



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Das 3 x 2 Achievement Goal Model:
Konsequenzen für Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit
Misserfolg und Interesse

Verfasserin

Marie Langer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Dezember 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer/ Betreuerin: Mag. Dr. Marko Lüftenegger, Univ. Prof. Dipl. Psych. Dr. Barbara Schober

Herzlichen Dank an Marko Lüftenegger für die engagierte Betreuung
meiner Arbeit und die immer offene Tür,
an Kathi für die stets nette und hilfreiche Zusammenarbeit
sowie an den gesamten AB Bildungspsychologie & Evaluation für
zahlreiche Anregungen und Tipps!

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	6
2	ZIELE IM BILDUNGSKONTEXT	8
2.1	Definitionen von Zielen	8
2.2	Grundlagen von Zielen	9
2.2.1	Vorläufer-Modelle zum 3 x 2 Achievement Goal Model	9
2.2.2	Das 3 x 2 Achievement Goal Model	10
2.3	Konsequenzen von Zielen	12
2.4	Ziele als Vorbedingungen von Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse	13
2.4.1	Fähigkeitsselbstkonzept	14
2.4.1.1	Definition und Grundlagen von Fähigkeitsselbstkonzept.....	14
2.4.1.2	Fähigkeitsselbstkonzept im Leistungskontext	16
2.4.1.3	Ziele und Fähigkeitsselbstkonzept	17
2.4.2	Umgang mit Misserfolg.....	18
2.4.2.1	Definition und Grundlagen von Umgang mit Misserfolg.....	18
2.4.2.2	Umgang mit Misserfolg im Leistungskontext	21
2.4.2.3	Ziele und Umgang mit Misserfolg	22
2.4.3	Interesse.....	23
2.4.3.1	Definitionen von Interesse.....	24
2.4.3.2	Modelle zur Interessensgenese	25
2.4.3.3	Interesse im Leistungskontext	27
2.4.3.4	Ziele und Interesse.....	28
3	FRAGESTELLUNGEN & HYPOTHESEN	29
3.1	Ziele und Prüfungsleistung	29
3.2	Ziele und Fähigkeitsselbstkonzept	30
3.3	Ziele und Umgang mit Misserfolg	30
3.4	Ziele und Interesse	31

4	METHODE	32
4.1	Stichprobe	32
4.2	Durchführung der Erhebung	33
4.3	Erhebungsinstrumente	35
4.3.1	Erfassung von Zielen	35
4.3.2	Erfassung von Fähigkeitsselbstkonzept	36
4.3.3	Erfassung von Umgang mit Misserfolg	37
4.3.4	Erfassung von Interesse	37
4.3.5	Soziodemographische Daten und Leistungsindikator.....	38
4.4	Datenanalyse	38
5	ERGEBNISSE	40
5.1	Deskriptive Statistik	40
5.2	Voranalysen	41
5.2.1	Stichprobeneffekte der drei Erhebungstermine.....	41
5.2.2	Effekte durch die soziodemographische Verteilung der Daten.....	41
5.2.3	Analyse von Skalen und Items	42
5.2.3.1	Ziele.....	42
5.2.3.2	Fähigkeitsselbstkonzept.....	44
5.2.3.3	Umgang mit Misserfolg.....	45
5.2.3.4	Interesse.....	46
5.3	Ergebnisanalyse zu Fragestellungen bzw. Hypothesen	47
5.3.1	Zusammenhang zwischen Zielen und Prüfungsleistung	47
5.3.2	Zusammenhang zwischen Zielen und Fähigkeitsselbstkonzept	47
5.3.3	Zusammenhang zwischen Zielen und Umgang mit Misserfolg	48
5.3.4	Zusammenhang zwischen Zielen und Interesse	49
6	DISKUSSION	51
6.1	Ziele und Prüfungsleistung	52
6.2	Ziele und Fähigkeitsselbstkonzept	52

6.3	Ziele und Umgang mit Misserfolg	53
6.4	Ziele und Interesse	54
6.5	Einschränkungen der aktuellen Studie.....	55
6.6	Zukünftige Forschung und praktische Implikationen	56
7	ZUSAMMENFASSUNG	58
	LITERATURVERZEICHNIS.....	59
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	67
	TABELLENVERZEICHNIS	68
	ANHANG.....	69

1 EINLEITUNG

In den frühen Kindheitsjahren wird, abhängig von der Stimulation durch die Umgebung, der Grundstein für motivationale Grundstrukturen gelegt, die sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Natur sein können (Carlton & Winsler, 1998). Bei intrinsischer Motivation wird man durch die Freude, welche die Auseinandersetzung mit der Aufgabe selbst bringt, angetrieben. Extrinsische Motivation zeichnet sich hingegen durch den Fokus auf das erwünschte Ergebnis aus, dem Streben nach Anerkennung, Lob oder Belohnung (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Motivation, ob intrinsischer oder extrinsischer Natur, stellt eine wesentliche Voraussetzung für Lern- und Leistungsverhalten dar. Allgemein herrscht Konsens über die positive Wirkung von intrinsischer Motivation beim Lernen. In den letzten Jahren wurden aber auch Stimmen laut, die Vorteile der extrinsischen Komponente im Zusammenhang mit Leistungen aufzeigen konnten (vgl. Hulleman, Schragger, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Ein wesentliches Konstrukt der Motivationsforschung stellt das Konzept der Ziele dar, das sich in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen Forschungsgegenstand der pädagogischen Psychologie und der Bildungswissenschaften entwickelt hat. Wichtige Grundlage für das Verhalten in Lern- und Leistungssituationen sowie ein direkter Einflussfaktor auf die erzielte Leistung ist hier die Ausrichtung auf unterschiedliche Ziele, die intrinsisch oder extrinsisch bedingt sein können (vgl. Ames, 1992).

Ziele wurden in der Bildungsforschung in Kombination mit vielen Einflussfaktoren untersucht. Unterschiedliche Reaktionen auf Misserfolg bei gleichen Fähigkeiten können beispielsweise durch das Konstrukt der Ziele erklärt werden (Dweck & Leggett, 1988). Zudem zeigen sich starke Zusammenhänge zwischen Fähigkeitsselbstkonzepten und Zielen (vgl. Pajares, Britner, & Valiante, 2000; Church, Elliot, & Gable, 2001). Das Zusammenspiel von Zielen und Interesse wurde bisher divers diskutiert (vgl. Hulleman & Durik, 2008; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2008). Fokus dieser Arbeit ist es, die Konsequenzen von unterschiedlichen Zielen auf die drei Komponenten Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse anhand eines neu postulierten Modells, dem 3 x 2 Achievement Goal Model nach Elliot, Murayama und Pekrun (2011), im Leistungskontext zu untersuchen. Durch die neue Kategorisierung der Ziele in diesem Modell wird angenommen, dass sich je nach angewandtem Ziel bisher

unbekannte Effekte bzgl. des Zusammenhangs zwischen Zielen und Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg sowie Interesse zeigen. Dies hat wesentliche Implikationen für die zukünftige Erforschung dieser Konstrukte und für die Gestaltung von Lern- und Leistungssettings im Allgemeinen.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird zunächst die Entwicklung der Ziele erläutert, die in die Beschreibung des 3 x 2 Modells mündet. Zusätzlich werden Vorbedingungen und Konsequenzen dieses Konstrukts für den Leistungskontext in einem Überblick besprochen. Anschließend werden die wesentlichen Merkmale von Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse als drei motivationale Konsequenzen beschrieben und es wird ein Überblick zu dem aktuellen Forschungsstand zu den Zusammenhängen mit Zielen gegeben (Kapitel 2). Es folgt die Ableitung von Fragestellungen und Hypothesen anhand der beschriebenen Literatur (Kapitel 3). Der Methodenteil beinhaltet einen Überblick zu Stichprobe, Erhebungsdurchführung und herangezogenen Erhebungsinstrumenten sowie Auswertungsverfahren (Kapitel 4). Im Anschluss werden deskriptive Statistiken, Voranalysen und Analyse der Fragestellungen beschrieben (Kapitel 5). Abschließend werden in der Diskussion die Ergebnisse zusammengefasst und auf Basis möglicher Einschränkungen der Studie sowie anhand von Erkenntnissen und Befunden aus der Literatur interpretiert. Zudem werden zukünftige Forschungsansätze und mögliche Implikationen für die Praxis abgeleitet (Kapitel 6).

2 Ziele im Bildungskontext

Die Erforschung von Zielen¹ steht seit über 30 Jahren im Fokus der Motivationsforschung und wurde zu Beginn von wegweisenden Wissenschaftlern wie Carole Ames (1984), Carol Dweck (1986), Maehr (1989) und John Nicholls (1984), später auch Elliot (1996, 1999) geprägt. In diesem Rahmen wurden verschiedene Modelle entwickelt, die maßgeblich zum Verständnis von Zielen und seinen Vorbedingungen und Konsequenzen beigetragen haben (vgl. Elliot et al., 2011). Die Beteiligung verschiedener Forschergruppen hat über die Jahre zu unterschiedlichen Benennungen des Konstrukts geführt, die in der Literatur bedeutungsgleich verwendet werden. Eine Metaanalyse von Hulleman und Kollegen (2010) zeigte jedoch auf, dass den verschiedenen Benennungen auch deutlich unterschiedliche Konstrukte zugrunde liegen.

2.1 Definitionen von Zielen

Generell werden Ziele als „...representations of desired results or end states“ definiert (Hulleman et al., 2010, S. 423) und können sowohl als situative (state), als auch als dispositionale (trait) Merkmale aufgefasst werden (vgl. Pekrun, 1988). Der oftmals identisch verwendete Begriff der Zielorientierung wird als „motivationale Ausrichtung von Personen in Lern- und Leistungskontexten“ verstanden (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004, S. 94) und übt somit einen entscheidenden Einfluss auf das Verhalten in Lern- und Leistungssituationen aus. Ames (1992, S. 261) beschreibt Zielorientierung als „...purpose of achievement behavior“. Ziele, von Elliot (1999) als achievement goals tituliert, werden als kognitive Repräsentationen angesehen, die nach auf einen kompetenzbasierten Endzustand fokussieren. Diese Kompetenz kann über zwei unterschiedliche Ziele erreicht werden, die anhand zweier Facetten zielgerichteten Leistungsstrebens identifiziert wurden und über Leistungssituationen hinweg variieren können. Einmal steht die (1) Entwicklung von Kompetenz (intrinsisch motiviert), im anderen Fall (2) die Demonstration von Kompetenz (extrinsisch motiviert) im Vordergrund. Nicholls (1984) betitelte diese Facetten der Ziele als Aufgaben- bzw. Ich-Orientierung; Dweck (1986) unterscheidet zwischen Lern- bzw. Leistungszielen. In der Literatur werden hierfür allgemein die Begrifflichkeiten Lernziele oder *Kompetenzziele*

¹ Äquivalente englische Begriffe zu den deutschen Übersetzungen von Begriffen aus der Forschung zu Zielen finden sich in Anhang A.

und Leistungsziele oder *Performanzziele* verwendet. (1) Kompetenzziele haben die Funktion, Fachkenntnisse zu entwickeln, Lerninhalte zu verinnerlichen sowie die eigenen Fähigkeiten zu erweitern. (2) Performanzziele finden Anwendung, wenn ein Individuum eine günstige Beurteilung der eigenen Kompetenz durch Dritte zum Ziel hat. Die eigenen Fähigkeitsdefizite sollen in diesem Sinne gegenüber anderen verborgen werden (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 2005; Hulleman et al., 2010; Köller & Schiefele, 2006; Maehr, 1989; Nicholls, 1984). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Ziele im Sinne der achievement goals in Anlehnung an Elliot (1999) verwendet.

2.2 Grundlagen von Zielen

Drei Modelle haben die Entwicklung des Konstrukts maßgeblich vorangetrieben: das *dichotome Modell* (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), das *trichotome Modell* (Elliot & Harackiewicz, 1996) sowie das *2 x 2 Modell* (Elliot, 1999). Die Erkenntnisse zu diesen Modellen mündeten in das *3 x 2 Modell* (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011).

2.2.1 Vorläufer-Modelle zum 3 x 2 Achievement Goal Model

Schon das dichotome Modell unterscheidet zwischen Performanz- und Kompetenzzielen. Wie bereits in Abschnitt 2.1 erläutert, sind diese Orientierungen im Hinblick auf Leistungsverhalten qualitativ abgrenzbar. Ziele werden auch hier als motivationaler Faktor beschrieben, der unterschiedlichem Leistungsverhalten zugrunde liegt (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Beide Ziele sind als Annäherungsziele, genauer *Annäherungs-Performanzziele* und *Annäherungs-Kompetenzziele*, konstruiert, der Fokus liegt somit auf „attaining a positive, desirable possibility“ (Elliot & Thrash, 2001, S. 145).

Um die Jahrtausendwende entwickelten Elliot und Kollegen zwei Modelle, in denen die Unterscheidung von Annäherungs- und Vermeidungszielen in den Vordergrund trat. Das Trichotome Modell nach Elliot & Harackiewicz (1996) unterscheidet zwischen Annäherungs-Kompetenzzielen, Annäherungs-Performanzzielen und *Vermeidungs-Performanzzielen*. Diese zusätzliche Komponente der Vermeidung fokussiert auf „avoiding a negative, undesirable possibility“ (Elliot & Thrash, 2001, S. 145).

Im 2 x 2 Modell (Elliot, 1999) wird das Konzept der Ziele um die vierte Komponente, die *Vermeidungs-Kompetenzziele*, erweitert. Bei Performanzziele bewirkt die Vermeidungskomponente den Versuch, Inkompetenz zu verbergen, bei Kompetenzziele geht es darum, die Nicht-Bewältigung von Aufgaben zu umgehen. Die *Valenz* der Kompetenz (Annäherung, Vermeidung) beschreibt somit das Streben nach Erfolg bzw. Vermeiden von Misserfolg (vgl. Elliot, 1999; Elliot & Thrash, 2001). Zusätzlich wird das Konzept der Ziele in diesem Modell nicht mehr allgemein über die Absicht (im Sinne von purpose) definiert, die das gezeigte Leistungsverhalten bewirkt. Ziele werden hier präziser über die Ausrichtung auf ein kompetenzbasiertes Ziel definiert, das die Verhaltenssteuerung kontrolliert (Elliot, 1999). Als Evaluationskriterien werden *aufgabenbezogene* sowie *selbstbezogene* Standards für Kompetenzziele und *fremdbezogene* Standards für Performanzziele herangezogen. Annäherungs- sowie Vermeidungs-Kompetenzziele verfolgen das Streben nach Kompetenz bzw. Vermeiden von Inkompetenz im Sinne der Aufgabenbewältigung (aufgabenbezogener Evaluationsstandard) und des Fähigkeitszuwachses oder -verlustes (selbstbezogener Evaluationsstandard). Im Gegensatz hierzu werden Annäherungs- sowie Vermeidungs-Performanzziele über den Vergleich mit Dritten (fremdbezogener Evaluationsstandard) definiert (vgl. Elliot & Mc Gregor, 2001). Diese Art der Konzeptualisierung legt eine neue Unterteilung der Kompetenzziele nahe, die sich im 3 x 2 Modell wiederfindet (Elliot et al., 2011).

2.2.2 Das 3 x 2 Achievement Goal Model

In Anlehnung an das 2 x 2 Modell differenziert das 3 x 2 Modell (Elliot et al., 2011) sechs Zieltypen über den Wert der Kompetenz (Annäherung, Vermeidung) und die Definition der Kompetenz (aufgabenbezogenes, selbstbezogenes und fremdbezogenes Evaluationskriterium). Bei *aufgabenbezogenen Zielen* liegt der Fokus auf der Aufgabe. Es geht darum, wie gut oder schlecht eine Aufgabe gelöst wurde. Diese Herangehensweise ist leicht regulierbar und prozessorientiert; notwendig sind nur die kognitive Abbildung einer Aufgabe und die Bewertung, bis zu welchem Grad die Aufgabe gelöst wurde. Das Feedback ist also direkt abrufbar. *Selbstbezogene Ziele* setzen den Fokus auf die eigene Person durch den Vergleich mit vorangegangenen Leistungen oder der Einschätzung des eigenen Potenzials für zukünftige Leistungen. Es handelt sich also um einen kognitiv

anspruchsvollen Prozess auf Basis einer komplexen Regulation. Das Selbst kann hier störend eingreifen, abhängig von Selbstwert und Bedürfnissen der Selbstdarstellung. Bei *fremdbezogenen Zielen* wird die eigene Leistung mit der Leistung anderer Personen verglichen. Die Komplexität der Regulation richtet sich somit nach der Präsenz der Vergleichspersonen. Somit setzt sich das 3 x 2 Modell aus den folgenden sechs Zielen zusammen (Abbildung 1):

		DEFINITION		
		aufgabenbezogen	selbstbezogen	fremdbezogen
VALENZ	Annäherung	(1) Aufgaben-Annäherungsziele	(3) Selbst-Annäherungsziele	(5) Fremd-Annäherungsziele
	Vermeidung	(2) Aufgaben-Vermeidungsziele	(4) Selbst-Vermeidungsziele	(6) Fremd-Vermeidungsziele

Abbildung 1: Das 3 x 2 Achievement Goal Model nach Elliot et al. (2011)

(1) *Aufgaben-Annäherungsziele* mit dem Fokus, eine Aufgabe korrekt zu lösen, sowie (2) *Aufgaben-Vermeidungsziele* mit dem Anspruch zu vermeiden, eine Aufgabe nicht korrekt zu lösen; (3) *Selbst-Annäherungsziele* mit dem Ziel, eine Aufgabe z.B. besser zu lösen als zuvor, und (4) *Selbst-Vermeidungsziele* mit dem Fokus, zu vermeiden, eine Aufgabe schlechter als zuvor zu bearbeiten; (5) *Fremd-Annäherungsziele* mit dem Anspruch, besser als andere zu sein, und (6) *Fremd-Vermeidungsziele* mit dem Ziel, zu vermeiden, schlechter als die anderen zu sein (Elliot et al., 2011).

Das 3 x 2 Modell wurde im Rahmen zweier Studien (Elliot et al., 2011) und einer Diplomarbeit (Harrer, 2012) mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse empirisch bestätigt. Elliot und Kollegen führten Studie 1 an deutschen und Studie 2 an amerikanischen Bachelor-PsychologiestudentInnen durch. Harrer erhob Ihre Daten an der Universität Wien, Österreich, an PsychologiestudentInnen des Diplom- und Bachelorstudiengangs.

2.3 Konsequenzen von Zielen

Die Entwicklung der beschriebenen Modelle zielte nach Dweck (1986) darauf ab, adaptive und maladaptive motivationale Verhaltensmuster von SchülerInnen in Leistungssituationen zu erklären. Sie stellte fest, dass das angewandte Ziel das Leistungsmuster von Kindern voraussagt und im Umkehrschluss somit Leistungssituationen die Wahl von Zielen erfordern. Nach Ames (1992) können Präferenzen für Ziele aber auch durch spezifische Anleitung, z.B. in der Schule, beeinflusst werden. Es ist also möglich, Präferenzen durch situative Bedingungen hervorzurufen und so individuelle Dispositionen auszuschalten (Elliot, 2005).

Vor- und Nachteile von Performanz- und Kompetenzzielen sind kritisch zu betrachten (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Lange zeigten sich klare Vorteile der Kompetenzziele gegenüber der Performanzziele (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Kompetenzziele sind stark mit intrinsischer Motivation, günstiger Attribuierung bei Erfolg/ Misserfolg, selbstreguliertem Lernen und positivem Affekt verbunden. Sie bewirken die Wahl von wissenserwerbförderlichen Aufgaben, gehen mit der Verwendung von effektiven Problemlöse- und Lernstrategien einher und fördern Interesse sowie die tiefgreifende Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Aufgaben (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, McGregor, & Gable, 1999). Der Effekt von Kompetenzzielen auf Leistung wird kontrovers diskutiert. Utman (1997) konnte einen positiven Zusammenhang zwischen Kompetenzzielen und Leistung zeigen. Moller und Elliot (2006) fanden Hinweise, dass sich Vermeidungs-Kompetenzziele negativ auf die Leistung auswirken. Annäherungs-Kompetenzziele gelten generell nicht als zuverlässige Prädiktoren von Prüfungsleistungen, und oft ließen sich gar keine Zusammenhänge zwischen Kompetenzzielen und akademischen Leistungen nachweisen. (vgl. Senko & Miles, 2008; Hulleman et al., 2010). Zum Effekt von Performanzzielen auf Lernen und Leistung zeigen sich in der Literatur widersprüchliche Ergebnisse. Häufig werden Performanzziele mit ungünstigen Attributionen, einem geringen Ausmaß an intrinsischer Motivation, oberflächlichen Lernstrategien und geringer Persistenz bei herausfordernden Aufgaben assoziiert. Studien in Lernkontexten zeigten aber auch positive Effekte dieser Ziele in Form von hoher Anstrengung und guter Leistung (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Hulleman et al., 2010). Die Aufspaltung in

Annäherungs- und Vermeidungs-Performanzziele schaffte hier mehr Klarheit. Elliot und Kollegen (1999) konnten zeigen, dass sich Annäherungs-Performanzziele, genau wie Kompetenzziele, förderlich auf das Fähigkeitsselbstkonzept, auf die Verarbeitung von Informationen, die Bewältigung von Aufgaben und das Erlangen akademischer Leistungen auswirken, nicht jedoch auf die intrinsische Motivation zu lernen. Vermeidungs-Performanzziele wirken bei geringem Niveau an intrinsischer Motivation einer optimalen Aufgabenbewältigung und der Verwendung von tiefgreifenden Lernstrategien entgegen, beeinträchtigen somit die akademische Leistungsfähigkeit und bewirken geringes Interesse (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1999; Elliot & Murayama, 2009; Wolters, 2004).

Elliot und Kollegen (2011) untersuchten im Rahmen der Prüfung ihres neuen Modells Zusammenhänge der sechs postulierten Ziele mit leistungsrelevanten Variablen. Fremd-Annäherungsziele erwiesen sich als positive, Fremd-Vermeidungsziele als negative Prädiktoren für Prüfungsleistung. Aufgaben-Annäherungsziele stellten positive Prädiktoren für intrinsische Motivation, Lerneffizienz und Absorption im Unterricht dar. Selbst-Ziele standen lediglich mit dem gezeigten Energielevel im Unterricht in Zusammenhang.

2.4 Ziele als Vorbedingungen von Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse

Erwartungs-Wert-Modelle definieren Motivation über eine Erwartungs- und eine Wertkomponente. Beide Komponenten gelten als wichtig Voraussetzungen für erfolgreiche Handlungen (z.B. Eccles & Wigfield, 2000). Ein wesentlicher Indikator für die Komponente der Erwartung stellt das Fähigkeitsselbstkonzept dar. Eine klassische Wertkomponente der Motivation ist dahingegen das Interesse. Sowohl das Fähigkeitsselbstkonzept als auch Interesse haben eine hohe Relevanz für Leistungsverhalten und die Gestaltung von Lernsettings (Dickhäuser, Buch, & Dickhäuser, 2011; Schiefele, Krapp, & Schreyer, 1993). Daher erscheint es wesentlich, diese beiden Komponenten auch im Hinblick auf das 3 x 2 Modell zu untersuchen. Aufgrund der starken Vernetzung von Fähigkeitsselbstkonzept und Umgang mit Misserfolg liegt es nahe, Umgang mit Misserfolg als attributionsbasierte Variable in die Untersuchung zu

integrieren.² In diesem Abschnitt werden im ersten Schritt wesentliche Elemente der einzelnen Konzepte klar umschrieben, um dann spezifische Zusammenhänge zwischen Zielen und den drei Konsequenzen Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse zu erläutern.

2.4.1 Fähigkeitsselbstkonzept

Aspekte der subjektiven Kompetenz sind in der Motivationsforschung von zentraler Bedeutung. Sowohl Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit als auch die Wahrnehmung der subjektiven Kompetenz haben einen starken Einfluss auf individuelles Lernen. Neben Lernmotivation und Wissensstand können diese selbstbezogenen Fähigkeitseinschätzungen zur Erklärung von Leistungsunterschieden herangezogen werden (Helmke, 1992).

2.4.1.1 *Definition und Grundlagen von Fähigkeitsselbstkonzept*

Sogenannte *Fähigkeitsselbstkonzepte* sind „Vorstellungen über die Höhe eigener Fähigkeiten“ als „zentraler Inhalt selbstbezogenen Wissens“ (Dickhäuser, 2006, S. 5). Sie haben vielfältige Auswirkungen auf Erleben und Verhalten, da sie als wichtige Eigenschaften des Selbst empfunden werden (Dickhäuser, 2006). Das Fähigkeitsselbstkonzept ist von dem verwandten Konstrukt der *Selbstwirksamkeit* abzugrenzen. Die Beurteilung der Wirksamkeit des Selbst hängt stark von den Erwartungen und Überzeugungen einer Person ab, was in einer gewissen Situation erreicht werden kann; der Fokus liegt somit nicht auf der Einschätzung der Fähigkeiten und des Könnens (Bong & Skaalvik, 2003). Fähigkeitsselbstkonzepte beziehen sich auf das eigene Wissen und die Wahrnehmung von sich selbst in einer Leistungssituation, wohingegen akademische Selbstwirksamkeit die Überzeugung eines Individuums beschreibt, eine spezifische Aufgabe auf eine spezielle Weise lösen zu können (Wigfield & Karpathian, 1991; Schunk, 1991).

Das Fähigkeitsselbstkonzept wird im Rahmen des *hierarchischen Selbstkonzeptmodells* von Shavelson, Hubner, und Stanton (1976) als *akademisches Selbstkonzept* klassifiziert; es entspricht der Einschätzung der eigenen Kompetenz, die jedoch abhängig von dem

² Ausführungen hierzu in Abschnitt 2.4.2

Selbstwert in dem jeweiligen akademischen Bereich ist (Marsh, 1990). Die beiden Begriffe Fähigkeitsselbstkonzept und akademisches Selbstkonzept werden im Folgenden synonym verwendet. Allgemein charakterisiert das Modell das Selbstkonzept über eine multifaktorielle, hierarchische Struktur (Abbildung 2). Das generelle Selbstkonzept steht hier an der Spitze, auf der zweiten Ebene wird ein akademisches, soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept unterschieden. Untereinheiten des akademischen Selbstkonzepts bilden Selbstkonzepte zu einzelnen Fächern ab, bis hin zu konkreten, situationsgebundenen Verhaltensweisen (Shavelson et al., 1976).

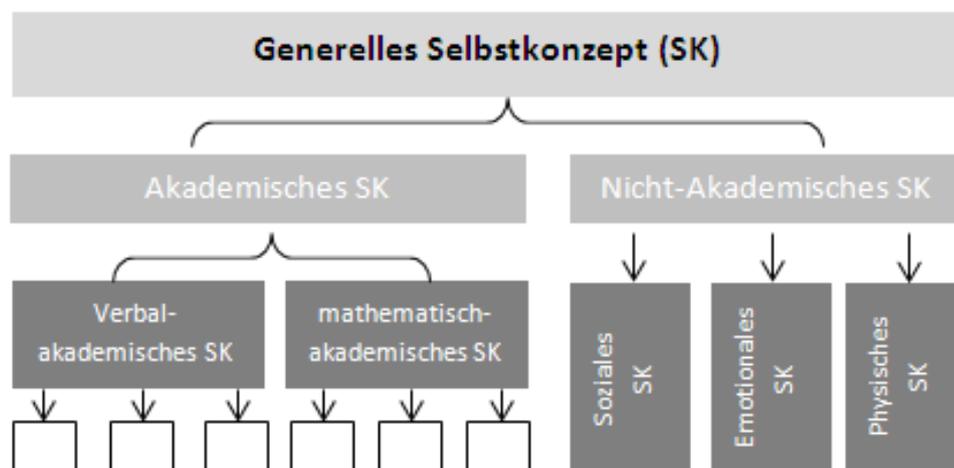


Abbildung 2: Struktur des hierarchischen Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976)

Eine Revision dieses Modells ergab, dass das akademische Selbstkonzept neben dem nicht-akademischen Selbstkonzept in zwei separate Komponenten aufgeteilt werden muss: das verbal-akademische und das mathematisch-akademische Selbstkonzept (Marsh, 1986; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988). Empirische Ergebnisse unterstützen die Differenzierung des Selbstkonzepts auf Bereichsebene. Rost und Sparfeldt (2002) konnten nachweisen, dass SchülerInnen in der Sekundarstufe bereits klar differenzierte fachbezogene Selbstkonzepte aufweisen. Individuen können also abhängig von Aufgabe und Themenbereich unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte entwickeln (Schöne, Dickhäuser, Spinath, & Stiensmeier-Pelster, 2003).

2.4.1.2 Fähigkeitsselbstkonzept im Leistungskontext

In der Forschung zu Fähigkeitsselbstkonzepten liegt der Fokus auf zwei Wirkmechanismen, differenziert durch (1) *skill development*- und (2) *self enhancement*-Prozesse.

(1) Der *skill development*-Ansatz (Calsyn & Kenny, 1977) besagt, dass Fähigkeitsselbstkonzepte auf Basis kumulierter Erfahrungen entstehen. Spezifische Fähigkeitsselbstkonzepte bilden sich über bereichsbezogene Kompetenzerfahrungen. Zur Bewertung dieser Erfahrungen werden soziale, dimensionale und individuelle Bezugsnormen herangezogen. Kausale Attributionen, Fremdeinschätzungen der eigenen Fähigkeiten, die übernommen werden, Selbst-Schemata, konstruiert auf Basis von vergangenen Leistungen, und bestehende Referenzrahmen stellen hier wesentliche Einflussgrößen dar (Skaalvik, 1997a; Rayner & Devi, 2001; Wild, Hofer, & Pekrun, 2006). Referenzrahmentheorien (Marsh, 1986; Skaalvik & Skaalvik, 2002) beschäftigen sich mit den Auswirkungen vorangegangener Leistungen auf die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten und beinhalten bedeutende Erklärungsansätze zur Genese akademischer Fähigkeitsselbstkonzepte. Das *Internal/ External Frame of Reference Model* (I/ E-Modell) nach Marsh (1986) basiert auf der zentralen Annahme, dass Ergebnisse sozialer (externaler Bezugsrahmen) und dimensionaler (internaler Bezugsrahmen) Leistungsvergleiche die Entstehung von fachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepten beeinflussen. Je nachdem, ob Leistungsvergleiche auf sozialer oder dimensionaler Basis stattfinden, können somit unterschiedliche Fähigkeitseinschätzungen resultieren. Dimensionale Vergleiche beruhen auf dem Vergleich der eigenen Leistungen in zwei unterschiedlichen Bereichen (dimensionale Bezugsnorm). Unterschiedlichkeit der beiden Leistungen führt zu einer Kontrastierung der beiden Fähigkeitsselbstkonzepte. Ist die Leistung für die Bereiche gleich, so reduzieren sich die Effekte internaler Vergleichsprozesse und die beiden domänenspezifischen Selbstkonzepte zeigen einen deutlichen positiven Zusammenhang. Bei der Anwendung des externalen Bezugsrahmens werden die eigenen Leistungen in einer Domäne mit den Leistungen von anderen (sozialer Vergleich) auf diesem Gebiet verglichen (Rost, Dickhäuser, Sparfeldt, & Schilling, 2004; Dickhäuser, 2006).

Der *big-fish-little-pond-Effekt* (BFLPE) nach Marsh (1987) verdeutlicht die Bedeutung des sozialen Vergleichs (soziale Bezugsnorm). Abhängig von der Leistungsstärke der

Vergleichsgruppe kann es durch den sozialen Vergleich zur Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeitsselbstkonzepte kommen. Ist die Vergleichsgruppe leistungsschwach, empfindet sich das Individuum als vergleichsweise leistungsstark (wie ein großer Fisch in einem kleinen Teich). Soziale Abwärtsvergleiche haben also eine positive Wirkung auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Liegt dagegen ein identisches Leistungsniveau in einer leistungsstarken Gruppe vor, werden soziale Aufwärtsvergleiche ausgelöst. Dies führt zu einer niedrigeren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Gegensatz zu der Vergleichsgruppe (Lüdtke, Köller, Artelt, Stanat, & Baumert, 2002; Köller, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2006).

Im Rahmen der individuellen Bezugsnorm werden aktuelle Leistungen mit eigenen früheren Leistungen derselben Domäne verglichen. Derartige Vergleichsprozesse auf individueller Ebene zeigen deutliche positive Effekte auf die Leistungsmotivation (Wild et al., 2006).

(2) Self enhancement beschreibt den Effekt des Fähigkeitsselbstkonzepts auf Leistung. In mehreren Studien zeigte sich ein Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf nachfolgendes Verhalten und Erleben sowie auf Attributionen und Erfolgserwartungen in Leistungssituationen (Steinsmeier-Pelster, 1988; Wigfield & Karpathian, 1991; Steinmayr & Spinath, 2007). In Schulsettings konnten mehrmals wechselseitige Beeinflussungen nachgewiesen werden. Ein positiv ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept begünstigte gute Noten, und das Erzielen einer guten Note verstärkte das Fähigkeitsselbstkonzept positiv (Helmke & Weinert, 1997; Helmke, 1992). In neueren Studien zeichnet sich eine Tendenz zu self enhancement-Prozessen ab, dem Fähigkeitsselbstkonzept wird somit eine größere Wirkung auf Noten/ Leistung unterstellt als umgekehrt (Eckert, Schilling, & Steinsmeier-Pelster, 2006; Köller et al., 2006). Der Einfluss von Fähigkeitsselbstkonzepten auf leistungsbezogene Variablen steht jedoch nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit, weshalb dieser Effekt im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung nur kurz beleuchtet wurde.

2.4.1.3 Ziele und Fähigkeitsselbstkonzept

Zielstrukturen in Klassen stellen direkte und indirekte Prädiktoren von Fähigkeitsselbstkonzepten dar (Murayama & Elliot, 2009). Die wahrgenommene Kompetenz kann aber

umgekehrt auch als determinierender Faktor auf die Wahl der Ziele einwirken (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Die Forschung der letzten Dekaden beschäftigte sich detailliert mit der Mediatorrolle des Fähigkeitsselbstkonzepts. Im Fokus stand hier immer die resultierende Leistung. So untersuchten Elliot und Dweck (1988) den moderierenden Effekt des Fähigkeitsselbstkonzepts auf angewandtes Ziel und Leistung. Liegt ein Performanzziel vor, so werden herausfordernde Aufgaben dann zum Problem, wenn der Glaube an eigene Fähigkeiten niedrig ist. Kompetenzziele führen, unabhängig von der Fähigkeitsselbsteinschätzung, zu meisterndem Erleben und hoher Leistung (vgl. Stiensmeier-Pelster, Balke, & Schlangen, 1996; Dickhäuser & Buch, 2009). Grundlegend wird angenommen, dass ein dispositionales erhobenes aufgabenspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept eine künstliche Manipulation in Annäherung und Vermeidung ersetzt (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003).

Fokussiert man nun auf den direkten Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Zielen zeigen sich ähnliche Effekte. In mehreren Studien ergab sich, dass Kompetenzziele sowie Annäherungs-Performanzziele positive Prädiktoren des Fähigkeitsselbstkonzepts darstellen. Vermeidungs-Performanzziele scheinen das Fähigkeitsselbstkonzept eher negativ zu beeinflussen (Elliot & Church, 1997; Skaalvik, 1997b; Pajares et al., 2000; Church et al., 2001). Zum 3 x 2 Modell liegen derzeit noch keine Studien vor, die das Fähigkeitsselbstkonzept berücksichtigen.

2.4.2 Umgang mit Misserfolg

Misserfolge haben einen starken Einfluss auf die generelle Motivation sowie auf individuelle Handlungen (Brunstein, 1995). Reaktion auf und Umgang mit Misserfolg gelten daher als bedeutende Themen in der Motivationsforschung. Zudem bestehen starke Verknüpfungen zu Fähigkeitsselbstkonzept, Zielen und erlernter Hilflosigkeit (vgl. Dweck & Leggett, 1988).

2.4.2.1 *Definition und Grundlagen von Umgang mit Misserfolg*

Umgang mit Misserfolg beschreibt, wie im Falle einer Misserfolgssituation reagiert wird, es geht also um die „role of one's self in determining the direction and quality of actions, feelings, thoughts“ (Maehr, 2001, S. 179). Misserfolge können zukünftige Anstrengungen

und Bemühungen zur Folge haben oder auch zu einer Vermeidung von Herausforderungen führen. Der individuelle Umgang mit Misserfolg hängt entscheidend davon ab, welche Ursachen für das eigene Abschneiden herangezogen werden. Basis für die Erforschung von Umgang mit Misserfolg sind *Kausalattributionen*, welche Ursachenzuschreibungen von Meinungen bzw. Überzeugungen zu speziellen Ereignissen oder auch Sachverhalten darstellen. Sie treten in Situationen auf, in denen von Personen nach Erklärungen für spezifische Ereignisse gesucht wird. Im Leistungskontext erfolgen Attributionen zumeist, wenn Ereignisse als besonders wichtig, unerwartet oder negativ von einer Person empfunden werden (Heider, 1958; Weiner, 1986; Rheinberg, 2004; Möller, 2006).

Nach Heider (1958) können vier mögliche Ursachen zur Erklärung spezifischer Ereignisse in Leistungssituationen herangezogen werden: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall. Fähigkeit und Anstrengung werden dabei als internale (in der Person liegende) Gründe klassifiziert und werden als zeitlich stabile Ursachen angesehen. Aufgabenschwierigkeit und Zufall gelten als externale (außerhalb der Person liegende) Gründe und stellen zeitlich variable Ursachen für das Abschneiden in Leistungssituationen dar. Eine Übersicht zeigt Abbildung 3 in Form eines Vierfelderschemas.

	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Abbildung 3: Vierfelderschema nach Weiner et al. (1971)

Oft wird zur Ursachenerklärung neben Lokation (internal vs. external) und Stabilität (stabil vs. variabel) eine dritte Dimension herangezogen, die Kontrollierbarkeit (kontrollierbar vs. nicht kontrollierbar). Allgemeine Anstrengung wird so beispielsweise als kontrollierbarer Ursachenfaktor eingeordnet, während Müdigkeit, Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit und Zufall als unkontrollierbar gelten (vgl. Weiner et al., 1971).

Die *Theorie der erlernten Hilflosigkeit* ermöglicht es, hilflose Reaktionen auf Misserfolg zu erklären (Seligman, 1975). Wenn Personen glauben, dass Misserfolge in Leistungssituationen nicht vermieden werden können, also z.B. unabhängig von Anstrengungen wahrgenommen werden, tritt erlernte Hilflosigkeit auf. Abramson, Seligman und Teasdale (1978) erklären dieses Phänomen in der reformulierten Theorie der erlernten Hilflosigkeit durch eine internale, stabile und globale (für eine Vielzahl von Situationen geltende) Ursachenzuschreibung. Diese Attributionsweise bedingt den Glauben an die Unveränderlichkeit der eigenen Intelligenz. Subjektive Vorstellungen über Intelligenz üben hier also einen starken Einfluss aus. Diener und Dweck (1978) konnten zeigen, dass die Überzeugung, über eine geringe Intelligenz zu verfügen, gekoppelt an den Glauben der Unveränderbarkeit von Intelligenz in Leistungssituationen, zu hilflosen Reaktionen führt. Individuen, die an eine Modifizierbarkeit von Intelligenz glauben, sehen als Ursachen vermehrt kontrollierbare Faktoren. Selbst bei niedriger Einschätzung der eigenen Begabung treten nach wiederholten Misserfolgen keine Symptome der erlernten Hilflosigkeit, wie Angst oder mangelndes Selbstvertrauen, auf (Schlangen & Stiensmeier-Pelster, 1997; Dweck, 1999). Nach Weiner (1986) erweist es sich zudem als besonders ungünstig, Misserfolg auf stabile, internale Faktoren, wie z.B. mangelnde Fähigkeiten, zu attribuieren bzw. Erfolg mit variablen, externalen Ursachen, wie z.B. Zufall, in Verbindung zu bringen. Es wird dahingegen als besonders günstig erachtet, wenn Erfolg der eigenen Fähigkeit zugeschrieben und Misserfolg auf unzureichender Anstrengung zurückgeführt wird. Daraus resultiert das Erleben von Stolz bei Erfolg, und Gefühle der Beschämung können bei Misserfolgen verhindert werden.

Nennenswert ist außerdem der Zusammenhang zwischen Ursachenzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg und dem Fähigkeitsselbstkonzept. Erfolgsmotivierte Personen zeigen die Tendenz, eigene Erfolge internalen Faktoren, insbesondere der eigenen Fähigkeit, zuzuschreiben. Misserfolgsmotivierte weisen typischerweise eine sehr ungünstige Ursachenerklärung auf; Misserfolg wird häufig einem Mangel an eigenen Fähigkeiten zugeschrieben, Erfolge werden durch Glück oder Aufgabenleichtigkeit erklärt (Weiner et al., 1971; Meyer, 1973; Wild et al., 2006).

2.4.2.2 Umgang mit Misserfolg im Leistungskontext

Verhalten von Lehrpersonen sowie der Attributionsstil (= die Tendenz ein bestimmtes Attributionsmuster dauerhaft zu bevorzugen) üben einen starken Einfluss auf individuelle Ursachenzuschreibungen in Leistungssituationen aus. So haben Studien in Schulen gezeigt, dass LehrerInnen mit unterschiedlichen Emotionen auf Leistungen von SchülerInnen reagieren, je nachdem ob sie Misserfolge der SchülerInnen auf mangelnde Anstrengung oder unzureichende Fähigkeiten zurückführen. Diese Reaktionen in Form von Ärger oder Mitleid stellen eine bedeutende Informationsquelle für SchülerInnen dar und können deren eigene Ursachenzuschreibungen wesentlich beeinflussen (Graham, 1991; Weiner, Graham, Stern, & Lawson, 1982). Tiedemann und Farber (1995) untersuchten Ursachenzuschreibungen abhängig vom Geschlecht, das ebenfalls einen relevanten Faktor darstellt. Ergebnisse implizieren die Tendenz von Mädchen, Erfolge, im Gegensatz zu Jungen, weniger auf ihre Fähigkeiten zurückzuführen und Misserfolge internal-stabil zu attribuieren; besonders im Bereich der Naturwissenschaften gilt dieser Effekt als vorherrschend (vgl. Schilling, Sparfeldt, & Rost, 2004; Burgner & Hewstone, 1993; Kirschmann & Röhm, 1991).

Wesentliche Konsequenzen von Attributionen sind Emotionen, Erfolgserwartungen und akademische Leistungen (Graham, 1991; Weiner, 1986). Wird ein Misserfolg auf stabile Ursachen zurückgeführt, so wird auch bei zukünftigen ähnlichen Anforderungen von einem Misserfolgserlebnis ausgegangen. Glaubt jedoch eine Studentin/ ein Student, sie/ er habe sich nicht ausreichend angestrengt, kann die Erwartung aufrechterhalten werden, bei höherer Anstrengung in der nächsten ähnlichen Situation ein besseres Ergebnis erzielen zu können. Attributionen eines Misserfolges auf variabel-internale Faktoren ermöglichen, über Anstrengungssteigerung bessere Leistungen zu erzielen. Basiert die Ursachenzuschreibung bei Misserfolg jedoch auf dem Glauben an mangelnde Fähigkeiten, reduziert sich die Ausdauer beim Lernen und leistungsbezogenes Handeln wird grundsätzlich vermieden. Auch Attributionsstile üben Einfluss auf eine Reihe von leistungsbezogenen Variablen aus; dazu zählen akademische Leistungen, Anspruchsniveau, Zielsetzungen und Lernstrategien (Peterson, 1990).

2.4.2.3 Ziele und Umgang mit Misserfolg

Das *sozialkognitive Motivationsmodell* (SKM) von Dweck und Leggett (1988) hat in den letzten 20 Jahren große Bedeutung gewonnen und beschreibt ein systematisches Zusammenspiel von impliziten Persönlichkeitstheorien, Zielen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (hier mit Fähigkeitsselbstkonzept gleichzusetzen) und Umgang mit Misserfolg. Implizite Persönlichkeitstheorien beziehen sich auf die Intelligenz, die als unveränderbare Größe (= Entitäts-Theorie) oder als durch eigenes Zutun veränderbar (= inkrementelle Theorie) angesehen werden kann. Basis für dieses Modell stellen frühere Arbeiten von Dweck (1986), Elliot und Dweck (1988) sowie Nicholls (1984) dar. Genauer bietet dieses Modell einen Erklärungsansatz, wie als Reaktion auf Misserfolg meisterndes oder hilfloses Verhalten entstehen kann (Pintrich, 2000). So bewirkt der Glaube an die Veränderbarkeit von Intelligenz Kompetenzziele. Wird Intelligenz dagegen als unveränderbare Größe wahrgenommen; resultiert daraus die Orientierung zu Performanzziele. Während bei einem hoch ausgeprägten Fähigkeitsselbstkonzept unabhängig von dem angewandten Ziel meisternde Reaktion auf Misserfolg möglich ist, zeigt sich bei niedrigem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hilfloses Verhalten. Erklärungen hierfür können in der Ursachenzuschreibung von Misserfolg gefunden werden. Kompetenzzielorientierte Personen fokussieren bei subjektiver Einschätzung von geringen eigenen Fähigkeiten nach Misserfolg auf Potenzial zur Verbesserung. Die Folge ist meisterndes Verhalten, z.B. in Form von vermehrter Anstrengung und Strategieanpassung. Performanzzielorientierte mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept attribuieren Scheitern auf mangelnde Fähigkeiten. Reaktionen sind Vermeidung, Ablenkung und Rückzug, also hilfloses Verhalten; derartiges Verhalten ist auch dem Schutz des Selbstwerts dienlich. Demzufolge ist die Wahl von herausfordernden Aufgaben bei kompetenzzielorientierten Personen sehr vorherrschend; denn Performanzziele bewirken eine Konzentration auf Aufgaben, bei denen der Erfolg sicher scheint (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988).

Eckert, Schilling & Stiensmeier-Pelster (2006) konnten zeigen, dass niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte bei Erleben von Misserfolg zu Defiziten in Intelligenz und Konzentrationsleistung führen. Interessant ist hier, dass leistungsmindernde Effekte eines niedrigen Fähigkeitsselbstkonzepts auch dann auftraten, wenn der zuvor erlebte

Misserfolg sich auf eine Aufgabe bezog, die sich deutlich von der Aufgabe unterschied, in der die Leistung erfasst wurde. Dickhäuser und Buch (2009) überprüften den Einfluss von Zielen und aufgabenspezifischem Fähigkeitsselbstkonzept auf die Leistung während und nach Misserfolg. Es zeigte sich, dass die Leistung während und nach Misserfolg aus der Interaktion von Ziel und Fähigkeitsselbstkonzept vorhersagbar ist. Personen der Performanz-Zielbedingung mit höherem aufgabenspezifischem Fähigkeitsselbstkonzept und Personen der Kompetenz-Zielbedingung zeigten eine bessere Leistung während und nach Erleben eines Misserfolgs als Personen der Performanz-Zielbedingung mit niedrigerem aufgabenspezifischem Fähigkeitsselbstkonzept.

Eine weitere Studie beschäftigte sich mit der Auswirkung von Annäherungs- und Vermeidungs-Performanzzielbedingungen auf die Leistung nach Misserfolg. Personen aus der Vermeidungs-Performanzzielbedingung zeigten schlechtere Leistungen nach Misserfolg; diese Beziehung wurde von hohen selbstbezogenen Zweifeln beeinflusst (Dickhäuser, Buch, & Dickhäuser, 2011). Steuer, Rosentritt-Brunn und Dresel (eingereicht) fanden einen Zusammenhang zwischen Kompetenzzielen und Umgang mit Misserfolg. Misserfolg führt bei starken Kompetenzzielen zu adaptivem Verhalten, bei starken Performanzzielen zu Vermeidung von Herausforderungen und zu negativem Affekt (vgl. Peterson, 1990; Dweck, 1999). Der direkte Zusammenhang von Zielen und Umgang mit Misserfolg ist allgemein wenig erforscht. Oft stehen Auswirkungen, wie erlernte Hilflosigkeit bzw. Leistungsverhalten, im Fokus, und Umgang mit Misserfolg stellt eine Moderatorvariable dar.

2.4.3 Interesse

Das Konstrukt Interesse stellt ein grundlegendes Forschungsgebiet der Pädagogischen Psychologie für die Erklärung von Erfolg und Leistung in Schule und Studium dar. Interesse an Lerninhalten gilt als eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse. Es beeinflusst, mit welchen Inhalten sich Lernende fundiert auseinandersetzen und wie gut sie sich etwas einprägen sowie behalten können. Somit ist Interesse ein Kernmerkmal gelungener Bildung und sollte daher auch als Ergebnis von schulischer und universitärer Lehre anvisiert werden. Spezifische Interessen sind zudem äußerst wichtig für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und sind daher für die

Wahl des schulischen und beruflichen Weges mitentscheidend (Winteler, Sierwald & Schiefele, 1988; Prenzel, 1994; Krapp, 2000; Schiefele, 2001).

2.4.3.1 Definitionen von Interesse

Allgemein wird *Interesse* als „das Beachten eines Gegenstandes, dem ein subjektiver Wert zugeschrieben wird und der eine Bedeutung für unsere Bedürfnisse hat“ definiert (Dorsch, 2009, S. 481). Die pädagogische Interessentheorie fasst Interesse als spezifische Person-Gegenstand-Relation auf. Hier steht also eine besondere, durch spezifische Merkmale hervorgehobene Beziehung zwischen Person und Gegenstand im Vordergrund. Diese Beziehung kann von unterschiedlicher zeitlicher Stabilität und Generalität sein; so wird situationelles Interesse von individuellem Interesse unterschieden (Krapp, 1992, 1998; Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986). *Situationelles Interesse* ist durch eine konkrete Beschäftigung mit Inhalten in einer Lernsituation gegeben und ist von vorübergehender Natur. Es verkörpert dementsprechend eine momentane Freude oder Zufriedenheit in der Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand. *Individuelles Interesse* liegt erst vor, wenn die Bereitschaft zur interessensgeleiteten Auseinandersetzung generell vorhanden ist, also zeitlich und über unterschiedliche Situationen nur geringfügig variiert. Es charakterisiert somit eine zeitlich überdauernde Vorliebe für ein spezielles Thema, die als Persönlichkeitseigenschaft in der eigenen Identität verankert ist (Krapp, 2000, 2006). Das Interessenskonzept wird zudem „als eine inhaltspezifische motivationale Variable“ (Krapp, 2007, S. 1) angesehen. Im Bildungskontext wird der Gegenstand des Interesses primär über Inhalte oder Wissensbereiche charakterisiert (Krapp, 1998).

Der Fokus der einzelnen Forschergruppen bzgl. theoretischer Konzeptualisierungen und Schwerpunktsetzungen variiert. Im deutschsprachigen Raum wird das Konstrukt auf Basis der Interessentheorie klassisch über 3 Komponenten hergeleitet und dadurch von verwandten motivationalen Zuständen wie Neugier oder Flow abgegrenzt (vgl. Krapp, 1992; Schiefele, 1996). Demnach setzt sich Interesse aus den drei Komponenten *wertbezogene* und *gefühlsbezogene Valenz* sowie dem *intrinsischen Charakter* eines Gegenstandes zusammen. Die wertbezogene Valenz beschreibt die persönliche Bedeutsamkeit, also den subjektiven Wert eines Interessensgegenstandes für eine

Person. Bei der gefühlsbezogenen Valenz geht es um eine Verknüpfung zu positiven Gefühlen, wie z.B. Spaß und Freude. Der intrinsische Charakter ist das wohl wesentlichste Merkmal von Interesse. Diese dritte Komponente stellt die Selbst-intentionalität in den Vordergrund, die besagt, dass Interesse unabhängig von instrumentellen Anreizen, also frei von Zwängen, entwickelt wird. Hier wird die enge Kopplung zur intrinsischen Motivation klar; so repräsentiert intrinsische Motivation Freude und Interesse an einer Aktivität rein um der Sache willen (Deci, 1971; Krapp, 1992, 1993; Schiefele, 2001; Wild et al., 2006).

Der angloamerikanische Raum beschäftigt sich gezielt mit der Interessensgenese und den dahinterliegenden Prozessen. Dies zeigt sich auch in der Definition von Interesse. Interesse bezieht sich hier auf einen psychologischen Zustand der Auseinandersetzung mit spezifischen Objekten, Ereignissen oder Ideen (vgl. Ainley, Hidi, & Berndorf, 2002; Hidi & Renninger, 2006).

2.4.3.2 Modelle zur Interessensgenese

Hidi und Renninger (2006) entwickelten ein *4-Phasen-Modell*, das die Entwicklung von situationalem zu individuellem Interesse beschreibt und zudem laut Autoren starkes Potenzial zur unterstützenden Intervention im Bildungssektor aufweist. So wird in der ersten Phase über kurzfristige Veränderungen von kognitiven und affektiven Prozessen zunächst situationelles Interesse ausgelöst, das sich, wird es durch Aufmerksamkeitsfokus aufrechterhalten, in der zweiten Phase festigt. In der dritten Phase beginnt sich das situationelle Interesse über intensive Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand als individuelles Interesse zu implementieren, bis es dann in der vierten Phase gut entwickelt und gefestigt ist; nun wird das Interesse Teil der Identität. Die Dauer und Charakteristik jeder Phase ist stark durch individuelle Erfahrungen, Temperament und genetische Prädispositionen geprägt und wird von Affekten, Wissen und Wert beeinflusst. Das Modell postuliert also im Gesamten eine Form von kumulativer, progressiver Entwicklung von Interesse. Als Voraussetzung für diesen Entwicklungsprozess hin zu anhaltendem Interesse gelten Mechanismen der Unterstützung und Aufrechterhaltung auf Basis herausfordernder sowie möglichkeitserweiternder Aufgaben. Ohne die Unterstützung durch Dritte besteht jedoch grundsätzlich die Gefahr, dass die

Entwicklung des Interesses in einer Phase stagniert, sich zu der vorherigen Phase rückentwickelt oder das Interesse für eine Sache in Gänze verschwindet (Renninger & Hidi, 2002; Hidi & Renninger, 2006).

Obwohl nicht im Fokus dieses Ansatzes schlägt die Person-Gegenstand-Theorie des Interesses (Prenzel, Krapp, & Schiefele, 1986) eine vergleichbare Entwicklung von individuellem Interesse einer Person vor, jedoch über nur drei prototypische Stufen. Zu Beginn wird hier identisch zur ersten Phase des 4-Phasen-Modells situationelles Interesse durch externe Reize ausgelöst und dadurch Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gerichtet (Phase 1). Ist nun eine hohe Bereitschaft zur wiederholten Auseinandersetzung mit diesem spezifischen Themengebiet vorhanden, stabilisiert sich das situationelle Interesse (Phase 2). Dauert die Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand weiter an, so bildet sich ein persönliches Interesse heraus, das die Identität einer Person maßgeblich mitbestimmt (Phase 3). Hier erklärt also diese abschließende Phase den Prozess von Phase 3 und 4 des Modells nach Hidi und Renninger (2006). Auf Basis dieser Theorie geht man jedoch davon aus, dass ein länger anhaltendes Interesse nur dann bestehen kann, wenn die Komponenten wertbezogene und gefühlsbezogene Valenz sowie der intrinsische Charakter von Interesse erfüllt sind. Hidi und Renninger (2006) betonen mehr die Rolle Dritter, wie z.B. die der Lehrenden. Trotz geringfügiger Unterschiede zeigen beide Ansätze auf, dass die gezielte Anregung von situationellem Interesse einen wichtigen Motor für die Entwicklung eines gefestigten individuellen Interesses darstellt (vgl. Krapp, 1998, 2005; Wild et al., 2006).

Wie bereits erwähnt, können individuelle Interessen einer Person vorübergehend oder auch dauerhaft zum Bestandteil des Selbstkonzepts werden. Dies gilt als Voraussetzung für die langfristige Stabilisierung von Interessen. Man weiß, dass besonders die Identitätsentwicklung im Jugendalter stark mit der Entwicklung individueller Interessen zusammenhängt. Abhängig von Themengebiet und Fach können Interessen jedoch sehr unterschiedlich ausgeprägt sein (Hannover, 1997; Hoffmann, Häußler, & Lehrke, 1998; Krapp, 1998). Bei Studien zu geschlechtsspezifischen Interessen zeigt sich so z.B. oft, neben weiteren ungünstigen motivationalen Voraussetzungen, ein geringeres Interesse von Mädchen und Frauen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (vgl. Lapka, Wagner, Schober, Grading, & Spiel, 2010; Schober, 2002). Hannover und

Kessels (2004) gehen davon aus, dass die Entwicklung eines individuellen Interessensprofils im Jugendalter durch stereotype Annahmen beeinflusst ist.

2.4.3.3 Interesse im Leistungskontext

Grundlegend werden kognitive und affektive Funktionen von Individuen stark von Interesse beeinflusst. Es zeigen sich hierbei kaum Unterschiede in den Effekten von situationellem bzw. individuellem Interesse (Renninger, 2000; Schiefele, Krapp, & Winteler, 1992). So übt situationales Interesse einen positiven Einfluss auf kognitive Leistungsfähigkeit und das Vermögen, die Aufmerksamkeit zu fokussieren, aus. Es ermöglicht die Verknüpfung von Informationen mit bestehendem Wissen und erhöht den Lernfortschritt (Hidi, 1990, 1995; Kintsch, 1980; Mitchell, 1993). Auch individuelles Interesse hat einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit auf und Wiedererkennung bzw. Abruf von Lerninhalten sowie den Lernfortschritt. Zudem trägt der positive Affekt, der auf Basis der gefühlsbezogenen Komponente von Interesse entsteht, sowohl bei situationellem als auch individuellem Interesse zur kognitiven Leistungsfähigkeit bei (Ainley et al., 2002; Renninger & Hidi, 2002; Renninger & Wozniak, 1985).

In einer Metaanalyse von Schiefele und Kollegen (1993) konnten über mehrere Schularten und Jahrgangsstufen hinweg positive Zusammenhänge zwischen Leistung und Interesse für unterschiedliche Wissensbereiche wie Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaften sowie Fremdsprachen nachgewiesen werden. Auch zwischen Interesse an einem Fach und formalen Leistungsindikatoren, wie Studienfachwahl, Studienwechsel, Studienzufriedenheit und Studienabbruch, zeigten sich positive Zusammenhänge (Kühn, 1993). Winteler und Sierwald (1987) fanden ebenfalls Anhaltspunkte dafür, dass bei Interesse für ein bestimmtes Fach Studien seltener gewechselt oder abgebrochen werden. Schiefele (1988) beschäftigte sich in einer Studie mit dem Einfluss von Interesse auf Umfang, Inhalt und Struktur studienbezogenen Wissens. Die Ergebnisse zeigten, dass Interesse zu qualitativen, nicht aber zu quantitativen Wissensunterschieden führt.

2.4.3.4 Ziele und Interesse

Empirische Studien haben gezeigt, dass Ziele einen wichtigen Einflussfaktor auf Interesse darstellen (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Generell konnten oft Zusammenhänge zwischen Interesse und Kompetenzziele nachgewiesen werden. Hulleman und Durik (2008) beschäftigten sich u.a. mit der Wirkung von einem anfänglichen Grundinteresse und Kompetenzziele auf Interesse. Anfängliches Interesse und Kompetenzziele sagten hier nachfolgendes Interesse voraus, der geschätzte Wert einer Aufgabe beeinflusste diese Beziehung. An BachelorstudentInnen konnte gezeigt werden, dass Kompetenzziele individuelles Interesse am Psychologiestudium und die Teilnahme an Seminaren im Fach Psychologie voraussagt. Kompetenzziele sagte Interesse an dem Kurs voraus, aber keine Noten. Zusätzlich trat ein positiver Effekt der Performanzziele auf die langfristige akademische Leistung auf. Hier zeigen sich also positive Konsequenzen beider Ziele (Church, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Pintrich & Zusho, 2002).

Performanzziele und Interesse weisen keine eindeutigen Zusammenhänge auf. So untersuchten Elliot und Kollegen (1999), ob eine Aufspaltung von Performanzzielen in die Komponenten Annäherung und Vermeidung direkte Einflüsse auf Interesse zeigt. Es konnte festgestellt werden, dass Vermeidungs-Performanzziele geringes Interesse bewirkt. Jedoch konnten bisher keine Effekte von Annäherungs-Performanzzielen auf Interesse gefunden werden (vgl. Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 2008; Sideridis, 2005; Vallerand et al., 2007; Wolters, 2004).

3 FRAGESTELLUNGEN & HYPOTHESEN

Ausgehend von dem dargestellten Forschungsstand zu Zielen, Fähigkeits-selbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse im Lern- und Leistungssetting wurden vier Fragestellungen abgeleitet. Dabei sind fremdbezogene Ziele mit Performanzziele gleichzusetzen. Selbst- und aufgabenbezogene Ziele entsprechen den Kompetenzziele, weisen aber unterschiedliche Evaluationsstandards auf (Elliot et al., 2011). Die Untersuchung der genauen Unterschiede in den Effekten dieser beiden Kompetenzziele auf die Variablen Prüfungsleistung, Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse stellt den Schwerpunkt der vorliegenden Studie dar. In allen Fragestellungen gelten fremdbezogene, selbstbezogene und aufgabenbezogene Ziele als unabhängige Variable. Diejenigen fremdbezogenen, selbstbezogenen und aufgabenbezogenen Ziele, die mit * gekennzeichnet sind, beziehen sich sowohl auf Annäherungs- als auch auf Vermeidungsziele.³

3.1 Ziele und Prüfungsleistung

Dweck publizierte bereits 1986, dass das angewandte Ziel das Leistungsmuster von Kindern voraussagt. Elliot und Kollegen (1999) konnten feststellen, dass sich Annäherungs-Performanzziele förderlich auf das Erlangen akademischer Leistungen auswirken. Vermeidungs-Performanzziele beeinträchtigen dahingegen die akademische Leistungsfähigkeit (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1999; Wolters, 2004; Harackiewicz et al., 2000). Identisch hierzu erwiesen sich in den Studien von Elliot et al. (2011) Fremd-Annäherungsziele als positive, Fremd-Vermeidungsziele als negative Prädiktoren für Prüfungsleistungen. Die Rolle von Kompetenzziele wird kontrovers diskutiert. Utman (1997) konnte einen positiven Zusammenhang zwischen Kompetenzziele und Leistung zeigen. Moller und Elliot (2006) fanden Hinweise dafür, dass sich Vermeidungs-Kompetenzziele negativ auf die Leistung auswirken. Annäherungs-Kompetenzziele gelten generell nicht als zuverlässige Prädiktoren für Prüfungsleistungen, und in einigen Studien ließen sich gar keine Zusammenhänge zwischen Kompetenzziele und akademischen Leistungen nachweisen (vgl. Senko & Miles, 2008; Hulleman et al., 2010). Zudem ist die Auswirkungen der Vermeidungs-Komponente von selbstbezogenen und

³ Ein Überblick zu Fragestellungen und Hypothesen findet sich in Anhang B.

aufgabenbezogenen Zielen aufgrund der dürftigen Forschungsergebnisse zu Vermeidungs-Kompetenzzielen (Elliot & Trash, 2001) und der komplexen Regulierungsprozesse bei aufgabenbezogenen und selbstbezogenen Zielen schwer vorherzusagen (Elliot et al., 2011).

Die erste Fragestellung untersucht daher, ob fremdbezogene, selbstbezogene und aufgabenbezogene Ziele mit der Prüfungsleistung im Zusammenhang stehen. Es wird angenommen, dass auch in der vorliegenden Studie *Fremd-Annäherungsziele positiv* (Hypothese 1.1) und *Fremd-Vermeidungsziele negativ mit der Prüfungsleistung zusammenhängen* (Hypothese 1.2). In Anlehnung an die Studie von Elliot et al. (2011) wird davon ausgegangen, dass *selbstbezogenen Ziele* und aufgabenbezogenen Ziele* nicht mit der Prüfungsleistung im Zusammenhang stehen* (Hypothese 1.3).

3.2 Ziele und Fähigkeitsselbstkonzept

Murayama und Elliot (2009) zeigten, dass Zielstrukturen in Klassen Fähigkeitsselbstkonzepte direkt vorhersagen können. Kompetenzziele sowie Annäherungs-Performanzziele stellen positive Prädiktoren des Fähigkeitsselbstkonzepts dar. Im Gegensatz hierzu nimmt man von Vermeidungs-Performanzziele an, dass sie das Fähigkeitsselbstkonzept negativ beeinflussen (vgl. Elliot & Church, 1997; Skaalvik, 1997b; Pajares et al., 2000; Church et al., 2001; Murayama & Elliot, 2009).

Daraus leitet sich die zweite Fragestellung ab, welche den Zusammenhang zwischen fremdbezogenen, selbstbezogenen sowie aufgabenbezogenen Zielen und dem Fähigkeitsselbstkonzept untersucht. Es wird angenommen, dass zwischen *Fremd-Annäherungszielen, selbstbezogenen Zielen*, aufgabenbezogenen Zielen* und dem Fähigkeitsselbstkonzept ein positiver Zusammenhang besteht* (Hypothese 2.1). Zwischen *Fremd-Vermeidungszielen und dem Fähigkeitsselbstkonzept lässt sich ein negativer Zusammenhang ableiten* (Hypothese 2.2)

3.3 Ziele und Umgang mit Misserfolg

Steuer, Rosentritt-Brunn und Dresel (eingereicht) fanden einen positiven Zusammenhang zwischen Kompetenzziele und Umgang mit Misserfolg. Misserfolg führt bei einer starken Ausrichtung auf Kompetenzziele zu adaptivem Verhalten, bei einer starken

Ausrichtung auf Performanzziele zu Vermeidung von Herausforderungen und negativem Affekt (vgl. Peterson, 1990; Dweck, 1999). Vermeidungs-Performanzziele bewirken schlechtere Leistung nach Misserfolg als Annäherungs-Performanzziele (Dickhäuser, Buch, & Dickhäuser, 2011). Die dritte Fragestellung untersucht somit den Zusammenhang von fremdbezogenen, selbstbezogenen sowie aufgabenbezogenen Zielen und dem Umgang mit Misserfolg. Es wird angenommen, dass *zwischen Fremd-Annäherungszielen, selbstbezogenen Zielen*, aufgabenbezogenen Zielen* und Umgang mit Misserfolg ein positiver* (Hypothese 3.1) und *zwischen Fremd-Vermeidungszielen und Umgang mit Misserfolg ein negativer Zusammenhang besteht* (Hypothese 3.2).

3.4 Ziele und Interesse

Empirische Studien haben gezeigt, dass Ziele einen wichtigen Einflussfaktor auf Interesse darstellen (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Kompetenzziele weisen positive Zusammenhänge zu Interesse auf (Church, 1999; Hulleman & Durik, 2008). Vermeidungs-Performanzziele bewirken geringes Interesse (Elliot et al., 1999; Wolters, 2004). Es konnten bisher keine Effekte von Annäherungs-Performanzzielen auf Interesse gefunden werden (vgl. Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Harackiewicz et al., 2008). Die vierte Fragestellung untersucht daher den Zusammenhang von fremdbezogenen, selbstbezogenen sowie aufgabenbezogenen Zielen und Interesse. Aus dem aktuellen Forschungsstand ist *zwischen selbstbezogenen Zielen* sowie aufgabenbezogenen Zielen* und Interesse ein positiver Zusammenhang abzuleiten* (Hypothese 4.1). Zudem wird angenommen, dass *zwischen Fremd-Vermeidungszielen und Interesse ein negativer Zusammenhang besteht* (Hypothese 4.2). *Zwischen Fremd-Annäherungszielen und Interesse wird kein Zusammenhang erwartet* (Hypothese 4.3).

4 METHODE

Der Methodenteil beinhaltet, neben einer Beschreibung der untersuchten Stichprobe und der Durchführung der Erhebung, eine Übersicht zu den herangezogenen Erhebungsinstrumenten zur Erfassung von Zielen, Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse sowie von den soziodemographischen Daten und dem Leistungsindikator. Abschließend werden die verwendeten Auswertungsverfahren zur Datenanalyse erläutert.

4.1 Stichprobe

Zur Untersuchung der Fragestellungen erhielten 529 PsychologiestudentInnen des Diplom- und Bachelorstudiums an der Universität Wien einen Link zu einem Online-Fragebogen. Insgesamt 389 StudentInnen beantworteten den Fragebogen vollständig, was einer Rücklaufquote von 73,5% entspricht. Wie Tabelle 1 veranschaulicht, zeigt der Stichprobenausfall keine bedenklichen systematischen Verzerrungen in Abhängigkeit der erzielten Prüfungsleistung. Anzumerken ist jedoch, dass nur 42% der StudentInnen, die die Note 5 erhielten, den Fragebogen beantworteten. Für die Noten 1-4 zeigten sich höhere Rücklaufquoten zwischen 73% und 88%.

Tabelle 1: Rücklaufquote in Abhängigkeit der erzielten Prüfungsleistung

Rücklaufquote	Note
88%	1 (sehr gut)
84%	2 (gut)
73%	3 (befriedigend)
76%	4 (genügend)
42%	5 (nicht genügend)

Somit ergab sich eine Gesamtstichprobe von $N = 389$ Personen, davon 81.7% Frauen ($N = 318$) und 18.3% Männer ($N = 71$). Dies entspricht durchaus einer typischen Verteilung für einen sozialwissenschaftlichen Studiengang (vgl. Referat Frauenförderung für Gleichstellung, 2007). 29.8% der StudentInnen befanden sich zu den Zeitpunkten der

Erhebung im Bachelorstudium, 70.2% im Diplomstudium. Es waren insgesamt 20 verschiedene Muttersprachen vertreten, wovon Deutsch mit $N = 355$ (91.3%) den größten Teil ausmachte (Tabelle 2).

Tabelle 2: Häufigkeitsanalyse zur Muttersprache

Variable		Häufigkeit	Prozent
Muttersprache	Deutsch	355	91.3
	Kurdisch	2	.5
	Bosnisch	4	1.0
	Chinesisch	1	.3
	Türkisch	3	.8
	Ungarisch	1	.3
	Kroatisch	3	.8
	Serbisch	1	.3
	Mazedonisch	1	.3
	Luxenburgisch	1	.3
	Bulgarisch	1	.3
	Polnisch	6	1.5
	Italienisch	1	.3
	Russisch	2	.5
	Koreanisch	1	.3
	Finnisch	1	.3
	Persisch	1	.3
	Rumänisch	1	.3
	Slowakisch	2	.5
	Französisch	1	.3

Das Alter der StudentInnen lag zwischen 19 und 65 Jahren ($MW = 24.95$, $SD = 5.06$). Die Studiendauer lag zwischen 2 und 24 Semestern bei $MW = 5.56$, $SD = 2.55$ für das Bachelorstudium und $MW = 9.11$, $SD = 3.76$ für das Diplomstudium. Für den Bachelorstudiengang ist eine Studiendauer von 6 Semestern vorgesehen, der Diplomstudiengang beläuft sich auf eine Regelstudienzeit von 12 Semestern bei Vollzeitstudierenden (vgl. StudienServiceCenter Psychologie, 2010, 2011)

4.2 Durchführung der Erhebung

Die Erhebung wurde im Rahmen der Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I des Diplomstudiums bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens, dem Äquivalent im Bachelorstudiengang (zur Vereinfachung werden die beiden äquivalenten Prüfungen im

Folgenden mit FM&E abgekürzt), zu drei Messzeitpunkten im März, Mai und Juni 2012 durchgeführt. Mehrere Messzeitpunkte haben zum Vorteil, eine breitere Population erfassen zu können, gleichzeitig konnte so eine angemessene Stichprobengröße erreicht werden. Mittels Online-Fragebogen, erstellt mit dem Online-Umfrageprogramm EFS-Survey 8.0 von Globalpark, wurden die PrüfungsteilnehmerInnen rückblickend zu Zielen, Interesse, Umgang mit Misserfolg und Fähigkeitsselbstkonzept im Hinblick auf die Vorlesung und Prüfung des Faches FM&E befragt.

Die naturwissenschaftliche Ausrichtung dieses Faches, die in sozialwissenschaftlichen Studienrichtungen selten ist, machte die Befragung besonders interessant. Das Interesse für solche Fächer ist meist gering ausgeprägt. Diese negative Grundeinstellung könnte sich auch in den Ausprägungen des erhobenen Fähigkeitsselbstkonzepts, des Umgangs mit Misserfolg und dem angewandten Ziel zeigen. Zusätzlich waren in dem Fragebogen auch Items zu den Lernemotionen Freude und Langeweile enthalten, die für diese Studie jedoch keine Relevanz haben. Um der Domänenspezifität der Konstrukte Rechnung zu tragen, wurde die Befragung bewusst auf ein Fach beschränkt. Zudem wurde darauf geachtet, dass StudentInnen, die mehrmals zur Prüfung FM&E antraten, nur beim ersten Mal zur Teilnahme an der Erhebung eingeladen wurden.

Die StudentInnen wurden jeweils zu Beginn der Prüfung darüber informiert, dass sie nach drei Tagen einen Link zu einer Online-Befragung über ihren Universitäts-Email-Account erhalten würden. Man ließ sie wissen, dass diese Online-Befragung im Rahmen einer Begleitevaluation der Prüfung FM&E durchgeführt werde und diesbezüglich motivationale Verhaltensweisen von StudentInnen in Lern- und Leistungssituationen untersuche. Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, ließ man die PrüfungsteilnehmerInnen außerdem wissen, dass die Prüfungskorrektur innerhalb der nächsten Tage durchgeführt werde und jeder Studentin/ jedem Studenten in der Einladungsmail neben dem Link zum Online-Fragebogen eine numerische Rückmeldung über die erbrachte Leistung zugesendet werden würde.

Alle PrüfungsteilnehmerInnen erhielten über das Umfrageprogramm eine personalisierte, standardisierte Einladungs-Email⁴ mit einem Link zur Online-Befragung, der erbrachten Prüfungsleistung und einem 8-stelligen Code, der durch das Online-Tool

⁴ Siehe Anhang C

generiert wurde und zur Identifizierung der Studentin/ des Studenten auf der ersten Seite des Fragebogens diente. Nur so konnte die Zuordnung der gewonnenen Online-Daten zu den Noten der jeweiligen Personen erfolgen. Die StudentInnen wurden in dem Einladungs-Email gebeten, den Fragebogen schnellstmöglich auszufüllen, um mögliche Zeiteffekte weitgehend gering halten zu können. Des Weiteren wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Befragung ca. 10 Minuten in Anspruch nehme und anonym erfolge. Sieben Tagen nach dem jeweiligen Prüfungstermin erhielten alle TeilnehmerInnen, die den Fragebogen entweder noch nicht ausgefüllt hatten oder die Befragung abgebrochen hatten, eine Reminder-Email⁵; nach weiteren 3 Tagen wurde ein zweiter Reminder verschickt. Jeweils nach vierzehn Tagen endete der Erhebungszeitraum. Nach Abschluss der dritten Erhebung wurden die Daten aus dem Umfrageprogramm EFS Survey zur weiteren Analyse in das Statistikprogramm SPSS exportiert.

4.3 Erhebungsinstrumente

Der Online-Fragebogen⁶ setzt sich aus Aussagen zu Zielen, Fähigkeitsselbstkonzept, Interesse, Umgang mit Misserfolg und den Lernemotionen Freude und Langeweile⁷ zusammen, die die StudentInnen auf 6- bis 7-stufigen Ratingskalen bewerteten. Alle Items wurden domänenspezifisch auf die Vorlesung/ Prüfung FM&E angepasst. Die Erhebungsinstrumente der einzelnen Konstrukte sollen im Folgenden separat besprochen werden.

4.3.1 Erfassung von Zielen

Die Ziele der StudentInnen wurden mittels der deutschen Version des Achievement Goal Questionnaire (AGQ) von Elliot et al. (2011) erhoben. Angelehnt an das 3 x 2 Modell werden mit jeweils drei Aussagen die sechs verschiedene Formen von Zielen auf einer 7-stufigen Ratingskala erfasst. In Tabelle 3 sind Beispielitems für jede Skala angeführt.

Dieses Instrument kam bereits bei den Studien von Elliot et al. (2011) zum Einsatz und besteht insgesamt aus 18 Items. Abbildung 4 gibt an, wie die StudentInnen instruiert wurden.

⁵ Siehe Anhang D

⁶ Siehe Anhang E.

⁷ Im Weiteren nicht beschrieben, da für diese Studie nicht von Bedeutung.

Tabelle 3: Beispielitems der Skalen des 3 x 2 Modells

Skala	Beispielitem
	Meine Ziele für die Prüfung waren,...
Aufgaben-Annäherungsziele	„viele Fragen in der Prüfung korrekt zu beantworten“
Aufgaben-Vermeidungsziele	„zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen falsch zu beantworten.“
Selbst-Annäherungsziele	„in der Prüfung besser abzuschneiden, als ich es in der Vergangenheit bei Prüfungen dieser Art getan habe.“
Selbst-Vermeidungsziele	„zu vermeiden, in der Prüfung weniger zu leisten als bei früheren Prüfungen dieser Art.“
Fremd-Annäherungsziele	„in der Prüfung besser zu sein als andere Studierende in der Veranstaltung.“
Fremd-Vermeidungsziele	„zu vermeiden, in der Prüfung schlechter als andere Studierende abzuschneiden.“

Abbildung 4: Instruktion zu den Zielen

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf unterschiedliche Ziele, die Sie für die Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens hatten oder auch nicht hatten.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das anzeigt, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft – von **trifft überhaupt nicht zu** bis **trifft völlig zu**.

4.3.2 Erfassung von Fähigkeitsselbstkonzept

Zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts wurde die Skala ‚allgemeines akademisches Selbstkonzept‘ von Dickhäuser, Schöne, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002)

vorgegeben. Die Aussagen bezogen sich auf absolute Fähigkeitsurteile und waren domänenspezifisch formuliert. Abbildung 5 zeigt Instruktion und Beispielitems.

Abbildung 5: Instruktion und Items zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts

<p>Im folgenden Abschnitt bitten wir Sie, unterschiedliche Aussagen mit Bezug auf die <u>Inhalte der Vorlesung</u> Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens zu beantworten.</p>						
<p>Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das anzeigt, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft.</p>						
	niedrig					hoch
Ich halte meine Begabung in diesem Fach für ...	<input type="radio"/>					
	schwer					leicht
Neues zu lernen für dieses Fach fällt mir ...	<input type="radio"/>					
	Nicht intelligent					Sehr intelligent
Meiner Meinung nach bin ich ...	<input type="radio"/>					

4.3.3 Erfassung von Umgang mit Misserfolg

Der Umgang mit Misserfolg wurde in Anlehnung an Schmitz, Perels, Bruder und Otto (2003) und Wagner, Schober, Gradinger, Reimann und Spiel (2010) mit drei Aussagen erfasst (Beispielitem: „Misserfolge sind für mich Anlass, darüber nachzudenken, was ich das nächste Mal anders machen sollte.“). Die StudentInnen wurden gebeten, die Sätze im Hinblick auf die Vorlesung FM & E auf einer Ratingskala von 1 – „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 – „trifft völlig zu“ einzuschätzen.

4.3.4 Erfassung von Interesse

Zur Erfassung des Interesses an dem Fach Forschungsmethoden und Evaluation wurden insgesamt 7 Aussagen verwendet. Vier Items stammen von Lüftenegger et al. (2012), eine weitere Aussage wurde in Anlehnung an Pisa 2000 formuliert und die übrigen 2 Items wurden aus dem Fragebogen zum Studieninteresse (Krapp, Schiefele, Wild, & Winterler, 1993) entnommen. Interesse wird hier dreidimensional erhoben und umfasst

die Skalen wertbezogene und gefühlsbezogene Valenz sowie intrinsischen Charakter. In Tabelle 4 sind Beispielitems für jede Dimension angeführt. Die Items wurden gemeinsam mit den Aussagen zum Umgang mit Misserfolg erhoben; die Instruktion war identisch.

Tabelle 4: Beispielitems zu den Skalen von Interesse

Skala	Beispielitem
Wertbezogene Valenz	„Es liegt mir viel daran in diesem Fach über ein großes Wissen zu verfügen.“
Gefühlsbezogene Valenz	„Meine Stimmung steigt, wenn ich mich mit Inhalten dieses Faches auseinandersetze.“
Intrinsischer Charakter	„Wenn ich mich mit diesem Fach beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.“

4.3.5 Soziodemographische Daten und Leistungsindikator

Um mögliche Einflussfaktoren auf die abhängigen Variablen zu berücksichtigen, wurden am Ende der Online-Erhebung neben dem Alter und dem Geschlecht die personen- gebundenen Merkmale Muttersprache, Fortschritt im Psychologiestudium und Bachelor- vs. Diplomstudiengang erhoben.⁸ Zusätzlich gab es hier die Möglichkeit für Anmer- kungen. Als Leistungsindikator diente die erbrachte Punkteanzahl in der Prüfung FM & E.⁹ Die Prüfung umfasste 25 Fragen zum Stoffgebiet Forschungsmethoden und Evaluation und wurde auf Basis von Faktenwissen und Anwendungswissen abgeprüft. Pro Frage konnten max. 2 Punkte erzielt werden. Durchschnittlich erreichten die Studen- tinnen zwischen 12.5 und 48.7 aus 50 möglichen Punkten, bei $MW = 33.69$ und $SD = 6.06$.

4.4 Datenanalyse

Im ersten Schritt wurden Deskriptivstatistiken sowie Reliabilitäten für den gesamten Datensatz errechnet und Voranalysen für Erhebungstermine sowie Soziodemo- graphische Daten anhand von multiplen Mittelwertvergleichen durchgeführt. Des Wei-

⁸ Vgl. 4.1

⁹ Für Notenschlüssel siehe Anhang F.

teren wurden alle Skalen faktorenanalytisch geprüft und die dazugehörigen Items deskriptivstatistisch auf Auffälligkeiten hin untersucht.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden zunächst für jede Skala Summenscores gebildet. Als Auswertungsverfahren wurde die multiple Regression nach dem Einschlussverfahren gewählt. Diese Methode schließt alle Variablen in die Modellberechnung ein, unterdrückt zufällige Schwankungen in den Daten und ist daher besonders gut zur Testung theoretischer Annahmen geeignet (Studenmund & Cassidy, 1987). Aufgrund von hohen Multikollinearitäten (= unabhängige Variablen korrelieren hoch miteinander) in den Daten¹⁰ musste jedoch auf das Berechnen von schrittweisen multiplen Regressionen ausgewichen werden. Dieses Verfahren wird normalerweise für explorative Analysen verwendet, da nur Variablen berücksichtigt werden, die einen Vorhersagewert für das Kriterium haben. Im ersten Schritt wird nur der stärkste Prädiktor berücksichtigt, in einem zweiten Schritt, der Zweitstärkste. Diese automatisierte Auswahl auf Basis von Signifikanz- und Kollinearitätskriterien erfolgt solange, bis der untersuchte Faktor ausreichend erklärt werden kann. Nicht signifikante Prädiktoren werden dadurch im Modell vermieden. Zufällige Schwankungen in den Daten können hiermit nicht mehr ausgeschlossen werden, die VIF-Durchschnittswerte (= Varianzinflationsfaktor) verbesserten sich jedoch deutlich, was auf keine relevanten Multikollinearitäten zwischen den unabhängigen Variablen hinweist (Field, 2009).

Fremdbezogene, selbstbezogene und aufgabenbezogene Ziele stellen in den Analysen die unabhängigen Variablen dar. Prüfungsleistung, Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse bilden die abhängigen Variablen. Das Signifikanzniveau betrug bei allen Berechnungen $p = .05$.

¹⁰ Eine Übersicht zu den Variablen, die hohe Multikollinearitäten aufzeigten, findet sich in Anhang G, Tabelle G1.

5 ERGEBNISSE

Im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt. Zusätzlich werden deskriptive Statistiken und durchgeführte Voranalysen zu Stichprobeneffekten der drei Erhebungs-terminen und der soziodemographischen Verteilung der Daten sowie Ergebnisse zu Faktoren- und Itemanalysen berichtet.

5.1 Deskriptive Statistik

Tabelle 5 gibt eine Übersicht zu Mittelwerten, Standardabweichungen und Reliabilitäten der Skalen der sechs Ziele sowie zum Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse. Die Skalen Aufgaben-Annäherungsziele und Aufgaben-Vermeidungsziele zeigen die höchsten Mittelwerte mit einer Range von 2 bis 7, der niedrigste Wert (= 1) der Ratingskala wurde nicht angekreuzt. Interesse, Fremd-Annäherungsziele sowie Fremd-Vermeidungsziele weisen die niedrigsten Mittelwerte auf.

Tabelle 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten der Skalen

Skala	MW	SD	Range	Cronbach's α
Aufgaben-Annäherungsziele	6.59	.74	2.00-7.00	.84
Aufgaben-Vermeidungsziele	6.19	1.06	2.00-7.00	.65
Selbst-Annäherungsziele	3.89	1.75	1.00-7.00	.87
Selbst-Vermeidungsziele	4.27	1.73	1.00-7.00	.84
Fremd-Annäherungsziele	2.94	1.73	1.00-7.00	.94
Fremd-Vermeidungsziele	2.89	1.70	1.00-7.00	.91
Fähigkeitsselbstkonzept	4.05	.79	1.00-6.00	.84
Umgang mit Misserfolg	4.91	.97	1.00-6.00	.91
Interesse	2.97	1.07	1.00-6.00	.81

MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cronbach's α = Innere Konsistenz (Reliabilität) der Skalen

Die Skalen Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg, Interesse sowie fünf der sechs Skalen der Ziele verfügen mit Werten zwischen $.84 < \alpha < .94$ über gute bis exzellente Reliabilitäten. Einzig die Reliabilität der Skala der Aufgaben-Vermeidungsziele ist mit $\alpha = .65$ als moderat zu bezeichnen.

5.2 Voranalysen

Um eine korrekte Auswertung und Interpretation von Fragestellungen samt Hypothesen zu gewährleisten, wurden im Vorfeld zusätzlich einige Analysen zur Überprüfung der gewonnenen Daten durchgeführt.

5.2.1 Stichprobeneffekte der drei Erhebungstermine

Zunächst wurde mittels MANOVA getestet, ob sich zwischen den nach den drei Prüfungsterminen erhobenen Daten signifikante Mittelwertsunterschiede in den Skalen finden. Lediglich bei den Skalen Aufgaben-Annäherungsziele¹¹ und Aufgaben-Vermeidungsziele¹² konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden (Tabelle 6). Die Effektstärken¹³ sind mit $\eta^2 = .032$ für Aufgaben-Annäherungsziele und $\eta^2 = .018$ für Aufgaben-Vermeidungsziele jedoch als gering einzustufen.

Tabelle 6: MANOVA zu Erhebungseffekten

Abhängige Variable	df	F	Sig.	η^2
Fremd-Annäherungsziele	2	1.934	.146	.010
Fremd-Vermeidungsziele	2	1.357	.259	.007
Selbst-Annäherungsziele	2	1.474	.230	.008
Selbst-Vermeidungsziele	2	1.930	.147	.010
Aufgaben-Annäherungsziele	2	6.329	.002*	.032
Aufgaben-Vermeidungsziele	2	3.599	.028*	.018
Fähigkeitsselbstkonzept	2	2.524	.081	.013
Umgang mit Misserfolg	2	1.317	.269	.007
Interesse	2	.253	.777	.001

Anmerkung: * $p < .05$, η^2 = partielles eta-Quadrat

¹¹ $MW_1 = 4.86$, $MW_2 = 6.59$, $MW_3 = 6.55$

¹² $MW_1 = 5.08$, $MW_2 = 6.20$, $MW_3 = 6.12$

¹³ gering= .01, mittel= .06, hoch= .14 nach Aron, Aron, & Coups (2009)

5.2.2 Effekte durch die soziodemographische Verteilung der Daten

Die soziodemographischen Daten der Gesamtstichprobe wurden ebenfalls im Hinblick auf die sechs Skalen der Ziele sowie Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse auf signifikante Mittelwertsunterschiede überprüft. Die signifikanten Effekte sind in Tabelle 7 dargestellt. Es zeigt sich ein geringer signifikanter Zusammenhang zwischen dem weiblichen Geschlecht (bei 1 = männlich, 2 = weiblich) und dem Fähigkeitsselbstkonzept mit $\eta^2 = .012$. Die Angaben zum Studienfortschritt auf Basis der Semester wurden in 4 Gruppen aufgeteilt: 1 = 1-6 Semester, 2 = 7-12 Semester, 3 = 13-18 Semester, 4 = 19-24 Semester. Die Gruppen unterscheiden sich zwar signifikant für die Skalen Fremd-Vermeidungsziele und Fähigkeitsselbstkonzept, die Effektstärken für diese beiden Skalen liegen aber bei .022 und .027 und sind somit als gering zu bezeichnen.

Tabelle 7: MANOVA zu Effekten der soziodemographischen Daten

	Abhängige Variable	df	F	Sig.	η^2
Geschlecht	Fähigkeitsselbstkonzept	1	4.820	.029*	.012
Semester	Fremd-Vermeidungsziele	3	2.827	.038*	.022
	Fähigkeitsselbstkonzept	3	3.541	.015*	.027

Anmerkung: * $p < .05$, η^2 = partielles eta-Quadrat

5.2.3 Analyse von Skalen und Items

Die einzelnen Items wurden pro Skala für Ziele, Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg sowie Interesse deskriptivstatistisch untersucht.¹⁴ Zudem wurde eine Faktorenanalyse für die einzelnen Skalen durchgeführt.

5.2.3.1 *Ziele*

Die konfirmatorische Faktorenanalyse der sechs verschiedenen Skalen der Ziele, durchgeführt von Harrer (2012), zeigt, dass ein Großteil der Items mit standardisierten Faktorladungen zwischen $.69 < \lambda < .93$ hoch auf den entsprechenden latenten Faktoren laden. Lediglich ein Item der Aufgaben-Vermeidungsziele (TAV_Item 3: „Zu vermeiden, in

¹⁴ Eine Übersicht zu den einzelnen Items, den Skalen zugeordnet, findet sich in Anhang G, Tabelle G2.

der Prüfung viele Fragen auszulassen“) verfügt mit $\lambda = .44$ über eine niedrige Faktorladung. Zusätzlich weist dieses Item mit den beiden anderen Items derselben Skala nur mittlere Korrelationen auf ($r = .30$, $r = .39$). Allgemein kann jedoch davon ausgegangen werden, dass jede der sechs Skalen über einen Faktor erklärt werden kann. Alle Items zeigen innerhalb einer Skala sehr homogene Werte. Es fällt jedoch auf, dass Fremd-Vermeidungsziele und Fremd-Annäherungsziele im Vergleich zu den anderen Skalen mit Werten etwas unter dem Mittel die geringste Zustimmung finden (Abbildung 6). Das OAP_Item 2 der Skala Fremd-Vermeidungsziele ‚Zu vermeiden, in der Prüfung im Vergleich zu meinen Mitstudierenden schlechter zu sein‘ fand die höchste ($MW = 3.13$, $SD = 1.86$), das OAV_Item 3 der Skala Fremd-Annäherungsziele ‚Im Vergleich zu anderen eine gute Leistung in der Prüfung zu zeigen‘ die geringste ($MW = 2.71$, $SD = 1.83$) Zustimmung. Die Items 3 beider Skala zeigen zusätzlich Bodeneffekte.¹⁵

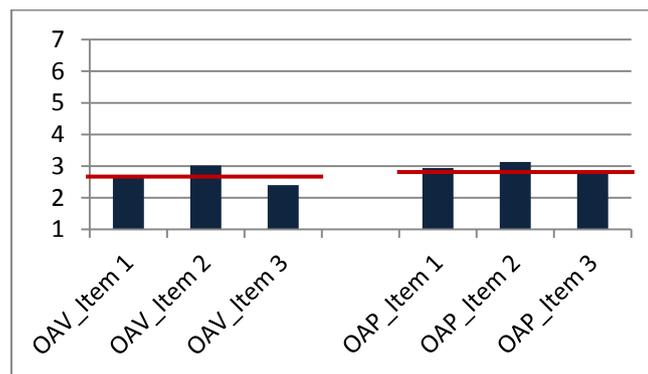


Abbildung 6: Mittelwerte zu Items der Skalen Fremd-Vermeidungsziele (OAV) und Fremd-Annäherungsziele (OAP)
(Mittelwert der Skalen in rot)

Aufgaben-Annäherungsziele erreichen im Vergleich zu den anderen Skalen der Ziele die höchsten Werte. Bei allen Items zeigen sich Deckeneffekte.¹⁶ Hier stellt das TAP_Item 1 der Skala Aufgaben-Annäherungsziele ‚Viele Fragen in der Prüfung richtig zu beantworten‘ das höchstgeratete Item dar ($MW = 6.63$, $SD = .81$). Das TAV_Item 3 der Skala Aufgaben-Vermeidungsziele ‚Zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen auszulassen‘ wird am niedrigsten ($MW = 5.99$, $SD = 1.67$) eingeschätzt (Abbildung 7).

¹⁵ Bodeneffekte treten auf, wenn $MW - SD^2$ des jeweiligen $<$ Min des Items.

¹⁶ Deckeneffekte treten auf, wenn $MW + SD^2$ des jeweiligen $>$ Max des Items.

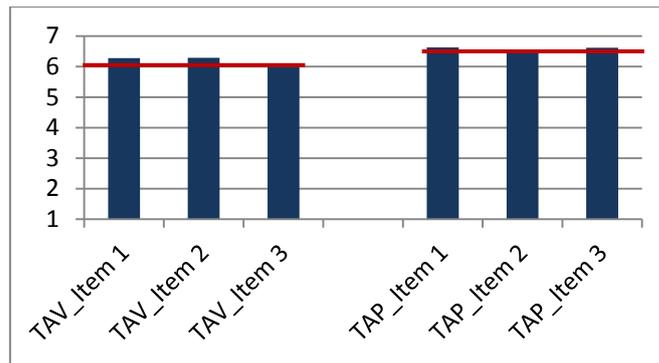


Abbildung 7: Mittelwerte zu Items der Skalen Aufgaben-Vermeidungsziele (TAV) und Aufgaben-Annäherungsziele (TAP) (Mittelwert der Skalen in rot)

Die Item-Einschätzungen der Skalen Selbst-Vermeidungsziele und Selbst-Annäherungsziele befinden sich im Mittel; mit etwas höheren Werten als die beiden Skalen der fremdbezogenen Ziele (Abbildung 8). Das SAV_Item 2 der Skala Selbst-Vermeidungsziele ‚Zu vermeiden, im Vergleich zu meinem üblichen Leistungsniveau schlecht zu sein in der Prüfung‘ wurde hier am höchsten ($MW = 4.53$, $SD = 1.97$), das SAP_Item 3 der Skala Selbst-Annäherungsziele ‚In der Prüfung mehr zu leisten als ich es normalerweise in dieser Art von Situation tue‘ am niedrigsten ($MW = 3.41$, $SD = 1.90$) bewertet.

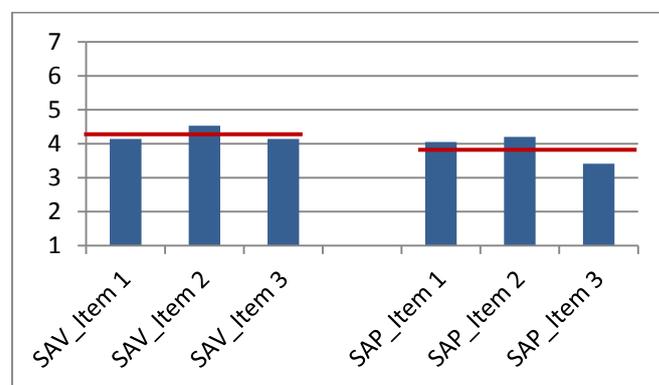


Abbildung 8: Mittelwerte zu Items der Skalen Selbst-Vermeidungsziele (SAV) und Selbst-Annäherungsziele (SAP) (Mittelwert der Skalen in rot)

5.2.3.2 Fähigkeitsselbstkonzept

Im Scree test (= graphisches Verfahren zur Bestimmung der optimalen Faktorenzahl) der Faktorenanalyse zeigt sich, dass nur ein Eigenwert vorliegt, was für eine einfaktorielle Lösung spricht. Die Faktorladungen der einzelnen Items liegen zwischen .45 und .88. Das FSK_Item 5 ‚Meiner Meinung nach bin ich nicht intelligent/ sehr intelligent‘ verfügt mit

.45 jedoch über eine niedrige Faktorladung. Die Korrelationen des Items mit den anderen vier dieser Skala liegen zwischen $.24 < r < .31$.

Die Ratings der Items zur Skala des Fähigkeitsselbstkonzepts befinden sich im Mittelfeld (Abbildung 9). Im Verhältnis zu den übrigen Items wird die Begabung für das Fach FM & E, FSK_Item 1, mit ‚Ich halte meine Begabung in diesem Fach für niedrig (=1)/ hoch (=6)‘ am niedrigsten ($MW = 3.83, SD = 1.07$), die eigene Intelligenz, FSK_Item 5, mit ‚Meiner Meinung nach bin ich nicht intelligent (=1)/ sehr intelligent (=6)‘ am höchsten ($MW = 4.59, SD = .83$) eingeschätzt.

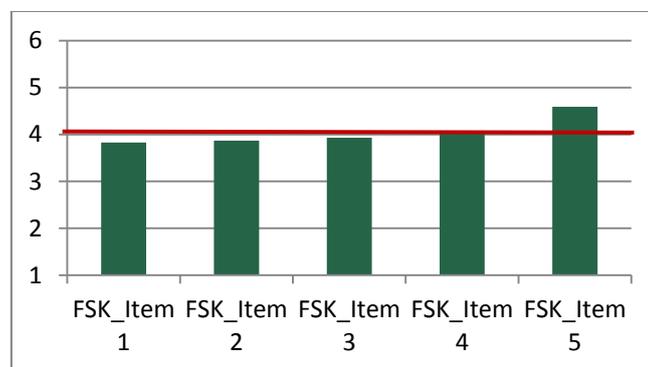


Abbildung 9: Mittelwerte zu Items der Skala Fähigkeitsselbstkonzept (Mittelwert der Skala in rot)

5.2.3.3 Umgang mit Misserfolg

Für die Skala Umgang mit Misserfolg kann auf Basis des Scree-Test ebenfalls eine einfaktorielles Lösung angenommen werden. Die faktorielles Struktur zeigt für alle Items Faktorladungen zwischen $.79$ und $.89$.

Die Items zu Umgang mit Misserfolg zeigen ebenfalls eine geringe Varianz (Abbildung 10). Das Misserfolg_Item 3 ‚Misserfolge zeigen mir auf, was ich anders machen könnte‘ fand die geringste ($MW = 4.68, SD = 1.14$), das Misserfolg_Item 2 ‚Wenn ich einen Misserfolg erlebe, dann versuche ich, meine Fehler zu erkennen, um zu wissen, was ich das nächste Mal anders machen muss‘ die meiste ($MW = 5.08, SD = 1.09$) Zustimmung. Item 1 und 2 zeigen Deckeneffekte.

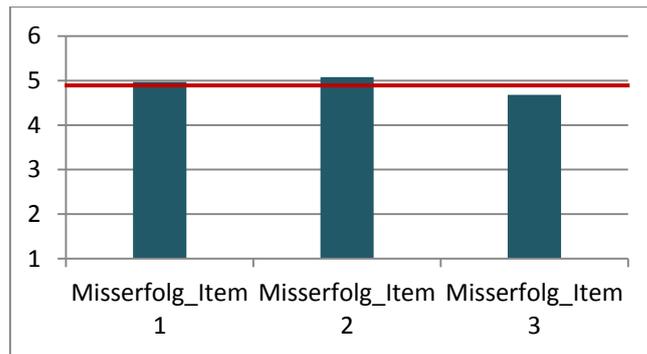


Abbildung 10: Mittelwerte zu Items der Skala Umgang mit Misserfolg (Mittelwert der Skala in rot)

5.2.3.4 Interesse

Die faktorielle Struktur der Skala Interesse zeigt für die sieben Items Faktorladungen zwischen $.68 < \lambda < .89$. Im Scree-Test zeigt sich, dass nur ein Eigenwert vorliegt, was für eine einfaktorische Lösung spricht.

Die Items der Interessens-Skala zeigen die größte Varianz. Wie aus Tabelle G2 im Anhang ersichtlich, messen Item 1 sowie 6 die gefühlsbezogene Valenz, Item 2, 3 sowie 7 den intrinsischen Charakter und Item 4 sowie 5 die wertbezogene Valenz von Interesse. Das Interesse_Item 3 ‚In meiner Freizeit mache ich für dieses Fach auch Dinge, die ich nicht machen muss‘ (MW = 1.96, SD = 1.20) erreicht die geringste, das Interesse_Item 5 ‚Was ich in diesem Fach lerne, ist für mich wichtig‘ (MW = 3.88, SD = 1.36) die höchste Zustimmung (Abbildung 11). Item 3 und 7 zeigen Bodeneffekte.

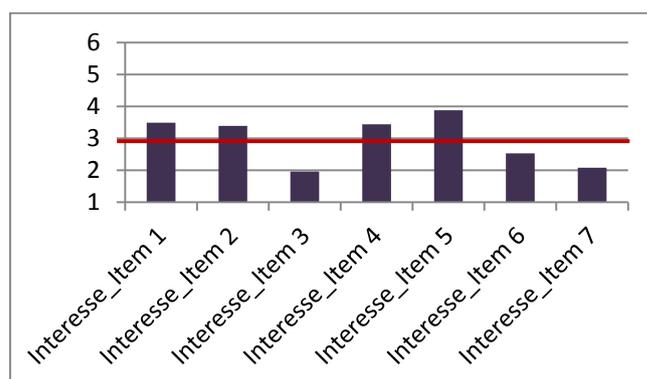


Abbildung 11: Mittelwerte zu Items der Skala Interesse (Mittelwert der Skala in rot)

5.3 Ergebnisanalyse zu Fragestellungen bzw. Hypothesen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen berichtet, die sich auf die Zusammenhänge zwischen den Zielen des 3 x 2 Modells und Prüfungsleistung, Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg sowie Interesse beziehen. Eine Übersicht zu den ausgeschlossenen Variablen der Fragestellungen 1-4 findet sich in Anhang H.

5.3.1 Zusammenhang zwischen Zielen und Prüfungsleistung

Es wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen Zielen und Prüfungsleistung (Fragestellung 1) zu ermitteln. Die Ergebnisse der Regression zeigen, dass zwei Skalen der Ziele 6,5% der Varianz erklären können ($R^2 = .065$, $F(2, 388) = 13.43$, $p = .000$); Fremd-Annäherungsziele sowie Aufgaben-Annäherungsziele hängen signifikant mit der Prüfungsleistung zusammen (Tabelle 8). Beide Variablen zeigen einen mittleren Zusammenhang von $r = .188$, $p = .000$. Es konnte kein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Fremd-Annäherungszielen und der Prüfungsleistung gefunden werden. Selbstbezogenen Ziele* und Aufgaben-Vermeidungsziele zeigen ebenfalls keinen Effekt auf die Prüfungsleistung.

Tabelle 8: Multiple Regression zum Zusammenhang von Zielen und Prüfungsleistung

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	β
Schritt 1			
Konstante	31.871	.599	
Fremd-Annäherungsziele	.617	.175	.176*
Schritt 2			
Konstante	21.830	2.741	
Fremd-Annäherungsziele	.649	.173	.185*
Aufgaben-Annäherungsziele	1.509	.402	.185*

Anmerkung: $R^2 = .031$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .060$ für Schritt 2 ($p = .000$). * $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

5.3.2 Zusammenhang zwischen Zielen und Fähigkeitsselbstkonzept

Zur Beantwortung der Fragestellung 2 wurde ebenfalls eine multiple Regressionsanalyse berechnet. Fremd-Annäherungsziele, Fremd-Vermeidungsziele und Aufgaben-An-

näherungsziele zeigen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Fähigkeitsselbstkonzept (Tabelle 9). Fremd-Annäherungsziele weisen den größten Zusammenhang ($r = .207, p = .000$) auf, Fremd-Vermeidungsziele korrelieren dahingegen negativ mit der Prüfungsleistung ($r = -.147, p = .004$). Alle drei Komponenten erklären gemeinsam 5,9% der Varianz ($R^2 = .059, F(3, 388) = 7.991, p = .000$). Es konnten keine signifikanten Korrelationen zwischen selbstbezogenen Zielen* und Aufgaben-Vermeidungszielen gefunden werden.

Tabelle 9: Multiple Regression zum Zusammenhang von Zielen und Fähigkeitsselbstkonzept

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	β
Schritt 1			
Konstante	3.841	.078	
Fremd-Annäherungsziele	.070	.023	.152*
Schritt 2			
Konstante	3.900	.080	
Fremd-Annäherungsziele	.185	.043	.405*
Fremd-Vermeidungsziele	-.139	.044	.298*
Schritt 3			
Konstante	3.154	.364	
Fremd-Annäherungsziele	.178	.043	.391*
Fremd-Vermeidungsziele	-.128	.044	-.275*
Aufgaben-Annäherungsziele	.111	.053	.105*

Anmerkung: $R^2 = .023$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .043$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .051$ für Schritt 3, ($p \leq .036$).

* $p > .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

5.3.3 Zusammenhang zwischen Zielen und Umgang mit Misserfolg

Um den Zusammenhang zwischen Zielen und Umgang mit Misserfolg (Fragestellung 3) zu ermitteln, wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse der Regression, in Tabelle 10 verdeutlicht, zeigen, dass zwei Skalen der Ziele 11,8% der Varianz erklären ($R^2 = .118, F(2, 388) = 25.839, p = .000$).

Aufgaben-Annäherungsziele und Selbstvermeidungsziele hängen signifikant mit dem Umgang mit Misserfolg zusammen. Aufgaben-Annäherungsziele weisen jedoch einen größeren Zusammenhang zu der Variable Umgang mit Misserfolg auf ($r = .287, p = .000$) als Selbst-Vermeidungsziele ($r = .169, p = .001$). Zwischen fremdbezogenen Zielen und dem Umgang mit Misserfolg besteht auf Basis dieser Berechnungen kein signifikanter Zusammenhang; auch Selbst-Annäherungsziele und Aufgaben-Vermeidungsziele zeigen keine signifikanten Effekte.

Tabelle 10: Multiple Regression zum Zusammenhang von Zielen und Umgang mit Misserfolg

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	β
Schritt 1			
Konstante	2.291	.420	
Aufgaben-Annäherungsziele	.397	.063	.304*
Schritt 2			
Konstante	2.077	.419	
Aufgaben-Annäherungsziele	.371	.063	.284*
Selbst-Vermeidungsziele	.091	.027	.162*

Anmerkung: $R^2 = .092$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .114$ für Schritt 2 ($p \leq .001$). * $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

5.3.4 Zusammenhang zwischen Zielen und Interesse

Auch Fragestellung 4 wurde mittels multipler Regressionsanalyse geprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass Selbst-Annäherungsziele ($r = .228, p = .000$), Fremd-Annäherungsziele ($r = .202, p = .000$) und Aufgaben-Annäherungsziele ($r = .138, p = .006$) signifikant mit Interesse zusammenhängen (Tabelle 11). Die Variablen erklären 14.3% der Varianz ($R^2 = .143, F(3, 388) = 21.468, p = .000$). Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen Selbst-Vermeidungszielen, Aufgaben-Vermeidungszielen, Fremd-Vermeidungszielen und Interesse gefunden werden.

Tabelle 11: Multiple Regression zum Zusammenhang von Zielen und Interesse

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	β
Schritt 1			
Konstante	2.238	.126	
Selbst-Annäherungsziele	.187	.030	.307*
Schritt 2			
Konstante	2.029	.136	
Selbst-Annäherungsziele	.153	.030	.251*
Fremd-Annäherungsziele	.116	.031	.188*
Schritt 3			
Konstante	.815	.463	
Selbst-Annäherungsziele	.140	.031	.230*
Fremd-Annäherungsziele	.124	.031	.201*
Aufgaben-Annäherungsziele	.188	.069	.131*

Anmerkung: $R^2 = .094$ für Schritt 1, $\Delta R^2 = .122$ für Schritt 2, $\Delta R^2 = .137$ für Schritt 3, ($p \leq .006$).

* $p < .05$, β = standardisierter Regressionskoeffizient

6 DISKUSSION

Im Fokus dieser Arbeit stand das 3 x 2 Achievement Goal Model nach Elliot et al. (2011). Ziel der vorliegenden Studie war es daher, die Konsequenzen von fremdbezogenen, selbstbezogenen und aufgabenbezogenen Zielen für die drei Komponenten Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse anhand dieses Modells zu untersuchen; zusätzlich wurden die Effekte auf die Prüfungsleistung analysiert. Zur Erfassung von Zielen, Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse wurde ein Online-Fragebogen im Rahmen der Prüfung FM & E vorgegeben. Die erzielte Prüfungsleistung wurde anhand der erreichten Punktezahl ermittelt.

Die Forschung zu Zielen gewann in den letzten 30 Jahren enorm an Bedeutung; das Konstrukt wurde seither mit starkem Fokus auf dem Bildungssektor weiterentwickelt. So haben mehrere Modelle maßgeblich zum Erkenntnisgewinn beigetragen, ausgehend von dichotomen Klassifizierungen der Ziele nach Dweck (1986) und Nicholls (1984). Besonders die Implementierung einer Annäherungs- und Vermeidungsdimension im Rahmen des trichotomen Modells (Elliot & Harackiewicz, 1996) sowie des 2 x 2 Modells (Elliot, 1999) brachte Klarheit in die Befunde zu Vorbedingungen und Konsequenzen von Zielen; denn oftmals zeigten sich zuvor widersprüchliche Ergebnisse. Aufgrund der wachsenden Komplexität des Konstrukts bildeten sich im Laufe der Jahre Inkongruenzen bzgl. Konzeption und Definition von Zielen. Durch Elliot (1999) wurden die Definitionen der Ziele über die Ausrichtung auf ein kompetenzbasiertes Ziel, getrennt von der Absicht, sprachlich präzisiert und somit der Grundstock für eine Weiterentwicklung gelegt. Herangezogene Evaluationskriterien dieser Kompetenz auf Basis von aufgabenbezogenen, selbstbezogenen und fremdbezogenen Standards legen eine weitere Differenzierung des Konstrukts nahe.

Das 3 x 2 Modell nach Elliot et al. (2011) differenziert Ziele nun über zwei Komponenten der Kompetenz, zum einen über deren Valenz (Annäherung, Vermeidung), zum anderen über den Evaluationsstandard (aufgabenbezogen, selbstbezogen, fremdbezogen). Daraus ergeben sich sechs verschiedenen Ziele: (1) Aufgaben-Annäherungsziele, (2) Aufgaben-Vermeidungsziele, (3) Selbst-Annäherungsziele, (4) Selbst-Vermeidungsziele, (5) Fremd-Annäherungsziele und (6) Fremd-Vermeidungsziele. Dieses Modell wurde bisher in zwei Studien an amerikanischen und deutschen Stichproben von Elliot et al.

(2011) sowie in einer Diplomarbeit an StudentInnen der Universität Wien von Harrer (2012) empirisch untersucht und bestätigt. Im Rahmen der empirischen Bestätigung des 3 x 2 Modells untersuchten Elliot et al. neben Konsequenzen der aufgabenbezogenen, selbstbezogenen und fremdbezogenen Ziele für intrinsische Motivation, Lerneffizienz, Absorption im Unterricht, dem gezeigtem Energielevel, Temperament sowie Prüfungsangst auch den Einfluss der Ziele auf die Prüfungsleistung.

6.1 Ziele und Prüfungsleistung

Es zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Fremd-Annäherungszielen sowie Aufgaben-Annäherungszielen und der erbrachten Prüfungsleistung. Der positive Effekt von Aufgaben-Annäherungszielen auf diese akademische Leistung stellt einen Erkenntnisgewinn bzgl. der Überlegungen von Elliot und Kollegen (2011) dar, die aufgrund komplexer Regulierungsprozesse bei aufgabenbezogenen Zielen hierzu in ihren Studien keine Vorhersagen trafen. Hypothesenkonform ist dahingegen, dass sowohl für selbstbezogene Ziele als auch für Aufgabenvermeidungsziele kein Effekt auf die Prüfungsleistung aufgetreten ist. Es konnte überraschenderweise kein negativer Zusammenhang zwischen Fremd-Vermeidungszielen und der Prüfungsleistung festgestellt werden, wie dies von Elliot und Kollegen berichtet wurde. Abweichungen in diesem Ergebnis sind womöglich auf die Unterschiede in den Erhebungssettings zurückzuführen. So befragten Elliot, Muramaya und Pekrun (2011) Ihre StudentInnen bereits vor der Prüfung zu vermeintlichen Zielen. Im Setting der vorliegenden Studie konnten die Einschätzungen der einzelnen Items zu den Zielen erst erfragt werden, als die StudentInnen ihre Noten bereits erfahren hatten. Das Wissen über die eigene Leistung könnte die Bewertung der eigenen Ziele bzgl. der Prüfung dahingehend beeinflusst haben, dass die Wichtigkeit der fremdbezogenen Komponente im Nachhinein abgewertet wurde und somit in der Einschätzung keine starke Berücksichtigung fand.

6.2 Ziele und Fähigkeitsselbstkonzept

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Fremd-Annäherungszielen sowie Fremd-Vermeidungszielen und dem Fähigkeitsselbstkonzept stimmen mit früheren Befunden zu

Performanzziele überein (z.B. Pajares et al., 2000; Church et al., 2001). So konnten positive Effekte der Fremd-Annäherungsziele sowie negative Effekte der Fremd-Vermeidungsziele auf das Fähigkeitsselbstkonzept gefunden werden. Wie vorhergesagt, zeigt sich für Aufgaben-Annäherungsziele ein positiver Zusammenhang mit dem Fähigkeitsselbstkonzept. Unerwartet sind die ausbleibenden signifikanten Effekte von selbstbezogenen Zielen. Diese Ziele setzen den Fokus auf die eigene Person, durch den Vergleich mit vorangegangenen Leistungen oder die Einschätzung des eigenen Potenzials für zukünftige Leistungen, wodurch auch das Selbst, u.a. abhängig vom Selbstwert, einen Einflussfaktor darstellt (Elliot et al., 2011). Derartige Charakteristiken implizieren einen starken Zusammenhang zu Fähigkeitsselbstkonzepten. Studien zu Interaktionen von Selbstwert, Wichtigkeit und Fähigkeitsselbstkonzept könnten womöglich einen Erklärungsansatz für die fehlenden Korrelationen in den Daten bieten (vgl. Harter, 1990; Dickhäuser & Schrahe, 2006). Sie besagen, dass die Wichtigkeit, die Personen in Bezug auf einen bestimmten Bereich empfinden, in Kombination mit dem domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept im Zusammenhang mit dem allgemeinen Selbstwert einer Person steht: je wichtiger die Dimension eingeschätzt wird, desto größer ist der Effekt. In der vorliegenden Studie zeigen Angaben der StudentInnen zu der Einschätzung Ihrer allgemeinen Intelligenz hohe Werte, die Begabung für das Fach wurde jedoch gering eingestuft. Die Werte für die Wichtigkeit dessen, was in dem Fach gelernt wird, und einen großen Wissensschatz zu besitzen, liegen im Mittelfeld.¹⁷ Die eher geringe Wichtigkeit des Faches könnte das Ausbleiben der Effekte auf das Selbst und das Fehlen von Zusammenhängen zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und selbstbezogenen Zielen erklären.

6.3 Ziele und Umgang mit Misserfolg

Steuer und Kollegen (eingereicht) konnten direkte Zusammenhänge von Kompetenzzielen und Umgang mit Misserfolg nachweisen. Die Befunde der vorliegenden Arbeit decken sich mit dieser Studie dahingehend, als Effekte der Aufgaben-Annäherungsziele sowie der Selbst-Vermeidungsziele auf Umgang mit Misserfolg gezeigt werden konnten. Dies kann ein Indikator dafür sein, dass der Umgang mit Misserfolg stark auf

¹⁷ Vgl. Abschnitt 5.2.3.4 zur wertbezogenen Komponente von Interesse

Evaluationen der absoluten Leistung und des Selbst konzentriert ist. Der positive Zusammenhang zwischen Selbst-Vermeidungszielen und Umgang mit Misserfolg beleuchtet einen neuen Aspekt der Vermeidungsziele, die, wie in der vorliegenden Studie belegt, auch eine positive Wirkung haben können. Auch in der Definition von Umgang mit Misserfolg wird die Rolle des Selbst stark hervorgehoben (vgl. Maehr, 2001). Das könnte jedoch auch durch die Formulierungen der Items bedingt sein, die eher einen aufgaben- und selbstbezogenen Fokus aufweisen. Besonders wird hier die Tendenz zur Verbesserung angesprochen (z.B. ‚Misserfolge zeigen mir auf, was ich anders machen könnte‘), was die Aufgaben-Annäherungsorientierung erklären könnte.¹⁸ Auch fehlende Zusammenhänge mit fremdbezogenen Zielen könnten dadurch bedingt sein. Insgesamt weisen alle drei Items eine tendenziell hohe Ausprägung auf, was für eine elaborierte Fähigkeit zur Selbstreflexion bei den UntersuchungsteilnehmerInnen spricht.

6.4 Ziele und Interesse

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Aufgaben-Annäherungszielen, Selbst-Annäherungszielen sowie Fremd-Annäherungszielen und Interesse. Bisher war es schwierig, Einflüsse der Annäherungs-Performanzziele auf Interesse nachzuweisen (vgl. Harackiewicz et al., 1997; Harackiewicz et al., 2008). Der Zusammenhang von Fremd-Annäherungszielen und Interesse stellt also einen interessanten Befund dar. Bislang konnten nur negative Effekte für Vermeidungs-Performanzziele gezeigt werden (vgl. Elliot et al., 1999; Wolters, 2004). Dass keinerlei Effekte der Vermeidungsorientierung bzgl. des Interesses festgestellt werden konnten, betont den annäherungsbezogenen Charakter des Konstrukts bei dieser Erhebung. Auch hier kann es einen Einfluss gehabt haben, dass die Befragung retrospektiv durchgeführt wurde. Interessant ist, dass Aufgaben-Annäherungsziele den vergleichsweise geringsten Zusammenhang mit Interesse aufweisen, obwohl die wertbezogene Valenz von Interesse im Verhältnis zu den anderen beiden Komponenten mit Werten zwischen 3.44 und 3.88 von 6 möglichen Punkten die höchstgeratete Komponente darstellt. Die Einschätzungen zum intrinsischen Charakter von Interesse liegen jedoch stark unter dem Durchschnitt,

¹⁸ Siehe Anhang G, Tabelle 2

was einer Kompetenzorientierung im Sinne des Fähigkeitszuwachses entgegen wirken könnte. Die Ergebnisse legen nahe, dass sowohl die Aufgabe an sich, der Fokus auf die eigene Person sowie der Vergleich mit anderen eine Rolle bei Interesse spielen. Die geringen bis durchschnittlichen Ausprägungen von Interesse können zudem auf die Domänenspezifität der Erhebung mit einem naturwissenschaftlichen Fach als Schwerpunkt zurückgeführt werden. Wie bereits angemerkt, stellen Studien zu geschlechtsspezifischen Interessen oft ein geringeres Interesse von Mädchen und Frauen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich fest (vgl. Lapka et al., 2010; Schober, 2002); in der vorliegenden Studie betrug der Frauenanteil über 80 Prozent, ein signifikanter Effekt des Geschlechts für die Skala Interesse zeigte sich in den Daten jedoch nicht.

6.5 Einschränkungen der aktuellen Studie

Mit Blick auf das verwendete Erhebungsinstrument, die methodische Herangehensweise sowie die gewonnenen Daten sind einige Punkte anzumerken, die für die Interpretation und Generalisierbarkeit der durch die vorliegende Studie erhobenen Ergebnisse zu berücksichtigen sind.

(1) Die Erhebung der vorliegenden Arbeit wurde in Anlehnung an die Studie von Elliot et al. (2011) konzipiert. So wurden die Daten in beiden Studien an PsychologiestudentInnen im Rahmen einer Prüfung in einem naturwissenschaftlichen Fach erhoben. Aufgrund von Unterschieden in der Erhebungsdurchführung muss die Vergleichbarkeit jedoch kritisch betrachtet werden. Die Erhebung der vorliegenden Studie konnte nicht an eine immanente Lehrveranstaltung gekoppelt werden, sondern wurde im Rahmen der Prüfung FM&E durchgeführt. Zudem war den UntersuchungsteilnehmerInnen die erbrachte Prüfungsleistung bei Beantwortung des Fragebogens bereits bekannt, bei Elliot et al. (2011) nicht. Die Verwendung eines Online-Fragebogens im Gegensatz zu einem Paper-Pencil-Format, das von Elliot et al. (2011) verwendet wurde, sollte zu keinen negativen Effekten geführt haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass StudentInnen mit dieser technischen Infrastruktur vertraut sind.

(2) Um eine geeignete Stichprobengröße zu erlangen, wurde die Erhebung zu drei Messzeitpunkten durchgeführt. Trotz gleicher Bedingungen zeigten sich bei der Analyse

der Daten Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten. Die geringen Effektstärken dieser Ergebnisse weisen auf keine bedenklichen Unterschiede hin. Möglicherweise sind die Unterschiede also nicht durch situative Einflüsse bedingt, sondern sind auch auf Verschiedenheiten innerhalb der Person zurückzuführen.

(3) Im Rahmen der Voranalysen zeigten sich außerdem Effekte in Abhängigkeit der beiden soziodemographischen Daten Muttersprache und Semester. Obwohl kleinere Signifikanzen bei den Effekten der Muttersprache bzgl. einiger erhobener Skalen¹⁹ auftraten, werden sprachbedingte Effekte jedoch ausgeschlossen, weil ca. 91% der UntersuchungsteilnehmerInnen angaben, Deutsch als Muttersprache erlernt zu haben.

(4) Bei der Berechnung von multiplen Regressionsanalysen sind starke Multikollinearitäten zwischen den beiden Valenzkomponenten (Annäherung, Vermeidung) von aufgabenbezogenen, selbstbezogenen sowie fremdbezogenen Zielen gefunden worden. Dieser Effekt liegt in der Natur des Konstrukts, da sich die Valenzkomponenten von selbstbezogenen, aufgabenbezogenen und fremdbezogenen Zielen gegenseitig bedingen müssen, und ist somit zu vernachlässigen.

(5) Viele StudentInnen merkten zudem an, dass die Fragen der Erhebung sehr ähnlich waren und dies teilweise zu Resignation geführt habe. Um die Motivation über die Befragung hinweg hoch zu halten und entstehender Resignation entgegenzuwirken, wäre es hilfreich, in zukünftigen Forschungsprojekten nur Teilkomponenten der Ziele zu integrieren.

6.6 Zukünftige Forschung und praktische Implikationen

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie zu Zusammenhänge zwischen Zielen, den drei untersuchten motivationalen Konstrukten Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse sowie Prüfungsleistung sind Ansätze für zukünftige Forschung an den Zielen des 3 x 2 Modells ableitbar, die wesentliche Implikationen zur Gestaltung von Lern- und Leistungssettings ermöglichen können.

(1) An den Ergebnissen wird zunächst deutlich, dass sowohl die Anwendung von Aufgaben-Annäherungszielen sowie Selbst-Annäherungszielen als auch der Gebrauch

¹⁹ Vgl. Abschnitt 5.2.2

von Fremd-Annäherungszielen positive Effekte erzielen. Neben traditioneller Forschung, die die Förderung von Kompetenzziele über Performanzziele stellt, wäre es interessant zu untersuchen, für welche Personengruppen und unter welchen Bedingungen Fremd-Annäherungsziele dem Gebrauch von Aufgaben-Annäherungszielen in Leistungssettings vorzuziehen sind und umgekehrt, bevor konkrete Implikationen für die Praxis auf Basis dieser Befunde abgeleitet werden.

(2) Besonders spannend erscheint die Frage, ob das Leben in einer konkurrenzbetonten Leistungsgesellschaft, die Anwendung von Performanzzielen anstelle von Lernzielen fördert und inwiefern sich dies in der Konsequenz auf das Wohlbefinden eines jeden Einzelnen auswirken kann. Hieraus könnten wesentliche Implikationen für Konzeption von Schule und Studium entstehen.

(3) Es bleibt kritisch anzumerken, dass der Effekt des angewandten Ziels auf die Prüfungsleistung sehr stark von Kontextfaktoren, wie z.B. dem Prüfungsformat, der Prüfungssituation und besonders dem Fachbereich, abhängen können. Das jeweilige untersuchte Fachgebiet kann motivationale Komponenten, wie z.B. Fähigkeits-selbstkonzept und Interesse, stark beeinflussen, auch wenn hier nur teilweise gezeigt. Die Erforschung von Zielen im Leistungskontext im Bereich der Naturwissenschaften sollte daher nur einen Ausgangspunkt für weitere Studien in Bereichen, wie z.B. den Sozial- und Geisteswissenschaften darstellen.

(4) Wie schon in den beiden Studien von Elliot und Kollegen (2011) konnten keinerlei Zusammenhänge der Aufgaben-Vermeidungsziele mit einer der untersuchten Variablen gefunden werden. Die genauen Wirkmechanismen dieser Komponente und die Sinnhaftigkeit Ihrer Konzeption stellen also ebenfalls einen interessanten Ansatz für zukünftige Forschung dar. Auch die spezifische Rolle der Selbst-Annäherungsziele für die Erwartungskomponente der Motivation bleibt zu klären.

(5) Weitere Studien zu Gebrauch und Konsequenzen der Ziele des 3 x 2 Modells an Personengruppen aus universitätsfernen Bereichen erscheinen zudem sinnvoll, wie schon von Elliot et al. (2011) angemerkt. So bleibt zu erörtern, inwiefern sich in Bereichen wie Wirtschaft und Sport ähnliche Muster wiederfinden und sich die Konzeptualisierung der sechs verschiedenen Ziele als sinnvoll erweist.

7 ZUSAMMENFASSUNG

In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Modelle zu Zielen entwickelt und anhand unterschiedlicher lern- und leistungsrelevanter Variablen untersucht. Dies hat bedeutend zum Verständnis des Konstrukts beigetragen und führte 2011 zu einer neuen Kategorisierung der Ziele. Das 3 x 2 Achievement Goal Model nach Elliot, Murayama und Pekrun (2011) konzeptualisiert Ziele im Leitungskontext über den Evaluationsstandard zur Definition der angestrebten Kompetenz (aufgabenbezogen, selbstbezogen, fremdbezogen) und deren Valenz (Annäherung, Vermeidung). Ziel der vorliegenden Studie war es, die Konsequenzen von fremdbezogenen, selbstbezogenen und aufgabenbezogenen Zielen auf Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse zu untersuchen; zusätzlich wurden die Effekte auf die Prüfungsleistung analysiert. Hierzu wurde ein Online-Fragebogen im Rahmen der Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens an der Universität Wien von 389 PsychologiestudentInnen des Bachelor- & Diplomstudiengangs bearbeitet. Die Ziele wurden dabei in Anlehnung an zwei Studien von Elliot et al. (2011) mit einer neu entwickelten deutschen Version des Achievement Goal Questionnaires erfasst. Fremd-Annäherungsziele korrelierten positiv mit der Prüfungsleistung, dem Fähigkeitsselbstkonzept und Interesse. Für Fremd-Vermeidungsziele zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit dem Fähigkeitsselbstkonzept. Aufgaben-Annäherungsziele hingen positiv mit der Prüfungsleistung, dem Umgang mit Misserfolg und Interesse zusammen. Selbst-Annäherungsziele zeigten ebenfalls eine positive Korrelation mit Interesse. Selbst-Vermeidungsziele und Umgang mit Misserfolg wiesen dahingegen einen negativen Zusammenhang auf.

An den Ergebnissen wird deutlich, dass sowohl Aufgaben-Annäherungsziele und Selbst-Annäherungsziele als auch Fremd-Annäherungsziele positive Zusammenhänge mit motivationalen Konstrukten aufweisen. Die traditionelle Annahme, Kompetenzziele seien Performanzziele grundsätzlich überlegen, zeigt sich in der Konzeptualisierung der Ziele im 3 x 2 Modell nicht. So trägt dieser Befund zum Erkenntnisgewinn in der Bildungsforschung bei und stellt einen Ausgangspunkt für neue Forschungsansätze zu Vor- und Nachteilen der Anwendung spezifischer Ziele in Abhängigkeit unterschiedlicher Kontexte dar.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49–74. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 545–561. doi:10.1037/0022-0663.94.3.545
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, S. 177–207). New York, NY: Academic Press.
- Aron, A., Aron, E. N., & Coups, E. J. (2009). *Statistics for Psychology*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Brunstein, J. C. (1995). *Motivation nach Misserfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Burgner, D., & Hewstone, M. (1993). Young children's causal attributions for success and failure: 'Self-enhancing' boys and 'self-derogating' girls. *British Journal of Developmental Psychology, 11*, 125–129. doi:10.1111/j.2044-835X.1993.tb00592.x
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology, 69*, 136–145. doi:10.1037/0022-0663.69.2.136
- Carlton, M. P., & Winsler, K. (1998). Fostering Intrinsic Motivation in early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal, 25*(3), 159–166.
- Church, M. (1999). *Classroom context and achievement behavior: The role of contextual factors in the adoption of approach and avoidance achievement goals*. Unveröffentlichte Dissertation, University of Rochester.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43–54. doi:10.1037/0022-0663.93.1.43
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105–115.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte: Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20*, 5–8. doi:10.1024/1010-0652.20.1.5
- Dickhäuser, O., & Schrahe, K. (2006). Sportliches Fähigkeitsselbstkonzept und allgemeiner Selbstwert: Zur Bedeutung von Wichtigkeit. *Zeitschrift für Sportpsychologie, 13*, 98–103. doi:10.1026/1612-5010.13.3.98
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23*, 393–405. doi:10.1024//0170-1789.23.4.393
- Dickhäuser, C., Buch, S. R., & Dickhäuser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and Instruction, 22*, 152–162. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.01.002
- Dickhäuser, C., & Buch, S.R. (2009). Leistung nach Misserfolg in Abhängigkeit von Zielorientierung und aufgabenspezifischem Fähigkeitsselbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23*, 247–258. doi:10.1024/1010-0652.23.34.247
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous change in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451–462.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256

- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affects learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eckert, C., Schilling, D., & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselfkonzepts auf Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *20*, 41–48. doi:10.1024/1010-0652.20.12.41
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 5–12. doi:10.1037/0022-3514.54.1.5
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance of motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169–189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52–72). New York, NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, P. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 632–648. doi:10.1037/a0023952
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 461–475.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement Goals, Performance Contingencies, and Performance Attainment: An Experimental Test. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 630–640. doi:10.1037/0022-0663.97.4.630
- Elliot, A.J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, *13*, 139–156. doi:1040-726X/01/0600-0139\$19.50/0
- Elliot, Andrew J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 549–563. doi:10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218–232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London, England: SAGE.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, *3*, 5–39. doi:10.1007/BF01323661
- Häcker, H. O., & Stapf, K.-H. (Hrsg.) (2009). *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch* (15. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst: die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why German high school students do not like math and science. *Learning and Instruction*, *14*, 51–67. doi:10.1016/j.learninstruc.2003.10.002
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 1284–1295. doi:10.1037/0022-3514.73.6.1284
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 316–330. doi:10.1037/0022-0663.92.2.316

- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*, 105–122. doi:10.1037/0022-0663.100.1.105
- Harrer, K. (2012). *Empirische Überprüfung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen und dessen Zusammenhang mit Lernfreude und Langeweile*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of self-worth: A life span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Hrsg.), *Competence considered* (S. 67–97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Heckhausen, H., & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft, 8*, 7–47.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Helmke, A., & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Pädagogische Psychologie* (Vol. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 60*, 549–571. doi:10.3102/00346543060004549
- Hidi, S. (1995). A re-examination of the role of attention in learning from text. *Educational Psychology Review, 7*, 323–350.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006): The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111–127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
- Hoffmann, L., Häußler, P., & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessensstudie Physik*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. B., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*, 398–416. doi:10.1037/0022-0663.100.2.398
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422–449. doi:10.1037/a0018947
- Kintsch, W. (1980). Learning from texts, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics, 9*, 87–98.
- Kirschmann, K., & Röhm, A. (1991). Schulische Leistungsangst, Attribution und Leistung unter Berücksichtigung der Aspekte Geschlecht und Schultyp. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 3*, 177–184.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt - Bestimmungsmerkmale der Interessenshandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1993). Psychologie der Lernmotivation – Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 187–206.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45*, 186–203.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivational psychology of human development* (S. 109–128). London: Elsevier.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381–395.

- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 280–290). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 5–21. doi:10.1007/s10775-007-9113-9
- Krapp, A., Schiefele, U., Wild, K. P., & Winterler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse. *Diagnostika*, 39(4), 335–351.
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27–39. doi: 10.1024/1010-0652.20.12.27
- Kühn, R. (1983). Bedingungen für Schulerfolg. Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrandt et al. (2002). *Pisa 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut der Bildungsforschung. Berlin.
- Lapka, D., Wagner, P., Schober, B., Grading, P., & Spiel, C. (2010). Methodenlehre: Alptraum oder Herausforderung für Psychologiestudierende? Eine Typologie auf Basis des sozialkognitiven Motivationsmodells von Dweck. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 209–222. doi:10.2378/peu2010.art15d
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P., & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 151–164. doi:10.1024//1010-0652.16.34.151
- Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong Learning as a goal - do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22, 27–36. doi:10.1016/j.learninstruc. 2011.06.001
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, S. 299–315). New York, NY: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Hrsg.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 3, S. 221–267). New York, NY: Academic Press.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149. doi:10.3102/ 00028312023001129
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/ Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623–636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W. (1987). The Big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. doi:10.1037/0022-0663.79.3.280
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366–380. doi:10.1037/0022-0663.80.3.366
- Maehr, M.L. (2001). Goal theory is not dead-not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13, 177–185. doi:10.1023/A:1009065404123
- Meyer, W.-U. (1973). *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg*. Stuttgart: Klett.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424–436. doi:10.1037/0022-0663.85.3.424
- Möller, J. (2006). Attributionen. In D. H Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 34–40). Weinheim. Beltz.

- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 Achievement Goal Framework: An Overview of Empirical Research. In A. V. Mittel (Hrsg.), *Focus on educational psychology* (S. 307–336). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*, 432–447. doi:10.1037/a0014221
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Niemivirta, M., & Tapola, A. (2007). Self-efficacy, interest, and task performance: Within task-changes, mutual relationships, and predictive effects. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*, 241–250. doi:10.1024/1010-0652.21.3.241
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 406–422. doi:10.1006/ceps.1999.1027
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München, Weinheim: PVU.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–105.
- Peterson, C. (1990). Explanatory style in classroom and on the playing field. In S. Graham & V. S. Folkes (Hrsg.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict* (S. 53–75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications* (3 ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667–686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation* (S. 249–284). New York: Academic.
- Prenzel, M. (1994). Mit Interesse in das 3. Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Erziehung und Bildung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 1314–1339). München: PimS-Verlag.
- Prenzel, M., Krapp, A., & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessens-theorie. *Zeitschrift für Pädagogik, 32*, 163–173.
- Rayner, S. G., & Devi, U. (2001). Self-esteem and self-perceptions in the classroom: Valuing circle time? In R. J. Riding & S. G. Rayner (Hrsg.), *International Perspectives on Individual Differences* (S. 171–208). Westport, CO: Ablex.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 326–344. doi:10.1207/s15327957pspr0304_3
- Referat Frauenförderung für Gleichstellung (2007). *Gender im Fokus: Frauen und Männer an der Universität Wien*. Zugriff am 21.09.2012 unter http://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/personalwesen/pers_frauen/univieWomen200811/Datenbroschue_Gender_im_Fokus.pdf.
- Renninger, K.A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (S. 373–404). San Diego: Academic Press.

- Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 361–395). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation* (S. 173–195). New York: Academic.
- Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, *21*, 624–632. doi:10.1037/0012-1649.21.4.624
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rost, D. H., & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts. *Diagnostica*, *48*, 130–140. doi: 10.1026//0012-1924.48.3.130
- Rost, D. H., Dickhäuser, O., Sparfeldt, J. R., & Schilling, S. R. (2004). Fachspezifische Selbstkonzepte und Schulleistungen im dimensionalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *18*, 43–52. doi:10.1024/1010-0652.18.1.43
- Schiefele, U. (1988). Der Einfluss von Interesse auf Umfang, Inhalt und Struktur studienbezogenen Wissens. *Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *10* (4), 356–370.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J. M. Collis & S. Messick (Hrsg.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (S. 163–194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schiefele, U., Winteler, A., & Krapp, A. (1988). Studieninteresse und fachbezogene Wissensstruktur. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *35*(2), 106–118.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *25*, 120–148.
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 183–212). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2004). Wie generell ist das Modell? Analysen zum Geltungsbereich des Internal/External Frame of Reference-Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *18*, 221–230. doi:10.1024/1010-0652.18.34.221
- Schmitz, B., Perels, F., Bruder, S., & Otto, B. (2003). *Fragebogen Selbstregulation*. Unveröffentlichter Fragebogen, Technische Universität Darmstadt.
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *18*, 93–99. doi:10.1024/1010-0652.18.2.93
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3–14). Göttingen: Hogrefe.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*, 207–231. doi:10.1080/00461520.1991.9653133
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness. On depression, development and death*. San Francisco, CA: Freeman.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz J. M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. *Educational Psychologist*, *46*, 26–47. doi:10.1080/00461520.2011.538646

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407–441.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366–375. doi:10.1037/0022-0663.97.3.366
- Skaalvik, E. M. (1997a). Issues in research on self-concept. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement* (S. 51–97). NY: JAI Press.
- Skaalvik, E. M. (1997b). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 74–81. doi:10.1037/0022-0663.89.1.71
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of references for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37, 233–244. doi:0.1207/S15326985EP3704_3
- Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403–422.
- Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (eingereicht). Dealing with errors in mathematics classrooms: The relevance of error climate and achievement motivation. *Learning and Instruction*.
- Stiensmeier-Pelster, J. (1988). *Erlernte Hilflosigkeit, Handlungskontrolle und Leistung*. Heidelberg: Springer
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S., & Schlangen, B. (1996). Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 169–187.
- Stiensmeier-Pelster, J., & Schlangen, B. (1997). Erlernte Hilflosigkeit und Leistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. (S. 69–90). Weinheim: Beltz PVU.
- Studenmund, A. H., & Cassidy, H. J. (1987). *Using econometrics: a practical guide*. Boston: Little Brown.
- StudienServiceCenter Psychologie (2010). Studienplan für das Bachelorstudium Psychologie. Zugriff am 18.11.2012 unter https://typo3.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/ssc_psychologie/downloads/Bachelorstudium/Allgemeine_Informationen/Studienplan_-_Bachelor_Psychologie.pdf
- StudienServiceCenter Psychologie (2011). Studienplan für das Diplomstudium Psychologie. Zugriff am 18.11.2012 unter http://ssc-psychologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/ssc_psychologie/downloads/Diplomstudium/Allgemeine_Informationen/Studienplan_Diplom_ab_01_10_2011.pdf
- Tiedemann, J., & Faber, G. (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 61–71.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170–182. doi:10.1207/s15327957pspr0102_4
- Vallerand, R. J., Salvy, S., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M. E. et al. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75, 505–534. doi:10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x
- Wagner, P., Schober, B., Gradingner, P., Reimann, R., & Spiel, C. (2010). E-Learning unterstützte Förderung von selbstreguliertem Lernen an der Universität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 289–303. doi:10.1024/1010-0652/a000022
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.

- Weiner, G., Graham, S., Stern, P., & Lawson, M. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology, 18*, 278–286.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., & Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist, 26*, 233–261. doi:10.1080/00461520.1991.9653134
- Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R., (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 203–267). Weinheim. Beltz.
- Winteler, A., & Sierwald, W. (1987). Entwicklung und Überprüfung eines Fragebogens zum Studieninteresse (FSI). *Hochschulausbildung, 3*, 223–242.
- Winteler, A., Sierwald, W., & Schiefele, U. (1988). Interesse, Leistung und Wissen. Die Erfassung von Studieninteresse und seine Bedeutung für Studienleistung und fachbezogenes Wissen. *Empirische Pädagogik, 2*, 227–250.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236–250. doi:10.1037/0022-0663.96.2.236

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das 3 x 2 Achievement Goal Model nach Elliot et al. (2011).....	11
Abbildung 2: Struktur des hierarchischen Selbstkonzeptmodells nach Shavelson et al. (1976).....	15
Abbildung 3: Vierfelderschema nach Weiner et al. (1971).....	19
Abbildung 4: Instruktion zu den Zielen	36
Abbildung 5: Instruktion und Items zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts	37
Abbildung 6: Mittelwerte zu Items der Skalen Fremd-Vermeidungsziele (OAV) und Fremd-Annäherungsziele (OAP)	43
Abbildung 7: Mittelwerte zu Items der Skalen Aufgaben-Vermeidungsziele (TAV) und Aufgaben-Annäherungsziele (TAP)	44
Abbildung 8: Mittelwerte zu Items der Skalen Selbst-Vermeidungsziele (SAV) und Selbst-Annäherungsziele (SAP)	44
Abbildung 9: Mittelwerte zu Items der Skala Fähigkeitsselbstkonzept	45
Abbildung 10: Mittelwerte zu Items der Skala Umgang mit Misserfolg	46
Abbildung 11: Mittelwerte zu Items der Skala Interesse	46

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Rücklaufquote in Abhängigkeit der erzielten Prüfungsleistung	32
Tabelle 2: Häufigkeitsanalyse zur Muttersprache	33
Tabelle 3: Beispielitems der Skalen des 3 x 2 Modells	36
Tabelle 4: Beispielitems zu den Skalen von Interesse	38
Tabelle 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten der Skalen	40
Tabelle 6: MANOVA zu Erhebungseffekten.....	41
Tabelle 7: MANOVA zu Effekten der soziodemographischen Daten	42
Tabelle 8: Multiple Regression zum Zusammenhang von Zielen und Prüfungsleistung...	47
Tabelle 9: Multiple Regression zum Zusammenhang von Zielen und Fähigkeitsselbstkonzept.....	48
Tabelle 10: Multiple Regression zum Zusammenhang von Zielen und Umgang mit Misserfolg.....	49
Tabelle 11: Multiple Regression zum Zusammenhang von Zielen und Interesse	50

ANHANG

- Anhang A:** Übersetzungen zu verwendeten Begriffen aus der Forschung zu Zielen
- Anhang B:** Übersicht zu Fragestellungen und Hypothesen
- Anhang C:** Einladungs-Email
- Anhang D:** Reminder-Email
- Anhang E:** Online-Fragebogen
- Anhang F:** Notenschlüssel zur PR FM & E
- Anhang G:** Voranalysen
- Anhang H:** Ergebnisanalysen
- Anhang I:** Zusammenfassung
- Anhang J:** Lebenslauf

Anhang A: Übersetzungen zu verwendeten Begriffen aus der Forschung zu Zielen

Deutsch (hier)	Englisch
Ziele	achievement goals
Zielorientierung	goal orientation
3 x 2 Modell	3 x 2 achievement goal model
2 x 2 Modell	2 x 2 achievement goal model
Trichotomes Modell	trichotomous achievement goal model
Dichotomes Modell	dichotomous achievement goal model
Aufgaben-, Ich-Orientierung	task- /ego-orientation
Kompetenzziele/ Lernziele	mastery goals/ learning goals
Performanzziele/ Leistungsziele	performance goals
Annäherungsziele	approach goals
Vermeidungsziele	avoidance goals
aufgabenbezogen	task-based
Selbstbezogen	self-based
fremdbezogen	other-based

Anhang B: Übersicht zu Fragestellungen und Hypothesen²⁰

Fragestellung 1: Besteht ein Zusammenhang zwischen fremdbezogenen, selbstbezogenen sowie aufgabenbezogenen Zielen und der Prüfungsleistung?

Hypothese 1.1: Zwischen Fremd-Annäherungszielen und Prüfungsleistung besteht ein positiver Zusammenhang.

Hypothese 1.2: Zwischen Fremd-Vermeidungszielen und Prüfungsleistung besteht ein negativer Zusammenhang.

Hypothese 1.3: Zwischen selbstbezogenen* sowie aufgabenbezogenen* Zielen und Prüfungsleistung besteht kein Zusammenhang.

Fragestellung 2: Besteht ein Zusammenhang zwischen fremdbezogenen, selbstbezogenen sowie aufgabenbezogenen Zielen und dem Fähigkeitsselbstkonzept?

Hypothese 2.1: Zwischen Fremd-Annäherungszielen, selbstbezogenen* sowie aufgabenbezogenen* Zielen und dem Fähigkeitsselbstkonzept besteht ein positiver Zusammenhang.

Hypothese 2.2: Zwischen Fremd-Vermeidungszielen und dem Fähigkeitsselbstkonzept besteht ein negativer Zusammenhang

Fragestellung 3: Besteht ein Zusammenhang zwischen fremdbezogenen, selbstbezogenen sowie aufgabenbezogenen Zielen und Umgang mit Misserfolg?

Hypothese 3.1: Zwischen Fremd-Annäherungszielen, selbstbezogenen* sowie aufgabenbezogenen* Zielen und Umgang mit Misserfolg besteht ein positiver Zusammenhang.

Hypothese 3.2: Zwischen Fremd-Vermeidungszielen und Umgang mit Misserfolg besteht ein negativer Zusammenhang.

Fragestellung 4: Besteht ein Zusammenhang zwischen fremdbezogenen, selbstbezogenen sowie aufgabenbezogenen Zielen und Interesse?

Hypothese 4.1: Zwischen selbstbezogenen* sowie aufgabenbezogenen* Zielen und Interesse besteht ein positiver Zusammenhang.

Hypothese 4.2: Zwischen Fremd-Vermeidungszielen und Interesse besteht ein negativer Zusammenhang.

Hypothese 4.3: Zwischen Fremd-Annäherungszielen und Interesse besteht kein Zusammenhang.

²⁰ Diejenigen fremdbezogenen, selbstbezogenen und aufgabenbezogenen Ziele, die mit * gekennzeichnet sind, beziehen sich sowohl auf Annäherungs- als auch auf Vermeidungsziele.

Anhang C: Einladungs-Email

Liebe/r #u_firstname# #u_name#!

Wir dürfen Ihnen nun Ihre Note der Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I (Diplom) bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens (Bachelor) mitteilen:

Note: #u_note#

Wie beim letzten Prüfungstermin angekündigt, möchten wir Sie hiermit zur Teilnahme an unserer Studie zur Evaluierung der LV Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. der LV Praxis wissenschaftlichen Arbeitens des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation einladen.

Wir bitten Sie den Onlinefragebogen so bald als möglich auszufüllen, die Bearbeitung nimmt max. 10 Min. in Anspruch!

Ihr Code: #code#

#Link zum Online-Fragebogen#

Wir freuen uns über Ihre Teilnahme!

Vielen Dank & Herzliche Grüße,

Katharina Harrer, Marie Langer & Marko Lüftenegger
(Evaluations-Team des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation)

Anhang D: Reminder-Email

Liebe/r Studierende!

Wir möchten Sie hiermit daran erinnern, an unserer Studie zur Evaluierung der LV Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. der LV Praxis wissenschaftlichen Arbeitens des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation teilzunehmen.

Wir bitten Sie den Onlinefragebogen so bald als möglich auszufüllen, die Bearbeitung nimmt max. 10 Min. in Anspruch!

Ihr Code: #code#

#Link zum Online-Fragebogen#

Wir freuen uns über Ihre Teilnahme!

Vielen Dank & Herzliche Grüße,

Katharina Harrer, Marie Langer & Marko Lüftenegger
(Evaluations-Team des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation)

Anhang E: Online-Fragebogen

Seite 1



universität
wien

Liebe Studentin, lieber Student,

vielen Dank für Ihre Teilnahme!

In der folgenden Studie geht es darum, was Studierende in Lern- und Leistungssituationen im Fach Forschungsmethoden & Evaluation I (Diplomstudium) bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens (Bachelorstudium) motiviert und welche Konsequenzen damit verbunden sind.

Die Bearbeitung des Fragebogens dauert **max. 10 Minuten**. Bitte lesen Sie sich die Anleitung zu den jeweiligen Aussagen aufmerksam durch und versuchen Sie, alle Aussagen zu bearbeiten. Bitte beachten Sie, dass es nicht möglich ist im Fragebogen zurückzublättern. Um die Daten später sinnvoll auswerten zu können, ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen bitte bis zum Schluss ausfüllen. Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten, vielmehr geht es um Ihre Einschätzung. Wir werden Sie nicht nach Ihrem Namen oder der Matrikelnummer fragen. Ihre Angaben bleiben also anonym.

Für alle **Fragen** rund um die **Datenerhebungen** steht Ihnen **Marie Langer** per Email und in dringenden Fällen auch telefonisch unter +43 1 4277-47397 zur Verfügung.

marie.langer@univie.ac.at

Fakultät für Psychologie der Universität Wien

Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft

Um fortzufahren, geben Sie bitte hier den **8-stelligen Code** ein, der Ihnen in Ihrem **Einladungs-Email** zugesandt wurde:

Seite 2

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf unterschiedliche Ziele, die Sie für die Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens hatten oder auch nicht hatten.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das anzeigt, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft – von **trifft überhaupt nicht zu** bis **trifft völlig zu**.

Meine Ziele für die Prüfung waren,...

	trifft überhaupt nicht zu						trifft völlig zu
zu vermeiden, in der Prüfung schlechter als andere Studierende abzuschneiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
falsche Antworten in der Prüfung zu vermeiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
besser als andere Studierende in der Prüfung abzuschneiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viele Fragen in der Prüfung richtig zu beantworten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zu vermeiden, im Vergleich zu anderen in der Prüfung eine schlechte Leistung zu zeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die richtigen Antworten auf die Fragen in der Prüfung zu wissen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
im Vergleich zu anderen eine gute Leistung in der Prüfung zu zeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen falsch zu beantworten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zu vermeiden, in der Prüfung im Vergleich zu meinen Mitstudierenden schlechter zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viele Fragen in der Prüfung korrekt zu beantworten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen auszulassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in der Prüfung besser zu sein als andere Studierende in der Veranstaltung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in der Prüfung besser abzuschneiden, als ich es in der Vergangenheit bei Prüfungen dieser Art getan habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zu vermeiden, in der Prüfung schlechter abzuschneiden als ich es normalerweise bei Prüfungen dieser Art tue.	<input type="radio"/>						
in der Prüfung gut zu sein im Vergleich zu meinen Leistungen bei früheren Prüfungen dieser Art.	<input type="radio"/>						
zu vermeiden, im Vergleich zu meinem üblichen Leistungsniveau schlecht zu sein in der Prüfung.	<input type="radio"/>						
in der Prüfung mehr zu leisten als ich es normalerweise in dieser Art von Situation tue.	<input type="radio"/>						
zu vermeiden, in der Prüfung weniger zu leisten als bei früheren Prüfungen dieser Art.	<input type="radio"/>						

Seite 3

Im folgenden Abschnitt bitten wir Sie, unterschiedliche Aussagen mit Bezug auf die Inhalte der Vorlesung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens zu beantworten.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das anzeigt, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft.

	niedrig					hoch
Ich halte meine Begabung in diesem Fach für ...	<input type="radio"/>					
Meine studienbezogenen Fähigkeiten in diesem Fach sind ...	<input type="radio"/>					
	schwer					leicht
Aufgaben im Rahmen dieses Faches fallen mir ...	<input type="radio"/>					
Neues zu lernen für dieses Fach fällt mir ...	<input type="radio"/>					
	Nicht intelligent					Sehr intelligent
Meiner Meinung nach bin ich ...	<input type="radio"/>					

Im folgenden Abschnitt bitten wir Sie, unterschiedliche Aussagen mit Bezug auf die Inhalte der Vorlesung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens zu beantworten. (Fortsetzung)

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das anzeigt, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft – von **trifft überhaupt nicht zu** bis **trifft völlig zu**.

	trifft überhaupt nicht zu					trifft völlig zu
Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus diesem Fach zu beschäftigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe großes Interesse an den Inhalten dieses Faches.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Misserfolge sind für mich Anlass, darüber nachzudenken, was ich das nächste Mal anders machen sollte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Freizeit mache ich für dieses Fach auch Dinge, die ich nicht machen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es liegt mir viel daran in diesem Fach über ein großes Wissen zu verfügen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich einen Misserfolg erlebe, dann versuche ich meine Fehler zu erkennen, um zu wissen, was ich das nächste Mal anders machen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was ich in diesem Fach lerne, ist für mich wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Stimmung steigt, wenn ich mich mit Inhalten dieses Faches auseinandersetze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Misserfolge zeigen mir auf, was ich anders machen könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mich mit diesem Fach beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Emotionen, die Sie vor, während oder nach dem Lernen für die Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens empfunden haben oder auch nicht empfunden haben. Zur Einschätzung der Aussagen orientieren Sie sich bitte an typischen Situationen, die Sie beim Lernen für die Prüfung erlebt haben.

Geben Sie bitte bei jeder Aussage auf der Skala von **trifft überhaupt nicht zu** bis **trifft völlig zu** an, wie Sie sich typischerweise beim Lernen gefühlt haben.

	trifft überhaupt nicht zu					trifft völlig zu				
Ich habe mich auf das Lernen gefreut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil ich mich langweilte, hatte ich keine Lust zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das langweilige Arbeiten für die Prüfung hätte ich am liebsten auf morgen verschoben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am Schreibtisch wurde ich vor Langeweile schnell müde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stoff hat mich so gelangweilt, dass ich ganz matt wurde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beim Lernen war ich mit meinen Gedanken häufig ganz woanders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weil es mir Spaß gemacht hat, habe ich mich mehr als notwendig mit dem Stoff auseinander gesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lernstoff hat mich zu Tode gelangweilt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn es gut lief, spürte ich eine freudige Erregung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beim Lernen dachte ich, dass die Zeit bei diesem langweiligen Stoff überhaupt nicht vergeht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lernen war für mich eine Herausforderung, die mir Spaß gemacht hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beim Lernen habe ich gelangweilt Löcher in die Luft gestarrt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff hat mir Freude gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die Arbeit für die Prüfung hat mich gelangweilt.	<input type="radio"/>				
Wenn es beim Lernen gut lief, hat mein Herz vor Freude höher geschlagen.	<input type="radio"/>				
Lerntage erschienen mir eintönig und grau.	<input type="radio"/>				
Ich hatte Spaß daran, mir beim Lernen für die Prüfung Wissen anzueignen.	<input type="radio"/>				
Der Lernstoff war so langweilig, dass ich mich beim Tagträumen ertappt habe.	<input type="radio"/>				
Über die Fortschritte beim Lernen war ich so glücklich, dass ich am liebsten weiter gelernt hätte.	<input type="radio"/>				
Ich habe mich darüber gefreut, wenn ich mit dem Lernen gut vorangekommen bin.	<input type="radio"/>				
Bestimmte Lerninhalte haben mir so viel Spaß gemacht, dass ich sehr motiviert war, mich wieder damit zu beschäftigen.	<input type="radio"/>				

Im Folgenden bitten wir Sie um einige Angaben zur Ihrer Person:

Ihr Alter:

Ihr Geschlecht:

männlich

weiblich

Ihre Muttersprache:

In welchem Studium befinden Sie sich?

Bachelorstudium

Diplomstudium

Im wievielten Semester studieren Sie Psychologie?

Angabe in Zahlen inkl. SS 2012

Beispiel: Studienbeginn WS 2006 = 12

Anmerkungen zum Fragebogen:

Anhang F: Notenschlüssel zur PR FM&E

Punkteanzahl	Note
43.1 – 50	sehr gut (1)
37.1 – 43	gut (2)
31.1 – 37	befriedigend (3)
25.1 – 31	genügend (4)
0 – 25	nicht genügend (5)

Anhang G: Voranalysen

Tabelle G1: Multikollinearitäten

Variable	1	2	3	4	5	6
Fremd-Annäherungsziele	1.00	.850	-	-	-	-
Fremd-Vermeidungsziele	.850	1.00	-	-	-	-
Selbst-Annäherungsziele	-	-	1.00	.672	-	-
Selbst-Vermeidungsziele	-	-	.672	1.00	-	-
Aufgaben-Annäherungsziele	-	-	-	-	1.00	.534
Aufgaben-Vermeidungsziele	-	-	-	-	.534	1.00

Anmerkung: Es werden nur Korrelationen über $r = .50$ angegeben.

Tabelle G2: Übersicht zu Items für Itemanalyse

Code	Item	Skala	Min	Max	MW	SD
OAV_Item 1	Zu vermeiden, in der Prüfung schlechter als andere Studierende abzuschneiden.	Fremd-Vermeidungsziele	1	7	2.94	1.85
OAV_Item 2	Zu vermeiden, im Vergleich zu anderen eine schlechte Leistung zu zeigen.	Fremd-Vermeidungsziele	1	7	3.02	1.87
OAV_Item 3	Zu vermeiden, in der Prüfung im Vergleich zu meinen Mitstudierenden schlechter zu sein.	Fremd-Vermeidungsziele	1	7	2.71	1.83
OAP_Item 1	Besser als andere Studierende in der Prüfung abzuschneiden.	Fremd-Annäherungsziele	1	7	2.94	1.85
OAP_Item 2	Im Vergleich zu anderen eine gute Leistung in der Prüfung zu zeigen.	Fremd-Annäherungsziele	1	7	3.13	1.86
OAP_Item 3	In der Prüfung besser zu sein, als andere Studierende in der Veranstaltung.	Fremd-Annäherungsziele	1	7	2.76	1.77
TAV_Item 1	Falsche Antworten in der Prüfung zu vermeiden.	Aufgaben-Vermeidungsziele	1	7	6.28	1.17
TAV_Item 2	Zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen falsch zu beantworten.	Aufgaben-Vermeidungsziele	1	7	6.29	1.26
TAV_Item 3	Zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen auszulassen.	Aufgaben-Vermeidungsziele	1	7	5.99	1.67
TAP_Item 1	Viele Fragen in der Prüfung richtig zu	Aufgaben-	1	7	6.63	.81

	beantworten.	Annäherungsziele				
TAP_Item 2	Die richtigen Antworten auf die Fragen in der Prüfung zu wissen.	Aufgaben-Annäherungsziele	1	7	6.53	.98
TAP_Item 3	Viele Fragen in der Prüfung korrekt zu beantworten.	Aufgaben-Annäherungsziele	1	7	6.62	.77
SAV_Item 1	Zu vermeiden, in der Prüfung schlechter abzuschneiden als ich es normalerweise bei Prüfungen dieser Art tue.	Selbst-Vermeidungsziele	1	7	4.14	2.03
SAV_Item 2	Zu vermeiden, im Vergleich zu meinem üblichen Leistungsniveau schlecht zu sein in der Prüfung.	Selbst-Vermeidungsziele	1	7	4.53	1.97
SAV_Item 3	Zu vermeiden, in der Prüfung weniger zu leisten als bei früheren Prüfungen dieser Art.	Selbst-Vermeidungsziele	1	7	4.14	2.01
SAP_Item 1	In der Prüfung besser abzuschneiden, als ich es in der Vergangenheit bei Prüfungen dieser Art getan habe.	Selbst-Annäherungsziele	1	7	4.05	1.98
SAP_Item 2	In der Prüfung gut zu sein, im Vergleich zu meinen Leistungen bei früheren Prüfungen dieser Art.	Selbst-Annäherungsziele	1	7	4.20	1.98
SAP_Item 3	In der Prüfung mehr zu leisten als ich es normalerweise in dieser Art von Situation tue.	Selbst-Annäherungsziele	1	7	3.41	1.90
FSK_Item 1	Ich halte meine Begabung in diesem Fach für niedrig (=1)/ hoch (=6).	Fähigkeits-selbstkonzept	1	6	3.83	1.07
FSK_Item 2	Meine studienbezogenen Fähigkeiten in diesem Fach sind niedrig (=1)/ hoch (=6).	Fähigkeits-selbstkonzept	1	6	3.87	1.02
FSK_Item 3	Aufgaben im Rahmen dieses Faches fallen mir schwer (=1)/ leicht (=6).	Fähigkeits-selbstkonzept	1	6	3.98	1.05
FSK_Item 4	Neues zu lernen für dieses Fach fällt mir schwer (=1)/ leicht (=6).	Fähigkeits-selbstkonzept	1	6	4.02	1.08
FSK_Item 5	Meiner Meinung nach bin ich nicht intelligent (=1)/ sehr intelligent (=6).	Fähigkeits-selbstkonzept	1	6	4.59	.83
Misserfolg_Item 1	Misserfolge sind für mich Anlass, darüber nachzudenken, was ich das nächste Mal anders machen sollte.	Umgang mit Misserfolg	1	6	4.97	1.18
Misserfolg_Item 2	Wenn ich einen Misserfolg erlebe, dann versuche ich, meine Fehler zu erkennen, um zu wissen, was ich das nächste Mal anders machen muss.	Umgang mit Misserfolg	1	6	5.08	1.09

Misserfolg_Item 3	Misserfolge zeigen mir auf, was ich anders machen könnte.	Umgang mit Misserfolg	1	6	4.68	1.14
Interesse_Item 1	Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus diesem Fach zu beschäftigen.	Interesse*	1	6	3.49	1.35
Interesse_Item 2	Ich habe großes Interesse an den Inhalten dieses Faches.	Interesse**	1	6	3.39	1.37
Interesse_Item 3	In meiner Freizeit mache ich für dieses Fach auch Dinge, die ich nicht machen muss.	Interesse**	1	6	1.96	1.20
Interesse_Item 4	Es liegt mir viel daran in diesem Fach über ein großes Wissen zu verfügen.	Interesse***	1	6	3.44	1.39
Interesse_Item 5	Was ich in diesem Fach lerne, ist für mich wichtig.	Interesse***	1	6	3.88	1.36
Interesse_Item 6	Meine Stimmung steigt, wenn ich mich mit Inhalten dieses Faches auseinandersetze.	Interesse*	1	6	2.53	1.40
Interesse_Item 7	Wenn ich mich mit diesem Fach beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum	Interesse**	1	6	2.08	1.29

Anmerkung: *gefühlbezogene Valenz von Interesse; **intrinsischer Charakter von Interesse; ***wertbezogene Valenz von Interesse

Anhang H: Ergebnisanalysen

Tabelle H: Übersicht zu den ausgeschlossenen Variablen der Fragestellungen 1-4

Fragestellung	Ausgeschlossene Variablen	Beta In	Sig.
1	Fremd-Vermeidungsziele	-.170	.070
	Selbst-Annäherungsziele	-.023	.658
	Selbst-Vermeidungsziele	.048	.344
	Aufgaben-Vermeidungsziele	-.035	.546
2	Selbst-Annäherungsziele	-.004	.937
	Selbst-Vermeidungsziele	.018	.735
	Aufgaben-Vermeidungsziele	-.040	.502
3	Fremd-Annäherungsziele	-.009	.848
	Fremd-Vermeidungsziele	-.028	.573
	Selbst-Annäherungsziele	.073	.261
	Aufgaben-Vermeidungsziele	.069	.232
4	Fremd-Vermeidungsziele	-.131	.148
	Selbst-Vermeidungsziele	-.086	.176
	Aufgaben-Vermeidungsziele	-.092	.102

Anhang I: Zusammenfassung

In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Modelle zu Zielen entwickelt und anhand unterschiedlicher lern- und leistungsrelevanter Variablen untersucht. Dies hat bedeutend zum Verständnis des Konstrukts beigetragen und führte 2011 zu einer neuen Kategorisierung der Ziele. Das 3 x 2 Achievement Goal Model nach Elliot, Murayama und Pekrun (2011) konzeptualisiert Ziele im Leitungskontext über den Evaluationsstandard zur Definition der angestrebten Kompetenz (aufgabenbezogen, selbstbezogen, fremdbezogen) und deren Valenz (Annäherung, Vermeidung). Ziel der vorliegenden Studie war es, die Konsequenzen von fremdbezogenen, selbstbezogenen und aufgabenbezogenen Zielen auf Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse zu untersuchen; zusätzlich wurden die Effekte auf die Prüfungsleistung analysiert. Hierzu wurde ein Online-Fragebogen im Rahmen der Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens an der Universität Wien von 389 PsychologiestudentInnen des Bachelor- & Diplomstudiengangs bearbeitet. Die Ziele wurden dabei in Anlehnung an zwei Studien von Elliot et al. (2011) mit einer neu entwickelten deutschen Version des Achievement Goal Questionnaires erfasst. Fremd-Annäherungsziele korrelierten positiv mit der Prüfungsleistung, dem Fähigkeitsselbstkonzept und Interesse. Für Fremd-Vermeidungsziele zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit dem Fähigkeitsselbstkonzept. Aufgaben-Annäherungsziele hingen positiv mit der Prüfungsleistung, dem Umgang mit Misserfolg und Interesse zusammen. Selbst-Annäherungsziele zeigten ebenfalls eine positive Korrelation mit Interesse. Selbst-Vermeidungsziele und Umgang mit Misserfolg wiesen dahingegen einen negativen Zusammenhang auf.

An den Ergebnissen wird deutlich, dass sowohl Aufgaben-Annäherungsziele und Selbst-Annäherungsziele als auch Fremd-Annäherungsziele positive Zusammenhänge mit motivationalen Konstrukten aufweisen. Die traditionelle Annahme, Kompetenzziele seien Performanzziele grundsätzlich überlegen, zeigt sich in der Konzeptualisierung der Ziele im 3 x 2 Modell nicht. So trägt dieser Befund zum Erkenntnisgewinn in der Bildungsforschung bei und stellt einen Ausgangspunkt für neue Forschungsansätze zu Vor- und Nachteilen der Anwendung spezifischer Ziele in Abhängigkeit unterschiedlicher Kontexte dar.

Anhang J: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Marie Christine Langer
geboren: 02.08. 1986
Adresse: Kegelgasse 2/7, A-1030 Wien
Email: marie.langer@univie.ac.at

Ausbildung

Universität Wien, Österreich

Seit Sept 2006 Diplomstudium in Psychologie

Stellenbosch University, Südafrika

Jan – Mai 2011 Auslandssemester

Prof.-Kurt-Huber-Gymnasium, Gräfelfing, Deutschland

Juni 2006 Abitur im neusprachlichen Zweig

Lycée Montgrand, Marseille, Frankreich

Jan – März 2004 Schüleraustausch

Berufliche Erfahrungen & Praktika

Universität Wien, Österreich

seit März 2012 **Studienassistentz im Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft**
Betreuung der Lehre im Fach Bildungspsychologie
Recherche und Unterstützung bei Projektanträgen sowie
-abschlüssen
Administrative Tätigkeiten

Tygerberg Hospital, Kapstadt, Südafrika

Juni 2011 – Aug 2011 **Praktikum im Kid Cru Research Department der Stellenbosch University**
Konzeptualisierung und Implementierung von life training workshops für HIV infizierte Kinder, Jugendliche und Mütter sowie Risikogruppen

Telefónica 02 Germany, München, Deutschland

Okt – Dez 2010 **Werkstudentin im Bereich HR Strategy & Cultural Change**
Assistenz der Talent Managerin Germany & Czech Republic
Organisatorische sowie administrative Tätigkeiten

Juli – Sept 2010 **Praktikum im Bereich HR Strategy & Cultural Change**
Assistenz der Talent Managerin Germany & Czech Republic
Unterstützung des Cultural Change Projektteams bei Reorganisationsprozessen
Neukonzeptualisierung des Coaching-Pools
Administrative Tätigkeiten

Juli – Sept 2008 **Praktikum im Bereich HR Development**
Unterstützung bei Mitarbeiterbefragungen
Konzeptualisierung sowie Umsetzung der Neugestaltung der HR Development Intranet Webseiten
Evaluation von Führungstrainings
Administrative Tätigkeiten

EOS – Electro Optical Systems, München, Deutschland

Juli 2007 **Praktikum im Bereich HR**
Unterstützung des Recruitment-Teams
Organisatorische sowie administrative Tätigkeiten

Ehrenamtliches Engagement

Jan – Mai 2011 **Volunteering für das Kayamandi After School Programme, Südafrika**
Nachhilfe in Englisch und Mathematik
Organisation von sportlichen Aktivitäten und Ausflügen
Evaluation des Kayamandi After School Programme

Aug 2004 - Aug 2008

**Alljährliche Leitung einer Jugendgruppe im Zeltlager Lindenbichl,
Deutschland**

Organisation von sportlichen Aktivitäten und Kreativworkshops
Betreuung und Konfliktmanagement

Sept 2004 - Juli 2005

Schülersprecherin am Prof.-Kurt-Huber-Gymnasium

Sprachen

Deutsch: Muttersprache

Englisch: fließend

Französisch: Abiturniveau

Spanisch: Grundkenntnisse

Computerkenntnisse

MS Office

Lotus Notes, Outlook

SPSS, R, Amos

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, am 15. Dezember 2012

Marie Langer