

Das interaktive Whiteboard und seine Auswirkung auf das Anstrengungs- vermeidungs- verhalten von Schüler/Innen der 7. und 8. Schulstufe



Michael Dollischal
Bilingual Junior High School
Wiener Neustadt

01.07.2011



Vorwort

Für das Entstehen vorliegender Arbeit waren viele helfende, aber vor allem unterstützende Kräfte nötig. Daher möchte ich mich an dieser Stelle bei folgenden Personen bedanken:

Dr. Martin Hartmann hat es verstanden, mich mit Feingefühl und Hartnäckigkeit stets zu motivieren, dieses Projekt durchzuziehen und zu Ende zu bringen. Auch war er die treibende Kraft bei Themenfindung und Erstellung des Forschungskonzepts. Die stets freundliche und sehr kollegiale Hilfestellung bei diversen trivialen, aber auch „existenziellen“ Fragen verdienen meinen größten Dank.

Speziell im Bereich der Daten - Auswertung und Beratung in der Konzeptionierung bedanke ich mich bei Dr. Jörg Spenger (PH – NÖ), der in vielen „Einzelsitzungen“ Zeit für mich aufgebracht hat und so wesentlich zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat.

Mein Dank gilt auch dem Team der wissenschaftlichen Leitung des Leadership – Universitätslehrganges. Durch Dr. Schley und Dr. Schratz wurde mir ein Zugang ermöglicht, der eine völlig neue Komponente für mich als Schulleiter darstellt und den ich nicht missen möchte. Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Thema ist fordernd, da im herkömmlichen Berufsalltag eines Schulleiters nicht viel Zeit dafür bleibt, zugleich aber spannend und es eröffnet neue Wege und Möglichkeiten.

Last but not least möchte ich mich auch beim Lehrerteam meiner Schule, der Bilingual Junior High School – Wiener Neustadt bedanken. Die Kooperation in diesem Bereich war hervorragend und unkompliziert.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	
Inhaltsverzeichnis	2
1. Einleitung	4
1.1. Das neue Schulgebäude – ein vielschichtiges Projekt.....	4
1.2. Motivations- und Beweggründe aus Sicht der Leadership - Academy	4
1.3. Ausblick – was ist zu erwarten?	6
2. Theoretische Grundlagen.....	7
2.1. Interaktives Whiteboard - Smartboard	7
2.2. Pädagogische Reform durch interaktive Whiteboards?	11
2.3. Anstrengungsvermeidung.....	13
2.3.1. Definition und Begriffsklärung.....	14
2.3.2. Anstrengungsvermeidung als Problemlösung	16
2.3.3. Nicht problemlösende Anstrengungsvermeidung	17
2.3.4. Anstrengungsvermeidung und Erziehungsverhalten	18
3. Methodik	19
3.1. Rahmenbedingungen der Untersuchung/Zur Stichprobe.....	19
3.2. Einschränkungen	20
3.3. Testbeschreibung	20
3.4. Testkonstruktion - Anstrengungsvermeidungstest	22
3.4.1. Ermittlung der Skalenwerte	22
3.4.2. Prozentrang- und (normalisierte) Standardwerte Hauptschule	25
3.4.3. Prozentrang- und (normalisierte) Standardwerte Hauptschule, männlich und weiblich	26
4. Auswertung	27
4.1. Demographische Grunddaten.....	27
4.1.1. Daten der beiden Erhebungen	27
4.1.1.1. Anzahl der Befragten	27
4.1.1.2. Alter der Befragten	28
4.1.1.3. Anzahl von „Genügend“ im letzten Zeugnis der Befragten.....	28

4.1.1.4.	Anzahl von „Genügend“ im letzten Zeugnis der Befragten nach Geschlecht	29
4.1.1.5.	PC –Nutzung pro Woche der Befragten	30
4.1.1.6	PC –Nutzung pro Woche der Befragten nach Geschlecht.....	31
4.2.	Anstrengungsvermeidungskoeffizient	32
4.2.1.	Anstrengungsvermeidungskoeffizient - gesamte Gruppe	32
4.2.2.	Anstrengungsvermeidungskoeffizient nach Alter.....	32
4.2.3.	Anstrengungsvermeidungskoeffizient nach Leistung.....	33
4.2.4.	Anstrengungsvermeidungskoeffizient nach PC – Nutzung.....	34
4.2.5.	Anstrengungsvermeidungskoeffizient - Verteilung	35
5.	Analyse, Interpretation und Vergleiche der Daten.....	37
5.1.	Analyse der 1. Befragung	37
5.2.	Analyse der 2. Befragung	38
5.3.	Vergleich der beiden Erhebungen	39
5.3.1.	Vergleich der demographischen Daten – Anzahl der Genügend.....	39
5.3.2.	Vergleich der demographischen Daten – PC - Nutzung	40
5.3.3.	Vergleich der Daten – Anstrengungsvermeidungskoeffizient	40
6.	Zusammenfassung und Ausblick	43
7.	Literaturverzeichnis	46
8.	Anhang.....	47
8.1.	Fragebogen – Befragung 1	47
8.2.	Fragebogen – Befragung 2	56
8.3.	Notenauswertung.....	59

1. Einleitung

1.1. Das neue Schulgebäude – ein vielschichtiges Projekt

Als Leiter einer Schule stellt die Planung eines neuen Schulgebäudes eine sehr interessante, aber vor allem vielschichtige Herausforderung dar. Vor allem in puncto „Infrastruktur“ war es mein Ziel, hier modernen Technologien Platz einzuräumen und so die Pädagogik dem heutigen Stand der Technik anzupassen.

Die Forderung an den Schulerhalter, das neue Gebäude mit interaktiven Tafeln auszustatten, war eines der dringendsten Anliegen in meiner Tätigkeit. Schon während der Planung setzte ich mich mit diesem Thema auseinander. Dabei bin ich aber immer wieder auf Widerstand gestoßen, da die Kostenfrage natürlich nicht unerheblich war. Neben vielen Gesprächen mit Pädagogen, die seit langem mit diesen Tafeln arbeiten und der Auseinandersetzung mit der Auswahl an Produkten, recherchierte ich auch immer wieder im Internet, um Forschungsergebnisse als Argument bei diversen Besprechungen mit Vertretern des Schulerhalters vorbringen zu können. In diesem Bereich gibt es aber kaum verwertbare Literatur bzw. Studien. Die vorhandenen Artikel und von mir vorgebrachten Studien beschränkten sich vor allem auf den englischsprachigen Raum.

1.2. Motivations- und Beweggründe aus Sicht der Leadership - Academy

Diese Tatsache bekräftigte mich, das vorliegende Forschungsprojekt durchzuführen. Zum einen möchte ich dem Schulerhalter zeigen, dass das Geld hier gut investiert wurde (die Hälfte der Klassen wurden mit Smartboards ausgestattet), zum anderen interessiert es mich persönlich, welche Auswirkungen die neuen Tafeln auf das Verhalten von Schülern/innen haben können. In Verbindung mit der Absolvierung der Leadership – Academy und dem Team der wissenschaftlichen Leitung im Universitätslehrgang erhielt ich nochmals einen „Motivationsschub“, dieses Thema als Forschungsprojekt anzupacken.

Professionalisierung im Bildungsbereich ist ein wichtiger Bestandteil, dem aus meiner persönlichen Sicht noch immer zu wenig Raum gegeben wird. Die Vorträge von Reinhard Kahl und Silvia Steinmann machten großen Eindruck auf mich.

Reinhard Kahl¹ sprach in seinem Vortrag vom „Raum als dritten Pädagogen“. Aus seiner Interpretation ging hervor, dass abgesehen vom Lehrenden und vom Lerner auch der Raum und seine Ausstattung pädagogische Funktionen übernehmen. Natürlich mag dies eine gewagte Theorie sein. Für mein Forschungsprojekt passt diese Ansicht aber sehr gut und deshalb stellt diese Aussage auch eine Grundlage für die vorliegende Arbeit dar.

Beim Vortrag zum Thema „Entschlossen führen und handeln!“ im Teil 3 der Leadership – Academy - Generation VII erinnere ich mich an eine Aussage von Frau Silvia Steinmann², die ebenfalls für mich zum Thema „Professionalisierung“ enorme Wichtigkeit hat: „What’s get measured, that gets done!“

Ich verbinde mit dieser Aussage, dass Projekte erst dann abgeschlossen werden können, wenn man sie auch evaluiert hat. Dies ist ein wichtiger Teil der Arbeit eines Schulleiters. Viele Projekte werden im Laufe des Schuljahres an mich herangetragen. Berechtigung haben fast alle, doch nachhaltig wirken sie vor allem dann, wenn nach der Durchführung auch eine Evaluation stattfindet. Dies wurde mir in vielen Gesprächen mit meinen Kollegen/innen bestätigt.

¹ Reinhard Kahl:

Kahl studierte in Frankfurt und Hamburg Erziehungswissenschaften, Philosophie, Soziologie und Psychologie und arbeitete während seines Studiums schon bei verschiedenen Rundfunksendern. Seit 1975 übt er Journalismus als Beruf aus, zeitweilig beim NDR, sonst als freier Journalist. Beiträge von ihm erschienen in den vergangenen Jahren in der Zeit, in GEO, der Welt, der Süddeutschen Zeitung und der taz. In der Zeitschrift PÄDAGOGIK hat er die Kolumne "P.S."

² Silvia Steinmann:

Steinmann arbeitet als Group IT Chief Operating Officer bei Zürich Financial Services. Sie ist eine ergebnisorientierte Führungskraft mit breiter Erfahrung in der Entwicklungsinformation beruhend auf Geschäftsmöglichkeiten. Frau Steinmann entwickelt Enterprise-Architekturen und-Systeme (inkl. Management Information Systems) und verfügt über umfassendes Wissen im Bereich der Financial Markets Technologie. Spezialgebiete von Sylvia Steinmann:
Vertragsverhandlungen und-Service Einkauf, Business Process Re-Engineering, Projekt-Portfolio-Management, Business Solution Development

1.3. Ausblick – was ist zu erwarten?

Ziel des Projektes ist es, zu evaluieren, ob sich das Lernanstrengungsverhalten von Schüler/innen der 7. und 8. Schulstufe durch den permanenten Einsatz von Smartboards im Unterricht ändert.

Als Autor der Arbeit habe ich eine positive Erwartungshaltung und bin davon überzeugt, dass der Einsatz des Smartboards das Anstrengungsvermeidungsverhalten der Schüler/innen reduziert. Trotzdem verweise ich an dieser Stelle auf Bortz/Döring, die das Thema, wie folgt, definieren:

„Hypothesen sind Wahrscheinlichkeitsaussagen. Sie lassen sich deswegen durch den Nachweis einzelner Gegenbeispiele nicht widerlegen (falsifizieren). Hypothesen lassen sich aber auch nicht durch den Nachweis aller Positivbeispiele bestätigen (verifizieren), da aufgrund des Allgemeinheitsanspruchs von Hypothesen sämtlich je existierende Fälle untersucht werden müssten, was praktisch nicht durchführbar ist. Da weder Falsifikation noch Verifikation möglich ist, müssen zur Hypothesenprüfung spezielle Prüfkriterien festgelegt werden.“

(Bortz/Döring, 2006, S.10)

Daher hat die Untersuchung aus meiner Sicht begrenzte Validität und soll eher als Qualitätssicherungsmaßnahme für die Bilingual Junior High School – Wiener Neustadt verstanden werden.

In den jeweils drei dritten und vierten Klassen meiner Schule befinden sich seit Schulbeginn Smartboards in den Klassenräumen. Lehrer/innen der Schule wurden intensiv auf die Arbeit mit dem Smartboard durch mannigfaltige Fortbildungen und „Zur – Verfügung – Stellen“ diverser Materialien und Software auf den Einsatz im Unterricht vorbereitet.

Es soll bewusst nicht der Focus auf ein Unterrichtsfach gelegt werden, sondern eine Gesamtsicht auf alle Gegenstände gemacht werden. Die simple Frage „Wie wirkt sich das Smartboard und dessen Einsatz auf das Lernverhalten der Schüler aus?“ wurde nach längeren Diskussionen und Recherchen auf die Frage „Das interaktive

Whiteboard und seine Auswirkung auf das Anstrengungsvermeidungsverhalten von Schüler/Innen der 7. und 8. Schulstufe“ reduziert.

Einer der Hauptgründe dieser Diskussion ist, dass es zum Thema Anstrengungsvermeidung bereits einen standardisierten Test gibt. Viele Formulierungen, die das Thema Lernverhalten, Motivation, etc. enthielten, stellten sich letztlich als zu umfangreich und nicht eindeutig heraus. Das Thema Anstrengungsvermeidungsverhalten hat eine klare Definition und passt perfekt zu den Vorstellungen des Autors.

Zusammengefasst möchte der Autor aufzeigen, welche Auswirkung der Einsatz von interaktiven Tafeln auf das Anstrengungsvermeidungsverhalten von 6 Schulklassen hat, und ob sich dies auf die Leistungen (Anzahl der Genügend) der Schüler/innen über einen Zeitraum von ca. 8 Monaten auswirkt.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Interaktives Whiteboard - Smartboard

Die Bezeichnung Smartboard ist eigentlich nur in unserem Sprachgebrauch üblich, da hier ein bestimmter Produktname als Synonym für den eigentlichen Begriff die Bezeichnung übernommen hat.

Die tatsächliche Bezeichnung lautet interaktives Whiteboard. Seine Funktion wird auf Wikipedia wie folgt beschrieben:

„Ein interaktives Whiteboard ist eine elektronische Tafel, die an einen Computer angeschlossen wird. Das Bild wird im Regelfall von einem Beamer projiziert. Das interaktive Whiteboard stellt nun über Sensoren ein Koordinatensystem dar, das es ermöglicht, einen Computer mit all seinen Funktionen und für alle sichtbar einzusetzen; also im Prinzip einen Bildschirm darstellt. Das Steuern des Computers erfolgt je nach Modell per Fingerdruck und/oder mit einem batterie- und kabellosen Stift. Auf dem interaktiven Whiteboard werden die Menüs wie mit der Maus bedient

und wird mit dem Stift oder mit dem bloßen Finger geschrieben. Mit einem interaktiven Whiteboard lassen sich über jedes vom Computer angezeigte Bild handschriftliche Ergänzungen legen. Das wirklich interaktive ist dann die Software welche Möglichkeiten wie Annotationen, Ebenen und vieles mehr ermöglicht.“

(Wikipedia, 2011)

Die Geschichte des interaktiven Whiteboards liegt noch nicht so lange zurück und geht einher mit der Gründung des nach wie vor weltweit führenden Erzeugers der interaktiven Tafeln, nämlich der Firma Smart Technologies, Inc. Diese Firma wurde 1987 von den Partnern David Martin und Nancy Knowlton als Distributor für einen US-amerikanischen Projektor - Hersteller gegründet. Die Einnahmen aus diesem Unternehmen wurden in die Forschung investiert und so konnte 1991 das erste interaktive Whiteboard der Firma Smart in Betrieb genommen werden.

Die ersten Boards wurden vorwiegend für Präsentationen bei diversen Geschäftstreffen eingesetzt und für Fernvorlesungen verwendet. Dass hier der Bedarf nicht besonders groß schien, erklärt sich von selbst. Daher war der Weiterbestand des jungen Unternehmens des öfteren gefährdet und finanzielle Unsicherheit prägten die ersten Jahre. Erst durch die Kooperation mit dem US - Riesen Intel begann der Erfolgslauf des Produktes und somit auch die weltweite Vermarktung.

(vgl.: Smart Technologies 1)

Gegen Ende des vorigen Jahrtausends zogen die interaktiven Tafeln dann auch in die ersten Schulgebäude ein. Bannbrechend und sehr innovativ erwiesen sich die Briten in diesem Bereich. Daher ist heute Großbritannien auch weltweit das Land mit der höchsten „Ausstattungsrate“ an interaktiven Whiteboards. In Großbritannien nutzen ca. 72% aller Schulen interaktive Whiteboards.

Classroom IWB Penetration

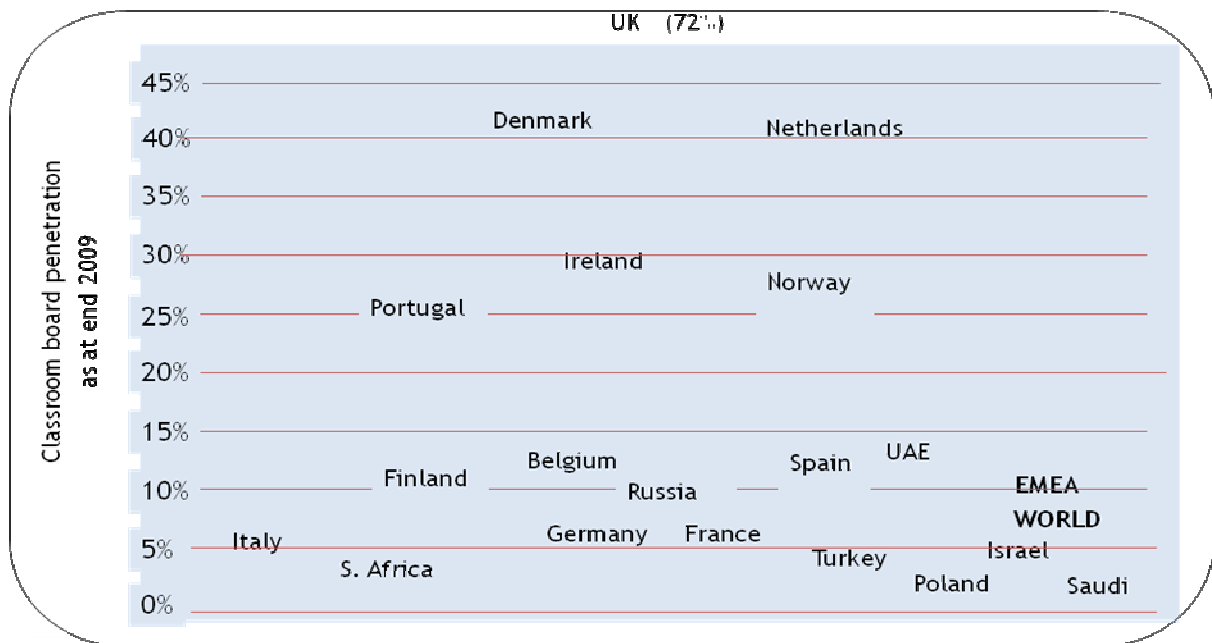
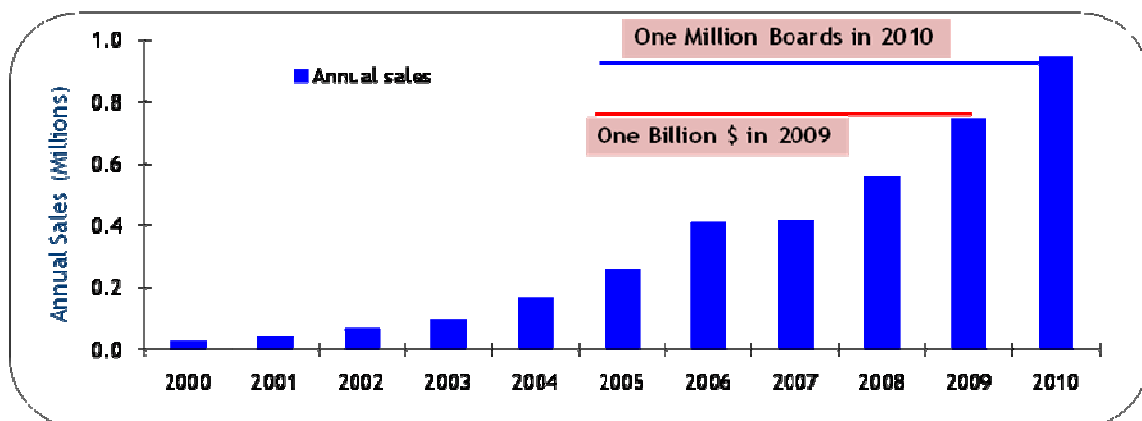


Abb. 1.: Classroom IWB Penetration (aus: Messenger, 2010)

World - IWB Overview



- 2009 sales ended at 750k boards, 34% growth, a value of over \$1Billion.
- 2010 sales forecast to be almost one million boards, a value of \$1.34 Bn, 27% volume and value growth.

Abb. 2.: World - IWB Overview (aus: Messenger, 2010)

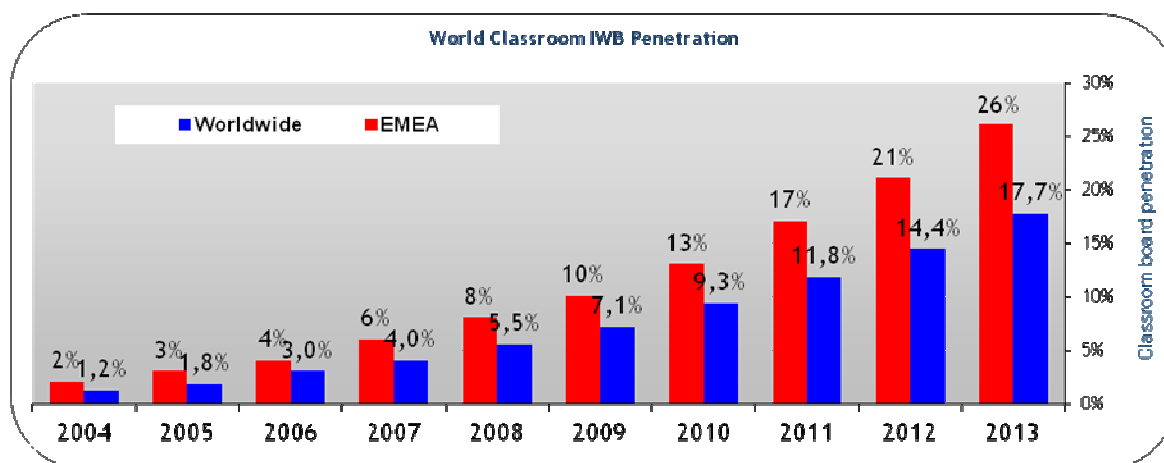
Weltweit waren im Jahr 2007 rund 1,5 Millionen Smartboards im „pädagogischen Einsatz“ und diese Zahl steigt rasant.

„Laut Angaben von Decision Tree Consulting (DTC) wurden im vergangenen Jahr 377.000 interaktive Whiteboards an Bildungsinstitutionen weltweit verkauft. Die beiden Regionen mit den größten Wachstumsraten waren die USA mit 55 Prozent sowie Europa, der Mittlere Osten und Afrika (EMEA) mit 48 Prozent. DTC prognostiziert, dass die Kategorie der interaktiven Whiteboards in den kommenden fünf Jahren weltweit um 200 Prozent wachsen wird. Bis 2011 wird bereits einer von sechs Klassenräumen mit einem interaktiven Whiteboard ausgestattet sein.“

(Smart Technologies 2, 2008)

Aus einer anderen Erhebung ergeben sich folgende, in der Grafik dargestellte Zahlen:

Classroom IWB Penetration



- **The Opportunity:** over 30 million teaching spaces across the world
- **By 2013** 1 in 7 classrooms will have one

Abb. 3.: Classroom IWB Penetration (aus: Messenger, 2010)

Zusammengefasst möchte ich feststellen, dass der Einsatz von Smartboards im Unterricht nicht aufzuhalten ist und somit auch eine „pädagogische Reform“ durch dieses Unterrichtsmedium eingeleitet wurde. Auf die Vor- und Nachteile wird im nächsten Kapitel kurz eingegangen.

2.2. Pädagogische Reform durch interaktive Whiteboards?

Der Einsatz von interaktiven Whiteboards bietet eine Fülle von Möglichkeiten Frontalunterricht interessanter und attraktiver zu gestalten. Die Vorbereitungsarbeit des Lehrers bezieht sich auf die Erstellung elektronischer Arbeitsunterlagen und Adaptierung bereits vorhandener Materialien und deren Suche im Worldwide Net. Für viele Kollegen/innen stellt dies eine erhebliche Erleichterung der Arbeit dar, können doch Materialien, einmal erstellt, öfters eingesetzt und mit anderen geteilt werden. Eine große Gruppe der Lehrer/innen sieht sich aber mit der neuen Herausforderung belastet und überfordert, setzt dieses Medium doch fortgeschrittene Kenntnisse im IT –Bereich voraus.

Diese Tatsache ist auch in meiner Schule bei einem 30 köpfigen Kollegium nach einem halben Jahr bereits zu beobachten. Die unterschiedliche Altersstruktur zeigt hier Probleme auf. Speziell bei älteren Kollegen, die nicht wirklich die Konfrontation mit dem Medium Computer freiwillig suchen, stellen die neuen Tafeln eine massive Überforderung dar. Vorgesorgt kann in diesem Bereich nur mit intensiven Schulungen und Fortbildungsveranstaltungen werden.

Aus Sicht der Schüler stellen die Smartboards ebenfalls einen gravierenden Einschnitt dar. Der lehrerzentrierte Unterricht rückt unweigerlich wieder in den Vordergrund. Dies konnte ich bei diversen Unterrichtsbeobachtungen feststellen. Auffallend war für mich aber, dass die Aufmerksamkeit der Schüler/innen größer geworden ist. Die aktive Teilnahme und das Engagement, speziell dann, wenn der Whiteboard - Stift vom Lehrer/in weitergegeben wird, ist unvergleichlich größer.

Interessant erscheinen dabei „Postings“ auf den Internetplattformen von www.riecken.de und www.lehrerfreund.de, wo jeweils Foren zum Thema

„Smartboard – die Frucht des Bösen?“ und „Interaktive Whiteboards – Technikfetisch oder Unterrichtserleichterung?“ eingerichtet wurden. Die Einträge bestätigen das, was ich aus Sicht des Schulleiters auch täglich in meiner Bildungsinstitution beobachten kann.

Schüler kritisieren dort, dass Lehrer/innen sich zu wenig auf dem Board auskennen, dass Unterricht insofern langweilig wird, weil der/die Lehrer/in als „Herrscher“ über das „neue Ding“ gesehen wird.

Lehrer/Innen wiederum beklagen technische Fehler, die schlechte Sicht bei zu wenig Verdunklungsmöglichkeit und die „horrende“ Vorbereitungsarbeit für tollen Unterricht.

Natürlich gibt es auch positive Kommentare, die aber auch die vielfältigen Einstellungen und Auffassungen des Lehrerberufs widerspiegeln. Die Befürworter meinen, dass sie nun endlich die Chance hätten, guten und anschaulichen Frontalunterricht bieten zu können. Hier werden zum Beispiel das spontane Eingehen auf Fragen erwähnt, was mit Hilfe der Verbindung zum Internet sofort und unmittelbar erfolgen kann. Durch das Erstellen von elektronischem Arbeitsmaterial ist es leicht möglich, Änderungen im Nachhinein oder sogar während der Stunde durchzuführen, womit man wieder „näher“ beim Lernenden ist.

(vgl. Riecken, 2009)

Auch unter Schülern/innen erfreut sich das Smartboard großer Beliebtheit. Etliche „Postings“ auf angesprochener Seite beziehen sich auf die Anschaulichkeit, die zeitgemäße Umsetzung von Inhalten, aber auch das Erlernen eines Weges „Wie recherchiere ich richtig im Internet?“ sind Themen, die erwähnt werden.

Einen bezeichnenden Eintrag möchte ich an dieser Stelle noch zitieren, da er auch das Thema sehr genau trifft:

„...Glauben wir also nicht allen Nachrichten, die die Lobby der Whiteboard – Branche verstreut, sondern hoffen wir lieber darauf, dass interaktive Whiteboards im Schulbetrieb möglichst bald zur Normalität werden. Dann werden auch diese Frontalspinnereien aufhören.“

(Smart Technologies 3, 2009)

Es gibt, wie in vielen Bereichen, Fürsprecher und Gegner zu Innovationen im Schulbereich. Ich denke, dass das Schulsystem hier mit einer Neuerung konfrontiert ist, der man sich stellen muss und dessen „Eroberungslauf“ nicht aufzuhalten ist. In einigen Jahren wird das Whiteboard zum Schulalltag gehören und es wird niemand mehr darüber sprechen. Die nötigen pädagogischen Konzepte werden laufend entwickelt und auch umgesetzt werden.

Reformen im Schulsystem brauchen immer gewisse Zeit bis sie angenommen werden. Ich denke, dass sich hier große Chancen auftun und im Endeffekt werden alle davon profitieren. Dies war auch der Hauptgrund, dass ich mich bei der Ausstattung meiner Schule für die Tafeln stark gemacht habe.

2.3. Anstrengungsvermeidung

Der Begriff Anstrengungsvermeidung kommt aus der Lernpsychologie. Immer wieder taucht der Begriff im Zusammenhang mit Lernstörungen und Lernproblemen auf:

„Ein Problem im Zusammenhang mit Lernstörungen stellt für alle Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern) das Anstrengungsvermeidungsverhalten dar, wobei das Fehlen von Leistungsmotivation und Konzentrationsschwierigkeiten zusätzliche Merkmale dieser Störung sind. Oft leiden Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang unter starker Belastung und werden von außen als unwillig erlebt. Extreme Prüfungsängste und teilweise sogar Depressionen können Folgen dieses Anstrengungsvermeidungsverhalten sein. Wichtig in diesem Zusammenhang ist vor allem auch die Einbeziehung der Eltern in das Problem des Kindes.“

(Skof Sonja, 2009, S.135)

Bereits 1970 prägte Rollett den Begriff „Anstrengungsvermeidung“³ in einer Versuchsfassung des von ihr entwickelten Anstrengungsvermeidungstests (AVT). Bittner unterstreicht die Tatsache, dass der Beginn von Rollets Anstrengungsvermeidungsforschung in den frühen 70er-Jahren im Kontext eines gesellschaftlichen Wandels in Deutschland zu sehen ist, den sie als Wechsel von der „Leistungsgesellschaft der 50er- und 60er-Jahre“ zur „Freizeitgesellschaft der 70er- und frühen 80er-Jahre“ beschreibt.

Rollets Anstrengungsvermeidungskonzept stellt in der nunmehr über dreißigjährigen Forschung einen wichtigen Beitrag zur Ergänzung der Theorie der Leistungsmotivation dar.

Weitere Definitionen als die im nächsten Kapitel beschriebene, wurden nicht gefunden, daher gehe ich als Autor davon aus, dass der Begriff von Rollett geprägt wurde und sich andere Autoren immer wieder auf sie berufen. Außerdem stellt sich die Frage, ob der Begriff in Anstrengungsvermeidungsverhalten tatsächlich nur negativ behaftet und Lernstörungen oder Lernprobleme implementiert. Es gibt auch positive Auswirkungen dieses Verhaltens, wie ebenfalls im nächsten Kapitel dargelegt wird.

2.3.1. Definition und Begriffsklärung

Anstrengungsvermeidungsverhalten steht in engem Zusammenhang mit Leistungsmotivation. Bezogen auf Lernerfolg bedeutet dies, dass „Hoffnung auf Erfolg“ bei sonst gleichen Ausgangsbedingungen die Erfolgchancen erhöht. Misserfolgsängstlichkeit senkt diese.

(vgl. Schiefele, 1996, S.24)

³ Die englische Übersetzung des Begriffs „Anstrengungsvermeidung“ lautet nach ROLLETT (1999): „effortavoidance“ bzw. „procrastination“.

Die verschiedenen Aktionsfelder, mit denen der Mensch im Laufe des Lebens konfrontiert wird, eröffnen uns von Kindheit an ein breites Feld von Verhaltens- und Handlungsmuster. Wenn kein sozialer Druck vorhanden ist, der die Auseinandersetzung mit bestimmten Aktivitäten erzwingt, entscheiden die ersten positiven oder negativen Erfahrungen mit dem neuen Handlungsfeld darüber, ob der Betroffene sich weiter damit zu beschäftigen bereit ist. Bei positiven Erfahrungen bestehen gute Chancen, dass sich der Betroffene bemüht, seine Kompetenzen in diesem Bereich zu verbessern. Verlaufen diese ersten Auseinandersetzungen negativ, dann werden die Aktivitäten ohne viel Aufheben wohl aufgegeben werden.

(vgl. Rollett/ Bartram, 1998, S. 7)

Ein Vergleich aus dem Sport möge das vielleicht verdeutlichen. Ein Junge, der erstmalig mit dem Thema Fußball im Verein konfrontiert wird und dabei subjektiv positive Empfindungen hat wie Zugehörigkeitsgefühl, Anerkennung durch gelungene Aktionen, etc. wird „intrinsisch“ motiviert sein, sich in diesem Bereich verbessern, da ja auch die Vorbilder dementsprechend medial für positive „Werbewirksamkeit“ sorgen. Ein Kind, das von Beginn an Misserfolge hat – keine gelungenen Aktionen im Training, keine Anerkennung durch Mitspieler und Trainer wird wohl unter gleichen Voraussetzungen intrinsisch weniger motiviert sein. Dieses Kind wird wohl weniger motiviert sein, nach Verbesserung seiner Kompetenzen zu trachten.

Um diesen Sachverhalt zu beschreiben, formulierten Rollett und Bartram das Konstrukt „Anstrengungsvermeidung“ wie folgt:

„Es handelt sich dabei um die Tendenz, sich den mit dem Leistungseinsatz in bestimmten Tätigkeitsfeldern verbundenen, emotionell negativ erlebten Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Vermeidungsstrategien zu entziehen.“

(Rollet B./Bartram M., 1998, S. 7ff)

2.3.2. Anstrengungsvermeidung als Problemlösung

Bandura meint, dass Anstrengungsvermeidungstechniken zunächst eine Überlebenstechnik darstellen. Jede vernünftige Entscheidung für eine bestimmte Handlungsalternative bedeutet gleichzeitig, dass man alle anderen Ziele vermeidet. In einem solchen Fall stellt die Abwahl bestimmter Leistungsziele eine notwendige Bedingung für die konsequente Verfolgung des ausgewählten Handlungsziels dar. Aktivitäten, die weder notwendig noch lustvoll sind, ohne Bedauern aufgeben zu können, ist daher ein Charakteristikum einer kompetenten „selbstwirksamen“ Persönlichkeit.

(vgl. Bandura zitiert nach Rollett/Bartram, 1998, S. 8)

Anstrengungsvermeidung in diesem Sinne ist daher ein allseits verbreitetes menschliches Phänomen, das mehr oder weniger „instinktiv“ eingesetzt wird. Dabei wird versucht, sich damit verbundenen aversiv erlebten Anstrengungen zu entziehen. Dies kann im besten Fall lösungsorientierte Eigenschaften hervorrufen und beinhaltet Strategien, die unter anderem zweckvolle, zeit- und kräftesparende Verhaltensweisen in Leistungssituationen bewirken. Erfolg und Misserfolg werden in diesem Fall nicht mit Gleichmut hingenommen, sondern steuern und bekräftigen das Verhalten. Dieses Phänomen kann auch bei Aufgaben von Arbeitsgruppen beobachtet werden. Nicht alle Mitglieder einer Gruppe bemühen sich gleich stark, um das Gruppenziel zu erreichen, sondern verlassen sich darauf, dass auch andere Gruppenmitglieder ihren Beitrag leisten, nämlich in dem Bereich, wo ihre Stärken liegen. Somit hat Anstrengungsvermeidung selektiven Charakter und schützt uns vor Einsatz, in Bereichen, wo wir erkennen, dass es Bessere gibt.

(vgl. Rollet B./Bartram M., 1998, S. 8 ff)

Ein populäres Beispiel aus der Geschichte der Mathematik möge dieses Phänomen der Lösungsorientiertheit von Anstrengungsvermeidung noch verdeutlichen:

Gauß bekam als Schüler den Auftrag seines Lehrers im Rahmen einer schriftlichen Stillarbeit die Zahlen von 1 bis 100 zu addieren. Statt mühsam die einzelnen Zahlen

zusammen zu zählen, argumentierte der „Jung – Mathematiker“ so: Zählt man die erste und letzte Zahl zusammen, erhält man 101; auch die Addition von 99 und 2 ergibt 101, ebenfalls 98 und 3 ergibt 101. Seine Folgerung daraus war, dass es reicht, 101 mit 50 zu multiplizieren, um das Ergebnis zu erhalten.

$$1 + 100 = 101$$

$$2 + 99 = 101$$

$$3 + 98 = 101$$

$$4 + 97 = 101$$

. . .
. . .
. . .

$$50 + 51 = 101$$

Daher: $101 \times 50 = 5050$

(vgl. Rollet/Bartram, 1998, S. 9)

2.3.3. Nicht problemlösende Anstrengungsvermeidung

Problematisch wird die Causa dann, wenn man sich den Anstrengungsvermeidungstendenzen nicht entziehen kann, vor allem dann, wenn die betreffenden Aktivitäten eine möglichst kompetente Auseinandersetzung mit der Sache fordern. Dieses Phänomen tritt leider auch in der Schule immer wieder auf. Hier spielen meist massiv negative Emotionen im Sinne von „Antiflow - Erlebnissen“ bei der Durchführung bestimmter leistungsbezogener Aktivitäten eine entscheidende Rolle. Mihály Csikszentmihályi⁴ gilt als Glücksforscher und Begründer des „Flows“ (Fließerlebnis). Damit beschreibt er das selbstvergessene Glückserleben bei Tätigkeiten, die mit

⁴ **Mihály Csikszentmihályi:**

Geboren 1934 in Fiume; ist emeritierter Professor für Psychologie an der University of Chicago; Er lehrte Unternehmensführung an der Claremont Graduate University in Kalifornien. Csikszentmihályi beschrieb 1975 das Flow-Erleben. Er gilt als der herausragendste Wissenschaftler auf diesem Gebiet, ist jedoch nicht der erste, der das Konzept entdeckte.

höchster Kompetenz durchgeführt werden. Dieses steht in diesem Zusammenhang in Kontrast zu dem nicht lösungsorientierten Anstrengungsvermeidungsverhalten. Je unangenehmer die durchgeführte Tätigkeit empfunden wird, umso schwieriger wird es, die begleitenden aversiven Gefühle unter Kontrolle zu halten und man wird versuchen, mit allen Mitteln diese Aufgabe zu vermeiden. Es entsteht eine Art „neue“ Motivation, wie es möglich ist, die Durchführung dieser Aufgabe zu vermeiden, eben negatives Anstrengungsvermeidungsverhalten.

2.3.4. Anstrengungsvermeidung und Erziehungsverhalten

Erfolgreiche Anstrengungsvermeidung erspart immer negative Gefühlserlebnisse und wird daher vom Betroffenen insgeheim oder offen als etwas Positives erlebt. Sie wird jedoch dann zum Problem, wenn ganze Aufgabenfelder vermieden werden, die für das Weiterkommen von entscheidender Bedeutung sind. Für Kinder können Anstrengungsvermeidungstendenzen im schulischen Bereich eine wesentliche Einschränkung ihrer Lebenschancen zur Folge haben. Daher ist zu verstehen, dass regulierendes Verhalten (Tadel, Ermahnen, Strafen, etc.) seitens verantwortlicher Erziehungspersonen, das betroffene Kind zu höherem Leistungseinsatz motivieren soll. Da Anstrengungsvermeidung jedoch eine Reaktion auf massive negative Gefühle bei der Aufgabenerledigung darstellt, verstärken derartige Maßnahmen nur die Meidungstendenzen, und zwar umso einschneidender, je weniger den Heranwachsenden etwas an der erfolgreichen Aufgabenbewältigung liegt.

Wird die Beschäftigung mit einem aversiv erlebten Leistungsbereich von der sozialen Umwelt erzwungen, so dass eine einfache Vermeidung des Gebietes nicht mehr möglich ist, dann versuchen die betroffenen Kinder und Jugendlichen, zumindest die mit der Tätigkeit verbundene Anstrengung zu vermeiden, indem sie die verschiedensten Taktiken zur Reduzierung des ungeliebten Leistungseinsatzes anwenden. Dies ist Lehrer/Innen hinlänglich bekannt und äußert sich in der Form von etwas Aufschieben, schlampiger Ausführung, langsamer Arbeitsweise, Vergesslichkeit, Unpünktlichkeit und vielem mehr.

Aber auch Lob und Erfolg kann laut Rollett zu Anstrengungsvermeidungsverhalten führen, nämlich dann, wenn die Betroffenen befürchten müssen, dass die Erziehungspersonen weitere Leistungen in dem von ihnen abgelehnten Leistungsbereich verlangen werden, weil diese ja annehmen, dass der/die Betroffene nach gezeigtem Erfolg dazu in der Lage ist. Dies äußert sich dann bei Personen mit stark ausgeprägten Anstrengungsvermeidungsverhalten in massivem Leistungsabfall.

(vgl. Rollett/Bartram, 1998, S. 12)

Der richtige pädagogische Umgang mit Lob und Tadel unter Berücksichtigung des Aspektes des Anstrengungsvermeidungsverhaltens erhält in dieser Hinsicht neue Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema und damit mit therapeutischen Übungen und Lerntheorien wird von Rollett ebenfalls beschrieben, würde aber den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten.

3. Methodik

3.1. Rahmenbedingungen der Untersuchung/Zur Stichprobe

Im Rahmen dieser Erhebung wurden Schüler/Innen der 7. und 8. Schulstufe (Schuljahr 2010/11) der Bilingual Junior High School Wiener Neustadt befragt. Die dritten und vierten Klassen dieser Schule umfassen in Summe 113 Schüler. Unterschiedliche Zahlen bei den beiden Erhebungen ergeben sich zum einen aus fehlenden Schülern/innen bzw. könnten durch das „Nichtspeichern“ der Befragung einzelne Datensätze verloren gegangen sein.

Die Auswahl der 6 Klassen begründet sich darin, dass in den Klassenräumen der Befragten ein fix montiertes Smartboard vorhanden ist und diese Schüler/Innen täglich in allen Gegenständen mit dieser neuen Technologie „konfrontiert“ sind.

Die Erhebung wurde mittels elektronischem Fragebogen zweimal durchgeführt. Alle Schüler/Innen füllten den elektronischen Fragebogen in Einzelarbeit auf einem PC in der Klasse oder in der Direktion aus.

Die erste Erhebung passierte in den Monaten Oktober und November 2010. Die zweite Befragung erfolgte gegen Ende des Schuljahres im Mai und Juni 2011. Die hier erzielten Unterschiede sollen Aufschluss darüber geben, ob sich am Anstrengungsvermeidungsverhalten etwas geändert hat.

3.2. Einschränkungen

Forschung stellt für mich ein geeignetes Mittel der Evaluation dar. Die vorliegenden Ausführungen haben Gültigkeit für meine Arbeit als Schulleiter der Bilingual Junior High School und sollen vielleicht für einen kleinen Bereich (z. B. Schulbezirk Wiener Neustadt) zum Thema in Leiterbesprechungen gemacht werden. Sollte dies gelingen, wäre dies ein kleiner Beitrag zur Professionalisierung zunächst in meiner Tätigkeit, aber auch vielleicht z. B. als Entscheidungshilfe und Argumentationshilfe für die Anschaffung von Smartboards für andere Schulen im Schulbezirk. In diesem Sinne hab ich das Projekt durchgeführt und würde bitten, es auch so zu verstehen. Es mögen bitte keinerlei Ansprüche an hochwissenschaftliche Abhandlungen gestellt werden, da dies den Rahmen der Arbeit, aber auch den Rahmen meiner Tätigkeit als Schulleiter überschreiten würde.

Außerdem ist die Population zwar in Bezug auf meine Schule aussagekräftig, Ansprüche, die darüber hinausgehen sind aber nicht gesichert.

3.3. Testbeschreibung

Die Tatsache, dass zu diesem Thema ein standardisiertes Testwerk vorhanden ist, veranlasste mich diese Untersuchung auf möglichst breiter Basis (in meiner Schule) durchzuführen. Im persönlichen Gespräch mit Fr. Dr. Rollet im Herbst 2010 wurde folgende Vorgangsweise empfohlen und gemeinsam erörtert:

In erster Linie sei der Test für Einzeltherapie entwickelt worden. Es gibt aber auch ihrerseits Erfahrungen in der Arbeit mit Kleingruppen. Nach Darlegung meines Anliegens hat sie gemeint, dass dies in der Form ein interessanter Ansatz wäre und der Grundintention des Tests in keiner Weise hinderlich sei. Bezüglich der Auswertung wurde schließlich noch vereinbart, da es ja vier Antwortmöglichkeiten gibt, mit halben und ganzen Punkten zu arbeiten. Außerdem meinte Fr. Dr. Rollett, dass ich mich bei der Auswertung wirklich nur auf die relevanten Items konzentrieren möge. Bei der ersten Befragung möge ich alle 48 Items belassen, bei der zweiten Erhebung meinte Sie, wäre es auch in Ordnung nur die wirklich relevanten Fragen in die Befragung mit hinein zunehmen, was in dieser Form auch geschehen ist.

Der Anstrengungsvermeidungstest ist auf den ersten Blick eine Methode, die vor allem in der Einzeltherapie angewandt wird. Da der Test aber auch im Einsatz in der Gruppe Berechtigung hat, erscheint dies eine geeignete Möglichkeit darzustellen, die Auswirkung von Smartboards im Unterricht auf das Anstrengungsvermeidungsverhalten von Schülern zu untersuchen.

Der standardisierte Test wurde vom Autor noch um vier Fragen erweitert, die in Bezug auf Auswertung und Ergebnisse nicht unerheblich erscheinen:

Geschlecht

Alter

Anzahl der „Genügend“ im letzten Zeugnis

Nutzung des PCs

Wie schon erwähnt besteht der erste Fragebogen (s. Anhang 1) daher aus insgesamt 45 Fragen, wobei nicht alle zur Auswertung herangezogen wurden, der zweite Fragebogen (s. Anhang 2) beinhaltet 28 Fragen.

3.4. Testkonstruktion - Anstrengungsvermeidungstest

Der Anstrengungsvermeidungstest (im weiteren Verlauf der Einfachheit wegen AV – Test genannt) besteht aus 41 Items. Diese sind in drei Gruppen gegliedert:

- **Anstrengungsvermeidung (20 RASCH - Items)**
diese sind die für vorliegende Erhebung relevante Items
- **Pflichteifer (10 RASCH - Items)**
haben keine Relevanz für die vorliegende Erhebung
- **Therapierelevante Items (11 Nicht - RASCH - Items)**
erlangen in Einzeltestungen Wichtigkeit und stellen hier Bezugspunkte in der Gesprächstherapie dar

Im Original beschränkt sich die Autorin auf nur zwei Antwortmöglichkeiten (trifft zu/trifft nicht zu). Der Autor hat diese aber erweitert auf 4 Auswahlmöglichkeiten und bezieht sich dabei auf das persönlich Gespräch mit Fr. Dr. Rollett im Herbst 2010!

3.4.1. Ermittlung der Skalenwerte

Die Ermittlung der Skalenwerte erfolgt im Original mit Hilfe einer Schablone. Dabei ergibt die Antwort „trifft voll zu“ einen Rohpunkt, die Antwort „trifft eher zu“ einen halben Rohpunkt. Zur Auswertung werden die relevanten Items (dabei handelt es sich um die Fragen 6, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 39, 40, 42) herangezogen und die Punkte addiert.

Die Summe dieser Rohpunkte wird dann mit Hilfe der Vergleichstabelle (s. nächstes Kapitel) in einen Prozentwert umgewandelt.

Dies sei an folgendem Beispiel verdeutlicht:

Die Rohpunktwerte eines männlichen Schülers aus der dritten Klasse ergeben 11. Sucht man diesen Wert in der Tabelle „Prozentrang- und (normalisierte) Standardwerte Hauptschule, männlich und weiblich“ (Abb. 5) ergibt sich ein Prozentrang von 90. Dies bedeutet, dass 89 % der Schüler/innen eine geringere

Tendenz haben, Anstrengung zu vermeiden als der Proband. Bei derartig hohen AV – Tendenzen ist eine spezielle Therapie der Anstrengungsvermeidung anzuraten.

Die in der Tabelle zusätzlich angeführten Standardwerte haben Bedeutung für empirische Untersuchungsdesigns und weisen einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 10 auf. Um aus den ursprünglich schief verteilten Prozentträgen normalverteilte Standardwerte zu errechnen, wurde eine Normalisierung durchgeführt.

(vgl. Lienert /Raatz, zitiert nach Rollet/Bartram, 1998, S. 23)

In vorliegender Untersuchung wird die Summe der Rohpunkte für die gesamte Population durch die Anzahl der Befragten dividiert. Dadurch erhält man einen Durchschnittswert für die gesamte Gruppe.

Dieser erhaltene Durchschnittswert wird in einer Vergleichstabelle (siehe unten) einem Prozentrang zugeteilt. Der Prozentrang zeigt dann wie viele % der befragten Schüler/innen so viele oder weniger Punktwerte im Anstrengungsvermeidungstest erhalten haben.

Rollet definiert folgende Bereiche für die Auswertung:

Ein Prozentrang über 75 legt nahe, dass der/die Betroffenen Therapie benötigt. Bei einem Prozentrang unter 25 besteht der Verdacht, dass der/die Schüler/in sich gegen übertriebene Leistungsanforderungen der sozialen Umwelt (Lehrer/innen, Erziehungsberechtigte) nicht immer ausreichend absichern kann. Es besteht Gefahr der Überforderung, da er oder sie „nicht nein sagen“ kann. Nicht immer muss sich dies in realer Leistung zeigen; gelegentlich kommt es vor, dass der oder die Jugendliche nur ein „schlechtes Gewissen“ bei gleichzeitig geringen schulischen Leistungen entwickelt. In diesem Fall empfiehlt Rollet das Hinzuziehen von Schulleistungen und Intelligenzüberprüfungen. Gemäß ihrer Erfahrung begründen sich solche Ergebnisse häufig auf Misserfolgsängstlichkeit.

(vgl. Rollett/Bartram, 1998, S. 24)

Für die Auswertung vorliegender Erhebung bedeutet dies, dass Rohpunktwerte ab 10, in der geschlechterspezifischen Auswertung ab 8, bedenkliche Werte ergeben. Auf dem unteren Teil dieser Skala würde dies Rohpunktwerte betreffen, die kleiner als 2, geschlechterspezifisch gesehen kleiner als 3 sind.

Bei der vorliegenden Arbeit sind die zwei untenstehenden Tabellen für die Auswertung maßgeblich. Eine für die Auswertung ohne Berücksichtigung des Geschlechtes und eine unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte. Diese Tabellen sind im Anschluss abgedruckt und stammen aus dem Begleitheft des Anstrengungsvermeidungstestes von Fr. Dr. Rollet.

3.4.2. Prozentrang- und (normalisierte) Standardwerte Hauptschule

	Hauptschule			
	Klasse 5-6		Klasse 7-9	
Rohwert	Prozentrang	Standardwert	Prozentrang	Standardwert
0-1	4	82	5	84
2-3	14	89	28	94
4-5	28	94	42	98
6-7	43	98	62	103
8-9	63	103	79	108
10-11	81	109	90	113
12-13	90	113	96	118
14-15	95	116	98	121
16-17	98	121	99	123
18-19	99	123	99	124
20	99	124		
N	906		957	
Mittelwert	8,16		6,62	
s	4,03		3,59	

Abb. 4: Prozentrang- und (normalisierte) Standardwerte Hauptschule (aus: Rollett/Bartram, 1998, S. 48)

3.4.3. Prozentrang- und (normalisierte) Standardwerte Hauptschule, männlich und weiblich

Hauptschule, Klasse 7 - 9

Rohwert	männlich		weiblich	
	Prozentrang	Standardwert	Prozentrang	Standardwert
0-1	4	82	5	84
2-3	19	91	25	93
4-5	39	97	45	99
6-7	58	102	68	105
8-9	76	107	83	110
10-11	88	112	94	116
12-13	96	118	97	119
14-15	99	122	99	122
16-17	99	123	99	123
18-20	99	125	99	125
N	504		453	
Mittelwert	7,06		6,13	
s	3,71		3,38	

Abb. 5: Prozentrang- und (normalisierte) Standardwerte Hauptschule, männlich und weiblich aus: Rollett/Bartram, 1998, S. 49

4. Auswertung

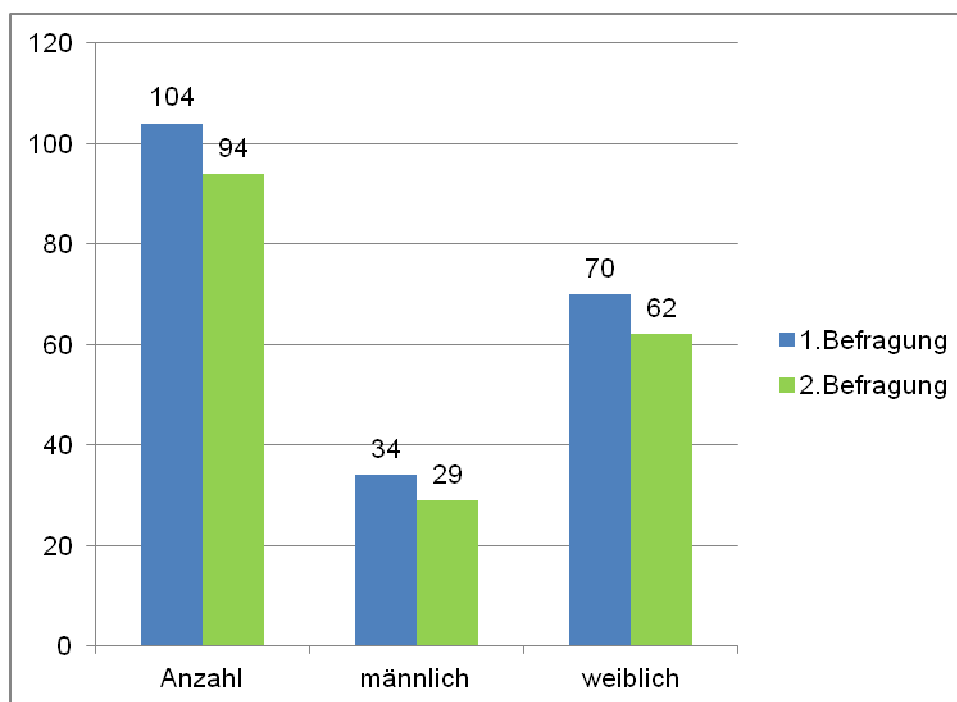
4.1. Demographische Grunddaten

4.1.1. Daten der beiden Erhebungen

Die Daten der beiden Erhebungen in Bezug auf die ersten vier Fragen sind im Folgenden dargestellt:

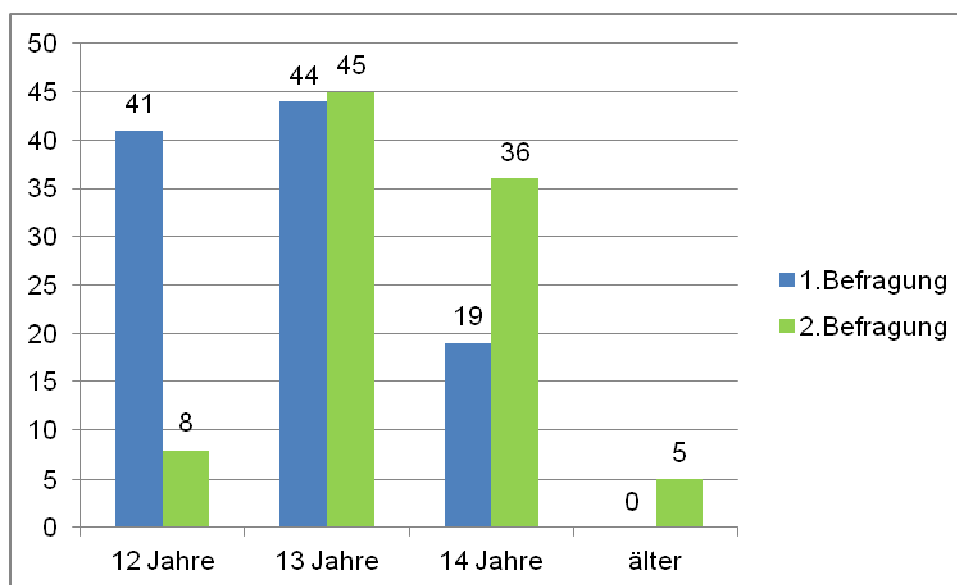
4.1.1.1. Anzahl der Befragten

	1.Befragung	2.Befragung
Anzahl	104	94
männlich	34	29
weiblich	70	62



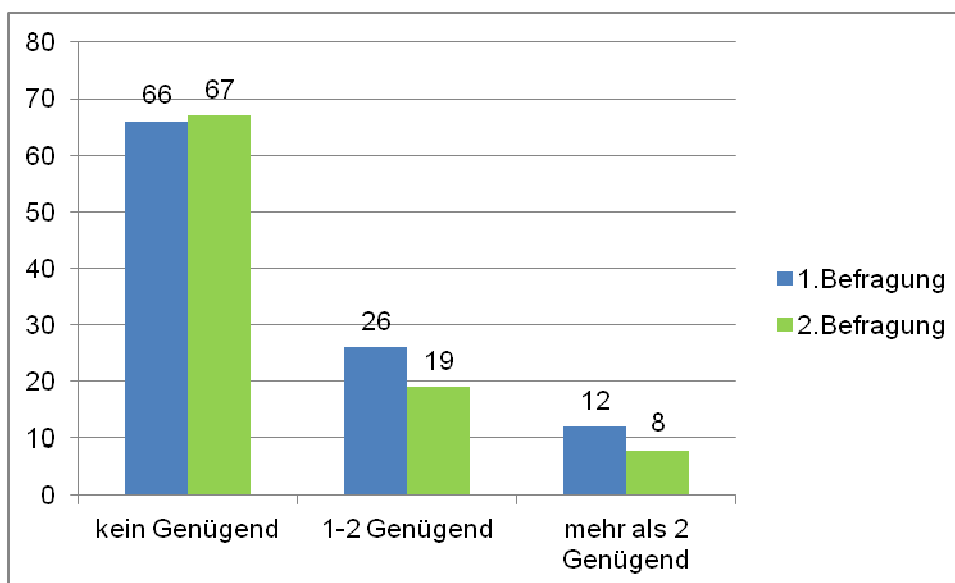
4.1.1.2. Alter der Befragten

	1.Befragung	2.Befragung
12 Jahre	41	8
13 Jahre	44	45
14 Jahre	19	36
älter	0	5



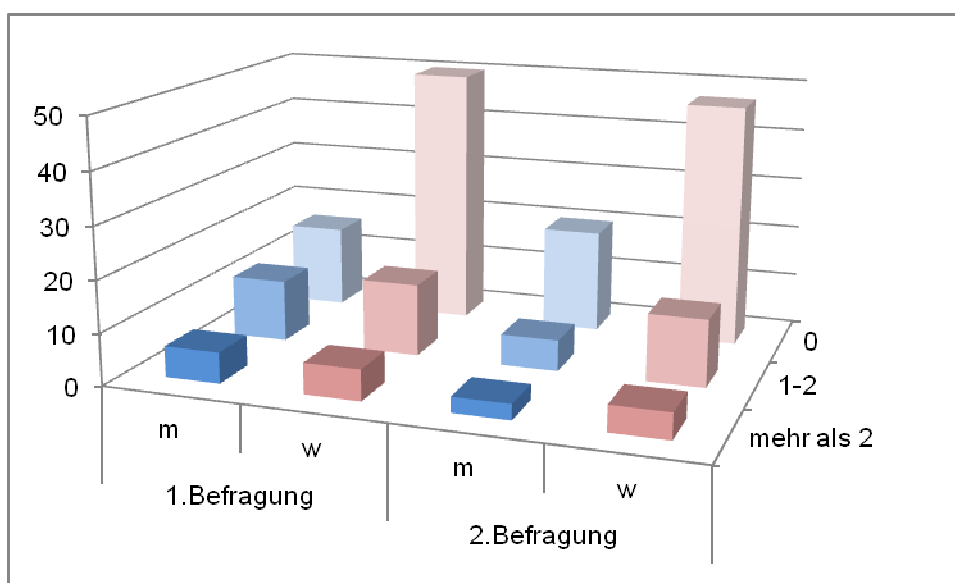
4.1.1.3. Anzahl von „Genügend“ im letzten Zeugnis der Befragten

	1.Befragung	2.Befragung
kein Genügend	66	67
1-2 Genügend	26	19
mehr als 2 Genügend	12	8



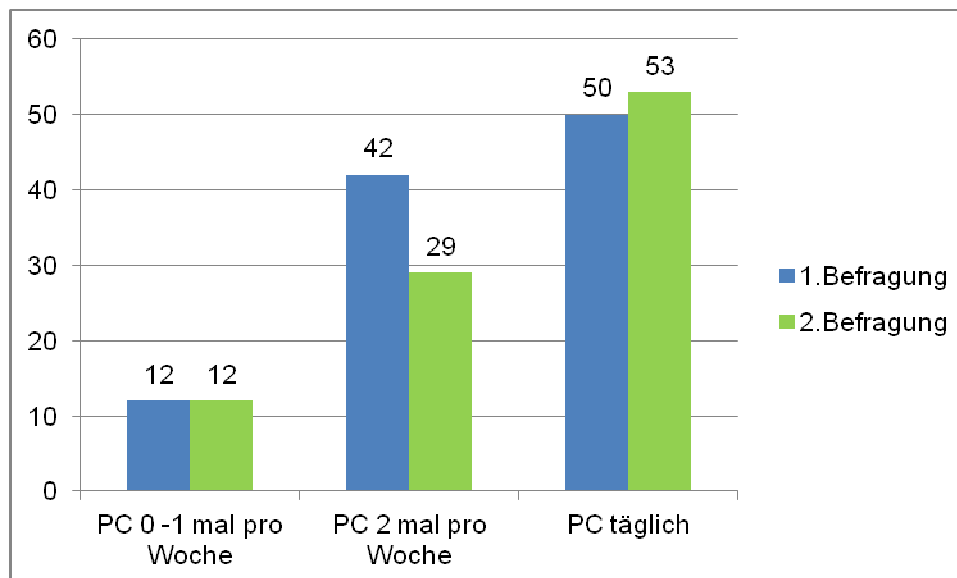
4.1.1.4. Anzahl von „Genügend“ im letzten Zeugnis der Befragten nach Geschlecht

Anzahl - Genügend	1. Befragung		2. Befragung	
	m	w	m	w
0	16	50	20	47
1-2	12	14	6	13
mehr als 2	6	6	3	5



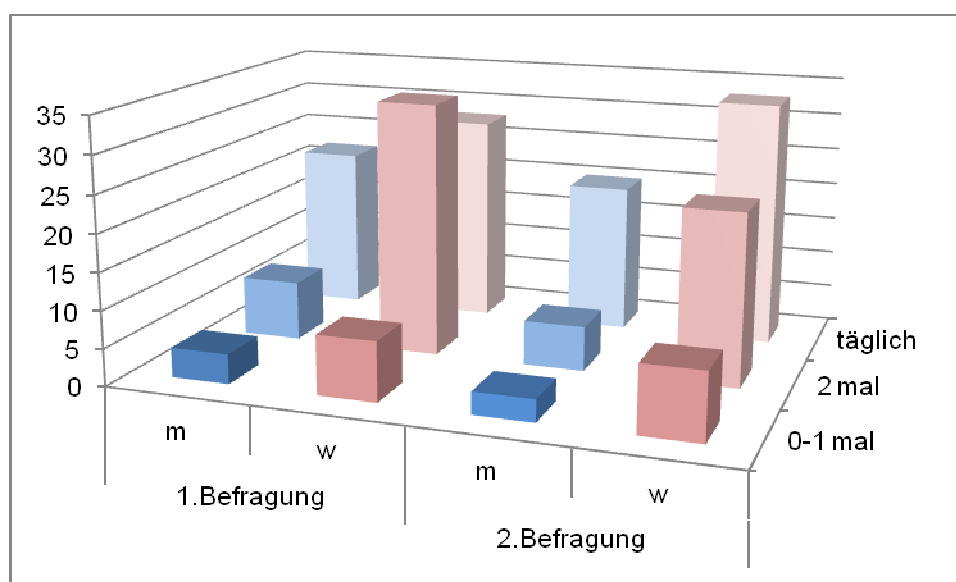
4.1.1.5. PC –Nutzung pro Woche der Befragten

	1.Befragung	2.Befragung
PC 0 -1 mal pro Woche	12	12
PC 2 mal pro Woche	42	29
PC täglich	50	53



4.1.1.6 PC –Nutzung pro Woche der Befragten nach Geschlecht

PC Nutzung	1.Befragung		2.Befragung	
	m	w	m	w
0-1 mal	4	8	3	9
2 mal	8	34	6	23
täglich	22	28	20	33

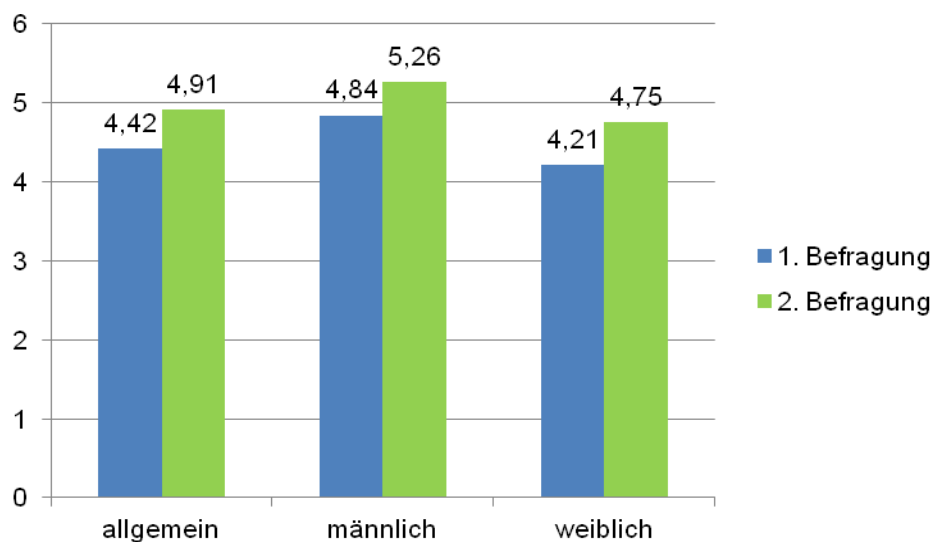


4.2. Anstrengungsvermeidungskoeffizient

Folgende Anstrengungsvermeidungskoeffizienten konnten für beide Befragungen errechnet werden.

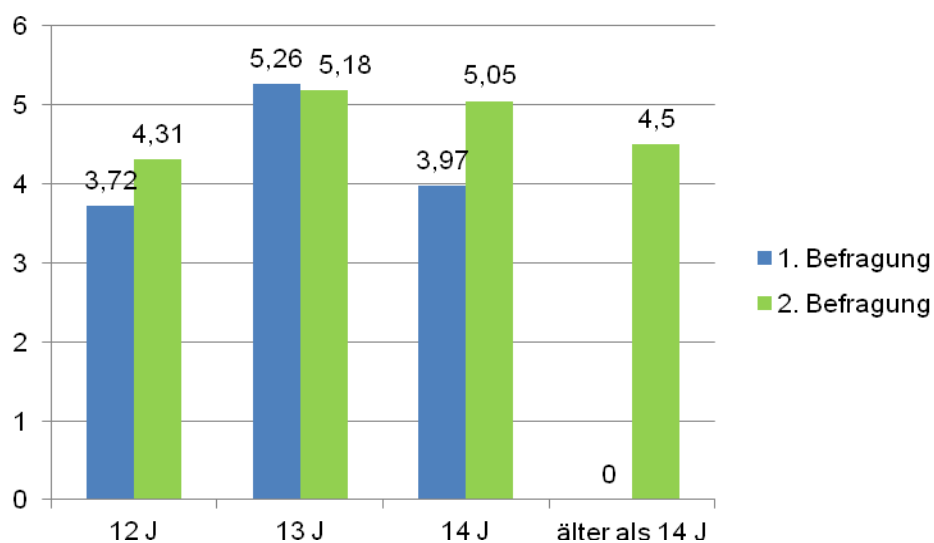
4.2.1. Anstrengungsvermeidungskoeffizient - gesamte Gruppe

AVT - Wert	1. Befragung	2. Befragung
allgemein	4,42	4,91
männlich	4,84	5,26
weiblich	4,21	4,75



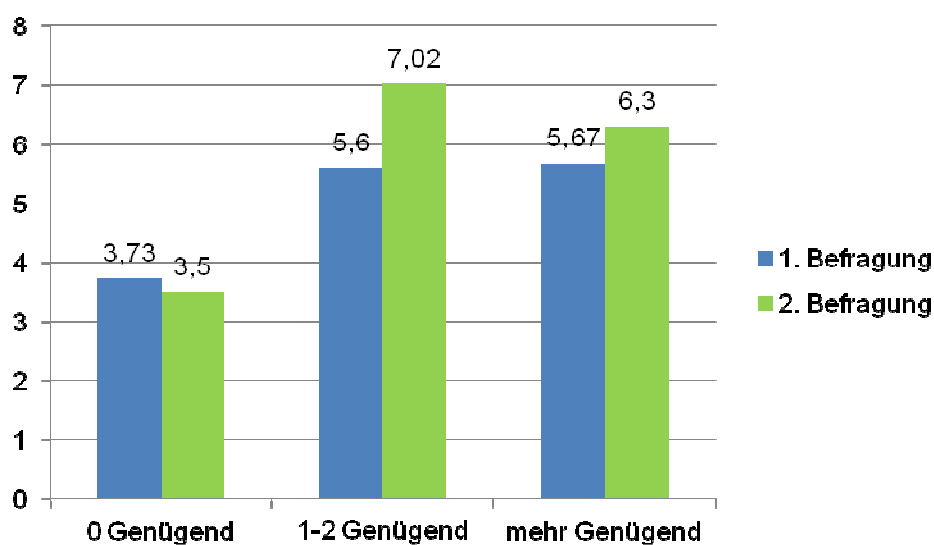
4.2.2. Anstrengungsvermeidungskoeffizient nach Alter

Alter	1. Befragung	2. Befragung
12 J	3,72	4,31
13 J	5,26	5,18
14 J	3,97	5,05
älter als 14 J	0	4,5



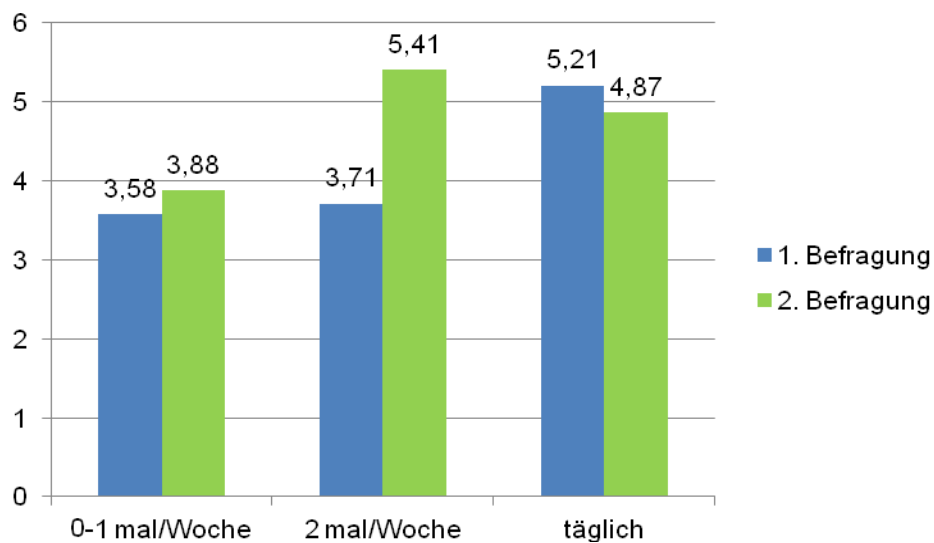
4.2.3. Anstrengungsvermeidungskoeffizient nach Leistung

Leistung	1. Befragung	2. Befragung
0 Genügend	3,73	3,5
1-2 Genügend	5,6	7,02
mehr Genügend	5,67	6,3



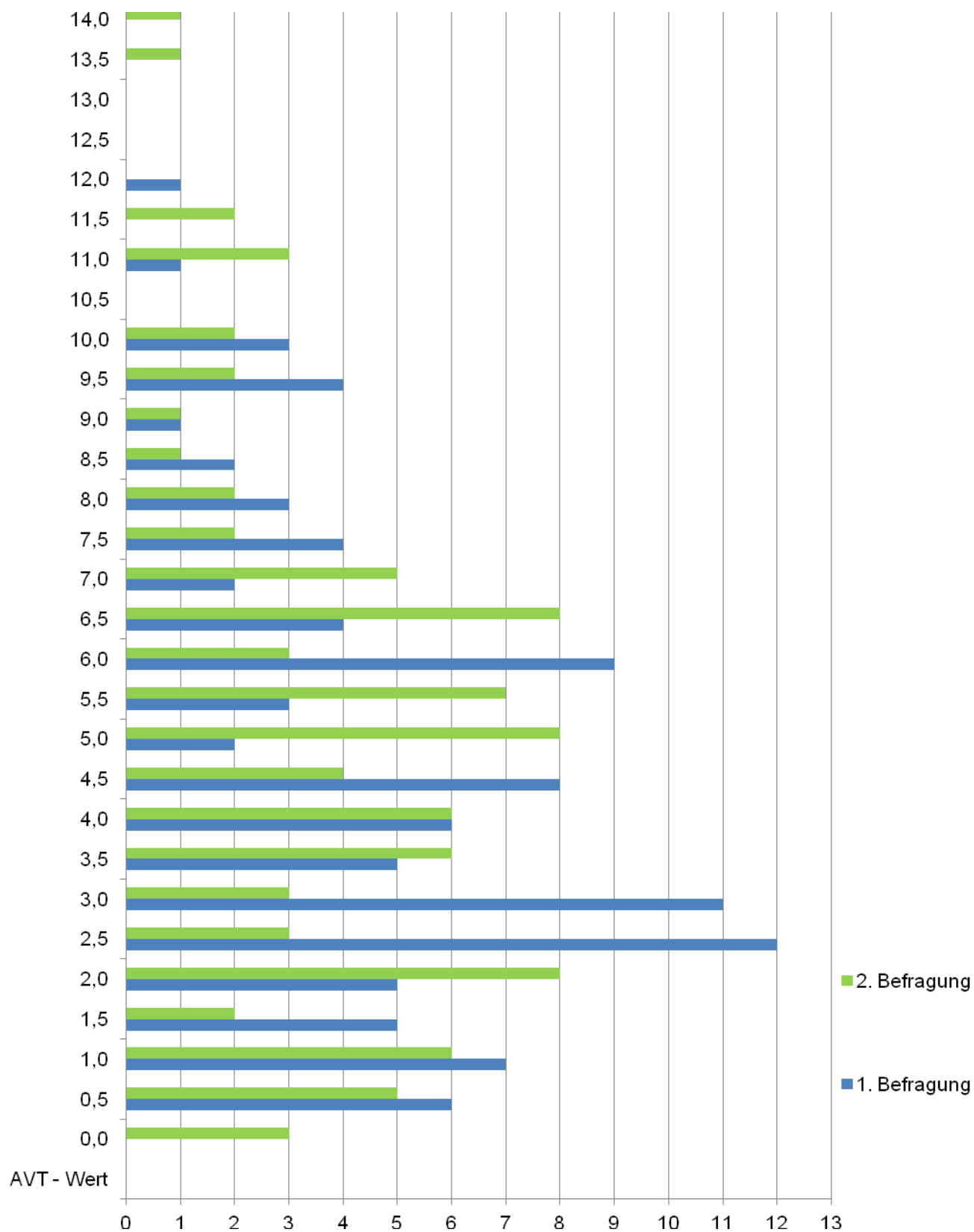
4.2.4. Anstrengungsvermeidungskoeffizient nach PC – Nutzung

PC - Nutzung	1. Befragung	2. Befragung
0-1 mal/Woche	3,58	3,88
2 mal/Woche	3,71	5,41
täglich	5,21	4,87



4.2.5. Anstrengungsvermeidungskoeffizient - Verteilung

AVT - Wert	1. Befragung	2. Befragung
	Anzahl	Anzahl
0,0	0	3
0,5	6	5
1,0	7	6
1,5	5	2
2,0	5	8
2,5	12	3
3,0	11	3
3,5	5	6
4,0	6	6
4,5	8	4
5,0	2	8
5,5	3	7
6,0	9	3
6,5	4	8
7,0	2	5
7,5	4	2
8,0	3	2
8,5	2	1
9,0	1	1
9,5	4	2
10,0	3	2
10,5	0	0
11,0	1	3
11,5	0	2
12,0	1	0
12,5	0	0
13,0	0	0
13,5	0	1
14,0	0	1



5. Analyse, Interpretation und Vergleiche der Daten

Im Folgenden wird versucht, die gewonnenen Daten zu analysieren und die für die Schule relevanten Daten zu interpretieren, um daraus Schlüsse für Qualitätssicherung und Weiterentwicklung meiner Schule zu ziehen.

5.1. Analyse der 1. Befragung

Die erste Befragung ergab ein nicht auffälliges Ergebnis in Bezug auf Anstrengungsvermeidungsverhalten der befragten Schüler/innen meiner Schule. Der Gesamtwert (AVT – Koeffizient) entspricht dem einer völlig normalen und durchschnittlichen Population. Geht man dabei etwas in die Tiefe und vergleicht die Werte zwischen Mädchen und Burschen, so zeigt sich hier, dass die Mädchen in Summe etwas geringeres Anstrengungsvermeidungsverhalten aufweisen als die Burschen.

Bezogen auf das Alter lässt sich feststellen, dass die Dreizehnjährigen den höchsten AVT – Koeffizienten haben. Aus der Sicht und den langjährigen Erfahrungen eine(s)r Lehrer(s)in ist auch diese Tatsache wenig überraschend, da die dritten Klassen oft unwillig und wenig motiviert wirken.

Im Alter von 12 Jahren ist das Anstrengungsvermeidungsverhalten laut vorliegenden Daten am geringsten ausgeprägt.

Erwartungsgemäß haben auch bei der 1. Befragung Schüler/innen mit mehr als 2 Genügend den höchsten AVT – Wert.

Auch die PC – Nutzung betreffend kann bei der ersten Erhebung tatsächlich ein direkt proportionaler Trend in Bezug auf den AVT – Koeffizienten herausgelesen werden, d. h. mehr PC – Nutzung bedeutet stärker ausgeprägtes Anstrengungsvermeidungsverhalten. Aber auch hier sei festgestellt, dass die Abweichungen zwar erkennbar sind, aber laut Testbeschreibung und Auswertung keine ernstzunehmende Gefährdung für den Einzelnen darstellen.

Eine weitere „Normalität“ zeigt sich auch in der Analyse der Einzelergebnisse. Unter den 104 Befragten gab es bei der ersten Erhebung 15 Schüler/innen deren AVT – Wert in einem Bereich liegt (größer als 8, Maximalwert 12), in dem Therapie oder bewusste Strategien durchaus sinnvoll sein könnten. Umgekehrt zeigt die Auswertung, dass bei 46 Schülern/innen ein Wert unter 3 zum Tragen kommt, was wiederum bedeutet, dass diese Schüler/innen beinahe keine Tendenzen zu Anstrengungsvermeidung aufweisen. Auch das ist für mich als Leiter dieser Schule keine Überraschung, sondern zeigt mir, dass sich die Bilingual Junior High School nicht mit anderen Hauptschulen vergleichen kann. Durch den Sprachenschwerpunkt und die Tatsache, dass „ausgewählte“ Kinder zu uns kommen, kann hier ein Ergebnis erzielt werden, das möglicherweise kompatibel mit dem einer AHS – Unterstufe ist.

5.2. Analyse der 2. Befragung

Auch das Ergebnis der zweiten Erhebung bringt auf den ersten Blick keine großartigen Überraschungen.

Der allgemeine AVT – Koeffizient liegt auch bei der 2. Befragung im durchschnittlichen Bereich und zeigt keine Auffälligkeiten. Ebenso ist auch bei der 2. Erhebung der Wert der Burschen im Vergleich zu dem der Mädchen leicht erhöht und zwar in etwa im selben Ausmaß als bei der ersten Erhebung.

Auch in Bezug auf die Auswertung nach Alter ergeben sich Parallelen zur 1. Untersuchung, da nämlich auch die 13 – Jährigen den höchsten AVT – Wert, die 12 – Jährigen den niedrigsten Koeffizienten aufweisen.

Eine erste Abweichung gibt es bei der Auswertung nach Anzahl der Genügend. Hier ergibt sich bei Schülern mit 1 – 2 Genügend ein für die Untersuchung im Allgemeinen auffällig hoher Anstrengungsvermeidungswert von 7,02. Dieser liegt im Vergleich zur ersten Erhebung um 2 Rohpunkte höher als bei der ersten Untersuchung.

Betrachtet man die Auswertung nach „PC – Nutzung“ zeigt sich auch hier ein auffälliger Wert im Vergleich zur ersten Untersuchung. Schüler, die zweimal pro Woche den PC nutzen, haben einen Rohwert von 5,41. Auch dieser Wert liegt im Vergleich zur ersten Erhebung um fast 2 Punkte höher als bei der ersten Befragung.

5.3. Vergleich der beiden Erhebungen

5.3.1. Vergleich der demographischen Daten – Anzahl der Genügend

Beginnt man beim Vergleich der beiden Erhebungen mit den demographischen Daten, so ist der Rückgang der Anzahl der Genügend auffällig. Im Vergleich der beiden Erhebungen fällt auf, dass sowohl die Anzahl der Schüler/innen mit 1- 2 Genügend als auch die Anzahl der Schüler/innen mit mehr als 2 Genügend abnimmt. Da sich die Erhebungen auf die Noten zu Schulschluss des Schuljahres 2009/10 und auf die Noten im Semesterzeugnis des Schuljahres 2010/11 beziehen, hat der Autor auch noch die Noten des Zeugnisses im Juli 2011 herangezogen. Hier kann eindeutig davon ausgegangen werden, dass das Leistungsbild aller befragten Schüler/innen steigt (s. Anhang – 8.3. Notenauswertung). Besonders erfreulich ist eine eklatante Leistungssteigerung bei den männlichen Schülern (s. Kapitel 4.1.1.4).

Aus Sicht des Autors kann diese Steigerung sehr wohl auf den Einsatz des Smartboards zurückgeführt werden, da es ja sonst keine großen Änderungen im Bereich des Unterrichts der befragten Burschen innerhalb dieses Schuljahres gegeben hat. Eine Theorie, dass Technik – Vorlieben männlich „angehaucht“ sind, scheint sich hier zu bestätigen und diese neuen Technologien in den Klassen der Befragten dürften Buben zu besseren Leistungen motivieren.

Da aber auch leichte Verbesserungen im Bereich der weiblichen Population herauszulesen sind, kann dies als durchaus positive Nebenerscheinung des

Smartboard – Einsatzes gewertet werden. Der Unterricht in den Klassen der befragten Population dürfte motivierender und“ leistungsanregender“ sein.

5.3.2. Vergleich der demographischen Daten – PC - Nutzung

Auf den ersten Blick zeigen sich hier kaum große Auffälligkeiten im Vergleich der beiden Befragungen. Eine leichte Steigerung im Bereich der „täglichen PC –Nutzung“ ist erkennbar und offensichtlich, da in den anderen beiden Kategorien (0-1 mal pro Woche und 2 mal pro Woche) ein leichter Rückgang erkennbar ist. Hinterfragt man aber hier genauer und sieht sich die geschlechterspezifische Auswertung an, so wird hier eine frappante Zunahme bei der Nutzung des PCs von der weiblichen Population auffällig. Waren es bei der Erhebung im Herbst 28 von 70 Mädchen, also 40 %, die die Frage der PC – Nutzung mit „täglich“ ausfüllten, so sind es ein dreiviertel Jahr später 33 von 62 Mädchen. Dies sind mehr als 53 % der Befragten (s. Kapitel 4.1.1.6). Hier kann man daher sehr wohl auch von einem Effekt sprechen, der bestimmt auch den Ursprung in der Verwendung des Smartboards als Unterrichtsmittel findet. Möglicherweise kann man dem entgegen halten, dass die vermehrte PC – Nutzung auch auf steigendes Alter zurückzuführen ist, dies kann leider durch die Erhebung nicht widerlegt werden. Trotzdem teilt der Autor die Ansicht, dass eine so große Steigerung nicht nur auf alters- und entwicklungsbedingte Faktoren zurückzuführen ist. Vielmehr kommt hier die Fremd - Motivation durch Lehrer/innen, die durch einen gezielten Einsatz des Mediums Smartboard diese Entwicklung maßgeblich und aus Sicht des Autors auch positiv beeinflussen.

5.3.3. Vergleich der Daten – Anstrengungsvermeidungskoeffizient

Eine Tatsache, die hier unübersehbar ist, ist das Faktum, dass der Koeffizient in allen Bereichen im Durchschnittsbereich liegt, d. h. weder nach oben oder nach unten Auffälligkeiten erkennbar sind.

In allen Bereichen ist eine Erhöhung des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten erkennbar, wenn auch im Minimalbereich (0,3 – 1,7 Punkte). Das würde trotzdem bedeuten, dass vereinfacht gesagt, die Schüler/innen in besagtem Zeitraum „fauler“ geworden sind. Eine Interpretation, die zulässig ist, aber aufgrund der geringen Änderung der Anstrengungsvermeidungskoeffizienten kaum relevant ist. Vor allem dann, wenn man Anstrengungsvermeidung wie in Kapitel 2.3.2. beschrieben, als „Problemlösungsverhalten“ und damit als positive Eigenschaft sieht. So scheint eine Zunahme besagter Werte durchaus gerechtfertigt, da ja die Befragten innerhalb der beiden Testungen älter geworden sind. Hier kommt durchaus zum Tragen, dass eine gewisse Reife im Bereich des Problemlösungsverhaltens als positive Entwicklung gesehen werden kann und wahrscheinlich auch natürlich ist. Das bedeutet, dass die Steigerung des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten in diesem Minimalbereich zum einen einfach eine Frage des Alters darstellen kann und zum anderen, die Schüler/innen einfach im Mai/Juni 2011 eine selektivere Wahrnehmung im Problemlösungsverhalten hatten als noch im Herbst 2010.

Betrachtet man die Auswertung hinsichtlich des Alters (Kapitel 4.2.2.) fallen zwei Vergleichsdaten besonders auf:

Bei den Befragten der Altersgruppe der 13 – Jährigen ist ein minimaler Rückgang des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten (- 0,08) feststellbar. Da die Abweichung aber wirklich sehr gering ausfällt, sei an dieser Stelle darauf verzichtet nach möglichen Ursachen zu suchen.

Bei den befragten 14 – Jährigen ist eine im Vergleich auffällig hohe Steigerung des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten (+ 1,08) erkennbar. Der Autor behauptet, dass diese (für vorliegende Untersuchung) relativ große Abweichung keine besonderen und für die Befragung relevanten Ursachen hat. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es eventuell mit der Altersverteilung der Population zu tun hat, da es ja bei der ersten Erhebung keine Schüler/innen gegeben hat, die älter als 14 Jahre waren, bei der zweiten Erhebung dann doch. Daher wäre eine mögliche Erklärung, dass in dieser Altersgruppe einige Schüler/innen mit vergleichsweise niedrigem Anstrengungsvermeidungskoeffizienten aus der „Wertung“ gefallen sind.

Betrachtet man die Auswertung des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten nach Anzahl der Genügend fällt auf, dass im Bereich der Schüler/innen mit 0 Genügend der Anstrengungsvermeidungskoeffizient rückläufig ist (-0,23). Dies könnte bedeuten, dass sogenannte „gute Schüler“ scheinbar vom Einsatz des Smartboards mehr profitieren und daher eine Reduktion des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten ermöglicht.

Bei Schüler/innen mit 1-2 Genügend ist eine Steigerung besagten Wertes (+1,42) feststellbar. Dies würde zuvor genannte Theorie untermauern, dass am meisten (messbar) gute Schüler/innen vom Einsatz des Smartboards profitieren. Bei Schülern/innen mit Genügend im Zeugnis könnte scheinbar in gewisser Weise eine Überforderung eine Reduktion des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten verhindern.

Sehr interessant scheint der Vergleich der Daten in Bezug auf Nutzung des PCs. Schüler/innen, die den PC zweimal pro Woche nutzen erreichen eine Steigerung des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten (+1,7). Dies stellt auch die größte Abweichung im Rahmen dieser Untersuchung dar und würde bedeuten, dass das Anstrengungsvermeidungsverhalten der Schüler/innen, die den PC zweimal wöchentlich nutzen erheblich größer geworden ist und diese Schüler/innen scheinbar „lernunwilliger und fauler“ geworden sind. Dies scheint auch eine nicht zu verachtende Tatsache zu sein. Betrachten wir aber jetzt den Wert der Schüler/innen, die angeben, den PC täglich zu nutzen. Interessanterweise tritt hier ein Rückgang des Anstrengungsvermeidungskoeffizienten ein (- 0,34). Das würde bedeuten, dass die tägliche PC – Nutzung die Schüler/innen „fleißiger“ macht und es offensichtlich Ziel sein muss, unsere Kinder dorthin zu bringen. Dass dies aber auch Gefahren und Probleme mit sich bringen kann, ist dem Autor bewusst und soll auch an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Möglicherweise hat diese Tatsache (tägliche PC – Nutzung → niedriger Anstrengungsvermeidungskoeffizient) Ursache darin, dass durch die Arbeit am PC effektivere Arbeitsweisen gelernt werden und wir es hier wieder mit dem Phänomen der positiven Seite von Anstrengungsvermeidung zu tun haben. Um das herauszufinden, würde es aber noch vieler weiterer Untersuchungen bedürfen.

Einen weiteren Vergleich möchte ich noch anstellen. In diesem geht es um das einzelne Abschneiden der Befragten. Rollett beschreibt, dass bei Prozentwerten größer 75 und kleiner 25 Handlungsbedarf für therapeutische Maßnahmen gegeben wäre.

(vgl. Rollett/Bartram, 1998, S.24)

Nun, da die Prozentwerte nur aus der Tabelle herauslesbar sind und hier eine geschlechterspezifische Auswertung für jeden einzelnen nötig wäre, ist der folgende Vergleich etwas mit Vorsicht zu genießen, da auch die Prozentränge eindeutig bei 25 und 75 beginnen. Trotzdem lohnt sich das Betrachten dieser Tatsache.

Nimmt man die Schüler heraus, die auf Grund des Testergebnisses und den Angaben von Rollett „Therapiebedarf“ hätten, so wären das bei der ersten Befragung 61 von 104, also 58% (dieser Wert ist wie schon erwähnt mit Vorsicht zu genießen, da hier nicht auf geschlechterspezifisches Ablesen von Werten eingegangen wurde). Betrachtet man dieselben Kriterien und ermittelt auf dieselbe Weise die Anzahl der „therapiebedürftigen“ Schüler/innen bei der zweiten Erhebung, so kommt man hier auf einen Wert von 45 von 94 Schüler/innen, also 47 %. Dies wäre eine beträchtliche Reduktion ohne im speziellen auf diese Schüler eingegangen zu sein, sondern nur auf Grund der Tatsache, dass ein Smartboard in der Klasse verwendet wird. Damit sei jetzt nicht behauptet, dass die interaktive Tafel ein geeigneter Therapeut ist, es unterstreicht aber die Tatsache, dass eine Ausstattung einer Klasse mit diesen neuen Technologien der Steigerung von Lernmotivation und der Reduktion von Anstrengungsvermeidungsverhalten nicht hinderlich ist.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Betrachtet man die Erhebung nun rückwirkend, bleiben folgende Erkenntnisse, die natürlich in erster Linie Gültigkeit für die Bilingual Junior High School – Wiener Neustadt haben:

Die Reduktion der Anzahl der „Genügend“ im Zeugnis stellt dem Einsatz des Smartboards ein äußerst positives Zeugnis aus. Vor allem die männlichen Schüler

erreichen in Zeitraum der Befragung eine auffällige Reduktion von „Genügend“. In diesem Bereich ist eine Diskussion über den Einsatz nicht nötig, da dies auf Grund der vorliegenden Ergebnisse eindeutig und klar ist.

Gezielter Einsatz der interaktiven Tafel bewirkt eine verstärkte Auseinandersetzung der Schüler/innen mit neuen Informationstechnologien, speziell im Umgang und des wöchentlichen Einsatzes des PCs. Hier ist besonders auffällig, dass bei den weiblichen Befragten eine enorme Steigerung vollzogen wurde. In Verbindung mit der Tatsache, dass bei häufiger PC – Benutzung der Anstrengungsvermeidungskoeffizient reduziert wird, eröffnet der Einsatz von interaktiven Tafeln in diesem Bereich große Chancen.

Zusammenfassend sei festgestellt, dass interaktive Tafeln nicht die Pädagogik ersetzen können und es alleine durch dieses Medium nicht möglich sein wird, die Probleme des österreichischen Bildungssystems zu beheben. Die Untersuchung hat aber sehr wohl gezeigt, dass durch den Einsatz interaktiver Tafeln Verbesserungen in gewissen Bereichen möglich sind und daher „empfehlenswert“ sind, wenngleich es diesbezüglich umfangreicher Vorbereitungsarbeit bedarf.

In vielen Gesprächen mit meinen Kollegen/innen wurde die Untersuchung bestätigt, dass in Ansätzen und in manchen Bereichen die Motivation der Schüler/innen sehr wohl zunimmt, speziell dann, wenn es darum geht, etwas präsentieren zu dürfen. Hier steigt zum Beispiel die Anzahl der Schüler/innen, die ein Referat machen wollen und dies mittels Smartboard präsentieren möchten.

Natürlich darf auch hier nicht die/der einzelne Pädagoge/in außer Acht gelassen werden und es hängt auch stark davon ab, wie er/sie Zugang zu den interaktiven Tafeln findet. Ich denke, dass hier die Vorbildwirkung massiven Einfluss auf das Verhalten der Schüler/innen hat.

Auf Grund der vorliegenden Ergebnisse bieten interaktive Tafeln eine große Chance, Unterrichtsqualität zu steigern. Die Untersuchung bestätigt mir abseits der zeitgemäßen Technologie, dass es eine richtige Entscheidung war, die neue Schule mit Smartboards auszustatten. Zugleich sehe ich aber, dass es noch Möglichkeiten gibt, den Einsatzbereich zu effektivieren. Aus diesem Grund werde ich meinem Team

weiter Fortbildungen in diesem Bereich anbieten, um hier aktiv im Bereich der Qualitätssicherung zu arbeiten. Interessant wäre es sicher, diese Untersuchung in einem Jahr mit den jetzt schon Befragten nochmals durchzuführen, um zu sehen, ob hier mehr und eindeutiger Trends erkennbar wären.

7. Literaturverzeichnis

Jürgen BORTZ / Nicola DÖRING (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 2006

Colin MESSENGER: World Interactivity Report, 2010. Online im Internet:
<http://www.futuresource-consulting.com/reports.html> (06.01.2011)

Maik RIEKEN (Hrsg.): Smartbaord – Die Frucht des Bösen? 2009. Online im Internet:
<http://riecken.de/index.php/2009/08/smart-board-die-frucht-des-bosen/>

Brigitte ROLLETT / Mathias BARTRAM (Hrsg.): Anstrengungsvermeidungstest (AVT). Handanweisung. 1998

Sonja SKOF (Hrsg.): Fit für die Schule. Themenschwerpunkt Berufsfelder der Psychologie. Psychologie in Österreich. 2009

Smart Technologies 1 (Hrsg.): Geschichte. Online im Internet:
<http://www.smarttech.de/index.php?page=geschichte>. (04.01.2011)

Smart Technologies 2 (Hrsg.): Pressemitteilung vom 18.03.2008. Online im Internet:
<http://www.smarttech.de/index.php?page=18-03>, (04.01.2011)

Smart Technologies 3 (Hrsg.): Interaktive Whiteboards verringern die Arbeitsbelastung von Lehrer/innen. 2009 Online im Internet:
<http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/3626>, (04.01.2011)

Ulrich SCHIEFELE (Hrsg.): Motivation und Lernen mit Texten.1996

Wikipedia (Hrsg.): Smartboard. Online im Internet:
<http://de.wikipedia.org/wiki/Smartboard> (04.01.2011)

8. Anhang

8.1. Fragebogen – Befragung 1

1. Ich bin...

männlich

weiblich

2. Mein Alter ist...

12 Jahre

14 Jahre

13 Jahre

älter

3. Im letzten Zeugnis hatte ich...

kein Genügend

mehr als 2 Genügend

1 -2 Genügend

4. Ich benutze den Computer...

täglich

weniger oft

ein- bis zweimal pro Woche

5. Meine Mutter braucht immer dann meine Hilfe, wenn was tolles im Fernsehen läuft.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

6. Oft höre ich gar nicht, dass der (die) Lehrer(in) uns Aufgaben gegeben hat.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

7. Die Lust am Arbeiten vergeht mir, wenn ich an Freizeit denke.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

8. Mir ist wichtig, dass ich morgens nicht zu spät zur Schule komme.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

9. Wenn man dafür nicht so viel arbeiten müsste, wäre ich gerne ein guter Schüler.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

10. Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, versuche ich es nachzulernen.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

11. In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Nachbar mich stört.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> trifft voll zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu |
-

12. Ich vergesse öfters etwas.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> trifft voll zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu |
-

13. Wenn ich arbeite, muss ich immer daran denken, welche Freizeitaktivitäten ich machen könnte.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> trifft voll zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu |
-

14. Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muss.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> trifft voll zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu |
-

15. Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, dann frage ich einen anderen, der es mir erklärt.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> trifft voll zu | <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu |
| <input type="checkbox"/> trifft eher zu | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu |
-

16. Ich kann nichts dafür, wenn ich das, was ich auswendig lernen soll, nicht behalten kann.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

17. Mein(e) Lehrer(in) sagt oft, dass ich schneller arbeiten soll.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

18. Vor einer Arbeit (Test, Schularbeit,...) lerne ich besonders fleißig, damit ich gute Noten bekomme.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

19. Wenn ich gefehlt habe, frage ich eine(n) Schulfreund(in), was ich versäumt habe und lerne es nach.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

20. Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht arbeiten.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

21. Ich habe oft Langeweile.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

22. Ich kontrolliere morgens immer die Schultasche, ob ich alles dabei habe, was ich brauche.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

23. Warum soll ich am Wochenende arbeiten, wenn alle anderen auch frei haben.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

24. Ich verstehe nicht, warum ich das 1x1 auswendig können soll.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

25. Lehrer verwenden zu viele Wörter, die ich nicht verstehe.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

26. Wenn ich keine Hausaufgaben bekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpassen.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

27. Ich kann doch nichts dafür, wenn ich in der Schule schlecht bin.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

28. Ich bemühe mich um saubere und ordentliche Heftführung.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

29. Übungsaufgaben schreibe ich nicht ab, weil man nur lernt, wenn man selber was macht.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

30. Ich kann meine Aufgaben nicht machen, weil ich immer gestört werde.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

31. Rechtschreibung ist nicht wichtig, man könnte ja alles auch ganz anders schreiben.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

32. Meine Nachbarn wollen sich immer von mir Sachen leihen, weil ich immer alles in Ordnung habe.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

33. In der Schule machen wir doch Dinge, die wir doch gar nicht brauchen.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

34. Wenn ich mich bei einer Aufgabe verschrieben habe, mache ich sie nochmals.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

35. Wenn der(die) Lehrer(in) vergisst die HÜ - Hefte einzusammeln, erinnere ich ihn daran.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

36. Ich kann nur gut arbeiten, wenn ich mich vorher ausgeruht habe.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

37. Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

38. Wenn ich lange schreiben muss, werde ich ganz müde.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

39. Ich freue mich, wenn meine Eltern mit mir für die Schule üben.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

40. Der(die) Lehrer(in) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

41. In der Klasse ist es immer so laut, dass man gar nicht aufpassen kann.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

42. Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

43. Ich würde den ganzen Vormittag im Bett bleiben, wenn ich könnte.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

8.2. Fragebogen – Befragung 2

1. Ich bin...

männlich

weiblich

2. Mein Alter ist...

12 Jahre

14 Jahre

13 Jahre

älter

3. Im letzten Zeugnis hatte ich...

kein Genügend

mehr als 2 Genügend

1 -2 Genügend

4. Ich benutze den Computer...

täglich

weniger oft

ein- bis zweimal pro Woche

5. Meine Mutter braucht immer dann meine Hilfe, wenn was tolles im Fernsehen läuft.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

6. Oft höre ich gar nicht, dass der (die) Lehrer(in) uns Aufgaben gegeben hat.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

7. Die Lust am Arbeiten vergeht mir, wenn ich an Freizeit denke.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

8. Wenn man dafür nicht so viel arbeiten müsste, wäre ich gerne ein guter Schüler.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

9. In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Nachbar mich stört.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

10. Wenn ich arbeite, muss ich immer daran denken, welche Freizeitaktivitäten ich machen könnte.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

11. Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muss.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

12. Ich kann nichts dafür, wenn ich das, was ich auswendig lernen soll, nicht behalten kann.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

13. Mein(e) Lehrer(in) sagt oft, dass ich schneller arbeiten soll.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

14. Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht arbeiten.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

15. Ich habe oft Langeweile.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

16. Warum soll ich am Wochenende arbeiten, wenn alle anderen auch frei haben.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

17. Ich verstehe nicht, warum ich das 1x1 auswendig können soll.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

18. Lehrer verwenden zu viele Wörter, die ich nicht verstehe.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

19. Wenn ich keine Hausaufgaben bekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpassen.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

20. Ich kann meine Aufgaben nicht machen, weil ich immer gestört werde.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

21. Rechtschreibung ist nicht wichtig, man könnte ja alles auch ganz anders schreiben.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

22. Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

23. Wenn ich lange schreiben muss, werde ich ganz müde.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

24. Der(die) Lehrer(in) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden.

trifft voll zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft nicht zu

8.3. Notenauswertung

Schuljahr		Anzahl Genügend		Klassen - Summe
2009/10 2. Sem.	Klasse	m	w	
	2d	0	1	1
	2e	14	2	16
	2f	12	7	19
	3d	1	18	19
	3e	1	13	14
	3f	8	5	13
		<u>36</u>	<u>46</u>	<u>82</u>
2010/11 1. Sem.	Klasse	m	w	
	3d	0	2	2
	3e	14	4	18
	3f	8	8	16
	4d	0	13	13
	4e	0	4	4
	4f	14	7	21
		<u>36</u>	<u>38</u>	<u>74</u>
2010/11 2. Sem.	Klasse	m	w	
	3d	0	1	1
	3e	10	5	15
	3f	7	6	13
	4d	0	14	14
	4e	0	12	12
	4f	8	7	15
		<u>25</u>	<u>45</u>	<u>70</u>