiteren Berechnungen ausgeschlossen wurde. Die genauen Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen sind im Anhang in Kapitel 14.2.1 einzusehen.

Anschließend wurden die Voraussetzungen für die Durchführung einer ANCOVA, welche die Homogenität der Varianzen, unabhängige Beobachtungen, Intervallskalierung der abhängigen Variable, Normalverteilung

der Beobachtungen innerhalb der Gruppe und Homogene Regressionskoeffizienten beinhalten, überprüft.

Die Forderung nach unabhängigen Beobachtungen und intervallskalierter abhängiger Variable, kann aufgrund der Datenerhebung und des Antwortformats wiederum als gegeben angesehen werden, da dieses Antwortformat Intervallskalenniveau aufweist. Bei der Überprüfung der Homogenität der Varianzen durch den *Levene - Test* waren bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ die Homogenitäten wieder nur vereinzelt nicht gegeben. Die Normalverteilung innerhalb der Gruppe wurde wiederum mittel *K-S-Test* und mit Zuhilfenahme von Histogrammen überprüft und kam zu dem Ergebnis, dass in keinem der Fälle eine Normalverteilung als gegeben angenommen werden kann.

Wie bereits bei der Prüfung der Normalverteilung mittels *K-S-Test* bei der MANOVA sei in diesem Fall auf die Limitationen des *K-S-Tests* hingewiesen. Die Homogenität der Regressionskoeffizienten wurde ebenfalls überprüft und hierbei konnte festgestellt werden, dass die Voraussetzung in allen Bedingungen, bis auf eine einzige, bei der abhängigen Variable *Kompetenz* im Fach *Mathematik* in Bezug auf Wechselwirkung zwischen der *Schulstufe* und dem *Schulklima*, als gegeben angesehen werden kann. Die genauen Ergebnisse zur Prüfung der Voraussetzungen der ANCOVA sind im Anhang in Kapitel 14.2.6.1 einzusehen.

Das Signifikanzniveau wurde auf $\alpha = 0.05$ festgelegt und alle Berechnungen wurden mit dem Statistik-Programm SPSS 22 durchgeführt.

6 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zu den bereits beschriebenen Hypothesen dargestellt. Die Darstellung gliedert sich nach dem Aufbau der Hypothesen und wird durch grafische Elemente, wie beispielsweise Tabellen unterstützt.

6.1 Zusammenhänge zwischen *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* und der *Mastery Goal Orientation*

6.1.1 Zusammenhang zwischen *Autonomie* und *Mastery Goal Orientation* fächerspezifisch (H1a - e)

Zur Beantwortung der Hypothesen H1a - H1e, welche den Zusammenhang zwischen *Autonomie* und *mastery goal orientation* fächerspezifisch analysieren, wurde jeweils pro Fach, *Deutsch*, *Mathematik*, *Englisch*, *Betriebswirtschaftslehre (BWL)* und *Rechnungswesen (RW)*, der Zusammenhang mit Hilfe einer Rangkorrelation nach Spearman errechnet. In diesem Falle wurde der Signifikanztest einseitig durchgeführt, da aus den Hypothesen eine bestimmte Richtung bereits vorgegeben war.

Bei der Auswertung wurden folgende Korrelationen berechnet: Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang in *Deutsch* (H1a) ($p = .23, N = 649$), in *Mathematik* (H1b) ($p = .32, N = 599$), in *Englisch* (H1c) ($p = .23, N = 609$), in *Betriebswirtschaftslehre* (H1d) ($p = .29, N = 633$) und in *Rechnungswesen* (H1e) ($p = .25, N = 654$).

6.1.2 Zusammenhang zwischen *Kompetenz*, *Autonomie* und *Mastery Goal Orientation* fächerspezifisch (H3a -e)

Zur Beantwortung der Hypothesen H3a - H3e, welche den Zusammenhang zwischen *Kompetenz* und *mastery goal orientation* unter Ausschluss der Variable *Autonomie*, fächerspezifisch analysieren, wurde jeweils pro Fach, *Deutsch*, *Mathematik*, *Englisch*, *Betriebswirtschaftslehre (BWL)* und *Rechnungswesen (RW)*, der Zusammenhang mit Hilfe einer partielle Korrelation errechnet. In diesem Falle wurde der Signifikanztest zweiseitig durchgeführt, da aus den Hypothesen keine bestimmte Richtung vorgegeben war.

Bei der Auswertung ergaben sich folgende Korrelationen: Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang in *Deutsch* (H3a) ($p = .08, df = 646$), in *Mathematik* (H3b) ($p = .21, df = 596$), in *Englisch* (H3c) ($p = .17, df = 606$), in

Betriebswirtschaftslehre (H3d) ($p = .20, df = 630$) und in *Rechnungswesen* (H3e) ($p = .13, df = 651$).

6.1.3 Zusammenhang zwischen Sozialer Eingebundenheit und Mastery Goal Orientation fächerspezifisch (H5a - e)

Zur Beantwortung der Hypothesen H5a - H5e, welche den Zusammenhang zwischen *Sozialer Eingebundenheit* und *mastery goal orientation* fächerspezifisch analysieren, wurde jeweils pro Fach, *Deutsch*, *Mathematik*, *Englisch*, *Betriebswirtschaftslehre* (BWL) und *Rechnungswesen* (RW), der Zusammenhang mit Hilfe einer Rangkorrelation nach Spearman errechnet. In diesem Falle wurde der Signifikanztest zweiseitig durchgeführt, da aus den Hypothesen keine bestimmte Richtung vorgegeben war.

Bei der Auswertung ergaben sich folgende Korrelationen: Es zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang in *Deutsch* (H5a) ($p = .22, N = 649$), in *Mathematik* (H5b) ($p = .32, N = 599$), in *Englisch* (H5c) ($p = .28, N = 609$), in *Betriebswirtschaftslehre* (H5d) ($p = .33, N = 633$) und in *Rechnungswesen* (H5e) ($p = .24, N = 654$).

6.2 Unterschiede zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf Autonomie, Kompetenz und Sozialer Eingebundenheit

Um die Unterschiede zwischen der 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* zu berechnen, wurde eine einfaktorielle MANOVA durchgeführt. In diesem Fall bildeten die abhängige Variable die Skalen *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit* und die unabhängige Variable setzte sich aus der 2. und 4. Schulstufe zusammen.

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel beschrieben, wurden im Vorfeld die Voraussetzungen für die Berechnung einer einfaktoriellen MANOVA eingehend geprüft und deren Ergebnisse ließen die Durchführung dieses Verfahrens zu.

6.2.1 Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf *Autonomie fächerspezifisch (H2a - e)*

Zur Beantwortung der Hypothesen H2a - H2e wurde der Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf *Autonomie* für jedes der fünf Fächer, *Deutsch*, *Mathematik*, *Englisch*, *Betriebswirtschaftslehre (BWL)* und *Rechnungswesen (RW)*, mit Hilfe einer einfaktoriellen MANOVA berechnet.

In Bezug auf die Unterschiede zwischen 2. und 4. Schulstufe bei der Wahrnehmung von *Autonomie* konnte nur in einem der fünf Unterrichtsfächer ein signifikanter Unterschied gefunden werden. Dieser signifikante Unterschied, mit dem Ergebnis: $F(1,293) = 5.57; p = .02; \eta^2 = .02$, konnte im Fach *Deutsch* gefunden werden. In *Mathematik*, *Englisch*, *Betriebswirtschaftslehre* und *Rechnungswesen* konnten aufgrund der Ergebnisse keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

6.2.2 Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf *Kompetenz fächerspezifisch (H4a - e)*

Zur Beantwortung der Hypothesen H4a - H4e wurde der Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf *Kompetenz* für jedes der fünf Fächer, *Deutsch*, *Mathematik*, *Englisch*, *Betriebswirtschaftslehre (BWL)* und *Rechnungswesen (RW)*, mit Hilfe einer einfaktoriellen MANOVA berechnet.

In Bezug auf die Unterschiede zwischen 2. und 4. Schulstufe bei der Wahrnehmung von *Kompetenz* konnte ebenfalls nur in einem der fünf Unterrichtsfächer ein signifikanter Unterschied gefunden werden. Dieser signifikante Unterschied, mit dem Ergebnis: $F(1,305) = 4.20; p = .04; \eta^2 = .01$, konnte im Fach *Betriebswirtschaftslehre* gefunden werden. In *Mathematik*, *Englisch*, *Deutsch* und *Rechnungswesen* konnte aufgrund der Ergebnisse keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

6.2.3 Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf *Soziale Eingebundenheit fächerspezifisch (H6a - e)*

Zur Beantwortung der Hypothesen H6a - H6e wurde der Unterschied zwischen 2. und 4. Schulstufe in Bezug auf *Soziale Eingebundenheit* für jedes der fünf

Fächer, *Deutsch*, *Mathematik*, *Englisch*, *Betriebswirtschaftslehre (BWL)* und *Rechnungswesen (RW)*, mit Hilfe der einfaktoriellen MANOVA berechnet.

In Bezug auf die Unterschiede zwischen 2. und 4. Schulstufe bei der Wahrnehmung von *Sozialer Eingebundenheit* konnte bei keinem der fünf Unterrichtsfächer ein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

Alle Ergebnisse der einfaktoriellen MANOVA sind anhand der Tabellen in Kapitel 14.2.5.2 im Anhang einzusehen.

6.2.4 Ergebnisse Kovarianzanalyse: *Schulklima, Beziehung LehrerIn-SchülerIn*

Um den Einfluss der Skalen *Schulklima* und *Beziehung LehrerIn-SchülerIn* in Bezug auf die Hypothesen H2a - H2e, H4a - H4e und H6a - H6e genauer zu analysieren, wurde eine ANCOVA durchgeführt. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel beschrieben, wurden im Vorfeld die Voraussetzungen für die Berechnung einer ANCOVA eingehend geprüft und deren Ergebnisse ließen die Durchführung dieses Verfahrens zu. Für jede abhängige Variable, welche in diesem Fall als *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit* festgelegt wurde, wurde fächerspezifisch eine ANCOVA mit der als festen Faktor festgelegten Variable *Schulstufe* und den als Kovariaten vorgesehenen Variablen *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* und *Schulklima* durchgeführt.

Die Ergebnisse der durchgeführten ANCOVA für die abhängige Variable *Autonomie* fächerspezifisch, mit dem festen Faktor *Schulstufe* und den Kovariaten *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* und *Schulklima* können in der folgenden Tabelle 4 eingesehen werden.

Tabelle 4: Ergebnisse ANCOVA *Autonomie*

		<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Autonomie</i>						
RW	<i>L.-S. Bez.*</i>	1	306	73.36	.00	.19
	<i>Schulklima *</i>	1	306	5.44	.02	.02
	<i>Schulstufe</i>	1	306	1.44	.23	.00

BWL	<i>L.-S. Bez. *</i>	1	303	88.30	.00	.23
	<i>Schulklima *</i>	1	303	11.40	.00	.03
	<i>Schulstufe</i>	1	303	1.14	.29	.00
Deutsch	<i>L.-S. Bez. *</i>	1	291	103.08	.00	.26
	<i>Schulklima</i>	1	291	0.00	.97	.00
	<i>Schulstufe *</i>	1	291	9.69	.00	.03
Englisch	<i>L.-S. Bez. *</i>	1	266	96.98	.00	.27
	<i>Schulklima</i>	1	266	2.82	.09	.01
	<i>Schulstufe</i>	1	266	0.00	.95	.00
Mathematik	<i>L.-S. Bez. *</i>	1	280	66.62	.00	.19
	<i>Schulklima</i>	1	280	0.44	.51	.00
	<i>Schulstufe</i>	1	280	0.19	.67	.00

$\alpha = 0.05$; Legende: * = signifikantes Ergebnis; RW = Rechnungswesen; BWL = Betriebswirtschaftslehre, L.-S. Bez. = LehrerIn - SchülerIn Beziehung; η^2 = Effektstärke

Die Ergebnisse der durchgeführten ANCOVA für die abhängige Variable *Kompetenz* fächerspezifisch, mit dem festen Faktor *Schulstufe* und den Kovariaten *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* und *Schulklima* können in der folgenden Tabelle 5 eingesehen werden.

Tabelle 5: Ergebnisse ANCOVA Kompetenz

		<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Kompetenz</i>						
RW	<i>L.-S. Bez. *</i>	1	306	173.18	.00	.36
	<i>Schulklima *</i>	1	306	11.61	.00	.04
	<i>Schulstufe</i>	1	306	1.11	.29	.00
BWL	<i>L.-S. Bez. *</i>	1	303	171.10	.00	.36
	<i>Schulklima *</i>	1	303	13.08	.00	.04
	<i>Schulstufe</i>	1	303	0.29	.59	.00
Deutsch	<i>L.-S. Bez. *</i>	1	291	113.71	.00	.28
	<i>Schulklima *</i>	1	291	15.36	.00	.05

	<i>Schulstufe</i> *	1	291	5.92	.02	.02
Englisch	<i>L.-S. Bez.</i> *	1	266	154.23	.00	.37
	<i>Schulklima</i> *	1	266	8.31	.00	.03
	<i>Schulstufe</i>	1	266	0.29	.59	.00
Mathematik	<i>L.-S. Bez.</i> *	1	280	195.09	.00	.41
	<i>Schulklima</i>	1	280	1.21	.27	.00
	<i>Schulstufe</i>	1	280	0.96	.33	.00

$\alpha = 0.05$; Legende: * = signifikantes Ergebnis; RW = Rechnungswesen; BWL = Betriebswirtschaftslehre, L.-S. Bez. = LehrerIn - SchülerIn Beziehung; η^2 = Effektstärke

Die Ergebnisse der durchgeführten ANCOVA für die abhängige Variable *Soziale Eingebundenheit* fächerspezifisch, mit dem festen Faktor *Schulstufe* und den Kovariaten *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* und *Schulklima* können in der folgenden Tabelle 6 eingesehen werden.

Tabelle 6: Ergebnisse ANCOVA Soziale Eingebundenheit

		<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
<i>Soz. Eingebundenheit</i>						
RW	<i>L.-S. Bez.</i> *	1	306	89.26	.00	.23
	<i>Schulklima</i> *	1	306	20.76	.00	.06
	<i>Schulstufe</i>	1	306	1.57	.21	.00
BWL	<i>L.-S. Bez.</i> *	1	303	72.63	.00	.19
	<i>Schulklima</i> *	1	303	18.26	.00	.06
	<i>Schulstufe</i>	1	303	3.08	.08	.01
Deutsch	<i>L.-S. Bez.</i> *	1	291	86.81	.00	.23
	<i>Schulklima</i> *	1	291	30.25	.00	.09
	<i>Schulstufe</i>	1	291	1.21	.27	.00
Englisch	<i>L.-S. Bez.</i> *	1	266	63.75	.00	.19
	<i>Schulklima</i> *	1	266	36.08	.00	.12
	<i>Schulstufe</i>	1	266	0.76	.38	.00
Mathematik	<i>L.-S. Bez.</i> *	1	280	81.41	.00	.22
	<i>Schulklima</i> *	1	280	22.31	.00	.07

<i>Schulstufe</i>	1	280	2.39	.12	.01
-------------------	---	-----	------	-----	-----

$\alpha = 0.05$; Legende: * = signifikantes Ergebnis; RW = Rechnungswesen; BWL = Betriebswirtschaftslehre, L.-S. Bez. = LehrerIn - SchülerIn Beziehung; η^2 = Effektstärke

7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Aufgrund der wichtigen Rolle, welche der *mastery goal orientation* hinsichtlich ihrer positiven Auswirkungen im Bildungskontext (z.B. Lüftenegger et al., 2014) zukommt, hatte es sich die vorliegende Arbeit zum Ziel gesetzt, psychologische Grundbedürfnisse (Deci & Ryan, 1985), welche mit der *mastery goal orientation* in Verbindung stehen, näher zu beleuchten. Im Zuge dessen wurden die Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Variablen *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit* im Unterricht, welche durch die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) postuliert werden, und der *mastery goal orientation* in den Fächern, *Deutsch*, *Mathematik*, *Englisch*, *Rechnungswesen* und *Betriebswirtschaftslehre*, genauer analysiert. Des Weiteren wurde ebenfalls nach den Unterschieden bei der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* zwischen der 2. und 4.Schulstufe in den selben Fächer geforscht.

Autonomie, Soziale Eingebundenheit, Kompetenz - mastery goal orientation

Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen *Autonomie* und der *mastery goal orientation* in den fünf vorgegebenen Unterrichtsfächern konnte herausgefunden werden, dass in allen Fächern ein signifikanter Zusammenhang zwischen *Autonomie* und der *mastery goal orientation* besteht. Für alle fünf Fächer konnten geringe bis mäßige Zusammenhänge zwischen beiden gefunden werden.

Ähnliche Beobachtungen konnten in den Zusammenhängen zwischen *Sozialer Eingebundenheit* und der *mastery goal orientation* fächerspezifisch gemacht werden. In diesem Fall konnte ebenfalls in allen Fächern ein signifikanter Zusammenhang gefunden werden, wobei hierbei wiederum eine geringe bis

mäßige Stärke des Zusammenhang zwischen beiden beobachtet werden konnte.

In Bezug auf *Kompetenz* wurde auch *Autonomie* mit einbezogen, da aus Ryan & Deci (2000a) hervorgeht, dass die Wahrnehmung von *Kompetenz* alleine die intrinsische Motivation von Personen nicht erhöhen kann, sondern nur, wenn diese gleichzeitig von der Wahrnehmung von *Autonomie* begleitet wird. *Autonomie* wurde mit Hilfe einer Berechnungsmethode konstant gehalten, sodass der reine Zusammenhang zwischen *Kompetenz* und *mastery goal orientation* fächerspezifisch ermittelt werden konnte. Diese Zusammenhänge fielen pro Fach alle signifikant aus, wobei die Stärke des Zusammenhangs nie über geringfügig hinausging.

Die Art der Berechnungen, welche für diese drei Zusammenhänge verwendet wurde, lassen keine Aussagen über kausale Zusammenhänge zu, wodurch nicht ersichtlich ist, in welcher Ursache-Wirkung Beziehung die Variablen zueinander stehen. Trotz dessen kann aufgrund der Ergebnisse geschlossen werden, dass alle drei Variablen, *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit*, in einem Zusammenhang mit der *mastery goal orientation* stehen und somit eine Rolle in Bezug auf die *mastery goal orientation* spielen. Auch wenn die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Variablen eher gering bis klein ausfällt, weist sie darauf hin, dass eine Art von Beziehung zwischen den drei Variablen und der *mastery goal orientation* vorherrscht, welche in künftigen Forschungen Berücksichtigung finden sollte. Die Ergebnisse bestätigen einerseits den bereits von Garcia und Pintrich (1996) gefundenen Zusammenhang zwischen *Autonomie* und der *mastery goal orientation* und stützen andererseits die Hypothese, dass auch *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit*, welche ebenfalls neben *Autonomie* durch die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) als die drei Grundbedürfnisse postuliert werden, im Zusammenhang mit der *mastery goal orientation* stehen. Des Weiteren steht der gefundene Zusammenhang zwischen *Autonomie* und *mastery goal orientation* auch in Einklang mit den Ergebnissen von Meece, Herman, & McCombs (2003) und Garcia & Pintrich (1996), dass SchülerInnen eine höhere *mastery goal orientation* aufweisen, wenn diese autonom handeln dürfen.

Autonomie, Kompetenz, Soziale Eingebundenheit - 2. und 4. Schulstufe

Bei der Untersuchung der Unterschiede zwischen 2. und 4. *Schulstufe* in Bezug auf die Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* in allen fünf Fächern, konnte ausschließlich in zwei Fällen ein signifikantes Ergebnis gefunden werden, welches auf einen Unterschied in der Wahrnehmung zwischen den zwei Schulstufen hinweist. Nur bei der Wahrnehmung von *Autonomie* im Unterrichtsfach *Deutsch* und bei der Wahrnehmung von *Kompetenz* im Unterrichtsfach *Betriebswirtschaftslehre* konnten Ergebnisse unter dem festgelegten Signifikanzniveau gefunden werden, wobei bei beiden nur eine geringe Effektstärke nachgewiesen werden konnte. Die geringe Effektstärke weist darauf hin, dass die *Schulstufe* nur eine sehr geringe Varianz in Bezug auf die Unterschiede in der Wahrnehmung von *Autonomie* in *Deutsch* und *Kompetenz* in *Betriebswirtschaftslehre* erklären kann und aufgrund ihrer geringen Ausprägung deren praktische Relevanz auch nur geringe Bedeutung zukommt. Ebenfalls kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass sich in allen anderen Fällen keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Variablen *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* feststellen lassen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die 2. und 4. *Schulstufe*, außer bei der Wahrnehmung von *Autonomie* in *Deutsch* und bei *Kompetenz* in *Betriebswirtschaftslehre*, in der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* in den fünf vorgegebenen Unterrichtsfächer, nicht voneinander unterscheiden.

In Anlehnung an die *stage-environment fit* Theorie (siehe Eccles & Midgley, 1989; Eccles et al., 1993) lassen sich die gefundenen Ergebnisse in unterschiedlicher Hinsicht interpretieren. Die vor der statistischen Durchführung aufgestellte Hypothese, dass aufgrund der entwicklungsbedingten Weiterentwicklung der individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen Unterschiede in der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* entstehen, zeigte sich nicht in den Daten. Diese Entwicklung kann jedoch auf zweierlei Weise interpretiert werden. Einerseits könnte es sein, dass in der Wahrnehmung dieser drei Variablen keine Unterschiede zwischen den zwei *Schulstufen* bestehen, da sich die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen nicht verändert haben, möglicherweise aufgrund des zu geringen

Altersunterschieds. Andererseits könnten auch keine Unterschiede zwischen den zwei *Schulstufen* daraufhin deuten, dass sich der Unterricht auf dieser Ebene nicht verändert hat und sowohl in der 2. als auch in der 4. *Schulstufe* den Bedürfnissen der SchülerInnen nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* nachkommt und diese befriedigt, sodass sich keine Unterschiede feststellen lassen. Beide Sichtweisen können angedacht werden, jedoch kann durch die Art der Berechnung keine der beiden Annahmen statistisch gestützt werden.

LehrerIn-SchülerIn Beziehung, Schulklima, Schulstufe

Um die Unterschiede in der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* zwischen der 2. und der 4. *Schulstufen* noch näher zu beleuchten wurden ebenfalls noch zwei weitere Variablen, nämlich das *Schulklima* und die *LehrerIn-SchülerIn Beziehung*, mit einbezogen, um deren Einfluss auf die Beziehung zwischen der Wahrnehmung der drei Variablen und den zwei *Schulstufen* zu untersuchen. Mit Hilfe der Kovarianzanalyse (ANCOVA) konnte für *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit* in jedem Unterrichtsfach der Einfluss der Skalen *Schulklima* und *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* analysiert werden.

Autonomie

Es konnten bei der abhängigen Variable *Autonomie* in mehreren Fächern und bei mehreren Variablen signifikante Ergebnisse gefunden werden. Für die *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* konnte in jedem der fünf Fächer signifikante Ergebnisse gefunden werden, wobei für die *Schulstufe* in jedem der fünf Fächer keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden konnten. Das *Schulklima* betreffend wurden gemischte Ergebnisse gefunden. In den Fächern *Rechnungswesen* und *Betriebswirtschaftslehre* konnten signifikante Ergebnisse gefunden werden, wobei in den Fächern *Deutsch*, *Englisch* und *Mathematik* keine signifikanten Ergebnisse vorhanden waren. Bei der *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* zeigten sich kleine bis mittlere Effekte, bei *Schulklima* und *Schulstufe* nur sehr kleine.

Kompetenz

Ebenfalls konnten bei der *Kompetenz* in mehreren Fächern und bei mehreren Variablen signifikante Ergebnisse gefunden werden. Für die *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* konnte, gleichfalls wie bereits bei *Autonomie*, in jedem der fünf Fächer durchweg signifikante Ergebnisse gefunden werden. Bei der Variable *Schulstufe* konnten wiederum fast ausschließlich keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden, wobei im Fach *Deutsch* ein signifikantes Ergebnis gefunden werden konnte. Bei der Variable *Schulklima* konnten fast in allen fünf Fächern signifikante Ergebnisse gefunden werden, wobei ausschließlich im Fach *Mathematik* ein signifikantes Ergebnis zu Stande kam. Bei der *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* zeigten sich mittlere bis große Effekte, bei *Schulklima* und *Schulstufe* nur sehr kleine.

Soziale Eingebundenheit

Bei der *Sozialen Eingebundenheit* konnten wiederum in mehreren Fächern und bei mehreren Variablen signifikante Ergebnisse gefunden werden. Die Variable *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* zeigte, wie bereits bei den Variablen *Autonomie* und *Kompetenz*, in allen fünf Fächern durchweg signifikante Ergebnisse. Zum gleichen Ergebnis kam es bei der Variablen *Schulklima*, für welche in jedem der fünf Fächer signifikante Ergebnisse gefunden wurden. Bei der Variablen *Schulstufe* verhält es sich in die genau entgegengesetzte Richtung, da für diese Variable in keinem der fünf Fächer signifikante Ergebnisse gefunden werden konnten. Bei der *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* zeigten sich kleine Effekte, beim *Schulklima* nur sehr kleine bis kleine.

Zusammenfassend gesehen zeigen sich durchweg signifikante Ergebnisse für die *LehrerIn-SchülerIn Beziehung*, sowohl in allen abhängigen Variablen, *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit*, als auch in jeweils allen fünf Unterrichtsfächern. Die Effektstärken reichen von klein bis groß und haben somit teilweise große praktische Relevanz. Bei der Variable *Schulklima* konnten hauptsächlich signifikante Ergebnisse mit sehr kleinen Effekten, deren praktische Relevanz als sehr gering einzuschätzen ist und bei der Variable *Schulstufe* hauptsächlich nicht signifikante Ergebnisse gefunden werden.

LehrerIn-SchülerIn Beziehung

Wie bereits weiter oben aufgezeigt, konnten in Bezug auf die Kovariate *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* ausschließlich signifikante Ergebnisse gefunden werden, welche darauf hinweisen, dass diese Kovariate einen Einfluss auf jede der abhängigen Variablen, welche die Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit* betreffen, hat. Durch die ebenfalls klein bis groß ausfallenden Effekte in Bezug auf die Effektstärke, kann davon ausgegangen werden, dass den Einfluss, welchen die Kovariate auf die abhängigen Variablen nimmt eine bedeutende Rolle zukommt, da eine hohe Effektstärke daraufhin weist, dass sich durch die Kovariate ein großer Teil der Varianz, welche bei der abhängigen Variable vorhanden ist, erklären lässt.

Schulklima

In Bezug auf die Kovariate *Schulklima* zeigten sich keine eindeutigen Ergebnisse. Für diese Kovariate konnten weitgehend signifikante Ergebnisse, welche sich über viele Fächer in Bezug auf die abhängigen Variablen erstrecken, gefunden werden, wobei in deren Fall nur sehr kleine Effekte zu Tage kamen, welche darauf hin deuten, dass in den abhängigen Variablen nur sehr wenig Varianz durch die Kovariate *Schulklima* erklärt werden kann und somit deren praktische Relevanz nur sehr gering einzuschätzen ist.

Schulstufe

Für die Variable *Schulstufe* zeigte sich ein anderes Bild. Die Ergebnisse die *Schulstufe* betreffend zeigten, dass wenn der Einfluss der Kovariaten *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* und *Schulklima* konstant gehalten wird, die Schulstufe nur bei einem Unterrichtsfach, nämlich in *Deutsch*, in Bezug auf Wahrnehmung von *Autonomie* und *Kompetenz* zu signifikanten Ergebnissen kommt, bei welchen die *Schulstufe* trotz Konstanthaltung der Kovariaten einen Einfluss auf die abhängigen Variablen nimmt. Die Varianz in der Wahrnehmung von *Autonomie* und *Kompetenz*, welche durch die *Schulstufe* erklärt wird, scheint jedoch nur von sehr geringem Maße zu sein, da die Effekte, welche durch die Effektstärke in Bezug auf die signifikanten Ergebnisse abgeleitet werden können, nur sehr klein ausfallen und somit deren praktische Relevanz, gleichbedeutend zur Kovariate *Schulklima*, als nur sehr gering einzuschätzen ist.

Entgegen der ursprünglichen Erwartung scheint die *Schulstufe* kaum Einfluss auf die Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* zu haben. Diese Ergebnisse bestätigen ebenfalls die Schlussfolgerung, welche bereits aus der MANOVA gezogen wurden, nämlich, dass in Bezug auf die *Schulstufe* größtenteils keine Unterschiede in der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* bestehen.

Eine interessante Erkenntnis stellen auch die Ergebnisse der Kovariaten dar, und zwar, dass die *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* einen solchen Einfluss auf die Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* zu nehmen scheint und das *Schulklima* teilweise auch eine Rolle zu spielen scheint, jedoch nicht im gleichen Ausmaß wie die *LehrerIn-SchülerIn Beziehung*.

Schulfächer

Eine wichtige Frage, welche sich im Zuge dieser Arbeit stellt, ist die Rolle, welche die unterschiedlichen Schulfächer spielen. Die Studie von Sparfeldt et al. (2007) ging der Frage auf den Grund, inwieweit Zielorientierungen bei Gymnasiasten eher schulfachübergreifend oder schulfachspezifisch sind. Für vier Zielorientierungen, unter anderem der *mastery goal orientation*, in sechs Schulfächern, Mathematik, Physik, Chemie, Deutsch, Englisch und Geschichte, wurden die Daten analysiert. Sie kamen zu dem Schluss, dass die Trennung der Zielorientierungen, insbesondere der *mastery goal orientation*, nach schulischen Fächern sinnvoll ist, da sich diese zwischen den Fächern stark unterscheiden können. Es konnte jedoch nicht ausreichend geklärt werden, ob Zielorientierungen nun per se fachspezifisch sind (Sparfeldt et. al, 2007).

8 Limitationen

Eine Limitation dieser Arbeit ist die nicht vorhandene Zuordnung der SchülerInnen zu den Klassen. Aufgrund dessen konnte nicht nachvollzogen werden, welcher SchülerIn sich in welcher Klasse befindet und somit konnten keine Vergleiche auf Klassenebene stattfinden, welche interessante und vielleicht auch relevante Ergebnisse zu Tage gebracht hätten.

Weiters wurde bei der Erhebung, ausschließlich die subjektiven Einschätzungen der SchülerInnen zu allen Themenbereichen erfragt, jedoch nicht aus einer anderen Perspektive, wie beispielsweise die Sicht der LehrerInnen. Diese subjektiven Einschätzungen beschränken die Interpretation der Ergebnisse rein auf diese Ebene und beinhalten auch etwaige Verzerrungen der Ergebnisse aufgrund sozialer Erwünschtheit.

9 Ausblick

Um den in dieser Arbeit gefundenen Ergebnissen noch genauer nachzugehen, könnten bestimmte Teile der Ergebnisse noch in weiterführenden Forschungen umfassender analysiert werden.

Die bereits vorgegebene Teilung der Daten in fünf verschiedene Unterrichtsfächer, wie sie sich im Falle dieser Arbeit darstellte, könnte durch eine Verallgemeinerung der Items, nicht speziell auf bestimmte Fächer hingelerichtet, einen größeren Überblick über die Zusammenhänge und Unterschiede in Bezug auf die Variablen *Autonomie*, *Kompetenz*, *Soziale Eingebundenheit* und *mastery goal orientation* geben und helfen, ein allgemeineres Bild der Lage zu bekommen. Fraglich ist jedoch, ob es sich für die teilnehmenden SchülerInnen als schwieriger gestalten würde, etwaige allgemeine Items zu beantworten, da die Einschätzung konkreter Situationen leichter fallen würde.

Außerdem könnte im Vorfeld der Frage nachgegangen werden, ob Zielorientierungen prinzipiell fachspezifisch sind oder nicht und dahingehend eine fundierte Entscheidung für oder gegen fächerspezifische Items, in Bezug auf die *mastery goal orientation*, treffen.

In Bezug auf die gefundenen Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz*, *Sozialer Eingebundenheit* und der *mastery goal orientation* fächerspezifisch, könnte noch mehr der Frage nachgegangen werden, wie sich die Variablen genau aufeinander auswirken. Es wäre interessant zu wissen, ob sich *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit* auf die *mastery goal orientation* auswirken, oder ob dies vielleicht umgekehrt geschieht, oder von einer dritten unbekannten Variable

ausgeht. Dieser Frage könnte im Rahmen eines Experiments näher nachgegangen werden, da bei diesem kausale Rückschlüsse gezogen werden können und etwaige Störvariablen besser konstant gehalten werden könnten. Jedoch hätte diese Herangehensweise den Nachteil, dass eine künstlich erzeugte Situation vorherrscht und nicht klar ist, ob sich diese Ergebnisse auch in der Praxis zeigen würden. Des Weiteren ist die Umsetzung eines solchen Vorhabens in Bezug auf diese Zusammenhänge aufgrund von prinzipiellen, ökonomischen und ethischen Gründen, fraglich.

Ein weiterer interessanter Punkt wäre auch, die Unterschiede in der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* in einer Verlaufsstudie zu analysieren, um genauere Aufschlüsse über die individuelle Entwicklung dieser Wahrnehmungen zu bekommen. Zusätzlich wäre hierbei auch interessant, den teilnehmenden Personen auch die Frage zu stellen, wie groß ihr Bedürfnis nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* zu diesem Zeitpunkt ist und diese beiden Verläufe miteinander in Beziehung zu setzen. Weiters könnte auch ein Vergleich zwischen dem Bedarf und der Erfahrung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* von Interesse sein.

Da aus der vorliegenden Arbeit hervorging, dass die *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* einen großen Teil der Unterschiede in der Wahrnehmung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* erklären kann, sollten künftige Forschungen diese Beziehung mit einbeziehen, da dieser anscheinend im schulischen Kontext eine wichtige Rolle zukommt und deren Einfluss noch weiter nachgegangen werden sollte.

Ergänzend zu den Ergebnissen, welche in dieser Arbeit gefunden wurden, könnte die Sicht aus der SchülerInnenperspektive durch die Sicht aus der LehrerInnenperspektive ergänzt werden. Es wäre spannend, zu vergleichen, wie autonomie-, kompetenz- und sozial-eingebundenheits-fördernd sich die LehrerInnen einschätzen und wie viel davon bei den SchülerInnen im Unterricht auch ankommt. Außerdem könnte weiters noch verglichen werden, welche Techniken/Strategien LehrerInnen anwenden, um *Autonomie*, *Kompetenz* und *Soziale Eingebundenheit* im Unterricht zu fördern und diese mit den

Ableitungen aus der Theorie in Verbindung setzen, um etwaige konkrete Fördermaßnahmen für den schulischen Kontext empfehlen zu können.

Aus der vorliegenden Arbeit können Empfehlungen für die Praxis abgeleitet werden. Es kann empfohlen werden, die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* im Unterricht zu fördern, da sie in Zusammenhang mit der *mastery goal orientation* stehen. Um diese fördern zu können, kann eine Schulung für LehrerInnen angedacht werden, welche zum Ziel hat, ihnen Methoden näher zu bringen, mit Hilfe derer sie auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen können. Weiters ist es empfehlenswert, den LehrerInnen die Möglichkeit einzuräumen, diesen Methoden im Unterricht auch nachkommen zu können, was durch einen flexibleren Lehrplan unterstützt werden könnte.

Des Weiteren kann empfohlen werden, auch der *LehrerIn-SchülerIn Beziehung* Beachtung zu schenken und der Förderung dieser einen großen Stellenwert einzuräumen. Auch die Förderung des *Schulklimas* scheint sinnvoll.

11 Literatur

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (p. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. Schunk & J. Meece (Ed.), *Student perceptions in the classroom* (p. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of educational psychology*, 79(4), 474-428. doi:10.1037/0022-0663.79.4.474
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. doi:10.1037/a0012801
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, vol. 3 (p. 139-181). New York: Academic Press.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (3. Aufl., p. 404–434). Hoboken: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (p. 1017-1095). New York: Wiley.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 804-810. doi:10.1037/0022-3514.82.5.804
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5-12. doi:10.1037/0022-3514.54.1.5
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Aufl). Los Angeles: SAGE.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire. In M. Birenbaum & P. Dochy (Ed.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (p. 319-339). Boston, MA: Kluwer.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of educational research*, 60(4), 517-529. doi:10.3102/00346543060004517
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43(2), 522-537.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 75-84. doi:10.1207/s15326985ep4002_2

- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary educational psychology*, 24(4), 330-358. doi:10.1006/ceps.1999.0993
- Kleinbeck, U., & Kleinbeck, T. (2009). *Arbeitsmotivation: Konzepte und Fördermaßnahmen*. Osnabrück: Pabst Science Publishers.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68. doi:10.1037/0022-0663.96.1.68
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (p. 195–227). New York: Academic.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78. doi: 10.1207/S15326985EP3702_2
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal—Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.06.001
- Lüftenegger, M., van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: does TARGET work? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(4), 1-19. doi: 10.1080/01443410.2013.814189
- McCombs, B. L. (2003). Applying educational psychology's knowledge base in educational reform: From research to application to policy. *Comprehensive handbook of psychology*, 7, 583-607.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Meece, J. L., Herman, P., & McCombs, B. L. (2003). Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 457-475. doi:10.1016/j.ijer.2004.06.009
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H., & Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (p. 109-142). New Jersey: Erlbaum.

- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. doi:10.1006/ceps.1999.1019
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. Sternberg & J. Kolligian (Ed.), *Competence considered*, (p. 11-40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi: 10.1177/1477878509104318
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (p. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Rasch, B., Fries, M., Hofmann, W. J., & Naumann, E. (2014). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558. doi:10.1037/0022-3514.50.3.550
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (Hrsg.). (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2010). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3. Aufl.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context. New York: Aldine de Gruyter.
- Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2007). Zielorientierungen: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 165-176. doi:10.1026/0049-8637.39.4.165
- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion*, (S. 64-71). Göttingen: Hogrefe.
- Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460-472. doi:10.1037/0022-0663.100.2.460
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. doi:10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.008

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der SchülerInnen auf Schulstufen	41
Tabelle 2: Verteilung der SchülerInnen auf Schulfächer	42
Tabelle 3: Beispielitems	44
Tabelle 4: Ergebnisse ANCOVA <i>Autonomie</i>	53
Tabelle 5: Ergebnisse ANCOVA <i>Kompetenz</i>	54
Tabelle 6: Ergebnisse ANCOVA <i>Soziale Eingebundenheit</i>	55
Tabelle 7: Reliabilitätsanalysen <i>Autonomie</i> fächerspezifisch	79
Tabelle 8: Reliabilitätsanalysen <i>Kompetenz</i> fächerspezifisch	79
Tabelle 9: Reliabilitätsanalysen <i>Soziale Eingebundenheit</i> fächerspezifisch.....	79
Tabelle 10: Reliabilitätsanalysen <i>Lernzielorientierung (MGO)</i> fächerspezifisch	80
Tabelle 11: Reliabilitätsanalysen <i>Beziehung LehrerIn-SchülerIn</i> fächerspezifisch	80
Tabelle 12: Reliabilitätsanalyse <i>Schulklima</i>	80
Tabelle 13: Reliabilitätsanalyse <i>Klassenklima</i>	80
Tabelle 14: K-S-Tests <i>Autonomie</i> fächerspezifisch	86
Tabelle 15: K-S-Tests <i>Kompetenz</i> fächerspezifisch	86
Tabelle 16: K-S-Tests <i>Soziale Eingebundenheit</i> fächerspezifisch	86
Tabelle 17: Rangkorrelationen <i>Autonomie - MGO</i> fächerspezifisch	87
Tabelle 18: Rangkorrelationen <i>Soziale Eingebundenheit - MGO</i> fächerspezifisch	87
Tabelle 19: Partielle Korrelation <i>Kompetenz (Autonomie) - MGO</i> fächerspezifisch	88
Tabelle 20: Homogenität der Varianzen <i>Autonomie</i> fächerspezifisch	89
Tabelle 21: Homogenität der Varianzen <i>Kompetenz</i> fächerspezifisch	89
Tabelle 22: Homogenität der Varianzen <i>Soziale Eingebundenheit</i> fächerspezifisch	89
Tabelle 23: Homogenität der Kovarianzen <i>Fächer</i>	90
Tabelle 24: Ergebnisse MANOVA <i>Autonomie</i> fächerspezifisch	90
Tabelle 25: Ergebnisse MANOVA <i>Kompetenz</i> fächerspezifisch	90
Tabelle 26: Ergebnisse MANOVA <i>Soziale Eingebundenheit</i> fächerspezifisch .	91
Tabelle 27: Homogenität der Varianzen <i>Autonomie</i> fächerspezifisch	91
Tabelle 28: Homogenität der Varianzen <i>Kompetenz</i> fächerspezifisch	91

Tabelle 29: Homogenität der Varianzen Soziale Eingebundenheit fächerspezifisch	92
Tabelle 30: Wechselwirkung Schulstufe x Beziehung LehrerIn - SchülerIn, Schulklima (abhängige Variable Autonomie)	92
Tabelle 31: Wechselwirkung Schulstufe x Beziehung LehrerIn - SchülerIn, Schulklima (abhängige Variable Kompetenz)	93
Tabelle 32: Wechselwirkung Schulstufe x Beziehung LehrerIn - SchülerIn, Schulklima (abhängige Variable Soziale Eingebundenheit)	93

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ziele	16
Abbildung 2: Streudiagramm Deutsch Autonomie / Deutsch MGO	81
Abbildung 3: Streudiagramm Deutsch Soz. Eingebundenheit / Deutsch MGO	81
Abbildung 4: Streudiagramm Mathematik Autonomie / Mathematik MGO	82
Abbildung 5: Streudiagramm Mathematik Soz. Eingebundenheit / Mathematik MGO	82
Abbildung 6: Streudiagramm Englisch Autonomie / Englisch MGO	83
Abbildung 7: Streudiagramm Englisch Soz. Eingebundenheit / Englisch MGO	83
Abbildung 8: Streudiagramm BWL Autonomie / BWL MGO	84
Abbildung 9: Streudiagramm BWL Soz. Eingebundenheit / BWL MGO	84
Abbildung 10: Streudiagramm Rechnungswesen Autonomie / Rechnungswesen MGO	85
Abbildung 11: Streudiagramm Rechnungswesen Soz. Eingebundenheit / Rechnungswesen MGO	85

14 Anhang

Im vorliegenden Anhang befinden sich Teile des Fragebogens, welcher im Zuge dieser Diplomarbeit zum Einsatz kam. Weiters sind auch einige grafische und tabellarische Darstellungen der Ergebnisse hier zu finden. Zum Schluss befindet sich noch die eidesstattliche Erklärungen zur vorliegenden Diplomarbeit und ein Lebenslauf meinerseits.

14.1 Fragebogen (Auszug)

Instruktion

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Dieser Fragebogen ist auf Basis von Workshops entstanden, an denen rund 60 SchülerInnen aus allen 14 Wiener HAK gemeinsam im Frühjahr 2012 teilgenommen haben. Bei diesen Workshops hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihre Meinung zum Schulentwicklungsprojekt „Die Wiener HAK – Ich bin Business Klasse“ einzubringen.

Jetzt ist deine Meinung gefragt: Wie nimmst DU deine Schule war?

Für alle folgenden Fragen gilt:

Die Daten werden anonym gesammelt und sollen deine Sichtweise abbilden. Richtige und falsche Antworten gibt es daher nicht. Bitte beantworte die Fragen offen und ehrlich, da die Ergebnisse zur Verbesserung deiner Schule beitragen sollen.

Die Beantwortung des Fragebogens dauert ungefähr 30 Minuten.

Soziodemographische Variablen

Bitte mach zuerst ein paar Angaben zu deiner Person.

Bitte wähle in der Liste dein Alter aus:

Du bist...

- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ Älter als 21

Geschlecht:

- ☐ Weiblich
- ☐ Männlich

Muttersprache und Geburtsland:

Bist du in Österreich geboren?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Bitte wähle aus, welche Sprache du zuhause vorwiegend sprichst:

Albanisch	Rumänisch
Arabisch	Russisch
Bosnisch	Serbisch
Bulgarisch	Slowakisch
Deutsch	Slowenisch
Englisch	Tschechisch
Hindi	Tschetschenisch
Kroatisch	Türkisch
Kurdisch	Ungarisch
Mazedonisch	Andere Sprache
Polnisch	

Schulbezogene Informationen

Bitte gib an, welche Schulstufe du momentan besuchst.

- HAK
- HAK
- HAK
- HAK
- HAK
- AUL
- AUL
- AUL

Schulklima

Bei den nächsten Fragen geht es darum, wie du das Angebot an deiner Schule wahrnimmst.

Antwortformat: Schieberegler mit optischer Mitte (1-101)

Ich bin stolz auf meine Schule

stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

An meiner Schule fühle ich
mich richtig wohl

stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

Klassenklima

Bei den nächsten Fragen geht es darum, wie du deine Klasse wahrnimmst.

Antwortformat: Schieberegler mit optischer Mitte (1-101)

In meiner Klasse ...

... wird jede/r so angenommen,
wie sie/er ist.

stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

... ist es mir egal, welche
Muttersprache jemand hat.

stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

... wird jemand leicht
ausgeschlossen, wenn er/sie
eine andere Meinung hat, als

stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

die anderen.

... kann man sich auf seine MitschülerInnen verlassen, wenn man in der Klemme steckt	stimme gar nicht zu		stimme voll zu
... achten wir darauf, dass niemand mit seinen Problemen alleingelassen wird.	stimme gar nicht zu		stimme voll zu
... machen sich SchülerInnen über andere MitschülerInnen lustig	stimme gar nicht zu		stimme voll zu

Anmerkung: Die folgenden Items wurden alle domänenspezifisch in den Schulfächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Rechnungswesen und Betriebswirtschaftslehre erhoben.

Beziehung LehrerIn-SchülerIn

Zunächst geht es um die Beziehung zwischen eurer Lehrerin bzw. eurem Lehrer und euch Schüler/-innen.

Antwortformat: Schieberegler mit optischer Mitte (1-101)

In (Schulfach)...

... fühle ich mich von dem/der LehrerIn respektiert.	stimme gar nicht zu		stimme voll zu
... herrscht ein wertschätzender Umgang zwischen LehrerIn und SchülerInnen.	stimme gar nicht zu		stimme voll zu
... wird kein/keine SchülerIn bevorzugt.	stimme gar nicht zu		stimme voll zu
... bemüht sich die/der LehrerIn, auf meine Interessen und Bedürfnisse so weit wie möglich einzugehen.	stimme gar nicht zu		stimme voll zu

Autonomieunterstützung

Antwortformat: Schieberegler mit optischer Mitte (1-101)

In (Schulfach)...

... kann ich selber entscheiden,
wie ich arbeiten will. stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

... habe ich die Gelegenheit,
mich mit interessanten
Aufgaben oder Inhalten stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu
genauer zu beschäftigen.

... habe ich die Möglichkeit,
neue Themen selbständig zu
erkunden. stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

... werde ich zu selbständigem
Arbeiten ermuntert. stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

... kann ich zwischen
verschiedenen Aufgaben stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu
wählen.

Kompetenzunterstützung

Antwortformat: Schieberegler mit optischer Mitte (1-101)

In (Schulfach)...

... finden meine Leistungen
Anerkennung. stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

... sagt mir der/die
Lehrer/Lehrerin, was ich noch
verbessern könnte. stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

... werde ich für gute Leistungen
gelobt. stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

... informiert mich der Lehrer/die
Lehrerin über meine stimme gar nicht zuI..... stimme voll zu

Fortschritte.

Soziale Eingebundenheit

Antwortformat: Schieberegler mit optischer Mitte (1-101)

In (Schulfach)...

... habe ich das Gefühl, dazuzugehören.	stimme gar nicht zu	stimme voll zu
--	---------------------------	----------------

... fühle ich mich von den anderen in der Klasse verstanden.	stimme gar nicht zu	stimme voll zu
--	---------------------------	----------------

... habe ich das Gefühl, dass mir die anderen in der Klasse helfen würden, wenn es nötig wäre.	stimme gar nicht zu	stimme voll zu
---	---------------------------	----------------

... werde ich von den anderen in der Klasse als Kollege/Kollegin behandelt.	stimme gar nicht zu	stimme voll zu
---	---------------------------	----------------

Mastery Goal Orientation

Antwortformat: Schieberegler mit optischer Mitte (1-101)

In (Schulfach)...

... möchte ich vor Allem viele neue Dinge lernen.	stimme gar nicht zu	stimme voll zu
--	---------------------------	----------------

... möchte ich vor Allem verstehen, was ich da lerne.	stimme gar nicht zu	stimme voll zu
--	---------------------------	----------------

... möchte ich vor Allem immer mehr können.	stimme gar nicht zu	stimme voll zu
--	---------------------------	----------------

14.2 Grafische und tabellarische Ergebnisse

Signifikante Ergebnisse werden mit * gekennzeichnet.

14.2.1 Reliabilitätsanalysen

Tabelle 7: Reliabilitätsanalysen *Autonomie* fächerspezifisch

<i>Autonomie</i>	Cronbachs Alpha (α)	Anzahl Items (k)	Anzahl Personen (N)
Deutsch	.81	5	649
Mathematik	.84	5	599
Englisch	.81	5	609
RW	.80	5	654
BWL	.84	5	633

Tabelle 8: Reliabilitätsanalysen *Kompetenz* fächerspezifisch

<i>Kompetenz</i>	Cronbachs Alpha (α)	Anzahl Items (k)	Anzahl Personen (N)
Deutsch	.84	4	649
Mathematik	.86	4	599
Englisch	.83	4	609
RW	.85	4	654
BWL	.85	4	633

Tabelle 9: Reliabilitätsanalysen *Soziale Eingebundenheit* fächerspezifisch

<i>Soziale Eingebundenheit</i>	Cronbachs Alpha (α)	Anzahl Items (k)	Anzahl Personen (N)
Deutsch	.81	4	649
Mathematik	.79	4	599
Englisch	.78	4	609
RW	.76	4	654
BWL	.82	4	633

Tabelle 10: Reliabilitätsanalysen *Lernzielorientierung (MGO)* fächerspezifisch

<i>MGO</i>	Cronbachs Alpha (α)	Anzahl Items (k)	Anzahl Personen (N)
Deutsch	.82	3	649
Mathematik	.74	3	599
Englisch	.84	3	609
RW	.75	3	654
BWL	.83	3	633

Tabelle 11: Reliabilitätsanalysen *Beziehung LehrerIn-SchülerIn* fächerspezifisch

<i>Bez. LehrerIn-SchülerIn</i>	Cronbachs Alpha (α)	Anzahl Items (k)	Anzahl Personen (N)
Deutsch	.84	4	649
Mathematik	.85	4	599
Englisch	.83	4	609
RW	.86	4	654
BWL	.86	4	633

Tabelle 12: Reliabilitätsanalyse *Schulklima*

	Cronbachs Alpha (α)	Anzahl Items (k)	Anzahl Personen (N)
Schulklima	.85	2	3144

Tabelle 13: Reliabilitätsanalyse *Klassenklima*

	Cronbachs Alpha (α)	Anzahl Items (k)	Anzahl Personen (N)
Klassenklima	.15	6	3144

14.2.2 Streudiagramme

Abbildung 2: Streudiagramm Deutsch Autonomie / Deutsch MGO

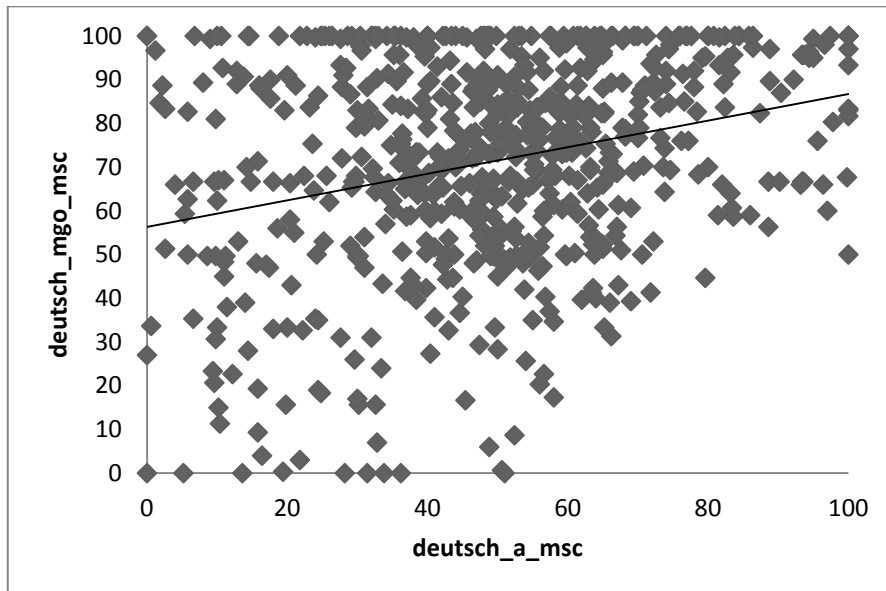


Abbildung 3: Streudiagramm Deutsch Soz. Eingebundenheit / Deutsch MGO

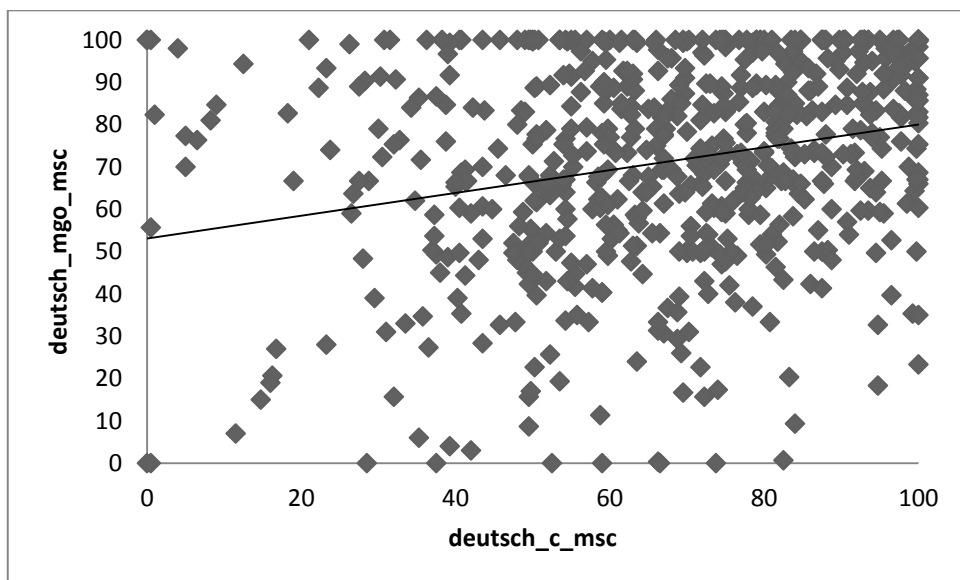


Abbildung 4: Streudiagramm Mathematik Autonomie / Mathematik MGO

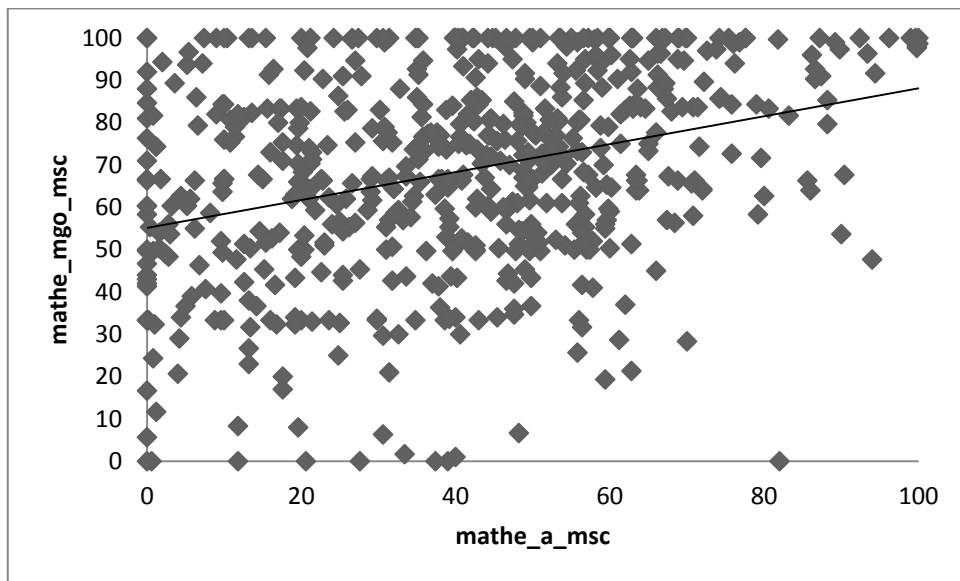


Abbildung 5: Streudiagramm Mathematik Soz. Eingebundenheit / Mathematik MGO

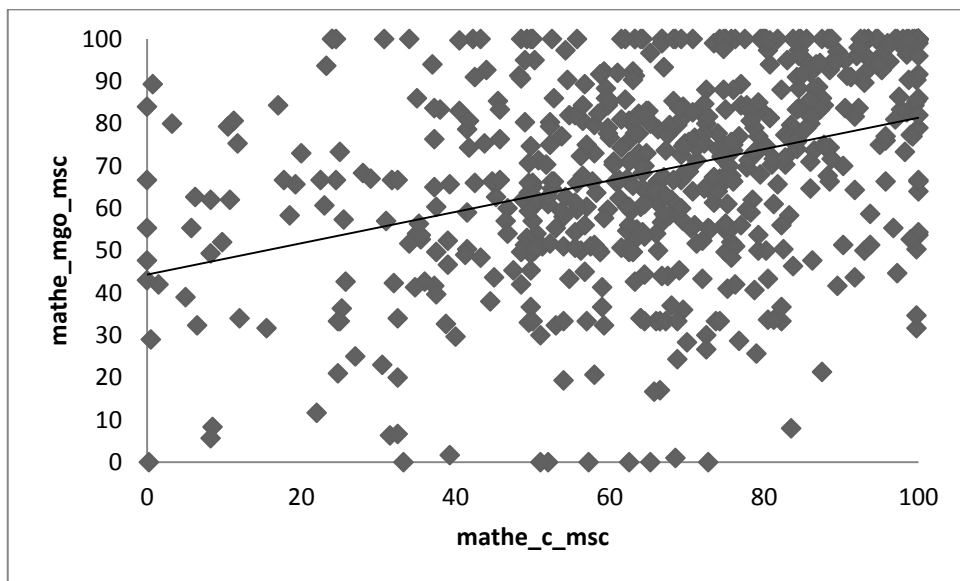


Abbildung 6: Streudiagramm Englisch Autonomie / Englisch MGO

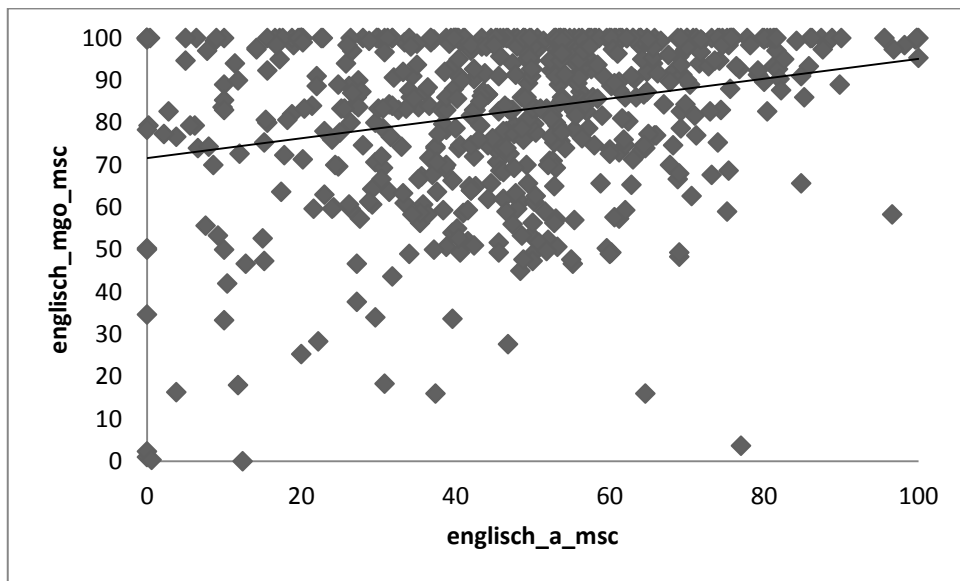


Abbildung 7: Streudiagramm Englisch Soz. Eingebundenheit / Englisch MGO

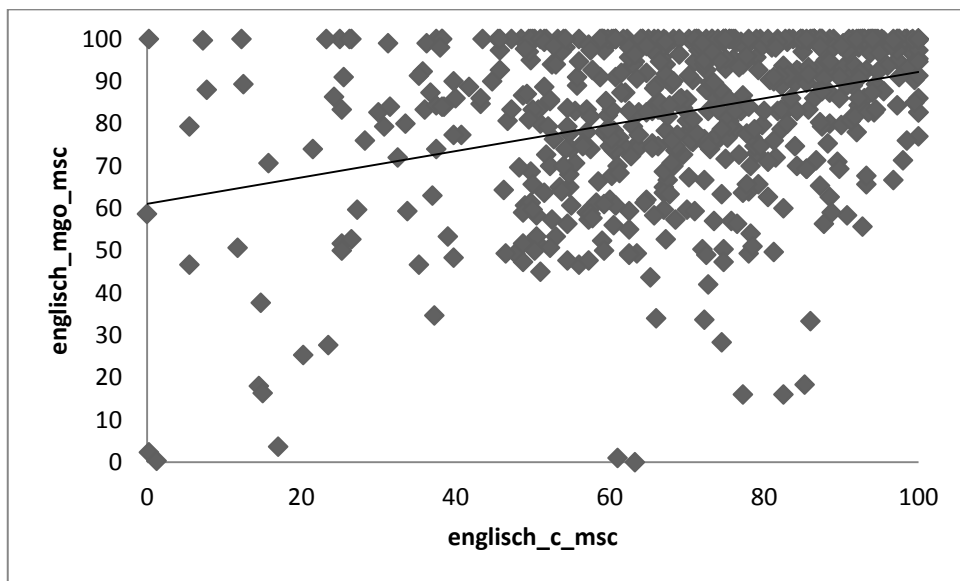


Abbildung 8: Streudiagramm BWL Autonomie / BWL MGO

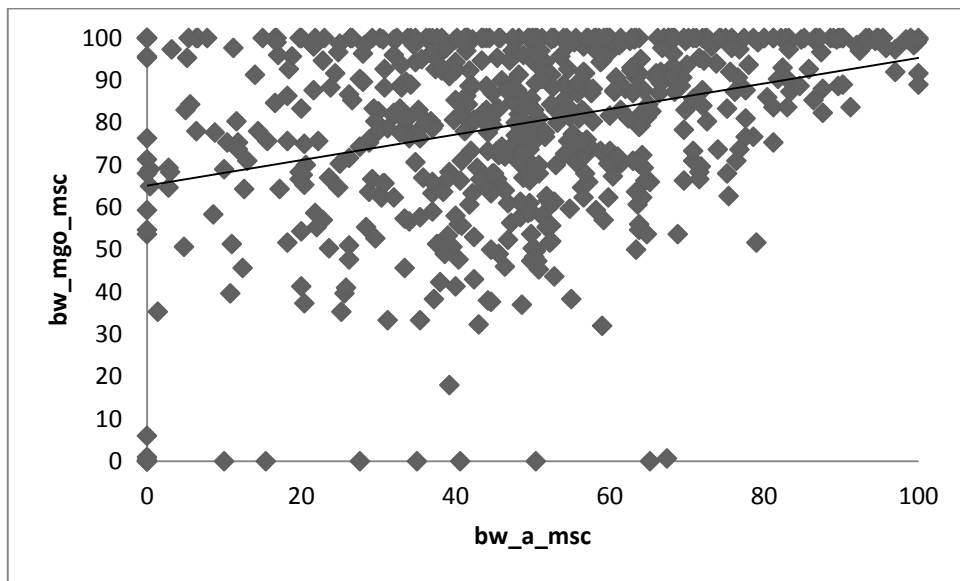


Abbildung 9: Streudiagramm BWL Soz. Eingebundenheit / BWL MGO

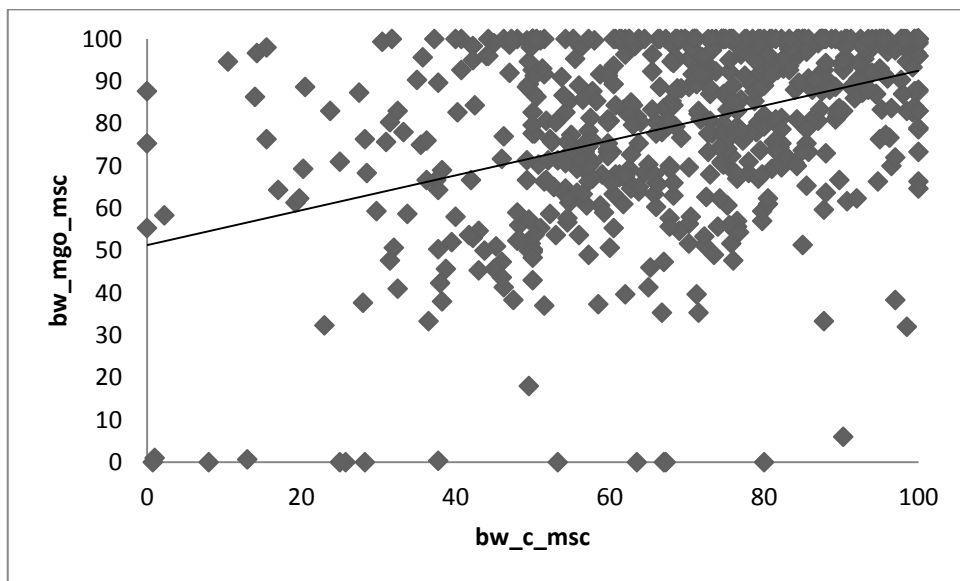


Abbildung 10: Streudiagramm Rechnungswesen Autonomie / Rechnungswesen MGO

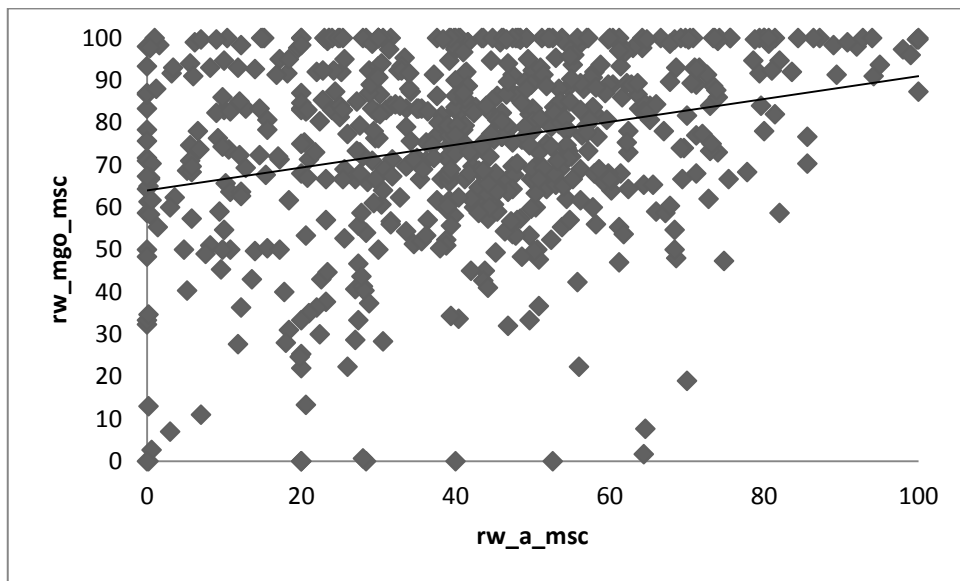
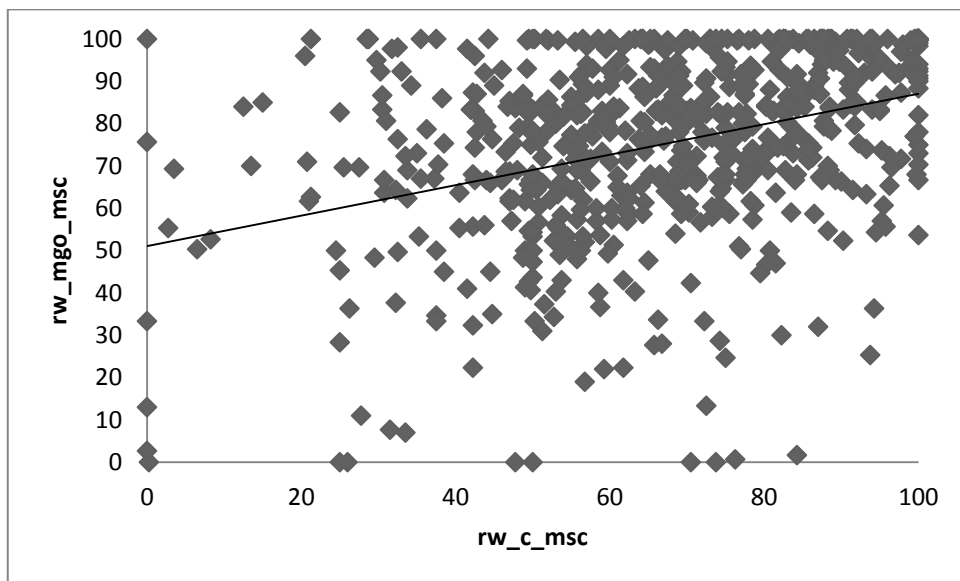


Abbildung 11: Streudiagramm Rechnungswesen Soz. Eingebundenheit / Rechnungswesen MGO



14.2.3 K-S-Tests

Tabelle 14: K-S-Tests *Autonomie* fächerspezifisch

	<i>df</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Autonomie			
Deutsch	649	.03	.06
Mathematik *	599	.05	.00
Englisch *	609	.04	.02
RW *	654	.05	.00
BWL	633	.03	.09

Tabelle 15: K-S-Tests *Kompetenz* fächerspezifisch

	<i>df</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Kompetenz			
Deutsch *	649	.07	.00
Mathematik *	599	.04	.00
Englisch *	609	.06	.00
RW *	654	.05	.00
BWL *	633	.05	.00

Tabelle 16: K-S-Tests *Soziale Eingebundenheit* fächerspezifisch

	<i>df</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Soz. Eingebundenheit			
Deutsch *	649	.07	.00
Mathematik *	599	.06	.00
Englisch *	609	.07	.00
RW *	654	.06	.00
BWL *	633	.07	.00

14.2.4 Korrelationen

Tabelle 17: Rangkorrelationen *Autonomie* - MGO fächerspezifisch

		MGO Deu.	MGO Mathe	MGO Eng.	MGO RW	MGO BWL
Autonomie (Deutsch) *	Spearman-					
	Rho (r_s)	.23	-	-	-	-
	sign. (1-seitig)	.00	-	-	-	-
	N	649	-	-	-	-
Autonomie (Mathe) *	Spearman-					
	Rho (r_s)	-	.32	-	-	-
	sign. (1-seitig)	-	.00	-	-	-
	N	-	599	-	-	-
Autonomie (Englisch) *	Spearman-					
	Rho (r_s)	-	-	.23	-	-
	sign. (1-seitig)	-	-	.00	-	-
	N	-	-	609	-	-
Autonomie (RW) *	Spearman-					
	Rho (r_s)	-	-	-	.25	-
	sign. (1-seitig)	-	-	-	.00	-
	N	-	-	-	654	-
Autonomie (BWL) *	Spearman-					
	Rho (r_s)	-	-	-	-	.29
	sign. (1-seitig)	-	-	-	-	.00
	N	-	-	-	-	633

Tabelle 18: Rangkorrelationen *Soziale Eingebundenheit* - MGO fächerspezifisch

		MGO Deu.	MGO Mathe	MGO Eng.	MGO RW	MGO BWL
Soz.Eing. (Deutsch) *	Spearman-					
	Rho (r_s)	.22	-	-	-	-
	sig. (2-seitig)	.00	-	-	-	-

	N	649	-	-	-	-
Soz.Eing. (Mathe) *	Spearman- Rho(r_s)	-	.32	-	-	-
	sig. (2-seitig)	-	.00	-	-	-
	N	-	599	-	-	-
Soz.Eing. (Englisch) *	Spearman- Rho (r_s)	-	-	.28	-	-
	sig. (2-seitig)	-	-	.00	-	-
	N	-	-	609	-	-
Soz.Eing. (RW) *	Spearman- Rho (r_s)	-	-	-	.24	-
	sig. (2-seitig)	-	-	-	.00	-
	N	-	-	-	654	-
Soz.Eing. (BWL) *	Spearman- Rho (r_s)	-	-	-	-	.33
	sig. (2-seitig)	-	-	-	-	.00
	N	-	-	-	-	633

Tabelle 19: Partielle Korrelation *Kompetenz (Autonomie)* - MGO fächerspezifisch

		MGO Deu.	MGO Mathe	MGO Eng.	MGO RW	MGO BWL
Kompetenz (Deutsch) *	Part. Korrelation ($r_{xy/z}$)	.08	-	-	-	-
	sign. (2-seitig)	.03	-	-	-	-
	df	646	-	-	-	-
Kompetenz (Mathe) *	Part. Korrelation ($r_{xy/z}$)	-	.21	-	-	-
	sign. (2-seitig)	-	.00	-	-	-
	df	-	596	-	-	-
Kompetenz (Englisch) *	Part. Korrelation ($r_{xy/z}$)	-	-	.17	-	-
	sign. (2-seitig)	-	-	.00	-	-
	df	-	-	606	-	-
Kompetenz (RW) *	Part. Korrelation ($r_{xy/z}$)	-	-	-	.13	-
	sign. (2-seitig)	-	-	-	.00	-

	<i>df</i>	-	-	-	651	-
Kompetenz	Part. Korrelation ($r_{xy/z}$)	-	-	-	-	.20
(BWL) *	sign. (2-seitig)	-	-	-	-	.00
	<i>df</i>	-	-	-	-	630

14.2.5 MANOVA

14.2.5.1 Voraussetzungen MANOVA

14.2.5.1.1 Levene-Tests

Tabelle 20: Homogenität der Varianzen *Autonomie* fächerspezifisch

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Autonomie				
Deutsch *	1	293	7.13	.00
Mathematik	1	282	0.14	.71
Englisch *	1	268	4.14	.04
RW	1	308	0.32	.57
BWL	1	305	0.74	.39

Tabelle 21: Homogenität der Varianzen *Kompetenz* fächerspezifisch

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kompetenz				
Deutsch	1	293	0.03	.87
Mathematik	1	282	0.44	.51
Englisch *	1	268	5.37	.02
RW	1	308	0.99	.32
BWL	1	305	0.09	.76

Tabelle 22: Homogenität der Varianzen *Soziale Eingebundenheit* fächerspezifisch

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Soz. Eingebundenheit				
Deutsch	1	293	1.55	.21

Mathematik	1	282	0.37	.54
Englisch	1	268	0.04	.84
RW	1	308	0.03	.86
BWL	1	305	0.09	.76

14.2.5.1.2 Box-Tests

Tabelle 23: Homogenität der Kovarianzen Fächer

	df1	df2	F	p
Deutsch *	6	546154.90	2.55	.02
Mathematik	6	415685.61	1.04	.40
Englisch	6	328235.85	1.42	.20
RW	6	622961.96	0.31	.93
BWL	6	634927.95	1.86	.08

14.2.5.2 Ergebnisse MANOVA

Tabelle 24: Ergebnisse MANOVA Autonomie fächerspezifisch

	df1	df2	F	p	η^2
Autonomie					
Deutsch *	1	293	5.57	.02	.02
Mathematik	1	282	0.62	.43	.00
Englisch	1	268	0.56	.45	.00
RW	1	308	3.26	.07	.01
BWL	1	305	1.47	.23	.00

Legende: η^2 = Effektstärke

Tabelle 25: Ergebnisse MANOVA Kompetenz fächerspezifisch

	df1	df2	F	p	η^2
Kompetenz					
Deutsch	1	293	1.88	.17	.00
Mathematik	1	282	0.00	.95	.00
Englisch	1	268	0.56	.45	.00
RW	1	308	3.20	.07	.01

BWL *	1	305	4.20	.04	.01
-------	---	-----	------	-----	-----

Legende: η^2 = Effektstärke

Tabelle 26: Ergebnisse MANOVA Soziale Eingebundenheit fächerspezifisch

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Soz. Eingebundenheit					
Deutsch	1	293	0.05	.83	.00
Mathematik	1	282	0.06	.80	.00
Englisch	1	268	0.03	.86	.00
RW	1	308	0.00	.97	.00
BWL	1	305	0.46	.50	.00

Legende: η^2 = Effektstärke

14.2.6 ANCOVA

14.2.6.1 Voraussetzungen ANCOVA

14.2.6.1.1 Levene-Tests

Tabelle 27: Homogenität der Varianzen Autonomie fächerspezifisch

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Autonomie				
Deutsch	1	293	2.06	.15
Mathematik	1	282	0.24	.62
Englisch *	1	268	5.70	.02
RW	1	308	2.05	.15
BWL	1	305	0.10	.75

Tabelle 28: Homogenität der Varianzen Kompetenz fächerspezifisch

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kompetenz				
Deutsch	1	293	0.98	.32

Mathematik	1	282	0.85	.36
Englisch *	1	268	5.32	.02
RW *	1	308	5.61	.02
BWL *	1	305	4.24	.04

Tabelle 29: Homogenität der Varianzen Soziale Eingebundenheit fächerspezifisch

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Soz. Eingebundenheit				
Deutsch *	1	293	5.12	.02
Mathematik	1	282	0.04	.84
Englisch	1	268	0.23	.63
RW	1	308	0.10	.75
BWL	1	305	0.22	.64

14.2.6.1.2 Homogenität der Regressionskoeffizienten

Tabelle 30: Wechselwirkung Schulstufe x Beziehung LehrerIn - SchülerIn, Schulklima (abhängige Variable Autonomie)

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Autonomie				
RW	Schulstufe x Bez.	1	0.94	.33
	Schulstufe x Schulklima	1	0.01	.91
BWL	Schulstufe x Bez.	1	2.21	.14
	Schulstufe x Schulklima	1	1.47	.23
Deutsch	Schulstufe x Bez.	1	1.55	.21
	Schulstufe x Schulklima	1	1.44	.23
Englisch	Schulstufe x Bez.	1	0.35	.55
	Schulstufe x Schulklima	1	0.12	.72
Mathematik	Schulstufe x Bez.	1	0.34	.56
	Schulstufe x Schulklima	1	1.11	.29

Legende: Bez. = Beziehung LehrerIn-SchülerIn

Tabelle 31: Wechselwirkung Schulstufe x Beziehung LehrerIn - SchülerIn, Schulklima (abhängige Variable Kompetenz)

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kompetenz				
RW	Schulstufe x Bez.	1	0.03	.87
	Schulstufe x Schulklima	1	2.43	.12
BWL	Schulstufe x Bez.	1	2.27	.13
	Schulstufe x Schulklima	1	0.49	.48
Deutsch	Schulstufe x Bez.	1	1.27	.26
	Schulstufe x Schulklima	1	1.36	.24
Englisch	Schulstufe x Bez.	1	0.03	.86
	Schulstufe x Schulklima	1	1.66	.20
Mathematik	Schulstufe x Bez.	1	0.85	.36
	Schulstufe x Schulklima *	1	5.42	.02

Legende: Bez. = Beziehung LehrerIn-SchülerIn

Tabelle 32: Wechselwirkung Schulstufe x Beziehung LehrerIn - SchülerIn, Schulklima (abhängige Variable Soziale Eingebundenheit)

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Soz. Eingebundenheit				
RW	Schulstufe x Bez.	1	0.24	.63
	Schulstufe x Schulklima	1	0.40	.53
BWL	Schulstufe x Bez.	1	0.37	.54
	Schulstufe x Schulklima	1	0.24	.62
Deutsch	Schulstufe x Bez.	1	0.77	.38
	Schulstufe x Schulklima	1	0.09	.76
Englisch	Schulstufe x Bez.	1	0.05	.82
	Schulstufe x Schulklima	1	0.15	.70
Mathematik	Schulstufe x Bez.	1	0.22	.64
	Schulstufe x Schulklima	1	0.59	.44

Legende: Bez. = Beziehung LehrerIn-SchülerIn

14.3 Eidesstattliche Erklärung und Lebenslauf

Ich versichere hiermit, die Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als angegebene Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wortwörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht zu haben.

St. Pölten, 2015

Stephanie Kellner

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Stephanie Kellner
Geboren: 09. 05. 1987, St. Pölten, NÖ
Staatsangehörigkeit: Österreich
Anschrift: Bahnhofplatz 14/3
3100 St.Pölten
E-Mail: Stephanie.Kellner@gmx.at

Schulbildung

1993 – 1997 Volksschule Neidling
1997 – 2005 Privatgymnasium der Englischen Fräulein, St. Pölten
Seit 2005 Diplomstudium der Psychologie an der Universität Wien
(Beginn: WS 2005/06)

Berufspraxis

2007 einmonatige Ferialpraxis, Niederösterreichische
Gebietskrankenkasse, St. Pölten, Versicherungsabteilung,
Datenerfassung
2008 einmonatige Ferialpraxis, Niederösterreichische
Gebietskrankenkasse, St. Pölten, Organisation
2014 6-Wochen Praktikum im Rahmen des Psychologiestudiums am
AKH Wien auf der pädiatrischen Neuroonkologie

Besondere Kenntnisse

- Englisch (in Wort und Schrift)
- Spanisch (Grundkenntnisse)
- EDV-Kenntnisse