

MOTIVATIONSLEVEL OF THE STUDENTS IN LEARNING THE GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

MOTIVATIONSSTAND DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER BEIM
LERNEN DES DEUTSCHEN ALS ZWEITE FREMDSPRACHE

Orhan HANBAY¹

Abstract

The aim of the present study is to investigate the motivationslevel of the students in learning the German as a second foreign language by gender. This empirical study includes a quantitative study. It was carried out with the students (girls N = 39 and boys N = 33# a total of 72 probands) from 10th grade of an anatolian high school from Adana / Turkey in the school year 20014-2015. The questionnaire by Thomas & Müller was used as data collection instrument adapted for this work. The reliability of the Turkish version of the scale was tested by the method of internal consistency again. After the statistical analysis was the Chronbach's Alpha value of the scale above the border of reliability 0.70. In the analysis of the data collected were first calculated the arithmetic mean values of each factors (motivation types) and total Items of the questionnaire by gender. As the next step t-test for independent samples was used to see if there are statistically significant differences between these mean values. The results showed that the values of girls are higher than the values of boys. And in the analysis of t-test it was evident that a statistically significant differentiation between the overall mean values of the two groups consists.

Keywords: Motivation, learning a foreign language, German as a second foreign language.

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie ist es, den Motivationsstand der Schülerinnen und Schüler beim Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache geschlechtsspezifisch zu untersuchen. Diese empirische Studie umfasst eine quantitative Untersuchung. Sie wurde im Schuljahr 20014-2015 mit den Schülerinnen (N=39) und Schülern (N=33) aus 10. Klasse (insgesamt 72 Probanden) von einer gymnasialen Oberschule aus Adana / Türkei durchgeführt. Als Datenerhebungsinstrument wurde der für diese Arbeit adaptierte Fragebogen von Thomas & Müller verwendet. Die Reliabilität der türkischen Version der Skala wurde nach der Methode der internen Konsistenz nochmal geprüft. Nach der statistischen Analyse lag der Chronbachs Alphawert der Skala oberhalb der Reliabilitätsgrenze von 0,70. Bei der Analyse der erhobenen Daten wurden zunächst die arithmetischen Mittelwerte von einzelnen Faktoren (Motivationstypen) und gesamten Items des Fragebogens geschlechtsspezifisch gerechnet. Als nächster Schritt wurde t-Test für die unabhängigen Stichproben verwendet, um zu sehen, ob es zwischen diesen Mittelwerte statistisch signifikante Unterschiede bestehen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Werte der Schülerinnen höher sind als die Werte der Schüler. Und bei der t-Test Analyse war es ersichtlich, dass eine statistisch signifikante Differenzierung zwischen den Gesamtmittelwerte beider Gruppen besteht.

Schlüsselwörter: Motivation, Fremdsprachenlernen, Deutsch als zweite Fremdsprache.

¹ Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, e-posta: orhanhanbay@gmail.com

EINLEITUNG

Der Begriff Motivation wurde schon im Rahmen des Fremdsprachenlernens seit 1950er Jahren untersucht (vgl. Gardner und Lambert 1972). Motivation kann als Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von Prozessen, die zielgerichtetes Verhalten auslösen, definiert werden (vgl. Rudolph 2007, S. 1; Schmalt und Heckhausen 1992). Generell bei der Motivation werden drei Komponenten unterschieden (vgl. Gardner 1983, S. 223):

- 1 eine positive oder negative Einstellung zu einem Ziel,
- 2 der Wunsch vorhandenes Ziel zu erreichen und
- 3 die Bereitschaft Anstrengungen auf sich zu nehmen, um das Ziel zu erreichen.

Neben diesen Komponenten sieht Dörnyei (1994) in Hinblick auf fremdsprachenspezifische motivationelle Aspekte drei Bereiche als relevant an:

- 1 die Zielsprache,
- 2 die Lernenden mit Kognition und Affekten und
- 3 die fremdsprachenspezifische Lernsituation.

Wie oben erwähnt, wurde der Begriff Motivation im Bereich Fremdsprachenlernen schon seit vielen Jahrzehnten untersucht. In diesem Rahmen können die Motivationsforschungen von Gardner und Lambert als bedeutende frühere Bestrebungen erwähnt werden. Gardner und Lambert unterscheiden zwischen instrumentellen und integrativen Motivationsarten. Bei einer instrumentellen Motivation hat die Person eine Erwartung, dass die Zielsprache für das spätere Leben (z.B. berufliche Karriere) brauchbar wird, wobei bei einer integrativen Motivation der Wille für das Lernen aus Interesse für fremdsprachliche Kultur entsteht (vgl. Clement und Kruidenier 1983; Riemer 1997, S. 27; Riemer 2004, S. 35).

Obwohl früher die integrative Motivationsart favorisiert wurde, ist Riemer der Meinung (2004, S. 37), dass im heutigen Kontexten der Globalisierung die instrumentelle Motivation eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen hat.

Neben der bereits bestehenden Differenzierung von Gardner und Lambert (integrative und instrumentelle Motivation), differenziert die Selbstbestimmungstheorie (SDT), die erst seit 1990er Jahren auf die Fremdsprachenforschung Einfluss nahm, zwischen intrinsischen und extrinsischen Verhaltensregulationen von Lernenden (vgl. Noels u.a. 2000; Riemer 2004, S. 40). Bei der SDT geht es um selbst gesteuertes Handeln, das einerseits Motivation und andererseits die Befriedigung der von Deci und Ryan (2000) postulierten menschlichen Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeitsgefühl) beinhaltet. Hier wird die Erklärung der Motivation von vielen Handlungszielen auf Grund dieser Grundbedürfnisse erläutert. Also das Individuum erstrebt mit seinen Handlungen, seine angeborenen Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeitsgefühl) zu befriedigen (vgl. Deci und Ryan 1993, S. 239)

Von Intrinsischer Motivation spricht man, wenn sie aus der unmittelbaren Beziehung des Lernenden zum Lerngegenstand entsteht. Beweggründe sind wie z.B. Interesse, Freude (vgl. Wagner 2009, S. 51). Das heißt, bei der intrinsischen Motivation geht es um die Tätigkeit selbst, die als interessant oder spannend erlebt wird (vgl. Schiefele und Köller, 2006). In der SDT wird die intrinsische Motivation sehr wichtig erachtet, denn sie beruht vor allem die Erfüllung der oben genannten Grundbedürfnisse (vgl. Ryan und Deci, 2002).

Obwohl intrinsische Motivation eine sehr wichtige Rolle für die Entstehung eines optimalen Erlebens spielt (vgl. Deci und Ryan, 1985), sind die meisten menschlichen

Handlungen extrinsisch motiviert, die ein bestimmtes Ziel haben (vgl. Ryan und Deci, 2006). Bei der extrinsischer Motivation resultiert das Verhalten wegen einem spezifischen Ziel, dessen Erreichen unabhängig von der Aktivität selbst eine Bedürfnisbefriedigung darstellt. (vgl. Niemiec u.a. 2006); Ryan und Deci, 2002).

Es ist sehr schwer, wegen der Gestaltung der Schulsystem (Die Schüler werden durch Prüfungen und Noten bewertet.) eine klare Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu machen (vgl. Grünewald 2006, S. 67). Aus diesem Grund können im schulischen Fremdsprachenunterricht beide Arten von Motivation einander begünstigen, so dass z.B. extrinsische Motivation als Zwischenziele (Lob von Eltern oder Lehrer, gute Prüfungsnote usw.) auftritt und das Lernen fördert.

Während andere Forscher nur zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheiden, wird innerhalb der SDT vier Formen extrinsischer Verhaltensregulation unterschieden:

1 Externale Regulation:

Bei einer externalen Regulation handelt es sich um jene Tätigkeiten, die nur deshalb ausgeführt werden, um einer externen Anforderung zu entsprechen oder um eine Belohnung zu erhalten (vgl. Deci und Ryan 1985, S. 112) Mit anderen Worten, Konflikte sollen vermieden und Anerkennung gewonnen werden.

2 Introjizierte Regulation:

Bei introjizierter Regulation handelt es sich um eine teilweise Internalisierung. Die Regeln sind verinnerlicht aber noch nicht Teil der Person geworden (vgl. Deci und Ryan, 2000). Also das Verhalten resultiert durch äußere Einflussfaktoren und wird aus Pflichtgefühl wahrgenommen.

3 Identifizierte Regulation:

Bei einer identifizierten Regulation handelt es um ein Verhalten, dessen Wert bewusst anerkannt ist (vgl. Ryan und Deci 2000, S. 72).

4 Integrierte Regulation:

Bei der integrierten Regulation wird das Verhalten als individuelle Bedürfnisse akzeptiert. Also, es ist ein Teil ihrer Identität geworden. (Vgl. Pelletier u.a. 1997). Obwohl die Tätigkeiten viele Elemente intrinsischer Motivation aufweisen, sind sie dennoch extrinsisch, weil sie durchgeführt werden, um festgelegte Ziele zu erreichen (vgl. Ryan und Deci, 2000).

Ziel der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist es, den Motivationsstand der Schülerinnen und Schüler beim Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache geschlechtsspezifisch zu untersuchen. Folgende Forschungsfragen werden im Rahmen der Zielsetzung bearbeitet:

- 1 Wie hoch sind die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler bei einzelnen Items?
- 2 Wie hoch sind die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler bei einzelnen Motivationstypen und insgesamt?
- 3 Gibt es statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten von Schülerinnen und Schülern?

Methode

Diese empirische Studie, die sich mit dem Motivationsstand der Schülerinnen und Schüler beim Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache beschäftigt, umfasst eine quantitative Untersuchung.

Stichprobe

Die Untersuchung wurde im Schuljahr 20014-2015 mit den Schölerinnen (N=39) und Schölern (N=33) aus 10. Klasse (insgesamt 72 Probanden) von einer gymnasialen Oberschule aus Adana / Törkei durchgeföhrt.

Datenerhebung

Als Datenerhebungsinstrument wurde der für diese Arbeit adaptierte Fragebogen mit 18 skalierten Items (5-Likertskala) von Thomas & Müller (2011) verwendet. Dieser Fragebogen dient der Erfassung unterschiedlicher Motivationstypen (intrinsische, identifizierte, introjizierte und externale Motivationstypen) im Sinne der Self-Determination Theory (SDT) nach Deci und Ryan und ist ein geeignetes Instrument für die Schölerinnen und Schöler der Sekundarstufe beim Lernen. Da man bei Jugendlichen nicht von einem kongruenten Wertesystem ausgehen kann, wird integrierte Form der Motivation im Fragebogen nicht berücksichtigt.

Der, für diese Arbeit durchgeföhrt türkische Version vom Fragebogen sieht wie folgt (vgl. Tabelle 1) aus:

Tabelle 1: Die Items der türkischen Version.

Almanca öđreniyorum, çönkü ...

Intrinsisch

- 1 hoşuma gidiyor.
- 2 bu dersle ilgili uğraşmak bana keyif veriyor.
- 3 Almanca dersindeki ödevleri severek yapıyorum.
- 4 bu dersle ilgili konular üzerine kafa yormayı seviyorum.
- 5 bu dersle ilgilenmek bana keyif veriyor.

Identifiziert

- 6 bu yolla meslek seçiminde daha çok olanađa sahip olacađım.
- 7 bu derste öđrendiklerimi ileride kullanabileceđim.
- 8 bu yolla ileride daha iyi bir eğitim alabilirim.
- 9 ileride daha iyi bir iş bulabilirim.

Introjiziert

- 10 öđretmenimin iyi bir öđrenci olduđumu düşünmesini istiyorum.
- 11 sınıf arkadaşlarımdan daha iyi bir öđrenci olmak istiyorum.
- 12 tersi durumda, vicdanım rahat etmeyecek.
- 13 diđer öđrencilerin beni oldukça iyi bir öđrenci olarak görmelerini istiyorum.
- 14 övgü almayı severim.

External

- 15 tersi durumda, evdekilerle sorun yaşıyorum.
- 16 tersi durumda, öđretmenimle sorun yaşıyorum.
- 17 ailem istiyor.
- 18 öđrenmek zorundayım.

Die Reliabilität der türkischen Version von der Skala, die im Rahmen dieser Studie für das Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache adaptiert worden ist, wurde nach der Methode der internen Konsistenz nochmal geprüft. Nach der statistischen Analyse lag der Chronbachs Alphaswert der Skala (vgl. Tabelle 2) oberhalb der Reliabilitätsgrenze von 0,70.

Tabelle 2: Die Reliabilitätsanalyse der Skala.

Chronbachs Alpha	,853
Items (N)	18

Datenauswertung

Bei der Analyse der erhobenen Daten wurden (1) zunächst die arithmetischen Mittelwerte von einzelnen Items geschlechtsspezifisch gerechnet. (2) Dann die arithmetischen Mittelwerte von einzelnen Faktoren (Motivationsstypen) und die gesamten Mittelwerte auch geschlechtsspezifisch gerechnet. (3) Als letzter Schritt wurde t-Test für die unabhängigen Stichproben verwendet, um zu sehen, ob es zwischen diesen Mittelwerte statistisch signifikante Unterschiede bestehen.

Ergebnisse

In diesem Abschnitt der vorliegenden Studie werden die Ergebnisse der Schülerbefragung vorgestellt. Der erste Teil dieses Abschnitts umfasst den Motivationsstand einzelner Items der Schülerinnen und Schüler.

1 Die Mittelwerte einzelner Items

Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte einzelner Items der Schülerinnen und Schüler auf:

Tabelle 3: Die Mittelwerte einzelner Items.

Items	Schülerinnen (N=39)	Schüler (N=33)
Intrinsisch		
1	3,97	3,15
2	3,82	2,96
3	3,74	2,75
4	3,51	2,60
5	3,94	2,93
Identifiziert		
6	3,35	2,75
7	3,41	2,84
8	3,58	2,90
9	3,43	3,15
Introjiert		
10	4,53	4,42
11	4,28	3,90
12	3,28	2,66
13	4,15	3,90
14	4,17	3,39
External		

15	1,97	2,18
16	2,02	1,93
17	2,74	2,72
18	3,25	2,66

Wie es zu sehen ist, sind die meisten Werte der Schülerinnen höher als die Werte der Schüler.

2 Die Mittelwerte einzelner Motivationstypen und Gesamtmittelwerte

Die Mittelwerte einzelner Motivationstypen und die Gesamtmittelwerte (vgl. Tabelle 4) der Schülerinnen und Schüler sind wie folgt:

Tabelle 4: Die Mittelwerte einzelner Motivationstypen.

Motivationstypen	Schülerinnen (N=39)	Schüler (N=33)
Intrinsisch	3,80	2,88
Identifiziert	3,45	2,92
Introjiert	4,09	3,66
External	2,50	2,38
TOTAL	3,51	2,99

Die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler sind in Tabelle 4 gelistet. Wie es ersichtlich ist, weisen alle Werte der Schülerinnen höher als die Werte der Schüler auf. Der höchste Wert ist bei der Faktor introjizierter Regulation (Schülerinnen $X=4,09$; Schüler $X=3,66$) zu sehen, wobei die externe Regulation ($X=2,50$; $2,38$) den schwächsten Wert aufweist. Die Gesamtmittelwerte beider Gruppen (Schülerinnen $X=3,51$ und Schüler $X=2,99$) weisen zudem keinen hohen Motivationsstand auf.

3 T-Test für unabhängige Stichproben

Der dritte Teil dieses Abschnitts umfasst die Ergebnisse von t-Tests für unabhängige Stichproben. Dieser Teil soll andeuten, ob es zwischen Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler signifikante Unterschiede bestehen (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: T-Tests für unabhängige Stichproben.

Gruppen		N	X	S	t	df	p																																
Intrinsisch	Schülerinnen	39	3,80	,81	4,250	62,03	,000																																
	Schüler	33	2,88	,99				Identifiziert	Schülerinnen	39	3,45	1,13	1,842	64,01	,070	Schüler	33	2,92	1,30	Introjiert	Schülerinnen	39	4,09	0,80	2,230	67,85	,029	Schüler	33	3,66	0,81	External	Schülerinnen	39	2,50	1,01	,545	69,97	,587
Identifiziert	Schülerinnen	39	3,45	1,13	1,842	64,01	,070																																
	Schüler	33	2,92	1,30				Introjiert	Schülerinnen	39	4,09	0,80	2,230	67,85	,029	Schüler	33	3,66	0,81	External	Schülerinnen	39	2,50	1,01	,545	69,97	,587	Schüler	33	2,38	0,87								
Introjiert	Schülerinnen	39	4,09	0,80	2,230	67,85	,029																																
	Schüler	33	3,66	0,81				External	Schülerinnen	39	2,50	1,01	,545	69,97	,587	Schüler	33	2,38	0,87																				
External	Schülerinnen	39	2,50	1,01	,545	69,97	,587																																
	Schüler	33	2,38	0,87																																			

TOTAL	Schülerinnen	39	3,51	0,59	3,159	59,36	,002
	Schüler	33	2,99	0,77			

Die Ergebnisse zeigen, wie in Tabelle 5 zu sehen ist, dass bei den intrinsischen ($t=4,250$; $p=,000$) und introjizierten ($t=2,230$; $p=,029$) Regulationen statistisch signifikante Unterschiede bestehen, wobei bei den Mittelwerten von identifizierten ($t=1,842$; $p=,070$) und externalen ($t=,545$; $p=,587$) Regulationen keine signifikante Unterschiede sind. Darüber hinaus ist es in Tabelle 3 ersichtlich, dass es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen Gesamtmittelwerten der Schülerinnen und Schüler besteht.

Schlussfolgerungen

Bei den Mittelwerten der Schülerinnen und Schüler wurde ersichtlich, dass alle Werte der Schülerinnen höher als die Werte der Schüler sind. Wie es oben erwähnt, ist der höchste Wert bei der Faktor introjizierter Regulation (Schülerinnen $X=4,09$; Schüler $X=3,66$) zu sehen, wobei die externale Regulation ($X=2,50$; $2,38$) den schwächsten Wert aufweist. Somit kann festgestellt werden, dass die Motivation für das Lernen des Deutschen (im Rahmen dieser Studie) meist im Sinne der introjizierter Regulation stattfindet. Das Lernen resultiert durch äußere Einflussfaktoren und wird als Pflichtgefühl wahrgenommen.

Und die Gesamtmittelwerte beider Gruppen (Schülerinnen $X=3,51$ und Schüler $X=2,99$) weisen zudem keinen hohen Motivationsstand auf. Das kann vielleicht davon abhängen, dass die Lernende das Lernen des Deutschen nicht als wichtig empfinden, wie die anderen Fächer, die z.B. für die Zulassungsprüfungen eine prägende Rolle spielen.

Dabei zeigen die Ergebnisse des t-Tests, dass bei den intrinsischen und introjizierten Regulationen statistisch signifikante Unterschiede bestehen, wobei bei den Mittelwerten von identifizierten und externalen Regulationen keine signifikanten Unterschiede sind. Da es zu sehen ist, dass es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen Gesamtmittelwerten der Schülerinnen und Schüler besteht, ist es sinnvoll, die Gründe dieser Differenzierungen zu untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Clement, R. und Kruidenier, B. G. (1983): Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33: 273291.
- Deci, E. L. und Ryan, R. M. (1985): The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. und Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 1993, 39. Jg. Heft 2/1993. Beltz. S. 224- 238.
- Deci, E. L. und Ryan, R. M. (2000): The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78: 273284.
- Gardner, R. C. und Lambert, W. (1972): *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gardner, R. C. (1983): Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 1983, Nr. 2/2, 3&4, S. 219–241.
- Grünewald, A. (2006): Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. und Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self- regulation for college: A self- determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Noels, K. A., Pelletier L.G., Clement, R. und Robert J. V. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50: 5785.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M. und Haddad, N. K. (1997): Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68, 414-435.
- Riemer, C. (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, C. (2004): „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung“. Börner, W. und Vogel, K. (Hrsg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen. S. 35-65.
- Rudolph, U. (2007): *Motivationspsychologie: Work Book* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Ryan, R. M. und Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 1, 68-78.
- Ryan, R. M. und Deci, E. L. (2002): An overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester.
- Ryan, R. M. und Deci, E. L. (2006): Self- Regulation and the problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1585.
- Schiefele, U. und Köller, O. (2006): Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 303-310). Weinheim: BeltzPVU
- Schmalt, H.-D. und Heckhausen, H. (1992): Motivation. In: Spada, H. (Hrsg.). *Lehrbuch Allgemeine Psychologie*. Bern: H. Huber.
- Thomas, A. E. & Müller, F. H. (2011). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. Skalen zur akademischen Selbstregulation von Schüler/innen SRQ-A [G] (überarbeitete Fassung). *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung* Nr. 5. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Wagner, R. F. (2009): Lernen und Motivation (S. 23-55). In R. F. Wagner / A. Hinz / A. Rausch / B. Becker (Hrsg.). *Modul Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: UTB.