

Claudia Dalbert/Joachim Stöber  
Forschung zur Schülerpersönlichkeit

Dalbert, C. & Stöber, J. (2004). Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 881-902). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Siehe: <http://www.vs-verlag.de/index.php?sid=546dad40423419553e42ec3cb41d978d>

Corresponding Author:

Prof. Dr. Claudia Dalbert, Department of Educational Psychology, Martin Luther University of Halle-Wittenberg, Franckesche Stiftungen, Haus 5, D-06099 Halle (Saale); Phone: +49 +345-55-23811; Fax: +49 +345-55-27244; e-mail: dalbert@paedagogik.uni-halle.de

Die Forschung zur Schülerpersönlichkeit ist Teil der Pädagogischen Psychologie und der Persönlichkeitspsychologie. „Persönlichkeitspsychologie ist die empirische Wissenschaft von den überdauernden, nichtpathologischen, verhaltensrelevanten individuellen Besonderheiten von Menschen“ (Asendorpf 1996, S. 11), und Persönlichkeit wird durch individuelle Muster von mehr oder minder stabilen Eigenschaften beschrieben (vgl. Pekrun 1983). Diese Eigenschaften können unterschiedlich global und unterschiedlich stabil sein. Zu den bereichsunspezifischen Personmerkmalen gehören etwa globale Persönlichkeitseigenschaften wie Neurotizismus oder der Selbstwert. Die globalen Persönlichkeitseigenschaften sind als sehr stabil gedacht. Im Gegensatz dazu kann sich der Selbstwert einer Person unter bestimmten Bedingungen ändern. Ausmaß und zeitlicher Umfang der Stabilität eines Personmerkmals variiert also unabhängig von dem Ausmaß an Globalität eines Personmerkmals. Alle Personmerkmale gemeinsam beschreiben die Persönlichkeit eines Individuums. Die Schülerpersönlichkeit unterscheidet sich nicht von der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen. Vielmehr wird mit dem Terminus Schülerpersönlichkeit das Wechselspiel zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Schulfaktoren angesprochen (Pekrun 1983). Diesen schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen werden wir in diesem Kapitel nachgehen.

So wird zu fragen sein, wie die Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter durch die Schule als Sozialisationsinstanz und durch das Erziehungsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst wird. Mit dieser Fragestellung ist keinesfalls nahe gelegt, dass nur die Schule Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung hätte und der Einfluss der Eltern, der Peers und der Erbanlage zu vernachlässigen wäre. Vielmehr ist mit dieser Frage nach dem Einfluss von Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung eine Akzentsetzung gemeint, die die besondere Rolle schulischer Faktoren bei der Persönlichkeitsentwicklung hervorheben will. Des Weiteren wird zu fragen sein, welchen Einfluss umgekehrt die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf deren Schulentwicklung hat. In vielen Untersuchungen wird es dabei um die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Schulleistung gehen, wobei Schulleistung ganz unterschiedlich gemessen wird. Auch andere Kriterien sind bei der Aufhellung des Zusammenspiels zwischen Persönlichkeit und Schulkarriere denkbar. So können z.B. die potentiell vermittelnden Bedingungen zwischen Persönlichkeit und Schulerfolg in den Blick genommen werden. Hierzu gehört etwa die Frage nach der Erklärung von Erfolg und Misserfolg oder der Einsatz bestimmter Lernstrategien. Aufmerksamkeit finden könnten aber auch weitere Maßstäbe für eine erfolgreiche Schulkarriere wie die seelische und körperliche Gesundheit oder das Sozialverhalten. Auch bei dieser Frage nach dem Einfluss von Persönlichkeit auf Schulkarriere handelt es sich um eine Schwerpunktsetzung und nicht um ein Ausschlussverfahren. Schulleistung oder allgemeiner Schulkarriere ist natürlich nicht nur durch die Persönlichkeit der Schüler zu erklären.

Institutionelle Rahmenbedingungen ebenso wie das Instruktions- und Erziehungsverhalten der Lehrer sowie nicht zuletzt das Erziehungsverhalten der Eltern tragen zum Schulerfolg bei (vgl. den Überblick von Helmke/Weinert 1997). In unserem Beitrag wollen wir die besondere Rolle der Schülerpersönlichkeit zum Schulerfolg aufklären. Schließlich müsste auch nach dem Wechselspiel zwischen Persönlichkeit und schulischen Arbeitsbedingungen gefragt werden. Da hierzu jedoch kaum Untersuchungen aus den letzten Jahren vorliegen (vgl. als Ausnahme z.B. Untersuchungen zu Ungewissheitstoleranz und kooperativem Lernen von Huber/Sorrentino/Davidson/Eppler/Roth 1991), werden wir diese Fragestellung im Folgenden Beitrag vernachlässigen.

Bei unserer Literatursuche haben wir uns auf die elektronische Literaturdokumentation von PsycLIT (international) und PSYNDEX (deutschsprachig) gestützt. Dabei haben wir primär die Literatur der letzten 10 Jahre berücksichtigt. Von vornherein ausgeschlossen haben wir Untersuchungen zur Intelligenz, die natürlich auch zu den stabilen Personmerkmalen gehört. Aber eine Untersuchung des Zusammenspiels von Intelligenz und Schulleistung würde ein eigenes Kapitel füllen. Die Mehrzahl der gefundenen Arbeiten ließ sich vier Merkmalsgruppen zuordnen, über die wir im Folgenden berichten werden. Dies sind Untersuchungen (1) zum Selbstkonzept, (2) zur Prüfungsängstlichkeit, (3) zu Zielorientierungen und (4) zu Kontrollerwartungen.

## 1. Selbstkonzept

Menschen machen sich Vorstellungen über sich selbst und über die Welt in der sie leben (vgl. Epstein 1990). Vorstellungen über sich selbst werden in ihrer Gesamtheit als Selbstkonzept bezeichnet. Das Selbstkonzept ist hierarchisch organisiert (vgl. Cantor 1990) und differentiell (vgl. Helmke 1998). Für den hier interessierenden schulischen Bereich können drei Ebenen des Selbstkonzeptes unterschieden werden, die sich in ihrem Spezifitätsgrad unterscheiden. Der Selbstwert beschreibt die Gesamtheit der auf das Individuum bezogenen Gedanken und Gefühle und wird mit globalen Selbstwertskalen wie der von Rosenberg (1965) oder Deusinger (1986) gemessen, die Aussagen enthalten wie z.B. „Ich bin zufrieden mit mir“.

Für den schulischen Bereich ist auf mittlerer Spezifitätsebene das schulische Fähigkeitsselbstkonzept angesiedelt. Skalen zur Erfassung des schulischen

Fähigkeitsselbstkonzeptes enthalten Aussagen wie beispielsweise „Ich bin ein guter Schüler“ oder „Ich mag meine Schulfächer“ (z.B. Pekrun 1983). Noch spezifischer sind schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte wie das Mathematik- oder Deutsch-/Lese-Selbstkonzept mit Aussagen wie „Ich mag Mathematik“ oder „Ich bin gut in Mathematik“. Im schulischen Kontext wurde vor allem das schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept, insbesondere das Mathematik- und Deutsch-Selbstkonzept, untersucht (z.B. Marsh 1990; Helmke 1998) und dessen Wechselbeziehung zur schulischen Leistung beleuchtet. Für den Schulkontext erst am Anfang stehen im Übrigen Untersuchungen zur Bedeutung anderer Schemata wie solche über die Welt, in der man lebt (vgl. Epstein 1990). Exemplarisch sind hier Untersuchungen über die Bedeutung des Glaubens an eine gerechte Welt für die Schulkarriere zu nennen (vgl. Dalbert 2000).

Zur Regulation des Selbstkonzeptes werden vor allem soziale Vergleiche herangezogen (vgl. Festinger 1954); d.h. Menschen vergleichen sich mit anderen Menschen, um zu prüfen, ob sie auf einer bestimmten Dimension besser oder schlechter sind als andere. Manche Messungen machen sich diesen komparativen Aspekt des Selbstkonzeptes zu nutze. So gibt es Skalen, die direkt nach dem sozialen Vergleich fragen („Verglichen mit anderen meines Alters bin ich gut in [Schulfach]“; Marsh/Yeung 1997). Oder Helmke (z.B. 1998) lässt Kindergarten- und Grundschulkindern mittels Mensch-Ärgere-Dich-Nicht-Figürchen ihre Position bezüglich ihres schulfachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzeptes in einer Rangreihe sehr kompetenter bis überhaupt nicht kompetenter Mitschüler bestimmen.

Orthogonal zu den Spezifitäts-Dimensionen lassen sich affektive Selbstbeschreibungen (z.B. „Ich mag [Schulfach]“) und von evaluativ-vergleichenden Aussagen (z.B. „Ich bin gut in [Schulfach]“) unterscheiden, wobei sich affektive Aussagen gehäuft in allgemeinen Selbstwertskalen finden und evaluativ-vergleichende Aussagen eher zur Messung spezifischer Dimensionen herangezogen werden. Der affektive Anteil des schulfachspezifischen Selbstkonzeptes kann auch als Interesse bezeichnet werden. Befunde eines 3-Jahres-Längsschnitts von Eccles, Wigfield, Harold und Blumenfeld (1993; vgl. auch Wigfield/Eccles/Yoon/Harold/Arbreton/Freedman-Doan/Blumenfeld 1997) an Erst-, Zweit- und Viertklässlern zeigen, dass bereits Erstklässler zuverlässig zwischen verschiedenen Dimensionen des Fähigkeitsselbstkonzeptes und dem Interesse an einzelnen Fächern

unterscheiden konnten, wobei die Korrelationen zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Interesse jedoch mit dem Alter zunahmen.

Das Selbstkonzept ist also hierarchisch vom allgemeinen Selbstwert über das schulspezifische Fähigkeitsselbstkonzept bis hin zu den schulfachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten organisiert und umfasst auf den schul(fach)spezifischen Ebenen sowohl eine affektive (Interesse) als auch eine evaluative Dimension. Nur die evaluative Dimension charakterisiert das Fähigkeitsselbstkonzept im engeren Sinne.

### 1.1 Entwicklung und schulische Sozialisationsbedingungen

Das schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept wurde von Helmke (1991, 1998) in einem umfangreichen Längsschnitt mittels der Figürchen-Methode bereits bei Kindergartenkindern erhoben. So konnte der Entwicklungsverlauf des Mathematik- und des Deutsch-Selbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klasse verfolgt werden. Beide Dimensionen nahmen, verglichen mit der Zeit kurz vor Schuleintritt, nach dem Schuleintritt zu und sanken dann langsam ab, verblieben im Mittel aber auch in der 6. Klasse noch im positiven Bereich. D.h. auch die Sechstklässler gaben im Mittel an, etwas besser als der Durchschnitt der Klasse lesen bzw. rechnen zu können. Bei den Mädchen sank ab der 2. Klasse das Mathematik-Selbstkonzept stärker ab als bei den Jungen; für das Deutsch-Selbstkonzept fand sich ein umgekehrter, aber nicht so deutlicher Trend zu Gunsten der Mädchen. Diese Befunde werden durch die Ergebnisse des 3-Jahres-Längsschnitts von Eccles u.a. (1993; vgl. auch Wigfield u.a. 1997) an Erst-, Zweit- und Viertklässlern untermauert.

Der Umstand, dass in beiden Längsschnittstudien auch bei den älteren Kindern das Fähigkeitsselbstkonzept im Mittel im positiven Bereich bleibt, legt die Frage nahe, ob es sich hier um ein optimistisches Fehltrüben handelt. Streng logisch können Schüler nicht im Mittel besser sein als der Durchschnitt der Klasse, insofern scheint das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder einen optimistischen Anteil zu haben. Andererseits weist Helmke (1991) nicht zu Unrecht darauf hin, dass auch die Schulnoten eine Häufung im positiven Bereich aufweisen.

In Unabhängigkeit von einem möglichen illusionären Anteil im Fähigkeitsselbstkonzept zeigte sich in der Untersuchung von Helmke (1991) vom Kindergarten bis zur 6. Klasse eine

Zunahme der Genauigkeit („Veridikalität“) des Fähigkeitsselbstkonzeptes, gemessen als Übereinstimmung (Korrelation) des Fähigkeitsselbstkonzeptes mit Mütter-, Kindergärtner- oder Lehrerurteil, Note oder Leistungstest. Auch Wigfield u.a. (1997) beobachteten für diesen Altersabschnitt eine Zunahme der Veridikalität der Fähigkeitsselbsteinschätzungen.

Außer nach dem Niveau des Fähigkeitsselbstkonzeptes, also danach wie gut oder schlecht sich ein Schüler im Vergleich zu anderen einschätzt, stellt sich die Frage nach der Positionsstabilität (gemessen mit Korrelationskoeffizienten über die Zeit), dass also ein Schüler, der mit seinem Fähigkeitsselbstkonzept z.B. in der ersten Klasse am unteren Ende der Rangordnung anzusiedeln ist, auch später wieder am unteren Ende der Rangordnung zu finden ist. Vom Kindergarten bis zur 6. Klasse nahm sowohl für Deutsch als auch für Mathematik die Positionsstabilität des Fähigkeitsselbstkonzeptes zu, obwohl die Positionsstabilität der Leistungsunterschiede nach dem Wechsel von der 4. in die 5. Klasse – also nach dem Schulwechsel – drastisch einbrach (vgl. Helmke 1998).

Selbstkonzept wird konstituiert und reguliert durch den Vergleich der eigenen Person mit Vergleichspersonen. Kinder vergleichen ihre eigenen Leistungen insbesondere mit den Leistungen der anderen Kinder in der eigenen Klasse. Erst im Jugendalter sind auch Vergleiche mit abstrakten Anderen zu beobachten. Da Kinder beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarschule die Vergleichsgruppe wechseln, wird sich auch ihr Fähigkeitsselbstkonzept verändern. So zeigte sich beim Schulwechsel, dass das Fähigkeitsselbstkonzept zukünftiger Hauptschüler in der 3. und 4. Klasse schwächer ausgeprägt war als das zukünftiger Gymnasiasten; aber nach dem Schulwechsel änderte sich die Vergleichsgruppe und damit glichen sich die Fähigkeitsselbstkonzepte der Schüler beider Schulformen im Mittel aneinander an (Helmke 1998).

Eine weitere Vergleichsmöglichkeit bietet sich den Schülerinnen und Schülern, indem sie ihre Leistungen über verschiedene Schulfächer hinweg vergleichen. Köller, Klemmert, Möller und Baumert (1999) gingen in einem Längsschnitt vom Ende der 6. zum Ende der 7. Klassenstufe der Frage nach, ob auch diese intraindividuelle Vergleichsmöglichkeit zur Selbstkonzeptregulation genutzt werden. Erhoben wurde jeweils bei Schülerinnen und Schülern aller Schultypen die Mathematik- und Deutschnote sowie das Mathematik- und Deutsch-Selbstkonzept. Die Ergebnisse belegen neben den reziproken Effekten von

Schulleistung und Selbstkonzept innerhalb eines Schulfachs tatsächlich auch die erwarteten Effekte über die Fächer hinweg. So hatte die Leistungsrückmeldung in dem einen Fach jeweils einen negativen Effekt auf die Änderung des Fähigkeitsselbstkonzeptes im anderen Fach zum nächsten Erhebungszeitpunkt, und dies galt für alle Schulformen. Erhielt z.B. ein Schüler eine gute Note in Mathematik, führte dies zu einer Verschlechterung seines Deutsch-Selbstkonzeptes, oder eine schlechte Note in Deutsch hatte ein verbessertes Mathematik-Selbstkonzept zur Folge. Die Schüler benutzten also die intraindividuellen Vergleichsmöglichkeiten, um ihr Fähigkeitsselbstkonzept zu differenzieren. Für schlechte Schüler führte dies zur Selbstaufwertung. Eine schlechte Leistungsrückmeldung in einem Fach führte zu einer Aufwertung des Selbstkonzeptes in einem anderen Fach.

Diese Entwicklungsbeschreibungen belegen, dass die Sozialisationsinstanz Schule Auswirkungen auf die Selbstkonzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat. Helmke (1998) vermutet, dass der Anstieg des Fähigkeitsselbstkonzeptes bei Schuleintritt darauf zurückzuführen ist, dass in der ersten Klasse ein gewisser leistungsthematischer Schonraum herrscht, in dem es um die Einübung von Verhaltensregeln geht und weniger um individuelle Leistungsrückmeldung, so dass der Schuleintritt zunächst ungehindert zu einer Verbesserung des Fähigkeitsselbstkonzeptes beitragen kann. Der in der Folgezeit zu beobachtende Abfall des Fähigkeitsselbstkonzeptes bei gleichzeitiger Zunahme der Veridikalität dürfte auf die zunehmende Fähigkeit der Kinder zurückzuführen sein, soziale Vergleiche nicht nur anzustellen, sondern auch Konsequenzen aus ihnen zu ziehen. Auch werden von den Lehrern spätestens mit Einführung der Noten in der 3. Klasse sowie den beginnenden Selektionsbemühungen zur Begründung der Schulwahl bei Übertritt in die Sekundarstufe verstärkt leistungsthematische soziale Vergleichsprozesse thematisiert, die zu einem Absinken des Fähigkeitsselbstkonzeptes beitragen können.

Unter einem Erziehungsaspekt lässt sich fragen, welches Lehrerverhalten zu einer positiven Selbstwahrnehmung beiträgt. Jerusalem und Schwarzer (1991) vermuten, dass sich das Lehrerverhalten weniger direkt auf die Entwicklung der Schüler auswirkt als vielmehr vermittelt durch das wahrgenommene Klassenklima. Schüler der 5. bis 7. Klassenstufe in klima-negativen Klassen mit starkem Leistungs- und Konkurrenzdruck sowie einem hohen Maß an Regellosigkeit und Anonymität wiesen einen signifikant schlechteren Selbstwert auf als Schüler aus klima-positiven Klassen. In einem Längsschnitt von der 5. zur 6. Klassenstufe

belegten Guay, Boggiano und Vallerand (2001), dass die Autonomieorientierung seitens der Lehrerinnen und Lehrer zu einer Verbesserung des schulischen Selbstkonzeptes beitrug, und dies galt besonders für Kinder mit einem geringen Ausmaß an intrinsischer akademischer Motivation.

Insgesamt können wir festhalten, dass das schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept bereits vor dem Schuleintritt differenziert ist, nach dem Schuleintritt bis etwa zur 3. Klassenstufe absinkt, um sich dann auf einem immer noch positiven Niveau zu stabilisieren. Geschlechtsdifferenzierung im schulfachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept können ab der 2. Klassenstufe – vor allem zum Nachteil des Mathematik-Selbstkonzeptes der Mädchen – beobachtet werden. Die schulfachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte scheinen positiv gefärbt zu sein, dennoch nimmt ihre Validität im Verlauf der Kindheit zu. Auch ihre Stabilität nimmt im Laufe der Kindheit zu, insbesondere scheinen sich Veränderungen der Schulumwelten (z.B. Schulwechsel) weniger stark auf die Positionsstabilität des Selbstkonzeptes als auf die Positionsstabilität der Noten auszuwirken. Das Selbstkonzept wird über soziale und intraindividuelle Vergleichsprozesse reguliert. Da die Schüler zunehmend besser in der Lage sind, solche Vergleichsprozesse zu erarbeiten, und da ab der 3. Klassenstufe soziale Vergleiche auch verstärkt von den Lehrern thematisiert werden, sinkt das Fähigkeitsselbstkonzept ab. Kommt es z.B. durch den Übergang zur Sekundarstufe zu einem Wechsel der sozialen Vergleichsgruppe, verändert sich in Folge das Fähigkeitsselbstkonzept. Dieser Prozess erklärt die Annäherung sowohl des allgemeinen Selbstwerts als auch der schulfachspezifischen Selbstkonzepte zwischen Schülern verschiedener Sekundarschulen. Mit Unterstützung zur Selbstständigkeit, Interesse an den Schülern und der Aufrechterhaltung einer gewissen Ordnung können Lehrer zur Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzeptes ihrer Schüler beitragen.

## 1.2 Schulische Funktionen

Dem Verhältnis von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung wurde in vielen schulischen Selbstkonzeptuntersuchungen nachgegangen. Das Interesse gilt hier der Frage, ob das Fähigkeitsselbstkonzept eher die Leistung beeinflusst oder ob die Leistung sich eher im Fähigkeitsselbstkonzept niederschlägt. Diese Frage ist insofern praktisch bedeutsam, da Interventionsprogramme zur Förderung des Selbstkonzeptes davon ausgehen, dass dem

Fähigkeitsselbstkonzept ein motivationaler Anteil inne wohnt, der dazu führt, dass eine Verbesserung des Fähigkeitsselbstkonzeptes nachfolgend zu einer Verbesserung der Leistung führen wird. Wäre das Fähigkeitsselbstkonzept hingegen nur das Nachbild eigener Leistungen, wären solche Interventionsbemühungen verfehlt.

Die Klärung des kausalen Verhältnisses zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung war das besondere Anliegen einer Untersuchung von Marsh (1990). In einer 2-Jahres-Längsschnittuntersuchung an Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 10 bis 12 fanden sich von einem Schuljahr zum nächsten nur kausale Pfade vom Selbstkonzept auf die Noten ein Jahr später, aber nicht umgekehrt. Für das Mathematik-Selbstkonzept und die Mathematikleistung von der 2. bis zur 4. Klassenstufe fand Helmke (1998) hingegen ein reziprokes Modell, in dem die Beeinflussung des Selbstkonzeptes durch die Leistung etwas stärker ausfiel als die Beeinflussung der Leistung durch das Selbstkonzept. Die Unterschiede in den Ergebnissen von Marsh (1990) und Helmke (1998) sind möglicherweise darauf zurückzuführen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept für Jugendliche über eine motivationale Komponente verfügt und dass umgekehrt Grundschüler die Leistungsrückmeldungen stärker für die Realitätsanpassung ihres Selbstkonzeptes benötigen. Diese Hypothese erfährt eine gewisse Bestätigung durch vergleichbare Untersuchungen von Marsh und Yeung (1997), Köller u.a. (1999) sowie Skaalvik und Hagtvet (1990, 1995). Insgesamt legen die vorgelegten Befunde die Annahme nahe, dass sich die Beziehung zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und den Schulleistungen im Verlauf der Schulzeit verändert. Für Grundschüler ist es vermutlich bedeutsam, die Diskrepanz zwischen einem allzu optimistischen Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistungsrückmeldung in Sinne einer zunehmenden Genauigkeit des Fähigkeitsselbstkonzeptes zu überbrücken (vgl. Skaalvik/Hagtvet 1990, 1995; Helmke 1998). Daher wirkt bei ihnen in erster Linie die Leistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Für Jugendliche (Marsh 1990; Marsh/Yeung 1997; Köller u.a. 1999) scheint ein positives Fähigkeitsselbstkonzept hingegen auch zur Selbstaufwertung beizutragen. Sie versuchen durch gute Leistungen, ihr Fähigkeitsselbstkonzept zu bestätigen. Von daher wird in den Untersuchungen an Jugendlichen der Effekt von der Leistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept durch einen wenn auch schwächeren reziproken Effekt des Fähigkeitsselbstkonzeptes auf die Leistung begleitet.

## 2. Prüfungsängstlichkeit

Angst lässt sich definieren als ein „affektiver Zustand des Organismus, der durch erhöhte Aktivität des autonomen Nervensystems sowie durch die Selbstwahrnehmung von Erregung, das Gefühl des Angespanntseins, ein Erlebnis des Bedrohtwerdens und verstärkte Besorgnis gekennzeichnet ist“ (Krohne 1996, S. 8). Dem entsprechend wird Angst in der Regel als quälend und bedrückend empfunden. Für die Betrachtung von Schülerpersönlichkeit ist es dabei nützlich, zwischen zwei Begriffen zu unterscheiden (vgl. Stöber/Schwarzer 2000): zum einen zwischen Angst als Zustand (auch als Angstreaktion bezeichnet) und Ängstlichkeit als Persönlichkeitsmerkmal, was die relativ stabile und überdauernde dispositionelle Eigenschaft bezeichnet, mit Angst zu reagieren. In diesem Sinne bezeichnet Prüfungs- oder Leistungsängstlichkeit eine Eigenschaft, speziell in Prüfungssituationen oder bei Leistungsabfragen mit Angst zu reagieren. Prüfungen und Leistungsabfragen sind zentrale Elemente des Schüleralltags – seien sie formaler Art wie Klassenarbeiten oder Klausuren oder informeller Art wie wenn die Lehrer einem Schüler eine lernstoffrelevante Frage stellt oder ihn an die Tafel holt, mit der Bitte etwas darzustellen. Dem entsprechend ist Prüfungsängstlichkeit ein zentrales Merkmal der Schülerpersönlichkeit (vgl. Pekrun/Helmke 1991).

Ausgehend von den klassischen Untersuchungen von Liebert und Morris (1967) unterscheidet man bei der Prüfungsängstlichkeit insbesondere zwei Komponenten: eine kognitive Komponente, „Besorgtheit“ (engl.: worry) genannt, und eine emotionale Komponente, „Aufgeregtheit“ (engl.: emotionality) genannt. Hohe Besorgtheit in Prüfungssituationen drückt sich in Aussagen aus, die negative Erwartungen und Befürchtungen wie beispielsweise „Ich mache mir Sorgen, ob ich auch alles schaffe“ beinhalten, während hohe Aufgeregtheit sich durch Aussagen beschreiben lässt, die die Wahrnehmung von Erregtheit und körperlichem Unwohlsein ausdrücken wie beispielsweise „Ich spüre ein komisches Gefühl im Magen“ (Hodapp 1991). In den letzten Jahren hat sich das Konstrukt noch weiter ausdifferenziert. Zum Beispiel erfasst das von Hodapp (1991) in deutschen Sprachraum entwickelte „Test Anxiety Inventory-German“ (TAI-G) neben der Besorgtheits- und Aufgeregtheitskomponente der Prüfungsängstlichkeit auch Interferenz („Mir schießen plötzlich Gedanken durch den Kopf, die mich blockieren“) und Mangel an Zuversicht („Ich vertraue auf meine Leistung“, umgepolt). Ferner steht im deutschen Sprachraum mit dem Differentiellen Leistungsangst Inventar (DAI) von Rost und Schermer (1997) ein weiteres

aktuelles Instrument zur umfassenden Erfassung von Prüfungsängstlichkeit zur Verfügung, welches auch die Erfassung von Unterschieden bezüglich (a) prüfungsangstauslösender Faktoren, (b) Prüfungsangstverarbeitung sowie (c) externaler versus internaler Stabilisierungsformen von Prüfungsängstlichkeit erlaubt.

## 2.1 Entwicklung und schulische Sozialisationsbedingungen

Bei der Entwicklung der Prüfungsängstlichkeit im Laufe der Schulkarriere spielen die zunehmende Wichtigkeit von Prüfungen, wiederholte Misserfolge in Leistungssituationen und schlechte Prüfungsergebnisse sowie eine damit einhergehende negativere Sicht auf die eigenen Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Dem entsprechend zeigen Kinder in der Vorschule und den ersten zwei Jahren der Grundschule in der Regel nur geringe Prüfungsängstlichkeit (vgl. Dusek 1980). Ab der 3. Klasse der Grundschule steigen dann – zusammen mit den steigenden Anforderungen, die die Schule an die Schülerinnen und Schüler stellt, und der damit einhergehenden Zunahme von Prüfungen – die Werte für Prüfungsängstlichkeit kontinuierlich bis zur 6. oder 7. Jahrgangsstufe an, von wo an das Niveau der Prüfungsängstlichkeit relativ stabil bleibt und zum Ende der Schulzeit hin sogar leicht abnimmt (vgl. Hembree 1988). Dabei findet sich über alle Studien und Schulstufen hinweg, dass Mädchen ein höheres Niveau von Prüfungsängstlichkeit berichten als Jungen (vgl. Hembree 1988; Zeidner 1998). Dieser generelle Trend kann jedoch von geschlechts- und schultypspezifischen Entwicklungen moderiert sein. So berichtet beispielsweise Fend (1997), dass die im Rahmen des Konstanzer Längsschnitts untersuchten Mädchen über einen Zeitraum von vier Jahren (von der 6. bis 10. Klassenstufe) nicht nur eine höhere Rangstabilität aufwiesen (höhere Test-Retest-Korrelationen) als die Jungen, sondern dass die Prüfungsängstlichkeit der Mädchen auch auf einem höheren Niveau konstant blieb, während die der Jungen abnahm (differentielle Niveaumentwicklung). Ferner fanden sich in schultypvergleichenden Studien von Schwarzer und Schwarzer (1982) sowie Schwarzer und Lange (1983) Hinweise darauf, dass Schüler in Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen von der 5. bis zur 8. Schulstufe eher eine Abnahme von Prüfungsängstlichkeit verzeichneten, während Gymnasiasten für denselben Zeitraum eher eine Zunahme verzeichneten.

Doch warum entwickeln manche Kinder eine stabile Neigung, auf Prüfungssituationen mit Angst zu reagieren, und andere nicht? Ein früher erziehungspsychologisch wichtiger Einfluss, gerade in den ersten Schuljahren, ist die Einstellung der Eltern zu Leistung und dabei insbesondere deren Anspruchsniveau betreff der Schulleistungen ihrer Kinder (vgl. Sarason/Davidson/Lighthall/Waite/Ruebush 1960). Dabei ist davon auszugehen, dass hohe Anforderungen an das Kind in Kombination mit elterlicher Strenge, mangelnder Unterstützung oder Inkonsistenz Erziehungsstile sind, die die Entstehung von Prüfungsängstlichkeit fördern (z.B. Krohne/Hock 1994). Diese kann durch Faktoren des schulischen Kontextes dann weiter verstärkt und stabilisiert werden wie beispielsweise autoritäres Lehrerverhalten, eine strenge an sozialer Bezugsnorm orientierte Schulleistungsbewertung, kompliziert und unverständlich vorgetragener Lehrstoff, unklare oder die Schwierigkeit von Aufgaben betonende Prüfungsankündigungen sowie Rivalität und Konkurrenz im Schüler-Schüler-Verhältnis (vgl. Zeidner 1998; Rost/Schermer 2001).

Wie die oben beschriebenen schulische Faktoren die Entwicklung von Prüfungsangst und Hilflosigkeit von Schülerinnen und Schülern von der 5. zur 6. Klasse hin beeinflussen können, verdeutlicht eine längsschnittliche Untersuchung von Schwarzer und Schwarzer (1982). Für die Prüfungsängstlichkeit zu Beginn des 5. Schuljahres war vor allem ein geringes Selbstkonzept und hohe Selbstaufmerksamkeit verantwortlich, während eine weitere Zunahme der Prüfungsängstlichkeit zum Ende des 6. Schuljahres hin vor allem durch ein kompetitives Schulklima vorhergesagt wurde. Hinzu kamen verstärkende Effekte einer sozialen Bezugsnormorientierung der Lehrer: Schüler, deren Lehrer eher eine soziale Bezugsnorm bei der Beurteilung anlegten, fühlten sich am Ende der 6. Klasse hilfloser als Schüler, deren Lehrer eher eine individuelle Bezugsnorm verfolgten. Auch in Längsschnittstudien mit älteren Schülern (vgl. z.B. Schwarzer/Lange 1983; Pekrun 1991) fand sich, dass ein kompetitives Klassenklima für die Entwicklung und Stabilisierung von Prüfungsängstlichkeit eine herausragende Rolle spielt, insbesondere in Kombination mit hohen Anforderungen und sozialer Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbeurteilung. Unter Leistungsdruck bei sozialer Bezugsnorm können jeweils nur die besten Schüler Erfolge erzielen, wodurch die Chance einen Misserfolges groß ist. Daher können formale Prüfungen und informelle Leistungsabfragen in einem kompetitiven Schulklima mit sozialer Bezugsnormorientierung nicht nur für leistungsschwächere, sondern auch für leistungsstärkere Schüler eine Bedrohung darstellen und somit Prüfungsangst auslösen und

stabilisieren (vgl. Zeidner 1998). Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Prüfungsängstlichkeit in den letzten Schuljahren der Grundschule und den ersten Jahren der weiterführenden Schule (insbesondere im Gymnasium) stark zunimmt und durch ungünstige elterliche Erziehungsstile und schulische Kontextfaktoren (vor allem ein kompetitives Schulklima) gefördert und stabilisiert wird, wobei Mädchen in der Regel eine höhere Prüfungsängstlichkeit berichten als Jungen.

## 2.2 Schulische Funktionen

Ging man in den 1950er und 1960er Jahren noch davon aus, dass Prüfungsangst eine leistungsfördernde und eine leistungshemmende Komponente habe (z.B. Alpert/Haber 1960), so gilt diese Auffassung inzwischen als überholt (vgl. Hembree 1988). Stattdessen hat sich gezeigt, dass Prüfungsängstlichkeit die (schulischen) Leistungen in der Regel negativ beeinflusst. In welchem Ausmaß dies der Fall ist, zeigen zwei Metaanalysen (vgl. Hembree 1988; Seipp/Schwarzer 1991). Diese fanden für Schüler ab der 4. Klasse einen mittleren Zusammenhang von  $r = -.29$  zwischen Prüfungsängstlichkeit und Leistung (Hembree 1988) bzw. einen mittleren Zusammenhang von  $r = -.21$ , wenn man über Studien mit Schülern und Studenten aggregiert (Seipp/Schwarzer 1991). Ferner zeigen beide Metaanalysen, dass der mittlere Zusammenhang für die Besorgtheitskomponente der Prüfungsangst mit  $r = -.31$  (Hembree 1988) bzw.  $-.22$  (Seipp/Schwarzer 1991) größer war als der für die Aufgeregtheitskomponente, welche in beiden Analysen ein mittleres  $r = -.15$  aufzeigte.

Wie sind diese Effekte zu bewerten? Zwar würde der von Hembree errechnete mittlere Korrelationskoeffizient zwischen Prüfungsangst und Leistung nahe legen, dass Prüfungsängstlichkeit „nur“ 8 bis 9 % der Varianz in den Leistungsmaßen der Schüler aufklärt. Doch können sich Prüfungsangst und schlechte Leistungen gegenseitig aufschaukeln und durch negative Erwartungen stabilisieren, wie Pekrun (1991) an einem Längsschnitt mit Real- und Gymnasialschülern der 5. bis 8. Klassenstufe zeigen konnte: Schlechte Schulleistungen am Ende eines Schuljahres führten zu erhöhten Misserfolgserwartungen im nächsten Schuljahr, welche die Prüfungsangst erhöhten, die wiederum negative Effekte auf die Leistungen der Schüler im folgenden Schuljahr hatte. Wichtig ist also festzuhalten, dass nicht nur Prüfungsängstlichkeit zu schlechteren Leistungen führt, sondern auch schlechtere Leistungen wiederum zu erhöhter Prüfungsängstlichkeit führen. Diese Rückkopplungseffekte

verdeutlichen, dass selbst relative geringe Effekte von Prüfungsängstlichkeit über die Schulkarriere summativ zu bedeutenden Leistungseinbußen führen können, wobei insbesondere negative Erwartungen eine Rolle spielen (vgl. Zohar 1998). Oft hat die Prüfungsängstlichkeit zudem auf die schulischen Leistungen keine direkten Effekte, sondern der negative Effekt von Prüfungsangst wird über Persönlichkeitsvariablen wie das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept (z.B. Schnabel/Gruehn 1994) oder Selbstwirksamkeitserwartungen (z.B. Wolters/Pintrich 1998) mediiert. Schließlich kann Angst in Lern- und Leistungssituationen die affektive Bindung an die Schule und die Einstellung zu Lernen und Leistung negativ einfärben und daher langfristig demotivierende Effekte haben, worauf unter anderem der enge Zusammenhang zwischen Prüfungsängstlichkeit und Schulunlust hinweist (Wieczerkowski/Nickel/Janowski/Fittkau/Rauer 1974).

### 3. Zielorientierungen

Die Motivation von Schülerinnen und Schülern, und hier insbesondere die Leistungsmotivation, ist eines der wesentlichen Themen der Pädagogischen Psychologie und kann auf eine lange Forschungstradition verweisen (vgl. den Überblick von Rheinberg 1995). Ein aktuelles Konzept hierzu, das sich Mitte der 1980er Jahre entwickelte und seit Beginn der 1990er Jahre ein wichtiges Gebiet der Forschung zur Schülerpersönlichkeit geworden ist, ist das der „Zielorientierungen“ (engl.: „goal orientations“). Fokus der Betrachtung von Zielorientierungen ist, anders als bei der klassischen Leistungsmotivationsforschung, nicht, ob Schüler lern- und leistungsmotiviert sind, sondern warum sie dieses sind (Midgley/Kaplan/Middleton 2001).

Prinzipiell kann man in Bezug auf leistungsthematische Ziele (z.B. gute Leistungen in der Schule erzielen wollen) zwei Orientierungen gegenüber stellen, welche in der internationalen Forschung unter drei verschiedenen Bezeichnungen geführt werden, nämlich als Orientierungen (a) an Aufgaben- versus Ichzielen (engl. „task vs. ego goals“; Nicholls 1984), (b) an Bewältigungs- versus Leistungszielen (engl. „mastery vs. performance goals“; Ames/Ames 1984) und (c) an Lern- versus Leistungszielen (engl. „learning vs. performance goals“; Dweck/Leggett 1988). Da die unterschiedlichen Ansätze in der Forschung inzwischen weitgehend synonym behandelt werden (Turner/Thorpe/Meyer 1998), sollen sie hier der

Dweck'schen Terminologie folgend unter den Bezeichnungen „Lernzielorientierung“ und „Leistungszielorientierung“ zusammenfassend dargestellt werden.

Grundsätzlich lassen sich die beiden Orientierungen wie folgt beschreiben (Maehr/Meyer 1997): Schüler mit Lernzielorientierung streben danach, neue Fähigkeiten zu erlernen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Ihrem Streben liegt eher eine intraindividuelle Fähigkeitskonzeption zugrunde: sie wollen ihre Fähigkeiten darauf hin erproben, ob sie bestimmte Aufgaben und Probleme bewältigen können. Dem entsprechend werden Leistungssituationen als Gelegenheit wahrgenommen, etwas Neues zu lernen und die eigenen Fähigkeiten zu erweitern. Dabei wird die eigene Leistung an absoluten Kriterien bzw. am eigenen Lernfortschritt gemessen. Rückmeldungen über den gegenwärtigen Leistungsstand sind willkommen und werden aufgesucht. Fehler werden als Teil des Lernprozesses und als informativ angesehen. Dagegen streben Schüler mit einer Leistungszielorientierung danach, ihre Kompetenzen zu beweisen und dafür positive Bewertungen (von anderen) zu erhalten. Ihrem Streben liegt eher eine interindividuelle Fähigkeitskonzeption zugrunde: sie wollen ihre Fähigkeiten dadurch demonstrieren, dass sie bestimmte Aufgaben und Probleme besser als andere bewältigen können. Dem entsprechend werden Leistungssituationen einerseits als Gelegenheit wahrgenommen, die eigene Fähigkeiten vor anderen zu beweisen, sind andererseits jedoch mit der Gefahr verbunden, sich vor anderen zu blamieren. In diesem Fall ist die primäre Motivation, fehlende Kompetenzen zu verbergen und somit negative Bewertungen (von anderen) zu vermeiden. Dabei wird die eigene Leistung an Normen bzw. am Sozialvergleich gemessen. Fehler werden dem entsprechend als Versagen oder als Ausdruck geringerer Fähigkeit oder geringeren Wertes interpretiert.

Zur Erfassung von Zielorientierungen haben zwei Arbeitsgruppen im deutschen Sprachraum Instrumente vorgelegt. Dabei beinhaltet das Instrument von Köller und Baumert (1998), der Nicholls'schen Terminologie folgend, zur Erfassung der Lernzielorientierung die Skala „Aufgabenorientierung“ (z.B. „Ich fühle mich in der Schule wirklich zufrieden, wenn ich einen neuen Weg herausfinde, eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen“) sowie zur Erfassung der Leistungsorientierung die Skala „Ichorientierung“ (z.B. „Ich fühle mich in der Schule wirklich zufrieden, wenn ich mehr weiß als die anderen“). Des Weiteren haben Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) kürzlich Skalen vorgelegt, mit denen sich die von Elliot und Harackiewicz (1996) eingeführte Differenzierung der

Leistungszielorientierung in eine Orientierung auf Annäherungs-Leistungsziele (engl. „performance-approach goals“; z.B. „In der Schule geht es mir darum, das, was ich kann und weiß, auch zu zeigen“) und eine Orientierung auf Vermeidungs-Leistungsziele (engl. „performance-avoidance goals“, z.B. „In der Schule geht es mir darum, dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe“) erfassen lässt.

### 3.1 Entwicklung und schulische Sozialisationsbedingungen

Während zur Entwicklung der Leistungsmotivation bei Kindern eine ausführliche Forschungsliteratur vorhanden ist (vgl. den Überblick von Oerter 1998), liegen zur Entwicklung von Zielorientierungen bisher nur wenige Studien vor, die zudem teilweise widersprüchlich sind. Nach Dweck und Leggett (1988) sind unterschiedliche naive Theorien über die Veränderbarkeit der (eigenen) Intelligenz für die Entwicklung der unterschiedlichen Zielorientierungen verantwortlich. So sollen Kinder, die Intelligenz als etwas Unveränderliches ansehen („entity theory“), eher eine Leistungszielorientierung entwickeln, wohingegen Kinder, die Intelligenz als etwas Veränderliches und Erweiterbares ansehen („incremental theory“), eher eine Lernzielorientierung entwickeln. Während die Autoren in ihrer Fragebogenstudie empirische Stützung für diese Annahme fanden, konnten Hayamizu und Weiner (1991) nur wenig Bestätigung für die Annahmen von Dweck und Leggett finden. Dagegen sieht Nicholls (1984) den Grund für die Entwicklung unterschiedlicher Zielorientierungen in Annahmen der Kinder darüber, wie sich schulischer Erfolg am besten realisieren lässt. Kinder, die glauben, dass sich dieser vor allem durch Interesse, Anstrengung und kooperatives Lernen realisieren lässt, werden eher eine Lernzielorientierung entwickeln, während Kinder, die glauben, dass sich schulischer Erfolg durch Wettstreit mit anderen Schüler definiert, eher eine Leistungszielorientierung entwickeln (vgl. Köller/Schiefele 2001). Ferner geht Nicholls (1984) davon aus, dass ein sich mit zunehmendem Alter ausdifferenzierendes und mehr am sozialen Vergleich orientiertes Konzept von der eigenen Begabung und Fähigkeiten dazu führt, dass sich Kinder im Laufe ihrer (schulischen) Entwicklung eher in Richtung auf eine stärkere Leistungszielorientierung entwickeln, während Lernzielorientierungen im Laufe der Schulkarriere abnehmen. So berichten Anderman und Midgley (1997) in einer Studie mit US-amerikanischen Schülern, dass diese im Zeitraum des Übergangs von der „elementary school“ (5. Schuljahr) zur „middle school“ (6. Schuljahr) eine deutliche Abnahme der Lernzielorientierung aufwiesen. Ferner zeigten

Köller, Baumert und Rost (1998) in ihrer Längsschnittuntersuchung an Schülern der 7. Jahrgangsstufe, dass sich nach einem Zeitraum von einem Jahr immer mehr Schüler mit mittlerer und hoher Leistungszielorientierung und immer weniger Schüler, die primär lernzielorientiert waren, fanden. Während es für viele Schüler einen Wechsel weg von einer primären Lern- hin zu einer primären Leistungszielorientierung gab, fanden sich kaum Schüler mit einer umgekehrten Entwicklung.

Als Gründe für diesen starken Entwicklungstrend in Richtung Leistungszielorientierung werden neben den Eltern (vgl. Ames/Archer 1987) auch die an der Schule vorherrschenden Zielorientierungen vermutet. So fanden Ames und Archer (1988) in einer Studie mit Schülerinnen und Schülern des 8. bis 11. Schuljahres, dass die wahrgenommene Zielorientierung der Schule einen erheblichen Einfluss auf die Lernstrategien, Einstellungen und das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler hatten. Schüler, die ihren Unterricht als lernzielorientiert wahrnahmen, zeigten mehr selbstregulierte Lernstrategien, eine positivere Einstellung zu ihrer Klasse und fühlten sich durch die Schule stärker herausgefordert. Dagegen zeigten Schüler, die ihren Unterricht als leistungszielorientiert wahrnahmen, eine negativere Einstellung zu ihrer Klasse und ein schlechteres Fähigkeitsselbstkonzept. Ferner konnte Köller (1998) zeigen, dass auch die Schulform für die Ausbildung und Entwicklung von Zielorientierungen eine Rolle spielt. Gymnasiasten zeigten im Vergleich mit Schülern anderer Schulformen im Schnitt eine höhere Lern- und geringere Leistungszielorientierung. Zusammenfassend ist zu sagen, dass im Verlauf der Schulkarriere die Leistungszielorientierung zu- und die Lernzielorientierung abnimmt. Dies scheint durch die Eltern sowie die in den verschiedenen Schulformen möglicherweise unterschiedlich stark betonten Zielorientierungen der Lehrer beeinflusst zu werden. Da es jedoch nur wenige Studien zur Entwicklung und schulischen Sozialisation von Zielorientierungen gibt, besteht hier weiterhin großer Forschungsbedarf.

### 3.2 Schulische Funktionen

Studien zu Unterschieden zwischen Lern- und Leistungszielorientierung zusammengefasst ergeben, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernzielorientierung insgesamt günstigere Werte in allen zentralen schulischen Variablen aufweisen (höhere Leistungsmotivation; höhere intrinsische Motivation; besseres Fähigkeitsselbstkonzept; günstigere Attributionen für Erfolg

und Misserfolg; positivere Einstellungen zur Schule, zum Lernen und zum Bearbeiten auch schwieriger Aufgaben; bessere Leistungen und Noten; besseres subjektives Wohlbefinden; vgl. zusammenfassend **Maehr/Meyer 1997**). So fand Seifert (1995) in einer Studie mit Fünftklässlern, dass Lernzielorientierung – nicht aber Leistungszielorientierung – mit Selbstwirksamkeitserwartung, Präferenz für Herausforderungen, internaler Attribution von Erfolg und tiefen Verarbeitungsstrategien positiv sowie mit negativen Emotionen und externaler Attribution von Misserfolg negativ korrelierte. Ferner berichten Meece, Blumenfeld und Hoyle (1988) für Schüler der 5. und 6. Klassenstufe, dass die Lernzielorientierung der Schüler eine enge positive Korrelation mit auf ein Tiefenverständnis abzielenden Lernstrategien und eine negative Korrelation mit nur auf ein oberflächliches Verständnis abzielenden Lernstrategien aufwies. Dagegen zeigte Leistungszielorientierung positive Korrelationen mit beiden Strategien, wobei die Korrelation mit oberflächlichen Lernstrategien größer war als die mit auf Tiefenverständnis abzielenden Lernstrategien. Zudem fand Köller (1998) in einer umfangreichen Längsschnittstudie mit Erhebungen in der 7. und dann wieder in der 10. Klasse, dass leistungszielorientierte Schüler über den beobachteten Zeitraum geringere Lernraten aufwiesen als lernzielorientierte.

Leistungszielorientierung und Lernzielorientierung sind jedoch keine gegensätzlichen Pole eines Kontinuums, sondern können weitgehend unabhängig voneinander variieren (z.B. Köller/Baumert 1998; Seifert 1995). Dem entsprechend können bei einigen Schülerinnen und Schülern parallel eine hohe Leistungs- und eine hohe Lernzielorientierung vorliegen. Hier gibt es eine Reihe neuerer Arbeiten, die darauf hinweisen, dass eine hohe Leistungszielorientierung die in der Literatur beschriebenen negativen Effekte dann nicht aufzeigt, wenn gleichzeitig auch eine hohe Lernzielorientierung vorliegt. So fand Pintrich (2000) für Schüler der 8. und 9. Jahrgangsstufe in einer auf das Fach Mathematik bezogenen Längsschnittstudie, dass Schüler mit hoher Lern- und hoher Leistungszielorientierung in den zentralen Variablen ähnlich positive Verläufe zeigten wie die Schüler mit hoher Lern- und niedriger Leistungszielorientierung. Beide Gruppen wiesen, verglichen mit Schülern mit niedriger Lern- und hoher/niedriger Leistungszielorientierung, höhere Motivation (höhere Selbstwirksamkeitserwartungen, mehr Interesse an/höhere Nutzeinschätzung des Mathematikunterrichts), mehr positiven Affekt sowie vorteilhaftere Aufgabenbearbeitungsstrategien (geringere Prokrastination und höhere Bereitschaft, auch schwerere Aufgaben zu bearbeiten) auf. Bei gleichzeitig vorliegender hoher

Lernzielorientierung hatte eine hohe Leistungszielorientierung also keine ungünstigen Effekte (siehe auch Seifert 1995; Turner u.a. 1998). Im Gegenteil: Die Schüler mit hoher Lern- und hoher Leistungszielorientierung zeigten am Ende der Untersuchungszeitraums tendenziell größeres Interesse an Mathematik, schätzten den Nutzen von Mathematik höher ein und waren eher bereit, auch schwere Aufgaben zu bearbeiten, als die Schüler mit hoher Lern- und geringer Leistungszielorientierung (Pintrich 2000).

Das in älteren Studien aufgezeigte ungünstige Befundmuster für Schüler mit hoher Leistungszielorientierung mag zum Teil auch darauf zurückzuführen sein, dass dort die Differenzierung der Leistungszielorientierung in zwei motivational gegensätzlich gerichtete Komponenten, wie zuerst von Elliot und Harackiewicz (1996) beschrieben, noch nicht berücksichtigt wurde. Bei der Annäherungs-Leistungszielorientierung will der Schüler im Vergleich zu anderen möglichst gute bzw. bessere Leistungen erzielen und so erreichen, einen möglichst guten Eindruck zu machen. Bei der Vermeidungs-Leistungszielorientierung dagegen will der Schüler im Vergleich zu anderen möglichst keine schlechteren Leistungen erzielen und so vermeiden, einen schlechten Eindruck zu machen (vgl. Middleton/Midgley 1997). Diese beiden Leistungszielorientierungen haben nun ganz unterschiedliche Funktionen. So konnten Elliot und Harackiewicz (1996) in einer experimentellen Studie mit Puzzle-Aufgaben zeigen, dass Probanden nicht nur unter Lernzielorientierung, sondern auch unter Annäherungs-Leistungszielorientierung länger an dem Puzzle arbeiteten und dabei mehr Freude und Involviertheit zeigten als unter Vermeidungs-Leistungszielorientierung. Dass eine Annäherungs-Leistungszielorientierung positive Effekte haben kann, fanden auch Elliot und Church (1997) in einer Fragebogenstudie an Collegestudenten: In Übereinstimmung mit der allgemeinen Befundlage fanden sich für Lernzielorientierung wieder durchweg positive Effekte (z.B. höhere intrinsische Motivation). In Bezug auf die Leistungszielorientierung zeigten sich jedoch nur für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung negative Effekte (verminderte intrinsische Motivation und schlechtere Leistungen), während sich für die Annäherungs-Leistungszielorientierung ebenfalls positive Effekte zeigten (höhere Leistungen). Auch Skaalvik (1997) berichtet, dass nur Vermeidungs-Leistungszielorientierung mit höherer Prüfungsangst, geringerem mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept und schlechteren Mathematikleistungen einherging, während Annäherungs-Leistungszielorientierung mit höherer intrinsischer Motivation, einem höheren mathematischen Fähigkeitsselbstkonzept und besseren Mathematikleistungen einherging.

Eine aktuelle Überblicksarbeit von Midgley u.a. (2001) zeigt jedoch, dass eine hohe Annäherungs-Leistungszielorientierung nicht für alle Schülerinnen und Schüler von Vorteil zu sein scheint, sondern eher für Jungen, ältere Schüler, Schüler in kompetitiven Lernumwelten (d.h. bei Vorhandensein einer Passung der Zielorientierung des schulischen Kontexts und der Zielorientierung des Schülers) sowie Schüler, die parallel eine hohe Lernzielorientierung aufweisen (siehe oben). Ferner scheinen die positiven Effekte der Annäherungs-Leistungszielorientierung eher kurzfristiger Natur zu sein (z.B. Zensuren) wie Befunde von Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter und Elliot (2000) nahe legen. Daher sollte nach wie vor davon ausgegangen werden, dass hohe Lernzielorientierung bei Schülern in der Regel konsistentere und längerfristige positive Effekte (z.B. intrinsische Motivation, Interesse) bewirkten als hohe (Annäherungs-) Leistungszielorientierung.

#### 4. Kontrollerwartungen

Unter dem Begriff der Kontrollerwartungen fassen wir hier alle Konstrukte zusammen, die eine Erwartung beinhalten, dass die Erreichung eines bestimmten Zielzustandes oder allgemein der Eintritt bestimmter Ereignisse unter dem Einfluss einer bestimmten Kontrollinstanz steht. Zu diesen Konstrukten gehören die durch die Arbeiten von Rotter (1966) prominent gewordenen allgemeinen Kontrollüberzeugungen ebenso wie das spezifischere mit dem Namen Bandura (z.B. 1977) verbundene Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung.

Kontrollüberzeugungen beinhalten mehr oder weniger generalisierte Erwartungen darüber, in welchem Ausmaß Ereignisse im eigenen Leben entweder vom eigenen Handeln oder dem eigenen Charakter (internale Kontrollüberzeugung) oder vom Einfluss mächtiger anderer Personen oder vom Zufall abhängen (externale Kontrollüberzeugungen). Im Allgemeinen wird eine internale Kontrollüberzeugung als adaptiv angesehen. Die Überzeugung, Kontrolle über sein Leben zu haben, trägt zum subjektiven Wohlbefinden (vgl. Diener 1984) und zur Stressbewältigung (z.B. Langer/Rodin 1976) bei. Zwei Probleme bleiben bei dieser positiven Bewertung internaler Kontrollüberzeugungen allerdings außer Acht. Die Experimente von Langer (1975) belegen, dass Menschen zu illusionären internalen Kontrollüberzeugungen neigen, d.h. Menschen glauben auch, ein Ergebnis beeinflusst zu haben, wenn dies objektiv

nicht der Fall ist. Flammer (1999) stellt daher zu Recht die Frage, ob übertriebene Autonomie nicht auch schädlich sein könnte, eine Frage, die bisher nur unzureichend behandelt wurde. Für den uns hier interessierenden Kontext der schulischen Sozialisation und Entwicklung scheint es mit dem Konstrukt der Kontrollüberzeugungen ein weiteres Problem zu geben. Krampen (1997) stellt nach einer Durchsicht der einschlägigen Studien die Hypothese auf, dass Kontrollüberzeugungen bei Kindern bis zum Alter von etwa zehn bis zwölf Jahren nicht reliabel erfasst werden können. Kontrollüberzeugungen sind also möglicherweise Konstrukte, die eher in der Entwicklungspsychologie des Erwachsenen- und des Jugendalters ihren Platz haben.

Offen bleibt bei generalisierten internalen Kontrollüberzeugungen, wodurch die Person Kontrolle über ein bestimmtes Ereignis erlangt. Hat die Person Einfluss auf den Eintritt bestimmter Ereignisse durch ihren Charakter oder dadurch, dass sie bestimmte Handlungen ausführen kann? Nur die Überzeugung, über geeignete Handlungen zur Zielerreichung zu verfügen, wird die Person zu entsprechenden Handlungen motivieren. Entscheidender als allgemeine Kontrollüberzeugungen sind also vermutlich spezifische, auf bestimmte Handlungen bezogene Erwartungen. Bandura (1977) unterschied hier zwei Erwartungen: Die Handlungs-Ergebniserwartung beschreibt die Erwartung, dass eine bestimmte Handlung zu einem bestimmten Ergebnis führt („Tägliche Rückenübungen verhindern einen Bandscheibenvorfall“). Von dieser Erwartung ist die Selbstwirksamkeitserwartung zu unterscheiden, die die Überzeugung enthält, eine bestimmte Handlung auch ausführen zu können („Ich bin in der Lage, täglich meine Rückenübungen auszuführen“). Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich immer auf bestimmte Handlungen und sind von daher vermutlich realistischer als allgemeine Kontrollüberzeugungen. Schwarzer (1993) bezeichnet die Selbstwirksamkeitserwartungen daher auch als funktionalen Optimismus. Selbstwirksamkeitserwartungen sagen Zielsetzungen, Handlungen, Durchhaltevermögen und Rückfallkontrolle vorher (Bandura 1993).

Innerhalb der Selbstwirksamkeitserwartungen können unterschiedlich spezifische Ebenen differenziert werden. So gibt es die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung für bestimmte Lebensbereiche, hierzu gehört die schulische Selbstwirksamkeitserwartung (z.B. Bandura/Barbaranelli/Caprara/Pastorelli 1996; Jerusalem/Satow 1999); spezifischer ist die schulfachspezifische Selbstwirksamkeitserwartung (z.B. Zimmerman/Martinez-Pons 1990);

am spezifischsten sind schließlich solche Untersuchungsansätze die Schülerinnen und Schülern eine bestimmte Aufgabe vorlegen und sie dann direkt vor der Aufgabenbearbeitung nach ihrer Erwartung befragen, diese Aufgabe erfolgreich bearbeiten zu können (Aufgaben-Selbstwirksamkeitserwartung; z.B. Pajares/Miller 1994). Am häufigsten wurde im schulischen Kontext die Bedeutung der schulischen Selbstaufmerksamkeit untersucht.

Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen gemeinsam ist eine auf die Zukunft gerichtete Erwartung, dass die Person selbst Einfluss auf ihre Zukunft hat. Im Unterschied dazu beschreibt das Selbstkonzept (vgl. Abs. 1) Bewertungen und affektive Beschreibungen der eigenen Person in bestimmten Lebensbereichen. Hinzu kommt, dass sich das schulische Selbstkonzept durch den sozialen Vergleich speist, hingegen ist die Bewertung der eigenen schulischen Selbstwirksamkeit („Ich kann eine Gleichung mit einer Unbekannten lösen“) unabhängig von sozialen Vergleichsprozessen. Natürlich werden Selbstwirksamkeitserwartungen und entsprechende Selbstkonzeptdimensionen miteinander korrelieren – Menschen mögen eher das, was sie gut können –, dennoch sollten beide Konstrukte auseinandergehalten werden. Hierfür sprechen nicht nur die theoretischen Unterschiede, sondern auch die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe. Das Fähigkeitsselbstkonzept nimmt im Laufe der Schulzeit ab, die schulische Selbstwirksamkeitserwartung nimmt im Laufe der Schulzeit zu (siehe unten).

#### 4.1 Entwicklung und schulische Sozialisationsbedingungen

Vorhersagen über den Entwicklungsverlauf der Kontrollüberzeugungen sind paradox. Mit einer kognitiven Entwicklungsperspektive sensu Piaget (z.B. 1932/1990) wird argumentiert, dass internale Kontrollüberzeugungen mit dem Alter abnehmen sollten. Kleine Kinder neigen dazu, ihren Einfluss auf die Ereignisse zu überschätzen. Mit zunehmendem Alter sind Kinder dann in der Lage, die Begrenzungen der eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zu erkennen. Als Folge sollten ihre internale Kontrollüberzeugungen abnehmen. Kontrollüberzeugungstheoretiker (z.B. Nowicki/Strickland 1973) argumentieren hingegen, dass Kinder mit zunehmendem Alter erkennen, dass ihre Fähigkeiten und ihre Unabhängigkeit wachsen, und daher sollten ihre internalen Kontrollüberzeugungen ansteigen. Skinner und Chapman (1987) trugen mit einer Querschnittsstudie an Kindern der 2., 4. und 6. Klassenstufe zur Auflösung dieses Paradoxes bei. Sie zeigten, dass (a) alle

Kontrollüberzeugungen über die Klassenstufen hinweg abnahmen, (b) dass die wahrgenommene Externalität signifikant stärker abnahm als die wahrgenommene Internalität, und (c) dass die relative Internalität (wahrgenommene Internalität minus wahrgenommene Externalität) über die Klassenstufen hinweg zunahm. Wie von Piaget postuliert, nimmt das die Geordnetheit des Universums überschätzende Denken ab. Dies spiegelte sich in der generellen Abnahme aller Kontrollüberzeugungen wider. In Übereinstimmung mit den Kontrollüberzeugungstheoretikern entwickelten ältere im Vergleich zu jüngeren Kindern jedoch zunehmend eine Überzeugung über ihre relativen Einflussmöglichkeiten. Dies zeigte sich im Anstieg der relativen Internalität. In Übereinstimmung mit dem Befund zum Anstieg der relativen Internalität steht die Beobachtung eines Anstiegs der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung. Die mathematische und verbale Selbstwirksamkeitserwartungen waren in der 10./11. Klassenstufe stärker ausgeprägt als in der 7./8. Klassenstufe, und dort wieder stärker als in der 4./5. Klassenstufe (vgl. Shell/Colvin/Bruning 1995; Zimmerman/Martinez-Pons 1990).

Verschiedene Studien belegen den Zusammenhang zwischen Wissen oder Begabung auf der einen und Selbstwirksamkeitserwartungen auf der anderen Seite (Veridikalität). Verbale und mathematische Selbstwirksamkeitserwartungen waren bei hochbegabten Kindern signifikant stärker ausgeprägt als bei Gleichaltrigen der Regelschule (vgl. Zimmerman/Martinez-Pons 1990) bzw. bei leistungsstärkeren Schülern stärker als bei leistungsschwächeren (vgl. Shell u.a. 1995). Diese Befunde unterstreichen insgesamt den Realitätsgehalt von Selbstwirksamkeitserwartungen.

Selbstwirksamkeitserwartungen können laut Bandura (1977) mindestens auf drei Wegen erworben werden. Eigene Erfolgserfahrungen werden als der zentrale Weg angesehen, um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Wenn ein Schüler ein Lernziel erfolgreich erreicht hat, dann sollte er in der Folge die Selbstwirksamkeitserwartung aufbauen, zukünftig vergleichbare Ziele erreichen zu können. Allerdings fanden Satow und Schwarzer (2000) keinen Effekt von den Schulnoten auf die nachfolgenden Selbstwirksamkeitserwartungen. Dieser Befund macht darauf aufmerksam, dass es vermutlich nicht das reine Leistungsergebnis ist, welches zur Bildung schulischer Selbstwirksamkeitserwartungen beiträgt. Vielmehr muss zum schulischen Erfolg die internale Attribution kommen. Nur schulische Erfolge, die auf eigene Fähigkeiten oder Anstrengungen zurückgeführt werden,

können zum Aufbau schulischer Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen. Durch Andere herbeigeführte sowie zufällig erzielte positive Leistungsergebnisse können dies nicht. Auch stellvertretende Erfahrungen können zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen, dies insbesondere dann, wenn die beobachteten Modelle den Akteuren ähnlich sind und wenn diese Modelle Anfangsschwierigkeiten erfolgreich meistern. Schließlich kann auch die Überredung („Du kannst es“) durch Dritte zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen. Allerdings ist die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen vermutlich weniger stabil, wenn sie nur auf Beobachtung oder Überredung fußt. Ihre primäre Bedeutung für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung bekommen die Beobachtung von Mitschülern und die Überredung durch Dritte, indem sie mit zur initialen Handlungsausführung beitragen können. Sind die Ziele dann so gewählt, dass sie tatsächlich erreicht werden können, und wird anschließend die Zielerreichung auf eigene Fähigkeiten und Anstrengungen zurückgeführt, dann begünstigen Modelle und Überredung indirekt die Entwicklung einer stabilen schulischen Selbstwirksamkeitserwartung.

Neben den eigenen Erfolgserfahrungen können bestimmte Merkmale des Unterrichts ebenso wie elterliches Verhalten die Entwicklung von Kontrollerwartungen begünstigen. Ein in Maßen offener Unterricht und intraindividuell orientierte Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. den Überblick von Krampen 1994) sowie konsistentes und engagiertes Verhalten der Lehrer (vgl. Skinner/Wellborn/Connell 1990) fördern internale Kontrollüberzeugung der Schüler. Auch das elterliche Verhalten ist für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Bedeutung. Bandura u.a. (1996) zeigten in einer Querschnittsstudie an Zwölfjährigen und ihren Müttern, dass sowohl die mütterliche Wertschätzung von Bildung als auch die mütterliche Selbstwirksamkeitserwartung, ihrem Kind erfolgreich bei seinen Bildungsbemühungen beizustehen, einen positiven Effekt auf die schulische Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder hatte, und dies galt unabhängig von dem sozio-ökonomischen Status der Familien.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass schulische Selbstwirksamkeitserwartungen im Laufe der Schulzeit ansteigen und über ein gewisses Ausmaß an Veridikalität verfügen; begabtere und besser ausgebildete Schüler entwickeln eine ausgeprägtere Selbstwirksamkeitserwartung als weniger gut ausgebildete und normal begabte Schüler. Zwei Bedingungen können zur

Entwicklung positiver schulischer Selbstwirksamkeitserwartungen beitragen. Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, Ziele zu erreichen. Hierzu können eine geschickte Zielwahl, Überredung und Modelllernen beitragen. Darüber hinaus müssen die Schüler ihre Zielerreichungen internal attribuieren. Ein Lehrerverhalten, was die Autonomie der Schüler durch Offenheit und Engagement unterstützt und interne Leistungszuschreibungen durch intraindividuell orientierte Rückmeldungen begünstigt, scheint die Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen ebenso zu fördern wie mütterliches Engagement hinsichtlich der Bildungsbemühungen ihrer Kinder.

#### 4.2 Schulische Funktionen

Internale Kontrollüberzeugungen scheinen mit besseren Noten einherzugehen (vgl. den Überblick von Krampen 1994), und dies in so unterschiedlichen Kulturen wie Deutschland, Russland und USA (vgl. Little/Oettingen/Stetsenko/Baltes 1995). In einem dreijährigen Längsschnitt an Schülerinnen und Schülern der 7. und 8. Klassenstufen (Satow/Schwarzer 2000) stand auch die Selbstwirksamkeitserwartung jeweils in positiver Beziehung zur Veränderung der Leistung ein Jahr später; jedoch konnte umgekehrt die Veränderung der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung nicht durch die zurückliegende Schulleistungen vorhergesagt werden. In einer Querschnittsstudie an Studierenden konnten Pajares und Miller (1994) zeigen, dass die Mathematik-Selbstwirksamkeitserwartung zur Vorhersage der Mathematikleistung wesentlich wichtiger war als das Mathematik-Selbstkonzept oder das Mathematik-Wissen.

Zimmerman und Martinez-Pons (1990) belegten einen Zusammenhang zwischen schulfachspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Lernstrategien. Je ausgeprägter die mathematische oder verbale Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler war, desto stärker neigten sie bei der Vorbereitung einer Prüfungssituation dazu, ihre Mitschriften durchzugehen, und desto unwahrscheinlicher war es, dass sie Erwachsene um Beistand fragten. Insgesamt zeigt die Untersuchung von Zimmerman und Martinez-Pons (1990), dass die schulfachspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen mit günstigen selbstregulierten Lernstrategien einhergehen. In diese Richtung weist auch eine Querschnittsstudie von Skinner u.a. (1990) an Schülerinnen und Schülern der 3. bis 6. Klassenstufen. Schüler mit einer ausgeprägten internalen Kontrollüberzeugung beteiligten sich stärker am Unterricht, und

dieses Engagement wirkte sich zusätzlich zu den Kontrollüberzeugungen selbst positiv auf die schulischen Leistungen aus.

Schulische Selbstwirksamkeitserwartungen scheinen einen eigenständigen positiven Beitrag zur Vorhersage von Leistungsergebnissen zu leisten. Diese positive Beziehung wird durch unterschiedliches Lern- und Schulverhalten vermittelt. Schüler mit ausgeprägten schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen vertrauen beim Lernen stärker auf selbstregulierte Lernstrategien und weniger auf die Unterstützung durch Erwachsene, und das Vertrauen auf die eigene Kompetenz erleichtert den Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht, die sich dann selbst wieder positiv auf die Leistungsbilanz auswirkt.

## 5. Ausblick

Die aktuelle Forschung zur Schülerpersönlichkeit belegt überzeugend und für unterschiedliche Kulturen, dass die Schule als Sozialisationsinstanz Einfluss auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit nimmt und dass umgekehrt die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler Auswirkungen auf die Schulkarriere hat. Mit dem Eintritt in die Schule beginnt ein Prozess, in dessen Verlauf das leistungsbezogene Selbstkonzept absinkt (wenngleich es im Mittel im positiven Bereich bleibt). Gleichzeitig nimmt die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, aber auch die Prüfungsängstlichkeit zu. Insgesamt scheinen die Selbsteinschätzungen der Schüler im Laufe der Schulkarriere realistischer zu werden. Auch scheint die Sozialisationsinstanz Schule eher die Ausbildung einer Leistungszielorientierung zu begünstigen. Leistungsanforderungen, eigene Leistungserfahrungen und die Stimulation sozialer Vergleichsprozesse scheinen die Hauptwirkmechanismen bei der Persönlichkeitsentwicklung in der Schule zu sein. Eine aufgeprägte schulische Selbstwirksamkeitserwartung, ein positives leistungsbezogenes Selbstkonzept (bei Jugendlichen), eine starke Lernzielorientierung sowie eine geringe Prüfungsängstlichkeit begünstigen die schulischen Leistungen. Diese Erkenntnisse dürfen als gesichert betrachtet werden. Sie bedienen sich differenzierter Konzeptbildungen, beruhen häufig auf Längsschnittstudien, sind in unterschiedlichen Kulturen und Schulsystemen geprüft und mit ausgefeilten Methoden gewonnen worden. Dennoch fallen über alle Konstruktbereiche hinweg zwei Begrenzungen auf, die eine Herausforderung für zukünftige Forschung darstellen.

Die Forschung zu den hier vorgestellten Konstruktbereichen steht relativ unverbunden nebeneinander. Das leistungsbezogene Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartungen sind beides Dimensionen der Selbsttheorien. Dennoch sind uns keine Untersuchungen bekannt, in denen die differenzielle Wirksamkeit beider Konstrukte konkurrierend geprüft wurde. Leistungsbezogenes Selbstkonzept und Prüfungsängstlichkeit werden beide in starkem Maße durch soziale Vergleichsprozesse reguliert. Dennoch gibt es keine gemeinsame Betrachtung dieser unterschiedlichen Auswirkungen sozialer Vergleichsprozesse. Bei der Betrachtung der Emotionalität von Schülerinnen und Schülern ist eine Erweiterung auf über die Angst hinausgehende Emotionen wie z.B. Ärger oder Stolz zu wünschen (z.B. Pekrun/Hofmann 1999). Die neuere Forschung zur Zielorientierung sollte mit der klassischen Forschung zur Lern- und Leistungsmotivation zusammengeführt werden; hierbei ist insbesondere an die Verknüpfung von Annäherungs- versus Vermeidungs-Leistungszielorientierung mit der klassischen Unterscheidung zwischen Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg zu denken (vgl. Elliot 1997). Eine Überprüfung der stabilen Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Neurotizismus auf ihre Bedeutung für die Schulkarriere findet praktisch nicht statt. Insgesamt ist beim zukünftigen Ausleuchten des Wechselspiels zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Schulkarriere zu wünschen, dass komplexe Modell auf den Prüfstand kommen, die die unterschiedlichen Merkmalsbereiche integrieren. Nur dann wird es möglich sein, die eigenständige Bedeutung der verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale herauszustellen. Schließlich gibt es nur wenige Arbeiten die schulische oder außerschulische Wirkfaktoren wie z.B. das Klassenklima (z.B. Jerusalem/Schwarzer 1991) oder das Erziehungsverhalten der Eltern berücksichtigen (z.B. Bandura u.a. 1996). Auch fokussieren die meisten Studien auf den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Leistungsverhalten, ohne die vermittelnden Bedingungen wie etwa die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen (z.B. Zimmerman/Martinez-Pons 1990). Auch hier wünschen wir uns für die Zukunft komplexere Modellbildungen. Die Forschung der letzten Dekade bietet eine gute Voraussetzung hierfür.

## Literatur

Alpert, R./Haber, R.N.: Anxiety in academic achievement situations. in: Journal of Abnormal and Social Psychology 61 (1960), p. 207-215

- Ames, C./Archer, J.: Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. in: *Journal of Educational Psychology* 79 (1987), p. 409-414
- Ames, C./Archer, J.: Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. in: *Journal of Educational Psychology* 80 (1988), p. 260-267
- Ames, R./Ames, C. (eds.): *Research on motivation in education. Student motivation. Bd. 1*, Orlando 1984
- Anderman, E.M./Midgley, C.: Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. in: *Contemporary Educational Psychology* 22 (1997), p. 269-298
- Asendorpf, J.B.: *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin 1996
- Bandura, A.: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. in: *Psychological Review* 84 (1977), p. 191-215
- Bandura, A.: Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. in: *Educational Psychologist* 28 (1993), p. 117-148
- Bandura, A./Barbaranelli, C./Caprara, G.V./Pastorelli, C.: Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. in: *Child Development* 67 (1996), p.1206-1222
- Cantor, N.: From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. in: *American Psychologist* 45 (1990), p. 735-750
- Dalbert, C.: Gerechtigkeitskognitionen in der Schule. In: Dalbert, C./Brunner, E.J. (Hrsg.): *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. Baltmannsweiler 2000, S. 3-12
- Deusinger, I.M.: *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen 1986
- Diener, E.: Subjective well-being. in: *Psychological Bulletin* 95 (1984), p. 542-575
- Dusek, J.B.: The development of test anxiety in children. in: Sarason, I. G. (ed.): *Test anxiety*. Hillsdale, 1980, p. 87-101
- Dweck, C.S./Leggett, E.L.: A social-cognitive approach to motivation and personality. in: *Psychological Review* 95 (1988), p. 256-273
- Eccles, J./Wigfield, A./Harold, R.D./Blumenfeld, P.: Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. in: *Child Development* 64.(1993), p. 830-847
- Elliot, A.J.: Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. in: *Advances in Motivation and Achievement* 10.(1997), p. 143-179
- Elliot, A.J./Church, M.A.: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. in: *Journal of Personality and Social Psychology* 22.(1997), p. 218-232
- Elliot, A.J./Harackiewicz, J.M.: Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. in: *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (1996), p. 461-475
- Epstein, S.: Cognitive-experiential self-theory. in: Pervin, L.A. (ed.): *Handbook of personality*. New York, Guilford 1990, p. 165-192
- Fend, H.: *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern 1997
- Festinger, L.: A theory of social comparison processes. in: *Human Relations* 7 (1954), p. 117-140
- Flammer, A.: Probleme mit der Kontrolle. In: Althof, W. /Baeriswyl, F. /Reich, K.H. (Hrsg.): *Autonomie und Entwicklung*. Freiburg 1999, S. 11-28

- Guay, F./Boggiano, A.K./Vallerand, R.J.: Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. in: *Personality and Social Psychology Bulletin* 27 (2001), p. 643-650
- Harackiewicz, J.M./Barron, K.E./Tauer, J.M./Carter, S.M./Elliot, A.J.: Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. in: *Journal of Educational Psychology* 92 (2000), p. 316-330
- Hayamizu, T./Weiner, B.: A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. in: *Journal of Educational Education* 59 (1991), p. 226-234
- Helmke, A.: Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1991, S. 83-99
- Helmke, A.: Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim 1998, S. 119-132
- Helmke, A./Weinert, F.E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. In: *Enzyklopädie für Psychologie. Pädagogische Psychologie*, Bd. 3, Göttingen 1997, S. 71-176
- Hembree, R.: Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. in: *Review of Educational Research* 58 (1988), p. 47-77
- Hodapp, V.: Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5 (1991), p. 121-130
- Huber, G.L./Sorrentino, R.M./Davidson, M./Eppler, R./Roth, J.W.H.: Uncertainty orientation and cooperative learning: Individual differences within and across cultures. in: *Learning and Individual Differences* 4 (1991), p. 1-24
- Jerusalem, M./Satow, L.: Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin 1999, S. 15-16
- Jerusalem, M./Schwarzer, R.: Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1991, S. 115-128
- Köller, O.: *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster 1998
- Köller, O./Baumert, J.: Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. In: *Diagnostica* 44, S. 173-181. 1998
- Köller, O./Baumert, J./Rost, J.: Zielorientierungen: Ihr typologischer Charakter und ihre Entwicklung im frühen Jugendalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 30 (1998), S. 128-138
- Köller, O./Klemmert, H./Möller, J./Baumert, J.: Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 13 (1999), S. 128-134
- Köller, O./Schiefele, U.: Zielorientierung. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim 2001, S. 811-815
- Krampen, G.: Kontrollüberzeugungen in der Erziehung und Sozialisation. In: Schneewind, K.A. (Hrsg.): *Psychologie in Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*, Bd. 1, Göttingen 1994, S. 375-402
- Krampen, G.: Interne Konsistenz der Kinder oder der Forscher bei der Erfassung von Kontrollüberzeugungen und Attributionsstilen von Kindern? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 29 (1997), S. 119-128

- Krohne, H.W.: Angst und Angstbewältigung. Stuttgart 1996
- Krohne, H.W./Hock, M.: Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes. Bern 1994
- Langer, E.J.: The illusion of control. in: *Journal of Personality and Social Psychology* 32 (1975), p. 311-328
- Langer, E.J./Rodin, J.: The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting. in: *Journal of Personality and Social Psychology* 34(1976), p. 191-198
- Liebert, R.M./Morris, L.W.: Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. in: *Psychological Reports* 20 (1967), p. 975-978
- Little, T. D./Oettingen, G./Stetsenko, A./Baltes, P.B.: Children's action-control beliefs about school performance: How do American children compare with German and Russian children? in: *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (1995), p. 686-700
- Maehr, M.L./Meyer, H.A.: Understanding motivation in schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. In: *Educational Psychology Review* 9 (1997), p. 371-409
- Marsh, H.W.: Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. In: *Journal of Educational Psychology* 82, p. 646-656, 1990
- Marsh, H.W./Yeung, A.S.: Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. in: *Journal of Educational Psychology* 89 (1997), p.41-54
- Meece, J.L./Blumenfeld, P.C./Hoyle, R.H.: Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. in: *Journal of Educational Psychology* 80 (1988), p. 514-523
- Middleton, M.J./Midgley, C.: Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. in: *Journal of Educational Psychology* 89 (1997), p. 710-718
- Midgley, C./Kaplan, A./Middleton, M.: Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? in: *Journal of Educational Psychology* 93 (2001), p. 77-86
- Nicholls, J.G.: Conceptions of ability and achievement motivation. In: Ames, R./Ames, C. (eds.): *Research on motivation in education* Bd. 1, San Diego 1984, S. 39-73
- Nowicki, S./Strickland, B.R.: A locus of control scale for children. in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40(1973), p. 148-154
- Oerter, R.: Motivation und Handlungssteuerung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim 1998, S. 788-822
- Pajares, F./Miller, M.D.: Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. in: *Journal of Educational Psychology* 86 (1994), p. 193-203
- Pekrun, R.: *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt a.M. 1983
- Pekrun, R.: Prüfungsangst und Schulleistung: Eine Längsschnittanalyse. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5 (1991), S. 99-109
- Pekrun, R./Helmke, A.: Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1991, S. 33-56
- Pekrun, R./Hofmann, H.: Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In: Jerusalem, M./Pekrun, R. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen 1999, S. 247-267
- Piaget, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde*. München 1932/1990

- Pintrich, P.R.: Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. in: *Journal of Educational Psychology* 92 (2000), p. 544-555
- Rheinberg, F.: *Motivation*. Stuttgart 1995
- Rosenberg, M.: *Society and the adolescent self-image*. Princeton 1965
- Rost, D.H./Schermer, F.J.: *Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)*. Frankfurt a.M. 1997
- Rost, D.H./Schermer, F.J.: Leistungsängstlichkeit. In: D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim 2001, S. 405-413
- Rotter, J.B.: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. in: *Psychological Monographs* 80 (1966), No. 609
- Sarason, S.B./Davidson, K.S./Lighthall, F.F./Waite, R.R./Ruebush, B.K.: *Anxiety in elementary school children*. New York, Wiley 1960
- Satow, L./Schwarzer, R.: Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe I. In: *Empirische Pädagogik* 14 (2000), S. 131-150
- Schnabel, K./Gruehn, S.: Fachspezifische Leistungsangst und ihr Einfluss auf die Leistungsentwicklung. In: Olechowski, R. /Rollet, B. (Hrsg.): *Theorie und Praxis: Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung — quantitative und qualitative Methoden*. Frankfurt a.M. 1994, S. 169-177
- Schwarzer, R.: Defensiver und funktionaler Optimismus als Bedingung für Gesundheitsverhalten. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 1 (1993), S. 7-13
- Schwarzer, R./Lange, B.: Test anxiety development from grade 5 to grade 10: A structural equation approach. in: van der Ploeg, H.M./Schwarzer, R./Spielberger, C.D. (eds.): *Advances in test anxiety research vol. 2*, Hillsdale, 1983, S. 147-157
- Schwarzer, R./Schwarzer, C.: Test anxiety with respect to school reference groups. in: Schwarzer, R./van der Ploeg, H. M./Spielberger, C.D. (eds.), *Advances in test anxiety research vol. 1*, Hillsdale, 1982, S. 95-104
- Seifert, T.L.: Characteristics of ego- and task-oriented students: A comparison of two methodologies. in: *British Journal of Educational Psychology* 65 (1995), p. 125-138
- Seipp, B./Schwarzer, C. Angst und Leistung: Eine Meta-Analyse empirischer Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5 (1991), S. 85-97
- Shell, D.F./Colvin, C./Bruning, R.H.: Self-efficacy, attribution, and outcome expectancies mechanism in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. in: *Journal of Educational Psychology* 87 (1995), p. 386-398
- Skaalvik, E.M.: Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. in: *Journal of Educational Psychology* 89 (1997), p. 71-81
- Skaalvik, E.M./Hagtvet, K.A.. Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. in: *Journal of Personality and Social Psychology* 58 (1990), p. 292-307
- Skaalvik, E.M./Hagtvet, K.A.: Academic achievement, self-concept, and conformity to school norms: A developmental analysis. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9 (1995), S. 211-220
- Skinner, E. A./Chapman, M.: Resolution of a developmental paradox: How can perceived internality increase, decrease, and remain the same across middle childhood? in: *Developmental Psychology* 23 (1987), p. 44-48

- Skinner, E.A./Wellborn, J.G./Connell, J.P.: What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. in: *Journal of Educational Psychology* 82 (1990), p. 22-32
- Spinath, B./Stiensmeier-Pelster, J./Schöne, C./Dickhäuser, O.: *Die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen 2002
- Stöber, J./Schwarzer, R.: Angst. In: Otto, J.H./Euler, H.A./Mandl, H. (Hrsg.): *Emotionspsychologie*. Weinheim 2000, S. 189-198
- Turner, J.C./Thorpe, P.K./Meyer, D.K.: Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. in: *Journal of Educational Psychology* 90 (1998), p. 758-771
- Wieczerkowski, W./Nickel, H./Janowski, A./Fittkau, B./Rauer, W.: *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Braunschweig 1974
- Wigfield, A./Eccles, J.S./Yoon, K.S./Harold, R.D./Arbreton, A.J.A./Freedman-Doan, C./Blumenfeld, P.C.: Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. in: *Journal of Educational Psychology* 89 (1997), p. 451-469
- Wolters, C.A./Pintrich, P.R.: Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. in: *Instructional Science* 26 (1998), p. 27-47
- Zeidner, M.: *Test anxiety*. New York, Plenum 1998
- Zimmerman, B.J./Martinez-Pons, M.: Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. in: *Journal of Educational Psychology* 82 (1990), p. 51-59
- Zohar, D.: An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. in: *Journal of Educational Psychology* 90 (1998), p. 330-340