pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Zacher, Janett

Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und ihre Wirkung auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern

Kassel : kassel university press 2020, 313 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2019)

Quellenangabe/ Reference:
Zacher, Janett: Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und ihre Wirkung auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern. Kassel : kassel university press 2020, 313 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-326172 - DOI: 10.25656/01:32617; 10.17170/kobra-202009291852

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-326172
https://doi.org/10.25656/01:32617

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel university press

http://kup.uni-kassel.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Janett Zacher

Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und ihre Wirkung auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern

kassel university press

Janett Zacher

Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und ihre Wirkung auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern

kassel university press

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Martin Hänze
Prof. Dr. Benjamin Scheibehenne

Tag der mündlichen Prüfung: 24. Oktober 2019

Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen International (CC BY-SA 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2019
ISBN 978-3-7376-0891-6
DOI: https://dx.doi.org/doi:10.17170/kobra-202009291852

© 2020, kassel university press, Kassel
http://kup.uni-kassel.de

Printed in Germany

Inhaltsvereichnis

1. Zusammenfassung 1
2. Einleitung 2
3. Entscheidungsforschung 7
3.1 Begriff der Entscheidung 7
3.1.1 Merkmale von Entscheidungen 8
3.1.2 Bezugsebenen von Entscheidungen 8
3.1.3 Eigene Definition 9
3.2 Geschichte der psychologischen Entscheidungsforschung 10
3.3 Beschreibung des Entscheidungsprozesses 11
3.4 Entscheidungsstrategien 14
3.5 Herausforderungen bei Entscheidungen 16
3.5.1 Beschränkte Rationalität 17
3.5.2 Kognitive Dissonanz 18
3.5.3 Überlastungseffekte bei Entscheidungen 19
4. Motivationspsychologie 26
4.1 Begriff der Motivation 26
4.1.1 Motivationsbegriff aus Sicht der Psychologie 27
4.1.2 Motivationsbegriff aus Sicht der Pädagogischen Psychologie 28
4.1.3 Eigener Motivationsbegriff 29
4.2 Geschichte der Motivationsforschung 29
4.3 Formen der Motivation 31
4.3.1 Extrinsische Motivation 32
4.3.2 Intrinsische Motivation 32
4.4 Vorstellung von verschiedenen Motivationstheorien 35
4.4.1 Interessentheorie 35
4.4.2 Erwartungs-mal-Wert Theorie 36
4.4.3 Selbstbestimmungstheorie 38
5. Entscheidungen im Unterricht 46
5.1 Entscheidungsfreiheit im Unterricht 46
5.2 Entscheidungsforschung im Unterricht 48
5.3 Beziehung zu Personenmerkmalen 51
5.3.1 Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte 51
5.3.2 Ungewissheitstoleranz 53
5.4 Ableitung der zentralen Fragestellungen 54
6. Vorstudie 57

6.1 Fragestellungen und Annahmen 58
6.2 Methode 60
6.2.1 Forschungsdesign 60
6.2.2 Stichprobe 61
6.2.3 Untersuchungsablauf 61
6.2.4 Erhebungsmethoden 64
6.3 Ergebnisse 66
6.3.1 Veränderung der Lernmotivation 67
6.3.2 Veränderung des Entscheidungsverhaltens 69
6.3.3 Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten 70
6.3.4 Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten 71
6.3.5 Pilotierung der Hauptstudie 71
6.3.6 Unterstützungsverhalten der Lehrkraft 74
6.4 Diskussion 74
7. Hauptstudie 79
7.1 Beobachtungsstudie – Charakterisierung von Entscheidungs-möglichkeiten 81
7.1.1 Methode 81
7.1.1.1 Forschungsdesign 81
7.1.1.2 Stichprobe 82
7.1.1.3 Untersuchungsablauf 83
7.1.1.4 Erhebungsmethoden 83
7.1.2 Ergebnisse 84
7.1.2.1 Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 84
7.1.2.2 Anzahl an Entscheidungsalternativen 85
7.1.2.3 Zeitlicher Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 86
7.1.3 Diskussion 87
7.2 Interviewstudie – Potential von Entscheidungsmöglichkeiten 92
7.2.1 Methode 92
7.2.1.1 Forschungsdesign 92
7.2.1.2 Stichprobe 93
7.2.1.3 Untersuchungsablauf 93
7.2.1.4 Erhebungsmethoden 94
7.2.2 Ergebnisse 95
7.2.2.1 Definition von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 95
7.2.2.2 Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 97

7.2.2.3 Anzahl von Entscheidungsalternativen 99
7.2.2.4 Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 100
7.2.2.5 Einsatzbedingungen für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 103
7.2.2.6 Gründe für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 110
7.2.2.7 Nachteile von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 112
7.2.2.8 Zusammenhänge zwischen Beobachtungen und Experteninterviews zur Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften 114
7.2.3 Diskussion 114
7.3 Feldexperiment – Wirkung von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation 121
7.3.1 Fragestellungen und Annahmen 123
7.3.2 Methode 125
7.3.2.1 Forschungsdesign 125
7.3.2.2 Stichprobe 126
7.3.2.3 Untersuchungsablauf 126
7.3.2.4 Erhebungsmethoden 128
7.3.3 Ergebnisse 132
7.3.3.1 Veränderung der Lernmotivation durch die Variation der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen 132
7.3.3.2 Veränderung der Erwartungsmotivation und der Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag durch Entscheidungsalternativen 138
7.3.3.3 Zusammenhänge mit dem Unterstützungsverhalten der Lehrkraft 140
7.3.3.4 Zusammenhänge der Ungewissheitstoleranz von Schülerinnen und Schülern 140
7.3.3.5 Weitere explorative Zusammenhänge 140
7.3.4 Diskussion 141
7.4 Vergleich der Teilstudien 150
8. Schlussbetrachtung 157
9. Literaturverzeichnis 165
Anhang 179

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Entscheidungsprozess. 13
Abbildung 2. Übersicht zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht 49
Abbildung 3. Veränderung der intrinsischen Lernmotivation zu jedem Messzeitpunkt. 68
Abbildung 4. Veränderung der extrinsischen Lernmotivation zu jedem Messzeitpunkt. 68
Abbildung 5. Intrinsische Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb der Bedingungen. 73
Abbildung 6. Extrinsische Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb der Bedingungen. 73
Abbildung 7. Intrinsische Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb der Bedingungen 137
Abbildung 8. Extrinsische Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb der Bedingungen 137
Abbildung 9. Erwartungsmotivation zum ersten Messzeitpunkt innerhalb der Bedingungen. 139
Abbildung 10. Ergebnisübersicht dieser Dissertation. 164

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Darstellung des Untersuchungsablaufes über die gesamte Unterrichtseinheit 62

Tabelle 2 Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in jeder Bedingung 72

Tabelle 3 Korrelationen mit dem kontrollierenden Unterstützungsverhalten der Lehrkraft 74

Tabelle 4 Ablauf der einzelnen Erhebungsschritte 85

Tabelle 5 Ermittelte Beobachterübereinstimmung mittels Klassen-Korrelation *(rr)* 84

Tabelle 6 Beobachtungen zur Frage „Was für Wahlmöglichkeiten gibt es im Unterricht?" 85

Tabelle 7 Beobachtungen zur Frage „Wie viele Optionen sind im Unterricht optimal bzw. werden gegeben?" 85

Tabelle 8 Häufigkeitsangaben von Entscheidungsmöglichkeiten in den Phasen eines Unterrichtsthemas 86

Tabelle 9 Häufigkeitsangaben von Entscheidungsmöglichkeiten in den Phasen einer Unterrichtsstunde 87

Tabelle 10 Häufigkeitsangaben von Entscheidungsmöglichkeiten bei verschiedenen Uhrzeiten am Tag 87

Tabelle 11 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Was sind für Sie Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht?" 96

Tabelle 12 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Was für Wahlmöglichkeiten gibt es im Unterricht?" 97

Tabelle 13 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Geben Sie eher geschlossene Möglichkeiten vor oder lassen Sie die Möglichkeiten offen?" 98

Tabelle 14 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Wie viele Optionen sind im Unterricht optimal?" 99

Tabelle 15 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf Wahlmöglichkeiten?" 100

Tabelle 16 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie den Leistungsstand der Klasse bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?" 104

Tabelle 17 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie die Motivationslage der Klasse bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?" 105

Tabelle 18 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie das Alter der Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?" 106
Tabelle 19 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie Ihr Fach bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?" 108
Tabelle 20 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie noch weitere Aspekte bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?" 109
Tabelle 21 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Warum geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten im Unterricht?"....110
Tabelle 22 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Glauben Sie, dass Wahlmöglichkeiten im Unterricht eine erfolgreiche und gute Strategie darstellen, um das Lern- und Lehrziel zu erreichen?....112
Tabelle 23 Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Glauben Sie, dass Wahlmöglichkeiten im Unterricht Nachteile haben?....113
Tabelle 24 Phasen der experimentellen Unterrichtsstunde 127
Tabelle 25 Deskriptive Beschreibung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Angebotsgröße 135
Tabelle 26 Deskriptive Beschreibung der intrinsischen Lernmotivationsskala nach Angebotsgröße 136
Tabelle 27 Signifikante Korrelationen zwischen Autonomie- und Kontroll-Skala der Beobachtungen und Fragebögen für Lehrkräfte 138
Tabelle 28 Übersicht der Teilstudien 151

1. Zusammenfassung

Ziel dieser Dissertation war es, Entscheidungsmöglichkeiten im Unterrichtskontext theoretisch und empirisch zu ergründen. Des Weiteren wurden die Auswirkungen der Entscheidungsmöglichkeiten und -alternativen auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler analysiert. Zu Beginn der Dissertation wurden die theoretischen Grundlagen der zugrunde gelegten Forschungsbereiche (Entscheidungsforschung und Motivationsforschung) aufgearbeitet. Anschließend wurden diese innerhalb der Schulwirklichkeit betrachtet und der Forschungsstand zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht anhand von Studien dargestellt (vgl. Flowerday & Schraw, 2000; Patall et al., 2010). Dabei zeigte sich, dass die Befundlage zu dem speziellen Thema noch in den Anfängen steckt. Vor diesem Hintergrund wurden für die vorliegende Dissertation zwei Studien konzipiert. In der Vorstudie wurde der Fragestellung nachgegangen, ob sich die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durch die Bereitstellung von Entscheidungsmöglichkeiten verändert. In einer entsprechenden Felduntersuchung einer Klasse über eine Unterrichtseinheit mit vorkonzipierten Entscheidungsmöglichkeiten konnte nachgewiesen werden, dass die intrinsische Lernmotivation anstieg, während die extrinsische tendenziell abfiel. Dies lässt vermuten, dass sich Entscheidungsmöglichkeiten grundsätzlich positiv auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirken. In der Hauptstudie wurde die Komplexität von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht durch drei Teilstudien (Beobachtungsstudie, Interviewstudie und Feldexperiment) erfasst. Die Beobachtungs- und Interviewstudie offenbarten unter anderem die Vielfältigkeit der Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. So scheinen gerade Aufgaben, Sozialformen und Themen prädestiniert für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht zu sein. In der Interviewstudie zeigte sich zudem, dass nach subjektiver Überzeugung der Lehrkräfte die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler positiv durch Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht beeinflusst werden kann. Interessanterweise betonten die Lehrkräfte die Relevanz der Angebotsgröße für die positive Wirkung von Entscheidungsmöglichkeiten. Zur empirischen Erfassung der Wirkung von Entscheidungsmöglichkeiten auf die Lernmotivation wurde in Anlehnung an die Entscheidungsforschung zum Überlastungseffekt und den ersten zwei Teilstudien (Beobachtungen und Interviews) die Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen (keine, vier oder acht) manipuliert. Dabei konnte ein *choice-overload* Effekt (vgl. Iyengar & Lepper, 2000) im schulischen Kontext aufgezeigt werden. So wies das kleine Angebot mit vier Alternativen am Anfang die geringste, jedoch am Ende die höchste intrinsische Lernmotivation auf. Des Weiteren ließ sich aufzeigen, dass ein höheres Autonomiegefühl durch die Bereitstellung von Entscheidungsalternativen erzielt werden konnte. Auch das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft erwies sich als interessantes Merkmal. Diese neuen, meist noch unbeachtet Aspekte bedürfen weiterer Analysen.

2. Einleitung

Eine grundlegende Kompetenz für Menschen in unserer Gesellschaft stellt die Fähigkeit dar, Entscheidungen treffen zu können. Jeden Tag müssen viele verschiedene Entscheidungssituationen gemeistert werden. Oft sind es normale Alltagsentscheidungen, die wir schon kennen und bei denen wir eine Präferenz besitzen. Zum Glück können wir in unserem alltäglichen Leben auf routinierte Handlungsmuster zurückgreifen. Diese Routinen verschaffen uns eine gewisse Sicherheit. Zum Beispiel wäre es sehr anstrengend, wenn wir jeden Tag auf das Neue überlegen müssten, was wir direkt nach dem Aufstehen machen. Erst Zähneputzen oder erst Frühstücken? Doch es gibt auch immer wieder neue und weittragende Entscheidungen, bei denen wir genau abwägen müssen, welche Entscheidungsalternative am geeignetsten ist. Das ist oftmals nicht leicht – gerade bei einer wichtigen Entscheidung, wie dem Kauf eines neuen Autos oder der Abwägung, in welche weiterführende Schule das eigene Kind gehen soll. Entscheidungen gehören zum Leben eines Menschen dazu. Ohne Entscheidungen würden wir in unseren Handlungen nicht vorankommen. Doch Entscheidungen können auch Hindernisse darstellen, zum Beispiel wenn sie eine Person überfordern. Jeder Mensch kann nur auf eine begrenzte kognitive Leistung zurückgreifen. Wird die Grenze überschritten, können Entscheidungen im Prozess abgebrochen werden oder es wird eine schnelle und oberflächliche Entscheidung getroffen, welche am Ende für Unzufriedenheit sorgt. Für solche einfachen und komplexen Entscheidungssituationen müssen wir uns Strategien zur Bewältigung dieser Situationen überlegen, damit wir im alltäglichen Leben zurechtkommen.

Entscheidungen stellen einen komplexen Vorgang dar, welche schon von vielen Forschen verschiedener Forschungszweige untersucht wurden (vgl. Simon, 1955; Tversky, 1972; Beach & Mitchell, 1978; Payne et al., 1988; Pasche, 1997; Gigerenzer & Goldstein, 1999; Betsch et al., 2011). Doch gerade im schulischen Bereich gibt es zu den Auswirkungen von täglichen Entscheidungssituationen auf die Lernprozesse von Schülerinnen und Schüler nur wenige Forschungsarbeiten. Zunehmend wird gefordert, dass sich die Institution Schule in höherem Maße auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einlässt und die Lernenden als aktive Akteure stärker in den Unterrichtsprozess einbezogen werden müssen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004). Entscheidungen treffen zu können, stellt aus diesem Grund eine Grundkompetenz für Schülerinnen und Schüler dar. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Schulalltag Schritt für Schritt, was es bedeutet, sich für etwas zu entscheiden. An ihrem eigenen Verhalten erleben sie, was es heißt Verantwortung für eine eigene Entscheidung zu tragen. Im schulischen Umfeld geht dies natürlich nur begrenzt im Rahmen der thematischen und organisatorischen Möglichkeiten im Unterricht. In der Konsumforschung ermöglicht ein Angebot von verschiedenen Gütern den Kunden Flexibilität, Freiheit und Individualität (vgl. Iyengar & Lepper, 2000). Das Potential und die Vielfalt von Entscheidungsmöglichkeiten beinhalten allerdings auch negative Auswirkungen. So wurde in der Konsumforschung darauf hingewiesen, dass gerade eine Vielzahl von zur Verfügung stehenden Entscheidungsalternativen und Informationen zu einer kognitiven Überlastung führen können (vgl. Simon, 1955; Jacoby

et al., 1974a; Jacoby et al., 1974a; Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al., 2010). Die Überlastung wirkt sich dann negativ auf den Entscheidungsprozess aus, aber auch auf die daraus resultierenden Konsequenzen. Im Entscheidungsprozess kann es dadurch beispielsweise zu Verzögerungen, zu oberflächlichen Vergleichen der Entscheidungsalternativen oder zum kompletten Abbruch der Entscheidung kommen. Dies erschwert es, eine gute Entscheidung in der konkreten Situation treffen zu können. In der Retrospektive kann hierdurch bei einer getroffenen Entscheidung das Gefühl der Unzufriedenheit mit der gewählten Entscheidungsalternative entstehen. Mit der kognitiven Dissonanz (vgl. Festinger, 1957) wird versucht dies theoretisch und empirisch zu ergründen. Das Individuum überlegt sich, warum es diese Entscheidungsalternative gewählt hat und betont beispielsweise die positiven Aspekte viel stärker als die Negativen. So erscheint die Entscheidung im Nachhinein doch passend für die konkrete Situation. Im schlimmsten Fall kann es jedoch passieren, dass der Entscheider am Ende eine andere Alternative wählen würde. Doch wie funktionieren diese Mechanismen bei Schülerinnen und Schülern? Die Schülerinnen und Schüler bekommen im Rahmen des Unterrichts in einem begrenzten Maß Lernmöglichkeiten von den Lehrkräften. Die Lernenden können dementsprechend auch die Freiheit, Flexibilität und Individualität von Entscheidungsprozessen in einem kleineren Rahmen erleben. Viele Lehrkräfte glauben an die positive Wirkung von Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Flowerday & Schraw, 2000). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass, ähnlich wie in der Konsumforschung, auch in der Schule Entscheidungsmöglichkeiten generell als etwas Positives und Hilfreiches angesehen werden. Gleichzeitig ergibt sich in Analogie die Frage, ob es auch bei Schülerinnen und Schülern negative Konsequenzen aufgrund von Überforderungen in Entscheidungssituationen geben kann. Zur Konkretisierung wird sich in dieser Arbeit auf die Größe des Angebotes von Entscheidungsmöglichkeiten und deren Auswirkungen auf die Lernprozesse fokussiert. Sind Schülerinnen und Schüler am Ende mit ihrer Entscheidung unzufriedener? Welche weiteren Merkmale von Lernentscheidungen spielen für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle? Viele Lehrkräfte sind der Meinung, dass das Anbieten von Entscheidungsmöglichkeiten die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst (vgl. Flowerday & Schraw, 2000; Patall et al., 2008). Entscheidungsmöglichkeiten werden dementsprechend gerne als Unterrichtsmethode eingesetzt, die Schülerinnen und Schüler positiv ansprechen, motivieren und sensibilisieren soll. Die Mitbestimmung und das Verfolgen von eigenen Interessenlagen, spielen dabei eine wichtige Rolle. Jeder soll durch das gegebene Angebot nach seinen individuellen Interessen, Wünschen und Vorstellungen wählen können. Die Lernmotivation stellt dafür ein wichtiges Merkmal dar. Eine bessere Lernmotivation sollte bei den Schülerinnen und Schülern für konzentrierteres und nachhaltigeres Lernen sorgen (vgl. Schiefele & Schreyer, 1994; Pintrich & Schunk, 2002; Hasselhorn & Gold, 2013). In vielen empirischen Studien wurde untersucht, was die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler grundlegend beeinflusst (vgl. Schiefele & Schreyer, 1994; Pintrich & Schunk, 2002). Darunter auch die Frage, ob die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern durch das Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten positiv beeinflusst werden kann. Diese Frage untersuchten schon Patall et al. (2008) und kamen zum

Ergebnis, dass sich eine einfache Wahl tatsächlich positiv auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1995, 2000) stellen Entscheidungsmöglichkeiten unter anderem eine Möglichkeit dar, ein Gefühl der Autonomie bei den Schülerinnen und Schüler herzustellen. Ihren Ergebnissen zufolge, kann nur durch die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse – Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit – die Lernmotivation positiv beeinflusst werden. Dementsprechend scheint die Lernmotivation, ein interessantes Merkmal im Zusammenhang mit den Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht darzustellen.

In der vorliegenden Dissertation wird der zentralen Forschungsfrage nachgegangen, wie die Größe eines Angebotes von verschiedenen Entscheidungsalternativen im Unterricht die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann. Das zu klärende Hauptziel dieser Dissertation ist, ob sich der Überlastungseffekt aus der Entscheidungsforschung auf die pädagogische Ebene übertragen lässt. Hieraus könnten weitere praktische Implikationen für die Strukturierung von Lehrtätigkeiten und die Aufbereitung von Entscheidungsmöglichkeiten für den Unterricht gezogen werden. Insbesondere soll dabei auch das stark positive Bild der Entscheidungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte hinterfragt werden. Bisher gibt es zu dieser Thematik kaum Forschungsbeiträge. Aus diesem Grund nähert sich diese Dissertation sukzessiv dem Thema an, um am Ende die zentrale Fragestellung zur Beeinflussung der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durch ein Angebot von verschiedenen Entscheidungsalternativen beantworten zu können. Dafür wird unter anderem empirisch ermittelt, was konkrete Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht sind und in welchen Größendimensionen Lernende ein entsprechendes Angebot von verschiedenen Entscheidungsalternativen von ihren Lehrkräften erhalten. In der Entscheidungsforschung wird meistens von einem kleinen Angebot von sechs Optionen und einem großen Angebot von 30 Optionen ausgegangen (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al., 2010). Diese Relationen scheinen im schulischen Bereich jedoch kaum übertragbar, da Unterrichtssituationen andere Rahmenbedingungen zugrunde liegen. Zusätzlich werden weitere Fragestellungen, welche im Zusammenhang mit schulischen Entscheidungsmöglichkeiten stehen können, beleuchtet. Allerdings liegt hierauf nicht das Hauptaugenmerk dieser Dissertation. Die Ergebnisse dieser empirischen Forschungsstudie könnten jedoch Erklärungsmöglichkeiten und grundlegende Erkenntnisse für nachfolgende Forschungsbeiträge in diesem Themenfeld bringen.

Die Dissertation gliedert sich grundsätzlich in zwei große Stränge. Anfangs werden die wichtigsten theoretischen Grundlagen dargelegt, um anschließend eine empirische Überprüfung der zentralen Fragstellung mithilfe von verschiedenen Studien vorzunehmen.

Zu den theoretischen Grundlagen gehören die Begriffserklärungen zur Entscheidung und Lernmotivation. Der aktuelle Untersuchungsstand zu beiden Forschungsbegriffen stellt einen wichtigen Anknüpfungspunkt und eine zentrale Grundlage dieser Dissertation dar. Die Entscheidungsforschung beschäftigt sich neben dem Aufbau des Entscheidungsprozesses auch mit negativen Auswirkungen durch

Entscheidungen. Die Kenntnis und das Verständnis verschiedener Theorien zur Motivation stellen eine wichtige Voraussetzung dar, um den Zusammenhang zwischen Entscheidungsmöglichkeiten und Motivation zu verstehen. Am Ende der theoretischen Grundlagen wird die Verknüpfung von den beiden Forschungsfeldern – Entscheidungs- und Motivationsforschung – unter dem Gesichtspunkt der Pädagogischen Psychologie mithilfe von aktuellen Forschungsergebnissen konkret dargestellt. Gleichzeitig wird ein Überblick über weitere potentielle Aspekte, wie beispielsweise das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft und der Ungewissheitstoleranz, für die Erfassung von Entscheidungsmöglichkeiten auf das Schulleben gegeben. Zusammenfassend wird aus dem ersten Strang zur Theorie die zentrale Forschungsfrage dieser Dissertation abgeleitet.

Die empirische Überprüfung der Fragestellung, ob der Überlastungseffekt auf die pädagogische Ebene übertragbar ist, schließt sich direkt an die theoretische Aufarbeitung des Themas an. Der empirische Abschnitt untergliedert sich in eine Vorstudie und Hauptstudie, welche durch drei einzelne Teilstudien dargestellt wird. Als erstes wurde eine Vorstudie durchgeführt, in welcher eine Klasse während des Verlaufes einer gesamten Unterrichtseinheit hinsichtlich der Veränderung ihrer Lernmotivation aufgrund des Einsatzes von Entscheidungsmöglichkeiten untersucht wurde. Diese Studie diente zum einen zur empirischen Überprüfung der Bedeutung von Lernmotivation im Zusammenhang mit Entscheidungsmöglichkeiten und zum anderen als Pilotierung der Erhebungsmaterialien für die eigentliche Hauptstudie. Ist die Lernmotivation ein geeignetes Merkmal zur Untersuchung der Beeinflussung durch Entscheidungsmöglichkeiten im schulischen Umfeld? Diese Frage wird am Ende der ersten Studie diskutiert. Anschließend wird die Hauptstudie mit ihren umfangreichen Facetten vorgestellt. Im Rahmen der Hauptstudie kamen verschiedene Erhebungsmethoden zum Einsatz. Dadurch wird unter anderem eine Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten zur Planung der konkreten Durchführung des Feldexperimentes ermöglicht sowie ein größerer Gesamteindruck von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gewonnen. In diese Untersuchung wurden Beobachtungen, Experteninterviews, Fragebögen für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler einbezogen. Die zentrale Fragestellung der Studie untergliedert sich in weitere Fragestellungen, welche mithilfe von drei Teilstudien untersucht wurden: 1) Beobachtungsstudie, 2) Interviewstudie und 3) Feldexperiment. So klärt die erste Teilstudie, wie Entscheidungsmöglichkeiten aus Sicht eines externen Beobachters charakterisiert werden können. Danach erfolgt durch die zweite Teilstudie die Überprüfung der subjektiven Überzeugung von Lehrkräften mittels Experteninterviews. Die Sichtweise der Lehrkräfte wird ebenso zur Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten in dieser Teilstudie ermittelt als auch für ein Gesamtbild von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht herangezogen. Anschließend wird durch die dritte Teilstudie der zentralen Fragestellung zum Überlastungseffekt in Bezug auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durch die Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen nachgegangen. Neben der Lernmotivation werden auch weitere Merkmale, wie die Erwartungsmotivation und das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft, erhoben und untersucht. Aufgrund der einzelnen Teilstudien wird am Ende der Hauptstudie noch eine

Gesamtdiskussion mit einem Vergleich der Teilstudien und einem weiterführenden Ausblick für zukünftige Forschungsarbeiten zu dieser Thematik dargestellt.

Die Dissertation wird durch ein endgültiges Fazit mit einer zusammenfassenden Diskussion abgeschlossen. Dabei liegen neben der Darstellung und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse und Effekte, die praktischen Implikationen für die Unterrichtsgestaltung im Vordergrund. Ebenso erfolgt ein Rückschluss auf theoretische Grundlagen zur Einordnung der neuen Erkenntnisse. Auch werden abschließend mögliche weitere, sich an die Untersuchungen anschließende, Fragestellungen vorgestellt und besprochen.

3. Entscheidungsforschung

Im folgenden Kapitel wird der theoretische Rahmen der Entscheidungsforschung genauer beleuchtet. Hierbei stehen vor allem die Begriffsdefinition sowie -abgrenzung von Entscheidungen im Vordergrund. Im nachfolgenden Abschnitt werden zentrale Grundlagen der Entscheidungsforschung dargestellt. Darunter zählen die Merkmale sowie Ebenen einer Entscheidung, ein kurzer geschichtlicher Abriss der Entscheidungsforschung, der Entscheidungsprozess und die Darstellung von ausgewählten Entscheidungsstrategien. Am Ende dieses Kapitels wird auf die Konsequenzen von Entscheidungen näher eingegangen, wobei insbesondere negative Seiten hinsichtlich möglicher Überlastungserscheinungen durch Entscheidungen betrachtet werden.

3.1 Begriff der Entscheidung

Der Begriff Entscheidung ist ein alltagsgeläufiger Begriff. Jeder Mensch trifft zu verschiedenen Zeiten Entscheidungen. Doch was grenzt diese Alltagsbetrachtungen von der wissenschaftlichen Betrachtung ab?

Unter dem Begriff der Entscheidung kann sich jeder etwas vorstellen. So zählen Aussagen, wie etwas Auswählen, eine Wahl treffen, sich für etwas entscheiden oder einen bestimmten Weg einschlagen zu den alltäglich verwendeten Begrifflichkeiten der Entscheidung. Das Wörterbuch der Psychologie besagt, dass der Begriff der Entscheidung eine „Allgemeine Bezeichnung für die Wahl einer bestimmten Richtung des Handelns oder Reagierens in einer mehrere Möglichkeiten enthaltenden Situation“ (Fröhlich, 2010, S. 167) darstellt. Allgemein kann das Entscheiden auch als eine Wahl „[…] zwischen mehreren möglichen Handlungsalternativen […]“ (Braun, 2010, S. 18) verstanden werden. Ebenso formuliert Schick (1997, S. 11) „[…] to choose is to come to want to take this or that option we have”. Nach Betsch et al. (2011, S. 68) ist das Entscheiden ein „Prozess des Wählens zwischen mindestens zwei Optionen, mit dem Ziel, erwünschte Konsequenzen zu erreichen und unerwünschte Konsequenzen zu vermeiden“. Bei diesen Definitionen gibt es eine Gemeinsamkeit, denn „Das ‚Rohmaterial‘ … für Entscheidungen stellen die Alternativen mit ihren Konsequenzen dar“ (Hering, 1986, S. 2). Anscheinend spricht man erst von einer Entscheidung, wenn verschiedene Entscheidungsalternativen vorhanden sind. Wobei es in der Entscheidungsforschung auch einen Ansatz gibt, der schon früher ansetzt. So sei „Diese … nicht erst dort gegeben, wo eine Wahl zwischen mehreren Möglichkeiten besteht. Schon das Erwählen, also das Ergreifen einer Möglichkeit überhaupt sei eine Entscheidung“ (Pasche, 1997, S. 7). Je nachdem, welcher Zeitpunkt der Entscheidung betrachtet werden soll, spielen die Entscheidungsalternativen oder die umliegende Situation eine wichtige Rolle. In dieser Dissertation geht es zentral um die Alternativen bei einer Entscheidung und deren entstandenen Konsequenzen.

3.1.1 Merkmale von Entscheidungen

Es gibt einige grundsätzliche Merkmale, die Entscheidungen besitzen. So sind Entscheidungen meistens an ein Ziel und eine konkrete Funktion gebunden (vgl. Braun, 2010). Sie werden nicht ohne vorherige Intention getroffen. Es gehören „… zum Sich-Entscheiden … Denkvorgänge und geistige Akte" (Salber, 1953, S. 463) dazu. Ebenso sind Entscheidungen immer personenabhängig und subjektiv. Jede Person macht in ihrem Leben eigene Erfahrungen und besitzt eigene Erwartungen (vgl. Braun, 2010). Diese prägen einerseits die zur auswahlstehenden Entscheidungsalternativen bzw. Informationen und andererseits auch die gewählte Entscheidungsalternative. Ein weiteres Merkmal besteht in der Zukunftsorientierung von Entscheidungen (vgl. Braun, 2010). Entscheidungen werden immer für zukünftige Handlungen und Ereignisse getroffen. Die Konsequenzen einer Entscheidung sind dementsprechend handlungsleitend (vgl. Betsch et al., 2011). Ohne eine Entscheidung würde das Individuum auch keine Handlungsausführung bewältigen können. Erst wenn das Individuum weiß, was es machen kann, wird es umgesetzt. Ein weiteres Merkmal besteht in der Voraussage, ob erwartete Konsequenzen auch wirklich eintreten. Dementsprechend gibt es Entscheidungen unter Sicherheit und unter Unsicherheit (vgl. Betsch et al., 2011). Entscheidungen unter Sicherheit bedeuten, dass die Person die Wahrscheinlichkeiten der Konsequenzen jeder einzelnen Entscheidungsalternative relativ genau überschauen kann. Bei Entscheidungen unter Unsicherheiten können die Wahrscheinlichkeiten der Konsequenzen von den einzelnen Entscheidungsalternativen im Vorfeld nicht genauer bestimmt werden. Der Ausgang ist dementsprechend ungewiss. Oft wird davon gesprochen, dass wirkliche Entscheidungssituationen im Leben unter Unsicherheiten bzw. Ungewissheit getroffen werden (vgl. Pasche, 1997; Braun, 2010). In normalen Lebenssituationen sind die Vorgänge so komplex, dass nicht alle Eventualitäten ermittelt und abgewogen werden können. Dementsprechend bleiben die Konsequenzen meistens auch unberechenbar und es wird eine Entscheidung unter Unsicherheiten getroffen.

3.1.2 Bezugsebenen von Entscheidungen

Eine wichtige weitere Differenzierung des Begriffes besteht in der sozialen sowie wissenschaftlichen Ebene einer Entscheidung. Es gibt individuelle Entscheidungen, die von jeder Person selbst getroffen werden, und Gruppenentscheidung, die in der Interaktion zwischen mehreren Menschen entstehen (vgl. Betsch et al., 2011, S. 67). Oft werden die Interaktionsprozesse bei der Betrachtung von Entscheidungen ausgeblendet, weil sie zu viel komplexeren Fragen und Problemstellungen führen. Die Interaktion im Prozess des Entscheidens und die Auswirkungen der Entscheidung auf die Gruppenmitglieder, stehen bei Gruppenentscheidungen im Mittelpunkt. In der Sozialpsychologie wird sich explizit den Gruppenprozessen bei Entscheidungen gewidmet. Hier werden die Interaktionsprozesse berücksichtig und versucht, ihren Einfluss auf Entscheidungen zu klären (vgl. Neumer, 2009, S. 12). Die Erwartungen der anderen muss dabei immer in die Betrachtung einer Entscheidung einbezogen werden (vgl. Neumer, 2009, S. 7). Bei Gruppenent-

scheidungen entsteht ein soziales Geflecht aus Erwartungen, Erfahrungen und weiteren Bedingungen. Auch die Spieltheoretiker erforschen Gruppenentscheidungen im Rahmen von Konflikten mit anderen Personen. Die Betrachtungsweise von individuellen Entscheidungen lässt die Klärung von grundsätzlichen Fragen zu, wie beispielsweise optimale Entscheidungen getroffen werden oder wie Entscheidungen idealtypisch verlaufen. Auch muss nur eine Person mit ihren Erfahrungen, Erwartungen und Vorstellungen berücksichtig werden. Individuelle Entscheidungen werden oft von der Betriebswirtschaftslehre und der kognitiven Psychologie genutzt (vgl. Braun, 2010). Die betriebswirtschaftliche Betrachtung beschäftigt sich vorrangig mit individuellen Entscheidungen im Rahmen des Rationalitätsdogmas. Sie versucht zu klären, was rationale Entscheidungen sowie Entscheider tatsächlich ausmachen. Dafür blenden sie die sozialen Prozesse weitestgehend aus. In der Psychologie werden „Entscheidungsprobleme … schwerpunktmäßig im Rahmen der Motivations- und der Kognitiven Psychologie bearbeitet“ (Pasche, 1997, S. 50). Die Motivationspsychologie beschäftigt sich mit individuellen Entscheidungen unter Beachtung der Motivlagen einzelner Personen.

Bei der Betrachtung des Begriffes fällt auf, dass verschiedene Wissenschaftszweige unterschiedliche Aspekte von Entscheidungen betrachten und diesen Forschungsgegenstand auf differenzierte Art und Weise erfassen. In diesem Sinne muss angemerkt werden, dass es keine richtige oder falsche Erfassung gibt, sondern dass es im jeweiligen Kontext um eine angemessene Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes im Rahmen der jeweiligen Fragestellung geht (vgl. Betsch et al., 2011). Ein interdisziplinärer Ansatz erscheint bei der Erforschung von Entscheidungen besonders relevant, da nur so die besondere Komplexität in diesem Forschungsfeld ermittelt und verstanden werden kann (vgl. Braun, 2010). Durch die verschiedenen Ansätze ergeben sich viele einzelne Bauteile, die zusammengesetzt ein vollständiges Bild von Entscheidungssituationen und deren Prozesse sowie Konsequenzen ergeben.

3.1.3 Eigene Definition

Nach der Betrachtung der verschiedenen Sichtweisen wird nun für diese Dissertation eine eigene Arbeitsdefinition von Entscheidungen erstellt. Einige grundlegende Aspekte zum Begriff Entscheidung wurden in den oberen Abschnitten dargestellt. Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung, Überlastungserscheinungen bei Entscheidungen durch zu viele Entscheidungsalternativen im Schulraum zu untersuchen, muss auf eine individuelle Entscheidung verwiesen werden. Da die Gruppendynamik bei Schulklassen besonders komplex ist, würden sie den Aussagegehalt bei der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage verringern. Aus diesem Grund wird das Augenmerk nicht auf soziale Interaktionen gelegt. Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage spielen gerade die Entscheidungsmöglichkeiten mit ihren Alternativen eine wichtige Rolle. So beginnt die Betrachtung der Entscheidungen bei der Auswahl von verschiedenen Entscheidungsalternativen. Die vorgestufte Entscheidung, sich auf diese überhaupt einzulassen, wird dabei nicht

betrachtet. Die in der Forschungsarbeit untersuchten Entscheidungen sind ebenfalls personenabhängig, zukunftsorientiert und erfolgen unter Unsicherheiten.

Zur genaueren Formulierung einer passenden Arbeitsdefinition wurde versucht, die Gesamtheit all dieser Aspekte einzubeziehen. *Dementsprechend stellen Entscheidungen im Rahmen dieser Dissertation individuelle Prozesse dar, in denen zwischen mindestens zwei Entscheidungsalternativen, unter Berücksichtigung der eigenen Erwartungen und der vermuteten Konsequenzen, eine Entscheidungsalternative zur Ausübung einer Handlung ausgewählt werden kann.*

3.2 Geschichte der psychologischen Entscheidungsforschung

Im Laufe der Zeit wurde oft versucht die Mechanismen hinter Entscheidungen zu verstehen. Untersuchungen dazu erfolgten aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Insgesamt ist der Ursprung der Entscheidungsforschung daher interdisziplinär. So wirkten unter anderem die Mathematik, Philosophie und Ökonomie an der Entstehung dieses Wissenschaftszweiges mit.

Innerhalb der Mathematik ist die Wahrscheinlichkeitstheorie für die Entscheidungsforschung von zentraler Bedeutung. Ein wichtiger Vertreter ist Blaise Pascal (1623 bis 1662). Er identifizierte als zentrale Determinanten den Wert und die Eintrittswahrscheinlichkeit der Konsequenz. Davon wurde der erwartete Wert für jede Entscheidungsalternative abgeleitet. Hierfür wurden alle Werte der Konsequenzen mit ihrer jeweiligen Eintrittswahrscheinlichkeit gewichtet und am Ende zu einem Wert aufsummiert. Diese erwarteten Werte für jede Entscheidungsalternative können dann mithilfe einer Entscheidungsregel zu einer Entscheidung führen. Als Startpunkt gilt die Wert-Erwartungs-Theorie, welche nach der Maximierungsregel besagt, dass die Option mit dem höchsten Erwartungswert gewählt wird. Diese Erkenntnisse von Pascal richteten sich auf rationale und nicht auf tatsächliche Entscheidungen. Aus diesem Grund zählt Pascals Theorie zu den normativen Entscheidungstheorien. Diese untersuchen, wie idealtypische Entscheidungen aussehen. Die empirische Überprüfung spielt dabei keine Rolle, da diese Theorien nicht das tatsächliche Entscheidungsverhalten eines Individuums beschreiben sollen. Eine Zeit lang wurden in diesem Zusammenhang der „economic man“ (Simon, 1955, S. 99) oder „Homo oeconomicus“ (Hollis & Vossenkuhl, 1992, S. 2) als der perfekte Entscheider dargestellt. In der Beschreibung des Entscheidungstyps wird davon ausgegangen, dass er vollständiges und tiefes Wissen über die relevanten Themen sowie stabile Präferenzen besitzt. Er kann im Rahmen seiner Fähigkeiten alles miteinander vergleichen und dann zu dem besten Ergebnis gelangen (vgl. Simon, 1955). Dieser Typ von Entscheider füllt das normativ entwickelte Modell bestens aus.

Später griff Daniel Bernoulli (1700 bis 1782) die Wert-Erwartungs-Theorie auf. Für ihn gab es keinen objektiven Wert einer Konsequenz, sondern nur einen subjektiven Wert. Diesen subjektiven Wert nannte er Nutzen (vgl. Bernoulli, 1954). Die Veränderung bestand dabei in der Kontextabhängigkeit des Nutzens. Für jeden Entscheider kann dieser Rahmen, je nach Situation, anders ausfallen. Im Grunde läutete Bernoulli die Weiterentwicklung der normativen Theorien zu den deskriptiven

Theorien ein. Er wollte mit seiner Nutzentheorie wirkliche Entscheidungssituationen untersuchen und beschreiben können (vgl. Betsch et al., 2011). Dafür müssen diese Modelle und Theorien jedoch empirisch an der Wirklichkeit geprüft und gegebenenfalls neu angepasst oder verworfen werden. Im Zuge der Einbringung von deskriptiven Modellen wurde der Entscheider als Entscheider mit einer „bounded rationality“ (Simon, 1955) bezeichnet. Im Gegensatz zum idealtypischen *economic man* ist hier der Entscheider aufgrund seiner kognitiven Kapazitäten nicht in der Lage, alle Entscheidungsalternativen und Informationen ausschöpfend zu verarbeiten. Dementsprechend trifft er seine Entscheidungen nicht gänzlich rational. Dieses Bild passt eher zur Beschreibung eines tatsächlichen Entscheiders. Aufbauend auf die beschränkte Rationalität tauchte immer häufiger der Begriff Heuristik auf. Mit einer Heuristik ist eine „[…] strategy that ignores part of the information, with the goal of making decisions more quickly, frugally, and/or accurately than more complex methods” (Gigerenzer & Gaissmaier, 2011, S. 454) gemeint. Hier wird also bewusst auf die Nichtverarbeitung aller Informationen eingegangen. Davon ausgehend wurden verschiedene Heuristiken aufgestellt (vgl. Gigerenzer & Gaissmaier, 2011).

Als Weiterentwicklung der normativen Theorien wurden präskriptive Modelle entwickelt. Hier geht es um bestimmte Techniken „sich dem Ideal normativer Theorien anzunähern“ (Betsch et al., 2011, S. 74). Diese Modelle sollen den Individuen helfen, rationaler zu entscheiden. Jedoch scheint die Umsetzung der einzelnen Techniken mit Schwierigkeiten verbunden zu sein. Das Problem der unvollständigen Informationen von allen Entscheidungsalternativen bleibt beispielsweise erhalten. Die präskriptiven Modelle stellen trotzdem eine gute Stütze dar, um sich rationalem Handeln etwas stärker anzunähern.

Inzwischen sind die verschiedenen Theorien und Modelle in den unterschiedlichen Disziplinen erweitert, überprüft und verändert wurden. Die Übersicht über die verschiedenen Theorien dient nur als kurzer Einblick in die Geschichte der Entscheidungsforschung und verdeutlicht ihre Vielschichtigkeit.

3.3 Beschreibung des Entscheidungsprozesses

Schon bei der begrifflichen Betrachtung wurde die Auffassung von Entscheidungen als Prozess dargestellt (siehe Kapitel 3.1). Im Folgenden soll nun der ablaufende Entscheidungsprozess mit seinen Phasen kurz skizziert und beschrieben werden. Anschließend erfolgt eine Verortung der zentralen Forschungsfrage im Entscheidungsprozess.

Entscheidungen wurden nicht immer als Prozesse gesehen. Anfangs war nur das Produkt von Entscheidungen, also das zu beobachtende Verhalten bzw. die getroffene Wahl der Person, für die Forscher aufschlussreich. Doch Entscheidungen besitzen in ihren Abläufen vom Anfang bis zum Ende einen „Prozesscharakter“ (Pasche, 1997, S. 144). Diesen Prozesscharakter erklären Betsch et al. (2011) in ihrem Rahmenmodell für Entscheidungsprozesse. Die Forscher weisen darauf hin, dass sie mit diesem Modell keine Entscheidungen erklären oder vorhersagen wollen

(vgl. Betsch et al., 2011, S. 75). Es dient ausschließlich als Überblick, welche Aspekte bei einem Entscheidungsprozess eine Rolle spielen und ermöglicht eine Einordnung der eigenen Theorie. Dieses Rahmenmodell besteht aus drei großen Phasen einer Entscheidung: 1) präselektionale Phase, 2) selektionale Phase und 3) post-selektionale Phase (siehe Abbildung 1).

Ein typischer Entscheidungsprozess beginnt mit der präselektionalen Phase, welche zuerst die Identifikation der Situation als Entscheidung beinhaltet. Nachdem die Identifikation als Entscheidungssituation abgeschlossen ist, müssen die verschiedenen passenden Entscheidungsalternativen generiert und deren dazugehörigen Informationen gesucht werden. Alle beinhalteten Teilprozesse sind zeitlich vor der eigentlichen Entscheidung, weswegen sie präselektionale Phase genannt wird. Durch Überlegungen und suchen muss der Entscheider die Entscheidungsalternativen aus der Umwelt filtern. Die dazugehörigen Informationen müssen vom Entscheider als wichtig und relevant identifiziert werden, um in den Entscheidungsprozess aufgenommen zu werden. Dementsprechend ist diese Phase schon stark von der individuellen Herangehensweise des Entscheiders geprägt. Sie gibt damit indirekt die Richtung der Entscheidung vor.

Die selektionale Phase stellt den eigentlichen „Kernprozess des Entscheidens“ (Betsch et al., 2011, S. 75) dar. In dieser Phase werden die zuvor gewonnen Entscheidungsalternativen mit den gesammelten Informationen bewertet. Auch Konsequenzen, welche mit den Entscheidungsalternativen verbunden sind, werden betrachtet. Hierbei spielen zwei Determinanten eine wichtige Rolle. Diese sind der Wert und die Wahrscheinlichkeit der Konsequenzen einzelner Entscheidungsalternativen. Aufgrund dessen wird dann eine Entscheidung gefällt und eine Handlungsintention gebildet. Eine Entscheidung kann nach bestimmten Regeln gefällt werden. Lange Zeit wurde in der Forschung ausschließlich dieser Kernprozess des Entscheidens untersucht. Hierbei wurden die zwei wichtigen Determinanten und verschiedene Entscheidungsregeln bzw. -strategien identifiziert (siehe Kapitel 3.4). Bei Entscheidungsprozessen spielt auch das Kurzzeitgedächtnis eine wichtige Rolle, da die Informationen zu den Entscheidungsalternativen meistens nur eine kurze Zeit präsent gehalten werden können (vgl. Pasche, 1997). Nach einiger Zeit fällt es dem Entscheider wesentlich schwerer, alle Informationen im Gedächtnis zu behalten und sie kognitiv zu verarbeiten.

Die letzte Phase wird von Betsch et al. (2011) als postselektionale Phase bezeichnet. In dieser Phase wird aus der Intention für eine Handlung eine Implementierung der Handlung. Die Entscheidung wird also mit der gewählten Entscheidungsalternative letztendlich umgesetzt. Die Umsetzung einer zuvor gewählten Handlung hängt immer von äußeren Faktoren ab. Nicht immer ist die gewählte Entscheidungsalternative am Ende auch wirklich umsetzbar. Sollte die Handlung jedoch ausgeführt werden, gibt die „[…] Umwelt Feedback über die Konsequenzen unseres Verhaltens“ (Betsch et al., 2011, S. 76). Die Erfahrungen mit der Entscheidungssituation und mit dem Feedback werden dann im Langzeitgedächtnis gespeichert. Sie dienen als Referenzrahmen für zukünftige Entscheidungen, die ähnlich gelagert sind. Gerade im Alltag wiederholen sich viele Entscheidungssituationen. Durch das Langzeit-

gedächtnis wird der Umgang mit Alltagsentscheidungen erleichtert. Für jede weitere Entscheidungssituation beginnt der Entscheidungsprozess auf das Neue.

In dem gesamten Rahmenmodell spielt das Gedächtnis eine zentrale Rolle, da alle zuvor gesammelten Erfahrungen und Erwartungen abrufbar sind. Wie oben dargestellt, greift also das Gedächtnis je nach Phase in den Entscheidungsprozess ein.

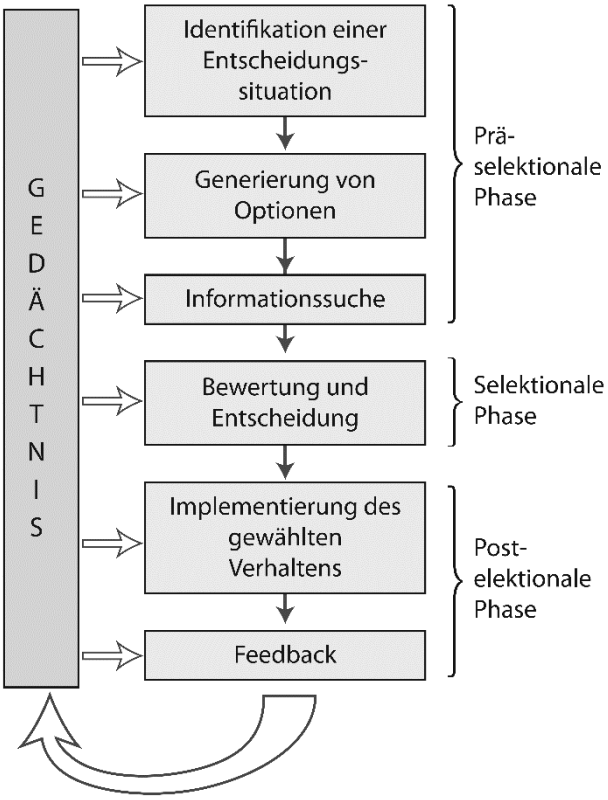

Abbildung 1. Entscheidungsprozess (Betsch et al., 2011, S. 75).

Für die Dissertation soll die Forschungsfrage beantwortet werden, ob sich eine bestimmte Anzahl an Entscheidungsalternativen negativ auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Die zentrale Forschungsfrage der Dissertation bezieht sich dementsprechend weniger auf die präselektionale Phase. Diese Phase wird im Zuge des Unterrichts meist von der Lehrkraft dominiert. Auch die Entscheidungsalternativen und Informationen werden den Schülerinnen und Schüler im Unterricht wahrscheinlich eher vorgegeben. Bei dem geplanten Untersuchungsablauf für die empirischen Überprüfungen bekommen die Schülerinnen und Schüler das Angebot von verschiedenen Entscheidungsalternativen ebenfalls vorgegeben. Die selektionale Phase selbst scheint im Unterrichtsbezug auch nicht entscheidend zu sein, da es beispielsweise nicht um die Identifikation von Entscheidungsregeln geht. So soll nicht konkret betrachtet werden, wie die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Entscheidung gekommen sind. In der postselektionalen Phase wird das Verhalten dann wirklich umgesetzt und die Konsequenzen einer Entscheidungsalternative können bewertet werden. An dieser

Stelle setzt die aufgestellte Forschungsfrage an. Die Schülerinnen und Schüler führen einen selbstgewählten Arbeitsauftrag durch und können erkennen, wie zufrieden und motiviert sie nach der Umsetzung ihrer gewählten Entscheidungsalternative sind. Diese Phase scheint zur Einschätzung von den Wirkungen der (meist vorgegebenen) Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht von zentraler Bedeutung zu sein.

3.4 Entscheidungsstrategien

In den oben gegebenen Überblick zum Entscheidungsprozess wurde bereits erwähnt, dass für das Treffen einer Entscheidung eine Entscheidungsregel benötigt wird. Unter einer Entscheidungsregel wird ein Muster verstanden, nachdem der Entscheider Kriterien anlegt, um am Ende eine Entscheidung zu treffen. Die Entscheidungsregel wird nun um den Begriff der Entscheidungsstrategie erweitert. Eine Entscheidungsstrategie bezieht sich nicht nur auf den Entschluss, sondern auch auf die vorherigen Gegebenheiten. Bei Entscheidungsstrategien werden die Optionengenerierung sowie Informationssuche mit einbezogen. Dabei werden Muster aufgedeckt, wie ein Entscheider Informationen gewinnt und am Ende auf dieser Grundlage zu einer Entscheidung kommt. Dafür wurden inzwischen viele verschiedene Entscheidungsstrategien von Forschern untersucht und beschrieben.

Als Grundlage der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu diesem Thema, kann die Maximierungsregel, welche der Nutzentheorie (vgl. Bernoulli, 1954) entstammt, angesehen werden. So beschreibt diese Entscheidungsregel, dass rationales Entscheiden durch die Wahl der Entscheidungsalternative mit dem höchsten Erwartungswert entsteht. Mit der neuen Diskussion der *bounded rationality* wurde eine neue Entscheidungsregel und zwar, die „satisficing rule“ (vgl. Simon, 1955) vorgestellt. Hierzu wird im Vorfeld ein Anspruchsniveau festgelegt, woran alle Entscheidungsalternativen gemessen werden. Sobald eine Entscheidungsalternative dieses Niveau erreicht oder übersteigt, wird sie gewählt. Diese Erkenntnis führt zum Umbruch in der Entscheidungsforschung. So wurde nun nicht mehr ausschließlich der Entschluss, sondern auch die Vorbereitung einer Entscheidung in die Betrachtung einbezogen. Der Fokus lag vorher schwerpunktmäßig auf dem selektionalen Prozess. Seit 1970 rückten verstärkt die Prozesse der präselektionalen Phase in den Mittelpunkt (vgl. Betsch et al., 2011, S. 97). Viele Forscher untersuchten in Folge dessen, ob noch weitere Entscheidungsregeln existieren nach denen die Menschen ihre Entscheidung fällen.

So wurde der Begriff der Entscheidungsstrategien weiterentwickelt und verfeinert. Es entstanden Strategieklassen, unter welchen jede Strategie bewertet werden kann. Unter anderem gibt es die Unterteilung in analytische und nichtanalytische Strategien (vgl. Betsch et al., 2011, S. 97). Bei analytischen Strategien werden Entscheidungen auf der Basis der ermittelten Konsequenzen der Entscheidungsalternativen getroffen. Hierzu gehören beide zuvor genannten Entscheidungsregeln – sowohl die Maximierungsregel als auch die *satisficing rule*. Nichtanalytische Strategien treffen Entscheidungen wiederrum nicht im Zusammenhang mit den Konsequenzen der

Entscheidungsalternativen. Es werden andere Variablen hervorgehoben nach denen das Individuum die Entscheidung trifft. Beispielsweise kann ein Münzwurf über die Wahl einer Entscheidungsalternative entscheiden. In diesem Fall gibt es kein analytisches Abwägen, sondern nur das Zufallsprinzip. Eine weitere Strategieklasse besteht in der Einteilung in kompensatorische oder nicht kompensatorische Strategien. Unter kompensatorischen Strategien werden Strategien verstanden, bei denen sich die verschiedenen Konsequenzen innerhalb einer Entscheidungsalternative ausgleichen können. Eine schlechtere Konsequenz kann durch eine bessere ausgeglichen werden. Ein Beispiel hierfür ist die Maximierungsregel. Zuerst wird jede Option für sich bemessen (kompensatorisch) und später miteinander verglichen (analytisch). Bei nichtkompensatorischen Strategien wird nur eine Konsequenz aller Entscheidungsalternative (z.B. Preis, Farbe, etc.) verglichen, sodass ein interner Ausgleich verhindert wird. Dies gilt zum Beispiel bei der *satisficing rule*. Hier wird die erste Entscheidungsalternative gewählt, die dem Referenzrahmen entspricht, ohne sich vorher jede Entscheidungsalternative mit allen Konsequenzen anzuschauen. Auf dieser Grundlage wurden weitere Entscheidungsstrategien ermittelt.

Im Folgenden werden vier verschiedene nichtanalytische Entscheidungsstrategien kurz dargestellt. Erstens wurde die *„habitual heuristic“* (nach Payne et al., 1993) oder auch *„repeat-prior-choice-rule“* (nach Betsch et al., 2002) ermittelt. Diese nichtanalytische Strategie schöpft aus den zuvor gesammelten Erfahrungen und erlernten Routinen (vgl. Betsch et al, 2011). Des Weiteren gibt es die *„affect referral“* (nach Wright, 2975) oder *„attitude heuristic“* (Wänke & Friese, 2005), welche sich auf vorgefasste Meinungen zu bestimmten Entscheidungsalternativen beziehen. Diese basieren nicht auf Erfahrungen, sondern auf allgemeinen Einstellungen zu ihnen. Beispielsweise kann die Einstellung aus einer Werbeanzeige übernommen werden. Eine weitere Strategie wird *„compliance with convention“* (nach Beach & Mitchell, 1978) genannt. Diese Strategie wird angewendet, wenn man selbst keinerlei Erfahrungen oder Einstellung zu den verschiedenen Entscheidungsalternativen hat. Jedoch sieht der Entscheider, wie sich andere dazu festlegen und kann diese Entscheidung kopieren. Auch ein Rat von einem Experten zählt dazu (vgl. Betsch et al., 2011). Zuletzt soll noch die *„random choice rule“* (nach Payne, Bettman & Johnson, 1988) vorgestellt werden. Diese Strategie bleibt übrig, wenn keinerlei weiterer Anhaltspunkte vorhanden sind. Dann wird nach dem Zufallsprinzip, z. B. mit dem Münzwurf oder Losverfahren, entschieden. Alle diese Entscheidungsstrategien zeigen auf, was unter nichtanalytischen Strategien zu verstehen ist und nach welchen Aspekten ein Individuum ohne rationale Abwägungen eine Entscheidungsalternative auswählen kann.

Im Weiteren sollen vier analytische Strategien exemplarisch vorgestellt werden. Hier gibt es eine wesentlich breitere Anzahl von Strategien. Die erste ist die *„weighted additive rule“* (nach Payne, Bettman & Johnson, 1988). Sie baut auf die Nutzenmaximierungsregel auf. Jede Entscheidungsalternative wird für sich in ihrem Erwartungswert bestimmt und am Ende werden alle Entscheidungsalternativen verglichen. Die Entscheidungsalternative mit dem höchsten Erwartungswert wird am Ende gewählt. Hierbei handelt es sich auch um eine kompensatorische Strategie, da

die Bewertung jeder einzelnen Entscheidungsalternative erfolgt und intern ausgeglichen werden kann, um zu einem Endwert zu gelangen (vgl. Betsch et al., 2011). Weiterhin ist die *„elimination by aspects rule“* (nach Tversky, 1972) zu nennen, welche attributsweise die Entscheidungsalternativen vergleicht und immer die Entscheidungsalternative ausschließt, die ein gewisses Niveau nicht erreicht. Zum Schluss bleibt nur eine Entscheidungsalternative übrig, die dann gewählt wird (vgl. Betsch et al., 2011). Es handelt sich dabei um eine nichtkompensatorische Strategie, da jeder Entscheidungsalternative intern attributsweise ohne Ausgleichsmöglichkeit verglichen wird. Eine weitere Entscheidungsstrategie ist die *„equal weight rule“ (*nach Einhorn & Hogarth, 1975; Thorngate, 1980), welche alle Konsequenzen und deren Wert für jede Entscheidungsalternative betrachtet, ohne Einbeziehung der Eintrittswahrscheinlichkeit (vgl. Payne et al., 1988). Am Ende wird sich für die Entscheidungsalternative mit dem höchsten Wert entschieden, ohne auf die Eintrittswahrscheinlichkeit zu achten. Die letzte analytische Strategie, die exemplarisch vorgestellt werden soll, ist die *„lexicographic rule“* (nach Fishburn, 1974) oder *„take the best heuristic“* (nach Gigerenzer & Goldstein, 1999). Entsprechend dieser Strategie werden die Entscheidungsalternativen nur auf dem wichtigsten Attribut miteinander verglichen und die Entscheidungsalternative mit dem höchsten Wert bei dem Attribut gewählt. Bei ähnlichen Werten wird dies mit dem zweitwichtigsten Attribut weitergeführt. Hierbei handelt es sich um eine nichtkompensatorische Strategie, da die Entscheidungsalternativen attributsweise betrachtet werden.

Über die Jahre hinweg konnte empirisch überprüft werden, dass jedes Individuum eine große Spannbreite an verschiedenen Entscheidungsstrategien nutzt (vgl. Abelson & Levi, 1985). Nicht immer wird eine kompensatorische oder nicht kompensatorische Strategie angewendet. Das gleiche gilt auch für analytische und nicht analytische Strategien. Der Einsatz der konkreten Strategien ist abhängig von vielen Aufgaben- sowie Kontextmerkmalen (vgl. Payne, 1982). Nach Payne et al. (1988) sind Individuen sehr adaptiv, wenn es um Änderungen bei den angebotenen Entscheidungsalternativen oder Zeitdruck geht. Unter diesen Umständen passen sie ihre Entscheidungsstrategie flexibel ihrer Wahl an.

3.5 Herausforderungen bei Entscheidungen

Neben den dargestellten Grundlagen der Entscheidungsforschung, gibt es auch Herausforderungen bei Entscheidungen, welche auftreten können. Für die vorliegende Dissertation sind sie von besonderer Bedeutung. Daher sollen mögliche Herausforderungen an dieser Stelle ausführlicher betrachtet werden. Die Betrachtung der Rationalität einer Entscheidung stellt einen interessanten Ansatzpunkt dar. So wird in diesem Kapitel genauer auf die begrenzte Rationalität eines Entscheiders eingegangen. Als ein weiteres Konzept wird die kognitive Dissonanz betrachtet, denn diese kann als Konsequenz nach einer Entscheidung auftreten. Entscheidungen können nach der Implementierung der Handlung reflektiert, adaptiert oder rückgängig gemacht werden. Beide Konzepte spielen daher eine Rolle und helfen dabei, die entworfene empirische Fragestellung besser zu

verstehen. Abschließend werden Überlastungseffekte bei Entscheidungen beschrieben und anhand von empirischen Studien vorgestellt sowie diskutiert.

3.5.1 Beschränkte Rationalität

Anfänglich wurden idealtypische rationale Entscheidungen betrachtet. Darunter fällt zum Beispiel die Maximierungsregel. Die unbeschränkte Rationalität hat keine „[…] constraints in time, knowledge, and computational capacities […]“ (Gigerenzer & Selten, 2001, S. 38). Es wird davon ausgegangen, dass die gesamten Entscheidungsalternativen mit den Informationen zur Verfügung stehen und deren Konsequenzen klar sowie eindeutig sind. Der Entscheider kann in diesem Fall alle Entscheidungsalternativen bewerten und sinnvoll miteinander vergleichen. Jedoch stimmt diese Betrachtungsweise weniger mit dem tatsächlichen Vorgehen bei Entscheidungen überein, denn Individuen besitzen immer kognitive oder soziale Beschränkungen. So können Individuen nicht im vollen Umfang die Voraussetzungen für das rationale Entscheiden erfüllen. Nach Simon (1955) übersteigt dies deutlich die menschlichen Fähigkeiten. Menschen besitzen unter anderem eine beschränkte kognitive Kapazität Sachverhalte zu verarbeiten und meistens liegen nicht ausreichende Informationen zu diesen Sachverhalten vor. Gleichfalls spielen andere Umweltfaktoren bei Entscheidungen eine Rolle, welche jedoch nach dem rationalen Entscheiden völlig außer Acht gelassen werden. Die begrenzte Rationalität stellt daher ein grundlegendes Verhaltensmodell des menschlichen Entscheidens dar. Simon (1955) geht davon aus, dass der Mensch trotz Beschränkungen gute Entscheidungen treffen kann. Entscheider verwenden nach Simon (1955) tatsächlich viel einfachere Entscheidungsstrategien, um zu einem guten Ergebnis zu gelangen. Sie setzen dabei zumeist die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Relation zum Aufwand effektiv ein. Dies bedeutet, „Beschränkt rationale Akteure können nur eine kleine Teilmenge von Informationen verarbeiten und passen ihre Erwartungen und Entscheidungen daher sukzessiv an, was üblicherweise als Lernen bezeichnet wird“ (Pasche, 1997, S. 35).

Ein wichtiger Aspekt der beschränkten Rationalität ist die Verarbeitung von Entscheidungsalternativen und Informationen. Ohne Informationen können keine Entscheidungsprozesse ablaufen, „[…] denn sämtliche Aktivitäten in einem solchen Prozeß sind mit der Gewinnung, Verarbeitung und Weitergabe von Informationen verbunden“ (Hering, 1986, S. 1). Doch oftmals ist die Fülle an Entscheidungsalternativen und Informationen für den Entscheider kognitiv kaum zu verarbeiten. So erschwert die „Informationsüberlastung … ein eindeutiges Bild von der Situation zu gewinnen“ (Braun, 2010, S. 18). Im Endeffekt muss ein gutes Mittelmaß zwischen den relevanten Entscheidungsalternativen und Informationen sowie der entsprechenden Verarbeitungsfähigkeit gefunden werden. Ganz ohne Entscheidungsalternativen und Informationen ist eine Entscheidung jedoch nicht lösbar.

Das Konzept der begrenzten Rationalität weist also auf zwei wichtige Aspekte hin. Der erste Aspekt ist, dass zur Modellierung einer realistischen Entscheidung immer die Beschränkungen eines Individuums beachten werden müssen. Ein Mensch ist

kein Roboter und muss mit diversen Einschränkungen in der Informationsverarbeitung umgehen können (vgl. Pasche, 1997). Der zweite Aspekt besteht darin, dass trotz dieser Beschränkungen gute Entscheidungen möglich sind. Der Entscheider kann im Rahmen seiner Mittel durchaus effiziente Entscheidungen treffen, die jedoch nicht gänzlich rational zu begründen sind. Diese Beschränkungen können sich dementsprechend negativ, aber auch positiv auswirken.

3.5.2 Kognitive Dissonanz

Das Konzept der kognitiven Dissonanz wurde als erstes von Festinger (1957) vorgestellt. Im Vordergrund dieser Theorie steht das Streben nach kognitiver Konsistenz (vgl. Betsch et al., 2011). Festinger selbst beschreibt dies mit den Worten „… a drive toward consonance among cognitions“ (Festinger, 1957, S. 260). Diese Übereinstimmung bzw. Nicht-Übereinstimmung kann unter anderem beim Erwerben von Erfahrungen, Wissen und Einstellungen auftreten. Bei inkonsistenten Kognitionen wird versucht, diese motivationalen Spannungen entsprechend zu reduzieren (vgl. Pasche, 1997). Die Person hat ein unspezifisches Gefühl des Unbehagens, weil verschiedene Kognitionen zueinander im Widerspruch stehen. Durch verschiedene Ansätze wird eine Reduktion der Dissonanzen angestrebt. So können Dissonanzen unter anderem verdrängt oder vergessen werden, was Festinger (1957) als Subtraktionen bezeichnet. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Substitution von dissonanten mit konsonanten Kognitionen.

Gerade Entscheidungen führen fast immer zu Dissonanzen (vgl. Betsch et al., 2011). So haben alle Entscheidungsalternativen bei Entscheidungen negative und positive Aspekte. Bei einer Entscheidung wird sich zwar bewusst für eine Entscheidungsalternative entschieden, jedoch kann ein negatives Gefühl beispielsweise aufgrund der Einbeziehung eines falschen Attributes entstehen. So entstehen in der Folge dissonante Kognitionen. Insbesondere bei wichtigen Entscheidungen und hoher Attraktivität der anderen Entscheidungsalternativen ist die Wahrscheinlichkeit des Entstehens von Dissonanzen vergleichsweise höher (vgl. Betsch et al., 2011). Bei Entscheidungen können diese Spannungen durch das Ändern der Entscheidung oder ab- bzw. aufwerten von Alternativen abgebaut werden. Die Ab- und Aufwertung erfolgt meistens dann, wenn die Änderung der Entscheidung zu aufwendig wäre. Kognitive Dissonanzen regen also auch nach dem Entscheidungsprozess den Entscheider an, über seine gewählte Entscheidungsalternative retroperspektivisch nachzudenken, um diese Entscheidung für sich eindeutig zu klären. Dadurch ist der Entscheider am Ende wirklich mit seiner gewählten Entscheidungsalternative zufrieden.

Das Konzept der kognitiven Dissonanz regt den Entscheider noch einmal zum Nachdenken an. Bei vielen Entscheidungen bleibt durch die nicht rationale Abwägung oft ein Funke an Unsicherheit zurück. Bei diesem Konzept der kognitiven Dissonanz kommen, wie auch bei der begrenzten Rationalität, negative und positive Aspekte zum Tragen. Natürlich ist ein innerer Spannungszustand keine gute Grundlage für eine gut durchdachte Entscheidung, jedoch regt er andererseits dazu

an, sich noch einmal intensiv mit der getroffenen Entscheidung auseinanderzusetzen und sich eventuell selbst in der Wahl zu bestärken.

3.5.3 Überlastungseffekte bei Entscheidungen

Bereits in den vorangegangenen beiden Abschnitten wurde auf die Verarbeitung von zu vielen Entscheidungsalternativen und Informationen eingegangen. Die beschränkte Rationalität verweist auf den Sachverhalt, dass Entscheider häufig im Rahmen von kognitiven Einschränkungen Entscheidungen fällen müssen. Das Konzept der kognitiven Dissonanz erklärte weiterführend, was nach einer Entscheidung folgen kann. Anderson et al. (1966) konnten in Laborstudien festhalten, dass mit einem großen Angebot auch größere Dissonanzen nach der Entscheidung auftraten. An diese Erkenntnis knüpfen die nachfolgend aufgeführten Überlastungseffekte bei Entscheidungen an.

Eine Entscheidung ist immer ein komplexer Prozess mit einem wichtigen Ergebnis für den Entscheider. Meistens werden Entscheidungen als etwas Positives empfunden. Das Individuum kann sich frei, flexibel und individuell für das scheinbar Passende entscheiden. So bestätigen auch „Current psychological theory and research … the positive affective and motivational consequences of having personal choice“ (Iyengar & Lepper, 2000, S. 995). Lange Zeit wurden die positiven Aspekte einer Entscheidung überbetont und die negativen Aspekte nicht untersucht. Doch „… wer entscheiden darf oder muss, weiß wie quälend, frustrierend und belastend dieser Vorgang sein kann“ (Braun, 2010, S. 18). Mit einer Entscheidung geht immer ein Stück Verantwortung für den Entscheider und für seine Handlungen einher. Der Entscheider möchte oder muss sich für etwas entscheiden, aber das kann er (bei individuellen Entscheidungen) nur mit sich selbst vereinbaren. Doch gerade bei einem Übermaß an Informationen gibt es keine „[…] Garantie für gute Ergebnisse …, weil sie über den Belastungseffekt durchaus negativ effizienzwirksam werden können“ (Hering, 1986, S. 2). Auch Simon (1955) betonte mit seinen Ausführungen zur beschränkten Rationalität, dass ein Individuum nur bestimmte Mittel zur Verfügung hat, um etwas zu verarbeiten. Es können bei komplexen Entscheidungen nicht alle Entscheidungsalternativen und Informationen gleichwertig verarbeitet und danach ausgewählt werden. So bringt „Die zunehmende Belastung durch große Informationsmengen…für komplexe Entscheidungsprozesse erhöhte Anforderungen an die Wahrnehmungsleistung und die Informations-Verarbeitungsfähigkeit der Entscheidungsträger mit sich“ (Hering, 1986, S. 5). Malhorta (1982, S. 419) beschreibt dieses Phänomen mit den Worten „… if consumers are provided with 'too much' information at a given time, such that it exceeds their processing limits, overload occurs leading to poorer decision making and dysfunctional performance”. Zusammenfassend deutet also alles darauf hin, dass Entscheidungen und ein Überangebot von Entscheidungsalternativen mit entsprechenden Informationen auch negative Auswirkungen haben können. Der Entscheidungsprozess kann dabei maßgeblich durch die negativen Aspekte beeinflusst werden. Aus diesem Grund sollten nicht nur die positiven Aspekte von Entscheidungen (z. B. Flexibilität und Individualität) beachtet werden, sondern auch die negativen Aspekte (z. B. kognitive

Überlastung) innerhalb des Entscheidungsprozesses eine Rolle in der Forschung spielen. Die Auswirkungen von negativen Aspekten gehören damit gleichermaßen zur realistischen Skizzierung und Vorhersage von menschlichem Handeln.

Anfangs war hierbei nur die Informationsmenge im Blickpunkt der empirischen Forschung. Es wurde der sogenannte Informationsüberlastungseffekt diskutiert und überprüft. Theoretisch sollte dieser auftreten, wenn die Anzahl der Entscheidungsalternativen mit der Anzahl der Attribute von den Entscheidungsalternativen multipliziert wird. In ersten Studien wurden dazu nur physische Veränderungen betrachtet. Bei einer Untersuchung wurde während eines Entscheidungsprozess nach der Gabe von vielen Entscheidungsalternativen mit Informationen die Herzfrequenz der Versuchspersonen gemessen. Es konnten unter anderem Zusammenhänge zwischen der Herzfrequenz und des *mental load* gefunden werden (vgl. Ettema & Zielhuis, 1971; Boyce, 1974). Empirisch wurde der Informationsüberlastungseffekt erstmals von Jacoby et al. (1974a) an Studierenden überprüft. Hierfür konzipierten sie eine Entscheidungsaufgabe, bei der sich die Studierenden für eine Waschmittelmarke entscheiden sollten. Die unabhängige Variable war *information load*. Diese wurde durch neun verschiedene Gruppen erzeugt. Es handelte sich um ein 3 (4, 8 oder 12 Markennamen) x 3 (2, 4 oder 6 Informationen zu einer Marke) *between* Faktorendesign. Bevor die eigentliche Aufgabe gestellt wurde, gab es für die Versuchspersonen Fragen zu ihren Vorlieben bei dem Kauf von Waschmittelmarken und zu ihrem normalen Kauf- sowie Konsumverhalten. Die getroffene Wahl der Studierenden in dem Experiment wurde am Ende mit der besten Wahl nach ihren vorherigen Angaben zu ihren Vorlieben und Kauf- sowie Konsumverhalten verglichen. Die sich daraus ergebende Diskrepanz zwischen idealer und realer Wahl stellte die abhängige Variable *dysfunktionale Konsequenzen* dar. Die Forschungsfrage war, ob zu viele Informationen *dysfunktionale Konsequenzen* bei den Versuchspersonen hervorrufen. Die Versuchspersonen fühlten sich zwar mit mehr Informationen sicherer bei ihrer Entscheidung, jedoch trafen sie den Autoren zufolge schlechtere Kaufentscheidungen. Die Studie von Jacoby et al. (1974a) wurde später auf konzeptueller und methodologischer Ebene stark kritisiert. Ein Kritikpunkt war zum Beispiel, dass die Versuchspersonen in der Aufgabenstellung explizit daraufhin gewiesen wurden, alle Informationen einzubeziehen. Aus diesem Grund ist das Ergebnis, dass sie sich mit mehr Informationen sicherer fühlten eine Entscheidung zu treffen, eventuell verzerrt (vgl. Russo, 1974, S. 68). Ebenso wählten Jacoby et al. (1974a) einen zwar nachvollziehbaren, jedoch schweren Weg *dysfunktionale Konsequenzen* zu operationalisieren. In ihrer Studie betonen sie, dass es „several ways in which dysfunctional consequences can be operationalized" (Jacoby et al., 1974a, S. 65) gibt. Sie entschieden sich für einen individuellen Weg, die beste Waschmittelmarke für jede Versuchsperson zu bestimmen und diese dann mit der gewählten abzugleichen. Jedoch wurden die Fragen zur Ermittlung der besten Marke am Anfang gestellt und erst danach gab es das Angebot der Waschmittelmarken. So kann vermutet werden, dass die Darstellung des Angebotes eine tiefere Auseinandersetzung mit Waschmittelmarken erforderte, als es im Alltag eines Studierenden notwendig ist. Dementsprechend könnten sich über die Fragen vom

Anfang bis zur Entscheidung andere Prioritäten herausgebildet haben. Nach der ersten Kritik entwickelten Jacoby et al. (1974b) eine weitere Studie zur Replizierung ihrer Ergebnisse. Die neue Zielgruppe waren Hausfrauen und die Gegenstände Reis sowie Fertiggerichte. In der Studie gab es 16 verschiedene Gruppen mit einem 4 (4, 8, 12 und 16 Marken) x 4 (4, 8, 12 und 16 Informationen zu jeder Marke) *between* Faktorendesign. Die *dysfunktionalen Konsequenzen* wurden analog zur ersten Studie erhoben. Die Ergebnisse von Jacoby et al. (1974b) zeigten eine ähnliche Tendenz, wie in der ersten Studie. Jedoch konnten die Hausfrauen insgesamt mehr Informationen verarbeiten und zeigten auch ein selektiveres Entscheiden, in dem sie nicht relevante Informationen ausschlossen. Die genannten Kritikpunkte, wie die Verzerrungen der *dysfunktionalen Konsequenzen* durch die tiefere Auseinandersetzung, konnten auch in dieser Studie nicht beseitigt werden. Mit der veränderten Zielgruppe versuchten die Autoren die Entscheidungssituation zwar lebensnaher zu gestalten, jedoch änderten sie nichts an ihrer methodischen Vorgehensweise. Nach der hierdurch angeregten Diskussion wurde das Resümee „whether information overload occurs and hinders consumer choices is still an open issue“ (Bettman, 1979, S. 206) gezogen. Lange Zeit gab es zu den Überlastungseffekten bei Entscheidungen keine weiteren Forschungen. Es wurden zeitweise andere negative Effekte untersucht und weiterverfolgt. So konnten Tversky und Shafir (1992) und Dhar (1997) aufdecken, dass das Konfliktpotential (z. B. das Aufschieben) einer Entscheidung bei steigender Attraktivität der Entscheidungsalternativen steigt.

Erst Iyengar und Lepper (2000) griffen das Phänomen der Überlastung bei Entscheidungen in empirischen Studien wieder auf. Sie kritisierten die bisherige Herangehensweise zur Untersuchung des Effektes, da für sie nicht systematisch genug die verschiedenen Informations- und Optionsmengen betrachtet wurden. Iyengar und Lepper (2000) kamen zu dem Entschluss, dass nicht die Informationsmenge an sich den Effekt hervorgerufen hat, sondern die zur Auswahl stehenden Entscheidungsalternativen. Vor allem waren die angeblichen großen Sets (zwischen zwei bis sechs Entscheidungsalternativen) immer noch überschaubar, was bei Konsumgütern oftmals nicht der Fall ist. Dementsprechend definierten sie ein großes und kleines Angebot anders und betonen, dass es „… reasonably large, but not ecologically unusual, number of options“ (Iyengar & Lepper, 2000, S. 996) sein sollten. Für Iyengar und Lepper (2000) stellten die bisherigen positiven Effekte eines großen Angebotes nur positive Effekte eines kleinen Angebotes dar, da die Spanne der angebotenen Entscheidungsalternativen in anderen Forschungsarbeiten meistens nicht realitätsnah und nur zu klein gewählt wurde. Sie vermuteten, dass ein kleines, begrenzteres Angebot beispielsweise positiver für eine Kaufhandlung sei als ein großes. So untersuchten sie nachfolgend die Forschungsfrage, ob sich die Motivation der Konsumenten durch die Manipulation der Angebotsgröße verändert. Das bedeutet, sie legten den Fokus nicht auf die Informationen insgesamt, sondern auf die angebotenen Entscheidungsalternativen. Sie nannten ihre Hypothese *„choice overload hypothesis“* (Iyengar & Lepper, 2000, S. 996). Dafür konzipierten sie ein großes Angebot, bestehend aus 30 Entscheidungsalternativen, sowie ein kleines Angebot, bestehend aus sechs Entscheidungsalternativen. Im ersten Feldexperiment untersuchten sie die Motivation der Konsumenten mithilfe der Attraktivität

des Angebotes und der Auswirkungen auf das Kaufverhalten. Dazu wurden in zwei ähnlichen Supermärkten Verkostungsstände mit Marmeladen aufgebaut. In dem einen Supermarkt gab es das große Angebot und im zweiten das kleine Angebot. Danach protokollierten sie, wie viele Personen zur Verkostung anhielten und am Ende ihres Einkaufes einen erhaltenen Gutschein zum Kauf einer Marmelade einlösten. Die angebotenen Marmeladen waren nur exotische Sorten, damit ein *preference matching* unterbunden wurde. Ansonsten hätte der Entscheidungsprozess vereinfacht und abgekürzt werden können. Letztendlich konnten sie zwei interessante Effekte präsentieren. Zum einen blieben bei dem großen Angebot mehr Personen zur Verkostung stehen als bei dem kleinen Angebot. Zum anderen kauften am Ende bei dem kleinen Angebot prozentual mehr Personen wirklich die Marmelade. Dies bedeutet, dass ein großes Angebot am Anfang vielleicht anziehender wirkt, aber letztendlich für die Kaufhandlung eher ungünstig ist. Auch in ihren anderen zwei Experimenten dieser Veröffentlichung konnten sie ähnliche Tendenzen nachweisen. So kommen sie zum Fazit, dass ihre Studien „[…] compelling empirical evidence that the provision of extensive choices, though initially appealing to choice-makers, may nonetheless undermine choosers' subsequent satisfaction and motivation" (Iyengar & Lepper, 2000, S. 1003) geben. Mit diesem Effekt der Entscheidungsalternativen wurde die Diskussion zum Überlastungseffekt im Entscheidungsprozess wieder aufgenommen.

Die Abhängigkeit von der Angebotsgröße beschreibt Schwatz als *„the tyranny of coice"* (Schwartz, 2000) oder als *„paradox of choice"* (Schwartz, 2004). Er verbindet in seinen Arbeiten mit dem Anstieg der Angebotsgröße auch einen Anstieg von negativen Emotionen, wie beispielsweise Enttäuschung oder Bereuen. Arunachalam et al. (2009) beschäftigten sich auch mit den Überlastungseffekten bei Entscheidungen und nannten dieses Phänomen den *„excessive-choice effect"*. Sie untersuchten in mehreren Experimenten, ob Versuchspersonen wirklich ein kleines Angebot an Entscheidungsalternativen bevorzugten. Dies bestätigte sich nicht bei den Untersuchungen. Oftmals erschien das große Angebot für die Versuchspersonen anziehender zu sein. Ebenso schauten sie sich zwei Entscheidungsstrategien an und stellten fest, dass „[…] maximizers value greater choice less than satisficers" (Arunachalam et al., 2009, S. 9). Arunachalam et al. (2009) betonten, dass insbesondere Personen unter der Anwendung der Maximierungsregel schlechter mit einem großen Angebot zurechtkommen.

In einer Meta-Studie untersuchten Scheibehenne et al. (2010) die Effektgröße von der Auswirkung der Angebotsgröße auf die Zufriedenheit mit der Wahl. Sie konnten aber nur eine Effektgröße gegen null feststellen. Die Meta-Studie lieferte dementsprechend keinen Nachweis, dass sich die Angebotsgröße auf die Zufriedenheit mit der getroffenen Wahl auswirkte. Es handelte sich um einen sehr kleinen Effekt, welcher anscheinend „[…] less robust than previously thought" (Scheibehenne et al., 2009, S. 247) ist. Aus diesem Grund folgerten die Forscher, dass es vielleicht noch weitere Einflussfaktoren gibt, die bisher keine Beachtung fanden. Zum Beispiel untersuchten Hoffman et al. (1998) den Einfluss von vorher bewusst gemachten Präferenzen und konnten feststellen, dass diese sich positiv auf die Wahrnehmung eines großen Angebots sowie auf die Zufriedenheit mit der Wahl auswirkten. Auch

Chernev (2003a) untersuchte, ob individuelle Präferenzen den Effekt moderieren. Als Gegenstand wurden Schokoladensorten genutzt. Dazu wurde ein 2 (bewusste Überlegung vs. keine bewusste Überlegung individueller Präferenzen) x 2 (4 vs. 16 Entscheidungsalternativen) *between* Faktorendesign erstellt. Entweder wurden die Versuchspersonen vor der Wahl einer Schokolade nach ihren individuellen Präferenzen bei Schokoladen anhand von vier verschiedenen Attributen gefragt oder sie bekamen nur die Informationen der vier Attribute ohne Möglichkeit einer eigenen Einschätzung ihrer Präferenzen. Zudem wurde die Anzahl der angebotenen Schokoladensorten (4 oder 16), welche am Ende als Belohnung versprochen wurden, variiert. Am Ende entstanden vier Bedingungen. Als abhängige Variable betrachtete Chernev (2003a) unter anderem die tatsächliche Wahl einer Schokolade. Die bewusste Beschäftigung mit den individuellen Präferenzen scheint den Effekt zu moderieren. So wählten am Ende weniger Personen eine Schokolade als Belohnung aus, wenn sie zur Gruppe mit dem großen Angebot ohne zuvor erstellte Präferenzen gehörten. Dies konnten auch Mogilner et al. (2008) in ihren Studien bestätigen. Sie fanden zusätzlich noch eine negative Beziehung zwischen der Größe des Angebotes und der Zufriedenheit mit der Wahl, wenn die Person keine Präferenzen hatte. Anscheinend haben die Präferenzen vor allem einen Einfluss bei einem großen Angebot. Eine weitere Studie beschäftigte sich mit dem Wissensstand zu einem gewissen Produkt als Moderatorvariable. So fand Chernev (2003b) heraus, dass Novizen lieber aus einem kleinen Angebot wählen, Experten lieber aus einem großen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Experten schon genaue Kriterien besitzen und diese im Rahmen eines großen Angebots abgleichen können. Bei den Novizen müssen erst Kriterien identifiziert werden, was bei einem kleinen Angebot leichter erscheint. Auch der Zeitdruck wurde als mögliche Moderatorvariable untersucht. So untersuchte Haynes (2009) die Anzahl der Alternativen in Abhängigkeit des Zeitdrucks und fand heraus, dass der Zeitdruck sich vor allem bei einem großen Angebot frustrierend auf die Entscheider auswirkt. Bei einem großen Angebot konnte ebenso eine geringere Zufriedenheit mit der Wahl festgestellt werden. Fasolo et al. (2009) fanden heraus, dass bei einem großen Angebot die wahrgenommene Zeit für die Entscheidung unterschätzt und bei einem kleinen Angebot überschätzt wurde. Auch die Attraktivität der Entscheidungsalternativen wurde als weitere Variable beachtet. Beispielsweise konnten Chernev und Hamilton (2009) in einer Studie aufzeigen, dass die Kundenwünsche nach einem großen Angebot mit steigender Attraktivität der einzelnen Entscheidungsalternativen sanken. Sollte ein Angebot jedoch eine dominante Entscheidungsalternative enthalten, gab es keinerlei Auswirkungen in Abhängigkeit der Angebotsgröße (vgl. Dhar, 1997; Dhar & Nowlis, 1999; Hsee & Leclere, 1998; Redelmeier & Shafir, 1995).

Zusammenfassend scheinen nicht nur die Entscheidungsalternativen, welche zur Auswahl stehen, den Überlastungseffekt zu beeinflussen, sondern auch weitere Variablen. Dieses könnte die unzureichende Replikation des *choice overload* Effektes (vgl. Iyengar & Lepper, 2000) erklären. Eventuell wirkten sich bei den Experimenten von Iyengar und Lepper (2000) weitere Variablen aus, welche den Effekt erst sichtbar machten.

Auch Greifeneder et al. (2010) beschäftigten sich mit dem Phänomen der Überlastungserscheinungen bei Entscheidungen. Sie vertraten die Meinung, dass Moderatorvariablen zwar eine mögliche Erklärung darstellen könnten, aber dies durch die Fülle an möglichen Merkmalen schwer fassbar ist. Es kann bei der Menge an verschiedenen Merkmalen schnell der Überblick verloren gehen, welche Merkmale signifikant den Überlastungseffekt beeinflussen. Ebenso benötigt es viele Replikationen der einzelnen Variablen, damit sicherere Aussagen getroffen werden können. Aus diesem Grund schlagen Greifeneder et al. (2010) eine andere Herangehensweise vor. Sie fokussieren sich auf die Entscheidungskomplexität als unterliegende Variable des Überlastungseffektes. Diese kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. Es wäre plausibel, dass eine unterliegende Variable bei Iyengar und Lepper (2000) unbewusst den Effekt beeinflusst hat. Dies stellt jedoch nur einen weiteren Erklärungsansatz zu den Moderatorvariablen dar. Im Nachhinein ist es schwer feststellbar, was den negativen Effekt von Entscheidungsalternativen bei Iyengar und Lepper (2000) beeinflusst hat. Dies kann nur durch weitere systematische Untersuchungen abgeklärt werden. Entscheidungskomplexität beinhaltet für Greifeneder et al. (2010) alle relevanten Faktoren innerhalb einer Entscheidungssituation und des Entscheidungssets. In ihrer Studie untersuchten Greifeneder et al. (2010) den *too-much-choice effect*. Dieser wird ähnlich wie die *choice overload hypothesis* betrachtet. Er besagt, dass bei einer Entscheidung mit zu großer Auswahl negative Konsequenzen, wie Unzufriedenheit mit der Wahl, auftreten können. Zur systematischen Überprüfung der Entscheidungskomplexität wählten die Forscher neben der Erhöhung der Entscheidungsalternativen auch eine Erhöhung der Attribute. Im ersten Experiment sollten sich Studierende für einen Stift entscheiden. Dafür wählten sie ein 3 (6, 15 und 30 Entscheidungsalternativen) x 2 (1 und 6 Attribute) *between* Faktorendesign. Bei der Überprüfung der *Entscheidungskomplexität* konnten sie zeigen, dass die Gruppen mit 15 und 30 Entscheidungsalternativen die Situation für komplexer einstuften. Auch die Gruppe mit sechs Attributen bewertete die Komplexität höher. Eine Interaktion zwischen den Entscheidungsalternativen und Attributen konnte nicht identifiziert werden. Dies bedeutet, dass Entscheidungskomplexität durch die Erhöhung der Entscheidungsalternativen und durch die Erhöhung der Attribute erreicht werden konnte. Bei der Überprüfung der Zufriedenheit mit der Wahl gab es einen marginal signifikanten Interaktionseffekt ($F(2, 115) = 2.90$, $p < .06$), aber keine Haupteffekte für die Entscheidungsalternativen und Attribute. Bei der deskriptiven Betrachtung wurde festgestellt, dass der Effekt bei sechs Attributen mit der zunehmenden Anzahl an Entscheidungsalternativen einsetzte. Bei den anderen Gruppen mit einem Attribut gab es keine Veränderung durch die Anzahl der Entscheidungsalternativen. Dementsprechend scheinen die Ergebnisse „[…] the outlined hypothesis that too-much-choice effects are particularly likely when choosing is complex" (Greifeneder et al., 2010, S. 10) zu unterstützen. In einem zweiten Experiment überprüften Greifeneder et al. (2010) diese Ergebnisse noch einmal, allerdings mit zwei Änderungen. Zum einen nahmen sie nicht mehr ein Attribut und sechs Attribute, sondern vier und neun. Hierdurch sollten die Versuchungspersonen ähnliche Entscheidungsstrategien anwenden, da sie immer mehrere Attribute miteinander

vergleichen mussten. Dies war im ersten Experiment durch die Darbietung von einem Attribut gegenüber sechs Attributen nicht gewährleistet. Zum anderen wurden alle kleineren Angebote aus dem größtmöglichen Angebot zufällig generiert. Eine weitere Änderung betrifft den Untersuchungsgegenstand. Dafür wurde ein bedeutungsvollerer Gegenstand zu dieser Zeit gewählt und zwar, die Entscheidung für einen MP3-Player. Es wurden hierfür wieder Studierende befragt. Mit einem 2 (6 und 30 Entscheidungsalternativen) x 2 (4 und 9 Attributen) *between* Faktorendesign wurde erneut die *Entscheidungskomplexität* und *Zufriedenheit* mit der Wahl überprüft. Die Situation wurde von den Gruppen mit 30 Entscheidungsalternativen und neun Attributen als signifikant komplexer wahrgenommen. Es gab wieder keine Interaktion zwischen den Entscheidungsalternativen und den Attributen. Jedoch wurde erneut eine signifikante Interaktion ($F(1, 101) = 4.29$, $p < .05$) zwischen der Zufriedenheit mit der Wahl und den Entscheidungsalternativen sowie Attributen festgestellt. Einzelne Haupteffekte durch die Entscheidungsalternativen und Attribute gab es nicht. Bei einer genaueren Betrachtung kam heraus, dass bei den Gruppen mit neun Attributen die Zufriedenheit bei dem großen Angebot mit 30 Entscheidungsalternativen sank. Bei den Gruppen mit vier Attributen gab es keine Unterschiede zwischen den Angebotsgrößen. Dementsprechend stützt auch das zweite Experiment die Hypothese, dass der *too-much-choice effect* durch die Entscheidungskomplexität, welche mit der Erhöhung der Attribute und Entscheidungsalternativen erreicht wurde, hervorgerufen wird. Greifeneder et al. (2010) greifen somit die *information load hypothesis* von Jacoby et al. (1974a, 1974b) auf. Sie untersuchen neben der Anzahl der Entscheidungsalternativen auch die Anzahl der Informationen zu den Entscheidungsalternativen.

Die Beschreibung der Überlastungseffekte bei Entscheidungen verdeutlicht die Unsicherheit beim Nachweisen dieses Effektes, aber auch die Notwendigkeit des Ergründens. Bisher gibt es hierzu wenige einheitliche Ergebnisse. Die Meta-Studie von Scheibehenne et al. (2010) deutet daraufhin, dass der Effekt sehr klein ist. Jedoch gab es auch einige Untersuchungen, welche eine kognitiven Überlastung aufgrund einer zu hohen Anzahl von Entscheidungsalternativen oder / und Informationen nachweisen konnten (vgl. Jacoby et al., 1974a; Jacoby et al., 1974b; Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al., 2010). Bisher wurde der Überlastungseffekt oft im Zusammenhang mit dem Kaufverhalten und der Zufriedenheit mit einer Wahl betrachtet. Ob es diesen Effekt auch in Lernsituationen im Unterricht gibt, wurde bislang kaum untersucht. Zu erwarten wäre, dass die Lernmotivation, mit der Möglichkeit sich selbstständig etwas auszuwählen, gesteigert werden kann. Ähnlich wie bei der Debatte der Entscheidungsforschung werden oft nur positive Aspekte mit Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht verbunden. Doch gibt es auch negative Auswirkungen durch zu viele Entscheidungsalternativen? Dieser zentralen Frage soll mithilfe der Dissertation empirisch nachgegangen werden. Jedoch müssen zuvor, analog zum Entscheidungsbegriff, eine Begriffsklärung sowie eine Sichtung der Forschungsergebnisse zur Lernmotivation erfolgen.

4. Motivationspsychologie

Der Begriff Motivation gehört heutzutage zu einem alltäglich benutzten Begriff. Doch was genau steckt hinter dem Begriff? Es gibt viele verschiedene Versuche Motivation zu erfassen und zu definieren. Schon die alten Philosophen, wie Aristoteles, dachten über die Frage nach, was einen Menschen dazu bewegt eine Handlung auszuführen (vgl. Bordt, 2012). Damals jedoch noch nicht unter dem Begriff der Motivation. Der Begriff der Motivation wurde immer mehr in die Sprache der Wissenschaft aufgenommen und in diesen Bereichen versucht zu ergründen. Es entstand sogar der Forschungszweig der Motivationspsychologie. In dem folgenden Kapitel sollen die theoretischen Grundlagen der Motivationsforschung genauer dargestellt werden. Hierfür wird der Begriff der Motivation aus verschiedenen Sichtweisen ergründet. Anschließend erfolgt ein kurzer geschichtlicher Abriss über die Motivationsforschung. Danach wird auf die verschiedenen Motivationsformen eingegangen. Zuletzt sollen drei exemplarische Motivationstheorien kurz vorgestellt werden.

4.1 Begriff der Motivation

Heutzutage hat jeder Mensch eine grobe Vorstellung, was unter Motivation zu verstehen ist. Im folgenden Abschnitt soll nun genauer die wissenschaftliche Seite zum Begriff der Motivation betrachtet werden, um am Ende aus den verschiedenen Sichtweisen und Interpretationsmöglichkeiten eine eigene Arbeitsdefinition aufstellen zu können. Diese Definition stellt, neben dem Begriff der Entscheidungsmöglichkeiten, ein entscheidendes Fundament dieser Dissertation dar.

Im Duden wird der Begriff Motivation mit den Worten „Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen zu einer Handlungsweise anregen“ (Dudenredaktion, 2018, S. 682) beschrieben. Im Fremdwörterbuch wird dies auf eine ähnliche Weise dargestellt: „Summe der Beweggründe, die jmds. Entscheidung, Handlung beeinflussen“ (Dudenredaktion, 2015, S. 709). Der Begriff Motivation stammt ursprünglich aus dem Lateinischen und heißt „… *motivus*, Bewegung auslösend“ (Wörterbuch der Psychologie, S. 328) oder „etymologically, concerns what ‚moves‘ people to action“ (Ryan & Deci, 2017). Alle diese groben Definitionen machen schon sehr deutliche, dass die Motivation immer etwas mit der Bewegung zu tun hat. Es sind anscheinend Gründe, warum wir eine Handlung ausführen und uns „bewegen“. Offen bleibt in den Definitionen, was unter der Gesamtheit oder Summe von Beweggründen konkret gemeint ist. Ebenso bleibt die Begriffsdefinition auf einer sehr oberflächlichen Ebene, worin sich jeder etwas vorstellen kann, aber es trotzdem nicht konkret zu fassen ist. Sowohl im Duden als auch im Fremdwörterbuch wird noch genauer auf die Begriffsdefinition der Motivationspsychologie eingegangen. Die Motivationspsychologie wird mit den Worten „Arbeitsgebiet, das ein Erklärungsmodell für zielgerichtetes Verhalten zu erarbeiten versucht“ (Dudenredaktion, 2007, S. 905) oder „Teilgebiet der Psychologie, das sich mit den Bedürfnissen, Motiven und Motivationen des Menschen und deren Auswirkungen auf sein Verhalten beschäftigt“ (Dudenredaktion, 2015, S. 709) beschrieben. Interessanterweise erscheint diese Definition

der Wissenschaftsdisziplin schon um einiges konkreter zu sein als die reine Definition des Wortes Motivation. Hier wird direkt vom Verhalten gesprochen und dessen Auswirkungen. Anscheinend ist es laut Duden und anderen Büchern der Psychologie vorbehalten sich mit der Motivation eines Menschen zu beschäftigen. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass „At the beginning of the twentieth century, motivation was not a separate topic of study as it is today, but rather was ill-defined and fell under the purview of the newly emerging discipline of psychology“ (Pintrich & Schunk, S. 20). Doch eigentlich beschäftigt sich wahrscheinlich jede Disziplin auf ihre eigene Weise mit Motivation, sodass sie nicht immer mit der Psychologie verbunden werden muss. In der Philosophie wird auch versucht zu ergründen, warum und wie verschiedene Aspekte zusammenhängen (vgl. Dudenredaktion, 2007, S. 1041). Darunter fällt auch das Verhalten von Menschen. Auch in der Biologie erforschen Wissenschaftler, warum sich bestimmte Tierarten bei bestimmten Situationen genau so und nicht anders verhalten. Jedoch werden „[…] all investigators in this field … guided by a single basic question, namely, Why do organism think and behave as they do?“ (Weiner, 1985, S. 1).

4.1.1 Motivationsbegriff aus Sicht der Psychologie

Im Wörterbuch der Psychologie (Fröhlich, 2010) wird Motivation definiert als „Prozesse, die dem Verhalten Intensität, bestimmte Richtung und Ablaufformen verleihen […]“. Hier geht es direkt um das Verhalten von Menschen und dass sich die Motivation auf genau dieses auswirkt. Viele Forscher versuchen innerhalb ihrer Arbeiten den Begriff der Motivation zu erfassen. Es gibt viele verschiedene Beschreibungen und Definitionen. So ist nach Petri (1996, S. 3) die Motivation „… the concept we use when we describe the forces acting on or within an organism to initiate and direct behavior“, das bedeutet Motivation „is a performance variable“ (Ebd., S. 5). Bergius (1976, S. 379) ist der Meinung, dass der Begriff Motivation vor allem für „Annahmen über aktivierende und richtungsgebende Vorgänge, die für die Auswahl und Stärke der Aktualisierung von Verhaltensweisen bestimmend sind […]“ steht. Eine weitere Definition lautet: „Motivation gilt als zentrales Konstrukt der Verhaltenserklärung. Sie wird als ‚psychische Kraft‘ bzw. Verhaltensbereitschaft verstanden, [die] insbesondere die Zielrichtung […], die Ausdauer […] und die Intensität des Verhaltens […] beeinflusst“ (Schiefele, 2009, S. 152). Bei Weiner (1992) wird Motivation als „… the study of the determinants of thought and action – it addresses why behavior is initiated, persists, and stops, as well as what choices are made“ (Weiner, 1992, S. 17). Alle bisher genannten Definitionen haben etwas gemeinsam. Sie sehen Motivation eher als theoretisches Konstrukt, welches hilft das Verhalten von Menschen besser zu verstehen.

Heckhausen (1977) wiederrum betont besonders die Zielgerichtetheit von Verhalten in Bezug auf die Erklärung von Motivation. Er ist der Meinung, dass die Motivation „… Fragen nach dem ‚Wozu des Handelns beantworten“ (Heckhausen, 1977, S. 296) soll. Auch für König (1977) ist motiviertes Verhalten zielgerichtetes Verhalten, „[…] gleichgültig, ob es offenes, von außen beobachtbares Verhalten, oder nur inneres, intendiertes Verhalten ist“ (König, 1977, S. 23). Alle diese Definitionen gehen „Ganz

allgemein … um zielgerichtetes Verhalten beim Menschen“ (Brandstätter et al., 2013, S. 4).

Rheinberg (2006, S. 15) beschreibt Motivation als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“. Mit dieser Definition wird vor allem beschrieben, dass es sich um einen vorübergehenden Zustand handelt. Hasselhorn und Gold (2013, S. 105) sind auch der Meinung, dass „Unter Motivation oder Motiviertheit … die Bereitschaft einer Person, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinanderzusetzten [verstanden werden kann]. Motivation kann als Prozess aufgefasst werden, in dessen Verlauf zwischen verschiedenen Handlungsalternativen …“ gewählt wird. Auch Woolfolk (2008, S. 451) bezieht sich in der Definition von Motivation auf einen „…innere[n] Zustand, der Verhalten aktiviert, die Richtung des Verhaltens vorgibt und es aufrechterhält“. Pintrich und Schunk (2002, S. 5) betonen, dass „Motivation … the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained“ ist. Die Forscher gehen also von einem vorübergehenden Zustand aus. Motivation wird viel mehr als ein Prozess gesehen und nicht als Produkt (vgl. Pintrich & Schunk, 2002, S. 5). Das Produkt ist am Ende das Verhalten.

4.1.2 Motivationsbegriff aus Sicht der Pädagogischen Psychologie

Neben der allgemein-psychologischen Betrachtung des Motivationsbegriffes gibt es auch spezielle Beschreibungen aus Sicht der Pädagogischen Psychologie. Hier wird der Begriff mehr mit dem Lernen verbunden. Aus dem Begriff der Motivation wird in pädagogischen Bereichen die Lernmotivation. Auch hier gibt es wieder verschiedene Definitionsversuche. Die Lernmotivation „… can influence what, when, and how we learn …“ (Pintrich & Schunk, 2002, S. 6). Schiefele (2009, S. 154) versteht unter dem Begriff Lernmotivation die Absicht „[…] spezifische Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen, um damit bestimmte Ziele bzw. Zielzustände zu erreichen“. Für Krapp (1993, S. 188) sind mit der Lernmotivation „[…] jene Strukturen und Prozesse [gemeint], die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären“. Gegenüber der allgemeinen Definition wird hier das Lernen stark betont. Ansonsten wird hier auch auf die Beweggründe eingegangen und betrachtet was diese Handlungen für Konsequenzen nach sich ziehen. Gottfried (1990, S. 525) definiert Lernmotivation noch etwas anders. Für ihn ist die Lernmotivation „… enjoyment of school learning…“, welches charakterisiert ist „… by a mastery orientation; curiosity; persistence; task-endogeny; and the learning of challenging, difficult, and novel tasks“ (Gottfried, 1990, S. 525). Hier wird schon darauf hingewiesen, dass Lernmotivation oft in Verbindung mit dem Interesse und Vergnügen am Lernen steht. Auch wird geglaubt, dass „…motivation is an important quality that pervades all aspects of teaching and learning“ (Pintrich & Schunk, 2002, S. V).

4.1.3 Eigener Motivationsbegriff

Anhand dieser Forscher und deren Sichtweisen auf die Motivation wird zunehmend klar, wie komplex der Begriff Motivation wirklich ist. Auch wenn wir diesen Begriff salopp im normalen Sprachgebrauch öfters gebrauchen, bleibt diese Tiefe des Begriffes verborgen. Einige Ansichten sind konträr zu anderen Sichtweisen, aber alle lassen sich auf einige wenige Aspekte reduzieren. An dieser Stelle wird nun ein Versuch unternommen, die Komplexität und Vielfältigkeit des Begriffes auf eine eigene Art und Weise zu definieren. Der Begriff Motivation ist aus wissenschaftlicher Sicht *ein Versuch das menschliche Handeln und Verhalten zu verstehen sowie zu erfassen*. Ebenso kann aus allen vorherigen Definitionen geschlussfolgert werden, dass es sich um einen *bewussten kognitiven Prozess* handelt, welcher nicht direkt beobachtet werden kann. Anhand von bestimmten Verhaltensweisen kann nur gefolgert werden, dass jemand motiviert ist. Es handelt sich um einen *vorübergehenden Zustand, um bestimmte Ziele erreichen zu können*. Wobei der vorübergehende Zustand relativ zu sehen ist, nämlich immer in Abhängigkeit, wie viel Zeit für das endgültige Ziel benötigt wird. Ebenso beinhaltet der Begriff eine Wahl aus verschiedenen Handlungsalternativen. Bei der Lernmotivation wird die Begriffsdefinition noch mit dem Lernen ergänzt. *Unter der Lernmotivation wird verstanden, etwas zu lernen, um bestimmte Ziele bzw. Konsequenzen von dem Lernen zu erreichen.* Es kann auch gesagt werden, dass die Motivation „… a reciprocal relation to learning and performance […]“ (Pintrich & Schunk, 2002, S. 6) darstellt, woraus wiederum die spezielle Lernmotivation entsteht.

4.2 Geschichte der Motivationsforschung

Neben den vielen verschiedenen Definitionen, gibt es auch viele verschiedene Ansätze Motivation zu untersuchen. Dabei hat „The field of motivation … many changes in recent years as psychological theories have increasingly incorporated cognitive concepts and variables“ (Pintrich & Schunk, 2002, S. V). Es gibt einige Forschungsrichtungen zu dem jetzigen Zeitpunkt, die sich mit der Motivation oder spezieller mit der Lernmotivation beschäftigen.

Nach Deci (1975) gab es in der Psychologie zuerst Verhaltenstheorien mit einem mechanischen Ansatz, worunter der Behaviorismus fällt. Der Mensch wurde in diesen Theorien als Maschine gesehen, welcher nur durch äußere Kräfte bewegt werden kann. Innere Prozesse, wie die Motivation, wurden von den Vertretern weitestgehend ignoriert. Es wurde nur auf äußere, messbare, beobachtbare Phänomene und Effekte geachtet. Alles andere war in einer *„Black Box“* unsichtbar und dementsprechend auch nicht weiter erwähnenswert. Skinner (1953) ist ein wichtiger Vertreter des Behaviorismus. Er postulierte, dass der Mensch nicht entscheidet, was er macht. Viel mehr wird er durch äußere Kräfte und Zufälle der Umwelt geprägt und handelt nach diesen Erfahrungen. Am Anfang dominierten Triebtheorien, wie Hulls (1943), die Motivationsforschung. Hull wird auch zu den Behavioristen gezählt (vgl. Brandstätter et al., 2013; Fröhlich, 2000), jedoch war seine Theorie „[…] the first elaborate conception of motivation and has had the

greatest impact on the field of motivation“ (Deci, 1975, S. 12). Er betrachtete auch innere Prozesse, in dem er versuchte herauszufinden, wie ein Stimulus eine Reaktion auslöst. Hier wird das erste Mal direkt von Motivation gesprochen (vgl. Deci, 1975). In seiner Theorie wird davon ausgegangen, dass es Bedürfnisse gibt, welche bei einem unbefriedigtem Zustand einen Impuls auslösen diese durch eine Reaktion zu befriedigen. Es wird gesagt, dass „Unbefriedigte Bedürfniszustände … das Verhalten [energetisieren], die Richtung wird durch Reiz-Reaktions-Verbindungen (Gewohnheiten, Habits) bestimmt“ (Fröhlich, 2000, S. 329). Die Triebtheorie von Hull stellt eine „[…] allgemeine Verhaltenstheorie [dar], die Verhalten zu erklären versucht aus dem Zusammenspiel von Bedürfnissen … und bestimmten Umweltfaktoren“ (Brandstätter et al., 2013, S. 14). Ein Kritiker von behavioristischen Theorien war Sigmund Freud. Er versuchte mit seinen Arbeiten darauf aufmerksam zu machen, dass gerade unbewusste Triebe das Handeln und Verhalten beeinflussen sowie steuern können. Für ihn war es zentral diese zu verstehen. In seiner Triebtheorie „… resultiert zielgerichtetes Handeln aus dem Bestreben, das innere Gleichgewicht wiederherzustellen (Homöostase), indem das Bedürfnis an einem bestimmten Objekt befriedigt und damit der innere Triebreiz ausgeschaltet wird, was mit Lustgefühlen einhergeht“ (Brandstätter et al., 2013, S. 11). Unter Trieben wird die Annahme unbewusster Handlungsgründe verstanden. Murray (1938) erstellte eine Liste von 13 biologischen und 20 psychologischen Bedürfnissen. Nach ihm sind Bedürfnisse eine psychische Kraft, welche existiert um im Zusammenspiel komplexer Aspekte einen Ausgang für eine unbefriedigte Situation zu finden (vgl. Murray, 1938).

Nach dem mechanischen Ansatz gibt es den organischen Ansatz, welcher als Gegenposition entstand. Hier werden Menschen nicht ohne eigenen Willen betrachtet, sondern sie sind aktive Organismen. Sie können auf ihre Umwelt reagieren und eingehen, jedoch prägt auch hier die Umwelt stark das Verhalten der Menschen. Vertreter von diesem Ansatz beschäftigen sich vorrangig mit kognitiven und affektiven Prozessen. Sie interessiert, was in der *Black Box* tatsächlich abläuft. Ein Vertreter davon ist McClelland (1965) mit seiner Affektiven-Erregungs-Theorie. Diese besagt, dass Verhalten motiviert wird, wenn bestimmte Hinweisreize eine affektive Situation wiederherstellen oder wieder in Erinnerung rufen. Bei ihm ist das Verhalten auch nicht komplett freiwillig, sondern wird durch diese Affekte gesteuert. Eine weitere Theorie, welche den organischen Ansatz vertritt, ist die Selbst-bestimmungstheorie von Deci und Ryan (1995, 2000) (siehe Kapitel 4.4.3).

Nach dem organischen Ansatz kamen zunehmend die kognitiven Theorien in den Fokus der Wissenschaft. Diese konzentrieren sich nun hauptsächlich auf den Gedankenprozess einer Person. Hier ist der Mensch ein aktiver Entscheider. Er bestimmt selbst, was er machen möchte um sein Ziel zu erreichen. Es werden kognitiv verschiedene Handlungsalternativen abgewogen und dann die subjektiv beste ausgewählt. Hier wird besonders die Entscheidung als wichtiger Aspekt der Theorie betont: „A cognitive approach to motivation is concerned primarily with choice behavior“ (Deci, 1975, S. 93). Dazu gehören speziell die Erwartungs-mal-Wert Theorie von Atkinson (1957) (siehe Kapitel 4.4.2) und die soziale Lerntheorie von Rotter (1954). Die Erwartungs-mal-Wert Theorie wird zum Teil ebenso der

behavioristischen Sichtweise zugeordnet, da die „Motivation … das Produkt“ (Woolfolk, 2008, S. 456) ist.

Als nächstes gibt es noch die humanistischen Theorien bzw. Ansätze. Hier hat der Mensch seinen eigenen Willen und ist in der Lage „ … to make free choices, then these choices will be based on his perceptions of himself and his environment“ (Deci, 1975, S. 18). Ebenso strebt der Mensch „[…] durchgängig danach, seine angeborenen Entwicklungsmöglichkeiten zu maximieren“ (Fröhlich, 200, S. 328). Dieser Ansatz wird oft für theoretische Konstrukte benutzt, aber weniger empirisch erforscht.

Anhand dieser Skizzierung von der Geschichte der Motivationspsychologie wird deutlich, wie breit die verschiedenen Motivationstheorien angelegt sind. Es gibt viele verschiedene Blickwinkel unter denen Motivation erforscht werden kann. Weiner (1992, S. 2) fasst diese Entwicklung mit den Worten „…the earlier motivational psychologists were especially concerned with activation, or what initiates behavior, whereas contemporary theorists are more interested in choice, or what activities an organism undertakes” zusammen. Es sollte auf jeden Fall festgehalten werden, dass die Motivation in der Psychologie eine entscheidende Rolle spielt, um das menschliche Verhalten zu erklären und zu ergründen.

4.3 Formen der Motivation

Allgemein gesprochen gibt es zwei große Motivationsformen, welche unterschieden werden können. Zum einen gibt es die extrinsische Motivation und zum anderen die intrinsische Motivation.

Das Wort extrinsisch bedeutet „von außen her [bestimmt, gesteuert, angeregt]“ (Dudenredaktion, 2018, S. 682) oder ist eine „ … Bezeichnung für Vorgänge, die auf Einwirkungen von … äußeren Ereignissen zurückführbar sind (Fröhlich, 2000, S. 187). Unter dem Wort intrinsisch wird verstanden „von innen her, aus eigenem Antrieb; durch in der Sache liegende Anreize bestimmt“ (Dudenredaktion, 2015, S. 504) oder von „…Vorgänge[n], deren Ursprung und/oder Wirkung in dem betrachteten System … selbst begründet ist“ (Fröhlich, 2000, S. 266f.). Allein diese zwei Gegenüberstellungen der Begrifflichkeiten zeigen, dass es sich um den Ort der Handlungen handelt. In der Psychologie wird öfters von Kräften gesprochen, weswegen jemand eine bestimmte Handlung ausführt. Diese „… Kräfte, die Menschen zu etwas bewegen, stammen entweder aus der Person selbst oder von außen“ (Brandstätter et al., 2013, S. 91). Beide Formen sind immer sowohl zeit- als auch kontextabhängig (vgl. Pintrich & Schunk, 2002). Dies bedeutet, wenn eine Person am Montag noch total motiviert war – egal, ob ex- oder intrinsisch – Faust zu lesen, dann kann das am Freitag schon wieder anders aussehen. Genauso spielt der Kontext eine wichtige Rolle. In der Schule wird Faust gelesen, aber die Schülerinnen und Schüler möchten es gerade nicht lesen. Zuhause interessieren sie sich dann für eine spannende Stelle und sind der Meinung, sie möchten Faust jetzt lesen. Dies stellt Motivation als etwas sehr sprunghaftes und kurzweiliges dar. Es gibt aber auch Themen, Aufgaben oder Tätigkeiten, welche uns über längere Zeit begleiten. Für

diese Bereiche wird die Motivation auch immer mal wieder variieren, aber im Grunde möchten wir es doch wieder fortsetzen. Entweder ist der Ort von außen oder direkt von innen. Ähnlich sieht es auch bei der Definition von den beiden Begriffen in der Motivationspsychologie aus.

4.3.1 Extrinsische Motivation

Die extrinsische Motivation „… is a motivation to engage in an activity as a means to an end“ (Pintrich & Schunk, 2002, S. 245). Hier werden Aufgaben gemacht, damit erwünschte Konsequenzen erzielt oder auch unerwünschte Konsequenzen vermieden werden können. Zur Ausführung der Handlung spielt also vor allem der äußere Hintergrund eine Rolle. Wäre dieser nicht gegeben, würde die Handlung auch nicht umgesetzt werden. Ryan und Deci (2017) nennen dieses Verhalten auch instrumentalisiertes Verhalten. Extrinsische Motivation ist gekennzeichnet durch „[…] äußere Faktoren, materielle Belohnungen und Bestrafungen, Überwachung oder soziale Bewertung“ (Brandstätter et al., 2013, S. 91). Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation ist extrinsische Motivation mehr durch Kontrolle bestimmt, wobei Ryan und Deci (2017) hier Abstufungen sehen. Ein extrinsisch motiviertes Verhalten kann demzufolge auch etwas Autonomes besitzen.

4.3.2 Intrinsische Motivation

Intrinsische Motivation wird als Motivation um ihrer selbst willen (vgl. Pintrich & Schunk, 2002, S. 245) beschrieben. Es gibt keine erwarteten Konsequenzen, sondern nur „[…] the activity itself“ (Deci, 1975, S. 23). Aufgaben werden bearbeitet, weil die Person die Aufgabe genießt oder Spaß hat diese zu lösen. Die Motivationsquelle stellt dementsprechend die Aufgabe selbst dar ohne zusätzliche Verstärkung (vgl. Schiefele, 2009). Für Ryan und Deci (2017) ist intrinsisch motiviertes Verhalten vor allem durch das Interesse und das „[…] spontaneous feeling of effectance and enjoyment […]“ (Ryan & Deci, 2017, S. 14) geprägt. Nach ihnen ist intrinsische Motivation immer autonom. Dies bedeutet, es wird von den Individuen selbst kontrolliert und initiiert. Bei der Beschreibung von intrinsischer Motivation fällt auf, dass sie anscheinend schwer zu beobachten bzw. festzustellen ist. Deci (1975) ist der Meinung, dass intrinsisches Verhalten durch die Beobachtung des Gewinnes und des Genusses der Aktivität identifiziert werden kann. Diese „[…] natürliche Tendenz, sich Herausforderungen auszusuchen und sie zu meistern, während persönlichen Interessen nachgegangen […]“ (Woolfolk, 2008, S. 452) werden, ähnelt sehr stark dem Ansatz der organischen Theorien, worin die Menschen auch ein innewohnendes Interesse besitzen sich weiterzuentwickeln. Da es keinerlei äußere Bedingungsfaktoren gibt, ist die intrinsische Motivation ein „Ausdruck der menschlichen Natur“ (Schiefele, 2009, S. 157). Die intrinsische Motivation kann in tätigkeitszentrierte und gegenstandszentrierte Motivation unterschieden werden (vgl. Schiefele, 2009). Bei der tätigkeitszentrierten intrinsischen Motivation wird der Inhalt außer Acht gelassen. Hier geht es um die bestimmte Tätigkeit mit der es ausgeführt wird. Bei der gegenstandszentrierten

intrinsischen Motivation wiederrum ist die Tätigkeit Nebensache und der Inhalt das Wichtige.

Entdeckung der intrinsischen Motivation

Die intrinsische Motivation wurde zuerst bei Tieren untersucht. Ganz am Anfang zum Beispiel beobachte Groos (1898) Tiere und stellte fest, dass die Tiere die Aktivitäten selbst um ihretwillen ausführten ohne äußere Anreize. Dies unterstütze auch Harlow (1950) mit zeitigen Experimenten bei Primaten. In den frühen Betrachtungen von intrinsischer Motivation wurde erst von der Kompetenzmotivation (White, 1959) gesprochen. In den Theorien von White wurde sich dabei auf das Bedürfnis bezogen sich kompetent zu fühlen und auf Grundlage davon mit der Umwelt zu agieren. Mit Kompetenz ist hierbei die Effektivität mit einer Situation umzugehen gemeint. Nach White zeigen schon Babys eine Kompetenzmotivation. Sie versuchen zum Beispiel ein Objekt in die Hand zu nehmen, um es betrachten zu können. Dabei erkunden sie die Beschaffenheit und die Bewegungen. Sollte das zufriedenstellend sein, entwickeln sie immer mehr Interesse daran sich mit anderen Gegenständen auseinanderzusetzten. Die Kompetenzmotivation entsteht also in der Interaktion zwischen Person und Umwelt. Als nächstes gibt es noch das Konzept der Erregung und Unvereinbarkeit. Die physische Erregung ändert sich von Zeit zu Zeit. Sollte diese aber zu niedrig oder zu hoch sein, dann werden die Menschen intrinsisch motiviert diesen Zustand zu ändern. Nach Hunt (1963) werden Individuen beispielsweise intrinsisch motiviert, wenn sie eine Unvereinbarkeit auflösen wollen. Die Unvereinbarkeit kann zustande kommen, indem die früheren Erfahrungen nicht mit den neuen Informationen zusammenpassen. Diese Annahme wurde aus der Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) entwickelt. Jedoch bleibt bei dieser Herangehensweise zur intrinsischen Motivation unklar, wie viel zu viel oder zu wenig ist (vgl. Pintrich & Schunk, 2002). Ungeklärt bleibt, wann die intrinsische Motivation wirklich einsetzt. In den weiteren Jahren wurde die Kompetenzmotivation von Hater (1978, 1981) weiterentwickelt. Er erstellte ein Modell der Kompetenzmotivation in Anlehnung an White und ergänzt die Theorie noch durch mögliche Fehlschläge. Das Modell wurde nicht für das gesamte Leben erstellt, sondern in mehrere Domains unterteilt. Gerade Kinder sollten ein positives Erleben ihrer Kompetenz erzielen, wenn die Umwelt mit den natürlichen Bedürfnissen des Kindes kooperiert. Bei ihm gibt es aber auch negative Ergebnisse. Diese treten ein, wenn die Umwelt die Erfolge nicht wertschätzt. Die Kinder passen sich dem an und erleben weniger Kompetenz. Die Theorie wurde durch viele empirische Beiträge getestet. Unter anderem konnte gefunden werden, dass die Kompetenzmotivation mit steigendem Alter fokussierter wird (vgl. Harter, 1975). Dies bedeutet, die Personen wissen, wie sie die Motivation erreichen können und arbeiten direkt daraufhin, damit sie ein positives Erleben erreichen. Ebenso gibt es einige Indizien, dass das Modell und die Verbindungen passen. So konnte eine positive Korrelation zwischen der intrinsischen Motivation und der wahrgenommenen Kompetenz sowie der internalen Kontrolle gefunden werden (vgl. Harter & Connell, 1984; Boggiano, Main & Katz, 1988; Schunk, 1989). In Verbindung mit der Kompetenz steht auch die

wahrgenommene Kontrolle. Rotter (1966) stellte in seiner Theorie des sozialen Lernens die Unterscheidung von internaler und externaler Kontrolle auf. Internale Kontrolle bezieht sich dabei darauf, dass die Person selbst Kontrolle über die Situation, das Verhalten oder anderes besitzt. External wiederrum signalisiert, dass die Kontrolle außerhalb der Person liegt. Sie wird von etwas anderem geleitet. Auch DeCharms (1968, 1984) griff das Konzept der Kontrolle in seinem Konzept der persönlichen Verursachung auf. Für ihn gab es aber *pawns´s* and *origin´s*. Er beschrieb die intrinsische Motivation mit den Worten „Whenever a person experiences himself to be the locus of causality for his own behavior … he will consider himself to be intrinsically motivated" (DeCharms, 1968, nach Deci, 1975, S. 57). Daran anlehnend entstand die Attributionstheorie von Heider (1958).

Bei der Entdeckung der intrinsischen Motivation wird ersichtlich, wie komplex die Forschung dazu ist. Jedoch zeigt es auch, dass die Forschung noch viel weitergehen muss, um das Phänomen der intrinsischen Motivation richtig erfassen zu können.

Intrinsischen Motivation und Schule?

Gerade die intrinsische Motivation ist immer mehr in den Mittelpunkt gerutscht, wenn es darum geht die Motivation zu verbessern. So war beispielsweise schon Koch (1956) der Meinung, dass die intrinsische Motivation stärker erforscht werden muss. Auch in schulischen Kontexten ist oft die Rede von der intrinsischen Lernmotivation. So soll die intrinsische Lernmotivation das Lernen positiv beeinflussen sowie die Erfolge und die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz stärken (vgl. Pintrich & Schunk, 2002, S. 246). Nach einer Studie von Tzuriel und Klein (1983) profitieren vor allem Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Intelligenzwerten von der intrinsischen Lernmotivation. Auch Hasselhorn und Gold (2013, S. 104) sind der Meinung, dass „[…] motivationale Voraussetzungen zu den wichtigsten Determinanten erfolgreichen Lernens gehören". Ebenso konnte festgestellt werden, dass die intrinsische Lernmotivation positiv mit der Verwendung von tiefen Lernstrategien im Zusammenhang steht (Schiefele & Schreyer, 1994). Gegen die Wichtigkeit der Lernmotivation spricht jedoch die Meta-Studie von Fraser et al. (1987). In ihrer Meta-Studie mit 355 einzelnen Studien stellten sie fest, dass „[…] weniger als 2 % der Leistungsvarianz … durch motivationale Unterschiede zwischen den Lernenden …" (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 194) erklärt werden konnte.

Im Prinzip wird die intrinsische Lernmotivation genauso definiert, wie bisher dargestellt. Nur das sie sich jetzt konkret auf Lernhandlungen konzentriert (vgl. Schiefele, 2009). Von Bedeutung ist die „[…] Qualität des Erlebens […]" (Schiefele, 2009, S. 157) während die Lernhandlung wirklich umgesetzt wird. Die intrinsische Lernmotivation geht meistens einher mit den positiven Erfahrungen, die während der Ausführung der Lernhandlung gesammelt werden können. Besonders erscheint hier die gegenstandsbezogene intrinsische Lernmotivation von Interesse. Diese kann im Schulalltag durch bestimmte Themen angeregt werden. Darunter fällt beispielsweise die Themenwahl bei Referaten. Tätigkeiten sind unterdessen im Schulalltag meistens vorgegeben. Es gab auch einen Vorstoß die intrinsische Lernmotivation intern noch einmal nach Lernen aus Interesse und Neugier sowie Freude am Lernen

aufzuspalten. Doch diese Aufteilung konnte nach empirischen Überprüfungen nicht mehr aufrechterhalten werden. Von daher wird die intrinsische Lernmotivation „… als einheitliches Merkmal aufgefasst …“ (Schiefele, 2009, S.158) und scheint gerade für pädagogische Inhalte eine zentrale Determinante darzustellen, um die Schülerinnen und Schüler zum Lernen anzuregen.

4.4 Vorstellung von verschiedenen Motivationstheorien

Heutzutage gibt es viele verschiedene Theorien, welche sich mit Motivation beschäftigen. Sie besitzen unterschiedliche Blickwinkel und verwenden verschiedene Begriffe. An dieser Stelle sollen drei größere Forschungsrichtungen vorgestellt werden. Zuerst wird die Interessentheorie, dann die Erwartungs-mal-Wert-Theorie und abschließend die Selbstbestimmungstheorie vorgestellt.

4.4.1 Interessentheorie

Neben der Betrachtung der intrinsischen Motivation spielt auch die Theorie des Interesses eine „[…] wichtige Rolle zur Beschreibung und Erklärung von Lernmotivation“ (Krapp, 2001, S. 286). Das Interesse wird als wichtige Einflussgröße auf das Lernen betrachtet, welches auch als aussagekräftiger Prädiktor für Leistungen ermittelt werden konnte (vgl. Krapp, 1998).

Unter Interesse wird „[…] eine innerlich begründete Tendenz, auf bestimmte Gegenstände oder Gegebenheiten der Umwelt besonders zu achten […]“ (Fröhlich, 2000, S. 264) verstanden. Mit der Definition wird deutlich, dass das Konstrukt *Interesse* immer auf einen bestimmten Gegenstand ausgerichtet ist. Nach „… Prenzel, Krapp und Schiefele (1986) lässt sich Interesse auffassen als eine besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 105). Diese Gegenstände können beispielsweise „… konkrete Objekte [oder] thematische Bereiche des Weltwissens […]“ (Krapp, 2001, S. 286) sein. Das Interesse entsteht durch die Beschäftigung mit einem konkreten Gegenstand. Es wird durch ein positives Gefühl mit dem Objekt oder der Tätigkeit und durch eine hohe Wertigkeit des Objektes oder der Tätigkeit deutlich. So sind Hasselhorn und Gold (2013, S. 105) der Meinung, dass uns „Interessante Tätigkeiten leicht[er] von der Hand“ gehen. Dies bedeutet, dass die Tätigkeit an sich und die unmittelbaren Ergebnisse davon handlungsleitend und handlungsveranlassend sind. Die Betonung des positiven Gefühls steht in enger Verbindung mit der intrinsischen Motivation.

In der Interessentheorie nach Krapp und Prenzel (1992) wird Interesse nach individuellen und situationalen Interesse unterschieden, wobei beide Formen nicht deutlich voneinander zu trennen sind (vgl. Rustemeyer, 2007, S. 42). Individuelles Interesse stellt ein überdauerndes subjektives Interesse an einem Gegenstand dar. Es ist dementsprechend dauerhaft in der Persönlichkeitsstruktur einer Person verankert und stellt eine zentrale Komponente des Selbstkonzeptes dar. Bei der strukturorientierten Interessenforschung wird dies empirisch überprüft. Im Zuge dessen konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der allgemeinen Schulleistung

und dem individuellen Interesse (unabhängig von Alter und Fach) gefunden werden (vgl. Rustemeyer, 2007, S. 43). Situationales Interesse wiederrum wird gekennzeichnet durch ein vorrübergehendes Interesse aufgrund von äußeren Umständen. Dieses wird mithilfe der prozessorientierten Interessenforschung empirisch untersucht. Beispielsweise konnte ein positiver Einfluss von dem situationalen Interesse auf die Behaltensleistung von Personen gefunden werden (vgl. Rustemeyer, 2007, S. 43). Das hohe Ziel der Interessenforschung ist aus einem situationalen Interesse ein individuelles Interesse zu entwickeln. Nach Prenzel (1994) kann Interesse „[…] als eine besondere Lernmotivation verstanden werden" (Rustemeyer, 2007, S. 43). In der Schule gibt es viele verschiedene Bereiche und Themen. Nicht alle sprechen alle Schülerinnen und Schüler gleich an. Jedoch wird es für die Schülerinnen und Schüler einzelne Themen geben, auf welche diese Charakterisierungen mit dem positiven Gefühl und der hohen Wertigkeit zu treffen. Hieraus sollte sich im besten Fall ein überdauerndes Interesse entwickeln. Zum Beispiel können sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit weitere Bücher dazu besorgen oder sie treten einem Verein bei, wo das Thema behandelt wird. Das ist ein wichtiges Ziel von Bildung: die Schülerinnen und Schüler dazu anregen ihren anfänglichen Interessen nachzugehen (vgl. Krapp, 1998). In einer Studie von Simpkins et al. (2006) wurde ermittelt, dass das Interesse auf einem Gebiet in der fünften Klasse für eine stabilere Beschäftigung mit diesem Gebiet bis in die zehnte Klasse sorgt. Mit dieser Beschreibung wird auch deutlich, dass das Interesse zum selbstbestimmten Handeln anregt. So wird hier auch die Verbindung zur Selbstbestimmungstheorie ersichtlich.

Zur Messung der interessengeleiteten Motivation werden die Personen gefragt, wie interessant sie das Objekt, die Tätigkeit oder das Thema fanden. Krapp (1998) entwickelte zur Förderung des Interesses zwei verschiedene Bestandteile. Zuerst muss die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern eingefangen werden, damit sie der Gegenstand interessiert. Dafür schlägt Krapp (1998) vor Überraschungen oder Diskrepanzen zu nutzen. Danach muss das Interesse für das Thema erhalten bleiben. Dies kann nach Krapp (1998) zum Beispiel durch die Entdeckungen der Sinnhaftigkeit geschehen. So postulierte Krapp (1998, S. 193), dass das Interesse nur anhaltend bleibt, wenn das Thema „[…] auf der Basis rationaler Überlegungen als hinreichend bedeutsam […]" von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzt wird und viele positive Emotionen mit dem Gegenstand verknüpft werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die pädagogische Interessentheorie davon ausgeht, dass die Lernmotivation aufgrund des Interesses an einem Gegenstand oder Thema entsteht.

4.4.2 Erwartungs-mal-Wert Theorie

Erwartungs-mal-Wert Theorien bestehen immer aus mindestens zwei Komponenten. Das ist zum einen der subjektive Wert einer Handlung für eine Person. Und zum anderen bestehen die Theorien aus der Erwartung, dass bestimmte Ziele durch

bestimmte Handlungen erreicht werden können. Dies beschreibt grundsätzlich den Kernpunkt der Theorien. Eine Person ist erst hoch motiviert, wenn sie der Handlung einen hohen Wert zuschreibt und mit positiven Konsequenzen durch die Handlung rechnet.

Als Vorreiter für die Erwartungs-mal-Wert Theorien gilt das Risiko-Wahl-Modell von Atkinson (1957). In diesem formalisierten Modell wurde zum ersten Mal versucht die Leistungsmotivation eines Individuums zu erklären (vgl. Rustemeyer, 2007, S. 14). Dabei wird vor allem genauer auf die Wahl der Aufgabe und die Motivationsstärke eingegangen. Das Leistungsverhalten wird nach Atkinson (1964) durch Personen- und Situationsvariablen bestimmt. Zu den Situationsvariablen zählt er die Erwartung von Erfolg und die Erwartung von Misserfolg, was auch als Erfolgswahrscheinlichkeit bezeichnet werden kann. Nach Rustemeyer (2007, S. 14) handelt es sich dabei eigentlich um kognitive Variablen, welche aber theoretisch als Situationsvariablen betrachtet werden. Die Personenvariablen werden abgebildet durch die zwei Motive Erfolg aufzusuchen und Misserfolg zu meiden. Dies kann auch als Erfolgsanreiz bezeichnet werden. Je nach dem welches Motiv stärker überwiegt kann es zur Vermeidung der Situation (Misserfolg meiden) oder zu zielgerichteten Handlungen kommen (Erfolg aufsuchen). Für das Modell wird vorausgesagt, dass erfolgs-orientierte Personen sich eher mittelschweren Aufgaben widmen, da sie so am besten ihren eigenen Leistungsstand überprüfen können. Sie suchen also direkt Leistungssituationen auf. Misserfolgsorientierte Personen tendieren eher dazu sehr leichte oder sehr schwere Aufgaben zu wählen. So können sie es verhindern evaluiert zu werden. Die sehr leichten Aufgaben schaffen sie und die sehr schweren Aufgaben müssen sie nicht schaffen. Sie vermeiden es damit Leistungssituationen aufzusuchen. Es gibt zahlreiche empirische Studien (siehe Feather, 1961; Atkinson & Litwin, 1960; Moulton, 1965), welche das Modell unterstützen. Abschließend lässt sich zu dem Risiko-Wahl-Modell festhalten, dass „Die Frage, welche Bedingungen im Einzelnen dazu führen, dass eine Person sich unter bestimmten Situations-bedingungen so und nicht anders verhält,… mit dem Ewartungs-Wert-Modell oder auch Risikowahl-Modell von Atkinson nur sehr allgemein beantwortet werden“ (Rustemeyer, 2007, S. 15) kann.

Eccles et al. (1983) orientierten sich an dem Modell von Atkinson und erstellten eine eigene Erwartungs-Wert-Theorie als Rahmenmodell. In dem Modell werden auch kognitive, emotionale und motivationale Variablen sowie Umgebungsvariablen miteinbezogen (vgl. Rustemeyer, 200, S. 45). Anfänglich sollte das Modell zur Integration der vielfältigen Befunde der Geschlechtsunterschiede in Mathematik dienen. Das Modell lässt sich wahrscheinlich nicht in der Gesamtheit empirisch überprüfen, jedoch konnten schon einige einzelne Zusammenhänge und Beziehungen in dem Modell überprüft und bestätigt werden (vgl. Rustemeyer, 2007, S. 46). Das Modell bezieht sich auf die gleichen Grundannahmen, wie das Modell von Atkinson. Es wird davon ausgegangen, dass „[…] Leistung, Ausdauer und Wahl von Leistungsaufgaben direkt anhand der Erfolgserwartung und des subjektiven Aufgabenwertes vorhergesagt werden können“ (Rustemeyer, 2007, S. 46). Die Erwartung des Erfolges wird definiert „als die Überzeugung der Person, wie gut sie bei nachfolgenden Aufgaben abschneiden wird“ (Rustemeyer, 2007, S. 46). Sie wird

unter anderem maßgeblich durch die Selbstschemata, die kurzfristigen und langfristigen Ziele und die Wahrnehmung von der Schwierigkeit der Aufgabe beeinflusst. Diese Aspekte wirken sich parallel auch auf den Wert, also den Erfolgsanreiz, aus. In einer Studie konnten Eccles und Wigfield (1995) zeigen, dass der zugeschriebene Wert einer Aufgabe mit den eigenen Fähigkeiten positiv korreliert. Beide Aspekte hängen jedoch negativ mit der wahrgenommenen Aufgabenschwierigkeit zusammen. Bei dem Modell von Eccles et al. (1983) ist die „Motivation das Produkt" (Woolfolk, 2008, S. 456). Neben den zwei Komponenten – Erfolgserwartung und Wert – fügen sie noch eine dritte Komponente hinzu und zwar die Kosten. Darunter kann zum Beispiel die Zeit zur Lösung einer Aufgabe verstanden werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass dieses Modell zum Forschen angeregt hat. Jedoch ist die empirische Überprüfbarkeit des kompletten Modells schwierig, weil es sehr komplex ist. Es handelt sich vorrangig um ein deskriptives Modell (vgl. Rustemeyer, 2007, S. 45).

4.4.3 Selbstbestimmungstheorie

Eine zentrale Motivationstheorie der vorliegenden Dissertation ist die Selbstbestimmungstheorie. In der heutigen Literatur und in den Forschungsarbeiten wird sich sehr oft auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1995, 2000) bezogen. Sie haben viele Forscher angeregt verschiedene Fragstellung unter Bezugnahme ihrer Theorie zu ergründen. Dementsprechend gibt es viele empirische Belege für die Theorie. Pintrich und Schunk (2002, S. 257) gehen sogar so weit und beschreiben die Theorie als „… one of the most comprehensive and empirically supports theories of motivation available today". Die Theorie wird aber nicht nur auf der Schulebene, sondern in vielen verschiedenen Lebensbereichen eingesetzt (Ryan & Deci, 2017).

Grundannahmen der Theorie

Im Folgenden werden die grundlegenden Annahmen der Selbstbestimmungstheorie dargestellt. Diese helfen zu verstehen, wie die Selbstbestimmungstheorie angelegt ist.

Die Selbstbestimmungstheorie besteht aus verschiedenen Grundannahmen. So beschreiben Ryan und Deci (2017, S. 3) die Theorie als eine „… empirically based, organismic theory of human behavior and personality development". In dieser Beschreibung sind mehrere Aspekte impliziert. Als erstes wird angesprochen, dass die Theorie auf empirischen Befunden beruht. Sie ist kein theoretisches Konstrukt, sondern eine durch Forschung entstandene erfassbare Theorie. Dafür nutzt sie „… experimental studies and field observations of such natural experiments toward understanding what humans really need from their psychological and social environment to be fully functioning and to thrive" (Ryan & Deci, 2017, S. 4). Als nächstes wird auf den Aspekt der organismischen Perspektive eingegangen. Dies ist ein sehr klassischer Blickwinkel von Aristoteles (vgl. Deci & Ryan, 2002). Er besagt,

dass Menschen eine aktive und natürliche Tendenz besitzen, sich psychisch weiterentwickeln und integrieren zu wollen. Der Selbstbestimmungstheorie geht es um „[…] psychological growth, integrity, and wellness as a life science“ (Ryan & Deci, 2017, S. 4). Der Ausgangspunkt besteht darin, dass der Mensch von Natur aus ein neugieriges, soziales und aktives Wesen ist. Er ist bestrebt, neue Dinge kennenzulernen und dies auch aktiv in Auseinandersetzung mit der Umwelt umzusetzen. Dies kann schon bei kleinen Kindern gut beobachtet werden. Sie haben eine unaufhörliche Tendenz neue Dinge zu entdecken und sind sehr neugierig. Sie erkunden ihre Umwelt vorsichtig, aber bestimmt. So entdecken sie wieder neue Zusammenhänge auf Grundlage derer sie wieder neue Dinge sehen und verstehen können. Die natürliche Tendenz kann jedoch von der Umwelt beeinflusst werden. Es besteht also eine dialektische Beziehung zwischen der Person und der Umwelt. In dem Ausgangszitat ist weiterhin enthalten, dass es der Selbstbestimmungstheorie vorrangig um das Verstehen des menschlichen Verhaltens und Handelns geht. Dies zeigt wieder den Zusammenhang zur Motivationspsychologie, welche die Beweggründe des Verhaltens und Handelns eines Menschen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Als letztes wird noch auf die Persönlichkeitsentwicklung eingegangen. Ein Mensch kann sich durch das Streben nach neuen Dingen und Aspekten gegenüber anderen unterscheiden, aber auch Gemeinsamkeiten finden. Er wird in seinem Selbst gestärkt. Dies geschieht natürlich auch immer nur im Austausch mit seiner Umwelt. Eine weitere Grundannahme, welche nicht direkt in dem Zitat erwähnt wird, stellen die psychologischen Grundbedürfnisse dar. Die drei psychologischen Grundbedürfnisse spiegeln die Organisation der Umwelt wider (vgl. Deci & Ryan, 2002).

Zusammenfassend besteht die Selbstbestimmungstheorie aus drei grundlegenden Elementen. Diese sind die psychologischen Grundbedürfnisse, die organismische Perspektive und die empirische Herleitung.

Teiltheorien der Selbstbestimmungstheorie

Eine weitere Besonderheit der Selbstbestimmungstheorie besteht in ihrer andauernden Weiterentwicklung und Ausformulierung. So wird die Selbstbestimmungstheorie mithilfe von kleineren Teiltheorien immer weiter ausdifferenziert. Insgesamt gibt es sechs kleinere Theorien, welche jeweils verschiedene Aspekte der Selbstbestimmungstheorie aufgreifen und im Detail beleuchten.

Die erste Teiltheorie heißt *cognitive evaluation theory* (Deci & Ryan, 1980a). In dieser Theorie geht es um die Beeinflussung von der intrinsischen Motivation durch die soziale Umwelt und um die innenwohnende Neigung eines Menschen sich immer weiterzuentwickeln. Es werden also genauer „[…] the effects of social contexts on people´s intrinsic motivation […]“ (Deci & Ryan, 2002, S. 9) untersucht. Eine wichtige Erkenntnis dieser Teiltheorie besteht darin, dass die Gabe von einer Wahl das Autonomiegefühl positiv unterstützt und dementsprechend die intrinsische Motivation verbessert werden kann (vgl. Reeve et al., 2003; Meng & Ma, 2015; Murayama et al., 2015). Ein weiterer wichtiger Befund dieser Theorie ist, dass externe Belohnungen die intrinsische Motivation negativ beeinflussen können (vgl. Ryan, 1982).

In der zweiten Teiltheorie *organismic integration theory* (vgl. Ryan & Connell, 1989) wird „[…] the development and dynamics of extrinsic motivation […]“ (Deci & Ryan, 2002, S. 9) erklärt. Durch den Prozess der Integration kann sich die extrinsische Motivation zu einer autonomeren Motivationsform entwickeln. Diese resultierenden Formen wurden vorher schon auf Grundlage des Kontinuums an Selbstbestimmung innerhalb der allgemeinen Theorie genauer beschrieben. Innerhalb dieser Theorie wurde festgestellt, dass besonders mit steigendem Alter aus der intrinsischen Motivation zunehmend eine extrinsische Motivation wird (vgl. Ryan & Deci, 2017). In einer Studie von Ryan und Connell (1989) wurden Schulkinder verschiedenen Alters befragt, warum sie eine bestimmte Tätigkeit ausführen. Dafür bekamen sie eine Liste mit möglichen Gründen. Dazu wurden weitere Variablen, wie Bewältigungsstrategien, Freude am Lernen oder Anstrengungsbereitschaft, erhoben. Bei den Ergebnissen konnte gezeigt werden, dass die nicht externalen Gründe positiv mit der Freude, der Anstrengungsbereitschaft und der Verwendung von positiven Bewältigungsstilen korrelierten.

Die dritte Teiltheorie *causality orientations theory* (vgl. Deci & Ryan, 1985a) beschäftigt sich mit der Beschreibung von „[…] individual differences in people´s tendencies to orient toward the social environment in ways that support their own autonomy, control their behavior, or are amotivating” (Deci & Ryan, 2002, S. 10). Der Fokus liegt dementsprechend auf den Persönlichkeitsaspekten, welche das Aufsuchen bestimmter Umwelten beeinflussen.

Mithilfe der vierten Teiltheorie *basic psychological needs theory* werden die drei psychologischen Grundbedürfnisse detailliert betrachtet. Diese stellen die universelle Voraussetzung für die intrinsische Motivation dar. Insbesondere wird beleuchtet, wie sich die Dynamik der Bedürfnisse auf das Wohlbefinden und die Vitalität einer Person auswirkt.

Die fünfte Teiltheorie *goal contants theory* (Kasser & Ryan, 1996) untersucht explizit die Ziele und deren Auswirkung auf die Befriedigung von Bedürfnissen.

Als letztes gibt es noch die *relationship motivation theory*, welche sich konkret mit der Beziehung zwischen der sozialen Eingebundenheit und der Autonomie beschäftigt.

Alle diese Teiltheorien haben dazu beigetragen die Selbstbestimmungstheorie weiter auszuformulieren und gewisse Aspekte im Rahmen der Theorie besonders zu betonen. So werden die Grundprinzipien – organismisch und dynamisch – verstärkt in den Teiltheorien deutlich. Ebenso bekommen die psychologischen Grundbedürfnisse in mehreren Teiltheorien extra Aufmerksamkeit, um gewisse Beziehung darzustellen und zu erkunden. Gerade die besondere Stellung der Autonomie bzw. des Kontinuums der Selbstbestimmung wird durch die Behandlung der Thematik in drei Teiltheorien deutlich. Die Herstellung der Autonomie ist demzufolge ein zentraler Aspekt der Selbstbestimmungstheorie.

Psychologische Grundbedürfnisse

Die psychologischen Grundbedürfnisse nehmen in der Selbstbestimmungstheorie eine sehr zentrale Rolle ein. Mit ihnen wird die Theorie greifbarer und auch verständlicher. Sie sind in jedem Menschen von Anfang an verwurzelt und geben uns eine gewisse Richtung vor, was wir machen müssen. Sie sind für jeden Einzelnen essentiell zum Leben (vgl. Ryan & Deci, 2017). Jedoch sind sie auch spezifisch und funktional. Die Ausgestaltung trifft jeder Mensch selbst. Die Erfüllung der Bedürfnisse besitzt dabei immer eine Funktion: sie soll die Situation oder den Zustand verbessern oder verändern. So konnte festgestellt werden, dass die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse auch in Alltagssituationen für ein besseres Wohlbefinden sorgt (vgl. Reis et al., 2000).

Die Forscher lehnen sich dabei an die physiologischen Grundbedürfnisse nach Maslow (1943). Doch auch in der psychologischen Betrachtung wurde schon von Bedürfnissen gesprochen. Schon Murray (1938) erstellte eine umfassende Liste von physiologischen, aber auch psychologischen Bedürfnissen. Für Murray (1938, S. 123-124) stellen Bedürfnisse „[…] a construct […] which stands for a force […] in the brain region, a force which organizes perception, apperception, intellection, conation and action in such a way as to transform in a certain direction an existing, unsatisfying situation […]“ dar. Für ihn sind Bedürfnisse also eine Art Energie oder Kraft, welche uns hilft zu Handeln und im Vorfeld alles zu organisieren. Ebenso wird deutlich, dass Bedürfnisse uns aus einer ungewollten oder unbefriedigenden Situation befreien können. Auch bei der Kompetenzmotivation von White (1959) geht es um ein angeborenes Bedürfnis. Es geht um das Bedürfnis die „Anforderungen der Umwelt wirksam zu bewältigen“ (Schiefele, 2009, S. 157). Die Theorie von White (1959) gilt als Vorläufer für die Selbstbestimmungstheorie (vgl. Schiefele, 2009). Die Verwendung von psychologischen Bedürfnissen stellt demzufolge nichts Neues in der Psychologie dar. Es unterstützt die Grundannahme der Selbstbestimmungstheorie, dass sie auf empirischen Befunden beruht.

Die Definition von dem Begriff *Bedürfnis* ist auch sehr umfassend. Sie werden unter anderem als wesentliche „>>Nährstoffe<< […] für [eine] … gesunde Entwicklung“ (Schiefele, 2009, S. 157) gesehen. Dies bedeutet, Bedürfnisse sind wichtig um sich weiterentwickeln zu können. Ohne sie als Material wäre das schwer. Auch „Within SDT, needs are specifically defines as nutrients that are essential for growth, integrity, and well-being“ (Ryan & Deci, 2017, S. 10). Bei diesem Zitat wird die gesunde Entwicklung noch einmal etwas genauer charakterisiert. Darunter fällt, sich weiterzuentwickeln, sich selbst zu kennen und sich in seiner Haut wohlzufühlen (vgl. Deci & Ryan, 2000). Für Deci und Ryan (2002, S. 7) repräsentieren Bedürfnisse „[…] innate requirements rather than acquired motives“. Sie betonen dabei den Aspekt des natürlichen Vorhandenseins von Bedürfnissen. Ebenfalls ziehen sie eine Linie zwischen Bedürfnissen und Motiven. Motive werden über das Leben hinweg erworben, Bedürfnisse wiederrum sind immanent. Dies spiegelt auch den Wissenschaftsdiskurs der Motive wider. Lange Zeit wurde sich in der Motivationspsychologie vor allem auf die Motive konzentriert. Doch Deci und Ryan (2002) kamen zu dem Schluss, dass bei einer erfolgreichen Motiverreichung nicht automatisch das

Bedürfnis befriedigt wird. Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie stellen die Bedürfnisse objektive Phänomene dar, weil sie für die Forscher messbar sind (vgl. Ryan & Deci, 2017). Dem widersprechen einige andere Wissenschaftler. Sie sind der Meinung, dass der direkte Nachweis sehr schwierig ist (vgl. Schiefele, 2009). Es bleibt unklar, ob mit den Messungen beispielsweise in Form von Fragebögen wirklich die Bedürfnisse reliabel erfasst werden können.

In der Selbstbestimmungstheorie geht es um drei grundlegende psychologische Grundbedürfnisse. Die Selbstbestimmungstheorie „… geht davon aus, dass alle Menschen sich kompetent und fähig in ihrem Umgang mit anderen Menschen fühlen, über einen gewissen Entscheidungsspielraum und Kontrolle über ihr Leben verfügen und dabei auch Beziehungen zu anderen Menschen aufnehmen und aufrechterhalten […]“ (Woolfolk, S. 458). Diese angesprochenen Bedürfnisse in dem Zitat sind Kompetenz, soziale Eingebundenheit und Autonomie. Doch was kann man unter diesen Begriffen genau verstehen?

Unter dem Bedürfnis nach Kompetenz wird, in Anlehnung an White (1959), das Gefühl nach Selbstbewusstsein und Effektivität verstanden. Das Bedürfnis „ […] refers to our basic need to feel effectance and mastery” (Ryan & Deci, 2017, S. 11). In diesem Zusammenhang drückt das Bedürfnis aus, dass Menschen sich wirksam fühlen möchten und auch hoffen, die gestellten Aufgaben bewältigen zu können. Des Weiteren sprechen die Forscher an, dass man seine eigenen Fähigkeiten üben und auch anderen zeigen möchte (vgl. Deci & Ryan, 2002, S.7).

Unter dem zweiten Bedürfnis, der sozialen Eingebundenheit, wird vor allem die Interaktion mit anderen Menschen verstanden. Jeder möchte sich irgendwie „[…] socially connected“ (Ryan & Deci, 2017, S. 11) fühlen. Diese soziale Komponente wird mit den Worten von Deci und Ryan (2002, S. 7) noch differenzierter: „Relatedness refers to feeling connected to others, to caring for and being cared for by those others, to having a sense of belongingness both with other individuals and with one´s community […]”. Hier wird die Einbettung jedes Einzelnen in ein soziales System bekräftigt. Nur in einem solchen System können sie sich austauschen, füreinander da sein und sich gemeinsam wohlfühlen. Natürlich gibt es verschiedene soziale Systeme und verschiedene Grade der Eingebundenheit. Doch ohne ein soziales System und dessen Eingebundenheit fehlt den Menschen der Rahmen für ihr Verhalten und ihre Handlungen.

Als Letztes wird das Bedürfnis nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung genannt. Darunter wird verstanden, dass jeder Mensch die „[…] origin or source of one´s own behavior“ (Deci & Ryan, 2002, S. 8) ist. Dieses Bedürfnis orientiert sich stark an dem Konzept der persönlichen Verursachung von DeCharms (1968, 1984). Der Mensch muss sich selbst als Verursacher seines eigenen Handelns sehen, um motiviert zu sein. Nicht von anderen gelenkt, sondern nur von sich selbst bestimmt. Das Bedürfnis nach Autonomie „… represents desires or needs for feeling a sense of internal control and freedom for choices and actions” (Pintrich & Schunk, 2002, S. 258) und „They want to feel responsible for their actions and free to make choices […]” (Pintrich & Schunk, 2002, S. 258). Mit dem Bedürfnis wird dementsprechend ausgedrückt, dass wir uns selbst als Verursacher unseres Handelns sehen müssen. Ebenso ist es

wichtig eigene Entscheidungen treffen zu können. Es wird auch als „[…] the need to self-regulate one´s experiences and actions" (Ryan & Deci, 2017, S. 10) verstanden. In diesem Zitat wird noch einmal auf die selbstregulatorischen Fähigkeiten Bezug genommen. Es ist wichtig aus früheren Ereignissen und Erfahrungen zu lernen. Das können wir aber nur, wenn wir diese Erfahrungen in unsere nächsten Handlungsschritte einbauen können und so wieder neue Erfahrungen daraus entstehen. Das Bedürfnis nach Autonomie stellt in der Selbstbestimmungstheorie einen wichtigen Grundstein dar. Der Grad der Autonomie einer Handlung ist zur Einordung der Motivation der entscheidende Faktor (vgl. Deci & Ryan, 2002). Die Autonomie spiegelt im Wesentlichen die intrinsische Motivation wider, da unter dem Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung „Das Streben, sein Verhalten nach den eigenen Wünschen und unabhängig von externen Belohnungen oder Druck auszurichten" verstanden wird. Diese Komponenten kommen auch bei der Beschreibung der intrinsischen Motivation vor. Die intrinsische Motivation „…basiert auf den angeborenen, organismischen Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung. Sie versorgt eine Vielzahl von Verhaltensweisen und psychischen Prozessen mit Energie, wobei als primärer Verstärker die erlebte eigene Wirksamkeit und Autonomie fungiert" (Deci & Ryan, 1985, S. 32).

Doch alle drei Bedürfnisse „[…] must be satisfied for psychological interest, development, and wellness to be sustained" (Ryan & Deci, 2017). Nur dann kann sich eine Person, auch motivational, richtig entfalten. Ist ein Bedürfnis nicht erfüllt, dann gelingt dies nicht. So meint die Selbstbestimmungstheorie, dass „[…] the social context can undermine self-determined motivation […] when […] individuals' fundamental needs for autonomy, competence, and relatedness" (Otis et al., 2005, S. 171) nicht erfüllt werden. Es konnte festgestellt werden, dass bei einer Hausaufgabenintervention von zehn bis zwölf Jahre alten Schülerinnen und Schülern die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse einen positiven Schutzeffekt gegenüber der Absenkung der Lernmotivation über die gesamte Unterrichtseinheit besaß (vgl. Akioka & Gilmore, 2013). Jedoch stellen die Grundbedürfnisse nur „eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung" (Schiefele, 2009, S. 159) für die Motivation dar. Auch die restlichen Faktoren müssen stimmen. Handelt es sich zum Beispiel im Lernkontext um eine zu einfache Aufgabe ist das Bedürfnis der Kompetenz zwar abgedeckt, aber es erfüllt die Person nicht mit Zufriedenheit diese Aufgabe zu bewältigen. Grundlegend müssen also die Bedürfnisse beachtet und erfüllt werden, aber hinsichtlich der weiteren Ausgestaltung muss auch auf andere anregende Faktoren eingegangen werden.

Kontinuum der Selbstbestimmung

In dieser theoretischen Einführung zur Motivation wurde auch schon vorgestellt, was unter dem Begriff der Motivation in der Psychologie verstanden wird. Es wurde gezeigt, dass vor allem zwei Begriffe die Wissenschaftssprache prägen. Diese sind die extrinsische und intrinsische Motivation. Innerhalb der Selbstbestimmungstheorie gibt es auch die intrinsische und extrinsische Motivationsform. Daneben gibt es aber auch die Amotivation. Unter der Amotivation verstehen die Wissenschaftler „[…] the

state of lacking the intention to act“ (Deci & Ryan, 2002, S. 17). Diese Amotivation entsteht vor allem durch negative Erwartungshaltungen. Das Individuum glaubt, dass es das gewünschte Ergebnis nie erreichen kann also entwickelt es auch keine Intention das Ziel erreichen zu wollen. Die Amotivation in der relevanten Situation schützt dann das Individuum davor als inkompetent wahrgenommen zu werden bzw. sich selbst so wahrzunehmen. Die intrinsische Motivation ist in der Selbstbestimmungstheorie komplett autonom und es stellt den „[…] state of doing an activity out of interest and inherent satisfaction“ (Deci & Ryan, 2002, S. 17) dar. Dies bedeutet, die intrinsische Motivation ist unabhängig von äußeren Reizen. Die Belohnung ist also „[…] the spontaneous feeling[…] of effectance and enjoyment that accompany the behaviors“ (Ryan & Deci, 2017, S. 14). Die extrinsische Motivation wird bei der Selbstbestimmungstheorie auf dem Kontinuum der Selbstbestimmung in verschiedene Formen eingeteilt. Allgemein verstehen aber auch Ryan und Deci (2017, S. 14) unter extrinsischer Motivation „[…] behaviors that are instrumental for some separable consequences […]“. Sie wird jedoch noch in vier eigenständige Formen unterteilt. Zuerst ist die integrierte Regulation als Motivationsform zu nennen. Diese schließt sich direkt an die intrinsische Form an und stellt die autonomste Form der extrinsischen Motivation dar. Bei ihr wird die Situation oder Aufgabe, welche von außen an einen herangetragen wird, nicht nur mit der eigenen Person identifiziert, sondern auch komplett in die eigene Person integriert. Rein empirisch ist es schwer die reine intrinsische Motivation von der integrierten Motivation zu unterscheiden (vgl. Bieg & Mittag, 2005). Aus diesem Grund wird diese Form in empirischen Untersuchungen meistens weggelassen bzw. mit der intrinsischen Form gleichgesetzt. Die nächste Form stellt die identifizierte Regulation dar. Hier wird die gestellte Aufgabe oder Situation als persönlich wichtig empfunden und komplett in sich aufgenommen. Die Person empfindet eine gewisse Verbundenheit mit der an sie herangetragenen Aufgabe oder Situation. Die dritte Form wird introjizierte Regulation genannt. Sie tendiert mehr zur extrinsischen Motivation, da der Anteil des Selbstbestimmungsgrades eher gering ist. Die von außen an einen herangetragene Verhaltensweisen oder Aufgaben werden auf dieser Ebene zwar internalisiert, jedoch differenziert sich die Person von den Verhaltensweisen bewusst. Sie versteht, warum sie allgemein gemacht werden müssen, aber sieht nicht den persönlichen Wert darin. Die letzte und am stärksten fremdbestimmte Motivationsform ist die externale Regulation. Diese ist bei der Selbstbestimmungstheorie die klassische extrinsische Motivation, welche vorher oft als Gegenpool zur intrinsischen Motivation gesehen wurde (vgl. DeCharms, 1968). Externale Regulation tritt auf, wenn „[…] one´s reason for doing a behavior is to satisfy an external demand or a socially constructed contingency” (Deci & Ryan, 2002, S. 17). Hier wird das Verhalten wirklich nur wegen den äußeren Faktoren gezeigt. Die Person kann es nicht persönlich verstehen, sondern handelt nur danach.

In der Selbstbestimmungstheorie wird sehr deutlich, dass es nicht um die Stärke oder Höhe der Motivation geht, sondern um die jeweilige ausgeprägte Motivationsform in der Situation (vgl. Ryan & Deci, 2000). Es ist also kein direkter Vergleich zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Es lässt eine schrittweise Abstufung der Motivation zu, welche theoretisch hergeleitet werden kann. Die vorgestellten

Motivationsformen stellen in erster Linie hypothetische Konzepte dar, welche nicht direkt beobachtet werden können (vgl. Ryan & Deci, 2017). Es besteht natürlich immer noch die Frage, ob die Zuordnung in die einzelnen Formen mithilfe von Fragebögen valide und reliabel ist. Der Kernpunkt der Selbstbestimmungstheorie spiegelt auch die Komplexität von menschlichen Verhalten und Handeln wider. Das menschliche Handeln und Verhalten können nicht in ein starres Schema hineingezwängt werden. Ganz im Gegenteil. Es weist viele verschiedene Facetten auf. Deci und Ryan (1995, 2000) ermöglichen diese Vielfältigkeit anhand ihrer Theorie auch für die Motivation etwas greifbarer zu machen.

In Folge der Darstellung der Selbstbestimmungstheorie kann nachvollzogen werden, warum sie so dominant bei der Erforschung und Erfassung von Motivation eingesetzt wird. Sie bietet vielfältige Anknüpfungspunkte und kann durch die wachsende Empirie in Teilen weiter bestätigt, modifiziert oder ausdifferenziert werden. Ebenso ist die Theorie auch auf verschiedene Lebensbereiche anwendbar (vgl. Ryan & Deci, 2017).

5. Entscheidungen im Unterricht

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurden für diese Dissertation die wichtigsten Begrifflichkeiten erläutert. Für den Begriff der Entscheidung und den Begriff der Lernmotivation wurden nach Sichtung der Literatur eigene Arbeitsdefinitionen aufgestellt. Beide Definitionen stehen noch relativ losgelöst nebeneinander. In diesem Kapitel soll nun eine Verknüpfung zwischen der Entscheidung und Lernmotivation hergestellt werden, da die empirische Fragestellung dieser Dissertation nur im Zusammenhang beider Forschungsfelder beantwortet werden kann.

Die Fragestellung, der in dieser Dissertation nachgegangenen wird, lässt sich der Pädagogischen Psychologie zuordnen, da sie sich weitgehend mit psychologischen Aspekten in pädagogischen Prozessen auseinandersetzt. Insbesondere sollen Einflussgrößen, die sich eindeutig dem Wissenschaftsbereich der Entscheidungspsychologie zuzuordnen lassen, in einem pädagogischen Kontext betrachtet werden. Insofern bezieht sich die zentrale Fragestellung dieser Dissertation auf einen konkreten Anwendungsbezug der pädagogischen Praxis im Rahmen psychologischer Themenfelder.

5.1 Entscheidungsfreiheit im Unterricht

Grundsätzlich gibt es im Unterricht vielfältige Möglichkeiten Entscheidungsfreiheiten für Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Dadurch sollen sich die Schülerinnen und Schüler möglichst aktiv am Unterricht beteiligen und diesen bewusst mitgestalten. Helmke (2012, S. 205) ist der Meinung, dass man heutzutage sich „Über wenig … so einig [ist] wie darüber, dass der Unterricht die Schüler aktivieren muss“. Entsprechend der KMK-Standards (2004) des Lehrerhandelns liegt die Verantwortung hierfür vor allem bei den Lehrkräften. In den vier Kompetenzbereichen – Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren – spiegelt sich die Gabe von pädagogischen Entscheidungsspielräumen wider. Die Kompetenz 2 „Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung der Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.“ (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004, S. 8) und die Kompetenz 3 „Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten“ (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004, S. 8) verdeutlichen den Anspruch an die Lehrkräfte Entscheidungsspielräume zu schaffen. Im Kompetenzbereich *Unterrichten* wird der Einsatz verschiedener Methoden zur Motivation und Erhöhung der Selbstständigkeit sowie Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler gefordert. Im Kompetenzbereich *Erziehen* spiegelt sich der generelle Freiheitsaspekt sowie dessen Erlernbarkeit in der Kompetenz 5 „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schüler“ (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004, S. 10) wider. In der Formulierung dieser Kompetenzen durch die KMK ist *Schülerorientierung* zwar als direkt formuliertes Merkmal nicht vorhanden, aber es bildet hierfür eine zwingende

Grundvoraussetzung. Nur so kann sich beispielsweise die Lehrkraft bei der „[…] Planung und Durchführung des Unterrichts konsequent am Schüler orientieren, an seinen Interessen, seinem Vorwissen, seiner Aktivierung etc." (Helmke, 2012, S. 237). Schon Rutter (1983) konnte in einer Studie zeigen, dass die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schüler bei wichtigen Aufgaben eine positive Auswirkung auf das Schülerverhalten besitzt. Ebenso beeinflusst eine aktive Beteiligung am Unterricht die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler positiv (vgl. Helmke, 2012). Es ist daher anzunehmen, dass Entscheidungsfreiheiten im Unterricht eine positive Auswirkung auf das Verhalten und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler besitzen.

In vielen Unterrichtskonzepten und -methoden wird das Angebot von Freiheiten systematisch eingesetzt, da es eine „[…] popular instructional method is to provide teacher-determined options" (Reeve et al., 2003). So stellt die Individualisierung des Unterrichtes, worunter auch der Umgang mit Heterogenität, der Einsatz vom selbstgesteuerten Lernen und die Unterrichtsform des offenen Unterrichtes fallen, eine Unterrichtsart dar, welche eigenverantwortliche Entscheidungen und weitreichende Freiheiten für die Schülerinnen und Schüler bietet.

Insbesondere wird der Individualisierung des Unterrichtes immer mehr Beachtung geschenkt. Als „pädagogische Leitlinie … [gilt] die Annahme, dass Lernen besonders dann hochwertig ist, wenn es von den Lernenden von sich aus initiiert und gesteuert wird, und dass … nur wenig Eingriff und Steuerung durch die Lehrkraft nötig ist […]" (Kunter & Trautwein, 2013, S. 129). Hierfür wird auch Lernmaterial benötigt, welches sich an der Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schüler orientiert. Die Entwicklung neuer, offenere Unterrichtformen wurde vor allem durch reformpädagogische Ansätze angestoßen (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 130). Die Reinform des offenen Unterrichtes ist meistens nur in reformpädagogischen Schulen zu finden, wobei auch einige Elemente für den normalen Unterricht daraus adaptiert wurden. Darunter fallen beispielsweise entdeckendes Lernen, Projektarbeit, Wochenplanarbeit und Stationenarbeit. Der Begriff des offenen Unterrichtes ist sehr unscharf und unzureichend geklärt. Unstrittig ist jedoch, dass das Konzept des offenen Unterrichts viele Freiräume für eigene Entscheidungen lässt (vgl. Peschel, 2012). Ein Aspekt des offenen Unterrichts ist, dass es sich um einen stark schülerzentrierten Unterrichtsprozess handelt (vgl. Jürgens, 1994, S. 51). Die Besonderheit dieses Unterrichtsprinzips liegt in der „Freiheit … der Aufgabenbearbeitung[, um] ein besonderes Motivierungspotenzial für die Lernenden …" (Kunter & Trautwein, 2013, S. 134) zu schaffen. Jedoch zeigen die empirischen Ergebnisse zur Effektivität offener Lernmethoden ein sehr durchmischtes Bild (vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Anscheinend wirkt es nicht grundsätzlich positiv, den Schülerinnen und Schülern beliebig viele Freiheiten zu lassen. Negative Auswirkungen können unter anderem durch ein zu geringes Vorwissen der Lernenden entstehen. So kann aus der „[…] vermeintliche[n] ‚Freiheit' … schnell … [eine] Überforderung werden und somit demotivierend wirken" (Kunter & Trautwein, 2013, S. 135). Lernprozesse brauchen grundsätzlich eine Struktur und Transparenz, damit sie übersichtlich und zielführend für die Lernenden sind. Experimente von Blumberg et al. (2003) und Hardy et al. (2006) unterstützen diese Aussage. Dafür wurden

Grundschulkinder über zwei Unterrichtseinheiten hinweg untersucht. Diese Unterrichtseinheiten wurden hinsichtlich des Strukturierungsgrads des Materials manipuliert. Es gab zwei Experimentalgruppen, eine hoch- und eine niedrigstrukturierte. Neben diesen zwei Gruppen gab es eine Kontrollgruppe, welche die gleichen Themen in einem normalen Unterrichtssetting behandelte. Am Ende konnte festgestellt werden, dass die Lernleistungen der hochstrukturierten Gruppe auch nach einem Jahr noch deutlich besser waren. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der Lernmotivation wider, wobei es hier nur eine geringere Differenz zwischen beiden Experimentalgruppen gab. Die Kontrollgruppe schnitt hinsichtlich der Lernleistung als auch der Lernmotivation am schlechtesten ab. So sind auch offene Unterrichtsmethoden kein grundsätzlicher Garant für den Lernerfolg.

Zu vermuten ist, dass es im Unterricht eine enge Verknüpfung von Entscheidungsmöglichkeiten und Lernmotivation gibt. In diesem Abschnitt wurde exemplarisch auf den Offenen Unterricht eingegangen. Alle anderen zuvor genannten Begrifflichkeiten, wie Heterogenität und Selbstregulierung, spielen natürlich in Bezug auf Freiheiten im Unterricht auch eine wichtige Rolle. Im Nachfolgenden wird zur tieferen Auseinandersetzung mit dem Thema der aktuelle Forschungsstand dazu aufgegriffen.

5.2 Entscheidungsforschung im Unterricht

Bisher gibt es nur wenige Forschungsarbeiten, welche in ihrer Fragestellung beide Forschungszweige vereinen. Trotzdem können einige wegweisende Untersuchungen im Rahmen dieses Kapitels vorgestellt werden.

In einer der ersten Untersuchungen zum Überlastungseffekt von Entscheidungen von Iyengar und Lepper (2000) wurden die Auswirkungen der Manipulation der Angebotsgröße auch in einem Lehr-Lern-Kontext untersucht. In dieser Untersuchung wurde Studierenden im Rahmen einer Seminarveranstaltung die Möglichkeit eröffnet, aus 6 oder 30 Hausarbeitsthemen eines auszuwählen. Jedoch nicht in einem regulären Rahmen, sondern zum Verdienen von zusätzlichen Punkten. Bei der Auswertung der Ergebnisse zeigte sich, dass Studierende, die aus einem kleinen Angebot wählen konnten, häufiger die optionale Hausarbeit abgaben und auch eine bessere Qualität ihrer Ausarbeitungen aufwiesen. Schon in einer vorherigen Studie näherten sich Iyengar und Lepper (1999) pädagogischen Inhalten an. Bei dieser Untersuchung ging es um den kulturellen Hintergrund von Kindern und dessen Auswirkung auf die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten. Hierzu wurden anglo-amerikanische und asiatisch-amerikanische Kinder befragt. Anglo-amerikanische Kinder waren motivierter, wenn sie selbst die Entscheidung treffen konnten. Dahingegen waren asiatisch-amerikanische Kinder motivierter, wenn eine signifikante Bezugsperson (z. B. Mutter oder Vater) die Entscheidung für sie getroffen hat. Dies impliziert, dass sich auch soziale Merkmale auf die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten auswirken.

Flowerday und Schraw (2000) stellten eine Studie im angelsächsischen Raum vor, in welcher sie verschiedene Lehrkräfte zum Thema lernrelevanter Entscheidungs-

möglichkeiten im Unterricht im Rahmen von Experteninterviews befragten. Sie konnten dabei feststellen, dass Lehrkräfte an eine Förderung der Motivation sowie Verbesserung des Lernens durch Entscheidungsmöglichkeiten glauben. Flowerday & Schraw (2000) erstellten nach den Angaben der Lehrkräfte eine Übersicht über Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht (siehe Abbildung 2). In der Übersicht gehen sie auf drei wichtige Aspekte ein: 1) Entscheidungsformen (z. B. Themenwahl oder Wahl der Sozialform), 2) Voraussetzungen zum Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten (z.B. unter Beachtung des Alters der Lernenden oder der inhaltlichen Passung von Entscheidungsmöglichkeiten) und 3) Beweggründe Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht (z. B. Förderung der Motivation oder von Fähigkeiten im Umgang mit Entscheidungen) einzusetzen.

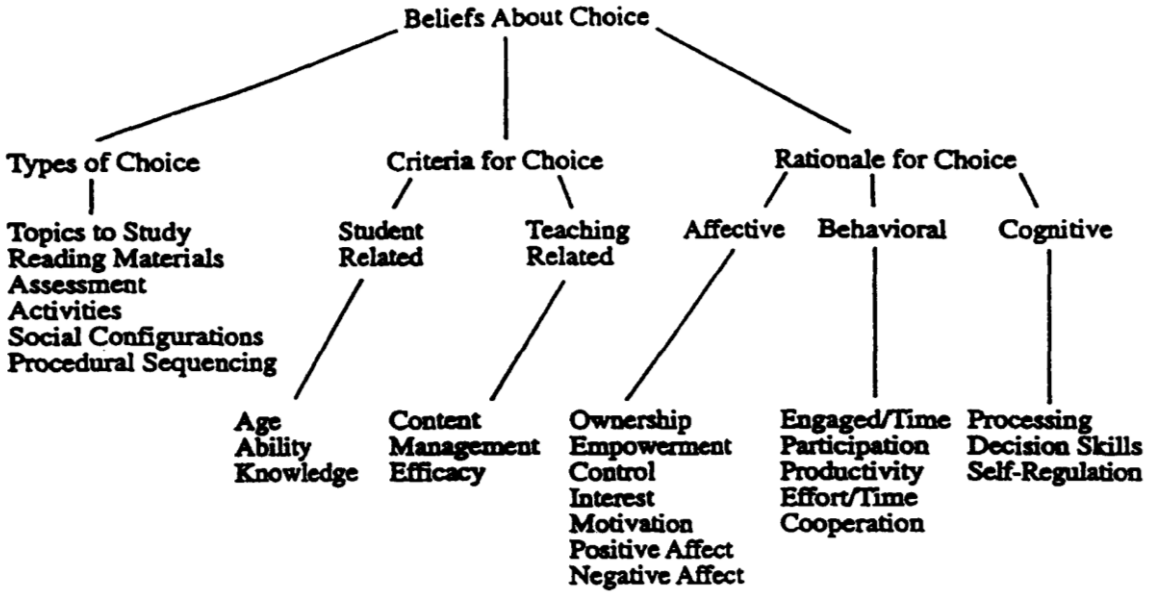

Abbildung 2. Übersicht zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht (Flowerday & Schraw, 2000, S. 637).

Diese Untersuchung stützt die Annahme, dass Lehrkräfte den Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht eine ähnlich positive Wirkung unterstellen, wie sie in der Entscheidungsforschung bei Konsumentscheidungen gefunden wurde. Zudem scheinen sich die Entscheidungsmöglichkeiten nach subjektivem Empfinden der Lehrkräfte, auch positiv auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auszuwirken. So erscheint es von besonderem Interesse, den Überlastungseffekt durch Entscheidungen im schulischen Rahmen zu untersuchen. Eine besondere Rolle spielt dabei die Lernmotivation.

Die Studie von Reeve et al. (2003, S. 388) zeigte, dass „The status of perceived choice as a quality of perceived self-determination was not confirmed". Anscheinend reicht die Wahrnehmung von einer Wahl nicht aus, um die Selbstbestimmung zu erhöhen. Nach Meinung der Forscher spielen bei den bisherigen Studien, welche dies annahmen, andere Faktoren eine Rolle. So stellen die Willenskraft und die

internale Kontrollüberzeugung validere Faktoren dar, um intrinsische Motivation hervorzusagen. Wahrscheinlich wurden diese Faktoren bei bestätigten Studien mit beeinflusst, wodurch der Effekt der Wahl zum Tragen kam. In einer Meta-Studie von Patall et al. (2008) wurde der Frage nachgegangen, wann der positive Effekt der Wahl wirklich auftritt. Dafür wurden verschiedene Bedingungen identifiziert, die den positiven Effekt eines Angebotes fördern. In dieser Meta-Studie wurde der positive Effekt von Entscheidungsmöglichkeiten auf die intrinsische Motivation über mehrere Studien (41) untersucht. Als Stichproben wurden Kinder und Erwachsene einbezogen, wobei 13 Studien mit Kindern aufgenommen wurden. Patall et al. (2008) bezogen zwei abhängige Variable ein. Die erste Variable war, wie lange sich die Teilnehmer mit einer Aufgabe beschäftigten. Diese stellt das „>*free-choice*< Paradigma“ (Brandstätter et al., 2013, S. 99) dar, welches vor allem anfangs zur Erforschung der intrinsischen Motivation zum Einsatz kam. In der Studie von Deci (1971) wird das Vorgehen des Paradigmas erläutert. Der Versuchsleiter verlässt für eine bestimmte Zeit den Raum, in dem sich die Versuchsperson befindet. Die Versuchsperson kann in der Zwischenzeit alles machen, was sie will. Sollte sie sich mit der vorher bearbeiteten Aufgabe weiterbeschäftigen, wurde diese Zeit als intrinsische Motivation operationalisiert. Als zweite Variable wurden selbstberichtete Angaben zur Motivation in die Meta-Studie einbezogen. Diese wurden entweder durch ein Item oder durch mehrere Items in einem Fragebogen erfasst. Patall et al. (2008) konnten unter anderem vier Bedingungen, welche den positiven Effekt von Entscheidungen beeinflussen, in ihrer Meta-Studie identifizieren. Erstens war eine kleinere Auswahl zwischen drei bis vier Entscheidungsalternativen besser. Zweitens fiel der Effekt stärker bei Kindern und drittens in natürlichen Settings aus. Viertens wurde der positive Effekt einer Wahl verstärkt, wenn die Unterscheidung zwischen den Personen mit einer Wahl und den Personen ohne eine Wahl allen Versuchspersonen bewusst war. Es wird dabei ersichtlich, dass anscheinend auch die Angebotsgröße einen Einfluss auf den Effekt der Wahl besitzt.

In einer weiteren Studie wollte die Forschungsgruppe um Patall et al. (2010) den positiven Effekt der Wahl bei Schülerinnen und Schülern in einem natürlichen Umfeld erforschen. Die zentrale Fragestellung war, ob sich eine Wahl überhaupt motivierend sowie leistungsfördernd auswirkt. Zu diesem Zweck untersuchten Patall et al. (2010) zwei Gruppen. Eine Gruppe konnte sich eine von zwei Hausaufgaben aussuchen, wohingegen die andere Gruppe eine vorgegeben bekam. Die Gruppe mit der Entscheidungsmöglichkeit berichtete von einer höheren intrinsischen Lernmotivation. Auch erzielten ihre Mitglieder bessere Ergebnisse im Abschlusstest. Aus dieser Studie lässt sich folgern, dass sich die Wahl durchaus positiv auf die Lernmotivation und Lernleistung der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Gerade das individuelle Interesse für eine Aufgabe scheint nach Patall (2013) die Motivation durch die Möglichkeit einer Wahl zu erhöhen. In Bezug auf die Entscheidungssituation im Unterricht zeigen die Ergebnisse von Meyer-Ahrens et al. (2010), dass anscheinend schon die bloße Wahrnehmung von Autonomie durch ein Schein-Angebot ausreicht, um die intrinsische Motivation bei Schülerinnen und Schülern zu erhöhen. Auch die Studie von Katz und Assor (2006) zeigt die positive Wirkung eines Angebots, wenn alle psychologischen Bedürfnisse für Schülerinnen und Schüler in

der Entscheidungssituation erfüllt sind. Patall et al. (2012) untersuchten, ob sich bei Schülerinnen und Schülern die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten auf die Bedürfniserfüllung der Autonomie auswirkt. Sie konzipierten dafür ein Experiment mit 30 Klassen, in welchem die Schülerinnen und Schüler verschiedene Aspekte, wie das Verhalten ihrer Lehrkraft im Unterricht, die Befriedigung des Autonomiebedürfnisses im Unterricht und die Wertigkeit für das Fach, bewerten sollten. Die Auswertung der Ergebnisse bestätigte die Annahme, dass unter anderem die Bereitstellung von Entscheidungsmöglichkeiten durch die Lehrkraft (Verhalten) mit einer größeren Befriedung des Autonomiebedürfnisses einhergeht. Die Vermutung liegt also nahe, dass Entscheidungsmöglichkeiten und deren Wahrnehmung das Bedürfnis der Autonomie gemäß der Selbstbestimmungstheorie auch in pädagogischen Kontexten beeinflussen können. Ebenso ist zu vermuten, dass mit der positiven Wirkung auf das Autonomiebedürfnis auch die Lernmotivation positiv beeinflusst wird.

In den Darstellungen zur Thematik Entscheidungsmöglichkeiten in Lehr- und Lern-Kontexten wird deutlich, dass es bisher relativ wenige Forschungsarbeiten gibt. Die wenigen vorliegenden Untersuchungen lassen die Vermutung zu, dass es eine Beziehung zwischen Entscheidungsmöglichkeiten und der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern gibt. Wie auch aus diesen Forschungen hervorgeht, wirkt sich anscheinend eine unterschiedliche Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern aus. Für die vorliegende Untersuchung soll die Einbeziehung des natürlichen Umfeldes der Schülerinnen und Schüler ebenfalls Beachtung finden (vgl. Patall et al., 2008). Dementsprechend richtet sich das Forschungsinteresse dieser Dissertation auf die Auswirkungen der Angebotsgröße auf die Lernmotivation im natürlichen Raum der Schülerinnen und Schüler.

5.3 Beziehung zu Personenmerkmalen

Im Rahmen der Dissertation soll jedoch nicht ausschließlich die Beziehung der Angebotsgröße und der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern betrachtet werden. Zusätzlich soll das Augenmerk auch darauf gerichtet werden, ob dieser Effekt durch weitere Variablen beeinflusst werden kann. Aus diesem Grund werden zwei Personenmerkmale in die Untersuchung einbezogen. Diese sind das Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte sowie die generelle Einstellung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zu ungewissen Situationen.

5.3.1 Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte

In einigen Studien wurde festgestellt, dass sich das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft direkt auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Reeve, 2002; Assor et al., 2002; Radel et al., 2010; Bieg et al., 2011). Dieses Unterstützungsverhalten wird vor allem durch den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern, die Sprache (bzw. die Benutzung von bestimmten Schlüsselbegriffen) und das Verhalten der Lehrkraft bestimmt (vgl. Reeve et al., 1999). Die Einbeziehung des

Unterstützungsverhaltens von Lehrkräften ist angelehnt an die Teiltheorie *causality orientations theory* (vgl. Deci & Ryan, 1985a), da spezielle Persönlichkeitsmerkmale ausschlaggebend für die Motivation sein können. Eine häufig genutzte Einteilung der Lehrkräfte erfolgt anhand einzelner Verhaltensweisen auf einem Kontinuum von kontrollierend bis autonomie-unterstützend (vgl. Deci & Ryan, 1987). Autonomie-unterstützende Lehrkräfte „[…] distinguished themselves [for example] by listening more, spending less time holding instructional materials […], giving students time for independent work […]" (Reeve, 2002, S. 186). Dazu wurde durch die Studien von Reeve et al. (1999) und Deci et al. (1982) eine Übersicht der verschiedenen Verhaltensweisen aufgestellt (vgl. Reeve, 2002, S. 187).

Zur Erfassung des Unterstützungsverhaltens wurde von Deci et al. (1981) ein Fragebogen mit verschiedenen Vignetten für Lehrkräfte entwickelt. Die Vignetten stellen unterschiedliche Alltagssituationen mit vier verschiedenen Reaktions-möglichkeiten dar. In den Antwortmöglichkeiten spiegeln sich vier Formen der Unterstützung (autonomie-fördernd, eher autonomie-fördernd, eher kontrollierend, kontrollierend) wider. Durch den Einsatz dieses Instrumentes konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler durch autonomie-unterstützende Lehrkräfte im höheren Maß intrinsisch motiviert waren und ein höheres Selbst-wertgefühl empfanden (vgl. Deci et al., 1981).

Zusätzlich zur Erfassung mittels Fragebogen wurde das Verhalten der Lehrkraft auch durch trainierte Beobachter ermittelt (Deci et al., 1982; Reeve et. al., 1999; Jang et al., 2010; Flink et al., 1990). Deci et al. (1982) untersuchten die unterschiedlichen Wirkungen von kontrollierenden und autonomie-fördernden Settings in einer Laborstudie. Die Lehrenden bekamen entweder die Anweisung, einfach ein Puzzle dem anwesenden Studierenden beizubringen (autonomie-unterstützend) oder sicherzustellen, dass der Studierende am Ende solche Puzzle-Aufgaben lösen kann (kontrollierend). Die Durchführung wurde mit einer Videokamera aufgezeichnet und anschließend ausgewertet. Die Auswertung ermöglichte eine Einteilung in verschiedene Kategorien des Lehrerverhaltens von kontrollierend bis autonomie-fördernd. Ebenso scheint der Leistungsgedanke Lehrkräfte zu animieren, kontrollierender zu agieren. Bei der Studie von Flink et al. (1990) wurde ein Feldexperiment durchgeführt, in welchem Lehrkräfte entweder die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler maximieren oder einfach nur beim Lernen helfen sollten. Dabei wurde festgestellt, dass die Gruppe mit der Leistungsmaximierung durch den stringenten Einsatz von kontrollierenden Strategien schlechtere Lernergebnisse erzielte. In einer Studie von Reeve et al. (1999) wurde die Sprache und der Unterrichtsstil von Lehrkräften hinsichtlich ihres Unterstützungsverhaltens analysiert, wodurch weitere Merkmale des Verhaltens erfasst werden konnten. Auch Jang et al. (2010) setzten einen Beobachtungsbogen ein, welcher verschiedene Verhaltens-weisen auf einer bipolaren Skala misst. Es wurde in der Studie untersucht, ob sich die Autonomie-Unterstützung und Struktur positiv auf das Engagement der Schülerinnen und Schüler auswirken. Dabei konnte nur die Autonomie-Unterstützung der Lehrkräfte als Prädiktor für das selbstberichtete Engagement der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden.

In einer weiteren Untersuchung wurde die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler einbezogen. Assor et al. (2002) untersuchten dabei die Fragestellung, ob Schülerinnen und Schüler zwischen autonomie-unterstützenden und kontrollierenden Lehrkräften unterscheiden können, und ob sich dies auf das Engagement, eine Aufgabe zu bearbeiten, auswirkt. Schülerinnen und Schüler sind nach den Ergebnissen dieser Studie in der Lage, klar zwischen beiden Unterstützungsformen zu unterscheiden. Gleichzeitig fanden sie heraus, dass autonomie-fördernde Lehrkräfte für mehr Engagement bei den Schülerinnen und Schülern sorgten. In der Studie von Radel et al. (2010) wurde weiterhin untersucht, ob sich die intrinsische Lernmotivation der Lehrkräfte auf die intrinsische Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Dies wurde im Rahmen einer mit zwei Gruppen konzipierten Studie (bezahlte Lehrkraft vs. ehrenamtliche Lehrkraft) bewiesen. Bieg et al. (2011) untersuchten ebenfalls den Effekt der Unterstützungsleistung auf die intrinsische Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Sie stellten dabei fest, dass die wahrgenommene Autonomie-Unterstützung sowohl auf Klassenebene als auch auf Ebene der Schülerinnen und Schüler einen Prädiktor für die Lernmotivation darstellt. Entgegen der Erwartung erwiesen sich jedoch die eigenen Auskünfte der Lehrkraft nicht als Prädiktor. Aus diesen Untersuchungsergebnissen ergibt sich die Vermutung, dass vor allem die schülerorientierte Wahrnehmung einen direkten Einfluss auf die Lernmotivation besitzt.

Anhand dieser Befunde lässt sich vermuten, dass sich das Unterstützungsverhalten auf die Lernmotivation und weitere Aspekte eines erfolgreichen Lernprozesses auswirken. Auch könnte diese Beziehung eine weitere Variable in einer Untersuchung des Zusammenhanges von Angebotsgröße und Lernmotivation darstellen. Dabei muss die Erkenntnis, dass die Gabe von Entscheidungsmöglichkeiten als autonomie-unterstützend gesehen werden kann, beachtet werden.

5.3.2 Ungewissheitstoleranz

Eine weitere Personenvariable, welche in die Untersuchung einbezogen wurden, stellt die Ungewissheitstoleranz dar. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler müssen jeden Tag eine besondere Kompetenz aufweisen, um mit ungewissen Situationen im Schulalltag umgehen zu können. Ungewissheit entsteht, „[…] wenn die betroffene Person zu wenig Informationen über die zukünftige Entwicklung in der Situation hat“ (Dalbert, 1999, S. 4). Nach der Beschreibung von Dalbert (1999) handelt es sich um ein bereichsübergreifendes Merkmal einer Person. Bei gleichgelagerten ungewissen Situationen ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass ähnlich reagiert wird. Allerdings gibt es auch eine gewisse Bereichsspezifizität, weil in verschiedenen Bereichen unterschiedlich stark reagiert werden kann. Personen können als tolerant oder intolerant im Umgang mit ungewissen Situationen eingestuft werden. Personen, die toleranter auf solche Situationen reagieren, sehen diese meistens eher als Herausforderung und nicht als Bedrohung oder Unsicherheit an. Auch suchen sie häufig direkt nach solchen „diagnostische[n] Situationen, in denen die Person etwas Neues über sich“ (Dalbert, 1999, S.5) lernen kann. Personen, welche ungewissen Situationen eher intolerant gegenüberstehen, sehen sie häufig

eher als Bedrohung und sind bestrebt, diese zu vermeiden bzw. schnell abzuschließen (vgl. Dalbert, 1999).

Eine experimentelle Studie von Sorrentino und Hewitt (1984) unterstreicht diese Feststellung. In dieser konnte gezeigt werden, dass ungewissheitstolerante Studierende eher schwere Aufgaben bevorzugten, welche mehr Aussagen über ihre Leistungsfähigkeit und ihre Leistungsgrenzen zulassen. Auch im Rahmen der Gesundheitsvorsorge wurde die Ungewissheitstoleranz von Brouwers und Sorrentino (1993) untersucht. Ungewissheitstolerantere Patienten wollten mehr Informationen über ihre Krankheit, auch wenn die Bedrohung und Realitätsnähe wuchs. Im Gegensatz hierzu wollten ungewissheitsintolerantere Patienten nur wenige allgemeine Informationen über ihre Krankheit, die nicht direkt mit ihnen in Verbindung stehen. Dies zeigt, dass neben der besseren Bewältigung von Herausforderungen, die aus einer Ungewissheit resultieren, ungewissheitstolerante Personen auch mehr Informationen zum entsprechenden relevanten Bereich suchen.

In einer Längsschnittuntersuchung (König & Dalbert, 2004) wurde speziell Bezug auf Lehrkräfte genommen. Dabei wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der Ungewissheitstoleranz und dem beruflichen sowie allgemeinen Wohlbefinden besteht. Dazu wurden zwei Messzeitpunkte festgelegt bei denen die Lehrkräfte zu bestimmten Personenmerkmalen befragt wurden. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass ungewissheitstolerante Lehrkräfte generell zufriedener mit ihrer Arbeit sind und mehr positive Emotionen erleben. In einer nachfolgenden Studie von Dalbert und Radant (2010) wurde der Zusammenhang zwischen Ungewissheitstoleranz, der beruflichen Belastung und Burnout-Erscheinungen bei Lehrkräften untersucht. Dabei fanden sie heraus, dass Lehrkräfte Burnout gefährdeter und beruflich belasteter sind, wenn sie schlechter mit ungewissen Situationen umgehen können.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich folgern, dass sich die Ungewissheitstoleranz auf die Lehrkräfte und ihren beruflichen Alltag direkt auswirkt. Entsprechende Untersuchungen zum Zusammenhang der Ungewissheitstoleranz zu Aspekten des Schulalltages von Schülerinnen und Schülern liegen bisher nicht vor. Aber gerade der Einbezug von Entscheidungsmöglichkeiten im Schulalltag bedingt auch ein hohes Potential an Unsicherheit auf Lehrer- und Lernendenseite. Aus diesem Grund scheint eine unterschiedliche Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten wahrscheinlich. Daher wurde die Ungewissheitstoleranz als Personenmerkmal in die vorliegende Untersuchung einbezogen.

5.4 Ableitung der zentralen Fragestellungen

Die bisher vorgestellten theoretischen Grundlagen geben bereits einen guten Einblick in die Komplexität des Themas, aber auch in die Diversität der einzelnen Forschungsrichtungen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Entscheidungsforschung und die Motivationsforschung eng miteinander verknüpft sind. Genau diese Verknüpfung und gegenseitige Bedingtheit spielt in der vorliegenden Dissertation eine zentrale Rolle. Hierbei standen vier Komplexe im Mittelpunkt der

empirischen Untersuchung, welche durch eine Vorstudie und eine mehrstufige Hauptstudie untersucht wurden.

Die Ermittlung, ob die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler eine relevante Variable bei Entscheidungsmöglichkeiten darstellt, stellt dabei die zentrale Fragestellung der Vorstudie dar. In den meisten Forschungsarbeiten zu Entscheidungsmöglichkeiten gehörte die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern nicht zum Untersuchungsgegenstand. Daher erscheint es notwendig, gerade dieser Fragestellung explizit nachzugehen. Hierfür wurde im Rahmen der Vorstudie eine gesamte Unterrichtseinheit mit verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten konzipiert. Die Lernmotivation wird zu mehreren Messzeitpunkten erfasst. Es wird angenommen, dass durch das Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten die intrinsische Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler gesteigert bzw. verbessert werden kann. Angelehnt wird sich dabei vor allem an die Studien von Katz und Assor (2006), Patall et al. (2008), Patall et al. (2010), Meyer-Ahrens et al. (2010) und Patall et al. (2012).

Die Hauptstudie beschäftigt sich dann explizit mit Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, deren Charakterisierung, den subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte und den Auswirkungen der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Dazu wurde die Hauptuntersuchung in drei Teilstudien unterteilt: 1) Beobachtungsstudie zur Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, 2) Interviewstudie zu den subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte und deren Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und 3) Feldexperiment zu den Auswirkungen einer unterschiedlichen Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler.

Die erste Teilstudie erfasst die Charakterisierung der Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aus der Sichtweise externer Beobachter. Zu klärende Fragen sind: Welche Entscheidungsmöglichkeiten gibt es? Wann und unter welchen Voraussetzungen werden sie eingesetzt? Wie viele Optionen werden angeboten? Mittels der Fragen (z. B. Formen von Entscheidungsmöglichkeiten, Anzahl von Entscheidungsalternativen, zeitlicher Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten) sollte überprüft werden, wie Entscheidungen im alltäglichen Kontext des Unterrichts aussehen. Es wird angenommen, dass es vielfältige Entscheidungssituationen für Schülerinnen und Schüler im Unterricht gibt (vgl. Flowerday & Schraw, 2000). Ebenso wird erwartet, dass sich die Spannbreite von Entscheidungsalternativen im Unterricht stark von den Entscheidungsalternativen in der Konsumforschung unterscheidet (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Patall et al. 2008).

In der zweiten Teilstudie standen die subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht im Mittelpunkt. Mittels Experteninterviews wurden die Lehrkräfte zu ihren Erfahrungen und Überzeugungen befragt. So soll das Potential, welches die Lehrkräfte in Entscheidungsmöglichkeiten sehen, analysiert werden. Zu vermuten ist hierbei in Anlehnung an die Konsumforschung (vgl. Iyengar & Lepper, 2000) und die Studie von Flowerday und Schraw (2000), dass die Lehrkräfte in Entscheidungsmöglichkeiten mehr positive als negative Aspekte sehen.

Das Feldexperiment zu der konkreten Anzahl von Entscheidungsalternativen stellt eine weitere Teilstudie dieser Dissertation dar. Hierbei wird der Frage nachgegangen, ob die Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen einen Überlastungseffekt der Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern hervorrufen kann. Der Überlastungseffekt wurde bisher vor allem im Bereich der Konsumforschung untersucht und konnte in einigen Studien entsprechend nachgewiesen werden (vgl. Jacoby et al., 1974a; Jacoby et al., 1974b; Malhorta et al., 1982; Iyengar & Lepper, 2000; Scheibehenne et al., 2009; Scheibehenne et al., 2010). Daher wird angenommen, dass die Lernmotivation als unterrichtsrelevante Variable durch die Angebotsgröße beeinflusst wird (vgl. Katz und Assor, 2006; Patall et al., 2008; Patall et al, 2010; Meyer-Ahrens et al., 2010; Patall et al., 2012). Analog zu den Erkenntnissen der Entscheidungsforschung wird davon ausgegangen, dass anfänglich ein großes Angebot an Entscheidungsalternativen motivierender wirkt, jedoch nach der Auseinandersetzung mit der gewählten Aufgabe eine hemmende Wirkung auf die Lernmotivation entsteht. Grundsätzlich wurden alle relevanten Personenvariablen von den Lernenden und den Lehrenden, wie Geschlecht, Alter, Klassenstufe, Fach, Zeugnisnote, einbezogen und hinsichtlich möglicher Differenzierung betrachtet. Ergänzend wurden weitere mögliche Personenvariablen, wie das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft und die Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, für das Feldexperiment aufgenommen. Sowohl das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft (vgl. Deci et al., 1981; Assor et al., 2002; Bieg et al., 2011) als auch die Ungewissheitstoleranz der beteiligten Akteure (vgl. Brouwers und Sorrentino, 1993; König & Dalbert, 2004; Dalbert & Radant, 2010) stellen mögliche Moderatorvariablen zwischen der Beziehung der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen und der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler dar.

6. Vorstudie

Die erste Untersuchung diente dazu erste Erkenntnisse über den Einfluss von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler zu erlangen. Sie wurde als Vorstudie konzipiert und ist wegbegleitend für die nachfolgende Hauptstudie dieser Dissertation. Bisher gibt es zum Thema Entscheidungsmöglichkeiten überwiegend Untersuchungen, die sich vorrangig mit Konsumentscheidungen beschäftigen. In diesen Studien wurden beispielsweise die Zufriedenheit mit einem Angebot, die Kaufhandlung nach der Präsentation eines Angebotes oder der Entscheidungsprozess während einer Kaufhandlung untersucht (vgl. Jacoby et al., 1974a; Jacoby et al., 1974b; Iyengar & Lepper, 2000; Scheibehenne et al., 2008; Greifeneder et al., 2010). Die Motivation als Variable spielte in den genannten Studien kaum eine Rolle. Doch gerade im pädagogischen Kontext ist die Lernmotivation eine der wichtigsten und am meisten diskutierten Variablen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern (vgl. Koch, 1956; Deci & Ryan, 2000; Pintrich & Schunk, 2002; Hasselhorn & Gold, 2013). Aus diesem Grund sollten bei Entscheidungen im Unterrichtskontext die Auswirkungen auf die Lernmotivation eingehender betrachtet werden. Offen blieb bisher, ob die Lernmotivation in diesem Zusammenhang wirklich ein wichtiges Merkmal darstellt. Diese Frage sollte mittels dieser Vorstudie empirisch untersucht werden.

Bisher liegen wenige Studien vor, welche sich explizit mit den Auswirkungen von Entscheidungen auf den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern beschäftigen (vgl. Meta-Studie von Patall et al., 2008). Im schulischen Kontext untersuchten beispielsweise Patall et al. (2010), ob sich das Vorhandensein von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation auswirken kann. Bei dieser Untersuchung wurden den Schülerinnen und Schülern (aus der neunten bis zwölften Klasse) der ersten Gruppe zwei Hausaufgaben zur Wahl gestellt, wohingegen die Schülerinnen und Schüler der zweiten Gruppe eine der beiden Hausaufgaben vorgegeben bekamen. Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass die Lernmotivation in der Schülergruppe mit der Entscheidungsmöglichkeit höher ausfiel. Darüber hinaus war die Qualität der Hausaufgaben tendenziell in dieser Gruppe mit Entscheidungsmöglichkeit besser. Diese Ergebnisse implizieren einen direkten Zusammenhang zwischen dem Angebot von Entscheidungsalternativen und der Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern. Für die pädagogische Praxis stellt dieser Zusammenhang einen wichtigen Einflussfaktor dar. Auf dieser Grundlage können Lehrkräfte geeignete Unterrichtsszenarien entwickeln, welche die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Dies sind jedoch nur erste Erkenntnisse, welche im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Forschung systematisch überprüft werden müssen.

Zur Vortestung dieses generellen Effektes von Entscheidungsmöglichkeiten auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern wurde für diese Untersuchung eine Längsschnittstudie konzipiert. Konkret sollte untersucht werden, ob die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durch die Bereitstellung von Entscheidungsmöglichkeiten über eine Unterrichtseinheit gesteigert werden kann. Dies würde

implizieren, dass sich das Vorhandensein von Entscheidungsmöglichkeiten positiv auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Jedoch wurde für die Vorstudie nur eine Schulklasse untersucht, weswegen die Daten vorrangig qualitativ ausgewertet wurden.

6.1 Fragestellungen und Annahmen

Zentrale Fragestellung – Veränderung der Lernmotivation

Die zentrale Forschungsfrage der Vorstudie war, in welcher Weise sich die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler über eine Unterrichtseinheit (bestehend aus fünf Doppelstunden je 90 Minuten) ändert, wenn sie kontinuierlich Entscheidungsmöglichkeiten bekommen. In Anlehnung an Patall et al. (2010) wurde vermutet, dass sich eine Entscheidungsmöglichkeit positiv auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt. So wäre die Variable Lernmotivation bei der Ergründung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht für weitere Studien bedeutsam.

Weitere Fragestellungen

Neben dieser zentralen Fragestellung wurden weitere Aspekte in die Vorstudie aufgenommen. Hierunter fallen einzelne Fragen zum Entscheidungsverhalten, zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und zur Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Weiterhin wurden zur Vorbereitung der nachfolgenden Hauptstudie die Wirkung von einer unterschiedlichen Anzahl an Entscheidungsalternativen sowie die Auswirkung des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft auf die Lernmotivation untersucht.

Veränderung des Entscheidungsverhaltens

Durch das häufige konfrontieren mit Entscheidungsmöglichkeiten erwerben Schülerinnen und Schüler wichtige Kompetenzen im Umgang mit Entscheidungen. Dabei wurde aufgrund des vertiefenden Umgangs mit Entscheidungsmöglichkeiten angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Unterrichtseinheit deutlich besser mit Entscheidungen umgehen können. Dies sollte sich in ihren Antworten zum Entscheidungsverhalten niederschlagen.

Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten

Eine weitere Fragestellung beschäftigte sich mit der subjektiven Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Durch das Angebot von vielfältigen Entscheidungsmöglichkeiten sollte sich eine erhöhte Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht bei den Schülerinnen und Schüler ergeben.

Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten

Im Weiteren wurde erfasst, ob sich die Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht über die Unterrichtseinheit bei den Schülerinnen und Schülern ändert. Dabei wurde angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Realisierung der Vorteile von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht am Ende der Untersuchung positiver gegenüber Entscheidungsmöglichkeiten eingestellt wären.

Pilotierung der Hauptuntersuchung

Im Rahmen der Vorstudie wurde die Hauptstudie dieser Dissertation in der ersten Unterrichtsstunde der Unterrichtseinheit pilotiert. Hierbei sollte ergründet werden, inwieweit sich die Lernmotivation aufgrund der Manipulation des Angebotes von Entscheidungsalternativen ändert. Hierfür wurde innerhalb der ersten Unterrichtsstunde mittels zweier Messungen erfasst, wie die Ausprägung der Lernmotivation zum Zeitpunkt nach der Lesezeit der Arbeitsaufträge und nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages war. Dafür wurden die Schülerinnen und Schüler zufällig einer von drei Bedingungen zugeteilt: 1) keine Entscheidungsalternativen, 2) vier Entscheidungsalternativen und 3) acht Entscheidungsalternativen.

Die zu klärende Fragestellung war, ob die Anzahl der Entscheidungsalternativen einen Effekt auf die Lernmotivation besitzt und ob die Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb dieser Bedingungen anders ausfällt. Die Annahmen zu dieser Frage stützten sich vor allem auf die Ergebnisse von Iyengar und Lepper (2000) (siehe Kapitel 3.5.3). So wurde vermutet, dass sich bei Schülerinnen und Schüler ohne Entscheidungsalternativen keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Messzeitpunkten ergeben. Ebenso sollte die Lernmotivation in der Bedingung ohne Entscheidungsmöglichkeiten zu beiden Messzeitpunkten immer am niedrigsten sein. Im Weiteren wurde vermutet, dass die Schülerinnen und Schüler der zweiten Bedingung mit vier Entscheidungsalternativen gegenüber der Bedingung mit acht Entscheidungsalternativen zum ersten Messzeitpunkt eine geringere Lernmotivation aufweisen. Für den zweiten Messzeitpunkt wurde wiederrum angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler mit den vier Entscheidungsalternativen im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern mit acht Entscheidungsalternativen eine höhere Lernmotivation erreichen.

Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

Eine Lehrkraft kann auf Schülerinnen und Schüler sowohl autonomie-fördernd als auch kontrollierend wirken. Bei einigen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler sowie der Art des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft nachgewiesen werden (vgl. Assor et al., 2002; Jang et al., 2010; Bieg et al., 2011). Aus diesem Grund erschien es für die Untersuchung der Lernmotivation wichtig, diese mögliche Einflussvariable einzubeziehen. Auch die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht sowie die Einstellung

zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht können sich im Zusammenhang mit dem Unterstützungsverhalten der Lehrkraft verändern. Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1995, 2000) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass ein Angebot an Entscheidungsmöglichkeiten ein Gefühl von Autonomie erzeugen kann. Dementsprechend wurde vermutet, dass das Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte durch mehr Entscheidungsmöglichkeiten deutlich autonomer von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird.

6.2 Methode

6.2.1 Forschungsdesign

Im Rahmen der Vorstudie wurde eine gesamte Unterrichtseinheit zum Themengebiet „Sozialstaat und Ökonomie – soziale Marktwirtschaft“ von einer Schulklasse begleitet. Die Unterrichtseinheit bestand insgesamt aus fünf aufeinanderfolgenden Doppelstunden mit je 90 Minuten.

Zur Erhebung der Daten wurde ein Feldexperiment eingesetzt, da die Erhebung in dem natürlichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden sollte (vgl. Bortz & Döring, 2016). Die Untersuchung wurde im natürlichen Feld der Schülerinnen und Schüler durchgeführt, um die Schulwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler so authentisch wie möglich abzubilden. Dies sollte realitätsnahe Implikationen für die pädagogische Praxis ermöglichen.

Alle relevanten Variablen der Studie wurden durch *Selbstberichte* der Schülerinnen und Schüler in Form von Fragebögen erhoben. Dabei stellte die zentrale abhängige Variable die *Lernmotivation* der Schülerinnen und Schüler dar. Weiterhin wurden das *Entscheidungsverhalten*, die *psychologischen Grundbedürfnisse*, die *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten, die *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten, das *Unterstützungsverhalten* der Lehrkraft und die *demographischen Merkmale* in den Fragebögen erhoben. Dies entspricht einer quantitativen Erhebung.

Als unabhängige Variable wurden *Entscheidungsmöglichkeiten* gezielt innerhalb der Unterrichtseinheit manipuliert. So gab es in jeder Unterrichtsstunde ein Angebot von verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten, wobei es pro Unterrichtsstunde mindestens eine Entscheidungsmöglichkeit mit Entscheidungsalternativen gab. Das Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten wurde bis zum Ende der Erhebung durch mehrere bzw. komplexere Entscheidungsmöglichkeiten gesteigert. Zusätzlich erfolgte in der ersten Unterrichtsstunde als weitere unabhängige Variable die Variation der Angebotsgröße von *Entscheidungsalternativen*. Es gab drei Bedingungen: 1) keine Entscheidungsalternativen, 2) vier Entscheidungsalternativen und 3) acht Entscheidungsalternativen.

Zur längsschnittlichen Erfassung der Veränderungen wurde eine entsprechende Studie mit mehreren Messzeitpunkten über eine Unterrichtseinheit entwickelt. Zu vier Messzeitpunkten wurden die abhängigen Variablen mittels eines Fragebogens für die Schülerinnen und Schüler erhoben. Zum ersten Messzeitpunkt in der ersten Doppelstunde und zum vierten Messzeitpunkt in der fünften Doppelstunde wurden

diese vier abhängigen Variablen erhoben: 1) *Lernmotivation*, 2) *Entscheidungsverhalten*, 3) *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten und 4) *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten. Die Erfassung der *psychologischen Grundbedürfnisse*, des *Unterstützungsverhaltens* der Lehrkraft sowie die *demographischen Angaben* wurden nur innerhalb des ersten Messzeitpunktes erfasst. Auch die randomisierte Zuteilung zu den drei verschiedenen Bedingungen erfolgte nur zum ersten Messzeitpunkt in der ersten Doppelstunde. Hierfür wurde der Fragebogen in zwei Teile aufgeteilt. Direkt nach der Lesezeit des Arbeitsblattes mit den Arbeitsaufträgen und nach der Bearbeitung des eigenen Arbeitsauftrages wurden die Schülerinnen und Schüler unter anderem zu ihrer *Lernmotivation* und dem *Entscheidungsverhalten* befragt. Bei dem zweiten und dritten Messzeitpunkt erfolgte nur die Erhebung der *Lernmotivation* und des *Entscheidungsverhaltens*. Eine Unterrichtsstunde konnte aufgrund von zeitlichen Einschränkungen der Lehrkraft nicht als Messzeitpunkt einfließen.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mithilfe des Statistik-Programmes SPSS.

6.2.2 Stichprobe

Das Feldexperiment wurde an einer kooperativen Gesamtschule in Kassel durchgeführt. Die untersuchte neunte Klasse gehörte dem gymnasialen Schulzweig an und wurde von einer Lehrerin unterrichtet. Die Untersuchung fand in dem Unterrichtsfach Politik und Wirtschaft statt. Die gewählte Unterrichtseinheit ging über fünf Doppelstunden (je 90 Minuten) zum Lehrplanthema Sozialstaat und Ökonomie – soziale Marktwirtschaft. Der Altersdurchschnitt der Schülerinnen und Schüler betrug 14.78 (*SD* = .47) Jahre. Laut den Angaben der Schülerinnen und Schüler lag die durchschnittliche Fachnote auf dem letzten Zeugnis bei 2.5 (*SD* = 1.28) In der Klasse wurden 20 Schülerinnen und Schüler (weiblich = 9, männlich = 5, ohne Angabe = 6) unterrichtet.

6.2.3 Untersuchungsablauf

Im Vorfeld wurde mit der Klassenlehrerin eine vollständige Unterrichtseinheit, bestehend aus fünf Doppelstunden mit unterschiedlichen Angeboten, entworfen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Darstellung des Untersuchungsablaufes über die gesamte Unterrichtseinheit

Unterrichtsstunde	**Entscheidungsmöglichkeiten**	**Einsatz von Fragebögen**
Doppelstunde	Aufgabenwahl mit variiertem Angebot (keine, vier & acht Alternativen)	Fragebogen: Erster Teil nach Lesezeit; Zweiter Teil nach Bearbeitung
Doppelstunde	Thematische Wahl mit vier Alternativen	Fragebogen
Doppelstunde	Thematische Wahl mit zwei und soziale Wahl mit drei Alternativen	Kein Fragebogen
Doppelstunde	Thematische Wahl mit sechs und soziale Wahl mit drei, Thematische Wahl mit zwei Alternativen	Fragebogen
Doppelstunde	Thematische Wahl mit vier und soziale Wahl mit drei Alternativen	Fragebogen

In der ersten Doppelstunde der Unterrichtseinheit erfolgte eine Einführung zum Thema für die Schülerinnen und Schüler. Neben der Erfassung des ersten Messzeitpunktes der Längsschnittstudie, wurde die erste Unterrichtsstunde auch zur Pilotierung der nachfolgenden Hauptuntersuchung genutzt. In der ersten Hälfte der Doppelstunde (45 Minuten) erhielten die Schülerinnen und Schüler eine *Entscheidungsmöglichkeit* in Form eines Arbeitsblattes mit verschiedenen Arbeitsaufträgen (siehe Anhang A, 2, S. 195ff). Die verwendeten Arbeitsaufträge wurden vorab mit der Lehrerin abgestimmt, sodass sie sich thematisch und didaktisch in den Unterricht einfügten. Die Klasse wurde zufällig in drei Bedingungen hinsichtlich der *Entscheidungsalternativen* unterteilt. Die Schülerinnen und Schüler der ersten Bedingung bekam das Arbeitsblatt mit vier verschiedenen Arbeitsaufträgen, wobei bereits ein Arbeitsauftrag für sie markiert war (keine Entscheidungsalternativen). Das Arbeitsblatt von den Schülerinnen und Schülern der zweiten Bedingung umfasste ebenfalls vier Arbeitsaufträge, jedoch konnten sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig einen Arbeitsauftrag auswählen (vier Entscheidungsalternativen). Die Schülerinnen und Schüler der dritten Bedingung bekamen ein Arbeitsblatt mit acht verschiedenen Arbeitsaufträgen, von denen sie sich einen aussuchen konnten (acht Entscheidungsalternativen). Die *Entscheidungsalternativen* wurden gezielt manipuliert, um die Veränderungen der abhängigen Variable *Lernmotivation* zu testen. Auf Grundlage eines Instruktionsblatts, welches einen Leitfaden für das Vorgehen in der Unterrichtsstunde darstellte (siehe Anhang A, 1, S. 194), setzte die Lehrerin diese Unterrichtsstunde allein um. Darin wurde die Lehrerin unter anderem gebeten, bestimmte Schlüsselbegriffe (z. B. „auswählen“ und „Wahl“) nicht zu verwenden. Fragen von Schülerinnen und Schüler sollte sie möglichst im Einzelgespräch beantworten, um Unruhe zu vermeiden. Nach der Verteilung des Arbeitsblattes mit den verschiedenen Arbeitsaufträgen wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich alles genau durchzulesen. Nachfolgend trafen die Schülerinnen

und Schüler mit *Entscheidungsalternativen* mithilfe des Arbeitsblattes ihre Entscheidung für einen Arbeitsauftrag. Anschließend wurde der erste Teil des ersten Fragebogens (siehe Anhang A, 3, S. 202ff) ausgeteilt, den die Schülerinnen und Schüler in fünf bis zehn Minuten ausfüllten. In diesem Fragebogenteil wurden die aktuelle *Lernmotivation* und das generelle *Entscheidungsverhalten* erfasst. Anschließend erfolgte die Bearbeitung des gewählten Arbeitsauftrages (15 bis 20 Minuten). Während der Bearbeitung der Arbeitsaufträge wurde verstärkt auf Einzelarbeit geachtet. Nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages wurden im zweiten Teil des ersten Fragebogens (10 bis 15 Minuten) abermals die *Lernmotivation* sowie das *Entscheidungsverhalten* erhoben. Auch weitere Aspekte, wie die *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, die *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, das *Unterstützungsverhalten* der Lehrkraft und die *demographischen Angaben*, wurden erfasst. Anschließend wurden alle Fragebögen eingesammelt. Die zweite Hälfte der Doppelstunde (45 Minuten) diente zur Auswertung der bearbeiteten Arbeitsaufträge.

Für die zweite Doppelstunde der Unterrichtseinheit wurde ebenfalls eine *Entscheidungsmöglichkeit* während der Unterrichtsstunde mit verschiedenen Entscheidungsalternativen konzipiert. Die Lehrerin orientierte ihr Lehrverhalten wieder an dem Instruktionsblatt. In dieser und den folgenden Unterrichtsstunden war die Beobachterin nicht mehr anwesend. Allen Schülerinnen und Schüler wurden in dieser Unterrichtsstunde vier Entscheidungsalternativen bei einer *Entscheidungsmöglichkeit* zur Verfügung gestellt. Nach der Bearbeitungsphase der Aufgabe füllten sie den zweiten Fragebogen zur *Lernmotivation* und zum *Entscheidungsverhalten* aus.

Das Angebot von *Entscheidungsmöglichkeiten* wurde in der dritten Doppelstunde gesteigert. Neben der *Entscheidungsmöglichkeit* aus vier Aufträgen einen auszuwählen, konnten die Schülerinnen und Schüler nun für die Bearbeitung des Arbeitsauftrages zusätzlich die Sozialform (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit) auswählen. In dieser Stunde erfolgte wegen organisatorischen Besonderheiten (Anwesenheit von Mentoren der Lehrerin) keine Messung.

Die vierte Doppelstunde verlief analog zur dritten Doppelstunde, jedoch bekamen die Schülerinnen und Schüler hier insgesamt drei *Entscheidungsmöglichkeiten* mit verschiedenen Entscheidungsalternativen zur Verfügung gestellt. Am Ende der Unterrichtsstunde füllten die Schülerinnen und Schüler den dritten Fragebogen zur *Lernmotivation* und zum *Entscheidungsverhalten* aus.

In der letzten Doppelstunde dieser Unterrichtseinheit offerierte die Lehrkraft wieder eine inhaltliche *Entscheidungsmöglichkeit* mit verschiedenen Arbeitsaufträgen sowie eine *Entscheidungsmöglichkeit* mit welcher Sozialform (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit) der Arbeitsauftrag gelöst werden sollte. Nachfolgend füllten die Schülerinnen und Schülern den vierten und letzten Fragebogen aus. In diesem Fragebogen wurden neben der *Lernmotivation* und dem *Entscheidungsverhalten* auch die *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und die *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erfasst.

6.2.4 Erhebungsmethoden

Zur Erfassung der abhängigen Variablen wurden *Selbstberichte* in Form von Fragebögen verwendet. Jede Schülerin und jeder Schüler bekam innerhalb der jeweiligen Unterrichtsstunde immer zur gleichen Zeit den gleichen Fragebogen. Im Rahmen der Untersuchung wurden vier Fragebögen zu vier Messzeitpunkten über eine Unterrichtseinheit eingesetzt. Am Anfang der Fragebögen stand immer eine kurze Instruktion für die Schülerinnen und Schüler. Im Fragebogen wurden neben den demographischen Angaben insgesamt sechs Merkmale erfasst, welche in die Auswertung einflossen: 1) die *Lernmotivation*, 2) das *Entscheidungsverhalten*, 3) die *psychologischen Grundbedürfnisse*, 4) das *Unterstützungsverhalten* der Lehrkraft, 5) die *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und 6) die *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht.

Lernmotivation

Das erhobene Merkmal *Lernmotivation* der Schülerinnen und Schüler stellte die zentrale Variable dieser Dissertation dar. Die *Lernmotivation* wurde ursprünglich von Ryan und Connell (1989) mithilfe von verschiedenen Gründen, warum jemand eine Handlung ausführt, erhoben. Die aufgeführten Gründe bezogen sich dabei auf die Erfüllung von Hausaufgaben in dem bestimmten Fach. Ausgehend hiervon konnten die Gründe den vier verschiedenen Motivationsformen (intrinsisch, identifiziert, introjiziert und extrinsisch) der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1995, 2000) zugeordnet werden (siehe Kapitel 4.4.3). Daraus entwickelten Ryan und Connell (1989) den *Self-Regulation Questionnaires for school work*, wobei sich die erhobene *Lernmotivation* immer auf eine bestimmte Tätigkeit oder Situation bezieht. Bieg und Mittag (2005) adaptierten diesen Fragebogen für Deutschland zur Erfassung motivationaler Selbstregulation bei Jugendlichen. Eine Beispielaussage der externalen Selbstregulation war „Ich arbeite im Unterricht gut mit, weil ich sonst eine Strafe bekomme“ (Bieg & Mittag, 2005, S. 5). Die intrinsische Selbstregulation wurde unter anderem mit der Aussage „Ich arbeite im Unterricht gut mit, weil es mir Spaß macht“ (Bieg & Mittag, 2005, S. 5) erfasst. Diese Adaption diente als Grundlage für die eingesetzten Aussagen zur *Lernmotivation* in dieser Studie.

Die *Lernmotivation* wurde zu jedem der vier Messzeitpunkt nach der Bearbeitung der Aufträge innerhalb der Unterrichtsstunde erhoben. Im ersten Messzeitpunkt wurde sie zu zwei Zeitpunkten erfasst: 1) nach der Lesezeit des Arbeitsblattes und 2) nach der Bearbeitung des gewählten Arbeitsauftrages. Die Schülerinnen und Schüler wurden auf einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) befragt, wie sie zwölf verschiedene Gründe zur Ausführung des Arbeitsauftrags einordnen. Diese zwölf Aussagen wurden nach einer Faktorenanalyse zu zwei Subskalen zusammengefasst, welche die *intrinsische Lernmotivationsskala* und die *extrinsisch Lernmotivationsskala* widerspiegeln. Dafür wurden je zwei Motivationsformen mit den dazugehörigen Gründen zusammengefasst (siehe Anhang C, 1, S. 261ff & Anhang C, 2, S. 264ff).

Bei der Reliabilitätsprüfung der *intrinsischen Lernmotivationsskala* konnten unter Einbeziehung aller Items bei allen Messzeitpunkten (siehe Anhang C, 1, S. 261ff) mittlere Werte erzielt werden. Bei der *extrinsischen Lernmotivationsskala* musste aufgrund der Faktorenanalyse und zur Verbesserung einiger Reliabilitätswerte bei allen Messzeitpunkten ein Item („Ich habe kein schlechtes Gewissen bekommen, weil ich den Arbeitsauftrag gemacht habe.“) ausgelassen werden (siehe Anhang, C, 2, S. 264ff).

Veränderung des Entscheidungsverhaltens

Die Veränderungen des *Entscheidungsverhaltens* wurden mittels eines vierstufigen Antwortformates (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) durch fünf Items überprüft (siehe Anhang C, 3, S. 267). In die Auswertung wurden davon nur drei Items einbezogen, da die anderen Items keine neuen Erkenntnisse lieferten.

Im Verlauf der gesamten Erhebung wurden zwei der Items zum *Entscheidungsverhalten* zu jedem der vier Messzeitpunkte gemessen. Nur die *Entscheidungsfreiheit* wurde nicht zum ersten, sondern erst ab dem zweiten Messzeitpunkt erhoben.

Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten

Für die Erfassung der *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten wurden acht Items auf einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) konzipiert. Sie wurden zur Einschätzung wann und wo Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht auftreten (siehe Anhang C, 4, S. 268f), auf der Grundlage der entwickelten Selbstbestimmungs- bzw. Autonomie-Skala von Röder und Klein (2007), eingesetzt. Hierfür wurde die Autonomie-Skala – bis auf eine Änderung (ein ursprüngliches Item wurde zur Reduktion der Komplexität in zwei Items aufgespalten) – weitestgehend für die Dissertation übernommen.

Die Variable wurde zum ersten und zum vierten Messzeitpunkt erhoben, um mögliche Veränderungen vom Beginn bis zum Ende der Unterrichtseinheit abbilden zu können.

Bei der Reliabilitätsprüfung konnten zum ersten (*Cronbachs α* = .87) und zum vierten Messzeitpunkt (*Cronbachs α* = .79) mittlere bis hohe Werte ermittelt werden.

Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten

Mithilfe von vier Items mittels vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) wurde explizit nach der *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten gefragt (siehe Anhang C, 5, S. 269f).

Nur zum ersten und vierten Messzeitpunkt wurden die Items zur *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten erhoben, da dies zur Skizzierung der Veränderung notwendig erschien.

Nach der Reliabilitätsprüfung entfielen zwei Items („Durch die Entscheidungsmöglichkeiten kann ich etwas bearbeiten, was mich wirklich interessiert“, „Ich mag es, wenn unsere Lehrerin uns verschiedene Möglichkeiten im Unterricht gibt“), wodurch die Reliabilitätswerte erhöht werden konnten (T1: *Cronbachs α* = .76 und T2: *Cronbachs α* = .81).

Unterstützungsverhalten der Lehrerin

Das *Unterstützungsverhalten* von Lehrkräften kann als kontrollierend oder autonomie-fördernd eingeordnet werden, wobei die Übergänge fließend sind. Daher haben Deci et al. (1981) Verhaltensvignetten für Lehrkräfte erstellt. Auch Flink et al. (1990) und Reeve et al. (1999) haben das *Unterstützungsverhalten* von Lehrkräften durch Beobachtungen und Feldexperimente detaillierter untersucht. Die Ergebnisse dieser Studien flossen in die Erstellung der Items für das *Unterstützungsverhalten* der Lehrkraft ein, da es hierfür bisher keinen speziellen Fragebogen für Schülerinnen und Schüler gab (siehe Anhang C, 9, S. 272).

Auf dieser Grundlage wurden jeweils vier positive Items für die *Autonomie-Skala* und fünf negative Items für die *Kontroll-Skala* (siehe Anhang, C, 9, S. 272), welche durch ein viertstufiges Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) eingeschätzt werden sollten, formuliert. Die Erfassung des *Unterstützungsverhaltens* erfolgte einmalig zum ersten Messzeitpunkt im zweiten Teil des ersten Fragebogens.

Bei der Reliabilitätsprüfung der *Kontroll-Skala* wurde das Item „Meine Lehrerin ist nicht bereit ihre Fehler zuzugeben“ entfernt, dadurch konnte ein *Cronbachs α* von .66 erreicht werden. Auch bei der *Autonomie-Skala* wurde zur Verbesserung der Reliabilität das Item „Meine Lehrerin gibt mir oft Hinweise, wenn ich bei der Bearbeitung einer Aufgabe nicht weiterkomme“ ausgeschlossen, wodurch ein *Cronbachs α* von .72 erreicht werden konnte.

6.3 Ergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse gliedert sich in die zuvor vorgestellten Fragestellungen (siehe Kapitel 6.1). In dem ersten Teil wird die Auswertung der Veränderung der Lernmotivation über die Unterrichtseinheit durch das Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten dargestellt. In einem weiteren Teil erfolgt die Betrachtung der Items zum Entscheidungsverhalten. Anschließend werden die Analysen zur Wahrnehmung der Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und zur Einstellung zu den Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aufgezeigt. Zur Pilotierung der Hauptuntersuchung wird weiterhin die Veränderung der Lernmotivation aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen der Entscheidungs-

alternativen ausgewertet. Zum Abschluss werden die Auswirkungen des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft auf die Lernmotivation betrachtet.

6.3.1 Veränderung der Lernmotivation

Die Analyse der *Lernmotivation* erfolgte mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung. Der Messwiederholungsfaktor innerhalb der Probanden war die *Lernmotivation*, welche auf einer vierstufigen Antwortskala (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) zu vier Messzeitpunkten erfasst wurde. Die *Lernmotivation* soll nachfolgend durch die zwei Subskalen *intrinsische Lernmotivationsskala* und *extrinsische Lernmotivationsskala* dargestellt werden. Für die Analyse konnten nur die vollständigen Daten von 14 Schülerinnen und Schülern der Klasse einbezogen werden. Die Voraussetzungen für das statistische Verfahren wurden im Vorfeld überprüft. Es muss beachtet werden, dass die Normalverteilungsannahme bei dem vierten Messzeitpunkt der intrinsischen Motivationsskala verletzt war. Aus der Literatur wird entnommen, dass gerade Varianzanalysen sehr robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilung sind (siehe Field, 2009; Bortz & Döring, 2016). Aus diesen Gründen wurde sich, trotz der geringen Stichprobengröße, für eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung entschieden.

Die Ergebnisse der *intrinsischen Lernmotivationsskala* zeigten einen signifikanten Haupteffekt für den Messzeitpunkt auf die abhängige Variable *intrinsische Lernmotivation* ($F(3,39) = 11.90$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .478$). Aus den Ergebnissen ging weiterhin hervor, dass 47,8 % der Varianz der *intrinsischen Lernmotivation* durch den Faktor Messzeitpunkt aufgeklärt werden konnten. Mithilfe der Post-Hoc Testung inklusive einer *Bonferroni-Korrektur* konnte ermittelt werden, dass sich der erste ($M = 2.64$, $SD = .66$) Messzeitpunkt signifikant von dem dritten ($M = 3.05$, $SD = .46$) ($p = .021$) und vierten Messzeitpunkt ($M = 3.30$, $SD = .46$) ($p = .009$) unterschied. Ebenso unterschied sich der zweite Messzeitpunkt ($M = 2.39$, $SD = .52$) signifikant vom dritten ($M = 3.05$, $SD = .46$) ($p = .005$) und vierten Messzeitpunkt ($M = 3.30$, $SD = .46$) ($p = .008$) unterschieden (siehe Anhang C, 1, S. 261ff). In der deskriptiven Darstellung der Mittelwerte kann der Anstieg der *intrinsischen Lernmotivation* über die vier Messzeitpunkte nachvollzogen werden (siehe Abbildung 3). Auffällig war, dass der Mittelwert des zweiten Messzeitpunktes etwas abfiel.

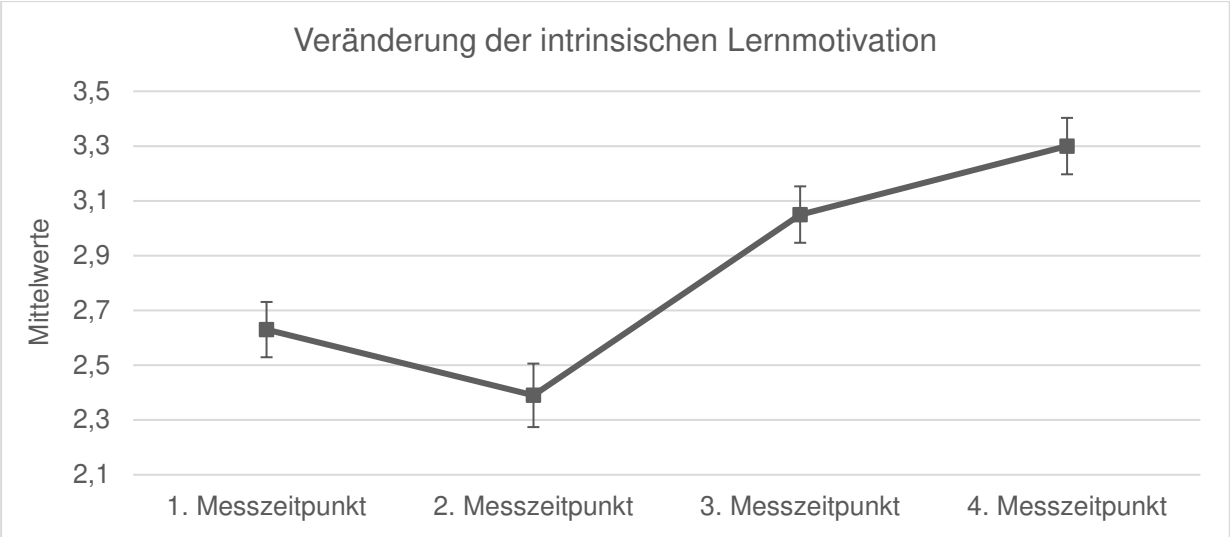

Abbildung 3. Veränderung der intrinsischen Lernmotivation zu jedem Messzeitpunkt.

Weiterführend wurde die *extrinsische Lernmotivationsskala* der Schülerinnen und Schüler analysiert. Es konnte ein signifikanter Haupteffekt des Faktors Messzeitpunkt auf die abhängige Variable *extrinsische Lernmotivation* gezeigt werden ($F(3,39) = 6.99$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .35$). Der Messzeitpunkt erklärt 35 % der Varianz der *extrinsischen Lernmotivation*. Die Post-Hoc-Testung inklusive der *Bonferroni-Korrektur* zeigte einen signifikanten Anstieg ($p = .013$) zwischen dem ersten ($M = 2.47$, $SD = .68$) und zweiten Messzeitpunkt ($M = 2{,}99$, $SD = .45$) sowie einen signifikanten Abfall ($p = .017$) zwischen dem zweiten ($M = 2{,}99$, $SD = .45$) und vierten Messzeitpunkt ($M = 2.37$, $SD = .75$) (siehe Anhang C, 8, S. 271). Der Verlauf der *extrinsischen Lernmotivation* über die vier Messzeitpunkte kann durch Abbildung 4 nachvollzogen werden.

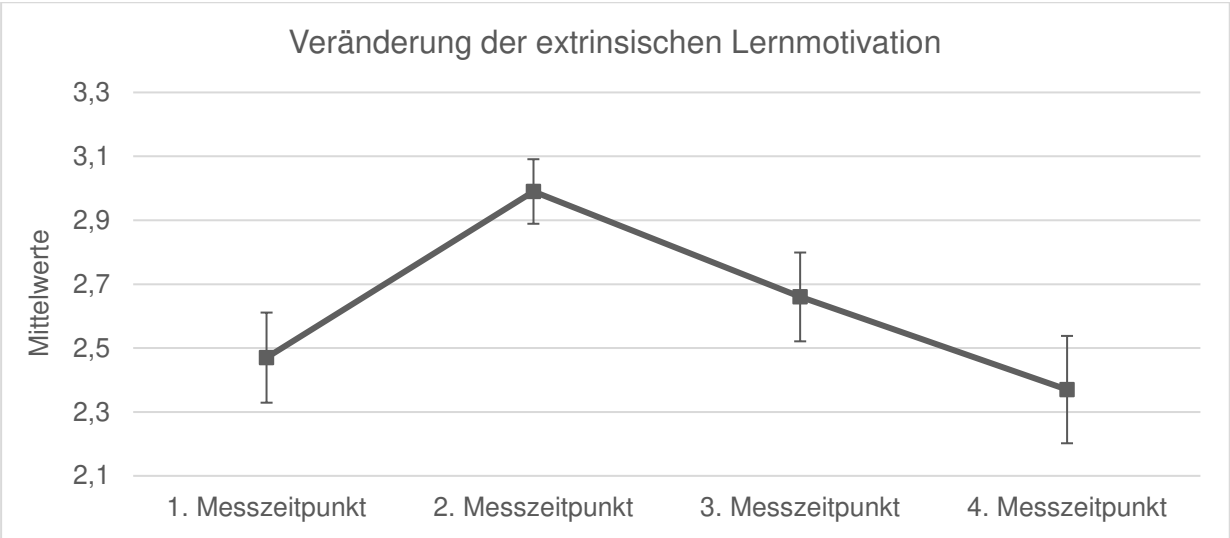

Abbildung 4. Veränderung der extrinsischen Lernmotivation zu jedem Messzeitpunkt.

Zusammenfassend konnte durch die Ergebnisdarstellung der *Lernmotivation* dargestellt werden, dass es sowohl bei der *intrinsischen Lernmotivationsskala* als auch der *extrinsischen Lernmotivationsskala* einen signifikanten Haupteffekt durch den Faktor Messzeitpunkt gab. Dabei stieg die *intrinsische Lernmotivation* signifikant über die Unterrichtseinheit an, währenddessen die *extrinsische Lernmotivation* signifikant über die Unterrichtseinheit sank.

6.3.2 Veränderung des Entscheidungsverhaltens

Die Items zum *Entscheidungsverhalten* wurden ebenfalls mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung ausgewertet. Mit einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) wurden die drei Items eingeschätzt. Alle Voraussetzungen wurden von den drei Items zur Verwendung des statistischen Verfahrens erfüllt. Nur die Normalverteilungsannahme wurde verletzt, wahrscheinlich durch die kleine Stichprobe. Durch die Robustheit von Varianzanalysen gegenüber der Verletzung von der Normalverteilung wurde dieses Verfahren dennoch angewendet (siehe Field, 2009; Bortz & Döring, 2016).

Spaß am Unterricht

Zu allen vier Messzeitpunkten wurde nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages erfragt, ob die Schülerinnen und Schüler *Spaß am Unterricht* hatten. Den messwiederholten Faktor stellte die Erfassung des *Spaßes am Unterricht* über die vier Messzeitpunkte dar. Die Analyse ergab, dass der Messzeitpunkt einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable *Spaß am Unterricht* besaß ($F(3,36) = 9.23$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .435$). Dementsprechend klärte der Messzeitpunkt 43,5 % der Varianz in der abhängigen Variable *Spaß am Unterricht* auf. In der Post-Hoc-Testung inklusive *Bonferroni-Korrektur* wurde ersichtlich, dass sich die Variable *Spaß am Unterricht* vom ersten ($M = 2.92$, $SD = 1.12$) bis zum vierten Messzeitpunkt ($M = 3.92$, $SD = .28$) ($p = .035$) und vom zweiten ($M = 2.46$, $SD = .78$) bis zum vierten Messzeitpunkt ($M = 3.92$, $SD = .28$) ($p < .001$) signifikant unterschieden (siehe Anhang C, 3, S. 267). Diese Ergebnisse zeigten, dass der *Spaß am Unterricht* für die Schülerinnen und Schüler vom ersten bis zum vierten Messzeitpunkt anstieg.

Wiederholung des Arbeitsauftrages

Zu allen vier Messzeitpunkten wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie den Arbeitsauftrag nach der Bearbeitung wiederwählen würden. Bei der statistischen Analyse mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung konnte eine signifikanter Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt auf die abhängige Variable *Wiederholung des Arbeitsauftrages* gefunden werden ($F(3,39) = 3.46$, $p = .025$, $\eta_p^2 = .210$). Durch den Messzeitpunkt konnten 21 % der Varianz von der abhängigen Variable aufgeklärt werden. In der Post-Hoc Testung inklusive *Bonferroni-Korrektur* gab es eine signifikante Unterscheidung ($p = .039$) zwischen

dem ersten (*M* = 2.36, *SD* = 1.12) und dem vierten Messzeitpunkt (*M* = 3.07, *SD* = .92) (siehe Anhang C, 3, S. 267). Grundsätzlich schienen die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit stärker hinter ihrem gewählten Arbeitsauftrag zu stehen.

Entscheidungsfreiheit

In einer weiteren Frage wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie sich gerne für einen Arbeitsauftrag entschieden haben. Diese Frage wurde im zweiten, dritten und vierten Messzeitpunkt erhoben. Statistisch konnte kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden ($F(2, 30) = 2.24$, $p = .124$). Jedoch zeigte die deskriptive Darstellung der Daten, dass die Schülerinnen und Schüler die *Entscheidungsfreiheit* über die Zeit mehr wahrnahmen. So konnte ein leichter, jedoch nicht signifikanter ($p = .059$), Anstieg vom zweiten ($M = 2.94$, $SD = .77$) bis zum vierten Messzeitpunkt ($M = 3.56$, $SD = .63$) verzeichnet werden (siehe Anhang C, 3, S. 267).

6.3.3 Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten

Bei der Betrachtung der einzelnen Items zur *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten zu beiden Messzeitpunkten fiel auf, dass sich die Prioritäten der Entscheidungsmöglichkeiten veränderten. Zum ersten Messzeitpunkt wurden die Wahl eines Arbeitspartners ($M = 2.42$, $SD = .79$) am stärksten und die Wahl des Ortes ($M = 1.50$, $SD = .67$) am schwächsten wahrgenommen. Zum vierten Messzeitpunkt wurde dagegen die Wahl von Themen und Aufgaben ($M = 3.50$, $SD = .67$) besonders und die Wahl nach dem Ort ($M = 2{,}25$, $SD = .97$) sowie der Aufgabenschwierigkeit ($M = 2.17$, $SD = .72$) am wenigsten wahrgenommen. Dementsprechend kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtseinheit mehr Entscheidungsmöglichkeiten in neuen Bereichen bewusster wahrnahmen. Ebenso verschoben sich ihre Prioritäten von sozialen auf inhaltliche Gesichtspunkte.

Bei der statistischen Betrachtung des Skalenmittelwertes mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte sich auch eine generelle Erhöhung der *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten. Für die Anwendung des statistischen Verfahrens wurden alle Voraussetzungen erfüllt. So gab es einen signifikanten Haupteffekt des Messzeitpunktes auf die abhängige Variable *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten ($F(1, 11) = 20.99$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .656$). Der Messzeitpunkt erklärt 65,6 % der abhängigen Variablen. Zum ersten Messzeitpunkt ($M = 1.95$, $SD = 0.54$) war nach *Bonferroni*-Korrektur die *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten signifikant ($p = .001$) deutlich niedriger als zum vierten ($M = 2.75$, $SD = .54$). Dies bedeutet, dass sich die bewusstere *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten bei den Schülerinnen und Schülern im Lauf der Unterrichtseinheit erweiterte.

6.3.4 Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten

Bei der *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten war nur zwischen dem ersten und dem letzten Messzeitpunkt ein deskriptiver Abfall zu verzeichnen. Zum ersten Messzeitpunkt (M = 3.46, SD = .80) war die positive *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten geringfügig höher als zum letzten Messzeitpunkt (M = 3.19, SD = .78).

6.3.5 Pilotierung der Hauptstudie

In diesem Abschnitt wird die Pilotierung der Hauptstudie dargestellt. Wichtige Aspekte dieses Abschnittes stellten die Testung der Erhebungsinstrumente sowie eine erste tendenzielle Einschätzung zur Veränderung der *Lernmotivation* aufgrund der Variation der *Entscheidungsalternativen* dar.

Manipulationscheck

In Anlehnung an Studien aus der Entscheidungsforschung wurden Items zur Überprüfung von der erfolgreichen Manipulation des Angebotes herangezogen (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al, 2010). Die Items ermöglichten einen ersten Eindruck zur Wahrnehmung von unterschiedlichen Entscheidungsalternativen auf die Schülerinnen und Schüler, z. B. *Schwierigkeitsunterschiede* der Arbeitsaufträge, *Attraktivität* der Entscheidungsalternativen, angemessene *Größe* des Angebotes und Empfindung von *Zeitdruck* (siehe Anhang C, 6, S. 270).

Das erste Item war die Frage nach dem *Schwierigkeitsgrad*. Insgesamt wurde verneint, dass sich die Arbeitsaufträge in ihrem *Schwierigkeitsgrad* unterschieden (M = 2.31, SD = .63). Bei dem Item „Ich fand die Arbeitsaufträge sehr ansprechend“ stimmten die Schülerinnen und Schüler eher zu (M = 3.13, SD = .52). Weiterhin gab es für die Bedingungen mit *Entscheidungsalternativen* die zusätzlichen Fragen, ob das Angebot zu groß oder zu klein war. Hier konnte keine Unterscheidung innerhalb der Bedingungen ausfindig gemacht werden. Generell sind die Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass das Angebot eher nicht zu klein (M = 2.22, SD = .97) und auch nicht zu groß (M = 2.00, SD = .71) war. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Anzahl der *Entscheidungsalternativen* noch eine zu geringe Spannweite aufwies. Gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit vier *Entscheidungsalternativen* (M = 1.75, SD = .50) hätten die Schülerinnen und Schüler mit acht *Entscheidungsalternativen* (M = 2.25, SD = 1.23) mehr Zeit zur Auswahl benötigt. Die dritte Bedingung mit acht *Entscheidungsalternativen* (M = 2.25, SD = .96) zeigte tendenziell eine größere Überforderung als die zweite Bedingung mit vier *Entscheidungsalternativen* (M = 1.60, SD = .55). Bei diesen zwei Merkmalen schien die manipulierte Angebotsgröße doch unterschiedliche Empfindungen bei den Schülerinnen und Schülern hervorzurufen. Es könnte sein, dass für die Angabe zur wahrgenommenen *Größe* zu wenig Schülerinnen und Schüler in einer Bedingung waren. Aus diesem Grund wurde angenommen, dass die Manipulation der Entscheidungsalternativen mithilfe des Arbeitsblatts erfolgreich war.

Lernmotivation

In der ersten Unterrichtsstunde wurden die Schülerinnen und Schüler jeweils nach der Lesezeit des Arbeitsblattes mit den verschiedenen Arbeitsaufträgen und nach der Bearbeitung des eigenen Arbeitsauftrages zur *Lernmotivation* befragt. Hierzu gab es innerhalb der ersten Unterrichtsstunde drei zufällig verteilte Bedingungen: 1) keine Entscheidungsalternativen, 2) vier Entscheidungsalternativen und 3) acht Entscheidungsalternativen. Dementsprechend lagen die unabhängige Variable der Angebotsgröße von *Entscheidungsalternativen* und der Messwiederholungsfaktor des *Messzeitpunktes* der abhängigen Variable *Lernmotivation* vor. Nachfolgend wurde die *Lernmotivation* mittels zwei Skalen – nämlich intrinsisch und extrinsisch – betrachtet. Bei der Auswertung wurden nur die deskriptiven Maße einbezogen. Auf die Verwendung von inferenzstatistischen Verfahren wurde aufgrund der geringen Zellenwerte in den Bedingungen verzichtet (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2

Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in jeder Bedingung

	Keine Optionen	**Vier Optionen**	**Acht Optionen**
Teilnehmerzahl	5	7	4

Intrinsische Lernmotivationsskala

Bei der Betrachtung der Mittelwerte wurde ersichtlich, dass es keinen deutlichen Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt bei der *intrinsischen Lernmotivationsskala* innerhalb der drei Bedingungen gab (siehe Anhang C, 7, S. 271). Im Mittel war die *intrinsische Lernmotivatio*n zu beiden Messzeitpunkten relativ hoch, jedoch zum ersten (M = 3.00, SD = .47) etwas höher als zum zweiten Messzeitpunkt *(*M = 2.74, SD = .64). Bei der detaillierteren Betrachtung der einzelnen Bedingungen fiel auf, dass die *intrinsische Lernmotivation* zu beiden Messzeitpunkten bei der ersten Bedingung ohne Entscheidungsalternativen am höchsten war. Bei der dritten Bedingung mit acht Entscheidungsalternativen war die Senkung der intrinsischen Lernmotivation am deutlichsten (siehe Abbildung 5).

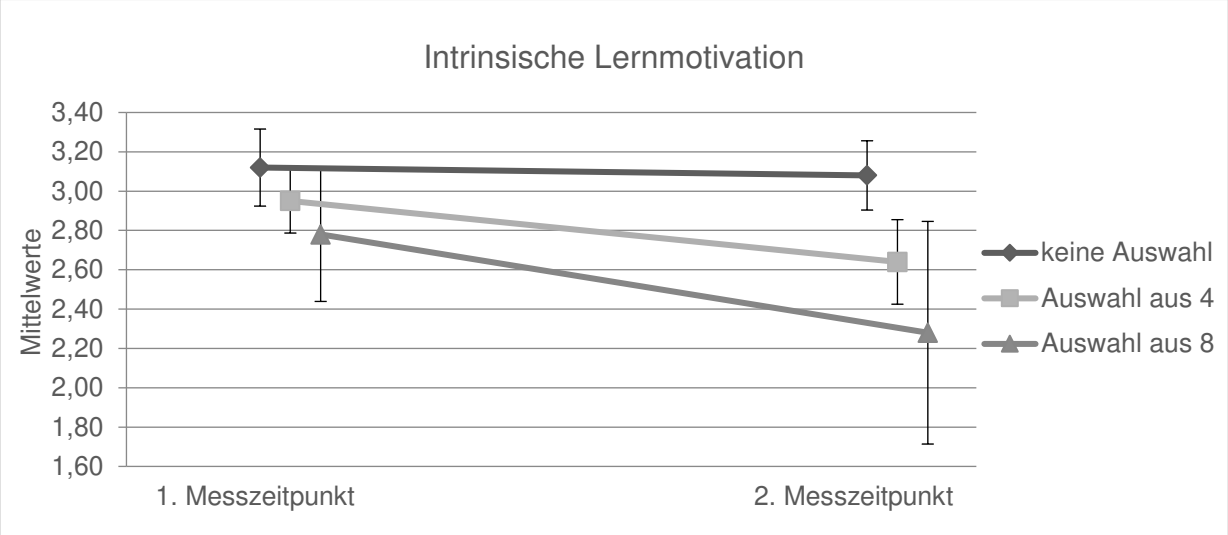

Abbildung 5. Intrinsische Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb der Bedingungen.

Extrinsische Lernmotivationsskala

Auch bei der *extrinsischen Lernmotivation* konnte kein Unterschied zwischen den zwei Messzeitpunkten und den jeweiligen Bedingungen verzeichnet werden (siehe Anhang C, 8, S. 271). Insgesamt unterschied sich die *extrinsische Lernmotivation* nicht stark vom ersten (*M* = 2.44, *SD* = .73) und zweiten Messzeitpunkt (*M* = 2.51, *SD* = .78). Bei der detaillierteren Betrachtung der einzelnen Bedingungen fiel auf, dass nur die Bedingung mit den vier Entscheidungsalternativen eine stärkere *extrinsische Lernmotivation* nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages aufwies. Die anderen zwei Bedingungen blieben in ihrem Niveau in etwa ähnlich (siehe Abbildung 6).

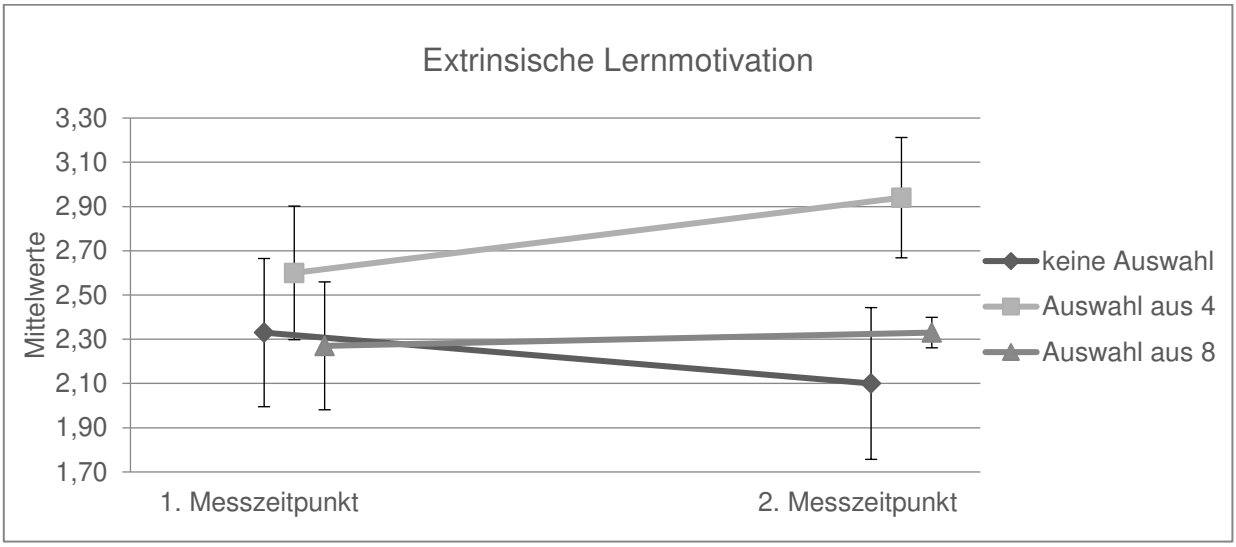

Abbildung 6. Extrinsische Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb der Bedingungen.

Anhand dieser Voruntersuchung konnten keine vertiefenden Aussagen zu den einzelnen Bedingungen sowie Messzeitpunkten getroffen werden. Es zeigten sich jedoch Anhaltspunkte, dass sich die Bedingungen bei einer größeren Stichprobengröße voneinander unterscheiden könnten.

6.3.6 Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

Das *Unterstützungsverhalten* der Lehrkraft wurde mithilfe von zwei Subskalen – der *Autonomie-Skala* und der *Kontroll-Skala* – erfasst. Bei der Betrachtung dieser beiden Skalen konnte bei der *Autonomie-Skala* (M = 2.88, SD = .54) ein leicht besserer Mittelwert festgestellt werden als bei der *Kontroll-Skala* (M = 2.37, SD = .56). Dies könnte darauf hinweisen, dass die Schülerinnen und Schüler der Klasse eher dazu tendierten ihre Lehrerin als autonomie-unterstützend einzuschätzen.

Bei der Testung des *Unterstützungsverhaltens* der Lehrkraft mit weiteren Variablen zeigte sich ein weiteres interessantes Ergebnis, nämlich, dass das kontrollierende Unterstützungsverhalten negativ mit den ersten zwei Messzeitpunkten der *intrinsischen Lernmotivation* korrelierte (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3

Korrelationen mit dem kontrollierenden Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

	Intrinsische Lernmotivation		
	1.1 Messzeitpunkt (nach der Lesezeit)	1.2 Messzeitpunkt (nach der Bearbeitung)	2. Messzeitpunkt
Kontroll-Unterstützung	r = -.572, p = .021	r = -.499, p = .042	r = -.532, p = .028

6.4 Diskussion

Im Rahmen der Vorstudie wurde eine Klasse mit 20 Schülerinnen und Schüler über eine Unterrichtseinheit untersucht.

Diese Studie diente einer ersten Einordnung zur *Lernmotivation* als wichtiges Merkmal der Entscheidungsforschung im Schulkontext. So wurden in der Entscheidungsforschung vorwiegend andere Variablen, wie die Zufriedenheit mit der Entscheidung (vgl. Greifeneder et al., 2010) oder das Kaufverhalten (vgl. Jacoby et al., 1974a; Jacoby et al., 1974b; Iyengar & Lepper, 2000) untersucht. Andere im Schulbereich durchgeführt Studien nahmen nur einen kurzen Moment der Auswirkungen von *Entscheidungsmöglichkeiten* auf die *Lernmotivation* auf (vgl. Patall et al., 2008).

Im Vorfeld der Studie wurde angenommen, dass sich die *Lernmotivation* der Schülerinnen und Schüler durch die geschaffenen *Entscheidungsmöglichkeiten* innerhalb einer Unterrichtseinheit positiv entwickelt. Dies bestätigten die vor-

liegenden Ergebnisse. So verbesserte sich die *intrinsische Lernmotivation* vom ersten bis zum vierten Messzeitpunkt. Demgegenüber sank die *extrinsische Lernmotivation* über die Unterrichtseinheit. Dies stellt eine positive und gewünschte Veränderung der *Lernmotivation* dar. Jedoch fiel bei der Betrachtung dieser Veränderung auf, dass der erste Messzeitpunkt generell einen qualitativen Sprung zum zweiten Messzeitpunkt aufwies. So war bei der *intrinsischen Lernmotivation* der erste Messwert deutlich höher als der zweite. Auch bei der *extrinsischen Lernmotivation* ließ sich dieser Effekt beobachten. Dort war die erste Messung deutlich niedriger als die zweite. Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in der Art und Weise der ersten Unterrichtsstunde in der Unterrichtseinheit. So war hier eine externe Beobachterin anwesend und protokollierte den Ablauf. Zu den nachfolgenden Messzeitpunkten war nur die Lehrerin in der Klasse. Eventuell wurden die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler durch die Anwesenheit der Beobachterin verzerrt. Die Schülerinnen und Schülern könnten sozial erwünscht geantwortet haben oder sie waren generell motivierter durch den Beobachter. Denkbar wäre auch, dass die Einführung der neuen Unterrichtseinheit für eine interessierte und positivere *Einstellung* bei den Schülerinnen und Schülern sorgte. Dies könnte sich zur nächsten Unterrichtsstunde auf das Ausgangsniveau reguliert haben, da die Schülerinnen und Schüler das neue Unterrichtsthema bereits kannten. Unabhängig hiervon ist eine Steigung bzw. Senkung der *Lernmotivation* auch ab dem zweiten Messzeitpunkt zu verzeichnen. Dieses Ergebnis unterstützt die aufgestellte Annahme, dass *Entscheidungsmöglichkeiten* einen positiven Einfluss auf die *Lernmotivation* besitzen. Zudem unterstreicht es die Wichtigkeit der Variable *Lernmotivation* in Bezug auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Neben der Zufriedenheit bei Kaufentscheidungen, erscheint auch die *Lernmotivation* von Entscheidung beeinflusst werden zu können. Es wären jedoch auch weitere Konfundierungen mit unbekannten Variablen möglich. So könnte es sein, dass den Schülerinnen und Schülern beispielsweise das entsprechende Unterrichtsthema mehr gefallen hat. Genauso wäre es möglich, dass die kontinuierliche Beschäftigung sowie die wachsende Sicherheit mit dem speziellen Thema für ein Ansteigen der *Lernmotivation* gesorgt haben.

Zur konkreten Analyse, ob die *Entscheidungsmöglichkeiten* wirklich einen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler hatten, wurde die Veränderung des *Entscheidungsverhaltens* mittels sieben Items erfasst. Hierdurch konnte nachgewiesen werden, dass die Schülerinnen und Schüler über die Unterrichtseinheit hinweg immer besser mit Entscheidungssituationen umgehen konnten. So machte der Unterricht den Schülerinnen und Schülern zunehmend mehr *Spaß*. Ebenso konnten sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend vorstellen ihren gewählten Arbeitsauftrag *noch einmal zu wählen*. Auch lernten sie die *Entscheidungsfreiheit* durch ein Angebot von Entscheidungsalternativen zunehmenden zu schätzen. Dies bestätigte weitgehend die zuvor getroffene Annahme, dass die *Entscheidungsmöglichkeiten* ausschlaggebend für eine positivere Ausprägung der *Lernmotivation* sind. Für die pädagogische Praxis implizieren diese Ergebnisse beispielsweise öfters kleine Entscheidungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubauen. Bei größeren Arbeiten, wie Projekten, wäre eine entsprechende

Grundkompetenz bereits bei den Schülerinnen und Schülern ausgeprägt. Auch eine selbstständigere Arbeitsweise wäre hierdurch vorstellbar.

Weitere untersuchte Aspekte beziehen sich auf die *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeit und der *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Hierzu wurden die Schülerinnen und Schüler zum ersten und zum letzten Messzeitpunkt befragt. Bei dem Vergleich beider Messzeitpunkte konnte festgestellt werden, dass sich das hohe Niveau der positiven *Einstellung* vom ersten Messzeitpunkt zum letzten Messzeitpunkt etwas absenkte. Aus diesem Grund lässt sich die Annahme, dass die *Einstellung* zu den Entscheidungsmöglichkeiten über die Unterrichtseinheit hinweg positiver wird, nicht bestätigen. So wäre es möglich, dass die anfängliche Haltung gegenüber *Entscheidungsmöglichkeiten* durch die seltene Konfrontation mit Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht entstand. Mit der Zeit haben die Schülerinnen und Schüler besser erfasst, dass *Entscheidungsmöglichkeiten* neben den entstehenden Freiheiten auch immer mit Konsequenzen und einer umfassenderen Verantwortungsübernahme einhergehen. Weiterhin wäre es denkbar, dass die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Unterrichtseinheit eine realistischere *Einstellung* zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erworben haben. Bei der *Wahrnehmung* von Entscheidungsmöglichkeiten konnte ein signifikanter Anstieg vom ersten bis zum letzten Messzeitpunkt festgestellt werden. Alle vorgegebenen Entscheidungsmöglichkeiten wurden von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Unterrichtseinheit stärker wahrgenommen. Dementsprechend konnte die Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler bewusster die vielfältigen *Entscheidungsmöglichkeiten* im Unterricht wahrnehmen, bestätigt werden. Auch dies würde für einen systematischeren Einbezug von *Entscheidungsmöglichkeiten* im Unterricht sprechen.

Zur Überprüfung der nachfolgenden Hauptuntersuchung wurden die Auswirkungen der Angebotsgröße von *Entscheidungsalternativen* auf die *Lernmotivation* betrachtet. Hierfür wurden drei Bedingungen mit unterschiedlich vielen *Entscheidungsalternativen* konzipiert. Die *Lernmotivation* wurde innerhalb der ersten Unterrichtsstunde zu zwei Messzeitpunkten erfasst. Direkt nach der Lesezeit des Arbeitsblattes sowie nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages. In Abhängigkeit von den theoretischen Annahmen wurde erwartet, dass sich zum ersten Messzeitpunkt besonders das Angebot von den acht *Entscheidungsalternativen* und zum zweiten Messzeitpunkt das Angebot von den vier *Entscheidungsalternativen* positiv auf die *Lernmotivation* auswirken würden. Die Bedingung ohne jegliche *Entscheidungsalternativen* sollte sich bei beiden Messungen nicht wahrnehmbar verändern. In der Auswertung konnte festgestellt werden, dass die *intrinsische Lernmotivation* gerade bei der Bedingung ohne *Entscheidungsalternativen* zu beiden Messzeitpunkten am höchsten war. Bei der *extrinsischen Lernmotivation* ergab die Bedingung mit vier *Entscheidungsalternativen* den höchsten Wert. Insgesamt nahm die *intrinsische Lernmotivation* vom ersten bis zum zweiten Messzeitpunkt leicht ab und die *extrinsische Lernmotivation* nahm leicht zu. Das erwartete Bild konnte dementsprechend nicht bestätigt werden. Eine mögliche Erklärung für diese Ergebnisse wäre, dass die Schülerinnen und Schüler ohne *Entscheidungsalternativen* sich sicherer fühlten, weil es mehr ihrem normalen Schulalltag entsprach. Auch darf bei

der Interpretation der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden, dass alle Differenzen zwischen den drei Bedingungen minimal waren. Für aussagekräftigere Ergebnisse wird eine größere Stichprobe benötigt.

Als letzter Aspekt dieser Studie wurde das *Unterstützungsverhalten* der Lehrerin, welches nur zum ersten Messzeitpunkt erhoben wurde, betrachtet. Hierbei konnte nur eine leichte Tendenz zur Autonomie-Förderung aufgedeckt werden. Interessanterweise gab es eine signifikante negative Korrelation des *kontrollierenden Unterstützungsverhaltens* mit der intrinsischen Lernmotivation, dies jedoch nur zu den ersten beiden Messzeitpunkten. Eine mögliche Erklärung für diesen Effekt wäre, dass die Schülerinnen und Schüler am Anfang ihre Lehrerin noch kontrollierender wahrnahmen und aus diesem Grund noch geringer intrinsisch motiviert waren. Im Umkehrschluss würde dies bedeuten, je mehr die Schülerinnen und Schüler intrinsisch motiviert waren, desto weniger nahmen sie die Lehrkraft als kontrollierend wahr. Dies würde auch zu bereits vorliegenden empirischen Befunden passen (vgl. Assor et al., 2002; Jang et al., 2010; Bieg et al., 2011). Diese Befunde sagen aus, dass umso autonomie-fördernder und weniger kontrollierend eine Lehrkraft unterstützt, desto intrinsisch motivierter sind die Schülerinnen und Schüler. Eine Kausalität des Zusammenhanges ist jedoch anhand dieser Ergebnisse nicht darstellbar und müsste durch gezielte Manipulationen in einem entsprechenden Forschungsdesign weiter untersucht werden. Die Verknüpfung beider Variablen erscheint für zukünftige Forschungen besonders interessant. Hierdurch könnten sich auch für den schulischen Bereich aufschlussreiche und praxisrelevante Erkenntnisse ergeben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Vorstudie als gute Grundlage diente, um die *Lernmotivation* als mögliches Merkmal für Entscheidungsprozesse im Unterricht zu untersuchen. So konnten *Entscheidungsmöglichkeiten* über einen längeren Zeitraum in der natürlichen Einbettung der Schulwirklichkeit betrachtet werden. Unter Beachtung der gemeinsam besprochenen Rahmenvorgaben konnte die Lehrerin den Unterricht weitestgehend selbstständig gestalten. Als zentrales Ergebnis der Studie muss festgehalten werden, dass es Hinweise zur Beeinflussung der *Lernmotivation von* den Schülerinnen und Schüler durch *Entscheidungsmöglichkeiten* gibt. Hiervon ausgehend wurde die *Lernmotivation* als zentrales Merkmal in die nachfolgende Hauptuntersuchung aufgenommen.

Für die nachfolgende Hauptstudie konnte das Material und die Erhebungsmethoden getestet werden. Es wurde festgestellt, dass die Manipulation des Angebotes von verschiedenen *Entscheidungsalternativen* teilweise erfolgreich war. So konnte gerade hinsichtlich der Überforderung ein Unterschied zwischen den vier und acht *Entscheidungsalternativen* aufgedeckt werden. Die *Größe* des Angebotes ergab keine konkreten Hinweise auf eine unterschiedliche Wahrnehmung, was jedoch aufgrund der geringen Fallzahl in jeder Bedingung möglich ist.

Der erste Blick auf die Veränderung der *intrinsischen Lernmotivation* zu den zwei verschiedenen Messzeitpunkten durch die drei Bedingungen ist für die nachfolgende Hauptuntersuchung wenig aufschlussreich.

Einschränkend innerhalb der Vorstudie waren vor allem die geringe Teilnehmeranzahl und die daraus resultierenden Verletzungen der Normalverteilungsannahme bei der *intrinsischen Lernmotivationsskala* zum ersten Messzeitpunkt und den Items zum *Entscheidungsverhalten*. Dementsprechend lassen sich die Ergebnisse nicht generalisieren. Sie bieten aber einen ersten Anknüpfungspunkt für weiterführende Untersuchungen.

7. Hauptstudie

Nachdem in der Vorstudie herausgearbeitet werden konnte, dass sich die *intrinsische Lernmotivation* wahrscheinlich aufgrund des kontinuierlichen Angebots von Entscheidungsmöglichkeiten erhöhte, stellt dieses Ergebnis die Grundlage für die nachfolgende Hauptstudie dar.

An dieser Studie waren mehrere Schulen und Klassen beteiligt. Im Rahmen der Hauptstudie wurden mehrere Aspekte von Entscheidungsmöglichkeiten betrachtet und mögliche Zusammenhänge untersucht. Aus diesem Grund wurden in dieser Untersuchung mehrere Fragestellungen und Erhebungsmethoden eingesetzt, welche in herausgelösten Einzelstudien dargestellt werden. Einbezogen wurden die Perspektiven von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Beobachtern. Der Fokus der Studie richtet sich insbesondere auf die Auswirkung der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die *Lernmotivation*. In dieser Studie wurde der aus der Entscheidungsforschung bekannte Überlastungseffekt von Entscheidungsalternativen auf einer pädagogischen Ebene analysiert.

Im hessischen Kerncurriculum wird die Schaffung eines Angebotes mit den Worten „Andererseits geht es auf der Unterrichtsebene um das Angebot vielfältiger Lernarrangements, die den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten für ein selbstständiges und forschendes Lernen eröffnen“ gefordert (Höfer et al., 2017). Viele Schulen setzen sich mit unterschiedlichen Lernangeboten und Lernarrangements für Schülerinnen und Schüler in ihrem Schulprofil auseinander und betonen die Wichtigkeit von Freiräumen im Lernprozess. Vielen Lehrkräften ist daher bewusst, dass Schülerinnen und Schüler grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit eigenen Entscheidungen erlernen müssen. Entscheidungen stellen einen immanenten Bestandteil menschlichen Lebens dar. Das Treffen von richtigen Entscheidungen und der Umgang mit den oftmals weitreichenden Konsequenzen muss erlernt werden. Daher werden Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht häufig als etwas Positives und Wegbegleitendes gesehen (vgl. Flowerday & Schraw, 2000). Offen bleibt die Frage, ob Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht auch negative Effekte hervorrufen können. Gibt es zum Beispiel gewisse Grenzen, welche die Vorteile von Entscheidungsmöglichkeiten nivellieren?

Grundsätzlich erscheinen Entscheidungsmöglichkeiten in Lernangeboten zur Beantwortung der Frage, wie Schülerinnen und Schüler nachhaltiger lernen können, von zentraler Bedeutung. In diesen Zusammenhang wird oft der Begriff *Lernmotivation* verwendet. So soll eine höhere *Lernmotivation* das Interesse, das Verstehen, den Umgang mit Problemen und weitere Aspekte des Lernens verbessern (vgl. Koch 1956; Tzuriel & Klein, 1983; Schiefele & Schreyer, 1994; Pintrich & Schunk, 2002; Hasselhorn & Gold, 2013). Aus diesem Grund streben viele Lehrkräfte an, ihre Schülerinnen und Schüler – u.a. durch eine eigenverantwortliche Auswahl des Lernbereiches – zu motivieren. Allerdings ist der Begriff relativ diffus und die Frage bleibt offen, wie eine Lehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler nachhaltig motivieren und Interessen wecken kann. Eine Möglichkeit dies anzuregen sehen Lehrkräfte unter anderem in der Bereitstellung von Entscheidungsmöglichkeiten. Mit der Studie

von Patall et al. (2010) konnte dieser positive Effekt einer Auswahl auf die *Lernmotivation* bereits bestätigt werden. Deci und Ryan (2000) sehen im Anbieten von Entscheidungsmöglichkeiten eine Erhöhung der Autonomie-Wahrnehmung und darauffolgend eine Verbesserung der Lernmotivation. Auch die Ergebnisse der Vorstudie dieser Dissertation geben Hinweise darauf, dass sich Entscheidungsmöglichkeiten positiv auf die Lernmotivation auswirken. Die genaue Beschreibung und inhaltliche Füllung des Begriffs Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht ist allerdings noch offen. Zum besseren Verständnis und für eine exakte wissenschaftliche Diskussion muss vorab geklärt werden, was Entscheidungsmöglichkeiten im pädagogischen Sinne sind. Flowerday und Schraw (2010) haben mittels Experteninterviews herausgearbeitet, dass es eine große Bandbreite an Entscheidungsmöglichkeiten im Schulkontext gibt. Entsprechend einzelner subjektiver Einschätzungen von Lehrkräften konnten sie feststellen, dass Lehrkräfte vor allem von den positiven Aspekten in Bezug auf den Lernerfolg und die *Lernmotivation* bei Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht überzeugt sind. Darüber hinaus gibt es zur Konzeption von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht bisher kaum empirische Untersuchungen. Ebenso ist die Forschungslage zum Überlastungseffekt bei Entscheidungen gering, wobei er bevorzugt bei Konsumentscheidungen untersucht wurde (vgl. Jacoby et al., 1974; Iyengar & Lepper, 2000; Chernev, 2003; Scheibehenne et al., 2009). Für Entscheidungsfreiräume in pädagogischen Bereichen gibt es vereinzelte Befunde, dass es aufgrund von Entscheidungsmöglichkeiten zu Überlastungserscheinungen kommen kann (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Patall et al., 2008). In diesem Zusammenhang wurde auch der Einfluss der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen hinterfragt (vgl. Patall et al., 2008). Ungeklärt bei den Studien bleibt jedoch, was im Rahmen des Unterrichtes ein kleines bzw. großes Angebot darstellt. Für die Definition einer Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen im pädagogischen Kontext sollte angemerkt werden, dass in der Konsumforschung unter einem großen Angebot 30 Optionen und einem kleinen Angebot sechs Optionen verstanden werden (vgl. Iyengar & Lepper, 2000). Aus praktischen Gründen sind diese Angebotsgrößen jedoch nicht auf den Schulkontext übertragbar.

Die vorliegende Studie untersuchte, was unterrichtliche Entscheidungsmöglichkeiten sind, wie sie unter speziellen Bedingungen auf die *Lernmotivation* wirken und ob weitere Einflussfaktoren (wie das Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte oder die Ungewissheitstoleranz aller beteiligten Akteure) vorhanden sind.

Die Hauptstudie unterteilt sich in drei Teilstudien (siehe Tabelle 4). Die erste Teilstudie beschäftigte sich mit der Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Darunter fällt beispielsweise die konkrete Ermittlung einer angemessenen Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen im schulischen Kontext. Bei der zweiten Teilstudie ging es um die Einschätzung von Lehrkräften zum Potential von Entscheidungsmöglichkeiten. Dabei sollte unter anderem aufgedeckt werden, ob Lehrkräfte den Entscheidungsmöglichkeiten eine Förderung der *Lernmotivation* zuschreiben. In der dritten Teilstudie wurde ein Feldexperiment zur Auswirkung der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die *Lernmotivation* durchgeführt. Mithilfe dieser Teilstudie wurden auch weitere Einflussgrößen, wie die

Auswirkungen des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft sowie die Ungewissheitstoleranz aller Akteure, betrachtet.

Tabelle 4

Ablauf der einzelnen Erhebungsschritte

Teilstudien	**Erhebungsmethoden**
1. Teilstudie	Beobachtungen von Schulklassen
2. Teilstudie	Experteninterviews mit Lehrkräften
3. Teilstudie	Feldexperiment mit Schülerinnen und Schülern

7.1 Beobachtungsstudie – Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten

Die erste Teilstudie beschäftigte sich mit der Erarbeitung einer detaillierten Beschreibung und Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Unter anderem wird geklärt, wie dieser Begriff definiert werden kann, welche Arten von Entscheidungsmöglichkeiten es im Unterricht gibt, wie viele Entscheidungsalternativen innerhalb einer Entscheidungsmöglichkeit vorkommen und wann Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht eingesetzt werden.

Bisher liegen hierzu wenige empirische Erkenntnisse vor. So konnten Flowerday und Schraw (2000) mithilfe von Experteninterviews eine Übersicht von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erstellen (siehe Abbildung 2). Patall et al. (2010) stellten zudem fest, dass eine einfache Wahl schon eine positive Auswirkung auf die Lernmotivation besitzt. Jedoch variierten sie hierbei nicht die Menge an Entscheidungsalternativen. Iyengar und Lepper (2000) untersuchten zuvor in anderen Lebensbereichen die negativen Auswirkungen von zu vielen Entscheidungsalternativen. Hieran schloss sich die Frage an, wie groß die Spannweite von Entscheidungsalternativen im Unterricht tatsächlich ist. Dies sollte durch die Beobachtungen ermittelt werden. Bevor eine experimentelle Studie mit der Variation der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen durchgeführt werden konnte, muss die Realität empirisch erfasst werden. Die Ergebnisse dieser Teilstudie bilden die Grundlage für die Konzeption der weiteren Teilstudien.

7.1.1 Methode

7.1.1.1 Forschungsdesign

Bevor mithilfe weiterer Teilstudien die Sicht der Lehrkräfte mittels Interviews und die Sicht der Schülerinnen und Schülern durch ein Feldexperiment dargestellt werden, wurden in dieser Teilstudie einige Klassen in ihrer Unterrichtszeit von drei externen

Personen beobachtet. Daraus sollte ein Gesamtbild von vorhandenen Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht abgeleitet werden. Die Erhebungen fanden im natürlichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte statt.

Die Ergebnisse wurden mithilfe von nichtteilnehmenden und offenen Beobachtungen gewonnen (siehe Bortz & Döring, 2016). Die Beobachtungen können in ihrer Erhebungsweise den qualitativen Erhebungsmethoden zugeordnet werden, jedoch können die Daten zur Auswertung auch quantifiziert werden (siehe Echterhoff, 2013). Dafür wurde eine Ereignisstichprobe hinsichtlich des Auftretens von Entscheidungsmöglichkeiten über verschiedene Klassen sowie Unterrichtsstunden erhoben. Um eine umfassende Beobachtung sicherzustellen, wurde jede Klasse in zwei unterschiedlichen Unterrichtsstunden beobachtet. Vor dem Hintergrund des geringen Forschungsstandes zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wurde sich dafür entschieden eine qualitative Erhebungsmethode zur Gewinnung von Daten einzusetzen. Qualitative Erhebungsmethoden ermöglichen einen offeneren Einstieg in eine Thematik, wodurch neue Erkenntnisse erworben werden können (vgl. Kelle et al., 2017).

Die Daten wurden dementsprechend mittels *Fremdbericht* erhoben. Die Beobachtungen erfolgten durch drei externe Beobachter. Als zentrale Merkmale wurden die aufgetretenen *Formen* von Entscheidungsmöglichkeiten, die Anzahl der *Entscheidungsalternativen* und der *zeitliche Einsatz* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erfasst.

Die erste Teilstudie erfolgte in einem querschnittlichen Design, da die Beobachtungen zu verschiedenen Zeitpunkten in verschiedenen Klassen und mit verschiedenen Lehrkräften stattfanden. Alle Beobachtung wurden in ein Beobachtungsprotokoll eingetragen (siehe Anhang B, 1, S. 217ff). Anschließend wurden diese qualitativen Daten in SPSS quantitativ aufbereitet.

7.1.1.2 Stichprobe

Insgesamt wurden die Beobachtungen von drei Beobachtern durchgeführt. Elf Unterrichtsklassen mit elf verschiedenen Lehrkräften nahmen an der Untersuchung teil. Die Beobachtungen fanden in fünf verschiedenen Schulen – ein Gymnasium und vier Kooperativen Gesamtschulen im Raum Kassel statt. Die erhobenen Klassen gehörten zu 54,6 % der achten, zu 27,2 % der neunten und zu 18,2 % der zehnten Klassenstufe an. Den 26 beobachteten Unterrichtsstunden ließen sich unterschiedliche Schulzweige zuordnen. Am häufigsten vertreten war der Gymnasialzweig (61,6 %), anschließend folgten der Realschulzweig (26,9 %) und der Hauptschulzweig (11,5 %) vertreten. Die Erhebungen wurden im gesellschaftswissenschaftlichen und im sprachlichen Bereich mit insgesamt vier unterschiedlichen Fächern (Deutsch, Englisch, Geschichte, Politik und Wirtschaft) durchgeführt. Die durchschnittliche Klassengröße lag bei 16 bis 20 Schülerinnen und Schülern.

7.1.1.3 Untersuchungsablauf

Im Vorfeld wurden beide Beobachtungstermine mit den teilnehmenden Lehrkräften und ihren Klassen abgestimmt. Die zwei vorgesehenen Beobachtungen einer Klasse fanden zu zwei unterschiedlichen Unterrichtsstunden statt. Dabei sollten die beiden Unterrichtsstunden mindestens zwei Wochen auseinanderliegen, um so ein größeres Spektrum von Entscheidungsmöglichkeiten erfassen zu können. Zusätzlich wurde im Vorfeld eine Beobachterschulung mit den drei Beobachtern durchgeführt. So sollte sichergestellt werden, dass der Umgang mit dem Beobachtungsbogen zielsicher erfolgte. Außerdem bestand eine weitere Aufgabe des Trainings darin, die situative Vergleichbarkeit zu erhöhen (vgl. Bortz & Döring, 2016, S. 332).

In der ersten Unterrichtsstunde stellte die Lehrkraft kurz den anwesenden Beobachter vor und erläuterte den Schülerinnen und Schülern, warum eine externe Person anwesend war. Die Lehrkräfte wurden gebeten, den anschließenden Unterricht normal durchzuführen und den Beobachter nicht einzubeziehen. Während des Unterrichts erfasste der Beobachter mit Hilfe des Beobachtungsprotokolls alle aufgetretenen Entscheidungsmöglichkeiten mit ihren Merkmalen in den Unterrichtsstunden.

7.1.1.4 Erhebungsmethoden

Alle erhobenen Merkmale der Beobachtungen dienten in dieser Teilstudie der konkreten *Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht*.

Im Beobachtungsprotokoll wurden die Situationen mit Entscheidungsmöglichkeiten aufgenommen und durch weitere Aspekte charakterisiert. So sollte erfasst werden, welche konkreten *Formen* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht eingesetzt wurden. Im Weiteren wurden die *Anzahl der Entscheidungsalternativen* und der *zeitliche Einsatz* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erfasst. Zum zeitlichen Einsatz zählten die Zeiteinschätzungen, in welcher thematischen Phase, in welcher Unterrichtsphase und zu welcher Uhrzeit die Entscheidungsmöglichkeiten auftraten.

Insgesamt wurden 26 Beobachtungen von einzelnen Unterrichtsstunden in den elf beteiligten Klassen von drei Beobachtern realisiert. In jeder Klasse gab es zwei Beobachtungen an unterschiedlichen Tagen. Acht von den 26 Beobachtungen waren Doppelbeobachtungen, bei denen zu einer Unterrichtsstunde zwei voneinander unabhängige Beobachter anwesend waren. Diese Doppelbeobachtungen wurden zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit der Daten benötigt. Aus den Überschneidungen ergaben sich nach statistischer Überprüfung der Interrater Reliabilität Werte höher als $rr = .75$ (siehe Tabelle 5). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass eine gute Beobachterübereinstimmung über die 26 Beobachtungen hinweg vorlag.

Tabelle 5

Ermittelte Beobachterübereinstimmung mittels Klassen-Korrelation (rr)

Beobachtungs-prüfung	Beobachter	Deskriptive Werte		Inter-Item Korrelation	Klassen-Korrelation (*rr*)
		M	*SD*		
1.	1. Beobachter	5.92	7.05	.923	.874 (.722 bis .943)
	2. Beobachter	6.33	13.12		
2.	1. Beobachter	10.50	14.34	.979	.975 (.937 bis .990)
	3. Beobachter	8.83	11.61		
3.	2. Beobachter	4.89	5.02	.712	.786 (.538 bis .901)
	3. Beobachter	6.14	7.81		
4.	2. Beobachter	8.67	14.53	.781	.837 (.642 bis .926)
	3. Beobachter	6.19	9.62		

7.1.2 Ergebnisse

Bei der ersten Teilstudie sollte der Fragestellung nachgegangen werden, wie sich Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht charakterisieren lassen. So wurde unter anderem explizit erfasst, was es für Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gab, wie offen die Angebote waren und wann sie im Unterricht relevant wurden. Es wurde diesbezüglich angenommen, dass Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht eine große Bandbreite aufweisen.

7.1.2.1 Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht

Bei den Beobachtungen wurden insgesamt elf verschiedene *Formen* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erhoben (siehe Tabelle 6). Am häufigsten wurden Instruktionsfragen, wie beispielsweise „Kann ich weitermachen? Wer möchte Vortragen? Wer möchte sich Notizen machen oder es sich nur merken?“ eingesetzt. An zweiter Stelle stand die freie Wahl von Themen. Die Wahl der Sozialform (Gruppe, Partner, Einzeln) und die Wahl einer Aufgabe folgten auf den nächsten Rängen. Weiterhin wurde die Wahl der Bearbeitungszeit erfasst. Dabei handelte es sich beispielsweise um Fragen, wie „Braucht ihr noch länger Zeit?“ oder „Braucht ihr eine Pause?“. Häufig wurden ebenfalls die Wahl der Reihenfolge, die freie Wahl eines Partners sowie die Themenauswahl protokolliert. Seltener ließen sich Wahlmöglichkeiten wie die Medienwahl, die Ortswahl, die Methodenwahl oder die inhaltliche Wahl eines Schwerpunktes beobachten.

Tabelle 6

Beobachtungen zur Frage „Was für Wahlmöglichkeiten gibt es im Unterricht?"

Nr.	Beobachtungen	Häufigkeiten
1	Instruktionsfragen (z. B. Kann ich weitermachen?)	13
2	Freie Themenwahl	11
3	Wahl von Sozialform	8
4	Aufgabenwahl	7
5	Fragen nach der Zeit (z. B. Braucht ihr noch Zeit?)	5
6	Wahl der Reihenfolge beim Bearbeiten	4
7	Wahl eines Themas aus vorgegebenen Themen	4
8	Wahl eines Partners	4
9	Wahl der Medien	2
10	Wahl des Ortes	2
11	Wahl der Bearbeitungsmethode	2
12	Inhaltliche Wahl	2

7.1.2.2 Anzahl an Entscheidungsalternativen

Die Beobachtungen ergaben eine große Spanne von *Entscheidungsalternativen*, die im Unterricht vorkommen (siehe Tabelle 7). Diese erstreckten sich von zwei bis 16 *Entscheidungsalternativen*. Offene Entscheidungsmöglichkeiten ohne vorgegebene Entscheidungsalternativen ließen sich ebenfalls häufig beobachten. Nach Abschluss der Beobachtungen konnte hierfür ein durchschnittlicher Wert von vier *Entscheidungsalternativen* ($M = 3.52$, $SD = 3.90$) ermittelt werden.

Tabelle 7

Beobachtungen zur Frage „Wie viele Optionen sind im Unterricht optimal bzw. werden gegeben?"

Antworten	Häufigkeiten
2	31
3	6
4	2
5	1
6	0

7	0
8	0
9	0
10	0
14	1
16	3
Offen	20

7.1.2.3 Zeitlicher Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht

Zur Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erschien es ebenso sinnvoll, auf den *zeitlichen Einsatz* von Entscheidungsmöglichkeiten im Lernprozess zu achten. In den Beobachtungen wurden zu diesem Komplex drei zeitliche Einordnungen betrachtet: die Phase innerhalb des Themas, die Phase innerhalb der beobachteten Unterrichtsstunde und die Uhrzeit, wann die Entscheidungsmöglichkeit eröffnet wurde. Diese drei Kriterien erlaubten eine grundsätzliche zeitliche Einordnung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht.

Im Vorfeld wurden die Phasen eines Unterrichtsthemas in drei Kategorien eingeteilt. Diese waren die Einstiegs-, Übungs- und Abschlussphase eines Themas (siehe Tabelle 8). In der Auswertung wurde sichtbar, dass während der Übungsphase (68,8 %) die meisten Entscheidungsmöglichkeiten durch die Lehrkräfte offeriert wurden.

Tabelle 8

Häufigkeitsangaben von Entscheidungsmöglichkeiten in den Phasen eines Unterrichtsthemas

Phasen eines Unterrichtsthemas	**Häufigkeiten**	**Prozente**
Einstiegsphase	5	7,8
Übungsphase	44	68,8
Abschlussphase	15	23,4

Eine Unterrichtsstunde selbst wurde in fünf verschiedene Phasen gegliedert. Sie unterteilte sich in den Einstieg, die Erarbeitung, die Darbietung, die Übung und den Abschluss (siehe Tabelle 9). Während des Einstiegs (28,6 %) und der Erarbeitung (28,6 %) konnten zu gleichen Anteilen die meisten Situationen mit Entscheidungsmöglichkeiten beobachtet werden. Im Hinblick auf die zeitliche Gliederung wurden mehr Situationen mit Entscheidungsmöglichkeiten in der Zeit zwischen 11.00 und 12.00 Uhr (25,5 %) beobachtet (siehe Tabelle 10).

Tabelle 9

Häufigkeitsangaben von Entscheidungsmöglichkeiten in den Phasen einer Unterrichtsstunde

Phase einer Unterrichtsstunde	**Häufigkeiten**	**Prozente**
Einstiegsphase	18	28,6
Erarbeitungsphase	18	28,6
Darbietungsphase	6	9,5
Übungsphase	14	22,2
Abschlussphase	7	11,1

Tabelle 10

Häufigkeitsangaben von Entscheidungsmöglichkeiten bei verschiedenen Uhrzeiten am Tag

Uhrzeiten am Tag	**Häufigkeiten**	**Prozente**
8.00 Uhr bis 9.00 Uhr	6	12,8
9.00 Uhr bis 10.00 Uhr	10	21,3
10.00 Uhr bis 11.00 Uhr	9	19,1
11.00 Uhr bis 12.00 Uhr	12	25,5
12.00 Uhr bis 13.00 Uhr	7	14,9
13.00 Uhr bis 14.00 Uhr	1	2,1
14.00 Uhr bis 15.00 Uhr	2	4,3

Auf der Grundlage dieser Beobachtungen konnten Indizien gesammelt werden, dass Entscheidungsmöglichkeiten in Abhängigkeit der Phase des Themas, der Phase des Unterrichtes und der Uhrzeit quantitativ unterschiedlich eingesetzt werden. Auffallend war, dass die Übungsphase eines Unterrichtsthemas und die Einstiegs- sowie Erarbeitungsphase einer Unterrichtsstunde für Entscheidungsmöglichkeiten genutzt wurden. Auch um die Mittagszeit herum kamen häufiger Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht zum Einsatz.

7.1.3 Diskussion

Das Ziel der ersten Teilstudie war die Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Auf der Grundlage der Unterteilung in einzelne Merkmale ließ sich ein Gesamtbild von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht durch externe Beobachter ermitteln. Diese Charakterisierung wurde zum einen zur formalen Ergründung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht im natürlichen

Umfeld der Schülerinnen und Schüler und zum anderen zur Konzeption des nachfolgenden Feldexperimentes in der dritten Teilstudie benötigt.

An dieser Stelle erscheint es angebracht, nochmals kurz wichtige Aspekte zusammenzufassen. Bei der Erhebung der *Formen* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht zeigte sich eine große Spannbreite an Entscheidungsmöglichkeiten. Hier standen an erster Stelle Instruktionsfragen. Es folgten die freie Themenwahl, die Wahl von Sozialformen und die Wahl von Aufgaben.

Mithilfe der Beobachtungen sollte auch ermittelt werden, wie viele *Entscheidungsalternativen* Lehrkräfte im Schnitt geben. Im Ergebnis der Beobachtungen ließ sich eine durchschnittliche Anzahl von vier *Entscheidungsalternativen* ermitteln. Bei der Betrachtung der Häufigkeiten von *Entscheidungsalternativen* fiel eine starke Häufung von zwei *Entscheidungsalternativen* auf. Auch wurden offene Angebote ohne explizite Vorgaben von *Entscheidungsalternativen* innerhalb der Beobachtungen in einer höheren Häufigkeit erfasst.

Ein weiterer Aspekt zur Charakterisierung stellte der *zeitliche Einsatz* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht dar. In der Auswertung zeigte sich, dass vermehrt in der Übungsphase zu einem Unterrichtsthema, in der Einstiegs- und Erarbeitungsphase einer Unterrichtsstunde sowie in der Zeitspanne zwischen 11.00 bis 12.00 Uhr Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet wurden.

Die Beobachtungen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erwiesen sich für die vorliegende Untersuchung als besonders wichtig, um den Gegenstand der Fragestellung (Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht) empirisch erfassen zu können. So können zu den dargestellten Ergebnissen vertiefende Überlegungen erarbeitet werden.

Bisher gab es zu der Thematik kaum wissenschaftliche Untersuchungen. Einen der wenigen Anhaltspunkte stellt die Interviewstudie von Flowerday und Schraw (2000) dar. In dieser konnten verschiedene *Formen* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht identifiziert werden. Diese sind weitestgehend analog zu den in dieser Teilstudie gefundenen Formen. Darunter fallen unter anderem Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Wahl eines Themas, einer Aufgabe und einer Sozialform. Im Gegensatz zur Untersuchung von Flowerday und Schraw (2000) wurden weiterführend Instruktionsfragen als Entscheidungsmöglichkeiten aufgenommen. Diese häuften sich in den beobachteten Unterrichtsstunden dieser Teilstudie. Insbesondere für die Kommunikation und die Bewertung der Autonomie erscheint diese Form von Wahlfreiheiten für die Schülerinnen und Schüler besonders wichtig. Studien zeigten, dass autonomie-fördernde Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern durch ihre offene Kommunikation (z. B. Wichtigkeit der Aufgaben betonen) ein höheres Gefühl von Autonomie vermitteln (vgl. Reeve et al., 1999; Assor et al., 2002). Daher sollte auch dieser Aspekt in die Aufstellung der Formen von Entscheidungsmöglichkeiten einbezogen werden. Instruktionsfragen stellen eine sehr einfache Möglichkeit dar, Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht einzusetzen und durch die Kommunikation den Schülerinnen und Schülern das Gefühl von Eigenverantwortung zu vermitteln. Dies scheint in dieser Weise auch ohne

besonderen methodischen Aufwand möglich. Des Weiteren spiegeln die am häufigsten beobachteten Formen von Entscheidungsmöglichkeiten zwei Kontraste wider. Entweder ging es um sehr enge Fragen zur weiteren Vorgehensweise in verschiedenen Aspekten (Instruktionsfragen) oder um sehr offene Fragen bezüglich der Wahl eines eigenen Themas (freie Themenwahl). Eine Erklärung hierfür könnte die gelungene Abwechslung von verschiedenen Freiheitsgraden im Unterricht sein. Die Schülerinnen und Schüler bekommen durch die Instruktionsfragen konkrete Anhaltspunkte zur möglichen Bearbeitungsweise, die Wahl eines Themas können sie jedoch stärker durch eigene Präferenzen gestalten.

Bei der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen konnten durch die Beobachtungen im Mittel vier Entscheidungsalternativen festgestellt werden. Interessant war zudem die erfasste Häufung bei zwei Entscheidungsalternativen. Dieser Umstand könnte für die Förderung von kleineren Entscheidungsmöglichkeiten mit wenigen Alternativen im Unterricht sprechen. Jedoch wäre auch vorstellbar, dass es sich bei Entscheidungsmöglichkeiten mit nur zwei Entscheidungsalternativen eher um Schein-Entscheidungsmöglichkeiten von Seiten der Lehrkraft handelt. Sie geben zwar eine Entscheidungsmöglichkeit, aber die Entscheidung steht eigentlich schon im Vorfeld fest. Die Schülerinnen und Schüler können nur noch bei der Ausgestaltung mitwirken. Für diese Sichtweise spricht unter anderem die Häufung von den beobachteten Instruktionsfragen, welche immer eine konkrete Handlungsabsicht der Lehrkraft verfolgen. Eine Instruktionsfrage der Lehrkraft wäre beispielsweise: „Wer möchte heute seinen Vortrag halten?“. Diese Frage impliziert, dass Vorträge gehalten werden müssen. Doch die Ausgestaltung, wer es konkret machen möchte, ist den Schülerinnen und Schülern überlassen. Hier spiegelt sich eventuell die Zerrissenheit der Lehrkraft im Unterricht wider. Zum einen sollen Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern Wissen vermitteln und beibringen. Zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler das Wissen selbst erarbeiten und auf ihrem eigenen Weg entdecken. Auch in der Wissenschaft wird immer wieder diskutiert, ob nun direkte Methoden (z. B. direkte Instruktionen und darbietende Stoffvermittlungen) oder konstruktivistische Methoden (z. B. entdeckendes, selbstreguliertes oder kooperatives Lernen) für die Schülerinnen und Schüler und deren Lernerfolg am geeignetsten sind (vgl. Helmke, 2012). So ist „In anderen Darstellungen … eine Tendenz zur vereinfachenden Zweiteilung festzustellen“ (Hasselhorn & Gold, 2012, S. 263). Dabei sollte zur Verwendung einer Unterrichtsmethode nicht die Beste, sondern die Passendste gewählt werden. Dies kann sich aufgrund des Themas, der Aufgabe, der Klassenzusammensetzung und vielen weiteren Aspekten stark unterscheiden. Die häufige Verwendung der Instruktionsfragen eröffnet den Lehrkräften dementsprechend sowohl eine eigene Lenkung als auch eine Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler. Sie versuchen intuitiv beide Formen für ihre Unterrichtsgestaltung zu nutzen, was unter dieser Betrachtungsweise für beide Seiten gewinnbringend zu sein scheint.

Ein weiterer Aspekt, der aus den Ergebnissen hervorgeht stellt die Häufung von offenen Angeboten dar. Die Schülerinnen und Schüler wurden in verschiedenen Situationen beobachtet, in denen sie selbst eine geeignete Alternative suchen und wählen konnten. Zumeist wurde diese Freiheit bei der Wahl von Themen beobachtet.

Dies spricht für die Lehrkraft als Assistent (vgl. Klauer und Leutner, 2007). Sie steht mit Rat und Tat zur Seite, aber die Schülerinnen und Schüler bestimmen ihren eigenen Weg.

Die Teilstudie ermöglichte es, die Spannweite von *Entscheidungsalternativen* im Unterricht der Spannweite von *Entscheidungsalternativen* aus der Konsumforschung gegenüberzustellen (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al., 2009). Gegenüber der ermittelten Spannweite im Unterricht von zwei bis 16 *Entscheidungsalternativen*, gingen Iyengar und Lepper (2000) in ihren Forschungsarbeiten von einem großen Angebot im Rahmen von 24 bis 30 *Entscheidungsalternativen* aus. Im Unterricht wurde also gerade einmal die Hälfte bis ein Drittel dieser *Entscheidungsalternativen* beobachtet. Ausgehend hiervon erscheint der maximale Wert von 16 *Entscheidungsalternativen* im Schulrahmen sehr hoch. Bei genauerer Betrachtung der Häufigkeiten aller *Entscheidungsalternativen* kann vermutet werden, dass es sich bei den 16 und 14 Alternativen um Ausreißer handelte. Allerdings wurde die Angabe von 16 *Entscheidungsalternativen* immerhin dreimal protokolliert. Die nächste größere Häufigkeit von *Entscheidungsalternativen* lag bei fünf.

Der *zeitliche Einsatz* von Entscheidungsmöglichkeiten ermöglicht eine Interpretation, warum diese in bestimmten Zeiträumen gehäufter vorkommen. Entscheidungsmöglichkeiten werden von Lehrkräften verstärkt in der Übungsphase eines Unterrichtsthemas, in der Einstiegs- und Erarbeitungsphase einer Unterrichtsstunde und in der Mittagszeit eingesetzt. Alle Ergebnisse sind theoretisch nachvollziehbar. So können insbesondere in einer Übungsphase Aufgaben zur Wahl gestellt oder in verschiedenen Gruppenkonstellationen geübt werden (vgl. Wiechmann, 2002, Götz, Lohrmann, Ganser & Haag, 2005; Straka, 2009). Der Einstieg in einen Lernbereich kann sicherlich mit einer Eröffnung von Wahl- und Entscheidungssituationen interessant gestaltet werden (vgl. Meyer, 1994, Schneider, 1999, Grell & Grell, 2000; Siebert, 2001). Bei der Erarbeitung könnten die Schülerinnen und Schüler so ihren eigenen Weg zur Lösung des Problems suchen. Zeitliche Aspekte sind dabei eng mit inhaltlichen Aspekten verknüpft. Neben den inhaltlichen Aspekten können weitere Aspekte identifiziert werden, warum sich Entscheidungsmöglichkeiten zu gewissen zeitlichen Phasen häufen. Gerade bei der Tageszeit lässt sich vermuten, dass die Mittagszeit bei den Schülerinnen und Schülern eher ein Motivationstief darstellt, dem die Lehrkräfte möglicherweise mit mehr Abwechslung durch Entscheidungsmöglichkeiten entgegenwirken möchten. Auch der Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten beim Einstieg in ein Unterrichtsthema könnte motivations-psychologisch begründet werden. So möchten die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler gerade zu Beginn einer Unterrichtsstunde für die zu behandelnde Thematik interessieren und ihre Neugier wecken. Beispielsweise durch den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten. Eine weitere Begründung für den zeitbezogenen Einsatz könnte in der individuellen Übungsmöglichkeit liegen. So ermöglichen gerade die Erarbeitungsphase in der Unterrichtsstunde und die Übungsphase eines Unterrichtsthemas eine individuellere Passung durch das Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten. Der zeitliche Einsatz impliziert damit zwei Funktionen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht: die generelle Motivationsfunktion und die individuelle Übungsfunktion.

Mit den Beobachtungen wurde ein besserer Einblick in die Schulwirklichkeit ermöglicht. Doch diese gewonnenen Einblicke scheinen noch zu eingeschränkt. Beobachtungen sind sehr zeitintensiv und aufwendig, sodass in der vorliegenden Studie nur 26 Beobachtungen durchgeführt werden konnten. Für die Studie wurden drei Beobachter eingesetzt, weswegen auch subjektive Verzerrungen möglich sind. Die Beobachter wurden zwar zu Beginn geschult und während der Erhebung durch Doppelbeobachtungen geprüft, dennoch könnte jeder einzelne Beobachter die Beobachtung anders reflektiert haben. Auch wird für eine Beobachtung sehr viel Aufmerksamkeit benötigt. Zumeist fällt die Aufmerksamkeit nach 20 Minuten intensiven Beobachtens ab (vgl. Payk, 2010). Die Beobachter mussten für die Teilstudie mitunter 90 Minuten beobachten und protokollieren. Hierdurch könnte es zum Absinken der Konzentration gekommen sein. Eine weitere Einschränkung von den erhobenen Beobachtungen besteht in der Beobachtungsform. Die Beobachter waren immer sichtbar, aber nicht teilnehmend. So könnten die Lehrkräfte dementsprechend ihren Unterricht an die Anwesenheit der Beobachter angepasst haben. Auch wäre es denkbar, dass sie bereits durch die Bekanntgabe des groben Themas mehr Entscheidungsmöglichkeiten aufgenommen haben als üblich. Da es sich bei den Beobachtungen aber nicht um eine rein quantitative Zählung handelte, sondern verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten beobachtet werden sollten, könnte sich dieser Umstand sogar positiv auf die gewonnenen Ergebnisse ausgewirkt haben. Die mögliche Spannbreite von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wurde aus diesem Grund eventuell von den teilnehmenden Lehrkräften voll ausgeschöpft. Damit ließe sich ein Bild von möglichen Formen der Entscheidungsmöglichkeiten in den wenigen Beobachtungen umfassender abbilden. Um noch tiefere Einblicke zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und deren Wirkung zu erhalten, wären mehr Beobachtungen erforderlich. Insbesondere bei der Erfassung der *Entscheidungsalternativen* sollte die Größe der vorliegenden Studie beachtet werden. So ist vorstellbar, dass die Spannweite von *Entscheidungsalternativen* wesentlich größer ist. Auch könnte es sein, dass eine stärkere Häufung bei der Anzahl der *Entscheidungsalternativen* zu verzeichnen wäre. Eventuell ließen sich dadurch auch noch feinere Details zu den Formen finden. Auch eine längsschnittliche Beobachtung wäre denkbar, zum einen um die Lehrkraft an die Situation zu gewöhnen, zum anderen aber auch um die Häufung verschiedener Entscheidungsmöglichkeiten zu erfassen. Eine alternative und evtl. ökonomischere Erhebungsweise würde ein Tagebuch darstellen. In dieses könnten die Lehrkräfte nach vorgegebenen Kriterien Eintragungen vornehmen, z. B. welche Entscheidungsmöglichkeiten die Schülerinnen und Schüler im Unterricht an den entsprechenden Tagen bekamen. Der Vorteil dieser Methode wäre eine schnellere und breitere Erhebung von Daten. Jedoch sollte kritisch beachtet werden, dass dann die Lehrkräfte allein über die Relevanz von Entscheidungsmöglichkeiten entscheiden. Alle Verzerrungen sollten hierbei je nach Erkenntnisinteresse abgewogen werden. Eventuell ließen sich aus der gewonnenen Einteilung der Beobachtungen konkrete Vorgaben für ein Tagebuch konzipieren, um Lehrkräften die Möglichkeit zu eröffnen, eine weitere interessante Perspektive zur Reflektion ihres Unterrichts zu erhalten.

Grundsätzlich konnten durch die Beobachtungen einige neue Erkenntnisse gewonnen und alte Erkenntnisse bestätigt werden. Zu den gesicherten Erkenntnissen kann gezählt werden, dass die *Formen* der Entscheidungsmöglichkeiten sehr vielfältig sind. Eine neue Erkenntnis, ausgehend von den vier zentralen *Formen*, lag in der Beobachtung von den oft eingesetzten Instruktionsfragen als Entscheidungsmöglichkeit. Am häufigsten beobachtet wurden die Instruktionsfragen, die freie thematische Wahl, die Wahl einer Sozialform und die Wahl einer Aufgabe. Die ermittelte Spannweite erstreckte sich von zwei bis 16 *Entscheidungsalternativen* innerhalb einer Entscheidungsmöglichkeit. Diese weisen eine weitaus geringe Breite als bei bisherigen Studien in der Konsumforschung auf. Der *zeitliche Einsatz* der Entscheidungsmöglichkeiten ermöglicht auch eine strukturelle Charakterisierung, wodurch zwei mögliche Funktionen von unterrichtlichen Entscheidungsmöglichkeiten herausgearbeitet werden konnten: eine generelle Motivationsfunktion und eine individuelle Übungsfunktion.

7.2 Interviewstudie – Potential von Entscheidungsmöglichkeiten

Nach der allgemeinen Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht durch externe Beobachter, folgt eine Betrachtung aus Sicht von Lehrkräften. Dies ermöglicht neben externen Beobachtern eine weiterführende Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten durch aktive Akteure. In den dafür eingesetzten Experteninterviews sollte weiterhin herausgefunden werden, welche Chancen und Risiken Lehrkräfte bei Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wahrnehmen. Dies ermöglichte einen besseren Einblick in die positiven, aber auch negativen Aspekte von Entscheidungsmöglichkeiten in der Schulwirklichkeit. Vermutet wurde, dass die positiven Aspekte in den Einschätzungen der Lehrkräfte überwiegen (vgl. Flowerday & Schraw, 2000).

7.2.1 Methode

7.2.1.1 Forschungsdesign

Mittels Experteninterviews wurden die Sichtweisen von Lehrkräften auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erhoben. Diese lassen sich den qualitativen Forschungsmethoden zuordnen. Als eine spezifische Interviewform wurden Experteninterviews ausgewählt, da die Lehrkräfte Experten im Schulfeld bezüglich des Themas Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht sind (siehe Bogner et al., 2005; Bortz & Döring, 2016). Auf der Grundlage eines Leitfadens wurden den Lehrkräften verschiedene Fragen gestellt. Dieser ermöglichte eine einheitliche Strukturierung, wobei auch Raum für Nachfragen gegeben wurde. Aus diesem Grund handelt es sich um halbstandardisierte Experteninterviews.

Die Experteninterviews ermöglichten in Form eines *Selbstberichts* der Lehrkräfte eine Erfassung von insgesamt sieben relevanten Merkmalen. Diese lassen sich in zwei Komplexe unterteilen: der Charakterisierung und dem Potential von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Zur Charakterisierung wurden die *Definition*

von Entscheidungsmöglichkeiten, die *Formen von Entscheidungsmöglichkeiten* und die *Anzahl von Entscheidungsalternativen* erfragt. Das Potential wurde durch die wahrgenommenen *Reaktionen der Schülerinnen und Schülern auf Entscheidungsmöglichkeiten*, die *Einsatzbedingungen* für Entscheidungsmöglichkeiten, die *Beweggründe* für Entscheidungsmöglichkeiten und die *Nachteile* von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erfasst.

Die Durchführung der Interviews erfolgte immer direkt im schulischen Umfeld und dauerte im Durchschnitt ca. 30 Minuten. Insgesamt wurden in dieser Weise 20 Interviews durchgeführt.

Die transkribierten Interviews wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (1993, 2002) ausgewertet, wobei die entwickelten Leitfragen auch die zusammenfassenden Kategorien darstellten. Nach diesen Kategorien konnten die einzelnen Interviews zusammengefasst und Aussagen generalisiert bzw. reduziert werden (siehe Anhang D, S. 273ff).

7.2.1.2 Stichprobe

An den Interviews nahmen 20 Lehrkräfte (zwölf Lehrerinnen und sechs Lehrer) teil, wobei zwei Interviews aufgrund der schlechten Tonqualität keine Berücksichtigung fanden. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte lag bei 41.4 Jahre (*SD* = 11.7). Durchschnittlich hatten sie 8.44 Jahre (*SD* = 8.3) im Schuldienst absolviert. Die beteiligten Lehrkräfte unterrichteten zu 27,8 % Deutsch, zu 22,2 % Politik und Wirtschaft sowie zu 11,1 % Englisch. Weiterhin wurden die Unterrichtsfächer Geschichte (8,3 %), Englisch (8,3 %), Mathematik (5,6 %) und Sport (5,6 %) angegeben. Dementsprechend repräsentierte sich in der Stichprobenverteilung der Interviews eine relativ breite Altersspanne und Berufserfahrung. Auch zeigte sich ein schwerpunktmäßiger Bezug auf gesellschaftswissenschaftliche und sprachliche Fächer.

7.2.1.3 Untersuchungsablauf

Nach Abschluss der Beobachtungen wurde das Experteninterview mit den Lehrkräften durchgeführt. Die Interviews wurden immer von der gleichen Person durchgeführt, damit eine etwaige Verzerrung durch subjektive Unterschiede ausgeschlossen werden konnte. Grundsätzlich wurden für die Interviews ruhige Räume in den Schulen genutzt; nur in drei Fällen musste das Interview aus organisatorischen Gründen im Lehrerzimmer stattfinden. Die Interviews dauerten im Durchschnitt ca. 30 Minuten, wobei es eine zeitliche Spannbreite von 15 bis 40 Minuten gab. Alle Interviews wurden mit vorherigem Einverständnis der Lehrkräfte aufgezeichnet. Ergänzend wurde während des Gespräches ein Kurzprotokoll mit zentralen Kernaussagen angefertigt. Bei diesem Leitfadeninterview handelte es sich um ein halbstrukturiertes Interview (vgl. Bortz & Döring, 2016). Dieses war zwar nach Fragen strukturiert, jedoch konnte innerhalb der Fragen detaillierter nachgefragt werden (siehe Anhang B, 2, S. 222). Zudem sollten die Interviewpartner ohne

Vorgaben selbst eine Antwort finden. Das Instrument stellt ein Experteninterview dar, da die Lehrkräfte nach einem bestimmten Ausschnitt innerhalb ihrer Profession befragt wurden und dort ihre Erfahrungen, Meinungen und Eindrücke berichteten (vgl. Kurzrock, 2014; Bortz & Döring, 2016). Der Leitfaden des Interviews orientierte sich vorrangig am eingesetzten Beobachtungsbogen und an der Studie von Flowerday und Schraw (2000), die in ihrer Interviewstudie „[…] phenomenological methods to examine what, when, where, and to whom teachers offer choice“ nutzten (Flowerday & Schraw, 2000, S. 634). Als Ergänzung erhielten die Lehrkräfte nach dem Interview noch einen Fragebogen (siehe Anhang B, 3, S. 225ff), in welchem die Ungewissheitstoleranz und das Unterstützungsverhalten erfasst wurden.

7.2.1.4 Erhebungsmethoden

Zur Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte, wurden diese zu sieben Aspekten Rund um das Thema Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht befragt. Als erstes wurde zur Gewinnung einer eigenen *Definition* gefragt, was die Lehrkräfte unter dem Begriff Wahlmöglichkeiten im Unterricht generell verstehen. Des Weiteren wurden mittels konkreter Beispiele für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht nach möglichen *Formen* von Entscheidungsmöglichkeiten gefragt. Ebenso wurden die Lehrkräfte um eine Einschätzung der durchschnittlichen *Anzahl* von Entscheidungsalternativen für die Schülerinnen und Schüler gebeten. Daran anschließend wurden die Lehrkräfte gebeten einzuschätzen, wie die *Reaktionen* der Schülerinnen und Schüler auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aussehen. Ein weiterer Aspekt betraf die *Einsatzbedingungen*, in welchem Kontext Lehrkräfte Entscheidungsmöglichkeiten geben. Diese Einsatzbedingungen wurden mittels fünf unterschiedlicher Faktoren (Leistungsstand, Motivationslage, Alter, Unterrichtsfach und weitere Aspekte) differenziert erfasst. Die nachfolgende Frage bezog sich auf die *Gründe*, warum Lehrkräfte im Unterricht Entscheidungsmöglichkeiten einsetzen. In einer abschließenden Frage wurden die Lehrkräfte gebeten Auskunft drüber zu geben, welche *Nachteile* sie beim Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wahrnehmen. Alle einzelnen Aspekte zur Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte sollten Aufschluss über die Chancen und Risiken von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht geben und deren Potential beschreiben.

Zur tieferen Betrachtung der Lehrkräfte wurde noch die Ungewissheitstoleranz von den Lehrkräften aus dem Fragebogen mit weiteren beobachteten Aspekten, wie der beobachteten Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, untersucht. So wurde im Detail vermutet, dass ungewissheitsintolerantere Lehrkräfte aufgrund der möglichen Herausforderungen und Schwierigkeiten weniger Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen, was sich durch die beobachteten Entscheidungsmöglichkeiten zeigen sollte. Die Annahme lehnt sich an allgemeine Studien zur Ungewissheitstoleranz an, in welchen herausgefunden wurde, dass ungewissheitsintolerante Personen weniger Informationen (vgl. Brouwers et al., 1993) und weniger Herausforderungen (vgl. Sorrentino & Hewitt, 1984; Dalbert, 1999) haben möchten.

7.2.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden nach dem Leitfaden geordnet dargestellt. So wird zuerst auf die Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten mittels der Definition von Entscheidungsmöglichkeiten, der Formen von Entscheidungsmöglichkeiten und der Anzahl von Entscheidungsalternativen eingegangen. Anschließend wird das Potential von Entscheidungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte durch die wahrgenommenen Reaktionen der Schülerinnen und Schülern auf Entscheidungsmöglichkeiten, die Einsatzbedingungen für Entscheidungsmöglichkeiten, die Beweggründe für Entscheidungsmöglichkeiten und die Nachteile von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht dargestellt.

7.2.2.1 Definition von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht

Die Grundlage für den Begriff Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht bildete die allgemeine Definition von Entscheidungen. Nach Betsch et al. (2011, S. 3) stellen Entscheidungen einen „Denkprozess, bei dem die Person zwischen mindestens zwei Alternativen (Optionen) eine Wahl“ treffen muss, dar. Die Arbeitsdefinition dieser Dissertation lehnt sich entsprechend an diese Begriffsdefinition von Betsch et al. (2011) an (siehe Kapitel 3.1.3).

In den Experteninterviews wurden Lehrkräfte gefragt, was sie allgemein unter Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht verstehen. Viele Angaben stellten schon konkrete Beispiele dar, jedoch gab es auch einige verallgemeinerte Aussagen. So ließen sich 13 generelle Aussagen von Lehrkräften erfassen (siehe Tabelle 11). Sehr oft wurde von den Lehrpersonen ausgesagt, dass es eigentlich keine freie Wahl im Unterricht wegen der methodisch-didaktischen Lenkung durch die Lehrkraft geben kann. Auch wurden Entscheidungsmöglichkeiten häufig als Wahl des Weges zu einem vorgegebenen Lernziel interpretiert. Ebenfalls wurde mehrfach erwähnt, dass für eine Entscheidungsmöglichkeit ein entsprechendes Angebot bereitstehen sollte. Weiterhin wurde ausgesagt, dass es sich um Situationen mit einer Wahl zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten handelt. Hierbei sahen die Lehrkräfte Entscheidungsmöglichkeiten häufig im konkreten Kontext mit offenen Unterrichtsformaten und unter Einbezug der Interessenslagen von den Schülerinnen und Schülern. Globalere Formulierungen einzelner Lehrkräfte beschrieben Entscheidungsmöglichkeiten unter anderem als Form eines demokratischen Lernens, einer aktiven Beteiligung aller Akteure im Entscheidungsprozess und eines Anlasses, sich eigene Gedanken zu bestimmten Themen machen zu können. Eine Lehrkraft verwies auch auf den negativen Aspekt der Mehrarbeit für Lehrende.

Tabelle 11

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Was sind für Sie Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht?"

Nr.	Antworten	Häufigkeiten
1	Keine freie Wahl wegen Lenkung	4
2	Wahl des Weges zum Ziel	4
3	Muss Angebot und Auswahl vorhanden sein	3
4	Offene Unterrichtsformate	2
5	Einbeziehung von Schülerinteressen	2
6	Situationen mit Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten	2
7	Aktive Beteiligung	1
8	Gemeinsamer Entscheidungsprozess	1
9	Demokratisches Lernen	1
10	Einbeziehung von Schülern in Entscheidungsfindung	1
11	Einfache und Komplexe Wahlen	1
12	Anlass für eigene Gedanken und Meinungsbildung	1
13	Mehrarbeit für Lehrer	1

Zusammengefasst stellen Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aus der Sicht der Lehrkräfte eine Situation dar, bei der es ein vorgegebenes Angebot gibt, das es Schülerinnen und Schülern durch eine aktive Beteiligung ermöglicht, sich einen individuellen Weg zum Ziel vor dem Hintergrund der eigenen Interessenlage zu suchen. Die aus den Experteninterviews herausgearbeitete Definition deckt sich weitestgehend mit der aufgestellten Arbeitsdefinition. Weniger Beachtung bei der herausgearbeiteten Definition aus Sicht der Lehrkräfte fand jedoch die eigene Rolle als Entscheidungsgeber. So achteten die Lehrkräfte vordergründig nur auf die Schülerinnen und Schüler als aktive Entscheider, obwohl sie selbst den Entscheidungsprozess maßgeblich mitgestalten.

In der Arbeitsdefinition zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wurde formuliert, dass es sich um eine von der Lehrkraft eröffnete Situation mit mindestens zwei verschiedenen Optionen handelt. Diese Arbeitsdefinition wurde nun um einen weiteren Aspekt ergänzt. So geht aus den Experteninterviews hervor, dass auch Schülerinnen und Schüler aktive Akteure darstellen. Dementsprechend lautet die erweiterte Arbeitsdefinition für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht: *Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht stellen eine Situation dar, bei der es ein vorgegebenes Angebot gibt, an dem sich Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen*

können, um sich so entsprechend ihrer Interessenlage einen individuellen Weg zum (Lern-)Ziel zu suchen.

7.2.2.2 Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht

In der Auswertung der Experteninterviews ließ sich ebenfalls eine entsprechende Liste von Beispielen für Entscheidungsmöglichkeiten erstellen. Insgesamt konnten 22 verschiedene Formen von Entscheidungsmöglichkeiten erfasst werden (siehe Tabelle 12), welche im Unterricht eingesetzt wurden. Am häufigsten wurden die Aufgabenwahl, die Wahl der Sozialform, die Wahl eines Themas aus einem definierten Angebot und die Wahl einer Lektüre genannt. Die Lehrkräfte assoziierten Beispiele, wie die Wahl des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe, die Wahl der Methode und die inhaltliche Wahl eines Schwerpunktes, oft mit Situationen, in denen Entscheidungsmöglichkeiten gegeben werden. Seltener wurde eine uneingeschränkte Themenwahl erwähnt.

Tabelle 12

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Was für Wahlmöglichkeiten gibt es im Unterricht?"

Nr.	Antworten der Lehrkräfte	Häufigkeiten
1	Aufgabenwahl	15
2	Wahl von Sozialform	14
3	Wahl eines Themas aus vorgegebenen Themen	10
4	Auswahl von Lektüre	9
5	Wahl eines Schwierigkeitsgrades	7
6	Methodenwahl zum Bearbeiten (z.B. Wochenplan, Rollenspiel, Tagebuch)	7
7	Inhaltliche Wahl (z.B. Ballade, Gedicht, Referat)	7
8	Wahl des individuellen Lerntempos	4
9	Wahl einer Rolle/ Position	4
10	Wahl des eigenen Zugangs (z.B. schreiben, künstlerisch)	4
11	Wahl der Präsentationsart	3
12	Wahl der Reihenfolge	3
13	Wahl der Materialien	3
14	Wahl der Gruppenzusammensetzung	2
15	Freie Wahl des Schreibens	2
16	Klassenrat auswählen	2

17	Wahl der Medien (z.B. Hilfezettel, PC, Wörterbuch)	2
18	Wahl des Ortes	2
19	Freiarbeit zu großem Thema	1
20	Wahl innerhalb einer Methode	1
21	Freie Themenwahl	1
22	Stationen-Wahl	1

Bei der gezielten Frage zur Vorgabe von Entscheidungsalternativen wurde ersichtlich, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern weniger die Generierung von eigenen Entscheidungsalternativen überlassen (siehe Tabelle 13). So gab es eine generelle Tendenz verschiedene Entscheidungsalternativen den Schülerinnen und Schülern vorzugeben.

Tabelle 13

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Geben Sie eher geschlossene Möglichkeiten vor oder lassen Sie die Möglichkeiten offen?“

Nr.	**Antworten**	**Häufigkeiten**
1	Generelle Tendenz zur Vorgabe (wegen Zielerreichung, Steuerung)	15
2	Vorgabe von Aufgaben	4
3	Vorgabe der Themen	3
4	Vorgabe bei Inhalt	2
5	Freie Wahl beim Schreiben	2
6	Vorgabe abhängig von Entwicklungsstufe	1
7	Vorgaben bei Methoden	1
8	Vorgabe bei Fachunterricht	1
9	Freie Wahl des Inhalts nicht zumutbar	1
10	Stärkere Vorgabe bei schwachen Schülern	1
11	Stärkere Vorgaben bei jüngeren Schülern	1
12	Zwiespalt zwischen curricularen Vorgaben und offenem Unterricht	1
13	Vorgabe oder freie Wahl je nach Individuum	1
14	Vorgabe oder freie Wahl abhängig von Ziel	1
15	Bei Materialwahl unterschiedlich	1

16	Freie Wahl selten	1
17	Freie Wahl bei Sozialform	1
18	Freie Wahl der Partner	1
19	Freie Bearbeitung eines Themas	1
20	Freie Auswahl bei Lektüre	1
21	Freie Wahl von Themen nur bei Schülerinteresse	1
22	Freie Wahl der Reihenfolge	1
23	Freie Wahl bei Darstellendem Spiel	1
24	Freie Wahl bei Klassenrat	1

7.2.2.3 Anzahl von Entscheidungsalternativen

In den Experteninterviews wurden die Lehrkräfte nach der optimalen Anzahl von Entscheidungsalternativen befragt. Die ermittelte Spanne reichte von eins bis zehn Entscheidungsalternativen (siehe Tabelle 14). Häufig unterschieden die Lehrkräfte die Anzahl der Optionen in Abhängigkeit von verschiedenen Lernbereichen. So ergab sich bei der Themenwahl eine Spanne von vier bis 15, bei Referaten von zehn bis 50 (bzw. ganz offen) und bei der Textbearbeitung reichte die Spanne von zwei bis vier Entscheidungsalternativen. Auch zeigten sich hinsichtlich der Klassenstufe Unterschiede. So bekamen Schülerinnen und Schüler bis zur Klassenstufe neun zwischen zwei bis drei Entscheidungsalternativen, wohingegen Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe neun vier bis fünf Entscheidungsalternativen erhielten. Weiterhin waren unterschiedliche Angaben bezüglich der Schulform ersichtlich. Schülerinnen und Schüler des Hauptschulzweiges erhielten durchschnittlich drei Entscheidungsalternativen, die Gymnasialstufe bekam bis zu zehn.

Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Interviews ließ sich ein Durchschnitt von knapp fünf Entscheidungsalternativen ($M = 4.64$, $SD = 2.27$) berechnen.

Tabelle 14

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Wie viele Optionen sind im Unterricht optimal?"

Nr.	**Antworten**	**Häufigkeiten**
1	Keine Angabe	1
2	1	1
3	2	6
4	3	9

5	4	9
6	5	6
7	6	5
8	7	2
9	8	2
10	9	2
11	10	2
12	Offen	0

7.2.2.4 Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht

In den Experteninterviews konnte eine Vielzahl von unterschiedlichen Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erfasst werden. Nach der Reduktion und Zusammenfassung ähnlicher Aussagen wurden 50 Reaktionsarten von Schülerinnen und Schülern festgestellt (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf Wahlmöglichkeiten?"

Nr.	**Antworten**	**Häufigkeiten**
1	Immer positive Reaktion wegen individueller Passung	8
2	Großes Interesse an Mitbestimmung	5
3	Unterschiedliche Reaktionen innerhalb einer Klasse (leicht bis überfordert)	4
4	Entscheiden sich wegen sozialem Umfeld	4
5	Lauter und unruhiger	3
6	Motivation durch Mitgestaltung	3
7	Durch Einsatz Entwicklung im Umgang mit Entscheidungen ersichtlich	3
8	Freie Wahl überfordert	3
9	Manchmal Überforderung	2
10	Entscheidung nach Textlänge	2
11	Ähnliche Entscheidungsmöglichkeiten werden als überflüssig gesehen	1

12	Methodenmüdigkeit	1
13	Auch Ablehnung möglich	1
14	Abnutzung durch häufigen Einsatz	1
15	Weniger reflektierte Schüler sind hilfsbedürftiger	1
16	Schlechtere Reaktion bei Wahl aus dem Buch	1
17	Ärgerliche Reaktion, wenn präferierte Wahl weg ist	1
18	Muss nachgesteuert werden können	1
19	Lehrerfixierung erschwert Umgang mit Entscheidungsmöglichkeiten	1
20	Nur gute Reaktion bei passendem Thema und Stimmung	1
21	Schnellere werden belohnt	1
22	Fördert Kreativität	1
23	Werden komplett genutzt	1
24	Unterschiedliche Reaktionen auf Gruppenarbeit	1
25	Frust bei Gruppenbildung	1
26	Freude bei Gruppenbildung	1
27	Demotivation bei Rücknahme der Freiheit	1
28	Schnellere Bearbeitung von wenigen Entscheidungsmöglichkeiten	1
29	Bildlastige Aufgaben eher bearbeitet	1
30	Textlastige Aufgaben eher weniger bearbeitet	1
31	Schnelle Entscheidung bei klarer Struktur	1
32	Entscheidungsmöglichkeiten machen glücklich	1
33	Entscheidungsmöglichkeiten kommen Schülern entgegen	1
34	Auflockerung der Klassensituation	1
35	Verantwortungsübernahme bei falschen Entscheidungen	1
36	Entwickeln weiterführendes Interesse	1
37	Aufgeschlossen wegen Interesse	1
38	Interessenwahl bei Referaten	1
39	Entdeckung ihrer Stärken und Schwächen	1
40	Entscheidungsmöglichkeiten spiegeln Bedürfnisse wider	1
41	Abwechslungsreich	1

42	Vorstellung, dass sie Unterricht mitgestalten	1
43	Methodenwahl macht Spaß	1
44	Bauchentscheidungen	1
45	Wahl von Schülern initiiert	1
46	Einfach für reflektierte Schüler	1
47	Für kreative Schüler muss es keine Wahlmöglichkeit geben	1
48	Jüngere Schüler sind motivierter und schneller	1
49	Ältere fühlen sich Ernstgenommen	1
50	Pure Freude bei Kleinen	1

Sehr häufig wurde von den Lehrkräften angegeben, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem durch die individuelle Passung grundsätzlich positiv auf das Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten reagieren. In diesem Zusammenhang wurden auch das große Interesse der Schülerinnen sowie Schüler an einer Mitbestimmung und die Möglichkeit zur Steigerung der Lernmotivation benannt. Die drei folgenden Punkte der Rangliste zeigen aber auch die negativen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler. Diesen Darstellungen folgend traten auf Entscheidungsmöglichkeiten sehr unterschiedliche Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auf, die von Freude bis Überforderung reichten. Ein weiterer Schwerpunkt beschäftigte sich mit der sozialen Komponente in Entscheidungssituationen. Hierbei zeigte sich nach Einschätzung der Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler stärker nach dem sozialen Umfeld sowie bestehenden sozialen Beziehungen und Hierarchien entscheiden. Das eigene Interesse tritt dabei im Auswahlprozess anscheinend in den Hintergrund. Im Weiteren gaben die Lehrkräfte an, dass es mit der Eröffnung von Entscheidungsmöglichkeiten oft deutlich lauter und unruhiger in der Klasse wird. Eine weitere Aussage spiegelte den positiven Aspekt hinsichtlich des erlernbaren Umgangs mit Entscheidungen durch den wiederholten Einsatz von Entscheidungssituationen im Unterricht wider. Ein letzter von den Lehrkräften benannter Aspekt bezog sich auf das Auftreten von Überforderung bei Entscheidungssituationen.

Beim synoptischen Gesamtblick auf die Spannbreite der Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass die positiven Reaktionen überwiegen. Diese waren unter anderem das Erlernen der Verantwortungsübernahme bei falschen Entscheidungen, die Entwicklung eines weiterführenden Interesses sowie das bessere Erkennen von eigenen Stärken und Schwächen. Negative Reaktionen auf Schülerseite entstanden unter anderem durch den inflationären Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten, wodurch eine Abnutzung oder auch eine sogenannte Methodenmüdigkeit entstand. Oft gab es enttäuschte Reaktionen, wenn das präferierte Thema oder die präferierte Aufgabe nicht mehr zur Wahl stand. Ebenso wurde von Lehrkräften beobachtet, dass die Zurücknahme der Wahl Frustration und Demotivation zur Folge hatte.

Lehrkräfte gaben auch Hinweise, wie ein Unterrichtssetting mit Entscheidungsmöglichkeiten gestaltet werden kann, um eine positive Resonanz bei den Schülerinnen und Schülern hervorzurufen. So sollte unter anderem auf eine ähnliche und angemessene Textlänge und standardisierte Aufgabenformate geachtet werden. Die Aufgaben sollten klar und transparent für die Schülerinnen und Schüler dargestellt werden. Nach Ansicht der Lehrkräfte wählen Schülerinnen und Schüler lieber Aufgaben oder Themen mit kurzen Texten und mit mehr Bebilderung. Auch eine klare und transparente Struktur des Angebotes von Entscheidungsalternativen unterstützt eine schnellere Entscheidung der Schülerinnen und Schüler.

Grundsätzlich reagieren die Schülerinnen und Schüler nach Wahrnehmung der Lehrkräfte positiv und aufgeschlossen auf Entscheidungsalternativen. So ließen sich häufig ein großes Interesse und eine gesteigerte Lernmotivation aufgrund der eigenen Mitgestaltung von den Lehrkräften beobachten. Kritisch wurde jedoch von den Lehrkräften angemerkt, dass es auch zu Überforderungen in Wahlsituationen kommen kann.

7.2.2.5 Einsatzbedingungen für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht

Bei der Planung einer Unterrichtseinheit oder einer Unterrichtsstunde müssen die Lehrkräfte auf die individuelle Ausgangslage in den Klassen achten. Hieraus ergibt sich eine weiterführende Frage, nämlich ob Lehrkräfte bei der Planung eines Angebotes von Entscheidungsalternativen diese Ausgangssituation der Klasse bewusst einbeziehen und wie sich dies auf offerierte Entscheidungsalternativen auswirkt. Hierfür wurden die Lehrkräfte konkret nach vier unterschiedlichen Aspekten (Leistungsverhalten der Klasse, Motivationslage der Klasse, Alter der Schülerinnen und Schüler sowie Unterrichtsfach) gefragt. Abschließend konnten die Lehrkräfte noch weitere relevante Aspekte eigenständig benennen.

Leistungsstand

Die Lehrkräfte gaben mehrheitlich an, dass der Leistungsstand aufgrund der heterogenen Klassen bei der Planung von Entscheidungsmöglichkeiten Beachtung findet (siehe Tabelle 16). Entsprechend der individuellen Leistungsstände erstellen die Lehrkräfte Aufgaben mit differenzierten Leistungsniveaus. Leistungsstarken Schülerinnen und Schülern wird zumeist ein größeres Angebot mit offeneren und komplexeren Entscheidungsalternativen zur Wahl gestellt. Dies vor dem Hintergrund, dass leistungsstarken Schülerinnen und Schülern durch ein komplexeres Angebot eine schnellere Zielerreichung durch individuelle Lösungswege ermöglicht werden soll. Bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gab es aus Sicht der Lehrkräfte eher ein kleineres Angebot mit ausführlicheren Beschreibungen der Entscheidungsalternativen. Bei dieser Schülergruppe erwarteten Lehrkräfte häufig wenige bis gar keine Auswirkungen auf die Lernmotivation oder das Verhalten der Schülerinnen und Schüler durch ein Angebot von Entscheidungsalternativen. Bei der Aufgabenerstellung für dieses Leistungsniveau wird explizit auf eingrenzende Aufgabenstellungen, deskriptive Beschreibungen, kürzere Texte sowie eine andere

Schriftgröße geachtet. Aus diesen Aussagen konnte der Eindruck gewonnen werden, dass Lehrkräfte deutlich mehr auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schülern eingehen. Häufig waren die Lehrkräfte der Meinung, dass sie für alle Leistungsstände Angebote mit verschiedenen Entscheidungsalternativen entwerfen und dafür nur unterschiedliche Ausgestaltungsmöglichkeiten nutzen. Mehrheitlich betonten die befragten Lehrkräfte, dass die Berücksichtigung des Leistungsstandes mit einem deutlich höheren Maß an Vorbereitungszeit einhergeht.

Tabelle 16

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie den Leistungsstand der Klasse bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?"

Nr.	Antworten	Häufigkeiten
1	Unterscheidung nach Leistungsstand durch heterogene Klassen	8
2	Großes Angebot und freiere Aufgaben für Leistungsstarke	6
3	Kleineres Angebot mit ausführlicher Aufgabenstellung für Leistungsschwächere	5
4	Differenzierung nach Leistung benötigt viel Vorbereitung	4
5	Aufgaben werden nach Leistungsniveaus variiert	3
6	Zielerreichung schneller durch eigene Wege bei Leistungsstarken	2
7	Keine Auswirkung von Entscheidungsmöglichkeiten bei Leistungsschwachen	2
8	Keine offenen Aufgabenstellungen bei schwachen Schülern	2
9	Bessere Anpassung an individuelles Tempo	1
10	Komplexe Aufgaben für Leistungsstarke	1
11	Deskriptive Aufgaben für Leistungsschwache	1
12	Kürzere Texte, andere Aufgaben und Schriftgröße für Leistungsschwächere	1
13	Differenzierung erst bei großen Unterschieden	1
14	Lenkung der Differenzierung	1

Motivationslage

Der nachfolgende Befragungsteil richtete sich auf den Aspekt der Motivationslage in einer Klasse. Unter dieser Perspektive ergab sich ein sehr unterschiedliches Bild der subjektiven Einschätzungen durch die Lehrkräfte (siehe Tabelle 17). Ein Teil der Lehrerinnen und Lehrer war der Auffassung, dass in Klassen mit einer guten Motivationslage auch eine Vielzahl von Entscheidungsmöglichkeiten angeboten werden. Demgegenüber waren in etwa genauso viele Lehrkräfte der Meinung, dass es keinen

Unterschied im Angebot von Entscheidungsalternativen zwischen motivierten und unmotivierten Klassen gibt. Zur Begründung wurde häufig herangezogen, dass die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler nicht oder nur gering von Entscheidungsmöglichkeiten abhängt. Als einen wichtigen Faktor stellten die Lehrkräfte dar, dass es motivierender für sie selbst sei den Unterricht für interessierte und motivierte Klassen vorzubereiten. Generell gab es aufgrund der unterschiedlichen Beweggründe geringe Unterschiede zwischen motivierten und unmotivierten Klassen im Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten. Beispielsweise gaben die Lehrkräfte an, dass motivierte Klassen effektiver mit dem Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten umgehen würden und daher weniger Steuerung benötigen. In unmotivierteren Klassen kommen Entscheidungsmöglichkeiten ebenfalls zum Einsatz, jedoch würden sie hier oft mit dem Ziel einer Belebung und Anregung zur Mitarbeit eingesetzt. Bei diesen Klassen werden nach Einschätzung der Lehrkräfte auch strengere Ergebniskontrollen durchgeführt. Um den Aufwand hierfür geringer zu halten, erhielten diese Klassen dementsprechend ein deutlich kleineres Angebot.

Tabelle 17

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie die Motivationslage der Klasse bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?"

Nr.	Antworten	Häufigkeiten
1	Motivierte bekommen mehr Entscheidungsmöglichkeiten	5
2	Lehrkraft motivierter mehr zu gestalten bei Motivierten	5
3	Kein Unterschied zwischen Motivierte und Unmotivierte	4
4	Motivierte brauchen weniger Steuerung und arbeiten effektiver damit	4
5	Individuelle Anpassung an einzelne Schülerinnen und Schüler	3
6	Unmotivierte bekommen Entscheidungsmöglichkeiten zur Mitarbeit	3
7	Motivation hängt nicht von Entscheidungsmöglichkeiten ab	3
8	Generell beachtet	2
9	Stellt ein methodisches Mittel dar um Interesse zu schaffen	2
10	Motivierte einfacher Entscheidungsmöglichkeiten einzusetzen	2
11	Art und Weise von Entscheidungsmöglichkeiten unterscheidet sich, nicht Menge	1
12	Nur Auswahl von Reihenfolge von Aufgaben und Herangehensweise	1
13	Freie Auswahl von Aufgaben bei Motivierteren	1
14	Unmotivierte müssen streng kontrolliert werden	1
15	Unmotivierte bekommen weniger Entscheidungsmöglichkeiten	1

Alter der Schülerinnen und Schüler

Einen weiteren Aspekt stellte das Alter der Schülerinnen und Schüler dar. Hier ergab sich nach Einschätzung der Lehrkräfte eine klare Differenzierung zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern (siehe Tabelle 18). Mehrheitlich sagten die Lehrkräfte hierzu aus, dass wegen einer möglichen Überforderung jüngere Schülerinnen und Schüler ein kleineres Angebot erhalten sollten. Die Gruppe der älteren Schülerinnen und Schüler wurden demgegenüber neben einem größeren Angebot auch zusätzliche Freiheiten zugestanden. Beim konkreten Nachfragen gaben die Lehrkräfte an, dass ab der neunte Klassenstufe von älteren Schülerinnen und Schülern gesprochen werden kann. Die Mehrheit der Lehrkräfte sah über das Heranwachsen hinweg grundsätzlich eine positive Entwicklung im Umgang mit Entscheidungen. So konnten die Lernenden Entscheidungssituationen besser wertschätzen, wurden selbstständiger und fühlten sich von den Lehrpersonen ernstgenommen. Laut den Lehrkräften wären diese Kompetenzen bei jüngeren Schülerinnen und Schülern häufig in diesem Maße noch nicht ausgeprägt. Im Gegensatz hierzu wurde von den Lehrkräften dargestellt, dass jüngere Schülerinnen und Schüler neugieriger und empfänglicher für neue Lernangebote sind. Bei älteren Lernenden wären diese spontanen Reaktionen seltener zu beobachten, sie würden diesen Angeboten oft scheinbar gleichgültiger gegenüberstehen. Ein deutlicher Unterschied lag nach Auffassung der Lehrkräfte auch in der Art, wie Schülerinnen und Schüler etwas auswählen. Ältere Schülerinnen und Schüler würden zunehmend nach Interessenlagen auswählen, während jüngere Schülerinnen und Schüler sich mehrheitlich am sozialen Umfeld orientieren.

Tabelle 18

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie das Alter der Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?"

Nr.	Antworten	Häufigkeiten
1	Jüngere bekommen wegen Überforderung kein großes Angebot	10
2	Ältere (ab 10.) bekommen großes Angebot	7
3	Entwicklung von dem Umgang mit Wahlmöglichkeit, dass sie ernstgenommen und selbstständiger werden	5
4	Jüngere bekommen mehr Vorgaben, aber kein Angebot	4
5	Jüngere fehlt Wissen im Umgang mit Entscheidungen und eigenen Fähigkeiten	4
6	Ältere haben gereifteren Intellekt	3
7	Geringere Wertschätzung bei Jüngeren	2
8	Kein Unterschied, können gleich wählen	2

9	Ältere sind reflektierter	2
10	Ältere sind selbstständiger	2
11	Ältere mehr Vorgaben durch Prüfungen	1
12	Ältere sind träger	1
13	Jüngere sind neugieriger	1
14	Jüngere sind empfänglicher	1
15	Jüngere sind interessierter	1
16	Jüngere haben daran mehr Spaß	1
17	Jüngere sind offen beim Präsentieren	1
18	Ältere sind pflichtbewusster	1
19	Ältere wählen nach Interesse	1
20	Ältere (9./10.) vor allem Methodenwahl	1
21	Jüngere wählen nach Freunden	1

Unterrichtsfach

Als ein weiterer Aspekt wurde der Einfluss des Unterrichtsfaches betrachtet. In den Interviews zeigte sich hierzu keine klare Tendenz (siehe Tabelle 19). In etwa waren gleich viele Lehrkräfte der Meinung, dass es Unterschiede zwischen den Fächern gäbe oder auch nicht gäbe. Ebenso zeigte sich keine Tendenz in Bezug auf verschiedene Fachrichtungen. Teilweise wurde die Meinung vertreten, dass im Mathematikunterricht die Möglichkeiten zur Eröffnung eines Angebotes mit Entscheidungsalternativen eingeschränkter wären. Deutsch sowie Politik und Wirtschaft schienen die Lehrkräfte hingegen mehr Potential für Entscheidungsmöglichkeiten zu zuschreiben. Schwieriger würde dies aufgrund des zeitlichen und organisatorischen Aufwandes bei Sport oder Musik aussehen.

Grundsätzlich ist keine generelle Tendenz erkennbar. In Teilen vertraten Lehrkräfte die Meinung, dass es Fächer gibt mit besseren (z.B. Deutsch) bzw. schlechteren Anknüpfungspunkten (z.B. Mathematik) für Entscheidungsmöglichkeiten.

Tabelle 19

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie Ihr Fach bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?"

Nr.	Antworten		Häufigkeiten
1	Unterschiede	Chemie – Deutsch	10
		Deutsch – Religion	
		Mathe – Deutsch	
		Deutsch – Musik	
		Deutsch – Englisch	
		PoWi – Geschichte	
		Mathe – Wirtschaft	
		Englisch – PoWi	
2	Keine Unterschiede	Chemie – Deutsch	9
		PoWi – Biologie – Religion	
		Sport – Deutsch	
		Geschichte – PoWi – Erdkunde	
		Religion – Geschichte	
		Englisch – Darstellendes Spiel	
		Deutsch – PoWi	
3	Mathematik	weniger Sozialform	1
		eingeschränktere Entscheidungsmöglichkeiten	1
		Über Schwierigkeitsgrad der Aufgaben	1
		Gabe von Tipp-Karten	1
4	Deutsch	Geringer Organisationsaufwand	2
		Offene Möglichkeiten	1
		Keine kompletten Themen	1
		Einfacherer	1
		Vielfältige Möglichkeiten	1
		Weniger Input notwendig	1
5	Erdkunde	Komplett verschiedene Themen möglich	1
6	Musik	Hoher Organisationsaufwand	2
		Nur zur Leistungskontrolle	1
		Technische Möglichkeiten begrenzen	1
		Wenig Zeit	1
7	Englisch	Mehr Input	1
		Klare Vorstellungen	1
8	Sport	Hoher Organisationsaufwand	1
9	Politik und Wirtschaft	Viele thematische Möglichkeiten	3
		Verschiedene Ansätze und Modelle	1
		Unklare Vorstellungen	1

Weitere Aspekte

Abschließend wurden die Lehrkräfte aufgefordert eigene Aspekte zu benennen, welche bei der Planung von Entscheidungsmöglichkeiten zu beachten wären. Hierzu gaben sie elf unterschiedliche Antworten (siehe Tabelle 20). Mehrheitlich wurde das Klassenklima als weiterer wichtiger Aspekt aufgeführt. In dieser Kategorie bezogen sich die Lehrerinnen und Lehrer vor allem auf die sozialen Bedingungen innerhalb einer Lerngruppe. Des Weiteren wurde häufig die Meinung geäußert, dass der Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten auch maßgeblich durch das Thema beeinflusst wird. So würde sich bei manchen Themen der Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten gut anbieten, während andere dies nur eingeschränkt zuließen. Ebenso hätte auch die Gruppendynamik innerhalb der Klasse einen Einfluss, ob und in welchem Umfang Entscheidungsmöglichkeiten gegeben werden können. Geschlecht, Arbeitsverhalten, Zielführung, Materialsuche, Lehrerpersönlichkeit, Schulform, Fähigkeit sich einzuschätzen und die Gewöhnung an die Arbeitsform wurden als weitere Aspekte benannt.

Tabelle 20

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Beachten Sie noch weitere Aspekte bei der Vorbereitung von Wahlmöglichkeiten?"

Nr.	Antworten	Häufigkeiten
1	Klassenklima	5
2	Abhängig vom Thema	3
3	Gruppendynamik	2
4	Geschlecht	2
5	Gutes Arbeitsverhalten	2
6	Zielführung	2
7	Abhängig vom Material	1
8	Lehrerpersönlichkeit	1
9	Schulform	1
10	Einschätzung eigener Fähigkeiten	1
11	Gewöhnung an Arbeitsform	1

Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass Lehrkräfte bei der Planung eines Angebotes besonders den Leistungsstand, das Alter sowie das Klassenklima beachten. Deutlich weniger wird auf die Einbeziehung der Motivationslage einer Klasse geachtet. Unterrichtsfächer werden als nicht einschränkend hinsichtlich des Einsatzes von Entscheidungsmöglichkeiten eingeschätzt.

7.2.2.6 Gründe für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht

Grundsätzlich entscheiden die Lehrkräfte eigenverantwortlich die Art und den Umfang des Einsatzes von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Aus diesem Grund wurde der Frage nachgegangen, warum und vor welchem Hintergrund Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht einbezogen werden. Die Auswertung und Zusammenfassung aller Experteninterviews zeigten hierfür 29 verschiedene Gründe (siehe Tabelle 21).
Am häufigsten wurden dabei das Ansprechen der unterschiedlichen Lerntypen und die Erhöhung der Lernmotivation benannt. Ein weiterer Grund bestand für die Lehrkräfte in der Möglichkeit der Aufspaltung der Klasse in kleinere Lerngruppen. Hierdurch wurde eine intensivere Arbeit erwartet. Weiterhin wurde mehrfach die Ermöglichung eines interessanteren Unterrichts durch die Abwechslung und den Einbezug der Wünsche von den Schülerinnen und Schülern genannt. Auch die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins und die Möglichkeit des Mitentscheidens stellten für die Lehrkräfte wichtige Gründe für den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht dar. Einen weiteren positiven Aspekt sahen die Lehrkräfte beim Umgang mit Entscheidungen im Lernprozess, da die Entscheidungsfindung unter anderem die Selbstständigkeit, das Selbstbewusstsein, die Selbstreflexion sowie die Selbstentfaltung der Schülerinnen und Schüler fördern würde. Weiterhin wurden Gründe, wie beispielsweise Spaß am Unterricht fördern oder Langeweile reduzieren angegeben. Neben diesen Gründen gab es auch praktische Einsatzaspekte. Insbesondere im Umgang mit Heterogenität würde der Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten gute Möglichkeiten zur Integration aller Schülerinnen und Schüler bieten. Aber auch die Lernfreude und der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bewirkten als positive Rückmeldungen Entscheidungsmöglichkeiten in den Unterricht einzubauen.

Tabelle 21

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Warum geben Sie Ihren Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten im Unterricht?"

Nr.	Antworten	Häufigkeiten
1	Ansprechen von unterschiedlichen Lerntypen, wodurch sie einen leichteren individuellen Zugang finden	10
2	Zur Erhöhung der Motivation durch Mitbestimmung und Interessenförderung	10
3	Ermöglicht effektiveres Arbeiten in kleinen Gruppen	4
4	Interessanterer Unterricht durch Abwechslung und Einbeziehung der Wünsche	3
5	Verantwortungsbewusstsein stärken	3
6	Dürfen Mitentscheiden	3
7	Eigen Person wahrnehmen	2

8	Umgang mit Heterogenität	2
9	Freies Denken fördern durch Mitentscheiden	2
10	Ausbildung eines selbstständigen Individuums	2
11	Sorgt durch Vielseitigkeit für Abwechslung	2
12	Selbstbewusstsein stärken	2
13	Motivation für die Lehrkraft höher, weil sie etwas dabei Lernen	2
14	Bei genügend Zeit und Ideen zur Vorbereitung	2
15	Eigene Reflexion des Unterrichtsgegenstandes möglich	2
16	Ermöglicht individuelles Arbeitstempo	2
17	Förderung der Selbstentfaltung	2
18	Verstehen der Vielfältigkeit	2
19	Interessen aufnehmen und berücksichtigen	2
20	Wahlprozesse kennenlernen	1
21	Motivation bei Vorgabe geringer	1
22	Aufzeigen von verschiedenen Wegen zum Ziel	1
23	Zielgeleitetes Angebot	1
24	Mehr Spaß am Unterricht	1
25	Wegen Lehrerpersönlichkeit	1
26	Job gut machen	1
27	Gegen Langeweile	1
28	Ausbildung von Experten, die Lehrkraft entlasten	1
29	Schüler im Mittelpunkt	1

Die Frage, ob der Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten eine gute und erfolgreiche Strategie zur Erreichung des Lern- und Lehrzieles darstellt, wurde in den meisten Fällen bejaht (siehe Tabelle 22). Einige Lehrkräfte waren der Meinung, dass dies nicht nur alleine an den Entscheidungsmöglichkeiten festgemacht werden sollte. Die Gründe für eine erfolgreiche Strategie spiegeln sich in den zuvor genannten Gründen wider und bekräftigen diese. So wurden erneut die Förderung der Lerntypen und die Erhöhung der Lernmotivation von den Lehrkräften angesprochen.

Tabelle 22

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Glauben Sie, dass Wahlmöglichkeiten im Unterricht eine erfolgreiche und gute Strategie darstellen, um das Lern- und Lehrziel zu erreichen?"

Nr.	Antworten	Häufigkeiten
1	Ja, auf jeden Fall unter Beachtung des Themas, Lerngruppe, Ergebnissicherung	16
2	Nein, kann nie alleine stehen. Braucht immer mehr als nur Entscheidungsmöglichkeiten.	5
3	Zielerreichung auf verschiedenen Wegen	3
4	Weil es zur Motivation beiträgt	2
5	Entwicklung von eigener Verantwortung	2
6	Ziele schneller erreicht	1
7	Braucht Ergebnissicherung zur Erreichung	1
8	Ist etwas Neues	1
9	Umgang mit Heterogenität	1
10	Bessere Erinnerungen	1
11	Lernen mit Vielfältigkeit umzugehen	1
12	Kleinschrittige Lösungen für Probleme	1
13	Förderung der individuellen Kompetenz	1

Insgesamt gab es eine große Bandbreite von Gründen, Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht einzusetzen. Mehrheitlich wurden die Gründe unterschiedliche Lerntypen anzusprechen und die Lernmotivation zu erhöhen angeführt. Andere Gründe waren die Entfaltung der Person und die praktische Umsetzung im Unterrichtsgeschehen.

7.2.2.7 Nachteile von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht

Im Experteninterview wurden die Lehrkräfte auch explizit zu Risiken beim Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gefragt. In der Auswertung der Interviews konnten 27 Nachteile aufgelistet werden (siehe Tabelle 23). Der größte Nachteil bestand aus Sicht vieler Lehrkräfte in einer schweren und aufwendigen Ergebnissicherung. Insbesondere bei der Arbeit mit einem großen Angebot müsse viel ausgewertet und nachbesprochen werden, was oft im Rahmen der Unterrichtszeit kaum zu schaffen ist. Ebenso wurde eine fehlende Verständnistiefe durch ein Angebot an verschiedenen Entscheidungsalternativen als Nachteil angesehen. Ein weiterer Nachteil zeigte sich nach Meinung der Lehrkräfte in der Überforderung durch ein zu großes und offenes Angebot an Entscheidungsalternativen. Die Schülerinnen

und Schüler könnten das Angebot nicht überblicken und würden dadurch verunsichert werden. Hieraus sich ergebende negative Auswirkungen wären Demotivation, Unruhe, Ermüdung, Beliebigkeit und Stress. Auch der große Arbeitsaufwand stellte für die Lehrkräfte einen Nachteil dar. Ein weiterer Nachteil würde nach Ansicht der Lehrkräfte auch in einer möglichen Vereinseitigung der Schülerinnen und Schülern bestehen. So würden sie gegebenenfalls vorrangig die für sie leichtesten und einfachsten Aufgaben wählen, ohne an ihren eigentlichen Lerndefiziten und deren Überwindung zu arbeiten. Mit dieser Wahl würden die Schülerinnen und Schüler zwar kurzfristig einen Erfolg sichern, jedoch langfristig eine systematische Weiterentwicklung und ein nachhaltiges Lernen blockieren. Auch würde dieser Umgang mit Entscheidungsmöglichkeiten nach der Ansicht von Lehrkräften dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler durch eine nicht vollständig ausgeprägte Fähigkeit zur Selbsteinschätzung die falschen Aufgaben wählen. Insbesondere bei einer Nichtbeachtung des Entwicklungsstandes im Planungsprozess wäre mit hoher Wahrscheinlichkeit dieser Nachteile gegeben. Auch die Gruppenbildung könnte einen möglichen Nachteil darstellen, da dabei häufig eine einseitige Auswahl der Gruppenmitglieder unter dem Gesichtspunkt der Durchsetzungsfähigkeit oder der Freundschaften zu beobachten ist.

Tabelle 23

Antworten der Lehrkräfte zur Frage „Glauben Sie, dass Wahlmöglichkeiten Nachteile haben?“

Nr.	Antworten	Häufigkeiten
1	Schwere und aufwendige Ergebnissicherung um alles zu reflektieren	8
2	Großes und offenes Angebot überfordert	6
3	Großer Arbeitsaufwand für Lehrkräfte	6
4	Eigentlich Pseudowahl wegen Vorgaben	4
5	Vereinseitigung durch Wahl des einfachen Niveaus	4
6	Ungerechte Gruppenbildung nach Schnelligkeit/ Durchsetzungsvermögen	3
7	Quantität geht über Qualität, was für geringe Verständnistiefe sorgt	3
8	Bei fehlender Transparenz	3
9	Großes Angebot sorgt für Demotivation und Unruhe	2
10	Bei unausgewogenem Verhältnis zwischen Input und Wahlmöglichkeiten	2
11	Wahl nach Freunden	2
12	Überförderung und Verweigerung durch ungewohnte Situationen	2
13	Falsche Wahl von Aufgaben wegen fehlender Selbsteinschätzung	2
14	Bei Beliebigkeit des Angebotes	2

15	Entscheidungen der Lehrkraft werden untergraben	1
16	Zwang in Gruppen zu arbeiten	1
17	Großes Angebot ermüdet	1
18	Nachbearbeitung notwendig, wenn Ausführungen nicht ausreichend sind	1
19	Großes Angebot sorgt für Hektik	1
20	Akzeptanz von nicht gewählten Aufgaben/Themen	1
21	Braucht mehr Zeit	1
22	Gruppenarbeit um weniger arbeiten zu müssen	1
23	Bedeutet für alle Mehrarbeit	1
24	Nicht Erreichung des Lernziels	1
25	Entwicklungsstand muss berücksichtig werden	1
26	Entstehung von Unklarheiten	1
27	Lehrkraft muss lenkend eingreifen	1

7.2.2.8 Zusammenhänge zwischen Beobachtungen und Experteninterviews zur Ungewissheitstoleranz von Lehrkräften

Zuletzt wurde noch ein Blick auf die erfasste Ungewissheitstoleranz der Lehrkräfte geworfen. Es wurde vermutet, dass ungewissheitsintolerantere Lehrkräfte aufgrund der möglichen Herausforderungen und Schwierigkeiten weniger Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen. Hier wurde zur Untersuchung der Vermutung erfasst, ob die Ungewissheitstoleranz der Lehrkräfte mit der beobachteten Menge von Entscheidungsmöglichkeiten zusammenhängt.

Es konnte eine signifikante Korrelation zwischen den beobachteten Entscheidungsmöglichkeiten und der Ungewissheitstoleranz der Lehrkräfte ermittelt werden (r = .258, p < .001). Diese verweist darauf, dass mehr beobachtete Entscheidungsmöglichkeiten mit einem toleranteren Umgang mit ungewissen Situationen zusammenhängen. Lehrkräfte, welche toleranter gegenüber ungewissen Situationen eingestellt sind, eröffnen ihren Schülerinnen und Schülern anscheinend mehr Entscheidungsmöglichkeiten.

7.2.3 Diskussion

Die zweite Teilstudie in der Hauptstudie der Dissertation fokussierte sich im besonderen Maße auf das Potential von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte. Hierfür wurden 20 Lehrkräfte als Experten interviewt. Die teilgenommenen Lehrkräfte ermöglichten durch ihre verschiedenen Prägungen, Schulen, Klassen, Fächer und Berufserfahrungen vielfältige Einsichten in ihre

Überzeugungen und Erfahrungen zum Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht.

Anhand der Experteninterviews mit den Lehrkräften konnten einige wichtige Erkenntnisse hinsichtlich Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gewonnen werden. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für eine weitere Eingrenzung und genauere Definition des Forschungsbereiches. Auch als Orientierung für die nachfolgende Teilstudie, wo die Lernmotivation und weitere Merkmale mittels Feldexperiment erhoben wurden, waren die Ergebnisse der zweiten Teilstudie von Bedeutung.

Ein wichtiges Ergebnis stellte die Präzisierung der zuvor theoretisch hergeleiteten Arbeitsdefinition von Entscheidungsmöglichkeiten durch die Sichtweise der Lehrkräfte dar. *So sind Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht Situationen, bei denen es ein vorgegebenes Angebot gibt, an dem sich Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen können, um sich so entsprechend ihrer Interessenlage einen individuellen Weg zum Ziel zu suchen.* Diese neu gewonnene Arbeitsdefinition weist verschiedene Schnittpunkte zu anderen Definitionen und Merkmalen von Entscheidungen auf (siehe Kapitel 3.1). Eine Übereinstimmung besteht unter anderem mit der zuvor vorgestellten Definition von Betsch et al. (2011) dahingehend, dass es immer ein Angebot bei einer Entscheidung geben muss. Andere Definitionen sehen in dem Angebot ebenso ein zentrales Merkmal (vgl. Fröhlich, 2010; Braun, 2010; Schick, 1997; Hering, 1986). Die minimale Anforderung ist demnach, dass zwei Entscheidungsalternativen zur Auswahl stehen. Ebenso wird mit der Entscheidung ein bestimmtes Ziel und eine bestimmte Funktion verfolgt (vgl. Braun, 2010; Betsch et al., 2011). Die eigenen Erwartungen und die Erwägung der Konsequenzen findet durch die Betonung der eigenen Interessen und des eigenen Weges Eingang in die ermittelte Arbeitsdefinition (vgl. Braun, 2010). Gleichzeitig wird die Entscheidung als etwas persönliches und individuelles dargestellt. Lehrkräfte zielen dementsprechend weniger auf Gruppenentscheidungen (vgl. Neumer, 2009) ab, sondern sehen eher die individuellen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler. In den zuvor übernommenen Definitionen findet das Merkmal eines aktiven Denkprozesses von Schülerinnen und Schülern jedoch keine Beachtung. Vielmehr werden Entscheidungen als etwas mechanisches zur Zielerreichung beschrieben. Jedoch stellt eine Entscheidung immer einen Prozess dar, welcher durchlaufen werden muss (vgl. Betsch et al., 2011).

Insgesamt benannten die Lehrkräfte 22 verschiedene Formen von Entscheidungsmöglichkeiten, wobei die Wahl der Aufgabe, der Sozialform und des Themas am häufigsten erwähnt wurden. Bei der Frage nach der durchschnittlichen Anzahl an Entscheidungsalternativen gaben die Lehrkräfte eine Spanne von eins bis zehn an, wobei nie ein offenes Angebot genannt wurde. Als durchschnittliche Anzahl von Entscheidungsalternativen konnten fünf ermittelt werden.

Nach Wahrnehmung der Lehrkräfte reagieren Schülerinnen und Schüler vermehrt positiv auf Situationen mit Entscheidungsmöglichkeiten. Insgesamt wurden 50 verschiedene Reaktionen der Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften angegeben. Besondere Beachtung fanden dabei die positiven Reaktionen der

Schülerinnen und Schüler durch die Ermöglichung der individuellen Passung und durch die Möglichkeit einer aktiven Mitbestimmung.

Bei einer detaillierten Nachfrage, auf welche Aspekte die Experten bei der Planung des Unterrichtes mit Entscheidungsmöglichkeiten achten, zeigten sich insbesondere drei Aspekte: 1) Leistungsbereitschaft der Klasse, 2) Alter der Schülerinnen und Schüler sowie 3) Klassenklima. Weniger Beachtung fanden die Motivationslage und das Unterrichtsfach bei der Planung von Entscheidungsmöglichkeiten. Bei diesen beiden Aspekten konnte kein einheitliches Bild dargestellt werden. Bezüglich der Lernmotivation gab es Antworten, die den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten gerade bei demotivierten Klassen präferierten. Jedoch gab es auch die gegenteilige Ansicht, die den Einsatz gerade für motivierte Klassen empfahl.

In der Frage nach den Beweggründen für den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht ergaben sich insgesamt 29 verschiedene Gründe, wobei vor allem die Förderung der Lerntypen, Erhöhung der Lernmotivation, die Möglichkeit in kleineren Gruppen zu arbeiten und die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins genannt wurden.

Neben den Chancen sehen die Lehrkräfte jedoch auch Risiken. So konnten 27 verschiedene Nachteile von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aufgelistet werden. Besonders fiel dabei die schwierige Ergebnissicherung nach Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht auf. Ebenso wurde eine fehlende Verständnistiefe bezüglich der anderen Entscheidungsalternativen als möglicher Nachteil genannt. Ein weiteres Risiko stellte aus Sicht der Lehrkräfte auch ein zu großes und offenes Angebot an Entscheidungsalternativen dar, weil dieses zu einer Überforderung bei den Schülerinnen und Schülern führen könnte. Weiterhin wurde als nachteilig auch ein zu hoher Arbeitsaufwand für Lehrkräfte benannt.

Insgesamt vermittelt der durch die Lehrkräfte gewonnene Einblick den Eindruck, dass Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht von Schülerinnen und Schülern gut angenommen werden. Für sie werden dadurch bessere Möglichkeiten einer aktiven Beteiligung geschaffen, die ihnen helfen sich weiterzuentwickeln und einen individuellen Lernweg zu finden.

Im Vergleich dieser Ergebnisse mit der Studie von Flowerday und Schraw (2000) lassen sich viele Befunde bestätigen. Insbesondere spielte, ähnlich wie bei Flowerday und Schraw (2000), die Lernmotivation eine zentrale Rolle. Jedoch wird die Lernmotivation nicht per se den Entscheidungsmöglichkeiten zugeschrieben. Beispielsweise entstand beim konkreten Nachfragen, inwiefern die Motivationslage der Schülerinnen und Schüler einbezogen wird, ein sehr uneinheitliches Bild. Grundsätzlich kann, das legen die Aussagen nahe, die Lernmotivation aufgrund von Entscheidungsmöglichkeiten nicht verschlechtert werden. So besteht laut den Experten nur die Möglichkeit, dass die Bereitstellung eines Angebotes von Entscheidungsalternativen keine Auswirkung besitzt. Eine Demotivation wurde innerhalb der Gespräche wenig bis gar nicht benannt. Allerdings wurde, im Gegensatz zur Studie von Flowerday und Schraw (2000), der Lernerfolg durch Entscheidungsmöglichkeiten von den befragten Lehrkräften dieser Studie deutlich weniger benannt. Zumeist fokussierten sich die Lehrkräfte auf die Schaffung von

individuellen Lernwegen und die aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler. Die genannten Einschränkungen von der Studie von Flowerday und Schraw (2000) hinsichtlich des Alters, des Leistungsstandes und der begrenzten Kapazität der Lehrkräfte ließen sich mit dieser Teilstudie ebenso bestätigen. So betonten die befragten Experten, dass es bei Vernachlässigungen des Alters und des Leistungsstandes der Schülerinnen sowie Schüler zu besonderen Risiken und Schwierigkeiten kommen kann. Auch die hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte bei der Erstellung von Entscheidungsmöglichkeiten beschränkt anscheinend den Einsatz im Unterricht.

Des Weiteren wurde eine signifikante Korrelation zwischen der Ungewissheitstoleranz der Lehrkraft und den beobachteten Entscheidungsmöglichkeiten in ihrem Unterricht aufgedeckt. Dieser Zusammenhang würde andeuten, dass sich personenrelevante Variablen, wie die Ungewissheitstoleranz einer Person, auf die Unterrichtsprozesse auswirken können. In diesem speziellen Fall auf den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Anscheinend können Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht als etwas weniger planbares eingestuft werden. Aus diesem Grund entsteht die Herausforderung Entscheidungsmöglichkeiten ohne Risiko und Abweichungen im Unterricht durchführen zu können. Entscheidungsmöglichkeiten werden von ungewissheitsintoleranteren Lehrkräften eventuell als mögliche Bedrohung des Klassenklimas angesehen. Diese Ergebnisse werden durch die Angaben in den Experteninterviews unterstützt. So gaben dort einige Lehrkräfte beispielsweise an, dass Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht für mehr Unruhe in der Klasse sorgen, weniger Kontrolle der Ergebnisse möglich ist und sie selbst einen viel größeren Arbeitsaufwand in der Vor- und Nachbereitung haben. Dieses spricht dafür, dass nicht für jede Lehrepersönlichkeit der Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten hilfreich ist. Beide Seiten, sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler, sollten sich mit dem Unterrichtsprozess identifizieren können. Die Ungewissheitstoleranz bietet nur einen kleinen Einblick in die Auswirkungen der Lehrerpersönlichkeit auf den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten. Weitere Merkmale, wie die eigenen Kontrollüberzeugungen oder die subjektiven Überzeugungen, könnten sich ebenfalls auf den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht auswirken.

Die zweite Teilstudie wurde unter zwei Gesichtspunkten konzipiert. Zum einen wurde der Frage nachgegangen, welches Potential die Lehrkräfte in Entscheidungsmöglichkeiten für den Unterricht und die Schülerinnen sowie Schüler wahrnehmen. Und zum anderen zur Ergründung, wie konkrete Situationen mit Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gestaltet werden.

Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht bürgen sowohl Chancen als auch Risiken für das Lernklima der Schülerinnen und Schüler. Das Potential von Entscheidungsmöglichkeiten kann nur genutzt werden, wenn beide Seiten bekannt sind und beachtet werden. So sahen Lehrkräfte beispielsweise das Potential durch die Entscheidungsmöglichkeiten das Lernklima durch die Arbeit in kleineren Gruppen zu verbessern, die Individualität durch die vielfältigen Wege zu fördern, die Schülerinnen und Schüler als aktive Akteure in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu stellen, die Erlangung von neuen lebensnahen Kompetenzen und die Förderung der Lern-

motivation. Neben diesen Chancen zeigten sich auch Risiken, welche bereits in der Planungsphase eine Rolle spielen. Diese sind unter anderem die Überforderung der Schülerinnen und Schüler durch ein undifferenziertes Angebot von Entscheidungsalternativen, worin das Alter und das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler keine Beachtung finden. Ein weiteres Risiko birgt ein schlecht dargestelltes Angebot mit wenig Transparenz, unklaren Formulierungen und einer zu großen Anzahl an Alternativen. Des Weiteren könnte es durch die komplexe Behandlung aller Alternativen zu einer unzureichenden Ergebnissicherung kommen, was in eine fehlende Verarbeitungstiefe münden würde. Ein weiterer Nachteil besteht für die Lehrkräfte in einem höheren Arbeitspensum durch die längere Planungszeit bei der Erstellung von Angeboten mit mehreren Entscheidungsalternativen.

Bezüglich der Gestaltung von erfolgreichen Szenarien mit Entscheidungsmöglichkeiten ließen sich einige wichtige Aspekte aus den Experteninterviews herausarbeiten. So gaben alle teilnehmenden Lehrkräfte über ihre umfassenden Lehrerfahrungen Rückmeldungen unter den Gesichtspunkten, wie ein Angebot aufgebaut werden sollte und welche schulischen Kontextbedingungen zu beachten sind. So sind verschiedene Lernwerge für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler geeignet, was beim Erstellen eines Angebotes genutzt werden kann. Auch erscheinen aus Sicht der Lehrkräfte fünf Entscheidungsalternativen als geeignete Orientierung für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterrichtskontext.

Die Experteninterviews ermöglichten weitgehende Einblicke in die Wahrnehmung der Lehrkräfte. Jedoch zeigten sie auch Widersprüche bzw. einseitige Betrachtungsweisen. Daraus ergaben sich drei weitere Diskussionspunkte.

Als erstes wird bei der Betrachtung der erarbeiteten Definition ersichtlich, dass Lehrkräfte bei der Reflexion des Themas Entscheidungsmöglichkeiten vorwiegend an die Schülerinnen und Schüler als aktive Akteure am Entscheidungsprozess denken. Die eigene Rolle der Lehrkraft als aktiver Akteur wurde in ihrer eigenen Sichtweise bei Entscheidungsprozessen im Unterricht nicht erwähnt. Dabei sind gerade sie maßgeblich dafür verantwortlich, dass Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler eröffnet werden. Dieser Umstand wurde an späterer Stelle des Interviews bei der Planung des Unterrichtes konkreter angesprochen. Bereits in der den Lehrkräften obliegenden Planungsphase muss auf gewisse Aspekte geachtet und Ideen entwickelt werden. Dementsprechend ist auch die Lehrkraft selbst ein aktiver Akteur im Entscheidungsprozess, der Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet. Das Ergebnis der zweiten Teilstudie, dass die Lehrkräfte die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler überwiegend als positiv wahrnehmen, bietet hierfür eine motivationale Unterstützung für Lehrkräfte. So sind die Lehrkräfte stärker motiviert ihren Schülerinnen und Schülern die Chance zu eröffnen, sich aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Dies minimiert gleichermaßen auch das negative Empfinden zur wahrgenommenen Mehrarbeit der Lehrkräfte. Dies lässt sich auch durch den wiederholten Einsatz des vorbereitenden Materials für Entscheidungsmöglichkeiten sowie den Austausch im Kollegium verringern.

Als grundsätzliche Nachteile benannten viele Lehrkräfte die Gefahr der Vereinseitigung des Wissens und einer fehlenden Verarbeitungstiefe. Diese Erkenntnis führt

zum zweiten Diskussionspunkt. Bei der Einbindung von Entscheidungsmöglichkeiten gibt es verschiedene Alternativen, von denen eine gewählt werden muss. Hierbei stellt sich beispielsweise die Frage, ob eine tiefere Auseinandersetzung mit einem kleinen Themenausschnitt schlechter ist als eine oberflächliche Beschäftigung mit dem gesamten Thema. Der Lehrplan, nach dem die Lehrkräfte ihren Unterrichtsstoff auswählen, stellt einen kleinen Ausschnitt dar, denn nicht jedes Thema kann ausreichend im Unterricht behandelt werden. Dies gilt analog auch für die Arbeitsweise in der Forschung. Wissenschaftler möchten gerne generalisierbare Aussagen treffen. Dabei ist ihnen bewusst, dass sie mithilfe einer Stichprobe nur einen kleinen Teil einer Population abbilden können. Dennoch entstehen daraus wichtige Erkenntnisse, welche bekräftigt, widerlegt oder weiterentwickelt werden können. Auch nach der Interessenstheorie (Krapp & Prenzel, 1992) kann dieses Dilemma beschrieben werden. Dort wird u. a. herausgearbeitet, dass es ein individuelles und situationales Interesse gibt. Das situationale Interesse kann als Anregungen gesehen werden, daraus ein individuelles überdauerndes Interesse auszubilden (vgl. Krapp, 1998; Rustemeyer, 2007). Das situationale Interesse wird weniger durch einen tiefen erschöpfenden Blick auf einen Themenkomplex entstehen, sondern eher in der Auseinandersetzung mit kleineren Themengebieten, die Schülerinnen und Schüler auf ihre eigene Weise bearbeiten und entdecken können. Hieraus können individuelle Interessen entstehen, die für die pädagogische Praxis wünschenswert wären. So sind die späteren Fachleute im Berufsleben Spezialisten auf ihrem jeweiligen Gebiet. Dies beschreibt die Arbeitsteilung einer funktionierenden Gesellschaft (vgl. Durkheim, 1977). In diesem Sinne erscheint die fehlende Verarbeitungstiefe für alle Entscheidungsalternativen vordergründig nicht mehr als Nachteil, sondern eher als Stärke. Lehrkräfte sollten sich daher durch die gegebenenfalls fehlende Verständnistiefe in allen Entscheidungsalternativen nicht verunsichern lassen. Zudem kann ein Mindestmaß an Wissen zu den anderen Alternativen auch durch eine systematische Ergebnissicherung erreicht werden.

Drittens wurde die Förderung der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durch Entscheidungsmöglichkeiten von den befragten Lehrkräften sehr unterschiedlich wahrgenommen. Bei der konkreten Nachfrage, ob die Lehrkräfte bei der Planung von Entscheidungsmöglichkeiten auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler achten, wird dies besonders deutlich. Dabei schreiben die Lehrkräfte den Entscheidungsmöglichkeiten keine besondere Wirkung für die Lernmotivation zu. So werden sie bevorzugt sowohl bei motivierten als auch bei nicht motivierten Schülerinnen und Schülern eingesetzt. In den Interviews wurde weniger betont, dass Entscheidungsmöglichkeiten gezielt bei nicht so stark motivierten Klassen eingesetzt werden, um beispielsweise deren Lernmotivation zu erhöhen. Hierzu konträr wurde durchaus häufig genannt, dass Entscheidungsmöglichkeiten gerade bei motivierten Schülerinnen und Schülern bevorzugt eingesetzt werden. Dies bestätigt weitestgehend die Feststellung im ersten Diskussionspunkt, in welchem deutlich wurde, dass Lehrkräfte vor allem auf Grund der positiven Reaktionen der Schülerinnen und Schüler vermehrt Entscheidungsmöglichkeiten in ihren Unterricht einbauen. Diese positiven Reaktionen könnten bei nicht so stark motivierten Schülerinnen und Schülern schwächer ausfallen. Im Widerspruch zu den Ansichten der Lehrkräfte zur

Planung stehen die Aussagen zu den Beweggründen. Dort wurde oft angegeben, dass Entscheidungsmöglichkeiten zur Förderung der Lernmotivation im Unterricht eingesetzt werden. Jedoch erscheint dieser Grund weniger bei der praktischen Umsetzung eine Rolle zu spielen. Es könnte vermutet werden, dass Lehrkräfte durch die positiven Eigenschaften von Entscheidungsmöglichkeiten im Leben davon ausgehen, dass diese Erfahrungen nahtlos auf ihre Schülerinnen und Schüler übertragen werden können. So wurde lange Zeit – auch in der Forschung – nur positive Aspekte von Entscheidungen betrachtet. Eine Entscheidung bietet die Möglichkeit der individuellen Anpassung. Erst mit Simon (1955) und Festinger (1957) wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Entscheidungen durchaus Herausforderungen besitzen, welche beachtet werden müssen. Durch die technische und wirtschaftliche Entwicklung entstand eine immer größere Vielfalt an Möglichkeiten. Die Gesellschaft setzte zunehmend auf Pluralität. Dementsprechend erscheinen Entscheidungsmöglichkeiten als etwas Positives und ihr Einsatz wird gesellschaftlich protegiert. Jedoch kann die große Vielfalt auch mögliche Überlastungserscheinungen bei Entscheidungen fördern, welche in einigen Studien genauer untersucht wurden (z.B. Anderson et al., 1966; Ettema & Zielhuis, 1971; Boyce, 1974; Jacoby et al.; 1974a & 1974b; Malhorta et al., 1982; Hering, 1986; Tversky & Shafir, 1992; Dhar, 1997; Schwartz, 2000; Iyengar & Lepper, 2000; Scheibehenne et al., 2009; Arunachalam et al., 2009; Scheibehenne et al., 2010; Greifeneder et al., 2010; Braun 2010). Auch die Lehrkräfte gaben in den Interviews an mehreren Stellen an, dass es zu Überforderungen bei Entscheidungsmöglichkeiten kommen kann. Trotz dessen waren die erfassten Sichtweisen der Lehrkräfte auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht vorrangig mit positiven Denkweisen besetzt. So sind die Lehrkräfte überzeugt davon, dass Entscheidungsmöglichkeiten zum einen von den Schülerinnen und Schüler gewollt werden, und zum anderen, dass Entscheidungsmöglichkeiten überwiegend positive Konsequenzen produzieren.

Insgesamt verlief die Akquise der Lehrkräfte eher schwierig. Doch gerade die Form des Interviews als Erhebungsinstrument ermöglicht weiteres Nachfragen oder die Aufnahme neuer Aspekte. In diesem bisher wenig untersuchten Feld der Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht bot diese Vorgehensweise zur Erlangung neuer Erkenntnisse besondere Vorzüge. Mögliche Einschränkungen wurden im Vorfeld abgewogen. So musste bei den erfolgreich gewonnen Lehrkräften als Stichprobe die natürliche Selektion beachtet werden. Viele Lehrkräfte äußerten sich im Vorfeld positiv zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Doch im Laufe der Interviews gaben die meisten Lehrkräfte durchaus auch kritische Eindrücke wieder, sodass sich die anfänglich vermutete Verzerrung geringer ausfiel. Einen weiteren einschränkenden Aspekt, stellten die uneinheitlichen Untersuchungsbedingungen dar. So wurde die angesetzte Gesprächszeit mitunter deutlich unterschritten oder überschritten. Die Lehrkräfte entschieden während des Gespräches, wie detailreich ihre Ausführungen sein sollten. Ebenso war der Rahmen für die Interviews oft unterschiedlich. In den meisten Fällen liefen die Gespräche in einem ruhigen, separaten Raum im Schulgebäude ab. Doch in einzelnen Fällen musste das Gespräch auch im Lehrerzimmer geführt werden. Hierdurch konnte es zu Ablenkungen oder Unterbrechungen kommen. Auch mögliche Störvariablen, wie

sozial erwünschte Antworten aufgrund anderer anwesender Lehrkräfte, ließen sich in vereinzelten Fällen nicht ausschließen. Eine bessere Erfassung der Sichtweisen zu Entscheidungsmöglichkeiten stellen nach diesen ersten Erkenntnissen durch die Experteninterviews dieser Dissertation Fragebögen für Lehrkräfte dar. Der Fragebogen bietet die Möglichkeit gebündelt verschiedene Sachverhalte, welche sich in den Experteninterviews herauskristallisiert haben, vertiefend zu erfassen. Gleichermaßen wären die Antworten eventuell offener, da die beteiligten Lehrkräfte ihre Rückmeldungen anonym geben könnten. So ließen sich sozial erwünschte Antworten und unterschiedliche Untersuchungsbedingungen minimieren bzw. ausgleichen. Des Weiteren würde die Möglichkeit einer größeren Stichprobe etwaige Verzerrungen minimieren. Eine große Stichprobe ist im Rahmen einer Interviewstudie sehr aufwendig und langwierig. Im Gegensatz hierzu ermöglicht der Fragebogen eine weitaus effektivere Art der Erhebung.

Die Ergebnisse der Teilstudie zeigen interessante Auffassungen von Lehrkräften bezüglich des Einsatzes von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. So scheinen sich die Lehrkräfte beispielsweise nicht als aktiven Akteur im Entscheidungsprozess wahrzunehmen, obwohl gerade sie die Gestaltung des Unterrichtes planen und für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten mit Entscheidungen schaffen. Zudem sind sich die Lehrkräfte über die Wirkung von Entscheidungsmöglichkeiten uneinig. Offen bleibt dadurch, ob Entscheidungsmöglichkeiten sich wirklich positiv auf den Lernprozess und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirken. Es wurde festgestellt, dass bei der Angebotserstellung von Entscheidungsmöglichkeiten sechs Aspekte unbedingt beachtet werden müssen: Leistungsstand, Alter, Klassenklima, systematische Ergebnissicherung, kleinere und transparente Angebote an Entscheidungsalternativen. Risiken von Entscheidungsmöglichkeiten lassen sich auf diese Weise weitgehend minimieren und das große Potential von Entscheidungsmöglichkeiten für einen erfolgreichen Lernprozess maximieren. Das Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht scheint auch mit der Lehrerpersönlichkeit zusammenzuhängen. In dieser Studie wurde ebenfalls mehrfach eine mögliche Überforderung durch ein großes und schlecht gestaltetes Angebot erwähnt, welches sich negativ auf die Lernmotivation auswirken könnte. Dementsprechend liefert auch die pädagogische Praxis einen besonderen Anreiz, die Auswirkungen der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation empirisch zu überprüfen.

7.3 Feldexperiment – Wirkung von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation

Für die dritte Teilstudie wurde ein Feldexperiment konzipiert, welches sich mit den Auswirkungen der Angebotsgröße auf die Lernmotivation beschäftigte. Diese Untersuchung sollte direkt die empirische Ausgangsfrage dieser Dissertation untersuchen. Bereits in der ersten Vorstudie wurde die Sinnhaftigkeit von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht hinsichtlich der Lernmotivation besprochen. Dort gab es bereits Hinweise, dass die Lernmotivation innerhalb einer kompletten Unterrichtseinheit durch die systematische Darbietung von Entschei-

dungsmöglichkeiten verbessert werden konnte. Ebenso konnten in den zwei vorangegangenen Teilstudien wichtige Aspekte erhoben werden, wie die Durchführung einer Entscheidungsmöglichkeit im Unterricht gestaltet werden kann. So sollte eine Entscheidungsmöglichkeit beispielsweise die Wahl einer Aufgabe, einer Sozialform oder eines Themas handeln. Es sollten zwischen vier bis fünf Entscheidungsalternativen bereitgestellt und am besten um die Mittagszeit durchgeführt werden. Auch die Sichtweise der Lehrkräfte aus der zweiten Teilstudie zur Auswirkung von Entscheidungsmöglichkeiten auf die Lernmotivation lieferte Anhaltspunkte, dass diese Problematik speziell im Feld empirisch untersucht werden sollte.

Die zentrale Fragestellung der dritten Teilstudie geht auf einen kontroversen Aspekt der Entscheidungsforschung näher ein, nämlich auf das Phänomen der Entscheidungsüberforderung durch zu viele Entscheidungsalternativen. Die Frage ist, ob dieser negative Effekt auch auf die pädagogische Ebene übertragbar ist.

Außerhalb dieser pädagogischen Betrachtung existieren bereits einige Studien zu diesem Phänomen der Entscheidungsüberforderung. Im Laufe der Jahre wurden verschiedene Bezeichnungen dafür gewählt. So benannten Jacoby et al. (1974) das Konzept der Überforderung als *information overload*. In dieser Studie wurde die Manipulation der Informationsmenge und der Anzahl der Entscheidungsalternativen untersucht. Bei späteren Studien (vgl. Iyengar & Lepper, 2000) wurde der Effekt unter Einbeziehung der Größe des Angebotes von Optionen betrachtet. In diesen Studien zeigte sich, dass anscheinend schon die Manipulation der Angebotsgröße ausreicht, um negative Effekte beim Entscheiden hervorzurufen. Iyengar und Lepper (2000) bezeichneten den Überlastungseffekt durch die Angebotsgröße als *choice overload*. Bei Greifeneder et al. (2010) wurde der Überlastungseffekt als *too-much-choice* aufgeführt.

Bisher wurde dieses Phänomen vordergründig anhand von anderen Variablen, wie der Zufriedenheit mit der Wahl und der Umsetzung einer Handlung, besonders in der Konsumforschung untersucht (siehe Jacoby et al., 1974, Iyengar & Lepper, 2000, Greifeneder et al., 2010). Bei Iyengar und Lepper (2000) wurden Studierende hinsichtlich ihrer Handlungsausführung einer Hausarbeit und deren Qualität untersucht. Das Hausarbeitsthema konnten sich die Studierenden entweder aus einem großen (30 Alternativen) oder kleinen Angebot (6 Alternativen) aussuchen. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass mehr Studierende aus der Gruppe mit dem kleinen Angebot auch tatsächlich die Hausarbeit abgaben. Ebenso wiesen deren Hausarbeiten eine bessere Qualität auf. Allerdings zielte diese Untersuchung auf die Handlungsausführung als Variable und nicht auf die Lernmotivation der Studierenden.

Mittels der durchgeführten Felduntersuchung sollte daher die Gültigkeit der Befunde aus der Konsumforschung für die pädagogische Forschung hinsichtlich der Lernmotivation als zentrale Variable überprüft werden. Die Konzeption des Feldexperimentes orientierte sich an den Ergebnissen der Vorstudie dieser Dissertation.

7.3.1 Fragestellungen und Annahmen

Zentrale Fragestellung – Verändert sich die Lernmotivation durch die unterschiedliche Anzahl von Entscheidungsalternativen?

Das Hauptziel dieser Untersuchung bestand in der Erfassung der Lernmotivation zu zwei Messzeitpunkten und deren Veränderung aufgrund einer unterschiedlichen Anzahl von Entscheidungsalternativen. Es wurden dafür drei Gruppen konzipiert: 1) ohne Entscheidungsalternativen, 2) mit vier Entscheidungsalternativen und 3) mit acht Entscheidungsalternativen. Die Messung der Lernmotivation erfolgte sowohl direkt nach der Lesezeit als auch nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages. In Anlehnung an die Studien von Iyengar und Lepper (2000), Greifeneder et al. (2010) sowie Patall et al. (2010) wurde im Vorfeld drei Annahmen formuliert: 1) beide Gruppen mit Entscheidungsalternativen sollten zu beiden Messzeitpunkten eine höhere Lernmotivation aufweisen (vgl. Patall et al., 2010), 2) die Lernmotivation sollte zum ersten Messzeitpunkt bei der dritten Gruppe am höchsten sein (vgl. Iyengar & Lepper, 2000) und 3) zum zweiten Messzeitpunkt sollte die Lernmotivation bei der zweiten Gruppe am höchsten sein (vgl. Iyengar & Lepper, 2000). Als mögliche Einflussgröße auf die Lernmotivation wurde zudem das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft erhoben und einbezogen (vgl. Reeve, 2002; Assor et al., 2002; Jang et al., 2010; Bieg et al., 2011). In einem kurzen Abschnitt wird zusätzlich die Validierung des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft durch die Betrachtung aller drei Erhebungsarten (Beobachtungen, Fragebogen für die Lehrkräfte und für die Schülerinnen und Schüler) dargestellt.

Weitere Fragestellungen

Nicht nur die Variable Lernmotivation wurde innerhalb der Felduntersuchung erfasst. Auch weitere Merkmale, wie das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft, die Erwartungsmotivation, die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag und die Ungewissheitstoleranz der Schülerinnen und Schüler. Durch diese Merkmale entstanden weitere Fragestellungen, welchen vertiefend nachgegangen wurden.

Veränderung der Erwartungsmotivation und der Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag durch Entscheidungsalternativen

Als relevante Merkmale wurden erweiternd die Erwartungsmotivation und Zufriedenheit mit dem gewählten Arbeitsauftrag als relevante Merkmale in die Untersuchung aufgenommen. Die Erwartungsmotivation sollte eine andere Möglichkeit darstellen, um die Lernmotivation zu erfassen (vgl. Eccles et al., 1983). Bei der Zufriedenheit mit dem gewählten Arbeitsauftrag handelte es sich um eine im Rahmen der Entscheidungsforschung bereits untersuchte Variable (vgl. Greifeneder et al., 2010). Es wurde erwartet, dass sich bei den beiden Variablen durch die Manipulation der Angebotsgröße von den Entscheidungsalternativen analoge Veränderungen ergeben, wie bereits bei der Lernmotivation beschrieben.

Zusammenhänge mit dem Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

Im Rahmen dieser Fragestellung sollte geprüft werden, ob das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft eventuell mit weiteren allgemeinen Aspekten, wie dem Alter, dem Geschlecht oder der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht korreliert. So ließe sich vermuten, dass sich die Wahrnehmung hinsichtlich dieser Aspekte ändern könnte. Bereits in den Experteninterviews wurde eine klare Unterscheidung zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern sichtbar, die auch experimentell nachgewiesen werden sollte. Ebenso ist der Zusammenhang zwischen einer autonomie-fördernden Lehrperson und der erhöhten Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht von Interesse. Es wäre denkbar, dass die Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht vermehrt wahrgenommen werden, wenn die Lehrkraft eher als autonomie-fördernd eingeschätzt wird. Diese Annahme orientiert sich vordergründigen an den Studien zum gesteigerten Autonomie-Gefühl durch die bloße Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Meyer-Ahrens et al., 2010; Patall et al., 2012).Dafür wurde die Erfassung des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft aus allen drei Perspektiven (Beobachtungen, Experteninterviews mit Fragebogen und Fragebogen für Schülerinnen und Schüler) einbezogen.

Zusammenhänge mit der Ungewissheitstoleranz von Schülerinnen und Schülern

Auch die Toleranz der Schülerinnen und Schüler, mit ungewissen Situationen umgehen zu können, wurde innerhalb der vorliegenden Felduntersuchung betrachtet. Dazu schätzten sich die Schülerinnen und Schüler zum zweiten Messzeitpunkt im Fragebogen selbst ein. Interessant erschienen in diesem Zusammenhang die Fragen, ob die Ungewissheitstoleranz der Schülerinnen und Schüler mit der tatsächlichen Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und mit der Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht korreliert. Zu dieser Fragestellung gibt es bisher noch keine Studien. Aus anderen Bereichen (vgl. Dalbert, 1999; Dalbert & Radant, 2010) wurde jedoch die Annahme adaptiert, dass Schülerinnen und Schüler mit weniger Toleranz gegenüber ungewissen Situationen auch weniger Entscheidungsmöglichkeiten wahrnehmen und negativer gegenüber Entscheidungsmöglichkeiten eingestellt sind.

Weitere explorative Zusammenhänge

Aufgrund der Erfassung vielfältiger Variablen mittels mitunter neu entstanden Skalen (z. B. Unterstützungsverhalten der Lehrkraft und Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten) sollten weitere explorative Zusammenhänge erkundet werden. Eventuell können diese neu gefundenen Zusammenhänge den Erkenntnisgewinn vergrößern und für Folgestudien neue interessante Untersuchungsfelder eröffnen.

7.3.2 Methode

7.3.2.1 Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Untersuchung handelte es sich um eine Feldstudie, da alle erhobenen Daten direkt im Feld der Schule mit den beteiligten Personen erhoben wurden (vgl. Bortz & Döring, 2016). Die Feldstudie kann noch als Feldexperiment konkretisiert werden. Es handelte sich um ein Feldexperiment, da die Untersuchung im natürlichen Umfeld der Zielgruppe stattfand und die Schülerinnen sowie Schüler zufällig einer von drei Bedingungen (keine, vier oder acht Entscheidungsalternativen) zugewiesen wurden. Bei einem Feldexperiment können nicht alle Störvariablen kontrolliert werden, jedoch erlauben die erlangten Ergebnisse eine realitätsnahe Generalisierung. Dies sorgt dementsprechend für eine niedrigere interne, aber eine hohe externe Validität. Zur Überprüfung der Auswirkungen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erschien es wichtig, die Erhebungen im normalen Schulalltag der Schülerinnen und Schüler umzusetzen (vgl. Patall et al., 2008). Nur so ließen sich relevante Aussagen zum Schulalltag ableiten. Eine Labor- oder Feldstudie mit einer anderen Zielgruppe, wie beispielsweise Studierenden, hätte hierfür nur einen Orientierungswert bilden können.

In dieser Studie wurden die Merkmale mithilfe eines zweiteiligen Fragebogens für Schülerinnen und Schüler erhoben. Der Selbstbericht der Schülerinnen und Schüler sollte ihre persönlichen Einschätzungen zu verschiedenen Fragen und Items wiedergeben. Als zentrale abhängige Variable wurde wiederrum die *Lernmotivation* der Schülerinnen und Schüler erfasst. Des Weiteren wurden die Merkmale *psychologische Grundbedürfnisse*, *Erwartungsmotivation*, *Zufriedenheit* mit dem Arbeitsauftrag*, Entscheidungsverhalten, Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten, Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten, Unterstützungsverhalten der Lehrkraft, Ungewissheitstoleranz und demographische Angaben* der Schülerinnen und Schüler erhoben. Das Feldexperiment erfasste dementsprechend quantitative Daten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.

Die *Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen* stellte die manipulierte unabhängige Variable dar. Innerhalb des Experimentes gab es drei Bedingungen 1) ohne Entscheidungsalternativen, 2) mit vier Entscheidungsalternativen und 3) mit acht Entscheidungsalternativen. Diese drei Bedingungen wurden in jeder untersuchten Schulklasse angewendet. So konnte die Variation innerhalb der Klasse mögliche Besonderheiten ausgleichen. Bei einer Variation der Bedingungen über alle Klassen hätten beispielsweise statistische Besonderheiten für Verzerrungen sorgen können.

Bei dieser Untersuchung handelte es sich – anders als bei der Vorstudie – um eine Querschnittstudie, da die Klassen jeweils nur zu einem Untersuchungszeitpunkt an der Studie teilnahmen. Dementsprechend wurde nur die Momentaufnahme der erhobenen Merkmale aus dieser einen Unterrichtsstunde erfasst. Jedoch beinhaltete die Erhebung eine Messwiederholung einiger Merkmale. Darunter fallen die *Lernmotivation* und das *Entscheidungsverhalten*. Die Schülerinnen und Schüler bekamen zu Beginn der Unterrichtsstunde ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Arbeitsaufträgen. Je nach der Bedingung sollten sich die Schülerinnen und Schüler

für einen Arbeitsauftrag entscheiden oder einen vorgegebenen Arbeitsauftrag durchlesen. Nach dieser Eingangsphase erhielten sie den ersten Teil des Fragebogens zum ersten Messzeitpunkt (siehe Anhang B, 6, S. 244ff). Darin wurden die *Kontrollitems zur unabhängigen Variablen*, die *Lernmotivation*, die *Erwartungsmotivation* und das *Entscheidungsverhalten* erhoben. Anschließend bearbeiteten sie ihren Arbeitsauftrag. Sobald sie den Arbeitsauftrag erfüllt hatten, folgte der zweite Teil des Fragebogens (siehe Anhang B, 7, S. 250ff). Dieser Teil des Fragebogens zum zweiten Messzeitpunkt erfasste die *Lernmotivation*, die *psychologischen Grundbedürfnisse*, die *Erwartungsmotivation*, die *Zufriedenheit* mit dem eigenen Arbeitsauftrag, das *Entscheidungsverhalten*, die *Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten* im Unterricht, die *Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten* im Unterricht, das *Unterstützungsverhalten der Lehrkraft*, die *Ungewissheitstoleranz* und *demographischen Merkmale*.

Die Auswertung der Querschnittsstudie wurde, wie in der Vorstudie, mithilfe des Statistik Programmes SPSS vorgenommen.

7.3.2.2 Stichprobe

An dem Feldexperiment nahmen insgesamt 333 Schülerinnen und Schüler aus neun verschiedenen Schulen, die in 19 verschiedenen Klassen von 17 verschiedenen Lehrkräften unterrichtet wurden, teil. Der Geschlechteranteil ist innerhalb der Stichprobe sehr ausgeglichen (weiblich: 142, männlich: 129). Die Schülerinnen und Schüler waren im Durchschnitt 13.9 Jahre alt (SD = 1.6). Insgesamt reichte die Alterspanne von 11 bis 18 Jahre. Zwölf Schülerinnen und Schüler machten keine Angaben zum Alter. Alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gehörten der Klassenstufe sechs bis zehn an. Die subjektiv berichteten Noten des letzten Zeugnisses im jeweiligen Unterrichtsfach reichten von eins bis fünf, wobei sich ein Notendurchschnitt von 2.7 (SD = .80) ergab. 22 Schülerinnen und Schülern machten zur Zeugnisnote keine Angaben. Es nahmen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulzweige teil, wobei der Gymnasialzweig (48,3 %) am stärksten vertreten waren. Der Realschulzweig war mit 24,3 % repräsentiert. Schülerinnen und Schüler aus integrierten Klassen waren mit 17,7 %, aus dem Förderzweig mit 5,1 % und aus dem Hauptschulzweig mit 4,5 % vertreten.

7.3.2.3 Untersuchungsablauf

Die gesamte Feldstudie mit allen Teilstudien verlief insgesamt über zwei Schuljahre (2013/2014 und 2014/2015). Die dritte Teilstudie mit dem Experiment wurde im Anschluss an die Beobachtungen und Experteninterviews durchgeführt. Zwischen den ersten zwei Teilstudien und der dritten lag ein längerer Zeitabschnitt, um die Planungsphase für das Feldexperiment in Abstimmung mit den teilnehmenden Lehrkräften abzuschließen. In dieser Phase wurden Themen eruiert und Arbeitsaufträge erstellt, welche als Materialien für die Schülerinnen und Schüler in der zu untersuchenden Unterrichtsstunde genutzt werden sollten (siehe Anhang B, 5, S.

232ff). Der Inhalt orientierte sich am jeweiligen Lehrplan und variierte dementsprechend von Fach zu Fach sowie von Lehrkraft zu Lehrkraft. Hierbei wurde jedoch auf eine grundsätzlich einheitliche Struktur und Form der Arbeitsblätter und Arbeitsaufträge geachtet.

An die Planungsphase schloss sich die Durchführungsphase der dritten Teilstudie, jeweils innerhalb einer 45-minütige Unterrichtsstunde, an. Innerhalb dieser Stunde wurde das Feldexperiment durchgeführt. Die Lehrkraft setzte diese Unterrichtsstunde selbstständig um, damit mögliche Störungen durch externe Einflüsse vermieden werden konnten. Ein Beobachter war immer anwesend, um die Erhebung hinsichtlich ihrer Durchführungsqualität zu bewerten. Zur Standardisierung bekamen die Lehrkräfte im Vorfeld ein Instruktionsblatt mit Anweisungen für die Schülerinnen und Schüler (siehe Anhang B, 4, S. 231). Die konzipierte Unterrichtstunde gliederte sich in sechs Phasen: 1) Einführung der Stunde, 2) Lesezeit des Arbeitsblattes, eventuell mit Entscheidung für einen Arbeitsauftrag, 3) Ausfüllen des ersten Teils des Fragebogens, 4) Bearbeitung des Arbeitsauftrages, 5) Ausfüllen des zweiten Teils des Fragebogens und 6) Einsammeln des Fragebogens und Nachbesprechung der Stunde (siehe Tabelle 24). Im Verlauf der Unterrichtsstunde wurde darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler alleine und ruhig arbeiteten. So konnten mögliche Störvariablen aufgrund von sozialen Prozessen weitestgehend minimiert werden.

Tabelle 24

Phasen der experimentellen Unterrichtsstunde

Zeitvorgaben	**Schrittfolge der Unterrichtsstunde**
5 Minuten	Einführung der Stunde und Austeilen der Materialien
5 Minuten	Lesezeit für Arbeitsblatt mit Arbeitsaufträgen (verdeckte Gruppeneinteilung mit oder ohne Entscheidung)
5 Minuten	Ausfüllen des 1. Teil des Fragebogens
15 Minuten	Bearbeitung des Arbeitsauftrages
10 Minuten	Ausfüllen des 2. Teil des Fragebogens
5 Minuten	Einsammeln der Materialien & Zusammenfassung der Unterrichtsstunde

Die eingesetzten Arbeitsblätter wurden im Vorfeld hinsichtlich des Umfanges der Entscheidungsalternativen manipuliert und zufällig reihenweise ausgegeben. So ließ sich eine anonyme und zufällige Gruppenzuweisung ohne Wissen der Schülerinnen und Schüler sicherstellen. Es gab drei Bedingungen: 1) keine Entscheidungsalternativen, 2) vier Entscheidungsalternativen und 3) acht Entscheidungsalternativen.

7.3.2.4 Erhebungsmethoden

Insgesamt erfasste der Fragebogen elf Merkmale zu zwei Messzeitpunkten. Diese sind die *Kontrollitems* für die unabhängige Variable, die *Lernmotivation*, die *psychologischen Grundbedürfnisse,* die *Erwartungsmotivation*, die *Zufriedenheit* mit dem eigenen Arbeitsauftrag, das *Entscheidungsverhalten,* die *Wahrnehmung der Entscheidungsmöglichkeiten* im Unterricht, die *Einstellung zu den Entscheidungsmöglichkeiten* im Unterricht, das *Unterstützungsverhalten der Lehrkraft* und die *Ungewissheitstoleranz*. Abschießend wurde auch nach den *demographischen Merkmalen* (wie Geschlecht, Klassenstufe und letzte Zeugnisnote des Faches) gefragt. Die Variablen wurden bereits in der Vorstudie eingesetzt und in diesem Zusammenhang erläutert (siehe Kapitel 6.2). Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle nur eine verkürzte Darstellung.

Kontrollitems für die unabhängige Variable

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Manipulation der Angebotsgröße mit unterschiedlichen Entscheidungsalternativen wurden innerhalb des Fragebogens insgesamt vier Kontrollitems auf einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) erfasst.

Lernmotivation

Die abhängige Variable *Lernmotivation* stellte das zentrale Merkmal dieser Dissertation dar. Es wurden zur Erhebung der *Lernmotivation* insgesamt zwölf Items in den Fragebogen aufgenommen, welche sich an verschiedene Studien anlehnen (vgl. Ryan & Connell, 1989; Bieg & Mittag, 2005).

Die *Lernmotivation* wurde zu zwei Messzeitpunkten erhoben: 1) nach der Lesezeit des Arbeitsblattes und 2) nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages. Dies ermöglichte eine Erfassung der Veränderung über zwei Zeitpunkte. Die Schülerinnen und Schüler sollten auf einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) die zwölf verschiedenen Aussagen zu den Arbeitsaufträgen einschätzen. Jeweils drei der zwölf Aussagen ließen sich einer von vier Motivationsformen (intrinsisch, identifiziert, introjiziert und extrinsisch) zuordnen (siehe Kapitel 4.4.3). Aus den zwölf Aussagen wurden zwei Subskalen mit jeweils zwei Motivationsformen gebildet. Hieraus ergab sich die *intrinsische Lernmotivation* (intrinsisch & identifiziert) und die *extrinsische Lernmotivation* (introjiziert & extrinsisch) (siehe Anhang E, 2, S. 325f & Anhang E, 3, S. 327f).

Zur Reliabilitätssteigerung der intrinsischen Lernmotivationsskala wurde einheitlich zu beiden Messzeitpunkten ein Item (T1: „Ich werden den Arbeitsauftrag machen, weil es wichtig für mich ist gute Noten zu bekommen“ & T2: „Für mich ist das Ergebnis des Arbeitsauftrages sehr wichtig“) von der Auswertung ausgeschlossen. So konnte zum ersten Messzeitpunkt der intrinsischen Lernmotivation ein Cronbachs α von .78

und für den zweiten Messzeitpunkt der intrinsischen Lernmotivation von .77 ermittelt werden.
Für die extrinsische Subskala ergab sich zum ersten Messzeitpunkt ein Cronbachs *α* von .68 und für den zweiten Messzeitpunkt nach der Entfernung des Items „Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich für mich so gehört“ ein Cronbachs *α* von .77.
Fast alle Reliabilitätswerte lagen über .70, sodass die Subskalen verwendet werden konnten. Nur der erste Messzeitpunkt der extrinsischen Subskala lag unter .70. Allerdings befindet sich dieser Wert in einem vertretbaren Rundungsbereich, so dass er in die weiteren Betrachtungen miteinbezogen wurde.

Psychologische Grundbedürfnisse

Die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse (Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit) stellt nach Deci und Ryan (2000) die Voraussetzung dar, um die Lernmotivation zu verbessern. Jedes Bedürfnis wurde mittels zwei Items auf einem sechsstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 6 entspricht einer hohen Ausprägung) erhoben. Diesbezüglich wurden in der Selbstbestimmungstheorie die *Basic Psychological Needs Scales* für die Bereiche des generellen Lebens (siehe Johnston & Finney, 2010; Nishimura & Suzuki, 2016), der Arbeit (siehe Deci et al., 2001; La Ilardi et al., 1993; Kasser et al., 1992) und der Beziehungen (siehe Guardia et al., 2000) entwickelt. Die formulierten Items dieser Dissertation stützten sich vorrangig auf die *Basic Psychological Needs Scales* für den Bereich der Arbeit und die Items von Hänze und Berger (2007). Sie wurden in ihren Formulierungen nur an den Schulkontext und das Forschungsdesign angepasst (siehe Anhang E, 4, S. 329). Die Erfassung der psychologischen Grundbedürfnisse erfolgte im zweiten Teil des Fragebogens vor der Beantwortung der Items zur Lernmotivation.

Bei der Reliabilitätsprüfung fielen sehr durchwachsene Werte auf (Autonomie: *Cronbachs α* = .59, Kompetenz: *Cronbachs α* = .30, soziale Eingebundenheit: *Cronbachs α* = .73). Rein statistisch verweisen die Reliabilitätswerte auf ungenügende Skalen. Es sollte jedoch mithilfe der Items dargestellt werden, ob die Arbeitsaufträge die psychologischen Grundbedürfnisse erfüllen. Unter diesem Gesichtspunkt wurden die Subskalen der psychologischen Grundbedürfnisse trotzdem weiterverwendet.

Erwartungsmotivation

Neben der Lernmotivation nach Deci und Ryan (1995, 2000), wurde ergänzend die Erwartungsmotivation nach Eccles et al. (1983) in den Fragebogen als Merkmal aufgenommen. Diese wurde durch fünf Aussagen – drei beziehen sich auf die Wertkomponente und zwei auf den Erwartungswert – auf einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) erhoben (siehe Anhang E, 5, S. 330).

Die Erwartungsmotivation wurde nur zum ersten Messzeitpunkt – nach der Lesezeit des Arbeitsblattes – erfasst. Die Reliabilitätsprüfung der Wertkomponente ergab ein *Cronbachs α* von .57 und der Erwartungswert ein *Cronbachs α* von .50. Trotz des niedrigen Reliabilitätswertes wurde dieses Merkmal zum Vergleich mit der Lernmotivation beibehalten.

Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag

Die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag spielte in einigen Forschungsarbeiten zu Überlastungserscheinungen im Entscheidungsprozess eine zentrale Rolle (vgl. Greifeneder et al., 2010). Zu beiden Messzeitpunkten wurde dieses Merkmal mittels eines vierstufigen Antwortformates (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) erhoben (siehe Anhang E, 6, S. 331). Dafür wurden für den ersten Zeitpunkt drei Items und für den zweiten Zeitpunkt vier Items zusammengefasst. Bei der Reliabilitätsüberprüfung des ersten Messzeitpunktes konnte ein Cronbachs *α* von .63 und beim zweiten Messzeitpunkt ein Cronbachs *α* von .76 ermittelt werden. Trotz der grenzwertigen Reliabilitätswerte zum ersten Messzeitpunkt wurde der zusammengefasste Wert in die Auswertung einbezogen, da hierdurch eine bessere Einschätzung der Zufriedenheit erwartet wurde.

Entscheidungsverhalten

Neben der Lernmotivation erschien es interessant darzustellen, ob sich das Entscheidungsverhalten aufgrund der unterschiedlichen Angebotsgröße voneinander unterscheidet. Das Entscheidungsverhalten wurde im ersten Teil des Fragebogens zum ersten Messzeitpunkt mithilfe von drei Items auf einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) erfasst (siehe Anhang E, 7, S. 332). Jedes Item wurde einzeln für sich einbezogen.

Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten

Mittels acht Items sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht auf einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) einschätzen (siehe Anhang E, 8, S. 333). Die Items wurden größtenteils aus der Selbstbestimmungs- bzw. Autonomie-Skala von Röder und Klein (2007) übernommen. Hierbei wurde ein ursprüngliches Item in zwei Items für diese Untersuchung aufgespalten, um so die Komplexität zu reduzieren. Ebenso wurde die Skala um das Item „Meistens bekommen wir eine Auswahl an verschiedenen Möglichkeiten vorgegeben“ ergänzt. Diese Variable wurde zum zweiten Messzeitpunkt erfasst.
Die Reliabilitätsüberprüfung der Skala ergab ein *Cronbachs α* von .81. Daher konnte diese Skala ohne Einschränkungen vollständig in die Auswertung übernommen werden.

Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten

Die Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wurde durch vier selbst konzipierte Items mittels eines vierstufigen Antwortformats (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) erhoben (siehe Anhang E, 9, S. 334). Erfasst wurde diese Variable auch zum zweiten Messzeitpunkt. Die Prüfung der Reliabilität ergab ein Cronbach von .45, was unterhalb der angestrebten Konvention von .70 liegt. Da es sich um eine neu konzipierte Skala handelte, welche noch weiteren Validierungen unterzogen werden muss, sollte innerhalb der Studie die inhaltliche Relevanz der Skala bei den Ergebnissen betrachtet werden. Aus diesem Grund wurde sie trotz dessen in die Auswertung einbezogen.

Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

Zur Erhebung des Unterstützungsverhaltens wurden acht Aussagen auf einem vierstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) in Anlehnung an Deci et al. (1981), Flink et al. (1990) und Reeve et al. (1999) konzipiert (siehe Anhang E, 10, S. 335).
Nach einer Überprüfung mittels Faktoranalyse zeigte sich, dass die komplette Skala aus zwei Faktoren bestand. Ein Faktor spiegelte die Items der autonomie-fördernden Unterstützung wider, weswegen sie im weiteren Verlauf Autonomie-Skala genannt wird. Der andere Faktor beinhaltete alle Items zur kontrollierenden Unterstützung, wodurch auch eine Kontroll-Skala entstand.

Zur Steigerung der Reliabilität wurde ein Item („Meine Lehrerin redet sehr viel, wenn sie uns Anweisungen gibt oder Aufgaben erklärt“) bei der Kontroll-Skala ausgeschlossen. So ergab sich ein Cronbachs α von .60. Die Reliabilitätswerte der Autonomie-Skala lagen bei einem Cronbachs α von .63. Beide Skalen lagen dementsprechend unterhalb der Konvention von .70. Ursachen für diese niedrigen Reliabilitätswerte könnten die geringe Anzahl und die Konstruktion der Items sein. So wurde die gesamte Skala zum ersten Mal in dieser Form eingesetzt und bedarf noch weiterer Validierungen. Dennoch wurden beide Skalen hinsichtlich ihres Einflusses auf die Lernmotivation erhoben, um so mögliche Auswirkungen zu ermitteln und fortführende Untersuchungen anzuregen.

Ungewissheitstoleranz

Die Ungewissheitstoleranz der Schülerinnen und Schüler wurde nach Dalbert (1999) durch acht Items auf einem sechsstufigen Antwortformat (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 6 entspricht einer hohen Ausprägung) zum zweiten Messzeitpunkt im zweiten Teil des Fragebogens erfasst (siehe Anhang E, 11, S. 336).
Die Prüfung der Reliabilität ergab nach der Entfernung von drei Items („Ich beschäftige mich – nicht – nur mit Aufgaben, die für mich lösbar sind.“, „Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.“, „Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.“) ein Cronbach α von .35. Der Wert liegt jedoch deutlich unterhalb der Konvention von .70, was bei der Interpretation der Daten beachtet werden muss.

Demographische Merkmale

Am Ende der zweiten Messung wurden die demographischen Angaben erfasst. Hierzu gehören das Geschlecht, das Alter, die Klassenstufe, das Fach und die letzte Zeugnisnote des Faches.

7.3.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der dritten Teilstudie von der Hauptstudie vorgestellt. Die Ergebnisbetrachtung wird entsprechend der einzelnen Fragestellungen vom Anfang der Studie gegliedert (siehe Kapitel 7.3.1). Die zentrale Fragestellung der Hauptstudie dieser Dissertation bezieht sich auf die Auswirkungen der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler. Interessant erschien die Frage, ob der aus der Konsumforschung bekannte Überlastungseffekt bei Entscheidungen durch viele Entscheidungsalternativen auf die pädagogische Ebene übertragbar ist. Die weiteren und ergänzenden Fragestellungen, wie die Auswirkungen der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die Merkmale Erwartungsmotivation und Zufriedenheit, die explorativen Zusammenhänge mit dem Unterstützungsverhalten der Lehrkraft sowie der Ungewissheitstoleranz von Schülerinnen und Schülern, dienen einer vertiefenden Analyse von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht.

7.3.3.1 Veränderung der Lernmotivation durch die Variation der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen

Als statistisches Verfahren wurde eine *mixed* ANCOVA mit Messwiederholung mit dem unabhängigen Faktor *Entscheidungsalternativen* (keine, 4 oder 8) und den abhängigen Variablen *intrinsische Lernmotivation* und *extrinsische Lernmotivation*, welche zu zwei Messzeitpunkten gemessen wurden, ausgewählt. Zusätzlich wurden drei Kovariate als mögliche Einflussgrößen aufgenommen: 1) *Klassenstufe*, 2) *kontrollierendes Unterstützungsverhalten* und 3) *autonomieförderndes Unterstützungsverhalten*. Mithilfe des statistischen Verfahrens wurde geprüft, ob sich die Angebotsgröße der Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation auswirkt und diese sich über die zwei Messzeitpunkte verändert.

Im Vorfeld wurden alle Voraussetzungen hierfür geprüft. So wurden die abhängigen Variablen *intrinsische Lernmotivation* und *extrinsische Lernmotivation* auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 entspricht einer niedrigen Ausprägung, 4 entspricht einer hohen Ausprägung) gemessen. Ebenso korrelierten die jeweiligen Motivationsskalen (intrinsisch und extrinsisch) zu beiden Messzeitpunkten hoch miteinander. Bei der statischen Testung der Normalverteilung der Residuen ergab sich ein uneinheitliches Bild. Der zweite Messzeitpunkt der intrinsischen Lernmotivation war danach normalverteilt, wohingegen der erste Messzeitpunkt hiervon abwich. Daher wurden die dazugehörigen Histogramme genauer betrachtet, bei denen eine Normalverteilung erkannt werden konnte. Ein ähnliches Bild ergab sich bei der extrinsischen Skala. Hier war laut den statistischen Tests der erste Messzeitpunkt normalverteilt, jedoch

der zweite nicht. Bei der Betrachtung des Histogramms konnte an dieser Stelle eine rechtsschiefe Verteilung aufgedeckt werden. Für die Auswertung wurde trotz dessen eine Normalverteilung für beide Motivationsskalen und beide Messzeitpunkte angenommen, da sich an dem zentralen Grenzwertsatz: „Für praktische Zwecke können wir davon ausgehen, dass die Mittelwerteverteilung auch für extrem von der Normalität abweichende Grundgesamtheiten hinreichend normal ist, wenn n ≥ 30 ist“ (Bortz & Döring, 2016, S. 641) orientiert wurde und Varianzanalysen sehr robust gegenüber einer verletzten Normalverteilung sind (siehe Field, 2009; Bortz & Döring, 2016). Die Homogenität der Varianzen war in den meisten Fällen gegeben. Nur innerhalb der ersten Messung der extrinsischen Lernmotivation nicht. Dies schließt jedoch nicht die Anwendung des Verfahrens aus, muss jedoch innerhalb der Ergebnisbetrachtung berücksichtigt werden. Einige Forscher argumentieren auch an dieser Stelle, dass die Varianzanalyse für die Verletzung dieser Voraussetzung sehr robust ist (siehe Bortz, 1999). Eine weitere Prüfung der Lernmotivation ergab, dass die zwei Motivationsskalen nicht oder nur gering miteinander korrelieren. Aus diesem Grund wurde für jede Motivationsskala – intrinsisch und extrinsisch – eine eigene Testung durchgeführt und zwei eigene Modelle gerechnet.

Neben den Voraussetzungen für eine messwiederholte Varianzanalyse mussten auch die Voraussetzungen für eine Kovarianzanalyse geprüft werden. Die Kovarianzanalyse stellt durch die Einbeziehung weiterer möglicher Einflussvariablen – Kovariaten – eine Erweiterung der Varianzanalyse dar. „Kovariate sind metrisch skalierte unabhängige, d.h. erklärende Variablen in einem faktoriellen Design“ (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2010, p. 176). Alle Kovariaten korrelierten nicht mit dem unabhängigen Faktor der Angebotsgröße. Bei der Testung der Beziehung zwischen den Kovariaten und den abhängigen Variablen gab es bei beiden Modellen unterschiedliche Ergebnisse. Die Kovariate *Klassenstufe* wies mit dem Messwiederholungsfaktor intrinsische Lernmotivation eine signifikante Interaktion auf ($F(1,232) = 5.58$, $p = .019$). Auch zwischen der Kovariate *autonomie-förderndes Unterstützungsverhalten* und der extrinsischen Lernmotivation wurde eine signifikante Interaktion ermittelt ($F(1,229) = 5.75$, $p = .017$). Auf Grund dessen scheinen die Beziehungen zwischen den abhängigen Variablen und den zwei Kovariaten ungleich zu sein. Diese ungleiche Beziehung verletzt eine Voraussetzung für den Einsatz, weswegen die Kovariate Klassenstufe bei dem intrinsischen Modell und die Kovariate autonomieförderndes Unterstützungsverhalten bei dem extrinsischen Modell nicht einbezogen werden.

Manipulations-Check

Mithilfe der Kontrollitems sollte geprüft werden, ob die Manipulation der Entscheidungsalternativen durch das Material erfolgreich war. Die statistische Prüfung der relevanten Items erfolgte mit einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit dem Faktor Entscheidungsalternativen (siehe Anhang E, 1, S. 324). Als erstes wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sich die Arbeitsaufträge stark in ihrem Schwierigkeitsgrad unterschieden. Hier konnte, wie erwartet, keine Unterscheidung zwischen den Bedingungen festgestellt werden ($F(2,248) = .96$, $p = .385$). Dies galt

auch für die Attraktivität der Arbeitsaufträge ($F(2,261) = .61$, $p = .54$). Anschließend wurden die Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Bedingung mit Entscheidungsalternativen nach der empfundenen *Größe des Angebotes* gefragt. Zu Beginn nach einem *zu groß* und anschließend nach einem *zu klein* empfundenen Angebot. Bei der Testung des zu *großen Angebotes* konnte ein signifikanter Haupteffekt der Entscheidungsalternativen ($F(1,164) = 18.56$, $p < .001$, $n_p^2 = .102$) nachgewiesen werden. Die dritte Gruppe mit acht Entscheidungsalternativen fand ihr Angebot eher zu groß ($M = 2.18$, $SD = .93$), währenddessen dies eher nicht für die zweite Gruppe mit vier Entscheidungsalternativen galt ($M = 1.66$, $SD = .94$). Die Testung des zu *kleinen Angebotes* an Entscheidungsalternativen bestätigte dieses Ergebnis. Auch hier trat ein signifikanter Haupteffekt der Entscheidungsalternativen auf ($F(1,165) = 10.46$, $p = .001$, $n_p^2 = .906$). Die Schülerinnen und Schüler mit den vier Entscheidungsalternativen empfand das Angebot eher zu klein ($M = 2.06$, $SD = .91$), im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern mit den acht Entscheidungsalternativen ($M = 1.62$, $SD = .83$).

Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse, dass sich die Bedingungen in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schülern hypothesenkonform unterschieden. Dementsprechend schien die Manipulation der Entscheidungsalternativen zielführend gewesen zu sein.

Entscheidungsverhalten

Für die Auswertung des Entscheidungsverhaltens wurden drei Items erhoben. Zwei Aussagen von der Bedingung ohne Entscheidungsalternativen gaben einen interessanten Einblick in die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht durch die Schülerinnen und Schülern (siehe Anhang E, 7, S. 332). Diese fanden es nämlich gut, dass sie einen vorgegebenen Arbeitsauftrag erhalten haben ($M = 2.80$, $SD = .92$). Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler sich lieber selbst einen Arbeitsauftrag ausgesucht hätten, gab es eine leichte Tendenz dies eher zu verneinen ($M = 2.40$, $SD = 1.10$).

Ein Unterschied zwischen den zwei Bedingungen mit Entscheidungsalternativen bestand in der Aussage „Ich habe mich einfach für irgendeinen Arbeitsauftrag entschieden“. Bei der Überprüfung mittels einer einfaktoriellen Kovarianzanalyse (Kovariate *Klassenstufe*) wurde ein signifikanter Haupteffekt der Entscheidungsalternativen verzeichnet ($F(1,165) = 7.05$, $p = .009$, $n_p^2 = .041$). Offenbar haben sich die Schülerinnen und Schüler mit den vier Entscheidungsalternativen eher beliebig für einen Arbeitsauftrag entschieden ($M = 2.16$, $SD = 1.03$), was bei der Bedingung mit den acht Entscheidungsalternativen weniger der Fall war ($M = 1.76$, $SD = .90$).

Psychologische Grundbedürfnisse

Bevor auf die Lernmotivation eingegangen wird, sollen die psychologischen Bedürfnisse betrachtet werden. Nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1995 & 2000) kann die Lernmotivation verbessert werden, wenn alle drei

psychologischen Grundbedürfnisse – Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit – in der untersuchten Situation erfüllt werden.
Anhand der generellen deskriptiven Werte wurde ersichtlich, dass diese sehr positiv und bestätigend ausfielen (siehe Anhang E, 4, S. 329). Dementsprechend schien die konzipierte Untersuchungssituation alle drei Bedürfnisse zu erfüllen.

Bei der Betrachtung von der Erfüllung aller drei Bedürfnisse hinsichtlich der drei Bedingungen trat nur bei dem erfassten Bedürfnis nach Autonomie ein signifikanter Haupteffekt der Entscheidungsalternativen auf ($F(2,268) = 4.29$, $p = .015$, $\eta_p^2 = .031$). Im Durchschnitt erfüllte der Arbeitsauftrag von den Schülerinnen und Schüler ohne Entscheidungsalternativen weniger das Bedürfnis nach Autonomie ($M = 4.99$, $SD = 1.00$), als bei den Gruppen mit den vier ($M = 5.32$, $SD = .76$) und acht Entscheidungsalternativen ($M = 5.32$, $SD = .81$) (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25

Deskriptive Beschreibung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Angebotsgröße

Bedürfnisse	Kennwerte	Gesamt	Keine Optionen	Vier Optionen	Acht Optionen
Soziale Eingebundenheit	*M*	5.14	5.24	5.05	5.09
	SD	.92	.82	.93	1.04
	N	267	100	92	75
Autonomie	*M*	5.20	4.99	5.32	5.32
	SD	.88	1.00	.76	.81
	N	267	100	92	75
Kompetenz	*M*	4.51	4.36	4.57	4.63
	SD	1.12	1.18	1.07	1.11
	N	267	100	92	75

Lernmotivation

Intrinsische Lernmotivationsskala

Nachfolgend werden die Ergebnisse der *mixed* ANCOVA mit Messwiederholung mit dem 2 (zwei Messzeitpunkte der intrinsischen Lernmotivation) x 3 (keine, vier und acht Entscheidungsalternativen) *mixed* Faktorendesign und den Kovariaten *kontrollierendes Unterstützungsverhalten und autonomieförderndes Unterstützungsverhalten* für die intrinsische Lernmotivation dargestellt (siehe Tabelle 26). Bei der Testung der intrinsischen Lernmotivation und den Entscheidungsalternativen konnte unter Einbeziehung der Kovariaten ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem

Messzeitpunkt der intrinsischen Lernmotivation und den Entscheidungsalternativen nachgewiesen werden ($F(2, 233) = 3.35$, $p = .037$, $n_p^2 = .028$) (siehe Abbildung 7).

Tabelle 26

Deskriptive Beschreibung der intrinsischen Lernmotivationsskala nach Angebotsgröße

Messzeitpunkte	**Angebotsgröße**	**Kennwerte**		
		M	*SD*	*N*
Vor Bearbeitung	Keine Optionen	2.74	.57	86
	Vier Optionen	2.60	.62	81
	Acht Optionen	2.81	.58	71
	Gesamt	2.72	.60	238
Nach Bearbeitung	Keine Optionen	2.63	.57	86
	Vier Optionen	2.71	.64	81
	Acht Optionen	2.72	.64	71
	Gesamt	2.68	.61	238

Zur besseren Einschätzung des signifikanten Interaktionseffekts zwischen den Messzeitpunkten der intrinsischen Lernmotivation und den drei Bedingungen wurden weitere Testungen durchgeführt, in welchen immer nur zwei der drei Bedingungen einbezogen wurden. Dabei gab es ebenso eine signifikante Interaktion mit den Messzeitpunkten der intrinsischen Lernmotivation bei der Testung der ersten und zweiten Bedingung ($F(2,163) = 4.79$, $p = .030$, $n_p^2 = .029$). Ein ähnliches Bild ergab die Betrachtung der zweiten und dritten Bedingung, auch hier gab es eine signifikante Interaktion mit dem Messzeitpunkten der intrinsischen Lernmotivation ($F(2,148) = 4.72$, $p = .031$, $n_p^2 = .031$). Unter Einbeziehung der ersten und dritten Bedingung konnte jedoch keine signifikante Interaktion ermittelt werden ($F(2,153) = .01$, $p = .934$). Dies bedeutet, die zweite Bedingung unterscheidet sich signifikant von den anderen beiden Bedingungen.

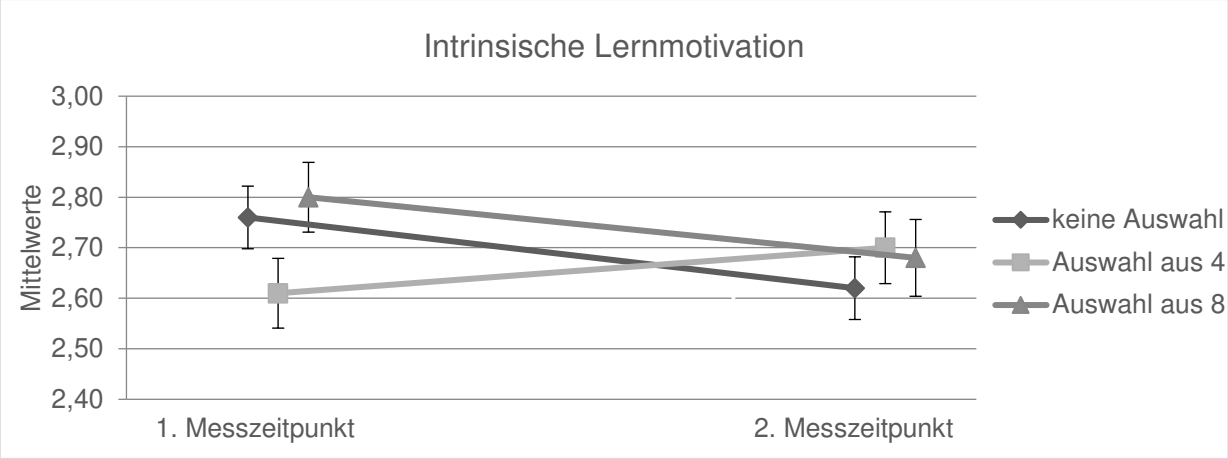

Abbildung 7. Intrinsische Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb der Bedingungen.

Extrinsische Lernmotivationsskala

Nun werden die Ergebnisse der *mixed* ANCOVA mit Messwiederholung mit dem 2 (Messzeitpunkte der extrinsischen Lernmotivation) x 3 (Entscheidungsalternativen) *mixed* Faktorendesign und den Kovariaten *Klassenstufe* und *kontrollierendes Unterstützungsverhalten* für die extrinsische Lernmotivation dargestellt (siehe Abbildung 8). Für die extrinsische Lernmotivation gab es einen signifikanten Haupteffekt für die Messzeitpunkte ($F(1, 240) = 18.13$, $p < .001$, $n_p^2 = .070$). Jedoch gab es keinen signifikanten Interaktionseffekt zwischen dem Messzeitpunkt und den Entscheidungsalternativen ($F(2, 240) = .61$, $p = .544$).

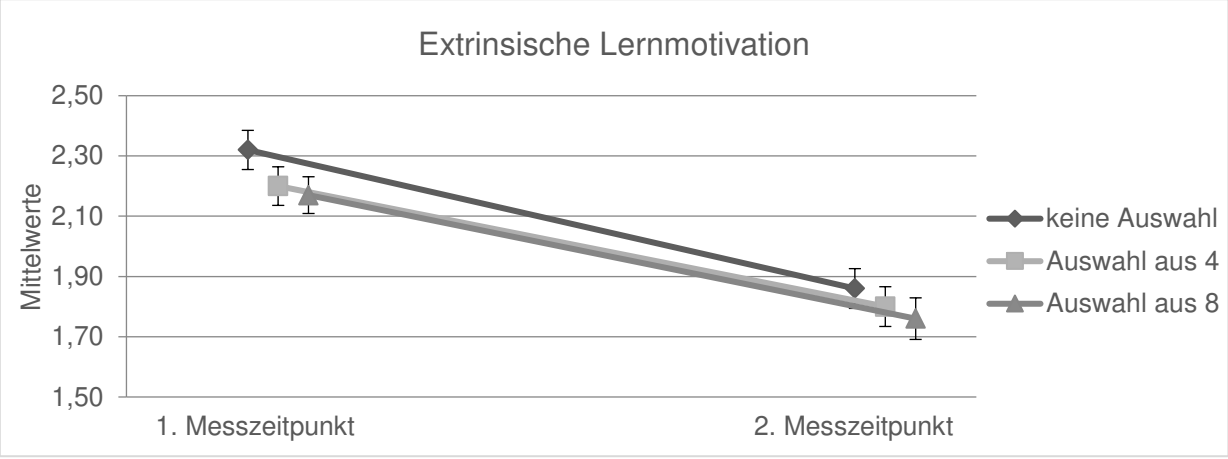

Abbildung 8. Extrinsische Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten innerhalb der Bedingungen.

Validierung der Skalen zum Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

In den vorangegangenen Teilstudien wurde das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft sowohl aus Sicht eines Beobachters als auch aus Sicht der Lehrkraft erfasst. Zur Überprüfung der Validität von der neu eingesetzten Skala zum Unterstützungsverhalten der Lehrkraft aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wurde

mittels Korrelationen die Übereinstimmung mit den anderen bereits mehrfach validierten Instrumenten herangezogen.

Dafür wurden die Stichproben aus den drei verschiedenen Teilstudien zusammengeführt. Die komplette Stichprobe bestand dann aus insgesamt acht Lehrkräften und 123 Schülerinnen und Schülern der achten und neunten Klassenstufe. Die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler stammten aus fünf verschiedenen Schulen. Es wurden für die Validierung insgesamt 16 Beobachtungen einbezogen.

Bei der Auswertung wurden keine Korrelationen zwischen den Fragbögen der Schülerinnen und Schüler und den Beobachtungen gefunden. Auch für die Fragebögen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler konnten keine Korrelation aufgedeckt werden. Signifikante Korrelationen konnten jedoch zwischen den Beobachtungen und den Lehrkräfte-Fragebögen gefunden werden. So korrelierten die Autonomie-Skalen sowie Kontroll-Skalen bei beiden Instrumenten hoch positiv miteinander (siehe Tabelle 27). Bei der Überprüfung der Autonomie- und Kontroll-Skala des Fragebogens der Lehrkräfte mit denen der Beobachtungen wurden theoriekonforme Zusammenhänge gefunden. So hingen die Autonomie- und Kontroll-Skala immer negativ miteinander zusammen. Dementsprechend scheint die beobachtete mit der selbstberichteten Unterstützungsleistung der Lehrkraft zusammenzuhängen. Die Vermutung liegt nahe, dass beide Instrumente auf analoge Weise das Unterstützungsverhalten messen.

Tabelle 27

Signifikante Korrelationen zwischen Autonomie- und Kontroll-Skalen der Beobachtungen und Fragebögen für Lehrkräfte

		Fragebögen für Lehrkräfte	
		Autonomie- Skala	Kontroll-Skala
Beobachtungen	Autonomie-Skala	$r = .739$, $p < .001$	$r = -.541$, $p < .001$
	Kontroll-Skala	$r = -.736$, $p < .001$	$r = .667$, $p < .001$

7.3.3.2 Veränderung der Erwartungsmotivation und der Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag durch Entscheidungsalternativen

Nicht nur die Lernmotivation, sondern auch andere Variablen könnten durch die drei Bedingungen mit verschieden großen Entscheidungsalternativen beeinflusst wurden sein. Aus diesem Grund wurden noch die Erwartungsmotivation als weiteres Motivationsmodell (vgl. Atkinson, 1957; Eccles et al., 1983) und die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag in Anlehnung an die Entscheidungsforschung (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al., 2010) einzelnen betrachtet. Die Erwartungsmotivation wurde nur zum ersten Messzeitpunkt im ersten Teil des Fragebogens erfasst, wohin-

gegen die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag zu beiden Messzeitpunkten ermittelt wurde.

Erwartungsmotivation

Die erfasste Erwartungsmotivation zum ersten Messzeitpunkt zeigte eine signifikante positive Korrelation (r = .567, p = .001) mit dem ersten Messzeitpunkt der intrinsischen Lernmotivation.
Bei der Testung konnte durch eine einfaktorielle Varianzanalyse ein signifikanter Haupteffekt der Entscheidungsalternativen ermittelt werden (F(2,245) = 4.46, p = .040, n_p^2 = .463). Der Unterschied zwischen den Bedingungen gestaltete sich ähnlich, wie bei der intrinsischen Lernmotivation zum ersten Messzeitpunkt (siehe Abbildung 9). Die geringste Erfolgsmotivation wies die Bedingung mit den vier Entscheidungsalternativen auf (M = 7.41, SD = 2.73). Danach folgte die Bedingung mit den acht Entscheidungsalternativen (M = 8.15, SD = 2.44). Die höchste Erfolgsmotivation zeigte sich bei der Bedingung ohne Entscheidungsalternativen (M = 8.38, SD = 2.57).

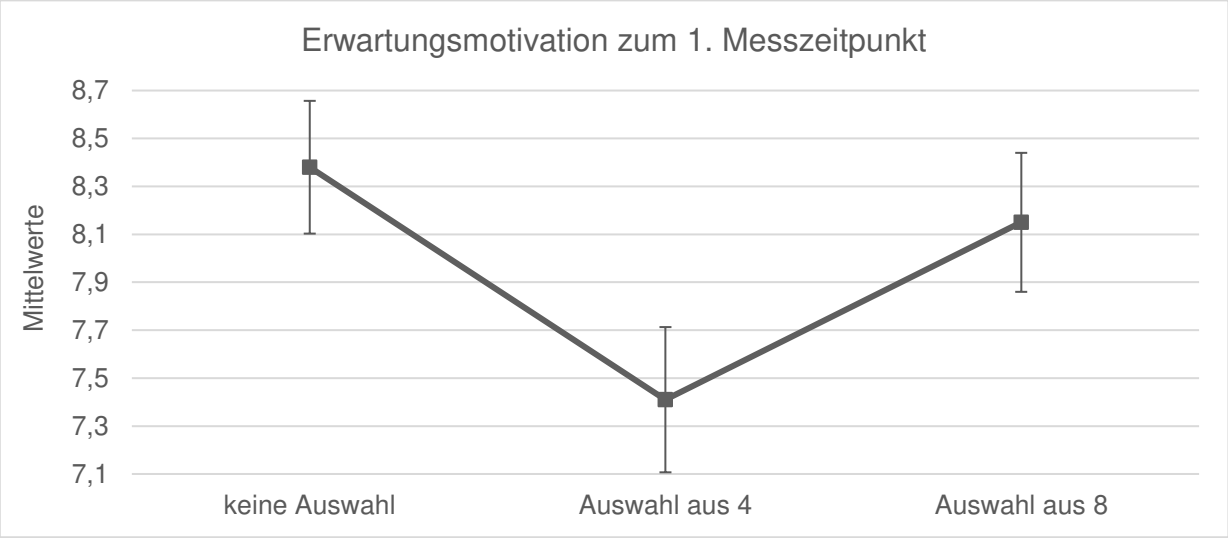

Abbildung 9. Erwartungsmotivation zum ersten Messzeitpunkt innerhalb der Bedingungen.

Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag

Bei der Durchführung einer *mixed* ANCOVA mit Messwiederholung und der Kovariate Klassenstufe wurde ein signifikanter Haupteffekt für den Messzeitpunkt der Zufriedenheit ermittelt (F(1, 247) = 7.70, p = .006, n_p^2 = .030). So ist die Zufriedenheit vom ersten (M = 2.83, SD = .59) bis zum zweiten Messzeitpunkt (M = 3.00, SD = .58) signifikant angestiegen. Es konnte kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Messzeitpunkten der Zufriedenheit und den drei Bedingungen der Angebotsgröße ermittelt werden (F(2, 247) = 2.41, p = .092).

7.3.3.3 Zusammenhänge mit dem Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

Als erstes wurden die Zusammenhänge mit den demographischen Merkmalen betrachtet. Hierbei konnten Korrelationen zwischen dem Alter der Schülerinnen und Schüler und den Unterstützungsformen der Lehrkraft festgestellt werden. Das kontrollierende Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte korrelierte positiv mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler (r = .221, p < .001). Ältere Schülerinnen und Schüler schätzen die Lehrkräfte als kontrollierender ein als Jüngere. Gleichzeitig gab es einen negativen Zusammenhang zwischen dem Alter der Schülerinnen und Schüler und der Autonomie-Unterstützung (r = -.147, p = .021). Die Korrelation beschreibt, dass ältere Schülerinnen und Schüler weniger Autonomie-Unterstützung wahrnehmen als Jüngere.
In einem nächsten Schritt wurden die Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten und deren Wahrnehmung von den Schülerinnen und Schülern einbezogen. Dahingehend konnten drei verschiedene Korrelationen aufgedeckt werden. Erstens korreliert die Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten negativ mit dem kontrollierenden Unterstützungsverhalten (r = - .153, p = .016). Zweitens korreliert das kontrollierende Unterstützungsverhalten negativ mit der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten (r = - .270, p < .001). Drittens korreliert das autonome Unterstützungsverhalten positiv mit der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten (r = .528, p < .001).
Des Weiteren wurden Korrelationen von allen drei Instrumenten zum Unterstützungsverhalten der Lehrkraft (Beobachtungen, Experteninterviews mit Fragebogen und Fragebogen für Schülerinnen und Schüler) mit der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten und der Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten überprüft. Im Vorfeld wurde vermutet, dass sich das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft möglicherweise auf die Sicht der Schülerinnen und Schüler zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht auswirkt. So konnte ein negativer Zusammenhang zwischen dem beobachteten kontrollierenden Unterstützungsverhalten der Lehrkraft und der Wahrnehmung der Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler aufgedeckt werden (r = - .206, p = .022).

7.3.3.4 Zusammenhänge der Ungewissheitstoleranz von Schülerinnen und Schülern

Im Zusammenhang mit der Ungewissheitstoleranz von den Schülerinnen und Schülern konnte nur eine positive signifikante Korrelation zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten ermittelt werden (r = .202, p = .002). Dies besagt, dass ungewissheitstolerante Schülerinnen und Schüler auch verstärkter Entscheidungsmöglichkeiten wahrnehmen.

7.3.3.5 Weitere explorative Zusammenhänge

Zu diesen Korrelationen in diesem Abschnitt gab es zuvor keine Annahmen. Sie ergaben sich aus einer rein explorativen Betrachtung. Diese Exploration ergab weitere signifikante Korrelationen mit der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglich-

keiten. So hängt die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten positiv mit der intrinsischen Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten (1. Zeitpunkt: $r = .334$, $p < .001$ & 2. Zeitpunkt: $r = 254$, $p < .001$), mit der Zufriedenheit zu beiden Messzeitpunkten (1. Zeitpunkt: $r = .291$, $p < .001$ & 2. Zeitpunkt: $r = .254$, $p < .001$) und der Erwartungsmotivation ($r = .325$, $p < .001$) zusammen.

7.3.4 Diskussion

Das Ziel dieser Teilstudie bestand in einer empirischen Überprüfung der zentralen Fragestellung der Dissertation. So sollte erfasst werden, ob sich die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durch eine unterschiedliche Anzahl von Entscheidungsalternativen beeinflussen lässt. Neben diesem Schwerpunkt wurden weitere Merkmale, wie das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft oder die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht erhoben.
Zur Überprüfung der Merkmale wurde ein Feldexperiment konzipiert, in welchem die Schülerinnen und Schüler in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde einen mit der Lehrkraft im Vorfeld abgestimmten Arbeitsauftrag bearbeiten sollten. Die zur Auswahl stehende Anzahl von Arbeitsaufträgen (keine, vier oder acht) wurde durch ein Arbeitsblatt zufällig verteilt. Nach einem ersten Durchlesen des Arbeitsblattes erhielten die Schülerinnen und Schüler den ersten Teil des Fragebogens. Darin wurden die aktuelle *Lernmotivation*, die *Kontrollitems* zur erfolgreichen Manipulation, das *Entscheidungsverhalten*, die *Erwartungsmotivation* und die *Zufriedenheit* mit dem Arbeitsauftrag erfasst. Nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages füllten die Schülerinnen und Schüler dann den zweiten Teil des Fragebogens aus. Mit diesem wurden die aktuelle *Lernmotivation*, die *psychologischen Grundbedürfnisse*, die *Erwartungsmotivation*, die *Zufriedenheit* mit dem eigenen Arbeitsauftrag, das *Entscheidungsverhalten*, die *Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten* im Unterricht, die *Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten* im Unterricht, das *Unterstützungsverhalten der Lehrkraft*, die *Ungewissheitstoleranz* und die *demographischen Angaben* erhoben.

Die Ergebnisse der Teilstudie zur Lernmotivation und der Manipulation der Entscheidungsalternativen konnten die zuvor aufgestellten Annahmen zur zentralen Fragestellung nur teilweise bestätigen. Doch zuvor wurden weitere Merkmale zur Prüfung des Materials und zur Einordnung der erfassten Lernmotivation erhoben. Die Variation der drei Bedingungen hinsichtlich der Entscheidungsalternativen war den Ergebnissen des Manipulations-Checks folgend erfolgreich. Das Entscheidungsverhalten wurde mittels verschiedener Items ebenso erfasst. Hierbei zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler ohne Entscheidungsalternativen dem Umstand keine Wahl zu besitzen sogar eher positiv empfanden. Dies stellt die Bestrebungen Schülerinnen und Schüler Entscheidungsmöglichkeiten mit verschiedenen Alternativen im Unterricht zu geben in ein komplett neues Licht. Eventuell möchten die Schülerinnen und Schüler weniger Auswahl und mehr Struktur oder sie möchten sich selbst vielleicht gar nicht so stark einbringen, wie angenommen. Die Schülerinnen und Schüler mit vier Entscheidungsalternativen haben sich nach ihren eigenen Aussagen eher beliebig für einen Arbeitsauftrag entschieden. Bei dieser Aussage

wurde eher angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler mit vielen Alternativen mangels der Zeit oder dem höheren Vergleichsaufwand zur Beliebigkeit tendieren. Doch anscheinend entschieden sich die Schülerinnen und Schüler mit vier Alternativen oberflächlicher für einen Auftrag. Dies könnte dafürsprechen, dass ein kleines Angebot nicht konträr zu einem großen Angebot wahrgenommen wird. Bei der anschließenden Erhebung zur Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse zeigte sich, dass die konzipierte Untersuchungssituation und die dazugehörigen Arbeitsaufträge alle psychologischen Grundbedürfnisse erfüllten. Interessanterweise trat ein signifikanter Haupteffekt der Bedingungen bei der Erfüllung des Bedürfnisses nach Autonomie auf. So gaben die Schülerinnen und Schüler mit Entscheidungsalternativen ein höheres Autonomieerleben an. Dieses Ergebnis stützt die Annahme der Selbstbestimmungstheorie, die besagt, dass ein höheres Autonomiegefühl durch die Bereitstellung einer Entscheidungsmöglichkeit erzielt werden kann (vgl. Deci & Ryan, 2000). Nach den psychologischen Grundbedürfnissen wurde die Auswertung der Lernmotivation mit verschiedenen Kovariaten dargestellt. So ging aus der Literatur hervor, dass das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft (Autonomie-Unterstützung und Kontroll-Unterstützung) einen entscheidenden Einfluss auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler besitzen kann (vgl. Reeve, 2002; Assor et al., 2002; Jang et al., 2010; Bieg et al., 2011). Aus diesem Grund wurden diese Merkmale des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft als Kovariaten aufgenommen, wobei aufgrund von verletzten Voraussetzungen für das statistische Verfahren bei dem extrinsischen Lernmotivationsmodell nur die Kontroll-Unterstützung als Kovariate einbezogen wurde. Auch die Klassenstufe erwies sich als Einflussgröße, jedoch nur im Bereich der intrinsischen Lernmotivation. Bei den Vorüberlegungen zu den möglichen Ergebnissen blieb die Klassenstufe als mögliche Einflussgröße noch unbeachtet. Bei der Lernmotivation zeigten sich insgesamt einige der vorausgesagten Veränderungen durch die Bedingungen bei der intrinsischen Lernmotivation. Es gab einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen den Messzeitpunkten der intrinsischen Lernmotivation und den drei Bedingungen. Bei genauer Betrachtung des Interaktionseffektes fiel auf, dass die Schülerinnen und Schüler der zweiten Bedingung mit vier Entscheidungsalternativen im Vergleich zu den anderen zwei Bedingungen zu Beginn am wenigsten und zum Ende am höchsten intrinsisch motiviert waren. Die Schülerinnen und Schüler der dritten Bedingung waren zum ersten Messzeitpunkt am stärksten intrinsisch motiviert. Zum zweiten Messzeitpunkt wiesen die Schülerinnen und Schüler der ersten Bedingung ohne Entscheidungsalternativen die geringste intrinsische Lernmotivation auf. Die aufgezeigten Veränderungen der intrinsischen Lernmotivation passen weitestgehend zum gefundenen Muster in der Studie von Iyengar und Lepper (2000) zum Überlastungseffekt bei Entscheidungen. Hier wirkte das große Angebot mit mehr Entscheidungsalternativen der Marmeladen bei dem Verkostungsstand anziehender, jedoch kauften am Ende mehr Kunden des kleinen Angebotes wirklich eine Marmelade. Im Unterschied zu dieser Studie wurde in der vorliegenden Teilstudie jedoch immer ein Merkmal zu beiden Messzeitpunkten erhoben. Die Veränderungen lassen sich so konkreter nachvollziehen. Hierdurch ist auch nachvollziehbar, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit den wenigen Entscheidungsalternativen eine positive

Veränderung der intrinsischen Lernmotivation erlebten. Möglicherweise liegt es daran, dass sie bei den vier Entscheidungsalternativen alle genau durchlesen konnten und sich dann für die individuell passendste entschieden. Dies könnte bei den acht Entscheidungsalternativen nicht in dieser Tiefe möglich gewesen sein. Dagegen sprechen allerdings die Ergebnisse zum Entscheidungsverhalten. Hier gaben die Schülerinnen und Schüler mit vier Entscheidungsalternativen nach dem Durchlesen aller Arbeitsaufträge an, dass sie beliebig ausgewählt haben. Eine weitere mögliche Erklärung für diesen Interaktionseffekt wäre, dass die kognitive Dissonanz (vgl. Festinger, 1957) gerade bei dem großen Angebot für mehr Zweifel am Arbeitsauftrag sorgte, was die Motivation hemmte. Allerdings wirkte das große Angebot anfangs durch ein höheres Maß individueller Anknüpfungspunkte sicherlich vielversprechender. Nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages sahen sich die Schülerinnen und Schüler mit vier Arbeitsaufträgen eventuell bestärkt in ihrer Wahl, da die anderen Arbeitsaufträge noch präsent waren und der gewählten Arbeitsauftrag ihnen immer noch als beste Alternative erschien. Bei den Schülerinnen und Schülern mit acht Entscheidungsmöglichkeiten könnte das abschließende positive Fazit durch die fehlende Präsenz aller Arbeitsaufträge verzerrt wurden sein. Eventuell ordneten sie Schwierigkeiten mit dem gewählten Arbeitsauftrag schneller einer falschen Entscheidung zu.

Die ursprüngliche Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler ohne Entscheidungsalternativen zu jedem Messzeitpunkt eine geringe intrinsische Lernmotivation aufweisen, bestätigt sich nicht. So war die intrinsische Lernmotivation zum ersten Messzeitpunkt bei der Bedingung ohne Entscheidungsalternativen höher als bei der Bedingung mit vier Entscheidungsalternativen. Ansatzpunkte für mögliche Erklärungen für diese unerwarteten Effekte liefern die Angaben der Schülerinnen und Schüler zum Entscheidungsverhalten. Diese sagten in der Bedingung ohne Entscheidungsalternativen mehrheitlich, dass sie lieber einen Arbeitsauftrag vorgegeben bekommen, als diesen selbst auszuwählen. Im normalen Schulalltag sind Schülerinnen und Schüler eventuell eher gewohnt, Vorgaben von Lehrkräften zu erhalten. Aus diesem Grund wurde dies zum ersten Messzeitpunkt von ihnen noch nicht in Frage gestellt. Nach der Bearbeitung des Arbeitsauftrages haben sie dies möglicherweise für sich hinterfragt, da ihnen das gesamte Arbeitsblatt mit weiteren Arbeitsaufträgen vorlag. Vielleich wurden auch etwaige Schwierigkeiten beim Lösen des Arbeitsauftrages mit der fehlenden Passung, welche möglicherweise bei einem anderen Arbeitsauftrag höher ausgefallen wäre, verbunden. Dieser Umstand würde dann eine Hemmung der intrinsischen Lernmotivation hervorrufen. Die Befunde von Patall et al. (2008) würden diesen Effekt erklären. So wiesen Patall et al. (2008) in einer Meta-Studie nach, dass bei Versuchspersonen, denen eine Auswahl bewusst verweigert wurde, im Vergleich zu Versuchspersonen mit einer Wahl, die intrinsische Motivation deutlich niedriger ausfiel. Dieses Ergebnis könnte sich auch in dieser Untersuchung widerspiegeln, da die Schülerinnen und Schüler ohne Entscheidungsalternativen zur Vereinheitlichung der Erscheinungsform drei weitere Arbeitsaufträge auf dem Arbeitsblatt hatten. Es wurde zwar nicht explizit kommuniziert, aber eventuell wurden die Schülerinnen und Schüler durch das Arbeitsblatt mit allen Arbeitsaufträgen dazu angeregt darüber nachzudenken, warum sie ausgerechnet

diesen Arbeitsauftrag machen mussten und keinen anderen Arbeitsauftrag davon wählen konnten. Es könnte als eine bewusste Verweigerung einer Auswahl aufgefasst werden, weswegen wiederrum die intrinsische Lernmotivation gehemmt wurde.
Bei der extrinsischen Lernmotivationsskala konnte kein signifikanter Effekt hinsichtlich der drei Bedingungen festgestellt werden. Es gab aber einen signifikanten Haupteffekt von den Messzeitpunkten der extrinsischen Lernmotivation. So nahm die extrinsische Lernmotivation vom ersten bis zum zweiten Messzeitpunkt signifikant ab. Diese Veränderung wurde zwar nicht konkret in den Annahmen formuliert, jedoch passt dieses Ergebnis zur generellen Annahme der Selbstbestimmungstheorie, dass Menschen automatisch versuchen externe Regulationen aktiv selbstregulierter zu gestalten (vgl. Ryan & Deci, 2002). Die Reduktion der extrinsischen Lernmotivation wäre dementsprechend ein positiver Effekt, da die Beschäftigung mit dem Arbeitsauftrag gegebenenfalls für ein vertieftes Verständnis gesorgt hat und so eine größere persönliche Identifikation mit dem Arbeitsauftrag ermöglichte.
In einem weiteren Abschnitt wurde auf die Validierung der Skalen zum Unterstützungsverhalten der Lehrkraft aus Sicht der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Dafür wurden die Korrelationen der Instrumente aus den anderen zwei Teilstudien (Beobachtungen und Fragebögen aus den Experteninterviews) zur Erfassung des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft analysiert. Interessanterweise erschien der Fragebogen der Schülerinnen und Schüler losgelöst von den anderen zwei Erhebungsarten des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft. Bei der Überprüfung der Reliabilität beider Skalen (Kontroll- und Autonomie-Skala) aus dem Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler wurden unzureichende Werte für das *Cronbachs α* gefunden. Dies deutet eventuell daraufhin, dass die Validität der neu entwickelten Items unzureichend ist und durch weitere Studien erhöht werden müsste. Eine weitere Erklärung könnten die unterschiedlichen Stichprobengrößen sein. Eventuell ist die Vergleichseben zwischen den umfangreichen Fragebögen der Schülerinnen und Schüler ($n = 123$) und den wenigen Beobachtungen ($n = 16$) sowie Fragebögen für Lehrkräfte ($n = 8$) ungünstig. Es könnte natürlich auch möglich sein, dass sich die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler grundlegend von den anderen Erfassungsweisen unterscheidet. Die Studie von Bieg et al. (2011) verweist darauf, dass gerade die schülerorientierte Wahrnehmung des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft einen größeren Effekt auf die ermittelte Lernmotivation besaß. Dies wäre eine mögliche Erklärung der abweichenden Wahrnehmung des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft. Eventuell betrachten die Schülerinnen und Schüler das Unterstützungsverhalten unter emotionaleren Gesichtspunkten als das es Beobachtungen oder Angaben der Lehrkräfte erfassen können. Alle diese Interpretationen sind denkbar. Daher sollten die verwendeten Instrumente und vor allem die Skala zum Unterstützungsverhalten der Lehrkraft aus Sicht der Schülerinnen und Schüler explizit durch weitere Validierungsstudien mit ähnlichen Stichprobengrößen überprüft und weiterentwickelt werden.

Neben der zentralen Fragestellung zur Lernmotivation wurden weitere interessante Merkmale in die Auswertung einbezogen.

Eine zentrale Grundlage für diese Untersuchung stellte die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1995, 2000) dar. Im Abschnitt zur Motivationspsychologie wurden bereits zwei weitere relevante Motivationstheorien vorgestellt (siehe Kapitel 4.4), die Interessentheorie (Prenzel et al., 1986) und die Erwartungs-mal-Wert Theorie (Atkinson, 1957; Eccles et al., 1983). Zur Untersuchung der Lernmotivation aus einem anderen Blickwinkel wurden ergänzend Items für eine Erwartungsmotivation nach dem Vorbild der Erwartungs-mal-Wert Theorie in die Erhebung aufgenommen. Die Erwartungsmotivation wurde im ersten Teil des Fragebogens zum ersten Messzeitpunkt gemessen und zeigte dabei ähnliche Ergebnisse, wie die Messung der intrinsischen Lernmotivation nach der Selbstbestimmungstheorie. So scheint auch die andere Erfassung mittels des Erwartungs-mal-Wert Modelles die intrinsische Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler gleichwertig zu erfassen. Bei der Operationalisierung der Erwartungsmotivation wurde jedoch nur diese als eigenständige Motivation erfasst, dahingegen erfolgte nach der Selbstbestimmungstheorie eine Erfassung der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Die Parallelen bei den Ergebnissen zeigen sich nur zwischen der Erwartungsmotivation und der intrinsischen Motivation. Es ist also davon auszugehen, dass es eine Schnittstelle zwischen der intrinsischen Motivation und Erwartungsmotivation gibt. Die Informationen zur extrinsischen Lernmotivation gehen jedoch bei der Erfassung der Erwartungsmotivation komplett verloren. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde die Erwartungsmotivation nur zum ersten Messzeitpunkt erfasst. Es bleibt daher unklar, ob sie sich zum zweiten Messzeitpunkt ähnlich entwickeln würde. So kann die hier erfasste Erwartungsmotivation als Ergänzung zur intrinsischen Lernmotivation gesehen werden. Sie bestätigt die Ergebnisse der intrinsischen Lernmotivation, liefert aber keine weiterführenden Erkenntnisse.

Auch die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag wurde als weitere mögliche beeinflusste Variable durch die Variation des Angebotes von Entscheidungsalternativen erhoben. Gerade in der Entscheidungsforschung zu Überlastungseffekten wurde die Zufriedenheit mit der Entscheidung für ein Produkt bei verschiedenen Studien herangezogen (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al., 2010). Die Ergebnisse zur Zufriedenheit zeigten nur einen signifikanten Haupteffekt für den Messzeitpunkt. So stieg bei allen Schülerinnen und Schülern die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag vom ersten bis zum zweiten Messzeitpunkt. Es konnte jedoch keine Unterscheidungen innerhalb der Bedingungen ermittelt werden. Anscheinend spielt die Variable der Zufriedenheit im Zusammenhang mit der Anzahl von Entscheidungsalternativen für die Schülerinnen und Schüler im Unterricht keine Rolle. Diese Variable erscheint dementsprechend ungeeignet, um den Überlastungseffekt bei Entscheidungen im Unterricht aufgrund von zu vielen Alternativen und Informationen zu erforschen.

Das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft wurde in einer weiteren Fragestellung bezüglich der Zusammenhänge mit anderen Variablen noch einmal vertiefend ausgewertet. Hierbei konnte eine signifikante Korrelation zwischen dem hohen kontrollierenden Verhalten der Lehrkraft und der niedrigen Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler aufgedeckt werden. Die Autonomie-Unterstützung der Lehrkraft ergab das passende

Spiegelbild. So wurde eine signifikante Korrelation zwischen einem hohen autonomfördernden Verhalten der Lehrkraft und hohen Werten bei der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht ermittelt. Auch schätzten die Schülerinnen und Schüler die Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht negativer ein, wenn die Lehrkraft als eher kontrollierend wahrgenommen wurde. Neben den speziellen Merkmalen für die Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, wurde ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Schülerinnen und Schüler und der Autonomie-Unterstützung der Lehrkraft herausgefunden. So nehmen ältere Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt weniger Autonomie-Unterstützung der Lehrkraft wahr. Damit scheint das Alter eine relevante Größe für die Wahrnehmung der Lehrkraft zu sein. Möglich wäre auch, dass mit fortschreitendem Alter mehr Vorgaben zu erfüllen sind oder aber auch, dass durch eine fortgeschrittene Entwicklung generell ein größeres Autonomiebedürfnis besteht, was jedoch nicht zufriedenstellend erfüllt wird (vgl. Gillet et al., 2011). Denkbar wäre weiterhin, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler mit einem vergleichsweise geringeren Maß an schulischen Freiheiten bereits niedrigschwelliger das Gefühl von Autonomie verspüren. Diese Annahme verbindet sich mit den Angaben aus dem Experten-interviews. Hier gaben die Lehrkräfte an, dass jüngeren Schülerinnen und Schülern schon kleine Entscheidungen viel Freude bereiten. Demgegenüber hat sich bei älteren Schülerinnen und Schüler das Autonomieempfinden möglicherweise Schon deutlicher ausdifferenziert, sodass für eine autonomie-unterstützende Wahrnehmung komplexere Angebote und größere Freiheitsgrade geboten werden müssen. Des Weiteren bestätigen die gefundenen Korrelationen zu der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten und dem Unterstützungsverhalten der Lehrkraft die theoretischen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie weitestgehend. Scheinbar hängen die Einordnung als autonomieunterstützend oder als kontrollierend-unterstützend stark mit der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten zusammen. So gab es negative Korrelationen zwischen dem kontrollierenden Unterstützungsverhalten und der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten sowie der Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten. Weiterhin wurde eine positive Korrelation zwischen dem autonomie-fördernden Unterstützungsverhalten und der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gefunden. Diese Ergebnisse würden dafürsprechen, dass ein Angebot tatsächlich mit einem höheren Autonomiegefühl einhergeht. Auch die Ergebnisse von Patall et al. (2012) unterstützen diesen Zusammenhang. Sie konnten nachgewiesen, dass sich die reine Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht auf das Autonomiegefühl der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Ebenso konnte bei der Betrachtung des Unterstützungsverhalten aus allen drei erfassten Perspektiven (Beobachtungen, Experteninterviews mit Fragebogen und Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler) eine signifikante negative Korrelation zwischen dem beobachteten kontrollierenden Unterstützungsverhalten der Lehrkraft und der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. Dies bedeutet, die geringe Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten und die negativere Einstellung gegenüber Entscheidungsmöglichkeiten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler hängen mit einem stark kontrollierenden Verhalten der Lehrkraft zusammen. Bei der Überprüfung konnte

kein Zusammenhang zwischen dem autonomie-fördernden Unterstützungsverhalten der Lehrkraft und den Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gefunden werden. In bisherigen Studien wurden diese Ergebnisse eher mit der Autonomie-Unterstützung in Zusammenhang gebracht (vgl. Deci et al., 1981; Assor et al., 2002; Jang et al., 2010; Bieg et al., 2011). Jedoch spricht der signifikante Zusammenhang auch dafür, dass die Schülerinnen und Schüler bei weniger kontrollierenden Lehrkräften mehr Entscheidungsmöglichkeiten wahrnehmen und den Entscheidungsmöglichkeiten gegenüber positiver eingestellt sind. Anscheinend spielte die Autonomie-Unterstützung der Lehrkräfte aus Sicht der Schülerinnen und Schüler keine tragende Rolle bei der Betrachtung der Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. So können die zuvor dargestellten Befunde noch einmal unter einem anderen Blickwinkel betrachtet werden. Eventuell sorgte nicht die Autonomie-Unterstützung, sondern die fehlende Kontroll-Unterstützung für eine positive Wahrnehmung. Daher sollten die bisherigen Studien mit einem Hauptaugenmerk auf die kontrollierende Unterstützungsleistung der Lehrkraft explizit überprüft und repliziert werden.

Weiterhin wurde die Ungewissheitstoleranz der Schülerinnen und Schüler als Personenvariable erfasst. Hierbei zeigte sich eine signifikante Korrelation zwischen der Wahrnehmung der Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und der Ungewissheitstoleranz. Dieser Befund würde zu den zuvor getroffenen Annahmen, dass ungewissheitstolerante Schülerinnen und Schüler aufgeschlossener gegenüber Entscheidungsmöglichkeiten sind, passen. Zudem würde dieses Ergebnis andere Studien zur Ungewissheitstoleranz bestätigen. So wollen ungewissheitstolerante Personen mehr Informationen aus ihrer Umwelt aufnehmen und betrachten solche Situationen eher als Herausforderung (vgl. Sorrentino & Hewitt, 1984; Brouwers & Sorrentino, 1993). Entscheidungsmöglichkeiten sind grundsätzlich Herausforderungen, welche die Eigenverantwortung schulen. Dies ließe die Interpretation zu, dass Personen mit besseren Strategien im Umgang mit ungewissen Situationen aktiver und bewusster Entscheidungsmöglichkeiten wahrnehmen und nutzen. Dabei nehmen sie wahrscheinlich auch kleinere Entscheidungsmöglichkeiten als eine Chance war, um sich einzubringen und aktiv mitzubestimmen. Allerdings sind die geprüften Reliabilitätswerte dieser zuvor validierten Skala in dieser Teilstudie sehr schlecht ausgefallen. Aus diesem Grund muss der Frage nachgegangen werden, ob die Skala der Ungewissheitstoleranz nach Dalbert (1999) für die untersuchte Zielgruppe (Schülerinnen und Schüler) geeignet war. Bei der genaueren Betrachtung der Skala fällt beispielsweise das Item „Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft“ auf. Schülerinnen und Schülern überfordert eventuell Diese abstrakte Einschätzung ihrer Arbeit. Auch das vielversprechende Ergebnis, dass ungewissheitstolerantere Schülerinnen und Schüler mehr Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wahrnehmen, sollte vor diesem Hintergrund kritisch hinterfragt werden. Bei weiteren Erhebungen des Zusammenhangs zwischen Ungewissheitstoleranz und Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht sollte diese Skala in ihrer sprachlichen Gestaltung und in den inhaltlichen Themen gezielter auf die Schülerinnen und Schüler zugeschnitten werden.

Neben den Merkmalen mit Hypothesen wurden noch weitere Zusammenhänge explorativ getestet, um so mögliche weitere interessante Fragestellungen aufzudecken. Dabei fiel das Merkmal Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten als interessante Quelle für weitere Fragestellungen auf. So gab es signifikante Korrelationen mit der intrinsischen Lernmotivation zu beiden Messzeitpunkten, der Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag zu beiden Messzeitpunkten und der Erwartungsmotivation. Je höher die Ausprägung der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten bei den Schülerinnen und Schüler ausfiel, desto höher waren auch die intrinsische Lernmotivation, die Zufriedenheit und die Erwartungsmotivation. Dieser Effekt ist ein genereller Effekt unabhängig von der Manipulation der drei Bedingungen. So besitzt vermutlich alleine die stärkere Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht einen positiven Effekt auf die Lernmotivation und Zufriedenheit. Dieser Befund passt zu den anderen Ergebnissen der psychologischen Grundbedürfnisse (höheres Autonomiegefühl bei acht Optionen) und der Zusammenhangsanalysen von dem Unterstützungsverhalten der Lehrkraft (bei autonomie-fördernden Lehrkräften wurden mehr Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wahrgenommen). Es konnte schon in einigen Studien gezeigt werden, dass ein höheres Autonomiegefühl und damit eine höhere intrinsische Lernmotivation durch die Schaffung von Entscheidungsmöglichkeiten mit Alternativen hervorgerufen wurde (vgl. Cordova & Lepper, 1996; Katz & Assor, 2006; Meyer-Ahrens et al., 2010; Patall et al., 2012). Diese Studien stützen genau die vorliegenden Ergebnisse. So wie von Reeve (2002) postulierte, stellt das Merkmal des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft mit dem Angebot von Entscheidungsmöglichkeiten eine wichtige Stellschraube für das Autonomiegefühl und weiterführend für die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler dar.

Überlastungserscheinungen bei Entscheidungen durch eine hohe Anzahl an Entscheidungsalternativen scheinen auch für die schulische Ebene zu gelten. Ein Überlastungseffekt zeigte sich in den Untersuchen nur bei der intrinsischen Lernmotivation. Selbst bei einer deutlich kleineren Spannbreite der Entscheidungsalternativen scheint der Effekt im schulischen Kontext aufzutreten. In der bisherigen Forschung zum Überlastungseffekt wurde das kleine Angebot größtenteils durch sechs und das große Angebot durch 30 Entscheidungsalternativen charakterisiert. Auf der schulischen Ebene reichten demgegenüber anscheinend schon ein kleines Angebot von vier und ein großes Angebot von acht Entscheidungsalternativen, um einen Überlastungseffekt der intrinsischen Lernmotivation hervorzurufen. Ebenso ließen sich der Einfluss des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft und die Klassenstufe auf die Lernmotivation nachweisen. Denkbar wären auch weitere Stör- oder Drittvariablen, welche die Beziehung zwischen den Messzeitpunkten der intrinsischen Lernmotivation und den Entscheidungsalternativen beeinflussten. Dies ließe sich durch weitere Replikationen überprüfen. Bei Nachfolgeuntersuchungen sollte das Material noch einmal überarbeitet werden. Bei der Auswertung der Kontrollitems für die unabhängige Variable der Entscheidungsalternativen konnten zwar die gewünschten Unterschiede zwischen den Bedingungen aufgezeigt werden, jedoch fielen diese relativ klein aus. Möglich wäre beispielsweise eine noch

wirksamere Betonung der Bedingungen durch eine stärkere Hervorhebung der Anzahl von Entscheidungsalternativen auf dem Arbeitsblatt.

Eine besondere Stärke dieser Teilstudie besteht darin, dass trotz der breiten Streuung der Themen, Fächer, Klassenstufen und Schulform ein Interaktionseffekt zwischen den Messzeitpunkten der intrinsischen Lernmotivation und den Entscheidungsalternativen nachgewiesen werden konnte. Eine weitere Stärke der Teilstudie stellt die Umsetzung im natürlichen Umfeld der Schülerinnen und Schüler dar. Nur so konnten für die Zielgruppe in ihrer Umwelt realitätsnahe Aussagen durch das Feldexperiment erlangt werden. Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich mit der Unterrichtssituation vertraut und konnten in den anonymisierten Fragebögen ihre ehrlichen Einschätzungen wiedergeben. Zur Durchführung des Experimentes erfolgte eine Standardisierung einiger Aspekte. So wurden der Verlauf der Unterrichtsstunde und die Formalien für das Arbeitsblatt mit den Arbeitsaufträgen immer gleich gehalten. Eine ausschöpfende Standardisierung konnte im Zuge der Felduntersuchung nicht bei allen relevanten Aspekten umgesetzt werden. Die Akquise der einzelnen Unterrichtsklassen wurde im Vorfeld auf die achte bis zehnte Klassenstufe in den sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen beschränkt. Jedoch nahmen letztendlich Schülerinnen und Schüler von der sechsten bis zur zehnten Klassenstufe an der Untersuchung teil. Hierdurch entstand eine breitere Streuung des Alters und der Klassenstufe als ursprünglich angestrebt. Die potentiellen Störvariablen, welche mit dem Alter, den verschiedenen Fächern und Themen einhergehen könnten, konnten daher nicht komplett als Erklärung für einzelne Ergebnisse ausgeschlossen werden. Zur besseren Kontrolle dieser Spannweiten im Alter, Fächern und Themen wurden bei der Konzipierung der Studie darauf geachtet, dass innerhalb der einzelnen Klassen die drei Bedingungen randomisiert wurden. Im statistischen Modell wurde dann nach einzelnen Vorberechnungen der potentiellen Störgrößen die Klassenstufe als mögliche Einflussgröße aufgenommen. Das bereinigte Modell lieferte auch nach Einbezug der Klassenstufe interessante Ergebnisse, welche größtenteils mit den zuvor aufgestellten Hypothesen übereinstimmten. Zukünftige Untersuchungen sollten das Alter und die Klassenstufe explizit einbeziehen. Dies könnte weitere Aufschlüsse über den Einfluss des Alters auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht geben. Auch die subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte aus den Experteninterviews sprechen für die Konzeption einer nach dem Alter unterteilten Studie.

Der zweiteilige Fragebogen des Feldexperimentes erwies sich für die Schülerinnen und Schüler als zu lang und sollte für nachfolgende Untersuchung gekürzt werden. Einige nicht relevante Aspekte könnten gestrichen werden. So schien beispielsweise die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag keine Relevanz bei schülerbezogenen Entscheidungen zu spielen. Die erhobene Ungewissheitstoleranz war für die Schülerinnen und Schüler als Skala ebenfalls unpassend. Sie sollte daher entweder auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angepasst oder komplett weggelassen werden. Das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft (autonomie-fördernd und kontrollierend) erwies sich als weiterer Einflussfaktor auf die Beziehung zwischen der Anzahl der Entscheidungsalternativen und den zwei Messzeitpunkten der Lernmotivation. Die Skalen zum Unterstützungsverhalten der Lehrkraft aus Sicht

der Schülerinnen und Schülern wurde in dieser Dissertation erstmalig verwendet. Zur Validierung werden weitere Untersuchungen mit den Skalen benötigt. Bei dem Vergleich zu etablierten Erhebungsmethoden (Beobachtungsskalen oder Verhaltensvignetten für Lehrkräfte) fiel eine Diskrepanz zu den Skalen der Schülerinnen und Schüler (Autonomie- und Kontrolle-Skala) auf. Es könnte sein, dass diese Skalen nicht reliabel sind. Dafür sprechen unter anderem die eher geringen Reliabilitätswerte der zwei Skalen. Möglich wäre jedoch auch eine andere Art der Wahrnehmung des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft durch die Schülerinnen und Schüler. Diese Fragestellung sollte explizit in Nachfolgeuntersuchungen überprüft werden, da die Ergebnisse der vorliegenden Hauptstudie keinen Rückschluss darauf zulassen.

Grundsätzlich kann jedoch festgestellt werden, dass der Überlastungseffekt aus der Entscheidungsforschung von der Konsumwelt auch auf die Schulwirklichkeit übertragen werden kann. So kann geschlussfolgert werden, dass bei zu vielen Entscheidungsalternativen nach anfänglicher Euphorie eine Demotivation einsetzt. Im Unterschied zur Konsumforschung, wo es zwischen 16 bis 30 Entscheidungsalternativen sind, reichten für den Überlastungseffekt im Unterricht bereits acht Entscheidungsalternativen aus. Interessant wäre die weiterführende Frage, ob der Überlastungseffekt ebenso bei einer noch geringeren Anzahl von Entscheidungsalternativen auftreten würde. Dieses sowie die explizite Betrachtung des Alters und des Unterstützungsverhaltens der Lehrkraft sollten in weiterführenden Studien aufgenommen werden.

7.4 Vergleich der Teilstudien

In diesem Abschnitt werden einzelne Ergebnisse der drei Teilstudien gegenübergestellt und konkret miteinander verglichen. Dafür werden in diesem Kapitel zuerst die zentralen Ergebnisse aller Teilstudien kurz zusammengefasst.

Nach umfassender Sichtung der Literatur und von wissenschaftlichen Studien konnte bereits im Vorfeld der Untersuchungen festgestellt werden, dass es wenige Erkenntnisse, sowohl theoretisch als auch empirisch, zum Einsatz und zur Auswirkung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gibt. Einige Forscher (vgl. Flowerday & Schraw, 2000; Patall et al., 2010; Meyer-Ahrens et al., 2010; Patall et al., 2012) befassten sich zwar bereits mit dem Thema, jedoch fehlte bisher eine systematische wissenschaftliche Betrachtung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Daher bestand eine zentrale Aufgabe der Dissertation darin, hierfür empirische Daten zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht zu erheben. Die Hauptstudie beschäftigte sich schwerpunktmäßig mit der Gestaltung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Diese wurden durch unterschiedliche Betrachtungsweisen ergründet. Dafür wurde die gesamte Untersuchung in mehrere Teilstudien aufgeteilt, welche nacheinander durchgeführt wurden (siehe Tabelle 28). Durch alle Teilstudien sollte ein umfassendes Bild von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, deren Einsatz sowie der besonderen Komplexität entstehen. Dabei lagen die Stärken der Hauptstudie gerade in der Erfassung der verschiedenen Perspek-

tiven aller beteiligten Akteure sowie in den sich ergänzenden Forschungsmethoden. Dadurch wurde es möglich eine vielschichtige Analyse zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht durchzuführen.

Tabelle 28

Übersicht der Teilstudien

Teilstudien	**Erhebungsmethoden**
1. Teilstudie	Beobachtungen von Schulklassen
2. Teilstudie	Experteninterviews mit Lehrkräften
3. Teilstudie	Feldexperiment mit Schülerinnen und Schülern

Die erste Teilstudie diente der Ermittlung von Charakteristiken der Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Durch die Beobachtungen wurden objektive Daten über den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gesammelt und systematisiert. In die Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wurden alle aufgetretenen Formen von Entscheidungsmöglichkeiten einbezogen. Hierbei zeigte sich, dass am häufigsten Instruktionsfragen (z. B. „Kann ich weitermachen?“, „Wer möchte Vortragen?“), Entscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich der freien Themenwahl und hinsichtlich der Sozialform genannt wurden. Anschließend erfolgte eine nähere Betrachtung der durchschnittlichen Angebotsgrößen für Schülerinnen und Schülern. Bei diesen Beobachtungen wurden im Mittel vier Entscheidungsalternativen bei eröffneten Entscheidungsmöglichkeiten protokolliert. Abschließend wurde die zeitliche Verortung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht analysiert. Im Ergebnis zeigte sich, dass Entscheidungsmöglichkeiten im Rahmen eines Unterrichtsthemas häufig in der Übungsphase gegeben wurden. Bezüglich der zeitlichen Stellung im Ablauf einer Unterrichtsstunde wurde festgestellt, dass Entscheidungsmöglichkeiten eher am Anfang, zum Einstieg und zur Erarbeitung eines Themas, gegeben werden. Bei der Vorortung im Tagesablauf, scheinen Lehrkräfte dazu zu tendieren, Situationen mit Entscheidungsmöglichkeiten um die Mittagszeit verstärkter einzusetzen. Alle Ergebnisse zur Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht ergeben ein umfassendes Bild. Jedoch können durch die reinen Beobachtungen keine Aussagen getroffen werden, warum Lehrkräfte beispielsweise Entscheidungsmöglichkeiten einsetzen.

Die zweite Teilstudie beschäftigte sich insbesondere mit dem Potential sowie den Risiken von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte. Die subjektiven Einstellungen der Lehrkräfte wurden mittels Experteninterviews erfasst. Bei der Befragung zu den Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht wurde festgestellt, dass Lehrkräfte Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht als Situationen sehen, in welchen die Schülerinnen und Schüler aus einem vorgegebenen Angebot aktiv und nach eigenem Interesse ihren Weg zum Erreichen eines Lernziels aus-

wählen. Die Lehrkräfte wurden auch zu den Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht befragt. Aus den genannten Beispielen ließen sich insgesamt 22 verschiedene Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht zusammenfassen. Am häufigsten wurden die Wahl einer Aufgabe, die Wahl der Sozialform und die Wahl eines Themas genannt. Die Lehrkräfte gaben zumeist enge Wahlen vor, seltener nannten sie freie Entscheidungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel das freie Schreiben oder die freie Wahl eines Themas. Neben den Formen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, wurden die Lehrkräfte auch nach der durchschnittlichen Anzahl von Entscheidungsalternativen für die Schülerinnen und Schüler gefragt. Die angegebene Spanne von Entscheidungsalternativen reichte von einer bis zehn. Durchschnittlich konnten fünf Entscheidungsalternativen ermittelt werden. Ein großes Potential für Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht sahen die Lehrkräfte vor allem in der Verbesserung der Lernmotivation und der Herstellung eines produktiven Arbeitsklimas. Die Individualität der Schülerinnen und Schüler kann nach ihrer mehrheitlichen Meinung durch den Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten in einer angemessenen Weise im Unterricht gefördert werden. Auch die vorwiegend positive Resonanz der Schülerinnen und Schüler verstärkt die Motivation der Lehrkräfte zum Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Weiterhin verbinden die Lehrkräfte mit dem Einsatz von Entscheidungsmöglichkeiten eine Verstärkung der Individualität, Flexibilität sowie die Erhöhung der Lernmotivation und des Interesses. Diese positiven Einschätzungen zeigen sich analog auch in der Entscheidungsforschung (vgl. Iyengar & Lepper, 2000). Trotz, dass Lehrkräfte in Entscheidungsmöglichkeiten vor allem die Chance zur Erhöhung der Lernmotivation sahen, berichteten sie auch von möglichen Überlastungserscheinungen. So vermuten sie, dass ein großes Angebot für Schülerinnen und Schüler schwerer zu erfassen wäre. Aus diesem Grund sollten beim Einsatz der Leistungsstand und das Alter der Schülerinnen und Schüler beachtet werden. Vor allem jüngere sowie leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler wären mit einem großen und offenen Angebot schnell überfordert. Das aufgezeigte Potential, wie auch die Risiken von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht ermöglichen wichtige Erkenntnisse zum Einsatz und zur Relevanz von Entscheidungsmöglichkeiten in schulischen Kontexten. So verdeutlichten die Ergebnisse der Experteninterviews, dass Lehrkräfte viele positive und unterrichtsrelevante Aspekte mit Entscheidungsmöglichkeiten verbinden und diese systematisch in den Unterricht einbeziehen.

Diesen subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte folgend, scheint sich ein kleines und ein großes Angebot unterschiedlich auf die Schülerinnen und Schüler auszuwirken. In der Vorstudie zeigte sich, dass die Lernmotivation positiv mit Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht zusammenhängt. Daher sollte in einer weiteren (dritten) Teilstudie insbesondere der Einfluss der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Die zentrale Fragestellung dieser Studie, ob sich ein zu großes Angebot von Entscheidungsalternativen negativ auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern auswirkt, wurde mittels eines Feldexperimentes untersucht. Dafür wurden drei Bedingungen zur Manipulation der Angebotsgröße erstellt: 1) keine Entscheidungsalternativen, 2) vier Entscheidungsalternativen und

3) acht Entscheidungsalternativen. Die Fragestellung nach einer Überforderung wurde bereits in anderen Bereichen (vgl. Jacoby et al., 1974; Iyengar & Lepper, 2000; Greifender et al., 2010) untersucht, jedoch nicht im schulischen Kontext. Für das Feldexperiment wurden Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassen in einer Unterrichtsstunde mittels eines Fragebogens zu verschiedenen Merkmalen befragt. Neben der zentralen Variable der Lernmotivation, wurden noch weitere Merkmale aufgenommen: 1) das Entscheidungsverhalten, 2) die Erwartungsmotivation, 3) die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag, 3) das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft, 4) die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht und 5) die Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Beim Manipulations-Check ließ sich eine erfolgreiche Implementierung der Bedingungen feststellen. Als Voraussetzung für die Verbesserung der Lernmotivation wurden durch das Setting alle drei psychologischen Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit) erfüllt. Als weitere Einflussvariable wurden die Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler sowie das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft (kontrollierende und autonomie-unterstützend) identifiziert und in die Berechnung aufgenommen. Die dargestellten Ergebnisse der dritten Teilstudie zeigten deutlich, dass die Angebotsgröße einen Einfluss auf die Lernmotivation besitzt. Insbesondere bei der intrinsischen Lernmotivation war eine ähnliche Veränderung festzustellen, wie in der Studie von Iyengar und Lepper (2000). So war am Anfang die intrinsische Lernmotivation der Gruppe mit dem kleinen Angebot am niedrigsten und am Ende am höchsten. Für das große Angebot zeigte sich eine diametrale Entwicklung. Neben der Gruppe mit dem großen Angebot wies auch die Gruppe ohne Auswahl zum ersten Messzeitpunkt eine hohe und zum letzten Zeitpunkt eine niedrigere intrinsische Lernmotivation auf. Die Ergebnisse stützen die zuvor getroffene Annahme, dass der aus der Konsumforschung bekannte Überlastungseffekt von Entscheidungen (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al., 2010) auf die schulische Ebene übertragbar ist. Bei der extrinsischen Lernmotivation ließ sich über die zwei Messzeitpunkte eine Verringerung feststellen, welche jedoch unabhängig von den Bedingungen verlief. Neben der Lernmotivation wurden als weitere relevante Merkmale in Bezug auf die Bedingungen noch die Erwartungsmotivation und die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag erhoben. Bei der ermittelten Erwartungs-motivation (Eccles et al., 1983) ließ sich eine ähnliche Entwicklung wie bei der intrinsischen Lernmotivation hinsichtlich der Angebotsgröße beobachten. Im Rahmen des Feldexperimentes konnte kein Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag festgestellt werden. Es wurde nur generell sichtbar, dass die Zufriedenheit leicht anstieg. Weiterführend wurden explorative Zusammenhänge mit dem Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte betrachtet. So zeigte sich ein Zusammenhang mit dem Alter der Lernenden. Jüngere Schülerinnen und Schüler scheinen Lehrkräfte als weniger kontrollierend und mehr als autonomie-unterstützend wahrzunehmen. Auch die Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten hing mit dem Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte zusammen. Die darauf bezogenen negativen Zusammenhänge mit dem kontrollierenden Unterstützungs-verhalten zeigten sich hinsichtlich der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglich-keiten und der Einstellung gegenüber Entscheidungsmöglichkeiten. Bei einem

höheren Maß an autonomie-unterstützenden Verhalten ergab sich ein positiver Zusammenhang mit einer höheren Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten. Beim Zusammenhang zwischen der Ungewissheitstoleranz der Schülerinnen und Schüler und der Wahrnehmung der Entscheidungsmöglichkeiten konnte herausgearbeitet werden, dass tolerantere Schülerinnen und Schüler mehr Entscheidungsmöglichkeiten wahrnehmen. Bei der explorativen Betrachtung weiterer Zusammenhänge kam ebenfalls heraus, dass die Wahrnehmung der Entscheidungsmöglichkeiten zumeist positiv mit den Motivationsformen und der Zufriedenheit in Verbindung stand. Insgesamt lässt sich die zentrale Fragestellung, ob sich zu viele Entscheidungsalternativen negativ auf die Lernmotivation auswirken, für die intrinsische Lernmotivation bejahen. So bestätigt sich der *choice-overload* Effekt von Iyengar und Lepper (2000) auch auf der schulischen Ebene.

Die Ergebnisse der Beobachtungen und der Experteninterviews ergeben ein umfassendes Bild von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Die Charakterisierung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht geht deutlich über die Angaben der Studie von Flowerday und Schraw (2000) hinaus. So eröffnen die Ergebnisse aus den Beobachtungen eine neue Vergleichsperspektive, welche die Ergebnisse aus den Experteninterviews bekräftigt und ergänzt.

So benannten die Lehrkräfte im Experteninterview eine deutlich größere Anzahl (22) von möglichen Situationen mit einer Entscheidungsmöglichkeit im Unterricht, als sie in den Beobachtungen (12) erfasst wurden (siehe Tabelle 6 & Tabelle 12). Werden beide Ergebnisse zu den Entscheidungsformen inhaltlich gegenübergestellt, fällt auf, dass die Instruktions- und Zeitfragen nur bei den Beobachtungen protokolliert wurden. Die Lehrkräfte schienen diese Fragen nicht als Entscheidungsmöglichkeiten aufzufassen, obwohl sie ihren Schülerinnen und Schülern damit eine Entscheidungsmöglichkeit offerierten. Ebenso fiel auf, dass Lehrkräfte weniger die freie Wahl eines Themas als Wahlsituation wahrnahmen, wohingegen die Beobachtungen vielfältige Situationen mit einer freien Themenwahl auswiesen. Lehrkräfte benannten in den Interviews mehr die Wahl aus einem vorgegebenen Angebot, wohingegen offene Entscheidungsmöglichkeiten oft nicht oder nur wenig beachtet wurden. Gründe für den überwiegenden Einsatz von vorgegebenen Entscheidungsalternativen sahen die Lehrkräfte unter anderem in curricularen Vorgaben, der Zielgerichtetheit sowie in der Aufgabe einer methodisch-didaktischen Steuerung des Unterrichtes.

Bei der Betrachtung der ermittelten Anzahl von Entscheidungsalternativen fielen unterschiedliche Spannbreiten auf. Bei den Beobachtungen konnten deutlich mehr Entscheidungsalternativen aufgenommen werden, als die Lehrkräfte in den Interviews benannten. Die Spannbreite von Entscheidungsalternativen ging bei den Beobachtungen von zwei bis 16 und bei den Experteninterviews von eins bis zehn. Dennoch ließ sich bei der Errechnung der Durchschnittswerte feststellen, dass die ermittelte Anzahl der Entscheidungsalternativen sehr eng beieinander lag. Bei den Beobachtungen lag der Durchschnitt knapp bei vier und bei den Experteninterviews knapp bei fünf Entscheidungsalternativen (siehe Tabelle 7 & Tabelle 14). Werden beide Werte gemittelt, liegt der Wert bei vier Entscheidungsalternativen. Demzufolge stellen vier Entscheidungsalternativen sowohl aus Sicht der Beobachtungen, als

auch aus Sicht der Lehrkräfte den durchschnittlichen Wert für Entscheidungsalternativen im Unterricht dar. Ähnlich, wie bei den Formen von Entscheidungsmöglichkeiten, gab es hinsichtlich der offenen Gestaltung von Entscheidungsalternativen Unterschiede zwischen den Beobachtungen und den Experteninterviews. Viele Entscheidungsmöglichkeiten ohne Vorgabe von konkreten Entscheidungsalternativen konnten bei den Beobachtungen erfasst werden. Demgegenüber zeigte sich bei den Experteninterviews hinsichtlich der Anzahl nur ein fester Rahmen von Entscheidungsalternativen. Allein bei der Vergabe von Referatsthemen wurde auf ein offenes Angebot seitens der Lehrkräfte verwiesen.

Bei der Gegenüberstellung von Beobachtungen und Interviews werden viele Ergebnisse bekräftigt. So spielen beispielsweise bei beiden Erhebungen die Wahl der Sozialform und die Wahl eines Themas eine wichtige Rolle. Jedoch wurde deutlich, dass gerade hinsichtlich der Offenheit des Angebotes, sowohl bei den möglichen Formen von Entscheidungsmöglichkeiten als auch bei der Anzahl von Entscheidungsalternativen, starke Differenzen zwischen den Beobachtungen und Experteninterviews auftraten. Dabei ergibt sich die Frage, ob die beobachteten offenen Angebote von den Lehrkräften nicht oder nur unterbewusst als Entscheidungsmöglichkeit einbezogen werden. Hierbei könnte es sich um eine Verzerrung zwischen der objektiven und subjektiven Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht handeln.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Experteninterviews mit den Ergebnissen der Feldstudie verglichen. Hierbei sollen insbesondere das Alter bzw. die Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler als relevante Variable diskutiert werden.

An mehreren Stellen des Experteninterviews bezogen sich die Lehrkräfte auf das Alter der Schülerinnen und Schüler. So wurde es u. a. bei der Frage nach der durchschnittlichen Anzahl von Entscheidungsalternativen genannt. Ebenso stellte sich bei der Frage zur Vorbereitung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht das Alter als entscheidender Faktor heraus. Dabei wurden viele Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern von den Lehrkräften genannt. Unter anderem benötigen laut den Lehrkräften jüngere Schülerinnen und Schüler ein kleineres und überschaubareres Angebot von Entscheidungsalternativen. Auch reagierten sie oft mit Neugier und Interesse auf Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Ältere Schülerinnen und Schüler wählen die passende Entscheidungsalternative eher auf Grundlage des Inhaltes und ihren Fähigkeiten. Demgegenüber stellen jüngere Schülerinnen und Schüler besonders die sozialen Beziehungen in den Vordergrund. Diese Aussagen stellen die subjektiven Überzeugungen von Lehrkräften dar. Im Feldexperiment selbst erwiesen sich bei der Testung von möglichen Einflussvariablen das Alter und die Klassenstufe als potentielle Einflussgrößen, sodass die Klassenstufe als Kovariate in die Analysen einbezogen wurde. Anscheinend stimmen an dieser Stelle die subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte weitestgehend mit den erhobenen Daten überein. Neben dem Alter bzw. der Klassenstufe wurde bei den Experteninterviews auch die Bedeutung des Leistungsstandes von den Lehrkräften erwähnt. Dieser bestätigte

sich jedoch nicht innerhalb des Feldexperimentes anhand der Zeugnisnoten für das jeweilige Fach. Anscheinend wirkt sich insbesondere das Alter auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler aus. Inwieweit diese Wirkung aussieht blieb jedoch bei dem durchgeführten Experiment weitestgehend unklar. Die Ergebnisse könnten durch die ungleiche Verteilung der Klassenstufen entstanden sein. So nahmen nur wenige Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse an der Untersuchung teil. Bei weiterführenden Untersuchungen sollten explizit verschiedene Klassenstufe gegenübergestellt werden. Die Wichtigkeit des Alters bzw. der Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler konnte sowohl in den Experteninterviews als auch in dem Feldexperiment bestätigt werden.

Mithilfe des Vergleiches aller Teilstudien wurde ermöglicht, noch einmal wichtige Ergebnisse herauszuarbeiten und unter verschiedenen Ansatzpunkten zu diskutieren. Die Ergebnisse verdeutlichen insgesamt, wie wichtig der Einsatz von verschiedenen Erhebungsmethoden ist um wirklich ein ganzheitliches Bild von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht zu erhalten. Einige Antworten und Ergebnisse der Teilstudien ließen sich durch Ergebnisse der anderen Teilstudien bestätigen, ergänzen und Hinterfragen. Die Dissertation bot erstmalig einen umfassenden Einblick in die Schulwirklichkeit von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Durch die mitunter geringen Stichprobengrößen konnten des Öfteren nur Erklärungsversuche für die Ergebnisse herangezogen werden. Deren Überprüfung sollte durch weitere gezielte Untersuchungen angestrebt werden. Ebenso liefert die vorliegende Hauptstudie vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere interessante Forschungsfragen.

8. Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Dissertation erfolgte am Anfang die Erarbeitung einer Synopse zu den theoretischen Grundlagen der Entscheidungsforschung. Auf dieser Grundlage wurde eine eigene Arbeitsdefinition für Entscheidungen erstellt (vgl. Kapitel 3.1.3). Sie definiert *Entscheidungen als individuelle Prozesse, in denen zwischen mindestens zwei Entscheidungsalternativen, unter Berücksichtigung eigener Erwartungen und vermuteter Konsequenzen, eine Entscheidungsalternative zur Ausübung einer Handlung ausgewählt wird.* In die Arbeitsdefinition flossen unterschiedliche Definitionsversuche (vgl. Kapitel 3.1) und theoretische Perspektiven (vgl. Kapitel 3.1.2 und Kapitel 3.2) sowie definierte Merkmale von Entscheidungen (vgl. Kapitel 3.1.1) ein. In dieser Definition wurde bereits deutlich, dass Entscheidungen einen immanenten Prozesscharakter besitzen. Entscheidungen gliedern sich nach Betsch et al. (2011) in drei verschiedene Phasen – die präselektionale, die selektionale und die postselektionale Phase (vgl. Kapitel 3.3). Dem Gedächtnis kommt in allen drei Phasen eine zentrale Rolle zu, um aus den Entscheidungen resultierende Erfahrungen und Lösungsstrategien zu speichern und für die Zukunft vorzuhalten. So können verschiedene Entscheidungsstrategien identifiziert und klassifiziert werden (vgl. Kapitel 3.4). Diese ermöglichen ein besseres Verstehen und eine differenzierte Vorhersage des Entscheidungsprozesses, insbesondere der selektionalen Phase. Weiterhin wurden unterschiedliche Herausforderungen von Entscheidungen dargestellt (vgl. Kapitel 3.5). Zu Beginn der Entscheidungsforschung gab es vorwiegend idealtypische Beschreibungen, wie Entscheider zu handeln haben oder welche Eigenschaften für eine rationale Entscheidung benötigt werden. Dies wurde insbesondere von Simon (1955) mit der *bounded rationality* kritisch hinterfragt (vgl. Kapitel 3.5.1). Er verband in seiner Theorie die präselektionale mit der selektionalen Phase. Ab diesem Zeitpunkt ließ sich der Entscheider als menschliches Wesen mit kognitiven Beschränkungen darstellen, welches in den meisten Fällen keine rationale Entscheidung treffen kann. Hierzu würden dem Entscheider grundlegende kognitive Kapazitäten, um alles abwägen oder mögliche Entscheidungsalternativen mit Informationen aus der Umwelt abgleichen zu können, fehlen. Jedoch erkannte Simon (1955), dass der Entscheider nach seinen eigenen Maßstäben zu einer eigenen optimalen Entscheidung kommen kann. Eine besondere Herausforderung stellen auch kognitive Dissonanzen, welche oft mit Entscheidungen einhergehen, dar (vgl. Kapitel 3.5.2). Nach Festinger (1957) entstehen diese Dissonanzen, wenn verschiedene Kognitionen im Widerspruch zueinanderstehen. Gerade bei Entscheidungen gibt es immer Entscheidungsalternativen mit positiven und negativen Aspekten. Es kann daher nach der Entscheidung durchaus passieren, dass der Entscheider an seiner Wahl zweifelt. In der hier zugrunde liegenden Theorie wird vor allem auf diese postselektionale Phase von Entscheidungen verwiesen. In einem weiteren Abschnitt zu den Herausforderungen wurden Überlastungseffekte im Entscheidungsprozess näher betrachtet (vgl. Kapitel 3.5.3). In der Forschung zu Überlastungseffekten bei Entscheidungen wurden oft einzelne Merkmale gezielt manipuliert, um deren unmittelbare Auswirkung auf den Entscheidungsprozess zu erfassen. So gab es verschiedene Studien, die sich mit

dem Zeitdruck (vgl. Payne et al., 1988; Haynes, 2009; Fasolo et al., 2009), der Ähnlichkeit von Entscheidungsalternativen (vgl. Hoffman et al., 1998) oder den Auswirkungen von Präferenzen (vgl. Chernev, 2003a; Chernev, 2003b; Mogilner et al., 2008; Chernev & Hamilton, 2009) befassten. Ein weiterer Forschungsstrang untersuchte vorrangig die Angebotsgröße. So untersuchten Jacoby et al. (1974a) den *information-overload* Effekt. Dieser sollte bei zu vielen Entscheidungsalternativen und Informationen für den Entscheider entstehen. Weiterführend erforschten Iyengar und Lepper (2000) den *choice-overload* Effekt. Sie bezogen sich in ihren Untersuchungen auf eine konkrete Anzahl von zur Verfügung stehenden Entscheidungsalternativen. Dabei konnten sie nachweisen, dass sich ein großes Angebot auf spätere Kaufhandlungen negativ auswirken kann. Auch im deutschsprachigen Raum wurde von Greifeneder et al. (2010) der *too-much-choice* Effekt untersucht und weitestgehend bestätigt. Neben der Manipulation der Angebotsgröße wurde in den Studien von Greifeneder et al. (2010) auch der Einfluss der Informationsmenge bezüglich einzelner Entscheidungsalternativen untersucht. Diese drei für die Theoriebildung dieser Dissertation grundlegenden Forschungsarbeiten befassten sich explizit mit der Anzahl von Entscheidungsalternativen im Entscheidungsprozess.

An die Aufbereitung theoretischer Grundlagen der Entscheidungsforschung schlossen sich im zweiten Kapitel eine vertiefende Betrachtung der Motivationspsychologie an. Hierfür wurde zu Beginn der Begriff Motivation differenziert dargestellt (vgl. Kapitel 4.1). Anschließend konnte eine eigene Arbeitsdefinition zur Lernmotivation erarbeitet werden. Die im Rahmen der Dissertation erstellte Arbeitsdefinition versteht *unter Lernmotivation etwas zu lernen, um bestimmte Konsequenzen oder Ziele zu erreichen.* Nachfolgend wurden geschichtliche Grundlagen der Motivationsforschung betrachtet (vgl. Kapitel 4.2). Daran schloss sich eine ausführliche Darstellung der beiden Motivationsformen (vgl. Kapitel 4.3) – extrinsisch und intrinsisch – an. Insbesondere die intrinsische Motivation wird in vielen Forschungsarbeiten besonders hervorgehoben. Jedoch konnte innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung aufgezeigt werden, dass beide Motivationsformen grundsätzlich keine Gegenpole darstellen, sondern durchaus parallel wirken können. Dieser Aspekt erscheint besonders für schulische Kontexte relevant. Häufig sind pädagogische Inhalte mit äußeren Bedingungen verbunden, die eng mit extrinsischen Handlungsmotivationen einhergehen. Im Weiteren wurden exemplarisch drei verschiedene Motivationstheorien (vgl. Kapitel 4.4) und unterschiedliche Erfassungsmöglichkeiten von dem Merkmal Motivation betrachtet. Vor allem die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1995, 2000) zeigte dabei auf, dass sowohl ein extrinsischer als auch intrinsischer Antrieb in der Person vorhanden und wirksam sein kann. Auf dem Kontinuum der Selbstbestimmung lassen sich verschiedene Motivationsformen einordnen. So lassen sich unter der extrinsischen Motivation vier verschiedene Motivationsformen unterscheiden, welche in einem immer höheren Grad selbstbestimmter werden und sich letztendlich hin zur intrinsischen Motivation entwickeln können. Bei empirischen Arbeiten wird sich jedoch häufig auf die vier Motivationsformen der extrinsischen Motivation beschränkt,

da die reine intrinsische Motivationsform und die selbstbestimmteste Form der extrinsischen Motivation durch einen fließenden Übergang gekennzeichnet sind.

Im abschließenden Kapitel zu den theoretischen Grundlagen wurden die Schnittstellen der Entscheidungs- und Motivationsforschung näher betrachtet. Entsprechend des Forschungsanliegens dieser Dissertation erfolgte dies insbesondere unter der Perspektive des Fachgebietes der Pädagogischen Psychologie, mit dem Schwerpunkt auf Entscheidungen im Unterricht (vgl. Kapitel 5). So begegnen Schülerinnen und Schüler in ihrem Schulalltag vielfältigen Entscheidungen. Diese können als etwas Positives aufgefasst werden, weil sie im Realisierungsprozess Individualität und Flexibilität versprechen. Im Rahmen der Dissertation wurden diese Entscheidungssituationen und -möglichkeiten in der Schule genauer betrachtet (vgl. Kapitel 5.1) und durch empirische Befunde veranschaulicht (vgl. Kapitel 5.2). Individualisierung und Heterogenität spielen in den Schulen eine immer wichtigere Rolle. Durch das Anbieten verschiedener sozialer Konfigurationen, einer Vielfalt von Aufgaben und Themenbereichen kann dieser Individualität und Heterogenität im Schulalltag entsprochen werden. So wurde bereits in verschiedenen Forschungsarbeiten der Zusammenhang zwischen Freiheit im Unterricht und Lernmotivation (vgl. Blumberg et al., 2003; Hardy et al., 2006; Patall et al., 2010) untersucht. Die Befunde wiesen aus, dass Freiheiten die Lernmotivation positiv beeinflussen. Flowerday und Schraw (2000) näherten sich dem Thema von Entscheidungssituationen im Unterricht mithilfe von Experteninterviews mit Lehrkräften an. Hierbei zeigten sich vielfältige Möglichkeiten, in denen Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht zum Einsatz kamen. Ebenso konnten sie aufzeigen, dass Lehrkräfte allgemein positiv gegenüber Entscheidungsmöglichkeiten eingestellt sind und diese oft auch mit einer Verbesserung der Lernmotivation und einer Steigerung der schulischen Leistungen verbanden. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, diese subjektive Sichtweise genauer zu hinterfragen und einzelne Aspekte von unterrichtlichen Entscheidungssituationen näher zu betrachten. Auch stellte sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Übertragbarkeit des aus der Konsumforschung bekannten Überlastungseffektes bei Entscheidungen auf den schulischen Kontext. Im Rahmen dieser Betrachtungen wurde weiterführend auch auf zwei Personenmerkmale – das Unterstützungsverhalten der Lehrkraft sowie die Toleranz mit ungewissen Situationen umzugehen – Bezug genommen, welche ebenfalls die Entstehung von Lernmotivation in Entscheidungsprozessen beeinflussen können (vgl. Kapitel 5.3).

Den erarbeiteten theoretischen Grundpositionen folgend ergaben sich die zentralen Fragestellungen dieser Dissertation: Beeinflussen Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht die Lernmotivation? (vgl. Kapitel 6) Wird die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler durch die Manipulation der Angebotsgröße von Entscheidungsalternativen gehemmt? (vgl. Kapitel 7). Zur Beantwortung dieser Fragen wurden zwei Studien durchgeführt.

In der Vorstudie wurden Veränderungen der Lernmotivation im Verlauf einer Unterrichtseinheit empirisch erfasst (vgl. Kapitel 6). Hierfür wurden den Schülerinnen

und Schülern in jeder Unterrichtsstunde gemeinsam mit den Lehrkräften konzipierte Entscheidungsmöglichkeiten angeboten. Hierbei zeigte sich, dass die intrinsische Lernmotivation über die Unterrichtseinheit hinweg anstieg, während die extrinsische Lernmotivation demgegenüber tendenziell abnahm. Dadurch konnte ein grundsätzlich positiver Effekt von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, entsprechend den Ergebnissen von Patall et al. (2010), bestätigt werden. Um der naheliegenden Frage nachzugehen, ob diese positive Entwicklung kausal mit Entscheidungsmöglichkeiten zusammenhängen, wurden weitere Merkmale (wie Entscheidungskompetenz, Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten, Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten) in die Untersuchung einbezogen. Hierbei konnte aufgezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Entscheidungskompetenz weiterentwickelten und insgesamt Entscheidungsmöglichkeiten bewusster wahrnahmen. Allerdings ergab sich bei der Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten eine leicht negative Tendenz. Dies könnte jedoch auch auf ein kritischeres Hiterfragen, infolge der entwickelten Kompetenzen, zurückzuführen sein. Die Schülerinnen und Schüler hätten demzufolge gelernt, die Tragweite von Entscheidungen besser einzuschätzen. Weiteren Studien bleibt es vorbehalten, die Ergebnisse und Tendenzen im Rahmen einer größeren Stichprobe zu replizieren. An der vorliegenden Untersuchung nahm nur eine Klasse mit 20 Schülerinnen und Schülern im Fach Politik und Wirtschaft teil. Eine wichtige praktische Implikation der Studie ist, dass Lehrkräfte systematisch Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht anbieten sollten. Auch vor dem Hintergrund, dass sich unabhängig von der Verstärkung der Lernmotivation die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Entscheidungen zu treffen und einzuschätzen, mit jedem Angebot weiterentwickeln.

Die zweite Untersuchung wurde durch die Unterteilung in drei Teilstudien (Beobachtungs-, Interview- und Feldstudie) komplexer angelegt (vgl. Kapitel 7). Im Ergebnis konnte die theoretisch aufgestellte Arbeitsdefinition von Entscheidungen im Unterricht als von Lehrkräften vorgegebene Situationen präzisiert werden, *in welchen die Schülerinnen und Schüler aus einem bereitgestellten Angebot aktiv ihren eigenen Weg zur Erreichung des Zieles nach eigenen Interessen auswählen können.* Diese Arbeitsdefinition spiegelt sowohl den Einbezug des Interesses bzw. der Motivation, wie auch die bewusste Bereitstellung eines unterrichtlichen Angebotes wider. Dementsprechend weisen hier beide Aspekte – Entscheidung und Lernmotivation – in der Definition von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht einen engen Bezug auf. Dieser scheint für die pädagogische Praxis von besonderer Relevanz zu sein. So schätzten Lehrkräfte das Potential von Entscheidungsmöglichkeiten grundsätzlich sehr hoch ein, da sie sich davon eine weitreichendere Individualisierung und Differenzierung sowie eine Verbesserung der Lernmotivation erhoffen. Lehrkräfte gaben hierzu an, insbesondere aufgrund der positiven Reaktionen von Schülerinnen und Schüler Entscheidungsmöglichkeiten regelmäßig in den Unterricht einzubeziehen. Sie verwiesen jedoch auch auf Problemstellen, die Entscheidungsmöglichkeiten hervorrufen können. Laut der Lehrkräfte können Entscheidungsmöglichkeiten nur ihr positives Potential entfalten, wenn der Leistungsstand, das Alter sowie eine systematische Ergebnissicherung beachtet werden. Allerdings zeigten sich zwischen den Experteninterviews und den Unterrichtsbeobachtungen einige

Diskrepanzen. So wurden im Gegensatz zu den Interviews während den Beobachtungen viele Instruktionsfragen (z. B. Wer möchte heute sein Referat vorstellen? oder Benötigt ihr noch mehr Zeit) erfasst. In der Beschreibung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht durch die Lehrkräfte fiel weiterhin auf, dass sie sich in ihren Ausführungen vorrangig auf ein fest vorgegebenes Angebot an Entscheidungsalternativen bezogen. Doch die Beobachtungen zeigten, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern wesentlich mehr Möglichkeiten lassen, um selbst Entscheidungsalternativen zu genieren. So scheinen die Lehrkräfte die Wirkung und das Potential von Entscheidungsmöglichkeiten häufig noch zu unterschätzen. Eine weitere Frage in den Beobachtungen und Interviews zielte darauf, welche Quantität ein großes bzw. kleines Angebot im schulischen Kontext aufweist. Bereits in den Beschreibungen von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht berichteten die Lehrkräfte vermehrt von großen bzw. kleinen Angeboten. Hieraus lässt sich vermuten, dass die Angebotsgröße eine differenzierte Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler besitzt. In der Studie von Iyengar und Lepper (2000) wurden einem kleinen Angebot sechs und einem großen Angebot 30 Entscheidungsalternativen zugeordnet. Diese Größenordnungen erscheinen im schulischen Kontext nicht praktikabel. In der Auswertung der Interviews und Beobachtungen konnte ermittelt werden, dass vier Entscheidungsalternativen ein eher kleines Angebot im Unterrichtskontext darstellen. Diese Anzahl wurde für das große Angebot – vor dem Hintergrund praktischer Erwägungen – verdoppelt. Aus den Beobachtungen sowie Interviews ließen sich zwei wichtige Aspekte für diese Dissertation ableiten: zum einen spielt die Lernmotivation eine zentrale Rolle Entscheidungen im Unterricht anzubieten, zum anderen scheint sich die Angebotsgröße auf unterschiedliche Art auf die Schülerinnen und Schüler auszuwirken. In diesem Zusammenhang wurden beide theoretischen Strömungen (Entscheidungs- und Motivationsforschung) durch die empirischen Befunde bestätigt. Das grundlegende Erkenntnisinteresse, ob sich die Angebotsgröße auf die Lernmotivation auswirkt, resultiert neben den bereits bestehenden empirischen Studien aus den Ergebnissen der ersten beiden Teilstudien. Um dieser Fragestellung nachzugehen, wurde im anschließenden Feldexperiment gezielt die Angebotsgröße durch drei Bedingungen manipuliert. Im Feldexperiment konnten Hinweise zur Bestätigung dieser Annahme für die intrinsische Lernmotivation gefunden werden. Die Ergebnisse korrespondieren mit den Ergebnissen von Iyengar und Lepper (2000). So zeigten sich die Schülerinnen und Schüler mit dem großen Angebot zu Beginn intrinsischer motiviert, jedoch sank die intrinsische Lernmotivation in dieser Gruppe zum Ende. Demgegenüber zeigte sich bei den Schülerinnen und Schülern mit einem kleinen Angebot eine gegenläufige Entwicklung. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass die Angebotsgröße einen direkten Einfluss auf die intrinsische Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler besitzt. Für die Gruppe ohne Auswahl wurde kein Effekt erwartet, jedoch war auch hier die intrinsische Lernmotivation zu Beginn höher als zum Ende. Vor diesem Hintergrund sollte die Anzahl von unterrichtlichen Entscheidungsalternativen überdacht werden. In den Interviews und Beobachtungen ließ sich eine breite Spanne von zwei bis 16 Entscheidungsalternativen ermitteln. Die extrinsische Lernmotivation fiel tendenziell über beide Mess-

zeitpunkte ab. Dies stellt jedoch eine wünschenswerte Veränderung dar, da eventuell alleine die Beschäftigung mit dem Arbeitsauftrag für eine verstärkte Selbstbestimmungswahrnehmung gesorgt hat (vgl. Ryan & Deci, 2002). In den von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllten Fragebögen konnten weiterhin Indizien dafür gefunden werden, dass alleine die Wahrnehmung von Entscheidungssituationen mit Entscheidungsalternativen für positive Effekte sorgen kann. So war unter anderem das Bedürfnis nach Autonomie in den beiden Gruppen mit Entscheidungsalternativen höher ausgeprägt. Auch ließ sich eine positive Verbindung zwischen der Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten und der intrinsischen Lernmotivation nachweisen. Demgegenüber schien sich eine kontrollierende Unterstützung der Lehrkraft eher negativ auf die Wahrnehmung und Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten auszuwirken, wohingegen die Autonomie-Unterstützung mit einer höheren Wahrnehmung einherging. So konnte die Hauptstudie mannigfaltige Ergebnisse herausarbeiten, welche ein reales Gesamtbild von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht entstehen lassen. Auch einige praktische Implikationen legt diese Studie nahe. So sollte u. a. ein besonderes Augenmerk auf einen bewussten Umgang mit Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht gelegt werden, um so die vielen positiven Effekte von Entscheidungssituationen nutzen zu können. Dies bedarf einer entsprechend zielgerichteten und systematischen Unterrichtsplanung und -gestaltung. Auch kleine ungeplante Entscheidungsmöglichkeiten bürgen ein beachtenswertes Potential zur positiven Verstärkung der Selbstbestimmung und intrinsische Lernmotivation, welches den Lehrkräften oft nicht bewusst zu sein scheint. Dies setzt jedoch auch ein hohes Maß an Flexibilität voraus. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass die Angebotsgröße ebenfalls einen Effekt auf die intrinsische Lernmotivation besitzt. So sollten sich Lernsettings an vier Entscheidungsalternativen für die Schülerinnen und Schüler orientieren. Zu viele Alternativen könnten sonst zu dem unerwünschten Ergebnis der Demotivation führen.

Insgesamt ermöglichten die beiden Studien weitreichende Einblicke in die Feldforschung zu Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht (siehe Abbildung 10). In beiden ergaben sich Erkenntnisse, die bisherige Ergebnisse und Befundlagen von internationalen Forschungsarbeiten weitestgehend bestätigen (vgl. Iyengar & Lepper, 2000; Greifeneder et al., 2010; Patall et al., 2010). Die empirisch gewonnenen Daten der Dissertation konnten ebenso aufzeigen, dass die Rolle der Lehrkraft in Bezug auf Entscheidungssituationen von zentraler Bedeutung ist. Hinsichtlich der konkreten Planung von Unterrichtssettings zur Integration von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht sollte insbesondere auf den Leistungsstand, das Alter und eine nachhaltige Ergebnissicherung geachtet werden. Damit gelang mit diesen Studien ein erster Schritt, um sich der Schulwirklichkeit in diesem Forschungsfeld anzunähern. Im Sinne einer nachhaltigen Ergebnissicherung erscheint es angebracht, beide Studien mit ähnlichen Inhalten und Aufbau zu replizieren. Weiterführend wären auch Studien mit anderen Merkmalen (z. B. Art der Wahl, Untersuchungsdauer, Unterstützungsverhalten der Lehrkraft) denkbar. So ließen sich auch bisher unbearbeitete Fragen klären, ob diese Erkenntnisse zum Beispiel auch auf den naturwissenschaftlichen Fächerbereich oder andere

Entscheidungsformen (z. B. Wahl eines Themas für ein Referat) übertragbar sind. Ebenso sind Szenarien vorstellbar, in denen durch Längsschnittstudien die Auswirkungen einer systematischen Erhöhung von unterrichtlichen Entscheidungsmöglichkeiten betrachtet werden. Auf dieser Grundlage wäre es möglich, die von den Lehrkräften häufig angesprochene Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Entscheidungsmöglichkeiten datenbasiert nachzuvollziehen. Eine Langzeitstudie eröffnet ebenso die Möglichkeit, Gewöhnungseffekte durch den Einsatz von Entscheidungssituationen zu identifizieren.

Die dargestellten weiterführenden Fragestellungen zeigen, dass die Thematik von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht noch viele bisher unbeachtete Aspekte aufweist. Dies auch vor dem Hintergrund, dass die bisherige Forschungslage zur Thematik Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht noch sehr gering ist. Das Ziel der Dissertation bestand in einer genaueren Betrachtung und Untersuchung von Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht. Dies mit besonderem Blick auf die Angebotsgröße und die Lernmotivation. Mithilfe einer theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik konnten die zu Beginn aufgeworfenen Fragstellungen beantwortet werden. So wurde bereits in den Interviews mit den Lehrkräften deutlich, dass Lehrkräfte mehrheitlich davon ausgehen, dass sich die Angebotsgröße unterschiedlich auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt. Diese subjektive Überzeugung ließ sich durch das Feldexperiment bestätigen. Ein kleines Angebot scheint sich im besonderen Maße positiv auf die Lernmotivation auszuwirken. Dementsprechend konnte der *choice-overload* Effekt (vgl. Iyengar & Lepper, 2000) im schulischen Kontext nachgewiesen werden. Ebenso konnten weitere Annahmen, wie die Wirkung von Entscheidungsmöglichkeiten auf das Autonomiegefühl, im Rahmen der Dissertation bestätigt werden. Die ersten Ergebnisse in diesem Forschungsbereich sollten als Anregungen dienen, um weitere vertiefende Untersuchungen in diesem Forschungsfeld zu initiieren. Mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen im Schulbereich erscheinen Entscheidungsmöglichkeiten als geeignete Herangehensweise um einer notwendigen Individualisierung und einer zunehmenden Heterogenität zu entsprechen. So erscheint es sowohl für die Lehrkraft als auch für die Schülerinnen und Schüler wichtig und sinnvoll, ein vielfältiges Angebot an Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht vorzuhalten. Die vorliegende Dissertation möchte hierfür einen Beitrag leisten, indem sie dafür eine wissenschaftliche Grundlage legt.

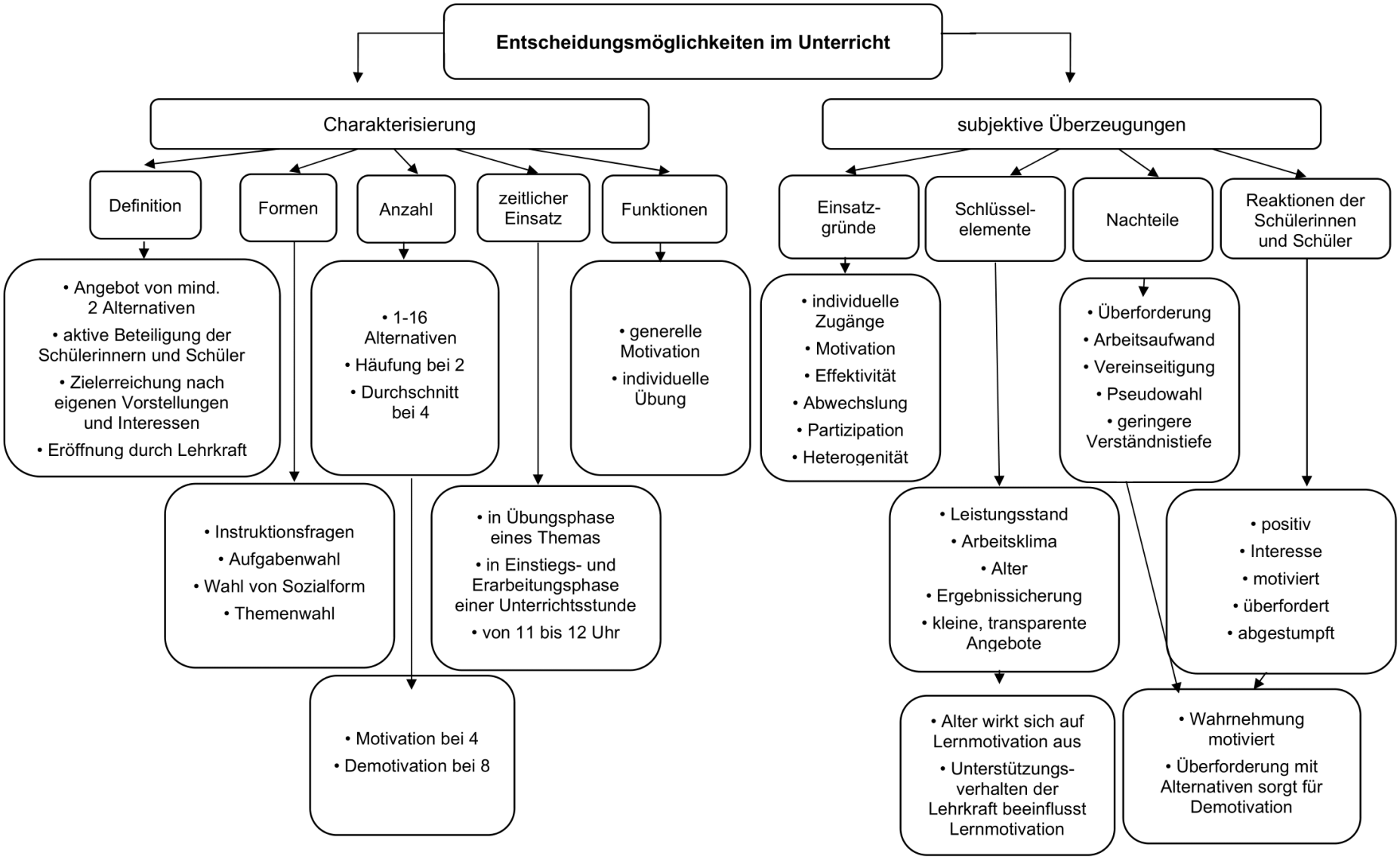

Abbildung 10. Ergebnisübersicht dieser Dissertation.

9. Literaturverzeichnis

Abelson, R. P. & Levi, A. (1985). Decision Making and Decision Theory. In Lindsey, G. & Aronson, E. (Hrsg.), *The Handbook of Social Psychology* (3. Aufl.) (S. 231-309). New York: Academic Press.

Akioka, E. & Gilmore, L. (2013). An Intervention to Improve Motivation for Homework. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23 (1), 34-48.

Anderson, L. K., Taylor, J. R. & Holloway, R. J. (1966). The Consumer and His Alternatives: An Experimental Approach. *Journal of Marketing Research*, 3 (1), 62-67.

Arunachalam, B., Henneberry, S., Lusk, J. L. & Norwoord, F. B. (2009). An Empirical Investigation into the Excessive-Choice Effect. *American Journal of Agricultural Economics*, 91 (3), 810-825.

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review,* 64 (6), 359–372.

Atkinson, J. W. & Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *The Journal of Abnormal and Social Psychology,* 60 (1), 52-63.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer-Verlag.

Beach, L. R. & Mitchell, T. R. (1978). A contingency model for the selection of decision strategies. *Academy Management Review, 3,* 439–449.

Bergius, R. (1976). *Sozialpsychologie.* Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bernoulli, D. (1954). Exposition of a new theory on the measurement of risk. *Econometrica*, 22, 23–36.

Betsch, T., Haberstroh, S. & Hohle, C. (2002). Explaining routinized decision making – a review of theories and models. *Theory and Psychology*, 12, 453–488.

Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Heidelberg: Springer-Verlag.

Bettman, J. R. (1979). *An Information Processing Theory of Consumer Choice*. Boston: Addison-Wesley.

Bieg, S. & Mittag, W. (2005). *Fragebogen zur Erfassung motivationaler Selbstregulation bei Jugendlichen (MoS-J): Skalenkurzdokumentation*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie.

Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of autonomous motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal of Educational Research*, 3, 122-140.

Blumberg, E., Möller, K., Jonen, A. & Hardy, I. (2003). Multikriteriale Zielerreichung im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht der Grundschule. In D. Cech & H.-J. Schwier (Hrsg.), *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (S. 77-92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2005) (Hrsg). *Das Experteninterview*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boggiano, A. K., Main, D. S. & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology,* 54 (1), 134-141.

Bordt, M (2012). Der zweifache Ursprung der Motivation bei Platon. In G. Brüntrup & M. Schwartz (Hrsg.), Warum wir handeln – Philosophie der Motivation (17 bis 26). Stuttgart: Kohlhammer.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler.* Berlin [u. a.]: Springer Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer-Verlag.

Boyce, P. R. (1974). Sinus Arrhythmia as a Measure of Mental Load, *Ergonomics*, 17, 177 - 183.

Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin [u. a.]: Springer-Verlag.

Braun, W. (2010). *Die (Psycho-) Logik des Entscheidens. Fallstricke, Strategien und Techniken im Umgang mit schwierigen Situationen.* Bern: Verlag Hans Huber.

Brouwers, M. C. & Sorrention, R. M. (1993). Uncertainty Orientation and Protection Motivation Theory: The Role of Individual Differences in Health Compliance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (1), 102-112.

Chernev, A. (2003a). Product Assortment and Individual Decision Processes. *Journal of Personality and Social Psychology,* 85, 151 - 62.

Chernev, A. (2003b). When more is less and less is more: The role of ideal point availability and assortment in consumer choice. *Journal of Consumer Research*, 30, 170 - 183.

Chernev, A. & Hamilton, R. (2009). Assortment Size and Option Attractiveness in Consumer Choice Among Retailers. *Journal of Marketing Research*, 46 (3), 410-420.

Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology, 88*(4), 715-730.

Dalbert, C. (1999). Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. In Dalbert, C. (Hrsg.), *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*. Verfügbar unter http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/393/pdf/bericht01.pdf [letzter Zugriff: 27.06.2018].

Dalbert, C. & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. *Journal für LehrerInnenbildung*, 10 (2), 53-57.

DeCharms, R. (1968). *Personal causation.* New York: Academic Press.

DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Hrsg.), *Research on motivation in education: Student motivation* (S. 275-310). New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18,* 105-115.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In: L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 13 (S. 39-80). New York: Academic Press.

Deci, E. L., Sheinman, L., Schwartz, A. J. & Ryan, R. M. (1981). An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children. Reflections on Intrinsic Motivation and Perceives Competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Deci, E. L., Speigel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles. The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: Kernis, M. (Hrsg.), *Efficacy, agency, and self-esteem (*S. 31–49). New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychology Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2002) (Hrsg.). *Handbook of Self-Determination Research.* New York: The University of Rochester Press.

Dhar, R. (1997). Consumer preference for a no-choice option. *Journal of Consumer Research*, 24, 215 - 231.

Dhar, R. & Nowlis, S. M. (1999). The Effect of Time Pressure on Consumer Choice Deferral. *Journal of Consumer Research*, 25 (4), 369-384.

Dickhäuser, O. (2001). *Computernutzung und Geschlecht.* Münster: Waxmann.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2007). *Duden. Das große Fremdwörterbuch* (4. Auflage). Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2015a). *Duden. Das Fremdwörterbuch (11. Aufl.).* Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2018). *Duden. Standardwörterbuch. Deutsche als Fremdsprache (3. Aufl.).* Mannheim [u. a.]: Dudenverlag.

Durkheim, Émile (1977). *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Eccles, J. S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation* (S. 75-146). San Franciso, CA: W. H. Freeman.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

Echterhoff (2013). Quantitative Forschungsmethoden. In Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (Hrsg.). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*, 2. Aufl., Berlin [u. a.]: Springer-Verlag, S. 55-114.

Einhorn, H. J. & Hogarth, R. M. (1975). Unit weighting schemes of decision making. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13 (2), 171-192.

Ettema, J. H. & Zielhuis, R. L. (1971). Physiological Parameters of Mental Load, *Ergonomics*, 14, 137 - 144.

Fasolo, B., Carmeci, F. A. & Misuraca, R. (2009). The Effect of Choice Complexity on Perception of Time Spent Choosing: When Choice Takes Longer but Feels Shorter. *Psychology & Marketing*, 26, 213 - 279.

Feather, N. T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*(3), 552-561.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance.* Stanford: Stanford University Press.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London [u. a.]: Sage Publications.

Flink, C., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology,* 59 (6), 1118.

Flowerday, T. & Schraw, G. (2000). Teachers' beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 634 – 645.

Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11,145–252.

Fröhlich, W. D. (2010). *Wörterbuch der Psychologie.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gigerenzer, G. & Goldstein, D. G. (1999). Betting on one good reason: The take the best heuristic. In G. Gigerenzer, P. M. Todd and the ABC Research Group (Hrsg.), *Simple heuristics that make us smart* (S. 75–95). Oxford: Oxford University Press.

Gigerenzer, G. & Selten, R. (2001) (Hrsg.). *Bounded rationality – The adaptive toolbox*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gigerenzer, G. & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 62, 451- 482.

Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M.-A. K. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15 (1).

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82,* 525–538.

Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B. & Haag, L. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? *Empirische Pädagogik*, 19, S. 342-360.

Greifeneder, R., Scheibehenne, B. & Kleber, N. (2010). Less May Be More When Choosing Is Difficult: Choice Complexity and Too Much Choice. *Acta Psychologica*, 133, 45–50.

Grell, J. & Grell M. (2000). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Groos, K. (1898). *The Play of Animals*. New York: Appleton.

Harlow, H. F. (1950). Analysis of discrimination learning by monkeys. *Journal of Experimental Psychology*, *40*, 26–39.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren.* Stuttgart: Kohlhammer.

Hardy, I., Jonen, A., Möller, K. & Stern, E. (2006). Effects of Instructional Support Within Constructivist Learning Environments for Elementary School Students' Understanding of "Floating and Sinking". *Journal of Educational Psychology*, 98, 307-326.

Harter, S. (1975). Mastery motivation and the need for approval in older children and their relationship to social desirability response tendencies. *Developmental Psychology,* 11 (2), 186-196.

Hater, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.

Hater, S. (1981). A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In A. Collins (Hrsg.), *Minnesota symposium on child psychology*, Vol. 14 (S. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harter, S. & Connell, J. E. (1984). A model of the relationships among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (Hrsg.), *The development of achievement* motivation (S. 214-250). Greenwich, CT: JAI Press.

Haynes, G. A. (2009). Testing the Boundaries of the Choice Overload Phenomenon: The Effect of Number of Options and Time Pressure on Decision Difficulty and Satisfaction. *Psychology & Marketing*, 26, 204 - 212.

Hänze, M. & Berger, R. (2007). Kooperatives Lernen im Gruppenpuzzle und im Lernzirkel. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), 227-240.

Heckhausen, H. (1977). Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau*, 28, 175-189.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.

Helmke, A. (2010). Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation*. Bad Kreuznach: Agentur für Qualitätssicher, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS)*.

Helmke, A (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.).Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Hering, F.-J. (1986). *Informationsbelastung in Entscheidungsprozessen: Experimental-Untersuchung zum Verhalten in komplexen Situationen.* Frankfurt a.M.: Lang.

Höfer, D., Steffens, U., Diehl, G., Loleit, P. & Maier, D. (2017). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen.* Verfügbar unter: https://lehrkraefteakademie.hessen.de/sites/lehrkraefteakademie.hessen.de/files/content-downloads/Kerncurricula-Begleittext1.pdf [letzter Zugriff: 27.06.2018].

Hsee, C. K., & Leclerc, F. (1998). Will products look more attractive when evaluated jointly or when evaluated separately? *Journal of Consumer Research*, 25, 175–186.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory.* Oxford, England: Appleton-Century.

Hunt, J. M. (1963). Motivation inherent in information processing and action. In O. J. Harvey (Hrsg.), *Motivation and social action* (S. 35-95). New York: Ronald Press

Ilardi, B.C., Leone D., Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.

Iyengar, S. S. & Lepper, M. R.(1999). Rethinking the Value of Choice: A Cultural Perspective on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 349-366.

Iyengar, S. S. & Lepper, M. R. (2000). When Choice Is Demotivating: Can One Desire Too Much of a Good Thing?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 995 - 1006.

Jacoby, J., Speller, D. E. & Kohn, C. A. (1974a). Brand Choice Behavior as a Function of Information Load. *Journal of Marketing Research*, 11, 63 - 69.

Jacoby, J., Speller, D. E. & Kohn-Berning, C. A. (1974b). Brand Choice Behavior as a Function of Information Load: Replication and Extension. *Journal of Consumer Research*, 1, 33 - 42.

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.

Johnston, M. M. & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.

Jürgens E. (1994). *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*. St. Augustin: Academia.

Kasser, T., Davey, J. & Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37, 175-187.

Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80-87.

Katz, I. & Assor, S. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442).

Kelle, U., Reith, F. & Metje, B. (2017). Empirische Forschungsmethoden. In M. K. W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, 3. Aufl., Berlin [u. a.]: Springer-Verlag. S. 27-63.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Berlin [u. a.]: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Koch, S. (1956). Behavior as "intrinsically" regulated: Work notes towards a pretheory of phenomena called motivational. *Nebraska Symposium on Motivation*, 4, 42-87.

König, R. (1977). Physiologische Grundlagen der Motivation und Emotion. In E. Todt (Hrsg). *Motivation. Eine Einführung in Probleme, Ergebnisse und Anwendungen.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

König, S. & Dalbert, C. (2004). Ungewissheitstoleranz, Belastung und Befinden bei BerufsschullehrerInnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 190-199.

Kovleva, A., Beierlein, C., Kemperm C. J. & Rammstedt, B. (2012). *Eine Kurzskala zur Messung von Kontrollüberzeugung: Die Skala Internale-Externale-Kontroll-*

überzeugung-4 (IE-4). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: https://www.gesis.org/fileadmin/kurzskalen/working_papers/IE4_Workingpaper.pdf [Letzter Zugriff: 28.06.2018].

Krapp, A. & Prenzel, M. (1992). *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung.* Münster: Aschendorff.

Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.

Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 186-203.

Krapp, A. (2001). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 286-294). Weinheim: Beltz.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kurzrock, B.-J. (2014). *Anleitung für Experteninterviews im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten am Fachgebiet Immobilienökonomie.* Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern. Verfügbar unter: https://www.bauing.uni-kl.de/fileadmin/ immobilien/pdf/Anleitungen/Anleitung_fuer_Expertengespraeche_FG_IOE.pdf [Letzter Zugriff: 28.06.2018].

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E. & Deci, E. L. (2000). Within-Person Variation in Security of Attachment: A Self-Determination Theory Perspective on Attachment, Need Fulfillment, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (3), 367-384.

Malhorta, N. K., Jain, A. K. & Lagakos, S. W. (1982). The Information Overload Controversy: An Alternative Viewpoint, *Journal of Marketing*, 46, 27-37.

Malhorta, N. K. (1982). Information Load and Consumer Decision Making. *Journal of Consumer Research*, 8 (4), 419-430.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 11. Aufl., Weinheim [u. a.]: Beltz.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* 6. Aufl., Weinheim [u. a.]: Beltz.

McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321–333.

Meng, L. & Ma, Q. (2015). Live as we choose: The role of autonomy support in facilitating intrinsic motivation. *International Journal of Psychophysiology*, 98 (3), 441-447.

Meyer, H. (1994). *Unterrichtsmethoden. Band 2. Praxisband.* Frankfurt a. M.: Scriptor.

Meyer-Ahrens, I., Moshage, M., Schäfer, J. & Wilde, M. (2010). Nützliche Elemente von Schülermitbestimmung im Biologieunterricht für die Verbesserung intrinsischer Motivation. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16, 155-166.

Mienert, M. & Pitcher, S. (2013). *Pädagogische Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mogilner, C., Rudnick, T. & Iyengar, S. S. (2008). The Mere Categorization Effect: How the Presence of Categories Increases Choosers' Perceptions of Assortment Variety and Outcome Satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 35 (2), 202-215.

Moulton, R. W. (1965). Effects of success and failure on level of aspiration as related to achievement motives. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1 (5), 399-406.

Murayama , K., Matsumoto, M., Izuma, K., Sugiura, A., Ryan, R. M., Deci, E.L. & Matsumoto, K. (2015). How Self-Determined Choice Facilitates Performance: A Key Role of the Ventromedial Prefrontal Cortex. *Cerebral Cortex*, 25, 1241-1251.

Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford: Oxford Univ. Press. Neumer, J. (2009). *Gemeinsame Entscheidungsfindung. Perspektiven, Ansatzpunkte und blinde Flecken. Eine theoretische Erörterung. Arbeitspapier.* München: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V.

Nishimura, T. & Suzuki, T. (2016). Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration in Japan: Controlling for the Big Five Personality Traits. *Japanese Psychological Research*, 58 (4), 320-331.

Otis, N., Grouzet, F. M. E. & Pelletier, L. G.(2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year-Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 170-183.

Pasche, M. (1997). *Imperfektes Entscheidungsverhalten*. Aachen: Shaker.

Patall, E., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). The Effects of Choice on Intrinsic Motivation and Related Outcomes: A Meta-Analysis of Research Findings. *Psychology Bulletin*, 134 (2), 270-300.

Patall, E., Cooper, H. & Wynn, S. R. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102, 896-915.

Patall, E., Dent, A. L., Oyer, M. & Wynn, S. R. (2012). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37 (1), 14-32.

Payk, T. R. (2010). *Psychopathologie. Vom Symptom zur Diagnose.* Berlin [u. a.]: Springer Verlag.

Payne, J. W. (1982). Contingent decision behavior. *Psychological Bulletin, 92*(2), 382-402

Payne, J. W., Bettman, J. R. & Johnson, E. J. (1988). Adaptive strategy selection in decision making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition,* 14, 534–552.

Payne, J. W., Bettman, J. R. & Johnson, E. J. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peschel, F. (2012). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Petri, H. L. (1996). *Motivation: Theory, Research and Applications.* 4. Aufl., Belmont: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. 2. Aufl., Upper Saddle River: Prentice Hall.

Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 163-173.

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P. & Wild, C. (2010). Social Contagion of Motivation Between Teacher and Student: Analyzing Underlying Processes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 577-587.

Redelmeier, D. A., & Shafir, E. (1995). Medical decision making in situations that offer multiple alternatives. *Journal of the American Medical Association,* 273 (4), 302-305.

Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S 183-203). Rochester: University Of Rochester Press.

Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology,* 95, 375–392.

Reis, H. T., Sheldon, K., Gable, S. L. & Ryan, R. M. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (4), 419-435.

Rheinberg, F. (2006). *Motivation* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology.* Englowood Cliffs: Prentice-Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), 1-28.

Röder, B. & Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.).(2009), Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter: http://psilab.educat.hu-erlin.de/forschung/Skalenbuch_ FoSS.pdf [Letzter Zugriff: 30.06.2018].

Russo, J. E. (1974). More Information Is Better: A Re-evaluation of Jacoby, Speller und Kohn, *Journal of Consumer Research*, 1, 68 - 72.

Rustemeyer, R. (2007). *Einführung in die Unterrichtspsychologie.* 2. Aufl., Darmstadt: WBG.

Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology,* 43(3), 450-461.

Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000).Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3-33). Rochester: University Of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness.* New York, NY, US: Guilford Press. Salber, W. (1953). Urteil, Entschluß, Entscheidung. *Psychologische Beiträge*, 1, 435-469.

Scheibehenne, B., Greifeneder, R. & Todd, P. M. (2009). What Moderates the Too-Much-Choice Effect? *Psychology and Marketing*, 26, 229–53.

Scheibehenne, B., Greifeneder, R. & Todd, P. M. (2010). Choice overload: A meta-analytic review. *Journal of Consumer Research,* 37, 409 - 425.

Schick, F. (1997). *Making Choices: A Recasting of Decision Theory*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.

Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1-13.

Schiefele, Ulrich (2009). Motivation. In Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Schneider, G. (1999). *Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden.* Schwalbach [u. a.]: Wochenschau Verlag.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (S. 83-110). New York: Springer-Verlag.

Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist, 55,* 79-88.

Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: why more is less*. New York: HarperCollins.

Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne.* Neuwied: Luchterhand.

Simon, H. A. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69, 99 - 118.

Simpkins, S., Davis-Kean, P. & Eccles J. S. (2006). Math and Science Motivation: A Longitudinal Examination of the Links Between Choices and Beliefs. *Developmental Psychology*, 42 (1), 70-83).

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Macmillan Company.

Sorrentino, R. M. & Hewitt, E. C. (1984). The Uncertainty-Reducing Properties of Achievement Tasks Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 884-899.

Straka, G. A. (2009). Motivation und selbstgesteuertes Lernen. *Neue Didaktik*, 1, S. 1-6.

Thorngate, W. (1980). Efficient Decision Heuristics. *Behavioral Science*, 25 (3), 219-225.

Tversky, A. (1972). Elimination by aspects: A theory of choice. *Psychological Review, 79*(4), 281-299.

Tversky, A. & Shafir, E. (1992). Choice under conflict: The dynamics of deferred decision. *Psychological Science*, 3, 358 - 361.

Tzuriel, D. & Klein, P. S. (1983). Learning skills and types of temperaments as discriminants between intrinsically and extrinsically motivated children. *Psychological Reports*, 53 (1), 59-69.

Wänke, M. & Friese, M. (2005). The role of experience in consumer decisions: The case of brand loyalty. In T. Betsch & S. Haberstroh (Hrsg.), *The routines of decision making* (S. 289-309). Mahwah: Erlbaum.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-473.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research.* 2. Aufl., London: Sage.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review,* 66 (5), 297-333.

Wiechmann, J. (2002). Zwölf Unterrichtsmethoden, 3. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie.* 10. Aufl., München: Pearson Studium.

Anhang

Anhang A – Vorstudie: Materialien....181
1. Instruktionen für Lehrkraft....182
2. Arbeitsaufträge der ersten Stunde....183
3. Fragebögen....190
Anhang B – Hauptstudie: Materialien....204
1. Lehrbeobachtungsprotokoll....205
2. Leitfaden für Experteninterview....211
3. Fragebogen für Lehrkräfte....213
4. Instruktionen für Lehrkräfte....219
5. Unterrichtsbeispiele für verschiedene Arbeitsaufträge....220
6. Fragebogen – 1. Teil....232
7. Fragebogen – 2. Teil....238
Anhang C – Vorstudie: Skalenbeschreibungen....248
1. Intrinsische Lernmotivationsskala....249
2. Extrinsische Lernmotivationsskala....250
3. Entscheidungsverhalten....255
4. Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten....256
5. Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten....257
6. Manipulations-Check von der Manipulation der Angebotsgröße....258
7. Intrinsische Lernmotivationsskala nach den drei Bedingungen....259
8. Extrinsische Lernmotivationsskala nach den drei Bedingungen....259
9. Unterstützungsverhalten der Lehrkraft....260
Anhang D – 2. Teilstudie der Hauptstudie: Auswertung der Experteninterviews ..261
1. Frage – Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten – Was sind Wahlmöglichkeiten?....262
2. Frage – Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten – Welche Beispiele?....264
3. Frage – Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten – Wie sehen Wahlmöglichkeiten aus?....270
4. Frage – Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten – Wie viele Wahlmöglichkeiten?....273
5. Frage – Subjektive Einschätzung – Subjektive Einschätzung der SuS Reaktion?....275

6. Frage – Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten – Wann werden Wahlmöglichkeiten differenziert? 279
7. Frage – Subjektive Einschätzung – Warum Wahlmöglichkeiten gegeben werden? 291
8. Frage – Subjektive Einschätzung – Gute Strategie? 295
9. Frage – Subjektive Einschätzung – Was die Nachteile sind? 298

Anhang E – 3. Teilstudie der Hauptstudie: Skalenbeschreibungen 302
1. Manipulations-Check 303
2. Intrinsische Lernmotivationsskala 304
3. Extrinsische Lernmotivationsskala 305
4. Psychologische Grundbedürfnisse 306
5. Erwartungsmotivation 306
6. Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag 308
7. Entscheidungsverhalten 309
8. Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten 310
9. Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten 311
10. Unterstützungsverhalten der Lehrkraft 312
11. Ungewissheitstoleranz 313

Anhang A – Vorstudie: Materialien

1. Instruktionen für Lehrkraft

Bitte lesen Sie sich die Instruktionen und Hinweise genau durch. Sie sichern die Vergleichbarkeit der verschiedenen Stunden. Danke!

Begrüßung

Wir haben heute einen Gast von der Universität Kassel da. Sie ist stille Beobachterin. Ihr braucht sie gar nicht weiter zu beachten. Sie hat für diese Stunde Fragebögen mitgebracht und es wäre schön, wenn ihr die Fragebögen an gegebener Stelle ehrlich und spontan ausfüllt! Sie sind anonym und ich werde auch nicht erfahren, was ihr angekreuzt habt.

Ablauf

In der Stunde heute geht es um … . Heute bekommt ihr verschiedene Arbeitsaufträge. Ihr bearbeitet die Aufträge allein. Lest euch genau die Anweisungen durch und beachtet, was ihr machen sollt. Wichtig ist auf dem Aufgabenzettel vor allem das gelb markierte. Nach dem jeder seinen Arbeitsauftrag hat und genau durchgelesen hat, bekommt ihr den ersten Fragebogen. Danach bearbeitet ihr die Aufgabe und nach der Bearbeitung kommt noch ein zweiter Fragebogen. Eure Antworten sind für die Universität Kassel wichtig. Wichtig: nicht sagen, dass es verschiedene Gruppen mit Wahl und Nicht-Wahl gibt.

Arbeitsblatt mit Themen

Bitte schaut euch das Arbeitsblatt, was ich jetzt austeile, genau an. Nicht wundern. Ich gebe euch auch schon die zwei Fragebögen mit. (reihenweise Austeilen des geordneten Stapels) Die lasst ihr aber einfach liegen bis ich euch auffordere sie auszufüllen! Bitte beachtet besonders das gelb markierte.

Während der Entscheidung

(Darauf achten, dass die Schüler/innen sich nicht darüber unterhalten.) Jeder soll alleine das Blatt lesen.

Nach Entscheidung

Hat jetzt jeder einen Arbeitsauftrag und ihn sorgfältig gelesen? (nicht ausgesucht sagen) Ok, dann nehmt jetzt den ersten Fragebogen mit Teil 1 und füllt ihn bitte sorgfältig aus. Ihr habt jetzt 5 Minuten (max. 10 Minuten) Zeit, um den Fragebogen auszufüllen. Beachtet auch immer die Rückseite (doppelseitig). [Auf der ersten Seite müsst ihr euren persönlichen Code erstellen. Ihr seht da auch ein Beispiel, wie ihr das machen sollt. Füllt die untere Tabelle aus und kreuzt das jeweilige Feld an. Seid ihr fertig mit dem Fragebogen? Ok, dann legt den Fragebogen wieder beiseite und nehmt das Blatt mit den Arbeitsaufträgen zur Hand.

Vor Bearbeitung der Aufgaben

Jetzt habt ihr 15 Minuten (max. 20 Minuten) Zeit, eure Aufgaben alleine zu bearbeiten. Jeder macht das erstmal alleine.

Während der Bearbeitung

(Darauf achten, dass die Schüler/innen alleine arbeiten. Notfalls ermahnen.)

Nach Bearbeitung

Seid ihr alle fertig mit euren Arbeitsaufträgen? Dann nehmt bitte den zweiten Fragbogen zur Hand. Ihr bekommt dafür 10 (max. 15 Minuten) Zeit. Bitte füllt ihn wieder sorgfältig aus. Beachtet auch bitte die Rückseite (doppelseitig).

2. Arbeitsaufträge der ersten Stunde

1. Bedingung – keine Wahl:

Schule X, Klasse 9 Was hat der Sozialstatt mit mir zu tun?

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die Aussagen genau an. **Die gelb markierte Aussage wirst du dann bearbeiten.** Deine Aufgabe wird es gleiche sein, diese mit dem Ergebnis der 2. World Vision Kinderstudie zu vergleichen. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1) Felix und sein Vater

Felix, 12 Jahre
„Mein Papa ist der beste Handwerker, den ich kenne. Er baut ganze Häuser. Gestern ist er von einer Leiter gestürzt und hat sich schwer verletzt. Ich mache mir große Sorgen! Er wird wieder gesund, aber ob er wieder arbeiten kann, ist noch nicht klar. Bald fahren wir auf Klassenfahrt. Ob ich da noch mitfahren kann, wenn Papa nicht mehr arbeitet?“

Vater von Felix, 47 Jahre
„Was für ein blödes Missgeschick! Nur kurz habe ich nicht aufgepasst, und schon falle ich von der Leiter. In meinem ganzen Berufsleben ist mir so etwas noch nicht passiert. Und nun dauert es wohl, bis ich wieder arbeitsfähig bin. Dank der Krankenversicherung sind die Arztrechnungen bezahlt. Die Unfallversicherung kümmert sich auch. Felix braucht sich keine Sorgen zu machen. Die Klassenfahrt bekommen wir schon hin. Ich hoffe nur, dass ich nach den Behandlungen und der Reha wieder vollständig arbeitsfähig bin. Wir sind schon auf das Geld angewiesen, da meine Frau nicht arbeitet.“

2) Sema und ihre Mutter

Selma, 14 Jahre
„Ich hatte immer mein eigenes Zimmer. Meine Mama hat bei einer großen Bank gearbeitet. Jetzt geht es der Bank nicht mehr so gut und meine Mama wurde entlassen. Ich habe Angst, dass wir jetzt umziehen müssen. Von meinen Freunden wegziehen möchte ich nicht, aber wie soll meine Mama das weiter bezahlen?“

Mutter von Selma, 45 Jahre
„Ich war sehr überrascht, dass es mich getroffen hat. Ich wusste dass die Geschäfte der Bank nicht mehr so gut liefen. Aber ich bin schon so lange dort und ich habe eine Familie. Da dachte ich einfach, dass ich bleiben kann. Ich verstehe, dass sich Maria Sorgen macht. Die mache ich mir auch, schließlich muss der Kredit für das Haus weiter bezahlt werden. Ich bekomme jetzt Arbeitslosengeld. Wir werden uns also einschränken müssen, aber es ist alles noch nicht so schlimm. Dafür wurden ja jeden Monat Beiträge von meinem Lohn abgezogen.

3) Max und seine Mutter

Max, 11 Jahre
„Meine Eltern haben sich getrennt, als ich sechs Jahre alt wurde. Mein Vater zahlt keinen Unterhalt und meine Mutter arbeitet halbtags in einer Bäckerei. Jetzt stehen bald die großen Sommerferien an und ich muss wieder zu Hause bleiben. Für Urlaub gibt es einfach kein Geld. Das Kindergeld geht für Lebensmittel und Bücher drauf."

Mutter von Max, 38 Jahre
„Nachdem ich mich von meinem Mann getrennt habe, musste ich mich und mein Kind durchbringen. Weil das Geld vorne und hinten nicht ausreicht, müsste ich eigentlich Vollzeit arbeiten. Aber wer kümmert sich dann um Max? Ich habe keinen, der die Betreuung übernehmen könnte. Und jetzt sind schon bald wieder Sommerferien... das Geld reicht noch nicht einmal für das Zeltlager. Es bricht mir das Herz, dass ich meinen Sohn wieder enttäuschen muss.

4) Susi und ihre Mutter

Susi, 16 Jahre
„Mein Vater ist vor 2 Jahren bei einem Verkehrsunfall verstorben. Meine Mutter ist jetzt die Alleinverdienerin und musste ihre Stunden aufstocken. Irgendwo muss das Geld ja herkommen, schließlich muss unsere Wohnung noch abgezahlt werden. Weil das Geld so knapp war, musste ich mein Pferd verkaufen. Das war eine Katastrophe für mich, aber ich habe mir nichts anmerken lassen, schließlich hat Mutti schon genug Kummer."

Mutter von Susi, 49 Jahre
„Wir sind auf uns alleingestellt, alles lastet auf meinen Schultern. Als das Pferd meiner Tochter verkauft werden musste, war ich an meinem persönlichen Tiefpunkt angelangt. Das Geld habe ich dann dafür genutzt, um die offenen Rechnungen zu begleichen. Außerdem hätte ich die Folgekosten für das Pferd überhaupt nicht mehr tragen können."

2. Bedingung – 4 Optionen:

Schule X, Klasse 9 Was hat der Sozialstatt mit mir zu tun?

Übersicht der Arbeitsaufträge/Aussagen

Bitte schaue dir die 4 Aussagen genau an. **Wähle dir eine der 4 Aussagen aus und markiere sie** (z.B. ankreuzen oder mit einem bunten Stift). Deine Aufgabe wird es gleiche sein, diese mit dem Ergebnis der 2. World Vision Kinderstudie zu vergleichen. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1) Felix und sein Vater

Felix, 12 Jahre
„Mein Papa ist der beste Handwerker, den ich kenne. Er baut ganze Häuser. Gestern ist er von einer Leiter gestürzt und hat sich schwer verletzt. Ich mache mir große Sorgen! Er wird wieder gesund, aber ob er wieder arbeiten kann, ist noch nicht klar. Bald fahren wir auf Klassenfahrt. Ob ich da noch mitfahren kann, wenn Papa nicht mehr arbeitet?“

Vater von Felix, 47 Jahre
„Was für ein blödes Missgeschick! Nur kurz habe ich nicht aufgepasst, und schon falle ich von der Leiter. In meinem ganzen Berufsleben ist mir so etwas noch nicht passiert. Und nun dauert es wohl, bis ich wieder arbeitsfähig bin. Dank der Krankenversicherung sind die Arztrechnungen bezahlt. Die Unfallversicherung kümmert sich auch. Felix braucht sich keine Sorgen zu machen. Die Klassenfahrt bekommen wir schon hin. Ich hoffe nur, dass ich nach den Behandlungen und der Reha wieder vollständig arbeitsfähig bin. Wir sind schon auf das Geld angewiesen, da meine Frau nicht arbeitet.“

2) Sema und ihre Mutter

Selma, 14 Jahre
„Ich hatte immer mein eigenes Zimmer. Meine Mama hat bei einer großen Bank gearbeitet. Jetzt geht es der Bank nicht mehr so gut und meine Mama wurde entlassen. Ich habe Angst, dass wir jetzt umziehen müssen. Von meinen Freunden wegziehen möchte ich nicht, aber wie soll meine Mama das weiter bezahlen?“

Mutter von Selma, 45 Jahre
„Ich war sehr überrascht, dass es mich getroffen hat. Ich wusste dass die Geschäfte der Bank nicht mehr so gut liefen. Aber ich bin schon so lange dort und ich habe eine Familie. Da dachte ich einfach, dass ich bleiben kann. Ich verstehe, dass sich Maria Sorgen macht. Die mache ich mir auch, schließlich muss der Kredit für das Haus weiter bezahlt werden. Ich bekomme jetzt Arbeitslosengeld. Wir werden uns also einschränken müssen, aber es ist alles noch nicht so schlimm. Dafür wurden ja jeden Monat Beiträge von meinem Lohn abgezogen.

3) Max und seine Mutter

Max, 11 Jahre
„Meine Eltern haben sich getrennt, als ich sechs Jahre alt wurde. Mein Vater zahlt keinen Unterhalt und meine Mutter arbeitet halbtags in einer Bäckerei. Jetzt stehen bald die großen Sommerferien an und ich muss wieder zu Hause bleiben. Für Urlaub gibt es einfach kein Geld. Das Kindergeld geht für Lebensmittel und Bücher drauf."

Mutter von Max, 38 Jahre
„Nachdem ich mich von meinem Mann getrennt habe, musste ich mich und mein Kind durchbringen. Weil das Geld vorne und hinten nicht ausreicht, müsste ich eigentlich Vollzeit arbeiten. Aber wer kümmert sich dann um Max? Ich habe keinen, der die Betreuung übernehmen könnte. Und jetzt sind schon bald wieder Sommerferien... das Geld reicht noch nicht einmal für das Zeltlager. Es bricht mir das Herz, dass ich meinen Sohn wieder enttäuschen muss.

4) Susi und ihre Mutter

Susi, 16 Jahre
„Mein Vater ist vor 2 Jahren bei einem Verkehrsunfall verstorben. Meine Mutter ist jetzt die Alleinverdienerin und musste ihre Stunden aufstocken. Irgendwo muss das Geld ja herkommen, schließlich muss unsere Wohnung noch abgezahlt werden. Weil das Geld so knapp war, musste ich mein Pferd verkaufen. Das war eine Katastrophe für mich, aber ich habe mir nichts anmerken lassen, schließlich hat Mutti schon genug Kummer."

Mutter von Susi, 49 Jahre
„Wir sind auf uns alleingestellt, alles lastet auf meinen Schultern. Als das Pferd meiner Tochter verkauft werden musste, war ich an meinem persönlichen Tiefpunkt angelangt. Das Geld habe ich dann dafür genutzt, um die offenen Rechnungen zu begleichen. Außerdem hätte ich die Folgekosten für das Pferd überhaupt nicht mehr tragen können."

3. Bedingung – 8 Optionen:

Schule X, Klasse 9 Was hat der Sozialstatt mit mir zu tun?

Übersicht der Arbeitsaufträge/Aussagen

Bitte schaue dir die 8 Aussagen genau an. **Wähle dir eine der 8 Aussagen aus und markiere sie** (z.B. ankreuzen oder mit einem bunten Stift). Deine Aufgabe wird es gleiche sein, diese mit dem Ergebnis der 2. World Vision Kinderstudie zu vergleichen. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1) Felix und sein Vater

Felix, 12 Jahre
„Mein Papa ist der beste Handwerker, den ich kenne. Er baut ganze Häuser. Gestern ist er von einer Leiter gestürzt und hat sich schwer verletzt. Ich mache mir große Sorgen! Er wird wieder gesund, aber ob er wieder arbeiten kann, ist noch nicht klar. Bald fahren wir auf Klassenfahrt. Ob ich da noch mitfahren kann, wenn Papa nicht mehr arbeitet?“

Vater von Felix, 47 Jahre
„Was für ein blödes Missgeschick! Nur kurz habe ich nicht aufgepasst, und schon falle ich von der Leiter. In meinem ganzen Berufsleben ist mir so etwas noch nicht passiert. Und nun dauert es wohl, bis ich wieder arbeitsfähig bin. Dank der Krankenversicherung sind die Arztrechnungen bezahlt. Die Unfallversicherung kümmert sich auch. Felix braucht sich keine Sorgen zu machen. Die Klassenfahrt bekommen wir schon hin. Ich hoffe nur, dass ich nach den Behandlungen und der Reha wieder vollständig arbeitsfähig bin. Wir sind schon auf das Geld angewiesen, da meine Frau nicht arbeitet.“

2) Sema und ihre Mutter

Selma, 14 Jahre
„Ich hatte immer mein eigenes Zimmer. Meine Mama hat bei einer großen Bank gearbeitet. Jetzt geht es der Bank nicht mehr so gut und meine Mama wurde entlassen. Ich habe Angst, dass wir jetzt umziehen müssen. Von meinen Freunden wegziehen möchte ich nicht, aber wie soll meine Mama das weiter bezahlen?“

Mutter von Selma, 45 Jahre
„Ich war sehr überrascht, dass es mich getroffen hat. Ich wusste dass die Geschäfte der Bank nicht mehr so gut liefen. Aber ich bin schon so lange dort und ich habe eine Familie. Da dachte ich einfach, dass ich bleiben kann. Ich verstehe, dass sich Maria Sorgen macht. Die mache ich mir auch, schließlich muss der Kredit für das Haus weiter bezahlt werden. Ich bekomme jetzt Arbeitslosengeld. Wir werden uns also einschränken müssen, aber es ist alles noch nicht so schlimm. Dafür wurden ja jeden Monat Beiträge von meinem Lohn abgezogen.

3) Max und seine Mutter

Max, 11 Jahre
„Meine Eltern haben sich getrennt, als ich sechs Jahre alt wurde. Mein Vater zahlt keinen Unter-halt und meine Mutter arbeitet halbtags in einer Bäckerei. Jetzt stehen bald die großen Sommer-ferien an und ich muss wieder zu Hause bleiben. Für Urlaub gibt es einfach kein Geld. Das Kindergeld geht für Lebensmittel und Bücher drauf."

Mutter von Max, 38 Jahre
„Nachdem ich mich von meinem Mann getrennt habe, musste ich mich und mein Kind durchbringen. Weil das Geld vorne und hinten nicht ausreicht, müsste ich eigentlich Vollzeit arbeiten. Aber wer kümmert sich dann um Max? Ich habe keinen, der die Betreuung übernehmen könnte. Und jetzt sind schon bald wieder Sommerferien... das Geld reicht noch nicht einmal für das Zeltlager. Es bricht mir das Herz, dass ich meinen Sohn wieder enttäuschen muss.

4) Susi und ihre Mutter

Susi, 16 Jahre
„Mein Vater ist vor 2 Jahren bei einem Verkehrsunfall verstorben. Meine Mutter ist jetzt die Alleinverdienerin und musste ihre Stunden aufstocken. Irgendwo muss das Geld ja herkommen, schließlich muss unsere Wohnung noch abgezahlt werden. Weil das Geld so knapp war, musste ich mein Pferd verkaufen. Das war eine Katastrophe für mich, aber ich habe mir nichts anmerken lassen, schließlich hat Mutti schon genug Kummer."

Mutter von Susi, 49 Jahre
„Wir sind auf uns alleingestellt, alles lastet auf meinen Schultern. Als das Pferd meiner Tochter verkauft werden musste, war ich an meinem persönlichen Tiefpunkt angelangt. Das Geld habe ich dann dafür genutzt, um die offenen Rechnungen zu begleichen. Außerdem hätte ich die Folgekosten für das Pferd überhaupt nicht mehr tragen können."

5) Sabine und ihr Vater

Sabine, 14 Jahre
„Meine Eltern beziehen beide Hartz 4. Das Geld ist einfach sehr knapp und jeder Cent muss dreimal umgedreht werden. Wenn meine Freundinnen am Wochenende ins Kino gehen, kann ich nie mit. Für so etwas fehlt einfach das Geld.

Vater von Sabine, 52 Jahre
„Wir müssen uns genau überlegen, für was wir unser Geld ausgeben. Luxus ich einfach nicht drin! Dazu gehört auch der Besuch eines Kinos. Wie gerne würde ich meiner Tochter mehr Geld zur Verfügung stellen, aber woher soll ich es nehmen."

6) Ayse und ihr Großvater

Ayse, 13 Jahre
„Ich lebe bei meinen Großeltern. Wir verstehen uns sehr gut und verbringen auch sehr viel Zeit miteinander. Beide sind bereits Rentner. Obwohl sie viele Jahre in die

Rentenkasse eigezahlt haben, fällt die Rente relativ klein aus. Um unser Budget aufzubessern, arbeitet mein Opa auf 400 Euro-Basis in einer Gärtnerei und meine Oma räumt regelmäßig die Regale in einem Supermarkt ein. Daher können wir uns gelegentlich etwas mehr leisten.

Mustafa, 68 Jahre
„Die Rente ist einfach knapp. Das merken wir jeden Monat. Um unsere finanzielle Situation zu verbessern, gehen meine Frau und ich zusätzlich arbeiten. Wir haben schließlich auch eine Verantwortung gegenüber unserer Enkeltochter. Das Kindergeld, das wir für sie bekommen, reicht natürlich nicht aus. Schulbücher, Kleidung und alles was ein Mädchen so braucht, muss ja schließlich irgendwie finanziert werden. Mein Rentner-dasein habe ich mir anders vorgestellt."

7) Maria und ihr Vater

Maria, 13 Jahre
„Meine Eltern haben beide in derselben Firma gearbeitet. Leider ging die Firma vor einem Jahr Pleite, sodass beide ihren Job verloren haben. Sie sind schon über 50 und so richtige Hoffnung haben sie auch nicht mehr auf einen neuen Job. Da das Geld so knapp ist, holen meine Eltern einmal in der Woche Lebensmittel bei der Tafel."

Vater von Maria, 52 Jahre
„Arbeitslos zu sein und das Gefühl zu haben, keiner richtigen Aufgabe mehr nachgehen zu können ist das eine Problem. Viel schlimmer ist es, dass das Geld einfach nicht ausreicht, sodass wir einmal wöchentlich Lebensmittel von der Tafel abholen müssen. Da gehe ich aber alleine hin, meine Tochter schämt sich und das kann ich verstehen.

8) Lotte und ihr Vater

Lotte, 19 Jahre
„Dieses Jahr habe ich mein Abitur gemacht. In zwei Monaten ziehe ich in eine andere Stadt, um zu studieren. Zwar werde ich Bafög bekommen, aber das reicht nicht aus. Es müssen Studiengebühren bezahlt werden, mein WG-Zimmer und natürlich die Lebensunterhaltungs-kosten. Meine Eltern beziehen beide Unterstützung vom Staat, daher kann ich da finanziell nichts erwarten. Ich muss mich jetzt unbedingt um einen Nebenjob kümmern, sonst kann ich das mit dem Studium vergessen."

Wolfgang, 58 Jahre
„Ich bin stolz auf unsere Tochter. Sie ist die einzige in unsere Familie mit Abitur. Obwohl sie Bafög erhalten wird, muss sie arbeiten gehen! Das geht gar nicht anders. Muss schließlich alles bezahlt werden. Und dann noch diese Studiengebühr... manchmal komme ich mir vor wie in einer Zweiklassengesellschaft."

3. Fragebögen

1. Fragebogen

Befragung (1)
Teil 1
(1 Bedingung)

Liebe Schülerinnen und Schüler,

nun würden wir Dich bitten diesen Fragebogen auszufüllen. Zur Erinnerung: Es geht nur um Deine persönliche Meinung! Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Deine Lehrerin wird natürlich nicht erfahren, was Du angekreuzt hast.

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und spontan!

Dein persönlicher Code:
Zur Sicherung, dass die Fragbögen zusammengeführt werden können wird dieser Code benötigt. Bitte erstelle Deinen persönlichen Code, indem Du die passenden Felder ankreuzt. Der Code lässt keinen Rückschluss auf Dich zu. Er dient nur der Zusammenführung beider Fragebögen. Falls Du etwas nicht weißt, kannst Du die Felder auch freilassen.

Kreuze bitte an:																										
Anfangsbuchstabe des Vornamens Deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburtsmonat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburtsmonat Deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

Zum Beispiel könnte der Code lauten:

A12

Welchen Arbeitsauftrag bearbeitest Du? Nummer _____

Bitte kreuze an, inwiefern die Aussagen auf Dich ganz persönlich zutreffen.

Ich werde den Arbeitsauftrag machen,	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
… weil ich mich auf die Bearbeitung freue.	4	3	2	1
… weil ich mit der Bearbeitung neue Dinge kennenlerne.	4	3	2	1
… weil ich gerne solche Aufgaben löse.	4	3	2	1
… weil ich das Wissen später gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
… weil es für mich wichtig ist gute Noten zu bekommen.	4	3	2	1
… weil mir das Wissen bei meinem späteren Beruf helfen kann.	4	3	2	1
… weil es sich so einfach gehört.	4	3	2	1
… damit ich kein schlechtes Gewissen bekomme.	4	3	2	1
… damit meine Lehrerin denkt, dass ich ein guter Schüler bin.	4	3	2	1
… weil ich ihn einfach machen muss.	4	3	2	1
… weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekomme.	4	3	2	1
… weil ich sonst bestraft werden könnte.	4	3	2	1

Weitere Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	4	3	2	1
Die Arbeitsaufträge haben sich in ihrem Schwierigkeitsgrad stark unterschieden.	4	3	2	1
Ich fand die Arbeitsaufträge sehr ansprechend.	4	3	2	1
Mich interessiert das Unterrichtsthema.	4	3	2	1
Ich mag das Fach.	4	3	2	1
Ich fand es gut, dass ich per Los einen Arbeitsauftrag bekommen habe.	4	3	2	1
Ich hätte mir lieber selbst einen Arbeitsauftrag ausgesucht.	4	3	2	1

Befragung (1)
Teil 1
(2 & 3 Bedingung)

Liebe Schülerinnen und Schüler,

nun würden wir Dich bitten diesen Fragebogen auszufüllen. Zur Erinnerung: Es geht nur um Deine persönliche Meinung! Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Deine Lehrerin wird natürlich nicht erfahren, was Du angekreuzt hast.

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und spontan!

Dein persönlicher Code:
Zur Sicherung, dass die Fragbögen zusammengeführt werden können wird dieser Code benötigt. Bitte erstelle Deinen persönlichen Code, indem Du die passenden Felder ankreuzt. Der Code lässt keinen Rückschluss auf Dich zu. Er dient nur der Zusammenführung beider Fragebögen. Falls Du etwas nicht weißt, kannst Du die Felder auch freilassen.

Kreuze bitte an:																										
Anfangsbuchstabe des Vornamens Deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburtsmonat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburtsmonat Deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

Zum Beispiel könnte der Code lauten:

A12

Welchen Arbeitsauftrag bearbeitest Du? Nummer _____

Bitte kreuze an, inwiefern die Aussagen auf Dich ganz persönlich zutreffen.

Ich werde den Arbeitsauftrag machen,	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
… weil ich mich auf die Bearbeitung freue.	4	3	2	1
… weil ich mit der Bearbeitung neue Dinge kennenlerne.	4	3	2	1
… weil ich gerne solche Aufgaben löse.	4	3	2	1
… weil ich das Wissen später gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
… weil es für mich wichtig ist gute Noten zu bekommen.	4	3	2	1
… weil mir das Wissen bei meinem späteren Beruf helfen kann.	4	3	2	1
… weil es sich so einfach gehört.	4	3	2	1
… damit ich kein schlechtes Gewissen bekomme.	4	3	2	1
… damit meine Lehrerin denkt, dass ich ein guter Schüler bin.	4	3	2	1
… weil ich ihn einfach machen muss.	4	3	2	1
… weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekomme.	4	3	2	1
… weil ich sonst bestraft werden könnte.	4	3	2	1

Weitere Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	4	3	2	1
Die Arbeitsaufträge haben sich in ihrem Schwierigkeitsgrad stark unterschieden.	4	3	2	1
Ich fand die Arbeitsaufträge sehr ansprechend.	4	3	2	1
Mich interessiert das Unterrichtsthema.	4	3	2	1
Ich mag das Fach.	4	3	2	1
Ich hätte mich für einen besseren Arbeitsauftrag entschieden, wenn ich mehr Zeit gehabt hätte.	4	3	2	1
Ich fand, die Auswahl der Arbeitsaufträge war zu groß.	4	3	2	1
Mich hat die Entscheidung für einen Arbeitsauftrag überfordert.	4	3	2	1
Ich fand, die Auswahl der Arbeitsaufträge war zu klein.	4	3	2	1

2. Fragebogen

Befragung (1)
Teil 2
(1, 2 & 3 Bedingung)

Liebe Schülerinnen und Schüler,

nun würden wir Dich bitten den zweiten Fragebogen auszufüllen. Zur Erinnerung: Es geht nur um Deine ganz persönliche Meinung! Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Deine Lehrerin wird natürlich nicht erfahren, was Du persönlich angekreuzt hast.

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und spontan!

Dein persönlicher Code:
Bitte erstelle auch hier wieder Deinen persönlichen Code, in dem Du die passenden Felder ankreuzt. Falls Du Dir vorher den Code notiert hast, trage ihn hier bitte wieder ein. Der Code lässt keinen Rückschluss auf Deine Person zu. Er dient nur der Zusammenführung beider Fragebögen.

Kreuze bitte an:																										
Anfangs-buchstabe des Vornamens Deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburts-monat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburts-monat Deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

Zum Beispiel könnte der Code lauten:

A12

A) Zur Unterrichtsstunde

Bitte lies Dir die Aussagen genau durch. Kreuze an, inwiefern Du den Aussagen zustimmst.

Während des Arbeitsauftrages…	stimmt genau	stimmt weit-gehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weit-gehend nicht	stimmt über-haupt nicht
… war die Stimmung sehr angenehm.	6	5	4	3	2	1
… habe ich mich in der Klasse wohlgefühlt.	6	5	4	3	2	1
… fühlte ich mich den Anforderungen gewachsen.	6	5	4	3	2	1
... fiel es mir nicht leicht den Auftrag zu bearbeiten.	6	5	4	3	2	1
… konnte ich auf meine Art und Weise arbeiten.	6	5	4	3	2	1
… konnte ich vieles selbst entscheiden.	6	5	4	3	2	1

Bitte kreuze wieder an, inwiefern die Aussagen auf Dich zutreffen.

Weitere Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	4	3	2	1
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge lernen.	4	3	2	1
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	4	3	2	1
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen für meinen späteren Beruf.	4	3	2	1
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
Für mich ist das Ergebnis von der Bearbeitung des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich einfach so gehört.	4	3	2	1
Ich habe kein schlechtes Gewissen bekommen, weil ich den Arbeitsauftrag gemacht habe.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Lehrerin sieht, dass ich gut bin.	4	3	2	1

Weitere Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich es einfach machen musste.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekommen hätte.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen könnte.	4	3	2	1
Ich habe meine Entscheidung für den Arbeitsauftrag nicht bereut.	4	3	2	1
Ich würde den Arbeitsauftrag auch wieder machen.	4	3	2	1
Ich habe mir den Arbeitsauftrag anders vorgestellt.	4	3	2	1
Der Arbeitsauftrag hat mein Interesse am Thema gefördert.	4	3	2	1

B) Allgemein zum Unterricht

Inwiefern stimmst Du den folgenden Aussagen zu?

Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Meine Lehrerin hört uns aufmerksam zu.	4	3	2	1
Meine Lehrerin redet sehr viel, wenn sie uns Anweisungen gibt oder Aufgaben erklärt.	4	3	2	1
Meine Lehrerin ist nicht bereit, ihre Fehler zuzugeben.	4	3	2	1
Meine Lehrerin geht offen mit Kritik und Beschwerden um.	4	3	2	1
Meine Lehrerin gibt uns oft Lösungen vor ohne es weiter zu erklären.	4	3	2	1
Meine Lehrerin gibt mir oft Hinweise, wenn ich bei der Bearbeitung einer Aufgabe nicht weiterkomme.	4	3	2	1
Meine Lehrerin veranschaulicht sehr oft, warum das Gelernte wichtig für uns ist.	4	3	2	1
Meine Lehrerin möchte immer, dass wir alles nach ihren Vorstellungen machen.	4	3	2	1

Weitere Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Durch die Wahlmöglichkeiten kann ich etwas bearbeiten, was mich wirklich interessiert.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft entscheiden, wie wir ein Thema behandeln (z.B. mit Lehrbuch, Video und so weiter).	4	3	2	1
Ich finde Wahlmöglichkeiten im Unterricht nicht gut. Mir wäre es lieber, wenn unsere Lehrerin für uns entscheidet.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	4	3	2	1
Wenn wir uns selbst für etwas entscheiden sollen, fühle ich mich oft überfordert.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitbestimmten, wo wir eine Aufgabe bearbeiten wollen (z.B. im Klassenraum, draußen).	4	3	2	1
Meistens bekommen wir eine Auswahl an verschiedenen Möglichkeiten vorgegeben.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft zwischen unterschiedlich schweren Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Ich mag es, wenn unsere Lehrerin uns verschiedene Möglichkeiten im Unterricht gibt.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wann wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft entscheiden, ob wir allein oder in Gruppen arbeiten möchten.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	4	3	2	1

C) Angaben zu Deiner Person

Bitte lies Dir die Aussagen genau durch und kreuze an, inwiefern Du den Aussagen zustimmst.

	stimmt genau	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	stimmt über-haupt nicht
Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	6	5	4	3	2	1
Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die für mich lösbar sind.	6	5	4	3	2	1
Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	6	5	4	3	2	1
Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	6	5	4	3	2	1
Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.	6	5	4	3	2	1
Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	6	5	4	3	2	1
Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	6	5	4	3	2	1
Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	6	5	4	3	2	1

Nun geht es noch kurz um einige allgemeinen Angaben zu Deiner Person. Mit diesen Angaben sind keine Rückschlüsse auf Dich möglich.

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Alter: _____ Klassenstufe: _____

Fach: _____ Letzte Zeugnisnote: _____

2. & 3. Fragebogen

Befragung (2) & (3)

Liebe Schülerinnen und Schüler,

nun würden wir Dich bitten diesen Fragebogen auszufüllen. Zur Erinnerung: Es geht nur um Deine ganz persönliche Meinung! Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Deine Lehrerin wird natürlich nicht erfahren, was Du persönlich angekreuzt hast.

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und spontan!

Dein persönlicher Code:
Bitte erstelle auch hier wieder Deinen persönlichen Code, in dem Du die passenden Felder ankreuzt. Falls Du Dir vorher den Code notiert hast, trage ihn hier bitte wieder ein. Der Code lässt keinen Rückschluss auf Deine Person zu. Er dient nur der Zusammenführung der beiden Fragebögen.

Kreuze bitte an:																										
Anfangsbuchstabe des Vornamens Deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburtsmonat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburtsmonat Deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

Zum Beispiel könnte der Code lauten:

A12

A) Zur Unterrichtsstunde

Bitte kreuze an, inwiefern die Aussagen auf Dich zutreffen.

Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	4	3	2	1
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge kennenlernen.	4	3	2	1
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	4	3	2	1
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen in dem Fach.	4	3	2	1
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
Für mich ist das Ergebnis des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich einfach so gehört.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Mitschüler/ innen denken, dass ich ziemlich gut bin.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Lehrerin sieht, dass ich gut bin.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich es einfach machen musste.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekommen hätte.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen hätte.	4	3	2	1
Ich habe es nicht bereut diesen Arbeitsauftrag zu machen.	4	3	2	1
Ich würde den Arbeitsauftrag auch wieder machen.	4	3	2	1
Ich habe mir den Arbeitsauftrag anders vorgestellt.	4	3	2	1
Der Arbeitsauftrag hat mein Interesse am Thema gefördert.	4	3	2	1

4. Fragebogen

Schüler/innen-Befragung (4)
Abschluss

Liebe Schülerinnen und Schüler,

du hast die letzten Wochen schon Fragebögen von der Universität Kassel ausgefüllt. Wir würden dich bitten noch diesen letzten Fragebogen auszufüllen.
Zur Erinnerung: Es geht nur um deine ganz persönliche Meinung! Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten.

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und spontan! Erstelle bitte wieder deinen persönlichen Code, indem du die passenden Felder ankreuzt.

Kreuze bitte an:																										
Anfangsbuchstabe des Vornamens Deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburtsmonat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburtsmonat Deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

Zum Beispiel könnte der Code lauten:

A12

A) Zur Unterrichtsstunde

Bitte lies dir die Aussagen genau durch. **Kreuze** (mit X) an, inwiefern du den Aussagen zustimmst.

Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	4	3	2	1
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später bestimmt gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Mitschüler/ innen denken, dass ich gut bin.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekommen hätte.	4	3	2	1
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	4	3	2	1
Für mich ist das Ergebnis des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Lehrerin sieht, dass ich gut bin.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen hätte.	4	3	2	1
Durch die Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen zur behandelten Thematik.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich musste.	4	3	2	1
Bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge kennenlernen.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich für mich so gehört.	4	3	2	1
Ich würde meinen Arbeitsauftrag auch wieder machen.	4	3	2	1
Mir hat der Unterricht heute Spaß gemacht.	4	3	2	1
Ich bereue es nicht, diesen Arbeitsauftrag gemacht zu haben.	4	3	2	1
Der Arbeitsauftrag hat mein Interesse am Thema gefördert.	4	3	2	1
Ich fand es sehr schwer, mich für einen Arbeitsauftrag zu entscheiden.	4	3	2	1
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	4	3	2	1
Ich habe mich einfach für irgendeinen Arbeitsauftrag entschieden.	4	3	2	1
Ich fand es gut, dass ich mir einen Arbeitsauftrag aussuchen konnte.	4	3	2	1
Ich habe mich später für einen anderen Arbeitsauftrag entschieden.	4	3	2	1

B) Allgemein zum Unterricht

Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über den Unterricht zu?
Kreuze (mit X) wieder an!

Weitere Aussagen	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Durch die Wahlmöglichkeiten kann ich etwas bearbeiten, was mich wirklich interessiert.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft entscheiden, wie wir ein Thema behandeln (z.B. mit Lehrbuch, Video und so weiter).	4	3	2	1
Ich finde Wahlmöglichkeiten im Unterricht nicht gut. Mir wäre es lieber, wenn unsere Lehrerin für uns entscheidet.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	4	3	2	1
Wenn wir uns selbst für etwas entscheiden sollen, fühle ich mich oft überfordert.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitbestimmten, wo wir eine Aufgabe bearbeiten wollen (z.B. im Klassenraum, draußen).	4	3	2	1
Meistens bekommen wir eine Auswahl an verschiedenen Möglichkeiten vorgegeben.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft zwischen unterschiedlich schweren Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Ich mag es, wenn unsere Lehrerin uns verschiedene Möglichkeiten im Unterricht gibt.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wann wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft entscheiden, ob wir allein oder in Gruppen arbeiten möchten.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	4	3	2	1

Anhang B – Hauptstudie: Materialien

1. Lehrbeobachtungsprotokoll

Allgemeine Hinweise:
Bitte beachte die Reihenfolge des Bogens! Versuche alle Angaben objektiv zu geben, d.h. keine Interpretationen, sondern nur wirkliche Beobachtungen.

Angaben zur Beobachtung (vor der Stunde ausfüllen)
Dies kann schon als Vorbereitung vor der Beobachtung eingetragen werden. Merke dir bitte deinen persönlichen Beobachter-Code. Jede Lehrkraft wird zweimal beobachtet. Kreuze dementsprechend die Beobachterzeit an.

Beobachter (Code)	Datum	Unterrichtsstunde/Uhrzeit	Beobachtungszeit	
			1.	2.

Allgemeine Angaben zur Schule bzw. Klasse (vor bzw. in der Stunde ausfüllen)
Soll – bis auf Klassengröße – im Vorfeld eingetragen werden. Siehe dazu den Code-Plan. Bei Fragen dazu kannst du im Nachhinein auch die Lehrkraft fragen!

Schule (Code)				Klasse (Code)				Lehrkraft (Code)					
Fach				Klassenform				Klassengröße (nur anwesende SuS)					
D	Po. u. Wi.	Powi	Gesells. -lehre	Integ	Gym.	Real.	Haup	≤10	10-15	16-20	21-25	26-30	≥31

Stimmung des Beobachters (zu Beginn der Stunde ausfüllen)

Füll dies bitte direkt vor der Stunde aus und gebe an, wie du dich fühlst. Dies dient nur als Anhaltspunkt in welcher Stimmung beobachtet wurde.

Ich bin gerade …	1 überhaupt nicht	2	3	4 sehr
… durcheinander.	☐	☐	☐	☐
… glücklich.	☐	☐	☐	☐
… verärgert.	☐	☐	☐	☐
… entspannt.	☐	☐	☐	☐

A Wahlmöglichkeiten in Situationen (während der Stunde ausfüllen, wenn es zu einer solchen Situation kommt

Situation: Beschreib-ung	Anzahl Mögl.	Art Mögl.	Thema.-Ph. (Notfalls im Nachhinein fragen)	Unterr.-Ph./Uhrzeit	Wer trifft Entsch.?	Sozialform (Arbeits-form)
Situation 1: _____

B Protokoll zum Verhalten der Lehrkraft (während der Stunde ausfüllen)

Wie häufig bzw. wie lange kommen folgende Sachverhalte beim Umgang mit den SuS vor?

In dem folgenden Abschnitt geht es darum, das wirkliche Verhalten der Lehrkraft (L) zu protokollieren. Dies soll mit Hilfe von bestimmten Indikatoren mittels Zeitangaben (Minuten) oder Häufigkeiten (Strichen) genauer erfasst werden. Zur Übersicht der einzelnen Indikatoren wurden ähnliche Aspekte einander immer gegenübergestellt. Bitte versucht so genau wie möglich die Häufigkeiten und Zeiten festzuhalten.

Häufigkeit (mit Strichen)	**Häufigkeit** (mit Strichen)
Redezeit der Lehrkraft: Wie viel Zeit zum Reden verwendet die L. beim instruierenden Verhalten? Bitte gib die Zeit dazu an! 1 Strich = ca. 5 Min.	**Zuhörzeit der Lehrkraft:** Wie viel Zeit zum Zuhören verwendet die L.? Bitte gib die Zeit dazu an! 1 Strich = ca. 5 Min.
Zeit des gemeinsamen Arbeitens: Wie viel Zeit wird auf das gemeinsame Arbeiten mit der ganzen Kl. verwendet? Bitte gib die Zeit dazu an! 1 Strich = ca. 5 Min.	**Zeit zum selbstständigen Arbeiten:** Wie viel Zeit wird auf das selbstständige Arbeiten (zur Vertiefung, Übung) verwendet? Bitte gib die Zeit dazu an! 1 Strich = ca. 5 Min.
Geschlossene Fragen: Wie oft stellt die L. Fragen zur Kontrolle von den SuS/Kl.? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an! Bsp.: Seid ihr schon fertig? Ja/Nein Nicht gemeint: Wie viel ist 1 +1?	**Offene Fragen:** Wie oft stellt die L. Fragen, um sich nach Wünschen/Vorstellungen zu erkundigen? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an! Bsp.: Wie viel Zeit braucht ihr noch? Nicht gemeint: Was wisst ihr über Goethe?

Aussagen zu Fristen, Belohnungen, Konsequenzen: Wie oft erwähnt die L. äußere Anreize, wie Fristen gegenüber den SuS/Kl.? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an! Bsp.: Ihr müsst die Aufgabe erfüllen, damit ihr eine gute Note bekommt!	**Aussagen zu Interesse, Nutzen, Wichtigkeit:** Wie oft erwähnt die L. innere Anreize, wie Interesse gegenüber den SuS/Kl.? Bitte gib die Häufigkeit dazu an! Bsp.: Der Stoff ist auch für euch wichtig, weil…
Übergeht Fragen/ Reaktionen (Rkt.): Wie oft übergeht die L. Fragen/Rkt. von den SuS/Kl.? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an!	**Reagiert auf Fragen/ Reaktionen (Rkt.):** Wie oft geht die L. auf die Fragen/Rkt. der SuS/Kl. ein? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an!
Gibt Lösungen: Wie oft gibt die L. Lösungen zu Fragen/Aufgabenstellungen? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an!	**Gibt Hilfestellungen:** Wie oft gibt die L. Hilfestellungen/weitere Tipps zu Lösungen? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an!
Kritik/verbale Bestrafungen: Wie oft übt die L. Kritik an den SuS/Kl.? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an! Bsp.: Ihr habt das ja alle nicht verstanden./	**Lob/Ermutigungen:** Wie oft ermutigt/lobt L. die SuS/Kl.? Bitte gib die Häufigkeiten dazu an! Bsp.: Ihr habt die Aufgabe sehr gut gelöst!

C Klassenklima (im Nachhinein bzw. 5 Minuten vor Ende der Stunde ausfüllen)

Wie ist der Eindruck von dem Klima/der Atmosphäre von der beobachteten Klasse?

Bitte schätze mit Hilfe der Aussagen ein, wie das Klassenklima in der Klasse insgesamt war.

	1 trifft gar nicht zu	2	3	4	5	6 trifft völlig zu	nicht beur-teilbar
1) Die SuS arbeiten aufmerksam, aktiv und engagiert mit (bei Fragen, Aufträgen, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2) Die Arbeitsatmosphäre ist sehr ruhig (keine Störungen).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3) Es gab sehr unruhige Phasen während des Unterrichts.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4) Die Lehrkraft steuert den Unterrichtsablauf und behält gesamte Unterrichtsgeschehen ständig unter Kontrolle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5) Die Lehrkraft greift bei Störungen schon frühzeitig ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6) Die Lehrkraft versucht von den meisten oder allen SuS eine eigene Antwort zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7) Die meisten und alle SuS schienen vom Unterricht gelangweilt/ nicht am Unterricht interessiert zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D Einschätzungen zur Lehrkraft (im Nachhinein bzw. 5 Minuten vor Ende der Stunde ausfüllen)

Wie ist der allgemeine Umgang der Lehrkraft mit den SuS/ der Klasse?

Bitte schätze mit Hilfe der Aussagen genau ein, wie die Lehrkraft sich in den einzelnen Punkten verhalten hat! Versuch dies objektiv einzuschätzen und behalte die ganze Stunde dazu im Blick.

Die Lehrkraft…	1 trifft gar nicht zu	2	3	4	5	6 trifft völlig zu	nicht beurteil-bar
1) … hat seine Vorgehensweisen/ den Stoff an die Reaktionen der SuS angepasst.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2) … hat die SuS oft unter Druck gesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3) … ist wertschätzend und freundlich mit den SuS umgegangen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4) … hat den SuS keine Gestaltungsfreiräume gelassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5) … hat sehr oft extrinsische Motivationsquellen genutzt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6) … hat klare und verständliche Anweisungen gegeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7) … hat den SuS differenzierte Rückmeldungen gegeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

E Abschließende Anmerkungen

Nimm dir bitte für die letzten Fragen noch etwas Zeit und rekapituliere die Stunde für dich persönlich! Schreibe alle weiteren Eindrücke auf, die dir noch einfallen, die du als wichtig empfindest oder für die in den oberen Fragen kein Platz war.

Besonderheiten

Was ist dir noch aufgefallen? Was konnte im obigen Raster nicht erfasst werden?

_____

_____

_____

2. Leitfaden für Experteninterview

Code Lehrkraft: _____ Code Schule: _____

Datum: _____ Fach: _____

Uhrzeit: _____ Beginn _____ Ende

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

Kurzer Überblick zum Projekt/Einstieg:

In meinem Projekt soll ja der Frage nachgegangen werden, was für Wahlmöglichkeiten im Unterricht eingesetzt werden, wie diese konzipiert sind und wie sie sich auf vor allem auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schüler auswirken.

Dazu würde ich Ihnen nun noch einige Fragen stellen, weil Sie als Experte/in den besten Einblick haben.

Dabei gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Es geht nur um Ihre persönlichen Einschätzungen und Eindrücke zu Wahlmöglichkeiten!

Ich würde den Ton des Interviews gerne aufnehmen, um es später zu verschriftlichen. Sind Sie damit einverstanden? Ich schreibe trotzdem die wichtigsten Punkte schon während des Interviews mit.

Sie können das Interview natürlich jederzeit abbrechen oder auch unterbrechen.

1) Als Einstieg würde ich Ihnen gerne eine offene Frage stellen. Und zwar, **was** sind für Sie persönlich **Wahlmöglichkeiten im Unterricht**. Wie würden Sie das allgemein beschreiben und was sind für Sie Beispiele von Wahlmöglichkeiten im Unterricht?

Wichtig: Kurze Zusammenfassung des Gesagten und kurze eigene Erklärung, was mit Wahlmöglichkeiten im Allgemeinen gemeint ist.

Definition von Wahlmöglichkeiten im Unterricht:

Im Rahmen des Projekts ist der Begriff Wahlmöglichkeiten im Unterricht sehr offen gehalten. Er kennzeichnet sich aber dadurch aus, dass Sie Ihren SuS mind. zwei verschiedene Wahl-möglichkeiten geben bzw. zwei Optionen zur Auswahl stellen. Die SuS können sich dann – einzeln oder gemeinsam – eine davon aussuchen. Das Spektrum von Wahlmöglichkeiten im Unterricht ist also sehr groß. Es können zum Beispiel Wahlmöglichkeiten sein bei denen die SuS zwischen verschiedenen Themen sich eines auswählen können oder auch wählen können wer einen Vortrag übernehmen will. Dies sind jedoch nur Beispiele zum besseren Verständnis, was mit Wahlmöglichkeiten im Unterricht gemein ist.

2) Als nächstes würde ich gerne von Ihnen wissen, **ob** Sie Ihren SuS Wahlmöglichkeiten im Unterricht geben und **wenn ja, welche** Sie Ihnen geben?

3) Geben Sie Ihren SuS eher bestimmte Möglichkeiten, die sie wählen können oder geben Sie Ihren SuS keine vor und lassen Sie selbst welche finden?
   Ein Beispiel: es gibt drei Themen für einen Vortrag zur Auswahl oder bitte sucht euch selbst ein Thema, welches in das Überthema passt.

4) Was glauben Sie wie viele Wahlmöglichkeiten (Anzahl) sind am besten geeignet? (Gemeint ist die absolute Anzahl der Wahlmöglichkeiten)

5) Wie reagieren Ihre SuS auf Wahlmöglichkeiten?

6) Inwiefern beachten Sie bei der Planung, **ob** Sie Wahlmöglichkeiten geben und **in welcher Form** Sie welche geben in Bezug auf …

   a. … den Leistungsstand?
   b. … das Fach?
   c. … das Alter?
   d. … die Motivationslage?
   e. … andere Aspekte?

7) Warum geben Sie Ihren SuS Wahlmöglichkeiten im Unterricht? (Begründung)

8) Denken Sie, dass Wahlmöglichkeiten eine gute und erfolgreiche Strategie darstellen, um das Lernziel zu erreichen?

9) Glauben Sie, dass Wahlmöglichkeiten auch Nachteile haben könnten?

Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Zeit und Ihr Offenheit! Vielen Dank!

3. Fragebogen für Lehrkräfte

Wahlmöglichkeiten im Unterricht – Lehrer/innen-Befragung

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

wir freuen uns, dass Sie uns bei dem Schulprojekt „Wahlmöglichkeiten im Unterricht“ von der Universität Kassel des Fachbereiches Pädagogische Psychologie unterstützen!

Im Folgenden würden wir Ihnen gerne noch ein paar Fragen stellen. Bitte beantworten Sie die Fragen ehrlich, spontan und vollständig. Es gibt keine falschen und richtigen Antworten, sondern nur Ihre ganz persönliche Meinung dazu.

Sie können sich darauf verlassen, dass Ihre Antworten streng vertraulich behandelt werden und Ihre Anonymität gewahrt bleibt, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind.

Zur Gewährleistung Ihrer Anonymität haben Sie von uns einen zufällig generierten Code zugewiesen bekommen, den Sie bitte dem Extrablatt entnehmen. Dieser Code dient lediglich der Zusammenführung Ihrer Daten aus dem Interview und dem Fragebogen. Die Zuordnung des Codes zu Ihrer Person ist nach Erhebung der Daten nicht mehr möglich. Die Verwertung der Daten aus dem Interview und dem Fragebogen dienen lediglich der Wissenschaft.

Ihr Code: _____

A) Im Nachfolgenden sind einige Aussagen aufgelistet.
Inwiefern stimmen Sie persönlich den einzelnen Aussagen zu? Bitte kreuzen Sie dies von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 6 (stimmt genau) an.

	stimmt über-haupt nicht	stimmt weit-gehend nicht	stimmt eher nicht	stimmt ein wenig	stimmt weit-gehend	stimmt genau
Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	1	2	3	4	5	6
Ich habe mein Leben selbst in der Hand.	1	2	3	4	5	6
Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	1	2	3	4	5	6
Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind.	1	2	3	4	5	6
Egal ob privat oder im Beruf: Mein Leben wird zum großen Teil von anderen bestimmt.	1	2	3	4	5	6
Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	1	2	3	4	5	6
Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	1	2	3	4	5	6
Wenn ich mich anstrenge, werde ich auch Erfolg haben.	1	2	3	4	5	6
Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	1	2	3	4	5	6
Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.	1	2	3	4	5	6
Meine Pläne werden oft vom Schicksal durchkreuzt.	1	2	3	4	5	6
Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	1	2	3	4	5	6

B) Nun geht es darum verschiedene Situationen in und um den Schulalltag einzuschätzen. Es werden Ihnen verschiedene Situationen mit verschiedenen Reaktionsmöglichkeiten vorgestellt.
Bitte schätzen Sie von 1 (äußerst ungeeignetes Verhalten) bis 7 (äußerst geeignetes Verhalten) ein, wie geeignet oder ungeeignet Sie die Reaktion auf die jeweilige Situation persönlich finden!

1. Situation

Hans ist ein mittelmäßiger Schüler. Während der letzten zwei Wochen erscheint er antriebslos und hat nicht an den Lesegruppen teilgenommen. Seine Leistungen sind zwar gut, aber er hat in letzter Zeit keine Arbeitsaufträge erfüllt. Ein Telefongespräch mit seiner Mutter brachte keine weiteren Informationen.

Hans Lehrerin sollte…	äußerst unge-eignetes Verhalten			mäßig geeig-netes Verhalten			äußerst geeig-netes Verhalten
… ihm zu seinem eigene Wohl die Wichtigkeit der Aufträge einschärfen.	1	2	3	4	5	6	7
… ihm mitteilen, dass er die Aufträge nicht beenden muss und ihm bei seiner Antriebslosigkeit helfen.	1	2	3	4	5	6	7
… ihn so lange nacharbeiten lassen bis er die Tagesaufträge hat.	1	2	3	4	5	6	7
… ihm seinen Leistungsstand im Vergleich zu den Mitschülern verdeutlichen und ihn ermutigen, die Mitschüler einzuholen.	1	2	3	4	5	6	7

2. Situation

Bei dem letzten Elterngespräch wurde den Eltern von Sarah mitgeteilt, dass sie sich seit dem letzten Gespräch mehr verbessert hat als erwartet wurde. Alle hoffen nun, dass sie sich weiter verbessern kann und die Klasse nicht wiederholen muss.

Die Eltern beschließen nach diesen Informationen…	äußerst ungeeig-netes Verhalten			mäßig geeig-netes Verhalten			äußerst geeig-netes Verhalten
… ihr Taschengeld zu erhöhen und versprechen ihr eine dreifache Erhöhung, wenn sie sich weiterhin verbessert.	1	2	3	4	5	6	7
… ihr mitzuteilen, dass sie nun genauso gut ist, wie die anderen Kinder in ihrer Klasse.	1	2	3	4	5	6	7

… ihr vom Bericht beim Elterngespräch zu erzählen und sagen, dass ihnen ihre höhere Unabhängigkeit in der Schule und Zuhause positiv aufgefallen ist.	1	2	3	4	5	6	7
… stärker zu betonen, dass sie für bessere Noten härter arbeiten muss.	1	2	3	4	5	6	7

3. Situation

Max verliert oft die Beherrschung und schafft es auch für Unruhe bei den anderen Kindern zu sorgen. Er reagiert nicht gut darauf, wenn ihm gesagt wird, was er machen soll. Sein Lehrer ist besorgt, dass er nicht die erforderlichen sozialen Fähigkeiten erlernt, die er später braucht.

Das Beste, was sein Lehrer machen kann, ist …	äußerst ungeeig-netes Verhalten			mäßig geeig-netes Verhalten			äußerst geeig-netes Verhalten
… zu betonen, wie wichtig Selbstkontrolle ist, damit er erfolgreich die Schule und andere Situationen im Leben bewältigen kann.	1	2	3	4	5	6	7
… ihn in eine Sonderklasse mit geeigneten Strukturen und genügend Aufmerksamkeit zu versetzten.	1	2	3	4	5	6	7
… ihm zu zeigen, wie sich andere Kinder in diesen Situationen verhalten und ihn loben, wenn er sich auch so verhält.	1	2	3	4	5	6	7
… zu realisieren, dass Max wahrscheinlich nicht die notwendige Aufmerksamkeit bekommt und versuchen mehr auf ihn einzugehen.	1	2	3	4	5	6	7

4. Situation

Der Sohn von Frau Meier ist ein sehr guter Spieler der Nachwuchsfußballer des Ortes. Mit der Jugendmannschaft gewann er bereits viele Spiele. Allerdings macht sie sich gerade Sorgen. Er hat ihr erzählt, dass er seinen letzten Test in Deutsch nicht bestanden hat und ihn übermorgen wiederholen muss.

Das Beste, was seine Mutter machen kann, ist…	äußerst ungeeig-netes Verhalten			mäßig geeig-netes Verhalten			äußerst geeig-netes Verhalten
… ihn zu fragen, wie er mit der Situation plant umzugehen.	1	2	3	4	5	6	7

… ihm zu sagen, dass er lieber auf das morgige Spiel verzichten sollte, um für den Test zu lernen.	1	2	3	4	5	6	7
… zu schauen, ob noch mehr den Test wiederholen müssen. So könnte er sich gemeinsam mit den anderen auf den Test vorbereiten.	1	2	3	4	5	6	7
… ihm das Spiel zu verbieten, damit er lernen kann. Das Fußballspielen hat sich zu stark auf seine Schularbeiten ausgewirkt.	1	2	3	4	5	6	7

5. Situation

Seit den letzten Wochen sind Sachen vom Lehrertisch verschwunden und auch das Essensgeld von einigen Kindern wurde von deren Tischen genommen. Heute wurde Christian von seiner Lehrerin beobachtet, wie er einen Briefbeschwerer in Form eines silbernen Eurozeichens von ihrem Tisch genommen hat. Die Lehrerin ruft Christians Mutter an und erzählt ihr von dem Vorfall. Sie versichert ihr, dass sie ihn genau im Auge behalten wird. Sie glaubt, dass er auch für die anderen Vorkommnisse verantwortlich sein könnte. Dies sagt sie aber nicht seiner Mutter.

Das Beste, was Christians Mutter machen kann, ist …	äußerst ungeeig-netes Verhalten			mäßig geeig-netes Verhalten			äußerst geeig-netes Verhalten
… mit ihm über die Konsequenzen seines Diebstahles zu sprechen und ihm zu erzählen, was das für andere bedeutet.	1	2	3	4	5	6	7
… mit ihm darüber zu reden, ihr Vertrauen in ihn zu bestärken und versuchen zu verstehen, warum er das getan hat.	1	2	3	4	5	6	7
… sehr mit ihm zu schimpfen. Ein Diebstahl kann nicht toleriert werden.	1	2	3	4	5	6	7
… zu betonen, dass es falsch war. Er muss sich bei seiner Lehrerin dafür entschuldigen und versprechen, es nie wieder zu machen.	1	2	3	4	5	6	7

6. Situation

Das Kind von Frau Müller hat auf dem letzten Halbjahreszeugnis mittelmäßige Noten und sie würde gerne sehen, dass es sich verbessert.

Eine nützliche Herangehensweise für Frau Müller könnte sein…	äußerst ungeeig-netes Verhalten			mäßig geeign-etes Verhalten			äußerst geeig-netes Verhalten
… es zu ermutigen über das Halbjahreszeugnis zu reden und zu erfahren, was das für ihr Kind bedeutet.	1	2	3	4	5	6	7
… mit ihrem Kind das Halbjahreszeugnis durchzugehen und aufzuzeigen, wo es im Vergleich zur Klasse steht.	1	2	3	4	5	6	7
… ihr Kind unter Druck zu setzen, damit es besser wird und betonen, dass es mit diesen Noten niemals eine gute Ausbildung bekommt.	1	2	3	4	5	6	7
… ihrem Kind in Zukunft für jede Eins auf dem Zeugnis zehn Euro und für jede Zwei fünf Euro zu geben.	1	2	3	4	5	6	7

C) Nun geht es noch kurz um einige allgemeinen Angaben zu Ihrer Person. Mit diesen Angaben sind natürlich keine Rückschlüsse auf Sie persönlich möglich. Sie dienen ausschließlich der statistischen Erfassung der Daten.

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

(teilgenommenes) Fach: _____

Zweites Fach: _____

Lehrertätigkeit an Schulen: _____ Jahr(e)

Haben Sie noch Anmerkungen? Wir freuen uns natürlich über Ihr Feedback!

4. Instruktionen für Lehrkraft

Bitte lesen Sie sich die Instruktionen und Hinweise genau durch. Sie sichern die Vergleichbarkeit der verschiedenen Stunden. Danke!

Begrüßung

Wir haben heute einen Gast von der Universität Kassel da. Sie ist stille Beobachterin. Ihr braucht sie gar nicht weiter zu beachten. Sie hat für diese Stunde Fragebögen mitgebracht und es wäre schön, wenn ihr die Fragebögen an gegebener Stelle ehrlich und spontan ausfüllt! Sie sind anonym und ich werde auch nicht erfahren, was ihr angekreuzt habt.

Ablauf

In der Stunde heute geht es um … . Heute bekommt ihr verschiedene Arbeitsaufträge. Ihr bearbeitet die Aufträge allein. Lest euch genau die Anweisungen durch und beachtet, was ihr machen sollt. Wichtig ist auf dem Aufgabenzettel vor allem das gelb markierte. Nach dem jeder seinen Arbeitsauftrag hat und genau durchgelesen hat, bekommt ihr den ersten Fragebogen. Danach bearbeitet ihr die Aufgabe und nach der Bearbeitung kommt noch ein zweiter Fragebogen. Eure Antworten sind für die Universität Kassel wichtig. Wichtig: nicht sagen, dass es verschiedene Gruppen mit Wahl und Nicht-Wahl gibt.

Arbeitsblatt mit Themen

Bitte schaut euch das Arbeitsblatt, was ich jetzt austeile, genau an. Nicht wundern. Ich gebe euch auch schon die zwei Fragebögen mit. (reihenweise Austeilen des geordneten Stapels) Die lasst ihr aber einfach liegen bis ich euch auffordere sie auszufüllen! Bitte beachtet besonders das gelb markierte.

Während der Entscheidung

(Darauf achten, dass die Schüler/innen sich nicht darüber unterhalten.) Jeder soll alleine das Blatt lesen.

Nach Entscheidung

Hat jetzt jeder einen Arbeitsauftrag und ihn sorgfältig gelesen? (nicht ausgesucht sagen) Ok, dann nehmt jetzt den ersten Fragebogen mit Teil 1 und füllt ihn bitte sorgfältig aus. Ihr habt jetzt 5 Minuten (max. 10 Minuten) Zeit, um den Fragebogen auszufüllen. Beachtet auch immer die Rückseite (doppelseitig). [Auf der ersten Seite müsst ihr euren persönlichen Code erstellen. Ihr seht da auch ein Beispiel, wie ihr das machen sollt. Füllt die untere Tabelle aus und kreuzt das jeweilige Feld an. Seid ihr fertig mit dem Fragebogen? Ok, dann legt den Fragebogen wieder beiseite und nehmt das Blatt mit den Arbeitsaufträgen zur Hand.

Vor Bearbeitung der Aufgaben

Jetzt habt ihr 15 Minuten (max. 20 Minuten) Zeit, eure Aufgaben alleine zu bearbeiten. Jeder macht das erstmal alleine.

Während der Bearbeitung

(Darauf achten, dass die Schüler/innen alleine arbeiten. Notfalls ermahnen.)

Nach Bearbeitung

Seid ihr alle fertig mit euren Arbeitsaufträgen? Dann nehmt bitte den zweiten Fragbogen zur Hand. Ihr bekommt dafür 10 (max. 15 Minuten) Zeit. Bitte füllt ihn wieder sorgfältig aus. Beachtet auch bitte die Rückseite (doppelseitig).gfältig aus. Beachtet auch bitte die Rückseite (doppelseitig).

5. Unterrichtsbeispiele für verschiedene Arbeitsaufträge

Deutsch – 1. Bedingung (keine Wahl)

Schule X Klasse Thema: Effi Briest Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 4 Arbeitsaufträge genau an. **Den gelb markierten Arbeitsauftrag wirst du dann bearbeiten**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1. **Charakterisierung von Effi Briest**
   Beschreibe die Hauptperson Effi Briest, wie sie in dem Roman dargestellt wird. Mithilfe welcher Eigenschaften wird sie beschrieben? Gib dazu die passenden Textstellen an. Beziehe dich dabei vor allem auf die ersten Kapitel.
2. **Dialogformen im Roman**
   Welche drei Formen von Dialogen kommen in dem Roman vor? Suche dafür jeweils einen Beispiel-Dialog heraus und begründe, warum sie diese Form darstellen.
3. **Erwartungen von Effi Briest an die Ehe**
   Ab der Seite 33 bis 38 führen Effi und ihre Mutter einen Dialog über das Eheleben. Welche Erwartungen von Effi werden darin deutlich? Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen erfüllt?
4. **Charakterisierung von Geert Baron von Innstetten**
   Beschreibe, wie Geert Baron von Innstetten in dem Roman dargestellt wird. Mithilfe welcher Eigenschaften wird er beschrieben? Gib dazu die passenden Textstellen an.

Deutsch – 2. Bedingung (4 Optionen)

Schule X, Klasse X Thema: Effi Briest Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 4 Arbeitsaufträge genau an. **Wähle dir <u>einen der 4 Arbeitsaufträge</u> aus und markiere dir diesen**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1. **Charakterisierung von Effi Briest**
   Beschreibe die Hauptperson Effi Briest, wie sie in dem Roman dargestellt wird. Mithilfe welcher Eigenschaften wird sie beschrieben? Gib dazu die passenden Textstellen an. Beziehe dich dabei vor allem auf die ersten Kapitel.
2. **Dialogformen im Roman**
   Welche drei Formen von Dialogen kommen in dem Roman vor? Suche dafür jeweils einen Beispiel-Dialog heraus und begründe, warum sie diese Form darstellen.
3. **Erwartungen von Effi Briest an die Ehe**
   Ab der Seite 33 bis 38 führen Effi und ihre Mutter einen Dialog über das Eheleben. Welche Erwartungen von Effi werden darin deutlich? Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen erfüllt?
4. **Charakterisierung von Geert Baron von Innstetten**
   Beschreibe die Hauptperson Geert Baron von Innstetten, wie sie in dem Roman dargestellt wird. Mithilfe welcher Eigenschaften wird sie beschrieben? Gib dazu die passenden Textstellen an.

Deutsch – 3. Bedingung (8 Optionen)

Schule X, Klasse X Thema: Effi Briest Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 8 Arbeitsaufträge mit den Texten genau an. **Wähle dir <u>einen der 8 Arbeitsaufträge</u> aus und markiere dir diesen**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1. **Charakterisierung von Effi Briest**
   Beschreibe die Hauptperson Effi Briest, wie sie in dem Roman dargestellt wird. Mithilfe welcher Eigenschaften wird sie beschrieben? Gib dazu die passenden Textstellen an. Beziehe dich dabei vor allem auf die ersten Kapitel.

2. **Dialogformen im Roman**
   Welche drei Formen von Dialogen kommen in dem Roman vor? Suche dafür jeweils einen Beispiel-Dialog heraus und begründe, warum sie diese Form darstellen.

3. **Erwartungen von Effi Briest an die Ehe**
   Ab der Seite 33 bis 38 führen Effi und ihre Mutter einen Dialog über das Eheleben. Welche Erwartungen von Effi werden darin deutlich? Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen erfüllt?

4. **Charakterisierung von Geert Baron von Innstetten**
   Beschreibe, wie Geert Baron von Innstetten in dem Roman dargestellt wird. Mithilfe welcher Eigenschaften wird er beschrieben? Gib dazu die passenden Textstellen an.

5. **Der Chinesen-Spuk**
   Was ist mit dem Chinesen-Spuk gemeint? Was drückt der Chinese für Effi aus?

6. **Charakterisierung von Major von Crampas**
   Beschreibe, wie Major von Crampas in dem Roman dargestellt wird. Mithilfe welcher Eigenschaften wird er beschrieben? Gib dazu die passenden Textstellen an.

7. **Bedeutung der Orte**
   In dem Roman gibt es drei zentrale Handlungsorte: Hohen-Cremmen, Kessin und Berlin. Welche Bedeutung und Zuschreibungen bekommen die Orte? Wofür stehen sie für Effi?

8. **Verwendete Sprache im Roman**
   Der Roman entstand in der Zeit des Realismus. Wie wirkt die verwendete Sprache in dem Roman? Beschreibe die verwendete Sprache des Romans anhand von Beispielen. Was sagt der Satz von Baron Briest (Effis Vater) „Das ist ein zu weites Feld.“ aus? Wofür steht er?

Englisch – 1. Bedingung (keine Wahl)

Schule X, Klasse X Thema: films / movie industry Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 4 Arbeitsaufträge genau an. **Den gelb markierten Arbeitsauftrag wirst du dann bearbeiten**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1. **Bewerbe dich als Schauspieler!**
   Stell dir vor, du möchtest eine Roll in einem Film und sollst dich dafür kurz in einer Bewerbung vorstellen. Überlege dir dazu einen geeigneten Film und berichte den Produzenten, wer du bist und warum sie dich für die Rolle nehmen sollten.
2. **Dein Werbetext zur Filmvermarktung**
   Überlege dir einen geeigneten Film und entwickle dafür einen kurzen und ansprechenden Werbetext, welcher die Zuschauer in die Kinos lockt.
3. **Entwerfe deine Filmkritik**
   Als Kritik bist du einer der ersten Personen, die einen neuen Film anschauen können. Doch auch die Leser deiner Zeitschrift wollen wissen, ob sich der Gang ins Kino lohnt. Suche dir einen eigenen Film aus und schreibe dazu eine kurze Filmkritik. Beachte positive und negative Aspekte.
4. **Deine Rede für den Oskar**
   Stell dir vor, du hast als beste/r Schauspieler/in einen Oskar gewonnen und nun sollst du vor dem Publikum eine kurze Rede halten. Entwirf eine kurze Rede für den Oskar und überlege dir, in welchem Film du ihn gewonnen hast.

Englisch – 2. Bedingung (4 Optionen)

Schule X, Klasse X Thema: films / movie industry Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 4 Arbeitsaufträge genau an. **Wähle dir <u>einen der 4 Arbeitsaufträge</u> aus und markiere dir diesen**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1. **Bewerbe dich als Schauspieler!**
   Stell dir vor, du möchtest eine Roll in einem Film und sollst dich dafür kurz in einer Bewerbung vorstellen. Überlege dir dazu einen geeigneten Film und berichte den Produzenten, wer du bist und warum sie dich für die Rolle nehmen sollten.
2. **Dein Werbetext zur Filmvermarktung**
   Überlege dir einen geeigneten Film und entwickle dafür einen kurzen und ansprechenden Werbetext, welcher die Zuschauer in die Kinos lockt.
3. **Entwerfe deine Filmkritik**
   Als Kritik bist du einer der ersten Personen, die einen neuen Film anschauen können. Doch auch die Leser deiner Zeitschrift wollen wissen, ob sich der Gang ins Kino lohnt. Suche dir einen eigenen Film aus und schreibe dazu eine kurze Filmkritik. Beachte positive und negative Aspekte.
4. **Deine Rede für den Oskar**
   Stell dir vor, du hast als beste/r Schauspieler/in einen Oskar gewonnen und nun sollst du vor dem Publikum eine kurze Rede halten. Entwirf eine kurze Rede für den Oskar und überlege dir, in welchem Film du ihn gewonnen hast.

Englisch – 3. Bedingung (8 Optionen)

Schule X, Klasse X Thema: films / movie industry Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 8 Arbeitsaufträge mit den Texten genau an. **Wähle dir <u>einen der 8 Arbeitsaufträge</u> aus und markiere dir diesen**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1. **Bewerbe dich als Schauspieler!**
   Stell dir vor, du möchtest eine Roll in einem Film und sollst dich dafür kurz in einer Bewerbung vorstellen. Überlege dir dazu einen geeigneten Film und berichte den Produzenten, wer du bist und warum sie dich für die Rolle nehmen sollten.
2. **Dein Werbetext zur Filmvermarktung**
   Überlege dir einen geeigneten Film und entwickle dafür einen kurzen und ansprechenden Werbetext, welcher die Zuschauer in die Kinos lockt.
3. **Entwerfe deine Filmkritik**
   Als Kritik bist du einer der ersten Personen, die einen neuen Film anschauen können. Doch auch die Leser deiner Zeitschrift wollen wissen, ob sich der Gang ins Kino lohnt. Suche dir einen eigenen Film aus und schreibe dazu eine kurze Filmkritik. Beachte positive und negative Aspekte.
4. **Deine Rede für den Oskar**
   Stell dir vor, du hast als beste/r Schauspieler/in einen Oskar gewonnen und nun sollst du vor dem Publikum eine kurze Rede halten. Entwirf eine kurze Rede für den Oskar und überlege dir, in welchem Film du ihn gewonnen hast.
5. **Entwirf eine eigene Szene für ein Drehbuch**
   Schreibe eine Szene aus einem eigenen Skript für einen Kurzfilm. Als Hilfe kannst du dir ein Beispiel einer Szene aus einem Drehbuch anschauen.
6. **Beschreibe deinen Lieblingsfilm**
   Überlege dir einen Lieblingsfilm und beschreibe kurz den Film für deine Mitschüler. Was passiert in dem Film? Wie lange dauert er und zu welchem Genre gehört er?
7. **Hinter den Kulissen**
   Nicht nur die Filme im Kino sind wichtig, sondern auch die Arbeiten hinter der Kamera. Wie stellst du dir einen Drehtag vor? Was für Personen sind daran beteiligt? Beschreibe kurz deine eigenen Überlegungen dazu.
8. **Gedanken-Netzwerk zum Thema Film**
   Entwirf ein Mind-Map mit dem Thema „Filme”. Als Unterkategorien gibt es noch Spezialisten, Ausstattung, Genre/Typen von Filmen und Aspekte, die einen Film gut machen. Für die Unterkategorien sollten mindestens fünf Begriffe gefunden werden.

Politik und Wirtschaft – 1. Bedingung (keine Wahl)

Schule X, Klasse X Thema: Europäischer Binnenmarkt Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 4 Arbeitsaufträge genau an. **Den gelb markierten Arbeitsauftrag wirst du dann bearbeiten**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1) **Grundfreiheit: Freier Warenverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten. Eine von ihnen ist der freie Warenverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
2) **Grundfreiheit: Freier Dienstleistungsverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten. Eine von ihnen ist der freie Dienstleistungsverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
3) **Grundfreiheit: Freier Personenverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten. Eine von ihnen ist der freie Personenverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
4) **Grundfreiheit: Freier Kapital- und Zahlungsverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten. Eine von ihnen ist der freie Kapital- und Zahlungsverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.

Politik und Wirtschaft – 2. Bedingung (4 Optionen)

Schule X, Klasse X Thema: Europäischer Binnenmarkt Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 4 Arbeitsaufträge genau an. **Wähle dir einen der 4 Arbeitsaufträge aus und markiere dir diesen**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1) **Grundfreiheit: Freier Warenverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten. Eine von ihnen ist der freie Warenverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
2) **Grundfreiheit: Freier Dienstleistungsverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten. Eine von ihnen ist der freie Dienstleistungsverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
3) **Grundfreiheit: Freier Personenverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten. Eine von ihnen ist der freie Personenverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
4) **Grundfreiheit: Freier Kapital- und Zahlungsverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten. Eine von ihnen ist der freie Kapital- und Zahlungsverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.

Politik und Wirtschaft – 3. Bedingung (8 Optionen)

Schule X, Klasse X Thema: Europäischer Binnenmarkt Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge

Bitte schaue dir die 8 Arbeitsaufträge genau an. **Wähle dir einen der 8 Arbeitsaufträge aus und markiere dir diesen**. Deine Aufgabe wird es sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du noch einen **Fragebogen**.

1) **Grundfreiheit: Freier Warenverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten im europäischen Binnenmarkt. Eine von ihnen ist der freie Warenverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
2) **Grundfreiheit: Freier Dienstleistungsverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten im europäischen Binnenmarkt. Eine von ihnen ist der freie Dienstleistungsverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
3) **Grundfreiheit: Freier Personenverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten im europäischen Binnenmarkt. Eine von ihnen ist der freie Personenverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
4) **Grundfreiheit: Freier Kapital- und Zahlungsverkehr**
   Es gelten vier Grundfreiheiten im europäischen Binnenmarkt. Eine von ihnen ist der freie Kapital- und Zahlungsverkehr. Was bedeutet dieser freie Warenverkehr? Überlege dir jeweils zwei Vor- und Nachteile dieser Grundfreiheit.
5) **Entstehungsgeschichte des europäischen Binnenmarktes**
   Lese dir den Text zur Entstehungsgeschichte des europäischen Binnenmarktes durch und stell die wichtigsten Stationen grafisch dar.
6) **Rolle des europäischen Binnenmarktes für die deutsche Wirtschaft**
   Lese dir den Textabschnitt „Auswirkungen des Europäischen Binnenmarktes auf die deutsche Wirtschaft“ durch und schaue dir die dazugehörige Grafik an. Welche Rolle spielt der Europäische Binnenmarkt für die deutsche Wirtschaft?
7) **Fallbeispiel I: Als Gastarbeiter in den Niederlanden**
   Lese dir das Fallbeispiel durch. Fass die Situation zusammen, in welcher sich Andres befindet. Was hat sich für ihn geändert? Überlege dir zu der Situation Vor- und Nachteile.
8) **Fallbeispiel II: Hans und das Schengener Abkommen**
   Lese dir das Fallbeispiel durch. Fass die Situation zusammen, in welcher sich Hans befindet. Weshalb ist er erstaunt? Erläutere, was das Schengener Abkommen besagt und welche Vorteile es bringt.

Geschichte – 1. Bedingung (keine Wahl)

Schule X, Klasse X | Thema: Napoleon | Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge/Aussagen

Bitte schaue dir die 4 Arbeitsaufträge genau an. **Den gelb markierten Arbeitsauftrag wirst du dann bearbeiten**. Deine Aufgabe wird es gleiche sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du aber noch einen **Fragebogen**.

1) Die Innenpolitik von Napoleon I
   Napoleon hat viele Reformen bzw. Maßnahmen in Frankreich eingeführt, um die Stabilität des Landes zu gewährleisten. Erläutere, wie Napoleon die Wirtschaft und das Rechts- und Finanzwesen reformiert hat. Welche Rolle spielten dabei die Forderungen der französischen Revolution?
2) Die Innenpolitik von Napoleon II
   Napoleon hatte aufgrund seines Werdeganges und seiner Veränderungen in Frankreich viele Gegner. Erläutere, wie Napoleon seine Macht festigte und mit seinen Gegnern umging. Mit welchen Mitteln versuchte Napoleon das Volk zu schützen und die Beziehung zu den vertriebenen Adligen sowie der Kirche wiederherzustellen?
3) Die Außenpolitik von Napoleon
   Nicht nur innerhalb von Frankreich sorgte Napoleon für viele neue Reformen, sondern auch innerhalb Europas kam es zu einigen Änderungen. Welche außenpolitischen Ziele verfolgte Napoleon in Europa? Was waren seine Maßnahmen, um die Ziele zu erreichen?
4) Die Außenpolitik von Napoleon II
   Erläutere die machtpolitischen Ziele Napoleons bezüglich des deutschsprachigen Raums. Erkläre die Bedeutung des Begriffes „Rheinbund“. Erläutere wie und weshalb sich die Stimmung der deutschen Bevölkerung gegenüber Napoleon im Verlauf seiner Herrschaft veränderte.

Geschichte – 2. Bedingung (4 Optionen)

Schule X, Klasse X | Thema: Napoleon | Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge/Aussagen

Bitte schaue dir die 4 Arbeitsaufträge genau an. **Wähle dir einen der 4 Arbeitsaufträge aus und markiere dir diesen**. Deine Aufgabe wird es gleiche sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du aber noch einen **Fragebogen**.

1) Der Aufstieg von Napoleon I
   Erläutere die Etappen Napoleons bis zum Aufstieg als General des Direktoriums. Schreibe die zentralen Ereignisse dieser Etappen heraus und versuche den Verlauf dieser Etappen in deinen Aufzeichnungen zu beachten.
2) Der Aufstieg von Napoleon II
   Erläutere die Etappen Napoleons vom General des Direktoriums zum Kaiser von Frankreich. Schreibe die zentralen Ereignisse dieser Etappen heraus und versuche den Verlauf dieser Etappen in deinen Aufzeichnungen zu beachten.
3) Der Niedergang von Napoleon I
   Erläutere die Etappen Napoleons vom Kaiser von Frankreich bis zu den Befreiungskriegen. Schreibe die zentralen Ereignisse dieser Etappen heraus und versuche den Verlauf dieser Etappen in deinen Aufzeichnungen zu beachten.
4) Der Niedergang von Napoleon II
   Erläutere die Etappen Napoleons von den Befreiungskriegen bis zu seiner Abdankung und Wiederkehr. Schreibe die zentralen Ereignisse dieser Etappen heraus und versuche den Verlauf dieser Etappen in deinen Aufzeichnungen zu beachten.

Geschichte – 3. Bedingung (8 Optionen)

Schule X, Klasse X Thema: Napoleon Datum

Übersicht der Arbeitsaufträge/Aussagen

Bitte schaue dir die 8 Arbeitsaufträge genau an. **Wähle dir einen der 8 Arbeitsaufträge aus und markiere dir diesen**. Deine Aufgabe wird es gleiche sein, diesen Arbeitsauftrag in 15 Minuten zu bearbeiten. **Vor der Bearbeitung** bekommst du aber noch einen **Fragebogen**.

1) Die Innenpolitik von Napoleon I
   Napoleon hat viele Reformen bzw. Maßnahmen in Frankreich eingeführt, um die Stabilität des Landes zu gewährleisten. Erläutere, wie Napoleon die Wirtschaft und das Rechts- und Finanzwesen reformiert hat. Welche Rolle spielten dabei die Forderungen der französischen Revolution?
2) Die Innenpolitik von Napoleon II
   Napoleon hatte aufgrund seines Werdeganges und seiner Veränderungen in Frankreich viele Gegner. Erläutere, wie Napoleon seine Macht festigte und mit seinen Gegnern umging. Mit welchen Mitteln versuchte Napoleon das Volk zu schützen und die Beziehung zu den vertriebenen Adligen sowie der Kirche wiederherzustellen?
3) Die Außenpolitik von Napoleon
   Nicht nur innerhalb von Frankreich sorgte Napoleon für viele neue Reformen, sondern auch innerhalb Europas kam es zu einigen Änderungen. Welche außenpolitischen Ziele verfolgte Napoleon in Europa? Was waren seine Maßnahmen, um die Ziele zu erreichen?
4) Die Außenpolitik von Napoleon II
   Erläutere die machtpolitischen Ziele Napoleons bezüglich des deutschsprachigen Raums. Erkläre die Bedeutung des Begriffes „Rheinbund“. Erläutere wie und weshalb sich die Stimmung der deutschen Bevölkerung gegenüber Napoleon im Verlauf seiner Herrschaft veränderte.
5) Der Aufstieg von Napoleon I
   Erläutere die Etappen Napoleons bis zum Aufstieg als General des Direktoriums. Schreibe die zentralen Ereignisse dieser Etappen heraus und versuche den Verlauf dieser Etappen in deinen Aufzeichnungen zu beachten.
6) Der Aufstieg von Napoleon II
   Erläutere die Etappen Napoleons vom General des Direktoriums zum Kaiser von Frankreich. Schreibe die zentralen Ereignisse dieser Etappen heraus und versuche den Verlauf dieser Etappen in deinen Aufzeichnungen zu beachten.
7) Der Niedergang von Napoleon I
   Erläutere die Etappen Napoleons vom Kaiser von Frankreich bis zu den Befreiungskriegen. Schreibe die zentralen Ereignisse dieser Etappen heraus und versuche den Verlauf dieser Etappen in deinen Aufzeichnungen zu beachten.
8) Der Niedergang von Napoleon II
   Erläutere die Etappen Napoleons von den Befreiungskriegen bis zu seiner Abdankung und Wiederkehr. Schreibe die zentralen Ereignisse dieser Etappen heraus und versuche den Verlauf dieser Etappen in deinen Aufzeichnungen zu beachten.

6. Fragebogen – 1. Teil

1. Bedingung – keine Wahl

Schüler/innen - Befragung

Teil 1

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
nun würden wir dich bitten diesen Fragebogen auszufüllen. Zur Erinnerung: Es geht um deine persönliche Meinung! Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Dein/e Lehrer/in wird nicht erfahren, was du angekreuzt hast.

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und spontan!

Zur Zusammenführung der zwei Fragbögen (ohne deine Anonymität zu gefährden), wird ein Code benötigt. Bitte erstelle hier deinen **persönlichen Code**, indem du die passenden **Felder ankreuzt**. Falls du etwas nicht weißt, kannst du die Felder auch freilassen. Du musst den Code nicht extra notieren.

Bitte deins ankreuzen!

Kreuze bitte an:

Anfangsbuchstabe des Vornamens deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburtsmonat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburtsmonat deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

Welchen Arbeitsauftrag bearbeitest du? Bitte trage die Nummer von dem Zettel mit allen Arbeitsaufträgen ein!

Nummer_____

Bitte **kreuze** (mit X) an, inwiefern die Aussagen auf dich zutreffen.

Ich werde den Arbeitsauftrag machen,	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
… weil ich mich auf die Bearbeitung freue.	4	3	2	1
… weil ich ihn machen muss.	4	3	2	1
… weil ich das Wissen später bestimmt gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
… weil es sich für mich so gehört.	4	3	2	1
… weil ich sonst bestraft werden könnte.	4	3	2	1
… weil mir das Wissen bei einem späteren Zeitpunkt helfen kann.	4	3	2	1
… weil ich bei der Bearbeitung neue Dinge kennenlernen kann.	4	3	2	1
… damit mein/e Lehrer/in denkt, dass ich ein/e gute/r Schüler/in bin.	4	3	2	1
… weil es wichtig für mich ist gute Noten zu bekommen.	4	3	2	1
… damit ich kein schlechtes Gewissen bekomme.	4	3	2	1
… weil ich gerne solche Aufgaben löse.	4	3	2	1
… damit mein/e Lehrer/in nicht mit mir schimpft.	4	3	2	1

Bitte **kreuze** (mit X) wieder an, inwiefern die Aussagen auf dich zutreffen.

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Ich mag dieses Unterrichtsfach.	4	3	2	1
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	4	3	2	1
Die Arbeitsaufträge von der Übersicht haben sich in ihrem Schwierigkeitsgrad stark unterschieden.	4	3	2	1
Ich denke, ich kann den Arbeitsauftrag gut bearbeiten.	4	3	2	1
Ich fand es gut, dass ich einen Arbeitsauftrag vorgegeben bekommen habe.	4	3	2	1
Mich interessiert das Unterrichtsthema, was wir gerade behandeln.	4	3	2	1
Mir fällt es leicht Arbeitsaufträge in diesem Fach zu erfüllen.	4	3	2	1
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages kann ich den Unterrichtsstoff besser verstehen.	4	3	2	1
Ich hätte mir lieber selbst einen Arbeitsauftrag ausgesucht.	4	3	2	1
Ich fand die Arbeitsaufträge sehr ansprechend.	4	3	2	1
Die Bearbeitung des Arbeitsauftrages ist wichtig für mich.	4	3	2	1

2. & 3. Bedingung – 4 und 8 Optionen

Schüler/innen - Befragung
Teil 1

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
nun würden wir dich bitten diesen Fragebogen auszufüllen. Zur Erinnerung: Es geht um deine persönliche Meinung! Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten. Dein/e Lehrer/in wird nicht erfahren, was du angekreuzt hast.

Bitte beantworte die Fragen ehrlich und spontan!

Zur Zusammenführung der zwei Fragbögen (ohne deine Anonymität zu gefährden), wird ein Code benötigt. Bitte erstelle hier deinen **persönlichen Code**, indem du die passenden **Felder ankreuzt**. Falls du etwas nicht weißt, kannst du die Felder auch freilassen. Du musst den Code nicht extra notieren.

Bitte deins ankreuzen!

Kreuze bitte an:																										
Anfangsbuchstabe des Vornamens deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburtsmonat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburtsmonat deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

Welchen Arbeitsauftrag bearbeitest du? Bitte trage die Nummer von dem Zettel mit allen Arbeitsaufträgen ein!

Nummer_____

Bitte **kreuze** (mit X) an, inwiefern die Aussagen auf dich zutreffen.

Ich werde den Arbeitsauftrag machen,	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
… weil ich mich auf die Bearbeitung freue.	4	3	2	1
… weil ich ihn machen muss.	4	3	2	1
… weil ich das Wissen später bestimmt gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
… weil es sich für mich so gehört.	4	3	2	1
… weil ich sonst bestraft werden könnte.	4	3	2	1
… weil mir das Wissen bei einem späteren Zeitpunkt helfen kann.	4	3	2	1
… weil ich bei der Bearbeitung neue Dinge kennenlernen kann.	4	3	2	1
… damit mein/e Lehrer/in denkt, dass ich ein/e gute/r Schüler/in bin.	4	3	2	1
… weil es wichtig für mich ist gute Noten zu bekommen.	4	3	2	1
… damit ich kein schlechtes Gewissen bekomme.	4	3	2	1
… weil ich gerne solche Aufgaben löse.	4	3	2	1
… damit mein/e Lehrer/in nicht mit mir schimpft.	4	3	2	1

Bitte **kreuze** (mit X) wieder an, inwiefern die Aussagen auf dich zutreffen.

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Ich mag dieses Unterrichtsfach.	4	3	2	1
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	4	3	2	1
Die Arbeitsaufträge von der Übersicht haben sich in ihrem Schwierigkeitsgrad stark unterschieden.	4	3	2	1
Ich denke, ich kann den Arbeitsauftrag gut bearbeiten.	4	3	2	1
Mich interessiert das Unterrichtsthema, was wir gerade behandeln.	4	3	2	1
Ich fand es sehr schwer, mich für einen Arbeitsauftrag zu entscheiden.	4	3	2	1
Mir fällt es leicht Arbeitsaufträge in diesem Fach zu erfüllen.	4	3	2	1
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages kann ich den Unterrichtsstoff besser verstehen.	4	3	2	1
Ich fand die Arbeitsaufträge sehr ansprechend.	4	3	2	1
Ich hätte mich für einen besseren Arbeitsauftrag entschieden, wenn ich mehr Zeit gehabt hätte.	4	3	2	1
Die Bearbeitung des Arbeitsauftrages ist wichtig für mich.	4	3	2	1
Ich habe mir genau überlegt, welchen Auftrag ich wirklich machen möchte.	4	3	2	1
Ich fand, die Auswahl der Arbeitsaufträge war zu groß.	4	3	2	1
Mich hat die Entscheidung für einen Arbeitsauftrag überfordert.	4	3	2	1
Ich fand, die Auswahl der Arbeitsaufträge war zu klein.	4	3	2	1
Ich habe mich einfach für irgendeinen Arbeitsauftrag entschieden.	4	3	2	1
Ich fand es gut, dass ich mir einen Arbeitsauftrag aussuchen konnte.	4	3	2	1

7. Fragebogen – 2. Teil

1. Bedingung – keine Wahl

Schüler/innen - Befragung
Teil 2

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

nun würden wir dich bitten den zweiten Fragebogen auszufüllen.

Bitte beantworte die Fragen wieder ehrlich und spontan!

Bitte erstelle auch hier wieder deinen persönlichen Code, wie du es auf dem ersten Fragebogen gemacht hast. **Kreuze** (mit X) die passenden Felder an!

Kreuze bitte an:

Anfangsbuchstabe des Vornamens deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburtsmonat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburtsmonat deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

A) Zur Unterrichtsstunde

Bitte lies dir die Aussagen genau durch. **Kreuze** (mit X) an, inwiefern du den Aussagen zustimmst.

Während der Erledigung des Arbeitsauftrages…	stimmt genau	stimmt weit-gehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weit-gehend nicht	stimmt über-haupt nicht
… war die Stimmung sehr angenehm.	6	5	4	3	2	1
… konnte ich vieles selbst entscheiden.	6	5	4	3	2	1
… fühlte ich mich den Aufgaben gewachsen.	6	5	4	3	2	1
… habe ich mich in der Klasse wohlgefühlt.	6	5	4	3	2	1
… konnte ich auf meine Art und Weise arbeiten.	6	5	4	3	2	1
... fiel es mir nicht leicht den Auftrag zu bearbeiten.	6	5	4	3	2	1

Bitte **kreuze** auch bei den folgenden Aussagen an, inwiefern sie auf dich zutreffen.

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	4	3	2	1
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später bestimmt gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Mitschüler/ innen denken, dass ich gut bin.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meinem/r Lehrer/in bekommen hätte.	4	3	2	1
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	4	3	2	1
Für mich ist das Ergebnis des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit mein/e Lehrer/in sieht, dass ich gut bin.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen hätte.	4	3	2	1
Durch die Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen zur behandelten Thematik.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich musste.	4	3	2	1
Bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge kennenlernen.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich für mich so gehört.	4	3	2	1

Bitte **kreuze** auch bei den folgenden Aussagen an, inwiefern sie auf dich zutreffen.

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Ich bin zufrieden mit der heutigen Stunde.	4	3	2	1
Ich würde meinen Arbeitsauftrag auch wieder machen.	4	3	2	1
Mir hat der Unterricht heute Spaß gemacht.	4	3	2	1
Ich bereue es nicht, diesen Arbeitsauftrag gemacht zu haben.	4	3	2	1
Der Arbeitsauftrag hat mein Interesse am Thema gefördert.	4	3	2	1
Ich habe mir den Arbeitsauftrag anders vorgestellt.	4	3	2	1
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	4	3	2	1
Ich habe mich später für einen anderen Arbeitsauftrag entschieden.	4	3	2	1

B) Allgemein zum Unterricht

Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über den Unterricht bei deinem/r Lehrer/in zu? **Kreuze** wieder an.

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Mein/e Lehrer/in hört uns immer aufmerksam zu.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in gibt uns oft Lösungen vor, ohne sie weiter zu erklären.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in sagt sehr oft, warum die Lehrinhalte wichtig für uns sind.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in möchte immer, dass wir alles nach seinen/ihren Vorstellungen machen.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in gibt mir oft Hinweise, wenn ich bei der Bearbeitung einer Aufgabe nicht weiter-komme.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in ist nicht bereit, seine/ihre Fehler zuzugeben.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in fragt uns oft, ob wir etwas an dem Unterricht ändern wollen.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in redet sehr viel, wenn er/sie uns Anweisungen gibt oder Aufgaben erklärt.	4	3	2	1

Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über den Unterricht zu?
Kreuze (mit X) wieder an!

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Durch die Wahlmöglichkeiten kann ich etwas bearbeiten, was mich wirklich interessiert.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft entscheiden, wie wir ein Thema behandeln (z.B. mit Lehrbuch, Video und so weiter).	4	3	2	1
Ich finde Wahlmöglichkeiten im Unterricht nicht gut. Mir wäre es lieber, wenn unser/e Lehrer/in für uns entscheidet.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	4	3	2	1
Wenn wir uns selbst für etwas entscheiden sollen, fühle ich mich oft überfordert.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitbestimmten, wo wir eine Aufgabe bearbeiten wollen (z.B. im Klassenraum, draußen).	4	3	2	1
Meistens bekommen wir eine Auswahl an verschiedenen Möglichkeiten vorgegeben.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft zwischen unterschiedlich schweren Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Ich mag es, wenn unser/e Lehrer/in uns verschiedene Möglichkeiten im Unterricht gibt.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wann wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft entscheiden, ob wir allein oder in Gruppen arbeiten möchten.	4	3	2	1

C) Allgemeine Angaben

Bitte lies dir die Aussagen genau durch und **kreuze** an, inwiefern du den Aussagen zustimmst.

	stimmt genau	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	stimmt überhaupt nicht
Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	6	5	4	3	2	1
Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die für mich lösbar sind.	6	5	4	3	2	1
Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	6	5	4	3	2	1
Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	6	5	4	3	2	1
Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.	6	5	4	3	2	1
Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	6	5	4	3	2	1
Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	6	5	4	3	2	1
Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	6	5	4	3	2	1

Nun möchten wir dich noch kurz nach einigen allgemeinen Angaben zu deiner Person fragen.

Wie gut hast du diesen Fragebogen verstanden? **Kreuz** an.

1 sehr gut/ völlig problemlos	**2**	**3**	**4** mittel	**5**	**6**	**7** sehr schlecht
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie würdest du deine Deutschkenntnisse einschätzen? **Kreuz** an.

1 sehr gut (z.B. Mutter-sprache)	**2**	**3**	**4** Mittel	**5**	**6**	**7** sehr schlecht
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich Alter: _____

Klassenstufe: _____ Aktuelles Fach: _____

Letzte Zeugnisnote im Fach: _____

Hast du noch etwas zu sagen?

_____

2. & 3. Bedingung – 4 und 8 Optionen

Schüler/innen - Befragung
Teil 2

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

nun würden wir dich bitten den zweiten Fragebogen auszufüllen.

Bitte beantworte die Fragen wieder ehrlich und spontan!

Bitte erstelle auch hier wieder deinen persönlichen Code, wie du es auf dem ersten Fragebogen gemacht hast. **Kreuze** (mit X) die passenden Felder an!

Kreuze bitte an:

Anfangsbuchstabe des Vornamens deiner Mutter	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Dein Geburtsmonat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Geburtsmonat deiner Mutter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														

A) Zur Unterrichtsstunde

Bitte lies dir die Aussagen genau durch. **Kreuze** (mit X) an, inwiefern du den Aussagen zustimmst.

Während der Erledigung des Arbeitsauftrages…	stimmt genau	stimmt weit-gehend	stimmt ein wenig	stimmt eher nicht	stimmt weit-gehend nicht	stimmt über-haupt nicht
… war die Stimmung sehr angenehm.	6	5	4	3	2	1
… konnte ich vieles selbst entscheiden.	6	5	4	3	2	1
… fühlte ich mich den Aufgaben gewachsen.	6	5	4	3	2	1
… habe ich mich in der Klasse wohlgefühlt.	6	5	4	3	2	1
… konnte ich auf meine Art und Weise arbeiten.	6	5	4	3	2	1
... fiel es mir nicht leicht den Auftrag zu bearbeiten.	6	5	4	3	2	1

Bitte **kreuze** auch bei den folgenden Aussagen an, inwiefern sie auf dich zutreffen.

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	4	3	2	1
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später bestimmt gut gebrauchen kann.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Mitschüler/ innen denken, dass ich gut bin.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meinem/r Lehrer/in bekommen hätte.	4	3	2	1
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	4	3	2	1
Für mich ist das Ergebnis des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit mein/e Lehrer/in sieht, dass ich gut bin.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen hätte.	4	3	2	1
Durch die Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen zur behandelten Thematik.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich musste.	4	3	2	1
Bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge kennenlernen.	4	3	2	1
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich für mich so gehört.	4	3	2	1

Bitte **kreuze** auch bei den folgenden Aussagen an, inwiefern sie auf dich zutreffen.

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Ich bin zufrieden mit der heutigen Stunde.	4	3	2	1
Ich würde meinen Arbeitsauftrag auch wieder machen.	4	3	2	1
Mir hat der Unterricht heute Spaß gemacht.	4	3	2	1
Ich bereue es nicht, diesen Arbeitsauftrag gemacht zu haben.	4	3	2	1
Der Arbeitsauftrag hat mein Interesse am Thema gefördert.	4	3	2	1
Ich habe mir den Arbeitsauftrag anders vorgestellt.	4	3	2	1
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	4	3	2	1
Ich habe mich später für einen anderen Arbeitsauftrag entschieden.	4	3	2	1

B) Allgemein zum Unterricht

Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über den Unterricht bei deinem/r Lehrer/in zu? **Kreuze** wieder an.

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Mein/e Lehrer/in hört uns immer aufmerksam zu.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in gibt uns oft Lösungen vor, ohne sie weiter zu erklären.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in sagt sehr oft, warum die Lehrinhalte wichtig für uns sind.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in möchte immer, dass wir alles nach seinen/ihren Vorstellungen machen.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in gibt mir oft Hinweise, wenn ich bei der Bearbeitung einer Aufgabe nicht weiterkomme.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in ist nicht bereit, seine/ihre Fehler zuzugeben.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in fragt uns oft, ob wir etwas an dem Unterricht ändern wollen.	4	3	2	1
Mein/e Lehrer/in redet sehr viel, wenn er/sie uns Anweisungen gibt oder Aufgaben erklärt.	4	3	2	1

Inwiefern stimmst du den folgenden Aussagen über den Unterricht zu? **Kreuze** (mit X) wieder an!

	stimmt völlig	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt über-haupt nicht
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Durch die Wahlmöglichkeiten kann ich etwas bearbeiten, was mich wirklich interessiert.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft entscheiden, wie wir ein Thema behandeln (z.B. mit Lehrbuch, Video und so weiter).	4	3	2	1
Ich finde Wahlmöglichkeiten im Unterricht nicht gut. Mir wäre es lieber, wenn unsere Lehrerin für uns entscheidet.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	4	3	2	1
Wenn wir uns selbst für etwas entscheiden sollen, fühle ich mich oft überfordert.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitbestimmten, wo wir eine Aufgabe bearbeiten wollen (z.B. im Klassenraum, draußen).	4	3	2	1
Meistens bekommen wir eine Auswahl an verschiedenen Möglichkeiten vorgegeben.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft zwischen unterschiedlich schweren Aufgaben wählen.	4	3	2	1
Ich mag es, wenn unser/e Lehrer/in uns verschiedene Möglichkeiten im Unterricht gibt.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wann wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	4	3	2	1
Im Unterricht können wir oft entscheiden, ob wir allein oder in Gruppen arbeiten möchten.	4	3	2	1

C) Allgemeine Angaben

Bitte lies dir die Aussagen genau durch und **kreuze** an, inwiefern du den Aussagen zustimmst.

	stimmt genau	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht	stimmt über-haupt nicht
Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	6	5	4	3	2	1
Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die für mich lösbar sind.	6	5	4	3	2	1
Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	6	5	4	3	2	1
Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	6	5	4	3	2	1
Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft.	6	5	4	3	2	1
Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	6	5	4	3	2	1
Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	6	5	4	3	2	1
Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.	6	5	4	3	2	1

Nun möchten wir dich noch kurz nach einigen allgemeinen Angaben zu deiner Person fragen.

Wie gut hast du diesen Fragebogen verstanden? **Kreuz** an.

1 sehr gut/ völlig problemlos	**2**	**3**	**4** Mittel	**5**	**6**	**7** sehr schlecht
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wie würdest du deine Deutschkenntnisse einschätzen? **Kreuz** an.

1 sehr gut (z.B. Mutter-sprache)	**2**	**3**	**4** Mittel	**5**	**6**	**7** sehr schlecht
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Alter: _____ Klassenstufe: _____ Aktuelles Fach: _____

Letzte Zeugnisnote in diesem Fach: _____

Hast du noch etwas zu sagen?

_____

Anhang C – Vorstudie: Skalenbeschreibungen

1. Intrinsische Lernmotivationsskala

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

1. Messzeitpunkt: 1. Teil	*M*	*SD*	*α / r*
Intrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.94	.45	.64
Intrinsische Motivationsform			
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich mich auf die Bearbeitung freue.	2.36	.93	.20
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich mit der Bearbeitung neue Dinge kennenlerne.	3.14	.66	.44
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich gerne solche Aufgaben löse.	2.43	.94	.46
Identifizierte Motivationsform			
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich das Wissen später gut gebrauchen kann.	3.14	.66	.53
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil es für mich wichtig ist gute Noten zu bekommen.	3.57	.65	.21
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil mir das Wissen bei meinem späteren Beruf helfen kann.	3.08	.76	.47

1. Messzeitpunkt: 2. Teil	*M*	*SD*	*α / r*
Intrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.64	.66	.87
Intrinsische Motivationsform			
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	2.43	.94	.78
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge lernen.	2.86	.77	.68
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	2.71	.73	.77
Identifizierte Motivationsform			
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen für meinen späteren Beruf.	2.79	.98	.76
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später gut gebrauchen kann.	2.64	.63	.71
Für mich ist das Ergebnis von der Bearbeitung des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	2.36	.63	.40

2. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Intrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.39	.52	.83
Intrinsische Motivationsform			
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	2.57	1.02	.44
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge lernen.	2.43	.76	.68
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	2.14	.86	.82
Identifizierte Motivationsform			
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen für meinen späteren Beruf.	2.71	.73	.60
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später gut gebrauchen kann.	2.43	.76	.58
Für mich ist das Ergebnis von der Bearbeitung des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	2.07	.73	.54

3. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Intrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	3.05	.46	.68
Intrinsische Motivationsform			
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	3.29	.61	.45
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge lernen.	2.71	.73	.44
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	3.14	.77	.44
Identifizierte Motivationsform			
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen für meinen späteren Beruf.	3.36	.63	.41
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später gut gebrauchen kann.	2.86	.77	.50
Für mich ist das Ergebnis von der Bearbeitung des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	2.93	.83	.24

4. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Intrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	3.30	.46	.77
Intrinsische Motivationsform			
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	3.36	.63	.68
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge lernen.	3.21	.70	.49
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	3.50	.65	.36
Identifizierte Motivationsform			
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen für meinen späteren Beruf.	3.36	.63	.40
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später gut gebrauchen kann.	3.43	.65	.46
Für mich ist das Ergebnis von der Bearbeitung des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	2.93	.73	.75

2. Extrinsische Lernmotivationsskala

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

1. Messzeitpunkt: 1. Teil	*M*	*SD*	*α / r*
Extrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.43	.63	.77
Introijzierte Motivationsform			
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil es sich so einfach gehört.	2.79	.80	.64
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, damit ich kein schlechtes Gewissen bekomme.	1.64	.75	.53
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, damit meine Lehrerin denkt, dass ich ein/e gute/r Schüler/in bin.	2.86	1.03	.48
Extrinsische Motivationsform			
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich ihn einfach machen muss.	2.93	1.14	.60
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekomme.	1.79	.89	.49
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich sonst bestraft werden könnte.	1.79	.89	.60

1. Messzeitpunkt: 2. Teil	*M*	*SD*	*α / r*
Extrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.47	.68	.83
Introijzierte Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich einfach so gehört.	2.86	.86	.49
Ich habe kein schlechtes Gewissen bekommen, weil ich den Arbeitsauftrag gemacht habe.	1.64	.84	.54
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Lehrerin sieht, dass ich gut bin.	2.71	.83	.71
Extrinsische Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich es einfach machen musste.	2.79	.98	.62
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekommen hätte.	2.29	1.07	.87
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen könnte.	1.71	.83	.59

2. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Extrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.99	.45	.71
Introijzierte Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich einfach so gehört.	2.86	.77	.15
Ich habe kein schlechtes Gewissen bekommen, weil ich den Arbeitsauftrag gemacht habe.	1.50	.52	.27
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Lehrerin sieht, dass ich gut bin.	3.21	.58	.62
Extrinsische Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich es einfach machen musste.	3.00	.88	.60
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekommen hätte.	3.21	.89	.64
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen könnte.	2.64	1.01	.43

3. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Extrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.66	.62	.74
Introijzierte Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich einfach so gehört.	2.57	1.02	.47
Ich habe kein schlechtes Gewissen bekommen, weil ich den Arbeitsauftrag gemacht habe.	1.64	.50	.10
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Lehrerin sieht, dass ich gut bin.	2.79	.80	.47
Extrinsische Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich es einfach machen musste.	2.93	.73	.51
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekommen hätte.	2.64	1.01	.59
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen könnte.	2.36	1.08	.48

4. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Extrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.37	.75	.82
Introijzierte Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich einfach so gehört.	2.86	.95	.55
Ich habe kein schlechtes Gewissen bekommen, weil ich den Arbeitsauftrag gemacht habe.	1.71	.91	.61
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Lehrerin sieht, dass ich gut bin.	2.79	1.12	.79
Extrinsische Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich es einfach machen musste.	2.21	1.05	.69
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekommen hätte.	2.07	.83	.84
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen könnte.	1.93	.92	.32

3. Entscheidungsverhalten

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Stichproben-größe *(N)*.

Entscheidungsverhalten (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)			
1. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*N*
Mir hat der Unterricht heute Spaß gemacht.	2.92	1.12	13
Ich würde den Arbeitsauftrag auch wieder machen.	2.36	1.22	14

2. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*N*
Mir hat der Unterricht heute Spaß gemacht.	2.46	.78	13
Ich würde den Arbeitsauftrag auch wieder machen.	2.36	1.08	14
Ich fand es gut, dass ich mir einen Arbeitsauftrag aussuchen konnte.	2.94	.77	16

3. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*N*
Mir hat der Unterricht heute Spaß gemacht.	3.23	.93	13
Ich würde den Arbeitsauftrag auch wieder machen.	3.07	.73	14
Ich fand es gut, dass ich mir einen Arbeitsauftrag aussuchen konnte.	3.13	.96	16

4. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*N*
Mir hat der Unterricht heute Spaß gemacht.	3.92	.28	13
Ich würde den Arbeitsauftrag auch wieder machen.	3.07	.92	14
Ich fand es gut, dass ich mir einen Arbeitsauftrag aussuchen konnte.	3.56	.63	16

4. Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)			
1. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Gesamt-Skalenwert	1.95	.54	.87
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	1.83	.58	.71
Im Unterricht können wir oft entscheiden, ob wir allein oder in Gruppen arbeiten möchten.	2.42	.79	.75
Im Unterricht können wir oft entscheiden, wie wir ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video und so weiter).	1.75	.62	.67
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wann wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	1.83	.72	.74
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	2.33	.89	.53
Im Unterricht können wir oft zwischen unterschiedlich schweren Aufgaben wählen.	1.83	.72	.41
Im Unterricht können wir oft mitbestimmten, wo wir eine Aufgabe bearbeiten wollen (z.B. im Klassenraum, draußen).	1.50	.67	.37
Meistens bekommen wir eine Auswahl an verschiedenen Möglichkeiten vorgegeben.	2.08	.67	.87

4. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Gesamt-Skalenwert	2.75	.54	.79
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	3.50	.67	.08
Im Unterricht können wir oft entscheiden, ob wir allein oder in Gruppen arbeiten möchten.	2.92	.79	.33
Im Unterricht können wir oft entscheiden, wie wir ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video und so weiter).	2.50	.80	.73
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wann wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	2.58	.67	.51
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	2.67	.99	.73
Im Unterricht können wir oft zwischen unterschiedlich schweren Aufgaben wählen.	2.17	.72	.45
Im Unterricht können wir oft mitbestimmten, wo wir eine Aufgabe bearbeiten wollen (z.B. im Klassenraum, draußen).	2.25	.97	.73
Meistens bekommen wir eine Auswahl an verschiedenen Möglichkeiten vorgegeben.	3.42	.67	.39

5. Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*. Items, welche rekodiert in die Skala einflossen, sind mit einem *(rek)* versehen.

Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung) **1. Messzeitpunkt**	*M*	*SD*	*α / r*
Gesamt-Skalenwert	3.46	.80	.81
Ich finde Wahlmöglichkeiten im Unterricht nicht gut. Mir wäre es lieber, wenn unsere Lehrerin für uns entscheidet. (rek)	3.46	.97	.69
Wenn wir uns selbst für etwas entscheiden sollen, fühle ich mich oft überfordert. (rek)	3.46	.78	.69

4. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Gesamt-Skalenwert	3.19	.78	.76
Ich finde Wahlmöglichkeiten im Unterricht nicht gut. Mir wäre es lieber, wenn unsere Lehrerin für uns entscheidet. (rek)	3.15	.90	.62
Wenn wir uns selbst für etwas entscheiden sollen, fühle ich mich oft überfordert. (rek)	3.23	.83	.62

6. Manipulations-Check von der Manipulation der Angebotsgröße

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Stichprobengröße *(N)*.

Manipulations-Check (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	*Bed.*	*M*	*SD*	*N*
Die Arbeitsaufträge haben sich in ihrem Schwierigkeitsgrad stark unterschieden.	Gesamt	2.31	.63	13
Ich fand die Arbeitsaufträge sehr ansprechend.	Gesamt	3.13	.52	15
Ich hätte mich für einen besseren Arbeitsauftrag entschieden, wenn ich mehr Zeit gehabt hätte.	Vier Optionen	1.75	.50	4
	Acht Optionen	2.25	1.23	4
Ich fand, die Auswahl der Arbeitsaufträge war zu groß.	Gesamt	2.00	.71	9
Mich hat die Entscheidung für einen Arbeitsauftrag überfordert.	Vier Optionen	1.60	.55	5
	Acht Optionen	2.25	.96	4
Ich fand, die Auswahl der Arbeitsaufträge war zu klein.	Gesamt	2.22	.97	9

7. Intrinsische Lernmotivationsskala nach den drei Bedingungen

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

Intrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)						
Bedingung	**1. Messzeitpunkt: 1. Teil**			**1. Messzeitpunkt: 2. Teil**		
	M	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*N*
Keine Optionen	3.12	.48	6	3.08	.43	6
Vier Optionen	2.95	.43	7	2.64	.57	7
Acht Optionen	2.78	.59	3	2.28	.98	3
Gesamt	3.00	.47	16	2.74	.64	16

8. Extrinsische Lernmotivationsskala nach den drei Bedingungen

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

Extrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)						
Bedingung	**1. Messzeitpunkt: 1. Teil**			**1. Messzeitpunkt: 2. Teil**		
	M	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*N*
Keine Optionen	2.33	.82	6	2.10	.84	6
Vier Optionen	2.60	.80	7	2.94	.72	7
Acht Optionen	2.27	.50	3	2.33	.12	3
Gesamt	2.44	.73	16	2.51	.78	16

9. Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

Unterstützungsverhalten der Lehrkraft (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung) **1. Messzeitpunkt**	*M*	*SD*	*α / r*
Autonomie-Skala	2.88	.54	.72
Meine Lehrerin hört uns aufmerksam zu.	3.82	.39	.34
Meine Lehrerin geht offen mit Kritik und Beschwerden um.	2.11	.60	.66
Meine Lehrerin veranschaulicht sehr oft, warum das Gelernte wichtig für uns ist.	2.71	.92	.62
Meine Lehrerin gibt mir oft Hinweise, wenn ich bei der Bearbeitung einer Aufgabe nicht weiterkomme.	3.59	.51	-.04
Kontroll-Skala	2.37	.56	.66
Meine Lehrerin redet sehr viel, wenn sie uns Anweisungen gibt oder Aufgaben erklärt.	3.00	.71	.52
Meine Lehrerin gibt uns oft Lösungen vor ohne es weiter zu erklären.	1.71	.59	.36
Meine Lehrerin möchte immer, dass wir alles nach ihren Vorstellungen machen.	2.41	.87	.48
Meine Lehrerin ist nicht bereit, ihre Fehler zuzugeben.	1.24	.56	.10

Anhang D – 2. Teilstudie der Hauptstudie: Auswertung der Experteninterviews

1. Frage Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten

Was sind Wahlmöglichkeiten?

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	56-57	in gemeinsamen Entscheidungsprozess auswählen	Gemeinsamer Entscheidungs-prozess
A	61	Ich treffe Vorauswahl	
A	75	Projektartig arbeiten	Offene Unterrichtsformate
K	60-61	Vor allem bei offenen Unterrichtsformaten	
C	42-43	Demokratisches Lernen	Demokratisches Lernen
C	43-44	Möglichkeit sich aktiv inhaltlich zu beteiligen	Aktive Beteiligung
C	44-46	Frage nach Interessen	Einbeziehung von Schülerinteressen
D	48-50	Offen für Schülervorschlage, die man aufgreifen kann	
E	37-38	Wahlmöglichkeiten für die Schüler	Muss Angebot und Auswahl vorhanden sein
E	38-39	Ich offeriere ein Angebot und schaffe eine Auswahl	
G	9-10	Voraussetzung das man eine Wahl hat und da gibt es unterschiedliche Dinge, die man anbieten kann	
F	42	Wahlmöglichkeiten sind relativ eingeschränkt	Gibt keine freie Wahl wegen Lenkung
F	46-47	Keine Wahl, ob man was macht nur welche Aufgaben man macht	
K	65-71	Nicht im Unterrichtsgespräch oder bei normaler Aufgabenbearbeitung, weil sonst alles besprochen werden muss	
P	38-41	Freie Wahl nicht richtig, man muss immer lenken	
F	51-52	Wahl des Weges, wie man zu einem Ziel kommt	Wahl des Weges zum Ziel
F	68	Gibt verschiedene Möglichkeiten zum Ziel zu kommen	
F	86-87	Wichtig ist die Wahl, wie man zum Ziel kommt	

O	38-40	Schüler können Art und Weise, wie sie Aufgaben bearbeiten wählen	
H	38-41	Schüler werden in Entscheidungsfindung einbezogen mit Rücksicht auf Interessen und Tagesform	Einbeziehung von Schülern in Entscheidungsfindung
K	40-42	Ganze Situationen, wo Schüler entscheiden können, welche Inhalte sie wählen	Situationen mit Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten
N	15-16	Sind alle Situationen in welchen die Schüler eine Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten haben	
N	20	Gibt einfache und komplexere Wahlmöglichkeiten	Einfache und Komplexe Wahlen
L	35-37	Wahlmöglichkeiten sind Anlass für Kinder sich Gedanken zu machen und eigene Meinung zu bilden	Anlass für eigene Gedanken und Meinungsbildung
P	29-30	Mehrarbeit für den Lehrer	Mehrarbeit für Lehrer

2. Frage Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten

Welche Beispiele?

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	50-51	Wahlmöglichkeiten im Deutschunterricht bei Lektüre	Auswahl von Lektüre
A	51-52	Auswahl der Lektüre besteht Wahlmöglichkeit	
A	56-57	Am Beispiel einer Klasse deutlich machen, dass in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess eine Lektüre ausgewählt wurde	
A	61-62	Schüler bekamen 5 bis 6 Bücher vorgestellt und sollten dann abstimmen	
A	68-71	Ganz arbeitsteilig arbeiten wäre eine weitere Möglichkeit mit unterschiedlichen Bücher lesen, individueller Materialien	
C	61-64	Jedes Jahr eine Lektüre lesen, die ausgewählt werden kann	
F	179-181	Konnten sich aus vier Büchern eines raussuchen	
F	189-190	Alles angelesen und dann in Gruppen für jedes Buch gearbeitet	
L	86-90	Thematische Wahlmöglichkeiten mit verschiedenen Jugendbüchern oder Texten	
A	197	Möglichkeiten in den Sozialformen	Wahl von Sozialform
B	35-39	Schüler können zum Beispiel ein Unterthema, die Gruppenzusammensetzung, die Sozialform oder die Methode (Wochenplan) wählen	
A	116	Wahlmöglichkeiten zur Arbeitsmethodik geben, entweder in Gruppe oder einzeln	
A	197	Möglichkeiten in den Sozialformen	
D	111-117	Sozialform jede Stunde	
D	50-53	Sozialform natürlich auch	
E	84-88	Angebot von Sozialformen, damit jeder nach seinen Bedürfnissen arbeiten kann	
H	21-24	Die Form, wie man arbeiten möchte (was schreiben, was künstlerisches), Sozialform	

H	72-76	Können an Rechtschreibschwerpunkten oder Textproduktion arbeiten, in welcher Sozialform sie arbeiten	
I	34-38	Unterschiedliche Aufgaben oder Kooperationsformen (Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit) auswählen	
L	85-86	Sozialform auswählen	
O	33-34	Denkt an Aufgaben und Sozialformen	
A	79-87	Gestaltung des Unterrichtes nach einzelnen Gruppen zur Unterstützung und zum Bündeln für Klassenarbeit oder Abgabe des Projektes	
G	44-46	Kleinere können Partnerwahl machen	
A	91-92	Arbeitsmaterial nach unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad zur Verfügung stellen	Wahl eines Schwierigkeitsgrades
A	193	Unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus	
D	13-17	Fach Mathe verschiedene Aufgaben vor Mathearbeit, die sie sich nach Niveau selbst aussuchen können	
E	133-135	Wahl über den Schwierigkeitsgrad	
J	51-52	Eine Art von Binnendifferenzierung	
J	56-57	Zusatzaufgaben mit unterschiedlichen inhaltlichen Niveaus	
B	71-73	Beim Wochenplan unterschiedliche Anforderungsniveaus und motivierender oder nicht so motivierende Themen dabei	
A	99	Können nach individuellen Lerntempo arbeiten	Wahl des individuellen Lerntempos
L	94-97	Kinder bestimmen selbst, wann sie welche Aufgabe bearbeiten	
S	94-95	Wahl von Zeiten für politischen Wochenbericht	
S	40-44	Zeitliche Wahl, wann sie was bearbeiten	
B	35-39	Schüler können zum Beispiel ein Unterthema, die Gruppenzusammensetzung, die Sozialform oder die Methode (Wochenplan) wählen	Wahl der Methode zum Bearbeiten (Wochenplan, Placemate, Think-Pair-Share, Rollenspiel, Tagebucheintrag, Comic gestalten)
A	116	Wahlmöglichkeiten zur Arbeitsmethodik geben, entweder in Gruppe oder einzeln	

J	100-106	Mit welcher Methode (Placemate, Think-Pair-Share) die Aufgaben gemacht werden	
M	51-52	Methodische Wahl, z. B. Rollenspiel entwickeln	
P	45-49	Methode auswählen mit der Thema bearbeitet werden soll	
Q	35-43	An Methodik festmachen (wie Rollenspiel)	
I	107	Auch Aufgaben aussuchen, ob Tagebucheintrag oder Comic gestalten	
B	35-39	Schüler können zum Beispiel ein Unterthema, die Gruppenzusammensetzung, die Sozialform oder die Methode (Wochenplan) wählen	Wahl der Zusammensetzung von einer Gruppe
G	10-14	Wahl von Gruppenzusammensetzung, bei Thema, bei offenen Vorhaben Thema selbst aussuchen	
C	46-51	Schulbuch nach Interesse durchgehen und Themen auswählen	Wahl eines Themas aus vorgegebenen Themen
C	55-57	Beispiel Unit Amerika so viele Themen sollten sich eines aussuchen und präsentieren	
C	92-94	Bilden von Arbeitsgruppen mit verschiedenen Themen	
K	135-136	Verschiedene Themen zur Wahl stellen	
O	60-62	Bei Lektüre interessante Themenbereiche mit Schülern auswählt	
S	38-40	Wahl eines Themas aus einem Themenfeld	
N	20-32	Simple Wahl in Sport zwischen zwei Hallenhälften, in der einen wird Fußball in der anderen Badminton gespielt	
Q	30-31	Generell thematisch festmachen	
H	72-76	Können an Rechtschreibschwerpunkten oder Textproduktion arbeiten, in welcher Sozialform sie arbeiten	
O	78-80	Schwerpunkte setzen in gewissen Rahmen	
B	119-120	Bei Klassenleitung mache ich Klassenrat	Klassenrat auswählen
B	124-128	Im Klasserat gibt es viele Möglichkeiten, sehr partizipativ und bringt Erfahrungen mit der Demokratie, aber auch mit Mehrheitsentscheidungen	

B	43-44	Beim Darstellenden Spiel können sie das Thema wählen	Freie Themenwahl
E	106-107	11. Klasse Freiarbeit zu Heinrich Heine	Freiarbeit zu großen Thema
B	195-196	Im Deutschunterricht Mittelstufe ein 5-Minuten Heft	Freie Wahl des Schreibens
M	96-101	Freie Texte schreiben (Orte oder Erfindungen ausdenken)	
C	125-128	Rollenspiele mit Rollen wählen oder Szenenspiel mit Requisiten	Wahl einer Rolle oder Position
K	160-161	Rollen- und Planspiele	
K	165-167	Können sich für Rollenspiel selbst Situationen aus der Geschichte ausdenken	
Q	143-145	Durften sich bei Talkshow zur Außenwirtschaft selbst Positionen auswählen	
D	104-107	Aufgabenwahl in Mathe	Aufgabenwahl
D	11-13	Aufgabenvielfalt und Mitbeteiligung	
F	78-81	Verschiedene Aufgabe bei den Gedichten	
I	30	Aufgabenstellung	
I	34-38	Unterschiedliche Aufgaben oder Kooperationsformen (Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit) auswählen	
J	96-100	Wahl zwischen verschiedenen Aufgaben	
E	52-60	Wahlmöglichkeiten in Tests mit Aufgaben	
B	63-67	Wochenplan mit Pflichten und bestimmten Wahlmöglichkeiten in Fächern Deutsch und Religion	
K	46	Verschiedene Aufgaben wählen können	
N	36-44	PoWi oder Geschichte Wahl zwischen zwei Aufgaben	
N	82-90	Wahl von Textaufgaben aus Lehrbuch, weil gar nicht alle gemacht werden können	
P	113-117	Aus Lehrbuch in PoWi können Aufgaben ausgesucht werden	
O	33-34	Denkt an Aufgaben und Sozialformen	

Q	177-182	Verschiedene Aufgaben mit verschiedenen Farben geben, wo die Schüler selbst entscheiden, welche sie schon können und die dann weglassen	
I	67-70	SOL mit Arbeitsplan und Punktekonto für jeden Schüler	
D	43-44	Darstellungsform, wie etwas präsentiert wird	Wahl der Präsentationsart
E	225-228	Vage und offene Wahl, wie etwas präsentiert wird	
S	15-29	Offen, wie Recherche für Lösungen gemacht wird und wie Ergebnisse präsentiert werden	
E	44-47	Thema Verwitterung über Texte, schematische Darstellungen, Experimente	Wahl des eigenen Zugangs (z.B. schreiben, künstlerisch)
E	39-40	Über Art des Zugangs	
E	48	Über den Zugang zum Unterrichtsinhalt und das Ansprechen der Lerntypen	
H	21-24	Die Form, wie man arbeiten möchte (was schreiben, was künstlerisches), Sozialform	
E	60-61	7. Klasse eine Ballade von zweien aussuchen und rezipieren	Inhaltliche Wahl (z.B. Balladen, Gedichten, Texten, Referate)
F	132-134	Klasse 9 zwei Gedichte zur Auswahl gestellt zum auswendig lernen	
F	72-74	Inhalt verschieden (zum Beispiel Gedichte)	
F	85-86	Oder andere Textsorten machen	
I	101-103	Konnten sich aus 3 Balladen eine aussuchen	
L	86-90	Thematische Wahlmöglichkeiten mit verschiedenen Jugendbüchern oder Texten	
M	35-37	Inhaltliche Wahlmöglichkeiten (Referat, Texte schreiben) wählen	
H	9-11	Einfachste Form sind verschiedene Aufgaben und Reihenfolge der Bearbeitung	Wahl der Reihenfolge beim Bearbeiten
I	80-85	Ausfüllen in unterschiedlicher Reihenfolge je nach Punktekonto	
M	29-31	Reihenfolge bei der Bearbeitung von verschiedenen Aufgabenformaten	
K	140-147	Materialwahl wichtig	Wahl des Materiales

P	30-34	Aufgaben aus Materialpool auswählen	
N	48-59	Plakatanalyse, wo sie ein Partei-Plakat von vieren wählen konnten	
S	15-29	Offen, wie Recherche für Lösungen gemacht wird und wie Ergebnisse präsentiert werden	Wahl der Medien (z.B. Hilfezettel, PC, Wörterbuch, Partnerarbeit)
C	81-88	Verschiedene Hilfestellungen geben, wie Helpsheet, PC, Dictionary, Partnerarbeit	
K	181-183	Innerhalb der Methode eine Wahl	Wahl nur innerhalb einer Methode
L	101-105	Selbstständige Auswahl des Ortes zum Bearbeiten	Wahl des Ortes
M	89-92	Stationsarbeit, freie Wahl wo Anfang und wie es gemacht werden soll	
Q	90-94	Bei Stationenarbeiten können auch bestimmte Stationen ausgewählt werden und nicht alle gemacht werden	Wahl der zu bearbeiteten Stationen

3. Frage Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten

Wie sehen Wahlmöglichkeiten aus? (Eingeschränkt oder offen)

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	209-210	Jahrgangsstufe 7 mache ich Vorschläge und lasse sie wählen	Generelle Tendenz zur Vorgabe (wegen Zielerreichung, Steuerung)
E	312-315	Eindeutig mit Vorgabe	
F	262	Gebe ich konkrete Arbeitsanweisungen an	
H	106	Eher Vorgabe	
M	108	Grenzt generell stark ein	
N	97-98	Ganz klar zu engeren Auswahl, nur bei Referaten ganz offen im Rahmen des Überthemas	
P	137	Tendenz ganz klar zur Vorgabe	
P	157-161	Vorgaben, damit bestimmte Ziele erreicht werden	
Q	215-216	Vorgaben wegen Steuerung	
P	137	Tendenz ganz klar zur Vorgabe	
P	157-161	Vorgaben, damit bestimmte Ziele erreicht werden	
Q	215-216	Vorgaben wegen Steuerung	
Q	253-254	Fester Rahmen, aber intern Spielraum	
S	106-108	Tendenz zu Vorgaben wegen Steuerung	
K	205-206	Generell Tendenz mit Vorgabe	
A	214-216	Mit steigender Sicherheit in den Arbeitsformen können sie auch selbst was vorschlagen	Vorgaben bei Methoden
A	220-224	Buchvorstellungen haben gezeigt, dass Schüler vielleicht auch selbst Bücher zum Vorstellen suchen können, die zur Auswahl gestellt werden	Freie Auswahl bei Lektüre
A	228	Ist eine Entwicklung, abhängig von Entwicklungsstufe	Vorgabe abhängig von Entwicklungsstufe

A	243-244	Thema würde ich vorgeben und wie es gemacht wird offen lassen	Vorgabe der Themen
J	131-137	Thema vorgegeben, damit Ziel erreicht wird	
N	97-98	Ganz klar zu engeren Auswahl, nur bei Referaten ganz offen im Rahmen des Überthemas	
A	243-244	Thema würde ich vorgeben und wie es gemacht wird offen lassen	Freie Bearbeitung eines Themas
A	259 & 263	Individuum muss im Blickpunkt sein	Vorgabe oder freie Wahl je nach Individuum
B	156-163	Fachunterricht eher vorgegeben, Klassenrat weitestgehend offen, Darstellendes Spiel völlige Freiheit	Vorgabe bei Fachunterricht
B	156-163	Fachunterricht eher vorgegeben, Klassenrat weitestgehend offen, Darstellendes Spiel völlige Freiheit	Freie Wahl bei Klassenrat
B	156-163	Fachunterricht eher vorgegeben, Klassenrat weitestgehend offen, Darstellendes Spiel völlige Freiheit	Freie Wahl bei Darstellendem Spiel
B	200-201	5-Minuten Heft Pflicht etwas zu schreiben, aber was völlig frei	Freie Wahl beim Schreiben
C	271-274	Bei freien Schreibauftrag egal wie, Hauptsache was	
C	258-267	Bei Aufgaben meistens bestimmte Aufgaben dazu, die differenziert werden	Vorgabe von Aufgaben
D	127-131	Aufgaben heraussuchen, die sie üben können und frei wählen welche davon	
D	135-138	Aufgaben werden mit Sternchen bewertet und am Ende müssen die Schüler bestimmte Zahl an Sternchen haben	
F	271	Müssen sich dann für eine Aufgabe entscheiden	
D	142-146	In Deutsch gerade bei Sozialform keine Vorgabe, sondern offen	Freie Wahl bei Sozialform
E	267	Offene Wahl kommt realistisch selten vor	Freie Wahl selten
G	64	Beide Formen werden je nach Ziel angewendet	Vorgabe oder freie Wahl abhängig von Ziel
I	124-129	Inhaltlich nur Vorgaben, sonst mit wem oder was zuerst offen	Vorgabe bei Inhalt
L	122-123	Inhaltliche werden Wahlmöglichkeiten vorgegeben	

I	124-129	Inhaltlich nur Vorgaben, sonst mit wem oder was zuerst offen	Freie Wahl der Partner
I	124-129	Inhaltlich nur Vorgaben, sonst mit wem oder was zuerst offen	Freie Wahl der Reihenfolge
K	210-219	Ungeplante freie Wahl, wenn sich Schüler wirklich für ein weiteres Thema interessieren	Freie Wahl von Themen nur bei Schülerinteresse
K	226-229	Bei Materialwahl unterschiedlich, manchmal komplett offen, manchmal müssen bestimmte Materialien einbezogen werden	Bei Materialwahl unterschiedlich
L	136-139	Inhaltlich kann den Kindern eine freie Auswahl nicht zugemutet werden	Freie Wahl des Inhalts nicht zumutbar
M	108-109	Tendenz je schwächer die Schüler desto stärker die Vorgabe	Stärkere Vorgabe bei schwachen Schülern
O	215-217	Abhängig von Altersstufe, jüngere mehr Vorgabe	Stärkere Vorgaben bei jüngeren Schülern
Q	220-222	Zwiespalt zwischen offenen Unterricht und curricularen Vorgaben, wo man Vorgaben machen muss	Zwiespalt zwischen curricularen Vorgaben und offenem Unterricht

4. Frage Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten

Wie viele Wahlmöglichkeiten? (Anzahl)

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	289-290	Bei einer Schülergruppe von ca. 20 Schülern würde ich nicht mehr als 4 Wahlmöglichkeiten geben	2 – 4
A	294	Zwei ist das Wenigste.	
B	212-216	Wochenplan, können zwischen 6-8 Aufgaben wählen	Wochenplan: 6 - 8
B	220-225	Bei Lesetagebuch mit Pflichtaufgaben 12 bis 15 Möglichkeiten	Lesetagebuch: 12 - 14
B	225-226	Bei gemeinsamer Textbearbeitung zwischen 2 bis 4	Textbearbeitung: 2 – 4
C	328	Maximal 4	2 - 4, max. 6
C	352-352	Oft nur zwischen zwei, alles andere zu schwierig	
C	361-362	Auch bei bestimmten Themen bis zu 6 möglich	
D	182	Maximal 4 für den Alltag	4 - 6
D	188	Maximal 6 und dann muss die Passung stimmen	
E	326	3 ganz nett	2 - 3, max. 4
E	351-352	Bei drei entsteht eine kleine Öffnung	
E	361-362	Mehr als 3 Möglichkeiten werden aufwendig	
E	372-373	2-3, maximal 4	
F	292	In der 9.bis zu 4	9. Klasse: 4 - 5
F	296-297	Aber auch schon 5 gemacht	
F	297	In unteren Klassen weniger	Bis 9. Klasse: 2 - 3
F	301	2, allerhöchstens 3	
F	313	Auch in Musik nicht mehr als 4	Musik: 4 - 5

F	317	Fünf ist selten	
G	119	Würde sich nicht einschränken wollen	Keine Angabe
H	116	2 bis 3	2 - 3
I	150-153	Bis zu 10 Möglichkeiten für Gym.	Gymnasiasten.: 10
I	163-164	3 Möglichkeiten für Hauptschüler	Hauptschüler: 3
J	184	Maximal 3	3
K	304-305	Themen zwischen 4 bis 15 Möglichkeiten	Themen: 4 – 15
L	162-163	3 bis 4 ok	3 – 4
M	120	Anfänglich 1-3	1 -3
M	120-124	inhaltlicher Wahl (Referate) auch 10-50	Referat: 10 – 50
M	128-129	Stationenarbeit bis zu 5	Stationsarbeit: 5
M	133-136	Max. 3 Arten bei kleineren Wahlen	2 - 3, max. 5
N	119	2 mindestens	
N	123-124	Bei schriftlichen Aufgaben 2-5	
N	129-124	Bei Referaten Anzahl X_i unbegrenzt so lange es zum Thema passt	Referate: Offen
N	138-139	Im Sportunterricht ca. 3	Sport: 3 – 7
N	155-159	Bei Stationenarbeit im Sport auch bis 7	
O	269	Unschlüssig bei 3	3 - 10
O	305-306	Themen können auch 10 sein	
Q	296-304	4-5 Wahlmöglichkeiten um auch in Gruppen arbeiten zu können	4 - 5, max. 10
Q	334	Nicht mehr als 10 insgesamt	
S	179	4 bis 6	4 – 6

5. Frage Subjektive Einschätzung

Subjektive Einschätzung der SuS Reaktion?

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	304-306	Bisher sind es noch keine persönlichen Entscheidungen, sondern werden im Gespräch mit Nachbarn gefällt (7.Klasse)	Entscheiden sich wegen sozialen Umfeld
A	316	Wird gerne in ihren Umfeld besprochen	
L	195-197	Entscheiden sich nach restlichen Freunden	
M	150-154	Bei Stationenarbeiten wählen sie eher nach Freunden aus, aber auch schnell	
A	326-327	So eine Diskussion bringt immer eine Lautstärke mit sich, aber Unruhe würde ich das nicht nennen	Lauter und unruhiger
I	186-187	Wird unruhiger, aber ganz normal	
K	406-416	Unruhig bei Themenbekanntgabe und -verteilung	
B	252-253	Eindruck als Mutter bei Sohn in der 8. Klasse mit normalerweise Mehrheitsentscheidung was gelesen wird, bei neuen Lehrer nicht mehr und jetzt demotiviert	Demotivation bei Rücknahme der Freiheit
B	264-265	Bei der neuen Vorgabe fühlt er sich nicht ernst genommen	
B	285-287	Freiheit bei 5-Minuten Heft wächst, wollten am Anfang nur Vorgabe	Durch Einsatz Entwicklung im Umgang mit Entscheidungen ersichtlich
B	291-292	Schüler entwickeln selbst Kriterien was ein guter Wochenplan für sie ist	
K	365-366	Je öfters man das macht desto routinierter werden sie	
B	323-327	Mit wenigen Wahlmöglichkeiten kommen sie besser zurecht und brauchen weniger Zeit	Schnellere Bearbeitung von wenigen Wahlmöglichkeiten
B	327-329	Ähnliche Wahlmöglichkeiten wurden als überflüssig betrachtet	Ähnliche Wahlmöglichkeiten werden als überflüssig gesehen
B	371-379	Dilemmasituationen durch geplante Gruppenarbeit, obwohl jemand alleine arbeiten möchte	Unterschiedliche Reaktionen auf Gruppenarbeit
B	482-483	Methodenmüdigkeit bei den Schülern	Methodenmüdigkeit

B	565-567	Jüngere Schüler sind stark durch Wahlmöglichkeiten motiviert und machen es schneller	Jüngere Schüler sind motivierter und schneller
B	577-580	Belohnung der Schüler, die schnell arbeiten mit Buch zum Beispiel	Schnellere werden belohnt
C	132-133	Sehr offenen Aufgabenstellung, die sie sehr kreativ ausfüllen	Fördert Kreativität
C	137-139	Noch nie enttäuscht, dass sie die Wahlmöglichkeiten nicht nutzen	Werden komplett genutzt
C	176-177	Schüler hat abgelehnt etwas auszuwählen	Auch Ablehnung möglich
F	276-278	Schülern fällt es schwieriger selbst etwas auszusuchen	Freie Wahl überfordert
C	213-214	Freie Themenwahl war schon schwierig	
C	225	Einige Schüler schon mit freier Wahl überfordert	
C	236-237	Einen fällt es leicht anderen schwer	Unterschiedliche Reaktionen innerhalb einer Klasse (von leicht bis überfordert)
F	340-342	Schüler wählen entweder das Leichte, das Schöne oder das für die bessere Note	
O	332	Schüler reagieren unterschiedlich	
S	191-192	Je nach Schülertyp, leicht überfordert, egal,	
C	399	Immer gut und positiv	Immer positive Reaktion wegen individueller Passung
F	326	Finden es immer gut	
H	122	Sehr positiv	
I	177-181	Positiv, weil sich jede selbst seinen Kanal, wie er besser lernt, raussuchen kann	
O	367-368	Prinzipiell kommt es besser an	
E	472	Leicht positiver Effekt	
F	330	Prinzipiell gut, weil sie hoffen etwas leichtes zu finden	
L	232	Akzeptanz ist und sie kennen es	
C	410-411	Meisten haben viel Interesse mitzubestimmen	Großes Interesse an Mitbestimmung
Q	364-365	Stößt auf großes Interesse	

K	428-433	Machen es gerne, weil sie selbst recherchieren können und im Fokus stehen	
K	428-433	Machen es gerne, weil sie selbst recherchieren können und im Fokus stehen	
N	183-185	So lange nicht zu oft reagieren sie positiv, weil es eine Ablenkung und Mitsprechmöglichkeit darstellt	
C	424-428	Motivation steigt durch die Möglichkeit mitzugestalten	Motivation durch Mitgestaltung
M	145	Prinzipiell sehr motivierend	
N	198-200	Können die Aufgabe wählen, die mehr Spaß macht, was vielleicht die eigene Motivation erhöht	
C	495-462	Klasse lernt Entscheidung zu tragen und zu akzeptieren auch wenn sie falsch war	Verantwortungsübernahme bei falschen Entscheidungen
D	202-203	Bildlastige Aufgaben werden eher bearbeitet	Bildlastige Aufgaben eher bearbeitet
D	207-209	Ansprechende Sachen eher als textlastige Sachen (sowohl in Deutsch als auch in Mathe)	Textlastige Aufgaben eher weniger bearbeitet
D	223-224	Schüler sind mit Wahlmöglichkeiten glücklicher	Wahlmöglichkeiten machen glücklich
D	236-237	Wahlmöglichkeiten kommen Schülern sehr entgegen	Wahlmöglichkeiten kommen Schülern entgegen
E	420-423	Schüler brauchen Visualisierung und Struktur der Wahlmöglichkeiten und dann entscheiden sie sich schnell	Schnelle Entscheidung bei klarer Struktur
E	427-428	Meistens wird sich nach kürzesten Text, wenigsten Aufgaben und weniger nach Interesse entschieden	Entscheidung nach Textlänge
E	457-458	Entlastet aber schon einmal die Situation	Auflockerung der Klassensituation
E	497-501	Thema muss stimmen, Stimmung in Gruppe	Nur gute Reaktion bei passenden Thema und Stimmung
F	236-237	Bücher wurden sich hinterher ausgeliehen	Entwickeln weiterführendes Interesse
G	129	Je nach Altersstufe teilweise Überforderung	Manchmal Überforderung
G	136-137	Bei manchen klare Überforderung	
G	133-136	Freude bei Gruppenzusammensetzung, außer bei Außenseiter da Frust	Freude bei Gruppenbildung
G	133-136	Freude bei Gruppenzusammensetzung, außer bei Außenseiter da Frust	Frust bei Gruppenbildung
H	130-132	Großen fühlen sich ernstgenommen	Ältere fühlen sich Ernstgenommen

H	132-136	Bei den Kleinen ist es einfach eine Freude, da reichen schon kleine Sachen (wie Reihenfolge) aus	Pure Freude bei Kleinen
L	187	Entscheiden sich in der Regel aus dem Bauch heraus	Bauchentscheidungen
L	187-190	Jungs gehen grundsätzlich nach Länge des Textes, nicht nach Interesse	Jungs entscheiden nach Textlänge
L	202-207	Lernprozess, wo sie ihr Stärken und Schwächen selbst entdecken müssen	Entdeckung ihrer Stärken und Schwächen
M	149-150	Bei Referaten wählen sie nach Interesse und sind schnell dabei	Interessenwahl bei Referaten
M	189-194	Wahlmöglichkeiten werden mit Blick auf Bedürfnisse der Klasse und der Schüler erstellt und nicht mit Blick auf es müssen Wahlmöglichkeiten da sein	Wahlmöglichkeiten spiegeln Bedürfnisse wider
N	183-185	So lange nicht zu oft reagieren sie positiv, weil es eine Ablenkung und Mitsprechmöglichkeit darstellt	Abnutzung durch häufigen Einsatz
N	183-185	So lange nicht zu oft reagieren sie positiv, weil es eine Ablenkung und Mitsprechmöglichkeit darstellt	Abwechslungsreich
O	336-341	Reflektierte Schüler können einfacher damit umgehen	Einfach für reflektierte Schüler
O	351-353	Weniger reflektierte Schüler sind hilfsbedürftiger	Weniger reflektierte Schüler sind hilfsbedürftiger
P	310-314	Wahl aus Aufgaben aus Buch kommt weniger gut an	Schlechtere Reaktion bei Wahl aus dem Buch
P	319-324	Wahl zur Methode macht ihnen Spaß	Methodenwahl macht Spaß
Q	226-230	Kreative Schüler können auch mit geschlosseneren Sozialformen und Aufgaben gut umgehen	Für kreative Schüler muss es keine Wahlmöglichkeit geben
Q	343-344	Aufgeschlossen, weil sie nach Interessen entscheiden können	Aufgeschlossen wegen Interesse
Q	345-346	Intuitive Vorstellung, dass sie Unterricht mitgestalten können	Vorstellung, dass sie Unterricht mitgestalten
S	192-193	ärgerlich, wenn Wahl weg ist	Ärgerliche Reaktion, wenn präferierte Wahl weg ist
S	193-194	Enttäuscht, wenn ein Thema schon weg ist, was sie aus Interesse gerne machen wollten	
F	138-142	Wahl war nicht vorgesehen sondern von Schüler angesprochen	Wahl von Schülern initiiert
A	248-251	Wichtig, wie Bereitschaft der Schüler ist, bei großen Schwierigkeiten nachsteuern doch auch das schwierige zu machen	Muss nachgesteuert werden können
E	277-282	Können damit gar nicht umgehen sich selbst einzubringen, zu starke Lehrerfixierung	Lehrerfixierung erschwer Umgang mit Wahlmöglichkeiten

6. Frage Charakterisierung von Wahlmöglichkeiten

Wann werden Wahlmöglichkeiten differenziert?

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	347	Natürlich nach Leistungsstand	Unterscheidung nach Leistungsstand durch heterogene Klassen
B	414	Leistungsstand wird beachtet	
C	493-495	Immer Differenzierungsaufgaben für schwächere und stärkere Schüler dabei	
D	284-285	Nach Leistungsstand wird unterschieden	
F	379-381	Leistungsstand ist wichtig, weil es keine homogenen Klassen mehr gibt	
G	169	Auch Binnendifferenzierung	
L	253-255	Muss bei vielen unterschiedlichen Niveaus nach Leistung differenzieren	
P	360-361	Leistungsstand wird definitiv beachtet	
A	351-352	Aufgabenstellung darf bei schwächeren Schüler nicht zu offen sein	Keine offenen Aufgabenstellungen bei schwachen Schülern
C	320-322	Hauptschüler größere Schwierigkeiten damit, wenn dann nicht so offene Möglichkeiten	
B	414-416	Im Wochenplan sind unterschiedliche Leistungsanforderungen in den Aufgaben	Aufgaben werden nach Leistungsniveaus variiert
F	385-387	Bei selbst zu wählenden Aufgaben für sich gibt es unterschiedliche Leistungs-ansprüche	
I	210	Wie Aufgabenstellung formuliert ist wird bei Leistungsstand beachtet	
B	433-438	Individualisierte Formen lassen unter-schiedlichen Umgang mit schnelleren/ langsameren Schülern zu	Bessere Anpassung an individuelles Tempo
C	163-170	Leistungsstarke Schüler brauchen Aus-wahl zum Finden von individuellen Wegen	Zielerreichung schneller durch eigene Wege bei Leistungsstarken
D	390-392	Leistungsstärkere motivierter, weil sie schneller zum Erfolg kommen	

D	228-232	Träge und meist leistungsschwächere Klassen springen nicht auf Wahlmöglichkeiten an	Keine Auswirkung von Wahlmöglichkeiten bei Leistungsschwachen
E	472-475	Bei nicht gymnasialen Niveau bringt alles nichts	
D	285-287	Leistungsschwächere kriegen auch Auswahl aber kleiner gestaffelt	Kleineres Angebot mit ausführlicher Aufgabenstellung für Leistungsschwächere
I	153-154	Bei den Hauptschülern muss es strukturierter sein	
I	158-159	Bei 10 Sachen überfordert	
M	108-109	Je schwächer die Schüler desto eingeschränkter die Wahl	
Q	401-402	Schwächere Klassen bekommen nicht so viele Wahlmöglichkeiten	
I	214-215	Für schwächere Schüler ausführlicher und enger, für stärkere freier	
E	541	Generell oft nicht bzw. noch nicht möglich nach Leistungsstand zu differenzieren, weil zu aufwendig	Differenzierung nach Leistung benötigt viel Vorbereit
N	215-223	Bei genügend Vorbereitungszeit wird zwischen Leistungsstarken und -schwachen durch verschiedene Aufgaben differenziert	
J	219-223	Wenn man die Schüler kennt gibt man gerne Wahlmöglichkeiten um einige zu fördern oder andere zu unterstützen	
O	166-168	Nicht immer binnendifferenzierte Aufgaben, das kommt mal vor	
E	545-546	Leistungsstarken Schülern wird versucht ein etwas höheres Niveau zu bieten	Großes Angebot und freiere Aufgaben für Leistungsstarke
I	145-146	Gymnasiasten können mit mehreren Wahlmöglichkeiten gut umgehen	
I	214-215	Für schwächere Schüler ausführlicher und enger, für stärkere freier	
J	234-236	Gerade Stärke werden mit Extramaterial unterstützt	
Q	412-415	Wahlmöglichkeiten bieten sich vor allem für die Spitze der Klasse an	
O	172-178	Gibt interessierten oder Experten mehr zur Verfügung	

E	550-558	Ansage bei Wahlmöglichkeiten, welche Aufgabe komplexer ist und welche deskriptiv zu lösen ist	Komplexe Aufgaben für Leistungsstarke
E	550-558	Ansage bei Wahlmöglichkeiten, welche Aufgabe komplexer ist und welche deskriptiv zu lösen ist	Deskriptive Aufgaben für Leistungsschwache
L	259-260	Texte werden dafür gekürzt, andere Aufgaben genommen und andere Schriftgröße	Kürzere Texte, andere Aufgaben und Schriftgröße für Leistungsschwächere
O	420-422	Beim Merken von zu großen Unterschieden wird nach Leistung differenziert	Differenzierung erst bei großen Unterschieden
S	226-231	Ja, differenziert Schwierigkeitsgrad und lenkt dann die Schüler in jeweilige Richtung	Lenkung der Differenzierung
A	397-398	Ganz große Unterschiede zwischen Fächern (Chemie, Deutsch), aber trotzdem überall Wahlmöglichkeiten möglich	Unterschiede: Chemie – Deutsch Deutsch – Religion Mathe – Deutsch Deutsch – Musik Deutsch – Englisch PoWi – Geschichte Mathe – Wirtschaft Englisch – PoWi
B	469-471	Deutsch mehr Wahlmöglichkeiten als in Religion	
D	309	Ja, Unterschied bei Fächern Mathe Deutsch	
E	566-567	Schon Unterschiede beim Fach (Deutsch, Geo)	
F	422-425	In Fächern Unterschiede, Deutsch mehr Zeit zur Verfügung als in Musik	
F	466-468	Organisatorischer Aufwand in Musik viel höher als in Deutsch	
H	199-202	In Deutsch einfacher als in Englisch, Englisch brauchen sie mehr Input	
P	392-396	In PoWi durch die aktuellen Themen noch mehr Wahlmöglichkeiten als in Geschichte möglich	
Q	445-446	Mathe und Wirtschaft unterschiedliche Wahlmöglichkeiten	
S	251-256	In Englisch klarere Vorstellung, was offen gelassen werden kann als in PoWi	
A	397-398	Ganz große Unterschiede zwischen Fächern (Chemie, Deutsch), trotzdem überall Wahlmöglichkeiten möglich	Keine Unterschiede: Chemie – Deutsch PoWi – Biologie – Religion Sport - Deutsch Geschichte – PoWi – Erdkunde Religion – Geschichte
A	405	Wahlmöglichkeiten werden in beiden Fächern nicht anders geplant	

G	192	Keinen Unterschied in Fächern (PoWi, Biologie & Religion)	Englisch – Darstellendes Spiel Deutsch – PoWi
I	226-228	Im Sport, wie Deutsch genauso	
J	246-248	Nein, gibt immer Möglichkeiten egal welches Fach	
K	534	In allen Fächern (Geschichte, PoWi & Erdkunde) grundsätzlich gleich	
L	279	Keine Unterschiede bei Fächern (Religion, Geschichte)	
M	252	Beide Fächer (Englisch und Darstellendes Spiel) werden auf Ziel hingeführt	
O	494-495	Nicht wirklich eine große Unterscheidung zwischen Deutsch und PoWi	
D	309-312	Mathe weniger Sozialform, schon eher eingegrenzter	Mathe: weniger Sozialform eingeschränktere Wahlmöglichkeiten Über Schwierigkeitsgrad der Aufgaben Gabe von Tipp-Karten
D	309-312	Mathe weniger Sozialform, schon eher eingegrenzter	
Q	446-451	Sozialwissenschaftlichen Fächern gibt es verschiedene Ansätze und Modelle, die leuchtet werden können. In Mathe kann man Abstufen in den Aufgaben oder Tipp-Karten machen	
Q	455-457	Mathematik Wahlmöglichkeiten über Schwierigkeitsgrad	
D	312-314	Deutsch ist vielfältiger und Möglichkeiten offener	Deutsch: Vielfältige Möglichkeiten Offene Möglichkeiten Keine kompletten Themen Einfacherer Geringer Organisationsaufwand Weniger Input notwendig
D	312-314	Deutsch ist vielfältiger und Möglichkeiten offener	
E	577-579	Geo können komplett verschiedene Themen angegeben werden, geht bei Deutsch nicht	
F	422-425	In Fächern Unterschiede, Deutsch mehr Zeit zur Verfügung als in Musik	
F	429	Deutsch einfacherer und wird auch mehr gegeben	
F	454-456	Musik braucht man verschiedene Räume, in Deutsch können kleinere Ecken dafür genutzt werden	
F	466-468	Organisatorischer Aufwand in Musik viel höher als in Deutsch	

H	199-202	In Deutsch einfacher als in Englisch, Englisch brauchen sie mehr Input	
E	577-579	Geo können komplett verschiedene Themen angegeben werden, geht bei Deutsch nicht	Erdkunde: Komplett verschiedene Themen möglich
F	422-425	In Fächern Unterschiede, Deutsch mehr Zeit zur Verfügung als in Musik	Musik: Wenig Zeit Nur zur Leistungskontrolle Technische Möglichkeiten begrenzen Hoher Organisationsaufwand
F	433-434	Von der Masse her schon logisch, Musik nur Wahl zur Leistungskontrolle	
F	438-441	Technische Möglichkeiten für Musik nicht vorhanden	
F	454-456	Musik braucht man verschiedene Räume, in Deutsch können kleinere Ecken dafür genutzt werden	
F	466-468	Organisatorischer Aufwand in Musik viel höher als in Deutsch	
H	199-202	In Deutsch einfacher als in Englisch, Englisch brauchen sie mehr Input	Englisch: Mehr Input Klare Vorstellungen
S	251-256	In Englisch klarere Vorstellung, was offen gelassen werden kann als in PoWi	
N	240-241	Im Sport raumbedingt eingeschränktere Wahlmöglichkeiten	Sport: Hoher Organisationsaufwand
O	467	PoWi hat thematisch schon so viele Wahlmöglichkeiten	PoWi: Viele thematische Möglichkeiten Verschiedene Ansätze und Modelle Unklare Vorstellungen
P	392-396	In PoWi durch die aktuellen Themen noch mehr Wahlmöglichkeiten als in Geschichte möglich	
Q	446-451	Sozialwissenschaftlichen Fächern gibt es verschiedene Ansätze und Modelle, die leuchtet werden können. In Mathe kann man Abstufen in den Aufgaben oder Tipp-Karten machen	
S	251-256	In Englisch klarere Vorstellung, was offen gelassen werden kann als in PoWi	
P	390-391	In den Gesellschaftsfächern kann man generell viele Wahlmöglichkeiten geben	
B	462-465	Ja, Unterschiede im Alter, nur bei jüngeren Wochenplan, ältere weniger Wahlmöglichkeiten	Jüngere bekommen wegen Überforderung kein großes Angebot
F	487-491	Bei Kleineren kein großes Angebot, mehr die Reihenfolge die gewählt werden darf	

G	105-109	Jüngere Schüler bekommen kein großes Angebot, weil es überfordert, Ältere bekommen ein größeres Angebot	
L	285-291	Wird vom Alter her allmählich aufgebaut, je älter sie werden desto mehr Möglichkeiten bekommen sie	
M	167-169	Auch bei Jüngeren werden Wahlmöglichkeiten eingegrenzt, weil man sonst zu viel Zeit mit ausdiskutieren verbringt	
B	462-465	Ja, Unterschiede im Alter, nur bei jüngeren Wochenplan, ältere weniger Wahlmöglichkeiten	
N	271	Tendenz je älter desto mehr Wahlmöglichkeiten (wobei erst ab Klasse 7 Schüler hat)	
S	270	Offenheit steigt mit zunehmenden Alter	
H	77-78	Kleine kriegen nicht so viele Wahlmöglichkeiten	
G	42-44	Wird nach Schüleralter gestaffelt, wird beigebracht	
G	105-109	Jüngere Schüler bekommen kein großes Angebot, weil es überfordert, Ältere bekommen ein größeres Angebot	Ältere (ab 10.) bekommen großes Angebot
L	285-291	Wird vom Alter her allmählich aufgebaut, je älter sie werden desto mehr Möglichkeiten bekommen sie	
N	271	Tendenz je älter desto mehr Wahlmöglichkeiten (wobei erst ab Klasse 7 Schüler hat)	
S	270	Offenheit steigt mit zunehmenden Alter	
H	71-72	10. Klasse viele Wahlmöglichkeiten, weil sie es gut nutzen	
O	221-223	Tendenziell mehr und weitere Wahlmöglichkeiten	
G	42-44	Wird nach Schüleralter gestaffelt, wird beigebracht	
C	624-625	Überraschend, wie Kleinere genauso wählen können wie Größere	Kein Unterschied, können gleich wählen
E	637-638	Keine Unterschiede bei Alter, muss eben auf Alter angepasst werden	

C	629	Ältere träger	Ältere: träger Vorgaben durch Prüfungen
K	591-592	Oberstufe mehr vorgegebene Inhalte ohne Wahl	
K	637-638	Bei Oberstufe Gefahr, dass sie dann nicht für Prüfung vorbereitet sind	
C	638-641	Jüngere empfänglicher, neugieriger, nimmt dann ab	Jüngere: Neugierig Empfänglich Interessiert Spaß Offen beim Präsentieren
C	649	Jüngere eigentlich sehr interessiert	
D	339-340	Ja, Unterschied im Alter. Jüngere (bis zu 7. Klasse) haben mehr Spaß	
I	254-260	Jüngere Schüler noch offener beim Präsentieren, Richtung Pubertät (8.) wird Gruppenarbeit nach Mädchen-Junge schwierig, lieber offen lassen	
D	344-348	Ältere Schüler haben größeres Pflicht-bewusstsein und machen alles was kommt	Ältere: Pflichtbewusst Gereifter Intellekt Selbständiger Reflektierter Wahl nach Interesse
E	294-296	Intellekt ist gereifter und Komplexität stärker vorhanden	
E	294-296	Intellekt ist gereifter und Komplexität stärker vorhanden	
F	479-483	Bei größeren viel leichter, weil sie selbst-ständiger sind und sich einschätzen können	
J	273-277	Ältere sind reflektierter, für Kleinere durch die extra Arbeit abschreckend	
Q	369-375	Gefühl, dass die Kleineren noch ein geführteren Unterricht brauchen als Oberstufenschüler, die sich schon mehr entwickelt haben	
K	330-335	Bei der Oberstufe wird vorausgesetzt, dass sie zwischen wichtigen und unwichtigen unterscheiden können	
K	675-679	Desto älter Schüler werden, desto reifer werden sie auch Themen nach Interesse auszuwählen	
E	286-288	Jüngere Schüler müssen erst einmal Lernen mit Möglichkeiten umzugehen und zu merken, dass sie ernstgenommen werden	Entwicklung von dem Umgang mit Wahlmöglichkeit, dass sie ernstgenommen und selbstständiger werden

E	286-288	Jüngere Schüler müssen erst einmal Lernen mit Möglichkeiten umzugehen und zu merken, dass sie ernstgenommen werden	
M	173-174	Müssen an Freiheit langsam ran geführt werden	
O	125-130	Entwicklung der Selbstständigkeit durch sukzessive Erhöhung der Freiheit (jung = wenig, älter = mehr)	
G	42-44	Wird nach Schüleralter gestaffelt, wird beigebracht	
E	500-501	Wertschätzung bei 7. Klässlern geringer	Geringere Wertschätzung bei Jüngeren
J	273-277	Ältere sind reflektierter, für Kleinere durch die extra Arbeit abschreckend	
K	315-320	Freiheit der Materialwahl kommt auf Jahrgangsstufe an, Kleinen muss man mehr zur Verfügung stellen	Jüngere bekommen mehr Vorgaben, aber kein Angebot
Q	369-375	Gefühl, dass die Kleineren noch ein geführteren Unterricht brauchen als Oberstufenschüler, die sich schon mehr entwickelt haben	
S	275-275 & 279	5.,6. Klasse nicht möglich, weil Überforderung für die Schüler	
O	215-217	Jüngere bekommen eher Vorgaben	
P	328-332	Methoden können vor allem in höheren Klassen (9. Und 10.) angewendet werden	Ältere (9./10.) vor allem Methodenwahl
H	215-216	Kleinere (5-6) können sich selbst noch nicht richtig einschätzen	Jüngere fehlt Wissen im Umgang mit Entscheidungen und ihren eigenen Fähigkeiten
Q	378-382	Kleineren fällt Entscheidung schwer, weil sie kein Überblickwissen haben, entscheiden sich dann oft nach Freunden und nicht nach Thema	
G	274-276	Gerade bei Jüngeren kann das passieren, dass sie verwirrt sind und keine Strategie zum Bearbeiten haben	
A	310-312	Bewusstsein für eigene Schwächen und Vorlieben braucht eine gewisse Stufe an Selbstbehauptung und Selbstbewusstsein, was die 7. Klasse noch nicht hat	

Q	378-382	Kleineren fällt Entscheidung schwer, weil sie kein Überblickwissen haben, entscheiden sich dann oft nach Freunden und nicht nach Thema	Jüngere wählen nach Freunden
A	472	Motivationslage wird bei Vorbereitung beachtet	Generell beachtet
C	655	Ja, nach Motivationslage differenziert	
B	522-530	Motivationslage wird durch Rückmeldung der Schüler beachtet, wobei die Schüler sehr heterogen sind in dem was sie gerne machen	Individuelle Anpassung an einzelne Schülerinnen und Schüler
C	641-645	Personenabhängig, ob Interesse oder weniger Interesse	
I	277-280	Wenn man die Schüler besser kennt, weiß man das sie etwas anderes motiviert und kann das einbeziehen	
C	668-674	Schüler durften etwas wählen, weil Unterricht mit Vorgaben nicht mehr lief	Stellt ein methodisches Mittel dar um Interesse zu schaffen
L	299-300	Differenzierung ein methodisches Mittel um Interesse zu behalten (10.)	
C	683-684	Bei motivierteren Schülern einfach Wahlmöglichkeiten anzubieten	Motivierte einfacher Wahlmöglichkeiten einzusetzen
F	510-512	Bei motivierten Klassen einfacher, die machen das einfach	
C	684-688	Interessierte Schüler bekommen mehr Wahlmöglichkeiten	Motiviertere bekommen mehr Wahlmöglichkeiten
E	649-650	Angenehmere Klassen bekommen mehr Wahlmöglichkeiten	
Q	505-510	Umso mehr Motivation umso mehr Wahlmöglichkeiten, weil dann das ganze Potenzial abgerufen wird	
S	288-292	Bei großer Motivation hohe Wahlmöglichkeit und weniger Steuerung	
O	172-178	Gibt interessierten oder Experten mehr zur Verfügung	
E	654-655	Belohnungseffekt für sich selbst, weil es mehr Spaß macht	Lehrkraft motivierter mehr zu gestalten bei Motivierteren
E	659-661	Man denkt gerne noch länger über Stundenplanung nach	
J	288-293	Bei Interesse von Schülern meine Motivation ganz anders, ich suche akribischer	

O	539-541	Bei motivierterer Klasse besseres Gefühl, das es mit Wahlmöglichkeiten funktioniert	
E	661-664	Bei unangenehmeren Klassen ist eigene Motivation nicht hoch	
G	213-214	Überall nette Klasse, kann nicht auf Motivation antworten	Kein Unterschied zwischen Motivierteren und Unmotivierteren
H	238-241	Auf keine Richtung festlegen, ob es Unterschiede wegen Motivation gibt, auch bei Unmotivierten werden Wahlmöglichkeiten gegeben	
K	737-738	Kann man eigentlich mit allen Schülern jeglicher Motivation machen	
M	284-287	Hat nur motivierte Klassen	
H	261-262	Umfang bei Motivierten und Unmotivierten gleich, aber Art anders	Art und Weise von Wahlmöglichkeiten unterscheidet sich, nicht Menge
H	291-295	Unmotivierte bekommen eine Anzahl an Aufgaben, die gemacht werden müssen, aber wie sie gemacht werden ist egal, bei Motivierten können sich selbst aus Aufgaben welche aussuchen	Nur Auswahl von Reihenfolge von Aufgaben und Herangehensweise
H	291-295	Unmotivierte bekommen eine Anzahl an Aufgaben, die gemacht werden müssen, aber wie sie gemacht werden ist egal, bei Motivierten können sich selbst aus Aufgaben welche aussuchen	Freie Auswahl von Aufgaben bei Motivierteren
H	299-301	Strenge Kontrolle bei Motivierten fällt weg	Motivierte brauchen weniger Steuerung und arbeiten effektiver damit
Q	484-490	Motivation sehr wichtig, weil sie sonst nicht effektiv an den Aufgaben arbeiten	
Q	505-510	Umso mehr Motivation umso mehr Wahlmöglichkeiten, weil dann das ganze Potenzial abgerufen wird	
S	288-292	Bei großer Motivation hohe Wahlmöglichkeit und weniger Steuerung	
H	309-310	Unmotivierte können so festgenagelt werden, was sie schaffen mussten	Unmotivierte müssen streng kontrolliert werden
K	729-233	Intuitiv nach Motivationslage unterschiedlich, weil bei schwierigeren Klassen das Gefühl entsteht sie bei der Stange halten zu müssen	Unmotivierte bekommen Wahlmöglichkeiten zur Mitarbeit
N	292-295	Tendenziell wird unruhigen oder wenig motivierten Klassen mehr Wahlmöglichkeiten angeboten um sie zur Mitarbeit zu bewegen	

O	565	Auch unmotivierte Klasse bekommt Wahlmöglichkeiten	
L	316-319	Vielleicht wächst Interesse und Motivation, weil sie Wahlmöglichkeiten haben, aber ich kann das nicht klar differenzieren	Motivation hängt nicht von Wahlmöglichkeiten ab
P	455-464	Nicht das Gefühl, dass Wahlmöglichkeiten für eine höhere Motivation oder Interesse sorgen	
Q	494-495	Weniger motivierte Klassen haben weniger Wahlmöglichkeiten	Unmotivierte bekommen weniger Wahlmöglichkeiten
A	356-359	Einige Möglichkeiten scheiden dann schon einmal aus, wobei gerade die Zusammensetzung der Klasse wichtiges Kriterium dafür ist	Gruppendynamik
J	320-321	Gruppendynamik spielt mit rein	
G	155-156	Grundsätzlich auf Klasse achten	Klassenklima
S	298-299	Weitere Aspekte: nicht zu viel und nach Lerngruppe	
F	542	Weiterer Aspekt die Klassensituation	
F	546	Klima mit Motivation der Klasse, zum Fach, zum Lehrer	
J	310	Stimmung innerhalb der Lerngruppe	
C	214-216	Jungs wollten eine Vorgabe, was sie machen sollen	Geschlecht
N	310	Weiterer Aspekt: Geschlecht	
N	314-320	Mädchen bekommen in Sport tendenziell mehr Wahlmöglichkeiten als Jungs, weil sie eine breitere Streuung an Interessen haben	
C	312-316	Abhängig von Schulform, Gymnasiasten motivierter und intelligenter, können besser mit Wahlmöglichkeiten umgehen	Schulform
D	401-402	Erwartung an Thema und Stunde wirken sich auch aus	Abhängig vom Thema
P	382-384	Wobei weniger auf Schüler sondern mehr auf Thema geachtet wird	
D	396-401	Thema selbst ist motivationsfördernd	

E	683	Weiterer Aspekt ist das zur Verfügung stehende Material	Abhängig vom Material
G	187-188	Hängt mit Lehrerpersönlichkeit zusammen, ob man Unterschiede macht	Lehrerpersönlichkeit
H	165	Eher Arbeitsverhalten als Leistungsstand	Gutes Arbeitsverhalten
H	169-170	Arbeitsverhalten gut und Anstrengungsbereitschaft gegeben, dann gebe ich Wahlmöglichkeiten	
H	174-177	Bei genügend Anstrengung wird nach dem Sinnvollen ausgewählt und man drückt sich nicht vor der Arbeit	
K	784-789	Wahlmöglichkeiten werden zielgeleitet aufgestellt nach Inhalten	Zielführung
M	303-308	Wahlmöglichkeiten müssen zielführend sein	
A	420-429	Wichtiger ist die Gewöhnung der Lerngruppe an die Arbeitsformen, Beziehung zu den Schülern zur Einschätzung was sie können wichtig	Einschätzung eigener Fähigkeiten
A	442-447	Wenn sie eine Arbeitsform nicht kennen sollte man es nicht so offen formulieren, weil sie vielleicht gar nicht, was sie machen sollen	Gewöhnung an Arbeitsform

7. Frage Subjektive Einschätzung

Warum Wahlmöglichkeiten gegeben werden?

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	502	Unterschiedliche Lerntypen	Ansprechen von unterschiedlichen Lerntypen, wodurch sie einen leichteren individuellen Zugang finden
A	503-506	Unterschiedliche Zugänge zu einer Auf-gabe machen, manche präsentieren es lieber und bekommen direkte Rückmeldung, andere schreiben lieber etwas und bekommen lieber eine schriftliche Rückmeldung	
E	715-718	Leichterer Zugang zum Thema	
H	320	Nicht alle Schüler brauchen das Gleiche	
H	324-325	Müssen etwas anders üben als andere	
G	238-240	Gibt unterschiedliche Lernkanäle	
I	297-298	Jeder Schüler lernt anders und findet einen besseren Zugang durch unterschiedliche Aufgaben	
M	335-336	Spannender etwas zu sehen als etwas vorgelesen zu bekommen	
O	123-124	Gibt ja unterschiedliche Lerntypen oder Tagesform	
O	606-607	Ganz unterschiedliche Lerntypen	
A	506-508	Stark was mit individuellen Lernen und Wahrnehmung der eigenen Person zu tun	
J	354-357	Schüler entsprechend fördern und abholen möchte, damit sie optimal vorbereitet sind	
A	506-508	Abhängig vom individuellen Lernen und Wahrnehmung der eigenen Person zu	Eigen Person wahrnehmen
C	571-573	Kinder müssen ihre Stärken und Schwächen selbst kennenlernen, nur so werden sie fit fürs Leben	
B	622-625	Besserer Umgang mit Heterogenität durch mögliche Anknüpfungspunkte	Umgang mit Heterogenität

L	335-337	Entwicklung zur Individualisierung und da müssen Lerninhalte und Methoden auf Kinder zugeschnitten werden und nicht von jedem das gleiche verlangen	
B	644-647	Eigene Persönlichkeit maßgeblich, weil ich es selbst gut finde	Wegen Lehrerpersönlichkeit
B	616-618	Positiver Effekt in kleinen Gruppen arbeiten zu können	Ermöglicht effektiveres Arbeiten in kleinen Gruppen
K	831-833	Arbeit in kleineren Gruppen erhöht den Druck auch wirklich arbeiten zu müssen	
M	359-364	Kann Gruppenweise auf Schüler und deren Tempo eingehen	
S	309-310	Chance bei großen Lerngruppen intensiver und ergiebiger zu arbeiten	
C	205-209	Motivation nicht so hoch bei Vorgaben	Motivation bei Vorgabe geringer
D	450-458	Schüler sollen Lernen mitentscheiden zu dürfen auch für das Leben, wie Politik wichtig	Freies Denken fördern durch Mitentscheiden
Q	539-546	Frei im Denken werden und mit Wahl-prozessen vertraut werden	
G	246-248	Schule muss zum selbstständigen Individuum hin bilden	Ausbildung eines selbstständigen Individuum
Q	535	Um aus Schülern mündige Staatsbürger zu machen	
Q	539-546	Frei im Denken werden und mit Wahl-prozessen vertraut werden	Wahlprozesse kennenlernen
C	779	Vielseitigkeit ist toll	Sorgt durch Vielseitigkeit für Abwechslung
M	336-338	Immer wieder das gleiche dann sinkt die Motivation	
M	342-343	Buntere Präsentation durch Wahlmöglich-keiten	
C	783-784	Wenn Kinder wissen was sie wollen wird der Unterricht interessanter	Interessanterer Unterricht durch Abwechslung und Einbeziehung der Wünsche
C	792-794	Eigennützig, weil es nicht so ein stupider Unterricht ist	
C	805	So wird der Unterricht interessanter, vielseitiger, motivierter	
C	820-821	Eigenmotivation, weil man denkt da lernen sie etwas	

C	825	Und es macht einen selbst mehr Spaß	Motivation für die Lehrkraft höher, weil sie etwas dabei Lernen
D	437-439	Möglichkeit haben Unterrichtsgegenstand selbst klar zu kommen	Eigene Reflexion des Unterrichtsgegenstandes möglich
E	710-715	Schüler sollen Thema hinterfragen, reflektieren und Vielfältigkeit verstehen	
D	439-440	Schüler mehr Spaß am Unterricht haben	Mehr Spaß am Unterricht
D	444-446	Bei nur Vorgaben keine Selbstentfaltung	Förderung der Selbstentfaltung
D	476-479	Wahlmöglichkeiten sind motivieren, weil Schüler sich selbst finden können	
E	345-346	Bei Vorbereitung fallen mehrere Sachen ein und es wäre schade, die nicht zu machen	Bei genügend Zeit und Ideen zur Vorbereitung
E	350-351	Aus der Not wird eine Tugend	
B	110-111	Gibt nicht grundsätzliche Wahlmöglichkeiten, nur wenn eine Möglichkeit gesehen und möglich ist vorzubereiten	
E	710-715	Schüler sollen Thema hinterfragen, reflektieren und Vielfältigkeit verstehen	Verstehen der Vielfältigkeit
G	240-242	Sollen unterschiedliche Dinge kennenlernen und ausprobieren	
E	718-720	Wird motivierter gearbeitet	Zur Erhöhung der Motivation durch Mitbestimmung und Interessenförderung
F	578	Wegen der Motivation	
H	325-326	Durch die Auswahl motivieren möchte	
K	818-822	Wichtig um eigenes Interesse zu schaffen	
K	830-831	Einfach die Motivation, teilweise intrinsisch erhöht wird	
L	355	Motivation zu bekommen	
L	42-44	Motivation erhöht sich, weil die Schüler sich selbstständig dafür entschieden haben	
N	351-356	Schüler bekommen das Gefühl mitzubestimmen und bekommen dadurch eine höhere intrinsische Motivation	
S	314	Höhere Motivation für Unterricht	

K	738-745	Vielleicht motivieren gerade Wahlmöglichkeiten, weil man weiß dass man es mit jemanden zusammen machen kann	
E	742-747	Verantwortung der Schüler wird gestärkt	Verantwortungsbewusstsein stärken
O	112-114	Erlernen einer gewissen Selbstständigkeit, wie man eine Aufgabe bearbeiten kann	
N	360-365	Wählen sich etwas aus, was sie selbst schaffen können	
F	582-583	Kann selber wählen, was ihnen gefällt	Dürfen Mitentscheiden
H	330-331	Das sie das Gefühl des Mitentscheidens haben.	
K	813-814	Einfach wichtig, dass man entscheiden kann, was man machen will	
F	595	Verschiedene Wege aufzeigen, wie man zum Ziel kommt	Aufzeigen von verschiedenen Wegen zum Ziel
G	46-50	Je nach Zielsetzung bekommen Schüler Wahlmöglichkeiten, danach richtet sich das Angebot	Zielgeleitetes Angebot
G	242-243	Formt das Selbstbewusstsein	Selbstbewusstsein stärken
J	361-362	Schüler ernst nehme und mich um sie kümmere	
H	336	Sich selbst die Arbeitszeit einteilen können	Ermöglicht individuelles Arbeitstempo
I	303	Arbeitstempo auch wichtig	
J	362	Job gut machen	Job gut machen
K	841-847	Man muss einfach mit verschiedenen Methoden im Unterricht arbeiten sonst wird es zu langweilig	Gegen Langeweile
L	359-360	Einzelne Interessenlage zu berücksichtigen	Interessen aufnehmen und berücksichtigen
S	305	Interessengeleitetes Arbeiten bietet Chancen	
M	358-359	Entlastet den Lehrer im Unterricht durch Expertenbildung	Ausbildung von Experten, die Lehrkraft entlasten
P	479-486	Schülerorientierter Unterricht, wo Schüler in den Mittelpunkt gestellt werden und selbst wählen können	Schüler im Mittelpunkt

8. Frage Subjektive Einschätzung

Gute Strategie?

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	529	Ja, aber kommt auf Thema an	Ja, auf jeden Fall unter Beachtung des Themas, Lerngruppe, Ergebnissicherung
A	533	Kommt auf die Lerngruppe an	
B	672	Ja, gute Strategie	
C	832-833	Ja, auf jeden Fall	
E	770-774	Lehrziel auf jeden Fall	
E	795-800	Lernziel muss methodisch abgesichert werden, dass alle etwas von allem gehört bzw. gelernt haben	
F	614	Ja, erfolgreiche Strategie	
F	643-644	Lehrziel wird auch erreicht, weil etwas Neues beigebracht werden soll	
F	618	Auf alle Fälle	
H	350	Wegen der extremen Heterogenität der Klassen	
H	354-355	Unterschiedliche Kinder und ohne Wahlmöglichkeit schwierig	
I	308	Auf jeden Fall	
J	371-375	Gibt Gruppenlernziel und individuelle Lernziele und damit können sie über ihre eigenen Lernziele hinausgehen	
K	891-892	Man merkt sich das was man selbst bearbeitet besonders gut	
L	375	Ja, auf jeden Fall	
M	370-371	Ja, um Motivation zu erhalten	
N	384-385	Wahlmöglichkeit heißt nicht gleich gute Stunde, aber es gibt eine Tendenz dahin	
O	643	Ja, absolut	

S	327	Ja, mit den Einschränkungen	
D	471-472	Nur eine Komponente aber nicht komplett ausgleichbar damit	Nein, kann nie alleine stehen. Brauch immer mehr als nur Wahlmöglichkeiten.
D	479-483	Man brauch vorher Basiswissen, es ist nur eine Methode oder Möglichkeit	
G	256-260	Hängt von Personen ab, ob das mit Wahlmöglich-keiten angesprochen wird	
Q	590-591	Wahlmöglichkeiten können nie alleine stehen bleiben	
Q	595-598	Bedarf immer Input vom Lehrer	
N	384-385	Wahlmöglichkeit heißt nicht gleich gute Stunde, aber es gibt eine Tendenz dahin	
S	327	Ja, mit den Einschränkungen	
B	681-684	Wegen Aspekt der Motivation und der eignen Verantwortung	Weil es zur Motivation beiträgt
M	370-371	Ja, um Motivation zu erhalten	
B	681-684	Wegen Aspekt der Motivation und der eignen Verantwortung	Entwicklung von eigener Verantwortung
B	688	Eigenständiges Lernen	
C	852-853	Lernziel viel schneller erreicht	Ziele schneller erreicht
E	795-800	Lernziel muss methodisch abgesichert werden, dass alle etwas von allem gehört bzw. gelernt haben	Brauch Ergebnissicherung zur Erreichung
F	622	Ziel ist, dass Schüler was lernen	
F	626-627	Schüler sind ganz verschieden und wenn sie mit verschiedenen Wegen Ziel erreichen ist es ja gut	Zielerreichung auf verschiedenen Wegen
F	631-632	Müssen verschiedene Wege ausprobieren, um zum Ziel zu kommen	
I	313-315	Um an Ziel zu kommen können sie sich verschiedene Sachen raussuchen	
M	375-378	Bedienen von individuellen Lerntypen und ihren Kanälen	
F	636-637	Das ist heutzutage wichtig, früher war es nicht so im Fokus	Ist etwas Neues
F	643-644	Lehrziel wird auch erreicht, weil etwas Neues beigebracht werden soll	

H	350	Wegen der extremen Heterogenität der Klassen	Umgang mit Heterogenität
H	354-355	Unterschiedliche Kinder und ohne Wahlmöglichkeit schwierig	
K	891-892	Man merkt sich das was man selbst bearbeitet besonders gut	Bessere Erinnerungen
L	379-383	In der Gesellschaft gibt es vielfältige Angebote und darauf müssen wir die Kinder vorbereiten	Lernen mit Vielfältigkeit umzugehen
O	679-682	Hilft große Probleme langsam anzugehen und zu beseitigen	Kleinschrittige Lösungen für Probleme
Q	582-586	Bieten Möglichkeit individuelle Kompetenzen zu fördern	Förderung der individuellen Kompetenz

9. Frage Subjektive Einschätzung

Was die Nachteile sind?

Nr.	*Zeile*	*Paraphrasierung*	*Zusammenfassung/ Reduktion*
A	544-549	Ja, bei Beliebigkeit und die Schüler nicht das Ziel kennen	Bei Beliebigkeit des Angebotes
A	514	Dürfen nicht beliebig sein	
A	518 – 523	Nicht mach was du willst, sondern davon muss du das und das machen	
A	544-549	Ja, bei Beliebigkeit und die Schüler nicht das Ziel kennen	Bei fehlender Transparenz
M	393-394	Wenn Ziel unklar ist schwer	
Q	627-630	Wahlmöglichkeiten ohne Wissen geben	
A	552-558	Ausgewogenes Verhältnis zwischen freieren Aufgabenstellungen und gemeinsamen Arbeiten zur Sicherheit für Schüler, aber auch Lehrer	Bei unausgewogenen Verhältnis zwischen Input und Wahlmöglichkeiten
I	332	Nur mit Wahlaufgaben arbeiten schwierig	
B	703	Ja, bei Gruppenzusammensetzung	Zwang in Gruppen zu arbeiten
B	741	Schwer sie in Gruppen zu zwingen bei älteren Klassen mit Prüfungsrelevanz	
B	745-748	In 5. Klasse wichtig Gruppenzusammensetzung zu machen	
B	776-777	Gefahr des Vereinseitigen	Vereinseitigung durch Wahl des einfachen
B	781-782	Wahlmöglichkeiten ohne Pflichten ermöglichen es sich bestimmten Dingen zu entziehen	
F	672-673	Bestimmte Schüler suchen immer das leichte raus	
H	369	Wenn sich Schüler um verschiedene Aufgaben drücken	
H	373	Sachen meiden, die ihnen sehr schwer fallen	
H	377-378	Problem, wenn sie sich immer das Leichteste und das was sie schon können aussuchen	

B	809-811	Bei Gruppen Gefahr das sich Stärkere durchsetzen	Ungerechte Gruppenbildung nach Schnelligkeit oder Durchsetzungsvermögen
E	836-840	Ungleiche Verteilung des Angebotes, weil welche schnell hinrennen und andere nicht	
E	874-876	Thematische Zuordnung schwierig, aber auch Gruppenordnung schwierig	
N	407-414	Streit beim Auswahlprozess, weil ich Schüler nicht auf alle Aufgaben verteilen, sodass doch eingegriffen werden muss	
C	517-520	Bei freier Gruppenwahl machen immer Freunde zusammen	Wahl nach Freunden
C	533-534	Zum Umgehen von ungünstigen Gruppen müssen sie Spielkarten aus Säckchen ziehen	
O	779	Wahl nach Freunden und nicht nach Fähigkeiten	
C	543-545	Schimpfen Schüler über zufällige Verteilung oder tauschen bis es klappt, dann sind Wahlmöglichkeiten schwierig	Entscheidungen der Lehrkraft werden untergraben
C	870	Nachteil für mich, ich muss viel vorbereiten	Großer Arbeitsaufwand für Lehrkräfte
C	874	Muss viele Ideen haben	
C	885-887	Tolles Kollegium tauscht Ideen aus und hilft sich, um das abzupuffern	
E	901	Nachteil für Lehrkraft, weil sie vorbereiten muss	
J	390-391	Mehr Arbeitsaufwand für Lehrer	
L	400-402	Mehr Arbeitsbelastung für den Lehrer	
E	378-380	Als Lehrkraft muss man über alle Wahlmöglichkeiten bescheid wissen	
C	915-919	Wahlmöglichkeiten können auch überfordern, wenn alles offen ist	Großes und offenes Angebot überfordert
C	923-926	Vorgaben sind gut, freie Wahl im Leben überfordernd	
G	273-274	Zu viel Angebot kann überfordern	
M	394-397	Kleinen Kindern zu viele Entscheidungsmöglichkeiten zu lassen überfordert	
D	182-184	Eine zu große Anzahl nicht gut, weil Schüler Überblick verlieren	

I	325-328	Wenn es zu viele sind und sie gar nicht wissen, womit sie anfangen sollen	
S	335-336	Große Diversifikation kann zu Verwirrung führen	
O	273	Zu viel könnte überfordern	
E	724-727	Klassen, die es nicht gewohnt sind oder nicht wollen für die wird es eher eine Belastung, oder führt zu einer noch mehr ich-habe-kein-Bock Stimmung	Überförderung und Verweigerung durch ungewohnte Situationen
S	357-359	Gefahr, dass sich Schüler komplett ausklinken	
C	1006-1008	Nicht Wahl muss auch akzeptiert werden	Akzeptanz von nicht gewählten Aufgaben/Themen
D	415-417	Wichtig, dass es nicht nur im Kopf der Schüler drin ist sondern auch Wissen genutzt werden kann	Schwere und aufwendige Ergebnissicherung um alles zu reflektieren
D	504-509	Ergebnissicherung und Reflexion bei zu vielen Möglichkeiten schwierig	
D	513-514	Zur Ergebnissicherung einen Lösungsteil erstellen	
D	518-524	In Gruppenarbeit in Deutsch sollen sie es am Ende vorstellen für die Ergebnissicherung	
E	823-825	Bei Gruppenarbeiten ist manchmal unklar, was alle verstanden haben	
H	378-381	Für Lehrer schwierig und aufwendig die Ergebnisse zu sichern	
K	903-905	Einziger Nachteil, wenn wichtige Inhalte bearbeitet werden, dass nicht alle es bearbeiten und man auch nicht weiß, ob es richtig ist	
Q	296-304	Zu viele Wahlmöglichkeiten, die alle gar nicht besprochen und gesichert werden können, sodass sich Schüler nicht gewertschätzt fühlen	
B	360-367	Sicherstellung des Verstehens schwierig und wichtig	
D	497-500	Bei zu großer Auswahl werden Aufgaben nur oberflächlich bearbeitet und es geht mehr um Quantität als Qualität	Quantität geht über Qualität, was für geringe Verständnistiefe sorgt
E	835-836	Verständnistiefe kann ein kleiner Nachteil sein	
L	392-396	Manche Kinder wollen alles abdecken, das ist aber ein Entwicklungsschritt	
E	732-738	Manchmal ist es eher eine Pseudo Wahl, weil man ja trotzdem Vorgaben hat	Eigentlich Pseudowahl wegen Vorgaben

B	333-334	Muss echte Wahlmöglichkeit geben und nicht nur nach Spaßprinzip sondern auch nach Kompetenzen	
B	313-317	Gibt viele verklärte Formen von Freiheiten, zum Beispiel Aufgaben den Schülern als Wochenplan geben, die die Lehrkraft selbst nicht im Unterricht schafft	
B	333-334	Muss echte Wahlmöglichkeit geben und nicht nur nach Spaßprinzip sondern auch nach Kompetenzen	
F	677-678	Aufpassen, dass man nicht zu viel gibt	Großes Angebot ermüdet
F	682-683	Zu viele Wahlmöglichkeiten ermüden	
K	909-911	Liegt in Verantwortung der Schüler und es kann sein, dass man es noch einmal gemeinsam nachbearbeiten muss	Nachbearbeitung notwendig, wenn Ausführungen nicht ausreichend sind
M	382-383	Zu viel zu hektisch	Großes Angebot sorgt für Hektik
M	429-431	Schüler werden demotiviert und unruhig bei zu offen und zu vielen Wahlmöglichkeiten	Großes Angebot sorgt für Demotivation und Unruhe
Q	648-651	Kontrollverlust bei zu vielen Wahlmöglichkeiten in der Sekundarstufe 1	
N	395-403	Prozess des Auswählens dauert länger im Unterricht	Brauch mehr Zeit
N	418-423	Wählen sich falsche oder zu schwere Aufgabe aus	Falsche Wahl von Aufgaben wegen fehlender Selbsteinschätzung
O	710-713	Wählen einfachste Aufgabe, weil Selbsteinschätzung fehlt	
O	726	Wählen das Falsche	
O	705-706	Gruppenarbeit wählen, um weniger machen zu müssen	Gruppenarbeit um weniger arbeiten zu müssen
P	552-553	Mehrarbeit durch Wahlmöglichkeiten	Bedeutet für alle Mehrarbeit
P	563-571	Zu viel Freiraum nicht gut, weil Lernziel nicht erreicht werden kann	Nicht Erreichung des Lernziels
Q	655-659	Lehrer muss auf Entwicklung der Schüler achten sonst sind sie überfordert	Entwicklungsstand muss berücksichtig werden
S	340	Für Unklarheiten sorgen	Entstehung von Unklarheiten
S	344-347	Müssen noch gelenkt werden, weil sie die Fähigkeit nach Wichtigkeit auszusuchen lernen müssen	Lehrkraft muss lenkend eingreifen

Anhang E – 3. Teilstudie der Hauptstudie: Skalenbeschreibungen

1. Manipulations-Check von der Manipulation der Angebotsgröße

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Stichprobengröße *(N)*.

Manipulations-Check (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	*Bed.*	*M*	*SD*	*N*
Die Arbeitsaufträge von der Übersicht haben sich in ihrem Schwierigkeitsgrad stark unterschieden.	Keine Optionen	2.16	.70	92
	Vier Optionen	2.31	.70	84
	Acht Optionen	2.24	.71	75
Ich fand die Arbeitsaufträge sehr ansprechend.	Keine Optionen	2.54	.77	99
	Vier Optionen	2.42	.74	88
	Acht Optionen	2.44	.75	77
Ich fand, die Auswahl der Arbeitsaufträge war zu groß.	Vier Optionen	1.66	.94	90
	Acht Optionen	2.18	.93	76
Ich fand, die Auswahl der Arbeitsaufträge war zu klein.	Vier Optionen	2.06	.91	89
	Acht Optionen	1.62	.83	78

2. Intrinsische Lernmotivationsskala

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

1. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Intrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.72	.60	.78
Intrinsische Motivationsform			
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich mich auf die Bearbeitung freue.	2.55	.76	.55
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich mit der Bearbeitung neue Dinge kennenlerne.	2.94	.81	.52
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich gerne solche Aufgaben löse.	2.38	.83	.39
Identifizierte Motivationsform			
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich das Wissen später gut gebrauchen kann.	2.84	.83	.60
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil es für mich wichtig ist gute Noten zu bekommen.	3.07	.92	.10
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil mir das Wissen bei einem späteren Zeitpunkt helfen kann.	2.89	.85	.61

2. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Intrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.68	.63	.77
Intrinsische Motivationsform			
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages Spaß gemacht.	2.84	.86	.54
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages konnte ich neue Dinge lernen.	2.48	.87	.57
Mir hat die Bearbeitung des Arbeitsauftrages gefallen.	3.10	.79	.46
Identifizierte Motivationsform			
Ich habe bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages neue Sachen gelernt, die ich später bestimmt gut gebrauchen kann.	2.46	.91	.65
Durch die Bearbeitung des Arbeitsauftrages habe ich jetzt mehr Wissen zur behandelten Thematik.	2.50	.85	.53
Für mich ist das Ergebnis des Arbeitsauftrages sehr wichtig.	2.41	.87	.47

3. Extrinsische Lernmotivationsskala

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

1. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Extrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	2.23	.59	.68
Introijzierte Motivationsform			
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil es sich für mich so gehört.	2.74	.85	.30
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, damit ich kein schlechtes Gewissen bekomme.	2.02	.94	.28
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, damit mein/e Lehrer/in denkt, dass ich ein/e gute/r Schüler/in bin.	2.27	1.01	.51
Extrinsische Motivationsform			
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich ihn machen muss.	2.90	1.01	.37
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, weil ich sonst bestraft werden könnte.	1.60	.87	.45
Ich werde den Arbeitsauftrag machen, damit mein/e Lehrer/in nicht mit mir schimpft.	1.90	.99	.58

2. Messzeitpunkt	*M*	*SD*	*α / r*
Extrinsische Subskala (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	1.80	.64	.77
Introijzierte Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil es sich für mich so gehört.	2.78	.94	.31
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Mitschüler/innen denken, dass ich gut bin.	1.47	.74	.32
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, damit meine Lehrer/in sieht, dass ich gut bin.	1.92	.94	.59
Extrinsische Motivationsform			
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich musste.	2.40	1.06	.54
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst Ärger mit meiner/meinem Lehrerin/Lehrer bekommen hätte.	1.75	.93	.67
Ich habe den Arbeitsauftrag gemacht, weil ich sonst eine Strafe bekommen könnte.	1.50	.79	.56

4. Psychologische Grundbedürfnisse

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*. Items, welche rekodiert in die Skala einflossen, sind mit einem *(rek)* versehen.

Psychologische Grundbedürfnisse (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 6 entspricht der hohen Ausprägung)	*M*	*SD*	*α / r*
Bedürfnis nach Autonomie	5.20	.88	.59
Während der Erledigung des Arbeitsauftrages konnte ich vieles selbst entscheiden.	5.03	1.15	.43
Während der Erledigung des Arbeitsauftrages konnte ich auf meine Art und Weise arbeiten.	5.38	.92	.43
Bedürfnis nach Kompetenz	4.51	1.12	.30
Während der Erledigung des Arbeitsauftrages fühlte ich mich den Aufgaben gewachsen.	5.06	1.01	.21.
Während der Erledigung des Arbeitsauftrages fiel es mir leicht den Auftrag zu bearbeiten. (rek)	3.96	1.80	.21
Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit	5.14	.92	.73
Während der Erledigung des Arbeitsauftrages war die Stimmung sehr angenehm.	5.03	1.06	.57
Während der Erledigung des Arbeitsauftrages habe ich mich in der Klasse wohlgefühlt.	5.25	1.02	.57

5. Erwartungsmotivation

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

1. Messzeitpunkt	*Bed.*	*M*	*SD*	*α / r*
Erwartungsmotivation (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	Keine Optionen	8.38	2.57	
	Vier Optionen	7.41	2.73	
	Acht Optionen	8.15	2.44	
	Gesamt	7.99	2.61	
Wertkomponente		2.60	.61	.57
Mit der Bearbeitung des Arbeitsauftrages kann ich den Unterrichtsstoff besser verstehen.		2.70	.82	.43
Mich interessiert das Unterrichtsthema, was wir gerade behandeln.		2.68	.84	.29
Die Bearbeitung des Arbeitsauftrages ist wichtig für mich.		2.47	.87	.41
Erwartungskomponente		3.02	.52	.50
Ich denke, ich kann den Arbeitsauftrag gut bearbeiten.		3.13	.57	.34
Mir fällt es leicht Arbeitsaufträge in diesem Fach zu erfüllen.		2.90	.69	.34

6. Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

Zufriedenheit mit dem Arbeitsauftrag (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	*M*	*SD*	*α / r*
1. Messzeitpunkt	2.83	.59	.63
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	2.97	.71	.40
Ich mag dieses Unterrichtsfach.	2.86	.80	.48
Mich interessiert das Unterrichtsthema, was wir gerade behandeln.	2.67	.84	.45
2. Messzeitpunkt	3.00	.58	.76
Ich bin zufrieden mit der heutigen Stunde.	3.34	.66	.61
Mir hat der Unterricht heute Spaß gemacht.	3.00	.81	.62
Der Arbeitsauftrag hat mein Interesse am Thema gefördert.	2.49	.85	.45
Ich bin zufrieden mit meinem Arbeitsauftrag.	3.18	.72	.56

7. Entscheidungsverhalten

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

Entscheidungsverhalten (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	*Bed.*	*M*	*SD*	*N*
Ich hätte mir lieber selbst einen Arbeitsauftrag ausgesucht.	Gesamt	2.40	1.10	102
Ich fand es gut, dass ich einen Arbeitsauftrag vorgegeben bekommen habe.	Gesamt	2.80	.92	101
Ich habe mich einfach für irgendeinen Arbeitsauftrag entschieden.	Vier Optionen	2.16	1.03	90
	Acht Optionen	1.76	.90	78
	Gesamt	1.97	.99	168

8. Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	*M*	*SD*	*α / r*
Gesamt-Skalenwert	2.16	.54	.81
Im Unterricht können wir oft zwischen verschiedenen Themen oder Aufgaben wählen.	2.37	.76	.53
Im Unterricht können wir oft entscheiden, ob wir allein oder in Gruppen arbeiten möchten.	2.35	.88	.47
Im Unterricht können wir oft entscheiden, wie wir ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video und so weiter).	2.08	.86	.55
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wann wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	2.09	.80	.50
Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wie lange wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.	2.06	.80	.50
Im Unterricht können wir oft zwischen unterschiedlich schweren Aufgaben wählen.	2.19	.82	.54
Im Unterricht können wir oft mitbestimmten, wo wir eine Aufgabe bearbeiten wollen (z.B. im Klassenraum, draußen).	1.78	.87	.45
Meistens bekommen wir eine Auswahl an verschiedenen Möglichkeiten vorgegeben.	2.39	.81	.66

9. Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*. Items, welche rekodiert in die Skala einflossen, sind mit einem *(rek)* versehen.

Einstellung zu Entscheidungsmöglichkeiten (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	*M*	*SD*	*α / r*
Gesamt-Skalenwert	3.18	.49	.45
Ich finde Wahlmöglichkeiten im Unterricht gut. Mir wäre es lieber, wenn unser/e Lehrer/in für uns entscheidet. (rek)	3.26	.89	.27
Wenn wir uns selbst für etwas entscheiden sollen, fühle ich mich oft überfordert. (rek)	3.43	.67	.23
Durch die Wahlmöglichkeiten kann ich etwas bearbeiten, was mich wirklich interessiert.	2.79	.86	.22
Ich mag es, wenn unser/e Lehrer/in uns verschiedene Möglichkeiten im Unterricht gibt.	3.25	.75	.30

10. Unterstützungsverhalten der Lehrkraft

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*.

Unterstützungsverhalten der Lehrkraft (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 4 entspricht der hohen Ausprägung)	*M*	*SD*	*α / r*
Autonomie-Skala	2.90	.55	.63
Mein/e Lehrer/in hört uns immer aufmerksam zu.	3.41	.74	.53
Mein/e Lehrer/in sagt sehr oft, warum die Lehrinhalte wichtig für uns sind.	2.87	.84	.33
Mein/e Lehrer/in gibt mir oft Hinweise, wenn ich bei der Bearbeitung einer Aufgabe nicht weiterkomme.	3.28	.75	.47
Mein/e Lehrer/in fragt uns oft, ob wir etwas an dem Unterricht ändern wollen.	2.02	.80	.32
Kontroll-Skala	1.96	.62	.60
Mein/e Lehrer/in gibt uns oft Lösungen vor, ohne sie weiter zu erklären.	1.71	.70	.29
Mein/e Lehrer/in möchte immer, dass wir alles nach seinen/ihren Vorstellungen machen.	2.47	.88	.41
Mein/e Lehrer/in ist nicht bereit, seine/ihre Fehler zuzugeben.	1.71	.89	.48
Mein/e Lehrer/in redet sehr viel, wenn er/sie uns Anweisungen gibt oder Aufgaben erklärt.	2.77	.81	.18

11. Ungewissheitstoleranz

Skalenbeschreibung mit Antwortformat, nummerische Ausprägung, Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Cronbachs Alpha *(α)*. Itembeschreibung mit Mittelwert *(M)*, Standardabweichung *(SD)* und Trennschärfe *(r)*. Items, welche rekodiert in die Skala einflossen, sind mit einem *(rek)* versehen.

Ungewissheitstoleranz (vierstufiges Antwortformat; stimmt völlig – stimmt überhaupt nicht; 1 entspricht der niedrigen Ausprägung, 6 entspricht der hohen Ausprägung)	*M*	*SD*	*α / r*
Gesamter Skalenwert	3.97	.81	.35
Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.	4.70	1.06	.21
Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die für mich lösbar sind. (rek)	3.57	1.31	-.05
Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	4.23	1.41	.34
Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.	4.18	1.32	.30
Ich habe es gerne, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft. (rek)	2.55	1.08	-.08
Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.	4.06	1.41	.14
Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	2.66	1.50	.21
Ich weiß gerne, was auf mich zukommt. (rek)	2.89	1.33	.07

Eine grundlegende Kompetenz in unserer Gesellschaft stellt die Fähigkeit dar, Entscheidungen treffen zu können. Oftmals werden mit Entscheidungen positive Aspekte, wie Individualität und Flexibilität, verbunden. Jedoch gibt es auch negative Aspekte, worunter zum Beispiel die kognitive Überlastung durch zu viele Entscheidungsalternativen fällt. Auch Schülerinnen und Schüler lernen im Schulalltag Schritt für Schritt, was es bedeutet, Verantwortung für ihre eigenen Entscheidungen zu übernehmen. Doch gerade im schulischen Bereich gibt es zu den Auswirkungen von Entscheidungen auf den Lernprozess nur wenige Forschungsarbeiten. Förderlich für einen konzentrierten und nachhaltigen Lernprozess, scheint die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler zu sein. Doch wie wirken sich die Entscheidungsmöglichkeiten und deren Alternativen explizit auf die Lernmotivation aus? Wirken sich zu viele Alternativen motivierend oder sogar demotivierend auf die Schülerinnen und Schüler aus?

ISBN 978-3-7376-0891-6