

Universität Regensburg

WS 2006/2007

Institut für Experimentelle Psychologie

11.02.2007

Lehrstuhl Prof. Lukesch

Prof. Dr. Helmut Lukesch

PWP: Empirische Erhebungen zur Pädagogischen Psychologie und Medienpsychologie

## **Vergleich der Leistungsmotivation von Hauptschülern und Gymnasiasten im Schul- und Freizeitbereich mit dem RLMI-K/J**

Julia Beblo, Franziska Bomba, Eva Grünberger, Magdalena Huber, Ursula Hüpfel, Ingrid  
Knigge, Johanna Müller, Yvonne Opitz, Lucia Winklmaier

## Inhalt

<b>1. Zusammenfassung</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Fragestellungen</b> .....	<b>8</b>
<b>4. Methode</b> .....	<b>10</b>
4.1 Datenerhebung und Untersuchungsdurchführung .....	10
4.2 Beschreibung der Stichprobe .....	12
4.3 Material und Messinstrumente .....	14
4.4 Statistische Auswertung .....	17
<b>5. Ergebnisse</b> .....	<b>19</b>
5.1 Itemanalysen .....	19
5.2 Skalenanalysen .....	23
5.3 Hypothesenprüfung .....	25
5.3.1 Hypothese 1: Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern bezüglich der Leistungsmotivation .....	25
5.3.2 Hypothese 2: Interaktionseffekt zwischen Schulart und Klassenstufe bezüglich der Leistungsmotivation .....	27
5.3.3 Hypothese 3: Geschlechtsunterschiede in der Leistungsmotivation .....	32
5.3.4 Hypothese 4: Leistungsmotivation und Vorhandensein eines Berufswunsches .....	37
5.3.5 Hypothese 5: Korrelation zwischen Selbstakzeptanz und Leistungsmotivation .....	39
5.3.6 Hypothese 6: Korrelation zwischen eigener Begabungseinschätzung und Leistungsmotivation .....	40
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>41</b>
6.1 Itemanalyse .....	41
6.2 Skalenanalyse .....	41
6.3 Hypothesenprüfung .....	41
6.3.1 Hypothese 1: Gymnasiasten unterscheiden sich in ihrer	

<i>Leistungsmotivation von Hauptschülern</i> .....	41
6.3.2 <i>Hypothese 2: Interaktionseffekt zwischen Schulart und Klassenstufe     bezüglich der Leistungsmotivation</i> .....	44
6.3.3 <i>Hypothese 3: Es bestehen keine Geschlechtsunterschiede bei     Jugendlichen hinsichtlich der Leistungsmotivation</i> .....	45
6.3.4 <i>Hypothese 4: Korrelation der Leistungsmotivation mit dem Vorhandensein     eines Berufswunsches</i> .....	48
6.3.5 <i>Hypothese 5: Die Selbstakzeptanz von Jugendlichen korreliert mit ihrer     Leistungsmotivation</i> .....	49
6.3.6 <i>Hypothese 6: Korrelation zwischen eigener Begabungseinschätzung und     Leistungsmotivation</i> .....	51
6.4 Anwendungsbereiche .....	52
6.5 Kritik .....	54
6.6 Ausblick.....	55
<b>7. Literatur</b> .....	<b>57</b>
<b>8. Anhang</b> .....	<b>58</b>
Anhang A: Einverständniserklärung .....	59
Anhang B: Anfangsinstruktion .....	61
Anhang C: Instruktion RLMI .....	62
Anhang D: Fragebogen .....	64
Anhang E: Abschlussfragen .....	73

## 1. Zusammenfassung

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Untersuchung der Leistungsmotivation von Hauptschülern und Gymnasiasten der siebten und neunten Klasse in den Bereichen Schule und Freizeit. Hierfür wurden mithilfe des Regensburger Leistungs-Motiv-Inventars für Kinder und Jugendliche die Einzelkomponenten der Leistungsmotivation erhoben, nämlich „Hoffnung auf Erfolg“, „Furcht vor Erfolg“, „Hoffnung auf Misserfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“. Zusätzlich wurden die Korrelationen zwischen Leistungsmotivation und Selbstakzeptanz bzw. Begabungseinschätzung der Jugendlichen untersucht.

Entgegen den Erwartungen, dass Gymnasiasten eine höhere Leistungsmotivation aufweisen als Hauptschüler, erzielten die Hauptschüler sowohl im Bereich Schule als auch Freizeit höhere Werte in allen Einzelkomponenten bis auf „Furcht vor Misserfolg“. Zudem konnte man eine signifikante Auswirkung der Klassenstufe verzeichnen. Ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Schulart und Klassenstufe zeigte sich lediglich bei der Komponente „Furcht vor Erfolg“ in der Gesamt- und Schulskala. Bei den Hauptschülern nimmt sie von der siebten zur neunten Klasse stark ab, während sie bei den Gymnasiasten relativ konstant auf einem niedrigen Niveau bleibt. Überraschenderweise konnte die Studie auch Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Leistungsmotivation feststellen. In allen Bereichen erzielten Jungen in den meisten Komponenten höhere Werte. Es ergab sich keine Korrelation zwischen einem konkreten Berufswunsch der Schüler und ihrer Leistungsmotivation. Davon abgesehen wurde aber signifikante Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation und der Selbstakzeptanz bzw. der Begabungseinschätzung der Schüler gefunden.

## 2. Einleitung

Leistung in der Schule wird heutzutage sehr hoch bewertet. Es stellt sich die Frage, welche Bedingungen zu einer hohen Schulleistungen beitragen. Hier sind nach einem Modell von Bloom einerseits Quantität und Qualität der Lehrangebote, als auch kognitive und affektiv-motivationale Bedingungen der Schüler und Schülerinnen zu nennen (1976, zitiert nach Lukesch, 1995). Die motivationalen Bedingungen bzw. „ein Bedürfnis, etwas zu leisten“ (Murray, 1938), sind in der heutigen kognitiven Motivationsforschung als Leistungsmotivation bekannt. Man bezeichnet ein Verhalten als leistungsmotiviert, „das auf eine Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben gerichtet ist. Die Person versucht dabei, einen subjektiven als verbindlich erlebten Mengen- oder Gütemaßstab zu erreichen oder zu übertreffen“ (Reinberg, 1980, zitiert nach Lukesch, 1995).

Wesentliche Erkenntnisse über die Leistungsmotivation verdankt die Psychologie vor allem Kurt Lewin und J. W. Atkinson. Lewin betrachtete eine Leistungssituation als Annäherungs-Meidungskonflikt. Es werde die Aufgabe gewählt, für die die Kraft am größten sei, wobei die anziehenden und abstoßenden Kräfte durch die Valenz der Aufgabe und die Wahrscheinlichkeit für einen Erfolg/Misserfolg determiniert werden (Rudolph, 2003). Atkinson folgerte aus seinen Modellvorstellungen, dass es mindestens zwei personenbedingte Faktoren der Leistung geben müsse: Das Bedürfnis nach Erfolg und die Angst vor Misserfolg.

Auf eine weitere Komponente der Leistungsmotivation machte einige Jahre später Horner (1972) aufmerksam, die bei amerikanischen Studenten beobachtete, dass es auch so etwas wie Furcht vor Erfolg geben kann (Lukesch, 1995). Horner selbst definierte Erfolgsfurcht als negative Reaktionen auf Erfolg in Verbindung mit diesbezüglichen Sorgen oder Konflikten. (Peters-Haederle, 2006) Erfolgsfürchtige „scheuen die ‚Last des Erfolges‘, die eine Weiterentwicklung der eigenen Identität mit sich bringen würde“ (Ernst, 1993, S. 24). Diese Erfolgsfurcht konnte zunächst vermehrt bei Frauen festgestellt werden, nach Kearney (1984) kann jedoch Furcht vor Erfolg sowohl bei Frauen als auch bei Männern auftreten (Peters-Haederle, 2006).

Bei der Entwicklung des Regensburger Leistungsinventars (RLMI) ging auch noch die Überlegung ein, dass eine Misserfolgshoffnung einen intrinsisch positiven Wert haben könne. Einen Hinweis darauf, kann das von Berglas und Jones (1978) beschriebene selbsthindernde Verhalten liefern. „Self-handicapping“ bezieht sich auf ein Verhalten, sei-

ne eigene Leistung zu sabotieren, um eine Entschuldigung für späteres Scheitern zu haben (Brehm, 2002). Auch Untersuchungen zur Selbstpräsentation (Swann et al., 1992, zitiert nach Brehm, 2002) geben Hinweise darauf, dass Personen mit negativem Selbstkonzept dieses auch von anderen bestätigt haben wollen. Deshalb wurde noch als vierte Komponente die Hoffnung auf Misserfolg in die Leistungsmotivation mit eingebracht. Das RLMI erhebt den Anspruch, Hoffnung auf Erfolg (HE), Furcht vor Misserfolg (FM), Furcht vor Erfolg (FE) und Hoffnung auf Misserfolg (HM) zu messen.

Weiterhin macht sich das RLMI die Szenariotechnik zu Nutze, um einfache Selbstbeschreibungssituationen zu umgehen. Dabei wird eine alltägliche Situation beschrieben und die Probanden sollen für alle vier Aspekte der Leistungsmotivation (HE, FM, FE, HM) Reaktionsmöglichkeiten auf einer Likert-Skala bewerten. Als dritte Neuerung bringt das RLMI auch die Bereichsspezifität des Leistungsmotives mit ein. Im RLMI für Erwachsene werden fünf Inhaltsbereiche unterschieden, in denen Erfolg oder Misserfolg in Wettbewerbssituationen auftreten können (Ausbildung, Beruf, Freizeit, Aussehen, Partnerschaft).

Bisher wurde das RLMI zur Untersuchung der Leistungsmotivation bei jungen Erwachsenen verwendet (Kornprobst, 2005). Hierbei wurden die Versuchspersonen in eine jüngere (< 25 Jahre) und eine ältere Gruppe (> 25 Jahre) eingeteilt. Es ergaben sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der Skalen „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“. Die jüngere Gruppe fürchtet den Erfolg mehr und hofft auch mehr auf Misserfolg. Außerdem wurden auch geschlechtsspezifische Unterschiede untersucht. Das Ergebnis zeigt, dass Männer signifikant mehr auf Erfolg hoffen als Frauen und dass Frauen mehr Furcht vor Misserfolg haben als Männer. In den Bereichen Furcht vor Erfolg bzw. Hoffnung auf Misserfolg wurden hingegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gefunden.

In der nachfolgenden Studie soll nun die Leistungsmotivation von Kindern bzw. Jugendlichen untersucht werden. Hierbei wird eine Version des RLMI für Kinder und Jugendliche (Lukesch & Peters-Haederle, in Vorb.) verwendet. Die fünf Inhaltsbereiche des RLMI für Erwachsene werden dabei auf zwei für Kinder bzw. Jugendliche relevante Bereiche reduziert. Dabei handelt es sich um die Bereiche Schule und Freizeit. Auch die beschriebenen alltäglichen Situationen sind auf den Lebensbereich von Kindern zugeschnitten. Neben geschlechts- und altersabhängigen Unterschieden soll auch die Variable Schulart mit den Ausprägungen Hauptschule und Gymnasium untersucht werden.

Des Weiteren stellt sich die Frage, in welcher Weise das Selbstkonzept einer Person mit der Leistungsmotivation in Zusammenhang steht. Man verwendet den Begriff „Selbst-

konzept“ in der Regel synonym zum Begriff „Selbstbild“. Dieses umfasst „Kognitionen und Gefühle, die man sich selbst gegenüber hat“ (Häcker & Stapf, 1998, S. 775). Der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept wurde bereits bei jungen Erwachsenen untersucht und eine korrelative Beziehung konnte eindeutig festgestellt werden (Kornprobst, 2005). Der Studie zufolge hängen „Erfolgsfurcht“, „Furcht vor Misserfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“ mit einem negativen Selbstkonzept und „Hoffnung auf Erfolg“ mit Aspektes eines positiven Selbstkonzepts zusammen. Mit der nachfolgenden Studie soll überprüft werden, ob dieser Zusammenhang auch bei Kindern bzw. Jugendlichen auftritt. Zur Untersuchung des Selbstkonzepts werden nicht wie bei Kornprobst die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (Deusinger, 1986) verwendet, sondern zwei Subskalen aus dem „Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen“ nach Fend et al. (1984, zitiert nach Lukesch, 1994).

### 3. Fragestellungen

***H1: Gymnasiasten unterscheiden sich in ihrer Leistungsmotivation von Hauptschülern***

Gemäß dem oben genannten Modell von Bloom ist die Leistungsmotivation einer von drei Faktoren, die zu einer hohen Schulleistung beitragen (1976, zitiert nach Lukesch, 1995). Folglich kann man deshalb vermuten, dass sich Gymnasiasten in ihrer Leistungsmotivation von Hauptschülern unterscheiden.

***H2: Es besteht ein Interaktionseffekt zwischen der Schulart (Hauptschule und Gymnasium) und der Klassenstufe (7. und 9.) hinsichtlich der Leistungsmotivation***

Da die 9. Klasse bei Hauptschülern die Abschlussklasse ist, sind einerseits die Noten hier von besonderer Bedeutung und andererseits ist auch ein Ende der Schulzeit in Sicht. Somit kann man vermuten, dass die Leistungsmotivation der Neuntklässler im Vergleich zu den Siebtklässlern in der Hauptschule ansteigt. Das Gegenteil könnte bei den Gymnasiasten der Fall sein. Die 9. Klasse liegt genau in der Mitte ihrer Gymnasialzeit und damit haben die Noten nur geringe Bedeutung für den späteren Werdegang und zudem könnte sich Langeweile gegenüber dem täglichen Schulbesuch bei den Schülern breit machen.

***H3: Es bestehen keine Geschlechtsunterschiede bei Jugendlichen hinsichtlich der Leistungsmotivation***

Da sich die meisten Frauen in der heutigen Zeit nicht mehr mit dem Beruf „Hausfrau“ zufrieden geben und zudem mittlerweile ähnliche Chancen wie Männer haben hohe Positionen zu übernehmen, sollten Jungen und Mädchen gleich leistungsmotiviert sein.

***H4: Der Berufswunsch von Jugendlichen korreliert mit ihrer Leistungsmotivation***

Bei Jugendlichen, die bereits einen konkreten Berufswunsch haben, kann man davon ausgehen, dass sie eine hohe Leistungsmotivation haben, weil sie ja das Ziel verfolgen, später einen bestimmten Ausbildungs- bzw. Studienplatz zu erhalten. Dagegen ist vermutlich die Leistungsmotivation bei Jugendlichen, die noch keine Vorstellung davon haben, welchen Beruf sie später ergreifen wollen, niedriger.



**H5: Die Selbstakzeptanz (ISS) von Jugendlichen korreliert mit ihrer Leistungsmotivation**

Jugendliche, die ein geringes Maß an Selbstakzeptanz aufweisen, sind vielleicht mehr mit sich selbst beschäftigt bzw. auf sich selbst konzentriert und damit weniger leistungsmotiviert als Jugendliche mit hohem Maß an Selbstakzeptanz. Hier könnten besorgte Gedanken über das Selbst mit der Lernleistung interferieren, so dass daraus folgende negative Leistungsrückmeldungen eine negative Leistungsmotivation bedingen. Denkbar ist aber auch der umgekehrte Fall, dass Jugendliche, die sich wenig akzeptieren, Bestätigung aus der Umwelt suchen. Diese Bestätigung könnte durch die Anerkennung ihrer schulischen Leistungen erbracht werden, so dass sie hohe Leistungsziele anstreben und ggf. auch die entsprechenden Lerntugenden an den Tag legen.

**H6: Die Begabungseinschätzung (ISS) von Jugendlichen korreliert mit ihrer Leistungsmotivation**

Nach Wortman et al. (1976) entsteht gelernte Hilflosigkeit, wenn mangelnde eigene Fähigkeit für die erfolglosen Bemühungen verantwortlich gemacht wird (Wortman, Panciera, Shusterman & Hibscher, 1976). Dieser Mechanismus könnte bei Jugendlichen greifen, die sich selbst als wenig begabt sehen. Wenn sie bei einer Aufgabe versagen und dann die Ursache in ihrer geringen Begabung sehen, werden sie sich bei einer nächsten Aufgabe vielleicht aufgrund der internalen Attribution gar nicht mehr um eine Lösung bemühen. Dies sollte besonders beobachtet werden, wenn die interne Attribution Stabilität zeigt (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Folglich werden sie auch weniger Leistungsmotivation aufweisen.

## 4. Methode

### 4.1 *Datenerhebung und Untersuchungsdurchführung*

Die empirischen Daten der beschriebenen Untersuchung wurden im November 2006 jeweils klassenweise mit Hilfe von Fragebögen erhoben. Die Bearbeitung der Fragebögen fand in einem Klassenzimmer statt, in dem sich außer den Schülern noch ein Lehrer zur Anleitung und zur Beantwortung von Fragen befand. Die Versuchspersonen wurden aufgefordert, den Fragebogen alleine auszufüllen und andere nicht in ihren Antworten zu beeinflussen. Vor der Testung wurde eine Einverständniserklärung der Eltern zur Teilnahme ihres Kindes eingeholt. Die Untersuchung erfolgte für alle Versuchspersonen anonym.

Nach der Erstinstruktion sollten die Jugendlichen die Erstanamnese ausfüllen, wobei Fragen über Berufswunsch und Schulart zu beantworten waren. Es folgte eine Instruktion zur Bearbeitung des umformulierten „Regensburger Leistungs-Motiv-Inventars für Kinder und Jugendliche“ (RLMI-K/J) mit einem Anfangsbeispiel (siehe Anhang C und D), um sicherzugehen, dass die Versuchspersonen den Arbeitsauftrag verstanden hatten.

Anschließend wurden die 12 unterschiedlichen inhaltlichen Bereichen zugeordneten Situationen des RLMI-K/J (Teil A) mit den passenden Items (Szenariotechnik), also der Reaktion auf die Situation, die den vier postulierten Komponenten des Leistungsmotivs entsprechen, vorgegeben, auf die die Versuchspersonen mittels 5-stufiger Likert-Skalen (1 = Dieser Aussage stimme ich nicht zu; 5 = Dieser Aussage stimme ich sehr zu) reagieren sollten.

Dann folgte eine Instruktion zur Bearbeitung des "Inventars zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen" (ISS). Es wurden 14 Aussagen präsentiert, die aus zwei von 11 Skalen ausgewählt wurden, nämlich aus der „Skala zur Selbstakzeptierung“ (SAKZ) und der Skala „Selbstkonzept der eigenen Begabung“ (SKBE), der die Versuchsperson zustimmen oder nicht zustimmen sollte.

Abschließend wurde mit zwei Fragen die Verständlichkeit des Fragebogens („Die Fragen im Fragebogen habe ich gut / einigermaßen gut / nicht gut verstanden!“) und die Zufriedenheit der Versuchsperson („Hat Dir der Fragebogen Spaß gemacht?“) erhoben.

In Abbildung 4.1 ist zu sehen, dass die meisten Schüler den Fragebogen gut oder zumindest einigermaßen verstanden haben.

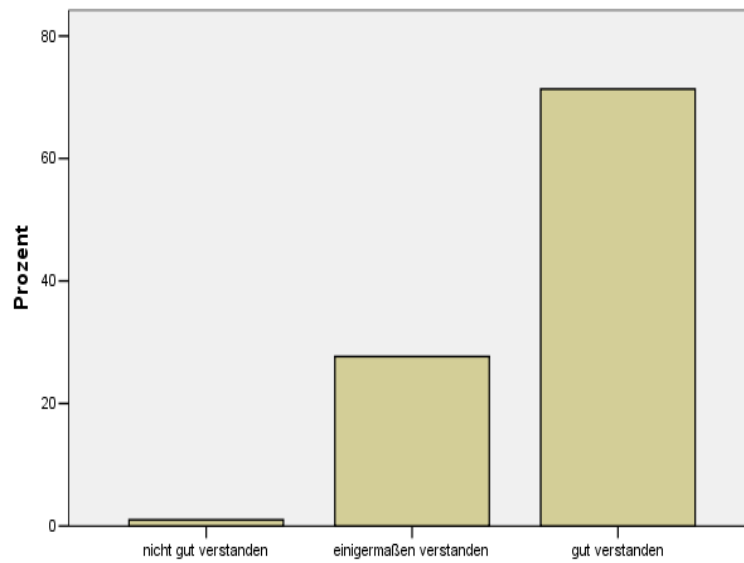


Abbildung 4.1: Verständnis des Fragebogens bei allen Teilnehmern

In Abbildung 4.2 kann man sehen, dass ein Großteil der Schüler Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens hatte, einige waren sich unschlüssig und nur einer Minderheit hat es keine Freude bereitet.

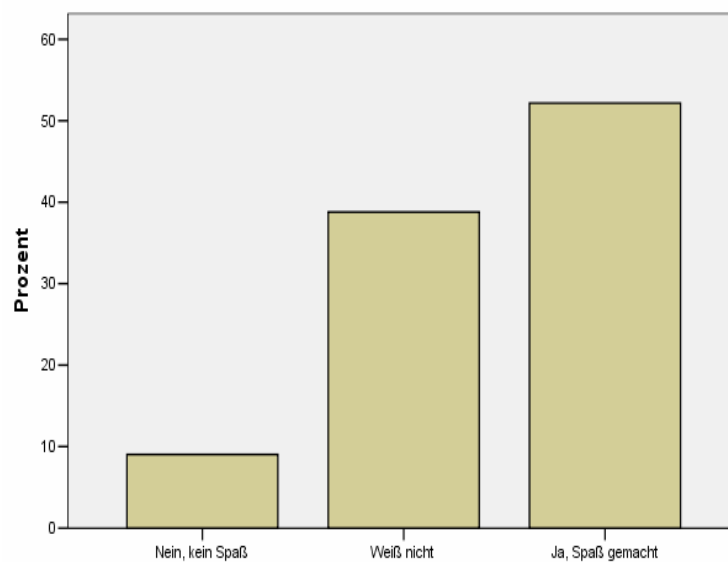


Abbildung 4.2: Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens von allen Teilnehmern

## 4.2 Beschreibung der Stichprobe

An der gesamten Untersuchung nahmen insgesamt 303 Versuchspersonen teil, 118 (38,9 %) davon weiblich und 185 (61,1 %) männlich. Es nahmen signifikant weniger Mädchen als Jungen ( $\chi^2$ (; N = 303) = 0,8; p = .95) an der Studie teil. In der Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen und der 17-Jährigen wurden mehr Jungen als Mädchen befragt, nur bei den 16-Jährigen waren die Mädchen in der Überzahl. Der größte Teil der Stichprobe war im Alter zwischen 12 und 15 Jahren (Abb. 4.3).

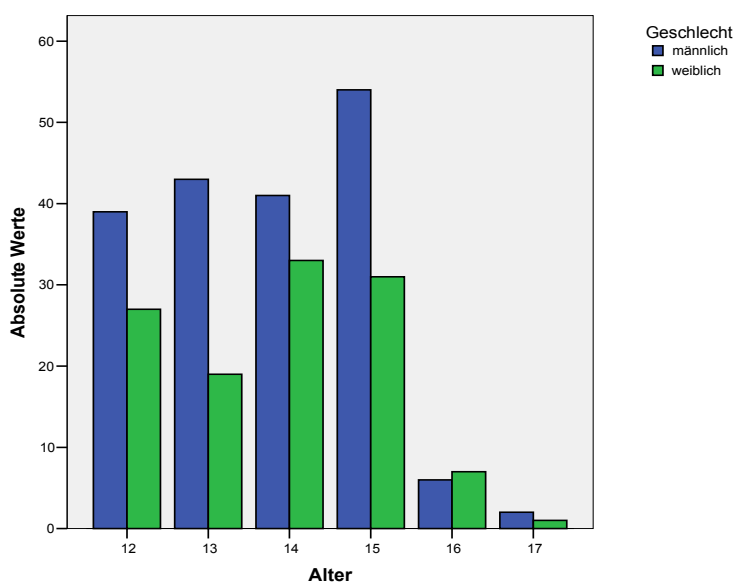


Abbildung 4.3: Alters- und Geschlechtsverteilung

Die teilnehmenden Jugendlichen waren zwischen 12 und 17 Jahre alt, das Durchschnittsalter betrug 13,76 Jahre mit einer Standardabweichung von 1,25. Im Durchschnitt lag das Alter der Jungen bei 13,74 Jahren, das der Mädchen bei 13,79 Jahren. Insgesamt füllten 133 7.-Klässler und 170 9.-Klässler den Fragebogen während einer regulären Unterrichtsstunde aus.

Tabelle 4.1: Verteilung der Stichprobe nach Schultyp und Klassenstufe

Anzahl		Klasse		Gesamt
		7. Klasse	9. Klasse	
<b>Schultyp</b>	Hauptschule	63	75	138
	Gymnasium	70	95	165
<b>Gesamt</b>		133	170	303

Aufgrund der Durchführung der Studie in verschiedenen Landkreisen Bayerns konnte die Variable „Wohnort“ als mögliche Störvariable minimiert werden.

Betrachtet man die Schulart der Versuchspersonen, so besuchen 54,5 % der Jugendlichen das Gymnasium und 45,5 % eine Hauptschule (Tabelle 4.1). Es ergibt sich eine Gleichverteilung der Stichprobe hinsichtlich des Merkmals „Schultyp“ ( $\chi^2(1; N = 303) = 2,406$ ;  $p = .65$ ) auch zwischen den Geschlechtern (52,5 % aller Mädchen und 55,7 % aller Jungen besuchen ein Gymnasium).

Tabelle 4.2: Verteilung der Stichprobe nach Schultyp und Geschlecht

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
<b>Schultyp</b>	Hauptschule	82	56	138
	Gymnasium	103	62	165
<b>Gesamt</b>		185	118	303

Die Berufswünsche wurden in bestimmte Kategorien, die sich an denen der Agentur für Arbeit orientierten, eingeteilt; diese verteilten sich auf die Befragten folgendermaßen:

Tabelle 4.3: Verteilung der Stichprobe nach Berufswunsch Kategorien und Geschlecht

Berufswunsch	Geschlecht		insgesamt
	männlich	weiblich	
Hotel /Gaststätten/Tourismus/Haushalt <sup>a)</sup>	6	3	9
Computer/Büro <sup>a)</sup>	13	4	17
Medien/Kunst/Gestaltung (Design/Architektur) <sup>a)</sup>	14	18	32
Natur/Tiere/Umwelt <sup>a)</sup>	7	10	17
Ordnung/Sicherheit/Schutz(Politik/Militär) <sup>a)</sup>	9	6	15
Bau/Werkstatt/Elektrik <sup>a)</sup>	51	1	52
Recht/Steuer <sup>b)</sup>	4	3	7
Sozial/Erziehung/Gesundheit <sup>a)</sup>	10	16	26
Verkehr/Transport <sup>a)</sup>	3	1	4
Wirtschaft/Verwaltung/Fremdsprachen <sup>a)</sup>	5	8	13
Wissenschaft/Forschung <sup>b)</sup>	4	1	5
Dienstleistung/Lebensmittel/ Klei- dung / Kosmetik <sup>c)</sup>	8	13	21
weiß noch nicht	39	31	70
Sport/Berufssportler/Trainer	11	3	14
	184	118	302

Anmerkungen: <sup>a)</sup> mit und ohne Studium; <sup>b)</sup> mit Studium; <sup>c)</sup> ohne Studium

### 4.3 Material und Messinstrumente

Die verwendeten Arbeitsmaterialien bestanden aus einem 12-seitigen Fragebogen, der von den Jugendlichen ohne Zeitbegrenzung auszufüllen war. Dieser Fragebogen bestand aus fünf Teilen: der Anfangsinstruktion, einer Erstanamnese, dem Teil A des „Regensburger Leistungs-Motiv-Inventars für Kinder und Jugendliche“ (RLMI-K/J), teilweise umformuliert im Hinblick auf Verständlichkeit und den Wortschatz von Jugendlichen (siehe Anhang), einer Kurzfassung des „Inventars zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen“ (ISS) in-

klusive Instruktion und einer persönlichen Bewertung des gesamten Fragebogens. Insgesamt dauerte das Ausfüllen des Fragebogens etwa 30 bis 45 Minuten. Auf die beiden verwendeten Testverfahren soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Mit dem „Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen“ (ISS) von Fend et al. (1984) sollen Kognitionen von Jugendlichen (12-16 Jahre), die sich auf die eigene Person bzw. auf das eigene Handeln beziehen, erfasst werden. Es geht also um selbstreflexive Prozesse, die mit Hilfe von 11 Subskalen beschrieben werden. Für die vorliegende Untersuchung wurden zwei davon ausgewählt: Die „Skala zur Selbstakzeptierung“ (SAKZ) besteht aus acht Items, die mit „Stimmt/Stimmt nicht“ zu beantworten sind. Diese erfassen die Selbstakzeptierung oder Selbstablehnung, das heißt, wie viel Wertschätzung eine Person für sich selber übrig hat. Hohe Werte stehen für großes Zutrauen, niedrige Werte für geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Die sechs Items der Skala „Selbstkonzept der eigenen Begabung“ (SKBE) messen, wie hoch die eigenen Talente und Begabungen im Vergleich zu denen anderer eingeschätzt werden. Ein niedriger Wert in dieser Skala bedeutet also, dass sich eine Person als weniger leistungsfähig und intelligent als ihr soziales Umfeld sieht.

Das „Regensburger Leistungs-Motiv-Inventar für Kinder und Jugendliche“ (RLMI-K/J) (Lukesch & Peters-Haederle in Vorb.) ist eine Weiterentwicklung des RLMI-E (Lukesch & Peters-Haederle 2007) für Erwachsene, mit dem jetzt auch die vier Leistungsmotivkomponenten bei 12- bis 18-Jährigen erfasst werden können. Anders als beim RLMI-E wurden beim RLM-K/J nur die zwei inhaltlichen Bereiche Ausbildung und Freizeit beibehalten. Zu jedem dieser Bereiche wurden 12 Situationen und je vier Statements zu dieser Situation konzipiert, die den vier postulierten Komponenten des Leistungsmotivs (Furcht vor Misserfolg, Furcht vor Erfolg, Hoffnung auf Erfolg und Hoffnung auf Misserfolg) entsprechen. Auf jede der vier Statements soll die Versuchsperson mittels einer 5-stufiger Likert-Skala (1 = Dieser Aussage stimme ich nicht zu; 5 = Dieser Aussage stimme ich sehr zu) reagieren.

*Du nimmst an einer Quizshow im Fernsehen teil, die live übertragen wird. Zuhause sitzen deine Freunde und Verwandten vor dem Fernseher und drücken dir die Daumen. Bei dem Quiz spielen immer mehrere Teilnehmer gegeneinander. Kurz vor Spielbeginn denkst du:*

Abbildung 4.4: Situation aus dem Bereich Freizeit im RLMI-K/J

Außerdem war es möglich, zwei testökonomischere Parallelformen des RLMI-K/J (Peters-Haederle, 2006) mit insgesamt 12 Situationen, davon je sechs aus dem Bereich Ausbildung und Freizeit zu bilden, mit deren einem Teil A die hier dargestellte Untersuchung auch durchgeführt wurde.

Die Statements bezüglich der „Hoffnung auf Erfolg“ zeigen die Zuversicht der Versuchspersonen, was die Bewältigung der herausfordernden Aufgaben angeht, während die Antwortvorgaben, bei denen es um die „Furcht vor Misserfolg“ geht, eine Angst vor unbekanntem Aufgaben, an denen man scheitern könnte, ausdrücken.

Dieses Spiel gewinne ich und dann bin ich der/die Held(in) des Tages.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5

Abbildung 4.5: Antwortvorgabe im RLMI-K/J bezüglich der Leistungsmotivationskomponente „Hoffnung auf Erfolg“

Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die Zuschauer für dumm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5

Abbildung 4.6: Antwortvorgabe im RLMI-K/J bezüglich der Leistungsmotivationskomponente „Furcht vor Misserfolg“

Die Statements des Bereiches „Furcht vor Erfolg“ befassen sich mit den eventuell eintretenden negativen Folgen von Erfolg. Die Hoffnung auf Misserfolgantworten orientieren sich an dem Vermeidungsverhalten der Versuchsperson, wenn es darum geht, Entscheidungen zu treffen.



Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5

Abbildung 4.7: Antwortvorgabe im RLMI-K/J bezüglich der Leistungsmotivationskomponente „Furcht vor Erfolg“

Hoffentlich gewinne ich nur den zweiten Preis, der große Rummel im Finale wäre zuviel für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5

Abbildung 4.8: Antwortvorgabe Im RLMI-K/J bezüglich der Leistungsmotivationskomponente „Hoffnung auf Misserfolg“

#### 4.4 Statistische Auswertung

Für die Auswertung und die graphische Darstellung wurde das Datenverarbeitungsprogramm SPSS, Version 13.0, verwendet. Zuerst wurde eine Itemanalyse durchgeführt, bei der die Trennschärfe, die Reliabilität und die Schwierigkeit der einzelnen Items ausgewertet wurden.

Anhand der einzelnen Hypothesen ergaben sich aus der Betrachtung der Ergebnisse des „Regensburger Leistungs-Motiv-Inventars für Kinder und Jugendliche“ (RLMI-K/J), in dem die zwei Bereiche „Schule“ und „Freizeit“ abgefragt wurden, 12 unabhängige Variablen (UV) für die weitere Auswertung: 1.-3. Furcht vor Misserfolg (FM) in der Freizeit, in der Schule und insgesamt, 4.-6. Furcht vor Erfolg (FE) in der Freizeit, in der Schule und insgesamt, 7.-9. Hoffnung auf Misserfolg (HM) in der Freizeit, in der Schule und insgesamt, 10.-12. Hoffnung auf Erfolg (HE) in der Freizeit, in der Schule und insgesamt.

Zur Überprüfung der ersten Hypothese, die besagt, dass sich Gymnasiasten und Hauptschüler anhand ihrer Leistungsausprägungen unterscheiden, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet.

Um die zweite Hypothese auf Interaktionseffekte mit der Schulstufe zu testen, also ob sich Gymnasiasten und Hauptschüler hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation, d. h. ihrer Hoffnung auf Erfolg bzw. Misserfolg und ihrer Furcht vor Erfolg bzw. Misserfolg, unterscheiden, wurden varianzanalytische Berechnungen durchgeführt. Zusätzlich wurden t-

Tests für unabhängige Stichproben ausgewertet, um zu sehen, ob sich die 7. in ihrer Leistungsausprägung von der 9. Klasse unterscheidet. Verglichen wurde hier innerhalb eines jeden Schultyps und über alle Schulen hinweg.

Die dritte Hypothese, hinsichtlich unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Leistungsmotive, wurde ebenfalls mit einem t-Test für unabhängige Stichproben überprüft.

Zur Überprüfung der vierten Hypothese, die besagt, dass die konkrete bzw. noch nicht konkretisierte Äußerung des Berufswunsches mit der individuellen Leistungsmotivation korreliert, wurde der Kontingenzkoeffizient berechnet.

Außerdem wurde der Bravais-Pearson-Korrelationskoeffizient ausgewählt, um den Zusammenhang zwischen Selbstakzeptanz und Leistungsmotivation, wie in der fünften Hypothese postuliert und zwischen Begabungseinschätzung und Leistungsmotivation, wie in der sechsten Hypothese formuliert, zu testen.

Den statistischen Auswertungsverfahren liegt ein Signifikanzniveau von zumindest  $\alpha = .05$  zugrunde.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Itemanalysen

Die folgenden Tabellen (vgl. Tab. 5.1 bis 5.4) zeigen die Mittelwerte, die Standardabweichungen und die Trennschärfen der einzelnen Items zum RLMI-K/J.

Tabelle 5.1 enthält die Items zu „Hoffnung auf Erfolg“ (HE). Die Mittelwerte liegen hier zwischen 2,29 und 4,37. Die Trennschärfen sind für alle Bereiche einigermaßen gut, da sie über 0,20 liegen. Die höchsten Werte befinden sich speziell im Bereich „Schule“.

Tabelle 5.1: Itemkennwerte: Hoffnung auf Erfolg (HE)

	Item	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Trennschärfe (Bereich)	Trennschärfe (Gesamt)
<b>Schule</b>	<b>S1_HE</b>	2,31	1,23	0,45	0,47
	<b>S2_HE</b>	3,85	1,18	0,47	0,46
	<b>S3_HE</b>	4,35	1,03	0,29	0,26
	<b>S4_HE</b>	2,50	1,17	0,42	0,47
	<b>S5_HE</b>	2,34	1,38	0,33	0,46
	<b>S6_HE</b>	4,29	1,15	0,22	0,25
<b>Freizeit</b>	<b>F1_HE</b>	2,65	1,20	0,27	0,36
	<b>F2_HE</b>	3,34	1,42	0,31	0,35
	<b>F3_HE</b>	4,05	1,26	0,28	0,22
	<b>F4_HE</b>	3,25	1,33	0,31	0,42
	<b>F5_HE</b>	4,04	1,31	0,25	0,28
	<b>F6_HE</b>	3,32	1,41	0,30	0,37

Die Itemkennwerte der Items für „Hoffnung auf Misserfolg“ (HM) sind in Tabelle 5.2 zu sehen. Der kleinste Itemmittelwert beträgt hier 1,61 und der größte 2,72. Bei den Trennschärfen liegt auch hier kein Wert unter 0,20. Der höchste Trennschärfewert liegt in der Gesamtskala beim vierten Item und beträgt 0,61.

Tabelle 5.2: Itemwerte: Hoffnung auf Misserfolg (HM)

	Item	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Trennschärfe (Bereich)	Trennschärfe (Gesamt)
<b>Schule</b>	<b>S1_HM</b>	1,89	1,21	0,39	0,41
	<b>S2_HM</b>	1,61	1,14	0,46	0,45
	<b>S3_HM</b>	1,79	1,24	0,41	0,47
	<b>S4_HM</b>	1,71	1,10	0,51	0,61
	<b>S5_HM</b>	1,93	1,03	0,36	0,46
	<b>S6_HM</b>	2,38	1,26	0,37	0,45
<b>Freizeit</b>	<b>F1_HM</b>	2,01	1,35	0,48	0,53
	<b>F2_HM</b>	2,72	1,37	0,28	0,31
	<b>F3_HM</b>	1,83	1,20	0,47	0,53
	<b>F4_HM</b>	1,80	1,14	0,46	0,52
	<b>F5_HM</b>	1,83	1,20	0,48	0,54
	<b>F6_HM</b>	1,80	1,19	0,49	0,52

In Tabelle 5.3 finden sich die Itemkennwerte zu „Furcht vor Misserfolg“ (FE). Die Mittelwerte betragen hier 1,72 bis 3,59. Jeweils auf der Gesamtskala, der Schulskala und der Freizeitskala gibt es bei den Trennschärfen ein Item mit einem Wert unter 0,2. Die anderen Trennschärfewerte sind recht passabel.

Tabelle 5.3: Itemkennwerte: Furcht vor Misserfolg (FE)

	Item	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Trennschärfe (Bereich)	Trennschärfe (Gesamt)
Schule	S1_FM	3,38	1,29	0,28	0,27
	S2_FM	3,58	1,35	0,34	0,34
	S3_FM	1,89	1,22	0,32	0,47
	S4_FM	2,57	1,40	0,39	0,52
	S5_FM	2,55	1,28	0,29	0,36
	S6_FM	1,72	1,15	0,13	0,18
Freizeit	F1_FM	2,82	1,33	0,29	0,38
	F2_FM	2,06	1,31	0,42	0,47
	F3_FM	2,80	1,43	0,21	0,24
	F4_FM	2,54	1,37	0,43	0,48
	F5_FM	1,90	1,24	0,39	0,46
	F6_FM	2,75	1,48	0,18	0,26

Die letzte Tabelle zu den Itemkennwerten des RLMI-K/J zeigt die Items zu „Furcht vor Erfolg“ (FE) (vgl. Tabelle 5.4). Die Mittelwerte liegen zwischen 1,59 und 2,22. Die Werte der Trennschärfen sind insgesamt ziemlich gut. Der geringste Wert findet sich in der Freizeitskala und beträgt 0,29. Auch in der Gesamtskala von FE beträgt der insgesamt höchste Trennschärfewert 0,62.

Tabelle 5.4: Itemkennwerte: Furcht vor Erfolg (FE)

	Item	Arithmetisches Mittel	Standard- abweichung	Trenn- schärfe (Bereich)	Trenn- schärfe (Gesamt)
<b>Schule</b>	<b>S1_FE</b>	2,09	1,40	0,44	0,52
	<b>S2_FE</b>	2,01	1,31	0,46	0,47
	<b>S3_FE</b>	1,59	1,09	0,48	0,51
	<b>S4_FE</b>	2,13	1,29	0,57	0,62
	<b>S5_FE</b>	1,79	1,23	0,45	0,50
	<b>S6_FE</b>	1,87	1,19	0,39	0,41
<b>Freizeit</b>	<b>F1_FE</b>	2,20	1,29	0,29	0,39
	<b>F2_FE</b>	2,13	1,31	0,40	0,46
	<b>F3_FE</b>	1,88	1,25	0,44	0,51
	<b>F4_FE</b>	1,92	1,16	0,48	0,54
	<b>F5_FE</b>	2,21	1,33	0,53	0,53
	<b>F6_FE</b>	2,05	1,20	0,34	0,39

Tabelle 5.5 enthält die Mittelwerte, die Standardabweichungen und die Trennschärfen der einzelnen Items zum ISS. Die Mittelwerte liegen zwischen 0,56 und 0,93. Die Trennschärfen liegen in einem annehmbaren Bereich zwischen 0,32 und 0,50.

Tabelle 5.5: Itemkennwerte: Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen

	Item	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Trennschärfe
<b>Selbst- akzeptierung</b>	SA_1	0,84	0,37	0,47
	SA_2	0,67	0,47	0,43
	SA_3	0,60	0,49	0,41
	SA_4	0,86	0,35	0,50
	SA_5	0,93	0,26	0,49
	SA_6	0,91	0,28	0,32
	SA_7	0,76	0,43	0,43
	SA_8	0,55	0,49	0,42
<b>Eigene Begabung</b>	B_1	0,60	0,49	0,40
	B_2	0,72	0,45	0,40
	B_3	0,60	0,49	0,33
	B_4	0,74	0,44	0,34
	B_5	0,66	0,47	0,41
	B_6	0,56	0,50	0,35

## 5.2 Skalennalysen

In den folgenden Tabellen (vgl. Tab 5.6 bis Tab 5.9) werden die Skalenwerte getrennt nach „Hoffnung auf Erfolg“, „Hoffnung auf Misserfolg“, „Furcht vor Misserfolg“ und „Furcht vor Erfolg“ aufgeführt. Dargestellt werden die Itemzahl, der Mittelwert und die dazugehörige Standardabweichung, die Schiefe, der Exzess und der Wert von Cronbach's  $\alpha$  zur Schätzung der inneren Konsistenz.

Tabelle 5.6 zeigt die Skalenwerte von „Hoffnung auf Erfolg“. Die Verteilung ist flachgipfelig und beinahe symmetrisch. Außerdem liegt eine ziemlich hohe Gesamtkonsistenz vor (Cronbach's  $\alpha = 0,74$ ).

Tabelle 5.6: Skalenkennwerte für RLMI-K/J („Hoffnung auf Erfolg“)

HE	Itemzahl	M	SD	Schiefe	Exzess	$\alpha$
Schule	6	19,64	4,24	0,02	-0,38	0,63
Freizeit	6	20,65	4,38	-0,25	-0,36	0,54
Gesamt	12	20,15	3,81	-0,08	-0,38	0,74

In Tabelle 5.7 sind die Skalenkennwerte von „Hoffnung auf Misserfolg“ aufgeführt. Die Verteilung ist rechtssteil und schmalgipflig. Die innere Konsistenz ist mit 0,82 sehr gut.

Tabelle 5.7: Skalenkennwerte für RLMI-K/J („Hoffnung auf Misserfolg“)

HM	Itemzahl	M	SD	Schiefe	Exzess	$\alpha$
Schule	6	11,31	4,37	1,21	1,47	0,69
Freizeit	6	11,98	4,75	0,99	0,64	0,71
Gesamt	12	11,62	4,22	1,08	1,05	0,82

Die Skalenkennwerte für „Furcht vor Misserfolg“ sind in Tabelle 5.8 zu sehen. Die Verteilung ist rechtssteil und breitgipflig. Das Cronbach's  $\alpha$  von 0,73 zeugt von einer guten inneren Konsistenz.

Tabelle 5.8: Skalenkennwerte für RLMI-K/J („Furcht vor Misserfolg“)

FM	Itemzahl	M	SD	Schiefe	Exzess	$\alpha$
Schule	6	15,69	4,27	0,15	-0,31	0,55
Freizeit	6	14,88	4,64	0,32	-0,29	0,58
Gesamt	12	15,27	3,99	0,25	-0,19	0,73

Bei „Furcht vor Erfolg“ (vgl. Tabelle 5.9) ist die Verteilung rechtssteil und tendenziell schmalgipflig. Der Wert für Cronbach's  $\alpha$  (0,83) spricht für eine hohe innere Konsistenz.



Tabelle 5.9: Skalenkennwerte für RLMI-K/J („Furcht vor Erfolg“)

FE	Itemzahl	M	SD	Schiefe	Exzess	$\alpha$
Schule	6	11,48	4,90	0,02	-0,38	0,73
Freizeit	6	12,39	4,69	0,79	0,25	0,68
Gesamt	12	11,91	4,43	1,06	1,19	0,83

In Tabelle 5.10 sind die Skalenkennwerte, die Mittelwerte, Standardabweichung sowie Schiefe, Exzess und Cronbach's  $\alpha$  der Skalen „Selbstakzeptierung“ und „eigene Begabung“ des ISS aufgeführt.

Die Verteilung bei der Skala „Selbstakzeptierung“ (SA) ist linkssteil und schmalgipflig. Die Verteilung der Skala „eigene Begabung“ (B) ist weniger linkssteil und breitgipflig.

Tabelle 5.10: Skalenkennwerte der Skalen „Selbstakzeptierung“ (SA) und „eigene Begabung“ (B) für ISS

Skala	Itemzahl	M	SD	Schiefe	Exzess	$\alpha$
SA	8	6,13	1,89	-1,14	1,01	0,73
B	6	3,88	1,70	-0,49	-0,77	0,64

### 5.3 Hypothesenprüfung

#### 5.3.1 Hypothese 1: Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Hauptschülern bezüglich der Leistungsmotivation

Im Folgenden werden die Berechnungen zu den Unterschieden von Gymnasiasten und Hauptschülern auf den Gesamt- und bereichsspezifischen Skalen des RLMI-K/J dargestellt.

Auf den Gesamtskalen „Hoffnung auf Erfolg“, „Hoffnung auf Misserfolg“ und „Furcht vor Erfolg“ erreichen die Hauptschüler einen höheren Mittelwert als die Gymnasiasten (vgl. Tab. 5.11). Die Unterschiede sind durch t-Tests als signifikant belegt (vgl. Tab. 5.12). Auf

der Gesamtskala für „Furcht vor Misserfolg“ besteht kein signifikanter Unterschied zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten.

Bei den Motivationskennwerten für die beiden Bereichsskalen „Schule“ und „Freizeit“ unterscheiden sich Gymnasiasten und Hauptschüler signifikant voneinander. Das arithmetische Mittel ist bei den Hauptschülern in allen Leistungsmotivationsdimensionen außer „Furcht vor Misserfolg“ in der Schule höher als das der Gymnasiasten. In der Freizeit haben die Gymnasiasten in allen Motivationsdimensionen niedrigere Kennwerte als die Hauptschüler (vgl. Tab. 5.11 und Tab. 5.12).

*Tabelle 5.11:* Deskriptive Unterschied zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten

	<b>Schultyp</b>	<b>N</b>	<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>Standardabweichung</b>
<b>Gesamt_HE</b>	Hauptschule	132	3,52	0,67
	Gymnasium	164	3,23	0,57
<b>Gesamt_HM</b>	Hauptschule	133	2,20	0,76
	Gymnasium	164	1,73	0,58
<b>Gesamt_FM</b>	Hauptschule	133	2,60	0,71
	Gymnasium	164	2,50	0,63
<b>Gesamt_FE</b>	Hauptschule	134	2,23	0,78
	Gymnasium	162	1,78	0,64
<b>Schule_HE</b>	Hauptschule	136	3,50	0,75
	Gymnasium	164	3,09	0,61
<b>Schule_HM</b>	Hauptschule	136	2,12	0,80
	Gymnasium	165	1,69	0,60
<b>Schule_FM</b>	Hauptschule	134	2,61	0,77
	Gymnasium	164	2,62	0,66
<b>Schule_FE</b>	Hauptschule	136	2,15	0,87
	Gymnasium	164	1,71	0,71
<b>Freizeit_HE</b>	Hauptschule	134	3,53	0,74
	Gymnasium	165	3,37	0,71

<b>Freizeit_HM</b>	Hauptschule	135	2,27	0,85
	Gymnasium	164	1,77	0,66
<b>Freizeit_FM</b>	Hauptschule	137	2,60	0,81
	Gymnasium	165	2,38	0,74
<b>Freizeit_FE</b>	Hauptschule	136	2,31	0,84
	Gymnasium	163	1,86	0,67

Tabelle 5.12: Vergleich Hauptschule – Gymnasium

	Teststatistik (t)	Freiheitsgrade	Signifikanz
<b>Gesamt_HE</b>	4,04	294,00	0,00
<b>Gesamt_HM</b>	5,88	242,31 <sup>1</sup>	0,00
<b>Gesamt_FM</b>	1,30	295,00	0,19
<b>Gesamt_FE</b>	5,28	256,13 <sup>1</sup>	0,00
<b>Schule_HE</b>	5,13	258,49 <sup>1</sup>	0,00
<b>Schule_HM</b>	5,19	246,52 <sup>1</sup>	0,00
<b>Schule_FM</b>	-0,15	262,93 <sup>1</sup>	0,88
<b>Schule_FE</b>	4,65	259,46 <sup>1</sup>	0,00
<b>Freizeit_HE</b>	1,96	297,00	0,05
<b>Freizeit_HM</b>	5,65	249,01 <sup>1</sup>	0,00
<b>Freizeit_FM</b>	2,45	300,00	0,01
<b>Freizeit_FE</b>	5,01	256,79 <sup>1</sup>	0,00

<sup>1</sup> Varianzen sind nicht gleich

### 5.3.2 Hypothese 2: Interaktionseffekt zwischen Schulart und Klassenstufe bezüglich der Leistungsmotivation

Zunächst werden in deskriptiver Weise (vgl. Tab. 5.13) wieder die Mittelwerte und Standardabweichungen der Klassenstufen hinsichtlich der Gesamtskala und der Bereichsskalen unabhängig von der Schulart dargestellt.

Tabelle 5.13: Deskriptive Unterschiede zwischen den Klassenstufen

	Klassenstufe	N	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung
<b>Gesamt_HE</b>	7. Klasse	129	3,45	0,64
	9. Klasse	167	3,29	0,63
<b>Gesamt_HM</b>	7. Klasse	131	2,01	0,70
	9. Klasse	166	1,88	0,71
<b>Gesamt_FM</b>	7. Klasse	131	2,60	0,68
	9. Klasse	166	2,50	0,66
<b>Gesamt_FE</b>	7. Klasse	129	2,07	0,70
	9. Klasse	167	1,91	0,76
<b>Schule_HE</b>	7. Klasse	131	2,41	0,69
	9. Klasse	169	3,17	0,71
<b>Schule_HM</b>	7. Klasse	131	1,96	0,76
	9. Klasse	170	1,83	0,70
<b>Schule_FM</b>	7. Klasse	131	2,70	0,68
	9. Klasse	167	2,55	0,73
<b>Schule_FE</b>	7. Klasse	131	1,99	0,79
	9. Klasse	169	1,86	0,84
<b>Freizeit_HE</b>	7. Klasse	131	3,50	0,75
	9. Klasse	168	3,40	0,71
<b>Freizeit_HM</b>	7. Klasse	133	2,07	0,77
	9. Klasse	166	1,94	0,81
<b>Freizeit_FM</b>	7. Klasse	133	2,51	0,82
	9. Klasse	169	2,46	0,73
<b>Freizeit_FE</b>	7. Klasse	131	2,18	0,76
	9. Klasse	168	1,98	0,79

Tabelle 5.14 enthält die Ergebnisse der Varianzanalyse bezüglich des Haupteffekts „Schule“ auf Motivation. Es gibt signifikante Haupteffekte in allen Skalen außer bei der Gesamtskala und der Schulskala mit „Furcht vor Misserfolg“, bei der Freizeitskala mit „Hoffnung auf Erfolg“ (vgl. Tab. 5.14).

Tabelle 5.14: Haupteffekt Schule auf die Motivationsvariable

	<b>Teststatistik (F)</b>	<b>Freiheitsgrade</b>	<b>Signifikanz</b>
<b>Gesamt_HE</b>	15,60	1	0,00
<b>Gesamt_HM</b>	37076	1	0,00
<b>Gesamt_FM</b>	2,07	1	0,15
<b>Gesamt_FE</b>	31,26	1	0,00
<b>Schule_HE</b>	27,55	1	0,00
<b>Schule_HM</b>	29,94	1	0,00
<b>Schule_FM</b>	0,00	1	0,95
<b>Schule_FE</b>	24,38	1	0,00
<b>Freizeit_HE</b>	3,31	1	0,07
<b>Freizeit_HM</b>	34,08	1	0,00
<b>Freizeit_FM</b>	6,94	1	0,01
<b>Freizeit_FE</b>	27,66	1	0,00

In Tabelle 5.15 werden die Ergebnisse der Varianzanalyse bezüglich des Haupteffekts „Klassenstufe“ auf Motivation angegeben. Der Haupteffekt bei der Gesamtskala ist bei „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Erfolg“, bei der Schulskala bei „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ sowie bei der Freizeitskala mit „Furcht vor Erfolg“ signifikant (vgl. Tab. 5.15).

Tabelle 5.15: Haupteffekt Klassenstufe auf Motivation

	<b>Teststatistik (F)</b>	<b>Freiheitsgrade</b>	<b>Signifikanz</b>
<b>Gesamt_HE</b>	4,71	1	0,03
<b>Gesamt_HM</b>	2,48	1	0,12
<b>Gesamt_FM</b>	1,81	1	0,18
<b>Gesamt_FE</b>	4,04	1	0,05
<b>Schule_HE</b>	9,39	1	0,00
<b>Schule_HM</b>	2,46	1	0,12
<b>Schule_FM</b>	3,95	1	0,05

<b>Schule_FE</b>	2,37	1	0,13
<b>Freizeit_HE</b>	0,99	1	0,32
<b>Freizeit_HM</b>	1,65	1	0,20
<b>Freizeit_FM</b>	0,49	1	0,48
<b>Freizeit_FE</b>	5,05	1	0,03

In Tabelle 5.16 sieht man die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse im Hinblick auf Interaktionseffekte. Es bestehen signifikante Interaktionseffekte zwischen Schulart und Klassenstufe lediglich bei „Furcht vor Erfolg“ in der Gesamtskala ( $F(1) = 3,91$ ,  $p = 0,05$ ) und in der Bereichsskala „Schule“ ( $F(1) = 3,86$ ,  $p = 0,05$ ).

*Tabelle 5.16: Interaktion zwischen Schultyp und Klasse bezüglich Leistungsmotivation*

	<b>Teststatistik (F)</b>	<b>Freiheitsgrade</b>	<b>Signifikanz</b>
<b>Gesamt_HE</b>	0,08	1	0,78
<b>Gesamt_HM</b>	2,21	1	0,14
<b>Gesamt_FM</b>	2,64	1	0,11
<b>Gesamt_FE</b>	3,91	1	0,05
<b>Schule_HE</b>	0,23	1	0,63
<b>Schule_HM</b>	2,42	1	0,12
<b>Schule_FM</b>	1,51	1	0,22
<b>Schule_FE</b>	3,86	1	0,05
<b>Freizeit_HE</b>	0,70	1	0,41
<b>Freizeit_HM</b>	1,50	1	0,22
<b>Freizeit_FM</b>	3,72	1	0,06
<b>Freizeit_FE</b>	3,09	1	0,08

Die folgenden beiden Abbildungen 5.1 und 5.2 veranschaulichen die signifikanten Interaktionseffekte zwischen Schulart und Klassenstufe.

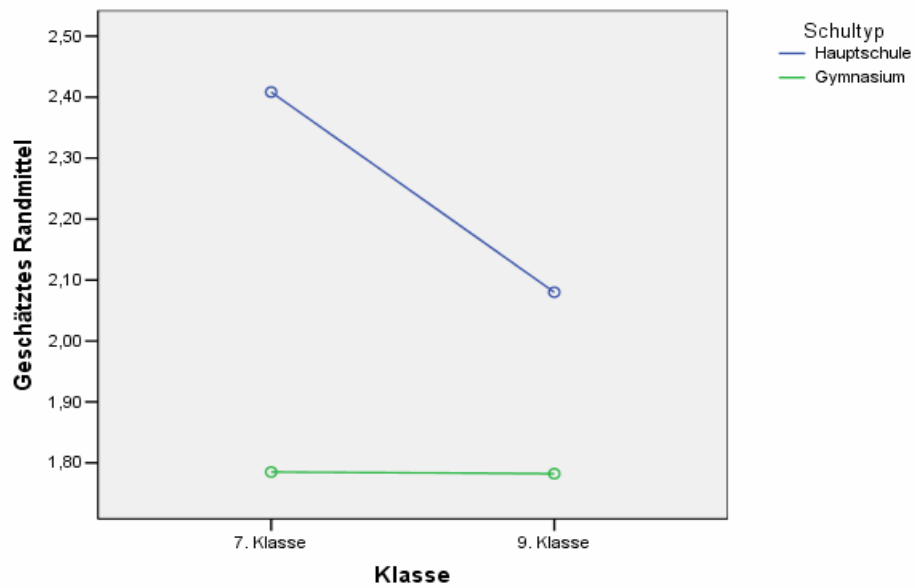


Abbildung 5.1: Interaktionseffekt zwischen Schultyp und Klasse bei „Furcht vor Erfolg“ (Gesamt)

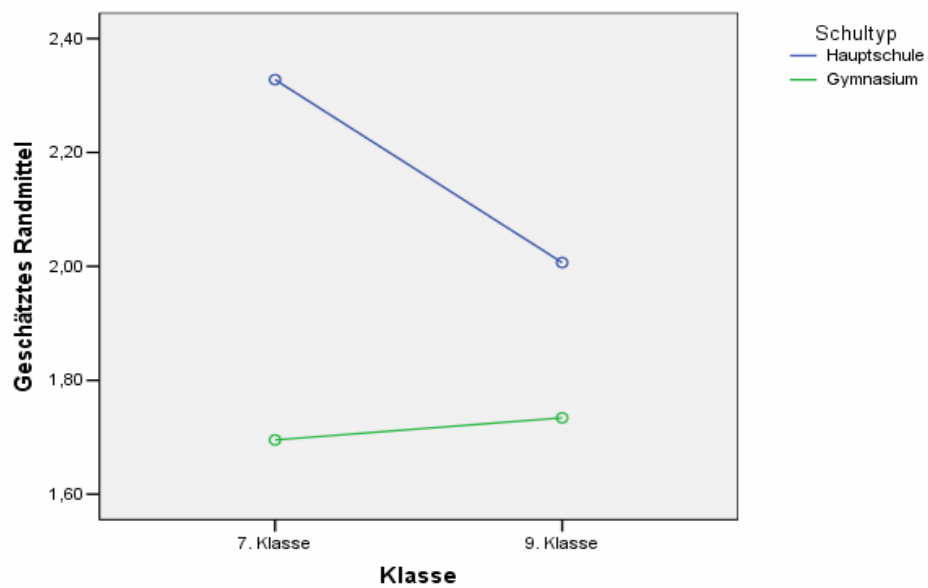


Abbildung 5.2: Interaktion zwischen Schultyp und Klasse bei „Furcht vor Erfolg“ (Schule)

### 5.3.3 Hypothese 3: Geschlechtsunterschiede in der Leistungsmotivation

In Tabelle 5.17 finden sich deskriptive Daten zu den Geschlechtsunterschieden der Hauptschüler. Dazu werden das arithmetische Mittel sowie Standardabweichung aufgeführt.

Die männlichen Hauptschüler haben der Gesamtskala signifikant höhere Mittelwerte in der Leistungsmotivation als Mädchen außer bei „Furcht vor Misserfolg“. In der Schulskala sind die Geschlechtsunterschiede bei „Hoffnung auf Misserfolg“ und „Furcht vor Erfolg“ signifikant. In der Freizeitskala unterscheiden sich die Jungen von den Mädchen nur in den Bereichen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Erfolg“ signifikant voneinander; die Jungen haben jeweils höhere Durchschnittswerte. Dies wurde mit t-Tests berechnet (vgl. Tab. 5.17 und Tab. 5.18).

*Tabelle 5.17:* Deskriptive Statistik der Geschlechtsunterschiede (Hauptschule)

	<b>Geschlecht</b>	<b>N</b>	<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>Standardabweichung</b>
<b>Gesamt_HE</b>	männlich	77	3,63	0,65
	weiblich	55	3,63	0,68
<b>Gesamt_HM</b>	männlich	77	2,32	0,73
	weiblich	56	2,02	0,77
<b>Gesamt_FM</b>	männlich	78	2,62	0,73
	weiblich	55	2,58	0,69
<b>Gesamt_FE</b>	männlich	78	2,38	0,80
	weiblich	56	2,02	0,71
<b>Schule_HE</b>	männlich	80	3,58	0,73
	weiblich	56	3,38	0,77
<b>Schule_HM</b>	männlich	80	2,26	0,79
	weiblich	56	1,92	0,78



<b>Schule_FM</b>	männlich	79	2,58	0,77
	weiblich	55	2,64	0,78
<b>Schule_FE</b>	männlich	80	2,72	0,93
	weiblich	56	1,98	0,77
<b>Freizeit_HE</b>	männlich	79	3,66	0,74
	weiblich	55	3,35	0,71
<b>Freizeit_HM</b>	männlich	79	2,38	0,84
	weiblich	56	2,12	0,85
<b>Freizeit_FM</b>	männlich	81	2,65	0,83
	weiblich	56	2,52	0,76
<b>Freizeit_FE</b>	männlich	80	2,48	0,84
	weiblich	56	2,06	0,78

Tabelle 5.18: Geschlechterunterschiede bezüglich Leistungsmotivation in der Hauptschule

	Teststatistik (t)	Freiheitsgrade	Signifikanz
<b>Gesamt_HE</b>	2,34	130	0,02
<b>Gesamt_HM</b>	2,29	131	0,02
<b>Gesamt_FM</b>	0,31	131	0,76
<b>Gesamt_FE</b>	2,67	132	0,01
<b>Schule_HE</b>	1,56	134	0,12
<b>Schule_HM</b>	2,46	134	0,02
<b>Schule_FM</b>	-0,43	132	0,67
<b>Schule_FE</b>	1,97	134	0,05
<b>Freizeit_HE</b>	2,49	132	0,01
<b>Freizeit_HM</b>	1,76	133	0,08
<b>Freizeit_FM</b>	0,98	135	0,33
<b>Freizeit_FE</b>	2,94	134	0,00

In Tabelle 5.19 sind die deskriptiven Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Leistungsmotivation von Gymnasiasten gezeigt.

Auffällig ist, dass die Mädchen in allen drei Skalen jeweils bei „Furcht vor Misserfolg“ durchschnittlich höhere Werte als die Jungen erzielten. Die t-Tests zeigten jedoch, dass diese Unterschiede nicht signifikant sind. Signifikante Unterschiede wurden dagegen in jeder Skala (Gesamt, Schule und Freizeit) bei „Hoffnung auf Erfolg“ gefunden: Hier haben die Jungen höhere Mittelwerte (vgl. Tab. 5.19 und Tab. 5.20).

Table 5.19 : Deskriptive Statistik für Geschlechtsunterschiede (Gymnasium)

	<b>Geschlecht</b>	<b>N</b>	<b>Arithmetisches Mittel</b>	<b>Standardabweichung</b>
<b>Gesamt_HE</b>	männlich	103	3,33	0,57
	weiblich	61	3,06	0,53
<b>Gesamt_HM</b>	männlich	102	1,77	0,61
	weiblich	62	1,66	0,52
<b>Gesamt_FM</b>	männlich	103	2,47	0,62
	weiblich	61	2,56	0,65
<b>Gesamt_FE</b>	männlich	102	1,85	0,66
	weiblich	60	1,67	0,58
<b>Schule_HE</b>	männlich	103	3,19	0,62
	weiblich	61	2,90	0,54
<b>Schule_HM</b>	männlich	103	1,75	0,64
	weiblich	62	1,59	0,51
<b>Schule_FM</b>	männlich	103	2,59	0,68
	weiblich	61	2,67	0,63
<b>Schule_FE</b>	männlich	102	1,77	0,74
	weiblich	62	1,63	0,65
<b>Freizeit_HE</b>	männlich	103	3,47	0,72
	weiblich	62	3,20	0,67
<b>Freizeit_HM</b>	männlich	102	1,79	0,69
	weiblich	62	1,74	0,61
<b>Freizeit_FM</b>	männlich	103	2,34	0,72
	weiblich	62	2,45	0,76

<b>Freizeit_FE</b>	männlich	103	1,94	0,70
	weiblich	60	1,74	0,59

Table 5.20: Geschlechterunterschiede bezüglich Leistungsmotivation im Gymnasium

	<b>Teststatistik (t)</b>	<b>Freiheitsgrade</b>	<b>Signifikanz</b>
<b>Gesamt_HE</b>	3,06	162	0,00
<b>Gesamt_HM</b>	1,14	162	0,26
<b>Gesamt_FM</b>	-0,91	162	0,36
<b>Gesamt_FE</b>	1,80	160	0,07
<b>Schule_HE</b>	3,02	162	0,00
<b>Schule_HM</b>	1,73	163	0,09
<b>Schule_FM</b>	-0,72	162	0,47
<b>Schule_FE</b>	1,24	162	0,22
<b>Freizeit_HE</b>	2,32	163	0,02
<b>Freizeit_HM</b>	0,48	162	0,63
<b>Freizeit_FM</b>	-0,94	163	0,35
<b>Freizeit_FE</b>	1,84	161	0,07

Die nächsten beiden Tabellen (vgl. Tab. 5.21 und Tab. 5.22) zeigen die Geschlechtsunterschiede unabhängig von der Schulart.

Erneut fällt auf, dass die Mädchen nur bei „Furcht vor Misserfolg“ in der Gesamt- und Schulskala höhere Mittelwerte erreichen, die jedoch laut t-Test nicht signifikant unterschiedlich sind. Ansonsten erreichen die Jungen in den meisten Bereichen signifikant höhere Durchschnittswerte. Nicht signifikant sind die Unterschiede in der Gesamtskala und den bereichsspezifischen Skalen bei „Furcht vor Misserfolg“ sowie in der Freizeitskala bei „Hoffnung auf Misserfolg“ (vgl. Tab. 5.21 und Tab. 5.22).

Tabelle 5.21: Deskriptive Statistik für Geschlechtsunterschiede

	<b>Geschlecht</b>	<b>N</b>	<b>Arithmeti- sches Mittel</b>	<b>Standardabwe- ichung</b>
<b>Gesamt_HE</b>	männlich	180	3,46	0,62
	weiblich	116	3,20	0,62
<b>Gesamt_HM</b>	männlich	179	2,01	0,72
	weiblich	118	1,83	0,67
<b>Gesamt_FM</b>	männlich	181	2,53	0,67
	weiblich	116	2,57	0,67
<b>Gesamt_FE</b>	männlich	180	2,08	0,77
	weiblich	116	1,83	0,67
<b>Schule_HE</b>	männlich	183	3,36	0,70
	weiblich	117	3,13	0,70
<b>Schule_HM</b>	männlich	183	1,97	0,75
	weiblich	118	1,75	0,67
<b>Schule_FM</b>	männlich	182	2,59	0,72
	weiblich	116	2,66	0,70
<b>Schule_FE</b>	männlich	182	1,99	0,86
	weiblich	118	1,79	0,73
<b>Freizeit_HE</b>	männlich	182	3,55	0,73
	weiblich	117	3,27	0,69
<b>Freizeit_HM</b>	männlich	181	2,05	0,82
	weiblich	118	1,92	0,75
<b>Freizeit_FM</b>	männlich	184	2,48	0,78
	weiblich	118	2,48	0,76
<b>Freizeit_FE</b>	männlich	183	2,17	0,81
	weiblich	116	1,89	0,71

**Tabelle 5.22:** Geschlechterunterschiede bezüglich Leistungsmotivation in Gymnasium und Hauptschule

	Teststatistik (t)	Freiheitsgrade	Signifikanz
<b>Gesamt_HE</b>	3,51	294	0,00
<b>Gesamt_HM</b>	2,09	295	0,04
<b>Gesamt_FM</b>	-0,47	295	0,64
<b>Gesamt_FE</b>	2,79	294	0,01
<b>Schule_HE</b>	2,81	298	0,01
<b>Schule_HM</b>	2,68	299	0,01
<b>Schule_FM</b>	-0,80	296	0,42
<b>Schule_FE</b>	2,14	278,09 <sup>1</sup>	0,03
<b>Freizeit_HE</b>	3,31	297	0,00
<b>Freizeit_HM</b>	1,36	297	0,17
<b>Freizeit_FM</b>	-0,05	300	0,96
<b>Freizeit_FE</b>	3,15	268,09 <sup>1</sup>	0,00

<sup>1</sup>Varianzen sind nicht gleich

#### **5.3.4 Hypothese 4: Leistungsmotivation und Vorhandensein eines Berufswunsches**

Zur Überprüfung des Zusammenhangs von Leistungsmotivation und dem Vorhandensein eines Berufswunsches wird zunächst in Abbildung 4.4 die Häufigkeitsverteilung von Schülern, die einen beziehungsweise keinen konkreten Berufswunsch angegeben haben, veranschaulicht.

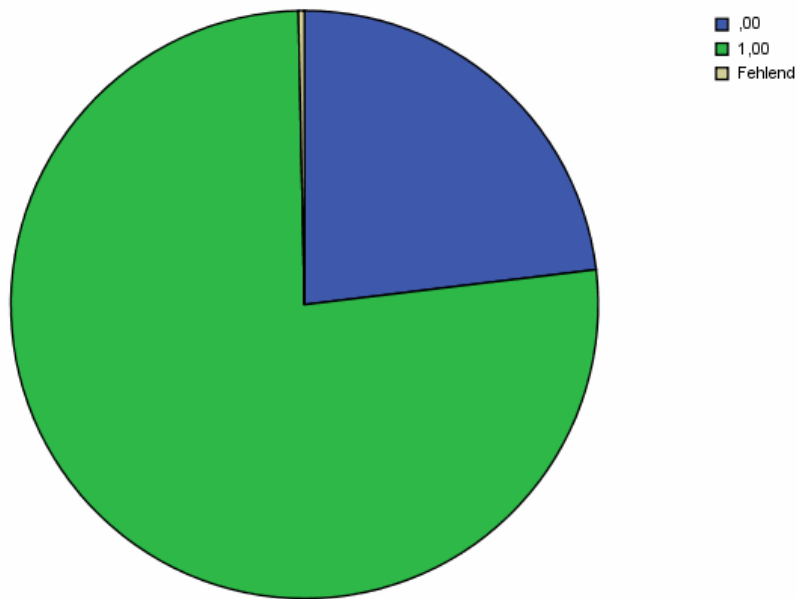


Abbildung 5.3: Häufigkeiten konkreter Berufswünsche (0,00 = kein konkreter Berufswunsch, 1,00 = konkreter Berufswunsch)

Tabelle 5.23 zeigt, dass die Leistungsmotive in keinem Bereich und keiner Skala signifikant mit einem konkreten Berufswunsch korrelieren.

Tabelle 5.23: Korrelation zwischen Vorhandenseins eines Berufswunsches und Leistungsmotivation

	Kontingenzkoeffizient (K <sup>+</sup> )	Freiheitsgrade	Signifikanz
<b>Gesamt_HE</b>	0,42	58	0,28
<b>Gesamt_HM</b>	0,34	49	0,87
<b>Gesamt_FM</b>	0,35	38	0,30
<b>Gesamt_FE</b>	0,38	55	0,68
<b>Schule_HE</b>	0,31	21	0,08
<b>Schule_HM</b>	0,27	21	0,31
<b>Schule_FM</b>	0,25	21	0,49
<b>Schule_FE</b>	0,30	22	0,13
<b>Freizeit_HE</b>	0,28	21	0,22

<b>Freizeit_HM</b>	0,21	22	0,91
<b>Freizeit_FM</b>	0,25	22	0,54
<b>Freizeit_FE</b>	0,24	21	0,62

### 5.3.5 Hypothese 5: Korrelation zwischen Selbstakzeptanz und Leistungsmotivation

Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 5.24) zeigt die Pearsonschen Korrelationskoeffizienten für den Zusammenhang zwischen Selbstakzeptanz und Leistungsmotivation. Es ist ersichtlich, dass die Selbstakzeptanz mit den Gesamtskalen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ und hinsichtlich der Schulskala mit „Hoffnung auf Erfolg“ und bei der Freizeitskala mit „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ signifikant korreliert. Die signifikante Korrelation in der Freizeitskala bei „Furcht vor Misserfolg“ ist negativ, was bedeutet, dass mit höherer Selbstakzeptanz die Versagensangst sinkt. Jedoch sind diese Korrelationen sehr gering (vgl. Tab. 5.24).

Tabelle 5.24: Korrelationen zwischen Selbstakzeptanz und Leistungsmotivation

	<b>Selbstakzeptanz</b>
<b>Gesamt_HE</b>	0,18**
<b>Gesamt_HM</b>	-0,03
<b>Gesamt_FM</b>	0,14*
<b>Gesamt_FE</b>	0,03
<b>Schule_HE</b>	0,16**
<b>Schule_HM</b>	0,01
<b>Schule_FM</b>	-0,11
<b>Schule_FE</b>	-0,03
<b>Freizeit_HE</b>	0,16**
<b>Freizeit_HM</b>	-0,05
<b>Freizeit_FM</b>	-0,16**
<b>Freizeit_FE</b>	0,07

\*\* Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant

\* Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (zweiseitig) signifikant

### 5.3.6 Hypothese 6: Korrelation zwischen eigener Begabungseinschätzung und Leistungsmotivation

In Tabelle 5.25 wird aus dem Korrelationskoeffizient nach Pearson ersichtlich, dass die eigene Begabungseinschätzung in beinahe allen Motivationskalen außer bei „Hoffnung auf Erfolg“ in der Schule signifikant mit der Leistungsmotivation korreliert. Die Korrelationen erstrecken sich über den Bereich von -0,29 bis 0,13. Je mehr die Schüler auf Erfolg hoffen, desto höher ist die Einschätzung ihrer eigenen Begabung. Je höher die eigene Begabung eingeschätzt wird, desto geringer ist die Hoffnung auf Misserfolg, die Furcht vor Misserfolg und die Furcht vor Erfolg der Schüler (vgl. Tab. 5.25).

*Tabelle 5.25:* Korrelationen zwischen Einschätzung der eigenen Begabung und der Leistungsmotivation

	<b>Begabungseinschätzung</b>
<b>Gesamt_HE</b>	0,13*
<b>Gesamt_HM</b>	-0,23**
<b>Gesamt_FM</b>	-0,27**
<b>Gesamt_FE</b>	-0,25**
<b>Schule_HE</b>	0,10
<b>Schule_HM</b>	-0,22**
<b>Schule_FM</b>	-0,19**
<b>Schule_FE</b>	-0,26**
<b>Freizeit_HE</b>	0,13*
<b>Freizeit_HM</b>	-0,21**
<b>Freizeit_FM</b>	-0,29**
<b>Freizeit_FE</b>	-0,21**

\*\* Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (zweiseitig) signifikant

\* Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (zweiseitig) signifikant



## 6. Diskussion

### 6.1 Itemanalyse

Mit den verwendeten Fragen wurde die Leistungsmotivation in den Bereichen Schule und Freizeit durch jeweils sechs Items erfasst. Die Items zeigten in allen Bereichen und Komponenten gute bis sehr gute Trennschärfen. Deshalb ist davon auszugehen, dass der Test hochwertig ist und zu verlässlichen Ergebnissen führt. Lediglich die Items S6 und F6 waren nicht ausreichend trennscharf und sollten nochmals überarbeitet werden.

### 6.2 Skalenanalyse

Für alle Skalen ergaben sich hohe Werte für Cronbach's Alpha, was eine gute Reliabilität impliziert. Die Items, die zur Skala „Schule“ bzw. „Freizeit“ zählen, spiegeln die tatsächliche Leistungsmotivation in diesen Bereichen messgenau wider. Ebenso verhält es sich mit den Skalen „Selbstakzeptierung“ und „eigene Begabung“, welche ihre Konstrukte genau erfassen. Alle Skalen können daher für weitere Studien beibehalten werden, um präzise Ergebnisse zu erzielen.

### 6.3 Hypothesenprüfung

Im Folgenden werden die aufgestellten Hypothesen im Einzelnen interpretiert und diskutiert.

#### 6.3.1 Hypothese 1: **Gymnasiasten unterscheiden sich in ihrer Leistungsmotivation von Hauptschülern**

Anhand der Ergebnisse lässt sich die Hypothese bestätigen. Bei den Überlegungen im Vorfeld der Studie bestand die Vermutung, dass Gymnasiasten leistungsmotivierter seien als Hauptschüler, das ja durch ihren Übertritt auf die weiterführende Schule bereits ein gewisse Grad an Leistungsmotivation vorhanden gewesen sein muss. Diese Vermutung widerlegt die Studie jedoch eindeutig. Es zeigt sich, dass die Mittelwerte der Hauptschüler in allen Bereichen bis auf „Furcht vor Misserfolg“ (FM) signifikant höher sind als die der

Gymnasiasten. Bei den vier Komponenten der Leistungsmotivation lassen sich die Ergebnisse im schulischen Bereich bei „Hoffnung auf Erfolg“ (HE) mit der Tatsache erklären, dass die Hauptschüler ihre Berufsfindung bereits mit Ende der 8. Klasse durch Bewerbungen abschließen müssen. Aus diesem Grund ist der Leistungsdruck höher, da die Anforderungen für ihren Berufswunsch bekannt sind. Aufgrund des eingeschränkten Berufsfeldes kann es zum Konkurrenzkampf innerhalb der Klassengemeinschaft kommen, da es zu viele Bewerber für zu wenige Stellen gibt und jeder sich behaupten möchte. Für die Gymnasiasten erscheinen der Schulabschluss und die dadurch folgende Berufsentscheidung noch nicht relevant, da diese noch in weiter Ferne liegen.

Auch im Bereich der Freizeit zeigt sich für die Komponente „Hoffnung auf Erfolg“ ein signifikant höherer Wert bei den Hauptschülern als bei den Gymnasiasten. Möglicherweise versuchen die Hauptschüler ihre unzureichenden Berufschancen mit dem Erfolg bei Freizeitaktivitäten zu kompensieren und sehen diese Leistungen als Ersatzleistungen an. Im Gegenzug dazu lassen sich die niedrigeren Werte der Gymnasiasten auf die wenige verbleibende Zeit für Freizeitaktivitäten neben der Schule zurückführen. Da der Gymnasialunterricht viel Zeit in Anspruch nimmt und auch die Nacharbeit mehr Aufwand bedeutet, bleibt weniger Freizeit. Somit treten die Wichtigkeit der außerschulischen Aktivitäten sowie die Leistungen, die in diesem Bereich gezeigt werden, in den Hintergrund.

Widersprüchlich erscheint, dass sich auch bei der Komponente „Furcht vor Erfolg“ (FE) bei den Hauptschülern signifikant höhere Werte ergeben, streben sie doch andererseits den Erfolg an. Diese Ergebnisse können mit der Aussage von Ernst (1993) erklärt werden, dass gute Leistungen nicht nur Positives mit sich bringen und Erfolgsfürchtige die ‚Last des Erfolgs‘ scheuen. Diese ‚Last des Erfolgs‘ besteht an der Hauptschule möglicherweise darin, dass herausragende leistungsstärkere Schüler eher die Seltenheit darstellen und deswegen als „Streber“ und Außenseiter behandelt werden. Diese Gruppendynamik führt dazu, dass sehr gute Leistungen vermieden werden, um nicht aus dem Klassenverband ausgeschlossen zu werden. Zu ähnlichen Überlegungen kam Kearney (1984), der als einen primären Grund für Erfolgsangst die Provokation negativer Gefühle bei anderen sieht. Weiterhin meint Kearney, dass der Erfolg deshalb gemieden wird, um nicht von anderen ausgenutzt zu werden. Anders als in der Hauptschule zeigt sich dieses Ergebnis im Gymnasium dagegen nicht, da hier der Erfolg eher erstrebenswert ist und die Norm darstellt.

Auch im Freizeitbereich können gute Leistungen zur Last werden, was sich ebenfalls in der Hauptschule stärker zeigt als bei den Gymnasiasten. Da sich Hauptschüler viel mehr über ihre Freizeitaktivitäten identifizieren, werden die hier erbrachten Leistungen sehr stark fokussiert, so dass die meisten Schüler über die Erfolge ihrer Mitschüler gut informiert sind. Dies führt dazu, dass man entweder für seine guten Leistungen beneidet oder aber auch ausgelacht wird, je nachdem, ob die entsprechende Aktivität von den Klassenkameraden geschätzt oder belächelt wird. Aus diesem Grund fürchten Hauptschüler möglicherweise auch im Freizeitbereich den Erfolg. Da, wie oben erwähnt, die freie Zeit der Gymnasiasten wesentlich knapper ist, sind deren Leistungen bei den Freizeitaktivitäten kein zentrales Thema. Zwar werden Erfolge auch hier nicht verheimlicht, Furcht vor Erfolg zeigen die Gymnasiasten aber dennoch kaum, da die Relevanz hinter den Schulleistungen meist zurücksteht.

Die dritte Komponente, die bei den Unterschieden zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten einen signifikanten Unterschied zeigte, ist „Hoffnung auf Misserfolg“ (HM). Dies kann mehrere Gründe haben. Zum einen könnte im Bereich Schule Verstärkungslernen eine Rolle spielen, da schlechte Schüler häufig mehr Aufmerksamkeit von Eltern, Lehrern und Mitschülern bekommen als gute, was bei manchen Schülern zu Hoffnung auf Misserfolg führen kann. Zum anderen möchten sich Hauptschüler vielleicht auch in ihrer Situation bestätigt sehen, auf keine weiterführende Schule zu gehen, sondern die Schule lediglich mit einem qualifizierten Hauptschulabschluss zu beenden und dadurch in eine gewisse soziale Schicht gedrückt zu werden. Dies könnte daher rühren, dass einige Kinder und Jugendliche unfreiwillig auf die Hauptschule gehen, da nach Meinung ihrer Eltern keine andere Schulbildung in Frage kam. Um die Frustration darüber, keinen höheren Schulabschluss machen zu dürfen, zu unterdrücken, hoffen die Schüler regelrecht auf einen Misserfolg, mit dem sie vor sich selbst ihren Platz in der Hauptschule rechtfertigen können. Die Gymnasiasten sind weniger auf Misserfolg bedacht, weil schlechte Schulleistungen bei ihnen mit der Gefahr verbunden sind, die Schule verlassen zu müssen und sich dadurch selbst in ihren Karrierechancen einzuschränken. Außerdem werden auf dem Gymnasium besonders die guten Schüler gefördert, so dass nicht die Notwendigkeit besteht, sich mit schlechten Leistungen in die Aufmerksamkeit der Lehrer zu befördern.

Grund für die höheren Werte von „Hoffnung auf Misserfolg“ bei den Hauptschülern gegenüber den Gymnasiasten im Freizeitbereich könnte das von Brehm (2000) untersuchte

Self-Handicapping sein. Man meint damit ein Verhalten, dass gezielt einem Erfolg entgegenwirkt, um späteres Scheitern rechtfertigen zu können. So könnte eine Niederlage bei Freizeitaktivitäten dazu verwendet werden, schlechte Schulleistungen zu entschuldigen. Zudem könnte es sein, dass Hauptschüler aufgrund ihrer schulischen und sozialen Situation generell ein eher negatives Selbstbild haben. Die Untersuchungen zur Selbstpräsentation von Swann et al. (1992) zeigen, dass Menschen mit einem negativen Selbstkonzept dieses immer wieder bestätigt haben wollen und somit auf eine Niederlage hoffen. Da die Gymnasiasten sich ihrer privilegierten Situation bewusst sind und oftmals als die „Elite“ bezeichnet werden, entwickeln sie vermutlich ein viel positiveres Selbstkonzept, weshalb sie auch im Freizeitbereich kaum auf Misserfolg hoffen.

### **6.3.2 Hypothese 2: Interaktionseffekt zwischen Schulart und Klassenstufe bezüglich der Leistungsmotivation**

Wie bereits unter Hypothese 1 aufgeführt, gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Schularten bei den meisten Komponenten der Leistungsmotivation. Auch die Variable „Klassenstufe“ bedingt einen signifikanten Haupteffekt. In der Gesamtskala ergeben sich bei „Hoffnung auf Erfolg“ und bei „Furcht vor Erfolg“ signifikante Unterschiede zwischen 7. und 9. Jahrgangsstufe in der Schulskala bei „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ und in der Freizeitskala bei „Furcht vor Erfolg“. Bei allen signifikanten Ergebnissen zeigen die Schüler der 7. Klasse höhere Werte als die der 9. Klasse. Dies könnte darauf begründet sein, dass bei Kindern in der 7. Klasse noch mehr Kontrolle durch die Eltern gegeben ist und Lob bzw. Bestrafung die schulische Leistungsmotivation hinsichtlich „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ bestimmen. In der 9. Klasse beginnen die Jugendlichen, sich von den Eltern zu lösen und ihre schulischen Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen. Dadurch sinkt die extrinsische Motivation, was bei einigen Schülern zu einer gewissen Gleichgültigkeit führt. In der Freizeit ist die „Furcht vor Erfolg“ in der 7. Klasse signifikant höher als in der 9. Klasse, was in erster Linie wieder auf den Einfluss der Eltern zurückzuführen ist. Schon in der Grundschule beginnen die Kinder, zahlreiche Freizeitaktivitäten – geleitet durch ihre eigenen Interessen aber auch durch die Interessen ihrer Eltern – auszuprobieren. Da durch den Schulübertritt verstärkte Anforderungen in der Schule für die Kinder hinzukommen, wird die Zeit für Hobbys immer knapper. Aber auch

im Freizeitbereich werden Erwartungen des Umfeldes mit zunehmendem Alter immer höher, denen die Kinder standhalten müssen. Je erfolgreicher sie sind, desto mehr Leistung müssen sie erbringen, was zu einer Überforderung führen kann. Hieraus kann die „Furcht vor Erfolg“ resultieren, wenn die Kinder den Anforderungen nicht gewachsen sind. Hier sei wieder auf die Untersuchungen von Kearney (1984) verwiesen, der im Erfolg auch einen unerwünschten Belastungsfaktor sieht. Diese Erfolgsfurcht im Freizeitbereich sinkt laut der vorliegenden Ergebnisse mit der 9. Klasse ab, da die Jugendlichen nun selbständiger sind und mehr Mut besitzen, gegen den Willen ihrer Eltern Hobbys zu beenden, die sie einem zu hohen Leistungsdruck aussetzen.

Bei der Untersuchung eines Interaktionseffekts zwischen Schulart und Klassenstufe wurden lediglich die Ergebnisse der Komponente „Furcht vor Erfolg“ in der Gesamt- und Schulskala signifikant. Es zeigt sich, dass bei Hauptschülern die Erfolgsfurcht von der 7. zur 9. Klasse extrem abnimmt, während sie bei den Gymnasiasten beinahe konstant auf einem wesentlich geringeren Wert bleibt. Die Angst, als „Streber“ zu gelten, ist bei den Hauptschülern wie bereits erwähnt eventuell weiter verbreitet als bei den Gymnasiasten, weshalb Letztere ohnehin nur wenig „Furcht vor Erfolg“ haben. Gerade in der 7. Klasse der Hauptschule jedoch, wo jeder seine Rolle im Klassenverband findet und um die Bewunderung und Aufmerksamkeit der Klassenkameraden kämpft, wäre es fatal, aufgrund besonders guter Leistungen in die Missgunst der Peers zu geraten. Deshalb ist die Angst vor guten Leistungen hier besonders hoch. Mit zunehmender Reife wird den Schülern allerdings bewusst, dass es heutzutage dringend notwendig ist, gute Noten zu haben, um auch ohne höheren Schulabschluss beruflich erfolgreich zu sein. Zudem kommen sie mehr und mehr davon ab, sich über negativ auffallendes Verhalten zu definieren und entwickeln weniger gleichgültige Einstellungen bezüglich Misserfolg. Gute Leistungen wissen sie daher in der 9. Klasse positiv zu bewerten, womit die Erfolgsfurcht drastisch abnimmt.

### **6.3.3 Hypothese 3: Es bestehen keine Geschlechtsunterschiede bei Jugendlichen hinsichtlich der Leistungsmotivation**

Zu dieser Hypothese gab es bereits einige Studien mit erwachsenen Teilnehmern, die hinsichtlich der Geschlechtsunterschiede bei der Leistungsmotivation jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen (Bauer, Eder, Hausbeck & Wanner, 2004, zitiert nach Kornprobst, 2005). Tendenziell zeigte sich aber, dass Männer höhere Werte bei „Hoffnung

auf Erfolg“ aufweisen, während Frauen eher „Furcht vor Misserfolg“ haben. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gehen in dieselbe Richtung.

Die männlichen Schüler der Hauptschule zeigen signifikant höhere Mittelwerte in drei Leistungsmotivationskomponenten als die Mädchen. Bei den Komponenten „Hoffnung auf Erfolg“, „Furcht vor Misserfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“ ergeben sich für die Gesamtskala Schule und Freizeit signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Auffällig ist, dass die Jungen bei „Hoffnung auf Erfolg“ nur im Freizeitbereich und nicht in der Schule höhere Ergebnisse erreichen. Erklärt werden kann dies durch den oft sehr frühen Eintritt der Jungen in Sportvereine, wo sie meist schon viele Jahre an Wettkampfsituationen gewöhnt sind und oft enormen Ehrgeiz entwickeln. Hier nimmt der Freizeitbereich wiederum einen höheren Stellenwert als die Schule ein. Mädchen zeigen keine höheren Werte bei „Hoffnung auf Erfolg“ im Freizeitbereich, wahrscheinlich weil ihre Interessen durch ihren früheren Eintritt in die Pubertät in anderen Bereichen, wie Diskobesuchen oder Treffen mit Freunden, liegen. Auch in der Schule ist die „Hoffnung auf Erfolg“ der Mädchen nicht höher als bei den Jungen, eventuell weil die typische Rollenverteilung von Mann und Frau im Denken noch stark verankert ist und die Mädchen sich eher auf eine Mutterrolle vorbereiten, für die sie keine guten Schulleistungen benötigen.

Die Jungen unterscheiden sich außerdem in der Komponente „Furcht vor Erfolg“ mit einem höheren Wert in der Schule sowie in der Freizeit signifikant von den Mädchen. In der Schule lässt sich dieses Ergebnis so interpretieren, dass die Jungen mit schlechteren Leistungen eher als „cool“ gelten. Während die erfolgreichen Jungen schnell als Außenseiter abgestempelt werden, können Mädchen mit guten Leistungen trotzdem „cool“ sein.

Auch im Freizeitbereich zeigen die Jungen höhere Werte bei „Furcht vor Erfolg“ als die Mädchen. Vielleicht scheuen die Jungen den Erwartungsdruck ihrer Umgebung, denn wer erfolgreich ist muss sich ständig neu beweisen und wird gefordert, so dass ein Hobby auch zur Belastung werden kann. Auch kann es hier zu Eifersucht durch Rivalen kommen und damit zu Problemen im Gruppenverband, Team usw. Bei den Mädchen sind die Werte für „Furcht vor Erfolg“ in der Freizeit geringer. Ein Grund hierfür kann die unterschiedliche Freizeitgestaltung von Jungen und Mädchen in diesem Alter sein. Wie schon besprochen, haben Mädchen durch den früheren Eintritt in die Pubertät meist andere Interessen als Sportvereine, in denen sie Wettkampfsituationen ausgesetzt sind. In ihrer Freizeit, zum Beispiel beim Diskobesuch, geht es weniger um Erfolg oder Misserfolg.

Als nächstes sollen nun die Ergebnisse für die unterschiedliche Leistungsmotivation zwischen Jungen und Mädchen des Gymnasiums betrachtet werden. In allen drei Skalen zeigen die Jungen signifikante Unterschiede zu den Mädchen in der Leistungsmotivationskomponente „Hoffnung auf Erfolg“. Jungen zeigen also mehr „Hoffnung auf Erfolg“ als Mädchen in den Bereichen Schule, Freizeit und in der Gesamtskala. Dagegen zeigen die Mädchen in allen Bereichen höhere Mittelwerte bei Furcht vor Misserfolg, jedoch erwiesen diese sich nicht als signifikant gegenüber den Jungen. Bei den übrigen Komponenten „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“ wurden die Werte ebenfalls nicht signifikant. Eine mögliche Interpretation dieser Ergebnisse könnte sein, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Denkweisen im Hinblick auf ihre Leistungsmotivation haben. Jungen wollen erfolgreich sein, während die Mädchen eher darauf bedacht sind nicht zu versagen, also streben sie den Erfolg in diesem Sinne nicht direkt an, sondern scheuen den Misserfolg. Jungen denken weniger darüber nach was wäre, wenn sie versagen. Mädchen sind sich dieses Umstands eher bewusst. Mädchen tauschen sich mit ihren Klassenkameradinnen mehr über schulische Dinge, wie Unterrichtsstoff und bereits Gelerntes aus. Das kann zu einem Konkurrenzdruck innerhalb der Mädchen führen, der vom eigentlichen Erfolgswillen ablenkt und die Angst vor dem Versagen fördert. Jungs hingegen sprechen sich mit ihren Klassenkameraden weniger über schulische Relevanzen aus und sind eher Einzelkämpfer. Somit lassen diese sich nicht von Leistungen anderer verunsichern, sondern arbeiten gezielt auf ihren eigenen Erfolg hin.

Zuletzt wurden nochmals die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation im Allgemeinen betrachtet, ohne eine Trennung in Hauptschule und Gymnasium. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass auch in dieser Gesamtanalyse die Jungen in den meisten Komponenten signifikant höhere Werte erzielen, so wie bei „Hoffnung auf Erfolg“ in allen Bereichen (Schule, Freizeit und Gesamt). Bei den Mädchen ergaben sich höhere Mittelwerte bei der Furcht vor Misserfolg, welche jedoch nicht signifikant wurden. Die Erklärung könnte hierfür sein, dass sich die meisten Kinder aufgrund ihrer Erziehung doch weiterhin in die alten Rollenschemata einfügen. Die Jungen müssen erfolgreich sein, da sie eines Tages der Ernährer der Familie sein werden, während dagegen die Frauen nicht nach Erfolg streben, da sie für ihre Mutterrolle später keine guten schulischen Leistungen benötigen. Sie fürchten dennoch den Misserfolg, da sie sich mit dieser Rollenverteilung allein als sehr eingeschränkt wahrnehmen und sie möchten sich

zumindest die Möglichkeit einen anderen Weg für sich zu wählen, nicht vollkommen verbauen. Gerade in der heutigen Zeit der zahlreichen alleinerziehenden Mütter, müssen auch diese die Option haben, ihre Familie selbst ernähren zu können. Die Jungen zeigen auch in der Komponente „Hoffnung auf Misserfolg“ in der Gesamt- und in der Schulskala und in der Komponente „Furcht vor Erfolg“ in allen drei Bereichen signifikant höhere Werte. Dies könnte man so interpretieren, dass Jungen zwar den Erfolg erhoffen, ihn jedoch ebenfalls fürchten, da sie mit Erfolg nicht umgehen können. Jungen in diesem Alter scheuen eher den danach steigenden Erwartungsdruck durch ihr Umfeld. Sie stehen auch kurz vor ihrer Pubertät und befinden sich in einer Selbstfindungsphase. In dieser Phase testen sie ihre Grenzen aus und gerade in diesem Alter fällt man lieber durch tolle Sprüche oder mutige Rebellion gegen die Lehrer auf, als durch Leistung. Auch aus diesem Grunde kann es zu Hoffnung auf Misserfolg kommen, da schlechte Leistungen wiederum eher dem Bild eines „coolen Rebellen“ gegen die Schule entsprechen, als gute Leistungen.

In Zeiten von Emanzipation und steigender Zahlen von Frauen in Führungspositionen wurde vor dieser Untersuchung mit mehr Übereinstimmungen zwischen der männlichen und weiblichen Leistungsmotivation gerechnet. Diese Hypothese musste jedoch verworfen werden. Jungen und Mädchen unterscheiden sich doch hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation.

#### **6.3.4 Hypothese 4: Korrelation der Leistungsmotivation mit dem Vorhandensein eines Berufswunsches**

Die Mehrheit aller Versuchspersonen gaben auf dem Fragebogen bereits einen konkreten Berufswunsch an, etwas mehr als 20 % der Teilnehmer gaben an ihren Berufswunsch noch nicht zu wissen oder machten gar keine Angaben zu dieser Frage. Es wurde davon ausgegangen, dass ein konkret bestehender Berufswunsch Auswirkungen auf die Leistungsmotivation der Schüler hat. Dabei wurde angenommen, dass diejenigen Schüler, die einen konkreten Berufswunsch haben, diesen als Ziel sehen und leistungsmotivierter in der Schule sind, da sie die Anforderungen für ihren Traumberuf kennen. Diese Hypothese konnte jedoch nicht bestätigt werden. Die Schüler, die einen Berufswunsch angaben, zeigten in keinem Bereich eine höhere Leistungsmotivation als die ohne Berufsangabe. Somit korreliert die Leistungsmotivation nicht mit dem konkreten Berufswunsch. Gründe für dieses Ergebnis können zum einen sein, dass die Berufsangaben einiger Schüler nicht mit



ihren Traumberufen übereinstimmten, sondern eine realistische Einschätzung ihrer Möglichkeiten widerspiegeln. Ein Hauptschüler könnte als Traumberuf Rechtsanwalt schreiben, jedoch kann er in seiner jetzigen Situation und realistisch betrachtet dieses Ziel nur unter sehr erschwerten Bedingungen erreichen. Es fiel auf, dass die Berufsangaben der Hauptschüler fast ausschließlich Berufe waren, die ihrem Schulabschluss entsprechen, während die Gymnasiasten auch Berufe wie Skater, Sänger oder Pornostar auf diese Frage antworteten. Diese Berufe sind nicht durchdacht und teilweise sicher auch nicht ernst gemeint. Daran erkennt man auch, dass die Gymnasiasten noch genügend Zeit in der Schule zur Verfügung haben, bis zu ihrem Abschluss und ihrer damit anstehenden Berufsentscheidung. Die Hauptschüler hingegen müssen in diesem Alter schon sehr genau wissen, was sie nach der Schule tun wollen, um nicht in die Arbeitslosigkeit zu geraten.

Somit ergeben sich hier unterschiedliche Ausgangspunkte und Intentionen für die Angabe eines Berufswunsches. Zum anderen kann es auch sein, dass diejenigen Schüler, die „ich weiß nicht“ geschrieben haben, sich nur nicht festlegen wollten. Einige Kinder trauten sich nicht, ihren Berufswunsch aufzuschreiben, da sie sich nicht sicher sind, ob sie diesen dann auch wirklich ergreifen. Weiterhin könnten die Schüler, die noch keinen Berufswunsch haben leistungsmotivierter sein, da sie sich viel eingehender mit der Frage nach ihrer Zukunft beschäftigen, als Kinder, die irgendeinen Beruf aus unsicheren Gründen benennen.

### **6.3.5 Hypothese 5: Die Selbstakzeptanz von Jugendlichen korreliert mit ihrer Leistungsmotivation**

Um noch einen weiteren Aspekt bezüglich Leistungsmotivation von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen, wurde auch die Selbstakzeptanz der Studienteilnehmer erhoben. Hierzu wurden Hauptschüler und Gymnasiasten nicht mehr im Vergleich zueinander, sondern insgesamt betrachtet. Kornprobst (2005) konnte in einer Untersuchung mit jungen Erwachsenen bereits einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Selbstbild und der Leistungsmotivation feststellen. Tatsächlich ergaben sich auch bei der vorliegenden Studie mit Kindern und Jugendlichen einige signifikante Korrelationen. Auf der Gesamt-, der Schul- und der Freizeitskala korrelierte jeweils die „Hoffnung auf Erfolg“ signifikant positiv mit der Selbstakzeptanz. Je mehr Selbstwertgefühl jemand hat und je zufriedener jemand

mit sich selbst ist, desto höher ist auch seine Leistungsmotivation. Selbstbewusste Kinder und Jugendliche denken weniger darüber nach, wie sie auf andere wirken oder ihr Selbstbild verbessern könnten und können sich dadurch mehr auf die eigentlichen Aufgaben und Anforderungen in Schule und Freizeit konzentrieren als diejenigen, die sich viele Gedanken über sich selbst machen. Es zeigt sich außerdem, dass „Furcht vor Misserfolg“ auf der Gesamtskala und im Bereich Freizeit signifikant mit dem Selbstkonzept zusammenhängt. Die Korrelation im Freizeitbereich ist negativ, folglich nimmt die „Furcht vor Misserfolg“ mit steigendem Selbstwertgefühl ab. Wenn man selbstbewusst an eine Sache herangeht, ist man auch überzeugt davon, eine gute Leistung erbringen zu können. Selbstzweifel und die Angst vor einer Niederlage werden von Selbstsicherheit und der subjektiven Gewissheit, Erfolg zu haben verdrängt. Deshalb besteht bei Kindern und Jugendlichen mit positivem Selbstkonzept kein Grund, „Furcht vor Misserfolg“ zu haben.

Die negative Korrelation zwischen Selbstkonzept und Leistungsmotivation könnte auch von einer anderen Seite aus interpretiert werden. Je geringer das Selbstwertgefühl ist, desto höher ist auch die „Furcht vor Misserfolg“. Gerade im Freizeitbereich gibt es Situationen, in denen dieser Zusammenhang sehr präsent ist. Insbesondere bei Teamsportarten hängen Sieg oder Niederlage von jedem einzelnen Mannschaftsmitglied ab. Jemand, der wenig Selbstvertrauen besitzt, wird große Angst davor haben, sein Team durch die eigene Fehlleistung um den Erfolg zu bringen und als Versager dazustehen. Diese Personen neigen außerdem dazu, bei einer Niederlage auch die Fehler der anderen auf sich zu beziehen, was ihr Selbstbewusstsein noch mehr schwächt. Von dieser Sicht aus betrachtet lässt sich die signifikante negative Korrelation zwischen Selbstkonzept und Leistungsmotivation daher sehr gut nachvollziehen.

Auf die Gesamtskala hingegen bezogen, korreliert die Selbstakzeptanz positiv mit der Komponente „Furcht vor Misserfolg“, was bedeutet, dass junge Menschen mit hohem Selbstbewusstsein auch große Angst davor haben, eine Niederlage zu erleiden. Dieses Ergebnis widerspricht nicht nur den oben angeführten Aspekten, sondern auch den Ausführungen von Kornprobst (2005), die besagen, dass „Furcht vor Misserfolg“ stets mit einem negativen Selbstkonzept in Verbindung zu bringen ist. Dennoch gibt es eine Erklärung für das abweichende Ergebnis in der vorliegenden Studie, wenn man bedenkt, dass ein Selbstkonzept hauptsächlich durch Mitmenschen und die Umwelt geprägt und verändert wird. Menschen, die viele positive Reaktionen auf ihr Verhalten bekommen, entwi-

ckeln auch ein positives Selbstbild. Aber möglicherweise befürchten gerade diese Menschen, dass sich die Wirkung auf ihre Mitmenschen durch Misserfolge ins Gegenteil wenden könnte. Wird man von den Peers plötzlich nicht mehr bedingungslos akzeptiert, gerät auch ein noch so positives Selbstkonzept ins Wanken. Weil man das Selbstbild vor sich und den anderen jedoch wahren möchte, ist man bemüht darum, Niederlagen zu vermeiden und sich nicht selbst in Misskredit zu bringen. „Furcht vor Misserfolg“ lässt sich daher auch für sehr selbstbewusste Kinder und Jugendliche erklären.

### **6.3.6 Hypothese 6: Korrelation zwischen eigener Begabungseinschätzung und Leistungsmotivation**

In den Ergebnissen zeigt sich ganz deutlich ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Begabung und der Leistungsmotivation. Auch hier wurden Hauptschüler und Gymnasiasten wieder zusammen betrachtet. Bis auf „Hoffnung auf Erfolg“ im Bereich Schule korreliert die Begabungseinschätzung signifikant mit der Leistungsmotivation der Schüler. In der Gesamtskala sowie im Freizeitbereich ergaben sich bei „Hoffnung auf Erfolg“ signifikante positive Korrelationen, was bedeutet, dass Kinder und Jugendliche umso leistungsmotivierter sind, je höher sie ihre eigene Begabung einschätzen. Um sich selbst auf einem bestimmten Gebiet als begabt zu bezeichnen, muss man bereits einige positive Erfahrungen diesbezüglich gemacht haben. Diese Erfahrungen stärken das Selbstbewusstsein und geben Anlass, auch in Zukunft auf Erfolge zu hoffen. Daher steigt die Leistungsmotivation mit zunehmender Begabungseinschätzung an. Analog zu den Überlegungen von Wortman, Panciera, Schusterman und Hibscher (1976) sinkt die Leistungsmotivation hingegen ab, wenn die eigenen Fähigkeiten unzureichend eingeschätzt werden. Wenn man bei einer Aufgabe versagt und diesen Misserfolg der fehlenden eigenen Begabung zuschreibt, wird man sich vielleicht zukünftig gar nicht mehr um einen Erfolg bemühen. Deshalb ist jemand weniger leistungsmotiviert, wenn er auch seine Begabung als weniger hoch einschätzt.

Weshalb dieser Aspekt im Bereich Schule kein signifikantes Ergebnis zeigt, könnte daher kommen, dass Schüler ihre schulischen Leistungen vielleicht weniger auf ihre eigene Begabung zurückführen als mehr auf internal variable Faktoren wie ihren Lernaufwand oder die Anstrengung bei einer Prüfung. Auch externale Faktoren wie Glück oder einfache

Prüfungsaufgaben könnten eine Rolle bei der Zuschreibung einer guten Leistung spielen. In der Freizeit wird scheinbar mehr internal stabil attribuiert, da man sich ja ohnehin Hobbys und Aktivitäten sucht, die der eigenen Begabung entsprechen. Ist man hier erfolgreich, führt man diese Leistung daher eher auf eigene Fähigkeiten zurück.

Alle weiteren Komponenten der Leistungsmotivation korrelieren signifikant negativ mit der eigenen Begabungseinschätzung. Je höher man die eigenen Fähigkeiten erachtet, umso mehr nimmt die Furcht vor Misserfolg ab, weil man davon ausgeht, aufgrund dieser Fähigkeiten den Anforderungen gewachsen zu sein. Auch die Hoffnung auf Misserfolg sinkt mit steigender Begabungseinschätzung ab. Dies könnte daran liegen, dass man sich durch seine Begabung positiv von der Peer group abhebt und dadurch Vorteile bzw. Anerkennung erhält. Würde man auf einen Misserfolg hoffen, würde man freiwillig auf die Privilegien einer besonderen Fähigkeit verzichten und sich dadurch nicht mehr von den Peers unterscheiden. Da das Bedürfnis, „anders als die anderen“ bzw. besser als sie zu sein, meist aber vorherrscht, ist man danach bestrebt, seine Begabung zu verwirklichen anstatt auf einen Misserfolg zu hoffen.

Auch die letzte Komponente, „Furcht vor Erfolg“, nimmt umso mehr ab, je höher die eigene Begabung eingeschätzt wird. Man könnte dies mit der Überlegung begründen, dass Kinder und Jugendliche eher dann für einen Erfolg beneidet, geärgert oder ausgelacht werden, wenn dieser aufgrund externaler Faktoren zustande kam, z. B. einer Bevorzugung durch den Lehrer oder übermäßigem Lernaufwand in der Schule bzw. hilfreicher Beziehungen der Eltern im Freizeitbereich. Hat jemand allerdings tatsächlich eine Veranlagung für eine bestimmte Fähigkeit und ist er deshalb schlichtweg begabt dafür, schlägt der Neid oftmals in Bewunderung um. Dies wiederum impliziert, dass man sich für einen Erfolg nicht zu schämen braucht, weshalb die Furcht vor Erfolg mit steigender Begabungseinschätzung abnimmt.

#### **6.4 Anwendungsbereiche**

Die folgenden Aspekte sollen eine Anregung geben, wie man die Ergebnisse der Studie in der Praxis anwenden könnte. Insbesondere wird dabei Bezug auf den Bereich „Schule“ genommen.

Die Gymnasiasten scheinen sich in der Mittelstufe noch kaum Gedanken über ihre Zukunft zu machen, was sich in ihrer vergleichsweise geringen Leistungsmotivation in der 7. und 9. Klasse zeigt. Wirklich problematisch scheint dies allerdings nicht zu sein, da die Noten in diesen Schuljahren lediglich für das Vorrücken in die nächste Klasse von größerer Bedeutung sind. Würde man die Leistungsmotivation von Schülern aus der Kollegstufe untersuchen, würden sich vermutlich ähnlich hohe Werte wie bei den Hauptschülern ergeben. Dennoch sollten auch Gymnasiasten schon viel früher über die Berufswahl informiert werden, damit die jungen Menschen nicht mit unrealistischen Vorstellungen eine Ausbildung oder ein Studium beginnen. Viele Gymnasiasten glauben, dass das Abitur allein ausreicht, um beruflich erfolgreich zu sein. Gesprächsrunden mit Lehrern oder Infoveranstaltungen mit Vertretern verschiedener Berufsgruppen könnten nützlich sein, die Schüler einerseits zu ermutigen, andererseits aber auch darauf vorzubereiten, dass beruflicher Erfolg auf wesentlich mehr Voraussetzungen beruht als nur der allgemeinen Hochschulreife. Auch Exkursionen zu Firmen, Betrieben oder in andere Arbeitsfelder könnten den Schülern als wichtige Informationsquelle dienen.

Vor allem die hohe Erfolgsfurcht war bei den Hauptschülern auffällig. Um den Schülern zu vermitteln, dass Erfolg etwas Positives ist, sollten Lehrer zum einen Schüler mit guten Leistungen loben, zum anderen aber auch sehr differenziert auf die Schüler eingehen, die schlechte Leistungen zeigen. Um eine Zweiteilung der Klasse in „gute“ und „schlechte“ Schüler zu vermeiden, könnten Gruppenarbeiten in immer wechselnden Zusammensetzungen hilfreich sein. Spielerische Wettbewerbssituationen könnten dazu beitragen, dass auch Erfolgsfürchtige plötzlich auf einen Sieg hoffen, da eine Belohnung als äußere Rechtfertigung gegeben ist.

Weiter sollte in der Praxis versucht werden, die Hauptschüler aufgrund ihrer niedrigeren Schulbildung nicht abzuwerten und ihnen nicht das Gefühl zu geben „nichts wert“ zu sein. Stattdessen sollten Lehrer und Eltern die Möglichkeiten für weiterführende Ausbildungswege aufzeigen, mithilfe derer inzwischen schon viele anfängliche Hauptschüler sogar ein Universitätsstudium absolvieren können.

Außerdem wäre es auch wichtig, vor allem den Mädchen in den Hauptschulen Informationen über eine Vielzahl späterer Berufsmöglichkeiten zu geben und ihnen beispielsweise auch Handwerksberufe näher zu bringen. Dadurch würden die eigenen Chancen am Arbeitsplatz höher eingeschätzt werden, was zu verstärkter Leistungsmotivation führen könnte.

Bei den schulübergreifenden Betrachtungen ging für die Siebtklässler ein sehr hoher Wert bei „Furcht vor Erfolg“ hervor. Gerade in diesem Alter möchten Kinder noch viel Zeit mit ihren Freunden verbringen und „echte“ Freizeit haben. Ist jeder Nachmittag aber voll von regelmäßigen Terminen, wird es den Kindern schnell zu viel und sie vermeiden gute Leistungen, um nicht noch mehr unter Leistungsdruck zu geraten. Um den Kindern wieder mehr Freude an einer guten Leistung zu vermitteln, sollten Eltern sie nicht mit Freizeitangeboten überhäufen, sondern selbst entscheiden lassen, wie viel sich die Kinder zumuten möchten. Ebenso sollten selbst ehrgeizige Eltern akzeptieren, dass Kinder ein Hobby aufgeben möchten, wenn sie den Anforderungen nicht mehr gewachsen sind und dem Leistungsdruck nicht mehr standhalten können. Zwar sollten sie ihre Kinder immer fordern, jedoch nicht überfordern.

## 6.5 Kritik

Um die Störvariable „Motivation beim Ausfüllen des Fragebogens“ zu kontrollieren, wurden in der Studie zwei Items eingefügt, die einerseits den Spaß beim Ausfüllen und andererseits das Verstehen der Fragen erfassen sollten. Die dazu erhobenen Daten wurden allerdings bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Somit wurden auch diejenigen, die den Fragebogen nur ungern ausfüllten sowie diejenigen, die die Fragen nicht verstanden haben, mit in die Berechnungen aufgenommen, was zu einer leichten Verzerrung der Daten geführt haben könnte. Obwohl der Anteil dieser Teilnehmer sehr gering war, sollte dieser Aspekt bei folgenden Untersuchungen berücksichtigt werden.

Ein weiterer Kritikpunkt bei der Datenerhebung war die fehlende Kontrolle durch die Versuchsleiter beim Ausfüllen der Fragebögen. Zwar wurde jedem Schüler eine standardisierte schriftliche Instruktion vorgelegt, jedoch konnte kein einheitlicher äußerer Rahmen eingehalten werden, da die Motivation durch die Lehrkräfte sowie Uhrzeit und Kontext bei der Durchführung der Befragung jeweils unterschiedlich waren.

Bei der vorliegenden Studie wurde nur ein Gymnasium zur Datenerhebung herangezogen. Zudem befanden sich alle teilnehmenden Schulen in eher ländlichen Gegenden. Diese beiden Aspekte könnten die Repräsentativität der Stichprobe schmälern.

## 6.6 Ausblick

Viele Aspekte wurden im Zusammenhang mit Leistungsmotivation von Hauptschülern und Gymnasiasten in der beschriebenen Studie untersucht. Dennoch konnten einige interessante Details nicht berücksichtigt werden, die man in weiterführenden Untersuchungen mit einbeziehen könnte.

Zunächst wäre es möglich, noch mehr Einzelheiten in die Befragung mit aufzunehmen. Beispielsweise könnte es für die Leistungsmotivation von Schülern eine Rolle spielen, ob sie selbst entscheiden durften, welchen Schultyp sie nach der Grundschule besuchen wollten oder ob die Eltern die Entscheidung übernommen haben. Dementsprechend könnte auch erfasst werden, wie gerne die Teilnehmer in die Schule gehen. Als weitere Präzisierung wäre es sinnvoll, zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu unterscheiden, z. B. mit der Frage, ob die Kinder und Jugendlichen für ihre Leistungen von ihren Eltern belohnt bzw. bestraft werden. Außerdem könnte die subjektive Einschätzung der eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach dem Schulabschluss erfragt werden, um mögliche Zusammenhänge mit der Leistungsmotivation in der Schule erkennbar zu machen. In diesem Zusammenhang sollte auch die grundlegende Selbstakzeptanz und Begabungseinschätzung zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten verglichen werden. In der Studie wurde zudem lediglich unterschieden, ob die Schüler einen konkreten Berufswunsch haben oder nicht, wobei sich kein signifikanter Unterschied bezüglich der Leistungsmotivation zeigte. Natürlich könnte man dies noch weiter differenzieren, indem man untersucht, ob die Leistungsmotivation von Schülern mit akademischen Berufswünschen höher ist als beispielsweise von denjenigen mit handwerklichen Berufsinteressen. Hierzu wäre es auch interessant, den Beruf der Eltern zu erfragen und gegebenenfalls festzustellen, ob Eltern mit angesehenen Berufen ihren Kindern auch mehr Leistungsmotivation vermitteln können. Dies allerdings lässt sich aus datenschutzrechtlichen Gründen eher schwierig erfassen, ebenso wie die tatsächlichen Schulleistungen der Befragten, die ihre

eigene (schulische) Begabung ja nur subjektiv einzuschätzen hatten. Für die Erhebung der Geschlechtsunterschiede wäre es ebenso interessant, auch Vergleiche innerhalb eines Geschlechts über beide Schularten hinweg anzustellen. Eventuell würden sich auch hier schon aufschlussreiche signifikante Unterschiede hinsichtlich der Leistungsmotivation ergeben.

Um die Studie weniger in ihren Details als vielmehr im Rahmen ihrer Durchführung zu erweitern, wäre eine zusätzliche Datenerhebung an Realschulen von Interesse, da diese sozusagen eine Mittelposition zwischen Hauptschule und Gymnasium darstellen. Man könnte dabei sehen, ob die Realschüler einen Grad an Leistungsmotivation zeigen, der zwischen den anderen beiden Schularten liegt oder ob es hier Verschiebungen gibt. Die verwendeten Daten wurden an Schulen in kleinen und mittelgroßen bayerischen Städten erhoben. Möglicherweise würden die Ergebnisse anders aussehen, wenn man Kinder und Jugendliche in einer Großstadt wie München befragen würde. Da auch immer viel über die unterschiedlichen schulischen Anforderungen in den verschiedenen Bundesländern diskutiert wird, wäre es auch interessant, die Studie bundesländerübergreifend durchzuführen, falls dies aus logistischer Sicht zu bewältigen ist.



## 7. Literatur

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Berglas, S., Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *J. Pers. Soc. Psychol.* 36, 405-417.
- Brehm, S. S., Kassin, S. M. & Fein, S. (2002). *Social psychology* (5th ed.). Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Deusinger, I. M. (1986). Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (fskn). Verl. fr Psychologie, Hogrefe.
- Ernst, H. (1993). Selbst-Sabotage. Fünf Strategien, sich selbst zu besiegen. *Psychologie Heute*, 8, 20-27.
- Häcker, H. & Stapf, K. H. (Hrsg.) (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (13. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women *Journal of Social Issues*, 28, 157-176.
- Kearney, M. (1984). A comparison of motivation to avoid success in males and females. *Journal of Clinical Psychology*, 40 (4), 1005-1007.
- Kornprobst, N. (2005). *Erfolgsfurcht und Selbstkonzept*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Regensburg.
- Lukesch, H. (1995). *Einführung in die pädagogische Psychologie* (2.vollst. überarb. Aufl.). Regensburg: Roderer.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford: University Press.
- Peters-Haederle, K. (2006). *Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern – eine Trainingsstudie mit Schülern*. Regensburg: Unveröff. Dissertation (in Vorbereitung).
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wortman, C. B., Panciera, L., Shusterman, L. & Hibscher, J. (1976). Attributions of causality and reactions to uncontrollable outcomes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 301-316.

## 8. Anhang

## Anhang A: Einverständniserklärung



**Prof. Dr. H. Lukesch**  
**Institut für Experimentelle Psychologie**  
**Universität Regensburg**

### **Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte!**

An der *Universität Regensburg* laufen derzeit am Institut für experimentelle Psychologie Untersuchungen bezüglich der *Leistungsmotivation* von Kindern und Jugendlichen. Dazu wurde in jüngster Zeit auch ein Fragebogen entwickelt. Um zu prüfen, inwiefern dieser Fragebogen aussagekräftig ist und auch welche Dinge bei der Leistung eines Einzelnen eine Rolle spielen, müssen möglichst viele Kinder befragt werden.

Leistungsmotive machen Aussagen über den Willen und Anspruch eines Menschen, im Leben Erfolg oder manchmal auch Misserfolg zu haben.

Nun möchten wir – einige Psychologiestudentinnen – im Rahmen eines Praktikums an der Schule Ihres Kindes eine solche Befragung durchführen. Die Befragung wird während der Unterrichtszeit stattfinden und etwa eine halbe Stunde in Anspruch nehmen. Der genaue Zeitpunkt wird mit der Schulleitung und den Lehrkräften besprochen.

Die Daten, die wir dabei erheben, werden selbstverständlich *vertraulich behandelt* und nicht nach außen gelangen. Daher wird es wichtig sein, dass die Kinder ehrlich antworten und auch ihre Namen nicht auf die Fragebögen schreiben. Über die einzelnen Angaben werden weder Lehrer noch Eltern informiert, sie dienen rein Forschungszwecken. Auf Wunsch können Sie nach Abschluss der Untersuchung über die Gesamtauswertung informiert werden.

Damit Ihr Kind an unserer Untersuchung teilnehmen darf, möchten wir Sie bitten, die unten angehängte *Einverständniserklärung* zu unterschreiben. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen!

Bitte Einverständniserklärung an der Linie abtrennen und bis zum \_\_\_\_\_ bei der Lehrkraft abgeben.

-----

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind \_\_\_\_\_ einen Fragebogen ausfüllt, welcher der Untersuchung von Leistungsmotivation im Kindes- und Jugendalter dient. Die Angaben meines Kindes und deren Auswertung unterliegen dem Datenschutz.

Falls Sie über die Gesamtergebnisse informiert werden wollen, geben Sie bitte hier Ihre E-mail Adresse an: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum  
berechtigten

\_\_\_\_\_  
Unterschrift eines Erziehungsbe-

## Anhang B: Anfangsinstruktion



Prof. Dr. H. Lukesch  
Institut für Experimentelle Psychologie  
Universität Regensburg

### **Liebe Schülerin, lieber Schüler,**

schön, dass Du bei unserer Befragung mitmachst! Der Fragebogen ist von der Universität Regensburg. Mit ihm soll erfasst werden, wie sich Schülerinnen und Schüler fühlen und wie sie handeln.

Du musst dazu nur einige Fragen beantworten. Wichtig ist dabei, dass Du ehrlich antwortest! Du solltest dabei nicht zu lang überlegen! Deine Antworten sind natürlich geheim! Das heißt, dass Du Deinen Namen nicht auf die Blätter schreiben darfst. Deine Mitschüler und Deine Lehrer werden Deine Antworten nicht lesen!

**Bitte lies Dir alle Erklärungen und Fragen aufmerksam durch!**

Vielen Dank!

...und los geht's!

### Anhang C: Instruktion RLMI

In dem folgenden Fragebogen werden Situationen beschrieben. Stell dir diese Situationen vor! Unter jeder Situation stehen vier Aussagen. Diese Aussagen beschreiben, wie du in der Situation handeln oder fühlen könntest. Kreuze bei jeder der jeweils vorgegebenen vier Aussagen an, wie sehr diese auf dich zutrifft. Die Zahlen 1 – 5 bedeuten:

- 1 = Dieser Aussage stimme ich nicht zu.**
- 2 = Dieser Aussage stimme ich ein wenig zu.**
- 3 = Dieser Aussage stimme ich mittelmäßig zu.**
- 4 = Dieser Aussage stimme ich ziemlich zu.**
- 5 = Dieser Aussage stimme ich sehr zu.**

Es handelt sich um einen Fragebogen zu persönlichen Einstellungen. Daher gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte überlege daher nicht lange, sondern bewerte aus dem Bauch heraus die vorgestellten Alternativen.

### Hier siehst du ein Beispiel:

<i>Im Kunstunterricht sagt dein Lehrer, dass er die schönsten Bilder des nächsten Kunstthemas in der Pausenhalle ausstellen will. Was denkst du?</i>	
Toll, wenn ich mich jetzt richtig anstrenge, werden alle sehen, wie gut ich malen kann!	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Was ist, wenn mein Bild ausgestellt wird, aber das von meiner/meinem besten Freund/in nicht? Er/Sie ist dann bestimmt sauer!	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

<p>Ich mag nicht, wenn alle mein Bild sehen! Hoffentlich findet der Lehrer mein Bild nicht schön!</p>	<p><input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/> 1   2   3   4   5</p>
<p>Wenn mein Bild nicht genommen wird, werden mich meine Freunde auslachen!</p>	<p><input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/> 1   2   3   4   5</p>

**Jetzt sollst du antworten! Los geht's! Bitte umblättern!**

## Anhang D: Fragebogen

<p><b>Du nimmst an einer Quizshow im Fernsehen teil, die live übertragen wird. Zuhause sitzen deine Freunde und Verwandten vor dem Fernseher und drücken dir die Daumen. Bei dem Quiz spielen immer mehrere Teilnehmer gegeneinander. Kurz vor Spielbeginn denkst du:</b></p>	
<p>Dieses Spiel gewinne ich und dann bin ich der/die Held(in) des Tages.</p>	<p><input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/> 1      2      3      4      5</p>
<p>Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die Zuschauer für dumm.</p>	<p><input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/> 1      2      3      4      5</p>
<p>Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.</p>	<p><input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/> 1      2      3      4      5</p>
<p>Hoffentlich gewinne ich nur den zweiten Preis, der große Rummel im Finale wäre zuviel für mich.</p>	<p><input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/>   <input type="radio"/> 1      2      3      4      5</p>

**Dein Klassenlehrer will in der letzten Stunde vor dem Elternabend allen Schülern vor der ganzen Klasse sagen wie er ihre schulischen Leistungen findet. Was denkst du?**



Wenn er jetzt unzufrieden mit mir ist, dann sind meine Mitschüler wenigstens nicht neidisch.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Hoffentlich werde ich von meinen Mitschülern nicht ausgeschlossen, wenn meine Leistungen gelobt werden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Jetzt kann ich mir endlich die Anerkennung meiner Mitschüler verdienen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Hoffentlich findet er mich nicht allzu arg schlecht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

***Ein(e) Freund(in) fordert dich während eines Spaziergangs zu einem Wettrennen heraus. Obwohl er/sie in der Schule immer schneller ist als du, nimmst du die Herausforderung an und denkst:***

Wenn ich jetzt verliere, wüsste ich wenigstens, dass ich ihm/ihr damit eine gewisse Genugtuung bereite.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Muss das sein? Ich will mich nicht schon wieder zum Gespött unserer Freunde machen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

Okay, du alte(r) Angeber(in), diesmal zeige ich es dir!	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Was mache ich nur, wenn ich gewinne und er/sie dann völlig sauer ist?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

<b><i>Am Ende einer Projektarbeit soll überprüft werden, was die einzelnen Schüler gelernt haben. Du wirst als Erste(r) an die Tafel gerufen und sollst einige Fragen beantworten. Was denkst du?</i></b>	
Wenn ich eine schwache Vorstellung abgebe, muss ich mich vielleicht in Zukunft nicht mehr anstrengen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Jetzt kann ich durch mein Wissen zeigen, wie gut ich mitgearbeitet habe.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Ich antworte so knapp wie möglich, um nicht als Streber(in) dazustehen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Hoffentlich rede ich jetzt kein dummes Zeug.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

<b>Deine Freunde spielen mit dem Gedanken, eine Band zu gründen. Auch du sollst Mitglied werden. Was tust du?</b>	
Ich überlege, ob uns überhaupt jemand zuhören würde.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1   2   3   4   5
Ich lehne dankend ab, da ich mit den Auswirkungen des Erfolges auf meinen Alltag nicht zurechtkommen würde.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1   2   3   4   5
Klar mache ich mit, meine Freunde können jede Unterstützung gebrauchen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1   2   3   4   5
Bei einer Kostprobe meiner Fähigkeiten halte ich mich ein wenig zurück, um so zeigen zu können, dass ich für dieses Projekt nicht geeignet bin.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1   2   3   4   5

**Für ein Unterrichtsprojekt werden alle Schüler in Gruppen eingeteilt und bekommen den Auftrag, gemeinsam eine Lösung für ein vorgegebenes Problem auszuarbeiten. Wie verhältst du dich?**

<p>Ich hoffe, dass die anderen mit meinen Vorschlägen unzufrieden sind, dann muss ich wenigstens nicht weiter nachdenken.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Ich halte mich zurück, aus Angst, dass die anderen meine Ideen blöd finden.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Ich behalte meine Ideen für mich, sonst wollen die anderen vielleicht nicht mehr mit mir zusammenarbeiten.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Ich arbeite gut mit, damit unsere Gruppe zu einer Lösung kommt.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>

**Zusammen mit Freunden triffst du dich zum Skifahren. An einem Rennhang mit Zeitmessung entschließen sich deine Freunde, die Rennstrecke unter Wettkampfbedingungen zu durchfahren und fordern dich auf, mitzumachen. Was tust du?**

<p>Wenn ich jetzt der/die Schnellste bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Ich denke mir: „Hoffentlich bin ich nicht zu langsam, sonst lachen mich die anderen aus“.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>

<p>Wenn ich verliere, kann ich mich vor späteren Wettkämpfen vielleicht dadurch drücken, dass ich an diese Niederlage erinnere.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Ich überlege, ob mich die anderen wohl für eine(n)Angeber(in) halten, wenn ich der/die Schnellste bin.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>

<p><b><i>Du nimmst an einer Prüfung teil, bei der der/die Beste eine besondere Auszeichnung erhält. Die mündliche Prüfung findet im Kreise aller Teilnehmer statt. Was denkst du?</i></b></p>	
<p>Diese Auszeichnung ist mir so gut wie sicher.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Hoffentlich gewinne ich nur den Trostpreis, die Auszeichnung selbst wäre mir zu stressig.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>

<b><i>Für einen besonderen Anlass (Schulfest, Jubiläumsfeier, Schüleraustausch o. ä.) sollen Schüler und Schülerinnen wichtige Aufgaben übernehmen. Gemeinsam mit deinen Freunden beschließt du, jeder für sich eine Bewerbung einzureichen, um herauszufinden, wer ausgewählt wird. Welche Gedanken gehen dir durch den Kopf?</i></b>	
Hoffentlich werde ich nicht ausgewählt, sonst fühlen sich die anderen schlecht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Wenn ich ausgewählt werde, ist ein für allemal klar, wer hier gut ist.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Was ist, wenn ich nicht genommen werde?	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Unsere Freundschaft leidet bestimmt sehr, wenn ich genommen werde.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

<b><i>Der örtliche Turnverein veranstaltet einen Stadtlauf für einen guten Zweck, zu dem du persönlich durch einen Brief vom Bürgermeister eingeladen wirst. Was denkst du?</i></b>	
Nein, nein, am Ende werde ich noch Letzte(r) und alle lachen mich aus.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

Wenn ich unter die Letzten komme, kann ich so bestimmt dem Medienrummel entgehen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Wenn ich jetzt gewinne, dann muss ich mir bestimmt die neiderfüllten Kommentare meiner Mitbürger anhören.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Okay, diese Herausforderung nehme ich gerne an!	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

***Im Fremdsprachenunterricht wirst du vom Lehrer gebeten sofort eine unbekannte Textpassage aus dem Lehrbuch zu übersetzen. Was tust du?***

Ich behaupte, es nicht zu können, um nicht vor allen bloßgestellt zu werden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Ich probiere es einfach einmal, nur wer wagt, kann auch gewinnen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5
Ich denke: „Wenn ich jetzt gut bin, muss ich in Zukunft wahrscheinlich immer einspringen, wenn es sonst niemand kann“.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1      2      3      4      5

<p>Ich denke: „Wenn ich jetzt schlecht bin, werde ich hoffentlich nie wieder aufgerufen“.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
---	--------------------------------

**Der Leiter der örtlichen Stadttheatergruppe bittet dich, am nächsten Stück mitzuwirken und lädt dich zu einem Vorsprechen mit anschließender Rollenverteilung ein. Was tust du?**

<p>Ich spreche vor. Mit einer guten Vorbereitung bekomme ich die Rolle.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Ich hoffe, dass ich keine Rolle bekomme, damit die anderen Darsteller nicht sauer werden.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Ich denke: „Ob ich wohl Neid erzeuge, wenn ich jetzt eine Rolle bekomme?“</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>
<p>Ich gehe mit zitternden Knien zu diesem Gespräch und hoffe, mich nicht zu blamieren.</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5</p>



### Anhang E: Abschlussfragen

... zum Schluss nur noch zwei Fragen. **Kreuze bitte das Zutreffende an!**

Die Fragen im Fragebogen.....

- ...habe ich gut verstanden!
- ...habe ich einigermaßen verstanden!
- ...habe ich nicht gut verstanden!

Hat Dir der Fragebogen Spaß gemacht?

- Ja, der Fragebogen hat Spaß gemacht!
- Weiß nicht genau!
- Nein, der Test hat mir überhaupt keinen Spaß gemacht!

**Schau noch einmal den Fragebogen durch, ob Du wirklich alle Fragen beantwortet hast!**

Danke für's Mitmachen!