



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Bildungsmotivation bei Jugendlichen mit
Unterstützungsbedarf am Übergang Schule/ Beruf: zwei
Bildungsprojekte im Vergleich“

verfasst von / submitted by

Julia Neukam

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich sehr herzlich bei allen bedanken, die mir ermöglicht haben, diese Arbeit zu schreiben und mich auf vielfältige Weise im Prozess ihrer Entstehung unterstützt und motiviert haben.

Dabei gilt mein ganz besonderer Dank meinen lieben Eltern, die mir durch ihre großzügige finanzielle Unterstützung ermöglicht haben, mich gerade in der Endphase voll und ganz diesem Projekt zu widmen und mich außerdem in schwierigen Phasen stets ermuntert haben, durchzuhalten.

Sehr herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meinem Kollegen Oliver Hartelt für die gute und erfolgreiche Zusammenarbeit und das leckere Essen in den Arbeitspausen.

Schließlich möchte ich meinen besonderen Dank an meine Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. Spiel aussprechen, die dieses Projekt ermöglicht und klares, kompetentes und wertvolles Feedback gegeben hat.

Auch gebührt mein größter Dank meinem lieben Freund Peter, der mir geduldig in Computerfragen zur Seite stand und meinen lieben Freundinnen Samira, Eva, Eva Maria und meiner Schwester Nina, die mir in dieser Zeit Halt gegeben haben und in Krisen immer für mich da waren.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Theoretischer Teil	9
2.1	Lebenslanges Lernen – Begriffsbestimmung und Allgemeines	9
2.2	Bildungsmotivation	10
2.2.1	Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation	11
2.2.2	Das Rubikonmodell der Handlungsphasen	13
2.2.3	Das TALK-Modell	14
2.3	Komponenten der Bildungsmotivation	15
2.3.1	Interesse	15
2.3.2	Akademisches Selbstkonzept	17
2.3.3	Selbstwirksamkeit	18
2.3.4	Zielorientierungen	19
2.3.5	Hilflosigkeit	20
2.3.6	Implizite Persönlichkeitstheorien	21
2.3.7	Umgang mit Misserfolg	22
2.4	Entwicklung der Motivation über die Schulzeit	23
2.5	Die motivationale Situation von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf ..	23
2.6	Jugendliche mit Unterstützungsbedarf	24
2.7	Der Übergang Schule/ Beruf	25
2.8	Die Bildungsprojekte	27
2.8.1	Die Inklusive FIT-Schule (I-FIT)	27
2.8.2	Das Projekt AusbildungsFit (A-FIT)	29
2.8.3	I-FIT und A-FIT im Vergleich	31
2.9	Das Sparkling Science Projekt	32
3	Fragestellungen	34
4	Empirischer Teil	35

4.1	Methode.....	35
4.1.1	Untersuchungsdesign	35
4.1.2	Vorgehen bei der Untersuchung	35
4.1.3	Stichprobe	36
4.1.4	Erhebungsinstrument	40
4.2	Datenanalyse	41
4.3	Ergebnisse	42
4.3.1	Ergebnisse zur ersten, zweiten und dritten Fragestellung.....	42
4.3.2	Zusammenhang des Lebensalters mit den Ergebnissen.....	48
4.3.3	Geschlechterunterschiede.....	49
4.3.4	Vergleich mit dem Sparkling Science Projekt	52
5	Diskussion	57
5.1.1	Interpretation und Diskussion der Fragestellungen	57
5.1.2	Limitationen dieser Arbeit	60
5.1.3	Kritik	61
5.1.4	Ausblick	61
6	Abstract	62
7	Literaturverzeichnis.....	65
8	Anhang	71

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Übersicht über die Phasen und Komponenten des TALK-Modells in den Bereichen Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen.....	15
<i>Abbildung 2:</i> Beispielitem für Affektadaptivität für das Fach Deutsch	40
<i>Abbildung 3:</i> Verteilung des Lebensalters in der Sparkling Science Stichprobe.....	52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Häufigkeiten und Anteilswerte des Geschlechts in den Bildungsprojekten	36
Tabelle 2. Häufigkeiten und Anteilswerte des Geburtslandes der Teilnehmenden in den Bildungsprojekten.....	37
Tabelle 3. Häufigkeiten und Anteilswerte Erstsprache in den Bildungsprojekten.....	37
Tabelle 4. Häufigkeiten und Anteilswerte der Fächer in den Bildungsprojekten	38
Tabelle 5. Häufigkeiten und Anteilswerte des Geschlechts in den Fächern	38
Tabelle 6. Häufigkeiten und Anteilswerte der Vorbildungskategorien bezüglich der untersuchten Bildungsprojekte.	39
Tabelle 7. Koeffizienten der Reliabilität nach Cronbachs Alpha für die Stichproben.....	41
Tabelle 8. Deskriptivstatistische Kennwerte für Umgang mit Misserfolg in Abhängigkeit von Fach und Bildungsprojekt.	43
Tabelle 9. Deskriptivstatistische Kennwerte für Zielorientierungen in Abhängigkeit von Fach und Bildungsprojekt	44
Tabelle 10 Deskriptivstatistische Kennwerte für Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit von Fach und Bildungsprojekt	46
Tabelle 11 Deskriptivstatistische Kennwerte für Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit von Fach und Bildungsprojekt	47
Tabelle 12. Deskriptivstatistische Kennwerte des Umgangs mit Misserfolg in Abhängigkeit des Geschlechts	50
Tabelle 13. Deskriptivstatistische Kennwerte der Zielorientierungen in Abhängigkeit des Geschlechts.....	50
Tabelle 14. Deskriptivstatistische Kennwerte zu Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit des Geschlechts.....	51
Tabelle 15. Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen zum Umgang mit Misserfolg für den Vergleich I-FIT/A-FIT vs. Sparkling Science Projekt im Fach Deutsch	54
Tabelle 16. Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen zu den Zielorientierungen für den Vergleich I-FIT/A-FIT vs. Sparkling Science Projekt im Fach Deutsch	54
Tabelle 17 Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen zu den Selbsteinschätzungen für den Vergleich I-FIT/A-FIT vs. Sparkling Science Projekt im Fach Deutsch	56

1 Einleitung

Lebenslanges Lernen (LLL) ist in der heutigen, mit raschem Wandel verbundenen Zeit ein immer wichtiger werdendes Thema (Schober, Finsterwald, Wagner & Spiel, 2009). Bildungsmotivation stellt eine der beiden wesentlichen Voraussetzungen für erfolgreiches LLL dar (Schober et al., 2009) und steht im Fokus dieser Arbeit. Bisherige Untersuchungen zeigten, dass das Interesse am Schulunterricht im Laufe der Schulzeit stetig absinkt (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001).

Die Basis dieser Arbeit bildet eine Untersuchung von Schober & Spiel (2002), welche zeigte, dass die motivationale Grundausstattung von Schülerinnen und Schülern in Österreich nur als mittelmäßig zu bezeichnen ist. Weitere Grundlagen für die vorliegende Studie sind das Sparkling Science Projekt (Spiel, Schober, Bergsman, Jöstl, Gruber & Finsterwald, 2012), ein umfassendes Forschungsprojekt in dem psychologische Dimensionen von Lernen und Unterricht, insbesondere auch Bildungsmotivation, aus der Sicht einer großen Anzahl österreichischer Schülerinnen und Schüler untersucht wurden, sowie das Projekt TALK (Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und LLL). Bei letzterem handelt es sich um ein Projekt der Universität Wien, im Rahmen dessen eine wissenschaftlich fundiertes Trainingsprogramm für Lehrkräfte entwickelt wurde, um ihnen die Kompetenzen beizubringen, LLL im Unterricht aktiv zu fördern (Schober, Finsterwald, Wagner, Lüftenegger, Aysner & Spiel, 2007).

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung von Bildungsmotivation bei Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf, eine Thematik, zu der bislang nur wenige Untersuchungen vorliegen (e.g. Anderman & Young, 1994). Zwei Bildungsprojekte für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf am Übergang Schule/ Beruf werden bezüglich der Dimensionen der Bildungsmotivation verglichen. Bei der I-FIT (Inklusive Fachspezifische Schule für Individualisierte Teilausbildungen) handelt es sich um eine berufsbildende Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Die Zielgruppe bilden einerseits Jugendliche mit Behinderung, andererseits ausgrenzungsgefährdete Jugendliche. Das Ziel dieser Qualifizierungsmaßnahme besteht im Erlangen der individuell höchst möglichen Maßes beruflicher Integration (Weisskircher, Gegenwarth, Hoffmann & Keil-Bastendorff, 2011). Das Projekt AusbildungsFit (A-FIT) ist ein Nachreifungsprojekt des AMS und wendet sich an Jugendliche, die aktuell keine Schule oder Ausbildung besuchen und bezüglich ihrer Kompetenzen Nachreifung benötigen. Ziel der Maßnahme ist das Erreichen einer

individuellen Ausbildungsfähigkeit, die es den Jugendlichen ermöglicht, eine weitere Ausbildung zu besuchen oder ins Erwerbsleben einzusteigen (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2015). In beiden Bildungsprojekten wird allgemeinbildender Unterricht und Praxisunterricht angeboten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die beiden Bildungsprojekte bezüglich der Bildungsmotivation verglichen und es wird untersucht, ob zwischen den Unterrichtsgegenständen „Deutsch“ und „Praxis“ Unterschiede in der Bildungsmotivation bestehen. Zudem werden die aktuellen Daten mit den Daten aus dem Sparkling Science Projekt (Spiel et al., 2012) verglichen.

2 Theoretischer Teil

2.1 Lebenslanges Lernen – Begriffsbestimmung und Allgemeines

Beim Lebenslangen Lernen (LLL) handelt es sich in seinem Ursprung um ein gesellschaftspolitisches Anliegen. Eine einheitliche und konkrete Definition des Begriffs existiert bislang weder auf wissenschaftlicher noch auf bildungspolitischer Ebene (Schober et al., 2009). So definiert die europäische Kommission (2001, p.9) LLL als *„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“*.

Im Rahmen des Programms TALK (Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnen-Kompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und LLL), das vom Institut für Bildungspsychologie der Universität Wien entwickelt und durchgeführt wurde, beschreibt Lebenslanges Lernen

„alles selbsttätige formelle und informelle Lernen während des gesamten Lebens, das einer Verbesserung von Handlungskompetenzen dient. Die Förderung von LLL betrifft daher Bildungsmotivation, Selbstreguliertes Lernen, soziale Kompetenzen sowie Denken. Erfolgreiches LLL basiert auf einer positiven Grundhaltung zum Lernen und einer hohen Bildungsmotivation. Neugier und Interesse kennzeichnen dabei die Lernprozesse, die mit hoher Selbststeuerung erfolgen“ (<http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie/>).

„Lebenslanges Lernen“ war und wird oftmals synonym zum Begriff der Erwachsenenbildung verwendet (Lenz, 2004). Die beiden oben angeführten Begriffsdefinitionen beziehen sich jedoch auf das umfassendere Konzept des Lernens über die gesamte Lebensspanne, wovon Erwachsenenbildung nur einen Teil darstellt (Lenz, 2004). Die im Rahmen des TALK-Projekts entwickelte Definition bezieht ausdrücklich auch Lernprozesse mit ein, die außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden. Als formelles Lernen werden Bildungsprozesse bezeichnet, die formal, institutionalisiert und systematisch erfolgen und meistens in Bildungsinstitutionen (Schulen, Universitäten) stattfinden. Unter informellem Lernen wird der Erwerb von Fähigkeiten, Kenntnissen und Lebensstrategien verstanden, der außerhalb der Bildungseinrichtungen stattfindet (Lenz, 2004).

In der Fachliteratur werden zahlreiche Schlüsselkompetenzen für LLL genannt, welche jedoch bei näherer Betrachtung zu zwei zentralen Voraussetzungen für erfolgreiches Lebenslanges Lernen zusammengefasst werden können: (1) Bildungsmotivation, worunter anhaltende Motivation und Wertschätzung für Bildung und Lernen verstanden wird. (2) Die nötigen Kompetenzen, um diese Bildungsmotivation erfolgreich in konkrete Lernhandlungen umsetzen zu können (Schober, et al., 2009; Spiel, 2006). In dieser Arbeit steht die Bildungsmotivation im Fokus, welche im folgenden Abschnitt definiert und näher erörtert wird.

2.2 Bildungsmotivation

Der Begriff „Motivation“ leitet sich vom lateinischen Wort „movere“ = bewegen ab und bezeichnet eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln (Jäger & Siebert, 2006). Ziegler (1999) beschreibt Motivation als „*diejenigen psychischen Prozesse, die die Einleitung und Aufrechterhaltung zielbezogenen Handelns leisten*“ (Ziegler, 1999, Pädagogische Psychologie, p. 103). Eine andere Definition bieten Ryan & Deci (2000, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classical Definitions and New Directions, p. 54), welche kurz und treffend formulieren: „*To be motivated means to be moved to do something.*“ Schober (2009) bezeichnet Bildungsmotivation als die Motivation, sich stetig weiterzubilden und eine positive Einstellung zu Bildung und das Anerkennen deren. Es existieren zahlreiche Theorien zur Motivation, über die in dieser Arbeit kein umfassender Überblick gegeben werden kann. Zwei zentrale Theorien werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

2.2.1 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Ryan und Deci (1993) unterscheidet motivierte Handlungen anhand eines Kontinuums nach dem Ausmaß ihrer Selbstbestimmung, bzw. ihrer Kontrolliertheit von äußeren Einflüssen. Dabei werden drei grundlegende motivationale Zustände beschrieben: Amotivation, Extrinsische Motivation und Intrinsische Motivation. Amotivation bezieht sich auf Verhaltensweisen, die nicht auf eine Intention zurückgehen. Als „amotiviert“ werden beispielsweise Handlungen bezeichnet, die kein erkennbares Ziel verfolgen oder auch impulsive Verhaltensweisen, wie etwa Wutanfälle (Ryan und Deci 1993). Von besonderer Bedeutung für die Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Während extrinsisch motivierte Handlungen ausgeführt werden, um bestimmte, von der Handlung abgrenzbare Konsequenzen zu erlangen, werden intrinsisch motivierte Verhaltensweisen nicht wegen ihrer Folgen durchgeführt, sondern aus Freude an der Handlung an sich. Intrinsische Motivation steht in engem Zusammenhang mit Interesse und Freude am Tun. Intrinsisch motiviertes Verhalten ist selbstbestimmt und wird ohne externen Druck oder inneren Zwang, sondern aufgrund der handlungsimmanenten Befriedigung ausgeführt (Ryan und Deci 1993).

Extrinsische und intrinsische Motivation müssen jedoch nicht als Gegensätze betrachtet werden, da auch extrinsisch motivierte Verhaltensweisen selbstbestimmt sein können. Extrinsische Motivation wird in der Selbstbestimmungstheorie differenziert betrachtet und nach dem Grad der Selbstbestimmung in vier Typen unterteilt. Der externalen Regulation werden Verhaltensweisen zugeordnet, die in Abhängigkeit von äußeren Steuerungsmechanismen, wie etwa Belohnungen oder Strafen ausgeführt werden. Diese Verhaltensweisen sind am wenigsten selbstbestimmt. Zum Typ der introjizierten Regulation werden Handlungen gezählt, die aufgrund von innerem Druck ausgeführt werden, etwa um Schuldgefühle zu vermeiden. Dieser Typ der externalen Motivation steht in engem Zusammenhang mit der Selbstachtung. Bei der identifizierten Regulation werden Verhaltensweisen ausgeführt, weil sie als persönlich relevant betrachtet werden. Diese persönliche Wichtigkeit resultiert aus einer Identifikation mit den Zielen und Werten, die den Handlungen zugrunde liegen. Der Typ der integrierten Regulation ist jener mit dem höchsten Ausmaß an Selbstbestimmung. Das Individuum hat die Werte, Ziele und Verhaltensweisen, mit denen es sich identifiziert, in sein Selbstkonzept integriert (Ryan & Deci, 1993).

Die integrierte Regulation und die interne Motivation bilden zusammen die Grundlage selbstständigen Handelns. Obwohl sich diese beiden Motivationsformen sehr ähnlich sind, unterscheiden sie sich in einem wesentlichen Punkt. Im Gegensatz zu intrinsischem Verhaltensweisen hat integriert regulatives Verhalten eine instrumentelle Funktion. Es wird zwar freiwillig ausgeführt, aber nicht um der Handlung selbst Willen, sondern weil das Ergebnis subjektiv hoch bewertet wird (Ryan & Deci, 1993).

Neben der Beschreibung unterschiedlicher Formen der Motivation menschlichen Verhaltens geht die Selbstbestimmungstheorie auch der Frage auf den Grund, woher die psychische Energie für motivationale Prozesse stammt (Ryan und Deci, 1993). Es wird von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen, sog. basic needs (Ryan & Deci, 2000) ausgegangen: Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Diese basic needs sind dem Menschen angeboren. Handlungsziele werden verfolgt, um diese drei grundlegenden Bedürfnisse zu befriedigen. Die Selbstbestimmungstheorie versucht aber nicht nur die Auswahl von Handlungszielen nachzuvollziehen, sondern beschäftigt sich auch mit sozialen und Umweltfaktoren, die sich förderlich oder hinderlich auf das Auftreten extrinsischer und intrinsischer Motivation auswirken. Es wird angenommen, dass eine Umwelt, die jungen Menschen die Gelegenheit bietet, die oben erwähnten grundlegenden Bedürfnisse zu befriedigen, sich förderlich auf das Auftreten intrinsischer und die Entwicklung extrinsischer Motivation - und damit auf Lernen und Entwicklung - auswirkt. So wird in einem sozialen Umfeld, das die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie respektiert, das Auftreten von intrinsischer Motivation gefördert. Der soziale Kontext ist auch für den Prozess der Internalisierung von zentraler Bedeutung. Selbstbestimmtes Handeln ist erst bei integrierter Regulation möglich und kann von Seiten der sozialen Umwelt durch Unterstützung von Autonomiebestrebungen, persönliche Zuwendung und das Vermeiden kontrollierender Bedingungen gefördert werden. In der Selbstbestimmungstheorie wird davon ausgegangen, dass effektives Lernen nur bei intrinsischer Motivation oder integrierter Selbstregulation möglich ist. Faktoren, die diese beiden Formen der Motivation begünstigen, fördern daher erfolgreiche Lernprozesse (Ryan & Deci, 1993).

2.2.2 Das Rubikonmodell der Handlungsphasen

Das Rubikonmodell der Handlungsphasen versucht Antworten auf die Fragen nach der Auswahl von Handlungszielen, deren Realisierung sowie der anschließenden Bewertung dieser Handlungsziele zu geben (Achtziger & Gollwitzer, 2009). Das von Heckhausen (1989) entwickelte Modell betrachtet den Verlauf einer Handlung als zeitlichen Pfad, der mit den Wünschen einer Person beginnt und mit der Bewertung des erreichten Handlungsziels endet. Der Handlungsverlauf wird in vier aufeinanderfolgende Phasen unterteilt, wobei sich motivationale und volitionale Phasen abwechseln. Jede dieser Phasen beinhaltet eine Aufgabe, die erfolgreich gemeistert werden muss, damit ein Übertritt in die nächste Phase stattfinden kann (Heckhausen und Heckhausen, 2010). Seinen Namen verdankt das Rubikonmodell der „Überschreitung des Rubikon“ durch Cäsar im Jahre 49 v.Chr., der damit den Bürgerkrieg eröffnete. Das wesentliche Charakteristikum dieses Modells ist die scharfe Trennung zwischen der Phase des Abwägens verschiedener Alternativen und der Entscheidung für eine bestimmte Handlung, im übertragenen Sinne „die Überschreitung des Rubikons“. Dabei sind die Prozesse vor der Rubikonüberschreitung motivational und die beiden folgenden volitional (Rheinberg, 2012). Die letzte Phase ist schließlich wieder motivational (Heckhausen, 1989).

Ziegler (1999) hat im Zuge seiner Beschäftigung mit Motivationsfördermaßnahmen das Handlungsphasenmodell für die Pädagogische Psychologie adaptiert. Da in dieser Arbeit Bildungsmotivation Thema ist, wird im folgenden Abschnitt Zieglers adaptierte Version des Handlungsphasenmodells beschrieben.

1. Die Abwägephase (prädezisionale Motivationsphase)

In dieser ersten Phase erfolgt die Entscheidung für eine Handlung zwischen mehreren Handlungsalternativen. Dabei sind zwei Faktoren von zentraler Bedeutung. Zum einen ist das der Anreiz einer Handlung. Größtenteils unbewusst werden Überlegungen darüber angestellt, wie viel Spaß die verschiedenen Handlungsalternativen bereiten und welche Folgen sie nach sich ziehen können. Die zweite wesentliche Komponente dieser Phase ist die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit. Darunter wird die subjektive Erwartung, dass die Handlungsausführung gelingt, verstanden. Unter Berücksichtigung dieser beiden Komponenten kommt es schließlich zu einer Entscheidung für eine bestimmte Handlung sowie zur Ausbildung eines Handlungsziels (Ziegler, 1999). Mit der Ausbildung der Zielintention endet die erste Phase (Heckhausen, 1989).

2. Die Handlungsplanung (präaktionale Volitionsphase)

Die Entscheidung, eine Handlung auszuführen, garantiert noch nicht, dass es auch zur Realisierung des Handlungsziels kommt. Verantwortlich für das Scheitern bei der Zielerreichung ist oftmals nicht ein Mangel an Motivation, vielmehr besteht das Problem darin, dass die konkreten Handlungsschritte nicht bekannt sind und eine Handlung deshalb überhaupt nicht begonnen wird (Ziegler, 1999).

3. Die Handlungsausführung

Nach erfolgter Handlungsplanung wird, sobald die Gelegenheit günstig ist, die Handlung ausgeführt. In dieser Phase ist es wichtig, sich gegenüber attraktiven Handlungsalternativen abzuschirmen, da die Motivation sonst ungünstig beeinflusst werden kann (Ziegler, 1999).

4. Die Handlungsbewertung

In dieser Phase werden die Handlungsergebnisse bewertet (Heckhausen, 1989). Es wird ermittelt, ob und unter welchem Aufwand das Handlungsziel erreicht wurde. Der in der Abwägephase vorweggenommene Handlungsanreiz wird mit dem tatsächlich wahrgenommenen Reiz der Handlungsausführung verglichen. Durch diese Vergleichsprozesse kommt es unter Umständen zu Korrekturen der subjektiv wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeit oder der Anreizkomponente, was sich auf zukünftige Entscheidungen für Handlungsalternativen auswirkt (Ziegler, 1999).

2.2.3 Das TALK-Modell

Das Prozessmodell nach TALK wurde im Rahmen des Individuellen Lehrkräftekompetenztrainings zur Förderung des lebenslangen Lernens entwickelt (Schober, et al., 2007). Die Grundlage dieses Modells zur Veranschaulichung und Erklärung von Lernprozessen bilden die adaptierte Version des Rubikonmodells von Ziegler (1999), sowie Modelle zum selbstregulierten Lernen (siehe Schmitz & Wiese, 1999; Zimmermann, 2000). Auch im Modell nach TALK wird Motivation als Prozess verstanden, wobei vier Phasen unterschieden werden. Zu Beginn des Motivationsgeschehens steht die prädezyisionale Phase, in der die Entscheidung getroffen wird, eine Lernhandlung zu beginnen. In der anschließenden präaktionalen Phase wird das Lernen geplant. Die aktionale Phase umfasst das Ausführen der Lernhandlung. Zuletzt folgt die postaktionale Phase, in der die Lernhandlung

bewertet wird (Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, Schober & Spiel, 2010). In Abbildung 1 sind die Phasen und die motivationalen Komponenten des TALK-Modells veranschaulicht.

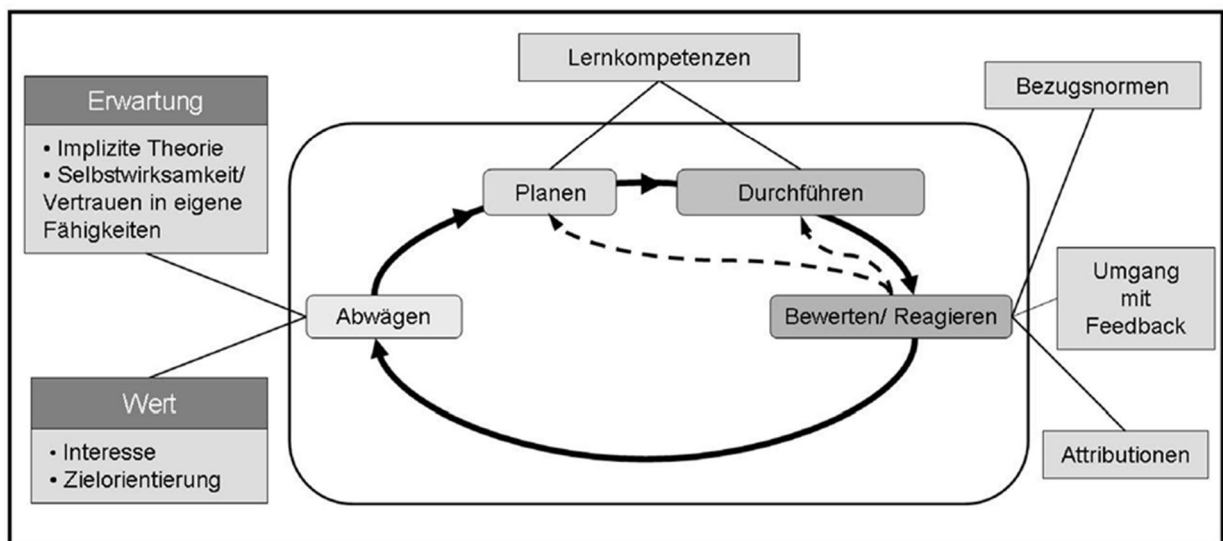


Abbildung 1: Übersicht über die Phasen und Komponenten des TALK-Modells in den Bereichen Bildungsmotivation und selbstreguliertes Lernen.

2.3 Komponenten der Bildungsmotivation

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Komponenten der Bildungsmotivation (Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Zielorientierungen, Implizite Persönlichkeitstheorien, Umgang mit Misserfolg, Hilflosigkeit) gegeben. Auch werden ihre Rolle im Lernhandlungsprozess und ihre Verortung im TALK-Modell veranschaulicht.

2.3.1 Interesse

Interessen stellen, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext, wesentliche motivationale Komponenten des Lernens, dar. Sie sind grundlegende Bedingungen des Lernens (Krapp, 1998). Ferner wird die Ausbildung stabiler Interessen als wesentliches schulisches Bildungsziel betrachtet (Schiefele, 1981). Der Begriff „Interesse“ hat seinen Wortursprung im lateinischen „inter esse“ = dazwischen sein (Krapp, 2009). In verschiedenen Bereichen der Forschung und Praxis wird das Interessenskonzept unterschiedlich definiert (Krapp, 1998).

Eine der bedeutendsten aktuellen Interessentheorien ist die Person-Gegenstands-Konzeption von Krapp (1998). Im Gegensatz zu den Interessentheorien der Differentiellen Psychologie wird Interesse in diesem Konzept nicht als zeitlich überdauernde Einstellung oder stabiles Persönlichkeitsmerkmal verstanden, sondern als Phänomen, das sich durch die Wechselwirkung zwischen der Person und ihrer „gegenständlichen“ Umwelt ergibt (Krapp, 1999). Interesse wird dabei als besondere, durch bestimmte Merkmale gekennzeichnete Beziehung einer Person zu einem Gegenstand verstanden (Krapp, 1999). Das Spezielle daran zeigt sich auf der Ebene des subjektiven Erlebens im Zusammentreffen zweier positiver Bewertungstendenzen. Dies ist zum einen die hohe subjektive Wertschätzung des Interessensgegenstands, andererseits die positive Einschätzung des emotionalen Erlebens während der Interessenshandlung (Krapp, 1998). Schiefele (1996) spricht diesbezüglich auch von wertbezogener und emotionaler Valenz. Die Entstehung des Interesses betreffend unterscheidet Krapp (1998) zwischen situationalem und individuellem Interesse. Situationales Interesse wird während eines bestimmten Handlungsablaufs (z. B. im Unterricht) erlebt. Es wird durch äußere Reize hervorgerufen und ist gewöhnlich nur von kurzer Dauer. Unter günstigen Bedingungen kann sich dieses von außen angeregte Interesse jedoch stabilisieren und in individuelles Interesse umgewandelt werden. Individuelles Interesse ist ein Teil der Persönlichkeit und bleibt relativ dauerhaft stabil (Krapp, 1998).

Das Interessenskonzept steht in engem Zusammenhang mit dem Konzept der intrinsischen Lernmotivation und mit der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (1993). Im TALK-Modell wird Interesse der prädezisionalen Phase zugeordnet (Lüftenegger et al., 2010).

“The school is more likely to be a killer of interest than the developer” (Travers, 1978, S. 128). Den vorliegenden Quer- und Längsschnittstudien mit SchülerInnen verschiedener Klassenstufen zu Folge sinkt das durchschnittliche Interesse an den Lerninhalten der Schulfächer im Verlauf der Schulzeit ab. Dieser negative Trend kann schon in der Grundschule beobachtet werden (Krapp, 1999). Jedoch zeigen sich trotz dieses festgestellten Interessensabfalls bei genauerer Aufschlüsselung der Untersuchungen oft ausgeprägte interindividuelle Unterschiede und sogar gegenläufige Trends. Werden beispielsweise im Unterricht allgemeine physikalische Gesetze erarbeitet, finden die Schülerinnen und Schüler das nicht besonders interessant. Die gleichen Lerninhalte werden wesentlich attraktiver wahrgenommen, wenn praktische Anwendungen erörtert und Bezüge zur eigenen Erfahrungswelt hergestellt werden. Besonders die Mädchen profitieren von der kontextuellen Einbettung (Hoffmann & Lehrke, 1986).

Bezüglich des Einflusses der Schule auf die Interessensentwicklung ist sich die Forschung nicht einig (see Krapp, 1998). In einigen Untersuchungen (e.g. Braungart & Jungkranz 1989) konnte lediglich eine geringe Beeinflussung des Interesses durch schulische Faktoren festgestellt werden. Doch trotz des verglichen mit außerschulischen Faktoren geringen erklärten Varianzanteils bietet die Schule oft die einzige Gelegenheit, um mit potentiellen Interessensgegenständen in Berührung zu kommen (Krapp, 1999). Weiteres sprechen die Interessensunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern vergleichbarer Schulstufen (Lehrke 1988, zitiert nach Krapp, 1998) durchaus für einen nicht unwesentlichen Einfluss des Unterrichts. Bezüglich des Geschlechts konnte gezeigt werden, dass Mädchen allgemein betrachtet interessierter am Lernen sind als Burschen (Spiel & Schober, 2002).

2.3.2 Akademisches Selbstkonzept

Das sogenannte Fähigkeitsselbstkonzept oder Akademische Selbstkonzept stellt jenen Teilbereich des Selbstkonzepts dar, der sich auf die schulischen Fähigkeiten bezieht (Moschner & Dickhäuser, 2010). Der Begriff „Selbstkonzept“ bezeichnet das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften. Das Fähigkeitsselbstkonzept ist fachspezifisch, wobei in der Literatur der Schwerpunkt auf der Unterscheidung zwischen mathematischem und verbalem Selbstkonzept getroffen wird (Marsh & Shavelson, 1985).

In der pädagogischen Psychologie stellt das Fähigkeitsselbstkonzept insbesondere im Zusammenhang mit den Schulleistungen einen interessanten Forschungsgegenstand dar. Dabei beziehen sich die Fragestellungen meist auf die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler (Moschner & Dickhäuser, 2010), welche das Handeln beeinflussen und umgekehrt (Marsh & O' Mara, 2008). Das Fähigkeitsselbstkonzept beinhaltet sowohl kognitive („Ich mag Deutsch.“) als auch affektive Komponenten („Ich bin gut in Deutsch.“) (Köller & Möller, 2004). Für die Ausbildung des Fähigkeitsselbstkonzepts werden unter anderem soziale Vergleiche mit den Klassenkolleginnen und Klassenkollegen herangezogen. Untersuchungen zeigten, dass das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülerinnen und Schülern positiver ist, wenn sie im sozialen Vergleich besser abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und umgekehrt (Dickhäuser & Galfe, 2004). Demnach können trotz gleichbleibender Leistung, beziehungsweise Intelligenz je nach Bezugsgruppe unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte entstehen; ein Phänomen, welches auch als Fischteich-Effekt bezeichnet wird (Moschner & Dickhäuser, 2010).

Rheinberg und Enstrupp (1977) untersuchten Unterschiede zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten von Regelschülern und Sonderschülern mit gleicher Intelligenz. Die Sonderschülerinnen und Sonderschüler zeigten dabei ein signifikant höheres Fähigkeitsselbstkonzept, allerdings nur in den vierten bis siebten Schulstufen, danach nicht mehr. Weitere Untersuchungen zeigten negative Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülerinnen und Schülern, wenn sie in Klassen gemeinsam mit durchschnittlich leistungsfähigen Peers unterrichtet werden (Strang, Smith & Rogers, 1978; Renick & Harter, 1989).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und schulischer Leistung werden zwei Konzepte diskutiert. Das Skill-development-Modell geht davon aus, dass eine Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts zu einer Verbesserung der Schulleistungen führt. Im Self-enhancement-Ansatz hingegen wird angenommen, dass eine Verbesserung der schulischen Leistungen die Ausbildung eines höheren Fähigkeitsselbstkonzepts zur Folge hat (Moschner & Dickhäuser, 2010). Neuere Modelle nehmen eine wechselseitige Beeinflussung von Fähigkeitsselbstkonzept und Schulleistungen an, wobei der Einfluss der Leistung auf das Selbstkonzept größer zu sein scheint als umgekehrt (Marsh & O'Mara, 2008).

Im Modell nach TALK wird das Fähigkeitsselbstkonzept der prädezisionalen Phase zugeordnet (Lüftenegger et al., 2010). Das Fähigkeitsselbstkonzept nimmt von Beginn der Schulkarriere an ab, wobei sich in der Schulstufe der Junior High School die dramatischste Abnahme zeigt (Zimmermann & Martinez-Pons, 1990).

2.3.3 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Bandura (1977) zurück und stellt einen wichtigen Schlüsselbegriff der von ihm entwickelten sozial-kognitiven Theorie dar (Zimmermann, 2000). Unter dem Begriff der Selbstwirksamkeit versteht Bandura das Beurteilen darüber, ob man über die Kompetenzen verfügt, bestimmte Handlungen zu planen und auszuführen (Bandura, 1997). Dabei unterscheidet Bandura (1977, 1997) zwischen Erfolgserwartungen („outcome expectations“) und Wirksamkeitserwartungen („efficacy expectations“). Erstere bezeichnen die Erwartungen, welche Handlungsweisen zu einem bestimmten Ergebnis führen, zweite thematisieren, ob man sich für fähig hält, ein Verhalten, das zu einem Erfolg führt, ausführen zu können (Bandura, 1977). Nach dem

Konzept von Bandura (1977) beeinflusst Selbstwirksamkeit sowohl den Beginn als auch das Durchhalten bestimmter Verhaltensweisen. Hervorgehoben sei jedoch ihre Bedeutung für den Beginn einer Handlung. Menschen tendieren dazu, Situationen zu meiden, die ihre Bewältigungsressourcen übersteigen, was dazu führen kann, dass bei geringer Selbstwirksamkeitserwartung gar nicht erst versucht wird, eine bestimmte Handlung zu beginnen (Bandura, 1977). Im TALK-Modell werden die Selbstwirksamkeitserwartungen der prädeziSIONalen Phase zugeordnet (Lüftenegger et al., 2010).

Zur zeitlichen Entwicklung der Selbstwirksamkeit zeigten die bisherigen Forschungsergebnisse eine Abnahme im Laufe der Schulzeit, wobei als Ursache die komplexer werdenden Anforderungen in der Schule und eine Anhäufung von schulischen Defiziten vermutet werden (Caprara, Fida, Vecchione, Del Bove, Maria, Barbaranelli & Bandura, 2008). Bezüglich des Geschlechts wurde in Studien eine höhere Selbstwirksamkeit bei Burschen in Mathematik gefunden (Anderman & Joung, 1994; Pajares, 1996), während bei Mädchen eine höhere Selbstwirksamkeit im sprachlichen Bereich festgestellt werden konnte (Pajares & Valiante, 2001). Andere Studien (Zimmermann & Martinez-Pons, 1990) fanden sowohl in Mathematik als auch im sprachlichen Bereich bei Burschen eine stärker ausgeprägte Selbstwirksamkeit.

2.3.4 Zielorientierungen

Als Zielorientierung wird die „*motivationale Ausrichtung von Personen in Lern- und Leistungskontexten*“ bezeichnet (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004, p. 94). Nach Dweck (1986) wird eine Unterscheidung zwischen zwei unterschiedlichen Zielorientierungen getroffen. Sind Personen lernzielorientiert, lernen sie, um ihre Kompetenzen zu erweitern und sich Neues anzueignen. Leistungszielorientierte Personen hingegen geht es darum, ihre hohen Fähigkeiten zeigen zu können und gut vor anderen dazustehen oder ihre mangelnden Fähigkeiten zu verbergen (Dweck, 1986). Innerhalb der Leistungszielorientierung wird zusätzlich zwischen Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielen unterschieden. Bei ersteren handelt es sich um das Bestreben, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren, während zweitere das Bemühen beschreiben, mangelnde Fähigkeiten zu verbergen (Elliott & Harackiewicz, 1996).

Untersuchungen zeigten, dass Personen nicht entweder lern- oder leistungszielorientiert sein müssen (Spinath, 2009). Personen mit Lernzielorientierung zeigen eine höhere intrinsische Motivation (Elliott & Church, 1997) und bessere Leistungsergebnisse (z.B. Spinath, et al., 2002). Vermeidungs-Leistungszielorientierung steht mit einer Neigung zu Hilflosigkeit in schwierigen Situationen in Zusammenhang, während Personen mit Annäherungs-Leistungszielorientierung eher zu bewältigendem Verhalten tendieren (Elliott & Harackiewicz, 1996). Zielorientierungen hängen auch eng mit impliziten Persönlichkeitstheorien zusammen. Personen, die an die Veränderbarkeit ihrer Fähigkeiten glauben, neigen eher zu Lernzielorientierung, während EntitätstheoretikerInnen eher leistungszielorientiert sind (Dweck & Legett, 1988). Neuere Untersuchungen sehen die Zusammenhänge jedoch als eher schwach an (z.B. Spinath, et al., 2002). Im Modell nach TALK werden Zielorientierungen der prädezisionalen Phase des Abwägens zugeordnet (Lüftenegger et al., 2010).

Bezüglich der Entwicklung der Zielorientierungen über die Zeit zeigen aktuelle Studien, dass sowohl die Lern- als auch die Leistungszielorientierung mit zunehmendem Alter abnehmen (Bong, 2009). Einen kontinuierlichen Rückgang der Lernzielorientierung konnten auch Spinath & Spinath (2005), sowie Fischer & Rustemeyer (2007) feststellen. Zu Geschlechterunterschieden im Bereich der Zielorientierungen liegen differenzierte Forschungsergebnisse vor. So zeigten beispielsweise Anderman & Joung (1994), dass Mädchen leistungszielorientierter sind als Burschen und auch bessere Noten bekommen, obwohl Burschen über eine höhere Selbstwirksamkeit verfügen. Andere Untersuchungen kamen jedoch zum Ergebnis, dass Unterschiede in den Zielorientierungen eher mit der Begabung in Zusammenhang stehen, als mit dem Geschlecht (Meece & Jones, 1996).

2.3.5 Hilflosigkeit

Der Begriff der Hilflosigkeit wurde stark von Seligman geprägt, der 1979 seine Theorie der erlernten Hilflosigkeit publizierte. Hilflosigkeit lässt sich als psychologischer Zustand beschreiben, der häufig infolge unkontrollierbarer Ereignisse eintritt (Seligman, 1995). Ein Ereignis ist dann unkontrollierbar, wenn wir – egal, was wir tun – nichts daran ändern können. Die Erfahrung von unkontrollierbaren Konsequenzen wirkt sich sowohl auf motivationaler als auch auf emotionaler Ebene negativ aus. Einerseits wird die Motivation, willentlich Handlungen zu setzen, verringert, andererseits kommt es zu einer Verzerrung der

Wahrnehmung der eigenen Kontrolle und infolgedessen zur fortwährenden Annahme, ohnehin nichts verändern zu können. Erlernte Hilflosigkeit führt zum Glauben, dass Erfolg und Misserfolg vom eigenen Können unabhängig sind, wodurch die Handlungsmotivation abnimmt (Seligman, 1995).

Bezüglich dieser Arbeit ist hervorzuheben, dass Hilflosigkeit nichts über die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aussagt, sondern dass es sich dabei um eine subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Talente handelt (Ziegler, Finsterwald & Grassinger, 2005). Untersuchungen belegen jedoch einen Einfluss von Talent als Schutzfaktor gegenüber Hilflosigkeit (Ziegler et al., 2005).

Hilflosigkeit wird im TALK-Modell der Phase der Handlungsbewertung zugeordnet (Lüftenegger, et al., 2010). In Bezug auf Altersunterschiede zeigt sich Studien zufolge ein Anstieg der Anzahl hilfloser Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Schulstufe (Dresel, 2005). Mädchen zeigenv insgesamt eine höhere Hilflosigkeit als Jungen (Ziegler et al., 2005).

2.3.6 Implizite Persönlichkeitstheorien

Als implizite Persönlichkeitstheorien werden Annahmen über die Stabilität bzw. die Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen bezeichnet (Dweck & Molden, 2006). Dabei wird zwischen sogenannten Entitätstheorien und Modifizierbarkeitstheorien unterschieden. Erstere nehmen an, dass menschliche Eigenschaften wie etwa Intelligenz oder die Gesamtpersönlichkeit im Allgemeinen stabile Merkmale sind und keinen Gegenstand persönlicher Entwicklung darstellen. Modifizierbarkeitstheorien hingegen gehen von einer Veränderbarkeit persönlicher Merkmale aus (Dweck & Molden, 2006).

Ob die eigenen Fähigkeiten als stabil und unveränderbar oder als dynamisch und veränderbar betrachtet werden, hat Einfluss darauf, wie mit Misserfolgen umgegangen wird. Werden die eigenen Fähigkeiten als stabil betrachtet, wird ein erlebter Erfolg oder Misserfolg als Indikator dafür gesehen, in welchem Ausmaß man über eine bestimmte Fähigkeit verfügt (und immer verfügen wird). Folglich neigen Anhängerinnen und Anhänger einer Entitätstheorie dazu, die Ursache für einen Misserfolg auf einen generellen Mangel an Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich zurückzuführen. Sie neigen eher zu Coping-Strategien, die sich auf ein Herunterspielen der Wichtigkeit des Misserfolgs und den Umgang mit den ausgelösten negativen Emotionen beziehen (Dweck & Molden, 2005). Anhänger einer

Modifizierbarkeitstheorie hingegen sehen einen Misserfolg als Anzeichen dafür, dass sie ihre Fähigkeiten verbessern müssen und neigen eher dazu, sich dann mehr Mühe zu geben (Dweck, 1999, zitiert nach Dweck & Molden, 2006). Personen, die an die Veränderbarkeit ihrer Fähigkeiten glauben, neigen auch eher zur Lernzielorientierung (Dweck & Legett, 1988), wohingegen Anhängerinnen und Anhänger der Entitätstheorie eher zur Leistungszielorientierung neigen (Dweck, 1986). Implizite Persönlichkeitstheorien werden im Handlungsphasenmodell der Abwägephase (prädeziionale Phase) zugeordnet (Schober, 2007). Untersuchungen zeigten, dass Mädchen, soweit es ihre Intelligenz betrifft, eher zur Ausbildung einer Entitätstheorie neigen als Jungen (Legett, 1985, zitiert nach Dweck, 1986).

2.3.7 Umgang mit Misserfolg

Misserfolgserlebnisse beeinflussen die Motivation und wirken sich auf zukünftige Handlungen aus. Je nachdem, wie mit einem Misserfolg umgegangen wird, kommt es zu positiven oder negativen Auswirkungen auf zukünftige Handlungen. So kann ein Misserfolgserlebnis zu erhöhter Anstrengung führen, damit ein zukünftiger Erfolg den Fehlschlag wettmacht. Jedoch kann er auch zu verminderter Erfolgszuversicht und geringerer Anstrengungsbereitschaft bis hin zur gänzlichen Vermeidung bestimmter Handlungen führen (Brunstein, 1995). Misserfolge stellen aber nicht nur ein unvermeidbares Übel im Lerngeschehen dar, sondern können auch eine wichtige Funktion im Lernprozess übernehmen. Bedauerlicherweise werden sie jedoch oft nicht als Gelegenheit wahrgenommen, für zukünftige Handlungen dazuzulernen, sondern lösen lediglich Selbstzweifel aus (Ziegler, Schober & Dresel, 2005). Dresel, Schober & Ziegler (2013) haben adaptive und maladaptive Reaktionen auf Fehler untersucht. Selbst wenn Fehler und Misserfolg nicht ident sind, weisen die beiden Konzepte doch zahlreiche Gemeinsamkeiten aus. Es werden zwei Arten der Reaktionen auf Fehler unterschieden. Zum einen die affektiv- motivationale Adaptivität von Fehlerreaktionen, welche die Aufrechterhaltung von positiven Emotionen, wie Lernfreude und Motivation sowie die Regulation von negativen emotionalen Reaktionen und motivationsrelevanten Kognitionen wie etwa Selbstzweifel bezeichnet. Schülerinnen und Schüler mit hoch ausgeprägter emotional-affektiver Adaptivität bleiben nach Enttäuschungen nicht lange frustriert, sondern finden rasch wieder in einen positiven emotionalen Zustand zurück. Die Handlungsadaptivität von Fehlerreaktionen bezieht sich auf die handlungsbezogene Regulation des Fehlers, wie etwa dessen Analyse, sowie die Ausbildung

von Handlungsintentionen und Handlungen, um den Fehler zu überwinden (Dresel, Schober & Ziegler, 2013). Dresel et al. konnten 2013 einen positiven Zusammenhang zwischen Annäherungsleistungszielen und einer handlungsadaptiven Reaktion auf Fehler feststellen. Im Modell nach TALK ist der Umgang mit Misserfolg ein Teil der postaktionalen Phase, in der die (Lern-)Handlungsergebnisse bewertet werden (Lüftenegger, et al., 2010).

2.4 Entwicklung der Motivation über die Schulzeit

Zahlreiche internationale Studien zeigen, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Lerninhalten im Laufe der Schulzeit kontinuierlich abnimmt (e.g. Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001). Auch Spinath & Spinath, 2005 stellten einen stetigen Abfall im Bereich der Lernmotivation bei SchülerInnen des 1. bis 4. Jahrganges fest. Zu demselben Ergebnis kamen Fischer & Rustemeyer (2007) für die 5. und 6. Jahrgangsstufe. Die Basis für diese Untersuchung bildet eine Studie zur motivationalen Situation von Schülerinnen und Schülern in Österreich von Schober und Spiel (2002). Im Rahmen dieser Studie wurden 490 österreichische Schulbesuchende (57% Mädchen, 43% Burschen) aus drei Schultypen (VS, HS, AHS) und deren Lehrkräfte mit qualitativen und quantitativen Verfahren befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Motivationslage der Schülerinnen und Schüler am Beginn ihrer Schulkarriere durchaus gut ist und dass nicht von einem grundlegenden Mangel an Motivation ausgegangen werden muss. Allerdings gelingt es im Laufe der Schulzeit nicht, diese positive motivationale Grundsituation auszubauen. Die bislang wenigen aussagekräftigen Studien zeigten, dass die Kompetenzen für erfolgreiches LLL bei den österreichischen Schülerinnen und Schülern zwar nicht extrem schlecht ausgeprägt sind, doch bei weitem auch nicht als optimal angesehen werden können. Besonders der Motivationsabfall im Laufe der Schulzeit legt einen Handlungsbedarf nahe (Schober, et al., 2009).

2.5 Die motivationale Situation von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf

Es existieren bislang kaum Studien zur motivationalen Situation von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten (Anderman & Young, 1994). Eine Untersuchung von Anderman & Young (1994) zeigte für naturwissenschaftliche Fächer, dass Schülerinnen und

Schüler mit Schwierigkeiten beim Lernen oftmals ein geringeres Maß an Motivation aufweisen als durchschnittlich leistungsfähige und Schülerinnen und Schüler und als Schülerinnen und Schüler, die eine besondere Beschulung bekommen. Sie folgern daraus, dass Sonderschülerinnen und Sonderschüler ihre Lernschwächen mithilfe der speziellen, individualisierten Förderung, die sie bekommen, kompensieren können und eine höhere Motivation entwickeln als Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen, die keine speziellen Instruktionen oder Förderungen bekommen.

In Bildungsprojekten für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf werden zwar umfangreiche Förderangebote bereitgestellt, jedoch sind die Lerngruppen oftmals sehr inhomogen zusammengesetzt, so dass es leicht zu Über- oder Unterforderung kommt, was sich negativ auf die Motivation auswirkt (Litschel & Löffler, 2015).

2.6 Jugendliche mit Unterstützungsbedarf

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick, über die Gruppen Jugendlicher gegeben, die mit dem Begriff „Jugendliche mit Unterstützungsbedarf“ beschrieben werden.

Jugendliche mit NEET-Definition

Der Begriff NEET (Not in Education, Employment or Training) bezeichnet Jugendliche, die sich weder in einer Ausbildung, noch an einer berufsbezogenen Schulung teilnehmen und auch nicht im Erwerbsleben stehen (Litschel & Löffler, 2015).

Ausgrenzungsgefährdete Jugendliche

Nach Enggruber (2003, zitiert nach Litschel & Löffler, 2015, p. 41) kann zwischen sieben Typen benachteiligter Jugendlicher am Übergang Schule/Beruf differenziert werden.

1. Marktbenachteiligung: Jugendliche mit erfolgreicher Schulkarriere, denen jedoch der Übergang in die Berufsausbildung nicht gelingt.
2. Schulische Überforderung: Jugendliche mit negativer Schulkarriere wegen Lernschwächen, die gefährdet sind, aus dem Bildungssystem gänzlich auszusteigen.
3. Außerschulische Überforderung und Lebensprobleme: Jugendliche, die zuhause oder im sozialen Bereich Probleme haben und deshalb eine negative Schulkarriere aufweisen.

4. Sinn- und Identitätssuche: Jugendliche, die Konflikte in ihrem Herkunftsmilieu haben, sich ablösen möchten und ein neues Umfeld suchen, in das sie sich eingliedern können.
5. Multiproblematische Herkunftsfamilien und Gewalterfahrungen: Jugendliche, die in ihrem sozialen Umfeld mit Gewalt konfrontiert wurden oder sind und deren Entwicklung dadurch beeinträchtigt ist.
6. Protest- und Autonomiebewegte: Jugendliche, die bewusst Schule und Ausbildungsangebote verweigern und die bestehenden Strukturen ablehnen.
7. Migrationshintergrund: Jugendliche, die in 1. oder 2. Generation einen aufgrund von Sprache, Aussehen, Namen, etc. wahrnehmbaren Migrationshintergrund haben.

Weitere benachteiligende Faktoren im Zusammenhang mit Ausgrenzungsgefährdung sind Krankheitsbilder, Drogenerfahrungen und psychische Probleme.

Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)

„SPF besteht, wenn ein Kind aufgrund einer körperlichen, psychischen oder Lernbehinderung dem Unterricht der Regelschule nicht folgen kann, und besagt, dass dem Kind ein größtmögliches Maß an sozialer und pädagogischer Betreuung und Förderung zu Teil werden muss. [...]“ (Integration: Österreich, 2003, p. 57).

Sonderpädagogischer Förderbedarf bedeutet, dass ein Schüler/eine Schülerin eine gezielte Förderung durch spezielle Maßnahmen benötigt. (vgl. BMSG, 2006a).

2.7 Der Übergang Schule/ Beruf

„Der Übergang von der Schule in den Beruf oder in die Berufsausbildung stellt für junge Menschen ein wichtiges Ereignis dar. Der Übergang von der Schule ins Berufsleben bedeutet nicht nur einen „Wechsel von der dominierenden Tätigkeitsform ‚Lernen‘ zur dominierenden Tätigkeitsform ‚Arbeiten‘, sondern gleichzeitig eine schlagartige Veränderung vieler sozialer Bezugsgrößen wie zum Beispiel der sozialen Rolle, des sozialen Status und der sozialen Beziehungen“ (Schartmann, 2000, p.1).

Die immer noch weit verbreitete Ansicht, dass dieser Übergang linear erfolgen sollte, entspricht in vielen Fällen nicht der Realität. Ein Übergang Schule/ Beruf kann in

verschiedenen Lebensbereichen, zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichem Tempo stattfinden und ist auch – beispielsweise durch Arbeitslosigkeit – umkehrbar. Diese sogenannten „Yoyo- Übergänge“ können auch Chancen bieten, etwas auszuprobieren oder auf passende Optionen zu warten. Um diese Chancen als solche wahrnehmen und von ihnen profitieren zu können, ist es wichtig, dass die Jugendlichen über die nötigen Ressourcen verfügen und dass Unterstützungssysteme vorhanden sind. Andernfalls kann der Übergang Schule- Beruf, der mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben verbunden ist, ein Risiko darstellen (Ginnold, 2008).

Für Jugendliche mit Behinderungen gestaltet sich der Übergang Schule/ Beruf in speziellem Maße schwierig (Galiläer, 2011). Derzeitige Entwicklungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt haben dazu geführt, dass einfache Tätigkeiten, die keine besondere Ausbildung voraussetzen, zunehmend an Bedeutung verloren haben, während die Konkurrenz um bestehende Arbeitsplätze zunimmt (Ginnold, 2008). Jugendliche mit Unterstützungsbedarf weisen am Ende ihrer Schulzeit oft ein niedriges formales Qualifikationsniveau auf, haben oftmals keinen Hauptschulabschluss, und müssen mit besser qualifizierten Bewerbern um die wenigen zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze konkurrieren (Galiläer, 2011). Zusätzlich sind sie mit der Berufswahlentscheidung oft überfordert und weisen neben mangelnder Ausbildungsreife auch zu gering ausgeprägte Arbeitstugenden und andere für das Arbeitsleben wesentliche Kompetenzen auf (Galiläer, 2011).

Um die Risiken des Übergangs Schule/Beruf abzufangen, wurden zahlreiche unterstützende Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung entwickelt. Dabei wird zwischen Berufsvorbereitungs- und Nachreifungsprojekten und Berufsbildungsprojekten unterschieden (Fasching & Pinetz, 2008). In Berufsvorbereitungs- und Nachreifungsprojekten sollen die Jugendlichen unabhängig von genauen Berufsbildern allgemeine Fähigkeiten lernen, die im Arbeitsleben wichtig sind. Außerdem sollen bestehende Bildungsdefizite behoben werden. Berufsvorbereitungs- und Nachreifungsprojekte können auch als Vorbereitungsmaßnahmen für nachfolgende Berufsbildungsprojekte sein. Berufsbildungsprojekte bieten spezifische Ausbildungskurse an und ermöglichen das Nachholen formaler Bildungsabschlüsse (Fasching & Pinetz, 2008).

2.8 Die Bildungsprojekte

2.8.1 Die Inklusive FIT-Schule (I-FIT)

Die I-FIT-Schule (Inklusive Fachspezifische Schule für Individuelle Teilausbildungen) ist die erste modularisierte inklusive Arbeits- und Dienstleistungsschule für Jugendliche mit Behinderung und Benachteiligung in Österreich. Es handelt sich hierbei um eine berufsbildende Schule (BMS) mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Die Inklusive FIT-Schule versucht, die Integrationsbestrebungen im Pflichtschulbereich mit dem berufsbildenden Bereich bzw. dem ersten Arbeitsmarkt zu verbinden und verfolgt das Ziel, jungen Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen den Übergang Schule/ Beruf zu erleichtern (Weisskircher, et al., 2012).

Trägerorganisation der I-FIT-Schule ist das Evangelische Schulwerk A. B. Wien in Kooperation mit der gemeinnützigen ITA GmbH. Finanziert wird die Schule zum Teil von öffentlicher Hand (Wiener Stadtschulrat über das Evangelische Schulwerk, Fond Soziales Wien / AMS /BASB), sowie durch Eigenbeiträge in Form eines „Schulgeldes“ (Weisskircher et al., 2012).

Das Angebot der I-FIT richtet sich an zwei Zielgruppen. Diese sind einerseits Jugendliche mit leichter körperlicher oder kognitiver Behinderung, andererseits Jugendliche mit vor allem sozialer Benachteiligung, sogenannte „ausgrenzungsgefährdete Jugendliche“, die im Moment keine Berufsausbildungsstelle finden, eine Berufsausbildung abgebrochen haben oder arbeitslos sind. Dazu zählen auch als derzeit nicht arbeits- oder ausbildungsfähig beurteilte Jugendliche. Im engeren Sinne gehören zur Zielgruppe von I-FIT Jugendliche mit Behinderungen oder Benachteiligungen nach Abschluss der Schulpflicht, die mindestens 15 Jahre alt sind und Entwicklungsbeeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten, körperliche Beeinträchtigungen, Sinnesbeeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten oder auch psychiatrische Diagnosen haben. Bei manchen wurde bereits ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) festgestellt, jedoch handelt es sich bei I-FIT nicht um eine Einrichtung, die ausschließlich für Jugendliche mit SPF gedacht ist. Das Schulkonzept orientiert sich an dem Konzept der Inklusion und es wird davon ausgegangen, dass beide Zielgruppen von I-FIT sowohl sozial als auch ihr Arbeitsverhalten betreffend, voneinander profitieren können. Die Aufnahme in die Inklusive FIT-Schule erfolgt durch ein Erstgespräch, die Teilnahme am Unterricht in Form eines „Schnupperpraktikums“ und ein anschließendes Reflexionsgespräch (Weisskircher et al., 2012).

Die Schule verfolgt einen handlungsorientierten Ansatz. An die Praxis angelehnte, authentische Problemstellungen sollen den Jugendlichen ermöglichen, sich in verschiedenen Lern- und Handlungsfeldern auszuprobieren und vernetzte Handlungsabläufe zu erkennen. Der I-FIT-Schule liegt ein Menschenbild zugrunde, das den Jugendlichen ganzheitlich betrachtet. Dementsprechend ist das zur Verfügung gestellte Bildungsangebot sehr vielfältig und umfasst neben allgemein- und persönlichkeitsbildendem Unterricht und fachbezogenen Inhalten auch körperliches Training und Therapieangebote. Das Ausbildungsprogramm folgt einem modularen Aufbau in Form von Ausbildungsstufen, wobei die benötigte Zeit für die einzelnen Modulstufen individuell an die Teilnehmenden angepasst werden kann. Nach dem Schuleintritt beginnen die Teilnehmenden in der sogenannten Produktionsschule. Dabei bearbeiten sie an zwei Tagen pro Woche in innerbetrieblichen Praxisgruppen berufsrelevante Aufgaben, welche durch einen halben Tag Fachunterricht ergänzt werden. An den anderen Tagen findet Unterricht in Form von Persönlichkeits- und Allgemeinbildung statt und die Jugendlichen können die sport- und erlebnispädagogischen Angebote nützen. Das erste Produktionsschuljahr bietet durch begleitete Schnuppertage in externen Wirtschaftsbetrieben die Gelegenheit, Einblick in die Berufswelt zu bekommen. Das zweite Jahr beinhaltet ein mindestens vierwöchiges Volontariat in einem Wirtschaftsbetrieb, welches von einem Mitarbeiter oder einer Mitarbeiterin der I-FIT begleitet wird. Nach geglücktem Aufstieg in die Teilqualifizierung ändert sich der Wochenablauf hin zu drei Tagen Praxis in einem externen Wirtschaftsbetrieb. Dabei bekommen die Jugendlichen Unterstützung beim Finden eines geeigneten Betriebs, beim Bewerben sowie bei Bedarf Begleitung im Volontariat. An den verbleibenden Tagen der Woche findet allgemein- und persönlichkeitsbildender Unterricht statt. Die Verweildauer in der Teilqualifizierung beträgt ein bis zwei Jahre (Weisskircher et al., 2012).

Der Unterricht in der I-FIT-Schule findet an drei Lernorten statt. Am Lernort Schule werden allgemein- und persönlichkeitsbildende Fächer unterrichtet (Deutsch, Mathematik, Englisch, Arbeitsorientierung, Berufsorientierung, Lebensorientierungstraining, EDV, Kommunikation, Theater, Sicherheits- Ordnungs- und Sauberkeitstraining, Religion/Ethik, Sport und fächerübergreifender Projektunterricht). Der Unterricht findet in Kleingruppen mit maximal zwölf Teilnehmenden statt, wobei fächer- und klassenübergreifender Projektunterricht einen wesentlichen Bestandteil des Konzepts darstellt. Dadurch kann der Unterricht mit Berücksichtigung der Individualität inhaltlich flexibel stattfinden. Der zweite Lernort ist die sogenannte Interne Praxis. Dabei werden innerbetrieblich praktische Kenntnisse möglichst realitätsnah vermittelt. In der Internen Praxis werden fünf Ausbildungszweige angeboten:

Personenbetreuung (mit Schwerpunkt Kindergarten und Hauswirtschaft), Handel und Verwaltung (mit Schwerpunkt Veranstaltungsmanagement und neue Medien), Gastronomie (mit Schwerpunkt Kochen und Gästebetreuung), Landwirtschaft (mit Schwerpunkt biologischer Gartenbau) und Tierpflege (mit Schwerpunkt Pferdepflege). In allen 5 Praxisgruppen wird ein Produkt erzeugt, beispielsweise ein Mittagsmenü für 50 Personen in der Praxisgruppe Gastronomie. Dadurch soll den Teilnehmenden ein realer Kontakt mit Arbeit ermöglicht werden. Der Lernort externe Praxis bezieht sich auf externe Wirtschaftsbetriebe. Während der ersten beiden Ausbildungsjahre in der Produktionsschule finden begleitete Schnuppertage in externen Wirtschaftsbetrieben und ein Volontariat statt. In der Modulstufe der Teilqualifizierung findet die praktische Ausbildung an drei Tagen pro Woche in einem externen Wirtschaftsbetrieb statt und wird von einem Jobcoach begleitet. (Weisskircher et al., 2012).

Ausbildungsziel der Inklusiven FIT-Schule ist das Erreichen des individuell höchstmöglichen Maßes an beruflicher Integration. Den Abschluss bildet eine theoretische und kommissionelle Fachprüfung und die Absolventinnen und Absolventen erhalten mindestens den Status einer „qualifizierten Facharbeiterin“ bzw. eines „qualifizierten Facharbeiters“. In der I-FIT-Schule sollen die Jugendlichen die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche Übertrittsentscheidung in eine weiterführende Ausbildung oder ins Berufsleben ausbilden. Weitere Ziele der I-FIT-Schule bestehen in der Unterstützung der Jugendlichen beim Aufbau eines sozialen Netzwerks und in der Persönlichkeitsentwicklung (Weisskircher et al., 2012).

2.8.2 Das Projekt AusbildungsFit (A-FIT)

Das Projekt AusbildungsFit (A-FIT) ist ein Nachreifungsprojekt, das dazu beitragen soll, die Ausgrenzung von Jugendlichen am Übergang Schule/ Beruf zu verhindern. Trägerorganisation ist die gemeinnützige ProVita Bildungs GmbH, welche das Projekt im Auftrag des Sozialministeriums ins Leben gerufen hat. Bezüglich der Finanzierung kann für die Teilnahme an A-FIT beim Arbeitsmarktservice um Schulungsgeld angesucht werden (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

AusbildungsFit soll möglichst alle Jugendlichen, die vor Antritt der (Berufs-) Ausbildung Kompetenzentwicklungsbedarf aufweisen, erreichen und durch ein entsprechendes Angebotsspektrum bestmöglich unterstützen. Kernzielgruppe sind Jugendliche und junge

Erwachsene im Alter von 15 bis 24 Jahren, die sowohl im Bereich der Kulturtechniken als auch in den sozialen und persönlichen Kompetenzen Nachholbedarf aufweisen. Die Zielgruppe setzt sich zusammen aus Jugendlichen, die nach vollendetem neunten Schuljahr aufgrund der fehlenden Ausbildungsfähigkeit nicht vorhaben, weiterhin eine Schule oder Ausbildung zu besuchen, sogenannten ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen und Jugendlichen, die über das AMS zugewiesen werden, weil sie mit Qualifizierungsmaßnahmen oder einer Integrativen Berufsausbildung in ihrer derzeitigen Situation überfordert sind. Voraussetzungen für die Aufnahme in das Projekt sind die Zugehörigkeit zur Zielgruppe, ein abgeschlossener Jugendcoachingprozess, positiv beurteilte Schnuppertage und ein Aufnahmegespräch, in dem ein Ziel vereinbart werden konnte (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

Das Bildungsprojekt folgt einem modularen Aufbau und ist auf einen Zeitraum von einem Jahr ausgelegt. Ein Einstieg ist laufend möglich, wobei die Verweildauer von zumindest sechs Monate beträgt und eine individuelle Verlängerung auf bis zu zwei Jahre möglich ist. Im Rahmen von A-FIT werden zahlreiche Trainingsmodule zur Aneignung von Basisfertigkeiten um zum Sammeln erster Vorerfahrungen in sechs Berufsfeldern angeboten. Zusätzlich werden Module zur Vertiefung von Fachkenntnissen in bestimmten Berufsbildern bereitgestellt (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

Die angebotenen Berufsfelder finden kombiniert an drei Praxisstandorten statt. Das Projekt Brocante hat seinen Standort in Wien und ist als sogenannte Übungsfirma konzipiert. Dieses vereinfachte Modell eines realen Unternehmens soll den Jugendlichen ermöglichen, durchgehende Handlungsabläufe möglichst authentisch zu erlernen. Inhaltlich deckt das Brocante-Projekt die Berufsfelder Büro, Gastronomie sowie Technik und Handel ab. Der Praxisstandort Personenbetreuung befindet sich in Wien, der Schwerpunkt liegt auf Kindergartenbetreuung und Haushalt. Am Standort Gänserndorf findet die Ausbildung in den Berufsfeldern Landwirtschaft, sowie Tierpflege statt (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

Die Trainingsmodule gliedern sich in drei Lernorte: innerbetriebliche Praxis mit drei Schwerpunkten außerbetriebliche Praxis in Wirtschaftsbetrieben und eine Wissenswerkstatt. Der Lernort innerbetriebliche Praxis umfasst in den drei oben genannten Vertiefungen theoretische Inhalte wie Fachunterricht und Praxisreflexion, das Training praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Berufsorientierung. Die außerbetriebliche Praxis ähnelt bezüglich der Inhalte der internen Praxis, findet jedoch in externen Wirtschaftsbetrieben statt.

Der Lernort Wissenswerkstatt beinhaltet berufs- und allgemeinbildende Fächer, wie beispielsweise Deutsch, Mathematik, EDV, Kommunikation und Berufsorientierungstraining. Ergänzt wird das Unterrichtsprogramm von A-FIT durch ein Angebot an Sport- und Freizeitaktivitäten. Darüber hinaus stehen Coachingangebote in Form von psychologischer, sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Begleitung im Einzel- und Gruppenseeting zur Verfügung. Einen wesentlichen Teil des AFIT-Konzepts stellt die regelmäßige Lernfortschrittsdokumentation dar, die in Form laufender Einträge und Zwischenberichte erfolgt. Dadurch soll die Motivation der Jugendlichen durch eine Sensibilisierung auch für kleine Lernfortschritte gefördert werden (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

Ziel dieses Nachreifungsprojektes ist das Erreichen einer individuellen Ausbildungsreife. Während ihrer Teilnahme an AusbildungsFit sollen die Kompetenzen und Potentiale der Jugendlichen entdeckt und ausgebaut werden, um sie an den bestgeeigneten nachfolgenden Ausbildungsschritt heranzuführen oder für den Übertritt ins Erwerbsleben vorzubereiten. Wesentliche Ziele stellen dabei auch die Berufswahlentscheidung und die Reifung der Persönlichkeit dar. Am Ende von AusbildungsFit bekommen die Jugendlichen eine konkrete Empfehlung über den individuell am besten geeigneten und realisierbaren nächsten (Ausbildungs)-Schritt. An die Maßnahme anschließende Ausbildungsschritte sind beispielsweise eine Lehre oder Integrative Berufsausbildung oder auch eine Rückkehr ins Schulsystem oder in die Erwachsenenbildung, um den Pflichtschulabschluss nachzuholen oder eine Berufsreifeprüfung abzulegen. Auch eine Integration in den Arbeitsmarkt als Hilfskraft erscheint denkbar. Sollten Jugendliche die nötigen Kompetenzen für weitere Ausbildungen oder einen Einstieg ins Berufsleben nicht erreichen, kommen auch andere Möglichkeiten wie beispielsweise der Eintritt in eine Tagesstruktur oder eine Abklärung auf Pensionsanspruch in Frage. Beim Übergang ins Nachfolgesystem ist eine Nachbetreuung möglich (Gegenwarth & Draxlbauer-Tsohohey, 2014).

2.8.3 I-FIT und A-FIT im Vergleich

Beide Bildungsprojekte haben in Bezug auf das Alter und den Unterstützungsbedarf ähnliche Zielgruppen, orientieren sich an den Prinzipien des LLL und haben Inklusion, Barrierefreiheit und Gendersensibilität als wesentliche Kennzeichen. Ebenso wird in beiden Bildungsprojekten Wert auf individuelle Unterrichtsgestaltung gelegt. Auch zeigen beide Bildungsprojekte einen ähnlichen Aufbau mit einer Kombination aus theoretischem

Unterricht, interner und externer Praxis und zusätzlichen Sport- und Freizeitangeboten, ergänzt durch Coaching. Vergleichbar ist auch die Betonung einer individuellen Begleitung der Teilnehmenden. Beide Einrichtungen haben ähnliche Zielgruppen, wobei in der I-FIT-Schule der Schwerpunkt mehr auf der Sonderpädagogik, während A-Fit als „Auffangnetz“ für Jugendliche dient, die Gefahr laufen, aus dem Bildungs- und Arbeitssystem auszusteigen.

Unterschiede zwischen den Bildungsprojekten zeigen sich beispielsweise im Konzept. Während die Inklusive FIT-Schule eine berufsbildende mittlere Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt ist, die vier Jahrgänge umfasst, handelt es sich bei Ausbildungs-FIT um ein Nachreifungsprojekt mit maximal 2-jähriger Teilnahmedauer, welches im Gegensatz zur Inklusiven FIT-Schule zudem ohne formalen Abschluss endet. Zur Finanzierung ist anzumerken, dass es sich bei I-FIT um eine vom Stadtschulrat anerkannte Privatschule handelt und von den Eltern Schulgeld bezahlt werden muss, wohingegen die Kosten für eine Teilnahme an A-FIT vom AMS übernommen werden.

2.9 Das Sparkling Science Projekt

Das Sparkling Science Projekt (Spiel et al., 2012) ist eine umfassende Studie, in der psychologische Dimensionen von Unterricht und Lernen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in Österreich untersucht wurde. Neben der Wahrnehmung des Unterrichts und des Klassenklimas wurde im Rahmen dieser Studie auch die Lernmotivation eingehend untersucht. Durchgeführt wurde die Studie vom Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien unter der Leitung von Univ.-Prof. Mag. Dr. Dr. Christiane Spiel und Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober unterstützt durch das Forschungsförderungsprogramm Sparkling Science des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, Ziel des Sparkling Science Projekts war die Entwicklung eines wissenschaftlich fundierten Messinstruments für die Erfassung der verschiedenen Teilbereiche des LLL in schülerInnengerechter Sprache, sowie eine Erfassung des Ist-Standes österreichischer Schülerinnen und Schüler bezüglich der Dimensionen des LLL. In Zusammenarbeit mit zwei Partnergymnasien wurde ein Online- Fragebogen entwickelt, mit dem anschließend im Laufe mehrerer Untersuchungen eine große Anzahl österreichischer Schülerinnen und Schüler getestet wurde. Auch die Ergebnisse dieses Projekts zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler deutliche motivationale Defizite zeigen, welche sich mit

zunehmender Schulstufe verschlechtern. Bezüglich des Geschlechts zeigte sich, dass die Lernmotivation bei Mädchen geringer ausgeprägt ist und dass sie mehr Schwierigkeiten im Umgang mit Misserfolg haben.

3 Fragestellungen

Aus der bisherigen Forschungsliteratur und der näheren Betrachtung der Stichproben wurden folgende Fragestellungen abgeleitet und untersucht.

Fragestellung 1:

Zeigen sich bei Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf am Übergang Schule/ Beruf, die an den unterschiedlichen Bildungsprojekten [*I-FIT* (Berufsbildende mittlere Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt für Jugendliche mit körperlichen, psychischen und/ oder sozialen Beeinträchtigungen mit freier Finanzierung und formalem Abschluss vs. *A-FIT* (Nachreifungsprojekt für Jugendliche mit Benachteiligung und Ausgrenzungsgefährdung vom AMS finanziert zur Förderung von Ausbildungs- und Berufsreife)] teilnehmen, Unterschiede in den motivationalen Komponenten des LLL (*Umgang mit Misserfolg, Zielorientierungen, Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit*)?

Fragestellung 2:

Gibt es bei den motivationalen Komponenten des LLL (*Umgang mit Misserfolg, Zielorientierungen, Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit*) Unterschiede zwischen den Fächern *Deutsch* und *Praxis*?

Fragestellung 3:

Zeigen sich bezüglich der motivationalen Komponenten des LLL wechselseitige Beeinflussungen zwischen Bildungsprojekt (*I-FIT* vs *A-FIT*) und Fach (*Deutsch* vs *Praxis*)?

Fragestellung 4:

Unterscheidet sich die Stichprobe aus dieser Arbeit (*I-FIT* und *A-FIT*) in den motivationalen Komponenten des LLL von jener des Sparkling Science Projekts (umfangreiche Stichprobe österreichischer Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Schultypen und Schulstufen)?

4 Empirischer Teil

4.1 Methode

4.1.1 Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung meiner Fragestellungen wurde eine quantitative Untersuchung mit einem Online-Fragebogen durchgeführt. Für die Erhebung wurde eine verkürzte und leicht abgeänderte Version des Online-Erhebungsinstruments aus dem Sparkling Science Projekt (Spiel et al., 2012) verwendet. Die Adjustierung des Messinstruments und die Erhebung erfolgten in Zusammenarbeit mit meinem Kollegen Oliver Hartelt, der im Rahmen seiner Diplomarbeit Fragestellungen zum Thema Unterricht bei Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf untersuchte. Es handelt sich bei dieser Untersuchung um ein quasiexperimentelles Design in Form einer Feldstudie, somit kann für diese Art des Zugangs eine höhere praktische Relevanz mit einer entsprechend höheren externen Validität angenommen werden (Bortz & Döring, 2006).

4.1.2 Vorgehen bei der Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgte an mehreren Terminen im Zeitraum vom 20. 1. bis 24. 2. 2015. Die Erhebung fand in den Computerräumen der beiden Bildungsprojekte (Inklusive Fit Schule und Projekt AusbildungsFit) statt, wobei stets 5 bis 8 Teilnehmende zur gleichen Zeit den Fragebogen am Computer bearbeiteten. An den Zusatzterminen wurden die Schülerinnen und Schüler einzeln oder zu zweit getestet. Die Testleitung wurde von meinem Kollegen Oliver Hartelt und mir gemeinsam übernommen. Nach dem Vorlesen der Instruktion und gegebenenfalls zusätzlicher Erklärungen wurde die Befragung von uns beaufsichtigt und wir standen während der gesamten Untersuchung für Fragen zur Verfügung. Die Teilnehmenden bekamen für die Bearbeitung des Fragebogens so viel Zeit wie sie benötigten. Zur Erhöhung der Teilnahmemotivation bekamen die Teilnehmenden vor der Testung jeweils 2 Schokoriegel. Außerdem wurde die Möglichkeit einer persönlichen Rückmeldung der Ergebnisse an zwei fixen Terminen im Juni 2015 angeboten. Für eine anonyme Ergebniserückmeldung sorgte ein Teilnehmercode am Ende des Fragebogens.

4.1.3 Stichprobe

Es wurden insgesamt 80 Teilnehmende aus den Bildungsprojekten I-FIT und A-FIT im Alter von 15 bis 28 Jahren befragt. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden aus beiden Projekten bearbeitete den Fragebogen für das Fach „Deutsch“, die anderen für das Fach „Praxis“. In die nachfolgenden Analysen flossen 75 Datensätze ein, da 4 wegen unvollständiger Bearbeitung und ein Fall aufgrund mangelnder Ernsthaftigkeit im Antwortverhalten auszuschließen waren. Somit konnten 40 Personen aus I-FIT und 35 Personen aus A-FIT für die Untersuchung herangezogen werden. Das Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe lag bei 17.97 ($SD = 2.66$), bei einem Median von 17.0 (Min = 15, Max = 28) Jahren. Das mittlere Lebensalter lag in der I-FIT- Schule bei 18.15 ($SD = 2.67$) und im Projekt A-FIT bei 17.77 ($SD = 2.67$) Jahren. Die Prüfung der Unterschiedlichkeit mittels t-Test für unabhängige Stichproben fiel mit $t(73) = 0.61$, $p = .542$ nicht signifikant aus; die Schülerinnen und Schüler wiesen ein vergleichbares Lebensalter auf. Insgesamt wurden 33 Mädchen und 42 Burschen befragt. Die Prüfung des Verteilungsunterschiedes bezüglich der beiden Bildungsprojekte ergab mit der Prüfgröße $\chi^2(1) = 2.51$, $p = .113$ ein nicht signifikantes Ergebnis; das Geschlechterverhältnis der beiden Bildungsprojekte ist annähernd gleich verteilt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1. *Häufigkeiten und Anteilswerte des Geschlechts in den Bildungsprojekten*

			Geschlecht		
			weiblich	männlich	Gesamt
Bildungs- projekt	I-FIT	Anzahl	21	19	40
		Anteilswert	52,5%	47,5%	100,0%
	A-FIT	Anzahl	12	23	35
		Anteilswert	34,3%	65,7%	100,0%
Gesamt		Anzahl	33	42	75
		Anteilswert	44.0%	56,0%	100,0%

Insgesamt gaben 59 Teilnehmende an, in Österreich geboren zu sein, 16 (21,3%) führten ein anderes Geburtsland an. Bezüglich des Geburtslandes war zwischen den beiden untersuchten Bildungseinrichtungen ein Verteilungsunterschied zu beobachten. Die Prüfgröße fiel mit $\chi^2(1) = 3.99$, $p = .046$ signifikant aus, wobei in der A-FIT ein höherer Anteil außerhalb Österreichs geborener Personen vorlag (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2. *Häufigkeiten und Anteilswerte des Geburtslandes der Teilnehmenden in den Bildungsprojekten*

			Geburtsland		Gesamt
			Österreich	anderes	
Bildungs- projekt	I-FIT	Anzahl	35	5	40
		Anteilswert	52,5%	47,5%	100,0%
	A-FIT	Anzahl	24	11	35
		Anteilswert	34,3%	65,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl		59	16	75
	Anteilswert		44,0%	56,0%	100,0%

Bezüglich der Herkunft der Teilnehmenden waren bei 33 (44,0%) beide Elternteile in Österreich geboren, bei 27 (36,0%) stammten beide Elternteile aus dem Ausland und bei 10 (13,3%) war ein Elternteil nicht-österreichischer Herkunft. Bei weiteren 5 (6,7%) Teilnehmenden lagen zur Herkunft der Eltern keine vollständigen Angaben vor. 47 Teilnehmende gaben Deutsch als ihre Erstsprache an, 28 eine andere Sprache. Die Prüfgröße fiel mit $\chi^2(1) = 14,41$, $p < .001$ signifikant aus, womit ein Verteilungsunterschied der Erstsprache in den beiden Bildungseinrichtungen anzunehmen ist. Im Projekt A-FIT ist der Anteil an Teilnehmenden mit nicht-deutscher Erstsprache höher wie in Tabelle 3 veranschaulicht wird.

Tabelle 3. *Häufigkeiten und Anteilswerte Erstsprache in den Bildungsprojekten*

			Erstsprache		Gesamt
Bildungsprojekt (Schule)			deutsch	andere	
I-FIT	Anzahl		33	7	40
	Anteilswert		52,5%	47,5%	100,0%
A-FIT	Anzahl		14	21	35
	Anteilswert		34,3%	65,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl		47	28	75
	Anteilswert		44,0%	56,0%	100,0%

Die Zuweisung der Teilnehmenden zu den beiden Untersuchungsgruppen erfolgte in den Bereichen „Deutsch“ und „Praxis“, wobei darauf zu achten war, eine in etwa gleiche Verteilung der Fächer über die Schulen zu erreichen. Um eine größere Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurden im Fach „Praxis“ nur jene Schülerinnen und Schüler aus den beiden Ausbildungsprojekten der Testgruppe „Praxis“ zugeordnet, die einen Praxisunterricht besuchten, der durch ähnliche Lerninhalte gekennzeichnet war. Demgemäß wurden aus der I-FIT- Schule die Teilnehmenden am Praxisunterricht mit den Schwerpunkten „Handel und Verwaltung“ und „Gastronomie“ sowie Teilnehmende am Projekt „Brocante“ in A-FIT für die Erhebung herangezogen. Tabelle 4 veranschaulicht die Verteilungen.

Tabelle 4. *Häufigkeiten und Anteilswerte der Fächer in den Bildungsprojekten*

Bildungsprojekt (Schule)		Fach		Gesamt
		Deutsch	Praxis	
I-FIT	Anzahl	19	21	40
	%	47,5%	52,5%	100,0%
A-FIT	Anzahl	18	17	35
	%	51,4%	48,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl	37	38	75
	%	49,3%	50,7%	100,0%

Die Prüfgröße fiel mit $\chi^2(1) = 0.12$, $p = .734$ nicht signifikant aus, womit kein Verteilungsunterschied bezüglich der Fächer in den Ausbildungsprojekten vorlag. Zudem wurde der Verteilungsunterschied des Geschlechts bezüglich der beiden Fächer geprüft. Tabelle 5 zeigt die entsprechenden Verteilungen.

Tabelle 5. *Häufigkeiten und Anteilswerte des Geschlechts in den Fächern*

		Geschlecht		Gesamt
		Weiblich	Männlich	
Deutsch	Anzahl	19	18	37
	%	51,4%	48,6%	100,0%
Praxis	Anzahl	14	24	38
	%	36,8%	63,2%	100,0%
Gesamt	Anzahl	33	42	75
	%	44,0%	56,0%	100,0%

Die Prüfgröße fiel mit $\chi^2(1) = 1.60$, $p = .206$ nicht signifikant aus, womit eine ähnliche Verteilung der Geschlechter bezüglich der untersuchten Fächer angenommen werden kann. Für die nachfolgenden Analysen zu Unterschiedlichkeiten zwischen den Fächern muss das Geschlecht daher nicht als konfundierende Variable berücksichtigt werden. Zur Vorbildung der Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe wurde der Verteilungsunterschied in den beiden Bildungsprojekten untersucht. Tabelle 6 zeigt die Häufigkeiten und prozentuellen Anteile der Vorbildung bezüglich der untersuchten Ausbildungseinrichtungen.

Tabelle 6. *Häufigkeiten und Anteilswerte der Vorbildungskategorien bezüglich der untersuchten Bildungsprojekte*

Bildungsprojekt (Schule)		Vorbildung								Gesamt
		HS	NMS & IGM	BHS & BMS	SPZ	Lehre & Polytech	Qual	AHS	Sonstige	
I-FIT	Anzahl (std. Res.)	9 (-.7)	9 (.2)	4 (1.3)	7 (1.3)	5 (-1.1)	4 (.8)	1 (-.1)	1 (-.8)	40
	%	22,5%	22,5%	10,0%	17,5%	12,5%	10,0%	2,5%	2,5%	100,0%
A-FIT	Anzahl (std. Res.)	12 (.7)	7 (-.2)	0 (-1.4)	1 (-1.4)	10 (1.1)	1 (-.9)	1 (.1)	3 (.8)	35
	%	34,3%	20,0%	0,0%	2,9%	28,6%	2,9%	2,9%	8,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl	21	16	4	8	15	5	2	4	75
	%	28,0%	21,3%	5,3%	10,7%	20,0%	6,7%	2,7%	5,3%	100,0%

Die Prüfgröße zur Beurteilung des Verteilungsunterschiedes fiel mit χ^2 (korrigiert mittels exaktem Test nach Fisher) = 12.95, $p = .049$ signifikant aus. Die Anteilswerte in den verschiedenen Vorbildungskategorien verhalten sich bezüglich der beiden untersuchten Bildungsprojekte unterschiedlich. Unter Berücksichtigung der standardisierten Residuen kann festgehalten werden, dass im Bildungsprojekt A-FIT relativ mehr Schülerinnen und Schüler aus dem Polytechnischen Lehrgang bzw. aus dem Bereich der Lehre stammten, während für I-FIT ein höherer Anteil aus berufsbildenden höheren und mittleren Schulen sowie sonderpädagogischen Zentren beobachtet werden konnte.

4.1.4 Erhebungsinstrument

Bei dem in dieser Untersuchung eingesetzten Erhebungsinstrument handelt es sich um einen Auszug aus dem Online-Fragebogen, der im Rahmen des Sparkling Science Projekts (Spiel et al., 2012) entwickelt und verwendet wurde. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Skalen zur Erfassung von Umgang mit Misserfolg, Zielorientierungen, Selbsteinschätzung und Bezugsnorm herangezogen, wobei die letzte Kategorie nicht in die Auswertung einging. Vor der eigentlichen Erhebung wurden zwei Pretests mit jeweils zwei Teilnehmenden aus beiden Schulprojekten durchgeführt, um die Verständlichkeit der Items zu prüfen. Infolgedessen wurden die Skalen von ursprünglich 74 auf insgesamt 59 Items gekürzt und einzelne Items wurden zielgruppengerecht, aber sinnerhaltend, umformuliert. Den Items aus dem Sparkling Science Fragebogen waren vier Fragen mit offenem Antwortformat vorangestellt. Diese wurden von meinem Kollegen Oliver Hartelt im Zuge seiner Arbeit entwickelt und gingen nicht in diese Untersuchung ein. Zum Abschluss des Fragebogens wurden zur Gewährleistung der Datenqualität zwei Kontrollitems hinzugefügt, wobei das erste „Hast du dich bei der Beantwortung der Fragen bemüht?“ und das zweite „Warst du bei der Beantwortung der Fragen ehrlich?“ lautete. Der Fragebogen des Sparkling Science Projekts stand in einer Deutsch- und in einer Mathematikversion zur Verfügung. Da in der vorliegenden Untersuchung die Fächer Deutsch und Praxis untersucht wurden, wurde der Fragebogen adaptiert. Die untersuchten motivationalen Komponenten wurden mittels Aussagen zum Thema Schule erfasst. Als Antwortformat wurde eine vierstufige Likertskala verwendet, wobei Antwortmöglichkeiten von *stimmt* bis *stimmt nicht* zur Auswahl standen. Ein entsprechendes Beispiel wird in Abbildung 2 gezeigt. Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang. Genauere Ausführungen zu den Skalen finden sich im Abschlussbericht des Sparkling Science Projekts (Spiel, et al., 2012).

Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

... bin ich schlecht gelaunt.

stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
☐	☐	☐	☐

Abbildung 2: Beispielimitem für Affektadaptivität für das Fach Deutsch

Die Reliabilitäten der Skalen für *Umgang mit Misserfolg*, *Zielorientierungen* und *Selbsteinschätzungen* wurden für die aktuelle Stichprobe im Vergleich mit der Sparkling Science Stichprobe berechnet. Die Reliabilitäten, die die Messgenauigkeit und Zuverlässigkeit der Skalen anzeigen, können als ausreichend hoch bezeichnet werden. Die Ergebnisse der Konsistenzanalysen sind in Tabelle 7 angeführt.

Tabelle 7. Koeffizienten der Reliabilität nach Cronbachs Alpha für die Stichprobe I-FIT/ A-FIT und die Sparkling Science Stichprobe

Skala	I-FIT/A-FIT (n = 75)	Sparkling (n = 2398)	Itemanzahl
Affektadaptivität	.651	.786	4
Handlungsadaptivität	.730	.778	4
Lernzielorientierung Annäherung	.806	.894	6
Leistungszielorientierung Annäherung	.898	.912	11
Leistungszielorientierung Vermeidung	.903	.919	12
Interesse	.705	.717	2
Selbstkonzept	.727	.804	3
Selbstwirksamkeit	.659	.714	3
Implizite Persönlichkeitstheorie: Entität	.642	.775	4
Implizite Persönlichkeitstheorie: Veränderbarkeit	.747	.758	6
Hilflosigkeit	.676	.822	4

4.2 Datenanalyse

Zur deskriptiv- und inferenzstatistischen Auswertung der in dieser Untersuchung erhobenen Daten wurde das Statistikprogramm IBM SPSS® Version 21 verwendet. Als Signifikanzniveau im Rahmen der Analysen wurde entsprechend des Fehlers 1. Art vorab $\alpha = 5\%$ festgelegt, sodass Ergebnisse bei den Hypothesenprüfungen mit $p \leq .05$ als statistisch signifikant bezeichnet werden.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Ergebnisse zur ersten, zweiten und dritten Fragestellung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zu den Analysen der ersten drei Fragestellungen dieser Arbeit dargestellt. Geprüft wurde auf mögliche Unterschiede in den Komponenten der Bildungsmotivation (*Umgang mit Misserfolg, Zielorientierungen, Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilfslosigkeit*) zwischen den Bildungsprojekten *A-FIT* und *I-FIT* als auch zwischen den Unterrichtsfächern *Deutsch* und *Praxis*. Zudem wurde berechnet, ob es Wechselwirkungen zwischen Bildungsprojekt und Fach gibt. Alle drei Fragestellungen wurden gleichzeitig geprüft, wobei drei MANCOVAs (multivariate Varianzanalysen) gerechnet wurden; jeweils eine zum Umgang mit *Misserfolg*, zu den *Zielorientierungen* und zu den *Selbsteinschätzungen*.

Die erste MANOVA wurde zur Analyse möglicher Unterschiede im Umgang mit Misserfolg anhand der abhängigen Variablen *Affektadaptivität* und *Handlungsadaptivität* durchgeführt. Die Prüfvoraussetzung der Homogenität der Kovarianzen-Matrizen, geprüft mittels Box-M-Test, fiel mit $p = .495$ nicht signifikant aus und konnte angenommen werden. Die Varianzhomogenität, geprüft mittels Levene-Test, konnte für beide Skalen ebenfalls angenommen werden (p 's $> .05$). Die deskriptivstatistischen Kennwerte für die einzelnen Skalen der Selbsteinschätzungen sind in Tabelle 8 veranschaulicht. Bezüglich der *Affektadaptivität* fielen sowohl der Haupteffekt Schule mit $F(1, 71) < 0.01, p = .998$ als auch der Haupteffekt Fach mit $F(1, 71) = 1.05, p = .309$ nicht signifikant aus. Auch die Prüfgröße für den Interaktionseffekt zeigte mit $F(1, 71) = 1.89, p = .174$ kein signifikantes Ergebnis. Bei der *Handlungsadaptivität* zeigt sich mit einer Prüfgröße von $F(1, 71) = 7.07, p = .010, \eta^2_p = .091$ ein signifikantes Ergebnis im Haupteffekt Fach. Die *Handlungsadaptivität* ist im Fach *Praxis* höher als in *Deutsch*, wobei der Unterschied anhand der Effektstärke als mittelgroß einzustufen ist. Der Haupteffekt Schule fiel mit $F(1, 71) = 2.14, p = .148$ nicht signifikant aus. Auch der Interaktionseffekt war mit $F(1, 71) < 0.01, p = .970$ nicht signifikant, womit die Haupteffekte ohne Einschränkung interpretierbar waren.

Tabelle 8. Deskriptivstatistische Kennwerte für Umgang mit Misserfolg in Abhängigkeit von Fach und Bildungsprojekt.

Skala	Fach	Bildungsprojekt	<i>M</i>	<i>SD</i>	n
Affektadaptivität	Deutsch	I-FIT	2.34	.67	19
		A-FIT	2.14	.77	18
		Gesamt	2.57	.72	37
	Praxis	I-FIT	2.31	.72	21
		A-FIT	2.54	.76	17
		Gesamt	2.41	.74	38
	Gesamt	I-FIT	2.34	.69	40
		A-FIT	2.34	.78	35
		Gesamt	2.34	.73	75
Handlungsadaptivität	Deutsch	I-FIT	3.17	.63	19
		A-FIT	2.97	.70	18
		Gesamt	3.07	.66	37
	Praxis	I-FIT	3.55	.49	21
		A-FIT	3.39	.59	17
		Gesamt	3.45	.54	38
	Gesamt	I-FIT	3.37	.59	40
		A-FIT	3.15	.66	35
		Gesamt	3.27	.63	75

Eine zweite MANOVA wurde zur Prüfung der Unterschiedlichkeit in den Zielorientierungen durchgeführt. Die abhängigen Variablen waren dementsprechend *Lernzielorientierung*, *Leistungszielorientierung Annäherung* und *Leistungszielorientierung Vermeidung*. Bei der Prüfung der Voraussetzungen für die Durchführung einer MANOVA zeigte der Box-M-Test mit $p = .793$, dass die Homogenität der Kovarianzen – Matrizen angenommen werden konnte. Die Varianzhomogenität, geprüft mittels Levene-Test, konnte für beide Skalen ebenfalls angenommen werden (p 's > .05). In Tabelle 9 sind die entsprechenden Mittelwerte und Standardabweichungen veranschaulicht.

Tabelle 9. Deskriptivstatistische Kennwerte für Zielorientierungen in Abhängigkeit von Fach und Bildungsprojekt

	Fach	Bildungsprojekt	<i>M</i>	<i>SD</i>	n
Lernzielorientierung - Annäherung	Deutsch	I-FIT	3.16	.71	19
		A-FIT	3.08	.64	18
		Gesamt	3.12	.67	37
	Praxis	I-FIT	3.59	.47	21
		A-FIT	3.50	.60	17
		Gesamt	3.55	.53	38
	Gesamt	I-FIT	3.38	.63	40
		A-FIT	3.29	.65	35
		Gesamt	3.34	.64	75
Leistungszielorientierung - Annäherung	Deutsch	I-FIT	2.71	.91	19
		A-FIT	2.46	.64	18
		Gesamt	2.59	.79	37
	Praxis	I-FIT	2.83	.78	21
		A-FIT	3.00	.67	17
		Gesamt	2.90	.73	38
	Gesamt	I-FIT	2.76	.84	40
		A-FIT	2.72	.70	35
		Gesamt	2.75	.77	75
Leistungszielorientierung - Vermeidung	Deutsch	I-FIT	2.81	.89	19
		A-FIT	2.62	.74	18
		Gesamt	2.71	.81	37
	Praxis	I-FIT	2.74	.82	21
		A-FIT	2.90	.67	17
		Gesamt	2.81	.76	38
	Gesamt	I-FIT	2.77	.84	40
		A-FIT	2.75	.71	35
		Gesamt	2.76	.78	75

Bezüglich der *Lernzielorientierung* zeigte sich ein mittelgroßer signifikanter Effekt des Fachs mit $F(1, 71) = 8.97, p = .004, (\eta^2_p = .112)$, wobei die *Lernzielorientierung* im Fach Praxis höher war. Der Haupteffekt Schule mit $F(1,71) = 0.33, p = .569$ und der Interaktionseffekt Schule x Fach mit $F(1, 71) < 0.01, p = .964$ waren nicht signifikant. Bei der *Leistungszielorientierung Annäherung* wurden keine signifikanten Effekte des Fachs mit $F(1, 71) = 3.33, p = .072$ und der Schule mit $F(1, 71) = 0.05, p = .822$ gefunden und es lag auch keine Interaktionseffekt aus Schule x Fach mit $F(1, 71) = 1.46, p = .231$ vor.

Auch im Bereich der *Leistungszielorientierung Vermeidung* wurden keine signifikanten Ergebnisse bei Fach mit $F(1, 71) = 0.35, p = .556$ und Schule mit $F(1, 71) = 0.01, p = .921$ beobachtet und es lag kein Interaktionseffekt aus Schule x Fach mit $F(1, 71) = 0.90, p = .347$ vor.

Zur Prüfung der Motivationskomponenten, die dem Bereich der Selbsteinschätzung zugeordnet werden können, wurde eine dritte MANOVA durchgeführt. Die abhängigen Variablen waren *Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Implizite Persönlichkeitstheorie Entität, Implizite Persönlichkeitstheorie Veränderbarkeit* und *Hilflosigkeit*. Bei der Prüfung der Voraussetzungen zeigte der Box-M-Test mit $p = .093$, dass homogene Kovarianzen-Matrizen angenommen werden konnten. Die Prüfung der Varianzhomogenität bei den abhängigen Variablen ergab einzig für die Skala Selbstwirksamkeit mit $p = .037$ den Hinweis auf eine Verletzung der Voraussetzung. Da sich die Varianzanalyse bei in etwa gleich großen Stichproben in den Faktorstufenkombinationen demgegenüber sich jedoch robust verhält, dürfen die Ergebnisse dennoch interpretiert werden (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006; Field, 2009). In Tabelle 10 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Dimensionen der Selbsteinschätzungen veranschaulicht.

Tabelle 10. Deskriptivstatistische Kennwerte für Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit von Fach und Bildungsprojekt

	Fach	Bildungsprojekt	<i>M</i>	<i>SD</i>	n
Interesse	Deutsch	I-FIT	3.21	.65	19
		A-FIT	3.00	.74	18
		Gesamt	3.11	.70	37
	Praxis	I-FIT	3.43	.81	21
		A-FIT	3.32	.80	17
		Gesamt	3.41	.80	38
	Gesamt	I-FIT	3.33	.74	40
		A-FIT	3.19	.79	35
		Gesamt	3.26	.76	75
Selbstkonzept	Deutsch	I-FIT	2.96	.82	19
		A-FIT	3.02	.67	18
		Gesamt	3.00	.74	37
	Praxis	I-FIT	3.40	.45	21
		A-FIT	3.00	.60	17
		Gesamt	3.22	.55	38
	Gesamt	I-FIT	3.19	.68	40
		A-FIT	3.00	.63	35
		Gesamt	3.11	.66	75
Selbstwirksamkeit	Deutsch	I-FIT	3.40	.61	19
		A-FIT	3.11	.73	18
		Gesamt	3.26	.68	37
	Praxis	I-FIT	3.57	.47	21
		A-FIT	3.14	.62	17
		Gesamt	3.78	.58	38
	Gesamt	I-FIT	3.49	.54	40
		A-FIT	3.12	.67	35
		Gesamt	3.78	.58	38

Bei der motivationalen Komponente *Interesse* zeigten sich keine signifikanten Haupteffekte von Schule mit $F(1, 71) = 0.54, p = .466$ und Fach mit $F(1,71) = 2.94, p = .091$ sowie kein signifikanter Interaktionseffekt aus Schule x Fach mit $F(1, 71) = 0.22, p = .640$. Auch beim *Selbstkonzept* zeigten sich für den Haupteffekt Schule mit $F(1, 71) = 1.31, p = .256$ und Fach mit $F(1, 71) = 1.90, p = .173$ keine signifikanten Ergebnisse und es war kein signifikanter Interaktionseffekt aus Schule x Fach mit $F(1,71) = 2.25, p = .138$ feststellbar.

Ein signifikanter Effekt der Schule auf die *Selbstwirksamkeit* konnte mit $F(1, 71) = 6.56, p = .013$ ($\eta^2_p = .085$) gefunden werden. Für die I-FIT- Schule konnte demnach eine höhere *Selbstwirksamkeit* beobachtet werden. Der Effekt des Fachs mit $F(1, 71) = 0.47, p = .496$ und der Interaktionseffekt fielen mit $F(1, 71) = 0.25, p = .619$ nicht signifikant aus. In Tabelle 11 werden die deskriptivstatistischen Kennwerte veranschaulicht.

Tabelle 11. Deskriptivstatistische Kennwerte für Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit von Fach und Bildungsprojekt

	Fach	Bildungsprojekt	<i>M</i>	<i>SD</i>	n
Implizite Persönlichkeitstheorie Entität	Deutsch	I-FIT	1.99	.68	19
		A-FIT	2.03	.75	18
		Gesamt	2.00	.71	37
	Praxis	I-FIT	1.71	.50	21
		A-FIT	2.41	.73	17
		Gesamt	2.03	.70	38
	Gesamt	I-FIT	1.84	.60	40
		A-FIT	2.21	.76	35
		Gesamt	2.02	.70	75
Implizite Persönlichkeitstheorie Veränderbarkeit	Deutsch	I-FIT	3.38	.53	19
		A-FIT	3.28	.36	18
		Gesamt	3.33	.45	37
	Praxis	I-FIT	3.64	.40	21
		A-FIT	3.28	.58	17
		Gesamt	3.48	.52	38
	Gesamt	I-FIT	3.52	.48	40
		A-FIT	3.28	.47	35
		Gesamt	3.41	.49	75
Hilflosigkeit	Deutsch	I-FIT	2.01	.75	19
		A-FIT	2.25	.77	18
		Gesamt	2.13	.76	37
	Praxis	I-FIT	1.86	.64	21
		A-FIT	2.29	.67	17
		Gesamt	2.05	.68	38
	Gesamt	I-FIT	1.93	.69	40
		A-FIT	2.27	.71	35
		Gesamt	2.09	.72	75

Bei der *Impliziten Persönlichkeitstheorie Entität* war ein signifikanter Interaktionseffekt aus Schule x Fach mit $F(1, 71) = 4.53, p = .037$ ($\eta^2_p = .060$) feststellbar. Der Haupteffekt Schule fiel mit $F(1, 71) = 5.74, p = .019$ ($\eta^2_p = .075$) signifikant aus und somit waren zur differenzierten Interpretation aufgrund der Interaktion nachfolgende t-Tests für unabhängige Stichproben erforderlich. Es zeigte sich, dass der Vergleich der beiden Schulen bezüglich des Fachs Praxis mit $t(36) = -3.49, p = .001$ signifikant ausfiel. Die Werte bei der Entität waren in A-FIT höher ausgeprägt. Der Vergleich der beiden Schulen bezüglich des Fachs Deutsch fiel mit $t(35) = -0.17, p = .863$ nicht signifikant aus. Bezüglich der *Impliziten Persönlichkeitstheorie Veränderbarkeit* zeigten sich ein signifikanter Haupteffekt für Schule mit $F(1, 71) = 4.38, p = .040$ ($\eta^2_p = .058$), wobei die Ausprägung für I-FIT vergleichsweise höher war. Der Haupteffekt für das Fach fiel mit $F(1, 71) = 1.55, p = .217$ nicht signifikant aus und ebenso zeigte sich mit $F(1, 70) = 1.40, p = .240$ kein signifikanter Interaktionseffekt. Für *Hilflosigkeit* zeigte sich ein signifikanter Effekt der Schule mit $F(1, 71) = 4.23, p = .043$ ($\eta^2_p = .056$), wobei die Ausprägung für A-FIT höher war. Der Haupteffekt Fach fiel mit $F(1, 71) = 0.12, p = .734$ nicht signifikant aus und es lag mit $F(1, 71) = .373, p = .543$ auch kein signifikanter Interaktionseffekt vor.

4.3.2 Zusammenhang des Lebensalters mit den Ergebnissen

Um zu prüfen, ob sich das Durchschnittsalter der Teilnehmenden bezüglich des Bildungsprojekts und des Fachs unterscheidet, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren Schule und Fach durchgeführt. Die Prüfgröße für den Faktor Schule fiel mit $F(1,71) = 0.64, p = .427$ nicht signifikant aus; die Teilnehmenden waren in beiden Bildungsprojekten ungefähr gleich alt (I-FIT $M = 18.15, SD = 2.67$ vs. A-FIT $M = 17.77, SD = 2.67$). Es war somit kein Unterschied im Lebensalter der Teilnehmenden von der I-FIT-Schule und des A-FIT-Projekts anzunehmen. Bezüglich des Faktors Fach zeigte sich mit der Prüfgröße von $F(1,71) = 10.07, p = .002$ ein signifikanter Altersunterschied, wobei die Teilnehmenden aus dem Fach „Deutsch“ mit $M = 18.92, SD = 3.10$ im Durchschnitt älter waren als jene aus dem Fach „Praxis“ mit $M = 17.05, SD = 1.74$. Daher wurden für den Haupteffekt Fach multivariate Kovarianzanalysen (MANCOVAs) unter Berücksichtigung der Kovariate Alter berechnet, um einen Zusammenhang der Ergebnisse mit dem Lebensalter zu prüfen. Bezüglich des Umgangs mit Misserfolg zeigten die Berechnungen im Rahmen der MANCOVA, dass die *Affektadaptivität* mit $F(1, 70), p = .275$ auch unter Berücksichtigung

der Kovariate Alter ($p = .680$) nicht signifikant ausfällt. Die *Handlungsadaptivität* mit $F(1,70)$, $p = .010$ ($\eta^2_p = .091$) fällt auch unter Berücksichtigung der Kovariate Alter weiterhin signifikant aus. Es zeigt sich keine Veränderung gegenüber den Ergebnissen der MANOVA. Die Kovariate Alter zeigt keine besondere Wirkung.

Für die Aspekte der Zielorientierungen zeigte die MANCOVA im Bereich der *Lernzielorientierung* mit $F(1, 70) = 8.06$, $p = .006$ ($\eta^2_p = .103$), dass das signifikante Ergebnis durch die Kovariate Alter nicht beeinflusst wurde. In der Dimension *Leistungszielorientierung Annäherung* zeigte sich mit $F(1, 70) = 4.57$, $p = .036$ ($\eta^2_p = .061$) ein signifikantes Ergebnis. Es zeigt sich eine Veränderung gegenüber dem Ergebnis der MANOVA. Das zuvor nur tendenziell signifikante Ergebnis ($p = .072$) wurde unter Einbeziehung der Kovariate Alter signifikant. Bezüglich der *Leistungszielorientierung Vermeidung* zeigt sich mit $F(1, 71) = .513$, $p = .476$ kein signifikantes Ergebnis und damit keine Veränderung verglichen mit dem Ergebnis der MANOVA. Für die Aspekte der Selbsteinschätzungen zeigen die Ergebnisse der MANCOVA bei *Interesse* mit $F(1, 70) = 2.11$, $p = .151$, beim *Selbstkonzept* mit $F(1, 70) = 2.37$, $p = .128$, bei der *Selbstwirksamkeit* mit $F(1, 70) = 1.56$, $p = .216$, bei der *Impliziten Persönlichkeitstheorie Entität* mit $F(1, 70) = .471$, $p = .495$, bei der *Impliziten Persönlichkeitstheorie Veränderbarkeit* mit $F(1, 70) = 1.28$, $p = .262$ und bei der *Hilflosigkeit* mit $F(1, 70) = .683$, $p = .411$ keine signifikanten Effekte. Unter Berücksichtigung der Kovariate Alter konnten gegenüber den ursprünglichen Ergebnissen keine Veränderungen beobachtet werden.

4.3.3 Geschlechterunterschiede

Um Unterschiedlichkeiten der Dimensionen des *Umgangs mit Misserfolg*, der *Zielorientierungen* und der *Selbsteinschätzungen* in Abhängigkeit vom Geschlecht zu prüfen, wurden jeweils t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Tabelle 12 veranschaulicht die Kennwerte im Umgang mit Misserfolg in Abhängigkeit des Geschlechts.

Tabelle 12. *Deskriptivstatistische Kennwerte des Umgangs mit Misserfolg in Abhängigkeit des Geschlechts*

	Geschlecht	n	<i>M</i>	<i>SD</i>
Affektadaptivität	weiblich	33	2.46	.79
	männlich	42	2.24	.67
Handlungsadaptivität	weiblich	33	3.33	.58
	männlich	42	3.22	.67

Die Ergebnisse bezüglich des Umgangs mit Misserfolgs zeigten bei der *Affektadaptivität* mit $t(73) = 1.33$, $p = .188$ und bei der *Handlungsadaptivität* mit $t(73) = 0.72$, $p = .475$ keine signifikanten Geschlechterunterschiede. Tabelle 13 veranschaulicht die Kennwerte der *Zielorientierungen* in Abhängigkeit des Geschlechts.

Tabelle 13. *Deskriptivstatistische Kennwerte der Zielorientierungen in Abhängigkeit des Geschlechts*

	Geschlecht	n	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lernzielorientierung	weiblich	33	3.36	.55
	männlich	42	3.32	.70
Leistungszielorientierung Annäherung	weiblich	33	2.79	.81
	männlich	42	2.72	.74
Leistungszielorientierung Vermeidung	weiblich	33	2.82	.82
	männlich	42	2.72	.76

In den Dimensionen der Zielorientierungen zeigten die Ergebnisse bei der *Lernzielorientierung* mit $t(73) = 0.31$, $p = .757$, bei der *Leistungszielorientierung Annäherung*

mit $t(73) = 0.39, p = .699$ und bei der *Leistungszielorientierung Vermeidung* mit $t(73) = 0.56, p = .576$ keine signifikanten Geschlechterunterschiede. In Tabelle 14 sind die Kennwerte *im Umgang mit Misserfolg* in Abhängigkeit des Geschlechts veranschaulicht.

Tabelle 14. *Deskriptivstatistische Kennwerte zu Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit des Geschlechts*

	Geschlecht	n	<i>M</i>	<i>SD</i>
Interesse	weiblich	33	3.47	.61
	männlich	42	3.10	.83
Selbstkonzept	weiblich	33	3.17	.71
	männlich	42	3.06	.62
Selbstwirksamkeit	weiblich	33	3.20	.64
	männlich	42	3.41	.62
IPT: Entität	weiblich	33	3.05	.59
	männlich	42	1.99	.78
IPT: Veränderbarkeit	weiblich	33	3.38	.57
	männlich	42	3.42	.42
Hilflosigkeit	weiblich	33	2.14	.67
	männlich	42	2.05	.76

Bezüglich der Selbsteinschätzungen zeigte sich in der Dimension *Interesse* mit $t(72.76) = 2.25, p = .027$ ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern, wobei die Mädchen ein höheres *Interesse* zeigen als die Burschen. Der Unterschied ist mit einer Effektstärke von $d = 0.52$ als mittel einzustufen.

Keine signifikanten Geschlechtsunterschiede zeigten sich beim *Selbstkonzept* mit $t(73) = .754$, $p = .453$, bei der *Selbstwirksamkeit* mit $t(73) = -1.45$, $p = .152$, bei der *Impliziten Persönlichkeitstheorie Entität* mit $t(73) = .398$, $p = .692$, bei der *Impliziten Persönlichkeitstheorie Veränderbarkeit* mit $t(73) = -.358$, $p = .722$ und bei der *Hilflosigkeit* mit $t(73) = .576$, $p = .567$.

4.3.4 Vergleich mit dem Sparkling Science Projekt

In diesem Abschnitt werden die in dieser Untersuchung erhobenen Daten mit dem Sparkling Science Projekt, das mit einer Gesamtstichprobe von 2398 Schülerinnen und Schülern für das Fach Deutsch repräsentiert wird, verglichen. Diese Stichprobe wird im Folgenden als Referenzstichprobe bezeichnet und setzte sich aus 1342 Mädchen (56,0%) und 1056 Burschen (44,0%) zusammen. Da 198 Datensätze keine gültige Altersangabe aufwiesen, bezieht sich die Altersstatistik auf 2200 (91,7%) Personen. Die Altersspanne der Schülerinnen und Schüler im Sparkling Science Projekt reichte von 9 bis 21 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 15.27 Jahren ($SD = 2.43$; $Md = 15.0$) lag. Die Verteilung des Lebensalters wird Abbildung 3 veranschaulicht.

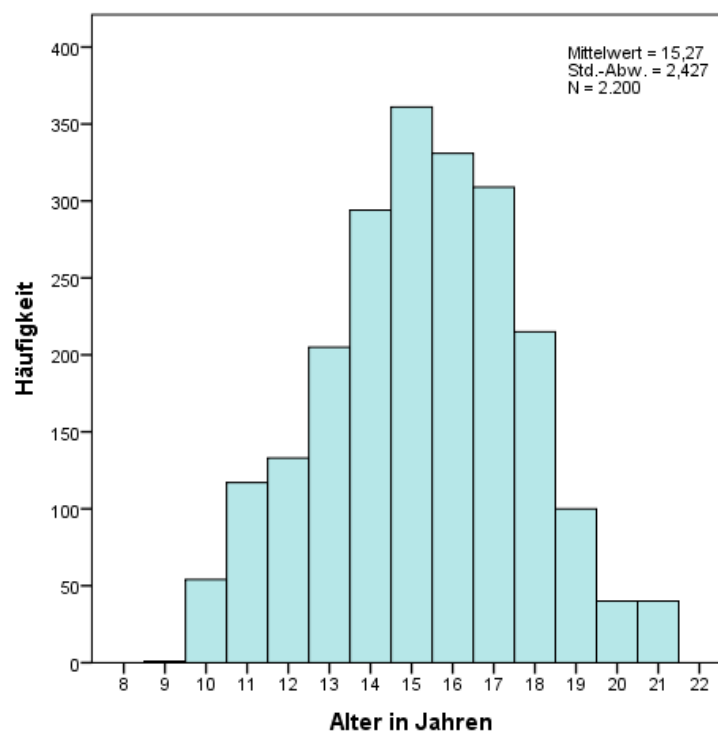


Abbildung 3: Verteilung des Lebensalters in der Sparkling Science Stichprobe

Die Schülerinnen und Schüler stammten aus 36 Schulen in Österreich und Südtirol. Von insgesamt 3398 Schülerinnen und Schülern besuchten 384 (16,0%) eine Berufsschule, 380 (15,8%) eine Hauptschule, 303 (12,6%) ein Gymnasium, 302 (12,6%) eine HLW/HLM, 186 (7,8%) eine Handelsakademie, 171 (7,1%) eine BAKIP, 169 (7%) eine Mittelschule, 67 (2,8%) eine Handelsschule, 55 (2,3%) eine Fachschule und 14 (0,6%) eine Polytechnische Schule.

Bezüglich des Geburtslandes gaben 115 Personen (4,8%) an, nicht in Österreich geboren zu sein, wobei Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in dieser Angabe nicht mitberücksichtigt wurden. Exakt 2000 Schülerinnen und Schüler von 2398 (83, 4%) gaben Deutsch als ihre Erstsprache an, 16,6 % führten eine andere Erstsprache an.

Geprüft wurde die Unterschiedlichkeit des Alters der aktuellen Stichprobe aus dem Fach „Deutsch“ und der Referenzstichprobe. Dabei zeigte die Prüfgröße mit $t(2235) = 9.03$, $p < .001$, dass sich die beiden Stichproben im Lebensalter signifikant unterscheiden, wobei die Teilnehmer der aktuellen Stichprobe ($M = 18.93$, $SD = 3.10$) im Durchschnitt 3.65 Jahre älter waren als die der Referenzstichprobe ($M = 15.27$, $SD = 2.42$).

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob sich die in dieser Untersuchung erhobene Stichprobe in den motivationalen Komponenten von der vor einigen Jahren im Rahmen des Sparkling Science Projekts erhobenen Stichprobe unterscheidet, wurden t-Tests durchgeführt. Da nur für das Fach „Deutsch“ Daten aus dem Sparkling Science Projekt vorlagen, wurden aus der aktuellen Untersuchung dementsprechend die 37 Datensätze zum Fach „Deutsch“ herangezogen. Da es sich im Vergleich zur Referenzstichprobe um eine relativ kleine Datenmenge handelt und die festgestellten Unterschiede zwischen den beiden Bildungsprojekten nicht bedeutend waren, konnten die Datensätze aus A-FIT und I-FIT für den Vergleich zusammengefasst werden. Die Ergebnisse zeigen in den Dimensionen des Umgangs mit Misserfolg keine signifikanten Ergebnisse (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15. Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen zum Umgang mit Misserfolg für den Vergleich I-FIT/A-FIT vs. Sparkling Science Projekt im Fach Deutsch

Umgang mit Misserfolg	Bedingung	N	M	SD	t (df)	p	d
Affektadaptivität	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	2.26	.72	-1.21 (2433)	.227	-0.20
	Sparkling	2398	2.42	.81			
Handlungsadaptivität	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	3.07	.66	-0.49 (2433)	.621	-0.08
	Sparkling	2398	3.13	.69			

Im Bereich der Zielorientierungen zeigte sich bei *Lernzielorientierung* ein signifikantes Ergebnis; siehe Tabelle 16. Die Lernzielorientierung war in der aktuellen Stichprobe vergleichsweise höher ausgeprägt, der Effekt kann als klein bezeichnet werden, sofern die Klassifikation gemäß Cohen (1988) herangezogen wird.

Tabelle 16. Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen zu den Zielorientierungen für den Vergleich I-FIT/A-FIT vs. Sparkling Science Projekt im Fach Deutsch

Zielorientierung	Bedingung	N	M	SD	t (df)	p	d
Lernzielorientierung - Annäherung	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	3.12	.67	2.91 (2433)	.004	0.48
	Sparkling	2398	2.72	.83			
Leistungszielorientierung - Annäherung	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	2.59	.79	1.15 (2433)	.250	0.19
	Sparkling	2398	2.45	.75			
Leistungszielorientierung - Vermeidung	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	2.71	.81	1.81 (2433)	.071	0.30
	Sparkling	2398	2.48	.78			

Die Ergebnisse zu den Dimensionen der Selbsteinschätzungen sind in Tabelle 17 dargestellt. Ein signifikantes Ergebnis zeigte sich beim *Interesse*, welches in der aktuellen Stichprobe stärker ausgeprägt ist; es handelt sich hierbei um einen mittelgroßen Effekt. Außerdem konnte bei der *Impliziten Persönlichkeitstheorie Veränderbarkeit* ein signifikantes Ergebnis beobachtet werden. In der aktuellen Stichprobe ist diese stärker ausgeprägt; es handelt sich um einen mittelhohen Effekt.

Bezüglich der Dimensionen *Selbstkonzept*, *Selbstwirksamkeit*, *Implizite Persönlichkeitstheorie Entität* und *Hilflosigkeit* zeigten sich keine signifikanten Ergebnisse, und somit sind die beiden Untersuchungstichproben hierin vergleichbar.

Tabelle 17 *Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen zu den Selbsteinschätzungen für den Vergleich I-FIT/A-FIT vs. Sparkling Science Projekt im Fach Deutsch*

Selbsteinschätzung	Bedingung	N	M	SD	t (df)	p	d
Interesse	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	3.11	.70	3.67 (2433)	<.001	0.61
	Sparkling	2398	2.59	.86			
Selbstkonzept	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	2.99	.74	-0.07 (2433)	.947	-0.01
	Sparkling	2398	3.00	.77			
Selbstwirksamkeit	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	3.26	.68	-0.31 (2433)	.754	-0.05
	Sparkling	2398	3.30	.67			
Implizite Persönlichkeitstheorie - Entität	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	2.01	.71	-0.63 (37.40)	.536	-0.10
	Sparkling	2398	2.08	.79			
Implizite Persönlichkeitstheorie - Veränderbarkeit	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	3.33	.45	3.08 (2433)	.002	0.51
	Sparkling	2398	3.02	.61			
Hilflosigkeit	Stichprobe (IFIT,AFIT)	37	2.13	.76	0.46 (2433)	.644	0.08
	Sparkling	2398	2.06	.84			

5 Diskussion

Ziel dieser Untersuchung war ein Vergleich zweier Bildungsprojekte für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf (Inklusive FIT-Schule und Projekt AusbildungsFit) bezüglich der Bildungsmotivation der Teilnehmenden. Zudem wurden die erhobenen Daten hinsichtlich der Komponenten der Bildungsmotivation mit einer Gesamtstichprobe österreichischer Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schultypen und Schulstufen verglichen. Im Folgenden werden die einzelnen Fragestellungen beantwortet und in Bezug auf die bisherigen Forschungsergebnisse interpretiert.

5.1.1 Interpretation und Diskussion der Fragestellungen

Fragestellung 1:

Zeigen sich bei Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf am Übergang Schule/Beruf, die an den Bildungsprojekten Inklusive FIT-Schule (I-FIT) und Projekt AusbildungsFit (A-FIT) teilnehmen, Unterschiede in den motivationalen Komponenten des LLL (Umgang mit Misserfolg, Zielorientierungen, Interesse, Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit) ?

Im Folgenden werden die signifikanten Ergebnisse näher beschrieben und mit Bezugnahme auf den bisherigen Forschungshintergrund interpretiert. Die Ergebnisse der zu dieser Fragestellung durchgeführten MANOVA zeigte im Bereich der Selbsteinschätzungen, dass die Schülerinnen und Schüler der Inklusiven Fit-Schule im Durchschnitt eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen als die Teilnehmenden des Projekts AusbildungsFit. Die Selbstwirksamkeit stellt im Rubikonmodell (Ziegler, 1999) und im TALK-Modell (Lüftenegger, 2010) eine wesentliche Determinante der präaktionalen Phase dar und ist somit bedeutsam für die Entscheidung, ob eine (Lern-)Handlung überhaupt begonnen wird (Bandura, 1977). Die SchülerInnen der I-FIT scheinen sich eher zuzutrauen, mit dem Lernen anzufangen und eine Tätigkeit über eine gewisse Zeit auch durchzuhalten, anstatt schon im Vorhinein zu resignieren. Weiteres zeigte der Vergleich der beiden Bildungsprojekte im Bereich der Impliziten Persönlichkeitstheorien signifikant höhere Werte bei der Modifizierbarkeitstheorie bei den Schülerinnen und Schüler der I-FIT-Schule. Das bedeutet, die Teilnehmenden von I-FIT glauben eher daran, ihre Fähigkeiten verbessern zu können und nehmen auch Misserfolge leichter hin, ohne die Motivation für weiteres Lernen zu verlieren.

Bei der motivationalen Komponente der Hilflosigkeit zeigten sich beim Projekt AusbildungsFit höhere Werte. Die Teilnehmenden von A-FIT glauben eher als jene von I-FIT, dass ihre Erfolge oder Misserfolge unabhängig von ihrem tatsächlichen Können sind und dass sie daran nichts ändern können.

Insgesamt zeigt sich in der Inklusiven FIT-Schule ein günstigeres Motivationsmuster als im Projekt AusbildungsFit. Während bei I-FIT motivationsförderliche Dimensionen wie Selbstwirksamkeit und Modifizierbarkeitstheorie höher ausgeprägt sind, zeigen sich bei A-FIT höhere Werte in für die Motivation hinderlichen Dimensionen wie Hilflosigkeit und Entitätstheorie. Diese Ergebnisse sind besonders bemerkenswert, wenn man die Vorbildung der Teilnehmenden berücksichtigt; in der Inklusiven FIT-Schule besuchten deutlich mehr Schülerinnen und Schüler vorher ein Sonderpädagogisches Zentrum und haben einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf als im Projekt AusbildungsFit. Möglicher, in der Stichprobe liegende Begründungen für die höher ausgeprägte Hilflosigkeit und Entität bei den Teilnehmenden der A-FIT könnten jedoch auch der Migrationshintergrund und die andere Erstsprache als Deutsch sein.

Fragestellung 2:

Zeigen sich Unterschiede in den motivationalen Komponenten des LLL (Umgang mit Misserfolg, Zielorientierungen, Interesse, Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit) zwischen den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Praxis?

Bezüglich der Dimensionen des Umgangs mit Misserfolg zeigten die Ergebnisse eine höhere Handlungsadaptivität im Fach Praxis. Das bedeutet, die Teilnehmenden im Fach Praxis geben nach einem Misserfolg nicht auf, sondern neigen dazu, sich beim nächsten Mal mehr anzustrengen. Im Bereich der Zielorientierungen konnte für das Fach Praxis eine höhere Lernzielorientierung festgestellt werden. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden im Fach Praxis eher lernen, um ihre Fähigkeiten zu verbessern und Neues dazuzulernen. In der Dimension Interesse zeigte sich eine Tendenz in Richtung einer Signifikanz, womit bei einer größeren Stichprobe möglicherweise ein höheres Interesse im Fach Praxis festgestellt werden könnte. Dieses Ergebnis wäre vergleichbar mit jenem einer Untersuchung von Hoffmann & Lehrke, 1986, wonach Schülerinnen und Schüler lieber lernen, wenn im Unterricht Praxisbezug hergestellt wird.

Fragestellung 3:

Zeigen sich bezüglich der motivationalen Komponenten wechselseitige Beeinflussungen zwischen Bildungsprojekt und Fach?

Eine Wechselwirkung zeigte sich im bei der Entitätstheorie. Weiterführende Analysen zeigten eine höher ausgeprägte Entität im Fach Praxis, jedoch nur für das Projekt AusbildungsFit. Die Teilnehmenden des Projekts A-FIT glauben demnach im Fach Praxis eher an die Stabilität und Unveränderbarkeit ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten als die Schülerinnen und Schüler der Inklusiven FIT-Schule. In der motivationalen Komponente der Affektadaptivität zeigte sich ein Trend in Richtung einer Signifikanz des Interaktionseffektes. In einer größeren Stichprobe könnten möglicherweise Wechselwirkungen festgestellt werden.

Einfluss des Lebensalters auf die Ergebnisse:

Ein besonderer Einfluss des Lebensalters auf die Ergebnisse konnte, obwohl sich die Teilnehmenden der beiden Unterrichtsgegenstände signifikant im Alter unterscheiden, nicht festgestellt werden. Demnach können Unterschiede zwischen den Fächern nicht durch das unterschiedliche Lebensalter der Teilnehmenden erklärt werden.

Jedoch wurde das zuvor tendenziell signifikante Ergebnis in der Dimension der Annäherungsleistungszielorientierung unter Berücksichtigung der Kovariate Alter signifikant. Bei den Teilnehmenden des Fachs Praxis ist die Annäherungsleistungszielorientierung stärker ausgeprägt. Folglich lernen die Teilnehmenden im Fach Praxis eher, um zu zeigen, was sie können, als im Fach Deutsch.

Einfluss des Geschlechts auf die Ergebnisse:

Eine Beeinflussung der Ergebnisse durch das Geschlecht zeigte sich nur in der Dimension Interesse, welches bei den Mädchen höher ausgeprägt war als bei den Burschen. Dies entspricht dem Ergebnis der dieser Untersuchung zugrunde liegenden Studie von Spiel & Schober (2002), wonach Mädchen allgemein interessierter am Lernen sind. Dieser Trend zeigt sich offenbar auch bei Schülerinnen mit Unterstützungsbedarf.

Fragestellung 4:

Zeigen sich in den motivationalen Komponenten des LLL Unterschiede zwischen der im Rahmen dieser Untersuchung erhobenen Stichprobe und den Daten des Sparkling Science Projekts?

Der Vergleich mit der Referenzstichprobe zeigte in der Dimension Interesse eine höhere Ausprägung in der aktuellen Stichprobe (I-FIT, A-FIT). Unterschiede zeigten sich auch im Bereich der Zielorientierungen, wobei in der I-FIT, A-FIT- Stichprobe eine höhere Lernzielorientierung beobachtet werden konnte. Weiteres zeigten die Ergebnisse im Bereich der Impliziten Persönlichkeitstheorien eine höhere Ausprägung der Veränderbarkeitstheorie in der aktuellen Stichprobe. Obwohl die Teilnehmenden von A-FIT und I-FIT weniger begabt sind als durchschnittliche Schülerinnen und Schüler, haben sie ein günstigeres motivationales Muster, was recht überraschend ist und die Frage nach einer Begründung aufwirft. Möglicherweise liegt es an der individuellen Förderung, die diese Jugendlichen bekommen. Es könnten aber auch das ganzheitliche Konzept der Schule, das Coaching, der Unterricht oder andere Einflussfaktoren Gründe für dieses überraschende Ergebnis sein. Anzumerken wäre noch, dass die Teilnehmenden von I-FIT und A-FIT sogar im Fach Deutsch, in dem sie ein weniger günstiges motivationales Muster zeigten als in Praxis im Vergleich zur Sparkling Science Stichprobe eine höhere Motivation aufweisen.

5.1.2 Limitationen dieser Arbeit

In dieser Untersuchung wurden im Bereich der motivationalen Komponenten Unterschiede zwischen den beiden Bildungsprojekten gefunden. Es lässt sich jedoch anhand der erhobenen Daten nicht ausmachen, wodurch diese Unterschiede begründet sind. Möglicherweise sind sie nicht auf die Bildungsprojekte an sich, sondern vielmehr auf die unterschiedliche Klientel zurückzuführen. Der Besuch der Inklusiven FIT-Schule ist mit Kosten verbunden und könnte damit schon eine andere Zielgruppe ansprechen als das Nachreifungsprojekt AusbildungsFit des AMS. Außerdem ist die Stichprobe relativ klein. Das stellt sich besonders im Hinblick auf die multivariate Varianzanalyse als kritisch heraus; die hohe Anzahl abhängiger Variablen bei nur zwei Faktoren in einer relativ kleinen Stichprobe wirkt einschränkend auf die Aussagekraft des Ergebnisses. Des Weiteren wurden nur zwei zufällig ausgewählte Bildungsprojekte untersucht und es nicht anzunehmen, dass diese repräsentativ sind, woraus folgt, dass die Ergebnisse nicht generalisiert werden können.

5.1.3 Kritik

Da es sich um ein quasiexperimentelles Untersuchungsdesign handelt und der Fragebogen an die Zielgruppe angepasst wurde, kann von einer hohen ökologischen Validität ausgegangen werden. Der Online-Fragebogen wurde so eingerichtet, dass die Teilnehmenden alle Fragen beantworten mussten, um fortsetzen zu können, wodurch nahezu alle Fragebögen in die Auswertung eingehen konnten. Die längeren Bearbeitungszeiten zeigten außerdem, dass sich kaum Teilnehmende einfach „durchgeklickt“ haben. Im Laufe der Befragung zeigte sich, dass der Fragebogen trotz vorangegangener Kürzung noch etwas zu lang war. Besonders bei den Selbsteinschätzungen zeigten einige der Teilnehmenden leichte Ermüdung. Auch bereiteten einigen Teilnehmenden die doppelten Verneinungen Probleme. Der Code zur Anonymisierung der Daten hätte unter Berücksichtigung der Zielgruppe noch einfacher gestaltet sein sollen, da die Aufgabe einigen Teilnehmenden Verständnisschwierigkeiten bereitete.

5.1.4 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zeigte einige tendenziell signifikante Ergebnisse, weshalb es interessant wäre, nachfolgende Untersuchungen mit größeren Stichproben durchzuführen. Die im Vergleich zur Gesamtstichprobe positivere motivationale Situation der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf lässt die Vermutung zu, dass die festgestellten Unterschiede womöglich durch die besonderen Fördermaßnahmen begründet sind, weshalb es spannend wäre, durchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler zu untersuchen, die ebenfalls spezielle Fördermaßnahmen bekommen. Die auf eine günstiger ausgeprägte Motivation hinweisenden Untersuchungsergebnisse für das Fach Praxis legen die Vermutung nahe, dass sich praxisnah gestalteter Unterricht äußerst positiv auf die Motivation, von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf auswirkt. Daher sollte der Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf viele praxisbezogene Aufgabenstellungen beinhalten. Eine derartige Unterrichtsgestaltung könnte auch für durchschnittlich bis überdurchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler förderlich sein.

6 Abstract

Lebenslanges Lernen (LLL) stellt ein wesentliches Thema in der heutigen Zeit dar, welches zunehmend an Bedeutung gewinnt. Eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches LLL ist Bildungsmotivation. Zahlreiche Studien stellten fest, dass die Motivation im Laufe der Schulzeit abnimmt. Aktuelle Studien zufolge ist die Bildungsmotivation von Österreichs Schülerinnen und Schülern nur mittelmäßig ausgeprägt. Ziel dieser Studie war es, herauszufinden, wie hoch die Bildungsmotivation von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf ist; ein Thema, das bisher kaum untersucht wurde. Befragt wurden 80 Jugendliche mit Unterstützungsbedarf am Übergang Schule/ Beruf aus zwei verschiedenen Bildungsprojekten (Inklusive FIT-Schule und Projekt AusbildungsFit). Mittels Online-Fragebogen wurden die motivationalen Komponenten des TALK-Modells (Umgang mit Misserfolg, Zielorientierungen, Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Implizite Persönlichkeitstheorien, Hilflosigkeit) für die Unterrichtsfächer Deutsch und Praxis erhoben. Die Ergebnisse wurden mit der im Rahmen des Sparkling Science Projekts getesteten Stichprobe von 3398 Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schultypen verglichen. Die Teilnehmenden der Inklusiven FIT-Schule zeigten ein günstigeres Motivationsmuster als jene des Projekts AusbildungsFit. Im Fach Praxis wurden höheres Interesse, höhere Lernzielorientierung, höhere Annäherungsleistungszielorientierung und eine stärker ausgeprägte Modifizierbarkeitstheorie gefunden, was den bisherigen Forschungsergebnissen, dass sich praxisorientierter Unterricht förderlich auf die Motivation auswirkt, entspricht. Interesse, Lernzielorientierung und Modifizierbarkeitstheorie sind in der vorliegenden Stichprobe etwas stärker ausgeprägt als in der Referenzstichprobe. Möglicherweise ist dieses Ergebnis auf die speziellen Fördermaßnahmen zurückzuführen und könnte Anstoß bieten, diesbezüglich weitere Forschungen durchzuführen.

Lifelong learning (LLL) represents an important subject in the present, that is gaining importance. One indispensable condition for successful LLL is educational motivation. Many studies show that motivation is decreasing during schooldays. Recent studies found that Austria's students educational motivation is only mediocre. The aim of this study was to find out about educational motivation of young people with a special need for support, a topic which has hardly been studied at all yet. 80 young people with a special need for support on the transition from school to work, attending two different educational projects (InklusiveFIT-Schule und Projekt AusbildungsFit) have been investigated. Motivational components according to the TALK- model (dealing with failure, goal orientations, interest, self concept, self efficacy, implicit personality theories and helplessness) were tested with an online questionnaire in the subjects German and Praxis. Results were compared with the dataset of the Sparkling Science Project, a sample of 3398 students from different school types. Students of Inklusive FIT-Schule showed a more favourable motivational pattern than participants of Projekt AusbildungsFit. Results showed higher learning goal orientations, higher performance-approach goals and higher interest in Praxis subject. The study also found higher interest, higher learning goal orientation and higher expressions of incremental personality theory in the current sample than in the reference group. These findings confirmed previous studies' results that practically oriented learning is conducive to motivation. The finding that students receiving special support show a more favourable motivational pattern, even if they are less gifted than average, should be further investigated.

7 Literaturverzeichnis

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 277-302). Heidelberg: Springer Medizin.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Backhaus K., Erichson, E., Plinke W., & Weiber, R., (2006) *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. (11. Auflage). Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman Press.
- BMSG. (2006a). *Einblick: Orientierungshilfe zum Thema Behinderung. Nr.1: Kindheit und Jugend*. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4) 879-896.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Braungart, W., & Jungkranz, D. (1989). *Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen*. Die deutsche Schule, 81, 73-89.
- Brunstein, J. C. (1995). *Motivation nach Misserfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Caprara, G. V., Fida, R., Veccione, M., Del Bove, G., Maria, V. G., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 525-534.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classical definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Dresel, M. (2005). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Dresel, M., Schober, B., & Ziegler, A. (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (4), 255-271.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Legett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence, motivation and acquisition. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 122-140). New Yourk: Guilford Press.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2006). Finding “Meaning” in Psychology. A lay theories approach to self-regulation, social perception and social development. *American Pschologist*, 91 (3), 192-203.
- Europäische Kommission (2001). *Begleitdokument zur Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.
- Elliott, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475.
- Elliott, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (1), 218-232.
- Fasching, H., & Pinetz, P. (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben – eine Herausforderung für das System der beruflichen Integration. In: *Behinderte Menschen – Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 5, 26-41.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Vol. 3). Los Angeles: SAGE.
- Firlinger, B. (Hrsg.). (2003). *Buch der Begriffe. Sprache, Behinderung, Integration*. Wien: Integration: Österreich.
- Fischer, N., & Rustemeyer, R. (2007). Motivationsentwicklung und schülerperzipiertes Lehrkraftverhalten im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 135-144.
- Galiläer, L. (2011). Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. In R. Stein & M. Stach (Hrsg.). *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Fachagung 05* (S. 1-14). Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/galilaeer_ft05-ht2011.pdf [20.9.2015].
- Gegenwarth, T., & Draxlbauer-Tsohohey, M. (2014). *Projektantrag Projekt AFIT AusbildungsFit Januar-Dezember 2015*. Wien: ProVita Bildungs gGmbH.

- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hoffmann, L., & Lehrke, M. (1986). Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 189-204.
- Jäger, C. & Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Köller, O., & Möller, J. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55 (1), 19-27.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 185-201.
- Krapp, A. (1999). Interesse. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 113-122), Bern: Hans Huber.
- Krapp, A. (2009). Interesse. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 52-57). Göttingen: Hogrefe.
- Lenz, W. (2004). Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Österreich. In C. Spiel (Hrsg.) *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen* (S.31-64). Innsbruck: StudienVerlag.
- Litschel, V., & Löffler, R. (2015). *Meta-Analyse zu rezenten Studien im Bereich "AMP-Maßnahmen für Jugendliche". Betrachtungen mit dem Schwerpunkt "Berufsausbildung"*. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2010). TALK – EinTrainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 29-83). Münster: Waxmann.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.

- Marsh, H. W., & O' Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self concept, self esteem, achievement and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 (4), 542-552.
- Meece, J. L., & Jones, G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research on Science Teaching*, 33, 407-431.
- Moschner, B., & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 760-767). Weinheim: Beltz.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of Middle School students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Renick, M., J. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 631-638.
- Rheinberg, F., & Enstrupp, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei normalen und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, 171- 180.
- Rheinberg, F. (2012). *Motivation* (8. aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schartmann, D. (2000): Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – Möglichkeiten, Chancen und Risiken. In: *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, 1, Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-chancen.html> [20.9.2015]
- Schiefele, H. (1981): Interesse. In H. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. (S. 192-196) München: Ehrenwirth.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz, B., & Wiese, B. S. (1999). Eine Prozessstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller emotionaler und motivationaler Faktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 157-170.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierungen und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 93-99.

- Schober, B., & Spiel, C. (2002). *Lebenslanges Lernen als Ziel: Welchen Beitrag kann die Schule zum Aufbau von Bildungsmotivation leisten? Projektbericht*. Wien: Universität, Institut für Psychologie, Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M. & Spiel, C. (2007). TALK- A training program to encourage lifelong learning in school. *Journal of Psychology* 215 (3), 183-193.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung für die Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2009*, Band 2 (S. 121-139). Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.
- Seligman, M. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Seligman, M. (1995). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Psychologie-Verlag-Union.
- Spiel, C. (2006). Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In R. M. Falke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 85-96). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiel, C., Schober, B., Bergsman, E., Jöstl, G., Gruber, M., & Finsterwald, M. (2012). *Abschlussbericht Forschung Projekt: Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen: Die gemeinsame Sicht von SchülerInnen und WissenschaftlerInnen*. Wien: Universität, Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft.
- Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403-422.
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.
- Spinath, B. (2009). Zielorientierungen. In V. Brandtstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 64–71). Göttingen: Hogrefe.
- Strang, L., Smith, M., D. & Rogers (1978). Social comparison, multiple reference groups, and the self-concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 487-497.
- Travers, R. M. W. (1978). *Children's interest*. Kalamazoo: College of Education.
- Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnenkompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen. Verfügbar unter <http://homepage.univie.ac.at/talk.psychologie/> [30.8.2015]

- Weisskircher, V., Gegenwarth, T., Hoffmann, M., & Keil-Bastendorff, H. (2011). *Organisationsstatut Inklusive Fachspezifische Schule für Individualisierte Teilausbildungen (I-FIT) für Jugendliche und Erwachsene mit Ausgrenzungsgefährdung und Behinderungen / Benachteiligungen des Evangelischen Schulwerks A. B. Wien*. Wien.
- Ziegler, A. (1999). Motivation. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 103-112). Bern: Hans Huber.
- Ziegler, A., Finsterwald, M., & Grassinger, R. (2005). Predictors of Learned Helplessness among Average and Mildly Gifted Boys and Girls Attending Initial High School Physics Instruction in Germany. *The Gifted Child Quarterly*, 49 (1) 7-18.
- Ziegler, A., Schober B., & Dresel, M. (2005) Primary School students' implicit theories of intelligence and maladaptive behavioral patterns. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 1 (16), 76-86.
- Zimmermann, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmermann, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London: Academic Press.
- Zimmermann, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

8 Anhang

Fragebogen

Online- Fragebogen zur Bildungsmotivation

Seite 1

Herzlich willkommen zur Befragung!

Aufbau des Fragebogens:

- Deine Meinung zu Lernen und Schule.
- Einige Fragen zu deiner Person.

Der Fragebogen ist anonym.

Das heißt, du musst deinen Namen nicht eingeben und wir halten deine Antworten geheim!

Keine Lehrerin/ kein Lehrer, keine Betreuerin/ kein Betreuer und keine Kollegin/ kein Kollege wird deine Antworten sehen.

Seite 2

Liebe Teilnehmerin/ lieber Teilnehmer!

Bei den folgenden Fragen geht es darum, wie sehr bestimmte Aussagen zum Thema Lernen und Schule auf dich zutreffen und um deine persönliche Meinung. Deshalb gibt es hier kein richtig oder falsch!

Lies dir jede Frage genau durch und markiere jene Antwort, die am besten für dich passt.

Bitte antworte immer ehrlich und genau!

Es kann sein, dass dir manche Fragen sehr ähnlich vorkommen. Bitte beantworte sie trotzdem!

ACHTUNG: Wenn du eine Frage nicht beantwortest, kannst du nicht auf "Weiter" klicken. Wenn du auf "Weiter" klickst, kannst du nicht mehr zurück blättern. Wenn du versuchst zurück zu blättern, kann es zu Problemen bei der Datenverarbeitung kommen und deine Mühe war vielleicht umsonst.

Wenn du etwas nicht verstehst, melde dich durch Aufzeigen.

Seite 3

In den nächsten Fragen geht es um Unterricht.

Seite 4

1. Was macht einen Unterricht aus, in dem du gerne lernst?

Denke bitte konkret an Unterricht!

Seite 5

2. Was macht einen Unterricht aus, in dem du nicht gerne lernst?

Denke bitte konkret an Unterricht!

Seite 6

In den nächsten Fragen geht es um die ganze Schule.

Seite 7

3. Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am besten lernen kannst.

Bitte beschreibe diese Schule!

Schreibe alles auf, was dir dazu einfällt!

Seite 8

4. Stell dir vor, du gehst in die Schule, in der du am schlechtesten lernen kannst.

Bitte beschreibe diese Schule!

Schreibe alles auf, was dir dazu einfällt!

Seite 9

Jetzt kommen ein paar Aussagen zum Fach Deutsch.

Wichtig ist, dass du bei allen Fragen, die nun folgen, immer an das Fach Deutsch denkst!

Hier eine Beispiel-Frage:

Seite 10

5. Beispiel-Frage:

Markiere jene Antwort, die am besten für dich passt.

Ich höre gerne Musik.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 11

Nun geht es darum, was passiert, wenn es im Fach Deutsch einmal nicht so gut läuft.

Markiere bitte, wie sehr folgende Aussagen auf dich zutreffen.

Seite 12

6. Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

... bin ich schlecht gelaunt.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 13

7. Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

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

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 14

8. Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

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

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 15

9. Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

... ärgere ich mich lange darüber.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 16

10. Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

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

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 17

11. Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

... bin ich von mir selbst enttäuscht.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 18

12. Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

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

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 19

13. Wenn es in Deutsch einmal nicht so gut läuft ...

... lerne ich das nächste Mal mehr.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 20

Als Nächstes geht es darum, was dir beim Lernen im Fach Deutsch vor allem wichtig ist.

Markiere bitte, wie sehr folgende Aussagen auf dich zutreffen.

Seite 21

14. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um gute Rückmeldung zu bekommen.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 22

15. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... damit ich nicht mit einer schlechten Leistung auffalle.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 23

16. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um zu vermeiden, dass andere denken, dass ich nichts kann.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 24

17. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um mein Wissen zu erweitern.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 25

18. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um besser als andere zu sein.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 26

19. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um keine schlechte Rückmeldung zu bekommen.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 27

20. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um nicht von anderen ausgelacht zu werden.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 28

21. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... damit ich vor anderen gut dastehe.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 29

22. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um zu den Besten zu gehören.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 30

23. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

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

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 31

24. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um mich nicht zu blamieren.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 32

25. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um im Vergleich zu anderen keine schlechte Rückmeldung zu bekommen.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 33

26. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um anderen zu zeigen, dass ich etwas kann.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 34

27. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um zu den Schülerinnen/ Schülern zu gehören, die besser sind als andere.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 35

28. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um in der Schule nicht schlecht zu sein.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 36

29. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... damit andere von mir beeindruckt sind.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 37

30. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um vor den anderen nicht als dumm dazustehen.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 38

31. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um mich vor anderen zu beweisen.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 39

32. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um in der Schule erfolgreich zu sein.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 40

33. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um nicht schlechter als andere zu sein.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 41

34. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... weil mich Vieles interessiert.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 42

35. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um zu vermeiden, dass mich andere für eine schlechte Schülerin/ einen schlechten Schüler halten.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 43

36. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... weil ich die Herausforderung mag.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 44

37. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um nicht zu den Schlechtesten zu gehören.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 45

38. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... damit andere denken, dass ich gut bin.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 46

39. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um zu vermeiden, vor den anderen schlecht dazustehen.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 47

40. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um Neues zu entdecken.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 48

41. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... weil ich mehr wissen möchte.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 49

42. Ich lerne für Deutsch vor allem ...

... um zu den guten Schülerinnen/ Schülern zu gehören.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 50

Nun geht es darum, wie du dich selbst im Bezug auf dein Lernen im Fach Deutsch einschätzt.

Wie sehr treffen diese Aussagen auf dich zu?

Seite 51

43. Was ich in Deutsch lerne, ist für mich wichtig.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 52

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

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 53

45. Ich bin in Deutsch gut.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 54

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

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 55

47. In Deutsch schneide ich in den meisten Tests gut ab.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 56

48. Wie viel ich kann, ist nicht festgelegt. Ich kann mein Wissen in Deutsch steigern.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 57

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

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 58

50. Ich kann mein Wissen im Bereich Deutsch steigern.

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 59

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

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 60

52. Es liegt in meiner Hand, mein Wissen in Deutsch zu verbessern.

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 61

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

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 62

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

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 63

55. Ich kann zwar neue Inhalte lernen, aber richtig verstehen werde ich Deutsch nie, dazu fehlt mir die Begabung.

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 64

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

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 65

57. Ich bin überzeugt, dass ich bei Tests in Deutsch gut abschneiden kann.

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 66

58. Ich kann in Deutsch viel Neues dazulernen.

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 67

59. In Deutsch etwas Neues zu lernen und mein Wissen zu steigern, fällt mir schwer.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 68

60. Mein Wissen in Deutsch hängt vor allem davon ab, wie viel ich lerne.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 69

61. In Deutsch lerne ich schnell.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 70

62. Es ist nicht von Vornherein festgelegt, wie viel ich in Deutsch verstehen kann; ich kann schrittweise dazulernen und mich immer weiter verbessern.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 71

63. Ich bin in Deutsch nicht sehr gut – daran kann ich auch nichts ändern.

stimmt

☐

stimmt
eher

☐

stimmt
eher nicht

☐

stimmt
nicht

☐

Seite 72

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

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 73

65. Wenn ich wissen will, wie gut ich in Deutsch bin, ...

... vergleiche ich mich mit anderen.

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 74

66. Wenn ich wissen will, wie gut ich in Deutsch bin, ...

... schaue ich, wie gut ich den Stoff verstehe.

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 75

67. Wenn ich wissen will, wie gut ich in Deutsch bin, ...

... schaue ich, wie viel ich dazugelernt habe.

stimmt
☐

stimmt
eher
☐

stimmt
eher nicht
☐

stimmt
nicht
☐

Seite 76

Jetzt kommen noch ein paar Fragen zu deiner Person.

Seite 77

68. Welche Schule besuchst du?

- ☐ Inklusive FIT-Schule (i-FIT), Obere Donaustraße
- ☐ Ausbildungs FIT (A-FIT), Nordbahnstraße
-

Seite 78

69. Welche Schule hast du vor deiner jetzigen Ausbildung besucht?

1. Klicke auf den kleinen schwarzen Pfeil.
2. Wähle nun aus der Liste die Schule aus.



Seite 79

70. Wie alt bist du?



Seite 80

71. Welches Geschlecht hast du?

- ☐ Weiblich
- ☐ Männlich
-

Seite 81

72. Lebst du seit deiner Geburt in Österreich?

- ☐ Ja
- ☐ Nein
-

Seite 82

73. In welchem Land wurdest du geboren?



Seite 83

74. Meine Muttersprache ist ...

Seite 84

75. Mein Vater ist geboren in:

Seite 85

76. Meine Mutter ist geboren in:

Seite 86

77. Hast du dich bei der Beantwortung der Fragen bemüht?

☐

Ja

☐

Nein

Seite 87

78. Hast du alle Fragen ehrlich beantwortet?

☐

Ja

☐

Nein

Seite 88

79. Damit deine Ergebnisse für die persönliche Rückmeldung anonym bleiben, beantworte bitte folgende Fragen:

Erster Buchstabe deines Vornamens

Beispiel: Martin = M

Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter

Beispiel: Elisabeth = E

Erster Buchstabe deiner Wohnstraße

Beispiel: Mariahilferstraße = M

Seite 89

Vielen Dank für deine Teilnahme! Ich möchte mich ganz herzlich für deine Mithilfe bedanken.

Deine Antworten wurden gespeichert, du kannst das Browser-Fenster nun schließen.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 9.1.2016

Unterschrift

Julia Neukam

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Julia Neukam

Staatsangehörigkeit: Österreich

Schulische Ausbildung/Studium

seit Oktober 2008 Diplomstudium Psychologie
Universität Wien

Oktober 2007- Juni 2008 Diplomstudium Rechtswissenschaften
Universität Graz

1999- 2007 Neusprachliches Gymnasium der Ursulinen in Graz
Matura mit ausgezeichnetem Erfolg

Berufliche Erfahrungen/ Praktika

seit November 2015 Berufliches Bildungs- und Rehabilitationszentrum
Testleiterin für Computertestungen

seit Oktober 2014 Psychotherapeutisches Propädeutikum bei der
Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte
Psychotherapie (APG)

seit November 2010 Wiener Kunst und Antiquitätenmesse (WIKAM)
Regelmäßige Mitarbeit im Empfangsbereich, Catering

Oktober 2011-Juni 2014 Jugend am Werk
Lerncoach im Bereich Integrative Lehrlingsbetreuung
Lernbegleitung für Fächer der Berufsschule

Juli-Oktober 2012 Krankenhaus der Barmherzigen Schwestern Wien
Universitäres 6-Wochen-Praktikum

Oktober- Dezember 2011 Theater Heuschreck
Flyern, Büroarbeiten, Bastelstunden für Kinder ab 2,5 Jahren

2008- 2011 Mediaprint GmbH
Promotionstätigkeit

August 2010 Integrative Kinderferien der Volkshilfe Niederösterreich
Kinder- und Jugendbetreuerin

August 2007, 2008, 2009 ÖWG Wohnbau GmbH in Graz
Ferialpraktikum
Bürotätigkeiten

Sprachkenntnisse

Englisch:	Sprachzertifikat „Cambridge First Certificate“ (Niveau B2) Universitäre Lehrveranstaltungen in englischer Sprache
Französisch:	Sprachzertifikat DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française), Niveau B2 1. Platz beim Sprachwettbewerb „Jugend übersetzt“ im Februar 2007 Weiterführende Sprachkurse an der Universität Graz
Latein:	kleines Latinum

EDV-Kenntnisse

ECDL- Computerführerschein (Microsoft Word, Power Point, Excel, Internet Explorer)
SPSS