



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Beziehung von Leistungsmotivation
und Anstrengungsvermeidungsmotivation
bei Schülerinnen und Schülern der 5. bis 8. Schulstufe“

verfasst von / submitted by

Elisabeth Mayer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Diplomstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

o. Univ.-Prof. em. Dr. Brigitte Rollett

Danksagung

Mein Dank gilt all jenen, die den langen und zum Teil recht steinigen Weg mit mir gegangen sind.

Frau Prof. Rollett danke ich für die Betreuung dieser Diplomarbeit und für ihre wertvollen fachlichen Ratschläge.

Dank gebührt der Direktorin und den Direktoren der teilnehmenden Schulen, die mir ihre Unterstützung zugesagt und keine Mühen gescheut haben. Selbstverständlich möchte ich auch den Lehrerinnen und Lehrern, den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

Ein besonders herzliches Dankeschön gilt meiner Familie, die mir stets Mut zugesprochen und Kraft gegeben hat. Meinen Eltern, Franz und Hermine Mayer, möchte ich auch für die langjährige finanzielle Unterstützung danken, die ich nie für selbstverständlich angesehen habe. Meiner Mutter danke ich vor allem für den seelischen Beistand und für ihren unermüdlichen Einsatz, mir das Positive an jeder Situation aufzuzeigen. Liebe Mama, DANKE! Vielen lieben Dank auch an meinen Onkel, der mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand. Zudem danke ich meiner Oma, die in dieser schwierigen Zeit stets ein offenes Ohr für mich hatte.

Inhaltsverzeichnis

<u>1.</u>	<u>EINLEITUNG</u>	<u>5</u>
<u>2.</u>	<u>MOTIVATIONSPSYCHOLOGIE</u>	<u>9</u>
2.1	MOTIV	9
2.2	ANREIZ	10
2.3	MOTIVATION	11
<u>3.</u>	<u>LEISTUNGSMOTIVATION</u>	<u>12</u>
3.1	DIE ANFÄNGE DER MOTIVMESSUNG	12
3.1.1	1930er-Jahre: Henry Murray – Das Leistungsbedürfnis	12
3.1.2	1950er-Jahre: David McClelland – Die Messung eines Motivs	13
3.1.3	1960er-Jahre: Heinz Heckhausen – Die Erfassung der aufsuchenden und der meidenden Komponente eines Motivs	14
3.2	DAS MODELL DER RISIKOWAHL UND SEINE WEITERENTWICKLUNGEN	15
3.2.1	1950er-Jahre: John Atkinson – Das Modell der Risikowahl	15
3.2.2	1960er-Jahre: N. Feather – Ausdauer bei einer Arbeit	17
3.2.3	1970er-Jahre: Bernard Weiner – Die Attributionstheorie	18
3.3	ZIELORIENTIERUNG	20
3.3.1	Die Gegenüberstellung von Lern- und Leistungszielorientierung	21
3.3.2	Aufspaltung der Leistungszielorientierung in Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungsziele	22
3.3.3	Arbeitsvermeidung	23
3.3.4	Zielorientierungen und Leistung	23
3.3.5	Unterschiede zwischen Mädchen und Buben im schulpflichtigen Alter	25
3.3.6	Alters- und Schulstufenunterschiede	26
<u>4.</u>	<u>ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG</u>	<u>29</u>
4.1	FORMEN UND NUTZEN DER ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG	29

4.2	ANSTRENGUNGSVERMEIDUNGSBEZOGENE ARBEITSSTILE	30
4.3	EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE ENTSTEHUNG DER ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER	31
4.3.1	Kindergarten und Schule	31
4.3.2	Erziehungsverhalten der Eltern	31
4.3.3	Geschlecht	32
4.3.4	Alter	32
<u>5.</u>	<u>ABLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGE</u>	<u>33</u>
<u>6.</u>	<u>ZIELE DER UNTERSUCHUNG</u>	<u>37</u>
<u>7.</u>	<u>METHODIK</u>	<u>38</u>
7.1	UNTERSUCHUNGSPLAN	38
7.2	UNTERSUCHUNGSSTICHPROBE	39
7.2.1	Bildungsgrad der Eltern	41
7.2.1.1	Bildungsgrad des Vaters	41
7.2.1.2	Bildungsgrad der Mutter	42
7.2.2	Berufstätigkeit der Eltern	43
7.2.3	Soziale Schichtzugehörigkeit der Familie	44
7.3	MESSINSTRUMENTE	46
7.3.1	Erfassung der Sozialdaten	46
7.3.2	Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-S) nach Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002)	46
7.3.3	Anstrengungsvermeidungstest (AVT) nach Rollett und Bartram (1998)	47
7.3.4	Bewertung eigener Kompetenzen	48
7.3.5	Elternfragebogen	49
7.4	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	49
7.5	ARBEITSHYPOTHESEN	51
<u>8.</u>	<u>ERGEBNISSE</u>	<u>60</u>
8.1	GÜTEKRITERIEN DER VERWENDETEN MESSINSTRUMENTE	60

8.1.1	Reliabilität der SELLMO-S-Skalen	60
8.1.2	Reliabilität der AVT-Skalen	61
8.1.3	Interkorrelationen der SELLMO-S-Skalen	62
8.1.4	Interkorrelation der Anstrengungsvermeidungs-Skalen	63
8.2	VERTEILUNGSFORM DER DATEN IN DEN HERANGEZOGENEN SKALEN	63
8.3	ZUSAMMENHÄNGE DER LERN- UND LEISTUNGSMOTIVATION (SELLMO-S) MIT DER ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG UND DEM PFLICHTEIFER (AVT)	66
8.4	UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN GESCHLECHTERN UND DEN SCHULTYPEN IN BEZUG AUF DIE LERN-, LEISTUNGS- SOWIE ANSTRENGUNGSVERMEIDUNGSMOTIVATION	72
8.4.1	Geschlecht und Schultyp: Unterschiede bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation	72
8.4.2	Geschlecht und Schultyp: Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers	75
8.5	UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN VIER SCHULSTUFEN IN BEZUG AUF DIE LERN-, LEISTUNGS- SOWIE ANSTRENGUNGSVERMEIDUNGSMOTIVATION	77
8.5.1	Schulstufen: Unterschiede bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation	77
8.5.2	Schulstufen: Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers	79
8.6	ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN SCHULNOTEN UND DER LERN-, LEISTUNGS- SOWIE ANSTRENGUNGSVERMEIDUNGSMOTIVATION	81
8.6.1	Zusammenhänge zwischen den Schulnoten und der Lern- und Leistungsmotivation	81
8.6.2	Zusammenhänge zwischen den Schulnoten und der Anstrengungsvermeidung bzw. dem Pflichteifer	83
8.7	ANSTRENGUNGSVERMEIDUNGSTENDENZEN BEI DER ERLEDIGUNG VON HAUSAUFGABEN	85
<u>9.</u>	<u>DISKUSSION</u>	<u>88</u>
<u>10.</u>	<u>ZUSAMMENFASSUNG</u>	<u>94</u>
<u>11.</u>	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>96</u>
<u>12.</u>	<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>103</u>

<u>13.</u>	<u>TABELLENVERZEICHNIS</u>	<u>104</u>
<u>14.</u>	<u>ANHANG</u>	<u>108</u>
14.1	KORRIGIERTE ITEM-SKALA-KORRELATIONEN (SELLMO-S)	108
14.1.1	Skala Lernziele	108
14.1.2	Skala Annäherungs-Leistungsziele	109
14.1.3	Skala Vermeidungs-Leistungsziele	110
14.1.4	Skala Arbeitsvermeidung	111
14.2	KORRIGIERTE ITEM-SKALA-KORRELATIONEN (AVT)	112
14.2.1	Skala Anstrengungsvermeidung	112
14.2.2	Skala Pflichteifer	114
14.3	BEWILLIGUNGEN DER LANDESSCHULRÄTE	115
14.4	ELTERNINFORMATION	117
14.5	SCHÜLERFRAGEBOGEN	118
14.6	ELTERNFRAGEBOGEN	120
14.7	LEBENS LAUF	122

1. Einleitung

Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern lassen sich – neben den Begabungen, – auf die Motivation zurückführen (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser, 2002, S. 5). Ein Begriff, der nicht nur die Wissenschaft beschäftigt, sondern der auch in der Alltagssprache häufig gebraucht wird (Vollmeyer, 2005, S. 9). Motivation zu erklären, fällt schwer, da sie nicht direkt beobachtbar ist (Rheinberg, 2008, S. 14; Vollmeyer, 2005, S. 9). Mehrere Definitionen aber auch Interpretationen des Wortes stehen nebeneinander. Eine schwierige Ausgangsbedingung, um unterschiedliche Motivationslagen von Personen zu erfassen.

Um die Leistungsmotivation zu beschreiben und zu erklären, stützen sich aktuelle Forschungsansätze auf das Konzept der **Zielorientierung** (Spinath et al., 2002, S. 7). Die Art der Zielorientierung ist entscheidend, wie Lern- und Leistungssituationen erlebt werden und welches Verhalten gezeigt wird (Spinath, 2014, S. 1829). Sowohl gute als auch schlechte Leistungsergebnisse lassen sich auf die Zielorientierung zurückführen. Generell leistungsmindernd ist es, Arbeit abwenden zu wollen (Arbeitsvermeidung). Eine Zieldimension, die als nicht-leistungsmotiviert zu bezeichnen ist (Spinath et al., 2002, S. 7).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob fehlende Leistungsmotivation alleiniger Grund dafür ist, Arbeit zu verweigern. Nach B. Rollett und Bartram (1998) ist das Konzept der Leistungsmotivation durch jenes der **Anstrengungsvermeidung** zu ergänzen (S. 7). Unter Anstrengungsvermeidung ist „die Neigung zu verstehen, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Strategien zu entziehen“ (B. Rollett & W. Rollett, 2010, S. 17). Ursächlich dafür sind enorme negative Gefühle, die mit einem bestimmten Aufgabengebiet verbunden sind und deren Unterdrückung nicht gelingt (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 9-11; B. Rollett & W. Rollett, 2010, S. 17).

Äußerst wenige Wissenschaftler beziehen sich in ihren Arbeiten auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Anstrengungsvermeidung. Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) weisen darauf hin, Arbeitsvermeidung und Anstrengungsvermeidung als zwei vonei-

einander unabhängige Konstrukte zu betrachten (S. 8). Die vorliegende Arbeit geht auf die Beziehung zwischen den verschiedenen Arten der Zielorientierung und der Anstrengungsvermeidung ein.

Forschungsfrage

Besteht ein Zusammenhang zwischen den Zielen, an denen sich Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Schulstufe im Lern- und Leistungskontext orientieren und der Anstrengungsvermeidungsmotivation?

Methodische Vorgehensweise

Mittels Fragebogen werden die Zielorientierungen der Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Schulstufe sowie deren Tendenz zur Anstrengungsvermeidung erhoben. Um Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Schultypen feststellen zu können, werden die Untersuchungsteilnehmer aus Gymnasien, Hauptschulen sowie Neuen Mittelschulen rekrutiert.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit teilt sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Abschnitt beinhaltet ein Einführungskapitel (Kapitel 2). Dieses dient dazu, grundlegende Begriffe der Motivationspsychologie zu erklären. Anschließend werden die Entwicklungen auf dem Gebiet der Leistungsmotivationsforschung überblicksmäßig dargestellt (Kapitel 3). Kapitel vier ist dem Konstrukt der Anstrengungsvermeidung gewidmet. Theoretische Grundlagen werden ebenso diskutiert wie Einflussfaktoren auf die Entstehung von Anstrengungsvermeidungstendenzen. Der theoretische Teil der Arbeit endet mit der Ableitung der Forschungsfrage (Kapitel 5).

Der empirische Teil beinhaltet zu Beginn die Ziele der Untersuchung (Kapitel 6). Das darauffolgende siebente Kapitel verdeutlicht das methodische Vorgehen. Im achten Kapitel werden die mittels verschiedener statistischer Verfahren gewonnenen Resultate vor dem Hintergrund der zu Beginn vorgestellten Theorien dargestellt. Mögliche Implikationen für die Praxis sowie Anregungen für weitere Untersuchungen finden sich in Kapitel neun. Das abschließende zehnte Kapitel beinhaltet eine Zusammenfassung relevanter Ergebnisse und Schlussfolgerungen.

I. Theoretischer Hintergrund

2. Motivationspsychologie

Die Motivationspsychologie versucht, „Richtung, Ausdauer und Intensität von Verhalten zu erklären“ (Rheinberg, 2008, S. 13). Grundlegend sind dabei die Begriffe Motiv, Anreiz sowie Motivation. Diese werden in diesem Kapitel geklärt. In den nachfolgenden Kapiteln wird auf die Leistungsmotivation sowie die Anstrengungsvermeidungsmotivation – die beiden zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit – eingegangen.

2.1 Motiv

Motive bezeichnen überdauernde Personenmerkmale (Vollmeyer, 2005, S. 10). Sie bewegen Menschen dazu, bestimmte Handlungen auszuführen (Vollmeyer, 2005, S. 10). Welcher Art ein Motiv ist, entscheidet die jeweilige Inhaltsklasse von Handlungszielen (Heckhausen, 1989, S. 2). Drei Motive sind in der Literatur häufig zu finden: Leistungs-, Macht- und Anschlussmotive (Vollmeyer, 2005, S. 10). Wie nachfolgende Erläuterungen deutlich machen, weisen die einzelnen Motive keine inhaltlichen Überschneidungen auf.

Anschlussmotiv

Wenn Personen das Ziel verfolgen, „mit bisher fremden oder noch wenig bekannten Menschen Kontakt aufzunehmen [...]“ (Sokolowski & Heckhausen, 2010, S. 193), um „[...] wechselseitige positive Beziehungen herzustellen“ (Vollmeyer, 2005, S. 11), spricht man von einem Anschlussmotiv. Ob eine Person Distanz zu anderen wahrt oder ihnen näherkommen möchte, bestimmt die Ausprägung der Komponenten Hoffnung auf Anschluss und Furcht vor Zurückweisung (Sokolowski & Heckhausen, 2010, S. 198-201).

Machtmotiv

Das Bestreben, Erleben und Verhalten von Mitmenschen beeinflussen (Vollmeyer, 2005, S. 11) bzw. kontrollieren zu wollen, ist machtmotiviert. Unter einem Machtmotiv „ist ein zeitlich stabiles und über verschiedene Situationen konsistentes Bedürfnis“ (Schmalt, 2014, S. 984) zu verstehen, „machtthematische Ziele [...] anzustreben bzw. Situationen aufzusuchen, in denen dies möglich ist“

(Schmalt, 2014, S. 1042). Ist das Ziel erreicht, gehen damit positive Gefühle einher (Schmalt & Heckhausen, 2010, S. 213).

Leistungsmotiv

Jenes Motiv, das am gründlichsten untersucht wurde, ist jenes der Leistung (Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 145). Ein leistungsmotivierter Mensch ist bestrebt, sein Tun zu bewerten. In den Worten von Rheinberg (2008) ausgedrückt: „Leistungsmotiviert im psychologischen Sinn ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die *Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit* zielt, und zwar in *Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab*, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt“ (S. 60). Dabei zieht eine Person entweder eigene vorangegangene Leistungen oder jene anderer Personen zum Vergleich heran (Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 145). Auf Grundlage dieser Informationen ist ein Mensch in der Lage, darüber zu urteilen, ob er seine Leistung steigern konnte oder er etwas besser gemacht hat als jemand anderer. Stets zu hinterfragen ist, ob ein Individuum aus eigenem Antrieb handelt. Ausschließlich in diesem Fall ist das Verhalten einer Person als leistungsmotiviert zu bezeichnen (Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 145).

2.2 Anreiz

Um ein Motiv anzuregen, sind Anreize erforderlich. Dazu zählen Situationsmerkmale, die ein bestimmtes Motiv ansprechen (Vollmeyer, 2005, S. 11). „Alles was Situationen an Positivem oder Negativem einem Individuum verheißen oder andeuten, wird als „Anreiz“ bezeichnet“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 5). Ein wichtiger Aspekt des Anreizes ist sein „Aufforderungscharakter“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 5) – d.h. er fordert zum Handeln auf.

Wirken der personbezogene Faktor Motiv und der situationsbezogene Faktor Anreiz zusammen, resultiert Motivation. Diese nimmt wiederum Einfluss auf das Verhalten (Vollmeyer, 2005, S. 11).

2.3 Motivation

Motivation ist ein „hypothetisches Konstrukt“ (Vollmeyer, 2005, S. 9) und als solches nicht direkt beobachtbar oder wahrnehmbar. „Vielerlei Prozesse und Effekte“ (Heckhausen, 1989, S. 10) sind unter diesem Begriff zusammengefasst. Eine einheitliche Definition zu finden, gestaltet sich schwierig. Je nach theoretischem Zugang wird Motivation anders ausgelegt (Rheinberg, 2008, S. 16), weshalb mehrere Begriffserklärungen nebeneinander stehen.

Für Rheinberg (2008) stellt Motivation einen Oberbegriff für zielgebundenes „Streben, Wollen, Bemühen, Wünschen [und] Hoffen“ (S. 15) dar. Zielgerichtetes Verhalten ist demnach das Ergebnis verschiedenster Prozesse (Rheinberg, 2008, S. 15-16). Diese stimmen in Bezug auf eine Komponente überein, welche eine „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ beschreibt (Rheinberg, 2008, S. 16). Heckhausen (1989) sieht die Gemeinsamkeit der Prozesse darin, „daß [*sic*] ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert“ (S. 10).

Auf Grundlage dieser Begriffserklärungen bauen die nachfolgenden Kapitel auf, die sich der Leistungsmotivation sowie der Anstrengungsvermeidungsmotivation widmen.

3. Leistungsmotivation

Dem Begriff der Leistungsmotivation kommt im wissenschaftlichen Kontext eine andere Bedeutung zu als im Alltagsgebrauch. Jemand, der strebsam ist oder mit vollem Eifer seiner Arbeit nachgeht, muss nicht leistungsmotiviert handeln (Vollmeyer, 2005, S. 9). Inhalt dieses Kapitels ist das wissenschaftliche Verständnis von Leistungsmotivation. Es ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einer Darstellung der Anfänge der Leistungsmotivationsforschung wird ein Überblick über die Entwicklungen in diesem Bereich bis in die Gegenwart gegeben.

3.1 Die Anfänge der Motivmessung

Zu den ersten Forschern in diesem Bereich zählten Henry Murray und David McClelland.

3.1.1 1930er-Jahre: Henry Murray – Das Leistungsbedürfnis

Einen Grundstein für das Gebiet der Leistungsmotivationsforschung legte der amerikanische Psychologe Henry Murray (* 1893; † 1988). In seinem Werk „Explorations in personality“ findet sich bereits der Begriff „n Achievement“ (need Achievement) (Murray, 1938, S. 80) – das Leistungsbedürfnis. Dieses umschrieb er mit folgenden Worten: „It is the desire or tendency to do things as rapidly and/or as well as possible“ (Murray, 1938, S. 164). Des Weiteren wird das Leistungsbedürfnis mit dem Streben, etwas Schwieriges zu bewerkstelligen sowie sich selbst oder andere zu übertreffen, in Zusammenhang gebracht (Murray, 1938, S. 164).

Einen hohen Bekanntheitsgrad erlangte Murray (1938) durch den „**Thematischen Apperzeptionstest**“ (S. 530) (kurz TAT), den er gemeinsam mit Christiana D. Morgan entwickelte. Dabei handelt es sich um ein projektives Verfahren, bei dem die Probanden Bilder vorgelegt bekommen, die unterschiedlich ausgelegt werden können (Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 147).

Dieses Verfahren diente einer Gruppe von Wissenschaftlern um den amerikanischen Psychologen David McClelland (* 1917; † 1998) als Grundlage für ihre Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Leistungsmotivation.

3.1.2 1950er-Jahre: David McClelland – Die Messung eines Motivs

Motive standen für McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) im Mittelpunkt ihrer Forschungsarbeiten. Sie hatten es sich zum Ziel gesetzt, diese messbar zu machen.

Im Affekt-Erregungs-Modell (1953) führen sie ihr Verständnis dieses zentralen Begriffs aus. Motive werden laut ihrer Definition erlernt (McClelland et al., 1953, S. 28). Von Bedeutung sind dabei einerseits emotionale Erfahrungen und andererseits die situativen Bedingungen, in denen diese gemacht wurden (Kirchler & Walenta, 2005, S. 331). Definitionsgemäß ist ein Motiv nach McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953): „[...] *the reintegration by a cue of a change in an affective situation*“ (S. 28). Bestimmte in der Vergangenheit mit einem situativen Reiz in Verbindung gebrachte Gefühlszustände werden durch einen – dem ursprünglichen – ähnlichen Reiz wieder wachgerufen (Weiner, 1976, S. 16).

Ihr besonderes Interesse galt dem Bedürfnis nach Leistung („**need achievement**“) (McClelland, Clark, Roby & Atkinson, 1958, S. 64), welches bereits Murray (1938) thematisiert hat. Definiert wird dieses als „das Streben nach Erfolg in der Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab“ (McClelland et al., 1953, S. 110). Um dieses Motiv zu erfassen, griffen sie auf den Thematischen Apperzeptionstest von Murray (1938) zurück.

Die Bedingungen, unter denen der Thematische Apperzeptionstest vorgegeben wurde, variierten. So waren einige Versuchsbedingungen darauf ausgerichtet, das Leistungsmotiv gezielt anzuregen, während andere dies zu vermeiden versuchten. Zudem konnte – je nach vorgegebenen Vergleichsnormen – das Maß an (subjektiv erlebtem) Erfolg oder Misserfolg manipuliert werden (McClelland et al., 1953, S. 99-106).

Bei der Auswertung musste darauf geachtet werden, ob ein Hinweis auf ein Leistungsziel vorlag. Die Entscheidung darüber wurde anhand festgelegter Kriterien getroffen. Ein Beispiel dafür ist das Bestreben einer Person, etwas gleich gut

oder besser zu können als andere. Doch auch das Erbringen einer einzigartigen Leistung, wie etwas zu erfinden, kann als Kriterium gewertet werden. Ebenso fällt das Erreichen langfristig gesetzter Leistungsziele (ein Studienabschluss) unter diese Kategorie (McClelland et al., 1953, S. 110-114).

Gehäuft kamen leistungsbezogene Themeninhalte in jenen Versuchsbedingungen vor, die das Leistungsmotiv gezielt anzuregen versuchten. Griff eine Person die Leistungsthematik ohne vorherige Anregung auf, kann von einer generell höheren Leistungsmotivation ausgegangen werden (McClelland et al., 1953, S. 146).

Ein Punkt blieb unberücksichtigt: die Differenzierung des Motivs in eine meidende und eine aufsuchende Komponente (Heckhausen, 1963, S. 47). Charakteristisch für das Meiden ist das Einhergehen mit **Furcht vor Misserfolg**, währenddessen dem Aufsuchen die **Hoffnung auf Erfolg** zugrunde liegt (McClelland et al., 1953, S. 74). Heckhausen (1963) griff diese Thematik auf. Es gelang ihm, diese beiden Komponenten messbar zu machen.

3.1.3 1960er-Jahre: Heinz Heckhausen – Die Erfassung der aufsuchenden und der meidenden Komponente eines Motivs

Dem deutschen Psychologen Heinz Heckhausen (* 1926; † 1988) gelang es, die TAT-Bilder sowohl für die aufsuchende als auch für die meidende Motivations-tendenz anzuwenden (Heckhausen, 1963, S. 51). In zufälliger Reihenfolge wurden den Probanden Erfolgsbilder [*Beispiel*: „Junger Mann am Schreibtisch vor aufgeschlagenem Ringheft lächelt den Betrachter breit und freundlich an“ (Heckhausen, 1963, S. 51)] und Misserfolgsbilder [*Beispiel*: „Lehrer [...] betrachtet einen vor der Wandtafel stehenden Schüler, der offenbar mit einer dort angeschriebenen Aufgabe nicht recht weiterkommt“ (Heckhausen, 1963, S. 51)] vorgelegt. Anhand von Leitfragen sollten Geschichten erzählt werden (Heckhausen, 1963, S. 51).

Die Analyse der Inhalte war darauf ausgerichtet, aufsuchende und meidende Tendenzen getrennt voneinander zu erfassen (Heckhausen, 1963, S. 59). Dadurch ist es möglich, festzustellen, ob bei einer Person die Erfolgs- oder die Misserfolgsmotivation überwiegt (Heckhausen, 1963, S. 68).

Wie sich die aufsuchende und die meidende Tendenz eines Motivs auf das Verhalten von Menschen auswirken, versuchte Atkinson bereits in den späten 1950er-Jahren zu klären.

3.2 Das Modell der Risikowahl und seine Weiterentwicklungen

Neben Murray (1938) sowie McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) erhielt die Leistungsmotivationsforschung vom amerikanischen Psychologen John Atkinson (* 1923; † 2003) bedeutende Impulse.

Atkinson (1957) wurde von der Frage geleitet, in welcher Weise die aufsuchende und die meidende Tendenz eines Motivs das Verhalten von Menschen beeinflusst. Dabei bezog er sich konkret auf Situationen „where performance is evaluated against some standard of excellence“ (Atkinson, 1957, S. 371). Das Risikowahl-Modell dient der Klärung dieser Kernfrage. Weiterentwickelt und ergänzt wurde dieses Modell u.a. von Feather (1961) sowie von Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest und Rosenbaum (1971). Detaillierte Ausführungen dazu finden sich in den nächsten Unterkapiteln.

3.2.1 1950er-Jahre: John Atkinson – Das Modell der Risikowahl

Nach Atkinson (1975) stellt eine Leistungssituation einen „**Annäherungs- Vermeidungskonflikt**“ (S. 400) dar. Der Mensch tendiert dazu, eine leistungsbezogene Aufgabe um des möglichen Erfolges willen aufzusuchen. Gleichzeitig kommt Furcht vor einem möglichen Misserfolg auf (Atkinson, 1975, S. 400).

Drei Variablen sind theorieleitend:

- Motiv
- Anreiz
- Erwartung

Unter Erwartung ist die gedankliche Vorwegnahme einer Handlungsfolge

bzw. die subjektive Wahrscheinlichkeit für das Eintreten einer Handlungskonsequenz zu verstehen (Atkinson, 1957, S. 360).

Multiplikativ verknüpft resultiert aus diesen Variablen ein Maß für die Stärke der Tendenz, Erfolg zu erzielen (T_e) bzw. der Tendenz zur Vermeidung von Misserfolg (T_m) (Atkinson, 1975, S. 393).

Folgende Formel erfasst die **Tendenz, Erfolg zu erzielen** (Beckmann & Heckhausen, 2010, S. 133):

$$T_e = M_e \cdot A_e \cdot W_e^1$$

In Worten ausgedrückt: Die Tendenz, Erfolg zu erzielen (T_e) ist das Produkt aus dem Motiv des Erfolgsstrebens (M_e), dem Anreizwert eines Erfolges (A_e) und der Erfolgserwartung (W_e). Letztere ist ein Maßstab dafür, wie hoch eine Person die Wahrscheinlichkeit einschätzt, bei einer Aufgabe Erfolg zu haben (Atkinson, 1975, S. 393-394). Je geringer eine Person die Anforderung wahrnimmt, desto höher ist die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit. Gleichzeitig ist der Erfolgsanreiz (A_e) gering. Ist der Schwierigkeitsgrad hoch, sinkt die Erfolgswahrscheinlichkeit, während der Erfolgsanreiz steigt (Atkinson, 1957, S. 362).

Die **Tendenz zur Vermeidung von Misserfolg** (T_m) ist das Ergebnis einer multiplikativen Verknüpfung des Motivs zur Vermeidung von Misserfolg (M_m), des negativen Anreizwertes von Misserfolg (A_m) und der Misserfolgserwartung (W_m) (Atkinson, 1975, S. 396-397).

Die entsprechende Formel lautet (Beckmann & Heckhausen, 2010, S. 133):

$$T_m = M_m \cdot A_m \cdot W_m$$

¹ Anmerkung: Die Formel wurde von Beckmann und Heckhausen (2010, S. 133) übernommen, ist jedoch inhaltlich ident mit jener der Originalfassung von Atkinson (1957, 1975). Die Bezeichnungen wurden zum Zwecke der besseren Nachvollziehbarkeit ins Deutsche übertragen.

Um herauszufinden, ob die aufsuchende oder die meidende Tendenz in einer Leistungssituation überwiegt, werden beide addiert ($T_e + T_m$)¹. Man erhält die resultierende Tendenz (Beckmann & Heckhausen, 2010, S. 133).

Diese nimmt einen positiven Wert an, wenn das Leistungsmotiv bei einer Person stärker ausgeprägt ist als das Misserfolgsmotiv (Atkinson, 1957, S. 363). In diesem Fall wird das Individuum Aufgaben bevorzugen, bei welchen die Chance auf Erfolg ebenso groß ist wie die Chance auf Misserfolg. Ein Charakteristikum, das auf **mittelschwere Aufgaben** zutrifft (Rheinberg, 2008, S. 71-72). Vorausgesetzt, die Person hat die Möglichkeit zwischen verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu wählen (Atkinson, 1957, S. 364).

Nimmt die resultierende Tendenz einen negativen Wert an, kann daraus geschlossen werden, dass die Ausprägung des Misserfolgsmotivs stärker ist. Misserfolgsmotivierte Personen, die Leistungssituationen nicht umgehen können, tendieren dazu, entweder **sehr schwierige** oder **sehr leichte Aufgaben** zu wählen. Beide Alternativen gehen mit einer Reduktion von Angst vor Misserfolg einher. Mittelschwere Aufgaben werden hingegen gemieden (Atkinson, 1957, S. 364).

Angeregt durch Atkinsons Theorie der Risikowahl wurden weitere Untersuchungen durchgeführt, welche exemplarisch vorgestellt werden.

3.2.2 1960er-Jahre: N. Feather – Ausdauer bei einer Arbeit

Wurde in vorangegangenen Studien primär auf die Wahl der Aufgabenschwierigkeit Bezug genommen, kam in späterer Folge die Variable Ausdauer hinzu.

Feather (1961) ging der Frage nach, wie lange sich Personen mit unterschiedlich hoch ausgeprägtem Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotiv einer unlösbaren Aufgabe zuwenden (S. 552). Er gelangte zu folgenden Erkenntnissen:

Erfolgsmotivierte Personen bearbeiten Aufgaben ausdauernder, wenn diese auf den ersten Blick leicht erscheinen. Wiederholtes Scheitern beim Versuch die Aufgabe zu lösen, lässt die anfangs hohe subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit sinken. Hat sie einen Wert von .50 erreicht, wird die Aufgabe als eine mittelschwere eingeschätzt (Feather, 1961, S. 554).

Misserfolgsmeidende Personen wenden sich schwierigen Aufgaben mit erhöhter Ausdauer zu, obwohl die Aussicht auf eine erfolgreiche Bewältigung dieser gering ist (Feather, 1961, S. 557). Diese Wahl erscheint widersprüchlich, erklärt sich aber aus den Annahmen des Risikowahl-Modells. Demnach werden mittelschwere Anforderungen von Personen, deren Misserfolgsmotiv stärker ausgeprägt ist als das Erfolgsmotiv, gemieden (Atkinson, 1957, S. 364).

Die Ausführungen machen deutlich: Erfolgsmotivierte und misserfolgsmeidende Personen unterscheiden sich hinsichtlich der Wahl der Aufgabenschwierigkeit sowie der Ausdauer, mit der Tätigkeiten erledigt werden.

3.2.3 1970er-Jahre: Bernard Weiner – Die Attributionstheorie

In dem Modell der Risikowahl blieb offen, welche Gründe Personen für eine erfolgreich ausgeführte oder eine misslungene Leistung angeben. Worauf führen Menschen einen Erfolg oder Misserfolg zurück? Eine Frage, der sich Weiner in den 1970er-Jahren gewidmet hat.

Der amerikanische Psychologe Bernard Weiner (* 1935) versuchte, diese Forschungslücke zu füllen. Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest und Rosenbaum (1971) führten vier Ursachen für Erfolg und Misserfolg an (S. 96):

- Fähigkeit
- Anstrengung
- Aufgabenschwierigkeit
- Glück

Diese Komponenten lassen sich einerseits danach unterteilen, ob sie über die Zeit hinweg stabil oder variabel sind. Zum anderen ist entscheidend, ob die Ursachen für ein Handlungsergebnis in der Person selbst (internal) oder in der Umwelt (external) gesucht werden (Weiner et al., 1971, S. 96). Die Tabelle 1 veranschaulicht diese Gliederung:

Tabelle 1

Wahrgenommene Ursachen für Erfolg und Misserfolg (Weiner et al., 1971, S. 96)

		Lokation	
		internal	external
Stabilität	stabil	Begabung	Aufgabenschwierigkeit
	variabel	Anstrengung	Glück

Von der **Stabilität** der Variablen sind Erwartungen bezüglich künftiger Erfolge oder Misserfolge abhängig. Eine Person, die ein Scheitern als Ergebnis von zu wenig Anstrengung oder Pech ansieht, wird künftigen Leistungsanforderungen positiv gegenüberstehen. Werden hingegen stabile Faktoren für den Misserfolg verantwortlich gemacht, ist die Erfolgserwartung gering (Weiner, Heckhausen, Meyer & Cook, 1972, S. 243-246).

Die **Lokation**, d.h. die Attribuierung auf internale und externale Determinanten, nimmt Einfluss auf die affektiven Reaktionen eines Menschen. Schreibt ein Individuum das Resultat einer leistungsbezogenen Tätigkeit internalen Faktoren zu, wird es Stolz oder Scham empfinden; – je nachdem, ob das Ergebnis positiv oder negativ ausgefallen ist. Dabei wird das Maß der affektiven Reaktion jenes übersteigen, das im Fall der Attribuierung auf externale Faktoren eingetreten wäre. Eine Person empfindet mehr Stolz, wenn Begabung als Erfolgsgrund angenommen wird (Weiner et al., 1972, S. 240).

Mit Hilfe dieser beiden Faktoren, der Stabilität sowie der Lokation, begründeten Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest und Rosenbaum (1971) die Unterschiede zwischen erfolgsmotivierten und misserfolgsmeidenden Personen.

Ursachenerklärung für Erfolg und Misserfolg

Hoch leistungsmotivierte Personen führen Misserfolge auf mangelnde Anstrengung zurück – ein Faktor, der veränderbar ist. Wendet die Person beim nächsten Arbeitsgang mehr Energie auf, ist Erfolg nicht ausgeschlossen. Eine Attribuierung auf die eigenen Fähigkeiten geht hingegen mit der zeitstabilen Annahme einher, weitere Fehler zu machen. Infolgedessen wenden sich misserfolgsmeidende Personen nach einem gescheiterten Versuch eher einer neuen Tätigkeit zu als erfolgsoversichtliche (Weiner et al., 1971, S. 104-108). Demzufolge un-

terscheiden sich Erfolgsmotivierte und Misserfolgsmeidende darin, in welchem Faktor sie die Ursache für Erfolg und Misserfolg begründet sehen (Rheinberg, 2008, S. 83).

Aufgabenschwierigkeit

Die Wahl unterschiedlich schwieriger Aufgaben erfolgsoversichtlicher und misserfolgsmeidender Personen führen Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest und Rosenbaum (1971) bzw. Weiner, Heckhausen, Meyer und Cook (1972) auf die Lokation zurück. Erfolg oder Misserfolg werden internalen bzw. externalen Determinanten zugeschrieben. Eine interne Ursachenzuschreibung erfolgt bei mittelschweren Anforderungen, wobei die Anstrengung als bedeutendste Determinante hervorgeht. Das Bewältigen einer sehr leichten oder sehr schweren Tätigkeit, bzw. das Scheitern an einer solchen, geht mit Aufgabenattribuierung einher (Weiner et al., 1971, S. 109-110; Weiner et al., 1972, S. 247).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ursachenerklärung für Erfolg oder Misserfolg ausschlaggebend dafür ist, wie Leistungssituationen wahrgenommen werden (Weiner et al., 1971; Weiner et al., 1972). Im Vergleich zu misserfolgsmeidenden Personen wirkt das Attributionsmuster erfolgsoversichtlicher Personen „auf Erwartung und Anreiz motivational ausgesprochen günstig“ (Rheinberg, 2008, S. 83). Jene Individuen werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit erneut leistungsbezogenen Aufgaben zuwenden; selbst dann, wenn Misserfolg eintritt (Weiner et al., 1972, S. 247).

Das Attributionsmuster ist ausschlaggebend dafür, wie Menschen mit leistungsbezogenen Erfolgen oder Misserfolgen umgehen. Doch worauf lassen sich die unterschiedlichen motivationalen Muster zurückführen? Eine mögliche Antwort auf diese Frage findet sich im nächsten Kapitel.

3.3 Zielorientierung

Nach dem aktuellen Forschungsstand orientieren sich Menschen in Leistungssituationen an verschiedenen Zielen. Von Zielorientierung wird gesprochen, wenn „Personen ihre Ziele nicht ausschließlich aufgrund situationaler Gegebenheiten

auswählen, sondern eine Prädisposition besitzen, bestimmte Ziele zu verfolgen“ (Spinath, 2009, S. 64).

Zu unterscheiden sind:

- Lernziele (Dweck, 1986, S. 1040)
- Annäherungs-Leistungsziele (Elliot & Harackiewicz, 1996, S. 462)
- Vermeidungs-Leistungsziele (Elliot & Harackiewicz, 1996, S. 462) und die
- Arbeitsvermeidung (Nicholls, Pathashnik & Nolen, 1985, S. 685).

Im Folgenden wird der Unterschied zwischen der Lern- und Leistungszielorientierung geklärt, auf Arbeitsvermeidung eingegangen und daraufhin die Auswirkungen, die diese Zielorientierungen auf die Leistung haben, erläutert.

3.3.1 Die Gegenüberstellung von Lern- und Leistungszielorientierung

In einer Untersuchung zur gelernten Hilflosigkeit zeigten Diener und Dweck (1978) den unterschiedlichen Umgang von Kindern mit Misserfolgserlebnissen auf. Teilnehmende, die der Gruppe der „helpless [children]“ (Diener & Dweck, 1978, S. 452) zugeordnet wurden, führten das Scheitern an einer Aufgabe auf mangelnde Begabung zurück. Bei der Mehrzahl der Kinder dieser Gruppe ging ein Misserfolg mit einem Leistungsabfall einher. Im Gegensatz dazu stand das meisternde Verhalten der „mastery-oriented children“ (Diener & Dweck, 1978, S. 452). Indem Misserfolg auf mangelnde Anstrengung oder Pech zurückgeführt wurde, wiesen Kinder dieser Gruppe einen weitaus günstigeren Attributionsstil auf (Diener & Dweck, 1978, S. 456-460). Wie lassen sich die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen von Kindern erklären?

Nach Dweck (1986) verfolgen Menschen in Leistungssituationen zwei unterschiedliche Zielorientierungen: Lernziele oder Leistungsziele (Dweck, 1986, S. 1040). Die Lernzielorientierung hat die Steigerung vorhandener Kompetenzen und die Aneignung neuer Fähigkeiten zum Inhalt. Die Leistungszielorientierung ist darauf ausgerichtet, Kompetenzen anderen Menschen gegenüber zu demonstrieren und geringe Fähigkeiten zu verbergen (Dweck, 1986, S. 1040). Bei letztgenannter Zielorientierung steht die Beurteilung eigener Fähigkeiten im Vor-

dergrund, während die Lernzielorientierung „progress through effort“ (Dweck, 1986, S. 1041) anstrebt.

Welche Zielorientierung übernommen wird, steht mit der jeweiligen Auffassung von Intelligenz in Zusammenhang. Als fixe Eigenschaft gesehen [„entity theory“ (Dweck, 1986, S. 1041)] ist die Ausbildung einer Leistungszielorientierung wahrscheinlich. Die Orientierung an Lernzielen entwickelt sich, wenn davon ausgegangen wird, dass Intelligenz etwas Veränderbares ist [„incremental theory“ (Dweck, 1986, S. 1041)].

3.3.2 Aufspaltung der Leistungszielorientierung in Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungsziele

Eine Erweiterung des eben vorgestellten Ansatzes nahmen Elliot und Harackiewicz (1996) vor. Sie stellten fest, dass Annäherungs- und Vermeidungstendenzen bislang vermengt wurden. Der Begriff der Leistungszielorientierung umfasste sowohl die Bestrebung, Fähigkeiten anderen Personen gegenüber zu zeigen als auch die Tendenz, Inkompetenzen verbergen zu wollen (Dweck, 1986, S. 1040).

Die Modifikation der Theorie bestand darin, die Leistungszielorientierung in zwei voneinander unabhängige Komponenten aufzuspalten. Folgedessen sind drei Zieltypen zu unterscheiden: „*mastery* [goals]“, „*performance-approach* [goals]“, „*performance-avoidance* [goals]“ (Elliot & Harackiewicz, 1996, S. 462). Im Deutschen werden diese als Lernzielorientierung, Annäherungs-Leistungsziele und Vermeidungs-Leistungsziele bezeichnet (siehe Abbildung 1).

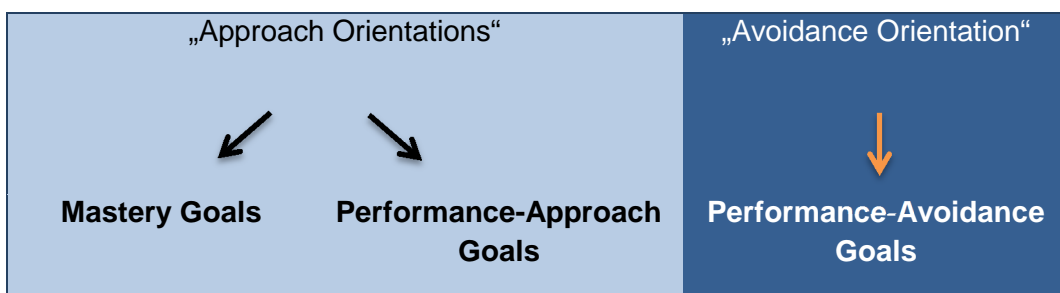


Abbildung 1. Drei Zieltypen nach Elliot und Harackiewicz (1996)

Strebt eine Person nach Erweiterung ihrer Kompetenzen, orientiert sie sich an Lernzielen (Spinath et al., 2002, S. 5). Ist die Demonstration eigener Fähigkeiten vorrangig, spricht man von Annäherungs-Leistungszielen. Beide repräsentieren

sogenannte „approach orientations“ (Elliot & Harackiewicz, 1996, S. 462). Diesen steht die „avoidance orientation“ (Elliot & Harackiewicz, 1996, S. 462) gegenüber, welcher die Vermeidungs-Leistungsziele zuzuordnen sind. Dabei wird der Versuch unternommen, Inkompetenzen vor anderen Leuten zu verbergen (Elliot, 1999, S. 174; Elliot & Harackiewicz, 1996, S. 462).

Des Weiteren schlug Elliot (1999) vor, auch die Lernzielorientierung nach dem Vorbild der Leistungszielorientierung aufzuspalten. Auf der einen Seite befinden sich die Annäherungs-Lernziele [„mastery-approach goals“ (Elliot, 1999, S. 181)]. Diese sind durch das Bestreben, Kompetenzen zu erlangen, gekennzeichnet. Auf der anderen Seite ist das Vermeiden von Kompetenzverlust (wie beispielsweise das Vergessen von bereits gelernten Lerninhalten) vorrangiger Wunsch innerhalb der Vermeidungs-Lernziele [„mastery-avoidance goals“ (Elliot, 1999, S. 181)].

3.3.3 Arbeitsvermeidung

Eine weitere Zieldimension ist jene der Arbeitsvermeidung [„Avoidance of Work“ (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985, S. 685)]. Im Gegensatz zu den bisher genannten Zielorientierungen gilt jene als nicht-leistungsmotiviert (Spinath et al., 2002, S. 7). Das Bestreben dieser ist es, Arbeit zu vermeiden. Gelingt es nicht, diese abzuwenden, soll das Erledigen einer Aufgabe mit möglichst wenig Aufwand verbunden sein (Duda & Nicholls, 1992, S. 290; Nicholls et al., 1985, S. 688).

Arbeitsvermeidung wirkt sich auf ein Leistungsergebnis negativ aus. Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto und Elliot (1997) fanden heraus, dass diese Form der Zielorientierung bei Studierenden mit schlechten Notengraden einhergeht (S. 1289). Ebenso steht Arbeitsvermeidung in einer negativen Beziehung zu Zufriedenheit bzw. Freude bei der Ausführung schulischer Tätigkeiten. Langeweile korreliert positiv mit Arbeitsvermeidung (Duda & Nicholls, 1992, S. 294).

3.3.4 Zielorientierungen und Leistung

Es stellt sich die Frage, welche Auswirkungen Zielorientierungen auf die Leistung haben. Sind manche leistungsförderlicher als andere und wenn ja, welche? Viele Wissenschaftler griffen diese Thematik auf, die im Folgenden erörtert wird.

Lernziele und (Annäherungs-) Leistungsziele

Utman (1997) legte im Zuge einer Metaanalyse die Überlegenheit der Lernzielorientierung in Bezug auf Leistungsergebnisse dar. Im Vergleich zur Orientierung an Leistungszielen fielen diese bei Vorliegen einer Lernzielorientierung besser aus; ein Befund, der insbesondere bei komplexen Aufgabenstellungen Gültigkeit erlangte, jedoch nicht unumstritten ist (Utman, 1997, S. 176).

Deutlich wird dies anhand von Studien, die eine Trennung der Leistungszielorientierung in eine Annäherungs- und eine Vermeidungskomponente vornahmen. Im Zuge von Untersuchungen wurde ein positiver Zusammenhang zwischen Leistung und Annäherungs-Leistungszielen gefunden (Elliot & Church, 1997, S. 228; Elliot & McGregor, 1999, S. 631-635). Demnach ist nicht ausgeschlossen, dass neben Lernzielen auch Leistungsziele zu guten Resultaten führen.

Bei der Interpretation von Studien, die Annäherungs-Leistungsziele untersuchen, ist jedoch Vorsicht geboten. Grant und Dweck (2003) verdeutlichten diese Problematik: Annäherungs-Leistungsziele können entweder als darauf ausgerichtet gesehen werden, die eigenen Fähigkeiten anderen gegenüber demonstrieren zu wollen oder bessere Leistungen als andere zu erbringen (Grant & Dweck, 2003, S. 542). Je nachdem, welche Definition herangezogen wird, resultieren unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Annäherungs-Leistungszielen und den Leistungsergebnissen. Auf Grundlage einer Metaanalyse gelangten Hulleman, Schrager, Bodmann und Harackiewicz (2010) zu folgender Erkenntnis: Ein positiver Zusammenhang von Annäherungs-Leistungszielen und Leistungsergebnissen tritt nur dann auf, wenn die Skalen zur Messung dieser Zielorientierung überwiegend Items enthalten, die soziale (normative) Vergleiche hervorheben. Bei Verwendung von Items, die die Demonstration eigener Fähigkeiten in den Vordergrund rücken, zeigte sich in den Studien eine negative Korrelation (Hulleman et al., 2010, S. 439).

Vermeidungs-Leistungsziele

Meist ungünstig in Bezug auf das Leistungsergebnis wirken sich Vermeidungs-Leistungsziele aus (Elliot & Church, 1997, S. 228). Diese korrelieren mit Angst und Hoffnungslosigkeit in Lern- und Leistungssituationen (Pekrun, Elliot & Maier, 2006, S. 591). Des Weiteren gehen Vermeidungs-Leistungsziele mit einer erhöh-

ten Tendenz zur Verwendung von „self-handicapping [Strategien]“ einher (Midgley & Urdan, 2001, S. 61). Aussagen wie „I could have gotten a good grade in this course, but I spent a lot of time with my friends this semester“ (Midgley & Urdan, 2001, S. 61), bringen das Ziel dieser Strategien zum Ausdruck. Mit deren Hilfe soll verhindert werden, eine schlechte Leistung auf die eigene Fähigkeit zurückzuführen (Midgley & Urdan, 2001, S. 61).

Um „self-handicapping“ (Midgley & Urdan, 2001, S. 61) zu mindern, schlagen Schwinger und Stiensmeier-Pelster (2011) die Orientierung an Lernzielen vor. Diese gehen mit selbstwertstützenden Attributionen einher (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011, S. 701); ein Ergebnis, das die förderliche Wirkung der Lernzielorientierung auf die Leistung erneut unterstreicht.

Da sich die Arbeit mit Zielen befasst, an denen sich Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Schulstufe orientieren, werden in den nachfolgenden Unterkapiteln einige Forschungsarbeiten zu diesem Thema und deren Ergebnisse vorgestellt.

3.3.5 Unterschiede zwischen Mädchen und Buben im schulpflichtigen Alter

Schülerinnen erzielen oftmals bessere Schulnoten als ihre männlichen Kollegen (Freudenthaler, Spinath & Neubauer, 2008; Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Steinmayr & Spinath, 2008). Es stellt sich die Frage, worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind. Orientieren sich Mädchen an leistungsförderlicheren Zielen als Buben?

Einige Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, dass sich Mädchen im Vergleich zu Buben verstärkt an Lernzielen orientieren (Gherasim, Butnaru & Mairean, 2013, S. 6; Kenney-Benson et al., 2006, S. 16; Shim, Ryan & Anderson, 2008, S. 660). Freudenthaler, Spinath und Neubauer (2008) stellten in Bezug auf die Lernzielorientierung keine geschlechtsspezifischen Unterschiede fest (S. 241). Buben dieser Stichprobe erzielten auf den Skalen Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung eine höhere Punktzahl als Mädchen (Freudenthaler et al., 2008, S. 237); ein Ergebnis, das sich mit jenem von Shim, Ryan und Anderson (2008) zum Teil deckt. Die Autorinnen und Autoren fanden bei Buben erhöhte Tendenzen zur Übernahme von Vermei-

dungs-Leistungszielen und Annäherungs-Leistungszielen (Shim et al., 2008, S. 661). Ein geringeres Vorkommen von Vermeidungs-Leistungszielen bei Mädchen als bei Buben stellten auch Gherasim, Butnaru und Mairean (2013, S. 6) fest.

Somit sind sich die Autorinnen und Autoren in einem Punkt einig: Buben verfolgen häufiger Vermeidungs-Leistungsziele als Mädchen. Nach Freudenthaler, Spinath und Neubauer (2008) liefern Vermeidungs-Leistungsziele bei Buben einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage von schulischen Leistungen (S. 241).

3.3.6 Alters- und Schulstufenunterschiede

Es finden sich wenige empirische Untersuchungen, die ihren Fokus auf die Änderung der Zielorientierungen über das Alter hinweg legen. Die Aussagen dieser sind zum Teil widersprüchlich. Als Gründe nennen Tuominen-Soini, Salmela-Aro und Niemivirta (2011):

- Keine einheitliche Unterteilung der Zielorientierungen: Während ältere Studien eine dichotome Gliederung (z.B. Lern- vs. Leistungsziele) vornahmen, orientieren sich Wissenschaftler in jüngerer Zeit am Ansatz von Elliot und Harackiewicz (1996) bzw. an jenem von Elliot (1999). Beide theoretischen Zugänge berücksichtigen Annäherungs- und Vermeidungskomponenten innerhalb der Zielorientierungen (Tuominen-Soini et al., 2011, S. 84).
- Die Teilnehmenden werden aus verschiedenen Bildungseinrichtungen rekrutiert: Die Altersspanne reicht vom Grundschulalter bis zur Studienzeit – ein breiter Zeitraum, der mit vielen Veränderungen einhergeht (Tuominen-Soini et al., 2011, S. 84).
- Unterschiedliche Intervalle zwischen den Messzeitpunkten der jeweiligen Längsschnittstudien: Es finden sich sowohl Vergleiche innerhalb eines Schuljahres als auch über Schulstufen hinweg. Zwischen den Messzeitpunkten liegen entweder Monate oder Jahre (Tuominen-Soini et al., 2011, S. 84).

Dementsprechend uneinheitlich sind die Befunde bezüglich einer Aufrechterhaltung der Zielorientierungen über die Zeit.

Tuominen-Soini, Salmela-Aro und Niemivirta (2011) sprachen sich für eine Stabilität der Zielorientierungen aus. Die Teilnehmenden an der Untersuchung waren vier Gruppen zuzuordnen, die unterschiedliche Motivationsprofile aufwiesen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (57% bzw. 60%) gehörte zum zweiten Messzeitpunkt derselben Gruppe an wie zum ersten. Ein Ergebnis, das sowohl innerhalb eines Schuljahres als auch nach dem Übergang in eine andere Schulstufe Gültigkeit hatte. Bei einem sehr geringen Prozentsatz (< 10%) der Teilnehmenden kam es zu gravierenden Veränderungen – wie etwa die Übernahme von Vermeidungs-Leistungszielen bei vorheriger Lernzielorientierung (Tuominen-Soini et al., 2011, S. 87-94).

Die Beibehaltung von Zielorientierungen schließt nicht aus, dass sich deren Ausprägungsgrad über die Zeit hinweg ändert (Tuominen-Soini et al., 2011, S. 84). Die Autorinnen und der Autor verzeichneten sowohl in der neunten Schulstufe als auch zwischen der elften und zwölften Schulstufe einen Rückgang der Vermeidungs-Leistungsziele (Tuominen-Soini et al., 2011, S. 87-92).

Ein Absinken dieser Zielorientierungsform innerhalb eines Schuljahres wurde im Zuge einer Studie von Shim, Ryan und Anderson (2008) dokumentiert. Zwischen zwei Messzeitpunkten (Herbst und Frühjahr) waren signifikante Mittelwertunterschiede zu verzeichnen – sowohl in der sechsten als auch in der siebten Schulstufe. Zudem berichteten die Autorinnen von einem Absinken der Lernzielorientierung sowie der Annäherungs-Leistungsziele (Shim et al., 2008, S. 659-661).

Ebenso wiesen Dekker, Krabbendam, Lee, Boschloo, de Groot und Jolles (2013) auf eine mit dem Alter abnehmende Lernzielorientierung hin. 14- bis 19-jährige Schülerinnen und Schüler erreichten niedrigere Werte in Bezug auf die Lernzielorientierung als 10- bis 14-jährige Teilnehmende (Dekker et al., 2013, S. 198).

Fasst man die Ergebnisse zusammen, sprechen sich einige Studien für einen **Rückgang der Lernzielorientierung und der Vermeidungs-Leistungsziele** aus; eine Feststellung, die Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser bereits im Jahr 2002 machten. Schülerinnen und Schüler der vierten, fünften und sechsten Schulstufe erzielten höhere Werte im Bereich der Lernzielorientierung

als jene höherer Klassen (siebte, achte, neunte und zehnte Schulstufe). Zu einem erneuten Anstieg der Lernzielorientierung kam es in der zehnten Schulstufe. Neben der Lernzielorientierung war das Verfolgen von Vermeidungs-Leistungszielen in der vierten bis sechsten Schulstufe besonders stark ausgeprägt. Keine Effekte ergaben sich hinsichtlich der Annäherungs-Leistungsziele und der Arbeitsvermeidung (Spinath et al., 2002, S. 31).

Freeman und Anderman (2005) gingen mit diesen Ergebnissen nicht konform. Sie verzeichneten eine **gesteigerte Lernzielorientierung** von der sechsten auf die siebte Schulstufe (Freeman & Anderman, 2005, S. 6). Ebenfalls konträr zu den bisher vorgestellten Studienresultaten ist die Feststellung eines Anstiegs von Annäherungs-Leistungszielen. Nach Tuominen-Soini, Salmela-Aro und Niemivirta (2011) erreichten Schülerinnen und Schüler der 12. Schulstufe durchschnittlich höhere Werte hinsichtlich der Annäherungs-Leistungsziele als zum ersten Messzeitpunkt, welcher in der 11. Schulstufe lag (S. 91-92). Von gesteigerten Arbeitsvermeidungstendenzen innerhalb der Altersgruppe der 14- bis 19-Jährigen berichteten Dekker, Krabbendam, Lee, Boschloo, de Groot und Jolles (2013, S. 198).

Bislang wurde ausschließlich auf die Leistungsmotivation eingegangen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Anstrengungsvermeidungsmotivation, die das Konstrukt der Leistungsmotivation ergänzt (Rollett & Bartram, 1998, S. 7).

4. Anstrengungsvermeidung

Unter dem Begriff der Anstrengungsvermeidung „ist die Neigung zu verstehen, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Strategien zu entziehen“ (B. Rollett & W. Rollett, 2010, S. 17). In diesem Fall bedeutet Erfolg, den von außen gestellten Anforderungen nicht gerecht zu werden und den damit verbundenen Aufwand an Anstrengung zu minimieren oder gänzlich zu umgehen (B. Rollett, 2005, S. 94; B. Rollett & Bartram, 1998, S. 7).

Anforderungen im Zuge von Tätigkeiten zu vermeiden, die unumgänglich sind, ist als Folge von negativen emotionellen Reaktionen auf diese zu sehen. Zumeist beschränkt sich eine derartige Bestrebung auf bestimmte Aufgabengebiete (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 9-11; B. Rollett & W. Rollett, 2010, S. 17). Zeigt eine Person in einem Bereich Anstrengungsvermeidungstendenzen, muss dies nicht auf einen anderen zutreffen. Somit ist eine Gleichsetzung mit Faulheit, „d.h. mit der Neigung, jegliche Tätigkeit als belastend zu empfinden“ (B. Rollett & W. Rollett, 2010, S. 17), nicht zutreffend.

4.1 Formen und Nutzen der Anstrengungsvermeidung

Ein moderates Maß an Anstrengungsvermeidung geht mit positiven Konsequenzen einher. In Form einer **Problemlösungsstrategie** dient Anstrengungsvermeidung zum Schutz vor Überlastung (B. Rollett, 1994, S. 82). Ziel ist es, Arbeiten mit möglichst wenig Aufwendung von Zeit und Energie zu erledigen (B. Rollett, 1994, S. 82; B. Rollett & Bartram, 1998, S. 9). B. Rollett und Bartram (1998) bezeichnen „zweckvolle, zeit- und kräftesparende Verhaltensweisen in Leistungssituationen [...], die das Individuum [...] aber auch interessieren“ als „intelligente Anstrengungsvermeidung“ (S. 9).

Ist das Erledigen leistungsbezogener Aufgaben von starken negativen Gefühlen begleitet, kommt es zu **nicht-problemlösenden Formen** der Anstrengungsvermeidung (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 9). Das damit verbundene Vermeidungsverhalten ist für eine Zielerreichung auf diesem Gebiet hinderlich (B. Rollett, 1994, S. 83). Die oder der Betreffende versucht, das Tätigkeitsfeld zu meiden. Ist

dies – wie in Schule und Beruf – nicht möglich, streben Personen danach, den Leistungsanforderungen durch den gezielten Einsatz von Anstrengungsvermeidungs-Strategien aus dem Weg zu gehen (B. Rollett, 1994, S. 82; B. Rollett & Bartram, 1998, S. 9). Welche Strategien dabei zur Anwendung kommen und welche Charakteristika diese haben, wird im nächsten Unterkapitel ausgeführt.

4.2 Anstrengungsvermeidungsbezogene Arbeitsstile

Zwei Arbeitsstile sind voneinander zu unterscheiden:

- der „apathische Arbeitsstil“ (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 35)
- der „desorganisierte Arbeitsstil“ (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 33)

Beim **apathischen Arbeitsstil** werden Aufgaben extrem langsam bearbeitet. Das Ziel dabei ist, ungeliebte Leistungsanforderungen, die innerhalb einer bestimmten Zeitspanne zu erbringen sind, zu reduzieren. Erweckt eine Tätigkeit Interesse, kann die Arbeitszeit im Durchschnittsbereich liegen (B. Rollett, 1994, S. 84; B. Rollett & Bartram, 1998, S. 35). Den Unterricht verfolgen Schülerinnen und Schüler mit apathischem Arbeitsstil zumeist teilnahmslos und scheinbar ohne jegliches Interesse. Aktive Mitarbeit in Form von Wortmeldungen ist selten (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 35).

Beim **desorganisierten Arbeitsstil** wird erst spät mit der Aufgabe begonnen und diese so schlampig und so schnell wie möglich erledigt. Anstatt dem Unterricht zu folgen, gehen Schülerinnen und Schüler, die einen solchen Arbeitsstil aufweisen, anderen Aktivitäten nach (B. Rollett, 1994, S. 84; B. Rollett & Bartram, 1998, S. 33).

Eine weitere Möglichkeit, Leistungsanforderungen von Vorgesetzten, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern abzuwehren, besteht darin, aggressive Verhaltensweisen zu zeigen (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 34).

4.3 Einflussfaktoren auf die Entstehung der Anstrengungsvermeidung im Kindes- und Jugendalter

Anstrengungsvermeidung ist ein Verhalten, das erlernt wird (B. Rollett, 1994, S. 86). Faktoren, die zur Entstehung von Anstrengungsvermeidung beitragen, sind zahlreich und finden sich in den unterschiedlichsten Bereichen wieder.

4.3.1 Kindergarten und Schule

Im Rahmen ihrer Diplomarbeit machte Gasser (1991) die Art und Weise, wie Vorschulförderung betrieben wird, als einen Einflussfaktor fest. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen war die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der wöchentlichen Bearbeitungszeit von extrem monotonen Vorschulübungsblättern und der Entwicklung von Anstrengungsvermeidungstendenzen. Sie kam zu folgenden Ergebnissen: Lange Übungszeiten förderten bei den Kindern die Entwicklung von Anstrengungsvermeidungstendenzen im ersten Schuljahr. Zudem stellte sie eine erhöhte Neigung zu Anstrengungsvermeidung fest, wenn Erzieherinnen die Arbeitsmittel negativ bewertet hatten (Gasser, 1991, S. 101-107). „Durch die unbe-
wußte [sic] Vermittlung der negativen Haltung den Arbeitsblättern gegenüber und durch das Bearbeiten dieser Arbeitsblätter steigt die Tendenz, Anstrengung zu vermeiden“ (Gasser, 1991, S. 163).

Als eine weitere Einflussgröße sei der Schultyp erwähnt. Pflichtschülerinnen und Pflichtschüler verschiedener Schulformen neigen in unterschiedlich starkem Maß zur Anstrengungsvermeidung. Bezugnehmend auf die Normierungsstichprobe des Anstrengungsvermeidungstests berichtete B. Rollett (1994), dass Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen vermehrt zur Anstrengungsvermeidung tendierten (S. 85). Gymnasiasten wiesen die niedrigsten Durchschnittswerte auf (B. Rollett, 1994, S. 85).

4.3.2 Erziehungsverhalten der Eltern

Der Ursprung von Anstrengungsvermeidungstendenzen liegt auch im familiären Umfeld. Eine Bedingung ist die elterliche Strenge (Jirasko & Sirsch, 1996, S. 228; B. Rollett, 1994, S. 86). Darunter ist das Maß an Einschränkungen, die Eltern

ihren Kindern auferlegen, zu verstehen. Ebenso fallen die Stärke von Strafe und Tadel unter diesen Begriff (Jirasko & Sirsch, 1996, S. 228).

Einfluss auf die Beziehung zwischen Anstrengungsvermeidung und elterlicher Strenge nimmt eine bedeutende Drittvariable – die Inkonsistenz der elterlichen Reaktionen (Jirasko & Sirsch, 1996, S. 226). Während für Buben die Inkonsistenz beider Elternteile relevant ist, trifft dies bei Mädchen ausschließlich auf die Inkonsistenz der Mutter zu. Wird die Korrelation zwischen elterlicher Strenge und Anstrengungsvermeidung durch diese Variable bereinigt, resultiert entweder kein oder ein geringer Zusammenhang (Jirasko & Sirsch, 1996, S. 227-230). Inkonsistenz hat somit einen höheren Erklärungswert in Bezug auf anstrengungsvermeidendes Verhalten als die elterliche Strenge. Daraus ist folgende Schlussfolgerung abzuleiten: „Inkonsistente Eltern begünstigen anstrengungsvermeidendes Verhalten ihrer Kinder“ (Jirasko & Sirsch, 1996, S. 232).

4.3.3 Geschlecht

Buben neigen im Vergleich zu Mädchen in höherem Maß dazu, sich leistungsbezogenen Anstrengungen aktiv zu entziehen (B. Rollett, 1994, S. 85). Dieser Unterschied zeigt sich bereits im Volksschulalter (Ambros, 1985, S. 92; Gasser, 1991, S. 80). Mitverantwortlich dafür ist möglicherweise der elterliche Leistungsdruck, welcher auf Söhne stärker ausgeübt wird als auf Töchter. Tendenzen zur Anstrengungsvermeidung dienen vermutlich dazu, diesem Druck entgegenzuwirken (Sirsch & Jirasko, 1996, S. 187). Jirasko und Sirsch (1996) konnten anhand einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe Allgemeinbildender Höherer Schulen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Höhe der Anstrengungsvermeidungstendenz nachweisen (S. 227).

4.3.4 Alter

Des Weiteren ist das Lebensalter von Relevanz. Sehr ausgeprägt sind Anstrengungsvermeidungstendenzen – unabhängig vom besuchten Schultyp – in der fünften bis sechsten Schulstufe. Danach kommt es zu einem Rückgang der solchen (B. Rollett, 1994, S. 85). „Offensichtlich wirkt sich die Vorpubertät als Krisensituation leistungsmindernd aus“ (B. Rollett, 1994, S. 85).

5. Ableitung der Forschungsfrage

Im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen wurden die verschiedenen Formen von Zielorientierungen sowie das Konstrukt der Anstrengungsvermeidung zumeist getrennt voneinander betrachtet. Kaum thematisiert wurde ein etwaiger Zusammenhang. Von Interesse ist, ob sich Personen, die verschiedene Zielorientierungen verfolgen, hinsichtlich ihrer Neigung, Anstrengung zu vermeiden, unterscheiden.

In der vorliegenden Studie wird daher auf die folgende Forschungsfrage eingegangen: *Besteht ein Zusammenhang zwischen den Zielen, die Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Schulstufe im Lern- und Leistungskontext verfolgen und der Anstrengungsvermeidungsmotivation?*

Im Manual der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELL-MO; Spinath et al., 2002) findet sich ein Hinweis auf diese Thematik. Den Autorinnen und Autoren zufolge handelt es sich bei der Arbeits- und der Anstrengungsvermeidung um Konstrukte, die voneinander abzugrenzen sind. Anstrengungsvermeidung ist darauf ausgerichtet, sich negativ erlebten Anforderungen durch den Einsatz bestimmter Vermeidungsstrategien zu entziehen. Personen mit einer Tendenz zur Arbeitsvermeidung verfolgen kein derartiges Ziel. Aus diesem Grund stünden Vermeidungs-Leistungsziele der Anstrengungsvermeidung näher (Spinath et al., 2002, S. 8). Eine empirische Untermauerung dieser Schlussfolgerung blieb aus und gibt Anlass zur Klärung.

II. Empirischer Teil

6. Ziele der Untersuchung

Wie im vorangegangenen Abschnitt (Theoretischer Hintergrund) ausgeführt, thematisierten empirische Studien einerseits das Konzept der Zielorientierung (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Elliot & Harackiewicz, 1996; Nicholls, 1984), andererseits jenes der Anstrengungsvermeidung (B. Rollett, 1994, 2005; B. Rollett & Bartram, 1998; B. Rollett & W. Rollett, 2010). Bislang weniger Interesse erweckte jedoch die Frage nach den Beziehungen zwischen diesen Konstrukten.

Ein zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, jene Ziele zu erheben, an denen sich Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Schulstufe in Lern- und Leistungskontexten orientieren. Es wird beabsichtigt, deren Beziehung zu Anstrengungsvermeidungstendenzen zu analysieren. Demnach bilden Vergleiche hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der besuchten Schultypen (Hauptschulen, Neue Mittelschulen, Gymnasien) den Fokus der Untersuchung.

7. Methodik

7.1 Untersuchungsplan

Im Rahmen dieser als Querschnittsdesign geplanten Erhebung wurde eine Stichprobe aus Schülerinnen und Schülern der fünften bis achten Schulstufe angestrebt. Geplant war ein Stichprobenumfang von etwa 300 Jugendlichen. Die Teilnehmenden sollten Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Allgemeinbildende Höhere Schulen in zwei österreichischen Bundesländern besuchen. Vorgesehen war eine möglichst ausgeglichene Verteilung der Schülerinnen und Schüler sowohl bezüglich des Geschlechts als auch bezüglich der Schulformen Hauptschule bzw. Neue Mittelschule und Allgemeinbildende Höhere Schule.

Als Erhebungszeitraum war das erste Halbjahr 2013 vorgesehen. Die Messinstrumente sollten im Rahmen einer Schulstunde (à 50 Minuten) vorgelegt werden. Als Einschlusskriterium wurde die von den Lehrkräften kontrollierte Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten festgelegt.

Geplant war, zunächst den ersten Teil des Schülerfragebogens vorzugeben. Anschließend daran sollten die vier Dimensionen der Zielorientierung mittels der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-S; Spinath et al., 2002) erfasst werden. Darauf folgend war vorgesehen, den Teilnehmenden den Anstrengungsvermeidungstest (AVT; B. Rollett & Bartram, 1998) sowie den zweiten Teil des Schülerfragebogens vorzulegen.

Zudem war beabsichtigt, die Erziehungsberechtigten zu ersuchen, einen Elternfragebogen zu bedeutsamen sozialstatistischen Variablen sowie zur Hausaufgabensituation des Kindes auszufüllen. Für die Zuordenbarkeit des Elternfragebogens mit den Erhebungen der Schülerinnen und Schüler wurde festgelegt, diese mit einer Codenummer zu versehen. Zusammensetzen sollte sich diese aus der Schulkennzahl, der Klasse und einer für jede teilnehmende Person individuellen Nummer (beginnend mit 1). Um dies zu veranschaulichen, wird ein Beispiel angeführt: Der erste Schüler bzw. die erste Schülerin einer vierten Klasse erhält die Codenummer 314012-4-01, der bzw. die zweite die Codenummer 314012-4-02.

7.2 Untersuchungsstichprobe

Nach Ausschluss von fünf Fällen aufgrund der unvollständigen Beantwortung der Erhebungsinstrumente belief sich der Stichprobenumfang in den beiden Schultypen auf 295 Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Schulstufe. Von diesen waren 136 (46,1%) männlich und 159 (53,9%) weiblich (siehe Abbildung 2).

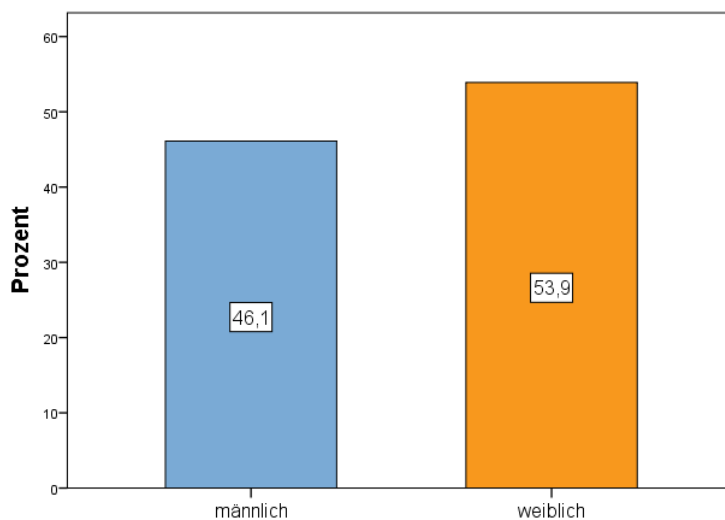


Abbildung 2. Anteilswerte der Geschlechter (N = 295)

Das Alter der untersuchten Personengruppe lag zwischen 10 und 16 Jahren, bei einem Median von 13.0 Jahren. Rekrutiert wurden die Kinder und Jugendlichen in den niederösterreichischen Bezirken Baden (Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Berndorf) und Lilienfeld (NNÖMS Hainfeld) sowie in den burgenländischen Bezirken Eisenstadt-Umgebung (NMS Neufeld) und Neusiedl am See (Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Neusiedl am See). Die Tabelle 2 dient der Übersicht über die Zahl der Schülerinnen und Schüler je Bundesland, Schulstufe sowie Schultyp.

Tabelle 2

Anzahl der Teilnehmenden pro Schulstufe, Schultyp, Bundesland (beobachtete Häufigkeiten)

Schulstufe	Niederösterreich			Burgenland			Gesamt
	HS	NMS	AHS	HS	NMS	AHS	
5.	-	15	24	-	17	19	75
6.	-	19	19	-	18	13	69
7.	21	-	15	-	13	27	76
8.	21	-	18	-	16	20	75
Gesamt		76	76		64	79	295

Anmerkungen. HS = Hauptschule, NMS = Neue Mittelschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Im Vergleich zu den beiden anderen Schultypen ist der Anteil an Hauptschülerinnen und Hauptschülern relativ gering. Von den insgesamt 295 Personen besuchten 42 (14,2%) diesen Schultyp. Als Grund hierfür lässt sich die Adaptation zahlreicher Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen anführen. 155 (52,5%) der Schülerinnen und Schüler waren Gymnasiasten; 98 (33,2%) absolvierten zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Neue Mittelschule (siehe Abbildung 3).

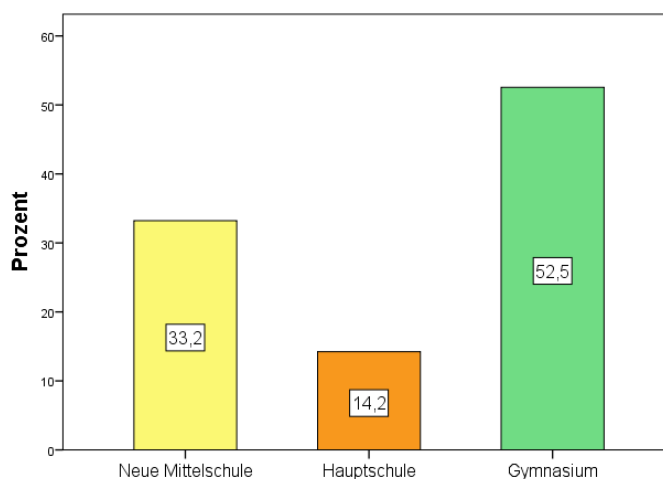


Abbildung 3. Anteilswerte der Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Schultypen in Prozent (N = 295)

7.2.1 Bildungsgrad der Eltern

Die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern wurde anhand eines mehrkategorialen Antwortformats im Elternfragebogen erhoben. Insgesamt standen zehn Kategorien zur Auswahl.

Hinsichtlich des Bildungsgrades, getrennt für Mütter und Väter, konnten folgende Anteilswerte beobachtet werden:

7.2.1.1 Bildungsgrad des Vaters

Insgesamt wurden von 231 (78,3%) teilnehmenden Eltern(-teilen) Angaben zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters gemacht.

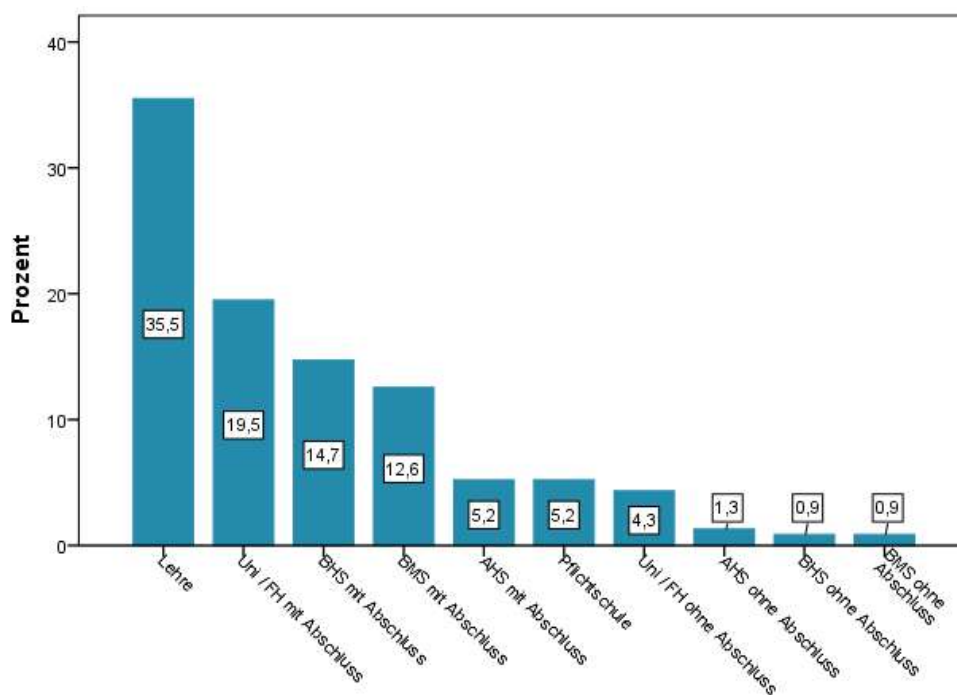


Abbildung 4. Ausbildungsgrad des männlichen Elternteils (Anteilswerte in Prozent)

Der Lehrabschluss war mit 82 Nennungen die am häufigsten gewählte Kategorie. Dieses Resultat veranschaulicht Abbildung 4: 35,5% der Väter hatten eine Lehre absolviert. An zweiter Stelle rangiert der Universitätsabschluss bzw. der Abschluss an einer Fachhochschule (FH). 45 (19,5%) Personen waren nach eigenen Angaben im Besitz eines solchen. Das erfolgreiche Bestehen einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) gaben 34 (14,7%) Teilnehmende an, jenes einer Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS) 29 (12,6%). Mit 12 Erwähnungen

(5,2%) liegt der Pflichtschulabschluss ex aequo mit jenem einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) an fünfter Stelle der erfassten Bildungsabschlüsse.

Ohne Universitäts- bzw. Fachhochschulabschluss blieben 10 (4,3%) der männlichen Erziehungsberechtigten. Drei (1,3%) Personen führten die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) nicht zu Ende. Angaben zum Abbruch einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) und einer Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS) liegen jeweils zwei Mal (0,9%) vor.

7.2.1.2 Bildungsgrad der Mutter

235 (79,7%) der Erziehungsberechtigten nahmen Stellung zur Ausbildungssituation der Mutter. Wie bei den Vätern, veranschaulicht eine Darstellung die Resultate (siehe Abbildung 5).

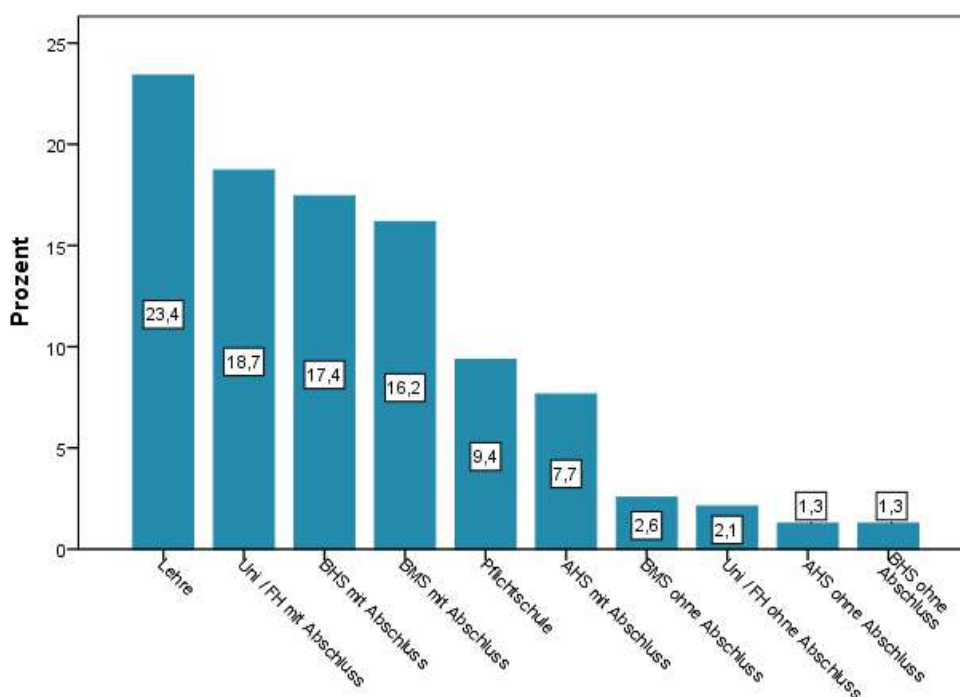


Abbildung 5. Ausbildungsgrad des weiblichen Elternteils (Anteilswerte in Prozent)

Den Abschluss einer Lehre gaben 55 (23,4%) Personen an. Dieser Wert ist – wie bei den Vätern – der am häufigsten genannte. 44 (18,7%) Mütter waren Universitäts- bzw. Fachhochschulabsolventinnen. Den Abschluss einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) erwähnten 41 (17,4%) Teilnehmende, jenen einer Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS) 38 (16,2%). Ein positiver Pflichtschulab-

schluss der Mutter wurde 22 Mal (9,4%) angeführt. Eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) wurde von 18 (7,7%) Müttern erfolgreich beendet.

Jener Schultyp, der am häufigsten ohne Abschluss verlassen wurde, war bei den Müttern die Berufsbildende Mittlere Schule (BMS). Die Häufigkeit der Nennungen lag hierbei bei sechs (2,6%). Den frühzeitigen Abgang von einer Universität bzw. Fachhochschule (FH) berichteten fünf (2,1%) der teilnehmenden Personen. Die Kategorien BHS ohne Abschluss und AHS ohne Abschluss wählten jeweils drei (1,3%) Teilnehmende.

7.2.2 Berufstätigkeit der Eltern

Vollständige Angaben zur Berufstätigkeit des Vaters sowie der Mutter lagen von insgesamt 236 Erziehungsberechtigten vor. Bei 186 (78,8%) der Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung beide Elternteile erwerbstätig. 33 (14,0%) Personen gaben die alleinige Berufstätigkeit des Vaters an; 8 (3,4%) die der Mutter. Den Fall, dass beide Elternteile erwerbslos waren, vermerkten 9 (3,8%) Teilnehmende (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3

Kreuztabelle – Berufstätigkeit des Vaters und der Mutter (N = 236); Prozentwerte der Gesamtzahl

		Berufstätigkeit Mutter		Gesamt		
		nein	ja			
Berufstätigkeit Vater	nein	Anzahl	9	8	17	
		Erwartete Anzahl	3.0	14.0	17.0	
		% der Gesamtzahl	3,8%	3,4%	7,2%	
		Stand. Residuen	3.4	-1.6		
	ja	Anzahl	33	186	219	
		Erwartete Anzahl	39.0	180.0	219.0	
		% der Gesamtzahl	14,0%	78,8%	92,8%	
		Stand. Residuen	-1.0	0.4		
		Gesamt	Anzahl	42	194	236
			Erwartete Anzahl	42.0	194.0	236.0
% der Gesamtzahl	17,8%		82,2%	100,0%		

Die entsprechende Prüfgröße für den Zusammenhang des Erwerbsstatus‘ der Eltern fiel gemäß Chi-Quadrat-Anpassungstest mit $\chi^2(1) = 15.47$, $p < .001$ signifikant aus. Unter Berücksichtigung der standardisierten Residuen ist Folgendes anzunehmen: sobald der Vater nicht berufstätig ist, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Mutter ebenfalls nicht berufstätig ist bzw. eine niedrigere Wahrscheinlichkeit, dass die Mutter einen Beruf ausübt. Das entsprechende Assoziationsmaß erreichte mit $r_\phi = .256$ ein geringes bis mäßig positives Ausmaß, womit gleichzeitig deutlich wird, dass die alleinige Berufstätigkeit eines Elternteils mit insgesamt 17,4% weniger häufig vorliegt.

7.2.3 Soziale Schichtzugehörigkeit der Familie

Zunächst wurden die sozialen Schichtzugehörigkeiten von Vater und Mutter getrennt betrachtet. Um die Elternteile einer Gesellschaftsschicht zuzuweisen, wurde auf zwei bedeutende Schichtindizes (Abels, 2009, S. 290) Bezug genommen: die höchste abgeschlossene Ausbildung sowie die berufliche Stellung zum Erhebungszeitpunkt. Eingeteilt wurden die Zugehörigkeiten nach Unter-, Mittel- und Oberschicht, wobei die Mittelschicht zusätzlich in eine untere, mittlere und obere Mittelschicht differenziert wurde (Abels, 2009, S. 291; Groß, 2015, S. 46). Somit konnten fünf Kategorien gebildet werden.

In Anlehnung an die in der Literatur (Abels, 2009, S. 291; Choi, 2009, S. 119-123; Groß, 2015, S. 46) zu findenden Modelle, konnten die Teilnehmenden den einzelnen Kategorien folgendermaßen zugeordnet werden: Zu Vertretern der Oberschicht zählen Personen, die hochrangige Positionen in Wirtschaft oder Politik innehaben. Der oberen Mittelschicht werden Teilnehmende zugerechnet, die eine Hochschule absolviert haben und als Angestellte und Beamtinnen bzw. Beamte in Führungspositionen tätig sind. Ebenso finden sich in dieser Schicht Ärztinnen und Ärzte, Juristinnen und Juristen sowie Professorinnen und Professoren. Personen, die eine höhere Schule besucht haben und diese mit Matura abgeschlossen haben, werden der mittleren Mittelschicht zugeordnet. Tätig sind diese unter anderem als Angestellte sowie Beamtinnen und Beamte. Die untere Mittelschicht umfasst jene Personengruppe, die eine Lehre bzw. eine Berufsbildende Mittlere Schule absolviert hat, wie etwa Facharbeiterinnen und Facharbeiter in Industrie, Handwerk, Land- und Forstwirtschaft. Zur Unterschicht werden

Pflichtschulabgängerinnen und Pflichtschulabgänger ohne spezifische Berufsausbildung gezählt.

Um die soziale Schichtzugehörigkeit der Familie zu eruieren, wurde anhand der Informationen über die beiden Elternteile ein gemittelter Wert berechnet, wobei 56 Elternfragebögen nicht retourniert wurden. Bei 80 (33,5%) Elternpaaren wiesen Vater und Mutter dieselbe Schichtzugehörigkeit auf. Wie Tabelle 4 zeigt, beinhaltet die vorliegende Stichprobe keine Vertreter der Oberschicht. Zur oberen Mittelschicht wurden aufgrund der Ausbildung und beruflichen Stellung von Mutter und Vater 30 Familien (12,6%) gezählt. Die Mehrheit der Teilnehmenden stammte aus Familien, die der mittleren und unteren Mittelschicht angehören.

79 (33,1%) wurden der unteren Mittelschicht zugeordnet; 69 (28,9%) der mittleren Mittelschicht. Zur Unterschicht zählten 50 (20,9%) Familien. Zusammen mit jenen 11 (4,6%) Elternteilen, die weder die Berufstätigkeit des Vaters noch die der Mutter vermerkten, konnte die Schichtzugehörigkeit bei 239 Familien bestimmt werden. Sofern ein Elternteil keine Berufstätigkeit anführte, wurde für die Zuordnung der Schichtzugehörigkeit der Familie die soziale Schicht des Partners herangezogen; dies war bei 40 (16,7%) Elternpaaren der Fall.

Tabelle 4

Soziale Schichtzugehörigkeit der Familie unter Berücksichtigung der höchsten abgeschlossenen Schulbildung sowie der beruflichen Stellung zum Erhebungszeitpunkt (N = 239)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Unterschicht	50	16,9	20,9	20,9
	untere Mittelschicht	79	26,8	33,1	54,0
	mittlere Mittelschicht	69	23,4	28,9	82,8
	obere Mittelschicht	30	10,2	12,6	95,4
	nicht berufstätig	11	3,7	4,6	100,0
	Gesamt	239	81,0	100,0	
Fehlend	System	56	19,0		
Gesamt		295	100,0		

7.3 Messinstrumente

7.3.1 Erfassung der Sozialdaten

Zunächst wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihr Geschlecht, ihr Alter, den besuchten Schultyp (Hauptschule, Neue Mittelschule, Gymnasium) und die Schulstufe zu nennen. Um etwaige Rückschlüsse auf die einzelnen Personen zu verhindern, war es notwendig, das Alter in Jahren und Monaten anzugeben; die Nennung des Geburtsdatums wurde nicht verlangt. Der Schülerfragebogen ist dem Anhang zu entnehmen.

7.3.2 Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-S) nach Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002)

Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-S) von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) ermöglichen die Messung von Zielorientierungen von Schülerinnen und Schülern.

Anhand von 31 Items werden vier Dimensionen der Zielorientierung erfasst:

- *Lernziele* (acht Items; Beispielitem: „In der Schule geht es mir darum, etwas Interessantes zu lernen.“)
- *Annäherungs-Leistungsziele* (sieben Items; Beispielitem: „In der Schule geht es mir darum, zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.“)
- *Vermeidungs-Leistungsziele* (acht Items; Beispielitem: „In der Schule geht es mir darum, dass andere Schüler nicht denken, ich sei dumm.“)
- *Arbeitsvermeidung* (acht Items; Beispielitem: „In der Schule geht es mir darum, keine schwierigen Tests oder Arbeiten zu haben.“)

Die Aussagen sollen die Teilnehmenden nach einer fünfstufigen Skala (von *stimmt genau* bis *stimmt gar nicht*) beurteilen (Spinath et al., 2002).

Die internen Konsistenzen (Cronbach's α) der einzelnen Skalen sind nach Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002, S. 22) als befriedigend bis gut zu bezeichnen (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5

Interne Konsistenzen (Cronbach's α) der vier Skalen der SELLMO-S (Spinath et al., 2002, S. 22-23)

SELLMO-S-Subskala	Cronbach's α	Anzahl der Items
Lernziele	.75	8
Annäherungs-Leistungsziele	.76	7
Vermeidungs-Leistungsziele	.80	8
Arbeitsvermeidung	.82	8

7.3.3 Anstrengungsvermeidungstest (AVT) nach Rollett und Bartram (1998)

Zur Feststellung der schulbezogenen Anstrengungsvermeidungstendenz kam der aus insgesamt 41 Items bestehende Anstrengungsvermeidungstest (AVT) von B. Rollett und Bartram (1998) zum Einsatz. Das Verfahren enthält 30 Rasch-konforme Items sowie 11 nicht-Rasch-konforme Items. Für die Auswertungen wurden ausschließlich die Rasch-konformen Items herangezogen.

Neben der Skala zur *Messung der Anstrengungsvermeidungstendenz* (20 Items; Beispielitem: „Wenn man dafür nicht soviel [sic] arbeiten müsste [sic], wäre ich gern ein guter Schüler.“) dient die weitere Skala der *Erfassung des Pflichteifers* (10 Items; Beispielitem: „Morgens gehe ich schon früh von zu Hause weg, damit ich nicht zu spät zur Schule komme.“). Letztgenannte erfasst den Grad der Bereitschaft, „in bestimmten schulischen und häuslichen Anforderungssituationen Anstrengungen auf sich zu nehmen“ (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 24). Das Antwortformat ist zweistufig (*stimmt, stimmt nicht*).

Die Wiederholungstest-Reliabilitäten der beiden Skalen nehmen gemäß B. Rollett und Bartram (1998, S. 16) folgende Werte an: $r_{tt} = .80$ (Anstrengungsvermeidungsskala) und $r_{tt} = .69$ (Pflichteifer-Skala).

7.3.4 Bewertung eigener Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Rahmen der Erhebung gebeten, ihre Noten im letzten Halbjahreszeugnis (Februar 2013) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch anzuführen.

Um zudem zu eruieren, wie die Teilnehmenden ihre schulischen Leistungen einschätzten, wurden diese aufgefordert, eine Selbstbewertung vorzunehmen:

„Ich halte mich für eine / einen [(sehr gute(n); gute(n); mittelmäßige(n); eher schlechte(n); schlechte(n)] Schülerin / Schüler.“

Wie die Abbildung 6 zeigt, bewertete die Mehrheit der teilnehmenden Personen, nämlich 121 (41,2%), die eigenen schulischen Leistungen als mittelmäßig. Als eine gute Schülerin bzw. einen guten Schüler sahen sich 90 (30,6%) Teilnehmende; zu einer sehr guten Einschätzung kamen 50 (17,0%). Insgesamt war die Selbstbewertung von 33 Schülerinnen und Schülern negativ, wovon sich 28 (9,5%) als eher schlecht und 5 (1,7%) als schlecht einstufen. Eine Person nahm hierzu keine Stellung.

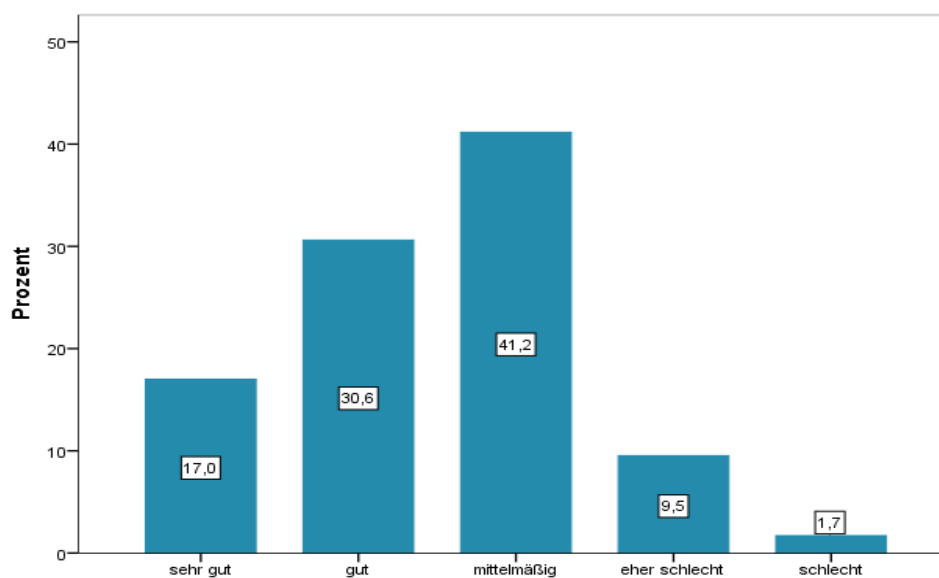


Abbildung 6. Selbstbewertung schulischer Leistungen (Anteilswerte in Prozent)

7.3.5 Elternfragebogen

Die Erziehungsberechtigten wurden ersucht, Fragen, welche die Hausaufgaben-situation des Kindes thematisierten, zu beantworten. Um die sozialstatistischen Daten zu ergänzen, sollte auch Auskunft bezüglich der höchsten abgeschlosse-nen Ausbildung beider Elternteile gegeben werden. Ebenso war die derzeitige Berufssituation des Vaters und der Mutter von Interesse. Berufstätige wurden dazu aufgefordert, eine konkrete Berufsbezeichnung im freien Antwortformat zu nennen. Der Elternfragebogen wie auch der Schülerfragebogen können dem Anhang entnommen werden.

7.4 Durchführung der Untersuchung

Der Untersuchung ging das Einholen mehrerer Bewilligungen voraus. Zunächst wurden die Direktorinnen und Direktoren verschiedener Schulen der Sekundar-stufe I um ihre Mithilfe gebeten. In Niederösterreich gaben die Schulleiter einer Neuen Mittelschule bzw. einer Hauptschule und einer Allgemeinbildenden Höhe-ren Schule ihre Einwilligung. Im Burgenland erklärten sich die Schulleiterin einer Neuen Mittelschule sowie der Schulleiter einer Allgemeinbildenden Höheren Schule zur Teilnahme bereit. Im Anschluss daran wurde ein Ansuchen an die Landesschulräte von Niederösterreich und Burgenland gestellt. Der entspre-chende Antrag kann dem Anhang entnommen werden.

Nachdem die Untersuchung von den Landesschulräten zwischen März und April 2013 genehmigt worden war, wurden die Direktorin und Direktoren jener Schu-len, die ihre Mithilfe zugesichert hatten, erneut kontaktiert. Aufgrund der Minder-jährigkeit der Schülerinnen und Schüler war zudem die Einverständniserklärung der Eltern erforderlich. In einem Elternbrief wurden die Erziehungsberechtigten über Inhalt und Absicht dieser Untersuchung sowie die Vorgangsweise informiert. Im Anhang kann diese Elterninformation nachgelesen werden.

Nach Absprache mit der Direktorin und den Direktoren, sowie mit den Lehrerinnen und Lehrern wurde für alle vier Schulen ein Testzeitpunkt festgelegt, der im Zeitraum von Mai bis Juni 2013 lag.

Vor Beginn der Untersuchung war zu prüfen, von welchen Schülerinnen und Schülern eine Teilnahmebestätigung der Erziehungsberechtigten vorlag. Die Erhebung nahm eine Unterrichtseinheit (d.h. maximal 50 Minuten) in Anspruch, wobei darauf geachtet wurde, Instruktion und Ablauf des Untersuchungssettings in allen Schulen möglichst einheitlich zu gestalten. Nach den einführenden Worten wurde ausdrücklich auf die Wahrung der Anonymität der Teilnehmenden hingewiesen. Um diese zu gewährleisten, wurde jeder Schülerin und jedem Schüler auf einem Kärtchen eine Codenummer zugeteilt, die sich aus der Schulkennzahl, der Klasse und einer für jede teilnehmende Person unterschiedlichen Nummer zusammensetzte. Jedes der Erhebungsinstrumente war mit dieser Codenummer versehen.

Zunächst wurde der erste Teil des Schülerfragebogens vorgelegt. Anschließend kamen, nach erfolgter Instruktion, die SELLMO-S sowie der AVT zur Anwendung. Die Beantwortung der Selbstbewertungsfrage sowie die Angabe der letzten Halbjahresnote in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch bildeten den Abschluss der Fragebogenerhebung.

7.5 Arbeitshypothesen

Die formulierten Fragestellungen und Hypothesen liegen den im theoretischen Teil dargestellten Erkenntnissen vorangegangener Forschungsarbeiten zugrunde.

Zusammenhänge zwischen der Lern- und Leistungsmotivation und der Anstrengungsvermeidungsmotivation sowie dem Pflichteifer

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, die Beziehung zwischen den verschiedenen Zieldimensionen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung) und den Anstrengungsvermeidungstendenzen zu untersuchen. In der Literatur fanden sich kaum Hinweise (Spinath et al., 2002, S. 8) auf vergleichbare empirische Untersuchungen. Die erste Fragestellung führte zu nachfolgend angeführten Hypothesen, die ungerichtet formuliert wurden:

Fragestellung 1: *Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Zielen, die Schülerinnen und Schüler im Lern- und Leistungskontext verfolgen und der Anstrengungsvermeidungsmotivation?*

- H₁ (1.1):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Anstrengungsvermeidung.
- H₁ (1.2):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und dem Pflichteifer.
- H₁ (1.3):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Annäherungs-Leistungszielorientierung und dem Pflichteifer.
- H₁ (1.4):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Vermeidungs-Leistungszielorientierung und der Anstrengungsvermeidung.
- H₁ (1.5):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Arbeits- und der Anstrengungsvermeidung.

Fragestellung 1.1: *Unterscheiden sich die Zusammenhänge zwischen der Lern- und Leistungsmotivation und der Anstrengungsvermeidung sowie dem Pflichteifer zwischen den Schultypen?*

H₁ (1.6): In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Anstrengungsvermeidung besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

H₁ (1.7): In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und dem Pflichteifer gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

H₁ (1.8): In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Annäherungs-Leistungszielorientierung und der Anstrengungsvermeidung besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

H₁ (1.9): In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Vermeidungs-Leistungszielorientierung und der Anstrengungsvermeidung besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

H₁ (1.10): In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Arbeits- und Anstrengungsvermeidung gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Fragestellung 1.2: *Unterscheiden sich die Zusammenhänge zwischen der Lern- und Leistungsmotivation und der Anstrengungsvermeidung sowie dem Pflichteifer in den Schulstufen der jeweiligen Schultypen?*

- H₁ (1.11):** In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Anstrengungsvermeidung besteht in der fünften, sechsten, siebten und achten Schulstufe ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und jenen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.
- H₁ (1.12):** In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und dem Pflichteifer gibt es in der fünften, sechsten, siebten und achten Schulstufe einen signifikanten Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und jenen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.
- H₁ (1.13):** In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Annäherungs-Leistungszielorientierung und der Anstrengungsvermeidung besteht in der fünften, sechsten, siebten und achten Schulstufe ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und jenen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.
- H₁ (1.14):** In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Vermeidungs-Leistungszielorientierung und der Anstrengungsvermeidung besteht in der fünften, sechsten, siebten und achten Schulstufe ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und jenen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.
- H₁ (1.15):** In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Arbeits- und Anstrengungsvermeidung gibt es in der fünften, sechsten, siebten und achten Schulstufe einen signifikanten Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und jenen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Geschlechtsspezifische Vergleiche hinsichtlich der Übernahme von Zielorientierungen anzustellen, war bisher das Anliegen weniger Forschungsarbeiten. Deren Ergebnisse fielen uneinheitlich aus (siehe Kapitel 3.3.5). Manche Autorinnen und Autoren (Gherasim et al., 2013, S 6; Kenney-Benson et al., 2006, S. 16; Shim et al., 2008, S. 660) berichteten von verschiedenen hohen Ausprägungen in der Lernzielorientierung. Freudenthaler, Spinath und Neubauer (2008) fanden keinen derartigen Nachweis (S. 241). Sie stellten geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Annäherungs-Leistungszielorientierung, der Vermeidungs-Leistungszielorientierung sowie der Arbeitsvermeidung fest (Freudenthaler et al., 2008, S. 237). In Bezug auf die Vermeidungs-Leistungszielorientierung stimmten Freudenthaler, Spinath und Neubauer (2008) mit anderen Wissenschaftlern (Gherasim et al., 2013, S. 6; Shim et al., 2008, S. 661) überein: Buben verfolgten dieses Ziel häufiger als Mädchen. Zudem neigten Buben häufiger als Mädchen zu Anstrengungsvermeidung (B. Rollett, 1994, S. 85) (siehe Kapitel 4.3.3). Nachfolgend werden die zweite Fragestellung sowie die dazugehörigen Hypothesen angeführt:

Fragestellung 2: *Unterscheiden sich weibliche und männliche Teilnehmende in Bezug auf ihre Zielorientierungen sowie hinsichtlich ihrer Tendenzen, Anstrengung zu vermeiden?*

- H₁ (2.1):** Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden hinsichtlich der Lernzielorientierung.
- H₁ (2.2):** Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden in Bezug auf die Annäherungs-Leistungszielorientierung.
- H₁ (2.3):** Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden hinsichtlich der Vermeidungs-Leistungszielorientierung.
- H₁ (2.4):** Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden in Bezug auf die Arbeitsvermeidung.

H₁ (2.5): Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden bezüglich ihrer Anstrengungsvermeidungstendenzen.

H₁ (2.6): Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden in Bezug auf den Pflichteifer.

Schultypenunterschiede

Vergleichbare Studien, die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen heranzogen, um diese bezüglich ihrer Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung) zu untersuchen, lagen nicht vor. B. Rollett (1994) fand verschieden hoch ausgeprägte Anstrengungsvermeidungstendenzen zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen und jenen weiterführender Schulen (S. 85). Schülerinnen und Schüler einer Hauptschule neigten vermehrt dazu, sich Anstrengungen in einem für sie negativ besetzten Aufgabengebiet aktiv zu entziehen (B. Rollett, 1994, S. 85) (siehe Kapitel 4.3.1). Die dritte Fragestellung sowie die Hypothesen lauten:

Fragestellung 3: *Bestehen signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule bzw. einer Neuen Mittelschule und eines Gymnasiums in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation sowie hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungsmotivation?*

H₁ (3.1): Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule, Neuen Mittelschule und eines Gymnasiums bezüglich der Lernzielorientierung.

H₁ (3.2): Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule, Neuen Mittelschule und eines Gymnasiums in Bezug auf die Annäherungs-Leistungszielorientierung.

H₁ (3.3): Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule, Neuen Mittelschule und eines Gymnasiums hinsichtlich der Vermeidungs-Leistungszielorientierung.

- H₁ (3.4):** Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule, Neuen Mittelschule und eines Gymnasiums in Bezug auf die Arbeitsvermeidung.
- H₁ (3.5):** Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule, Neuen Mittelschule und eines Gymnasiums in Bezug auf den Grad der Anstrengungsvermeidung.
- H₁ (3.6):** Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule, Neuen Mittelschule und eines Gymnasiums bezüglich des Pflichteifers.

Altersunterschiede

Kontroverse Ergebnisse stammen aus Studien, die Änderungen der Zielorientierungen über die Zeit hinweg untersuchten (siehe Kapitel 3.3.6): Grundsätzlich blieben Zielorientierungen über die Zeit hinweg aufrecht (Tuominen-Soini et al., 2011, S. 87-94); deren Ausprägungsgrad war jedoch Schwankungen unterworfen. Manche Autorinnen und Autoren gingen von einer rückläufigen Lernzielorientierung (Dekker et al., 2013, S. 198; Shim et al., 2008, S. 659-661; Spinath et al., 2002, S. 31) und Annäherungs-Leistungszielorientierung (Shim et al., 2008, S. 659-661) aus; andere sprachen von einem Anstieg derselbigen (Freeman & Anderman, 2005, S. 6). Ebenso verschieden präsentierten sich die Ergebnisse hinsichtlich der Arbeitsvermeidung (Dekker et al., 2013, S. 198; Spinath et al., 2002, S. 31).

Das Absinken von Vermeidungs-Leistungszielen wurde von mehreren Studienautorinnen und Studienautoren (Shim et al., 2008, S. 659-661; Spinath et al., 2002, S. 31; Tuominen-Soini et al., 2011, S. 87-92) bestätigt. Nach Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) wurde bei Schülerinnen und Schülern der vierten bis sechsten Schulstufe eine stärker ausgeprägte Vermeidungs-Leistungszielorientierung festgestellt als bei jenen höherer Schulstufen (S. 31); ein Befund, der auch auf das Konstrukt der Anstrengungsvermeidung zutrifft (B. Rollett, 1994, S. 85) (siehe Kapitel 4.3.4). Folgende vierte Fragestellung sowie die daraus abgeleiteten Hypothesen wurden formuliert:

Fragestellung 4: *Bestehen signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der fünften bis achten Schulstufe in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation sowie die Anstrengungsvermeidungsmotivation?*

- H₁ (4.1):** Zwischen den verschiedenen Schulstufen bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Lernzielorientierung.
- H₁ (4.2):** Zwischen den verschiedenen Schulstufen gibt es signifikante Unterschiede in Bezug auf die Annäherungs-Leistungszielorientierung.
- H₁ (4.3):** Zwischen den verschiedenen Schulstufen bestehen signifikante Unterschiede bezüglich der Vermeidungs-Leistungszielorientierung.
- H₁ (4.4):** Hinsichtlich der Arbeitsvermeidung gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Schulstufen.
- H₁ (4.5):** Zwischen den Schulstufen bestehen signifikante Unterschiede in Bezug auf den Grad der Anstrengungsvermeidung.
- H₁ (4.6):** Zwischen den Schulstufen gibt es signifikante Unterschiede bezüglich des Pflichteifers.

Die Beziehung der erhobenen Variablen zu den Schulnoten

Nach Utman (1997) ist das Bestreben einer Person, eigene Kompetenzen erweitern zu wollen (Lernzielorientierung), leistungsförderlich (S. 176). Ebenso positiv kann sich das Verfolgen von Annäherungs-Leistungszielen auf das Leistungsergebnis auswirken (Elliot & Church, 1997, S. 228; Elliot & McGregor, 1999, S. 631-635). Leistungsmindernd sind dagegen Vermeidungs-Leistungsziele (Elliot & Church, 1997, S. 228) sowie Anstrengungsvermeidungstendenzen (B. Rollett, 2005, S. 101-102) (siehe Kapitel 3.3.4 sowie Kapitel 4). Die fünfte Fragestellung und die Hypothesen lauten:

Fragestellung 5: *Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Zielorientierungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Anstrengungsvermeidungsmotivation und den Noten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik?*

- H₁ (5.1):** Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und den Noten in den Schulfächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

- H₁ (5.2):** Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Annäherungs-Leistungszielorientierung und den Noten in den Schulfächern Deutsch, Englisch und Mathematik.
- H₁ (5.3):** Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Vermeidungs-Leistungszielorientierung und den Noten in den Schulfächern Deutsch, Englisch und Mathematik.
- H₁ (5.4):** Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Arbeitsvermeidung und den Noten in den Schulfächern Deutsch, Englisch und Mathematik.
- H₁ (5.5):** Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Tendenz, Anstrengung zu vermeiden und den Noten in den Schulfächern Deutsch, Englisch und Mathematik.
- H₁ (5.6):** Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Pflichteifer und den Noten in den Schulfächern Deutsch, Englisch und Mathematik.

Die Hausaufgabensituation

Bisherige Ausführungen bezogen sich sowohl auf verschiedene Zielorientierungen als auch auf die Anstrengungsvermeidung. Basierend auf dem theoretischen Hintergrund (siehe Kapitel 4) wurden Überlegungen angestellt, die ausschließlich die Anstrengungsvermeidungsmotivation (B. Rollett, 1994, 2005; B. Rollett & Bartram, 1998; B. Rollett & W. Rollett, 2010) betreffen. Die sechste Fragestellung sowie die Hypothesen sind nachfolgend angeführt:

Fragestellung 6: *Besteht zwischen hausaufgabenrelevanten Variablen (Zeitpunkt der Durchführung der Hausaufgabe, Bearbeitungsdauer, Unterstützung durch Erziehungsberechtigte, Vergessen der Hausaufgabe) und der Anstrengungsvermeidung ein Zusammenhang?*

- H₁ (6.1):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Anstrengungsvermeidung und dem Zeitpunkt der Bearbeitung von Hausaufgaben.

- H₁ (6.2):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Anstrengungsvermeidung und der Bearbeitungsdauer von Hausaufgaben.
- H₁ (6.3):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Anstrengungsvermeidung und dem Grad an Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten.
- H₁ (6.4):** Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Anstrengungsvermeidung und dem Vergessen von Hausaufgaben.

Fragestellung 6.1: *Besteht zwischen den Schultypen (Hauptschule und Neue Mittelschule, Allgemeinbildende Höhere Schule) ein signifikanter Verteilungsunterschied bezüglich der Therapiebedürftigkeit von Anstrengungsvermeidung?*

- H₁ (6.5):** Die Verteilung der in Bezug auf die Anstrengungsvermeidung therapiebedürftigen Schülerinnen und Schülern unterscheidet sich in Hauptschulen, Neuen Mittelschulen sowie Allgemeinbildenden Höheren Schulen voneinander.

8. Ergebnisse

Die deskriptiv- und inferenzstatistische Datenanalyse erfolgte mit Hilfe der Software IBM SPSS® Statistics in der Version 21.

8.1 Gütekriterien der verwendeten Messinstrumente

8.1.1 Reliabilität der SELLMO-S-Skalen

Um die Messgenauigkeit und Zuverlässigkeit der herangezogenen Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation in der vorliegenden Stichprobe zu überprüfen, wurde im Rahmen einer Konsistenzanalyse die untere Schranke der Reliabilität gemäß dem Alpha-Koeffizienten nach Cronbach ermittelt (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 13; Schermelleh-Engel & Werner, 2012, S. 130-134). Die Tabelle 6 zeigt die Reliabilitäten sowie Angaben zur unteren Grenze der korrigierten Trennschärfen der Items in den vier SELLMO-S-Skalen (Spinath et al., 2002). Eine vollständige Tabellensammlung, in der die korrigierten Trennschärfe-Koeffizienten aller Items der vier SELLMO-S-Subskalen vermerkt sind, findet sich im Anhang (siehe Anhang 1, Anhang 2, Anhang 3 und Anhang 4).

Tabelle 6

Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha und Trennschärfe der SELLMO-S-Subskalen (N = 295)

SELLMO-S-Subskala	Cronbach's α	Korrigierte Trennschärfe	Itemanzahl
Lernziele	.779	$\geq .360$	8
Annäherungs-Leistungsziele	.777	$\geq .379$	7
Vermeidungs-Leistungsziele	.816	$\geq .411$	8
Arbeitsvermeidung	.820	$\geq .440$	8

Die ermittelten Reliabilitätskoeffizienten liegen für sämtliche SELLMO-S-Subskalen oberhalb des nach Moosbrugger und Kelava (2012) für eine annehmbare Messgenauigkeit angegebenen Grenzwertes von .70 (S. 11).

Die Cronbach-Alpha Reliabilität konnte in keiner der vier SELLMO-S-Subskalen durch Weglassen von Items weiter gesteigert werden (siehe Anhang 1, Anhang 2, Anhang 3 und Anhang 4).

8.1.2 Reliabilität der AVT-Skalen

Die Tabelle 7 beinhaltet Angaben über die auf Basis der Reliabilitätsanalysen errechneten Koeffizienten für die Zuverlässigkeit und Messgenauigkeit der Skalen des Anstrengungsvermeidungstests (B. Rollett & Bartram, 1998).

Tabelle 7

Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha und Median der korrigierten Trennschärfen der AVT-Skalen (N = 295)

AVT-Subskala	Cronbach's α	Median Trennschärfe	Itemanzahl
Anstrengungsvermeidung	.782	.347	20
Pflichteifer	.626	.287	10

Der ermittelte Reliabilitätskoeffizient liegt für die Subskala Anstrengungsvermeidung oberhalb des nach Moosbrugger und Kelava (2012) für eine gute Messgenauigkeit angegebenen Wertes von .70 (S. 11). Der Tabelle 8 ist ein Auszug aus den Item-Skala Statistiken der Anstrengungsvermeidungsskala zu entnehmen, die im Anhang vollständig dargestellt sind (siehe Anhang 5). Diese bilden die korrigierte Trennschärfe ab; der niedrigste Wert beträgt .169. Durch Weglassen des Items 9 könnte die Cronbach-Alpha Reliabilität um .001 auf .783 gesteigert werden.

Tabelle 8

Korrigierter Trennschärfekoeffizient des Items 9 (Anstrengungsvermeidungsskala)

Item-Nr.	Item	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weg- gelassen
Item 9	In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Nachbar mich stört.	.169	.783

Für die Subskala Pflichteifer bewegt sich der ermittelte Reliabilitätskoeffizient an der unteren Grenze für eine noch annehmbare Zuverlässigkeit. Der niedrigste Wert der korrigierten Trennschärfekoeffizienten liegt bei .115. Für die Pflichteiferskala des Anstrengungsvermeidungstests könnte durch Weglassen des Items 1 die Cronbach-Alpha Reliabilität um das Ausmaß von .011 auf .637 gesteigert werden (siehe Tabelle 9). Eine vollständige Übersicht über die korrigierten Trennschärfekoeffizienten der Pflichteifer-Items findet sich im Anhang (siehe Anhang 6).

Tabelle 9

Korrigierter Trennschärfekoeffizient des Items 1 (Pflichteiferskala)

Item-Nr.	Item	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Item 1	Mein Taschengeld spare ich, damit ich mir dann etwas besonders Schönes kaufen kann.	.115	.637

8.1.3 Interkorrelationen der SELLMO-S-Skalen

Um das Ausmaß des Zusammenhanges zwischen den vier Subskalen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung) zu erfassen, wurden die Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson anhand der entsprechenden *T*-Normen berechnet. Die Tabelle 10 zeigt Stärke und Richtung der Korrelationen.

Tabelle 10

Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation für den Zusammenhang der SELLMO-S-Skalen (N = 295)

SELLMO-S-Subskala	2	3	4
1 LZ	.399**	.126*	-.300**
2 AN	-	.524**	.206**
3 VM	-	-	.428**
4 AVM	-	-	-

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungs-Leistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung; 2 = Annäherungs-Leistungsziele, 3 = Vermeidungs-Leistungsziele, 4 = Arbeitsvermeidung

Das Ausmaß der Zusammenhänge zwischen den einzelnen SELLMO-S-Subskalen erreicht ein schwaches bis mäßiges Niveau (Bortz & Döring, 2006, S. 606), entsprechend der Bestimmtheitsmaße R^2 von 1,6% bis 27,5%.

8.1.4 Interkorrelation der Anstrengungsvermeidungs-Skalen

Um den Zusammenhang zwischen den beiden Skalen Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer abzuschätzen, wurde ebenfalls der Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation anhand der entsprechenden SW-Normen errechnet. Mit $r = -.399$ ($p < .001$, $N = 295$) zeigte sich ein mäßig negativer, signifikanter Zusammenhang ($R^2 = 15,9\%$) zwischen diesen beiden Skalen.

8.2 Verteilungsform der Daten in den herangezogenen Skalen

Um die Normalverteilung der erhobenen Messwerte zu zeigen, wurde die Verteilungsform anhand der z-standardisierten Schiefe geprüft. Werte unterhalb von $z_{\text{krit}} = 1.96$ können als Beleg für die Normalverteilung von Messwerten herangezogen werden (Field, 2009, S. 139). Die Tabelle 11 zeigt die ermittelten z-Schiefekoeffizienten zur Beurteilung der Verteilungsform der Messwerte in der Gesamtstichprobe.

Tabelle 11

Prüfung der Normalverteilung (z-standardisierte Schiefekoeffizienten) der SELLMO-S- und AVT-Skalen (N = 295)

SELLMO-S / AVT	LZ	AN	VM	AVM	AV	PFE
	-1.19	-0.73	0.11	0.54	0.49	0.65

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungs-Leistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

Die Tabelle 12 zeigt die ermittelten z-Schiefekoeffizienten getrennt für die beiden Schultypen.

Tabelle 12

Prüfung der Normalverteilung (z-standardisierte Schiefekoeffizienten) der SELLMO-S- und AVT-Skalen in Abhängigkeit von den Schultypen (NMS/HS, n = 140 und AHS, n = 155)

SELLMO-S-Subskala AVT-Subskala	Schultyp	
	NMS/HS	AHS
LZ	-1.10	-1.24
AN	-0.23	-0.61
VM	0.06	0.24
AVM	1.25	-0.45
AV	-0.50	1.15
PFE	1.28	-0.30

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungsleistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer; NMS/HS = Neue Mittelschule/Hauptschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Die Tabelle 13 zeigt die ermittelten z-Schiefekoeffizienten getrennt nach den vier Schulstufen.

Tabelle 13

Prüfung der Normalverteilung (z-standardisierte Schiefekoeffizienten) der SELLMO-S- und AVT-Skalen in Abhängigkeit von den vier Schulstufen

SELLMO-S-Subskala AVT-Subskala	Schulstufe			
	5. (n = 75)	6. (n = 69)	7. (n = 76)	8. (n = 75)
LZ	-0.53	0.30	-0.96	-1.11
AN	0.30	-1.18	-0.42	-0.25
VM	0.40	-0.34	0.35	-0.52
AVM	0.13	1.58	-1.21	0.45
AV	1.00	0.47	-0.75	0.49
PFE	-0.18	0.71	1.25	1.06

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungs-Leistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

Die Tabelle 14 zeigt die ermittelten z-Schiefekoeffizienten getrennt nach Schultypen und Schulstufen.

Tabelle 14

Prüfung der Normalverteilung (z-standardisierte Schiefekoeffizienten) der SELLMO-S- und AVT-Skalen in Abhängigkeit von den Schultypen und Schulstufen

SELLMO-S AVT	Schulstufe (Schultyp)							
	5. NMS/HS (n = 32)	6. NMS/HS (n = 37)	7. NMS/HS (n = 34)	8. NMS/HS (n = 37)	5. AHS (n = 43)	6. AHS (n = 32)	7. AHS (n = 42)	8. AHS (n = 38)
LZ	0.06	-1.69	-0.77	0.19	-1.03	1.25	-1.14	-1.92
AN	-0.54	-0.46	1.08	0.64	0.59	-0.95	-0.77	-0.99
VM	-0.30	-0.66	0.34	0.58	0.64	0.07	0.27	-1.35
AVM	-1.09	1.39	-0.62	1.66	0.59	-0.21	-0.62	-0.93
AV	-0.08	-0.73	0.17	-0.04	1.22	1.63	-0.70	0.89
PFE	1.67	0.45	1.10	1.20	-1.17	0.62	0.92	0.28

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungsleistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer; NMS/HS = Neue Mittelschule/Hauptschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass anhand der ermittelten z-standardisierten Schiefekoeffizienten die Normalverteilung der Messwerte sowohl für die SELLMO-S-Subskalen als auch für die beiden Skalen des Anstrengungsvermeidungstests für sämtliche Teilstichproben angenommen werden kann.

8.3 Zusammenhänge der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-S) mit der Anstrengungsvermeidung und dem Pflichteifer (AVT)

Die Zusammenhänge der einzelnen Bereiche der Lern- und Leistungsmotivation mit den beiden Skalen des Anstrengungsvermeidungstests (Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer) wurden mittels Korrelationsanalysen untersucht. Für die Koinzidenz der SELLMO-S-Skalen (Spinath et al., 2002) und der AVT-Skalen (B. Rollett & Bartram, 1998) wurden die Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation berechnet. Hiermit kann die Richtung und die Stärke der Zusammenhänge angegeben werden. Für die Beurteilung der praktischen Relevanz der Stärke von Zusammenhängen wird die Effektgrößenklassifikation gemäß Cohen (1988) herangezogen; Korrelationskoeffizienten mit $r \geq .10$ werden demnach als klein, $r \geq .30$ als mittelhoch und $r \geq .50$ als groß bzw. deutlich bezeichnet.

Auf Grund der hierarchischen Datenstruktur ist zu prüfen, ob Personen eines „natürlich zusammenhängenden“ Teilkollektivs (Bortz & Döring, 2006, S. 435) - auch als Klumpen bezeichnet - einander ähnlicher sind, als dies in der Population der Fall wäre (Bortz & Döring, 2006, S. 435). Aus diesem Grund sind die Zusammenhänge zwischen den SELLMO-Subskalen und den beiden Anstrengungsvermeidungs-Skalen hierarchisch absteigend angeführt: Zunächst erfolgte die Zusammenhangsanalyse für die Gesamtstichprobe (siehe Tabelle 15); im nächsten Schritt für die beiden Schultypen getrennt (siehe Tabelle 16), gefolgt von der zusätzlichen Berücksichtigung der vier Schulstufen (Tabelle 17). Zuletzt wurde im Zuge der Analyse der Zusammenhänge die Kombination von Schultypen und Schulstufen berücksichtigt (siehe Tabelle 18). Diese Methode erlaubt die Beurteilung von Zusammenhängen auch innerhalb von Teilstichproben, um dem Mehrebenenproblem zu begegnen und Klumpeneffekte zu vermeiden.

Auf Grundlage der Gesamtstichprobe (siehe Tabelle 15) resultierten mittlere positive Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und dem Pflichteifer ($r = .459$) sowie zwischen der Arbeits- und der Anstrengungsvermeidung ($r = .428$), die als signifikant (p 's $\leq .01$) zu bezeichnen sind. Die Korrelation zwischen der Lernzielorientierung und der Anstrengungsvermeidung erwies sich als signifikant negativ ($r = -.277$, $p \leq .01$); ein Ergebnis, das auch auf die Beziehung zwischen der Arbeitsvermeidung und dem Pflichteifer ($r = -.249$, $p \leq .01$) zutrifft. Das Bemühen, eigene Fähigkeiten anderen gegenüber demonstrieren zu wollen (Annäherungs-Leistungszielorientierung), steht in einem schwachen, signifikant positiven Zusammenhang zum Pflichteifer ($r = .220$, $p \leq .01$). Die Vermeidungs-Leistungszielorientierung weist eine schwache, signifikant positive Korrelation zur Anstrengungsvermeidung auf ($r = .199$, $p \leq .01$).

Tabelle 15

Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für den Zusammenhang zwischen SELLMO-S-Skalen und AVT-Skalen in der Gesamtstichprobe (N = 295)

SELLMO-S	AVT	
	AV	PFE
LZ	-.277**	.459**
AN	.045	.220**
VM	.199**	.107
AVM	.428**	-.249**

Anmerkungen. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungs-Leistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

Im nächsten Schritt erfolgt eine Darstellung der Korrelationen nach Schultypen getrennt (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16

Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für den Zusammenhang zwischen SELLMO-S-Skalen und AVT-Skalen in den Schultypen

SELLMO-S	Schultyp	AVT	
		AV	PFE
LZ	HS/NMS	-.296**	.397**
	AHS	-.235**	.499**
AN	HS/NMS	.061	.053
	AHS	.016	.371**
VM	HS/NMS	.177*	.034
	AHS	.205*	.178*
AVM	HS/NMS	.407**	-.334**
	AHS	.461**	-.178*

Anmerkungen. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungs-Leistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer; HS/NMS = Hauptschule/Neue Mittelschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Darüber hinaus werden die Korrelationen nach Schulstufen getrennt dargestellt (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17

Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für den Zusammenhang zwischen SELLMO-S-Skalen und AVT-Skalen in den Schulstufen

SELLMO-S	Schulstufe							
	AVT							
	5.		6.		7.		8.	
	AV	PFE	AV	PFE	AV	PFE	AV	PFE
LZ	-.388**	.487**	-.380**	.531**	-.214	.364**	-.210	.331**
AN	-.031	.257*	.157	.275*	-.002	.132	.067	.205
VM	.166	.090	.200	.062	.221	.147	.162	.084
AVM	.409**	-.267*	.487**	-.196	.401**	-.179	.437**	-.326**

Anmerkungen. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungs-Leistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

Im letzten Schritt erfolgt eine Darstellung der Korrelationen nach Schultypen und Schulstufen getrennt (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18

Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für den Zusammenhang zwischen SELLMO-S-Skalen und AVT-Skalen in den Schulstufen je Schultyp

SELLMO-S	Schultyp	Schulstufe							
		AVT							
		5.		6.		7.		8.	
		AV	PFE	AV	PFE	AV	PFE	AV	PFE
LZ	HS/NMS	-.037	.252	-.512**	.303	-.550**	.481**	-.239	.531**
	AHS	-.603**	.585**	-.202	.790**	-.011	.271	-.179	.083
AN	HS/NMS	.205	-.005	.014	.047	-.207	.104	.191	.151
	AHS	-.203	.383*	.177	.571**	.099	.162	-.094	.267
VM	HS/NMS	.274	-.058	.088	.002	.112	.127	.236	.108
	AHS	.105	.164	.191	.137	.281	.172	.086	.044
AVM	HS/NMS	.294	-.371*	.501**	-.231	.415*	-.254	.480**	-.461**
	AHS	.507**	-.220	.390*	-.180	.462**	-.143	.424**	-.241

Anmerkungen. *p ≤ .05, **p ≤ .01; LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungs-Leistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer; HS/NMS = Hauptschule/Neue Mittelschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Um auf Grundlage der Interkorrelationsmatrizen die unterschiedlichen Stärken der Zusammenhänge in den Teilstichproben auf Signifikanz prüfen zu können, wurden die Korrelationskoeffizienten auf Basis der Fisher'schen z-Transformation zunächst in entsprechende z-Werte anhand der folgenden Gleichung transformiert (Bortz & Schuster, 2010, S. 160-161):

$$Z = \frac{1}{2} \cdot \ln\left(\frac{1+r}{1-r}\right)$$

In einem weiteren Schritt wurden diese transformierten Koeffizienten einander anhand nachfolgender Formel gegenübergestellt (Field, 2009, S. 191):

$$Z_{\text{Difference}} = \frac{z_{r1} - z_{r2}}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 + 3}}}$$

Diese paarweisen Vergleiche ermöglichen es zu beurteilen, ob die Lern- und Leistungsmotivation mit den Anstrengungsvermeidungstendenzen in bestimmten Subgruppen verschieden einhergeht.

Zunächst wurden Zusammenhänge zwischen den SELLMO-S-Skalen und den AVT-Skalen in den beiden Schultypen verglichen. Die auf Basis der Fisher'schen z-Transformation resultierenden Ergebnisse sind Tabelle 19 zu entnehmen.

Tabelle 19

Prüfgröße z und Signifikanzbeurteilung (p zweiseitig) für die Unterschiedlichkeit der Korrelationskoeffizienten anhand der Fisher'schen z-Transformation zwischen den Schultypen

SELLMO-S-Subskala	AVT	
	AV	PFE
LZ	-0.56 (.576)	-1.10 (.271)
AN	0.39 (.697)	-2.89 (.004)**
VM	-0.25 (.803)	-1.25 (.211)
AVM	-0.57 (.569)	-1.44 (.150)

Anmerkungen. ** $p \leq .01$; LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungsleistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Annäherungs-Leistungszielorientierung und dem Pflichteifer gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und von Allgemeinbildenden Höheren Schulen ($z = -2.89$, $p = .004$). Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen ist bei Schülerinnen und Schülern einer Allgemeinbildenden Höheren Schule signifikant höher ausgeprägt ($r = .371$, $n = 155$) als bei Schülerinnen und Schülern einer Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule ($r = .053$, $n = 140$).

Um zu prüfen, ob signifikante Unterschiede in Bezug auf die Korrelationen zwischen den SELLMO-S- und AVT-Skalen in den Schulstufen je Schultyp beste-

hen, wurde ebenfalls die Fisher'sche z-Transformation verwendet (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20

Prüfgröße z und Signifikanzbeurteilung (p zweiseitig) für die Unterschiedlichkeit der Korrelationskoeffizienten anhand der Fisher'schen z-Transformation in Abhängigkeit von Schulstufe 5-8 zwischen den Schultypen

Schulstufe / AVT				
SELLMO-S	5. AV	5. PFE	6. AV	6. PFE
LZ	2.71 (.007)**	-1.69 (.091)	-1.43 (.153)	-3.00 (.003)**
AN	1.70 (.089)	-1.68 (.093)	-0.65 (.516)	-2.38 (.017)*
VM	0.72 (.472)	-0.92 (.358)	-0.42 (.675)	-0.54 (.589)
AVM	-1.05 (.294)	-0.68 (.497)	0.55 (.582)	-0.21 (.834)
SELLMO-S	7. AV	7. PFE	8. AV	8. PFE
LZ	-2.52 (.012)*	1.02 (.308)	-0.26 (.795)	2.11 (.035)*
AN	-1.29 (.197)	-0.25 (.803)	1.19 (.234)	-0.50 (.617)
VM	-0.73 (.465)	-0.19 (.849)	0.64 (.522)	0.27 (.787)
AVM	-0.24 (.810)	-0.48 (.631)	0.29 (.772)	-1.05 (.294)

Anmerkungen. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungsleistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung, AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

Der Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Anstrengungsvermeidung unterscheidet sich sowohl in der fünften ($z = 2.71$, $p = .007$) als auch in der siebten Schulstufe ($z = -2.52$, $p = .012$) signifikant zwischen Schülerinnen und Schülern von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen und jenen, die Allgemeinbildende Höhere Schulen besuchten. Der Zusammenhang ist bei Schülerinnen und Schülern der fünften Schulstufe von Allgemeinbildenden Höheren Schulen ($r = -.603$, $n = 43$) signifikant höher als jener bei Schülerinnen und Schülern derselben Schulstufe von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen ($r = -.037$, $n = 32$). In der siebten Schulstufe zeigt sich ein gegenteiliges Bild: Die Korrelation zwischen Lernzielen und der Anstrengungsvermeidung ist bei Schülerinnen und Schülern von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen signifikant höher ($r = -.550$, $n = 34$) als bei ihren Kolleginnen und Kollegen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen ($r = -.011$, $n = 42$).

In der sechsten Schulstufe gibt es in den beiden Schultypen signifikante Unterschiede zwischen folgenden Zusammenhängen: Lernzielorientierung und Pflichteifer ($z = -3.00$, $p = .003$) sowie Annäherungs-Leistungszielorientierung und Pflichteifer ($z = -2.38$, $p = .017$). Der Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und dem Pflichteifer ist bei Schülerinnen und Schülern von Allgemeinbildenden Höheren Schulen signifikant höher ($r = .790$, $n = 32$) als bei Schülerinnen und Schülern von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen ($r = .303$, $n = 37$). Ebenso ist der Zusammenhang zwischen der Annäherungs-Leistungszielorientierung und dem Pflichteifer bei Gymnasiasten höher ausgeprägt ($r = .571$, $n = 32$) als bei Schülerinnen und Schülern einer Haupt- bzw. Neuen Mittelschule ($r = .047$, $n = 37$).

Signifikant ist zudem der Unterschied der Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und dem Pflichteifer in der achten Schulstufe je Schultyp ($z = 2.11$, $p = .035$): bei Schülerinnen und Schülern der achten Schulstufe von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen ist der Zusammenhang stärker ausgeprägt ($r = .531$, $n = 37$) als bei Teilnehmenden Allgemeinbildender Höherer Schulen ($r = .083$, $n = 38$).

8.4 Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Schultypen in Bezug auf die Lern-, Leistungs- sowie Anstrengungsvermeidungsmotivation

8.4.1 Geschlecht und Schultyp: Unterschiede bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation

Es wurde geprüft, ob der Vergleich bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation (entsprechend der vier SELLMO-S-Subskalen Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung) in Abhängigkeit von den Schultypen und dem Geschlecht bestehen. Um eine Alpha-Fehler-Kumulierung durch sukzessives Testen zu vermeiden, wurde eine multivariate Herangehensweise gewählt (Bortz & Schuster, 2010, S. 471-472). Um auch mögliche Interaktionseffekte zwischen den Schultypen und dem Geschlecht berücksichtigen zu können, war eine zweifaktorielle varianzanalytische Prüfung gegenüber einer getrennten Untersuchung der Faktoren vorzuziehen (Bortz & Schuster, 2010, S. 237).

Dementsprechend konnte eine zweifaktorielle (2 x 2) multivariate Varianzanalyse (MANOVA) herangezogen werden. Die Gleichheit der Kovarianzen-Matrizen – eine Voraussetzung für die multivariate Vorgangsweise – wurde mittels Box-M-Test geprüft (Field, 2009, S. 608) und konnte mit $p = .362$, ebenso wie die Varianzhomogenitäten, jeweils geprüft mittels Levene-Test (p 's > .05), angenommen werden (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen (SELLMO-S-Subskalen)

SELLMO-S-Subskala	<i>F</i>	<i>df</i> ₁	<i>df</i> ₂	<i>p</i>
LZ	1.625	3	291	.184
AN	0.463	3	291	.708
VM	1.493	3	291	.217
AVM	0.389	3	291	.761

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungsleistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung

Die Tabelle 22 zeigt die Kennwerte der SELLMO-S-Skalen unter Berücksichtigung der Schultypen und des Geschlechts.

Tabelle 22

Deskriptivstatistische Kennwerte der SELLMO-S-Skalen (T-Norm) in Abhängigkeit vom Schultyp und vom Geschlecht

SELLMO-S-Subskala	Schultyp	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
LZ	HS & NMS	männlich	47.05	9.69	58
		weiblich	48.94	9.54	82
		Gesamt	48.16	9.61	140
	AHS	männlich	51.06	11.91	78
		weiblich	51.75	9.96	77
		Gesamt	51.41	10.95	155
Gesamt	männlich	49.35	11.16	136	
	weiblich	50.30	9.82	159	
	Gesamt	49.86	10.45	295	

Fortsetzung

Fortsetzung Tabelle 22

SELLMO-S-Subskala	Schultyp	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
AN	HS & NMS	männlich	51.33	8.69	58
		weiblich	49.46	9.78	82
		Gesamt	50.24	9.36	140
	AHS	männlich	48.91	9.93	78
		weiblich	48.78	10.30	77
		Gesamt	48.85	10.08	155
	Gesamt	männlich	49.94	9.46	136
		weiblich	49.13	10.01	159
		Gesamt	49.51	9.75	295
VM	HS & NMS	männlich	51.95	8.60	58
		weiblich	50.90	9.79	82
		Gesamt	51.34	9.30	140
	AHS	männlich	52.41	9.00	78
		weiblich	47.77	10.72	77
		Gesamt	50.10	10.13	155
	Gesamt	männlich	52.21	8.80	136
		weiblich	49.38	10.34	159
		Gesamt	50.69	9.75	295
AVM	HS & NMS	männlich	51.12	9.39	58
		weiblich	47.61	9.08	82
		Gesamt	49.06	9.34	140
	AHS	männlich	51.35	9.85	78
		weiblich	47.65	8.41	77
		Gesamt	49.51	9.32	155
	Gesamt	männlich	51.25	9.62	136
		weiblich	47.63	8.73	159
		Gesamt	49.30	9.32	295

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungsleistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung HS = Hauptschule, NMS = Neue Mittelschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Die Prüfgröße für die Interaktion aus Schultyp x Geschlecht fiel jeweils mit $F(1, 291)$, p 's > .05 nicht signifikant aus; somit waren die Haupteffekte ohne Einschränkung interpretierbar: Für den Haupteffekt Schultyp fiel die Prüfgröße für Lernziele mit $F(1, 291) = 7.87$, $p = .005$ ($\eta^2_p = .026$) signifikant aus; für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen konnte eine stärker ausgeprägte Lernzielorientierung beobachtet werden. Für den Haupteffekt Geschlecht fiel die Prüfgröße für Vermeidungs-Leistungsziele mit $F(1, 291) = 6.33$, $p = .012$ ($\eta^2_p = .021$) ebenso

signifikant aus wie für Arbeitsvermeidung mit $F(1, 291) = 11.15, p = .001 (\eta^2_p = .037)$; die männlichen Schüler zeigen in diesen beiden Bereichen die höheren Ausprägungen.

8.4.2 Geschlecht und Schultyp: Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers

Es war von Interesse, ob der Vergleich bezüglich der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers (AVT-Subskalen) in Abhängigkeit von Schultypen und Geschlecht bestehen. Mittels zweifaktorieller (2×2) multivariater Varianzanalyse (MANOVA) wurde diese Untersuchung, analog zur Prüfung der SELLMO, durchgeführt. Die Voraussetzung, die Gleichheit der Kovarianzenmatrizen, geprüft mittels Box-M-Test, war mit $p = .212$ gegeben. Die Varianzhomogenität konnte für die Anstrengungsvermeidung mit $p = .036$ nicht angenommen werden (siehe Tabelle 23), wobei diese Verletzung aufgrund der Robustheit der Varianzanalyse bei in etwa gleich großen Stichprobenumfängen in den Faktorstufenkombinationen nicht ins Gewicht fällt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 151).

Tabelle 23

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen (AVT-Subskalen)

AVT-Subskala	<i>F</i>	<i>df</i> ₁	<i>df</i> ₂	<i>p</i>
AV	2.894	3	291	.036
PFE	0.332	3	291	.802

Anmerkungen. AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

Die Tabelle 24 zeigt die Kennwerte der AVT-Skalen unter Berücksichtigung von Schultyp und Geschlecht.

Tabelle 24

Deskriptivstatistische Kennwerte der AVT-Skalen (SW-Norm) in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht

AVT-Subskala	Schultyp	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
AV	HS & NMS	männlich	104.05	10.18	58
		weiblich	100.41	9.37	82
		Gesamt	101.92	9.84	140

Fortsetzung

Fortsetzung Tabelle 24

AVT-Subskala	Schultyp	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
AV	AHS	männlich	101.96	10.50	78
		weiblich	96.58	8.01	77
		Gesamt	99.29	9.70	155
	Gesamt	männlich	102.85	10.38	136
		weiblich	98.56	8.92	159
		Gesamt	100.54	9.84	295
PFE	HS & NMS	männlich	100.38	11.35	58
		weiblich	102.40	9.99	82
		Gesamt	101.56	10.59	140
	AHS	männlich	103.51	10.51	78
		weiblich	102.95	10.88	77
		Gesamt	103.23	10.66	155
Gesamt	männlich	102.18	10.95	136	
	weiblich	102.67	10.40	159	
	Gesamt	102.44	10.64	295	

Anmerkungen. AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer; HS = Hauptschule, NMS = Neue Mittelschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Die Prüfgröße für die Interaktionen aus Schultyp x Geschlecht auf die Anstrengungsvermeidung fiel mit $F(1, 291) = 0.61$, $p = .437$ nicht signifikant aus; somit lagen keine Wechselwirkungen vor und die Haupteffekte waren ohne Einschränkung interpretierbar. Die Prüfgröße für den Haupteffekt Schultyp fiel für die Anstrengungsvermeidung mit $F(1, 291) = 7.00$, $p = .009$ ($\eta^2_p = .023$) ebenso signifikant aus wie die Prüfgröße für den Haupteffekt Geschlecht mit $F(1, 291) = 16.23$, $p < .001$ ($\eta^2_p = .053$). Es kann angenommen werden, dass die männlichen Schüler die höheren Ausprägungen für Anstrengungsvermeidung gegenüber Mädchen aufweisen und dass ebenso Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen höhere Werte gegenüber denen Allgemeinbildender Höherer Schulen erreichen.

Für die Pflichteifer-Skala konnten weder eine signifikante Interaktion mit $F(1, 291) = 1.07$, $p = .302$, noch signifikante Ergebnisse bei den Haupteffekten Schultyp mit $F(1, 291) = 2.17$, $p = 1.42$ und Geschlecht mit $F(1, 291) = 0.34$, $p = .560$ beobachtet werden. Für den Pflichteifer konnten weder für die Schultypen noch für das Geschlecht signifikante Unterschiede festgestellt werden.

8.5 Unterschiede zwischen den vier Schulstufen in Bezug auf die Lern-, Leistungs- sowie Anstrengungsvermeidungsmotivation

8.5.1 Schulstufen: Unterschiede bezüglich der Lern- und Leistungsmotivation

Um zu untersuchen, ob Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der fünften bis achten Schulstufe hinsichtlich der Lernziel-, der Annäherungs- und der Vermeidungs-Leistungszielorientierung sowie der Arbeitsvermeidung bestehen, wurde zunächst überprüft, ob die Voraussetzungen zur Berechnung einer einfaktoriellen Varianzanalyse erfüllt sind. Wie in Tabelle 25 veranschaulicht, kann die Homogenität der Varianzen für die Skala Lernziele nicht angenommen werden ($p = .019$), während die Skalen Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele sowie Arbeitsvermeidung (p 's $> .05$) diese Bedingung erfüllen.

Tabelle 25

Test der Homogenität der Varianzen nach Levene (SELLMO-S-Skalen)

SELLMO-S-Subskala	<i>F</i>	<i>df</i> ₁	<i>df</i> ₂	<i>p</i>
LZ	3.362	3	291	.019
AN	0.310	3	291	.818
VM	0.546	3	291	.651
AVM	0.526	3	291	.665

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungsleistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung

Die Tabelle 26 zeigt die Kennwerte der SELLMO-S-Skalen in Abhängigkeit von den Schulstufen.

Tabelle 26

Deskriptivstatistische Kennwerte der SELLMO-S-Skalen (T-Norm) bezüglich der Schulstufen 5 – 8

SELLMO-S-Subskala		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
LZ	5	50.41	11.96	75
	6	47.01	10.05	69
	7	52.95	8.90	76
	8	48.81	9.93	75
	Gesamt	49.86	10.45	295
AN	5	49.51	9.75	75
	6	50.17	10.19	69
	7	50.80	9.51	76
	8	47.57	9.48	75
	Gesamt	49.51	9.75	295
VM	5	50.12	8.76	75
	6	49.71	10.07	69
	7	52.80	10.31	76
	8	50.01	9.67	75
	Gesamt	50.69	9.75	295
AVM	5	48.21	9.63	75
	6	50.49	9.42	69
	7	49.49	8.66	76
	8	49.09	9.59	75
	Gesamt	49.30	9.32	295

Anmerkungen. LZ = Lernziele, AN = Annäherungs-Leistungsziele, VM = Vermeidungsleistungsziele, AVM = Arbeitsvermeidung

Die Prüfung der Unterschiedlichkeit bezüglich der Lernziele erfolgte mittels Welch-Korrektur (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27

Welch-Test zur Prüfung der Unterschiedlichkeit der SELLMO-S-Skalen in Abhängigkeit der Schulstufen

SELLMO-S-Subskala		Statistik ¹	df ₁	df ₂	<i>p</i>
LZ	Welch-Test	5.148	3	160.363	.002

Anmerkungen. ¹ asymptotisch *F*-verteilt; LZ = Lernziele

Wie in Tabelle 27 dargestellt, weist die Skala Lernziele ein signifikantes Ergebnis auf ($p = .002$); Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Schulstufe unter-

scheiden sich signifikant hinsichtlich ihres Bestrebens, eigene Kompetenzen zu erweitern. Mittels paarweiser Vergleiche post hoc nach Tamhane zeigte sich, dass die Lernziele in der siebten Schulstufe jeweils höher ausfielen als jene in der sechsten ($p = .002$) und achten ($p = .047$). Für die drei weiteren Skalen (Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung) konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den vier Schulstufen beobachtet werden (p 's $> .05$); die Ausprägungen für Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung sind vergleichbar.

8.5.2 Schulstufen: Unterschiede bezüglich der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers

In diesem Abschnitt wird untersucht, ob Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der fünften bis achten Schulstufe hinsichtlich der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers bestehen. Um diese festzustellen, wurde eine einfaktorische Varianzanalyse berechnet.

Wie in Tabelle 28 ersichtlich, kann die Homogenität der Varianzen, die mittels Levene-Test überprüft wurde, sowohl für die Skala Anstrengungsvermeidung als auch für die Skala Pflichteifer angenommen werden (p 's $> .05$).

Tabelle 28

Test der Homogenität der Varianzen nach Levene (AVT-Subskalen)

AVT-Subskala	<i>F</i>	df ₁	df ₂	<i>p</i>
AV	1.591	3	291	.192
PFE	2.343	3	291	.073

Anmerkungen. AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

Die Tabelle 29 zeigt die Deskriptivstatistiken der beiden AVT-Skalen in Abhängigkeit von den vier Schulstufen.

Tabelle 29

Deskriptivstatistische Kennwerte der AVT-Skalen (SW-Norm) bezüglich der Schulstufen 5 – 8

AVT-Subskala		<i>M</i>	<i>SD</i>	n
AV	5	98.15	9.22	75
	6	99.86	10.33	69
	7	102.29	10.49	76
	8	101.79	8.88	75
	Gesamt	100.54	9.84	295
PFE	5	104.76	11.33	75
	6	98.81	11.95	69
	7	104.38	9.26	76
	8	101.49	8.98	75
	Gesamt	102.44	10.64	295

Anmerkungen. AV = Anstrengungsvermeidung, PFE = Pflichteifer

Sowohl die Skala Anstrengungsvermeidung ($p = .038$) als auch die Skala Pflichteifer ($p = .002$) weisen signifikante Ergebnisse auf; es bestehen signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern der fünften bis achten Schulstufe bezüglich der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers. Paarweise Vergleiche, die mittels post-hoc Test nach Tukey durchgeführt wurden, erbrachten folgende Ergebnisse: die Anstrengungsvermeidung ist bei Schülerinnen und Schülern der siebten Schulstufe höher als bei jenen der fünften Schulstufe ($p = .047$). Der Pflichteifer ist in der sechsten Schulstufe niedriger ausgeprägt als in der fünften ($p = .004$) und siebten Schulstufe ($p = .008$).

8.6 Zusammenhänge zwischen den Schulnoten und der Lern-, Leistungs- sowie Anstrengungsvermeidungsmotivation

In diesem Kapitel werden die Zusammenhänge zwischen den SELLMO-S-Skalen (Spinath et al., 2002) bzw. den AVT-Skalen (B. Rollett & Bartram, 1998) und den Halbjahresnoten in Deutsch, Englisch und Mathematik geprüft. Da nicht alle Schülerinnen und Schüler eine Beurteilung in den drei genannten Hauptgegenständen erhalten haben bzw. manche Teilnehmende diesbezüglich keine Angaben gemacht haben, resultierten unterschiedliche Stichprobengrößen.

8.6.1 Zusammenhänge zwischen den Schulnoten und der Lern- und Leistungsmotivation

Zunächst wurde überprüft, ob Zusammenhänge zwischen den SELLMO-S-Skalen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung) und den Halbjahresnoten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik bestehen.

Aus der Tabelle 30 geht hervor, dass Lernziele sowohl signifikant negativ mit der Deutsch- ($r_s = -.181$, $p = .002$) als auch mit der Englischnote ($r_s = -.165$, $p = .005$) korrelieren. Ein ausgeprägtes Bestreben, Kompetenzen zu erweitern, geht mit niedrigen – und daher besseren – Noten in den genannten Schulfächern einher. Als nicht signifikant ist der Zusammenhang zwischen den Lernzielen und der Mathematiknote zu bezeichnen ($r_s = -.093$, $p = .113$).

Tabelle 30

Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen den Lernzielen und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis

SELLMO-S-Subskala		Note Deutsch	Note Englisch	Note Mathematik
LZ	r_s	-.181**	-.165**	-.093
	p (2-seitig)	.002	.005	.113
	n	291	291	294

Anmerkungen. ** $p \leq .01$; LZ = Lernziele

Das Bemühen, eigene Fähigkeiten anderen gegenüber demonstrieren zu wollen, steht in keinem signifikanten Zusammenhang zu den Noten. Die Korrelationen zwischen den Annäherungs-Leistungszielen und den Noten in Deutsch ($r_s = .005$; $p = .939$), Mathematik ($r_s = .058$, $p = .320$) sowie Englisch ($r_s = .031$, $p = .603$) erwiesen sich als nicht signifikant (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31

Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen den Annäherungs-Leistungszielen und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis

SELLMO-S-Subskala		Note Deutsch	Note Englisch	Note Mathematik
AN	r_s	.005	.031	.058
	p (2-seitig)	.939	.603	.320
	n	291	291	294

Anmerkungen. AN = Annäherungs-Leistungsziele

Aus der Berechnung des Zusammenhanges zwischen den Vermeidungs-Leistungszielen und der Deutschnote resultierte ein Rangkorrelationskoeffizient (nach Spearman) von .128. Der p -Wert ist mit .029 als signifikant zu bezeichnen. Zudem sind die Korrelationen sowohl zwischen den Vermeidungs-Leistungszielen und der Mathematiknote ($r_s = .131$, $p = .025$) als auch der Englischnote ($r_s = .189$, $p = .001$) signifikant (siehe Tabelle 32). Das Ziel, Inkompetenzen verbergen zu wollen, weist einen schwachen positiven Zusammenhang mit den Noten in allen erhobenen Schulfächern auf. Vermeidungs-Leistungsziele gehen mit schlechteren Noten einher.

Tabelle 32

Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen den Vermeidungs-Leistungszielen und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis

SELLMO-S-Subskala		Note Deutsch	Note Englisch	Note Mathematik
VM	r_s	.128*	.189**	.131*
	p (2-seitig)	.029	.001	.025
	n	291	291	294

Anmerkungen. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; VM = Vermeidungs-Leistungsziele

Wie die Tabelle 33 zeigt, stehen die Arbeitsvermeidung und die Noten in Deutsch ($r_s = .181$, $p = .002$), Englisch ($r_s = .247$, $p = .001$) und Mathematik ($r_s = .196$, $p = .001$) in einem schwachen, aber signifikant positiven Zusammenhang zueinander. Arbeitsvermeidung geht mit höheren und daher schlechteren Noten in allen erhobenen Gegenständen einher.

Tabelle 33

Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen der Arbeitsvermeidung und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis

SELLMO-S-Subskala		Note Deutsch	Note Englisch	Note Mathematik
AVM	r_s	.181**	.247**	.196**
	p (2-seitig)	.002	<.001	.001
	n	291	291	294

Anmerkungen. ** $p \leq .01$; AVM = Arbeitsvermeidung

8.6.2 Zusammenhänge zwischen den Schulnoten und der Anstrengungsvermeidung bzw. dem Pflichteifer

Um die Zusammenhänge zwischen den Schulnoten und der Anstrengungsvermeidung sowie dem Pflichteifer beurteilen zu können, wurden Spearman'sche Rangkorrelationen berechnet.

Den Ergebnissen zufolge besteht ein mittlerer, signifikant positiver Zusammenhang ($r_s = .376$, $p = .001$) zwischen der Anstrengungsvermeidung und der Halbjahresnote in Mathematik. Als signifikant positiv ist zudem der Zusammenhang zwischen der Anstrengungsvermeidung und der Note in Deutsch zu bezeichnen ($r_s = .366$, $p = .001$). Dies trifft auch auf die Beziehung zwischen der Anstrengungsvermeidung und der Englischnote zu. Der Rangkorrelationskoeffizient (nach Spearman) nimmt einen Wert von .365 an; der p -Wert von .001 ist signifikant. Die Ergebnisse sind der Tabelle 34 zu entnehmen. Die mäßig positiven Zusammenhänge zwischen der Anstrengungsvermeidung und den Noten in den genannten Schulfächern deuten darauf hin, dass Anstrengungsvermeidung mit schlechteren Schulnoten einhergeht.

Tabelle 34

Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen der Anstrengungsvermeidung und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis

AVT-Subskala		Note Deutsch	Note Englisch	Note Mathematik
AV	r_s	.366**	.365**	.376**
	p (2-seitig)	<.001	<.001	<.001
	n	291	291	294

Anmerkungen. ** $p \leq .01$; AV = Anstrengungsvermeidung

Die Resultate deuten zudem auf einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen dem Pflichteifer und der Englischnote ($r_s = -.120$, $p = .041$) hin. Die Korrelationen zwischen dem Pflichteifer und der Note in Deutsch ($r_s = -.078$, $p = .182$) sowie der Note in Mathematik ($r_s = -.077$, $p = .190$) fielen nicht signifikant aus (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35

Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen dem Pflichteifer und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis

AVT-Subskala		Note Deutsch	Note Englisch	Note Mathematik
PFE	r_s	-.078	-.120*	-.077
	p (2-seitig)	.182	.041	.190
	n	291	291	294

Anmerkungen. * $p \leq .05$; PFE = Pflichteifer

Für die Englischnote kann ein schwacher Zusammenhang dahingehend angenommen werden, dass ein höherer Pflichteifer mit besseren Noten einhergeht.

8.7 Anstrengungsvermeidungstendenzen bei der Erledigung von Hausaufgaben

Um die Zusammenhänge des Ausmaßes der Anstrengungsvermeidung mit hausaufgabenrelevanten Variablen (Zeitpunkt der Durchführung der Hausaufgabe, Dauer der Bearbeitung der Hausaufgabe, Unterstützung durch Erziehungsbeauftragte bei der Hausaufgabe bzw. beim Lernen, Vergessen der Hausaufgabe; vierstufiges Rating 1 – 4; niedrige Werte weisen auf eine schnelle Durchführung, wenig Inanspruchnahme von Hilfe, wenig Vergesslichkeit hin) untersuchen zu können, wurden Spearman'sche Rangkorrelationen durchgeführt (siehe Tabelle 36). Da nicht alle Fragebögen retourniert wurden bzw. manche Teilnehmenden zu einzelnen hausaufgabenrelevanten Variablen keine Stellung bezogen, resultierten unterschiedliche Fallzahlen.

Tabelle 36

Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s für die Zusammenhänge zwischen hausaufgabenrelevanten Variablen und der Anstrengungsvermeidung (SW, Gesamtstichprobe)

	Zeitpunkt	Dauer	Ausmaß der Unterstützung	Vergessen
r_s	.192**	.161*	.058	.436**
p (2-seitig)	.003	.014	.378	.001
n	232	232	236	237

Anmerkungen. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Anhand der Gesamtstichprobe zeigte sich, dass mit zunehmender Anstrengungsvermeidung der Zeitpunkt der Durchführung der Hausaufgabe später gewählt wird ($r_s = .192$, $p = .003$) und das Erledigen der Hausaufgabe länger dauert ($r_s = .161$, $p = .014$). Für das Hilfeausmaß seitens der Eltern konnte kein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden ($r_s = .058$, $p = .378$). Der höchste Zusammenhang mit $r_s = .436$ ($p = .001$) konnte mit der Vergesslichkeit ermittelt werden; d.h. Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Anstrengungsvermeidung wurden von ihren Eltern als vergesslicher in Bezug auf das Erledigen von Hausübungen eingeschätzt.

Zur Untersuchung dieser Zusammenhänge anhand der Teilstichproben entsprechend der beiden Schultypen wurden ebenfalls parameterfreie Korrelationen gemäß Spearman herangezogen (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37

Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s für die Zusammenhänge zwischen hausaufgabenrelevanten Variablen und der Anstrengungsvermeidung (SW, getrennt nach Schultyp)

Schultyp		Zeitpunkt	Dauer	Ausmaß der Unterstützung	Vergessen
HS & NMS	r_s	.244**	.167	.102	.493**
	p	.010	.087	.289	.001
	n	111	106	109	109
AHS	r_s	.146	.176*	.021	.366**
	p	.110	.049	.816	.001
	n	121	126	127	128

Anmerkungen. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; HS = Hauptschule, NMS = Neue Mittelschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Aus Tabelle 37 geht hervor, dass die hausaufgabenrelevanten Parameter (Zeitpunkt der Durchführung der Hausaufgabe, Vergessen der Hausaufgabe) bei den Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen und Neuen Mittelschulen etwas deutlicher mit der Anstrengungsvermeidung assoziiert sind als bei Schülerinnen und Schülern Allgemeinbildender Höherer Schulen. Die Dauer der Hausaufgabe ist in beiden Stichproben ähnlich stark mit der Anstrengungsvermeidung verknüpft.

Verteilung der in Bezug auf die Anstrengungsvermeidung therapiebedürftigen Schülerinnen und Schüler in den Schultypen

Grundsätzlich gilt: „Ein Prozentrang **über** 75 in der Anstrengungsvermeidungsskala legt nahe, daß [sic] der Schüler Therapie benötigt“ (B. Rollett & Bartram, 1998, S. 24). Die Tabelle 38 zeigt die Verteilung der behandlungsbedürftigen Anstrengungsvermeidung im Vergleich von Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Tabelle 38

Häufigkeiten und Anteilswerte von Anstrengungsvermeidung ($PR > 75$) bezüglich der beiden Schultypen

		Kriterium $PR > 75$		Gesamt	
		Nicht AV	AV		
Schultyp	HS & NMS	Anzahl	113	27	140
		%	80,7%	19,3%	100,0%
	AHS	Anzahl	140	15	155
		%	90,3%	9,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl	253	42	295	
	%	85,8%	14,2%	100,0%	

Anmerkungen. Nicht AV = nicht therapiebedürftige Anstrengungsvermeidung, AV = therapiebedürftige Anstrengungsvermeidung; HS = Hauptschule, NMS = Neue Mittelschule, AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

Wenn man dieses Kriterium bezüglich der beiden Schultypen heranzieht, zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen und Neuen Mittelschulen häufiger therapiebedürftig wären. Die entsprechende Prüfgröße für die Kreuztabelle fiel mit $\chi^2(1) = 5.56$, $p = .018$ signifikant aus, sodass ein Verteilungsunterschied bezüglich der Therapiebedürftigkeit angenommen werden kann.

Im anschließenden Kapitel werden die Ergebnisse auf Grundlage der im theoretischen Teil der Arbeit angeführten Fachliteratur interpretiert und diskutiert.

9. Diskussion

Es gibt verschiedene Gründe, warum sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern voneinander unterscheiden; die Leistungsmotivation ist einer davon. In Forschungsarbeiten (u.a. Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Freeman & Anderman, 2005; Freudenthaler et al., 2008; Hulleman et al., 2010; Kenney-Benson et al., 2006; Pekrun et al., 2006; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011; Shim et al., 2008; Steinmayr & Spinath, 2008) wird in diesem Zusammenhang oft vom Konzept der Zielorientierung berichtet. Menschen verfolgen in Lern- und Leistungssituationen bestimmte Ziele (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung), die das Leistungsergebnis positiv oder negativ beeinflussen können. Neben der Leistungsmotivation gibt es die Anstrengungsvermeidungsmotivation (B. Rollett, 1998, S. 7).

Vorrangiges Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu untersuchen, in welcher Beziehung die von Schülerinnen und Schülern verfolgten Ziele in Lern- und Leistungssituationen und Anstrengungsvermeidungstendenzen stehen. Dieser Aspekt fand in vorangegangenen Forschungsarbeiten wenig Beachtung. Die Stichprobe umfasste 295 Schülerinnen und Schüler von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen und Gymnasien in Niederösterreich und Burgenland. Zum Zeitpunkt der Untersuchung absolvierten diese die fünfte bis achte Schulstufe. Die Zusammenhänge zwischen der Lern- und Leistungsmotivation und der Anstrengungsvermeidungsmotivation bzw. dem Pflichteifer wurden sowohl für die Gesamtstichprobe als auch innerhalb der Teilstichproben erhoben.

Auf Basis der Gesamtstichprobe zeigte sich ein mäßig positiver Zusammenhang zwischen der **Arbeitsvermeidung** und der **Anstrengungsvermeidung** ($r = .428$, $p \leq .01$), der signifikant war. Hohe Werte auf der Skala Arbeitsvermeidung gingen mit hohen Werten auf der Anstrengungsvermeidungs-Skala einher. Dieses Ergebnis wurde in der Gesamtstichprobe nicht jedoch innerhalb der Teilstichproben festgestellt. Auch Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) berichteten von einer positiven Korrelation der beiden Skalen (S. 28). Zu hinterfragen ist, ob ein Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit jenen von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) gerechtfertigt ist, da zwei unterschiedliche Messinstrumente herangezogen wurden, um Anstrengungsvermeidung zu erfassen (S. 27-28). Für künftige Studien wäre es von Interesse, der

Frage nachzugehen, ob die Trennung von Arbeits- und Anstrengungsvermeidung notwendig ist (Spinath et al., 2002, S. 8).

Während sich zwischen der Arbeits- und der Anstrengungsvermeidung ein mäßig positiver Zusammenhang zeigte, fiel dieser zwischen der Vermeidungs-Leistungszielorientierung und der Anstrengungsvermeidung schwach, aber ebenfalls signifikant aus ($r = .199$, $p \leq .01$). Personen, die in hohem Maß dazu tendierten, Inkompetenzen vor anderen Menschen verbergen zu wollen, neigten verstärkt dazu, sich Anstrengungen zu entziehen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002, S. 28).

Neben der Arbeitsvermeidung sowie der Vermeidungs-Leistungszielorientierung stand die Lernzielorientierung in einem signifikanten Zusammenhang mit der Anstrengungsvermeidung, wobei sich dieser als negativ erwies ($r = -.277$, $p \leq .01$): Das Bestreben, eigene Fähigkeiten erweitern zu wollen (Lernzielorientierung), schützt demnach vor der Tendenz zur Anstrengungsvermeidung. Bei Schülerinnen und Schülern der fünften Schulstufe von Allgemeinbildenden Höheren Schulen war der Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Anstrengungsvermeidung ein signifikant höherer ($r = -.603$), als bei Schülerinnen und Schülern derselben Schulstufe von Haupt- und Neuen Mittelschulen ($r = -.037$). In der siebten Schulstufe war diesbezüglich ein Unterschied zu erkennen: Die negative Korrelation zwischen Lernzielen und der Anstrengungsvermeidung war bei Schülerinnen und Schülern von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen signifikant höher ausgeprägt ($r = -.550$) als bei Schülerinnen und Schülern der Allgemeinbildenden Höheren Schulen ($r = -.011$). Hinweise auf vergleichbare Studien lagen nicht vor. Für die Zukunft wäre eine verstärkte Auseinandersetzung mit dieser Thematik anzuregen.

Lernziele standen nicht nur mit der Anstrengungsvermeidung sondern auch mit dem **Pflichteifer** in einem signifikanten Zusammenhang; dieser erwies sich als mäßig positiv ($r = .459$, $p \leq .01$). Eine stark ausgeprägte Lernzielorientierung ging mit hohen Pflichteifer-Werten einher. Waren Schülerinnen und Schüler bestrebt, ihre Kompetenzen zu erweitern, nahmen sie Anstrengungen auf sich. Bei Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule fiel dieser Zusammenhang signifikant höher aus ($r = .790$) als bei Schülerinnen und Schülern derselben Schulstufe von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen ($r = .303$). Außerdem wurde in der sechsten Schulstufe deutlich, dass die

Annäherungs-Leistungsziele und der Pflichteifer bei Schülerinnen und Schülern einer Allgemeinbildenden Höheren Schule stärker zusammenhängen ($r = .571$) als bei Schülerinnen und Schülern der Vergleichsgruppe ($r = .047$). Hingegen korrelierten in der achten Schulstufe die Lernziele und der Pflichteifer bei Schülerinnen und Schülern von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen höher ($r = .531$) als bei Teilnehmenden der Allgemeinbildenden Höheren Schulen ($r = .083$). Des Weiteren zeigte sich anhand der Gesamtstichprobe, dass die Arbeitsvermeidung und der Pflichteifer in einer signifikant negativen Beziehung zueinander standen ($r = -.249, p \leq .01$).

Für die vorliegende Untersuchung war zudem von Belang, ob Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden hinsichtlich der übernommenen Zielorientierung bzw. der Anstrengungsvermeidung und dem Pflichteifer bestehen. An welchen Zielen sich vermehrt Buben und an welchen sich vermehrt Mädchen orientieren, ist nicht vollständig geklärt. In der Literatur finden sich kontroverse Berichte (Freudenthaler et al., 2008, S. 241; Gherasim et al., 2013, S. 6; Kenney- Benson et al., 2006, S. 16; Shim et al., 2008, S. 660). Übereinstimmungen gibt es hinsichtlich der Vermeidungs-Leistungsziele, an denen sich Buben häufiger orientieren als Mädchen (Freudenthaler et al., 2008, S. 237; Gherasim et al., 2013, S. 6; Shim et al., 2008, S. 661). In vorliegender Studie zeigten Schüler im Vergleich zu Schülerinnen höhere Ausprägungen auf den Skalen Vermeidungs-Leistungsziele sowie Arbeitsvermeidung. Inkompetenzen verbergen sowie Arbeit vermeiden zu wollen, zählten zu jenen Bestrebungen, die bei Schülern ausgeprägter waren als bei Schülerinnen. Eine verstärkte Tendenz von Buben zur Arbeitsvermeidung stellten auch Freudenthaler, Spinath und Neubauer (2008) fest (S. 237). Die in der Literatur (Ambros, 1985, S. 92; Gasser, 1991, S. 80; B. Rollett, 1994, S. 85) belegten geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungstendenz wurden auch in der vorliegenden Arbeit gefunden: Schüler tendierten im Vergleich zu Schülerinnen vermehrt zur Anstrengungsvermeidung. Möglicherweise geben diese Ergebnisse Aufschluss darüber, warum Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben bestehen.

Neben geschlechtsspezifischen Unterschieden interessierten jene, die zwischen verschiedenen Schultypen bestehen. Aus der Literatur ist bekannt, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler vermehrt dazu tendieren, Anstrengung zu ver-

meiden (B. Rollett, 1994, S. 85). Dies konnte in vorliegender Arbeit bestätigt werden: Schülerinnen und Schüler von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen zeigten höher ausgeprägte Anstrengungsvermeidungswerte als Schülerinnen und Schüler einer Allgemeinbildenden Höheren Schule. Schülerinnen und Schüler von Allgemeinbildenden Höheren Schule waren im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen in den Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen verstärkt darum bemüht, ihre Kompetenzen zu erweitern (Lernzielorientierung). Über die Gründe können Vermutungen angestellt werden, da sich in der Literatur keine Hinweise darauf finden. Möglicherweise spielt das soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Insbesondere könnte in diesem Zusammenhang die folgende Frage interessieren: Bieten sich dem Schüler bzw. der Schülerin auch im außerschulischen Bereich Möglichkeiten, Kompetenzen zu erweitern? Herauszufinden, worin die Ursachen für die unterschiedlichen Ergebnisse liegen, wäre eine Anregung für zukünftige Forschungsarbeiten.

Ein weiteres Anliegen war es, Unterschiede zwischen der fünften bis achten Schulstufe hinsichtlich der Zielorientierung der Schülerinnen und Schüler sowie deren Anstrengungsvermeidungstendenzen aufzudecken. In der Fachliteratur berichten manche Autorinnen und Autoren von einer rückläufigen Lernzielorientierung (Dekker et al., 2013, S. 198; Shim et al., 2008, S. 659-661; Spinath et al., 2002, S. 31); andere sprechen von einer gesteigerten Lernzielorientierung von der sechsten auf die siebte Schulstufe (Freeman & Anderman, 2005, S. 6). Letztere Feststellung deckt sich mit den Ergebnissen vorliegender Studie: Die Lernzielorientierung war in der siebten Schulstufe höher ausgeprägt als in der sechsten. Verglichen mit der achten Schulstufe wiesen Schülerinnen und Schüler der siebten Schulstufe ebenfalls höhere Werte auf der Skala Lernziele auf. Während das Ziel dieser Arbeit darin bestand, einen Querschnitt abzubilden, wählten Freeman und Anderman (2008) ein Längsschnittdesign. Dem Vorgehen der aktuellen Studie ähnlich ist jenes, das Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) beschrieben haben. Den Studienautorinnen und Studienautoren zufolge orientierten sich Schülerinnen und Schüler der vierten, fünften und sechsten Schulstufe verstärkt an Lernzielen (Spinath et al., 2002, S. 31). Zudem fand sich in der vorliegenden Arbeit ein weiteres interessantes Detail: Schülerinnen und Schüler der siebten Schulstufe tendierten in höherem Maß dazu, Anstrengung zu vermeiden als Schülerinnen und Schüler der fünften Schulstufe.

Nach bisherigem Erkenntnisstand waren Anstrengungsvermeidungstendenzen in der fünften und sechsten Schulstufe ausgeprägter (B. Rollett, 1994, S. 85).

Des Weiteren wurde überprüft, ob Zusammenhänge zwischen den Lernzielen, den Annäherungs-Leistungszielen, den Vermeidungs-Leistungszielen, der Arbeitsvermeidung, der Anstrengungsvermeidung bzw. dem Pflichteifer und den Noten bestehen. Aus der Literatur ist Folgendes bekannt: Die Orientierung an Lernzielen und Annäherungs-Leistungszielen wirkt sich auf das Leistungsergebnis positiv aus (Elliot & Church, 1997, S. 228; Elliot & McGregor, 1999, S. 631; Utman, 1997, S. 176), während Vermeidungs-Leistungsziele dieses negativ beeinflussen (Elliot & Church, 1997, S. 228). Die signifikant negativen Korrelationen zwischen Lernzielen und den Deutsch- bzw. Englischnoten in der aktuellen Studie sprechen dafür, dass sich die Lernzielorientierung auf Leistungen im sprachlichen Bereich positiv auswirkt. Auch ein höherer Pflichteifer ging mit besseren Noten in Englisch einher. Die Zusammenhänge sind als schwach zu bezeichnen.

Als leistungsmindernd erwiesen sich die Vermeidungs-Leistungsziele sowie die Arbeits- und Anstrengungsvermeidung. Während die positiven Zusammenhänge zwischen den Vermeidungs-Leistungszielen sowie der Arbeitsvermeidung und den Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik jeweils signifikant aber schwach ausfielen, ist der Zusammenhang zwischen der Anstrengungsvermeidung und den Noten als mäßig zu bezeichnen. Es stellt sich die Frage, wie es gelingen könnte, diesen leistungsmindernden Tendenzen entgegenzuwirken. Möglicherweise würden Fördermaßnahmen, die das Bestreben bestärken, eigene Kompetenzen zu erweitern (Lernzielorientierung), für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eine Hilfe darstellen.

Zuletzt wurde der Zusammenhang zwischen den Merkmalen, die sich auf die Situation des Hausaufgabenmachens bezogen und der Tendenz zur Anstrengungsvermeidung untersucht. Mit zunehmendem Grad an Anstrengungsvermeidung rückte der Zeitpunkt der Durchführung der Hausaufgabe nach hinten. Vermutlich waren die Teilnehmenden bestrebt, diese Tätigkeit hinauszuzögern. Zudem konnte festgestellt werden, dass die Bearbeitung der Aufgaben bei Schülerinnen und Schülern mit stärkeren Anstrengungsvermeidungstendenzen länger dauerte und diese das Erledigen der Hausaufgaben eher vergaßen. Insbesondere das Vergessen der Hausaufgabe ist bei Schülerinnen und Schülern von

Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen etwas deutlicher ausgeprägt als bei Schülerinnen und Schülern einer Allgemeinbildenden Höheren Schule. Möglicherweise stellt dies eine Form der Anstrengungsvermeidung dar.

10. Zusammenfassung

Der Schwerpunkt dieser Arbeit lag darauf, den Zusammenhang zwischen Zielen, die in Lern- und Leistungssituationen verfolgt werden und der Tendenz zur Anstrengungsvermeidung zu analysieren. Bisherige Studien bezogen sich entweder auf die Zielorientierung oder auf die Anstrengungsvermeidung; nicht jedoch darauf, in welcher Beziehung diese zueinander stehen.

Der Datensatz umfasste insgesamt 295 Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Untersuchung die fünfte bis achte Schulstufe von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen sowie Gymnasien in Niederösterreich und Burgenland besuchten. Die Daten wurden mit Hilfe der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO-S; Spinath et al., 2002) und des Anstrengungsvermeidungstests (AVT; B. Rollett & Bartram, 1998) erhoben. Zudem kamen zwei selbst gestaltete Papier-Bleistift-Fragebögen zur Anwendung, wovon einer an die Schülerinnen und Schüler gerichtet war, während der andere die Unterstützung der Erziehungsberechtigten erforderte. Von den Schülerinnen und Schülern wurden hierbei einerseits Sozialdaten (Geschlecht, Alter, Schultyp und Schulstufe) erhoben, andererseits die Noten im letzten Halbjahreszeugnis in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch eruiert. Die Erziehungsberechtigten wurden unter anderem gebeten, Angaben zu ihrer höchsten abgeschlossenen Ausbildung und ihrer derzeitigen beruflichen Situation zu machen.

Die Zusammenhänge zwischen den Lernzielen, den Annäherungsleistungsziele, den Vermeidungs-Leistungsziele, der Arbeitsvermeidung und der Anstrengungsvermeidung bzw. dem Pflichteifer wurden nicht nur in der Gesamtstichprobe analysiert, sondern auch in den Teilstichproben, die verschiedene Schultypen (Hauptschule bzw. Neue Mittelschule, Allgemeinbildende Höhere Schule) und Schulstufen (fünfte bis achte Schulstufe) miteinbezogen. Auf Grundlage der Gesamtstichprobe resultierten mittlere, signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Arbeits- und der Anstrengungsvermeidung sowie zwischen den Lernzielen und dem Pflichteifer. Zudem korrelierten Lernziele signifikant negativ mit der Anstrengungsvermeidung; ein Resultat, das auch auf die Beziehung zwischen der Arbeitsvermeidung und dem Pflichteifer zutraf. Die Annäherungsleistungzielorientierung stand in einer signifikant positiven Beziehung zum

Pflichteifer; die Vermeidungs-Leistungszielorientierung wies einen signifikant positiven Zusammenhang zur Anstrengungsvermeidung auf.

Darüber hinaus konnten signifikante Unterschiede zwischen den Produkt-Moment-Korrelationen in verschiedenen Teilstichproben festgestellt werden: Der negative Zusammenhang zwischen den Lernzielen und der Anstrengungsvermeidung fiel bei Schülerinnen und Schülern der fünften Schulstufe von Allgemeinbildenden Höheren Schulen signifikant höher aus als bei Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Neuen Mittelschulen. Ebenso erwies sich der positive Zusammenhang zwischen den Lernzielen und dem Pflichteifer bei Schülerinnen und Schülern der sechsten Schulstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule als signifikant höher. Im Gegensatz dazu standen die Ergebnisse der siebten und achten Schulstufe der jeweiligen Schultypen; sowohl die Korrelation zwischen den Lernzielen und dem Pflichteifer (achte Schulstufe) als auch die Korrelation zwischen den Lernzielen und der Anstrengungsvermeidung (siebte Schulstufe) erwiesen sich bei Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Neuen Mittelschulen höher als bei Schülerinnen und Schülern von Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

11. Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). *Einführung in die Soziologie. Der Blick auf die Gesellschaft. Band 1*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ambros, R. (1985). *Testanalytische Überprüfung und Normierung des „Bild-AVT“ an einer repräsentativen Stichprobe niederösterreichischer Volksschüler*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (11., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation durch Erwartung und Anreiz. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 105-143). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., neu bearbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., neu bearbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

- Brunstein, J. C. & Heckhausen, H. (2010). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 145-192). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Choi, F. (2009). *Leistungsmilieus und Bildungszugang. Vom Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N. C., Boschloo, A., de Groot, R. & Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10-19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences, 26*, 196-200.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451-462.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.

- 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, 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.
- Feather, N. T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 552-561.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE.
- Freeman, T. M. & Anderman, L. H. (2005). Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20, 1-13.
- Freudenthaler, H. H., Spinath, B. & Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231-245.
- Gasser, A. (1991). *Anstrengungsvermeidungsverhalten in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der vorschulischen Fördermaßnahmen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Gherasim, L. R., Butnaru, S. & Mairean, C. (2013). Classroom environment, achievement goals and maths performance: gender differences. *Educational Studies*, 39, 1-12.
- Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Groß, M. (2015). *Klassen, Schichten, Mobilität. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1-10). Berlin: Springer Verlag.
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M. & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449.
- Jirasko, M. & Sirsch, U. (1996). Anstrengungsvermeidung und elterliches Erziehungsverhalten. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung* (S. 225-234). Münster: Waxmann.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M. & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42, 11-26.
- Kirchler, E. & Walenta, C. (2005). Motivation. In E. Kirchler (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 319-408). Wien: WUV.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- McClelland, D. C., Clark, R. A., Roby, T. B. & Atkinson, J. W. (1958). The effect of need for achievement on thematic apperception. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society. A method of assessment and study* (pp. 64-82). Princeton, NJ: Van Nostrand Company.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 7-26). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality. A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen S. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*, 583-597.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7., neu bearbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rollett, B. (1994). Anstrengungsvermeidung in Schule und Beruf. In G. Gittler, M. Jirasko, U. Kastner-Koller, C. Korunka & A. Al-Roubaie (Hrsg.), *Die Seele ist ein weites Land. Aktuelle Forschung am Wiener Institut für Psychologie* (S. 81-92). Wien: Universitätsverlag.

- Rollett, B. (2005). Die Genese des Anstrengungsvermeidungsmotivs im familiären Kontext. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 92-108). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rollett, B. & Bartram, M. (1998). *Anstrengungsvermeidungstest (AVT)* (3., neu bearbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rollett, B. & Rollett, W. (2010). Anstrengungsvermeidung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 17-22). Weinheim: Beltz.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 119-141). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Schmalt, H. (2014). Machtmotiv. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (S. 1042). Bern: Verlag Hans Huber.
- Schmalt, H. & Heckhausen, H. (2010). Machtmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 211-236). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Schwinger, M. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping – The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21, 699-709.
- Shim, S. S., Ryan, A. M. & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 655-671.
- Sokolowski, K. & Heckhausen, H. (2010). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 198-210). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

- Spinath, B. (2014). Zielorientierung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (S. 1829). Bern: Verlag Hans Huber
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELL-MO – Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185-209.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82-100.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 9-22). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiner, B. (1976). *Theorien der Motivation*. Stuttgart: Klett.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behaviour* (pp. 95-120). New York: General Learning Corporation.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W.-U. & Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Drei Zieltypen nach Elliot und Harackiewicz (1996)	22
Abbildung 2	Anteilswerte der Geschlechter (N = 295)	39
Abbildung 3	Anteilswerte der Schülerinnen und Schüler in den untersuchten Schultypen in Prozent (N = 295).....	40
Abbildung 4	Ausbildungsgrad des männlichen Elternteils (Anteilswerte in Prozent).....	41
Abbildung 5	Ausbildungsgrad des weiblichen Elternteils (Anteilswerte in Prozent).....	42
Abbildung 6	Selbstbewertung schulischer Leistungen (Anteilswerte in Prozent).....	48

13. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Wahrgenommene Ursachen für Erfolg und Misserfolg (Weiner et al., 1971, S. 96).....	19
Tabelle 2	Anzahl der Teilnehmenden pro Schulstufe, Schultyp, Bundesland (beobachtete Häufigkeiten)	40
Tabelle 3	Kreuztabelle – Berufstätigkeit des Vaters und der Mutter (N = 236); Prozentwerte der Gesamtzahl.....	43
Tabelle 4	Soziale Schichtzugehörigkeit der Familie unter Berücksichtigung der höchsten abgeschlossenen Schulbildung sowie der beruflichen Stellung zum Erhebungszeitpunkt (N = 239)	45
Tabelle 5	Interne Konsistenzen (Cronbach's α) der vier Skalen der SELLMO-S (Spinath et al., 2002, S. 22-23)	47
Tabelle 6	Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha und Trennschärfe der SELLMO-S-Subskalen (N = 295).....	60
Tabelle 7	Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha und Median der korrigierten Trennschärfen der AVT-Skalen (N = 295)	61
Tabelle 8	Korrigierter Trennschärfekoeffizient des Items 9 (Anstrengungsvermeidungsskala)	61
Tabelle 9	Korrigierter Trennschärfekoeffizient des Items 1 (Pflichteiferskala)	62
Tabelle 10	Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation für den Zusammenhang der SELLMO-S-Skalen (N = 295)	62
Tabelle 11	Prüfung der Normalverteilung (z-standardisierte Schiefekoeffizienten) der SELLMO-S- und AVT-Skalen (N = 295)	63
Tabelle 12	Prüfung der Normalverteilung (z-standardisierte Schiefekoeffizienten) der SELLMO-S- und AVT-Skalen in Abhängigkeit von den Schultypen (NMS/HS, n = 140 und AHS, n = 155).....	64

Tabelle 13	Prüfung der Normalverteilung (z-standardisierte Schiefekoeffizienten) der SELLMO-S- und AVT-Skalen in Abhängigkeit von den vier Schulstufen	64
Tabelle 14	Prüfung der Normalverteilung (z-standardisierte Schiefekoeffizienten) der SELLMO-S- und AVT-Skalen in Abhängigkeit von den Schultypen und Schulstufen	65
Tabelle 15	Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für den Zusammenhang zwischen SELLMO-S-Skalen und AVT-Skalen in der Gesamtstichprobe (N = 295)	67
Tabelle 16	Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für den Zusammenhang zwischen SELLMO-S-Skalen und AVT-Skalen in den Schultypen	68
Tabelle 17	Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für den Zusammenhang zwischen SELLMO-S-Skalen und AVT-Skalen in den Schulstufen	68
Tabelle 18	Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson für den Zusammenhang zwischen SELLMO-S-Skalen und AVT-Skalen in den Schulstufen je Schultyp	69
Tabelle 19	Prüfgröße z und Signifikanzbeurteilung (p zweiseitig) für die Unterschiedlichkeit der Korrelationskoeffizienten anhand der Fisher'schen z-Transformation zwischen den Schultypen.....	70
Tabelle 20	Prüfgröße z und Signifikanzbeurteilung (p zweiseitig) für die Unterschiedlichkeit der Korrelationskoeffizienten anhand der Fisher'schen z-Transformation in Abhängigkeit von Schulstufe 5-8 zwischen den Schultypen.....	71
Tabelle 21	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen (SELLMO-S-Subskalen)	73
Tabelle 22	Deskriptivstatistische Kennwerte der SELLMO-S-Skalen (T-Norm) in Abhängigkeit vom Schultyp und vom Geschlecht	73
Tabelle 23	Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen (AVT-Subskalen)	75

Tabelle 24	Deskriptivstatistische Kennwerte der AVT-Skalen (SW-Norm) in Abhängigkeit von Schultyp und Geschlecht	75
Tabelle 25	Test der Homogenität der Varianzen nach Levene (SELLMO-S Skalen)	77
Tabelle 26	Deskriptivstatistische Kennwerte der SELLMO-S-Skalen (T-Norm) bezüglich der Schulstufen 5 – 8.....	78
Tabelle 27	Welch-Test zur Prüfung der Unterschiedlichkeit der SELLMO-S-Skalen in Abhängigkeit der Schulstufen.....	78
Tabelle 28	Test der Homogenität der Varianzen nach Levene (AVT-Subskalen)	79
Tabelle 29	Deskriptivstatistische Kennwerte der AVT-Skalen (SW-Norm) bezüglich der Schulstufen 5 – 8.....	80
Tabelle 30	Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen den Lernzielen und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis.....	81
Tabelle 31	Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen den Annäherungs-Leistungszielen und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis	82
Tabelle 32	Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen den Vermeidungs-Leistungszielen und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis	82
Tabelle 33	Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen der Arbeitsvermeidung und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis	83
Tabelle 34	Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen der Anstrengungsvermeidung und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis	84

Tabelle 35	Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s zur Überprüfung des Zusammenhanges zwischen dem Pflichteifer und den Noten im letzten Halbjahreszeugnis	84
Tabelle 36	Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s für die Zusammenhänge zwischen hausaufgabenrelevanten Variablen und der Anstrengungsvermeidung (SW, Gesamtstichprobe)	85
Tabelle 37	Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation r_s für die Zusammenhänge zwischen hausaufgabenrelevanten Variablen und der Anstrengungsvermeidung (SW, getrennt nach Schultyp)	86
Tabelle 38	Häufigkeiten und Anteilswerte von Anstrengungsvermeidung ($PR > 75$) bezüglich der beiden Schultypen.....	87

Tabellen im Anhang

Anhang 1	Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Skala Lernziele der SELLMO-S; 8 Items)	108
Anhang 2	Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Skala Annäherungs-Leistungsziele der SELLMO-S; 7 Items)	109
Anhang 3	Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items Skala Vermeidungs-Leistungsziele der SELLMO-S; 8 Items)	110
Anhang 4	Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Skala Arbeitsvermeidung der SELLMO-S; 8 Items)	111
Anhang 5	Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Anstrengungsvermeidungsskala AVT; 20 Items)	112
Anhang 6	Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Pflichteiferskala; 10 Items)	114

14. Anhang

14.1 Korrigierte Item-Skala-Korrelationen (SELLMO-S)

14.1.1 Skala Lernziele

Anhang 1

Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Skala Lernziele der SELLMO-S; 8 Items)

Item-Nr.	<i>In der Schule geht es mir darum, ...</i>	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Item 1	neue Ideen zu bekommen.	.360	.777
Item 5	etwas Interessantes zu lernen.	.575	.740
Item 8	später knifflige Probleme lösen zu können.	.547	.743
Item 12	komplizierte Inhalte zu verstehen.	.524	.748
Item 16	dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.	.497	.758
Item 20	zum Nachdenken angeregt zu werden.	.390	.772
Item 24	so viel wie möglich zu lernen.	.501	.752
Item 28	ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.	.535	.748

14.1.2 Skala Annäherungs-Leistungsziele

Anhang 2

Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Skala Annäherungs-Leistungsziele der SELLMO-S; 7 Items)

Item-Nr.	<i>In der Schule geht es mir darum, ...</i>	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Item 2	zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.	.445	.760
Item 9	Arbeiten besser zu schaffen als andere.	.510	.749
Item 13	bessere Noten oder Beurteilungen zu bekommen als andere.	.639	.718
Item 17	dass andere denken, dass ich klug bin.	.577	.734
Item 21	zu zeigen, dass ich die Inhalte beherrsche.	.379	.772
Item 25	das was ich kann und weiß auch zu zeigen.	.394	.768
Item 29	dass die anderen merken, dass ich in Tests und Prüfungen gut abschneide.	.557	.738

14.1.3 Skala Vermeidungs-Leistungsziele

Anhang 3

Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Skala Vermeidungs-Leistungsziele der SELMO-S; 8 Items)

Item-Nr.	<i>In der Schule geht es mir darum, ...</i>	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen
Item 3	dass andere Schüler nicht denken, ich sei dumm.	.515	.798
Item 6	mich nicht zu blamieren.	.520	.799
Item 10	dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.	.606	.787
Item 14	nicht zu zeigen, falls ich weniger schlau bin als andere.	.608	.786
Item 18	zu verbergen, wenn ich weniger weiß als andere.	.602	.789
Item 22	keine falschen Antworten auf Fragen der Lehrer zu geben.	.496	.802
Item 26	nicht durch dumme Fragen aufzufallen.	.411	.815
Item 30	nicht zu zeigen, wenn mir eine Aufgabe schwerer fällt als den anderen.	.603	.787

14.1.4 Skala Arbeitsvermeidung

Anhang 4

Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Skala Arbeitsvermeidung der SELLMO-S; 8 Items)

Item-Nr.	<i>In der Schule geht es mir darum, ...</i>	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelas- sen
Item 4	keine schwierigen Tests oder Arbeiten zu haben.	.548	.798
Item 7	zu Hause keine Arbeiten erledigen zu müssen.	.493	.807
Item 11	keine schwierigen Fragen oder Aufgaben lösen zu müssen.	.657	.783
Item 15	nicht so schwer zu arbeiten.	.581	.794
Item 19	dass die Arbeit leicht ist.	.440	.813
Item 23	aufwendige Aufgaben nicht selber erledigen zu müssen.	.466	.809
Item 27	mit wenig Arbeit durch die Schule zu kommen.	.618	.789
Item 31	den Arbeitsaufwand stets gering zu halten.	.526	.801

14.2 Korrigierte Item-Skala-Korrelationen (AVT)

14.2.1 Skala Anstrengungsvermeidung

Anhang 5

Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Anstrengungsvermeidungsskala AVT; 20 Items)

Item-Nr.	Item	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelas- sen
Item 2	Meine Mutter will immer gerade dann, daß ich ihr helfe, wenn eine gute Sendung im Fernsehen läuft.	.277	.778
Item 4	Es passiert mir oft, daß ich gar nicht höre, wenn der Lehrer (die Lehrerin) uns Aufgaben gegeben hat.	.328	.774
Item 5	Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen denke.	.357	.772
Item 7	Wenn man dafür nicht soviel arbeiten müßte, wäre ich gern ein guter Schüler.	.391	.770
Item 9	In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Nachbar mich stört.	.169	.783
Item 11	Wenn ich arbeite, muß ich immer daran denken, was ich jetzt spielen könnte.	.490	.764
Item 12	Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muß.	.344	.773
Item 14	Ich kann nichts dafür, wenn ich das, was ich auswendig lernen soll, nicht behalten kann.	.220	.782
Item 15	Mein Lehrer (meine Lehrerin) sagt oft, daß ich schneller arbeiten soll.	.308	.775
Item 18	Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht arbeiten.	.406	.769

Fortsetzung

Fortsetzung Anhang 5

Item-Nr.	Item	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelas- sen
Item 19	Ich habe oft Langeweile.	.276	.778
Item 21	Warum soll ich am Wochenende lernen, wenn die anderen Leute auch nicht arbeiten.	.503	.762
Item 22	Ich verstehe überhaupt nicht, warum man das Einmaleins auswendig lernen muss.	.314	.776
Item 23	Die Lehrer verwenden zuviele Wörter, die ich nicht verstehe.	.360	.772
Item 24	Wenn ich keine Hausaufgaben aufbekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpas- sen.	.438	.767
Item 28	Ich kann meine Aufgaben nicht ordentlich machen, weil ich immer gestört werde.	.307	.775
Item 29	Rechtschreibung ist nicht wichtig, man könn- te ja auch alles ganz anders schreiben.	.351	.773
Item 35	Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen.	.361	.772
Item 36	Wenn ich lange schreiben muß, werde ich ganz müde.	.321	.775
Item 38	Der Lehrer (die Lehrerin) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden.	.418	.768

14.2.2 Skala Pflichteifer

Anhang 6

Korrigierte Trennschärfekoeffizienten der Items (Pflichteiferskala; 10 Items)

Item-Nr.	Item	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbach's Alpha, wenn Item weggelas- sen
Item 1	Mein Taschengeld spare ich, damit ich mir dann etwas besonders Schönes kaufen kann.	.115	.637
Item 6	Morgens gehe ich schon früh von zu Hause weg, damit ich nicht zu spät zur Schule komme.	.231	.615
Item 8	Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen.	.507	.552
Item 16	Vor einer Arbeit (einem Test) lerne ich besonders fleißig, damit ich sie (ihn) gut schaffe.	.382	.583
Item 17	Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich einen Schulkameraden, was wir in dieser Zeit gelernt haben und lerne es nach.	.349	.590
Item 20	Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe (ob ich alles bei mir habe, was ich brauche.)	.278	.605
Item 27	Bei Übungsaufgaben schreibe ich nicht ab, weil man nur etwas lernt, wenn man es selbst versucht.	.296	.601
Item 32	Wenn ich mich bei einer Aufgabe verschrieben habe, mache ich sie noch einmal.	.239	.616
Item 33	Wenn der Lehrer vergessen hat, die Hausaufgabenhefte (Übungshefte) einzusammeln, dann erinnere ich ihn daran.	.231	.615
Item 40	Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin.	.348	.588

14.3 Bewilligungen der Landesschulräte

Zahl: **LSR/2-24/21-2013**
Bei Antwortschreiben Bezugszahl anführen!

Sachbearb.: FOIⁱⁿ Irgard Wilfing
Telefon/DW: (02682) 710-127
E-Mail: irgard.wilfing@lsr-bgld.gv.at



Frau
Elisabeth Mayer
Nöstach 99
2565 Neuhaus

Eisenstadt, 24. April 2013

**Empirische Untersuchung im Rahmen einer Diplomarbeit mit dem Thema:
„Die Beziehung von Lern- und Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidungs-
motivation bei Schülerinnen und Schülern der 5. bis 8. Schulstufe**

Der Landesschulrat für Burgenland erteilt die Genehmigung einer Fragebogenaktion zu obgenanntem Thema unter folgenden Bedingungen und mit dem Bemerkten, dass die Frage 1 des Elternfragebogens nur von einer Halbtagschule ausgeht:

- Der ordentliche Schul- und Unterrichtsbetrieb soll durch diese Untersuchung möglichst wenig beeinträchtigt werden. Unter diesem Gesichtspunkt ist das Einvernehmen mit der Direktion und den Lehrer/innen herzustellen.
- Die erhobenen Daten dürfen ausschließlich für das angeführte Projekt verwendet werden.
- Die Anonymität der Beteiligten ist zu gewährleisten.
- Eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten ist in allen Fällen einzuholen.
- Die Freiwilligkeit an der Teilnahme muss gegeben sein.
- Der Schulgemeinschaftsausschuss/das Schulforum muss die Zustimmung erteilen.
- Um verbindliche Übersendung einer Kurzfassung der Untersuchungsergebnisse wird gebeten.

Für den Amtsführenden Präsidenten:
Mag.^a Steiner

Elektronisch gefertigt

Landesschulrat für Niederösterreich 
 Rennbahnstraße 29
 3109 St. Pölten

Frau
 Elisabeth Mayer
 Per E-Mail: elisabeth-mayer@gmx.at

Sachbearbeiterin:
 Mag. Christine Unterberger
 t: +43 2742 280 5370
 f: +43 2742 280 1111
 e: christina.unterberger@lsr-noe.gv.at

Präs.-420/1098-2013

Datum: 27.03.2013

Betrifft:
 Genehmigung der Durchführung einer empirischen Untersuchung

Der Landesschulrat für Niederösterreich genehmigt die Durchführung der vorgelegten empirischen Untersuchung im Rahmen der Diplomarbeit zum Thema „*Die Beziehung von Lern- und Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern der 5. bis 8. Schulstufe*“ durch Frau Elisabeth Mayer.

Die Fragebogenerhebung unter SchülerInnen und deren Eltern darf in dem vorliegenden Umfang antragsgemäß an folgenden Schulen in Niederösterreich durchgeführt werden:

Allgemeinbildende Pflichtschule:	HS Hainfeld
Allgemeinbildende höhere Schule:	BG/BRG Berndorf

Auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen darf hingewiesen werden, außerdem ist vor Beginn der Fragebogenerhebung unter den SchülerInnen das Einverständnis der Erziehungsberechtigten und die Zustimmung der jeweiligen Direktion einzuholen. Die an dieser Fragebogenerhebung teilnehmenden SchülerInnen und deren Eltern sind vor Beginn der Erhebung ausdrücklich auf die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme hinzuweisen, außerdem ist deren Anonymität jedenfalls zu wahren (aus diesem Grund sind die Fragebögen in der mit Mail vom 25.02.2013 ha. vorgelegten, überarbeiteten Fassung zu verwenden).

14.4 Elterninformation

Wissenschaftliche Untersuchung

Wien, im Februar 2013

Sehr geehrte Eltern,

Mein Name ist Elisabeth Mayer und ich bin Studentin an der Universität Wien. Derzeit schreibe ich an meiner Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie.

Thema meiner Arbeit ist es zu untersuchen, wie sich Jugendliche mit den mit Leistungsanforderungen verbundenen Anstrengungen auseinandersetzen. Dies kann in problemlösender Weise oder in weniger zielführender Art erfolgen. Problematische Umgangsweisen sind dadurch charakterisiert, dass sie die Erreichung von Zielen beeinträchtigen. Welche Ziele Jugendliche in Lern- und Leistungssituationen verfolgen und in welcher Beziehung diese zum Anstrengungsverhalten stehen, gilt es zu ermitteln.

Nun zu meinem Anliegen:

Ich bitte Sie die nachfolgende Einverständniserklärung auszufüllen und zu unterschreiben. Dadurch ist es mir möglich, Ihrem Kind Fragebögen vorzugeben, die dieses im Klassenverband ausfüllen soll. Die Untersuchung wird eine Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen. Sie selbst ersuche ich höflich, im Rahmen eines Elternfragebogens Angaben zu Ihrer Ausbildung und Ihrer derzeitigen beruflichen Situation zu machen. Ihr Kind wird den Elternfragebogen von mir in der Schule erhalten, mit der Bitte diesen innerhalb einer Woche ausgefüllt mitzubringen.

Alle Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonym erhoben.

Es würde mich sehr freuen, wenn Sie mich bei meiner Abschlussarbeit unterstützen würden!

Mit freundlichen Grüßen,

Elisabeth Mayer

Einverständniserklärung

Ich bin einverstanden, dass mein Kind
an der Untersuchung im Rahmen einer Diplomarbeit teilnimmt.

.....
Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

14.5 Schülerfragebogen

Code: Schulkennzahl-Klasse-Nummer der Tp

Schüler-Fragebogen (1)

Bitte fülle den folgenden Fragebogen vollständig aus! Deine Angaben werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt! Falls du Fragen hast, wende dich bitte an mich!

Geschlecht:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	männlich	weiblich
Wie alt bist du?	Jahre _____	Monate _____
Ich besuche ein(e)	<input type="checkbox"/>	Hauptschule
	<input type="checkbox"/>	Neue Mittelschule
	<input type="checkbox"/>	Gymnasium
Klasse:	_____	

Code: Schulkennzahl-Klasse-Nummer der Tp

Schüler-Fragebogen (2)

1. Wie wurdest du im letzten Zeugnis in nachstehenden Gegenständen beurteilt?

FACH	NOTE im letzten Zeugnis
Deutsch:	
Mathematik:	
Englisch:	

2. Bitte gib an, welche Aussage auf dich zutrifft!

Ich halte mich für eine / einen ...

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sehr gute(n)	gute(n)	mittelmäßige(n)	eher schlechte(n)	schlechte(n)

Schülerin / Schüler.

Vielen Dank für deine Mithilfe!!!



14.6 Elternfragebogen

Code: Schulkennzahl-Klasse-Nummer der Tp

Elternfragebogen

Bitte füllen Sie den folgenden Fragebogen vollständig aus! Ihre Angaben werden selbstverständlich anonym und vertraulich behandelt!

1. Wann macht Ihr Kind in der Regel die Hausübung?

- gleich nach dem nach Hause-Kommen
- nach dem Mittagessen
- am Nachmittag
- am Abend

2. Wie lange braucht Ihr Kind in der Regel für die Hausübung?

- ½ Stunde
- 1 Stunde
- 1 ½ Stunden
- 2 Stunden
- länger

3. Helfen Sie Ihrem Kind bei der Hausübung bzw. beim Lernen?

- nie
- gelegentlich
- häufig
- immer

4. Kann es vorkommen, dass Ihr Kind vergisst, die Hausübung zu machen?

- nein, nie
- gelegentlich
- manchmal
- eher häufig
- oft

5. Bitte geben Sie die höchste Ausbildung des Vaters an:

- Pflichtschule
- Lehre
- Berufsbildende mittlere Schule mit Abschluss
- Berufsbildende mittlere Schule ohne Abschluss
- Berufsbildende höhere Schule (BHS) mit Abschluss
- Berufsbildende höhere Schule (BHS) ohne Abschluss
- Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) mit Abschluss
- Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) ohne Abschluss
- Universität / (Fach-)Hochschule mit Abschluss
- Universität / (Fach-)Hochschule ohne Abschluss

BITTE WENDEN!

5.1 Ist der Vater derzeit berufstätig?

ja

nein

5.2 Wenn ja, welchen Beruf übt der Vater aus?

6. Bitte geben Sie die höchste Ausbildung der Mutter an:

- Pflichtschule
- Lehre
- Berufsbildende mittlere Schule mit Abschluss
- Berufsbildende mittlere Schule ohne Abschluss
- Berufsbildende höhere Schule (BHS) mit Abschluss
- Berufsbildende höhere Schule (BHS) ohne Abschluss
- Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) mit Abschluss
- Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) ohne Abschluss
- Universität / (Fach-)Hochschule mit Abschluss
- Universität / (Fach-)Hochschule ohne Abschluss

6.1 Ist die Mutter derzeit berufstätig?

ja

nein

6.2 Wenn ja, welchen Beruf übt die Mutter aus?

7. Der Fragebogen wurde ausgefüllt ...

von der Mutter

vom Vater

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!!!

14.7 Lebenslauf

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Elisabeth Mayer
E-Mail a0405414@unet.univie.ac.at
Geburtsdaten 12.12.1985, Baden
Staatsangehörigkeit Österreich

Ausbildung

10/2005 – dato **Studium der Psychologie**
Universität Wien
Schwerpunkte:

- Entwicklungspsychologie
- Klinische Psychologie

10/2004 – 10/2005 **Studium der Pädagogik**
Universität Wien

- Einführung in Gegenstand und Arbeitsfelder der Pädagogik

09/1996 – 06/2004 **BG/BRG Berndorf**
Matura

Berufserfahrung

08/2015 **Österreichische Kinderfreunde, Wien**
Praktikantin (Sonderbetreuung)

06/2009 – 12/2009 **NÖ Landespflegeheim, Berndorf**
Praktikantin (6-Wochen-Praktikum)

03/2009 – 06/2009 **NÖ Landespflegeheim, Berndorf**
Ehrenamtliche Helferin

08/2008 **Kinderheim Edelhof, Rohrbach / Gölsen**
Praktikantin

02/2008 **Kinder- und jugendpsychologische Praxis, Lilienfeld**
Praktikantin

08/2007 **Kinderheim Edelhof, Rohrbach / Gölsen**
Praktikantin

Sonstige Berufserfahrung

05/2010 – dato **Kunsthistorisches Museum Wien**
Mitarbeiterin im Besucherdienst

12/2009 – 01/2010 **Kunsthistorisches Museum Wien**
Mitarbeiterin im Besucherdienst

Sonstige Kenntnisse

EDV MS-Office Kenntnisse
Statistische Datenauswertung (SPSS)

Sprachen Deutsch (Muttersprache)
Englisch (fließend)
Französisch (Grundkenntnisse)