

UNIVERSITÄT
OSNABRÜCK

Institut für Psychologie



Die Zusammenhänge von Leistungsmotiven und den Zielorientierungen des 3x2-Modells

Diplomarbeit

von

Marcel Hackbart

Immatrikulationsnummer: 934574

Osnabrück, 23.07.2013

Betreuer:

Prof. Dr. phil. Rosa Maria Puca

Dr. phil. Marianne Schneider

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
Theoretischer Teil		
2	Motive	7
1	Die Messung der Motive	9
1	1 Projektive Verfahren	10
2	2 Respondente Verfahren	12
3	3 Semi-projektive Verfahren	12
2	Implizite und explizite Motive	14
1	1 Motivkongruenz	15
2	2 Ein multidimensionales Modell der Motive	17
3	3 Das Leistungsmotiv	18
3	Zielorientierungen	21
1	1 Der Weg zum 3x2-Modell	22
1	1 Das dichotome Modell	22
2	2 Das trichotome Modell	23
3	3 Das 2x2-Modell	25
2	2 Das 3x2-Modell	26
3	3 Multiple Goals und Erhebungsprobleme	29
4	4 Zielorientierungen und Bezugsnormorientierungen	30
4	Das hierarchische Modell der Leistungsmotivation	33
5	Fragestellungen	37
1	1 Hoffnung auf Erfolg als Prädiktor	37
2	2 Furcht vor Misserfolg als Prädiktor	38
3	3 Interaktionen	39
4	4 Valence override und latente Motive	40

Empirischer Teil		
6	Methoden und Durchführung	42
1	Stichprobe	42
2	Durchführung	43
3	Erhebungsinstrumente	44
1	Das Multi-Motiv-Gitter (MMG)	44
2	Die Achievement Motive Scale-Revised (AMS-R)	45
3	Der Achievement Goal Questionnaire (AGQ)	46
7	Prüfung der Instrumente	48
1	Prüfung des Multi-Motiv-Gitters	49
2	Prüfung der Achievement Motive Scale-Revised	50
3	Prüfung des Achievement Goal Questionnaire	51
8	Ergebnisse	53
1	Deskriptive Statistiken	53
2	Prädiktoranalysen	55
1	Aufgabenbezogene Ziele	58
2	Selbstbezogene Ziele	58
3	Fremdbezogene Ziele	59
9	Diskussion	60
1	Die Faktorenstruktur des Achievement Goal Questionnaire	60
2	Motive als Prädiktoren	62
3	Demographische Variablen als Prädiktoren	65
4	Grenzen	67
5	Neue Forschungsfragen	68
10	Zusammenfassung	70
	Literaturverzeichnis	72
	Tabellenverzeichnis	81
	Abbildungsverzeichnis	82
	Anhang	83

1. Einleitung

Was bringt den Menschen zum Handeln? Mit dieser Frage beschäftigt sich die Menschheit schon seit Jahrtausenden. Allen voran Epikur (1973) ca. 300 Jahre v. u. Z., der den Hedonismus begründete. In seiner Theorie strebt der Mensch nach Freude und Seelenruhe und der Vermeidung von Schmerz und Unlust. Die Begründer der modernen Motivationspsychologie nehmen ebenfalls Bezug auf die Unterscheidung zwischen aufsuchenden und vermeidenden Verhalten (u. a. Lewin, 1935; Murray, 1938).

Motivation ist im Allgemeinen „eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen [...] Zielzustand“ (Rheinberg, 2008, S. 15). Demnach sind Routinetätigkeiten, wie zum Beispiel Zähneputzen, kein motiviertes Verhalten. Beschrieben werden kann Motivation „durch die Parameter Richtung, Intensität und Dauer“ (Puca & Langens, 2008, S. 224). In aktuellen Motivationstheorien werden sowohl Personen- wie auch Situationsmerkmale berücksichtigt (vgl. Schmalz & Langens, 2009; Vollmeyer, 2005). Auf der Seite der Situationsmerkmale stehen Anreize, die Verhalten anregen können. Komplexer sieht es auf der Seite der Personenmerkmale aus. Hier reicht die Spannweite von physiologischen Bedürfnissen (z. B. Hunger, Durst) über Motive, Emotionen und Zielsetzungen bis hin zu gemachten Erfahrungen. Und dies ist keine erschöpfende Auflistung.

Wenn ein Schüler¹ einen Mathematiktest (Situation mit Anreizen) schreibt, kann er auf einen Erfolg hoffen oder einen Misserfolg fürchten (Ebene der Motive). Zudem ist es möglich, dass er sich vornimmt, besser als seine Mitschüler abzuschneiden und nicht schlechter zu sein als in der Vergangenheit (Ebene der Zielsetzung). Hat er in der Vergangenheit mehrheitlich sehr gute Noten in Mathematik erzielt und Stolz empfunden (Ebene der Emotionen), so wirkt sich dies auf seine Erwartungen für künftige Leistungen aus. Die Einflüsse auf Seiten der Person und der Situation auf das Handeln der Person sind vielfältig und bedingen sich gegenseitig. Dementsprechend fordert Rheinberg (2008):

1 In der vorliegenden Arbeit schließt die männliche Form auch die weibliche Form ein. Weiterhin sind auch Personen mit keiner (eindeutigen) Geschlechtsidentität einbezogen.

Aufgabe der wissenschaftlichen Motivationspsychologie ist es, diese verschiedenen Komponenten und Teilaspekte in ihrem Zusammenspiel zu beschreiben und zu erfassen, ihre Abhängigkeiten und Beeinflussbarkeiten zu bestimmen und ihre Auswirkungen im Erleben und nachfolgenden Verhalten näher aufzuklären. (S. 15)

Aus welchem Grund sollte sich also mit dem Zusammenspiel motivationaler Prozesse beschäftigt werden? Es ist beispielsweise in Lehr- und Lernsituationen wichtig, die Schüler zu motivieren, sich Wissen und Fähigkeiten anzueignen, die sie freiwillig nicht erwerben würden. Wichtig kann auch die Umformung von Motivdispositionen sein, die zu einer Beeinträchtigung des Wohlbefindens oder sogar der psychischen Gesundheit führen können (Schmalt & Langens, 2009).

Eines der am meisten erforschten Gebiete innerhalb der Motivationspsychologie ist die Leistungsmotivation. Für dieses haben Elliot und Church (1997) ein hierarchisches Modell formuliert, wie Motive, Zielorientierung und Leistungsverhalten zusammenhängen. In dem Modell nimmt die Zielorientierung eine moderierende Rolle zwischen Motiven und Leistungsverhalten ein. Als Zielorientierung bezeichnet man die Präferenz für bestimmte Arten von Zielen in einem Leistungskontext. Diese Ziele erschaffen ein System, wie Personen Leistungssituationen wahrnehmen und erleben (Elliot, 1999). In jüngster Zeit postulierten Elliot, Murayama und Pekrun (2011) ein neues Modell der Zielorientierung. Wie sich dieses Modell der Zielorientierung in das hierarchische Modell einfügt, soll mit der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

In einem ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird es um das Motivkonstrukt gehen. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Motivmessung und das Leistungsmotiv gelegt. Die Zielorientierungen werden in einem nächsten Abschnitt Erwähnung finden. Insbesondere soll das neue 3x2-Modell von Elliot et al. (2011) in seiner historischen Entwicklung betrachtet und eingeordnet werden. Zudem wird auf die Abgrenzung zur Bezugsnormorientierung (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 1998) eingegangen. Das Zusammenspiel von Motiven und Zielorientierungen im hierarchischen Modell (Elliot & Church, 1997) wird im dritten theoretischen Teil beschrieben.

Daran anschließend werden die Fragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

Im empirischen Teil wird es zuerst um die Beschreibung des Vorgehens, der Erhebungsinstrumente und der Stichprobe gehen. Welche Ergebnisse erzielt wurden, sind in Kapitel 6 und 7 dargestellt. Wie diese Ergebnisse in den Stand der Forschung einzuordnen sind, wird im letzten Abschnitt diskutiert.

2. Motive

Motive stehen auf der Seite der Personenmerkmale, die jemanden dazu bringen, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln. „Motive sind theoretische Konzepte (hypothetische Konstrukte)“ (Rheinberg, 2006, S. 515) und wurden eingeführt, um die Variabilität des Verhaltens verschiedener Personen und die Verhaltensstabilität einer einzigen Person in gleichen Situationen zu erklären. Sie „beschreiben eine dispositionelle Neigung und Voreingenommenheit in der Bewertung bestimmter Klassen von Situationen, Tätigkeiten und Handlungszielen“ (Schmalt, Sokolowski & Langens, 2000a, S. 3). Dabei ist die Ausprägung des Motivs entscheidend, wie stark ein Anreiz sein muss, bis Motivation entsteht. So wird ein stark ausgeprägtes Motiv nur geringe Anregung benötigen und ein schwach ausgeprägtes viel.

Welche Motive lassen sich nun unterscheiden? In einer groben Rasterung ist es möglich, die biogenen von den soziogenen Motiven abzugrenzen (Puca & Langens, 2008). Die biogenen Motive sind bestimmt durch Bedürfnisse, die zum Überleben des Individuums und der Spezies dienen und ungelernt sind. Das sind zum Beispiel Hunger und Durst, aber auch Sexualität. Auf der anderen Seite haben die soziogenen Motive Persönlichkeitseigenschaften als Basis, die sich durch Sozialisationserfahrungen ausbilden. Aber auch diese scheinen auf evolutionsbedingte Strukturen zu beruhen, die sich fördernd auf das Leben in sozialen Gruppen und den effektiven Umgang mit Objekten und der Umwelt auswirken (vgl. Schmalt et al., 2000a).

In der heutigen Motivationsforschung wird von drei grundlegenden soziogenen Motiven („*Basismotive*“, Rothermund & Eder, 2011) ausgegangen: Leistung, Anschluss (auch Affiliation genannt) und Macht (s. Tabelle 1). Diese wurden bereits von Murray (1938) beschrieben. Er unterschied allerdings noch 20 grundlegende Motive, die sich bei genauerer Betrachtung auf die drei Basismotive aufteilen lassen (vgl. Rothermund & Eder, 2011). Auch wenn in der Forschung weitgehend Konsens über den Kanon der Basismotive herrscht, werden auch weitere diskutiert wie zum Beispiel das Freiheitsmotiv (Alsleben, 2008; Kuhl, 2010).

Tabelle 1

Die drei Basismotive (modifiziert nach Schmalt, Sokolowski & Langens, 2000a, S. 5; Langens, Schmalt & Sokolowski, 2005, S. 75)

	Leistung	Anschluss	Macht
Anregung	Situationen, die einen Gütemaßstab zur Bewertung von Handlungsergebnissen („Erfolg“/„Misserfolg“) besitzen	Situationen, in denen mit fremden oder wenig bekannten Personen Kontakt aufgenommen und interagiert werden kann	Situationen, in denen andere Personen kontrolliert werden können
Ziele	Erfolg bei der Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab / Misserfolg vermeiden	Die Herstellung einer wechselseitigen positiven Beziehung / Zurückweisung vermeiden	Das Erleben und Verhalten anderer zu kontrollieren oder zu beeinflussen / Kontrollverlust vermeiden
	<i>Annäherung:</i> Hoffnung auf Erfolg; <i>Vermeidung:</i> Furcht vor Misserfolg	<i>Annäherung:</i> Hoffnung auf Anschluss; <i>Vermeidung:</i> Furcht vor Zurückweisung	<i>Annäherung:</i> Hoffnung auf Kontrolle; <i>Vermeidung:</i> Furcht vor Kontrollverlust

Differenzierter betrachtet, bestehen die Basismotive aus einer aufsuchenden (Hoffnungs-)Komponente und einer vermeidenden (Furcht-)Komponente (s. Tabelle 1). Bei der aufsuchenden Motivation ist der Fokus auf das Erreichen eines positiv bewerteten Zielzustandes gerichtet (*promotion focus*, Higgins et al., 2001) und bei der vermeidenden Motivation auf das Ausbleiben eines negativ bewerteten Zustandes (*prevention focus*). An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zu den Lehren des Hedonismus der Antike (Epikur, 1973). Somit ergeben sich beispielsweise für die Leistungsmotivation die Motive Hoffnung auf Erfolg (*hope of success* oder *need for achievement*) und Furcht vor Misserfolg (*fear of failure*)² (Heckhausen, 1963).

Kommt es zur Motivation, werden immer beide, aufsuchende und vermeidende, Komponenten aktiviert (Schmalt et al., 2000a) und diese können in unterschiedlichen Formen zusammen auftreten. Covington und Omelich (1991) stellten ein quadripolares Modell der Leistungsmotivation auf, das vier prototypische Konstellationen

² In der vorliegenden Arbeit wird für Hoffnung auf Erfolg auch der Begriff Erfolgsmotiv und für Furcht vor Misserfolg die Begriffe Misserfolgsschreck und Misserfolgsmotiv synonym verwendet.

unterscheidet (s. a. De Castella, Byrne & Covington, 2013; Schmalt et al., 2000a):

- Typ 1: Erfolgsorientierte (optimists) haben eine hohe Hoffnung auf Erfolg und eine geringe Furcht vor Misserfolg.
- Typ 2: Misserfolgsvermeidende (self-protectors) haben eine geringe Hoffnung auf Erfolg und eine hohe Furcht vor Misserfolg.
- Typ 3: Übermotivierte (overstrivers) haben eine hohe Hoffnung auf Erfolg und eine hohe Furcht vor Misserfolg.
- Typ 4: Misserfolgsakzeptierende (failure-acceptors) haben eine geringe Hoffnung auf Erfolg und eine geringe Furcht vor Misserfolg.

Schmalt et al. (2000a) erwähnen für das Leistungsmotiv, dass insbesondere die Hoffnung auf Erfolg bei den Übermotivierten dafür sorgt, sehr schnell auf leistungsthematische Anreize anzusprechen. Je näher allerdings eine Prüfungssituation rückt, desto stärker sind die Anteile der Furcht vor Misserfolg. Dies hat zur Folge, dass Übermotivierte sich von Prüfungen fern halten oder dass es zu Leistungseinbußen kommt.

De Castella und Kollegen (2013) konnten zeigen, dass bei Schülern in zwei unterschiedlichen kulturellen Kontexten (Australien und Japan) eine hohe Furcht vor Misserfolg kaum einen Einfluss auf Leistungsvariablen hat, wenn sie mit einer hohen Hoffnung auf Erfolg einhergeht. Ist dies nicht der Fall, führt eine hohe Furcht vor Misserfolg zu Self-Handicapping, Schwänzen, schwächere akademische Leistung und einer allgemeinen Ablehnung gegenüber der Schule. Es ist also festzuhalten, dass die Hoffnungs- und die Furchtkomponenten der jeweiligen Basismotive keine gegensätzlichen Pole der gleichen Dimension, sondern zwei unterschiedliche Dimensionen sind.

2.1. Die Messung der Motive

In der Forschung werden verschiedene Methoden zur Erfassung der Motive verwendet. Unterscheiden kann man die projektiven (operanten), die respondenten und die semi-projektiven Verfahren. Außerdem gibt es vereinzelt andere Herange-

hensweisen, um Motive zu bestimmen, wie zum Beispiel durch Verhaltensbeobachtung (Blankenship, 1987), die allerdings selten angewendet und dementsprechend nicht weiter beschrieben werden.

2.1.1. Projektive Verfahren

Zum Teil werden diese Verfahren auch als operant bezeichnet, da sie spontanes Verhalten ohne einen bestimmbar auslösenden Stimulus (also auf Eigeninitiative der Person entspringt) erfassen (McClelland, Koestner & Weinberg, 1989).

Das bekannteste der projektiven Verfahren zur Erfassung von Motiven ist der Thematische Apperzeptionstest (TAT; auch Thematischer Auffassungstest genannt) von Morgan und Murray (1938). Weiterentwicklungen des TAT sind die Picture Story Exercise (PSE; McClelland et al., 1989) und der Operante Motiv-Test (OMT), der auf Grundlage der PSI-Theorie von Kuhl entstanden ist (vgl. Scheffer, Kuhl & Eichstaedt, 2003).

Beim TAT wird dem Proband eine Reihe von Bildern dargeboten, zu denen er jeweils eine kreative Geschichte entwickeln soll. Mittels verschiedener Auswertungsverfahren können die Geschichten dann so ausgewertet werden, dass sie auf die Motivstruktur des Probanden schließen lässt (vgl. Schmalt & Langens, 2009). Für das Leistungsmotiv geht es zum Beispiel um die Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab. Diese werden in den Geschichten bemerkbar, wenn „von kompetitiven Aktivitäten wie Wettkämpfen berichtet und der Wunsch deutlich wird, besser sein zu wollen als andere“ (Langens & Schüler, 2003, S. 95).

Theoretisch liegt dem TAT der Projektionsbegriff zugrunde, der auf Freud zurück geht (vgl. Rauchfleisch, 2006). Die mehrdeutig gestalteten Bilder des TAT können unterschiedliche Motive anregen. In dem die Probanden die Geschichten produzieren, spiegeln sich ihre Bedürfnisse und Motive in denen der Hauptperson ihrer Geschichte wider. Wenn eine Person also angibt, der Protagonist ihrer Geschichte möchte der beste Stabhochspringer seines Landes werden, kann daraus geschlossen werden, dass die Person selbst danach strebt, eine herausragende Leistung zu erzielen (Langens &

Schüler, 2003).

Wichtig bei der Bearbeitung des TAT ist, dass die Personen die Geschichten in einer neutralen Situation entwickeln. Beinhaltet der Kontext Anreize, die beispielsweise das Leistungsmotiv anregen (*variety incentives*, McClelland, 1987), kann nicht eindeutig auf die Motivdisposition geschlossen werden. Bearbeiten Probanden also vor dem TAT einen Leistungstest, von dem behauptet wird, dass die Ergebnisse mit anderen Personen oder Gruppen verglichen werden, ist das Leistungsmotiv angeregt und die Probanden produzieren vermehrt leistungsthematische Geschichten. Wenn allerdings in neutralen Situationen vermehrt solche Geschichten entstehen, kann daraus geschlossen werden, dass diese Personen ein stark ausgeprägtes, dispositionelles Leistungsmotiv besitzen (Langens & Schüler, 2003).

Kritik gegenüber dem TAT wird häufig aufgrund seiner mangelnden Testgütekriterien, insbesondere der Reliabilität, geäußert (vgl. Brunstein, 2003). Allerdings kann das Unabhängigkeitstheorem³ der klassischen Testtheorie nicht auf den TAT angewendet werden, da die (semi-)projektiven Verfahren einen Motivationsprozess auslösen, deren Teilprozesse nicht unabhängig voneinander sein können. Somit wird der TAT als ein zuverlässig arbeitendes Verfahren betrachtet (vgl. Schmalt & Langens, 2009; Schmalt & Sokolowski, 2000).

Der TAT ist ein valides Instrument in sämtlichen einschlägigen Verhaltensbereichen und bei unterschiedlichen Auslösern ausgewiesen. TAT-Motivkennwerte sagen sowohl Leistungsverhalten in einer Laborsituation (als typisch respondente Maße in Situationen mit sozialem Appell) wie auch Anspruchsniveau- und Persistenzverhalten (als typisch operante Maß in einer Laborsituation ohne sozialen Appell) oder unternehmerischen Erfolg (operantes „Real-World“-Verhalten mit natürlichen Auslösern) vorher. (Schmalt & Sokolowski, 2000, S. 118)

³ Antworten auf verschiedene Items eines Tests sollen stochastisch unabhängig voneinander sein.

2.1.2. Respondente Verfahren

Fragebögen erfassen ein sofortiges (Aus-)Wahlverhalten, das auf einen bestimmbaren Stimulus, nämlich die einzelne Frage, reagiert. Deswegen werden Fragebögen auch als respondente Verfahren bezeichnet (McClelland et al., 1989).

Die Erhebung mittels Fragebögen ist im Vergleich zum TAT ein deutlich ökonomischeres Verfahren und außerdem entfallen die testtheoretischen Kritikpunkte. Dies macht den Einsatz für die Forschung attraktiver. Zudem gibt es eine Vielzahl von Fragebögen zum Erheben von allen Basismotiven gleichzeitig (z. B. die Personality Research Form (PRF) in der deutschen Version von Stumpf, Angleitner, Wieck, Jackson & Beloch-Till, 1985) oder nur eines der drei Motive (z. B. für das Leistungsmotiv die Achievement Motive Scale (AMS) in der deutschen Version von Götttert & Kuhl, 1980, und ihre Weiterentwicklung (AMS-R) von Lang und Fries, 2006, oder die Mehrabian Achievement Risk Preference Scale (MARPS) in einer deutschen Fassung von Mikula, Uray & Schwinger, 1976).

Problematisch erscheinen die Fragebogenverfahren (für die Leistungsmotivation) in Bezug auf die Kriteriumsvalidität. Bei der Vorhersage von operanten Verhalten sind Fragebögen dem TAT deutlich unterlegen. Sie „scheinen eher auf die Vorhersage von respondentem Verhalten und bewußten Erlebnistatbeständen spezialisiert zu sein“ (Schmalt & Sokolowski, 2000, S. 121).

2.1.3. Semi-projektive Verfahren

Die semi-projektiven Verfahren kombinieren die projektiven und die respondenten Verfahren miteinander. Sie sollen die Vorteile der beiden anderen Methoden kombinieren. Das einflussreichste semi-projektive Verfahren ist das Multi-Motiv-Gitter (MMG) (Schmalt et al., 2000a; Sokolowski, Schmalt, Langens & Puca, 2000). Es besteht wie der TAT auch aus motivanregenden Bildern. Aber anstatt kreative Geschichten zu produzieren, werden die Probanden gebeten, sich in die Lage einer der Personen auf dem Bild hineinzusetzen und aus einer Liste von Statements auszu-

wählen, ob diese auf die ausgewählte Person zutrifft oder nicht. Das MMG ist in der Lage die Furcht- und Hoffnungskomponente der drei Basismotive zu erfassen.

Für die Gitter-Technik [MMG] deutet sich ein dem TAT äquivalenter Gültigkeitsbereich an. Die Gitter-Technik ist ebenfalls in sämtlichen Bereichen als valider Prädiktor ausgewiesen und bewährt sich auch dort, wo Fragebogen versagen: beim Persistenzverhalten und der Anspruchsniveausetzung, bei der Vorhersage von beruflichen Erfolg, bei Motivationsprogrammen sowie beim Nachweis sozialisationsabhängiger Motivunterschiede. (Schmalt & Sokolowski, 2000, S. 118)

Ein weiteres Verfahren, das dem MMG ähnelt, ist der Picture Story Exercise-Questionnaire (PSE-Q) (Schultheiss, Yankova, Dirlikov & Schad, 2009). Auch bei diesem Verfahren wird mit Bildern gearbeitet. Die ausgewählten acht Bilder entstammen der PSE. Wie beim MMG sollen die Probanden aus einer Reihe von Statements auswählen, ob diese für die abgebildete Situation zutreffend sind oder nicht. Der Unterschied zum MMG besteht in der Instruktion. Beim MMG sollen die Probanden „sich in die Rolle einer beliebigen Person auf dem Bild“ (Schmalt et al., 2000b, S. 3) hineinversetzen, während beim PSE-Q sich die Probanden vorstellen sollen, dass sie selbst eine der abgebildeten Personen sind („imagine [...] that you would be one of the people in the situation“, Schultheiss et al., 2009, S. 74). Beim PSE-Q wird also keine ausreichende Möglichkeit zur Projektion geboten, wodurch es den Fragebögen näher ist. Die Zusammenhänge mit Skalen der PRF und die weitgehende Unabhängigkeit mit der PSE, die Schultheiss und Kollegen (2009) berichten, spricht für diese Annahme.

Bei den Methoden zur Erhebung der Motive zeigen sich also deutliche Unterschiede in ihrer Anwendung, Auswertung und den Gültigkeitsbereichen. Wie bereits beim PSE-Q angeschnitten, gibt es oft keine Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Methoden. Worauf dies zurückgeführt wird, zeigt sich im folgenden Abschnitt.

2.2. Implizite und explizite Motive

Dass die unterschiedlich erhobenen Maße von Motiven kaum bis keinen Zusammenhang haben, wurde schon früh beobachtet und durch gezielte Forschung bewiesen (Brunstein & Hoyer, 2002; Lawrence & Jordan, 2009; Michalek, Püschel, Joormann & Schulte, 2006; Schultheiss & Brunstein, 2001; vgl. Brunstein, 2003). Auch bei vergleichbaren Verfahren mit ähnlichen Stimulusmaterial zeigen sich keine Zusammenhänge (Schultheiss et al., 2009). So liegt die in einer Meta-Analyse ermittelte durchschnittliche Korrelation von TAT- und Fragebogenmaße für das Leistungsmotiv bei $r = .09$ ⁴ (Spangler, 1992). Dies beweist die mangelnde konvergente Validität für beide Verfahren, also dass beide unterschiedliche Konstrukte erfassen.

McClelland et al. (1989) postulieren in Anbetracht der Unabhängigkeit von TAT- und Fragebogenmaßen zwei voneinander unabhängige Motivsysteme: Die impliziten und die expliziten Motive.

There ist evidence that implicit and self-attributed [explizite] motives are acquired in different ways at different times of life, respond generally to different types of incentives, function differently in guiding behavior, and are associated with different physiological correlates. (McClelland et al., 1989, S. 700).

Implizite Motive werden mittels indirekter Verfahren (projektiv, semi-projektiv) erhoben, da sie nicht bewusst repräsentiert sind. Die dem Bewusstsein zugänglichen, expliziten Motive beruhen dagegen auf direkten Verfahren (Fragebögen). Allerdings stehen die Fragebögen miteinander im Zusammenhang, während indirekte Verfahren dies nicht tun (zur Messung des Leistungsmotivs: Ziegler, Schmukle, Egloff & Bühner, 2010). Kritisch anzumerken an dem Befund von Ziegler et al. ist, dass die Probanden alle Verfahren hintereinander bearbeiteten. Dies kann zum sogenannten „Sägezahneffekt“ führen. Das heißt, dass Personen weniger leistungsthe-

⁴ Statistische Symbole werden nach Richtlinien der American Psychological Association (2010, S. 199ff) genutzt.

matische Inhalte produzieren, wenn sie dies kurz zuvor bereits getan haben. Befriedigte Motivationstendenzen verlieren an Intensität (vgl. Schmalt & Sokolowski, 2000). Zudem argumentieren Schmalt und Langens (2009), eine geringe Korrelation zwischen den indirekten Verfahren könne auf unterschiedliche Testmaterialien zurückzuführen sein. Mit dem Verweis auf Schüler, Job, Fröhlich und Brandstätter (2008), ziehen sie den Schluss, dass obwohl TAT und MMG nicht miteinander korreliert sind, „haben das MMG-Anschlussmotiv und das TAT-Anschlussmotiv gleiche Funktionen in einem Umfeld motivationaler Variablen“ (Schmalt & Langens, 2009, S. 57).

Anhand von empirischen Befunden zeichnete Brunstein (2003; vgl. Schmalt & Langens, 2009) die Unterschiede der Motivsysteme auf (s. Tabelle 2). Demnach läuft die Entwicklung beider Systeme zu unterschiedlichen Zeitpunkten ab (McClelland & Pilon, 1983). Implizite Motive entwickeln sich früher („vorsprachlich“; vgl. Kuhl, 2010), während die expliziten Motive mit der Entwicklung der Sprache und der Entwicklung eines Selbstkonzepts einhergehen (Brunstein, 2003, spricht auch von „motivationalen Selbstbildern“). Dennoch ist die Befundlage zur Entwicklung der Motive rar.

Des Weiteren spricht die Forschung dafür, dass implizite Motive durch Tätigkeitsanreize angeregt werden, während die expliziten Motive auf sozial-evaluative und Ergebnisanreize ansprechen (für das Leistungsmotiv s. Spangler, 1992). Implizite Motive stehen in einem Zusammenhang mit operanten und respondenten Verhalten und explizite Motive nur mit respondenten (Brunstein & Hoyer, 2001; Schmalt & Sokolowski, 2000).

2.2.1. Motivkongruenz

Nach der theoretischen und empirischen Differenzierung der Motivsysteme, stellt sich nun die Frage, ob und wie sie miteinander in Beziehung stehen. McClelland et al. (1989) definierten implizite und explizite Motive als voneinander unabhängig. Demnach ist es möglich, dass Personen gleich starke oder schwache explizite und im

Tabelle 2

Implizite und explizite Motive (modifiziert nach Schmalt & Langens, 2009, S. 103)

	Implizite Motive	Explizite Motive
Messung	Durch indirekte Verfahren (u. a. TAT, MMG)	Durch direkte Verfahren (Fragebögen)
Verhaltensregulation	Durch die Antizipation von Affektwechsell	Durch das Streben nach Selbstkonsistenz und positivem Selbstwertgefühl
Zugang	Unbewusst	Bewusst
Effekt	Energetisieren Verhalten, richten Aufmerksamkeit aus, fördern Lernprozesse	Bedingen Wahlen zwischen kognitiv bewertbaren Handlungsalternativen
Anreize	Sprechen vorwiegend auf Tätigkeitsanreize an	Sprechen vorwiegend auf sozial-evaluative und Ergebnisanreize an
Entwicklung	In der frühen Kindheit durch affektive Lernerfahrung	Mit der Formation des Selbstkonzepts

plizite Motive haben, also motivkongruent (auch motivkonkordant genannt) sind. Aber Personen können auch stärker explizit oder implizit motiviert sein (analog zum quadripolaren Modell von Covington & Omelich, 1991).

Motivinkongruenz geht mit ungesundem Essverhalten im einher (Job, Oertig, Brandstätter & Allemand, 2010) und psychotherapeutisch behandelte Patienten, deren Leistungsmotive nicht kongruent sind, berichten höhere Depressionssymptome (Pueschel, Schulte & Michalak, 2011). Außerdem ist Leistungs-Motivkongruenz ein Prädiktor für höheres subjektives Wohlbefinden und niedrigeren psychosomatischen Symptomen. Dies konnten Baumann, Kaschel und Kuhl (2005) zeigen. Für das Leistungsmotiv scheint sich der positive Zusammenhang mit dem Wohlbefinden dann zu ergeben, wenn die Personen zusätzlich eine geringe Verhaltenshemmung zeigen (Langens, 2007). Außerdem geht eine Kongruenz der Leistungsmotive mit einem erhöhten Flow-Erleben einher (Schüler, 2010). Nichtsdestotrotz lässt sich festhalten, dass Motivkongruenz im Vergleich zur -inkongruenz mit höherem Wohlbefinden einhergeht (vgl. Brunstein, 2003; Schmalt & Langens, 2009).

Was unterscheidet nun die Personen, deren Motivsysteme übereinstimmen, von denjenigen, bei denen sie es nicht tun? Auf der Suche nach Moderatoren stieß man auf folgende Prädiktoren, die den Zusammenhang von expliziten und impliziten Motiven beeinflussen: Selbstbestimmung (für Leistungsmotive s. Thrash & Elliot, 2002; kulturübergreifend: Hofer et al., 2010), Körperwahrnehmung, Selbstbeobachtung und Konsistenzbestreben (für Leistungsmotive s. Thrash, Elliot & Schultheiss, 2007) sowie Lage- und Handlungsorientierung (vgl. Brunstein, 2003). Die Kongruenz zwischen den Motiven scheint sich auch durch die Vorstellung von motivspezifischen affektiven Anreizen herzustellen (Job & Brandstätter, 2009).

2.2.2. Ein multidimensionales Modell der Motive

Ausgehend von den Befunden fordern Thrash und Elliot (2002) ein multidimensionales Modell von Motiven aus vier Gründen. Als Erstes führen sie an, dass sich implizite und explizite Motive Varianz teilen, aber dennoch spezifische, ungeteilte Varianz besitzen. Zweitens unterliegen beide Systeme einer gleichen konzeptuellen Grundlage (z. B. energetisieren und führen beide zu Verhalten, beide haben eine bestimmte Valenz), dennoch haben sie unterschiedliche Wirkungsweisen (z. B. basieren implizite Motive auf Affekten und bedingen operantes Verhalten, explizite Motive basieren auf Kognitionen und bedingen respondentes Verhalten). Außerdem erlaubt ein multidimensionales Modell, allgemein über ein Motiv zu sprechen, wenn es keine Unterschiede in den Wirkungsweisen von expliziten und impliziten Motiven gibt. Aber gleichzeitig ist es möglich, präzise eine spezifische Motivkomponente herauszugreifen, wenn diese verschieden wirkt. Abschließend argumentieren die Autoren, würde die multidimensionale Betrachtung von Motiven zu Forschungsfragen führen, die bis zu dem Zeitpunkt nicht betrachtet wurden.

2.3. Das Leistungsmotiv

In den vorangegangenen Abschnitten wurde bereits mehrfach spezieller Bezug auf die Leistungsmotivation genommen. Nun soll an dieser Stelle nochmal kurz gesondert auf weitere Aspekte des Leistungsmotivs eingegangen werden.

Murray (1938) benannte das Leistungsmotiv mit *n Achievement* und beschrieb es als „the desire or tendency to do things as rapidly and/or well as possible“ (S. 164). In der heutigen Motivationsforschung ist das Zentrale am Leistungsmotiv die Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab. Typische Anreize sind zum Beispiel das Lösen von Rätseln und sportliche Wettkämpfe.

Das Leistungsmotiv hat evolutionsbiologische Wurzeln. Sich mit seiner Umwelt effektiv auseinanderzusetzen, sie zu erkunden (Explorationsverhalten) und in diese einzuwirken (Erleben von Wirksamkeit) dient dem Gewinn von Informationen (z. B. neue Nahrungsquellen, Entdecken von Gefahren). Außerdem streben Menschen nach der Erweiterung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Puca & Langens, 2008).

Für Leistungsmotivation finden sich schon frühzeitig Anzeichen im Ausdrucksverhalten von Kindern (ab einem Alter von ca. 3 Jahre), die in einem spielerischen Wettkampf beobachtet werden. Sie zeigen Stolz oder Scham und somit, dass sie neben dem Ergebnis des Handelns auch die eigene Leistung und Anstrengung bewerten (Brunstein & Heckhausen, 2010; Holodynski & Oerter, 2002). „Leistungsmotivation tritt also von Anfang an in beiden Tendenzen, als Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg hervor“ (Heckhausen, 1963, S. 15). Für das Leistungsmotiv wird stellenweise auch zwischen drei Ausprägungen unterschieden: Hoffnung auf Erfolg, aktive Furcht vor Misserfolg und passive Furcht vor Misserfolg (Langens, Schmalt & Sokolowski, 2005; Schmalt, 2005). Dabei ist die aktive Misserfolgsscham gekennzeichnet durch emotional-physiologische Reaktionen wie Herzklopfen, Schwindelgefühl oder Schwitzen. Inhalte der passiven Furcht vor Misserfolg sind „grüblerische Gedanken und Zweifel an der eigenen Kompetenz“ (Langens et al., 2005, S. 83).

McClland und Pilon (1983; McClland et al., 1989) konnten zeigen, dass das elterliche Verhalten einen Einfluss auf das Leistungsmotiv hat. So findet sich bei denjenigen Personen ein höheres implizites Leistungsmotiv im Erwachsenenalter, wenn

deren Mütter besonderen Wert auf feste Essenszeiten und eine strenge Sauberkeitserziehung legten (als die Probanden 5 Jahre alt waren). Hohe und frühe Leistungsanforderungen gingen mit einem erhöhten expliziten Leistungsmotiv einher. Von Holodynski und Oerter (2002, S. 568f) werden acht Entwicklungsstufen der Leistungsmotivation unterschieden:

1. Freude am Effekt (im ersten Lebensjahr):

Absichtliches Herbeiführen von Effekten führt zum Ausdruck von Freude.

2. Selbermachen (im zweiten Lebensjahr):

Ausgeprägte Tendenz, etwas selber machen zu wollen. Sobald die Sprachentwicklung es zulässt, drückt das Kind diesen Wunsch auch verbal aus.

3. Verknüpfung von Handlungsergebnissen mit Tüchtigkeit (ab 3½ Jahren):

Ausdruck von Freude und Stolz über einen Erfolg, und Enttäuschung und Beschämung über Misserfolg. Das Ergebnis wird mit der eigenen Tüchtigkeit erklärt. Dieses Kausalschema ist der entscheidende Schritt in der Entwicklung der Leistungsmotivation.

4. Unterscheidung von Tüchtigkeit und Schwierigkeit (ab 5 Jahren):

Unterscheidung von Tüchtigkeit als internale Ursache und der Aufgabenschwierigkeit als externale Ursache. Erfolg trotz hoher Schwierigkeit wird auf ein hohes Maß an Tüchtigkeit zurückgeführt.

5. Anspruchsniveau-Setzung (ab 4½ Jahren):

Die Kombination von Tüchtigkeit und Schwierigkeit führt zur Erfolgs- und Misserfolgserwartung. Das Kind setzt sich Ziele aufgrund vorausgegangener Erfolge und Misserfolge. Damit ist die Grundlage für die Setzung von Gütemaßstäben gegeben. Als Bezugsnorm dient zunächst das eigene Können (ab 4½ Jahren), später (ab 8 Jahren) der Vergleich mit anderen Kindern bis beide Bezugsnormen nebeneinander existieren.

6. Anstrengung als Ursache für Leistung (ab 5 Jahren):

Die eigene Anstrengung bildet das wichtigste Erklärungskonzept für Leistung. Anstrengung ist anschaulich erfahrbar und an sich selbst wie an anderen beobachtbar. Dies erlaubt dem Kind, eine proportionale Beziehung

zwischen Aufwand und Ergebnis anzunehmen.

7. Fähigkeit als Ursache für Leistung (ab 10 Jahren):

Fähigkeit steht unsichtbar und unanschaulich hinter der Leistung und ist zudem etwas durch Lernen und Entwicklung Gewordenes. Die Kombination von Anstrengung und Fähigkeit scheint erst additiv und dann multiplikativ zu erfolgen.

8. Glück versus Anstrengung (ab 12 Jahren):

Unterscheidung, ob man eine Lösung nur durch Glück bzw. Zufall oder durch eigene Anstrengung gefunden hat, ist möglich.

Für die vier Leistungsmotive (implizite und explizite Hoffnung auf Erfolg sowie implizite und explizite Furcht vor Misserfolg) zeigen sich viele Zusammenhänge mit verschiedenen Prozessen und Folgen von Leistungsverhalten. In Tabelle 3 sind beispielhaft einige dieser Zusammenhänge dargestellt. Letztlich zeigt sich aber auch, „dass Leistungsmotivation nur eine unter vielen Einflussgrößen ist, welche die Güte einer Leistung bestimmen. Leistungsmotivation kann das Streben antreiben, sich stetig zu verbessern und anspruchsvolle Ziele zu erreichen“ (Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 181).

Tabelle 3:

Zusammenhänge der Leistungsmotive mit anderen Leistungsvariablen

	Hoffnung auf Erfolg	Furcht vor Misserfolg
implizit	Leistung, geringes Self-Handicapping, geringe Hilflosigkeit, weniger Schwänzen, Engagement (De Castella et al., 2013); Noten, IQ, Persistenz, Aktivität, Produktivität (vgl. Spangler, 1992)	Hilflosigkeit, Self-Handicapping, Schwänzen, geringes Engagement (De Castella et al., 2013); geringe Lebenszufriedenheit (Lawrence & Jordan, 2009);
explizit	Leistung, Persistenz, Freude bei Aufgabenlösen, Flow-Erleben, positive Selbstbewertung, moderat positive Zielsetzung (Lang & Fries, 2006); Leistung (vgl. Spangler, 1992)	Negative Selbstbewertung, Sorgen, Prüfungsangst, moderat positive Zielsetzung (negativ), geringes Flow-Erleben (Lang & Fries, 2006);

3. Zielorientierungen

Seit über 30 Jahren beschäftigt sich die Pädagogische Psychologie mit Zielorientierungen. Die Theorien der Zielorientierungen sind als „Weiterentwicklung der Leistungsmotivationsforschung zu verstehen“ (Schiefele, 2009, S. 161). Ziele werden als Repräsentationen von gewünschten Resultaten und Endstadien definiert. Elliot und Fryer (2008, nach Hulleman, Schragar, Bodmann & Harackiewicz, 2010) benennen fünf Basismerkmale von Zielen:

1. Ziele konzentrieren sich auf ein Objekt (z. B. Wissen).
2. Ziele lenken und steuern Verhalten.
3. Ziele fokussieren sich auf die Zukunft.
4. Ziele sind internal repräsentiert (kognitiv oder auf eine andere Weise).
5. Ziele verpflichten jemanden dazu, sich an sie anzunähern oder zu vermeiden.

Mit Zielorientierung wird nun eine Präferenz für eine bestimmte Art von Zielen in Leistungssituationen bezeichnet⁵. Diese Präferenz beeinflusst, wie eine Person diese Situationen wahrnimmt und erlebt (Elliot, 1999). Die Zielorientierungen gehören zu den Persönlichkeitseigenschaften (*traits*), dennoch hält Pintrich (2000, nach Schöne, 2007) fest, dass sie „not traits in the classic personality sense“ (S. 12) sind. Sie entwickeln sich innerhalb der frühen Schulzeit (vgl. Spinath & Schöne, 2003) und sind unter anderem von der Kultur beeinflusst (Dekker & Fischer, 2008).

Zudem können Zielorientierungen auch situational bedingt (*states*) sein (vgl. Spinath & Schöne, 2003). Elliot (1999) beschreibt drei unterschiedliche Effekte der Situation auf die Zielorientierung. Zum ersten gibt es den direkten Effekt, bei dem die Situation, wenn sie stark anregend ist, ohne motivationale Einflüsse („motivational

5 Eine genauere Bezeichnung für Zielorientierung wäre „Leistungszielorientierung“ in Anlehnung an den englischen Begriff *achievement goal orientation*, da sich die Theorien über Zielorientierungen auf die Leistungsmotivation beschränken. Im deutschen Sprachraum hat sich allerdings der Begriff Leistungsziele für eine bestimmte Zielorientierung durchgesetzt, so dass der Begriff Leistungszielorientierung bereits besetzt ist.

baggage“, S. 176) der Person zur Übernahme von Zielen führt. Zweitens kann die Situation einen indirekten Effekt haben. Das bedeutet, dass die Situation nicht auf die Zielorientierung selbst wirkt, sondern auf andere motivationale Dispositionen. Dies kann der Fall sein, wenn die Situation einen Misserfolg in Aussicht stellt, die wiederum die Übernahme von vermeidensorientierten Zielorientierungen begünstigt. Als letztes kann die Situation die Auswahl zwischen mehreren möglichen Zielorientierungen bestimmen. Wenn das Motiv für Hoffnung auf Erfolg aktiviert ist, können zum Beispiel Ziele übernommen werden, die auf individuellem oder normativen Vergleich beruhen. Wird in der Situation nun ein Wettbewerb betont, begünstigt es die Übernahme von Zielen mit normativen Vergleich.

Wenn im Folgenden von Zielorientierung gesprochen wird, ist in erster Linie die Persönlichkeitsdimension (*traits*) gemeint. Dabei sollte dennoch bedacht werden, dass diese nicht von der Situation unabhängig zu betrachten sind. Welche Präferenzen für Ziele kann man nun unterscheiden? Im Folgenden sollen kurz verschiedene Zielorientierungstheorien skizziert werden.

3.1. Der Weg zum 3x2-Modell der Zielorientierung

Die ersten größeren Theorien über Zielorientierungen entwickelten sich in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts. Im Verlauf der 90er Jahre verlor sich kurz das Forschungsinteresse an dem Thema und wurde mit Beginn des neuen Jahrtausends wiederbelebt (vgl. Schöne, 2007).

3.1.1. Das dichotome Modell

Die in den 80er Jahren publizierten Theorien (Ames, 1984; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984) postulierten alle ein dichotomes Modell. So werden die Ziele,

Kompetenz zu steigern, Fähigkeit aufzubauen und Wissen zu erlangen (Kompetenzziele, Lernziele, *mastery goals*), von den Zielen abgegrenzt, Kompetenz zu demonstrieren beziehungsweise mangelnde Kompetenz zu verdecken (Performanzziele, Leistungsziele, *performance goals*). Auch wenn sich die Ansätze bei der grundlegenden Unterscheidung der Zielorientierungen zwar ähneln, können bei „genauerer Betrachtung der theoretischen Konzepte [...] nur wenige Gemeinsamkeiten gefunden werden“ (Paulick, 2011, S. 16). Daraus resultieren auch unterschiedliche Bezeichnungen für die Kompetenz- und Performanzziele.

Dabei gehen die Theorien davon aus, dass die Kompetenzziele mit positiven Prozessen und Folgen einhergehen wie zum Beispiel einer stärkeren Vertiefung in Lernmaterial, erhöhter Freude bei der Lösung von Aufgaben und Persistenz bei Aussicht auf Misserfolg. Demgegenüber sollen die Performanzziele mit einer Reihe von negativen Effekten verbunden sein wie beispielsweise einer oberflächlichen Bearbeitung von Lernmaterial, verringerte Freude bei der Lösung von Aufgaben und Abbruch von Aufgaben, wenn ein Misserfolg in Aussicht steht. Diese Vorhersagen wurden zwar für die Kompetenzziele, aber nicht für die Performanzziele bestätigt (vgl. Elliot, 1999).

3.1.2. Das trichotome Modell

Aus dem oben genannten Grund fordern Elliot und Kollegen (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) eine stärkere Differenzierung der Performanzziele und postulieren ein trichotomes Modell der Zielorientierung. Dieses Modell unterscheidet zwischen Kompetenzzielen, Performanz-Annäherungszielen (*performance-approach goals*) und Performanz-Vermeidungszielen (*performance-avoidance goals*). Die Kompetenzziel-Orientierung ist analog zum dichotomen Modell die Orientierung auf Ziele, seine Kompetenz zu steigern. Mit Performanz-Annäherungszielen werden Ziele bezeichnet, Kompetenz zu zeigen und besser sein zu wollen als andere. Ziele, mangelnde Kompetenz zu verdecken und nicht schlechter sein zu wollen als andere, werden dagegen durch Performanz-Vermeidungsziele beschrieben.

Die Unterscheidung von Annäherungsorientierung (*approach orientation*) und Vermeidungsorientierung (*avoidance orientation*) folgen dem Vorbild, Motive zu differenzieren. In den dichotomen Modellen wurden teilweise schon beide Tendenzen theoretisch berücksichtigt. Allerdings wurden diese empirisch zusammengefasst betrachtet (vgl. Elliot & Harackiewicz, 1996). Auch andere Autoren (u. a. Middleton & Midgley, 1997 ; Skaalvik, 1997) differenzieren die Zielorientierungen – ähnlich wie die Forschungsgruppe um Elliot – in einem trichotomen Modell.

In der Forschung (Elliot & McGregor, 1999) zeigte sich, dass Performanz-Annäherungsziele positive und -Vermeidungsziele negative Prädiktoren für Prüfungsleistungen sind. Zudem hingen Performanz-Vermeidungsziele mit erhöhter Prüfungsängstlichkeit zusammen. Untersuchungen zur Aufgabenbindung (McGregor & Elliot, 2002) kamen unter anderem zu dem Ergebnis, dass Kompetenzziele positive Prädiktoren für eine vertiefte Vorbereitung, optimale Lernstrategien und die Bewertung einer Prüfung als Herausforderung sind. Außerdem sind Kompetenzziele wie auch Performanz-Annäherungsziele negativ mit dem Wunsch verbunden, sich einer Prüfung zu entziehen. Für den eigenen Leistungsanspruch, die aufgewendete Zeit für Prüfungsvorbereitungen und für die Bewertung einer Prüfung als Herausforderung sowie als Bedrohung sind Performanz-Annäherungsziele positive Prädiktoren. Ein anderes Bild fand sich in Bezug auf die Performanz-Vermeidungsziele. Diese haben einen positiven Zusammenhang mit Prokrastination, Prüfungsangst, der Bewertung einer Prüfung als Bedrohung sowie dem Wunsch, sich einer Prüfung zu entziehen. Zudem sind sie negative Prädiktoren für eine vertiefte Prüfungsvorbereitung, Lernstrategien, den eigenen Leistungsanspruch und für das eigene Fähigkeitskonzept.

Die drei Zielorientierungen sind also mit unterschiedlichen Prozessen und Folgen verbunden. Somit erklären sich die Null-Zusammenhänge mit Performanzzielen, wenn diese nicht zwischen Annäherungs- und Vermeidungsorientierung unterschieden werden (vgl. Elliot, 1999).

3.1.3. Das 2x2-Modell

Einen weiteren Schritt nach vorn geht das 2x2-Modell (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2005). Dieses postuliert neben den drei Zielorientierungen des trichotomen Modells eine vierte: Kompetenz-Vermeidungsziele. Personen mit dieser Orientierung streben nach der Vermeidung von Fähigkeits- und Kompetenzverlust, die Stagnation ihrer Entwicklung, etwas Gelerntes zu vergessen, eine Aufgabe nicht zu verstehen oder abschließen zu können. Es ist davon auszugehen, dass sich Kompetenz-Vermeidungsziele vermehrt in höheren Lebensjahren einstellen, wenn körperliche und kognitive Ressourcen abnehmen. Sie gehen einher mit hoher Prüfungsangst, geringer Selbstwirksamkeit, geringer Aufgabenbindung und schlechter Leistung (vgl. Senko, Hulleman & Harackiewicz, 2011).

Die vier Orientierungen können mit zwei Dimensionen in einer 2x2-Matrix eingeordnet werden. Die erste Dimension ist der Evaluationsstandard, in der zwischen Kompetenz- und Performanzziele unterschieden wird, und die zweite Dimension ist die Valenz, in der die Annäherungs- den Vermeidungszielen gegenüberstehen (vgl. Pintrich, 2005).

In einer Meta-Analyse verglich Huang (2012) die drei bisher vorgestellten Modelle. Während allen eine ausreichende diskriminante Validität zugesprochen wird, ist das Ergebnis im Hinblick auf die Kriteriumsvalidität eher ernüchternd. Allerdings wurde lediglich akademische Leistung als Kriterium herangezogen. So erklärt das dichotome Modell nur 2% der Varianz, das trichotome 4% und das 2x2-Modell 6% der Varianz der Leistung. Dieses Ergebnis unterstützt die Unterscheidung zwischen Annäherungs- und Vermeidungsorientierung der Ziele sowie für die Überlegenheit des 2x2-Modells gegenüber den beiden anderen Modellen.

3.2. Das 3x2-Modell

Schon 1999 wies Elliot darauf hin, dass unter Kompetenzziele „task- and past-referential goals“ (S. 183) zusammen betrachtet werden. Sofern die empirischen Befunde dafür sprechen, ist es nötig, beide Arten der Kompetenzziele getrennt voneinander zu betrachten. Dies geschah 2011, über ein Jahrzehnt später, durch Elliot, Murayama und Pekrun.

Wie auch das trichtertome und das 2x2-, geht auch das 3x2-Modell von zwei Dimensionen aus (s. Tabelle 4). Innerhalb der Evaluationsstandards können nun aufgabenbezogene, selbstbezogene oder fremdbezogene Ziele⁶ unterschieden werden. Dadurch ergeben sich sechs Arten von Ziele: 1. Aufgaben-Annäherungsziele (*task-approach goals*), 2. Aufgaben-Vermeidungsziele (*task-avoidance goals*), 3. Selbst-

Tabelle 4:

Matrix des 3x2-Modells der Zielorientierung

		Evaluationsstandard		
		Kompetenzziele		Performanzziele
		Aufgabenbezogen	Selbstbezogen	Fremdbezogen
Valenz	Annäherung	Eine Aufgabe besonders gut lösen zu wollen (gemessen am Standard der Aufgabe selbst).	Eine Aufgabe besser lösen zu wollen als man es selber in der Vergangenheit getan hat.	Eine Aufgabe besser lösen zu wollen als andere.
	Vermeidung	Eine Aufgabe nicht schlecht lösen zu wollen (gemessen am Standard der Aufgabe selbst).	Eine Aufgabe nicht schlechter lösen zu wollen als man es selber in der Vergangenheit getan hat.	Eine Aufgabe nicht schlechter lösen zu wollen als andere.

⁶ Wenn im Folgenden die Begriffe aufgabenbezogen, selbstbezogen und fremdbezogen verwendet werden, sind die Annäherungs- und Vermeidungsorientierung der jeweiligen Ziele zusammengefasst.

Annäherungsziele (*self-approach goals*), 4. Selbst-Vermeidungsziele (*self-avoidance goals*), 5. Fremd-Annäherungsziele (*other-approach goals*) und 6. Fremd-Vermeidungsziele (*other-avoidance goals*). Elliot und Kollegen (2011) beschreiben die Ziele wie folgt:

[...] a task-approach goal focused on the attainment of the task-based competence (e.g., "Do the task correctly"), a task-avoidance goal focused on the avoidance of task-based incompetence (e.g., "Avoid doing the task incorrectly"), a self-approach goal focused on the attainment of self-based competence (e.g., "Do better than before"), a self-avoidance goal focused on the avoidance of self-based incompetence (e.g., "Avoid doing worse than before"), an other-approach goal focused on the attainment of other-based competence (e.g., "Do better than others"), and an other-avoidance goal focused on the avoidance of other-based incompetence (e.g., "Avoid doing worse than others"). (S. 634)

Die Passung des 3x2-Modells wurde von Elliot et al. (2011) sowohl an einer deutschen wie auch an einer US-amerikanischen Stichprobe gegen alternative Modelle getestet (darunter auch das dichotome, trichotome und 2x2-Modell). Es zeigte sich, dass das neue 3x2-Modell die besten Fit-Indices erzielt und somit das am besten passende Modell ist. Dieses Ergebnis konnte Wu (2012) fächerspezifisch (Mathematik) auch an einer taiwanischen Stichprobe replizieren.

Zu den Zusammenhängen der sechs Zielorientierungen mit anderen relevanten Variablen im Leistungsbereich berichteten Elliot et al. (2011), Dinger und Dickhäuser (2012) sowie Langer (2012). Diese sind in Tabelle 5 dargestellt. Die Forschung zum neuen Modell ist noch am Anfang, weshalb es auch erst wenige Ergebnisse gibt, die die Nützlichkeit des 3x2-Modells belegen oder widerlegen. Dennoch zeichnet sich aus den Ergebnissen ab, dass aufgabenbezogene und selbstbezogene Ziele teilweise mit unterschiedlichen Konstrukten in Beziehung stehen. Insbesondere Elliot et al. (2011) und Langer (2012) fanden heraus, dass Aufgaben-Annäherungsziele eher mit positi-

Tabelle 5:

Zusammenhänge mit den Zielorientierungen des 3x2-Modells

	t-ap	t-av	s-ap	s-av	o-ap	o-av
Elliot et al. (2011)						
Annäherungs-Temperament	+	+	+	0	+	0
Vermeidungs-Temperament	0	+	0	+	+	+
Prüfungsleistung	0	0	0	0	+	-
Intrinsische Motivation	+	0	0	0	0	0
Lerneffizienz	+	0	0	0	+	-
Prüfungsbesorgnis	0	0	0	0	0	+
Absorption im Unterricht	+	0	0	0	0	0
Energielevel im Unterricht	0	0	+	-	0	0
Dinger & Dickhäuser (2012)						
Implizite Intelligenztheorie	0	0	0	0	0	0
eHE ^a	0	0	0	0	0	0
eFM ^a	+	+	+	+	0	+
Wahrgenommene Kompetenz	+	+	0	+	+	0
Interesse	0	0	+	0	0	0
Prüfungsängstlichkeit	0	0	+	+	0	0
Prokrastination	0	-	0	0	0	0
Langer (2012)						
Prüfungsleistung	+	0	0	0	+	0
Fähigkeitsselbstkonzept	+	0	0	0	+	-
Umgang mit Misserfolg	+	0	0	+	0	0
Interesse	+	0	+	0	+	0

Anmerkungen. t-ap = Aufgaben-Annäherungsziele; t-av = Aufgaben-Vermeidungsziele; s-ap = Selbst-Annäherungsziele; s-av = Selbst-Vermeidungsziele; o-ap = Fremd-Annäherungsziele; o-av = Fremd-Vermeidungsziele; eHE = explizites Motiv für Hoffnung auf Erfolg; eFM = explizites Motiv für Furcht vor Misserfolg; + positiver Zusammenhang, - negativer Zusammenhang, 0 kein Zusammenhang.

^a Ob Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg als implizites oder explizites Motiv erhoben wurden, geht aus der Quelle nicht hervor. Dies wurde mittels persönlicher Kommunikation mit den Autoren geklärt.

ven Effekten einhergehen als Selbst-Annäherungsziele. Das unterstützt die Unterscheidung innerhalb der Kompetenzziele.

3.3. Multiple Goals und Erhebungsprobleme

Zum Zusammenspiel der unterschiedlichen Zielorientierungen hat sich die Multiple Goals-Perspektive herausgebildet (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Pintrich, 2000; vgl. Schiefele, 2009). Die Multiple Goals-Perspektive sieht in Kompetenz- und Performanzziele zwei unterschiedliche Dimensionen. Demnach sollte es in manchen Situationen adaptiver sein, Kompetenzziele anzunehmen, und in anderen, sich Performanz-Annäherungsziele zu setzen (z. B. wenn eine Prüfungssituation oder Konkurrenz vorliegt). Die ideale Konfiguration wäre aber eine Kombination aus beiden Zielorientierungen zusammen (*multiple goals*).

Die Multiple Goals-Perspektive wird nicht unkritisch betrachtet (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001; vgl. Senko et al., 2011). Wie sich die Zielorientierungen zueinander verhalten, hängt zum Beispiel auch von der Art der Erhebung ab (Huang, 2012; Hulleman et al., 2010; Senko et al., 2011). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass Forscher, die die Multiple Goals-Perspektive vertreten, eher Items mit normativen Vergleich für Performanzziele nutzen (z. B. Achievement Goal Questionnaire (AGQ) von Elliot & Murayama, 2008: „My goal is to perform better than the other students“), während Kritiker Items anwenden, die mit dem Ausdruck von Fähigkeiten einhergeht (z. B. Patterns of Adaptive Learning Scale (PALS) von Midgley et al., 2000: „One of my goals is to show others that I’m good at my class work“).

Es gibt bei der Erhebung von Zielorientierungen also auch methodische Probleme und Hulleman et al. (2010) kommen zu dem Schluss, dass die Zielorientierungsforschung die gleichen Namen für unterschiedliche Konstrukte nutzt. Elliot und Murayama (2008) beschreiben verschiedene Probleme bei der Erhebung von Zielorientierung: 1. Eine Frage ist uneindeutig formuliert und zielt auf mehr als eine Zielorientierung. 2. Es wird keine Zielorientierung an sich erfragt (sondern z. B. der Wert ei-

nes Ziels). 3. Für unterschiedliche Ziele werden die gleichen Inhalte genutzt (z. B. Benotungen). 4. Es werden unterschiedliche Vergleichsnormen für Performanzziele genutzt (auch für Kompetenzziele, vgl. Hulleman et al., 2010). 5. Es werden unterschiedliche hypothetische und affektive Komponenten in den Fragen verwendet. 6. Es werden extreme Inhaltskomponenten erfragt („besser sein als die meisten“ (extrem) vs. „besser sein als andere“). 7. Erfragung vermischter soziale Ziele oder Motivation ohne individuelle Zielorientierung.

Dies illustriert die Problematiken der Erhebung der Zielorientierungen. Dementsprechend müssen Ergebnisse im Hinblick auf die zugrundeliegende Konzeptualisierung und Erhebungsmethode interpretiert werden.

3.4. Zielorientierungen und Bezugsnormorientierungen

An dieser Stelle soll auf die Unterscheidung zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung eingegangen werden, da die Verschiedenheit beider Konstrukte an einigen Stellen nicht anerkannt wird. Beispielsweise heißt es bei Köller (2005) man habe „nur zwei unterschiedliche Bezeichnungen desselben Konstrukts vor sich“ (S. 198).

Die Bezugsnormorientierung geht auf die Arbeit von Heckhausen (1974) zurück. Er unterschied vier Bezugsnormen: die individuelle Bezugsnorm, die soziale Bezugsnorm, die sachliche Bezugsnorm sowie die fremdgesetzte Bezugsnorm. Bei der individuellen Bezugsnorm wird die Leistung mit einer vorangegangenen Leistung verglichen (z. B. 10 Punkte mehr als beim letzten Test). Die soziale Bezugsnorm bezeichnet den Vergleich einer Leistung mit der einer Bezugsgruppe (z. B. 10 Punkte weniger als der Klassendurchschnitt), die unterschiedlich definiert sein kann wie unter anderem die Schulklasse, eine Altersgruppe oder Personen mit gleichem Ausbildungsstand. Wenn die Leistung anhand einer der Aufgabe selbst innehabenden Anforderung gemessen wird (z. B. das Lösungswort eines Kreuzworträtsels finden oder das Kreuzworträtsel vollständig lösen), spricht Heckhausen von sachlicher Bezugsnorm.

Die fremdgesetzte Bezugsnorm wird folgend definiert: „Die Leistung wird an fixierten Gütegraden bemessen, die von dafür zuständigen Instanzen gesetzt worden sind“ (S. 51). Dies ist zum Beispiel bei Schulnoten der Fall.

Rheinberg (1998) spricht nur noch von drei Bezugsnormen (individuelle, soziale und sachliche Bezugsnorm). Bei der sachlichen Bezugsnorm liegen die Normen „in der Sache selbst (z.B. der Aufgabe oder einem Lehrziel)“ (S. 39). Die fremdgesetzte Bezugsnorm wird nicht mehr explizit erwähnt, kann jedoch innerhalb der sachlichen Bezugsnorm aufgehen. Dies scheint insofern theoretisch nachvollziehbar, da sich beide an einem mehr oder minder objektiven und für alle Personen gleich gültigen Kriterium orientieren und es dabei unerheblich ist, ob dieses Kriterium innerhalb der Aufgabe oder durch außen vorgegeben ist.

Allgemein versteht man unter einer Bezugsnorm also „einen Standard, mit dem ein Resultat verglichen wird, wenn man es als Leistung wahrnehmen und bewerten will“ (Rheinberg, 1998, S. 39). Die Bezugsnormorientierung ist die Tendenz einer Person, vermehrt eine bestimmte Bezugsnorm zur Leistungsbeurteilung heranzuziehen.

Die Parallelen zur Zielorientierung sind offensichtlich. So scheinen sich die aufgabenbezogene Zielorientierung und die sachliche Bezugsnormorientierung, die selbstbezogene Zielorientierung und die individuelle Bezugsnormorientierung sowie die fremdbezogene Zielorientierung und die soziale Bezugsnormorientierung zu gleichen. Empirisch konnte bewiesen werden, dass es teils hohe Zusammenhänge zwischen Kompetenzziele und individueller Bezugsnormorientierung sowie zwischen Performanzziele und sozialer Bezugsnormorientierung gibt (Schöne, 2007; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004; vgl. Dickhäuser & Rheinberg, 2003), was für eine Abhängigkeit der beiden Konstrukte spricht. Dennoch kommen die Autoren zum Schluss, dass die „theoretische Verschiedenheit zweier Konstrukte, von denen eines die in Lern-/Leistungssituationen angestrebten *Ziele* thematisiert, während das andere einen *Maßstab* bezeichnet, an dem Leistungsergebnisse beurteilt werden“ (Schöne, 2007, S. 20; Hervorhebungen im Original) gegeben ist.

Dickhäuser und Rheinberg (2003) beschreiben folgende theoretischen Überle-

gungen zu den Zusammenhängen zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung:

Will man [...] sehen, ob und wie sich die eigene Kompetenz entwickelt (*task-involvement/learning goals*) [Kompetenzziele], ist der Vergleich mit eigenen bisherigen Leistungen erforderlich. Dazu benötigt man eine individuelle Bno [Bezugsnormorientierung]. Das bedeutet, dass die Zielorientierung die Bno bei der Selbstbewertung bestimmen kann. Letztere wäre theoretisch in erstere einzuordnen. (S. 51; Hervorhebungen im Original)

Wenn Schüler feststellen, dass sich in ihrer Lernumgebung gute Leistungen dadurch bestimmen, dass man besser als andere ist [...], dann sollte die Orientierung entstehen, in Lernsituationen möglichst die eigene Überlegenheit demonstrieren zu wollen. Das bedeutet, dass eine soziale Bno der Fremdbewertung (etwa seitens der Lehrer) die Entwicklung der Zielorientierung in Richtung *performance goals* bzw. *ego-involvement* [Performanzziele] bedingen kann. Hier wäre die Zielorientierung der Schüler also abhängig von der (sozialen) Bno, die Lehrer, Eltern und das Schulsystem verwenden. (S. 51; Hervorhebungen im Original)

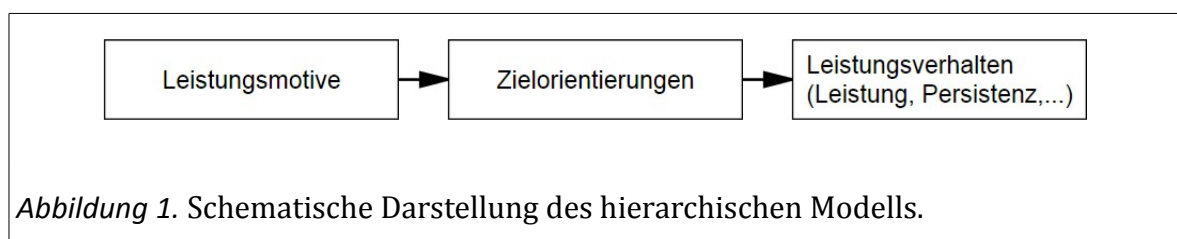
Die Bezugsnormorientierung und die Leistungszielorientierung sind also verwandte Phänomene, die sich in einem wesentlichen Punkt unterscheiden: Bei der Bezugsnormorientierung ist der Fokus der Leistungsbewertung in der Vergangenheit, während die Leistungszielorientierung sich auf Leistung in der Zukunft (Elliot & Fryer, 2008, nach Hulleman et al., 2010) bezieht.

4. Das hierarchische Modell der Leistungsmotivation

Das hierarchische Modell von Elliot und Church (1997) gibt einen theoretischen Rahmen, in dem sich die Einflüsse auf und von Zielorientierungen einbetten (s. Abbildung 1). Als Grundlage für die Beziehungen innerhalb des Modells ziehen die Autoren die Valenz (Annäherung/Hoffnung und Vermeidung/Furcht) heran.

Auf der ersten Ebene befinden sich die Vorläufer der Zielorientierungen. Hier stehen die Leistungsmotive Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg. Kompetenz-Annäherungsziele begründen sich auf Hoffnung auf Erfolg. Misserfolgssfurcht führt zur Übernahme von Performanz-Vermeidungszielen. In Bezug auf ihre Valenz sind diese beiden Zielorientierungen „rein“, das heißt, sie speisen sich aus dem dazugehörigen Annäherungs- (Hoffnung auf Erfolg) oder dem Vermeidungsleistungsmotiv (Furcht vor Misserfolg). Die Performanz-Annäherungsziele hingegen beruhen auf das Erfolgs- und Misserfolgsmotiv. Für diese Ziele gibt es also einen *valence override*, bei dem eine Vermeidungsmotivationskomponente und eine Annäherungsmotivationskomponente zusammenhängen. Elliot und Church (1997) erklären den scheinbaren Widerspruch, dass Performanz-Annäherungsziele prinzipiell auf der Grundlage von Hoffnung auf Erfolg gebildet werden, jedoch Personen mit einer hohen Misserfolgssfurcht diese Furcht durch die Übernahme eines Annäherungsziels kompensieren.

Der *valence override* zeigte sich bei vielen Untersuchungen zum trichotomen, 2x2- und 3x2-Modell (Elliot et al., 2011; Elliot & Church, 1997; Elliot & Murayma, 2008; Elliot & Thrash, 2002), jedoch gibt es auch Gegenbeispiele, bei denen dieser ausbleibt (Elliot & Thrash, 2010; Diseth & Kobbeltvedt, 2010) oder sich sogar unsystematisch darstellt (Dinger & Dickhäuser, 2012; Tanaka, Okuno & Yamauchi, 2002;

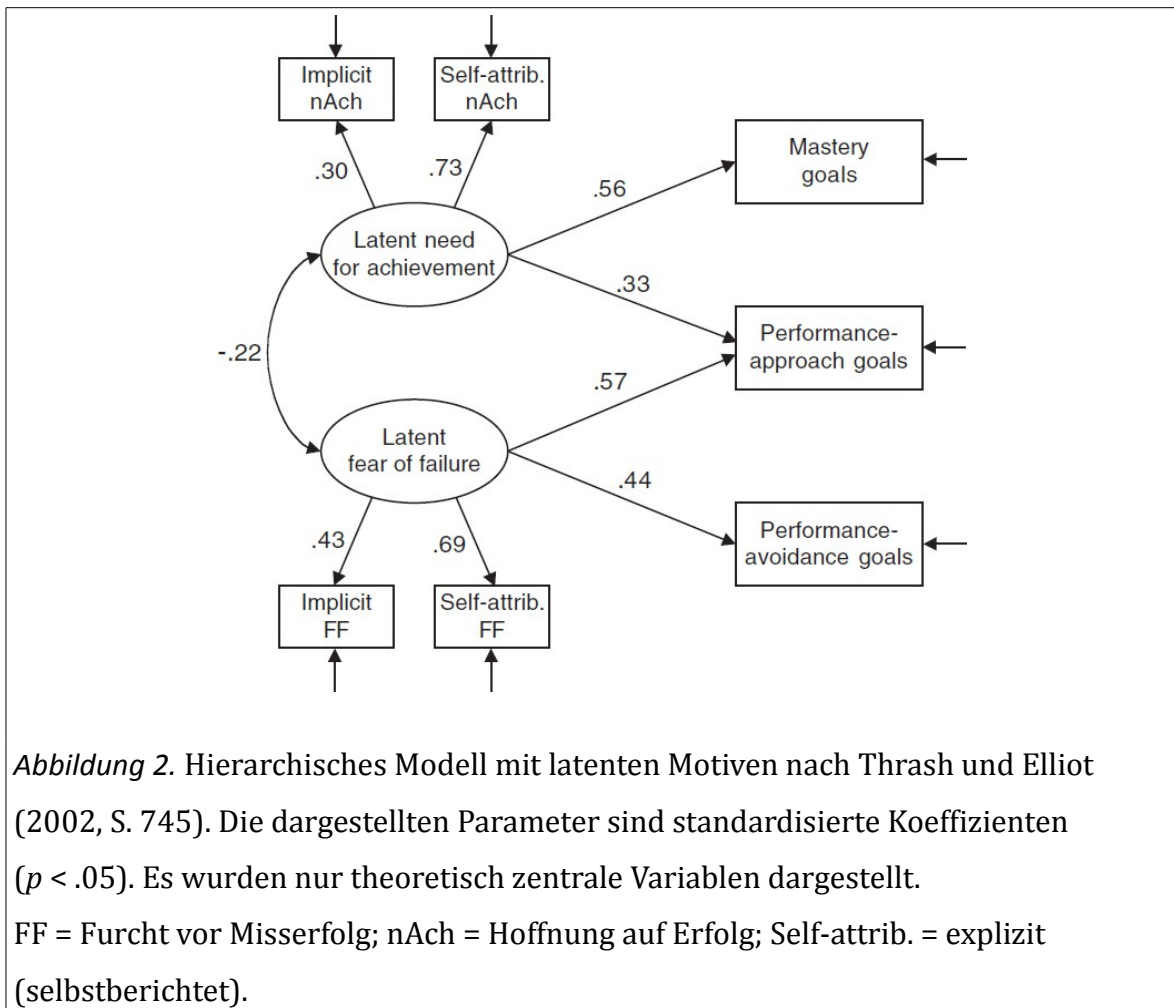


Tanaka & Yamauchi, 2001).

Auch andere Variablen beeinflussen die Zielorientierungen. In der Arbeit von Elliot und Church (1997) wurde die wahrgenommene eigene Kompetenz berücksichtigt und ausgehend von der empirischen Befundlage spricht Elliot (1999) von folgenden Einflüssen: Selbstbewusstsein, Selbstwert, Selbstentfaltungsmöglichkeiten, Selbstbeobachtung, Bedürfnis nach Anerkennung, Hoffnung auf Anschluss, Furcht vor Zurückweisung, Bindungsstil, Geschlecht sowie ethnische, sozioökonomische und soziokulturelle Herkunft. Besonders betrachtet wurden auf der ersten Ebene allerdings die Leistungsmotive (Dinger & Dickhäuser, 2012; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Elliot & Church, 1997; Elliot & Murayma, 2008; Tanaka, Okuno & Yamauchi, 2002; Tanaka & Yamauchi, 2001; Thrash & Elliot, 2002) sowie das Annäherungs- und Vermeidungs-Temperament (Elliot et al., 2011; Elliot & Thrash, 2002; Elliot & Thrash, 2010). Beide Konstrukte verhalten sich im hierarchischen Modell in Bezug auf die Zielorientierungen ähnlich. So hält Elliot (2006) fest:

Although quite different constructs, motives and temperaments are similar in that they both produce broad motivational tendencies that function as energizers of approach and avoidance behavior. Motives and temperament orient individuals (motives to domain-specific positive or negative stimuli; temperaments to domain-general positive or negative stimuli), but they do not provide precise guidance for how general desires or concerns may be approached or avoided. Instead, goals serve this function. (S. 114)

Zielorientierungen auf der zweiten Ebene wirken sich nun direkt und unterschiedlich auf das Leistungsverhalten und -erleben (dritte Ebene) aus. Elliot und Church (1997) betrachteten dabei intrinsische Motivation und Prüfungsleistung als abhängige Variablen. Kompetenzziele sind Prädiktoren für intrinsische Motivation, Performanz-Annäherungsziele für Prüfungsleistung und Performanz-Vermeidungsziele sind negative Prädiktoren für intrinsische Motivation und Prüfungsleistung. Da-



bei wird davon ausgegangen, dass die Effekte der Leistungsmotive nur einen indirekten, durch die Zielorientierung moderierten Effekt auf diese Variablen haben. Diese Annahme kann kritisch betrachtet werden, da einige Ergebnisse dem widersprechen (Diseth & Kobbeltvedt; Schmalt, 2005; vgl. Langens et al., 2005).

Auch wenn das hierarchische Modell davon ausgeht, dass die Zielorientierungen sowohl von impliziten als auch expliziten Leistungsmotiven ähnlich gespeist werden, untersuchten Elliot und Church (1997) nur die expliziten Motive. Besondere Betrachtung verdient daher die Studie von Thrash und Elliot (2002), die beide Motivsysteme im Hinblick auf das hierarchische Modell betrachteten.

Für die expliziten Motive konnten Thrash und Elliot (2002) zeigen, dass Hoff-

nung auf Erfolg Prädiktor für Annäherungsziele und dass Furcht vor Misserfolg Prädiktor für Performanzziele sind. Ein etwas anderes Bild zeichnete sich beim impliziten Motivsystem. Dort hingen das Erfolgsmotiv und Performanz-Annäherungsziele nicht zusammen. Somit konnten sie ihre Hypothesen für die expliziten, aber nicht für die impliziten Motive bestätigen. Zu den Leistungsmotiven betrachteten die Autoren auch demographische Variablen. So zeigte sich, dass die Semesterzahl negativ mit Kompetenz-Annäherungszielen einherging und dass Frauen mehr Performanz-Vermeidungsziele berichten als Männer.

Zu den einzelnen Analysen der expliziten und impliziten Motive wurden diese im Sinne eines multidimensionalen Modells der Leistungsmotive zusammen betrachtet. Bei den aus den expliziten und impliziten gebildeten latenten Motiven für Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg bestätigten sich die theoretischen Zusammenhänge mit den Zielorientierungen in einem Strukturgleichungsmodell (s. Abbildung 2).

Über das hierarchische Modell der Leistungsmotivation äußerten sich Schmalt und Langens (2009) wie folgt:

Die Erklärung aktuellen Verhaltens und Erlebens aus solchen konkreten Zielsetzungen sind ganz hilfreich, weil sie den großen Bogen, der von den Motivdispositionen zu konkreten Verhalten geschlagen wird, überbrücken helfen, indem sie auf mittelhohem theoretischen Niveau – zwischen Motiven auf der einen Seite und dem Verhalten auf der anderen Seite – eine weitere Erklärungsebene einziehen. (S. 274)

5. Fragestellungen

Wie positioniert sich das 3x2-Modell der Zielorientierung nun innerhalb des hierarchischen Modells im Zusammenhang mit den Leistungsmotiven? Welche bisherigen Ergebnisse lassen sich übertragen und welche nicht? Und welche Hypothesen lassen sich ableiten? Einen besonderen Stellenwert bei der Beantwortung dieser Fragen hat die Arbeit von Thrash und Elliot (2002), die sowohl explizite als auch implizite Motive betrachteten. Auf die Berücksichtigung der Befunde von Tanaka und Kollegen (Tanaka et al., 2002; Tanaka & Yamauchi, 2001) wird hier verzichtet. In Japan, einer nicht-westlichen Kultur, zeigen sich besondere Strukturen innerhalb des hierarchischen Modells. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass einige Zielorientierungen „have somewhat different characteristics depending on the culture“ (Tanaka et al., 2002, S. 454).

Die bekannten Zusammenhänge für die Performanzziele können direkt auf die fremdbezogenen Ziele übertragen werden, da diese identisch sind. In Bezug auf die Kompetenzziele sollten sich die Ergebnisse sowohl für die aufgaben- als auch die selbstbezogenen Ziele zeigen. Würden sich die aufgaben- und selbstbezogenen Ziele hinsichtlich ihres Zusammenspiels mit anderen Konstrukten allerdings nicht unterscheiden, ist die Differenzierung der Kompetenzziele nicht sinnvoll. Wichtige Anhaltspunkte in Bezug auf die Zusammensetzung der Valenz der Zielorientierungen bietet die Arbeit von Elliot et al. (2011) selbst, welche die Beziehungen der Zielorientierungen mit dem Annäherungs- und Vermeidungs-Temperament untersuchten (s. Tabelle 5).

5.1. Hoffnung auf Erfolg als Prädiktor

Zum expliziten Motiv haben Dinger und Dickhäuser (2012) bereits Ergebnisse für das 3x2-Modell präsentiert. Bei ihnen war das explizite Erfolgsmotiv kein Prädiktor für eine der Zielorientierungen. Dies steht im Widerspruch zu anderen Ergebnis-

sen, die einen Einfluss von der expliziten Hoffnung auf Erfolg auf die Kompetenzziele sowie auf die Performanz-Annäherungsziele fanden (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Elliot & Church, 1997; Elliot & Murayama, 2008; Thrash & Elliot, 2002).

In Bezug auf das implizite Erfolgsmotiv ist die Befundlage rar. Die implizite Hoffnung auf Erfolg wurde von Thrash und Elliot (2002) als Prädiktor für die Kompetenzziele ausgemacht. Nicht bestätigen konnten sie ihre Hypothese zu dem Zusammenhang mit Performanz-Annäherungszielen. Sie gingen davon aus, dass sich die impliziten und die expliziten Leistungsmotive in ähnlicher Weise auf die Zielorientierungen auswirken.

Die Ergebnisse zur Valenz der sechs Zielorientierungen zeigen, dass folgende Ziele mit Annäherung in Verbindung stehen (Elliot et al., 2011): alle drei Annäherungsziele und Aufgaben-Vermeidungsziele. Aus diesem Befund ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 1: Das explizite Motiv für Hoffnung auf Erfolg ist ein positiver Prädiktor für (a) Aufgaben-Annäherungsziele, (b) Aufgaben-Vermeidungsziele, (c) Selbst-Annäherungsziele und (d) Fremd-Annäherungsziele.

Hypothese 2: Das implizite Motiv für Hoffnung auf Erfolg ist ein positiver Prädiktor für (a) Aufgaben-Annäherungsziele, (b) Aufgaben-Vermeidungsziele, (c) Selbst-Annäherungsziele und (d) Fremd-Annäherungsziele.

5.2. Furcht vor Misserfolg als Prädiktor

Die explizite Misserfolgsschreck zeigte sich bisher als Prädiktor für Performanz-Annäherungsziele und Performanz-Vermeidungsziele (Elliot & Churuch, 1997; Thrash und Elliot, 2002) sowie für Kompetenz-Vermeidungsziele (Elliot & Murayama, 2008).

Abweichende Ergebnisse finden sich bei Diseth und Kobbeltvedt (2010), die keinen Einfluss auf die Performanz-Annäherungsziele fanden, und bei Dinger und Dickhäuser (2012), die Furcht vor Misserfolg für alle Zielorientierungen außer den Fremd-Annäherungszielen als Prädiktor ausmachen konnten.

Analog zur impliziten Hoffnung auf Erfolg kann für die implizite Furcht vor Misserfolg nur wenig berichtet werden. Die implizite Misserfolgsschreck zeigte sich als Prädiktor für die Performanzziele, sowohl für die Annäherungs- als auch die Vermeidungsziele (Thrash & Elliot, 2002).

Für alle Vermeidungsziele und zusätzlich für die Fremd-Annäherungsziele fanden Elliot et al. (2011) Zusammenhänge mit dem Vermeidungs-Temperament. Auf Grundlage der Nähe zur entsprechenden Vermeidungs-Valenz werden folgende Ergebnisse erwartet:

Hypothese 3: Das explizite Motiv für Furcht vor Misserfolg ist ein positiver Prädiktor für (a) Aufgaben-Vermeidungsziele, (b) Selbst-Vermeidungsziele, (c) Fremd-Annäherungsziele und (d) Fremd-Vermeidungsziele.

Hypothese 4: Das implizite Motiv für Furcht vor Misserfolg ist ein positiver Prädiktor für (a) Aufgaben-Vermeidungsziele, (b) Selbst-Vermeidungsziele, (c) Fremd-Annäherungsziele und (d) Fremd-Vermeidungsziele.

5.3. Interaktionen

Bisher wurden zu den Einflüssen auf die Zielorientierungen lediglich die einzelnen Leistungsmotive für sich allein betrachtet. In Bezug auf die Ergebnisse zur Motivkongruenz (vgl. Brunstein, 2003; Schmalt & Langens, 2009) und des quadripolaren Modells der Leistungsmotivation (Covington & Omelich, 1991; De Castella et al., 2013;

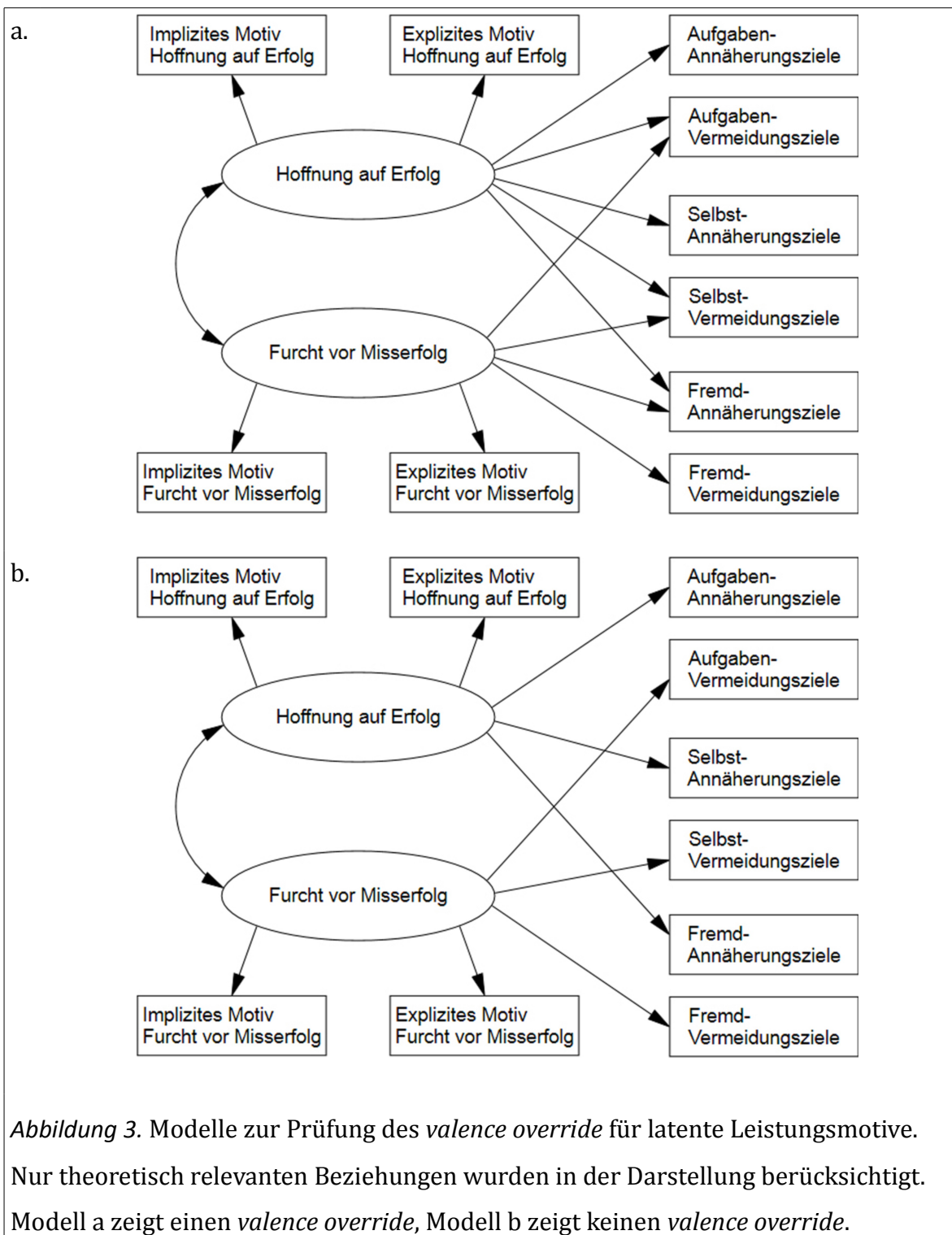
Schmalt et al., 2000a) ergeben sich sechs Interaktionen, die explorativ betrachtet werden sollen:

1. implizite Hoffnung auf Erfolg x implizite Furcht vor Misserfolg
2. implizite Hoffnung auf Erfolg x explizite Hoffnung auf Erfolg
3. implizite Hoffnung auf Erfolg x explizite Furcht vor Misserfolg
4. implizite Furcht vor Misserfolg x explizite Hoffnung auf Erfolg
5. implizite Furcht vor Misserfolg x explizite Furcht vor Misserfolg
6. explizite Hoffnung auf Erfolg x explizite Furcht vor Misserfolg

5.4. Valence override und latente Motive

In Anlehnung an Thrash und Elliot (2002) sollen die Beziehungen zwischen den latenten Leistungsmotiven (im Sinne des multidimensionalen Modells der Motive) und den Zielorientierungen in einem Strukturgleichungsmodell betrachtet werden. Da sich der *valence override* in einigen Untersuchungen bestätigt (Elliot et al., 2011; Elliot & Church, 1997; Elliot & Murayama, 2008; Elliot & Thrash, 2002) und in einigen nicht (Elliot & Thrash, 2010; Diseth & Kobbeltvedt, 2010), soll ein Modell mit *valence override* gegen eines ohne getestet werden (s. Abbildung 3).

Die Hypothesen sind an dieser Stelle noch global formuliert und müssen im Hinblick auf die verwendeten Instrumente betrachtet werden.



6. Methoden und Durchführung

Der folgende Teil beinhaltet die Beschreibung der Stichprobe und der Durchführung der Befragung. Außerdem werden die Methoden zur Erhebung der Leistungsmotive, der Zielorientierung und der soziodemographischen Kennwerte dargestellt. Für die Auswertung der Daten wurden die Programme SPSS Statistics 20 und SPSS Amos 20 von IBM verwendet.

6.1. Stichprobe

Insgesamt nahmen 220 Probanden (73m⁷, 147w⁸) an der Befragung teil, von denen 16 Personen ausgeschlossen wurden (s. u.). Somit ergab sich für die Datenanalyse eine Stichprobe von 204 Personen. Darunter befanden sich 138 Frauen (68%) und 66 Männer (32%). Alle Teilnehmer gaben ihr Geschlecht an, obwohl die Möglichkeit für „keine Angabe“ gegeben war. Das Alter der Probanden lag zwischen 18 und 41 Jahre und im Durchschnitt bei 22 Jahren.

Die Versuchspersonen setzten sich ausschließlich aus Studierenden der Universität Osnabrück und der Hochschule Osnabrück zusammen, die durchschnittlich im vierten Semester studierten. Dabei zählte nicht allein das Fachsemester des aktuellen Studiums, sondern die Gesamtanzahl der Semester, in denen die Probanden studiert haben. Dies umfasst also auch Semester eines Studiums (oder mehrerer Studien), das bereits beendet oder abgebrochen wurde. Der Großteil der Probanden (138, davon 24m und 114w) studierten mit dem Ziel eines Lehramts in einer Schule.

7 männlich

8 weiblich

6.2. Durchführung

Die Befragung wurde mittels eines Fragebogens aus vier Teilen durchgeführt⁹. Die Teile umfassten erstens einen kurzen soziodemographischen Teil, zweitens das MMG, drittens die AMS-R und viertens den AGQ. Diese Reihenfolge entspricht auch der, wie die Teile den Probanden präsentiert wurden. Aus folgenden Gründen bot sich diese Reihenfolge an: Da das MMG in einer neutralen Situation ausgefüllt werden soll, um implizite Motive optimal zu erheben, wurde es an erster Stelle der Instrumente gesetzt. Das Leistungsmotiv hätte durch die vorige Beantwortung der AMS-R und den AGQ aktiviert werden können. Als Zweites wurde die AMS-R verwendet, da es möglich ist, deren Items auf mehr Situationen anzuwenden als die des AGQ (bezieht sich auf eine Klausur). Eine Vorausstellung des AGQ hätte die Antworten des AMS-R soweit beeinflussen können, dass die „Klausursituation“ als Standard herangezogen wird.

Die Erhebung der Daten erfolgte im Zeitraum vom 29.04.2013 bis 27.05.2013 innerhalb von sieben Veranstaltungen an der Universität Osnabrück und der Hochschule Osnabrück. Diese waren in den Bereichen der Philosophie ($n1 = 10$; 3m, 7w), Katholischen Theologie ($n2 = 82$; 7m, 75w), Geographie ($n3 = 38$; 13m, 25w), Romanistik ($n4 = 11$; 1m, 10w) und der Psychologie ($n5 = 27$; 9m, 18w) an der Universität Osnabrück sowie in der Elektrotechnik und Informatik ($n6 = 36$; 33m, 3w) an der Hochschule Osnabrück¹⁰.

Nach einer kurzen Erläuterung durch den Testleiter (identisch mit dem Autor der vorliegenden Arbeit), in dem besonders betont wurde, dass die Teilnahme freiwillig ist, teilte dieser die Fragebögen (Heftform, DIN A4-Format) aus. Der Hinweis auf die Freiwilligkeit war notwendig, da dies nicht in der Hauptinstruktion der Fragebö-

9 s. Anhang A

10 Die Titel der Veranstaltungen lauten wie folgt:

- „Martin Heidegger – Die Frage nach der Wandlung in seinem Denken“ (Philosophie)
- „Religiöse Kompetenz. Bildungsstandards und kompetenzorientierter Religionsunterricht als Herausforderung an die Religionspädagogik“ (Katholische Theologie)
- „Regionale Geographie Deutschlands“ (Geographie)
- „Grundkurs Italienisch II“ (Romanistik)
- „Grundkurs Psychologie I“ (Psychologie)
- „Programmieren für Elektrotechnik“ (Elektrotechnik und Informatik)
- „Digitaltechnik“ (Elektrotechnik und Informatik)

gen erwähnt wurde. Auf Nachfrage, was Gegenstand der Untersuchung ist, entgegnete der Testleiter, es handle sich um die Untersuchung eines neuen Fragebogens zur Beurteilung von Situationen. Jeder Person wurde ein Fragebogen ausgehändigt und gebeten, diesen nicht auszufüllen, wenn jemand nicht an der Befragung teilnehmen möchte. Probanden, die mehrere Veranstaltungen besuchten, wurden gebeten, den Fragebogen kein zweites Mal zu bearbeiten. Das Ausfüllen dauerte zwischen 15 und 30 Minuten und die Abgabe erfolgte während des Verlassen des Raumes am Ende der Veranstaltung. Wenn die Befragung am Anfang der Veranstaltung durchgeführt wurde, sammelte der Testleiter die Fragebögen ein, nachdem jeder die Beantwortung beendet hatte.

6.3. Erhebungsinstrumente

Der erste Teil des Fragebogens bestand aus der Erhebung von soziodemographischen Variablen. Mit diesem wurde das Geschlecht, das Alter, die Abiturnote, das Studienfach sowie die Anzahl der Studiensemester erhoben. Außerdem sollten die Probanden angeben, ob sie am Ende der jeweiligen Veranstaltung planen, die angebotene Klausur mitzuschreiben.

6.3.1. Das Multi-Motiv-Gitter (MMG)

Das MMG (Schmalt et al., 2000a; Sokolowski et al., 2000) wurde zur Erhebung der impliziten Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg genutzt. Dies ist ein semi-projektives Verfahren und somit eine ökonomische Möglichkeit, implizite Motive zu erfassen. Mit dem MMG können das Annäherungs- und das Vermeidungsmotiv für Leistung, Macht und Anschluss bestimmt werden. Da die Leistungsmotive im Fokus stehen, werden die Motive für Macht und Anschluss in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

Die Probanden haben beim MMG 14 Bilder zu bearbeiten, zu denen sie jeweils aus einer Reihe von Statements (z. B. „Sich hierbei den Erfolg zutrauen“ für Hoffnung auf Erfolg, „Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken“ für Furcht vor Misserfolg) entscheiden sollen, ob eine Person in dem Bild diesen Statements zustimmt oder nicht. Eines dieser Bilder stellt beispielsweise zwei Personen dar, die Badminton spielen (Bild 11). Insgesamt ergeben sich daraus 94 Items, von denen je 12 eines der 6 Motive erfasst. Zusätzlich gibt es 22 Füll-Items, um das Verfahren weniger durchschaubar zu machen.

Das Sechs-Faktorenmodell konnte im Vergleich zu alternativen Modellen die höchsten Fit-Indices in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse erzielen. Die Autoren des MMG berichten gute Retest-Reliabilitäten ($r_{tt} \geq .75$) und für ein (semi-)projektives Verfahren akzeptable interne Konsistenzen ($\alpha \geq .61$). Die Werte des MMG stehen nicht im Zusammenhang mit sozialer Erwünschtheit und dem motivationalen Selbstbild.

Probanden, die das MMG nicht komplett bearbeitet haben, wurden von der Analyse ausgeschlossen. Dies war der Fall, wenn jemand ein oder mehrere Bilder oder 10% (9) oder mehr der Items nicht beantwortete. Aufgrund dessen konnten sieben Personen in den Auswertungen nicht berücksichtigt werden.

6.3.2. Die Achievement Motive Scale – Revised (AMS- R)

Die expliziten Leistungsmotive wurden mit Hilfe der AMS-R von Lang und Fries (2006) erfasst. Die AMS-R besteht aus 10 Items, von denen je 5 Items Hoffnung auf Erfolg (z. B. „Ich mag Situationen, in denen ich feststellen kann, wie gut ich bin“) und Furcht vor Misserfolg (z. B. „In etwas schwierigen Situationen, in denen viel von mir selbst abhängt, habe ich Angst, zu versagen“) erheben. Dabei müssen die Probanden auf einer vierstufigen Likert-Skala angeben, inwieweit sie der Aussage zustimmen.

Die AMS-R erzielt bei den Autoren gute interne Konsistenzen ($\alpha \geq .71$) und alle Items laden eindeutig auf den entsprechenden Faktoren ($\lambda \geq .51$). Zusätzlich hängen

Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg theoriekonform mit anderen Variablen zusammen. So geht das explizite Erfolgsmotiv mit Leistung, Persistenz, Freude bei Aufgabenlösen, Flow-Erleben, positiver Selbstbewertung und einer moderat positiven Zielsetzung einher. Demgegenüber steht die Misserfolgsschreck im Zusammenhang mit einer negativen Selbstbewertung, Sorgen, Prüfungsschreck, negativ mit Flow-Erleben und negativ mit einer moderat positiven Zielsetzung.

Die Autoren machen auf das Alter und das Geschlecht als beeinflussende Faktoren aufmerksam. Ältere Personen berichten eine höhere Hoffnung auf Erfolg sowie eine geringere Furcht vor Misserfolg und Frauen eine höhere Misserfolgsschreck.

6.3.3. Der Achievement Goal Questionnaire (AGQ)

Der AGQ (Elliot et al., 2011) ist ein Verfahren zur Erhebung der Zielorientierungen des 3x2-Modells. Jedes der 6 Zielorientierungen wird durch jeweils 3 Items erfasst (Beispiel-Items s. Tabelle 6), was im Gesamten eine Itemanzahl von 18 ergibt. Mit Hilfe einer siebenstufigen Likert-Skala wird die Zustimmung zu den Einzelnen Items erfasst.

Die Autoren berichten moderate bis starke Faktorladungen ($\lambda \geq .52$) sowie hohe interne Konsistenzen ($\alpha \geq .77$). Weitere Ergebnisse konnten die Güte des Fragebogens bestätigen (Dinger & Dickhäuser, 2012; Wu, 2012).

In der vorliegenden Arbeit wurde die Instruktion des AGQ modifiziert. Zum ersten wurde die Beschreibung der Likert-Skala in die Instruktion eingebaut und nicht zu jedem einzelnen Item erwähnt, wie es im Original konstruiert wurde. Für die Beantwortung des AGQ wird vorausgesetzt, dass die Probanden an einer Klausur teilnehmen. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass jede befragte Person die jeweilige Klausur mitschreiben möchte, gab es im soziodemographischen Teil des Fragebogens die bereits erwähnte Kontrollfrage. Außerdem sollten alle Personen, welche die jeweilige Klausur nicht mitschreiben wollten, sich dennoch in diese Lage hineinversetzen und den Fragebogen beantworten. Die Anzahl dieser Personen war sehr ge-

Tabelle 6:

Beispiel-Items des AGQ (Elliot et al., 2011)

	Beispiel-Item
t-ap	Viele Fragen in der Klausur richtig zu beantworten.
t-av	Falsche Antworten bei der Klausur in dieser Veranstaltung zu vermeiden.
s-ap	Bei der Klausur besser abzuschneiden, als ich es in der Vergangenheit bei Prüfungen dieser Art getan habe.
s-av	Zu vermeiden, bei der Klausur schlechter abzuschneiden als ich es normalerweise bei Prüfungen dieser Art getan habe.
o-ap	Besser als andere Studierende bei der Klausur abzuschneiden.
o-av	Zu vermeiden, bei der Klausur schlechter als andere Studierende abzuschneiden.

Anmerkungen. t-ap = Aufgaben-Annäherungsziele; t-av = Aufgaben-Vermeidungsziele; s-ap = Selbst-Annäherungsziele; s-av = Selbst-Vermeidungsziele; o-ap = Fremd-Annäherungsziele; o-av = Fremd-Vermeidungsziele

ring und belief sich auf zehn. Diese Probanden wurden in der Analyse nicht berücksichtigt. Ein Proband wurde bereits aufgrund eines nicht komplett bearbeiteten MMG ausgeschlossen.

7. Prüfung des Instrumente

Bevor die Hypothesen geprüft wurden, sollte vorher die Faktorenstruktur und die interne Konsistenz der Instrumente bestimmt werden. Denn wenn diese nicht gegeben sind, besteht die Gefahr, Zusammenhänge von Konstrukten zu beschreiben, welche durch die Instrumente nicht reliabel und valide bestimmt wurden.

Es sei beispielsweise darauf hingewiesen, dass die Testgütekriterien des MMG auf Daten beruhen, die zwischen 1994 und 1996 erhoben wurden. Dieser Zeitpunkt liegt weit über 15 Jahren zurück. Es kann also der Fall sein, dass die Gütekriterien in der heutigen Zeit nicht mehr replizierbar sind und eine Überarbeitung notwendig ist. Nach Richtlinien für Teststandards, sollten die Reliabilität und Validität alle acht Jahre erneut bestimmt werden (vgl. Moosbrugger & Höfling, 2012). Außerdem ist der AGQ für das 3x2-Modell ein recht neues Verfahren, für welches noch wenige Daten vorliegen, um die Güte abschätzen zu können. Aus diesen Gründen sollten die verwendeten Instrumente in der vorliegenden Arbeit überprüft werden.

Für die Betrachtung der Faktorenstrukturen wurden konfirmatorische Faktorenanalysen für die durch die Autoren der Instrumente postulierten Faktoren mittels SPSS Amos 20 berechnet. Zur Schätzung wurde die Maximum-Likelihood-Methode genutzt und die Varianz der latenten Variablen auf eins gesetzt, um die Modelle zu identifizieren (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). In die konfirmatorischen Faktorenanalysen gingen keine Daten von Personen ein, die in mindestens einer der Variablen einen fehlenden Wert besitzen, da diese zu verzerrten Zusammenhängen führen können (Bühner, 2011). Somit ergaben sich jeweils eine Stichprobenzahl von 193 Probanden (63m, 130w). Die übrigen Analysen wurden dann mit SPSS Statistics 20 und der im vorigen Abschnitt beschriebenen Stichprobe ($N = 204$) durchgeführt.

7.1. Prüfung des Multi-Motiv-Gitters

Für die konfirmatorische Faktorenanalyse wurde das „Sechs-Faktorenmodell II“ (Schmalt et al., 2000a; Sokolowski et al., 2000) geprüft. Dieses erzielte bei den Autoren die höchsten Fit-Indices. Bei dem „Sechs-Faktorenmodell II“ wurden die vorher festgelegten Faktoren Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg, Hoffnung auf Anschluss, Furcht vor Zurückweisung, Hoffnung auf Kontrolle und Furcht vor Kontrollverlust herausgestellt, wobei alle Hoffnungsmotive und alle Furchtmotive sowie die Motive innerhalb eines Basismotivs (Leistung, Anschluss, Macht) miteinander korrelieren. Für die vorliegende Arbeit konnte kein Modell-Fit erreicht werden, da die Kovarianzmatrix nicht positiv definit ist.

Dies kann an folgenden Problemen liegen: 1. Das Modell ist fehlspezifiziert, 2. die Stichprobe ist zu klein, 3. für eine Matrix kann keine inverse Matrix gebildet werden oder 4. die Determinante einer Matrix wird null (Bühner, 2011; Tabachnik & Fidell, 2007). Es zeigen sich hohe Zusammenhänge zwischen Furcht vor Kontrollverlust und Furcht vor Zurückweisung ($r = .88$), Furcht vor Kontrollverlust und Furcht vor Misserfolg ($r = .77$), Hoffnung auf Anschluss und Hoffnung auf Kontrolle ($r = .74$) sowie Hoffnung auf Erfolg und Hoffnung auf Kontrolle ($r = .87$)¹¹. Dies deutet auf Multikollinearität hin, was problematisch für die Modell-Schätzungen ist (Bühner, 2011; Tabachnik & Fidell, 2007).

Die hohen Korrelationen entstehen zwischen Motiven, die beide entweder der Hoffnungs- oder der Furchtkomponente zuzuordnen sind. Deswegen wurde zusätzlich ein weiteres Modell mit zwei Faktoren getestet, das sich auch bei den Autoren des MMG findet (Schmalt et al., 2000a; Sokolowski et al., 2000). Beim „Zwei-Faktorenmodell korreliert“ gibt es einen Faktor für alle Hoffnungsmotive und einen für alle Furchtmotive, wobei beide Faktoren miteinander korreliert sind. Die Fit-Indices die durch das „Zwei-Faktorenmodell korreliert“ erreicht werden, liegen in einem weitgehend akzeptablen Bereich ($\chi^2 = 117.9$, $p < .01$, GFI = .91, AGFI = .86, CFI = .89, TLI .86,

11 s. Anhang B (a)

RMSEA = .08)¹². Dies spricht dafür, dass sich die einzelnen Statements des MMG in Bezug auf ihre Valenz in Annäherung (darunter auch Hoffnung auf Erfolg) oder Vermeidung (darunter auch Furcht vor Misserfolg) einordnen lassen, welches ein wichtiges Kriterium für die Betrachtungen innerhalb des hierarchischen Modells ist.

Obwohl das postulierte Sechs-Faktorenmodell mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden kann, soll unter Berücksichtigung der vorausgegangenen Arbeiten und der daraus folgenden Bestätigung der Nützlichkeit des MMG (vgl. Langens & Schmalt, 2008; Schmalt & Langens, 2009) auch hier unter Vorbehalt von sechs Faktoren ausgegangen werden. Außerdem ist die Valenz der einzelnen Statements bestätigt worden, welches einen Vergleich von Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungsmotive zulässt. So können die Probleme mit dem Sechs-Faktorenmodell in der vorliegenden Arbeit auch an der Art und Zusammensetzung der Probanden selbst liegen oder an einer zu geringen Stichprobengröße (Borg & Staufenbiel, 2007; Bühner, 2011; Rigdon, 1997; Tabachnick & Fidell, 2007).

In Bezug auf die interne Konsistenz für das Erfolgs- und Misserfolgsmotiv stehen die vorliegenden Daten nicht in Diskrepanz mit den von den Autoren postulierten Werten. Cronbach's α liegt für Hoffnung auf Erfolg bei $\alpha = .69$ und für Furcht vor Misserfolg bei $\alpha = .64$. Diese Reliabilitätswerte liegen im mäßigen Bereich, sind jedoch für ein (semi-)projektives Verfahren gute Werte (vgl. Schmalt & Langens, 2000; Schmalt et al., 2000a; Sokolowski et al., 2000).

7.2. Prüfung der Achievement Motive Scale-Revised

Auch für die AMS-R wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse berechnet. Die durch Lang und Fries (2006) postulierte Faktorenstruktur, die zwischen den zwei Faktoren Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg unterscheidet, erzielt akzeptable Fit-Indices ($\chi^2 = 70.7$, $p < .01$, GFI = .933 AGFI = .89, CFI = .93, TLI = .91,

¹² GFI = Goodness of Fit Index; AGFI = Adjusted Goodness of Fit Index; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker Lewis Index.

RMSEA = .08). Die Items laden mit einer Stärke von $\lambda \geq .47$ auf den jeweiligen Faktoren.¹³

Gute Werte erzielt die AMS-R bei der internen Konsistenz. Für das explizite Erfolgsmotiv konnte ein Cronbach's α von $\alpha = .75$ bestimmt werden und für die Misserfolgurcht liegt der Wert bei $\alpha = .80$. Somit ist die faktorielle Validität und die Reliabilität bestätigt worden.

7.3. Prüfung des Achievement Goal Questionnaire

Analog zum MMG und der AMS-R wurde beim AGQ vorgegangen. Bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigte sich auch beim AGQ eine nicht positiv definite Kovarianzmatrix. Bei dieser fiel auf, dass die Aufgaben-Annäherungsziele mit den Aufgaben-Vermeidungszielen, die Selbst-Annäherungsziele mit den Selbst-Vermeidungszielen sowie die Fremd-Annäherungsziele mit den Fremd-Vermeidungszielen hoch korrelieren ($r \geq .94$)¹⁴. Die Korrelationen sind deutlich stärker als die Zusammenhänge der Faktoren (des „Sechs-Faktorenmodells II“) des MMG. Dies spricht dafür, dass die Unterscheidungen zwischen Annäherungs- und Vermeidungsziele sich für die vorliegenden Daten nicht bestätigen.

Im Anschluss daran wurde eine explorative Faktorenanalyse berechnet. Durchgeführt wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation und der Eigenwertverlauf wurde als Kriterium für die Anzahl der Faktoren gewählt. Die explorative Faktorenanalyse legt eine Drei-Faktoren-Lösung nahe, die 67.2% der Varianz erklärt. Dabei bilden die aufgabenbezogenen, die selbstbezogenen sowie die fremdbezogenen Ziele je einen Faktor und alle Items laden eindeutig ($\lambda \geq .59$) auf einen der Faktoren¹⁵.

Cronbach's α erreicht für das Drei-Faktorenmodell sehr gute Werte. Für die aufgabenbezogenen Ziele liegt der Wert bei $\alpha = .86$, für die selbstbezogenen bei $\alpha = .87$ und für die fremdbezogenen Ziele bei $\alpha = .94$. Damit zeigt sich eine sehr gute inter-

13 s. Anhang B (b)

14 s. Anhang B (c)

15 s. Anhang B (d)

ne Konsistenz der jeweiligen Faktoren.

Für die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis der konfirmatorischen Faktorenanalyse problematisch. Es können mittels des AGQ nur drei Zielorientierungen unterschieden werden. Folglich ist es nicht möglich, die aufgestellten Hypothesen zu testen. Die in den nächsten Abschnitten folgenden Betrachtungen werden explorativ sein.

8. Ergebnisse

Wie hängen jetzt die Leistungsmotive mit den Zielorientierungen zusammen? In einem ersten Teil werden zunächst die Korrelationen betrachtet, um daran anschließend die Zusammenhänge mittels Regressionsanalysen herauszustellen. Auf die Betrachtungen von Strukturgleichungsmodellen wurde verzichtet, da sich die Sechsfaktoren-Struktur des AGQ nicht replizieren ließ.

8.1. Deskriptive Statistiken

In Tabelle 7 sind die Mittelwerte und die Standardabweichungen sowie die Korrelationen der verschiedenen Variablen dargestellt. Auf einen Großteil der demographischen Variablen wurde bereits eingegangen, so dass an dieser Stelle der Fokus auf die Leistungsmotive sowie die Zielorientierungen gelegt wird.

Es zeigt sich, dass die Probanden im Durchschnitt höhere Werte für Hoffnung auf Erfolg erzielten als für Furcht vor Misserfolg. Dies gilt sowohl für die impliziten Motive (Hoffnung auf Erfolg: $M = 6.81$, $SD = 2.42$; Furcht vor Misserfolg: $M = 4.08$, $SD = 2.37$) als auch für die expliziten Motive (Hoffnung auf Erfolg: $M = 3.15$, $SD = 0.48$; Furcht vor Misserfolg: $M = 2.65$, $SD = 0.64$). Unterschiede bei den Mittelwerten ergeben sich auch bei den Zielorientierungen. So berichteten die Probanden die höchsten Ausprägungen bei den aufgabenbezogenen Zielen ($M = 5.80$, $SD = 0.92$). An zweiter Stelle stehen die selbstbezogenen ($M = 4.94$, $SD = 1.13$) und die geringsten Ausprägungen finden sich bei den fremdbezogenen Zielen ($M = 4.31$, $SD = 1.42$).

Signifikante Korrelationen ergeben sich zwischen den impliziten ($r = .30$; $p < .01$) sowie zwischen den expliziten Leistungsmotiven ($r = -.14$, $p < .05$). Zudem zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen den expliziten und impliziten Motiven für Hoffnung auf Erfolg ($r = .17$, $p < .05$) und Furcht vor Misserfolg ($r = .26$, $p < .01$). Alle diese Korrelationen sind jedoch gering ausgeprägt (Cohen, 1988).

Tabelle 7

Deskriptive Statistiken und Korrelationen der Variablen

	Min	Max	M	SD	α	Korrelationen										
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Geschlecht ^a	0	1	.68	0.47	1	1	-.08	-.03	.26**	.04	.05	.05	.10	.19**	.03	.15*
2 Alter	18	41	22.35	3.05	1	1	1	.03	.42**	-.01	-.05	.06	.02	.07	.05	-.11
3 Abiturnote	1.0	3.5	2.52	0.50	1	1	1	1	-.11	.03	.00	-.09	.03	-.07	.08	-.09
4 Semesteranzahl	1	16	4.18	3.87	1	1	1	1	1	-.03	-.07	.14*	-.02	.16*	-.07	-.02
5 iHE	0	12	6.81	2.42	.69	1	1	1	1	.30**	.17*	-.00	-.02	-.02	.01	-.06
6 iFM	0	11	4.08	2.37	.64	1	1	1	1	.08	.26**	-.02	.05	.13 [†]		
7 eHE	1	4	3.15	0.48	.75	1	1	1	1	1	-.14*	.25**	.12	.08		
8 eFM	1	4	2.65	0.64	.80	1	1	1	1	1	1	.10	.12 [†]	.27**		
9 Task Goals	1	7	5.80	0.92	.87	1	1	1	1	1	1	1	.43**	.28**		
10 Self Goals	1	7	4.94	1.13	.87	1	1	1	1	1	1	1	1	.45**		
11 Other Goals	1	7	4.31	1.42	.94	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

Anmerkungen. Min = beobachtetes Minimum; Max = beobachtetes Maximum; α = Cronbach's Alpha; iHE = implizites Motiv für Hoffnung auf Erfolg; iFM = implizites Motiv für Furcht vor Misserfolg; eHE = explizites Motiv für Hoffnung auf Erfolg; eFM = explizites Motiv für Furcht vor Misserfolg; Task Goals = aufgabenbezogene Ziele; Self Goals = selbstbezogene Ziele; Other Goals = fremdbezogene Ziele.

^a männlich = 0; weiblich = 1.

** $p < .01$. * $p < .05$. [†] $p < .10$.

Innerhalb der Zielorientierungen gibt es mittelhohe signifikante Korrelationen. Dabei fällt der Zusammenhang von aufgabenbezogenen und fremdbezogenen Zielen ($r = .28$, $p < .01$) im Vergleich zu denen zwischen aufgabenbezogenen und selbstbezogenen ($r = .43$, $p < .01$) sowie zwischen selbstbezogenen und fremdbezogenen Zielen ($r = .45$, $p < .01$) eher gering aus.

Die Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiven und Zielorientierungen sind ebenfalls gering ausgeprägt. So korreliert die explizite Hoffnung auf Erfolg mit aufgabenbezogenen Zielen ($r = .25$, $p < .05$) und die explizite Misserfolgsschreck mit fremdbezogenen Zielen ($r = .27$, $p < .01$). Trends ergeben sich für die Zusammenhänge vom impliziten Erfolgsmotiv und fremdbezogenen Zielen ($r = .13$, $p < .10$) sowie der expliziten Furcht vor Misserfolg und selbstbezogenen Zielen ($r = .12$, $p < .10$).

Abgesehen von der expliziten Hoffnung auf Erfolg und der Semesteranzahl ($r = .14$, $p < .05$) zeigen sich zwischen den soziodemographischen Variablen und den Leistungsmotiven keine signifikanten Korrelationen. Diese finden sich jedoch für die Zielorientierungen. Frauen berichteten leicht höhere Ausprägungen von aufgabenbezogenen ($r = .19$, $p < .01$) und fremdbezogenen Zielen ($r = .15$, $p < .05$). Außerdem geht die Semesteranzahl mit einer leicht höheren Ausprägung an aufgabenbezogenen Zielen einher ($r = .16$, $p < .05$).

8.2. Prädiktoranalysen

Um die Zusammenhänge zwischen den Leistungsmotiven und den Zielorientierungen zu bestimmen, wurden drei moderierte multiple Regressionsanalysen berechnet. Dabei waren die Zielorientierungen die abhängigen Variablen und die Leistungsmotive die unabhängigen. In die Regressionsanalysen gingen nur die jeweiligen z-standardisierten Werte ein.

In einem ersten Schritt wurde für das Geschlecht und die Semesteranzahl kontrolliert, da es Zusammenhänge zwischen diesen Variablen mit den Zielorientierungen gibt. Außerdem berichten auch Thrash und Elliot (2002) von Einflüssen des Ge-

schlechts und der Semesteranzahl. Die Semesteranzahl korreliert zudem positiv mit dem expliziten Erfolgsmotiv und Langer (2012) zeigte Zusammenhänge mit Fremd-Vermeidungszielen. Der zweite Schritt beinhaltete die Aufnahme der vier Leistungsmotive. Im letzten Schritt kamen die Interaktionsterme dazu. Diese bildeten sich als Produkt aus den jeweiligen z-standardisierten Variablen. Für die folgenden Betrachtungen wurden lediglich die sechs Zweifach-Interaktionen zwischen den Leistungsmotiven berücksichtigt. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in Tabelle 8 dargestellt.

Für jede einzelne Regressionsanalyse wurden die Annahmen des linearen Regressionsmodells überprüft (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011). Ein linearer Zusammenhang zwischen den Prädiktoren und der abhängigen Variable wird theoretisch angenommen (vgl. Trash & Elliot, 2002). Die Ergebnisse zur Überprüfung der Multikollinearität (Toleranz $\geq .67$, $VIF^{16} \leq 1.49$) sowie der Mittelwerte ($M = 0.00$) und der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Z-Test: keine signifikanten Differenzen) der Residuen zeigen keine Verstöße gegen die Annahmen. Die Residuen korrelieren bei allen Regressionsanalysen weder mit den Prädiktoren noch mit dem vorhergesagten Wert für die jeweilige Zielorientierung. Eine graphische Überprüfung ist unauffällig in Bezug auf die Heteroskedastizität und Autokorrelation. Zusätzlich wurden die Homoskedastizitäts-Annahmen der graphischen Betrachtung mit Levene-Tests bestätigt. Für diese entstanden jeweils zwei künstliche Gruppen durch Trennung am Median. Die Durbin-Watson-Statistik zum Test auf Autokorrelation bestätigte die Annahme der graphischen Betrachtung für die Regressionsanalyse der selbstbezogenen Ziele ($d = 1.92$). Für die fremdbezogenen Ziele ist der Wert knapp im Unschärfbereich ($d = 2.16$) und für die aufgabenbezogenen an der Grenze zwischen Unschärfe und positiver Autokorrelation ($d = 1.65$). Die Voraussetzungen für die Regressionen können also für die vorliegenden Daten angenommen werden, jedoch liegt die Gefahr einer Autokorrelation bei der Regressionsanalyse der aufgabenbezogenen Ziele vor¹⁷.

16 Varianzinflationsfaktor

17 s. Anhang C

Tabelle 8
Ergebnisse der Regressionsanalysen

Prädiktor	Zielorientierung								
	Task Goals (N = 198)		Self Goals (N = 197)		Other Goals (N = 199)				
	$R^2 (\Delta R^2)^a$	β	F/t^b	$R^2 (\Delta R^2)^a$	β	F/t^b	$R^2 (\Delta R^2)^a$	β	F/t^c
Schritt 1	.05**		5.01	.01		0.87	.03 [†]		2.67
Geschlecht ^c		.15*	2.03		.06	0.81		.17*	2.23
Semesteranzahl		.13 [†]	1.78		-.09	-1.22		-.06	-0.88
Schritt 2	.12**		4.43	.04		1.46	.12**		4.34
iHE	(.07**)	-.02	(3.98)	(.04)	-.03	(1.74)	(.09**)	-.11	(5.06)
iFM		-.08	-0.29		.01	-0.44		.07	-1.56
eHE		.26**	1.10		.15*	0.15		.14*	0.99
eFM		.15*	3.71		.14 [†]	2.02		.26**	1.97
Schritt 3	.15**		2.61	.08		1.25	.14**		2.59
iHE x eHE	(.02)	-.13 [†]	(0.83)	(.03)	-.12	(1.05)	(.02)	-.02	(0.86)
iHE x iFM		-.03	-1.70		-.01	-1.52		-.03	-0.30
iHE x eFM		-.06	-0.35		-.10	-0.15		-.06	-0.36
eHE x iFM		.09	-0.71		.10	-1.17		.12	-0.68
eHE x eFM		-.00	1.06		-.10	1.24		-.08	1.49
iFM x eFM		-.05	-0.04		-.10	-1.18		-.06	-1.01
			-0.61		.06	0.70			-0.73

Anmerkungen. iHE = implizites Motiv für Hoffnung auf Erfolg; iFM = implizites Motiv für Furcht vor Misserfolg; eHE = explizites Motiv für Hoffnung auf Erfolg; eFM = explizites Motiv für Furcht vor Misserfolg; Task Goals = aufgabenbezogene Ziele; Self Goals = selbstbezogene Ziele; Other Goals = fremdbezogene Ziele.

^a Summenunterschiede ergeben sich durch Rundungen. ^b Für R^2 ist der F-Wert und für β der t-Wert angegeben. ^c männlich = 0; weiblich = 1; Werte vor z-Standardisierung.

** $p < .01$. * $p < .05$. [†] $p < .10$.

8.2.1. Aufgabenbezogene Ziele

Alle drei Schritte erklären einen signifikanten Anteil der Varianz der aufgabenbezogenen Ziele und lediglich Schritt 3 führt zu keiner signifikanten Erhöhung. Insgesamt können 15% der Varianz erklärt werden ($R^2 = .15$, $F(12, 185) = 2.61$, $p < .01$).

In Bezug auf die Prädiktoren zeigen sich Effekte des Geschlechts in die Richtung, dass Frauen höhere Ausprägungen der aufgabenbezogenen Ziele berichteten ($\beta = .15$, $t(195) = 2.03$, $p < .05$). Außerdem sind das explizite Motiv für Hoffnung auf Erfolg ($\beta = .26$, $t(191) = 3.71$, $p < .01$) und für Furcht vor Misserfolg ($\beta = .15$, $t(191) = 2.04$, $p < .05$) Prädiktoren für aufgabenbezogene Ziele. Keinen signifikanten Einfluss haben die impliziten Motive. Zusätzlich gibt es statistische Trends für die Semesteranzahl ($\beta = .13$, $t(195) = 1.78$, $p < .10$) und für die Interaktion von impliziten und expliziten Motiv für Hoffnung auf Erfolg ($\beta = -.13$, $t(185) = -1.70$, $p < .10$). Personen mit einem hohen impliziten Motiv für Hoffnung auf Erfolg berichteten mittlere Ausprägungen von aufgabenbezogenen Zielen unabhängig vom expliziten Erfolgsmotiv. Auf der anderen Seite berichteten Personen mit einem geringen expliziten Motiv für Hoffnung auf Erfolg besonders geringe Ausprägungen von aufgabenbezogenen Zielen und diejenigen mit einem hohen expliziten Erfolgsmotiv besonders hohe Ausprägungen, wenn gleichzeitig ein geringes implizites Motiv für Hoffnung auf Erfolg vorliegt¹⁸.

8.2.2. Selbstbezogene Ziele

Kein Schritt des Regressionsmodells kann einen signifikanten Anteil der Varianz der selbstbezogenen Ziele erklären. Außerdem gibt es auch keine signifikanten Anstiege über die Schritte der Regressionsanalyse hinweg.

Es findet sich ein signifikanter Prädiktor. Dieser ist das explizite Erfolgsmotiv ($\beta = .15$, $t(190) = 2.02$, $p < .05$). Außerdem gibt es einen statistischen Trend für das

18 s. Anhang D

explizite Motiv für Furcht vor Misserfolg ($\beta = .14$, $t(190) = .14$, $p < .10$). Keine signifikanten Einflüsse auf die selbstbezogenen Ziele haben das Geschlecht, die Semesteranzahl, die impliziten Motive oder eine der Interaktionen.

8.2.3. Fremdbezogene Ziele

Die Regressionsanalyse kann im Gesamten 14% der Varianz der fremdbezogenen Ziele erklären ($R^2 = .14$, $F(12, 186) = 2.404$, $p < .01$). Dabei ist der erste Schritt im Sinne eines statistischen Trends signifikant und der dritte Schritt führt nicht mehr zu einer signifikanten Änderung der erklärten Varianz.

Für die Ausprägung der fremdbezogenen Ziele können drei Einflüsse ausgemacht werden. Zum Ersten ist dies das Geschlecht ($\beta = .17$, $t(196) = 2.23$, $p < .05$). Frauen berichteten eine höhere Ausprägung dieser Ziele. Der zweite Prädiktor ist das explizite Motiv für Hoffnung auf Erfolg ($\beta = .14$, $t(192) = 1.97$, $p < .05$) und der dritte ist die explizite Misserfolgsschreck ($\beta = .26$, $t(192) = 3.57$, $p < .01$). Wie für die selbstbezogenen Ziele gibt es auch bei den fremdbezogenen keine Einflüsse der Semesteranzahl, der impliziten Motive sowie der Interaktionen.

9. Diskussion

Seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts bieten Zieltheorien ein fruchtbares Feld für die Forschung und haben schrittweise zu Erkenntnisgewinnen in Leistungskontexten beigetragen. Ausgehend von dichotomen Modellen (Ames, 1984; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984), die Ziele anhand ihrer Evaluationsstandards unterschieden, konnte die Einführung einer Annäherungs-Vermeidungs-Dimension im trichotomen (Elliot & Harackiewicz, 1996) und 2x2-Modell (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2005) zu einer Klärung von bis dahin sich teilweise widersprechenden Befunden beitragen. Das 3x2-Modell ist eine Erweiterung des 2x2-Modells, in dem zwischen der Valenz (Annäherung, Vermeidung) und des Evaluationsstandards (aufgabenbezogen, selbstbezogen, fremdbezogen) unterschieden wird. Somit ergeben sich sechs Arten von Zielen: 1. Aufgaben-Annäherungsziele, 2. Aufgaben-Vermeidungsziele, 3. Selbst-Annäherungsziele, 4. Selbst-Vermeidungsziele, 5. Fremd-Annäherungsziele und 6. Fremd-Vermeidungsziele. Dieses Modell wurde bisher in nur wenigen Untersuchungen betrachtet (Dinger & Dickhäuser, 2012; Elliot et al., 2011; Langer, 2012; Wu, 2012) und muss auf seine Nützlichkeit für Theorie und Praxis überprüft werden.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Zusammenhänge von Leistungsmotiven und den sechs Zielorientierungen im Sinne des hierarchischen Modells der Leistungsmotivation (Elliot & Church, 1997) aufzuzeigen. Auf der Seite der Leistungsmotive sollten sowohl die expliziten Motive – die „motivationalen Selbstbilder“ (Rheinberg, 2003) – als auch die unbewussten, impliziten Motive berücksichtigt werden.

9.1. Die Faktorenstruktur des Achievement Goal Questionnaire

Die Überprüfung der Faktorenstruktur des AGQ mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterstützt die Unterscheidung der sechs Zielorientierungen

nicht. Ein Großteil (ca. 67%) der Varianz konnte durch drei Faktoren in einer explorativen Faktorenanalyse erklärt werden. Diese drei Faktoren entsprechen den Evaluationsstandards: aufgabenbezogene, selbstbezogene und fremdbezogene Ziele. Die interne Konsistenz der drei Faktoren ist auch gegeben ($\alpha \geq .87$). Es ist wichtig festzuhalten, dass die Valenzdimension in der vorliegenden Arbeit nicht repliziert werden konnte. Dies steht im Widerspruch zu den bisherigen Ergebnissen (Dinger & Dickhäuser, 2012; Elliot et al., 2011; Wu, 2012).

Die Erklärung könnte innerhalb der Erhebung selbst liegen. Der AGQ war der letzte Teil des gesamten Fragebogens. Es ist möglich, dass die Probanden zum Ende hin weniger Motivation besaßen, den Fragebogen zu beantworten (z. B. Müdigkeitseffekte), so dass der AGQ die Zielorientierungen nicht mehr adäquat abbildet. Außerdem zeigte sich bei einigen Personen, dass sie nur eine oder zwei unterschiedliche Antwortoptionen der siebenstufigen Likert-Skala ankreuzten. In diesen Fällen war es nicht auszumachen, ob sich die Probanden tatsächlich mit der Frage beschäftigten. Eine Kontrolle mit invertierten Items wäre sinnvoll. Allerdings bietet sich die Invertierung beim AGQ nicht an, da die Gefahr besteht, Vermeidungsziel-Items in Annäherungsziel-Items (und umgekehrt) zu formulieren. Außerdem könnte zum Beispiel das Item „Falsche Antworten bei der Klausur in dieser Veranstaltung zu vermeiden“ invertiert „Falsche Antworten bei der Klausur in dieser Veranstaltung geben“ heißen. Ein solches Item hätte wahrscheinlich keine Trennschärfe, da es generell auf Ablehnung stoßen würde.

Auch wenn die Valenzdimension in der vorliegenden Arbeit nicht repliziert werden konnte, ist sie jedoch im Einklang damit, zwischen den drei verschiedenen Standards (aufgabenbezogen, selbstbezogen und fremdbezogen) zu differenzieren. Diese Unterscheidung birgt für die Zielorientierungsforschung ein Potential, um die bisher betrachteten Kompetenzziele differenzierter als aufgabenbezogene und selbstbezogene Ziele auf lern- und leistungsrelevante Merkmale hin zu untersuchen. Welche der beiden Zielorientierungen wann adaptiver für den Lernkontext ist, muss in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden. Die bisherige Befundlage zeigt, dass die aufgabenbezogenen Ziele vermehrt mit positiv zu bewertenden Merkmalen einherge-

hen wie beispielsweise intrinsische Motivation, Lerneffizienz und Absorption im Unterricht (Elliot et al., 2011) sowie Prüfungsleistung, Umgang mit Misserfolg, Interesse und dem Fähigkeitsselbstkonzept (Langer, 2012). Dies kann praktische Konsequenzen nach sich ziehen, indem Lernkontexte so gestaltet werden, dass sie die Übernahme von aufgabenbezogenen Zielen begünstigen.

Da sich nur drei Faktoren der Zielorientierungen in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zeigten, wurden auch nur diese für die Betrachtungen herangezogen. Die Ausprägungen der Zielorientierungen sind unterschiedlich hoch. Die höchsten Ausprägungen werden bei den aufgabenbezogenen Zielen berichtet, die zweithöchsten bei den selbstbezogenen und am niedrigsten sind die Ausprägungen der fremdbezogenen Ziele. Diese Werte kommen denen aus der deutschen Stichprobe von Elliot et al. (2011) nahe. Interessant ist, dass die Mittelwerte in unterschiedlichen Stichproben verschieden stark schwanken. Wu (2012) berichtet von nur sehr geringen Mittelwertsunterschieden¹⁹ der aufgabenbezogenen, selbstbezogenen und fremdbezogenen Ziele bei einer taiwanischen Stichprobe ($\Delta M_1 = 0.03$, $\Delta M_2 = 0.14$) und Langer (2012) von sehr großen Unterschieden in Österreich ($\Delta M = 3.47$). Die sehr geringe Spanne der Mittelwerte bei Wu (2012) kann durch kulturelle Unterschiede hervorgerufen sein, allerdings auch dadurch, dass die Stichprobe aus Schülern bestand und bei den anderen Studien aus Studenten. Auch beim MMG und der AMS-R gibt es Mittelwertsunterschiede zwischen Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg. Diese entsprechen aber denen, die auch in anderen Untersuchungen berichtet werden (z. B. MMG: Sokolowski et al., 2000; AMS-R: Ziegler et al., 2010).

9.2. Motive als Prädiktoren

Welche Leistungsmotive haben nun einen Zusammenhang mit den Zielorientierungen? Sowohl das explizite Motiv für Hoffnung auf Erfolg als auch das explizite Motiv für Furcht vor Misserfolg sind Prädiktoren für die drei Zielorientierungen. Le-

¹⁹ Ermittelt aus dem Durchschnitt der jeweiligen Annäherungs- und Vermeidungsziele.

diglich der Einfluss von Furcht vor Misserfolg auf selbstbezogene Ziele ist nur auf dem Niveau eines statistischen Trends signifikant. Dass beide explizite Leistungsmotive Prädiktoren der Zielorientierungen sind, ist nicht überraschend, da innerhalb der einzelnen Zielorientierungen sowohl Annäherungs- als auch Vermeidungskomponenten (keine „reine“ Valenz) vorhanden sind. Verhältnismäßig starke Zusammenhänge gibt es zwischen Hoffnung auf Erfolg und aufgabenbezogenen Zielen ($\beta = .26$) sowie zwischen Furcht vor Misserfolg und fremdbezogenen Zielen ($\beta = .26$). Die weiteren Zusammenhänge fallen eher gering aus ($\beta \approx .15$). Somit lässt sich aus den Ergebnissen entnehmen, dass die aufgabenbezogenen Ziele eher eine annähernde und fremdbezogene Ziele eher eine meidende Funktion in sich tragen. Für die selbstbezogenen Ziele gibt es keinen besonders starken Einfluss oder eine Dominanz einer annähernden oder vermeidenden Valenz.

Thrash und Elliot (2002) zeigen einen Zusammenhang von impliziten Leistungsmotiven und den Zielorientierungen. Sie argumentieren ihre Befunde damit, dass Zielorientierungen aus beiden Motivsystemen gespeist werden. Explizite Leistungsmotive beziehen sich auf die Bewertung von Ergebnissen und implizite Leistungsmotive führen spontan zu einer Übernahme eines Ziels, das durch äußere Anreize ausgelöst wird. Den Autoren zufolge soll die Aktivierung einer Zielorientierung zwischen beiden Extremen stehen. Die Daten der vorliegenden Arbeit unterstützen diese Theorie nicht und zeigen, dass Zielorientierungen dem expliziten Motivsystem nahe stehen, jedoch nicht dem affektiven, impliziten System. Sowohl explizite Motive als auch die Zielorientierungen werden mit Fragebogenverfahren erhoben. Dementsprechend gehen beide Konstrukte mit bewussten, kognitiv repräsentierten Inhalten einher, was die enge Beziehung erklärt. Dies unterstützt die Auffassung des hierarchischen Modells (Elliot & Church, 1997) für die bewusste Leistungsmotivation.

Warum sich die Ergebnisse, dass implizite Leistungsmotive Prädiktoren für Zielorientierungen sind, nicht replizieren ließen, kann aber auch an unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten liegen. Thrash und Elliot (2002) nutzten für die Erhebung der impliziten Motive den TAT und die vorliegende Arbeit beinhaltete das MMG. Auch wenn die erfassten Motivdispositionen sich in den Beziehungen zu anderen Variablen

ähnlich verhalten (Schmalt & Langens, 2009), scheint dies in Bezug auf die Zielorientierungen nicht der Fall zu sein.

Bei der explorativen Betrachtung der Interaktionen zwischen den Leistungsmotiven findet sich ein statistischer Trend in Bezug auf die aufgabenbezogenen Ziele. Personen mit einem hohen expliziten Motiv für Hoffnung auf Erfolg berichteten besonders hohe Ausprägungen der aufgabenbezogenen Ziele. Umgekehrt zeigen sich niedrige Ausprägungen bei Probanden, die einen geringen Wert der expliziten Hoffnung auf Erfolg erzielten. Dies ist aber nur der Fall, wenn gleichzeitig ein geringes implizites Erfolgsmotiv vorliegt. Personen mit einem hohen impliziten Motiv berichteten unabhängig vom expliziten Erfolgsmotiv durchschnittliche Ausprägungen für aufgabenbezogene Ziele.

Dieses Bild zeigt Parallelen zu Theorien der Aufgabenwahl: Erfolgsmotivierte wählen mittelschwere Aufgaben. Das Leistungsmotiv hat einen Einfluss auf das Ausmaß, in welchem sich Personen Informationen über ihre eigenen Fähigkeiten wünschen (Trope, 1975; Trope, 1986; Trope & Brickman, 1975). Hoch Erfolgsmotivierte präferieren Aufgaben, die Aussagen über die eigene Fähigkeit (Diagnostizität) ermöglichen. Dies sind in der Regel Aufgaben mittlerer Schwierigkeit. Misserfolgsmotivierte hingegen haben einen weniger starken Wunsch nach Diagnostizität und wählen deshalb besonders leichte oder schwere Aufgaben. Bei leichten Aufgaben ist ein Erfolg zu erwarten und ein Misserfolg bei sehr schweren Aufgaben (vgl. Rothermund & Eder, 2011). Eine alternative Erklärung besagt, dass Erfolgsmotivierte keinen Informationsgewinn über ihre Fähigkeiten erhalten möchten sondern lediglich diese unter Beweis stellen wollen (Kukla, 1972). Welche der beiden Theorien für die Wahl der Aufgabenschwierigkeit heranzuziehen ist, konnte bisher nicht geklärt werden (Brunstein & Heckhausen, 2010). Nichtsdestotrotz kann in Bezug auf die mittelhoch ausgeprägte aufgabenbezogene Zielorientierung ein ähnlicher Einfluss der impliziten Hoffnung auf Erfolg möglich sein.

9.3. Demographische Variablen als Prädiktoren

In Bezug auf die soziodemographischen Variablen zeigen sich Effekte der Semesteranzahl und des Geschlechts. Probanden in einem höheren Studiensemester berichteten höhere Ausprägungen der aufgabenbezogenen Ziele. Dies steht im Kontrast zu den Befunden von Thrash und Elliot (2002), die nachwiesen, dass die Semesteranzahl mit geringeren Ausprägungen von Kompetenzzielen einhergeht. Ein Grund dafür könnten die unterschiedlichen Bildungssysteme in US-Amerika und Deutschland sein. In US-Amerika gibt es zum Beispiel soziale Selektionsmechanismen (sehr hohe Studiengebühren), so dass auch leistungsschwächere Schüler an renommierten Universitäten (z. B. die University of Rochester bei Thrash & Elliot, 2002) studieren. Außerdem sind die Benotungen der Studienleistungen dort eher milde (vgl. Kohl, o. J.; Zapf, 2007). Nun ist es denkbar, dass diese Faktoren dazu beitragen, dass sich Studierende über die Zeit hinweg weniger Ziele setzen, sich selbst verbessern zu wollen, da sie ja bereits gute Leistungen nachweisen können. In Deutschland könnte die stärker werdende Präferenz für aufgabenbezogene Ziele im Verlauf des Studiums auf eine besondere Betonung der Note zurückzuführen sein. Durch die Einführung von gestuften Abschlüssen, ist es für die Studierenden notwendig, gute Noten vorzuzeigen, um nach dem Bachelor-Abschluss einen entsprechenden Master-Studiengang beginnen zu können. Dies ist umso wichtiger für Studierende mit dem Ziel eines Lehramts, da diese ohne Master-Abschluss keine Möglichkeit bekommen, das Referendariat zu beginnen.

Höhere Ausprägungen der aufgaben- sowie fremdbezogenen Ziele werden von Frauen erreicht. Geschlechtsunterschiede für das 3x2-Modell werden nur von Langer (2012) berichtet. In ihrer Arbeit ergaben sich keine signifikanten Unterschiede. Bei Thrash und Elliot (2002) haben Frauen eine stärkere Tendenz zu einer Übernahme von Performanz-Vermeidungsziele, was sich auch in den Daten der vorliegenden Arbeit widerspiegelt. Ob sich das Ergebnis jedoch allein auf die Vermeidungskomponente der fremdbezogenen Ziele bezieht, kann aufgrund der gemeinsam betrachteten (gemischten) Valenz der drei Zielorientierungen nicht genau bestimmt werden.

Dennoch ist es theoretisch nachvollziehbar, wenn Frauen eher Fremd-Vermei-

dungsziele annehmen. Markus und Kitayama (1991) postulieren, dass Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten verschiedene Selbstkonzepte ausbilden. Dabei entwickeln Personen, die in westlichen Ländern aufwachsen, ein unabhängiges Selbst, das auf die Betonung des einzelnen Individuums und der individuellen Interessen gerichtet ist (Individualismus). In nicht-westlichen, interdependenten Kulturen ist die Bedeutung des Kollektivs im Mittelpunkt. Individuelle Interessen sind weniger wichtig als die der Gruppe (Kollektivismus). Es ist jetzt der Fall, dass „die individualistischen ebenso wie die kollektivistischen Charakterisierungen zur allgemeinen psychologischen Architektur und damit zum Repertoire aller Menschen gehören“ (Keller & Eckensberger, 1998, S. 60). Frauen neigen jedoch eher zur Ausbildung eines interdependenten und Männer eher zu einem unabhängigen Selbst (Cross & Madson, 1997). Demzufolge ist es denkbar, dass Frauen vermehrt Vergleiche innerhalb ihrer Gruppe heranziehen. Dies wäre bei fremdbezogenen Zielen im Vergleich zu den Mitstudierenden der Fall. In Japan heißt es zudem „the nail that stands out gets pounded down“ (vgl. Markus & Kitayama, 1991). Wenn also zusätzlich angenommen wird, dass ein interdependentes Selbst mit dem Nicht-Hervortreten aus der Gruppe einhergeht, sollte die Übernahme von Fremd-Vermeidungszielen adaptiv sein. Durch das Erreichen von Fremd-Annäherungszielen tut man sich besonders hervor und „der Nagel ragt aus der Wand“.

In einem schulischen Kontext fanden Dekker und Kollegen (o. J.), dass junge Frauen stärkere Ausprägungen der Kompetenzziele sowie der Performanz-Vermeidungsziele berichteten. Junge Männer erzielten höhere Werte bei den Performanz-Annäherungszielen. Die Autoren argumentieren, dass die unterschiedlichen Zielorientierungen sich aus zwei Quellen entwickeln können. Zum Ersten ist es möglich, dass Lehrer, Eltern und Gleichaltrige die Zielorientierungen durch geschlechtsstereotype Erwartungen beeinflussen. Außerdem gibt es biologische Einflüsse (insbesondere durch Hormone und unterschiedliche Gehirnentwicklungen) auf Interessen, Aktivitäten und Persönlichkeitseigenschaften. Diese biologischen Einflüsse könnten auch auf die Zielorientierungen wirken. Dennoch bleiben die Mechanismen der Geschlechtsunterschiede bei der Übernahme von Zielen wenig geklärt.

9.4. Grenzen

Die wohl eindeutigsten Einschränkungen im Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse entstehen dadurch, dass die Faktorenstrukturen des AGQ und des MMG nicht replizierbar waren. Dieses Problem kann beim MMG durch die Zusammensetzung der Stichprobe und der Stichprobengröße entstanden sein (Borg & Staufenbiel, 2007; Bühner, 2011; Rigdon, 1997; Tabachnik & Fidell, 2007). Die impliziten Leistungsmotive wurden also unter Berücksichtigung des bisherigen Forschungsstandes zur Nützlichkeit des MMG (vgl. Langens & Schmalt, 2008; Schmalt & Langens, 2009) als korrekt erfasst betrachtet. Dieses Vorgehen in der vorliegenden Arbeit kann beziehungsweise muss als fraglich bewertet und die Ergebnisse nur unter Vorbehalt betrachtet werden.

Es soll jedoch angemerkt sein, dass die vorliegenden Ergebnisse eine mangelnde Validität der Instrumente nicht beweisen. Sie können aber als Indiz interpretiert werden, um die Faktorenstrukturen zu hinterfragen und zu prüfen, unter welchen Bedingungen sie Gültigkeit haben und unter welchen nicht. Zukünftige Forschung sollte die Gütekriterien der Instrumente wiederholt prüfen, um ein realistisches Bild der Testgüte einholen zu können.

Eine weitere Einschränkung, die sich in Bezug auf die Interpretierbarkeit der Ergebnisse auswirkt, liegt in der Art des Untersuchungsdesigns. In der vorliegenden Arbeit sowie in den weiteren Arbeiten zum 3x2-Modell (Dinger & Dickhäuser, 2012; Elliot et al., 2011; Langer, 2012) wurden lediglich Zusammenhangsbetrachtungen durchgeführt. Künftige Forschung muss sich auch mit experimentellen Untersuchungsdesigns auseinandersetzen, um Kausalaussagen zu ermöglichen.

Langer (2012) argumentiert, dass die Ergebnisse zum 3x2-Modell sich auf studentische Stichproben aus einem naturwissenschaftlichen Kontext berufen, was zu Problemen für die Generalisierbarkeit mit sich bringt. Dies ist bei Elliot et al. (2011) der Fall, jedoch nicht bei Dinger und Dickhäuser (2012) sowie Wu (2012), die sich die Zielorientierungen von Schülern anguckten. Die vorliegende Arbeit betrachtete gemeinsam Studierende mit einer naturwissenschaftlichen sowie mit einer geistes- und

sozialwissenschaftlichen Ausrichtung. Jedoch konnten keine Analysen in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen wissenschaftlichen Ausrichtungen realisiert werden. Die kommende Forschung kann diese Lücke füllen. Des Weiteren sollte man die Zielorientierungen auch in anderen Bereichen außerhalb von Schule und Universität untersuchen wie beispielsweise Sport und Wirtschaft. Dies fordern auch Langer (2012) sowie Elliot und Kollegen (2011).

9.5. Neue Forschungsfragen

Einige neue Fragen für die zukünftige Forschung wurden im vorangegangenen Abschnitt bereits erwähnt. Des Weiteren lassen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie und deren theoretische Einbettung folgende weitergehende Themen für die Forschung ableiten.

Die Zusammenhänge der impliziten Leistungsmotive mit den Zielorientierungen verdienen mehr Beachtung. Diese sollten mit verschiedenen Methoden (z. B. TAT, MMG, OMT) untersucht werden. Die vorliegende Arbeit fand keine Zusammenhänge, jedoch berichten Thrash und Elliot (2002) solche. Zeigen sich auch in folgenden Arbeiten keine Zusammenhänge, ist die multidimensionale Konzeption von Motiven, wie sie Thrash und Elliot (2002) beschreiben, für die Leistungsmotivation nicht zu unterstützen.

Die weitergehende Forschung, die auf das 3x2-Modell aufbaut, kann zudem die Zielorientierungen im Zusammenspiel mit verschiedenen Leistungsvariablen und -verhalten unter Berücksichtigung der Multiple Goals-Perspektive (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Pintrich, 2000) betrachten. Welche Ziele des 3x2-Modells sind wann besonders vorteilhaft und ist die Kombination von mehreren Zielorientierungen förderlicher als nur eine?

Soziodemographischen Prädiktoren für Zielorientierungen werden oft nur berichtet und nicht interpretiert. Dabei könnten spezielle Betrachtungen (u. a. kultureller Hintergrund) fruchtbar sein, um spezifische Faktoren für die Übernahme von

lernförderlichen Zielen herauszustellen. Zusätzlich muss sich auch den Geschlechtsunterschieden hingewendet werden. Wie sowohl Mädchen/Frauen als auch Jungen/Männer lernförderliche Ziele übernehmen und Freude am Lernen entwickeln beziehungsweise aufrecht erhalten, ist eine wichtige Fragestellung.

Eine mögliche theoretische Weiterentwicklung wäre eine „Leistungsstandard-Orientierung“. Die Zielorientierung und die Bezugsnormorientierung sind verwandte Phänomene (Dickhäuser & Rheinberg, 2003; Schöne, 2007; Schöne et al., 2004). Das 3x2-Modell der Zielorientierung schafft es die Evaluationsstandards, die bereits Heckhausen (1974) für die Bezugsnormorientierungen beschrieben hat, auf die Ebene der Zielorientierungen zu „übersetzen“ und ein differenzierteres Bild zu zeichnen. Theoretisch könnte diese Beziehung in eine allgemeinere, multidimensionale „Leistungsstandards-Orientierung“ weitergedacht werden, die sich aus der Selbstbewertungs-Bezugsnormorientierung (wie bewertet jemand seine eigene Leistung), Fremdbewertungs-Bezugsnormorientierung (wie bewertet jemand die Leistung von anderen) und den Zielorientierungen zusammensetzt. Ob sich ein solches Konstrukt auch empirisch widerspiegelt, kann Aufgabe der kommenden Forschung sein.

10. Zusammenfassung

Eines der am meisten untersuchten Bereiche in der Motivationspsychologie ist die Leistungsmotivation. In einem hierarchischen Modell konnten Elliot und Church (1997) einen theoretischen Rahmen schaffen, um das Zusammenspiel von verschiedenen leistungsrelevanten Konstrukten zu beschreiben. Die zentrale Rolle spielen dabei die Zielorientierungen, eine Präferenz für die Übernahme einer bestimmten Art von Zielen (Elliot, 1999).

Über verschiedene Modelle hinweg haben sich die Theorien zu den Zielorientierungen immer weiter differenziert bis zum 3x2-Modell von Elliot, Murayama und Pekrun (2011). In diesem Modell können sechs verschiedene Ziele differenziert werden, die sich anhand des Evaluationstandards zur Bewertung von Kompetenz (aufgabenbezogen, selbstbezogen, fremdbezogen) und der Valenz (Annäherung, Vermeidung) unterscheiden und die mit dem Achievement Goal Questionnaire (AGQ) erhoben werden. In verschiedenen Untersuchungen konnten Zusammenhänge von leistungsrelevanten Variablen und den Zielorientierungen nachgewiesen werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Beziehungen mit Leistungsmotiven zu untersuchen, auf die sich die Zielorientierungen im hierarchischen Modell begründen. In verschiedenen Veranstaltungen der Universität Osnabrück und der Hochschule Osnabrück beantworteten 220 Studierende den Fragebogen. Bei der Prüfung der Erhebungsinstrumente ergab sich, dass sich die Faktorenstruktur des AGQ nicht replizieren ließ. Eine explorative Faktorenanalyse legte eine Drei-Faktorenlösung nahe, die zwischen aufgabenbezogenen, selbstbezogenen und fremdbezogenen Zielen unterschied. Die Valenzdimension konnte nicht repliziert werden. Dieses Ergebnis unterstützt dennoch die Aufteilung der Kompetenzziele in aufgabenbezogene und selbstbezogene Ziele.

Mit den drei Zielorientierungen standen die expliziten Leistungsmotive – sowohl Hoffnung auf Erfolg als auch Furcht vor Misserfolg – im Zusammenhang, aber nicht die impliziten Motive. Dabei waren die Beziehungen zwischen aufgabenbezogenen Zielen und der expliziten Hoffnung auf Erfolg sowie zwischen den fremdbezogenen Zielen und der expliziten Misserfolgsschreck besonders ausgeprägt. Damit erschei-

nen Ziele, die sich auf die Aufgabe beziehen, sich vermehrt auf eine annähernde Funktion zu stützen und interindividuell vergleichende Ziele auf eine meidende.

Literaturverzeichnis

- Alsleben, P. (2008). *Das Bedürfnis nach Freiheit: Selbst-Integration als viertes Basismotiv*. Sarbrücken: VDM.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington: American Psychological Association.
- Ames, C. (1984). Achievement Attributions and Self-Instructions Under Competitive and Individualistic Goal Structures. *Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 478-487.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Aufl.). Berlin: Springer.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing Multiple Goal Models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 706-722.
<http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.80.5.706>
- Baumann, N., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2005). Striving for Unwanted Goals: Stress-Dependent Discrepancies Between Explicit and Implicit Achievement Motives Reduce Subjective Well-Being and Increase Psychosomatic Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (5), 781-799.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.781>
- Blankenship, V. (1987). A computer-based measure of resultant achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (2), 361-372.
- Borg, I., & Staufenbiel, T. (2007). *Lehrbuch Theorien und Methoden der Skalierung* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Brunstein, J. C. (2003). Implizite Motive und motivationale Selbstbilder: Zwei Prädiktoren mit unterschiedlichen Gültigkeitsbereichen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 59-88). Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2010). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl.) (S. 145-192). Berlin: Springer.
- Brunstein, J. C. & Hoyer, S. (2002). Implizites versus explizites Leistungsstreben: Befunde zur Unabhängigkeit zweier Motivationssysteme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (1), 51-62.
<http://dx.doi.org/10.1024//1010-0652.16.1.51>
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson.

- Cohen, J. (1998). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1991). Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2 X 2 model. In C. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsár & G. L. Van Heck (Hrsg.), *Stress and emotion: Anxiety, anger, and curiosity*, Vol. 14 (S. 85-105). Washington: Hemisphere.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the Self: Self-Construals and Gender. *Psychological Bulletin*, 122 (1), 5-37.
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or Motivated to Fail? A Cross-Cultural Study of Achievement Motivation, Fear of Failure, and Student Disengagement. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032464>
- Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural Differences in Academic Motivation Goals: A Meta-Analysis Across 13 Societies. *The Journal of Educational Research*, 102 (2), 99-110. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.102.2.99-110>
- Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N., Boschloo, A., de Groot, R., & Jolles, J. (o. J.). *Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10-19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls*. Abgerufen am 15.06.2013 von <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/4589/1/Dekker.pdf>
- Dickhäuser, O., & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41-55). Göttingen: Hogrefe.
- Dinger, F. C., & Dickhäuser, O. (2012, August). *Testing the 3 × 2 achievement goal model: Evidence regarding construct validity and nomological network*. Poster präsentiert auf der 13th International Conference on Motivation (ICM), Frankfurt, Deutschland.
- Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 671-687. <http://dx.doi.org/10.1348/000709910X492432>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2006). The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. *Motivation and Emotion*, 30 (2), 111-116. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-006-9028-7>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (1), 218-232.

- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70* (3), 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 628-644.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80* (3), 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, *100* (3), 613-628.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, *103* (3), 632-648.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82* (5), 804-818.
<http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.82.5.804>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2010). Approach and Avoidance Temperament as Basic Dimensions of Personality. *Journal of Personality*, *78* (3), 865-906.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00636.x>
- Epikur (1973). *Philosophie der Freude*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Götttert, R., & Kuhl, J. (1980). *LM-Fragebogen: Deutsche Übersetzung der AMS-Scale von Gjesme und Nygard*. Unveröffentlichtes Manuskript, Ruhr-Universität Bochum.
- Harackiewicz, J., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking Achievement Goals: When Are They Adaptive for College Students and Why? *Educational Psychologist*, *33* (1), 1-21.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Hain.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Higgins, E. T., Friedman, R. S., Harlow, R. E., Idson, L. C., Ayduk, O. N., & Taylor, A. (2001). Achievement orientations from subjective histories of success: promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, *31* (1), 3-23.
- Hofer, J., Busch, H., Bond, M. H., Kärtner, J., Kiessling, F., & Law, R. (2010). Is Self-Determined Functioning a Universal Prerequisite for Motive-Goal Congruence? Examining the Domain of Achievement in Three Cultures. *Journal of Personality*, *78* (2), 747-780.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00632.x>

- Holodynski, M., & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.) (S. 551-589). Weinheim: Beltz.
- Huang, C. (2012). Discriminant and Criterion-Related Validity of Achievement Goals in Predicting Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology, 104* (1), 48-73.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0026223>
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodman, 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* (3), 422-449
<http://dx.doi.org/10.1037/a0018947>
- Job, V., & Brandstätter, V. (2009). Get a Taste of Your Goals: Promoting Motive-Goal Congruence Through Affect-Focus Goal Fantasy. *Journal of Personality, 77* (5), 1527-1560.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00591.x>
- Job, V., Oertig, D., Brandstätter, V., & Allemand, M. (2010). Discrepancies Between Implicit and Explicit Motivation and Unhealthy Eating Behavior. *Journal of Personality, 78* (4), 1209-1238.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00648.x>
- Keller, H., & Eckensberger, L. H. (1998). Entwicklung und Kultur. In H. Keller (Hrsg.) *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 57-96). Bern: Huber Verlag.
- Kohl, S. (o. J.). *Nordamerikanisches und deutsches Hochschulsystem im Vergleich*. Abgerufen am 05.07.2013 von
<http://www.studgen.uni-mainz.de/manuskripte/kohl.pdf>
- Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für das praktische Handeln (S. 189-202). In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie: Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kukla, A. (1972). Attributional determinants of achievement-related behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 21* (2), 166-174.
- Lang, J. W. B., & Fries, S. (2006). A Revised 10-Item Version of the Achievement Motives Scale: Psychometric Properties in German-Speaking Samples. *European Journal of Psychological Assessment, 22* (3), 216-224.
<http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.22.3.216>
- Langens, T. A. (2007). Congruence Between Implicit and Explicit Motives and Emotional Well-Being: The Moderating Role of Activity Inhibition. *Motivation and Emotion, 31* (1), 49-49.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11031-006-9038-5>

- Langens, T. & Schmalt, H.-D. (2008). Motivational Traits: New Directions and Measuring Motives with the Multi-Motive Grid (MMG). In G. J. Boyle, G. Matthews & D. H. Saklofske (Hrsg.), *The Sage handbook of personality theory and assessment, Vol. 1: Personality theories and models* (S. 523-544). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Langens, T. A., Schmalt, H.-D., & Sokolowski, K. (2005). Motivmessung: Grundlagen und Anwendung. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 72- 91). Stuttgart: Kohlhammer.
- Langens, T. A., & Schüler, J. (2003). Die Messung des Leistungsmotivs mittels Thematischen Auffassungstests. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 89-104). Göttingen: Hogrefe.
- Langer, M. C. (2012). *Das 3 x 2 Achievement Goal Model: Konsequenzen für Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse* (nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien, Österreich. Abgerufen am 15.06.2013 von <http://othes.univie.ac.at/24423/>
- Lawrence, S., & Jordan, P. (2009). Testing an explicit and implicit measure of motivation. *International Journal of Organizational Analysis*, 17 (2), 103-120. <http://dx.doi.org/10.1108/19348830910948959>
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality. Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberg, J. (1989). How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ? *Psychological Review*, 96 (4), 690-702.
- McClelland, D. C., & Pilon, D. A. (1983). Sources of Adult Motives in Patterns of Parent Behavior in Early Childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (3), 564-574.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement Goals as Predictors of Achievement-Relevant Processes Prior to Task Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 381-395. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.381>
- Michalak, J., Püschel, O., Joormann, J., & Schulte, D. (2006). Implicit Motives and Explicit Goals: Two Distinctive Modes of Motivational Functioning and Their Relations to Psychopathology. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13 (2), 81-96. <http://dx.doi.org/10.1002/cpp.440>
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.

- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost? *Journal of Educational Psychology*, *93* (1), 77-86.
<http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.77>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan. Abgerufen am 15.06.2013 von
<http://www.umich.edu/~pals/manuals.html>
- Mikula, G., Uray, H., & Schneider, T. (1976). Die Entwicklung einer deutschen Fassung der Mehrabian Achievement Risk Preference Scale. *Diagnostica*, *22*, 87-97.
- Moosbrugger, H., & Höfling, V. (2012). Standards für psychologisches Testen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 200-224). Berlin: Springer.
- Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.) (S. 325-343). Berlin: Springer.
- Morgen, C. D., & Murray, H. A. (1938). Thematic Apperception Test. In H. A. Murray (Hrsg.), *Explorations in personality* (S. 530-545). New York: Oxford University Press.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, *91* (3), 328-346.
- Paulick, I. (2011). *Zielorientierung und schulisches Lernen am Grundschulübergang* (nicht veröffentlichte Dissertation). Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland. Abgerufen am 20.11.2012 von
<http://hdl.handle.net/11858/00-1735-0000-0006-AEFC-0>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92* (3), 544-555.
<http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook-of self-regulation* (S. 452-502). San Diego: Academic Press.
- Puca, R. M., & Langens, T. A. (2008). Motivation. In: J. Müsseler (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (2. Aufl.) (S. 190-229). Berlin: Springer.
- Pueschel, O., Schulte, D., & Michalak, J. (2011). Be Careful What You Strive For: The Significance of Motive-Goal-Congruence for Depressivity. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *18* (1), 23-33.
<http://dx.doi.org/10.1002/cpp.697>

- Rauchfleisch, U. (2006). Projektive Tests. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 127-134). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1998). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 39-43). Weinheim: Beltz, PVU.
- Rheinberg, F. (2006). Motivationsdiagnostik. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 511-521). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rigdon, E. (11. Juni 1997). *Not Positive Definite Matrices--Causes and Cures*. Abgerufen am 01.06.2013 von <http://www2.gsu.edu/~mkteer/npdmatri.html>
- Rothermund, K., & Eder, A. B. (2011). *Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Scheffer, D., Kuhl, J., & Eichstaedt, J. (2003). Der Operante Motiv-Test (OMT): ein neuer Ansatz zur Messung impliziter Motive. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 129-149). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151-177). Heidelberg: Springer.
- Schmalt, H.-D. (2005). Validity of a Short Form of the Achievement-Motive Grid (AMG-S): Evidence for the Three-Factor Structure Emphasizing Active and Passive Forms of Fear of Failure. *Journal of Personality*, 84 (2), 172-184.
- Schmalt, H.-D., & Langens, T. A. (2009). *Motivation* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmalt, H.D., Sokolowski, K., & Langens, T. A. (2000a). *Das Multi-Motiv-Gitter für Anschluß, Leistung und Macht (MMG) Handanweisung*. Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger.
- Schmalt, H.D., Sokolowski, K., & Langens, T. A. (2000b). *Das Multi-Motiv-Gitter für Anschluß, Leistung und Macht (MMG) Testheft*. Frankfurt am Main: Swets & Zeitlinger.
- Schmalt, H. D., & Sokolowski, K. (2000). Zum gegenwärtigen Stand der Motivdiagnostik. *Diagnostica*, 46 (3), 115-123.
- Schöne, C. (2007). *Zielorientierung und Bezugsnormpräferenzen in Lern- und Leistungssituationen* (nicht veröffentlichte Dissertation). Justus-Liebig-Universität Gießen. Abgerufen am 20.11.2012 von <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/5701/>
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 93-99. <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652.18.2.93>
- Schüler, J. (2010). Achievement incentives determine the effects of achievement-motive incongruence on flow experience. *Motivation and Emotion*, 34 (1), 2-14. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-009-9150-4>

- Schüler, J., Job, V., Fröhlich, S. M., & Brandstätter, V. (2008). A high implicit affiliation motive does not always make you happy: A corresponding explicit motive and corresponding behavior are further needed. *Motivation and Emotion, 32* (3), 231-242.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11031-008-9096-y>
- Schultheiss, O. C., Yankova, D., Dirlikov, B., & Schad, D. J. (2009). Are Implicit and Explicit Motive Measures Statistically Independent? A Fair and Balanced Test Using the Picture Story Exercise and a Cue- and Response-Matched Questionnaire Measure. *Journal of Personality Assessment, 91* (1), 72-81.
<http://dx.doi.org/10.1080/00223890802484456>
- Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (2001). Assessment of Implicit Motives With a Research Version of the TAT: Picture Profiles, Gender Differences, and Relations to Other Personality Measures. *Journal of Personality Assessment, 77* (1), 71-86.
- 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* (1), 26-47.
<http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego-Orientations: Relations With Task and Avoidance Orientations, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology, 98* (1), 71-81.
- Sokolowski, K., Schmalt, H.-D., Langens, T. A., & Puca, R. M. (2000). Assessing Achievement, Affiliation, and Power Motives All at Once: The Multi-Motive-Grid (MMG). *Journal of Personality Assessment, 74* (1), 126-145.
- Spinath, B., & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.
- Spangler, W. D. (1992). Validity of Questionnaire and TAT Measures of Need for Achievement: Two Meta-Analyses. *Psychological Bulletin, 112* (1), 140-154.
- Stumpf, H., Angleitner, A., Wieck, T., Jackson, D. N., & Beloch-Till, H. (1985). *Deutsche Personality Research Form (PRF) Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. Aufl.). Boston: Pearson.
- Tanaka, A., Okuno, T., & Yamauchi, H. (2002). Achievement motives, cognitive and social competence, and achievement goals in the classroom. *Perceptual and Motor Skills, 95* (2), 445-458.
- Tanaka, A., & Yamauchi, H. (2001). A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement. *Psychological Reports, 88* (1), 123-135.
- Thrash, T. M., & Elliot, A. J. (2002). Implicit and Self-Attributed Achievement Motives: Concordance and Predictive Validity. *Journal of Personality, 70* (5), 729-755.

- Thrash, T. M., Elliot, A. J., & Schultheiss, O. C. (2007). Methodological and Dispositional Predictors of Congruence Between Implicit and Explicit Need for Achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33 (7), 961-974.
<http://dx.doi.org/10.1177/0146167207301018>
- Trope, Y. (1975). Seeking Information About One's Own Ability as a Determinant of Choice Among Tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (6), 1004-1013.
- Trope, Y. (1986). Testing Self-Enhancement and Self-Assessment Theories of Achievement Motivation: A Reply to Sohn's Critique. *Motivation and Emotion*, 10 (3), 247-261.
- Trope, Y., & Brickman, P. (1975). Difficulty and Diagnosticity as Determinants of Choice Among Tasks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (5), 918-925.
- Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 9-19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wu, C.-C. (2012). The Cross-Cultural Examination of the 3x2 Achievement Goal Model in Taiwan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 422-427.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.429>
- Zapf, H. (2007). Vorbild Amerika? Vergleichende Anmerkungen zum deutschen und amerikanischen Hochschulsystem. *Augsburger Universitätsreden* 59.
- Ziegler, M., Schmukle, S., Egloff, B., & Bühner, M. (2010). Investigating Measures of Achievement Motivation(s). *Journal of Individual Differences*, 31 (1), 15-21.
<http://dx.doi.org/10.1027/1614-0001/a000002>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Die drei Basismotive	8
Tabelle 2:	Implizite und explizite Motive	16
Tabelle 3:	Zusammenhänge der Leistungsmotive mit anderen Leistungsvariablen	20
Tabelle 4:	Matrix des 3x2-Modells der Zielorientierung	26
Tabelle 5:	Zusammenhänge mit den Zielorientierungen des 3x2-Modells	28
Tabelle 6:	Beispiel-Items des AGQ	46
Tabelle 7:	Deskriptive Statistiken und Korrelationen der Variablen	54
Tabelle 8:	Ergebnisse der Regressionsanalysen	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schematische Darstellung des hierarchischen Modells	33
Abbildung 2: Hierarchisches Modell mit latenten Motiven nach Thrash und Elliot	35
Abbildung 3: Modelle zur Prüfung des <i>valence overrides</i> für latente Leistungsmotive	41

Anhang

- Anhang A: Verwendeter Fragebogen
- Anhang B: Zu den Prüfungen der Instrumente:
- a Korrelationsmatrix der latenten Faktoren des MMG
 - b Faktorladungen des AMS-R
 - c Korrelationsmatrix der latenten Faktoren des AGQ
 - d Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse des AGQ
- Anhang C: Prüfung der Modellannahmen der Regressionsanalysen
- a Tabelle der Ergebnisse
 - b Graphische Exploration der Verteilung der Residuen
- Anhang D: Abbildungen der Interaktionen

Anhang A:

Verwendeter Fragebogen

Der verwendete Fragebogen beginnt auf der nächsten Seite.

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer!

Vielen Dank, dass Sie an dieser Studie teilnehmen.

Bitte seien Sie ganz Sie selbst und verstellen Sie sich nicht, wenn Sie die Fragen bearbeiten. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. *Bearbeiten Sie die Fragen bitte vollständig, eindeutig und der Reihe nach.*

Die Auswertung erfolgt zum Teil von Hand und ist sehr aufwendig. Es wäre sehr schade, wenn diese Arbeit auf unzutreffende Daten verwendet würde.

Alle Ihre Angaben werden anonym bleiben und vertraulich behandelt.

Die Instruktionen der einzelnen Aufgaben und Fragen finden Sie immer voran in grauen Kästen.

Erstellen Sie Ihren Versuchspersonen-Code.

Bitte geben Sie nur die geforderten Buchstaben und Zahlen an und keine Namen!

Es sei nochmal darauf hingewiesen, dass Ihre Angaben anonym bleiben und vertraulich behandelt werden.

		Beispiel	Ihre Angabe
1	Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter	K (Karin)	_____
2	Geburtsmonat Ihrer Mutter als Zahl	05 (Mai)	_____
3	Letzter Buchstabe Ihres Vornamens	N (Stefan)	_____
4	Ihr Geburtsmonat als Zahl	11 (November)	_____
5	Letzter Buchstabe Ihres Nachnamens	R (Müller)	_____
Ihr vollständiger Code		K05N11R	_____

Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen.

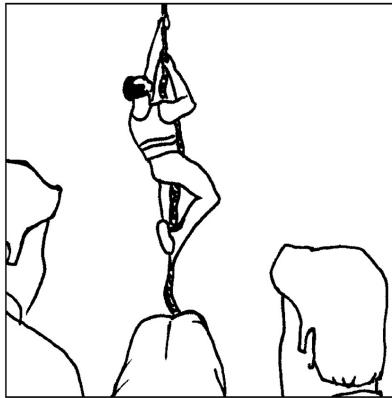
1	Sie sind männlich oder weiblich?	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> keine Angabe
2	Wie alt sind Sie?	_____ Jahre alt.
3	Welches Fach studieren Sie im Hauptfach? (Bitte nutzen Sie keine Abkürzungen! Studierende mit dem Ziel Lehramt kreuzen dies bitte zusätzlich an!)	1. _____ 2. _____ <input type="checkbox"/> Lehramt
4	Welche Abschlussnote hatten Sie im (Fach-)Abitur? (Studieren Sie ohne Abitur, kreuzen Sie dies bitte an!)	_____ , _____ <input type="checkbox"/> ohne Abitur
5	In welchem Studiensemester befinden Sie sich? (Zählen Sie bitte alle Semester zusammen, in denen Sie studiert haben, also auch ein oder mehrere vorangegangene Studien!)	_____
6	Planen Sie am Ende dieser Veranstaltung die Klausur mitzuschreiben?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Alle Menschen befinden sich täglich in verschiedenen, ständig wechselnden Lebenssituationen. Mit dem Wechsel der Situationen ändern sich natürlich auch Gedanken und Gefühle. Bekannterweise gibt es dabei auch große Unterschiede zwischen Menschen. Hier geht es um die Bereitschaft, sich in sozialen Situationen hineinzusetzen.

Im Folgenden sehen Sie einige Bilder und jeweils darunter einige Aussagen. Jede Bildsituation soll eine alltägliche Lebenssituation darstellen. Die Bilder sind bewusst nicht ganz deutlich dargestellt. Versuchen Sie daher, Ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen, und versetzen Sie sich in die Rolle einer beliebigen Person auf dem Bild.

Unter jedem Bild stehen eine Reihe von Gedanken, Gefühlen und Erlebnisweisen, die man in dieser Situation haben kann. Prüfen Sie bitte zu jeder einzelnen Aussage, ob diese in der dargestellten Situation auf Sie zutrifft oder nicht, und kreuzen Sie dann das Feld für "Ja" oder für "Nein" an. Denken Sie darüber nicht lange nach, sondern versuchen Sie, Ihrem spontanen Eindruck zu folgen.

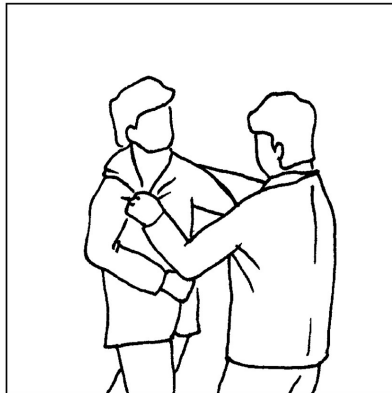
Wenn Sie so alle Aussagen zu einem Bild beantwortet haben, gehen Sie zum nächsten Bild über.



	JA	NEIN
<i>Man ist froh, den anderen getroffen zu haben</i>		
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		
<i>Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen</i>		



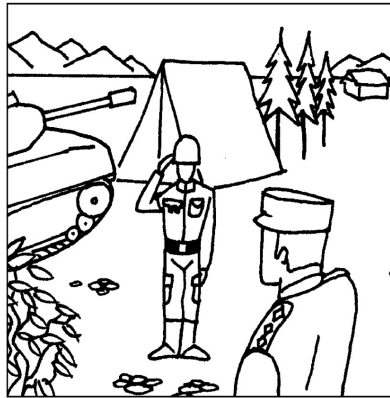
	JA	NEIN
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Man fürchtet, den anderen zu langweilen</i>		



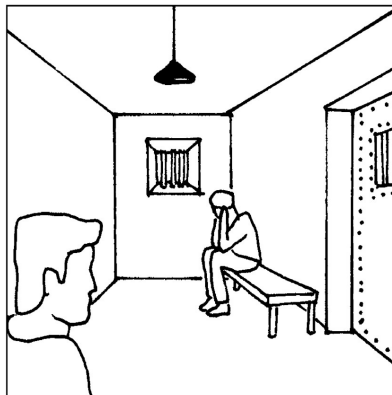
	JA	NEIN
<i>Man ist froh, den anderen getroffen zu haben</i>		
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		



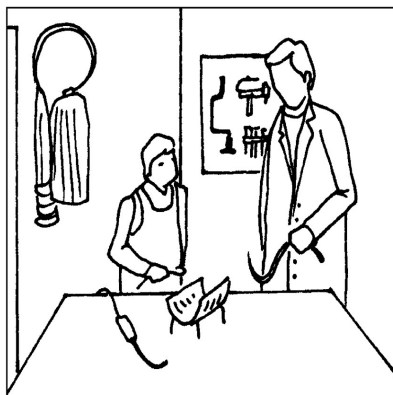
	JA	NEIN
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann</i>		
<i>Man fürchtet, den anderen zu langweilen</i>		
<i>Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen</i>		
<i>Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen</i>		



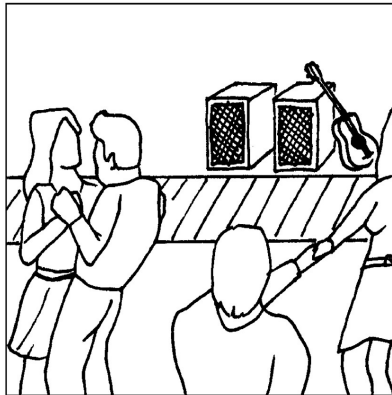
	JA	NEIN
<i>Man ist froh, den anderen getroffen zu haben</i>		
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		



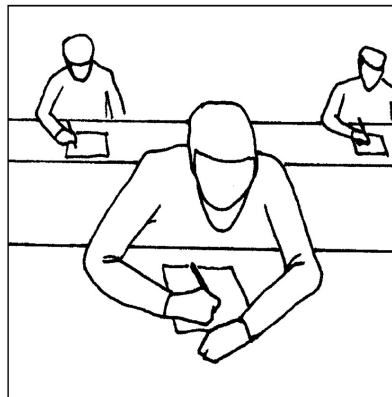
	JA	NEIN
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann</i>		
<i>Man fürchtet, den anderen zu langweilen</i>		
<i>Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen</i>		
<i>Selber Einfluß haben wollen</i>		



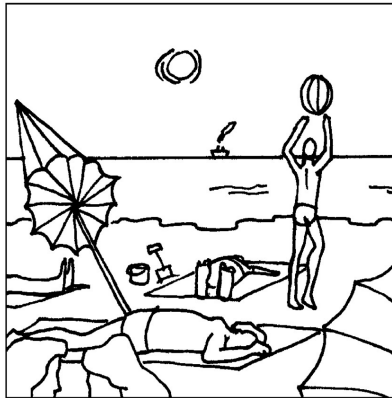
	JA	NEIN
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann</i>		
<i>Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen</i>		
<i>Selber Einfluß haben wollen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		
<i>Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen</i>		



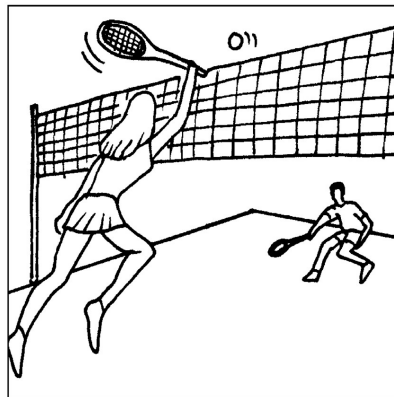
	JA	NEIN
<i>Man ist froh, den anderen getroffen zu haben</i>		
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann</i>		
<i>Man fürchtet, den anderen zu langweilen</i>		
<i>Selber Einfluß haben wollen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		
<i>Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen</i>		



	JA	NEIN
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Selber Einfluß haben wollen</i>		



	JA	NEIN
<i>Man ist froh, den anderen getroffen zu haben</i>		
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden</i>		
<i>Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann</i>		
<i>Man fürchtet, den anderen zu langweilen</i>		
<i>Selber Einfluß haben wollen</i>		
<i>Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen</i>		



	JA	NEIN
<i>Man ist froh, den anderen getroffen zu haben</i>		
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann</i>		
<i>Selber Einfluß haben wollen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		
<i>Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen</i>		



	JA	NEIN
<i>Sich hierbei den Erfolg zutrauen</i>		
<i>Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken</i>		
<i>Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann</i>		
<i>Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen</i>		
<i>Selber Einfluß haben wollen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		
<i>Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen</i>		



	JA	NEIN
<i>Man ist froh, den anderen getroffen zu haben</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Selber Einfluß haben wollen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		
<i>Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen</i>		



	JA	NEIN
<i>Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen</i>		
<i>Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden</i>		
<i>Die Macht anderer befürchten</i>		
<i>Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann</i>		
<i>Man fürchtet, den anderen zu langweilen</i>		
<i>Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift</i>		

Kreuzen Sie bitte die jeweils zutreffende Antwortoption an. Wenn Sie sich nicht sicher sind, kreuzen Sie diejenige Antwortalternative an, die am ehesten zutrifft.

		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
1	Ich mag Situationen, in denen ich feststellen kann, wie gut ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Wenn mir ein Problem gestellt wird, das ich vielleicht lösen kann, dann reizt es mich, damit sofort anzufangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Situationen, in denen ich von meinen Fähigkeiten Gebrauch machen kann, machen mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Mich reizen Situationen, in denen ich meine Fähigkeiten testen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fühle mich zu Arbeiten hingezogen, in denen ich die Möglichkeit habe, meine Fähigkeiten zu prüfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	In etwas schwierigen Situationen, in denen viel von mir selbst abhängt, habe ich Angst zu versagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Es beunruhigt mich, etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Arbeiten, die ich nicht schaffen kann, machen mir Angst, auch dann, wenn niemand meinen Misserfolg bemerkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Auch wenn niemand zuguckt, fühle ich mich in neuen Situationen ziemlich ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf unterschiedliche Arten von Zielen, die Sie für die Klausur am Ende dieser Veranstaltung haben können oder auch nicht haben. Wenn Sie die Klausur nicht mitschreiben wollen, versetzen Sie sich bitte in die Lage, dies doch tun zu wollen. Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage die Zahl an, die anzeigt, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft. Kreuzen Sie also die 1 an, wenn die Aussage gar nicht auf sie zutrifft, und die 7, wenn die Aussage extrem auf Sie zutrifft.

		1	2	3	4	5	6	7
		trifft gar nicht auf mich zu	trifft wenig auf mich zu		trifft etwas auf mich zu	trifft sehr auf mich zu		trifft extrem auf mich zu
1	Zu vermeiden, bei der Klausur schlechter als andere Studierende abzuschneiden.	1	2	3	4	5	6	7
2	Bei der Klausur besser abzuschneiden, als ich es in der Vergangenheit bei Prüfungen dieser Art getan habe.	1	2	3	4	5	6	7
3	Falsche Antworten bei der Klausur in dieser Veranstaltung zu vermeiden.	1	2	3	4	5	6	7
4	Besser als andere Studierende bei der Klausur abzuschneiden.	1	2	3	4	5	6	7
5	Zu vermeiden, bei der Klausur schlechter abzuschneiden als ich es normalerweise bei Prüfungen dieser Art tue.	1	2	3	4	5	6	7
6	Viele Fragen in der Klausur richtig zu beantworten.	1	2	3	4	5	6	7
7	Zu vermeiden, im Vergleich zu anderen bei der Klausur eine schlechte Leistung zu zeigen.	1	2	3	4	5	6	7
8	Zu vermeiden, im Vergleich zu meinem üblichen Leistungsniveau schlecht zu sein bei der Klausur.	1	2	3	4	5	6	7
9	Die richtigen Antworten auf die Fragen bei der Klausur in dieser Veranstaltung zu wissen.	1	2	3	4	5	6	7
10	Im Vergleich zu anderen in der Veranstaltung eine gute Leistung bei der Klausur zu zeigen.	1	2	3	4	5	6	7
11	Zu vermeiden, bei der Klausur viele Fragen falsch zu beantworten.	1	2	3	4	5	6	7
12	Bei der Klausur gut zu sein im Vergleich zu meinen Leistungen bei früheren Prüfungen dieser Art.	1	2	3	4	5	6	7
13	Zu vermeiden, bei der Klausur im Vergleich zu meinen Mitstudierenden schlechter zu sein.	1	2	3	4	5	6	7
14	Viele Fragen bei der Klausur in dieser Veranstaltung korrekt zu beantworten.	1	2	3	4	5	6	7
15	Zu vermeiden, bei der Klausur weniger zu leisten als bei früheren Prüfungen dieser Art.	1	2	3	4	5	6	7
16	Zu vermeiden, bei der Klausur viele Fragen auszulassen.	1	2	3	4	5	6	7
17	Bei der Klausur mehr zu leisten als ich es normalerweise in dieser Art von Situation tue.	1	2	3	4	5	6	7
18	Bei der Klausur besser zu sein als andere Studierende in der Veranstaltung.	1	2	3	4	5	6	7

Anhang B:

Zu den Prüfungen der Instrumente

(a) Korrelationsmatrix der latenten Faktoren des MMG

Tabelle B1:

Korrelationen der latenten Variablen des MMG

		1	2	3	4	5	6
1	HE	1	.08	.60	.00	.87	.00
2	FM		1	.00	.63	.00	.77
3	HA			1	.12	.74	.00
4	FZ				1	.00	.88
5	HK					1	.21
6	FK						1

Anmerkungen. HE = Hoffnung auf Erfolg; FM = Furcht vor Misserfolg; HA = Hoffnung auf Anschluss; FZ = Furcht vor Zurückweisung; HK = Hoffnung auf Kontrolle; FK = Furcht vor Kontrollverlust.

(b) Faktorladungen des AMS-R

Tabelle B2:

Standardisierte Faktorladungen der Items der AMS-R auf den latenten Faktoren

	Itemnummer									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HE	.48	.59	.47	.81	.74					
FM						.63	.54	.70	.76	.71

Anmerkungen. Die Werte wurden mittels einer konfirmatorischer Faktorenanalyse ermittelt. HE = Hoffnung auf Erfolg; FM = Furcht vor Misserfolg.

(c) Korrelationsmatrix der latenten Faktoren des AGQ

Tabelle B3:

Korrelationen der latenten Variablen des AGQ

		1	2	3	4	5	6
1	t-ap	1	.94	.38	.40	.25	.28
2	t-av		1	.50	.62	.27	.34
3	s-ap			1	.94	.39	.39
4	s-av				1	.48	.56
5	o-ap					1	.97
6	o-av						1

Anmerkungen. t-ap = Aufgaben-Annäherungsziele; t-av = Aufgaben-Vermeidungsziele; s-ap = Selbst-Annäherungsziele; s-av = Selbst-Vermeidungsziele; o-ap = Fremd-Annäherungsziele; o-av = Fremd-Vermeidungsziele.

(d) Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse des AGQ

Tabelle B4:

Faktorladungen der explorativen Faktorenanalyse für die Items des AGQ

	Komponente		
	1	2	3
Aufgaben-Annäherungsziele			
Item 1	.86		
Item 2	.82		
Item 3	.88		
Aufgaben-Vermeidungsziele			
Item 1	.59		
Item 2	.80		
Item 3	.60	.31	
Selbst-Annäherungsziele			
Item 1		.75	
Item 2		.81	
Item 3		.71	
Selbst-Vermeidungsziele			
Item 1		.66	
Item 2	.30	.69	
Item 3		.81	
Fremd-Annäherungsziele			
Item 1			.86
Item 2			.86
Item 3			.85
Fremd-Vermeidungsziele			
Item 1			.82
Item 2			.83
Item 3			.87

Anmerkungen. Es sind nur Werte für $\lambda \geq .30$ angegeben. Die Nummerierung der Items entspricht der Reihenfolge der Präsentation im Fragebogen.

Anhang C:

Prüfung der Modellannahmen der Regressionsanalysen

(a) Tabelle der Ergebnisse

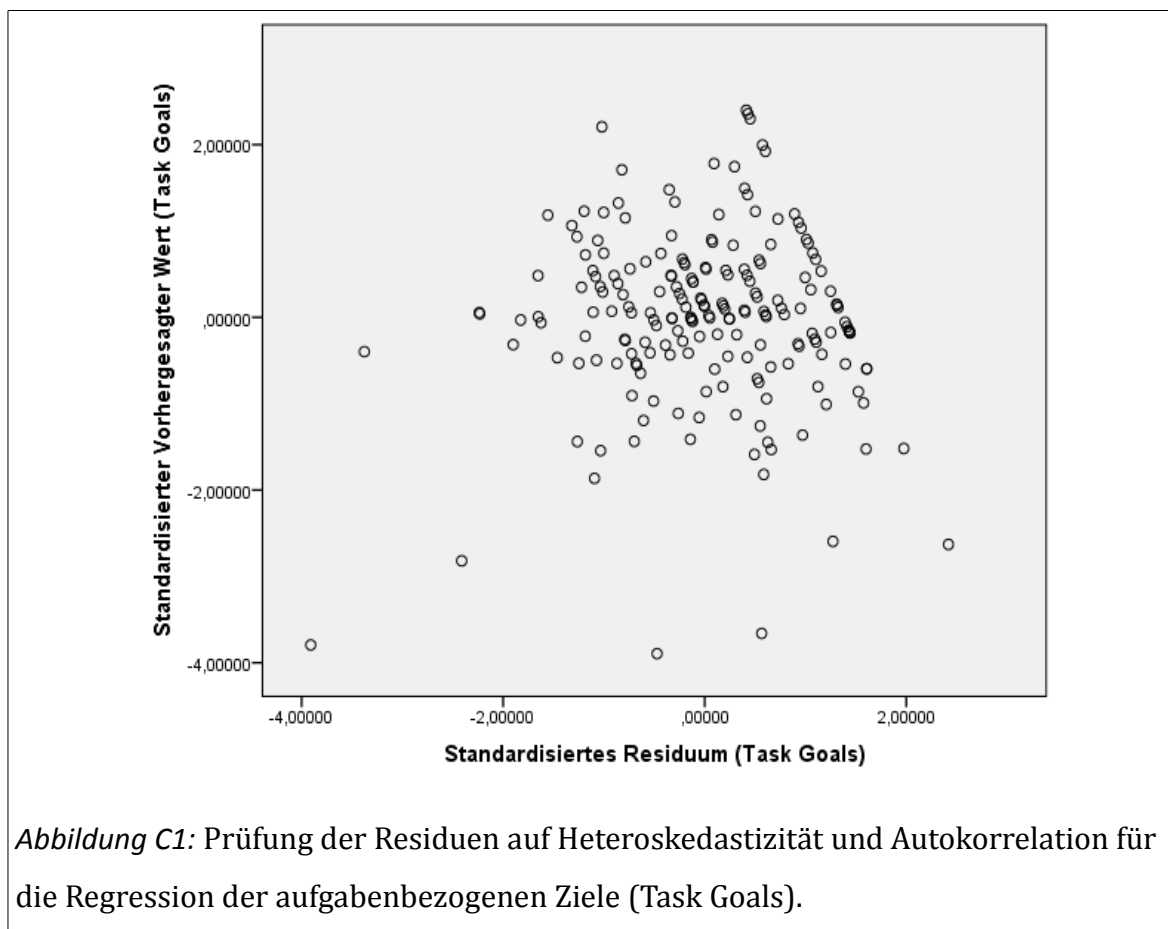
Tabelle C1:

Prüfung der Modellannahmen der Regressionsanalyse

	Task Goals	Self Goals	Other Goals
Test auf Multikollinearität der Prädiktoren			
Toleranzen	≥ .67	≥ .68	≥ .68
VIF	≤ 1.49	≤ 1.47	≤ 1.48
Verteilung der Residuen			
M	0.00	0.00	0.00
Median	0.028	0.127	0.075
SD	0.93	0.97	0.93
Test auf Normalverteilung			
Extremste Differenz (absolut)	0.05	0.06	0.06
Kolmogorov-Smirnov-Z	.720	.848	.835
p	.68	.47	.49
Levene-Test (Test auf Heteroskedastizität)			
F	1.144	1.552	0.082
(df ₁ , df ₂)	(1, 197)	(1, 196)	(1, 198)
p	.286	.214	.774
Durban-Watson-Statistik (Test auf Autokorrelation)			
d	1.65	1.92	2.16

Anmerkungen. Task Goals = aufgabenbezogene Ziele; Self Goals = selbstbezogene Ziele; Other Goals = fremdbezogene Ziele; VIF = Varianzinflationsfaktor.

(b) Graphische Exploration der Verteilung der Residuen



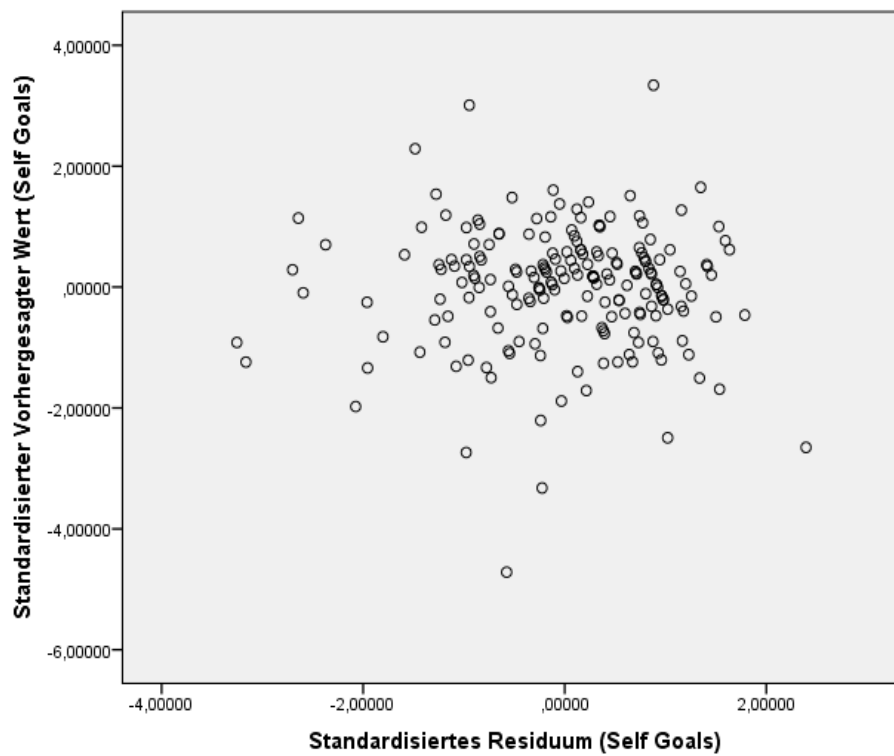


Abbildung C2: Prüfung der Residuen auf Heteroskedastizität und Autokorrelation für die Regression der selbstbezogenen Ziele (Self Goals).

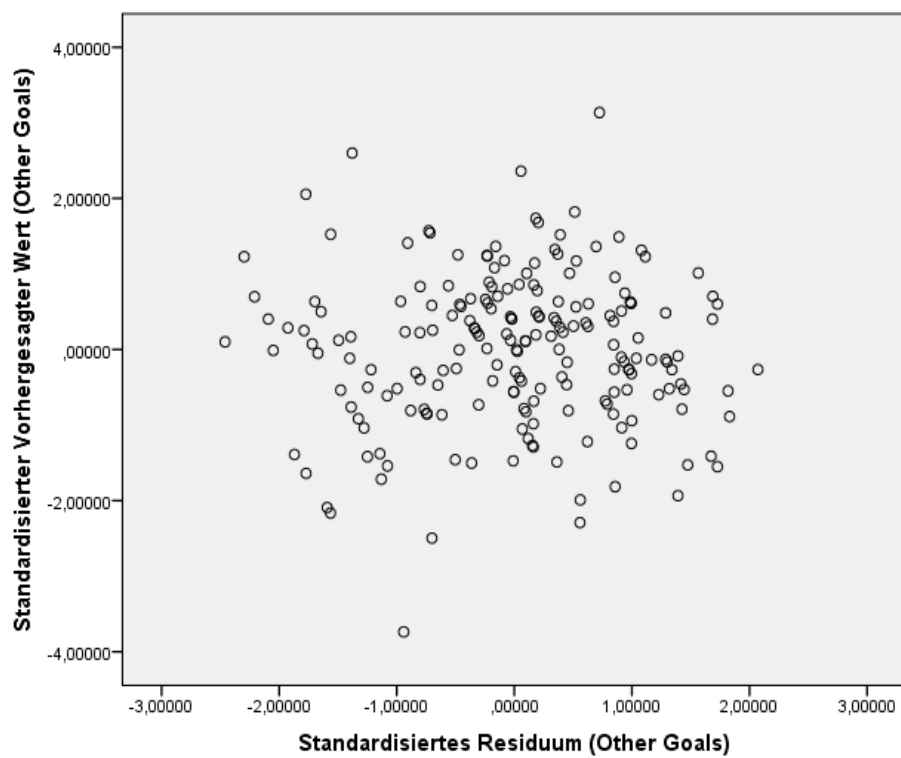
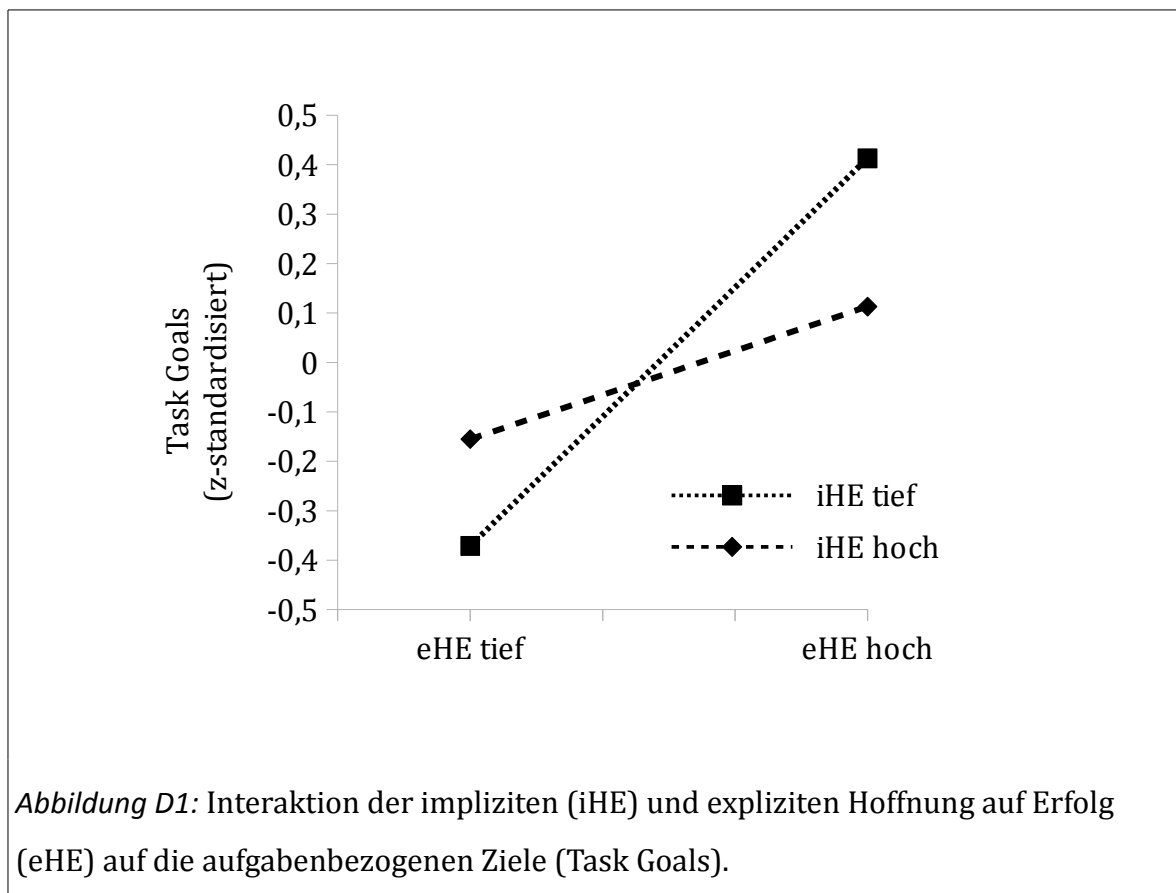


Abbildung C3: Prüfung der Residuen auf Heteroskedastizität und Autokorrelation für die Regression der fremdbezogenen Ziele (Other Goals).

Anhang D:

Abbildungen der Interaktionen



Erklärung gemäß § 16 (7) DPO

für den Studiengang Psychologie des Fachbereiches Humanwissenschaften an der
Universität Osnabrück

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen
als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

Osnabrück, 23.07.2013
