

Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag

Reihe: Pädagogik

Band 40

Marina Radke

Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch selbstbestimmtes Lernen

Interventionsstudie zu einem veränderten
Unterrichtskonzept an einem Berufskolleg
in Ausbildungsvorbereitungsklassen

**WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE
AUS DEM TECTUM VERLAG**

Reihe Pädagogik

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE AUS DEM TECTUM VERLAG

Reihe Pädagogik

Band 40

Marina Radke

Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch selbstbestimmtes Lernen

Interventionsstudie zu einem veränderten
Unterrichtskonzept an einem Berufskolleg
in Ausbildungsvorbereitungsklassen

Tectum Verlag

Marina Radke

Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch selbstbestimmtes Lernen. Interventionsstudie zu einem veränderten Unterrichtskonzept an einem Berufskolleg in Ausbildungsvorbereitungsklassen.

Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag:
Reihe: Pädagogik; Bd. 40

© Tectum Verlag Marburg, 2016

Zugl. Diss. Bergische Universität Wuppertal 2015

ISBN: 978-3-8288-6567-9

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der ISBN 978-3-8288-3826-0 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlagabbildung: © Molostock | shutterstock.com

Dieses Werk wurde im Oktober 2015 als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie mit dem Originaltitel „Entwicklung und Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis durch Innovierung und Umstrukturierung des Unterrichtskonzeptes“ der Bergischen Universität Wuppertal vorgelegt und für die vorliegende Publikation leicht verändert.

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Danksagung

Ich bedanke mich bei den Schülerinnen und Schülern, die sich bereit erklärt haben, sowohl die Fragebögen auszufüllen als auch offen an den Gruppendiskussionen teilzunehmen.

Solche Veränderungen in Schule sind für eine Einzelperson nicht zu verwirklichen und daher danke ich allen meinen Kollegen und Kolleginnen, die sich auf Neues eingelassen haben, das mitgetragen und weiter entwickelt haben und so Schule im besten Fall auf beiden Seiten zu einem lernenden System gemacht haben.

Mein Dank gilt hier vor allem den Kolleginnen und Kollegen, die mich aktiv bei den Durchführungsterminen zu den Fragebögen sowohl in der Untersuchungsgruppe als auch in der Kontrollgruppe unterstützt haben. Besonders zu danken habe ich meiner Kollegin Yvonne Schumacher, die sich als Zweitcodiererin zur Verfügung gestellt hat und mir hier sehr geholfen hat, denn eine so umfangreiche Untersuchung ist eine große Herausforderung für eine Forscherin in der Praxis.

Ohne meinen Mann Ingo, seine Geduld und seine Ermutigungen wäre diese Arbeit nie bis zum Ende gekommen. Danke an meine Tochter Daniela, die alles mehrfach sehr kritisch gelesen, mit mir diskutiert und korrigiert hat.

Inhaltsverzeichnis

1	PROBLEMSTELLUNG DER ARBEIT	9
2	SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG UND BERUFSAUSBILDUNGSORIENTIERUNG	15
2.1	SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNGEN ALS NOTWENDIGES KONSTRUKT FÜR DIE BEWÄLTIGUNG VON AUFGABEN IM SCHULISCHEN UND BERUFLICHEN KONTEXT	17
2.2	FORSCHUNGSSTAND DER BERUFSPÄDAGOGIK ZU DEN PROBLEMLAGEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN IN DER BERUFSAUSBILDUNGS-ORIENTIERUNG	24
2.3	FORSCHUNGSSTAND ZU SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNGEN VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN IN DER BERUFSAUSBILDUNGSORIENTIERUNG AM BERUFSKOLLEG	31
2.4	BERUFSAUSBILDUNGSORIENTIERUNG IN KLASSEN FÜR JUGENDLICHE OHNE AUSBILDUNGSVERHÄLTNIS.....	35
3	SELBSTBESTIMMTES LERNEN IN KLASSEN FÜR JUGENDLICHE OHNE AUSBILDUNGSVERHÄLTNIS	41
3.1	GRÜNDE FÜR EINE KONZEPTIONELLE VERÄNDERUNG IM BILDUNGSGANG	42
3.2	SELBSTBESTIMMTES LERNEN IN DIFFERENZIERUNGSKURSEN	46
3.3	SELBSTBESTIMMTES LERNEN DURCH FREIARBEIT	53
3.4	SELBSTBESTIMMTES LERNEN DURCH PROJEKTORIENTIERTEN UNTERRICHT	57
3.5	DAS PORTFOLIO ALS DOKUMENTATION DES INDIVIDUELLEN LERNENS	62
4	DARSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DES FORSCHUNGSDESIGNS	67
4.1	FORSCHUNGSFRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	67
4.1.1	<i>Hypothesen für den empirischen Teil der Fragebögen</i>	67
4.1.2	<i>Hypothesen zu den Gruppendiskussionen</i>	68
4.1.3	<i>Interventions- und Praxisforschung</i>	69
4.1.4	<i>Beschreibung der Untersuchungsgruppen</i>	73
4.2	ERHEBUNGSMETHODEN.....	80
4.2.1	<i>Fragebogenerhebungen zur vorliegenden Arbeit</i>	81
4.2.2	<i>Gruppendiskussionen zur vorliegenden Arbeit</i>	85
4.3	AUSWERTUNGSMETHODEN	87
4.3.1	<i>Auswertungsmethoden für den quantitativen Teil</i>	88
4.3.2	<i>Auswertungsmethoden für den qualitativen Teil</i>	91
5	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	95
5.1	ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENERHEBUNG.....	95
5.1.1	<i>Datenbeschreibung und Darstellung der Mittelwertvergleiche</i>	95
5.1.2	<i>Varianzanalyse zur Hypothesenprüfung</i>	105
5.1.3	<i>Überprüfung zum Einfluss des Bildungsabschlusses und Geschlechts</i>	118
5.2	ERGEBNISSE DER GRUPPENDISKUSSIONEN	146
5.2.1	<i>Schulbiographie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung</i>	146
5.2.2	<i>Selbstbestimmtes Lernen im Bildungsgang und Selbstwirksamkeitsüberzeugung</i>	164

5.2.3 <i>Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch personale Zuwendung und Motivationsanreize</i>	175
5.2.4 <i>Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Wahlangebote im Lernprozess</i>	190
5.3 SCHULDATEN ZU ABSCHLÜSSEN UND ÜBERGÄNGEN	192
6 DISKUSSION	199
6.1 DISKUSSION DER GEWÄHLTEN INSTRUMENTE, METHODEN UND THEORIEN	199
6.2 DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	201
7 FAZIT UND AUSBLICK	207
7.1 PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN UND WEITERENTWICKLUNGEN	208
7.2 OFFENE FORSCHUNGSFRAGEN.....	210
LITERATURVERZEICHNIS	213
VERZEICHNISSE	227
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	227
ABBILDUNGEN	228
TABELLEN	229
ANHANG	233
A 1 FRAGEBOGEN.....	233
A 2 TABELLE ZU DEN CODEVARIABLEN.....	236

1 Problemstellung der Arbeit

Das Denken und Handeln von Menschen wird substanziell davon beeinflusst, welche Erfolgsaussichten sie im Hinblick auf die Bewältigung der Lebensanforderungen haben. Bandura, der die Selbstwirksamkeit im Rahmen seiner Theorie zum sozialkognitiven Lernen entwickelte und mit zahlreichen Untersuchungen belegte, definierte das folgendermaßen: *“Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”* (1997, S. 3).¹ Bandura (1995, 1997) hat sich im Rahmen seiner sozialkognitiven Lerntheorie intensiv mit der Bedeutung von Selbstwirksamkeit bei der Bewältigung von Aufgaben im Leben des Menschen auseinandergesetzt. Für die Problemstellung dieser Arbeit ist jedoch eine Präzisierung aus der Vielzahl an Begrifflichkeiten erforderlich, die in unterschiedlichen Ausprägungen in Untersuchungen und Forschungsarbeiten verwendet werden.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden in dieser Arbeit als entscheidende Bestandteile der Persönlichkeit verstanden und zeigen die Art und Weise, wie Menschen mit unterschiedlichen Lebenssituationen umgehen und wie sie diese bewältigen. Sie haben einen weitreichenden Einfluss darauf, wie Menschen mit Herausforderungen fertig werden, welche Anstrengung sie dafür zu leisten bereit sind und wie gut sie emotionale Belastungen bewältigen können. Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt unter gleichen Bedingungen dazu, dass Menschen bessere Leistungen zeigen und somit erfolgreicher sind, wie Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 28-53) belegen. In diesem Zusammenhang sind auch die Erkenntnisse von Deci und Ryan (1993; 2000) sowie im schulischen Kontext die Erkenntnisse von Schwarzer und Jerusalem (2002), Pekrun (1999, S. 20-34), Pekrun und Hoffmann (1999) und Krapp (2002) bedeutsam. Im Bereich der Berufspädagogik haben sich Pätzold und Stein (2007) mit der Selbstwirksamkeit bei selbstgesteuerten Lernprozessen auseinandergesetzt. Im Zusammenhang mit beruflicher Orientierung ist auch das Modell von Lent, Brown und Hackett (1994) zu erwähnen, wobei in einem Interessen-Modell der sogenannten „Social Cognitive Career Theory“ die Erkenntnisse von Bandura auf den Bereich der beruflichen Interessen angewandt werden. Dies hat Vanotti (2005, S. 36-41) in seiner Arbeit dargelegt, dabei aber bereits Erwachsene in ihrer Karriereplanung untersucht und nicht die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen am Übergang von der Schule in den Beruf.

Gerade in der Übergangsphase vom Jugendlichen zum jungen Erwachsenen ist es besonders wichtig, inwieweit der Mensch in dieser Lebensphase sein Handeln als wirksam erlebt und auch eine realistische Einschätzung der eigenen Wirksamkeit erfährt. Dies gelingt immer nur, wenn das eigene Handeln mit Erfolgen verknüpft

¹ Die in dieser Arbeit verwendete Zitierweise orientiert sich an den Vorgaben der APA Sixth Edition und den Richtlinien, die in der Zeitschrift für Pädagogik verwendet werden.

werden kann. Im Kontext Schule und in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf ist das Vertrauen in eigene Kompetenzen wesentlich für die Bewältigung dieser Anforderungen. In diesem Zusammenhang ist besonders wichtig, welche Überzeugungen im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit auch bei der Bewältigung schwieriger Lebensphasen vorhanden sind.

Die Überlegungen zu dieser Arbeit sind im Laufe der praktischen Lehrerinnen-tätigkeit am Berufskolleg entstanden, weil der Einsatz in Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis und die Durchführung der Arbeit in der Erfüllung der schulrechtlichen Gegebenheiten auf beiden Seiten, also der Schüler- und der Lehrerseite, häufig wenig zufriedenstellend ist. Bis zum Schuljahr 2007/08 wurden die Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis an dem mit der Untersuchungsgruppe beteiligten Berufskolleg mit den Stunden und den Lehrkräften versehen, die im Kontingent der Schule dafür noch zur Verfügung standen. Die pädagogische Arbeit war wegen der hohen Schülerfluktuation und der wenig zufriedenstellenden Ergebnisse für alle Beteiligten in diesem Bildungsgang nicht von Nachhaltigkeit geprägt, denn die Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben nur ein gemeinsames Merkmal, und zwar den noch nicht vorhandenen Ausbildungsplatz. In allen anderen Bereichen, wie dem Bildungsabschluss, dem Alter und den je individuellen Beeinträchtigungen ist diese Schülergruppe so heterogen wie keine andere, die an einem Berufskolleg beschult wird. Wegen der Tatsache, dass sich hier Schülerinnen und Schüler sammeln, die sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, ist die Beschulung nach einem starren Stundenplan wenig erfolgreich, da man so den unterschiedlichen Bedürfnissen dieser sehr heterogenen Gruppe nicht gerecht wird. Die Bandbreite der Eingangsvoraussetzungen reicht von Schülerinnen und Schülern² mit Fachhochschulreife bis zu denjenigen ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss. Hieraus ergeben sich auch entsprechend unterschiedliche Formen von Benachteiligung, wie die soziale Benachteiligung vor dem Hintergrund von sozialer Herkunft, schulischer Vorbildung, Geschlecht und Migrationshintergrund, sowie Lernbeeinträchtigungen im kognitiven Bereich und auch durch Verhaltensauffälligkeiten. Es bestehen auch Benachteiligungen durch die Strukturen des Arbeitsmarktes, wenn die realen Angebote sich nicht mit den Vorstellungen und Wünschen der Ausbildungsplatzsuchenden decken. Diese konkreten Erfahrungen spiegeln sich in der Forschung zum sogenannten Übergangssystem wider. Bojanowski und Eckert (2012) haben dieses System nicht zu Unrecht als „Black Box“ bezeichnet, denn seit 1995 hat sich eine deutliche Verschiebung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im Dualen System und damit in einer Berufsausbildung sind, zu Ungunsten eines höheren Anteiles derjenigen im Schulberufssystem und im Übergangssystem vollzogen, wie im Bildungsbericht 2006 (S. 80-83) festgestellt wurde. Bojanowski und Eckert weisen darauf hin (2012, S. 7),

² Im Weiteren wird hier häufig nur ein Genus verwendet. Auch wenn im Allgemeinen das maskuline oder feminine Genus verwandt wird, ist das jeweilige andere Geschlecht immer mit einbezogen. Dies alles dient nur einer besseren Lesbarkeit des Textes.

dass auch im Bildungsbericht 2008 (S. 155-163) die Probleme in diesem Segment in mangelnder Bildung liegen. Dazu wird im Bildungsbericht 2010 festgehalten: „Eine zentrale Herausforderung bleibt der nach wie vor zu hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern, die ohne weiteren Abschluss die Schule verlassen“ (S. 94). Insgesamt zeigt sich allerdings in allen Untersuchungen keine nachweisbare Veränderung, sondern nur eine Darstellung des jeweiligen Status quo. Das Berufskolleg als ein Bestandteil des gesamten Übergangssystems steht dabei auch immer im Fokus als die letzte schulische Bildungsinstitution, wenn es um die Bildungserfolge dieser Schülerinnen und Schüler geht.

In dieser Arbeit wird in einer Interventionsstudie die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Jugendlichen in den Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis untersucht, die im Rahmen eines veränderten auf selbstbestimmtem Lernen ausgerichteten Unterrichtskonzeptes erreicht werden soll. Von der beteiligten Schule, an der das Unterrichtskonzept eingesetzt und überprüft wird, werden die Klassen BJA (**B**erufsausbildungsorientierung und -vorbereitung für **J**ugendliche und junge Erwachsene ohne **A**usbildungsverhältnis) genannt. Durch die Veränderung des Unterrichtskonzeptes mit einem höheren Anteil an Selbstbestimmung im Lernen sollen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Förderung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfahren, was sie im Idealfall in die Lage versetzt, auch schwierige Lebenssituationen angemessen zu meistern und nicht in erlernte Hilflosigkeit nach Seligman (1999) zu verfallen. Der Fokus dieser Arbeit liegt darauf, zu untersuchen, inwieweit sich bei benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die inhaltliche und strukturelle Änderung im Unterrichtskonzept Auswirkungen auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erkennen lassen. Zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Ausbildungsverhältnis gibt es bisher eine Forschungslücke, die so noch nicht untersucht wurde.

Im Hinblick auf inhaltliche Veränderungen in der Unterrichtskonzeption wurde als Einstieg in den Schultag der Differenzierungsbereich geschaffen, bei dem Schülerinnen und Schüler eine Wahl aus einem Differenzierungskursangebot pro Halbjahr treffen können. Hier werden zum Beispiel Kurse im Bewegungsbereich, im künstlerisch-gestalterischen Bereich oder als Bewerbungstraining angeboten. Anstatt der klassischen Stundentafel mit Deutsch, Mathematik und Englisch in einem festgelegten Ablauf wurde daraus der Unterrichtsblock Freiarbeit mit Wahlmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler eingeführt. Die Schülerinnen können selbstständig entscheiden, mit welcher Aufgabe und welchem Fach sie beginnen, welchen Schwierigkeitsgrad sie bewältigen sowie in welchem Tempo sie die Freiarbeitsmaterialien bearbeiten möchten. Den Abschluss des Schultages bildet der Block mit projektorientiertem Arbeiten. Das bedeutet in diesem Zusammenhang, dass nicht genau nach der Projektmethode gearbeitet wird, sondern nur in Orientierung daran. Die größte Übereinstimmung dazu findet sich in der Darstellung von Hänsel (1997). Sie stellt das Projekt als eine Methode dar, die in Anleh-

nung an Frey (1998) auch in Abwandlungen im Unterricht eingesetzt werden kann und als projektartig bezeichnet wird. Kernpunkt ist die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit einem Thema, das den Schwerpunkt des Lernens bildet. So sind zum Beispiel der Werkstoff Holz und die unterschiedlichen praktischen Umsetzungen des Materials der Ausgangspunkt im Holzprojekt und die Schülerinnen und Schüler entscheiden über die Bearbeitung und Gestaltung, die sich über das ganze Schuljahr fortsetzt.

Mit diesen Änderungen der Unterrichtskonzeption wird im Bereich der Schule ein Bildungsgang anders strukturiert. Um die Wirksamkeit einer solchen Veränderung in der Unterrichtsstruktur im Hinblick auf die Auswirkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu überprüfen, wurden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen an einem Berufskolleg mit dem veränderten Unterrichtskonzept im Laufe eines Schuljahres zu zwei verschiedenen Zeitpunkten mit Hilfe eines Fragebogens zu ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen befragt. Hier wurde auf bereits von Schwarzer und Jerusalem (1999) erprobte und evaluierte Messskalen zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung in unterschiedlichen Bereichen zurückgegriffen und auf die Schülergruppe angepasst. Im Rahmen der quantitativen Erhebung sollten mithilfe von zwei Messzeitpunkten die Veränderungen in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Laufe eines Schuljahres deutlich werden. Gegen Ende des Schuljahres wurden mit zwei kleineren Schülergruppen aus der Gesamtuntersuchungsgruppe Gruppendiskussionen durchgeführt, um über diese qualitative Methode sinnvolle Erweiterungen, Ergänzungen und Bestätigungen zu den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung zu erhalten. Eine Kontrollgruppe wurde an einem anderen Berufskolleg ohne das veränderte Unterrichtskonzept mit Hilfe des Fragebogens untersucht. Hier war jedoch nur die Fragebogenuntersuchung möglich und es konnte keine Gruppendiskussion durchgeführt werden. Durch die Kontrollgruppe ohne ein verändertes Unterrichtskonzept soll der Zusammenhang der Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung und dem veränderten Unterrichtskonzept über die Untersuchungsgruppe hergestellt werden. Ziel der Untersuchung ist es, den Einfluss von innerschulischer Entwicklung in einer Einzelschule auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler in dem Bildungsgang zu untersuchen. Auf diese Aspekte von bedeutsamer Schulentwicklung geht Fend (2008) ein. Er weist auf die Entwicklung von Einzelschulen als einem Element zur Veränderung im System Schule hin. Helmke (2010, S. 244-269) stellt im Hinblick auf das Problem der Heterogenität fest, dass Differenzierung im Unterricht häufig nicht stattfindet. Mit den Veränderungen im Unterrichtskonzept soll dieser Problematik begegnet und eine stärkere Individualisierung erreicht werden. Darüber hinaus soll für die Schülerinnen und Schüler über die individuelle Wahrnehmung der Selbstwirksamkeitsentwicklung der schulische Erfolg dokumentiert werden. Dies erfolgt sowohl über die Darstellung der Ergebnisse aus den Fragebögen als auch aus den Gruppendiskussionen. Die Abschlüsse und Zeugnisse am Ende des Schuljahres werden aus den Schuldaten für die Analyse ebenso herangezogen. Bei einzelnen Schülerinnen kann auch der weitere schulische

und berufliche Weg dargestellt werden. Perspektivisch ist damit die Überlegung verbunden, dass eine solche Veränderung in einer Einzelschule auch auf andere Schulen übertragbar ist.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in insgesamt sieben Kapitel. Nach diesem ersten Kapitel zur Problemstellung der Arbeit erfolgt im zweiten Kapitel der Bezug zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie zur berufspädagogischen Forschung im Hinblick auf die Problemlagen der untersuchten Gruppe und ein kurzer Überblick zu den Besonderheiten im Bildungsgang der Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis. Die Darstellung des Forschungsstandes zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung im schulischen Bereich ist jedoch schwerpunktmäßig auf Schülerinnen im allgemeinbildenden Schulsystem konzentriert und nur auf wenige Untersuchungen im berufsschulischen Bereich. Im dritten Kapitel geht es um die Darstellung des Unterrichtskonzeptes in Form von Differenzierungskursen, Freiarbeit und Projektunterricht. Außerdem wird auf das Portfolio als Instrument der individuellen Förderung und der individuellen Leistungsüberprüfung eingegangen. Im vierten Kapitel erfolgt die Darstellung und Begründung des Forschungsdesigns, das im Bereich der Interventions- und Praxisforschung verortet ist. Daraus entwickeln sich einerseits die Forschungsfragestellung und andererseits die leitenden Hypothesen. Nach der Beschreibung der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe erfolgt die Darstellung der eingesetzten quantitativen und qualitativen Methoden. Im Anschluss daran werden im fünften Kapitel die Ergebnisse dargestellt und daran schließt sich im sechsten Kapitel die Diskussion der Ergebnisse an. Im siebten Kapitel werden die pädagogischen Konsequenzen, Weiterentwicklungen und die noch offenen Forschungsfragen erörtert. Außerdem erfolgt auch der Hinweis auf politische Veränderungen, die im Bereich der Ausbildungsvorbereitung immer im direkten Bezug zu den Anforderungen an das Berufskolleg als einem Teil der beruflichen Bildung stehen, denn auch bei der Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei den Schülerinnen und Schülern kann die Schule nicht für die entsprechenden Ausbildungsplätze sorgen.

2 Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Berufsausbildungsorientierung

Theoretische Grundlage für diese Arbeit sind zunächst einmal die Ergebnisse, die Bandura (1971, 1979, 1995, 1997) in seiner Forschung zur Theorie der Selbstwirksamkeit erzielt hat und die die Basis für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ausprägungen in den begrifflichen Konzepten bildet. Die von Bandura geprägten Begriffe der „self-efficacy“ in der Übersetzung mit Selbstwirksamkeit und der in diesem Zusammenhang so bedeutsame Begriff „perceived self-efficacy“ (Bandura, 1997, S. 3-5) als Selbstwirksamkeitserwartung spielen hier eine zentrale Rolle, greifen aber noch nicht so komplex wie die Weiterführungen durch Deci und Ryan (1993). Daher ist es in diesem Kontext bedeutsam, beide Theorieansätze im Hinblick auf die weitere Verwendung in der Arbeit näher zu betrachten und einzugrenzen. Die entscheidenden Weiterentwicklungen über Bandura hinaus sind bei Deci und Ryan (1985, 1993, 2002) die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und die Interessentheorie bei Krapp (2002, S. 404-427). Krapp und Ryan (2002, S. 54-82) verbinden diese beiden Ansätze mit einer kritischen Betrachtung der Theorie von Bandura, wobei diese Bezug und auch die Kritik für diese Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

Im schulischen Kontext sind die Untersuchungen von Mittag, Kleine und Jerusalem (2002, S. 145-173) wichtig, auch wenn sie sich mehr mit dem Phänomen der Selbstwirksamkeit im allgemeinbildenden Schulsystem und hier mit dem Sekundarbereich I auseinandersetzen. Arbeiten zum Bereich des Berufskollegs sind seltener und beschäftigen sich in diesem Bereich stärker mit den eher konventionellen Wegen der Berufswahl. Hier ist die Arbeit von Vanotti (2005) mit der Auseinandersetzung von Berufswahl und Selbstwirksamkeit zu beachten, der in Anlehnung an Bandura (1997) allerdings stärkeren Bezug zu der theoretischen Weiterentwicklung von Lent, Brown und Hackett (1994) nimmt, die nicht Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Berufswahl untersuchen, sondern den Fokus auf Erwachsene legen.

Entscheidend für die Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit ist der Exkurs zum System des Berufskollegs und die Anknüpfung an die berufspädagogische Forschung zu den Problemlagen der in dieser Arbeit untersuchten Gruppe, da es sich hier um Jugendliche und junge Erwachsene handelt, die aus unterschiedlichen Gründen heraus benachteiligt sind oder noch nicht in den Ausbildungsmarkt münden konnten. Dabei gilt es die unterschiedlichen Formen der Benachteiligung zumindest kurz zu skizzieren, denn damit wird die Heterogenität der untersuchten Gruppe deutlich. Hier reichen die dargestellten Formen der Benachteiligung vom Migrationshintergrund über die Förderschulproblematik und der daraus folgenden fehlenden Inklusion bis zu den Disparitäten auf dem Ausbildungsmarkt zwischen dem Angebot an Ausbildungsplätzen und der Nachfrage durch die Ausbildungs-

platzsuchenden. Selbst wenn faktisch noch freie Ausbildungsplätze angezeigt werden, bedeutet es nicht, dass diese den Vorstellungen und Wünschen der Ausbildungsplatzsuchenden entsprechen, während natürlich auch im Umkehrschluss die Anforderungen von potentiellen Arbeitgebern nicht deckungsgleich sind mit den Voraussetzungen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitbringen. Diese Problematik ist seit dem Bildungsbericht 2008 auch in der Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland präsenter.

Zu diesem Diskurs gehört ebenfalls die Auseinandersetzung mit den Problemen des sogenannten „Übergangsbereiches“. Die neueren Arbeiten der Berufspädagogik dazu sind vor allem von Bojanowski (2005, 2008, 2012), Bojanowski und Ratschinski (2005), Bojanowski und Eckert (2012), Baethge (2007), Beicht (2009), Beicht, Friedrich und Ulrich (2008), Giese und Wittpoth (2009), Molzberger (2009), Solga (2005, 2009), Solga, Bass und Kohlrausch (2011), Ehrenthal, Eberhard und Ulich (2005), Euler (2010), Euler und Reemstma-Theis (2010) sowie die Arbeit von Baethge und Baethge-Kinsky (2012). Ein Schwerpunkt in diesen Untersuchungen und Aufsätzen belegt, dass die Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Ausbildungsplatz extrem heterogen ist und es bis jetzt noch keinen durchgängig einheitlichen Ansatz zur effektiven Förderung gibt. Dies hat sich auch nicht durch die Benennung „Neues Übergangssystem Schule – Beruf NRW“ (2012) verändert. Das Programm „Kein Kind zurücklassen“ (NRW Landesregierung; Stiftung Bertelsmann, 2013) ist ebenso wie das Modellvorhaben des Landes NRW mit dem Titel „Kein Abschluss ohne Anschluss – KaoA“ (2014) ein weiteres Förderprogramm mit dem Schwerpunkt im Übergang von der Sekundarstufe I in Ausbildung oder höhere Bildungsabschlüsse. Die Nachhaltigkeit bleibt abzuwarten, denn von Euler & Reemstma-Theis (2010) wird zur aktuellen Lage der Jugendlichen und jungen Erwachsenen festgehalten: *„Es besteht die Gefahr der Entstehung einer ‚dauerhaften Risikogruppe‘: Rund ein Viertel der Absolventen der Sekundarstufe I bleibt auch rund 2,5 Jahre nach Schulabschluss ohne Ausbildungsstelle, von den Hauptschulabgängern bleiben rund zwei Fünftel ohne Berufsabschluss. Für diese Jugendlichen bestehen derzeit nur noch geringe Chancen, über das Übergangssystem oder zu späteren Zeitpunkten den Weg in eine qualifizierte Arbeit zu finden“* (S.7-8).

Diese Forschungsarbeiten, wie auch die neuere Arbeit von Brändle (2012), der die Entstehung des Übergangssystems und seine Entwicklung bis heute mit den Chancen und Problemen darstellt, setzen sich im Wesentlichen damit auseinander, wie sich die unterschiedlichen Formen der Benachteiligung bei den jungen Menschen darstellen, die beim Übergang von der Schule in den Beruf nicht sofort in Ausbildungsverhältnisse oder weiterführende schulische Bildungssysteme kommen. Hier steht allerdings nicht die Selbstwirksamkeitsüberzeugung dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Mittelpunkt, sondern eher die Untersuchung unterschiedlicher Formen von Benachteiligung. Der Fokus vieler Untersuchungen im Bereich der Selbstwirksamkeitsüberzeugung liegt ungleich häufiger bei den Schülerinnen und Schülern des allgemeinbildenden Schulsystems und hier vorwiegend im

Bereich der Sekundarstufe I. Dies zeigen die umfangreichen Untersuchungen von Schwarzer und Jerusalem (2002) und anderen in diesem Bereich. Die innovative Zielsetzung dieser Arbeit liegt also in der Verknüpfung dieser beiden Theoriestränge aus dem Bereich der Selbstwirksamkeitsforschung und aus dem Bereich Berufspädagogik zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergangssystem. Sie nimmt die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Fokus, die nicht nahtlos von einem Bereich in den nächsten wechseln, sondern aufgrund der unterschiedlichsten Formen von Benachteiligung zunächst nicht weiterkommen.

2.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als notwendiges Konstrukt für die Bewältigung von Aufgaben im schulischen und beruflichen Kontext

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde von Bandura (1997) im Verlauf seiner sozialkognitiven Lerntheorie (1971) entwickelt, die auch im deutschsprachigen Sektor von führenden Entwicklungs- und Lernpsychologen aufgegriffen wurde. Eine vollständige Auflistung würde mit Sicherheit den Rahmen dieser Arbeit sprengen und daher seien hier exemplarisch nur einige genannt, wie Mietzel (1998), Krapp und Weidenmann (2001) Schwarzer und Jerusalem (2002) sowie Fend (2005). In diesem Kontext steht auch eine Sammlung von Stellungnahmen verschiedener Forscher in Edelstein (1995), die im Rahmen von zwei Marbacher Konferenzen der Jacobs Foundation entstand. Hierauf nimmt auch Hopf (2002, S. 114) im Zusammenhang mit den empirischen Untersuchungen zu selbstwirksamen Schulen Bezug. Im Zentrum dieser Konferenzen stand die Frage nach den Entwicklungskrisen im Jugendalter und damit auch der Schule als Institution, in der Jugendliche einen nicht unerheblichen Teil ihres Lebens verbringen. Hier hält Edelstein, der sozialkognitive Entwicklung und auch schulische Bedingungen erfolgreichen Lernens erforscht hat, fest, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch mehrere Einflussfaktoren bestimmt werden:

„Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind ein Teil der Handlungskompetenz, die eine entwicklungsabhängige und eine kontext- und erfahrungsunabhängige Dimension der Beziehung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt ist. [...] Die im Leben von Jugendlichen besonders mächtige und zukunftssträchtige Instanz, die Schule, hat hier, gerade für vulnerable Gruppen, aus strukturellen, didaktischen und jugendpsychologischen Gründen die größten Schwierigkeiten und Defizite“ (Edelstein, 1995, S. 22-23).

Auch Schwarzer (1995) verweist auf die Unabdingbarkeit der Selbstwirksamkeit für eine gelingende Entwicklung. Er stellt noch einmal heraus, wie bedeutsam die subjektiven Überzeugungen das menschliche Handeln beeinflussen: *„Die semantische Struktur dieser Selbstwirksamkeitserwartungen ist also charakterisiert durch die Formulierung*

einer subjektiven Gewißheit, eine Handlung auch dann ausführen zu können, wenn Barrieren auftreten“ (Schwarzer, 1995, S. 26). Aber gerade im Kontext Schule erleben Kinder und Jugendliche durch die sozialen Vergleiche in der Klasse oder in der Gleichaltrigengruppe häufig Niederlagen oder erfahren negative Bewertungen, die sich auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeit wenig aufbauend auswirken.

Bandura (1997, S. 36-39) prägte den Begriff „self-efficacy“, übersetzt mit dem Begriff Selbstwirksamkeit, als ein Wirkphänomen im menschlichen Handeln, das letztlich den Schlüssel für den Erfolg dieses Handelns bietet. Selbstwirksamkeit ist ein wesentlicher Bestandteil des sozial-kognitiven Lernens und hängt stark mit den zu erwartenden Kompetenzen zusammen. Aus dem psychologischen Ansatz heraus, den Bandura zunächst mit seiner Konzeption verfolgte, um Phobien zu behandeln, erwies sich dies als ein Erklärungsansatz, warum Menschen in bestimmten Situationen aus welchen Gründen wie handeln. Der Begriff „perceived self-efficacy“ als Selbstwirksamkeitserwartung spielt hier eine zentrale Rolle, wird aber auch über die Bedeutung, die dieser Theorie und den empirischen Untersuchungen im Hinblick auf den pädagogischen Bereich zukommen, durchaus kritisch gesehen. Hervorzuheben ist besonders der Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, der von Krapp und Ryan (2002, S. 54-82) hergestellt wird. Sie legen in ihrer Analyse dar, dass für den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Lernmotivation eine Erweiterung der Theorie von Bandura erforderlich ist. Der Begriff der Motivation ist dabei ein zentrales Element für die Erklärung von Lernprozessen. Dies wird allerdings auch von Bandura (1979, S. 162) festgestellt, für den Lernen ohne die Bereitschaft dazu nicht möglich ist. Ein signifikanter Unterschied ist jedoch die Auslegung der verschiedenen Verstärkungsmechanismen. Bandura als Psychologe berücksichtigt im Hinblick auf die Motivation eher weniger den Bezug zu einer pädagogischen Betrachtungsweise.

Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 28-51) gehen auf die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die individuelle Persönlichkeit ein. Durch etliche empirische Forschungsergebnisse ist der Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstkonzept und der erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen und Problemen nachgewiesen. So sind selbstwirksame Menschen nicht nur erfolgreicher in der Bewältigung von Krisen, wie zum Beispiel schweren Erkrankungen. Sie ordnen Erfolge der persönlichen Kompetenz zu und suchen die Ursache für Misserfolge eher extern in äußeren Umständen. Diese Form der gegenläufigen Zuordnungsmuster führt langfristig dazu, dass die erfolgsorientierte Motivation aufrecht erhalten wird. Eine solche Zuordnung ist natürlich nur dann langfristig erfolgreich, wenn sie auch Realitätsbezug hat. Es ist damit nicht gemeint, dass ständig die Schuld für eigene Unzulänglichkeit bei anderen oder nur in äußeren Umständen gesucht wird.

Seligman (1991) hat in seinen Studien zum Optimismus und Pessimismus einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Lebenserfolg und Optimismus herstellen können. Dennoch ist es zu kurz gefasst, lediglich auf den Lebensoptimismus eines Menschen zurückzugreifen, denn gerade im Bereich von Schule sind noch

weitere Aspekte zu berücksichtigen. Es stellt sich die Frage, wie das Interesse am Arbeiten in der Schule geweckt werden kann und welche Faktoren dazu beitragen, dieses Interesse auch aufrecht zu erhalten. Im Hinblick auf die hier untersuchte Schülerklientel ist das umso wichtiger, denn gerade Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich haben häufig negative Vorerfahrungen in Bezug auf ihr eigenes Lernen und zeigen sehr oft auch Schulmüdigkeit. Die Institution Schule scheint also mehr dazu beizutragen, das Interesse am Lernen zu verhindern oder doch zumindest eher zu behindern als zu fördern. Da das Lernen von Bandura in erster Linie als ein kognitiver Prozess verstanden wird und nicht nur als reines Konditionierungsschema, ist damit jedoch nicht der komplexe Gesamtprozess des Lernens erfasst. Jedoch verdeutlichte auch Bandura den Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion. In Untersuchungen stellte er fest: *„Affektive Reaktionen können auch rein kognitiv stimuliert werden. Menschen können sich ohne Schwierigkeiten [...] durch bedrohliche Gedanken in Angst und Schrecken versetzen. Sie können schließlich Ärger in sich wachrufen, indem sie sich vorstellen, wie sie von irgendwelchen Widersachern grundlos mißhandelt werden“* (1979, S. 75). Selbst wenn es sich hier in erster Linie um Untersuchungen zu erlernten Angststörungen und deren Therapie handelt, besteht dennoch ein Zusammenhang zum Lernen im Allgemeinen und somit auch zum schulischen Lernen. Er widerspricht damit den entwicklungspsychologischen Theorien, die eine genaue Trennung zwischen assoziativen und kognitiven Prozessen beim Lernen ziehen und zeigt auf, *„daß antizipatorisches Lernen viel komplexer ist, als gemeinhin angenommen wird. Emotionale Reaktionen können unter die Kontrolle komplexer Kombinationen innerer und äußerer Stimuli gelangen. Diese können entweder ganz eng mit den physischen Erlebnissen verbunden oder zeitlich sehr weit von ihnen entfernt sein. Prognostische Stimuli können ihr Auslösepotential auf stellvertretender Basis erhalten. Sie können aber auch durch die Assoziation mit einer gedankeninduzierten Erregung wirksam werden, wodurch der Lernprozeß noch komplexer wird. Sobald die Stimuli wirksam geworden sind, überträgt sich die Funktion auf andere Stimuliklassen, die rein physische Ähnlichkeit aufweisen, auf semantisch verwandte Hinweisreize und sogar auf andere Stimuli, die mit den ursprünglichen aufgrund früherer Erfahrungen der Person assoziiert sind“* (1979, S. 78-79).

Bandura (1979, 1995) geht zwar in seinen Ausführungen auch auf die Motivation ein, stellt diese aber nur in den Kontext der Selbstbekräftigung. Dies wird im Rahmen der sozial-kognitiven Theorie so verstanden, dass in der Selbstbekräftigung vor allem die Motivationsfunktion gesehen wird, die hier im Sinne von Selbstbelohnung verstanden wird. Bandura geht auf den Zusammenhang von gezeigten Leistungen, der jeweiligen Beurteilung dieser Leistung und den sogenannten Selbstreaktionen ein, aber der Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung und Motivation wird nicht berücksichtigt. Dies verdeutlichen Krapp und Ryan (2002, S. 58-63), indem sie den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Lernmotivation herstellen, denn die Motivation in ihren unterschiedlichen Ausprägungen ist nicht nur Grundlage für das Lernverhalten an sich, sondern auch für die Art und Weise des je erreichten Lernerfolges.

In dieser Arbeit ist die Auseinandersetzung mit den subjektiven Motivationslagen ebenfalls bestimmend und daher findet auch nicht nur die reine Beschränkung auf die zwar grundlegende, aber nicht alles abdeckende Theorie von Bandura (1979) statt. Diese wird auch im Kompendium von Pervin (2000, 4. Auflage) zu Persönlichkeitstheorien durchaus kritisch gesehen, wobei die Uneinheitlichkeit und die Vernachlässigung wesentlicher Gebiete, wie schon oben dargelegt, die Hauptkritikpunkte sind.

Demgegenüber ist der Einbezug der Motivation gerade für Jugendliche und junge Erwachsene mit einer nicht so glatten Schulkarriere ein zentraler Schlüssel für die erfolgreiche Bewältigung von Lernaufgaben und der Auseinandersetzung mit den für sie selbst wichtigen Zielen. Hier greift der erweiterte Ansatz von Deci und Ryan (1993). Die von ihnen entwickelte Selbstbestimmungstheorie der Motivation („Self-Determination Theory“) (1985, 1993, 2000, 2002) ist für die Pädagogik deshalb so bedeutsam, weil sie eine organismische und dialektische Theorie der menschlichen Motivation ist. Als organismisch wird die Theorie deshalb gesehen, weil sie dem den Menschen natürlich innewohnende Bedürfnis nach Entwicklung entspricht. Sie ist zudem dialektisch, denn die stetige Entwicklung des eigenen Selbst steht immer in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und den damit zusammenhängenden sozialen Einflüssen, denen der Mensch nach der Analyse von Deci und Ryan (1993, S. 223) ausgesetzt ist. Dem zugrunde liegt ein Verständnis vom menschlichen Handeln und der Entwicklung der Persönlichkeit oder in diesem Kontext, des Selbst, bei dem es darum geht, sich weiter zu entwickeln und danach zu streben zu lernen. Die eigene Persönlichkeit soll damit im Dialog mit der sozialen Umwelt und der daraus entstehenden Auseinandersetzung eine ständige Weiterentwicklung erfahren. Menschen sind bereits ab der Geburt neugierig auf die sie umgebende Umwelt und die Menschen in dieser Umwelt. Es ist ein grundlegend vorhandenes Bedürfnis des Menschen, sich durch die Beschäftigung mit der sozialen Umwelt zu entwickeln und daher auch zu lernen, wobei der Wunsch nach dieser Auseinandersetzung über die Intention, etwas erreichen zu wollen, zu erklären ist. Diese Intention ist Grundlage für die Steuerung einer Entwicklung, die einerseits durch Motivation geleitet und nachweislich dauerhafter ist, wenn andererseits das Handeln mit Erfolg verbunden ist und somit zu einer Erweiterung von Wissen und ebenfalls zur Festigung und Stärkung der Persönlichkeit führt. Ein weiterer Aspekt ist die Erkenntnis, dass Lernen dann erfolgreicher ist, wenn die Inhalte interessant sind und als selbst gewählt angesehen werden. In diesem Zusammenhang spielt die Motivation eine zentrale Rolle im Handeln des Menschen; dabei gehen Deci und Ryan (1993, S. 223-236) über die Kategorisierung des motivierten und unmotivierten Handelns hinaus und stellen eine detaillierte Differenzierung zu den einzelnen Abstufungen in der Motivation im menschlichen Handeln dar, die in bisherigen kognitiven Theorien in der Form noch nicht ausgeführt wurde. Neben der intrinsischen Motivation werden vier Stufen der extrinsischen Motivation dargestellt. Hier erweist sich die vierte Stufe der extrinsischen Motivation als durchaus

vergleichbar zur rein intrinsischen Motivation im Hinblick auf die Bedeutung für die Leistungsbereitschaft des Einzelnen, da sich auch hier im hohen Maße Selbstbestimmung im Handeln erkennen lässt. Gerade bei der in dieser Arbeit untersuchten Schülergruppe ist es sinnvoll, die zugrunde liegende Motivation genauer in den Fokus zu nehmen, denn beim Typ der sogenannten „*externalen Regulation*“ (Deci & Ryan, 1993, S. 227) zeigt sich deutlich, dass die erwartete Leistung nicht von den Schülern selbst gewollt wird, sondern nur durch äußere Faktoren geleitet ist. Schüler erledigen Aufgaben nur, weil sie sich davon eine Belohnung versprechen oder einer drohenden Bestrafung aus dem Weg gehen wollen. Auch beim Typ der sogenannten „*introjizierten Regulation*“ (Deci & Ryan, 1993, S. 227-228) geschieht die Übernahme von Aufgaben nur dem Druck folgend, dass es gesellschaftlich gewünscht und vorgesehen ist, bestimmte Leistungen zu erbringen, ohne jedoch eine Verinnerlichung des persönlichen Nutzens zu generieren. Hier werden geforderte Leistungen erbracht oder Handlungen gezeigt, um allgemein gültige Konventionen zu erfüllen. Erst mit dem Erreichen der sogenannten „*identifizierten Regulation*“ (Deci & Ryan, 1993, S. 228) ist eine Form der Motivation erreicht, in der Aufgaben nicht nur übernommen werden, weil es so sein muss, sondern weil die je individuelle Nützlichkeit erkannt wird. Aber erst bei der sogenannten „*integrierten Regulation*“ (Deci & Ryan, 1993, S. 228) ist eine Ausprägung der extrinsischen Motivation erreicht, die über das Erkennen und die Einsicht in die Nützlichkeit hinausgeht und eine Verinnerlichung der Erkenntnis bedeutet. Hier ist zum Beispiel die Übernahme von Aufgaben in der Schule mit dem Selbstverständnis verbunden, dass diese nicht nur Mittel zum Zweck sind. Sie werden im weitesten Sinn wichtig für die eigene Persönlichkeit und damit auch wirklich in das Selbstkonzept integriert. In der letzten Stufe dieser Darstellung zur Motivation steht die intrinsische Motivation, die im Hinblick auf das eigene Lernen auch das eigene Interesse und die inhärente Befriedigung zur Bewältigung von Aufgaben beinhaltet, die eine dauerhafte in der Persönlichkeit festgelegte Beschäftigung mit z.B. Inhalten oder Themenkomplexen impliziert. Erst in dieser Kombination unter Berücksichtigung einer ausdifferenzierten Sichtweise auf die Motivation ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung nicht ein singuläres Element, sondern in der Persönlichkeit verankert, wie in der Darstellung von Deci und Ryan (2002, S. 16) in Abbildung 1 veranschaulicht wird.

Type of Motivation	Amotivation	Extrinsic Motivation					Intrinsic Motivation
Type of Regulation	Non-regulation	External Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulation	Integrated Regulation	Intrinsic Regulation	
Quality of Behavior	Nonself-determined					Self-determined	

Abbildung 1: The Self-Determination Continuum with Types of Motivation and Types of Regulation

In Kombination mit der Motivation ist das Interesse ein bedeutsames Merkmal von selbstbestimmtem Handeln beim Menschen. In diesem Zusammenhang ist die Interessentheorie von Krapp (1999), Krapp und Weidenmann (2001), Krapp (2002), Krapp und Ryan (2002) sowie Krapp (2005a) und (2005b) für eine ganzheitliche Sichtweise auf das Lernen beim Menschen von eminenter Bedeutung. Interesse bedeutet im Idealfall die passgenaue Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten, wobei „[d]ie emotionale Merkmalskomponente besagt, dass ein Interesse während seiner Realisierung mit überwiegend positiven Gefühlen und Erlebnisqualitäten verbunden ist, z.B. mit optimaler Spannung und Freude an der Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 69). Beide Elemente sind über Teile des Fragebogens und über die Leitfragen zur Gruppendiskussion Forschungsgegenstände dieser Arbeit.

Gerade die emotionale Komponente steht im direkten Zusammenhang mit den psychologisch angeborenen menschlichen Bedürfnissen, die im Kontext mit intrinsischer Motivation gesehen werden, zum Beispiel bei Deci und Ryan (1993). In ihrer Selbstbestimmungstheorie gehen sie davon aus, dass die Unterteilung in physische und psychische Bedürfnisse des Menschen nicht genau genug ist und daher stellen sie drei Bedürfnisse dar, die für die intrinsische und extrinsische Motivation von Bedeutung sind. Es geht um das Bedürfnis nach „Kompetenz oder Wirksamkeit, nach Autonomie oder Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit“ (1993, S.229). Hier wird der Zusammenhang von kognitiven Strukturen und emotionalen Grundlagen deutlich, denn Lernen ist nicht nur ein kognitiv ablaufender Prozess, sondern Lernen wird durch unterschwellig ablaufende emotionale Prozesse erheblich mit beeinflusst und daher sind beide Bereiche essentiell für den Lernerfolg. Sehr anschaulich strukturiert wird dies auch von Krapp (2005b). Er stellt den bestehenden Zusammenhang zwischen den kognitiven Strukturen einerseits und den emotionalen Grundgegebenheiten andererseits in den für das Lernen gegebenen Kontext. Der Lernprozess ist immer in Verbindung mit den Bedingungsfaktoren zu sehen und diese werden im Umkehrschluss auch wieder durch das Lernergebnis beeinflusst. Die bestehenden Zusammenhänge werden in Abbildung 2 (Krapp, 2005a, S. 605) dargestellt.

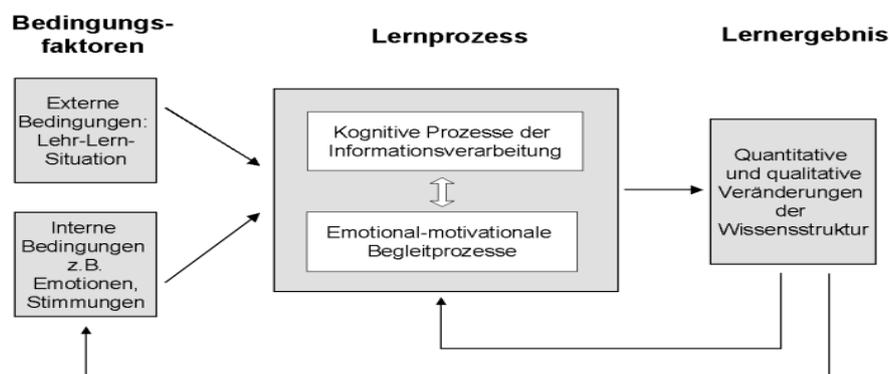


Abbildung 2: Pädagogisch-psychologisches Variablenmodell zur Untersuchung des Zusammenhangs von Emotion und Lernen

Erst die Gesamtheit von Kognition und Emotion ermöglicht ein Lernergebnis. Dies wird im Unterrichtsgeschehen immer augenfällig, wenn Schülerinnen ihre emotionalen Befindlichkeiten, also Ängste, Sorgen, Befürchtungen, aber auch Freude und Stolz verbalisieren. Nur in diesem Zusammenhang wird für den Lehrenden die Koppelung beider Bereiche deutlich. Bei den Schülerinnen des in dieser Arbeit behandelten Bildungsganges wird das besonders in den Beiträgen der Gruppendiskussionen ersichtlich. Das Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit ist also nicht über die Kognition zu erklären, sondern liegt im Menschen als emotionale Grundlage vor, die immer besonders wirkungsvolle Lernergebnisse oder Lernzuwächse zeigt, wenn dies mit intrinsischer Motivation einhergeht.

Ein weiteres wesentliches Element ist das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung. In diesem Zusammenhang bedeutet autonom allerdings nicht die Unabhängigkeit von sozialen Kontexten. Die Autonomie besteht auf der Ebene des Erlebens und ist damit auch den emotionalen Prozessen zuzuordnen. Dargestellt wird dies auch von Jerusalem und Mittag (1999), die in zahlreichen Studien nachgewiesen haben, dass ein schwaches Selbstkonzept, niedrige Motivation und schlechte Lernresultate wie in einem Kreislauf eine weitere Schwächung der Selbstwirksamkeit beinhalten.

Auch Hascher (2005, S. 615-616) stellt in diesem Zusammenhang Untersuchungen vor, in denen Schüler zu Fehlersituationen befragt wurden. Im Ergebnis zeigte sich, dass Fehlersituationen emotional nicht so negativ besetzt sind, wenn sie im Lerngeschehen stattfinden. Allerdings sind sie bei Leistungsüberprüfungen eindeutig negativ besetzt. Krapp legt dazu (2005b) dar, unter welchen Voraussetzungen die emotionale Grundstimmung im Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation einen positiven Einfluss auf das Lernen hat. Hier greift auch die von Deci und Ryan (2002) dargestellte soziale Eingebundenheit, die den dritten grundlegenden Bestandteil der oben bereits dargestellten psychologischen Bedürfnisse ausmacht, welche auch als „*basic-needs*“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 70) bezeichnet werden. In der Gesamtheit erkennt man deutlich den Zusammenhang dieser Elemente und damit die ganzheitliche Betrachtung des Menschen im Hinblick auf das individuelle Handeln. Nur in der gemeinsamen Sicht auf alle Einzelteile wird manifest, dass das menschliche Handeln nicht rein kognitiv erklärt werden kann, sondern sich aus der Summe der Kognitionen und der Emotionen ergibt. Damit ist auch das menschliche Handeln im Bereich des Lernens eingeschlossen.

Sowohl die Selbstbestimmungstheorie als auch die Interessentheorie des Lernens zeigen in Bereichen der Motivation, der Sichtweise auf den Menschen und das menschliche Handeln viele Übereinstimmungen und Überschneidungen, da beiden Theorien ein ähnliches Menschenbild zugrunde liegt. Zentrale Erkenntnis aus beiden Theorien ist die Bedeutsamkeit von Selbstbestimmtheit bei Lernenden. Ebenso wichtig sind die Erkenntnisse zur Motivation, die im Hinblick auf das Lernergebnis und seine Nachhaltigkeit eine große Rolle spielen. Auch der Schwerpunkt des individuellen Interesses und die Verbindung zu dauerhaftem und nach-