

Zielbindung und Zielplanung:

Entwicklung und Überprüfung eines Interventionsprogramms
zur Steigerung der Zieleffektivität

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
des Fachbereiches Psychologie und Sportwissenschaft
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Anja Dargel

aus Potsdam

2005

Dekan: Prof. Dr. Dr. Hennig

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Brunstein

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Maier

Tag der Disputation: 15. Februar 2006

Danksagung

Wenn man sich das Ziel setzt, eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben, begibt man sich auf einen Weg, der sowohl über Berge als auch durch Täler führt. Damit am Ende dieses Weges das persönliche Vorhaben erfolgreich verwirklicht werden kann, bedarf es neben einem beträchtlichen Maß an eigener Entschlossenheit auch einer Umgebung, in der vielfältige Anregungen, Gelegenheiten und Quellen der Unterstützung vorhanden sind.

An dieser Stelle möchte ich mich daher besonders bei Herrn Prof. Brunstein bedanken. Durch seine Aufgeschlossenheit gegenüber meinem Promotionsprojekt, seine inspirierenden Impulse und seine konstruktive Kritik konnte diese Arbeit entstehen. Weiterhin danke ich Herrn Prof. Maier dafür, dass er mir bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt ein offenes Ohr für meine ersten Ideen und Fragestellungen schenkte und zudem die Durchführung der ersten Studie ermöglichte. Mein Dank gilt auch Herrn Prof. Schultheiß, der mir Mentor war und mich bei einem Mittagessen das erste Mal mit der Frage konfrontierte, welche Rolle Ziele in meinem Leben spielen würden.

Julian Ebert und Mirko Wendland möchte ich für die Zusammenarbeit bei der Vorbereitung und Durchführung der ersten Studie danken. Markus Eichner danke ich für die Probandenrekrutierung der zweiten Untersuchung.

Zu großer Dankbarkeit bin ich der Studienstiftung des Deutschen Volkes verpflichtet, die mich bereits während meiner Studienzeit ideell und finanziell unterstützte und mir die Möglichkeit gab, mein Promotionsvorhaben umzusetzen.

Überdies möchte ich Andrea, Anne, Bianca, Christin, Dörte, Doreen, Jana, Nadi und Nicole herzlich dafür danken, dass sie mir zu jeder Zeit mit ihrer Freundschaft und Hilfsbereitschaft zur Seite standen.

Ein ganz besonderes Dankeschön geht an meine Eltern, die mir immer die Freiheit für eigenständige Gedanken ließen, stets an meine Fähigkeiten glaubten und mich liebevoll unterstützten. Schließlich danke ich Walter dafür, dass er nicht nur durch kompetente Ratschläge, sondern auch durch seine Geduld und sein Einfühlungsvermögen mich aus so manchem Tal hinauf auf einen Berg begleitet hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund.....	4
2.1 Klassifikation von Zieltheorien	4
2.1.1 Inhaltstheorien	6
2.1.2 Motivationale und volitionale Zieltheorien	8
2.1.3 Kognitive Zieltheorien	11
2.1.4 Persönlichkeitspsychologische Zieltheorien	13
2.2 Konzepte zu persönlichen Zielen	14
2.2.1 Gemeinsamkeiten der Zielkonzepte	17
2.2.1.1 Erhebung persönlicher Ziele	17
2.2.1.2 Bedeutung persönlicher Ziele im Alltag	20
2.2.2 Unterschiede der Zielkonzepte	22
2.2.2.1 Abstraktionsebenen der Zielkonzepte	22
2.2.2.2 Bedeutung des sozialen Kontextes	23
2.3 Merkmale persönlicher Ziele: Struktur, Inhalt und Selbstintegration	24
2.3.1 Struktur persönlicher Ziele	24
2.3.2 Inhalte persönlicher Ziele	27
2.3.3 Integration persönlicher Ziele in das eigene Selbst	29
2.4 Persönliche Ziele im Lebensverlauf	32
2.4.1 Persönliche Ziele in unterschiedlichen Lebensphasen	32
2.4.2 Individuelle Entwicklung durch effektive Lebensplanung	37
2.5 Persönliche Ziele und Selbstregulation	40
2.5.1 Das Modell des selbstgesteuerten Lernens nach Zimmerman (1998)	40
2.5.2 Persönliche Ziele und regulationsrelevante Dispositionen der Persönlichkeit	41
2.5.2.1 Strategien der Zielverfolgung	42
2.5.2.2 Strategien der Handlungskontrolle	44
2.5.2.3 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	47
2.6 Persönliche Ziele und subjektives Wohlbefinden	52
2.6.1 Struktur und Inhalt von Zielen als Einflussgrößen von Wohlbefinden	53
2.6.2 Das Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens	56

2.6.2.1 Entschlossenheit und Realisierbarkeit als Einflussgrößen des Wohlbefindens	58
2.6.2.2 Bedürfniskongruenz als Einflussgröße des Wohlbefindens.....	62
2.6.3 Das Selbstkongruanzmodell des Zielstrebens	64
2.7 Persönliche Ziele und Interventionsansätze	67
2.7.1 Erfolgreiches Zielstreben durch Implementierungsintentionen	68
2.7.2 Förderung der Zielerreichung und des Wohlbefindens durch theoriegeleitete Zielinterventionen	73
2.8 Kontextspezifisches Wohlbefinden: Adaptation an das Studium	78
3. Interventionsprogramm zur Steigerung der Zieleffektivität..	86
3.1 Theoretische Grundlage	86
3.2 Ziele und Überblick zu den empirischen Studien	88
3.3 Interventionsmodule.....	90
3.3.1 Modul Zielbindung.....	90
3.3.2 Modul Zielplanung.....	92
4. Studie 1: Globale Analyse des Interventionsprogramms.....	94
4.1 Fragestellung und Hypothesen	94
4.2 Methode.....	96
4.2.1 Untersuchungsdesign und Durchführung.....	96
4.2.2 Untersuchungsteilnehmer	101
4.2.3 Untersuchungsbedingungen	102
4.2.3.1 Interventionsbedingung.....	102
4.2.3.2 Zielrelevante Kontrollbedingung	103
4.2.3.3 Nicht-zielrelevante Kontrollbedingung.....	103
4.2.4 Untersuchungsinstrumente	104
4.2.4.1 Erhebung und Einschätzung persönlicher Ziele.....	104
4.2.4.2 Studienbezogene Einschätzungen	111
4.2.4.3 Einschätzungen zum allgemeinen Wohlbefinden	114
4.2.4.4 Kontrollvariablen	115
4.2.4.5 Online-Befragungen.....	116
4.3 Ergebnisse	119
4.3.1 Voranalysen.....	119
4.3.2 Statistische Datenauswertungen	120
4.3.3 Befunde zu Zielvariablen	124

4.3.3.1 Zielbindung	124
4.3.3.2 Realisierbarkeit	127
4.3.3.3 Selbstbestimmtheit	129
4.3.3.4 Beschäftigungshäufigkeit	129
4.3.3.5 Zusammenfassung der Befunde zu Zielvariablen	131
4.3.4 Befunde zur Zieleffektivität	132
4.3.4.1 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Zielbindung bzw. Realisierbarkeit	135
4.3.4.2 Mediationsanalysen	136
4.3.4.3 Zusammenfassung der Befunde zur die Zieleffektivität	137
4.3.5 Befunde zur Studienanpassung	138
4.3.5.1 Zusammenfassung der Befunde zur Studienanpassung	142
4.3.6 Überprüfung des prognostizierten Mediatormodells	143
4.3.6.1 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienanpassung	143
4.3.6.2 Direkte Prüfung der Mediation	143
4.3.6.3 Zusammenfassung der Befunde zur Vorhersage der Studienanpassung	144
4.3.7 Einzelanalysen der Zielbereiche „Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“	144
4.3.7.1 Zusammenhang zwischen Intervention und Zieleffektivität	145
4.3.7.2 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienadaptation	146
4.3.7.3 Zusammenfassung der Befunde zu Einzelanalysen der Zielbereiche	147
4.3.8 Zusatzanalysen zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen	148
4.3.8.1 Zielverfolgungsstrategien	148
4.3.8.2 Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit	148
4.3.8.3 Zusammenfassung der Analysen zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen	149
4.3.9 Zusatzanalysen zum allgemeinen Wohlbefinden	149
4.3.9.1 Zusammenfassung der Analysen zum allgemeinen Wohlbefinden	151
4.4 Diskussion	152
4.4.1 Steigerung der Zielbindung und Realisierbarkeit von persönlichen Zielen	152
4.4.2 Steigerung der Zieleffektivität	154
4.4.3 Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens und der Studienanpassung	155

5. Studie 2: Komponentenanalyse des Interventionsprogramms

.....	159
5.1 Fragestellung und Hypothesen	159
5.2 Methode.....	161
5.2.1 Untersuchungsdesign und Durchführung.....	161
5.2.2 Untersuchungsteilnehmer	165
5.2.3 Untersuchungsbedingungen	166
5.2.4 Untersuchungsinstrumente	167
5.2.4.1 Erhebung und Einschätzung persönlicher Ziele.....	167
5.2.4.2 Studienbezogene Einschätzungen	172
5.2.4.3 Einschätzungen zum allgemeinen Wohlbefinden	174
5.2.4.4 Kontrollvariablen	174
5.3 Ergebnisse	175
5.3.1 Voranalysen.....	175
5.3.2 Statistische Datenauswertungen	176
5.3.3 Befunde zu Zielvariablen	178
5.3.3.1 Manipulation Check für das Modul Zielbindung.....	178
5.3.3.2 Manipulation Check für das Modul Zielplanung.....	178
5.3.3.3 Zielbindung	179
5.3.3.4 Realisierbarkeit	181
5.3.3.5 Zielbezogene Emotionen.....	184
5.3.3.6 Selbstbestimmtheit	187
5.3.3.7 Beschäftigungshäufigkeit.....	189
5.3.3.8 Zusammenfassung der Befunde zu Zielvariablen	193
5.3.4 Befunde zur Zieleffektivität	194
5.3.4.1 Wechselwirkungen zwischen Interventionskomponenten und Zieldimensionen.....	198
5.3.4.2 Mediationsanalysen.....	199
5.3.4.3 Zusammenfassung der Befunde zur Zieleffektivität	201
5.3.5 Befunde zur aktuellen Lebenszufriedenheit.....	202
5.3.5.1 Zusammenfassung der Befunde zur aktuellen Lebenszufriedenheit.....	204
5.3.6 Befunde zu studienbezogenen Variablen	204
5.3.6.1 Studienbezogene Stimmungen	205
5.3.6.2 Studienbezogene Anpassungsmaße	210

5.3.6.3 Zusammenfassung der Befunde zu studienbezogenen Variablen.....	213
5.3.7 Überprüfung von Mediatormodellen.....	214
5.3.7.1 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienbindung.....	214
5.3.7.2 Direkte Prüfung der Mediation.....	214
5.3.7.3 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienzufriedenheit.....	215
5.3.7.4 Zusammenfassung der Befunde zur Vorhersage studienbezogener Anpassungsmaße.....	216
5.3.8 Zusatzanalysen zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen.....	216
5.3.8.1 Gewissenhaftigkeit.....	217
5.3.8.2 Zielverfolgungsstrategien.....	217
5.3.8.3 Zusammenfassung der Analysen zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen.....	218
5.4 Diskussion.....	219
5.4.1 Steigerung der Zielbindung und Realisierbarkeit von persönlichen Zielen.....	219
5.4.2 Steigerung der Zieleffektivität.....	222
5.4.3 Steigerung des allgemeinen und kontextspezifischen Wohlbefindens.....	224
6. Gesamtdiskussion.....	228
6.1 Zusammenfassung der Befunde und Diskussion der Annahmen.....	228
6.2 Einschränkungen und Perspektiven.....	233
6.3 Praktische Implikationen.....	235
6.4 Resümee.....	237
7. Zusammenfassung.....	239
Literatur.....	243
Anhang.....	261
A1. Code-Fragebogen.....	261
A2. Skalen zur akademischen und sozialen Studienadaptation.....	263
A3. Instruktionsmaterial zur Erhebung von persönlichen Studienzielen.....	266
A4. Interventionsübungen anhand zweier Fallbeispiele der Studie 1.....	269
A5. 2-Wochen-Stabilitäten der Hauptuntersuchungsvariablen der Studie 2.....	295
A6. Interkorrelationen der Untersuchungsvariablen zu T1 (Studie 2).....	296
A7. Interkorrelationen der Untersuchungsvariablen zu T2 (Studie 2).....	297
A7. Interkorrelationen der Untersuchungsvariablen zu T3 (Studie 2).....	298

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hierarchische Organisation eines Zielsystems anhand eines Beispiels.....	25
Abbildung 2: Schematische Darstellung des Konzeptes der Selbstkonkordanz (Sheldon, 2001).....	30
Abbildung 3: Das Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens (Brunstein et al., 1999).....	56
Abbildung 4: Das Selbstkonkordanzmodell des Zielstrebens (Sheldon & Elliot, 1999).....	64
Abbildung 5: Modell des Studienabbruchs nach Tinto (1975).....	81
Abbildung 6: Intendierte Wirkweise der Interventionsmodule.....	87
Abbildung 7: Interventionselemente des Moduls Zielbindung.....	91
Abbildung 8: Interventionselemente des Moduls Zielplanung.....	92
Abbildung 9: Untersuchungsdesign.....	97
Abbildung 10: Layout der Online-Fragebogen am Beispiel der Beschäftigungshäufigkeit.....	117
Abbildung 11: Illustration der Mediation.....	123
Abbildung 12: Zielbindung im 1. Zyklus (T_{23}) und 2. Zyklus (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.....	126
Abbildung 13: Realisierbarkeit im 1. Zyklus (T_{23}) und 2. Zyklus (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.....	129
Abbildung 14: Beschäftigungshäufigkeit im 1. Zyklus (T_{23}) und 2. Zyklus (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.....	131
Abbildung 15: Zieleffektivität im 1. Zyklus (T_{23}) und 2. Zyklus (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.....	134
Abbildung 16: Zielbindung als Mediator bei der Vorhersage der Zieleffektivität am Ende des Semesters.....	137
Abbildung 17: Studienanpassung im 1. Zyklus (T_1) und 2. Zyklus (T_6) als Funktion von Versuchsbedingung.....	141
Abbildung 18: Mediatormodell zur Vorhersage der Studienanpassung am Ende des Semesters.....	144
Abbildung 19: Untersuchungsdesign.....	162
Abbildung 20: Zielbindung als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.....	180
Abbildung 21: Realisierbarkeit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.....	183
Abbildung 22: Positive Zielemotionen als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.....	185

Abbildung 23: Selbstbestimmtheit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.	188
Abbildung 24: Beschäftigungshäufigkeit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.	191
Abbildung 25: Zieleffektivität als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.	195
Abbildung 26: Zielbindung als Mediator bei der Vorhersage der Zieleffektivität zu T3.	200
Abbildung 27: Realisierbarkeit als Mediator bei der Vorhersage der Zieleffektivität zu T3.	201
Abbildung 28: Aktuelle Lebenszufriedenheit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.	203
Abbildung 29: Studienzufriedenheit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.	211
Abbildung 30: Studienbindung als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.	212
Abbildung 31: Zieleffektivität als Mediator bei der Vorhersage der Studienbindung zu T3.	215

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erweiterte Klassifikation von Zieltheorien in Anlehnung an Gollwitzer (1995).	5
Tabelle 2: Differenzierung der Zielkonzepte nach Abstraktionsniveau und sozialer Kontextualisierung.	23
Tabelle 3: Die vier Komponenten des Planens: Beispiele der organisationalen Strategien in Anlehnung an Smith (1999).	38
Tabelle 4: Dimensionen akademischer Selbstregulation in Anlehnung an Zimmerman (1998).	40
Tabelle 5: Beispiele von assimilativen und akkomodativen Prozessen der Zielverfolgung in Anlehnung an Brandstädter und Rothermund (2002).	42
Tabelle 6: Handlungskontrollstrategien nach Kuhl (1987).	45
Tabelle 7 : Überblick zu den Studien.	89
Tabelle 8: Chronologie der Untersuchungsinstrumente.	99
Tabelle 9: Soziodemografische Daten der Untersuchungsteilnehmer.	102
Tabelle 10: Reliabilitäten der Zieldimensionen.	108
Tabelle 11: Reliabilitäten der Stimmungsskalen.	114
Tabelle 12: Interkorrelationen der Hauptvariablen und Kontrollmaße.	121
Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der Zielbindung als Funktion der Untersuchungsbedingung im Baselinezyklus (T_{23}) und im Interventionszyklus (T_{56}).	125
Tabelle 14: Hierarchische Regressionsanalyse der Zielbindung zum Ende des Semesters (T_{56}).	126
Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der erlebten Realisierbarkeit als Funktion der Untersuchungsbedingung im Baselinezyklus (T_{23}) und im Interventionszyklus (T_{56}).	127
Tabelle 16: Hierarchische Regressionsanalyse der erlebten Realisierbarkeit zum Ende des Semesters (T_{56}).	128
Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen der Beschäftigungshäufigkeit als Funktion der Untersuchungsbedingung im Baselinezyklus (T_{23}) und im Interventionszyklus (T_{56}).	130
Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Zieleffektivität als Funktion der Untersuchungsbedingung im Baselinezyklus (T_{23}) und im Interventionszyklus (T_{56}).	132
Tabelle 19: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zum Ende des Semesters (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.	134

Tabelle 20: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zum Ende des Semesters (T_{56}) als Funktion der Zielbindung $_{T56}$	135
Tabelle 21: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zum Ende des Semesters (T_{56}) als Funktion der Realisierbarkeit $_{T56}$	136
Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen der Studienvariablen als Funktion der Untersuchungsbedingung zum 1. und 6. Messzeitpunkt.....	138
Tabelle 23: Interkorrelationen der Studienvariablen zum 1. und 6. Messzeitpunkt.....	139
Tabelle 24: Hierarchische Regressionsanalyse der Studienanpassung zum 6. Messzeitpunkt als Funktion von Versuchsbedingung.	141
Tabelle 25: Korrigierte Effektstärken für die Studienvariablen.	142
Tabelle 26: Hierarchische Regressionsanalysen der Zieleffektivität des lern- bzw. leistungsthematischen und des sozialen Ziels zum Ende des Semesters (T_{56}).....	146
Tabelle 27: Hierarchische Regressionsanalysen der akademischen und sozialen Studienadaptation zum 6. Messzeitpunkt.....	147
Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen des allgemeinen Wohlbefindens als Funktion der Untersuchungsbedingung in der Anfangs- und Schlussphase des Semesters.....	150
Tabelle 29: Interkorrelationen der Variablen des allgemeinen Wohlbefindens in der Anfangs- und Schlussphase des Semesters.....	151
Tabelle 30: Chronologie der Untersuchungsinstrumente.	163
Tabelle 31: Soziodemografische Daten der Untersuchungsteilnehmer (Studie 2).....	166
Tabelle 32: Reliabilitäten der Zieldimensionen.....	170
Tabelle 33: Reliabilitäten der zielbezogenen Emotionen.....	171
Tabelle 34: Reliabilitäten der Stimmungsskalen.....	173
Tabelle 35: Mittelwerte und Standardabweichungen der Zielbindung als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.....	179
Tabelle 36: Hierarchische Regressionsanalyse der Zielbindung zu T3.....	181
Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen der Realisierbarkeit als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.....	182
Tabelle 38: Hierarchische Regressionsanalyse der Realisierbarkeit zu T3.....	184
Tabelle 39: Mittelwerte und Standardabweichungen von positiven zielbezogenen Emotionen als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.	185
Tabelle 40: Hierarchische Regressionsanalyse der positiven Zielemotionen zu T3.	186

Tabelle 41: Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbstbestimmtheit als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.....	187
Tabelle 42: Hierarchische Regressionsanalyse der Selbstbestimmtheit zu T3.....	189
Tabelle 43: Mittelwerte und Standardabweichungen der Beschäftigungshäufigkeit als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.	190
Tabelle 44: Hierarchische Regressionsanalyse der Beschäftigungshäufigkeit zu T3.	192
Tabelle 45: Korrigierte Effektstärken für die Beschäftigungshäufigkeit zu T2 und T3.....	193
Tabelle 46: Mittelwerte und Standardabweichungen der Zieleffektivität als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.....	194
Tabelle 47: Hierarchische Regressionsanalysen der Zieleffektivität zu T3.	197
Tabelle 48: Korrigierte Effektstärken für die Zieleffektivität zu T2 und T3.....	198
Tabelle 49: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zu T3 als Funktion der Zielbindung _{T3}	199
Tabelle 50: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zu T3 als Funktion der Realisierbarkeit _{T3}	200
Tabelle 51: Mittelwerte und Standardabweichungen der aktuellen Lebenszufriedenheit als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.	202
Tabelle 52: Interkorrelationen der Stimmungsmaße und der aktuellen Lebenszufriedenheit im Studium zu T1, T2 und T3.....	206
Tabelle 53: Mittelwerte und Standardabweichungen der Stimmungsmaße als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.....	207
Tabelle 54: Mittelwerte und Standardabweichungen der studienbezogenen Anpassungsmaße als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1 und T3.	210
Tabelle 55: Hierarchische Regressionsanalyse der Studienbindung zu T3.....	213

1. Einleitung

Die Fähigkeit, sich eigene Ziele zu setzen, eröffnet Menschen eine Vielzahl von Möglichkeiten, ihr Leben aktiv und erfolgreich zu gestalten. Wenn Menschen für sich Ziele festlegen, bestimmen sie ihr eigenes Handeln und verleihen ihren alltäglichen Aktivitäten Sinn und Bedeutung. Zugleich schaffen sie vielfältige Herausforderungen, bei deren Bewältigung sie Kompetenzen erwerben, ihr eigenes Potenzial ausschöpfen und persönliche Erfolge erleben können.

Zielsetzungen per se führen jedoch nicht automatisch dazu, dass die jeweiligen Vorhaben auch tatsächlich erfolgreich realisiert werden. Immer wieder machen Menschen die Erfahrung, dass sie ihre selbst gewählten Ziele vor sich herschieben oder sie beim Auftreten von Hindernissen verwerfen und es ihnen somit nicht gelingt, ihre persönlichen Ziele zu verwirklichen. Das beschriebene Problem wirft folgende Fragen auf: Warum spornen einige Ziele dazu an, viel Zeit, Energie und Anstrengung in die Ausführung von zielgerichteten Aktivitäten zu investieren, während die Verfolgung anderer Ziele gar nicht erst aufgenommen oder frühzeitig aufgegeben wird? Wovon hängt es ab, ob die eigenen Ziele mit Erfolg umgesetzt werden oder die Zielrealisierung misslingt? Welche Faktoren begünstigen die Verwirklichung von persönlichen Zielen und welche üben einen negativen Einfluss aus?

In den letzten Jahrzehnten wurde ein breites Spektrum an psychologischen Theorien entwickelt, die Antworten auf diese Fragen geben. Auf der Grundlage von empirischen Untersuchungen konnten neben selbstregulatorischen Prozessen verschiedene Zielmerkmale identifiziert werden, welche die Realisierung von persönlichen Zielen positiv beeinflussen. So wurde beispielsweise nachgewiesen, dass ein persönliches Ziel erfolgreich verwirklicht werden kann, wenn eine Person fest entschlossen ist, das jeweilige Ziel zu erreichen, und zugleich über günstige Lebensbedingungen für dessen Realisierung verfügt.

Im Vergleich dazu existieren jedoch nur wenige Forschungsarbeiten, in denen die bisher gewonnenen Erkenntnisse für die Konzeption von Fördermaßnahmen genutzt wurden, um Menschen bei der Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele zu unterstützen. Dies ist umso erstaunlicher, da in jüngster Zeit neben dem wissenschaftlichen auch das praktische Interesse an persönlichen Zielen zugenommen hat und der Ruf nach einer anwendungsorientierten Forschung in der Öffentlichkeit immer stärker erschallt.

Das zentrale Ziel der vorliegenden Arbeit besteht in der Entwicklung und Überprüfung eines theoriegeleiteten Interventionsprogramms, das darauf ausgerichtet ist, durch die Stärkung von Zielbindungen und die Spezifikation von Zielplänen persönliche Ziele

effektiver zu verwirklichen. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob bzw. inwieweit durch eine erhöhte Zieleffektivität das kontextspezifische Wohlbefinden gefördert werden kann.

Grundsätzlich stellt der akademische Alltag von Studierenden ein geeignetes Forschungsfeld dar, um die Verwirklichung persönlicher Ziele und verschiedene Facetten des kontextspezifischen – hier des studienbezogenen – Wohlbefindens zu untersuchen. Deswegen wurde die Wirksamkeit des Interventionsprogramms an studentischen Untersuchungsgruppen erprobt. Der Übergang von einer alten in eine neue Lebensphase, wie beispielsweise die Aufnahme eines Studiums, erscheint in besonderem Maße für eine solche Wirksamkeitsanalyse geeignet zu sein. Für Studienanfänger bieten sich vielfältige Gelegenheiten, durch die Bildung und Verwirklichung von persönlichen Zielen akademische und soziale Anforderungen erfolgreich zu meistern und so ihr studienbezogenes Wohlbefinden bzw. die eigene Anpassung an das Studium zu optimieren. Können sie jedoch keine Studienerfolge erzielen und gelingt ihnen die Adaptation an die Studiensituation nicht, steigt damit die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihr begonnenes Studium abbrechen, was wiederum mit hohen persönlichen und institutionellen Kosten verbunden wäre. Dies unterstreicht die praktische Bedeutsamkeit, welche einer effektiven Zielintervention im akademischen Kontext zukommen könnte.

In Kapitel 2 wird zunächst ein Überblick über verschiedene Theorien der Zielforschung gegeben. Im Anschluss werden aktuelle Konzepte von persönlichen Zielen vorgestellt und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander verglichen. Bevor danach die Relevanz persönlicher Ziele für die individuelle Ausgestaltung des eigenen Lebenslaufes und das subjektive Wohlbefinden herausgearbeitet wird, werden Merkmale von persönlichen Zielen beschrieben. Des Weiteren wird die Beziehung zwischen persönlichen Zielen und selbstregulatorischen Prozessen dargestellt. Außerdem wird erläutert, wie durch Interventionsmaßnahmen die Verwirklichung von Zielen und das subjektive Wohlbefinden gefördert werden kann. Am Ende des Kapitels werden Formen der Anpassung an das Studium als Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens beschrieben und ihre Verbindung mit dem Streben nach persönlichen Studienzielen aufgezeigt.

Im dritten Kapitel werden der Aufbau und die beiden Module des Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität, das auf der Grundlage des Zielmodells des subjektiven Wohlbefindens von Brunstein und Maier (2002; *personal-goal model of subjective well-being*; Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999) entwickelt wurde, vorgestellt. Zudem erfolgt ein kurzer Überblick zu den beiden empirischen Studien der vorliegenden Arbeit.

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht die Überprüfung der globalen Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms. Nachdem in einem ersten Teil die Fragestellung und die Annahmen sowie die Methodik der Untersuchung beschrieben werden, erfolgen in einem zweiten Teil die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse.

Gegenstand des fünften Kapitels ist die Komponentenanalyse des Interventionsprogramms. Zunächst werden die Fragestellung und die Hypothesen der Untersuchung dargestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen beschrieben. Danach werden die einzelnen Befunde vorgestellt und diskutiert.

Im sechsten Kapitel werden die zentralen Befunde aus den beiden vorangegangenen Kapiteln in Zusammenhang mit den postulierten Annahmen zusammenfassend diskutiert. Zum Abschluss werden neben Einschränkungen und Perspektiven für weiterführende Forschung auch praktische Implikationen herausgearbeitet.

Das abschließende Kapitel 7 stellt eine allgemeine Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit dar.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen das Konzept der persönlichen Ziele und zentrale Befunde aus der gegenwärtigen Zielforschung. Zunächst werden verschiedene Zieltheorien in einem Überblick vorgestellt. Anschließend wird das Konzept der persönlichen Ziele eingeführt, wobei Gemeinsamkeiten und Unterschiede persönlichkeitspsychologischer Zielkonstrukte diskutiert werden. Danach wird beschrieben, durch welche Merkmale persönliche Ziele charakterisiert werden können. Darüber hinaus wird die Bedeutung persönlicher Ziele für die individuelle Entwicklung und für das subjektive Wohlbefinden dargestellt. Außerdem werden Prozesse des selbstgesteuerten Verhaltens sowie der Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und den für selbstregulatorische Prozesse relevanten Dispositionen der Persönlichkeit erläutert. Abschließend werden zum einen Forschungsansätze präsentiert, welche auf die Förderung der Verwirklichung persönlicher Ziele und des Wohlbefindens ausgerichtet sind. Zum anderen werden Formen der Studienanpassung als kontextspezifische Wohlbefindensmaße vorgestellt und zu persönlichen Studienzielen in Beziehung gesetzt. Hierbei werden verschiedene Faktoren beleuchtet, welche die Bewältigung akademischer und sozialer Anforderungen und somit den Studienerfolg sowie das studienbezogene Wohlbefinden beeinflussen.

2.1 Klassifikation von Zieltheorien

In den letzten Jahrzehnten wurden in verschiedenen Disziplinen der Psychologie zahlreiche Theorien entwickelt, um die Bedeutung von Zielen für menschliches Denken, Handeln und Erleben zu analysieren. Gollwitzer (1995) unterscheidet vier Arten von Zieltheorien:

- Inhaltstheorien,
- motivationale und volitionale Theorien,
- kognitive Theorien und
- persönlichkeitspsychologische Theorien.

Für die vorliegende Arbeit wurde Gollwitzers Klassifikation erweitert, indem den vier Gruppen von Zieltheorien typische Vertreter hinzugefügt wurden (siehe Tabelle 1). Im Folgenden werden die Charakteristika der einzelnen Ansätze sowie exemplarische Beispiele dargestellt.

Tabelle 1: Erweiterte Klassifikation von Zieltheorien in Anlehnung an Gollwitzer (1995).

Zieltheorien	Vertreter
Inhaltstheorien	
Zielsetzungstheorie	Locke & Latham (1990, 2002)
Selbstdeterminationstheorie	Deci & Ryan (1985, 1991, 2000)
Theorie zu Lern- und Leistungszielen	Dweck (1991, 1996)
Theorie zu Annährungs- und Vermeidungszielen	Elliot & Church (1997)
2 × 2 -Leistungszielmodell	Elliot (1999); Elliot & McGregor (2001)
Motivationale / volitionale Zieltheorien	
Rubikonmodell	Heckhausen (1989); Gollwitzer (1991)
Handlungskontrolltheorie	Kuhl (1984, 1992, 2001)
Selbstergänzungstheorie	Wicklund & Gollwitzer (1982)
Theorie der Phantasirealisierung	Oettingen (1996, 1999)
Kognitive Zieltheorien	
Selbstregulationstheorie	Bandura (1989)
Kontrolltheorie	Carver & Scheier (1981, 1998)
Auto-Motiv-Theorie	Bargh (1990)
Zwei-Prozess-Modell	Bak & Brandtstädter (1998); Brandtstädter & Renner (1990); Brandtstädter & Rothermund (2002)
Persönlichkeitspsychologische Zieltheorien	
<i>current concerns</i>	Klinger (1977, 1987)
<i>personal projects</i>	Little (1983, 1989)
<i>personal strivings</i>	Emmons (1986, 1989, 1999)
<i>life tasks</i>	Cantor & Kihlstrom (1987); Cantor & Langston (1989)
<i>developmental goals</i>	Heckhausen (1999)
<i>possible selves</i>	Markus & Nurius (1986) Markus & Ruvolvo (1989)

2.1.1 Inhaltstheorien

Inhaltstheorien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Unterschiede im zielführenden Handeln auf unterschiedliche Zielinhalte zurückführen. Locke und Latham (1990, 2002) vertreten in ihrer Zielsetzungstheorie (*goal-setting theory*) die These, dass spezifische und herausfordernde Ziele im Unterschied zu globalen und weniger anspruchsvollen Zielsetzungen mit einer höheren Leistung verbunden sind. In Hunderten von Feld- und Laboruntersuchungen führten vage und einfache Ziele, so genannte „do your best goals“, zu einem Abfall der eigenen Leistungsfähigkeit (Locke, Latham, Saari & Shaw, 1981; Locke, 1997), wohingegen präzise und herausfordernde Zielsetzungen mit einer höheren Arbeitsleistung verbunden waren. Die Forscher begründen die leistungssteigernde Wirkung von schwierigen und konkreten Zielen mit einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft, die eine intensive Aufgabenbearbeitung und eine selektive Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf zielführende Handlungen zur Folge hat.

Wie die Vertreter der Zielsetzungstheorie gehen auch Deci und Ryan (1985, 1991, 2000) davon aus, dass zielbezogenes Handeln durch Zielinhalte bestimmt wird. In ihrer Selbstdeterminationstheorie (*self-determination theory*) unterscheiden sie intrinsische (*intrinsic*) von extrinsischen (*extrinsic*) Zielinhalten (Kasser & Ryan, 1993, 1996). Intrinsische Ziele entspringen den eigenen inneren Bedürfnissen und werden um ihrer selbst willen verfolgt. Deci und Ryan (2000) beschreiben drei psychologische Grundbedürfnisse (*basic psychological needs*), die für selbstbestimmtes Verhalten eine wichtige Rolle spielen: Das Bedürfnis nach Autonomie entspricht der Neigung, das eigene Leben selbstorganisiert und selbstgesteuert zu gestalten. Das Bedürfnis nach Kompetenz ist mit der Suche nach optimalen Herausforderungen und dem Erleben von individueller Wirksamkeit und persönlichem Wachstum verknüpft. Das Bedürfnis nach menschlicher Nähe bringt die emotionale Präferenz zum Ausdruck, sozial eingebunden zu sein und einem größeren sozialen Gefüge anzugehören. Im Unterschied zu intrinsischen Zielen stimmen extrinsische Ziele nicht mit diesen grundlegenden inneren Bedürfnissen überein und tragen nicht zu deren Befriedigung bei. Sie sind durch äußere Einflüsse (z.B. gesellschaftlichen Druck, soziale Normen) fremdbestimmt und untergraben das menschliche Bedürfnis, eigenes Handeln selbst zu bestimmen. Da intrinsische Zielsetzungen der Selbstverwirklichung dienlich sind, fördern sie im Vergleich zu extrinsischen Zielen Motivation, Leistung und subjektives Wohlbefinden von Menschen. Die Vertreter der Theorie führen diese Befunde darauf zurück, dass bedürfnisorientierte Ziele mit Kreativität, kognitiver Flexibilität, tiefer

Informationsverarbeitung und effektiver Bewältigung von Misserfolgen verknüpft sind (z.B. Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996).

Im Unterschied zu den beiden bereits vorgestellten Inhaltstheorien betrachtet Dweck (1991, 1996) in ihrer Theorie zu Lern- und Leistungszielen (*learning vs. performance goals*) nicht die Höhe und Spezifität eines Ziels oder menschliche Bedürfnisse als Quellen zielführenden Verhaltens, sondern interne Überzeugungen und implizite Theorien über die eigene Begabung. Während Leistungsziele darauf ausgerichtet sind, eigene Fähigkeiten im sozialen Vergleich mit anderen Personen zu demonstrieren, steht bei Lernzielen der Erwerb von neuen oder die Verbesserung von bestehenden Kompetenzen im Vordergrund. Dass sich Lern- und Leistungsziele unterschiedlich auf Verhalten auswirken, zeigen beispielsweise die Reaktionsmuster nach einem Misserfolg: Personen mit Leistungszielen bewerten einen Misserfolg als Zeichen für einen Mangel an eigenen Fähigkeiten und zeigen Hilflosigkeitsreaktionen (z.B. geringe Ausdauer), wohingegen Lernzielorientierte negative Rückmeldungen zum Anlass nehmen, alte Handlungsstrategien zu überdenken, neue Fertigkeiten zu erwerben und mit noch mehr Anstrengung ihr Ziel zu verfolgen. Eng verwandt mit dem Konzept von Lern- und Leistungszielen ist auch Nicholls (1984) Einteilung in Ich-orientierte und Aufgaben-orientierte Ziele (*ego-involved vs. task-involved goals*) sowie die Unterscheidung zwischen Leistungs- und Bewältigungszielen (*performance vs. mastery goals*; z.B. Ames, 1992; Elliot & Harackiewicz, 1996). Da Studierende danach charakterisiert werden können, ob sie typischerweise Lern- oder Leistungsziele in ihrem akademischen Alltag verfolgen, werden die beiden Zielorientierungen sowie ihre Implikationen für Emotion, Motivation und Verhalten unter Abschnitt 2.3.2 ausführlicher beschrieben.

Der ursprünglichen Klassifikation von Gollwitzer lässt sich eine weitere Inhaltstheorie hinzufügen: die Theorie der Annäherungs- und Vermeidungsziele (*approach vs. avoidance goals*; z.B. Elliot & Church, 1997). In einer Reihe von Studien (z.B. Coats, Janoff-Bulman & Alpert, 1996; Elliot & Sheldon, 1997) konnte gezeigt werden, dass Ziele einen Annäherungs- oder Vermeidungscharakter aufweisen können und dass damit unterschiedliche Auswirkungen auf das Zielhandeln und das subjektive Wohlbefinden verbunden sind. Während eine Person mit einem Annäherungsziel das Erreichen eines Ziels fokussiert, steht bei einer Person, die ein Vermeidungsziel verfolgt, das Abwenden eines Misserfolgs im Vordergrund. Bei positiv formulierten Zielen (Annäherungszielen) ist relativ eindeutig, welche Handlungen zur Realisierung des Ziels führen. Für die Verwirklichung von negativ formulierten Zielen (Vermeidungszielen) ist es hingegen notwendig, alle Handlungen, die zu einem Misslingen des Ziels führen könnten, zu ermitteln und ihnen zugleich

entgegenzuwirken. Da diese meist diffusen Kriterien mit einem sehr hohen Aufwand an Handlungsplanung und -steuerung und verknüpft sind, können Vermeidungsziele Angstgefühle und körperliche Beschwerden auslösen (Emmons, 1996) und somit effektives Zielhandeln blockieren. Der Zusammenhang zwischen dem Streben nach Vermeidungszielen und subjektivem Wohlbefinden wird in Abschnitt 2.6.2 detaillierter dargestellt.

Auf der Grundlage der beiden beschriebenen Theorien zu Lern- und Leistungszielen und zu Annäherungs- und Vermeidungszielen entwickelte Elliot (1999; Elliot & McGregor, 2001) ein Modell, das alle vier Zielorientierungen mit einander verknüpft (2×2 *achievement goal framework*). Nach Elliot können Leistungsziele eine Annäherungsorientierung (*performance-approach goals*) oder eine Vermeidungsorientierung (*performance-avoidance goals*) aufweisen. Ebenso können Bewältigungsziele auf einen Erfolg (*mastery-approach goals*) oder einen Misserfolg (*mastery-avoidance goals*) ausgerichtet sein. Nach Elliot und McGregor (2001) gehen vermeidungsorientierte Lernziele stärker mit leistungsbezogenen Beeinträchtigungen im Studium (z.B. uneffektive Studierstrategien, Ängstlichkeit vor Prüfungen) einher als annäherungsorientierte Lernziele, jedoch weniger als vermeidungsorientierte Leistungsziele. Die größten leistungsbezogenen Vorteile (z.B. sehr gute Prüfungsnoten) seien mit Lernzielen verbunden, die auf die Annäherung an einen gewünschten Zustand ausgerichtet sind.

2.1.2 Motivationale und volitionale Zieltheorien

Das verbindende Merkmal von motivationalen und volitionalen Zieltheorien besteht darin, dass sie Ziele nicht ausschließlich als Kognitionen betrachten, sondern ihre Verbindung zu menschlichen Bedürfnissen betonen. Die Vertreter dieses zieltheoretischen Ansatzes gehen davon aus, dass Ziele gewünschte Ergebnisse beschreiben, zu deren Erreichung Handlungspläne spezifiziert werden. Neben der Motivation, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, bestimmt auch das Ausmaß, in dem ein ersonnener Plan zur Verwirklichung des entsprechenden Ziels beitragen kann, wie intensiv eine zielorientierte Handlung ausgeführt wird.

Zu den motivationalen und volitionalen Zieltheorien zählt das von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1991) entwickelte Rubikonmodell, dessen Name der Metapher entlehnt wurde, in der geschildert wird, wie Gajus Julius Cäsar im Jahre 49 v. Ch. nach ausgiebigem Abwägen durch die Überquerung des Flusses Rubikon den Bürgerkrieg eröffnete. Das Modell umfasst verschiedene Handlungsphasen, die diesen Weg von einem ausgewählten Wunsch über eine verbindliche Zielintention (Überschreiten des Rubikon) bis hin zur Planung,

Realisierung und Bewertung zielführender Handlungen beschreibt. Ob eine Person eine instrumentelle Handlung erfolgreich initiiert, hängt zum einen davon ab, inwieweit sie das zugehörige Ziel als ausreichend attraktiv und realisierbar einschätzt. Zum anderen bestimmt das Ausmaß, in dem die Person vorliegende Gelegenheiten für die Verwirklichung ihres Ziels als günstig wahrnimmt, die Ausführung einer zielorientierten Handlung. Ausgehend von den Phasen des Rubikonmodells fand Gollwitzer (1993), dass die Realisierung eines Ziels willentlich positiv beeinflussbar ist. Fasst eine Person konkrete Vorsätze („Sobald eine Gelegenheit X eintritt, will ich Y tun!“), fällt es ihr leichter, eine Handlung zu beginnen, da sie bestimmte Gelegenheiten durch selektive Aufmerksamkeit schneller erkennt und leichter erinnert. Darüber hinaus wird sie in eine volitionale Bewusstseinslage versetzt, wenn sie einen verbindlichen und konkreten Handlungsplan erstellt hat. Menschen in dieser Bewusstseinslage sind nach Gollwitzer (1991) besonders optimistisch und wenig mit grüblerischen Gedanken beschäftigt. In der Folge verarbeiten sie handlungsbezogene Informationen besonders effektiv und ignorieren Informationen, die für die Ausführung einer Handlung irrelevant sind. In einer Reihe von Untersuchungen konnten Gollwitzer und Mitarbeiter (z.B. Brandstätter, Lengfelder & Gollwitzer, 2001; Gollwitzer & Brandstätter, 1997) zeigen, dass durch das Bilden von konkreten Handlungsvorsätzen in Form von Implementierungsintentionen (*implementation intention*) angestrebte Ziele effektiver verwirklicht werden konnten. Da diese Befunde einen wichtigen Ausgangspunkt für die neueste Forschung zur Verwirklichung von Zielen darstellen und auch für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutsamkeit sind, wird das Konzept der Implementierungsintentionen in Abschnitt 2.7.1 differenziert dargestellt.

Ein weiteres Beispiel für den motivationalen und volitionalen Ansatz stellt die Handlungskontrolltheorie von Kuhl (1984, 1992, 2001) dar. Kuhls Theorie basiert auf der Überlegung, dass für die erfolgreiche Realisierung eines Ziels eine aktuelle Handlungstendenz von konfligierenden, alternativen Handlungstendenzen abgeschirmt werden muss. Nach Kuhl erfüllen diese Funktion Strategien der Handlungskontrolle, die eine Person bei der Verfolgung eines Ziels einsetzen kann. Inwieweit eine Person über Handlungskontrollstrategien verfügt, hängt von ihrer jeweiligen Kontrollorientierung ab. Kuhl unterscheidet zwei Modi der Handlungskontrolle: *Handlungsorientierung* und *Lageorientierung*. Eine handlungsorientierte Person konzentriert sich auf die Planung und Ausführung einer realistischen Zielhandlung, kann sich von aussichtslosen Zielen lösen und setzt flexibel Kontrollstrategien ein. Hingegen kann sich eine lageorientierte Person auf Grund mangelnder Strategien der Handlungskontrolle nur sehr schwer von unrealistischen oder unerledigten Zielen distanzieren. Ihre Gedanken kreisen ständig um zurückliegende Misserfolge und sind nicht

auf die Planung und Initiierung von realistischen Zielhandlungen gerichtet. In Abschnitt 2.5.2.2 erfolgt eine vertiefte Beschreibung der Handlungskontrollstrategien.

In die Rubrik der motivationalen und volitionalen Zieltheorien ist auch die Selbstergänzungstheorie von Wicklund und Gollwitzer (*self-completion theory*; 1982) einzuordnen. Ausgangspunkt der Autoren ist die Vorstellung, dass man sich Identitätszielen (z.B. eine gute Musikerin zu werden) auf verschiedenen Wegen annähern kann. Der Besitz einer Identität kann durch eine Vielzahl von Dingen (z.B. Auszeichnungen oder Mitgliedschaft in einem weltberühmten Orchester) demonstriert werden. Sofern eine Annäherungsmöglichkeit nicht umsetzbar ist, d.h. der Erwerb eines Identitätssymbols blockiert ist bzw. ein Misserfolg verzeichnet wurde, entsteht ein Gefühl der Unvollkommenheit. Dieser Gefühlszustand löst eine Suche nach kompensatorischen Indikatoren aus (z.B. Aufnahme einer eigenen CD oder Aneignung bestimmter Fertigkeiten, um ein Instrument zu spielen). Kompensatorische Anstrengungen, so genannte Selbstsymbolisierungen, sind darauf ausgerichtet, anderen Personen gegenüber die eigene Vollkommenheit zur Schau zu stellen. Selbstsymbolisierer betrachten andere ausschließlich als ihr Publikum und nicht als wechselseitige Gesprächspartner, für deren persönliche Wünsche sie sich interessieren (Gollwitzer, Bayer, Scherer & Seifert, 1999). Da Identitätsziele Idealvorstellungen der eigenen Person darstellen, lassen sich unendlich viele Symbole zum Erlangen einer idealen Identität finden – das Streben nach selbstdefinierenden Zielen ist somit ein nicht endender Prozess des Zielhandelns.

Die Theorie der Phantasierealisation (*fantasy realization theory*; Oettingen, 1996, 1999) kann als eine weitere motivationale Zieltheorie betrachtet werden. Oettingen geht der Frage nach, ob bzw. wie zukunftsorientiertes Denken das Setzen und Verfolgen von Zielen beeinflusst. Sie unterscheidet zwei Formen des Zukunftsdenkens: Erwartungen und freie Zukunftsphantasien. Während Erwartungen Urteile sind, die sich auf die Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens oder eines Ereignisses in der Zukunft beziehen, stellen Zukunftsphantasien Gedanken und Imaginationen über ein in der Zukunft liegendes Verhalten oder Ereignis dar, das unabhängig von einem klaren Realitätsbezug ist. Oettingen geht davon aus, dass Erwartungen auf gemachten Erfahrungen mit der eigenen Leistung basieren und Zukunftsphantasien durch Bedürfnisse, Werte und Einstellungen entstehen, die in einem kulturellen Kontext entwickelt wurden. In der Theorie der Phantasierealisation werden drei Wege zur Zielsetzung postuliert, die sich aus der Art und Weise ergeben, wie Personen mit ihren freien Zukunftsphantasien umgehen (Oettingen, Pak, & Schnetter, 2001):

Der erste Weg beschreibt die mentale Kontrastierung positiver Zukunftsphantasien mit Reflexionen über die negative Realität. Der zweite Weg bezieht sich auf das bloße Schwelgen in positiven Zukunftsphantasien. Der dritte Weg stellt das bloße Grübeln über die negativen Aspekte der Realität dar. In einer Reihe von Studien konnten Oettingen und Mitarbeiter zeigen (z.B. Oettingen & Mayer, 2002; Oettingen et al., 2001), dass Personen, die in Gedanken ihre positiven Zukunftsphantasien der negativen Realität gegenüberstellten, zu verbindlichen Zielsetzungen gelangten. Sofern sie die Erfolgserwartungen als hoch einschätzten, legten sie damit die Grundlage für eine effektive Zielrealisierung. Waren die Erfolgserwartungen niedrig, kam es zu keiner Zielsetzung und somit auch zu keinem irrationalen Zielhandeln. Schwelgten Personen hingegen in positiven Zukunftsträumen oder verloren sie sich im Grübeln über negative Aspekte der Gegenwart, war die Verbindlichkeit ihrer Zielsetzung – je nach Erfolgserwartung – entweder zu hoch oder zu niedrig. Diese irrationalen Zielsetzungen sind mit motivationalen Folgen verbunden: Personen werden zu viel oder zu wenig an der Verwirklichung ihres Ziels arbeiten.

2.1.3 Kognitive Zieltheorien

Kognitive Zieltheorien betrachten Ziele nicht als Ausdruck menschlicher Bedürfnisse oder Wünsche, sondern als kognitive Sollwerte bzw. Leistungsstandards. Ein prototypisches Beispiel dieses Ansatzes stellt Banduras Selbstregulationstheorie des Leistungshandelns (*self-regulation theory*; 1989) dar. Banduras Theorie fußt auf der Annahme, dass zunächst eine Diskrepanz zwischen einem gegenwärtigen Ist- und einem angestrebten Soll-Zustand wahrgenommen werden muss, damit Menschen Zielhandlungen planen und initiieren. Um anschließend feststellen zu können, ob durch geeignete Maßnahmen Fortschritte bei der Verfolgung eines Ziels verzeichnet werden konnten, werden in Form von Selbst- oder Fremdbewertungen regelmäßig Rückmeldungen eingeholt. Bandura betont, dass eine Person nur dann eine bestimmte Aktivität zur Erreichung ihres Ziels und damit zur Diskrepanzreduktion ausführt, wenn sie davon überzeugt ist, hoch selbstwirksam sein zu können. Bei geringen Selbstwirksamkeitserwartungen fühlt sich eine Person schnell entmutigt und gibt auf, sobald Schwierigkeiten bei der Zielverfolgung auftreten. Erreicht eine Person jedoch einen angestrebten Zielzustand, werden eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt und das führt wiederum dazu, dass neue, immer stärker herausfordernde Ziele mit Anstrengung und Ausdauer verfolgt werden (Bandura, 1997).

Mit ihrer Kontrolltheorie (*control-theory*; 1981, 1998) entwickelten Carver und Scheier eine andere Diskrepanztheorie des Zielstrebens. Zentrales Element ihres theoretischen Ansatzes ist die These, dass aktuelle Ist- mit angestrebten Sollzuständen in hierarchisch geordneten Regelkreisen verglichen werden. Zeigt ein Feedbacksystem Abweichungen an, werden in dem jeweils niedrigeren Regelkreis automatisch Handlungen ausgeführt, um die bestehende Zieldiskrepanz aufzulösen. Informative Rückmeldungen erfüllen demzufolge eine wichtige Funktion bei der Verhaltensregulation. Nach Carver und Scheier wirkt ein korrigierendes Verhalten jedoch nur dann diskrepanzreduzierend, wenn die Erfolgserwartung hoch ist. Es wird weiterhin postuliert, dass positive oder negative Gefühle beim Zielstreben nicht durch das Bemerkens oder Reduzieren von Diskrepanzen ausgelöst werden, sondern in der Geschwindigkeit der Diskrepanzreduktion liegen. Während ein positiver Gefühlszustand entsteht, sobald die Geschwindigkeit über einem gesetzten Standard liegt, kommt es bei einer langsamen Annäherung an ein Ziel zu einem negativen Gefühlszustand.

Neben den bereits beschriebenen kognitiven Zieltheorien stellt die Automotivtheorie von Bargh (*auto-motive model*; 1990) einen weiteren kognitiven Theorieansatz der Zielforschung dar. Kernaussage der Theorie ist die These, dass Ziele automatisch durch situative Hinweisreize aktiviert werden können. Mit anderen Worten kann die Umwelt zielbezogene Handlungen direkt auslösen und kontrollieren, ohne dass eine Person sich bewusst für die Ausführung dieser Aktivitäten entscheidet. Bargh begründet seine Annahme mit folgendem Mechanismus: Werden Ziele in der Vergangenheit wiederholt und konsistent in ähnlichen Situationen verfolgt, entstehen mentale Verknüpfungen zwischen den jeweiligen Zielen und situativen Kontexten. Als Folge davon werden zielgerichtete Handlungen automatisiert. Sobald eine Person sich zu einem späteren Zeitpunkt wieder in einer entsprechenden Situation befindet, wird die ursprünglich bewusste Zielsetzung ohne Bewusstsein initiiert. Dieses Phänomen bezeichnet Bargh als unbewusst motiviertes Verhalten.

Gollwitzers Aufzählung von Vertretern der kognitiven Zieltheorien kann um das Zwei-Prozess-Modell von Brandtstädter und Kollegen (Bak & Brandtstädter, 1998; Brandtstädter & Renner, 1990, Brandtstädter & Rothermund, 2002) erweitert werden. Das Modell basiert auf der Unterscheidung zwischen zwei Regulationsprinzipien, die bei der Bewältigung von Diskrepanzen zwischen einem gewünschten und tatsächlichen Zielzustand eingesetzt werden können: Der *assimilative Bewältigungsmodus* zielt darauf ab, die aktuelle Situation in Richtung auf persönliche Ziele und Projekte zu verändern. Der *akkomodative Bewältigungsmodus* ist hingegen darauf ausgerichtet, Ziele und Präferenzen an situative

Gegebenheiten, Beschränkungen und Veränderungen anzupassen. Vertreter dieses theoretischen Ansatzes gehen davon aus, dass sich Personen danach charakterisieren lassen, ob sie tendenziell eher assimilative oder akkommodative Strategien beim Zielhandeln verfolgen. Beide Bewältigungsstrategien beeinflussen zielbezogenes Handeln und können, jeweils getrennt betrachtet, das Erleben von Stress und Belastungen bei Zieldiskrepanzen reduzieren. Dieser positive Effekt auf das Wohlbefinden kann jedoch auch vermindert bzw. ins Gegenteil verkehrt werden, sobald eine Person beide Bewältigungsstile aufweist. Aufgrund dieser Implikationen werden die beiden Bewältigungsstile sowie ihre Operationalisierung in den Abschnitten 2.5.2.1 und 4.2.4.1 genauer beschrieben.

2.1.4 Persönlichkeitspsychologische Zieltheorien

Die vierte Gruppe von Zieltheorien stellen persönlichkeitspsychologische Ansätze dar. Ausgehend von der Idee, Personen nicht nur dadurch zu charakterisieren, was sie typischerweise tun, sondern auch durch das zu kennzeichnen, was sie mit ihrem Handeln beabsichtigen und zu erreichen versuchen, wurde vor über 20 Jahren das Konzept der persönlichen Ziele entwickelt. Seither ist eine Vielzahl von Forschungsarbeiten in diesem Bereich entstanden. Vertreter dieser Forschungsrichtung versuchen, individuelle Unterschiede im Wohlbefinden und in der erfolgreichen Lebensführung durch Merkmale zu erklären, welche sich auf die persönlichen Ziele von Menschen beziehen (Dargel & Brunstein, 2005). In ihren Arbeiten berücksichtigen sie sowohl Einflussfaktoren der Situation als auch der Person. Die persönlichkeitspsychologischen Zielkonzepte stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels und werden im Folgenden näher vorgestellt.

2.2 Konzepte zu persönlichen Zielen

Nach Brunstein und Maier (1996, 2002) sind *persönliche Ziele* Anliegen, Projekte und Bestrebungen, die eine Person in ihrem Alltag verfolgt und in Zukunft in unterschiedlichen Lebensbereichen erreichen oder auch vermeiden möchte. Persönliche Ziele beruhen auf antizipierten Zuständen und Ereignissen, die für eine Person von individueller Bedeutung sind. Sie geben Aufschluss darüber, wie eine Person ihre Lebenssituation gestalten möchte, welche Veränderungen sie in bestimmten Lebensbereichen anstrebt, welche Anforderungen sie meistern will und welche Fähigkeiten sie erwerben möchte. Ziele, die von einer Person längerfristig verfolgt und in ihrer alltäglichen Lebenssituation immer wieder aufgegriffen werden, sind subjektiv und persönlich bedeutsam. Jedes persönliche Ziel weist kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Komponenten auf (vgl. Brunstein, Maier & Dargel, 2005; Pöhlmann & Brunstein, 1997): Die kognitive Komponente bezieht sich darauf, dass der angestrebte Zielzustand, der gegenwärtige Ist-Zustand sowie die Strategien und Pläne, welche die Realisierung des Ziels herbeiführen sollen, kognitiv repräsentiert sind. Die emotionale Komponente umfasst tätigkeits- und folgenbezogene Anreize, die motivierend auf das zielgerichtete Handeln wirken. Die verhaltensbezogene Komponente besteht aus Handlungsschritten, die nacheinander ausgeführt werden müssen, um das verfolgte Ziel erfolgreich zu verwirklichen.

Die Bildung von persönlichen Zielen stellt einen kreativen Prozess dar, in dem Personen zunächst bedeutungsvolle Vorhaben generieren und diese anschließend mit Handlungsplänen verbinden, welche die Erreichung der jeweiligen Ziele begünstigen (Brunstein & Maier, 2002). Der Akt der Zielbildung wird durch eine Vielzahl interner und externer Faktoren beeinflusst. Damit gesetzte Ziele sowohl realistisch als auch persönlich bereichernd sind, müssen Individuen ihre eigenen Interessen, Bedürfnisse und Werte auf die Aufgaben, Erwartungen und Ressourcen ihrer sozialen Umwelt abstimmen (Cantor, 1994; Cantor & Sanderson, 1999; Oettingen & Gollwitzer, 2000). Da das Abwägen eigener Wünsche gegenüber äußeren Erfordernissen jedoch nicht automatisch zur Bildung eines Ziels führt, ist es notwendig, dass eine Person sich bewusst für das jeweilige Ziel entscheidet. Durch diese Form der Selbstverpflichtung wird das betreffende Ziel erst zum Maßstab des eigenen Handelns (Emmons & Kaiser, 1996).

In der gegenwärtigen Forschung zu persönlichen Zielen haben sich eine Reihe von Zielkonzepten etabliert: *current concerns*, *personal projects*, *personal strivings*, *life tasks* sowie *developmental goals* und *possible selves*. Diese Ansätze verbindet die Annahme, dass Menschen zukunftsorientiert und sich selbst motivierend danach streben, ihr Leben nach

eigenen Absichten zu gestalten und ihre alltäglichen Aktivitäten mit persönlicher Bedeutung zu füllen (Brunstein et al. 2005).

Mit seinem Konzept der *current concerns* (persönliche Anliegen) leistete Klinger (1977, 1987) Pionierarbeit auf dem Gebiet der persönlichkeitspsychologischen Zielforschung. Persönliche Anliegen sind für Klinger Zustände der Zielorientierung, die mit der Festlegung auf ein Ziel einsetzen und mit der Zielerreichung oder der erfolgreichen Zielablösung enden. In dem Moment, in dem sich eine Person an ein Ziel bindet (*goal commitment*), wird ihr Denken, Fühlen und Handeln auf die Zielverwirklichung ausgerichtet. Erst wenn das jeweilige Ziel erreicht worden ist, wird die Bindung an das Ziel wieder aufgelöst (*disengagement*). Wird die erfolgreiche Realisierung eines Ziels jedoch, z.B. durch das Auftreten von Schwierigkeiten, blockiert, setzt eine langwierige Abfolge von Phasen ein, die durch negative Affekte bestimmt ist: Während die erste Phase durch ein erhöhtes Engagement gekennzeichnet ist, dominieren in den nächsten Phasen Gefühle des Ärgers und der Aggression. Bei länger andauernden Behinderungen können diese auch dazu führen, dass die betreffende Person enttäuscht, weniger aktiv und depressiv wird oder sich hilflos fühlt. Nach Klinger kann die Bindung an ein persönliches Anliegen nur um den Preis depressiver Stimmungen aufgelöst werden. Demzufolge erschwert die Verknüpfung von Zielbindung und Affekt die vorzeitige Aufgabe eines Ziels. Die Inhalte von persönlichen Anliegen reichen von alltäglichen Erledigungen wie Geschirrspülen bis zu langfristigen Bestrebungen wie z.B. sich für seine Mitmenschen einzusetzen.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Little (1983, 1989) mit seiner Konzeption der *personal projects* (persönliche Projekte). Als persönliche Projekte bezeichnet Little ausgedehnte Handlungspläne, die schrittweise implementiert werden, um bedeutungsvolle Zielzustände einer Person zu erreichen. Bis zur Zielrealisierung durchlaufen persönliche Projekte vier Phasen: Während in der ersten Phase das Projekt gebildet wird, umfassen die nächsten beiden Phasen die Planung und Realisierung des Projektes. In der letzten Phase erfolgt die abschließende Bewertung des Projekterfolges. Das Spektrum von persönlichen Projekten reicht von trivialen (z.B. einen Kuchen backen) bis zu sehr bedeutsamen Vorhaben (z.B. einen Heiratsantrag machen).

Unter *personal strivings* (persönliche Bestrebungen) versteht Emmons (1986, 1989, 1999) persönliche Ziele, die langfristig orientiert sind und Menschen charakterisieren. Es geht um überdauernde Anliegen und Bestrebungen, die eine Person in ihrem Leben erreichen möchte und in verschiedenen Situationen zum Ausdruck bringt. Bei dieser langfristigen

Betrachtung werden persönliche Bestrebungen als zukunfts- und zweckorientierte Merkmale der Persönlichkeit angesehen, die auf einer übergeordneten Zielebene angeordnet sind. Eine langfristig angelegte Bestrebung (z.B. eine erfolgreiche Karriere machen; Menschen Gutes tun) ist mit einer Vielzahl konkreter Pläne und Vorhaben (z.B. eine Abteilung leiten oder in einem sozialen Projekt mitarbeiten) unterer Zielebenen verknüpft, die ihr Zugang zu alltäglichen Handlungen ermöglicht.

Cantor und Mitarbeiter (Cantor & Kihlstrom, 1987; Cantor & Langston, 1989) betrachten persönliche Ziele als *life tasks* (Lebensaufgaben), die zum Ausdruck bringen, wie eine Person altersspezifische Anforderungen in einer bestimmten Lebensphase für sich interpretiert und bewältigt. Eine Lebensaufgabe beinhaltet neben einem angestrebten Zielzustand auch Problemlösestrategien, mit denen die jeweilige Aufgabe bearbeitet wird. Lebensaufgaben werden sowohl durch Merkmale einer Person als auch durch den kulturellen und den unmittelbaren Kontext bestimmt. Zum einen können gesellschaftlich vorgegebene Aufgaben und Erwartungen (z.B. einen Beruf finden; eine Familie gründen) dazu führen, dass aktuelle Lebensaufgaben (z.B. ein Studium absolvieren; ein Kind bekommen) übernommen oder gebildet werden. Zum anderen werden Lebensaufgaben durch zielfördernde oder zielblockierende Aspekte (z.B. bestimmte Situationen, andere Personen oder zeitliche Ressourcen) sowie individuelle Fähigkeiten, Erwartungen und Motive einer Person beeinflusst. Da sich dieses Wechselspiel zwischen internen und externen Faktoren für jede Person in einer bestimmten Lebensphase unterschiedlich gestaltet, verfolgen Menschen individuelle Ziele. Die inhaltliche Spannweite erstreckt sich von „ein guter Mensch werden“ bis zu „gute Noten bekommen“.

Eng verwandt mit dem *life task*-Ansatz ist Heckhausens (1999) Konzept der *developmental goals* (Entwicklungsziele). Entwicklungsziele werden auf der Grundlage von einzelnen Phasen des Lebenslaufes und ihren Übergängen gebildet. Sie bringen einerseits zum Ausdruck, wie eine Person altersgradierte Entwicklungsaufgaben (z.B. unabhängig vom Elternhaus werden) ausgestaltet und andererseits, mit welchen zeitlichen Begrenzungen (*developmental deadlines*) eine Person konfrontiert ist. Eine Zeitbegrenzung markiert ein bestimmtes Zeitfenster, in dem erforderliche Ressourcen für die Verwirklichung eines Entwicklungsziels zur Verfügung stehen. Heckhausen unterscheidet zwischen biologisch (z.B. Fortpflanzungsfähigkeit) und soziokulturell (z.B. Pensionierung) bedingten Zeitfenstern. Wird eine Zeitbegrenzung überschritten, ist es einer Person zukünftig nicht mehr möglich, bestimmte Ziele zu realisieren (z.B. Mutter werden; eine Karriere machen). Dieses führt dazu, dass eine Person spezifische Kontrollstrategien verwendet: Während vor dem Ablauf einer

Deadline erhöhte Anstrengungen aufgebracht werden, um das jeweilige Ziel doch noch zu erreichen, setzen nach dem Ablauf einer Zeitfrist Prozesse der Zielablösung ein, um sich an die veränderten Bedingungen mental anzupassen. In dem dynamischen Prozess der menschlichen Entwicklung erfüllen Entwicklungsziele somit regulierende Funktionen.

Als Entwicklungsziele können auch *possible selves* (mögliche Selbstkonzepte) bezeichnet werden. Markus und Mitarbeiter (Markus & Nurius, 1986; Markus & Ruvolo, 1989) gehen davon aus, dass *possible selves* Aspekte des eigenen Selbst repräsentieren, die eine Person in Zukunft gerne realisieren (z.B. Erfolg oder Kreativität) oder vermeiden (z.B. Unselbständigkeit oder Einsamkeit) möchte. Sowohl selbstbezogene Hoffnungen (z.B. „Ich als erfolgreicher Mensch“) als auch selbstbezogene Befürchtungen (z.B. „Ich als Versager“) beinhalten Antworten auf die Frage: Wer möchte ich werden? Mit der Aktivierung eines möglichen Selbst sind eine Reihe verhaltensbezogener und affektiver Implikationen verbunden: Verfolgt eine Person ein positives Selbstkonzept, fühlt sie sich energetisiert und ihr Handeln wird durch Zielgerichtetheit und Strukturiertheit gekennzeichnet sein. Hingegen kann die Befürchtung eines negativen Selbstkonzeptes zu depressiven Stimmungen und unstrukturierten Handlungen oder Inaktivität führen.

2.2.1 Gemeinsamkeiten der Zielkonzepte

Nach Brunstein und Maier (1996) weisen Konzepte von persönlichen Zielen zwei zentrale Gemeinsamkeiten auf: Das erste verbindende Merkmal besteht in der Art der Erhebung von Zielen. Die zweite Gemeinsamkeit liegt in der Bedeutung, die Zielen für das Handeln und Erleben von Menschen in alltäglichen Lebenssituationen zugeschrieben wird.

2.2.1.1 Erhebung persönlicher Ziele

Die Erhebung persönlicher Ziele basiert auf einem methodischen Ansatz, der idiographische und nomothetische Elemente miteinander verbindet (Cox & Klinger, 2004; Klinger, 1987). Im Unterschied zu anderen Verfahren des Selbstberichts werden die Probanden zunächst dazu aufgefordert, ihre persönlichen Ziele schriftlich (z.B. Brunstein, 1993; 1999; Maier & Brunstein, 2001) oder in einem Interview (z.B. Bangerter, Grob & Krings, 2001) frei zu beschreiben. Dazu werden den Untersuchungsteilnehmern in der Regel vorab einige Beispiele von Zielen, die Menschen typischerweise anstreben, präsentiert. Sofern in einer Untersuchung Ziele erhoben werden, die unterschiedlichen Inhaltsbereichen (z.B. Beruf; Familie) entstammen sollen, werden diese ebenfalls kurz erläutert. Durch dieses Vorgehen können in

einer ersten Untersuchungsphase die individuellen Ziele, die eine Person in ihrer gegenwärtigen Lebenssituation oder bereits seit längerer Zeit verfolgt, erfasst werden.

In einer zweiten Untersuchungsphase werden die Probanden darum gebeten, die von ihnen genannten Ziele anhand standardisierter Skalen nach formalen Merkmalen, wie zum Beispiel nach Entschlossenheit, Realisierbarkeit, Wichtigkeit oder Selbstbestimmtheit (z.B. Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998; Sheldon & Kasser, 1998; Michalak, Klappheck & Kosfelder, 2004), einzuschätzen. Neben diesen formalen Dimensionen können die beschriebenen Ziele – falls noch nicht zu Beginn der Untersuchung festgelegt – auch inhaltlichen Kategorien, z.B. verschiedenen Lebensbereichen wie Studium, Gesundheit und Freizeit (z.B. Cross & Markus, 1991) oder Motivthemen wie Leistung, Macht und Intimität (z.B. Brunstein, Lautenschlager, Nawroth, Pöhlmann & Schultheiß, 1995), zugeordnet werden. Diese Beurteilungen bilden in Untersuchungen zu persönlichen Zielen die Grundlage für intra- und interindividuelle Vergleiche hinsichtlich einer Vielzahl von Zielmerkmalen. So können beispielsweise durch die Erhebung der Entschlossenheit zum einen Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit sich Personen in ihrer Bindung an ein verfolgtes Ziel voneinander unterscheiden. Zum anderen lässt sich ebenfalls analysieren, ob sich eine Person ihren persönlichen Zielen gleich stark verbunden fühlt. Nomothetische Elemente bieten außerdem die Möglichkeit, Zielmerkmale zu anderen Untersuchungsvariablen (z.B. Zieleffektivität, subjektives Wohlbefinden) in Beziehung zu setzen.

Im Unterschied zur idiographisch-nomothetischen Erhebungsmethode können Ziele auch ausschließlich mit strukturierten Fragebogen erfasst werden. In entsprechenden Untersuchungen werden allen teilnehmenden Personen dieselben Ziellisten zur Beantwortung vorgelegt, um Vergleiche über Personen anhand identischer Ziele vornehmen zu können (z.B. Heise, Westermann, Spies & Rickert, 1999; Hiemisch, Westermann & Michael, 2005; Klusmann, Trautwein & Lüdtke, 2005; Pöhlmann & Brunstein, 1997; Pychyl & Little, 1998; Schmuck, Kasser & Ryan, 2000). Einen Überblick über mögliche Zielthemen geben Chulef, Read und Walsh (2001) in einer aktuellen Arbeit, in der sie eine hierarchische Taxonomie von menschlichen Zielen vorstellen. In ihrer Einordnung unterscheiden sie zwischen 30 verschiedenen Zielclustern (z.B. Heirat, soziale Anerkennung, Bildung), die wiederum drei übergeordneten Clustern zugeordnet werden: a) familiäre, b) interpersonale und c) intrapersonale Ziele.

Auch Ford und Nicholls (1987, 1991) entwickelten ein standardisiertes Kategoriensystem, das 24 verschiedene Zielkategorien umfasst. Ihre Taxonomie ist in zwei übergeordnete Zieltypen eingeteilt: Während dem individuellen Zieltyp affektive (z.B.

Glück), kognitive (z.B. intellektuelle Kreativität) und subjektiv organisatorische (z.B. Transzendenz) Ziele zugeordnet werden, zählen zu dem umweltbezogenen Zieltyp neben aufgabenbezogenen Zielen (z.B. *mastery*) zwischenmenschliche Ziele, welche um die eigene Selbstbehauptung in Beziehungen mit anderen (z.B. Selbstbestimmtheit) und die soziale Integration (z.B. soziale Verantwortung) kreisen. Ford (1992) weist jedoch darauf hin, dass Menschen ein zur Beurteilung vorgelegtes Ziel unterschiedlich interpretieren können. Dieses könnte wiederum dazu führen, dass die Einschätzung von Zielen individuellen Schwankungen unterliegt. Dementsprechend empfiehlt Ford: „Consequently, to represent the idiosyncratic feature of an individual’s goal content in a truly precise way, it is necessary to use an idiographic approach [...]” (S. 96) Mit dieser Aussage weist Ford darauf hin, dass mit dem idiographischen Zugang des freien Selbstberichts im Vergleich zu Zielfragebogen bzw. Ziellisten konkrete persönliche Ziele erfasst werden.

Unlängst fanden Abele, Stief und Krüsken (2002) empirische Evidenz dafür, dass offene und geschlossene Verfahren persönliche Ziele auf unterschiedlichen Konkretisierungsebenen messen. Sie berichten von eher niedrigen Zusammenhängen zwischen ähnlichen Zielinhalten über die beiden Erhebungsmethoden hinweg. Diesen Befund interpretieren sie als Hinweis dafür, dass offene Verfahren, in denen Befragte ihre Ziele mit eigenen Worten beschreiben, spezifische persönliche Ziele mit einem bestimmten zeitlichen Horizont erfassen. Demgegenüber werden nach Ansicht der Autoren allgemeine bzw. überdauernde Zielorientierungen mit geschlossenen Verfahren, bei denen Befragte vorgelegte Ziele danach beurteilen sollen, inwieweit sie diese verfolgen, erhoben. Grundsätzlich betrachten sie beide Erhebungsmethoden als empfehlenswert. Einerseits weisen sie auf die ökonomische Anwendung von Zielskalen hin, andererseits betonen sie jedoch, dass nur mit dem freien Selbstreport persönliche Ziele auch unter Veränderungsperspektive umfassend analysiert werden können.

In einer rezenten Studie stellten Dowson und McInerney (2001) eine weitere Untersuchungstechnik zur Erhebung von persönlichen Zielen vor. Um verschiedene Ziele von Schülern zu erfassen, wurden neben Interviews, in denen nach Inhalt und Gründen der Zielverfolgung gefragt wurde, gleichzeitig Verhaltensbeobachtungen an den jeweiligen Schülern in realen Schulsituationen durchgeführt. Die Verhaltensbeobachtungen dienten dem Zweck, zu überprüfen, welche Ziele tatsächlich in den entsprechenden Situationen verfolgt wurden. Sowohl die aus dem Interview als auch die aus den Verhaltensbeobachtungen gewonnenen Daten wurden qualitativ per Inhaltsanalyse ausgewertet und zueinander in Beziehung gesetzt. Die Auswertungen ergaben vier verschiedene Zielorientierungen, die für

Schüler im Alter von 12 bis 15 Jahren im Schulkontext relevant zu sein scheinen: Arbeitsvermeidung (*work avoidance goals*), sozialer Anschluss (*social affiliation goals*), soziale Verantwortung (*social responsibility goals*) und soziale Unterstützung (*social concern goals*). Die Autoren betonen, dass mit ihrer induktiven Vorgehensweise die Ziele erfasst werden können, welche tatsächlich von Schülern verfolgt werden. Inwieweit Befunde, die durch diese qualitative Erhebungsmethode gewonnen werden, auch mit anderen Variablen (z.B. Zielerfolg, subjektives Wohlbefinden) in Beziehung gesetzt werden können, wurde von den Autoren nicht thematisiert.

2.2.1.2 Bedeutung persönlicher Ziele im Alltag

Neben der idiographisch-nomothetischen Erhebungsmethode ist den hier erörterten Zielkonzepten gemeinsam, dass sie für das menschliche Erleben und Handeln im Alltag eine hohe Bedeutsamkeit besitzen. Mit dem Setzen und Verfolgen von persönlichen Zielen sind eine Reihe zentraler Funktionen für die aktive Ausgestaltung des Alltagslebens verknüpft. Durch Zielgerichtetheit werden Menschen dazu veranlasst, selbst gesteuert Handlungen auszuwählen, zu planen sowie auszuführen und zu überwachen, um einen gewünschten Zustand zu erreichen. Dabei entwickeln sie zum einen erforderliche Strategien (Brunstein & Maier, 2002) und erwerben Fertigkeiten bzw. Ressourcen (Freund, 2003) sowie individuelle Kompetenzen (Ford, 1992). Zum anderen richten sie ihre sozialen Beziehungen an der Verwirklichung ihres Ziels aus (Sanderson & Evans, 2001) und investieren ein beträchtliches Maß an Zeit und Energie (Brunstein, 2000). Verfolgt eine Person ein Ziel, wird sie je nach Aufgabe und Anforderung zu geistigen, sozialen und körperlichen Aktivitäten angeregt (Harlow & Cantor, 1996), die wiederum dem alltäglichen Leben Vitalität, Sinn und das Gefühl von Selbstbestimmtheit verleihen (Brunstein et al., 2005). So wird zum Beispiel ein Profiradfahrer, der eine Rundfahrt gewinnen will, sich zunächst einmal auf die Suche nach potenziellen Teamkollegen begeben. Sobald er eine Mannschaft zusammengestellt hat, wird er mit seinen Kollegen eine entsprechende Angriffsstrategie ersinnen, die er während des Radfahrens auf einer Etappe einsetzen wird.

Das Streben nach persönlichen Zielen beeinflusst auch die Emotionen, die Menschen im Alltag erleben. Befindet sich eine Person in einer Situation, in der sie ein persönliches Ziel verfolgen kann, ist sie emotional involvierter als in einer Situation, die keine Möglichkeiten zur Verwirklichung ihres Ziels beinhaltet (z.B. Zirkel & Cantor, 1990). Einerseits können zielrelevante Situationen zu einer Steigerung des Wohlbefindens führen (Cantor & Sanderson, 1999), andererseits können sie auch mit intensiven negativen Gefühlszuständen einhergehen

(Lavalley & Campbell, 1995). Dies ist dann der Fall, wenn in der jeweiligen Situation negative Ereignisse bzw. Probleme auftreten und so die Verwirklichung eines Ziels in weite Ferne rückt. Erlebt der Radsportler aus dem vorangegangenen Beispiel im Verlauf des Rennens einen schwerwiegenden Sturz und kann als Folge davon nicht mehr weiter fahren, wird er mit hoher Wahrscheinlichkeit tief betrübt und niedergeschlagen sein. Je größer die Konsequenzen solcher negativen Ereignisse für die gegenwärtige Lebenssituation sind, d.h. je stärker die betreffende Person es bedauert, ein von ihr verfolgtes Ziel nicht erreicht zu haben, desto weniger ist sie mit ihrem Leben zufrieden und desto mehr körperliche Beschwerden (z.B. Kopfschmerzen, Herzprobleme) weist sie auf (Jokisaari, 2003). Wie persönliche Ziele das Wohlbefinden von Menschen beeinflussen, wird im Abschnitt 2.6 detaillierter dargestellt.

Dass Ziele in enger Verbindung mit den täglichen Aktivitäten, Gedanken und Gefühlen einer Person stehen, zeigen empirische Studien (z.B. Cantor & Zirkel, 1990; Diener & Fujita, 1995; Emmons, 1986; Harlow & Cantor, 1995; Harris, Daniels & Briner, 2003; Klinger, Barta & Maxeiner, 1980; Riediger & Freund, 2004), in denen die *experience sampling*-Methode (Csikszentmihalyi & Larson, 1987) und/oder Tagebücher eingesetzt wurden. Während bei der *experience sampling*-Methode Probanden per Signal instruiert werden, zu vorgegebenen Zeitpunkten Fragebogen auszufüllen, werden die Teilnehmer bei Tagebuchehebungen darum gebeten, über einen bestimmten Zeitraum hinweg strukturierte Angaben beispielsweise zu ihren täglichen Aktivitäten, Gefühlen oder Gedanken schriftlich festzuhalten. Mit beiden Erhebungsmethoden können Daten zu Zielen gewonnen werden, die wiederum Rückschlüsse auf die Bedeutsamkeit persönlicher Ziele für Alltagssituationen ermöglichen.

Klinger et al. (1980) untersuchten beispielsweise mit der *experience sampling*-Methode, inwieweit sich Tagträume um Anliegen drehen, die Menschen gegenwärtig verfolgen. In ihrer Studie erhielten Studenten einen Beeper, der mehrmals täglich durch ein Signal die Probanden dazu aufforderte, ihre spontanen Gedanken niederzuschreiben. Die Auswertungen ergaben, dass 50% aller Gedanken, die unmittelbar nach einem Signal protokolliert wurden, sich auf die beiden wichtigsten Anliegen bezogen, welche zuvor in einem Fragebogen von den Probanden genannt wurden.

Riediger und Freund (2004, Studie 3) gingen der Frage nach, inwieweit das Ausmaß der gegenseitigen Behinderung bzw. Förderung zwischen persönlichen Zielen das alltägliche Wohlbefinden und die Aktivitäten von Menschen im Alltag beeinflusst. Auf der Grundlage von Tagebucheinträgen konnten sie folgende Zusammenhänge nachweisen: a) Je stärker

sich die Ziele einer Person gegenseitig blockierten, desto intensiver erlebte die jeweilige Person negative Gefühle in ihrem Alltag; b) Je stärker sich die Ziele einer Person wechselseitig unterstützten, desto häufiger führte die jeweilige Person in ihrem Alltag zielfördernde Aktivitäten aus.

In einer Studie von Harris et al. (2003) konnte ebenfalls per Tagebucherhebung gezeigt werden, dass Ziele mit affektiven Erfahrungen im Alltag verknüpft sind. Über einen Zeitraum von zwei Wochen schätzten Mitarbeiter eines Call-Centers neben ihrem affektiven Wohlbefinden regelmäßig ein, ob bzw. inwieweit sie fünf verschiedene Arbeitsziele an ihrem Arbeitsplatz realisieren konnten. Die Befunde zeigten, dass das Ausmaß, indem die täglichen Arbeitsziele im Berufsalltag verwirklicht werden konnten, in einem positiven Zusammenhang mit dem Ausmaß der Aktiviertheit am Ende des Arbeitstages stand. Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass die Beziehung zwischen der Zielerreichung und dem Erleben von angenehmen Emotionen besonders stark ausgeprägt war, wenn die jeweiligen Ziele von den Mitarbeitern als persönlich sehr bedeutsam betrachtet wurden.

2.2.2 Unterschiede der Zielkonzepte

Konzepte von persönlichen Zielen lassen sich nach zwei Hauptkriterien unterscheiden: dem Abstraktionsniveau und der Bedeutung des sozialen Kontextes (Brunstein & Maier, 1996).

2.2.2.1 Abstraktionsebenen der Zielkonzepte

Persönliche Ziele sind auf unterschiedlich abstrakten Ebenen hierarchisch organisiert (Austin & Vancouver, 1996; Carver & Scheier, 1998; Emmons, 1989). Ein Unterscheidungsmerkmal von Zielkonzepten besteht darin, auf welcher Abstraktionsebene persönliche Ziele analysiert werden (siehe Tabelle 2). *Current concerns* und *personal projects* können der Ebene konkreter, untergeordneter Ziele zugeordnet werden. Wohingegen *personal strivings*, *life tasks* sowie *possible selves* und *developmental goals* der Ebene abstrakter, übergeordneter Ziele entsprechen. Die einzelnen Konstrukte lassen sich somit in eine Zielhierarchie einordnen, wobei komplexe Ziele an der Spitze stehen und sich in viele einfache Ziele zergliedern (Carver & Scheier, 1998). Jedes Unterziel generiert wiederum Unterziele, die sich bis zu spezifischen Handlungsplänen fortführen. Dieser hierarchische Aufbau eines Zielsystems stellt die Grundlage für flexibles Zielstreben dar und wird unter Abschnitt 2.3.1 ausführlicher dargestellt.

Tabelle 2: Differenzierung der Zielkonzepte nach Abstraktionsniveau und sozialer Kontextualisierung.

		Soziale Kontextualisierung	
		hoch	niedrig
Abstraktionsniveau	niedrig	<i>personal projects</i>	<i>current concerns</i>
	hoch	<i>life tasks, possible selves, developmental goals</i>	<i>personal strivings</i>

2.2.2.2 Bedeutung des sozialen Kontextes

Das zweite Unterscheidungsmerkmal von Zielkonzepten liegt in der Bedeutung, die dem sozialen Kontext, in dem persönliche Ziele gebildet und verfolgt werden, zugeschrieben wird (siehe Tabelle 2). Sowohl in Form von *life tasks* (Cantor & Kihlstrom, 1987; Cantor & Langston, 1989) und *personal projects* (Little, 1983) als auch in Gestalt von *possible selves* (Markus & Nurius, 1986; Markus & Ruvolvo, 1989) und *developmental goals* (Heckhausen, 1999) stellen persönliche Ziele soziale Konstrukte dar. Die Autoren dieser Zielkonzepte betonen, dass die Bildung und Verwirklichung von Zielen auf einem Wechselspiel zwischen individuellen Bedürfnissen, Motiven und Werten sowie situativen Anforderungen, Anreizen und Gelegenheiten basieren, wobei soziokulturelle und altersspezifische Faktoren den jeweiligen Kontext bestimmen. Da die jeweiligen Lebenssituationen, die Menschen umgeben, Veränderungen unterliegen, sind persönliche Ziele modifizierbar. Demgegenüber betrachtet Emmons (1989, Emmons & Kaiser, 1996) mit seinem Konzept der *personal strivings* persönliche Ziele als stabile Persönlichkeitsmerkmale, die in unterschiedlichen Lebenssituationen und sozialen Kontexten wiederholt aufgegriffen und verfolgt werden. Bei Klingers (1977) Zielkonzept der *current concerns* ist der soziale Kontext von untergeordneter Bedeutung. Vielmehr konzentriert er sich auf kognitive und emotionale Reaktionen, die mit der Bindung an ein Ziel einhergehen.

2.3 Merkmale persönlicher Ziele: Struktur, Inhalt und Selbstintegration

Persönliche Ziele können durch verschiedene Merkmale charakterisiert werden. In den folgenden Abschnitten werden die Struktur, der Inhalt und die Selbstintegration von persönlichen Zielen ausführlich dargestellt. Im Vordergrund soll dabei die folgende Frage stehen: Wie können individuelle Unterschiede im Zielstreben durch Charakteristika von persönlichen Zielen erklärt werden?

2.3.1 Struktur persönlicher Ziele

Unter Abschnitt 2.2.2.1 wurde bereits beschrieben, dass Ziele eine hierarchische Organisation aufweisen. Abbildung 1 veranschaulicht anhand eines Beispiels den kaskadenförmigen Aufbau einer Zielhierarchie. Aus dem Oberziel „Ich möchte glücklich sein“ lassen sich vielfältige Unterziele ableiten: „Ich möchte einen Partner finden“, „Ich möchte einen guten Job haben“ oder „Ich möchte gesund bleiben“. Jedes dieser Unterziele generiert auf einer untergeordneten Zielebene wiederum weitere konkretere Anliegen bzw. Handlungspläne wie zum Beispiel „Ich nehme an einem Fitnesskurs an“. Während übergeordnete Ziele (z.B. Lebensziele; Identitätsziele) aufgrund ihrer langfristigen Ausrichtung eine Bedeutung stiftende Funktion erfüllen, spezifizieren untergeordnete Ziele durch ihre Alltagsnähe, wie ein Oberziel verwirklicht werden soll (Brunstein et al., 2005).

Das Ausmaß, in dem aus einem übergeordneten Ziel konkrete Unterziele abgeleitet werden, wird als *vertikale Differenzierung* bezeichnet und stellt eines von zwei Strukturmerkmalen persönlicher Ziele dar (Brunstein, Maier & Schultheiss, 1999). Personen können sich darin unterscheiden, wie viele Einzelziele sie aus ihren übergeordneten Zielen generieren. Je mehr konkrete und spezifische Ziele sie aus ihren abstrakten Zielen ableiten, desto differenzierter und organisierter ist ihr Zielsystem. Ein hohes Ausmaß an vertikaler Differenzierung erfüllt wichtige Funktionen für die Handlungsregulation: Einerseits erleichtert ein hoher Differenzierungsgrad zielgerichtetes Handeln, da eindeutige Orientierungspunkte und Richtlinien für die Planung, Ausführung sowie Bewertung von Zielhandlungen vorliegen (Carver & Scheier, 1998). Als Folge können Menschen beim Auftreten von Schwierigkeiten oder Rückschlägen korrigierend in den Handlungsablauf eingreifen. Andererseits fördert ein hohes Ausmaß an vertikaler Differenzierung flexibles Zielstreben. Sofern für die Verwirklichung eines übergeordneten Ziels vielfältige untergeordnete Ziele zur Verfügung stehen, können bei einem Misslingen eines einzelnen Unterziels alternative Wege in Form von anderen Unterzielen eingeschlagen werden, um das

Oberziel dennoch zu erreichen. Wie ein Subziel, das nicht erfolgreich verwirklicht werden konnte, durch andere untergeordnete Ziele ersetzt bzw. substituiert (Brunstein, 1995) werden kann, lässt sich ebenfalls anhand von Abbildung 1 exemplarisch darstellen. Scheitert der Versuch, auf einer Singleparty den Partner fürs Leben kennen zu lernen, bleibt die Möglichkeit, mit einer Kontaktanzeige oder durch die Teilnahme an einem Tanzkurs, sich dennoch dem übergeordneten Ziel zu nähern.

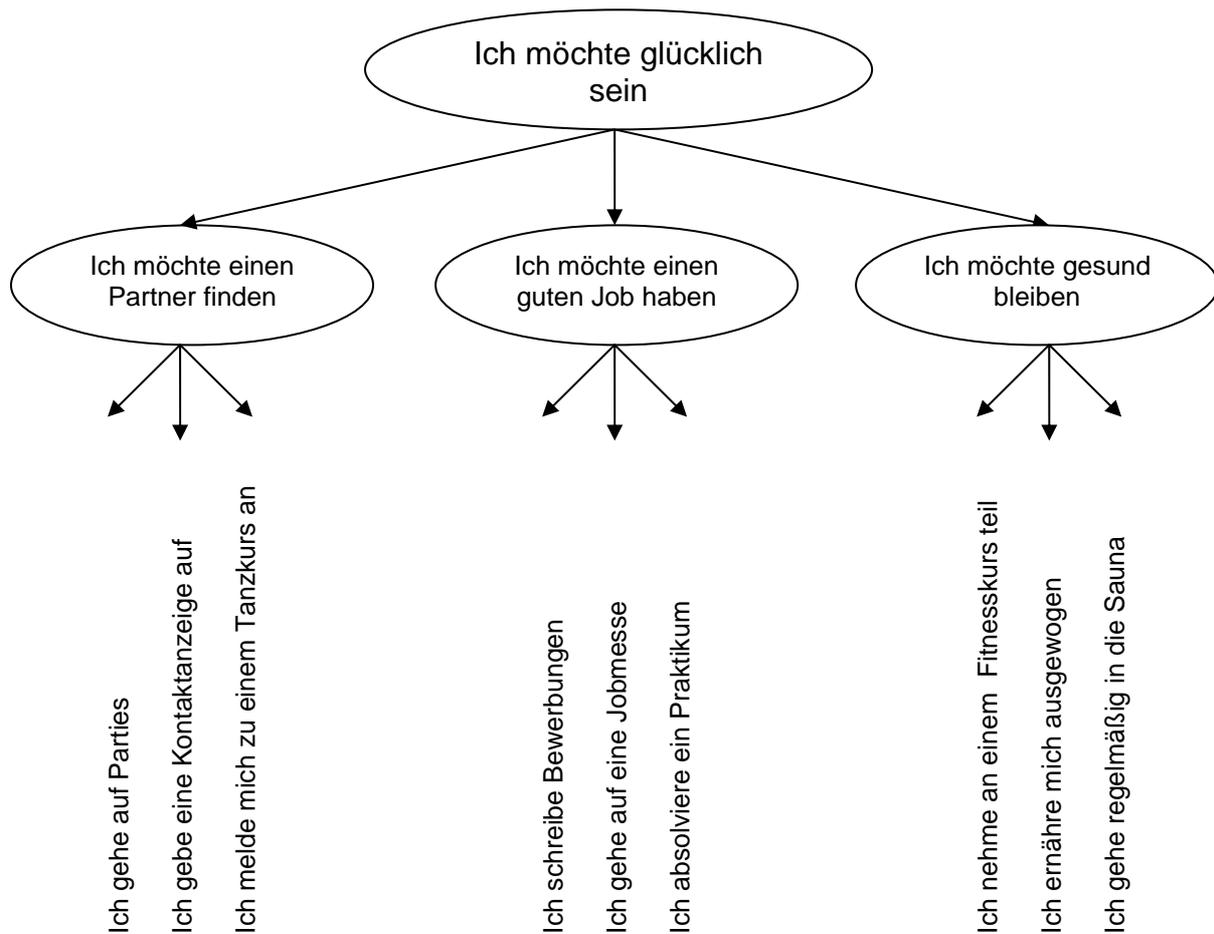


Abbildung 1: Hierarchische Organisation eines Zielsystems anhand eines Beispiels.

Neben der vertikalen Differenzierung stellt die *Integration* von Zielen das zweite Merkmal dar, mit dem sich die Struktur von persönlichen Zielen beschreiben lässt. Unter Integration bzw. *funktionaler Kohärenz* verstehen Sheldon und Kasser (1995) das Ausmaß, in dem sich sowohl Ziele mit dem gleichen Abstraktionsgrad (horizontale Kohärenz) als auch Ziele unterschiedlicher Ebenen (vertikale Kohärenz) gegenseitig fördern oder blockieren. Während unterstützende Beziehungen zwischen Zielen dazu führen, dass Zielstrukturen besser

integriert (Emmons, 1996) und die jeweiligen Ziele schneller erreicht werden (Shah & Kruglanski, 2000), erschweren Zielblockaden die Realisierung der betreffenden Ziele. Ein Blick auf das Beispiel aus Abbildung 1 verdeutlicht, dass zwischen den Vorhaben „Ich schreibe Bewerbungen“ und „Ich gehe auf eine Jobmesse“ eine positive instrumentelle Beziehung besteht. Für ein Kontaktgespräch auf einer Jobmesse ist es sicherlich von Vorteil, wenn sich eine Person mit einer vollständigen Bewerbungsmappe vorstellt. Umgekehrt kann auch das Schreiben von Bewerbungen erleichtert werden, wenn im Vorfeld auf einer Jobmesse wichtige Informationen über potenzielle Arbeitgeber eingeholt werden konnten. Demgegenüber können die Zielsetzungen „Ich melde mich für einen Tanzkurs an“ und „Ich nehme an einem Fitnesskurs teil“ in einer negativen instrumentellen Beziehung zueinander stehen und somit kann ein niedriges Ausmaß an horizontaler Kohärenz vorliegen. Eine Ursache dafür könnte sein, dass ein Konflikt auftritt, da beide Ziele um nur begrenzt verfügbare Ressourcen wie Zeit oder Energie miteinander konkurrieren. Um einen so entstandenen Konflikt wieder aufzulösen, ist es erforderlich, bestimmte Strategien wie zum Beispiel effizientes Zeitmanagement oder das Festlegen von Prioritäten einzusetzen (Cantor & Blanton, 1996).

Dementsprechend ergeben sich zwei Möglichkeiten, wie der oben beschriebene Konflikt gelöst werden könnte: Die eine Möglichkeit besteht darin, dass sich die betreffende Person in einem Sportzentrum anmeldet, in welchem sie an einem Abend beide Kurse absolvieren kann. Sollte sie dadurch nicht ausreichend Zeit und Aufwand einsparen, bestünde die andere Möglichkeit, abzuwägen, welcher der beiden Kurse ihr wichtiger ist, und je nach Priorität ein Kursprogramm vorläufig zurückzustellen. Für den Fall, dass keine der beiden Strategien zur Konfliktbeseitigung beiträgt, bleibt nur noch die Möglichkeit, eines der konfligierenden Ziele aufzugeben. Gelingt es einer Person jedoch nicht, einen Zielkonflikt aufzulösen, führt das zu einer Blockade zielgerichteten Verhaltens und zu einem vermehrten Grübeln über die konkurrierenden Ziele. Dieses ist wiederum mit einer Reihe psychischer und physischer Beeinträchtigungen verbunden (Emmons, 1989). Der Zusammenhang zwischen Zielkonflikten, subjektivem Wohlbefinden und körperlichen Beschwerden wird in Abschnitt 2.6.1 näher dargestellt.

2.3.2 Inhalte persönlicher Ziele

Einen weiteren Ansatz, das menschliche Verhalten und Erleben beim Zielstreben zu untersuchen, bietet die Analyse der inhaltlichen Orientierung von persönlichen Zielen. In der aktuellen Forschung existiert eine Vielzahl von Categoriesystemen, Ziele anhand inhaltlicher Merkmale zu klassifizieren (Schmuck & Sheldon, 2001). Unter Abschnitt 2.1.1 wurden bereits zwei der bekanntesten Theorien zur inhaltlichen Orientierung von Zielen vorgestellt: die Theorie zu Annäherungs- vs. Vermeidungszielen und die Theorie zu Lern- vs. Leistungszielen. Aufgrund ihrer besonderen Bedeutung für die Handlungsregulation können die Annäherungs- bzw. Vermeidungsorientierung und die Leistungs- bzw. Lernorientierung statt inhaltlicher auch als regulative Merkmale persönlicher Ziele bezeichnet werden.

Wie im Abschnitt 2.1.1 beschrieben, sind mit Annäherungs- und Vermeidungszielen unterschiedliche Anforderungen an die Planung und Steuerung von Handlungen verknüpft. Verfolgt beispielsweise ein Student, der kurz vor seiner Abschlussprüfung steht, das Ziel „Ich will die Prüfung erfolgreich bestehen“, weiß er genau, dass er intensiv lernen muss, um sein Ziel zu erreichen. Formuliert es sein Ziel jedoch negativ „Ich will bei der Prüfung nicht versagen“, lenkt er sein Denken und Handeln in eine negative Richtung, ohne eindeutige Kriterien für die Vermeidung eines Misserfolgs zu definieren. Dies hat zur Folge, dass alle Handlungen, die zu dem aversiven Zustand führen könnten (z.B. sich ablenken; nicht lernen), identifiziert und zugleich verhindert werden müssen (Schwarz, 1990). Damit ist ein erhöhter Aufwand an ressourcenzehrenden Anstrengungen verbunden.

Ein weiterer Nachteil, der in der Konzentration auf negative Anreize begründet ist, zeigt sich darin, dass Personen mit Vermeidungszielen ihre Misserfolge eher registrieren als ihre Erfolge. Dadurch fühlen sich die betreffenden Personen schnell entmutigt und unterschätzen ihre tatsächlichen Handlungserfolge (Coats, Janoff-Bulman & Alpert, 1996). Des Weiteren fanden Ruvolo und Markus (1992), dass Personen, deren Wünsche sich auf positive Aspekte des eigenen Selbst bezogen, bessere Ergebnisse bei der Bearbeitung einer Leistungsaufgabe erzielten als Personen, deren Aufmerksamkeit auf selbstbezogene Befürchtungen gerichtet war. All dies impliziert, dass Personen mit Vermeidungstendenzen schlechtere Leistungen erbringen als Personen mit Annäherungstendenzen. Darüber hinaus konnte in einer Reihe von Untersuchungen nachgewiesen werden, dass Vermeidungsziele mit Angstgefühlen, körperlichen Beschwerden, Pessimismus, negativer Selbstbewertung sowie Depression und niedrigem psychologischen Wohlbefinden einhergehen (Emmons, 1996; Emmons & Kaiser, 1996; Elliot & Sheldon, 1997; Elliot, Sheldon & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999). Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse werden insbesondere in klinischen

Bereichen Patienten dazu angeleitet, Vermeidungsziele durch Annäherungsziele zu ersetzen (Coats et al., 1996). Eine Person, die beispielsweise unter Hypochondrie leidet, könnte ihr ursprüngliches Vermeidungsziel „Ich möchte nicht krank werden“ auch positiv formulieren: „Ich möchte gesund bleiben“. Damit kann sie dem negativen Kreislauf ihrer Gedanken entgegenwirken; zurückliegende Misserfolge sind weniger salient.

Unter Abschnitt 2.1.1 wurde ebenfalls dargestellt, dass sich Menschen in verschiedenen Kontexten (z.B. Schule, Universität) auch darin unterscheiden, ob sie lern- oder leistungsbezogene Ziele verfolgen. Ein Beispiel hierfür wären zwei Schüler, die im Hinblick auf eine bevorstehende Klassenarbeit in Englisch verschiedene Ziele verfolgen. Die Gedanken des einen Schülers kreisen um Ziele wie „Ich möchte die beste Klassenarbeit schreiben“ und „Ich möchte vom Klassenlehrer für meine Arbeit gelobt werden“ und sind somit an der Beurteilung und Bewertung der eigenen Leistung ausgerichtet. Nach Dweck (1991) geht es dem Schüler primär darum, seine eigenen Fähigkeiten im Vergleich zu seinen Mitschülern zu demonstrieren. Situationen, in denen herausfordernde und schwierige Aufgaben bearbeitet werden müssen, versucht er aus dem Wege zu gehen, weil diese ein erhöhtes Risiko in sich bergen, versagen zu können und somit einen Mangel an Fähigkeiten aufzeigen würden. Demgegenüber sucht der zweite Schüler mit den Zielen „Ich möchte meinen englischen Wortschatz erweitern“ und „Ich möchte mich besser mit meiner englischen Brieffreundin austauschen können“ anspruchsvolle Situationen auf, in denen er sich anstrengen muss, um seine Vorhaben zu realisieren. Erst ein herausforderndes Umfeld bietet ihm die Möglichkeit, sich durch den Erwerb neuer Fähigkeiten und die Meisterung unbekannter Situationen weiterzuentwickeln (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998). Im Unterschied zu dem Schüler, der Leistungsziele verfolgt, ist er nicht von der Unveränderbarkeit seiner eigenen Fähigkeit überzeugt („Entitätstheorie“), sondern betrachtet diese als formbar („Zuwachstheorie“).

Welche Implikationen sind mit dem Streben nach Lern- oder Leistungszielen verknüpft? Harlow und Cantor (1994) konnten zeigen, dass es für Studierende mit Leistungszielen, besonders wichtig war, für akademische Leistungen Anerkennung aus ihrem sozialen Umfeld zu erhalten. Hingegen nutzten lernzielorientierte Studierende ihre sozialen Beziehungen als Quelle informativer Unterstützung und verstärkten ihre Lernaktivitäten mit Kommilitonen, die sie im Bezug auf die angestrebte Kompetenz als Vorbilder ansahen. Zudem wies Elliot (1999) darauf hin, dass Menschen, die sich Lernziele setzen, ein ausdauerndes Zielverhalten beim Auftreten von Schwierigkeiten aufweisen, zielbezogene Aufgaben intensiv bearbeiten und intrinsisch motiviert sind. Für

Leistungszielorientierte zeigt sich ein umgekehrtes Bild: Sie geben bei Hindernissen schnell auf, bearbeiten Informationen bzw. Aufgaben nur oberflächlich und weisen eine geringe intrinsische Motivation auf.

Wie unter Abschnitt 2.1.1 bereits beschrieben, unterscheiden sich die beiden Zielarten in einem weiteren Punkt voneinander: Verfolgen Personen Leistungsziele, reagieren sie auf einen eingetretenen Misserfolg mit Hilflosigkeit und fühlen sich entmutigt, Lernzielorientierte hingegen betrachten einen Rückschlag als eine Herausforderung und entwickeln dementsprechend neue Handlungsstrategien, um die Ursachen des Misserfolgs zu beseitigen (Dweck, 1996). Trotz der Befunde zu der beeinträchtigenden Wirkung von Leistungszielen betont Elliot (1999), dass der negative Zusammenhang zwischen Leistungsorientierung und Erfolg im Zielstreben noch nicht hinreichend empirisch bestätigt werden konnte. Einige Forscher wie Harackiewicz et al. (1998) konnten sogar nachweisen, dass Leistungsziele bei Studierenden auch positive Effekte auf Interesse und Leistung ausüben können.

2.3.3 Integration persönlicher Ziele in das eigene Selbst

Neben der strukturellen und inhaltlichen Einteilung von persönlichen Zielen lassen sich Ziele auch nach dem Grad ihrer Selbstintegration klassifizieren. Sheldon und Mitarbeiter (Sheldon, 2001; Sheldon & Elliot, 1998, 1999; Sheldon & Kasser, 1995, 1998; Sheldon, Kasser, Smith & Share, 2002) postulieren, dass persönliche Ziele unterschiedlich gut in das Selbst einer Person integriert sein können. Auf der Grundlage der Selbstdeterminationstheorie von Deci und Ryan (1985, 1991, 2000; vgl. Abschnitt 2.1.1) entwickelten sie ein Konzept der Selbstkonkordanz (*concept of self-concordance*), das in Abbildung 2 schematisch dargestellt ist. Die Autoren gehen davon aus, dass das Ausmaß der Integration eines Ziels in das eigene Selbst daran festzumachen ist, inwieweit eine Person ihr persönliches Ziel als selbst- oder fremdbestimmt wahrnimmt.¹ Während der Ursprung autonomer Ziele innerhalb des eigenen Selbst liegt, entspringen kontrollierte Ziele externen Quellen.

In dem Konzept der Selbstkonkordanz werden Ziele, die auf eigenen Interessen („intrinsische Motivation“) und inneren Werten („identifizierte Motivation“) basieren und somit autonom von einer Person generiert werden, als integriert bzw. selbstkonkordant

¹ Da Sheldon und Kollegen in früheren Arbeiten (Sheldon & Elliot, 1998; Sheldon & Kasser, 1998) das Ausmaß der Selbstkonkordanz von Zielen als das Ausmaß der Selbstbestimmtheit von Zielen bezeichnet haben, werden im Folgenden die Begriffe synonym verwendet.

bezeichnet. Diese Ziele spiegeln die proaktive Seite einer Person wider, da sie auf die Entfaltung und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ausgerichtet sind.

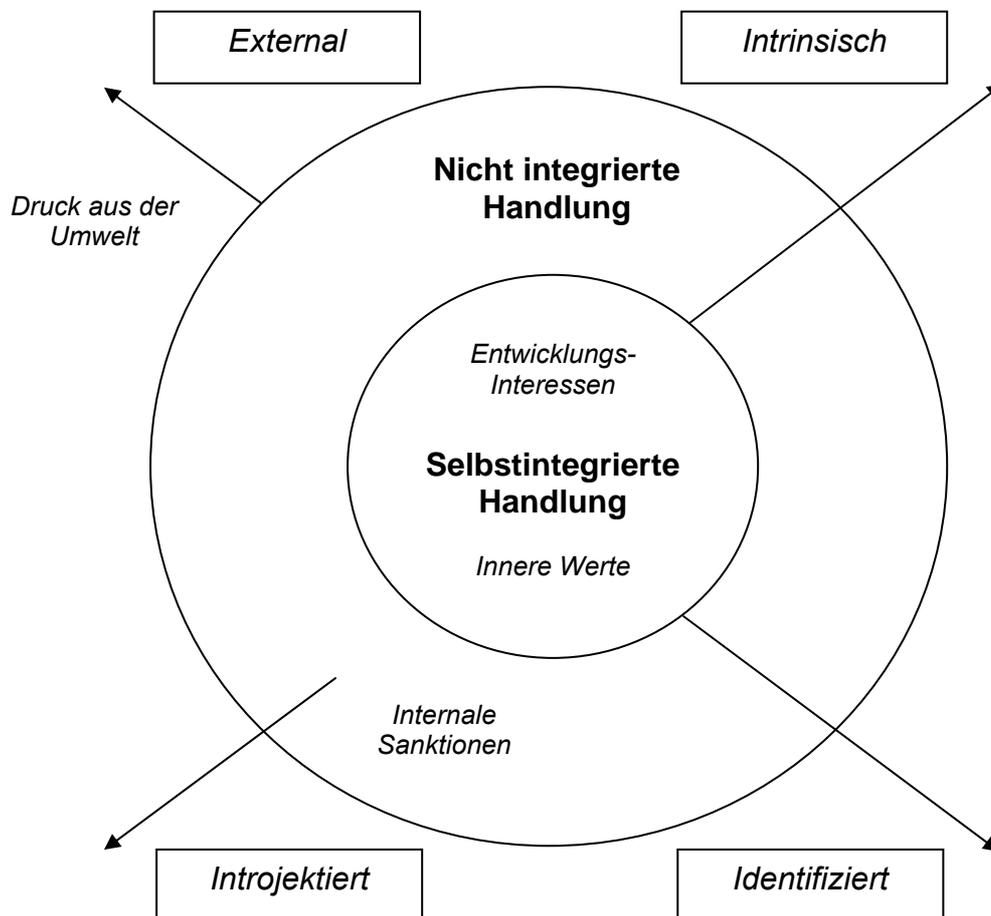


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Konzeptes der Selbstkonkordanz (Sheldon, 2001).

Demgegenüber weisen Ziele, die aufgrund von antizipierten Gefühlen wie Schuld, Scham und Angst („introjizierte Motivation“) gebildet werden, ein geringeres Ausmaß an Selbstkonkordanz auf. Werden Ziele völlig unreflektiert übernommen, weil aus dem sozialen Umfeld Druck ausgeübt wird („externale Motivation“), gelten sie als überhaupt nicht selbstkonkordant. Je weniger verfolgte Ziele mit dem eigenen Selbst übereinstimmen, desto weniger wird das Streben nach diesen Zielen psychologische Grundbedürfnisse (z.B. das Bedürfnis nach Autonomie) befriedigen.

Wie beeinflussen selbstkonkordante Ziele zielbezogenes Verhalten von Menschen? Sheldon (2001) postuliert, dass mit dem Verfolgen von selbstkonkordanten Zielen eine Vielzahl von positiven Effekten verknüpft ist:

Given the assumption that self-concordant goals better represent the individual's "true" condition and developmental process, it is logical to hypothesize that those who are pursuing self-concordant goals should be thriving in many different ways. (S. 23)

Diese Annahme konnte durch eine Reihe von Untersuchungen bestätigt werden. In einer Längsschnittstudie fanden Sheldon und Elliot (1998, Studie 3), dass Ziele, die in dem eigenen Selbst verankert waren, erfolgreicher verwirklicht werden konnten als nicht konkordante Ziele. Verfolgten Studierende Projekte, die weniger gut in das eigene Selbstkonzept integriert waren, nahm ihre Zielbindung innerhalb von einem Monat stark ab, was wiederum zu Misserfolgen bei der Zielrealisierung führte. Hingegen waren Studierende mit selbstkonkordanten Zielen über den gesamten Untersuchungszeitraum hoch entschlossen, ihre persönlichen Projekte zu verwirklichen. Sie investierten viel Zeit und Energie, um ihr Ziel zu erreichen. Als Folge verzeichneten sie größere Fortschritte bei der Zielrealisierung. Sheldon und Elliot vermuten, dass Ziele, die zu einem hohen Grad in das eigene Selbstkonzept integriert sind, auf Grund ihrer persönlichen Bedeutsamkeit und ihres positiven Anreizcharakters langfristig energetisierend wirken. Ziele, die nicht mit dem eigenen Selbst in Einklang stehen, werden weder als persönlich bereichernd noch als angenehm wahrgenommen. Daher erscheint es besonders verlockend, sich von ihnen zu lösen, sobald Schwierigkeiten während der Zielverfolgung auftreten und damit andere, zielirrelevante Handlungen oder die „Befreiung“ von dem fremdbestimmten Ziel in Aussicht gestellt werden.

Der Zusammenhang zwischen Selbstkonkordanz und Zielerfolg konnte auch in einer weiteren longitudinalen Untersuchung von Sheldon und Elliot (1999, Studie 1) bestätigt werden. Studierende, die zu Beginn eines Semesters selbstkonkordante Ziele verfolgten, unternahmen im Verlauf des Semesters dauerhaft Anstrengungen, um ihre persönlichen Ziele zu verwirklichen. Dieses führte dazu, dass sie bei der Umsetzung ihrer Vorhaben viele Fortschritte erzielten. Darüber hinaus zeigte die Studie, dass die erfolgreiche Realisierung von selbstkonkordanten Zielen wiederum einen positiven Einfluss auf Veränderungen des Wohlbefindens ausübte. In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Forschungsarbeiten vorgestellt, die den Einfluss der Selbstkonkordanz persönlicher Ziele auf das subjektive Wohlbefinden untersuchten. Die zentralen Befunde dieser Studien werden unter Abschnitt 2.6.1 ausführlich beschrieben.

2.4 Persönliche Ziele im Lebensverlauf

Welche Rolle spielen persönliche Ziele für die Gestaltung von Lebensverläufen? Bereits 1969 versuchte Charlotte Bühler Antworten auf diese Frage zu finden:

Ein zielgerichtet lebender Mensch hat das Bedürfnis oder fühlt sich sogar verpflichtet, sein Leben in bestimmten Ereignissen gipfeln zu sehen. Im Idealfall stellen diese Ergebnisse die Erfüllung der Ziele dar, der der Mensch mit einer sein ganzes Leben durchwaltenden Entschlossenheit zustrebt. Menschen, die solcherart leben, scheinen immer zu wissen, wohin sie gehen, und nur sich selbst für ihr Schicksal verantwortlich zu machen. (S. 1-2)

In jüngster Zeit nahm das wissenschaftliche Interesse an der Beziehung zwischen persönlich bedeutsamen Zielen und der proaktiven Entwicklung von Menschen über die Lebensspanne stetig zu (vgl. Brandtstädter & Lerner, 1999; Freund, 2003; Heckhausen, 1999; Nurmi, 1991; Wrosch & Freund, 2001). Im Folgenden werden einige ausgewählte Arbeiten dieser Forschungsaktivitäten näher dargestellt. Dabei stehen zwei Fragen im Mittelpunkt: Zum einen wird erörtert, welche Ziele Menschen in bestimmten Lebensphasen und deren Übergängen verfolgen. Zum anderen wird herausgearbeitet, wie Lebensziele effektiv verwirklicht werden können und so wichtige Funktionen für die Anpassung an Veränderungen des Lebens und die eigene Entwicklung erfüllen.

2.4.1 Persönliche Ziele in unterschiedlichen Lebensphasen

Streben junge Menschen nach anderen Zielen als Menschen, die sich in einer späteren Phase ihres Lebens befinden? Als einer der Ersten befragte Nurmi (1992) verschiedene Altersgruppen (zwischen 19 und 64 Jahren) zu ihren persönlichen Lebenszielen und kategorisierte die berichteten Ziele anschließend nach spezifischen Themenbereichen (z.B. Ausbildung, Gesundheit, Beruf/Arbeit). Zusätzlich wurde neben Alter, Bildungsstand und Geschlecht auch die wahrgenommene Kontrolle hinsichtlich der Realisierung von Zielen erfasst (Nurmi, Pulliainen & Salmela-Aro, 1992). Im Vergleich zu älteren Erwachsenen (z.B. Rentner), deren Ziele sich um Gesundheit, Pensionierung und Freizeitgestaltung sowie den höheren Lebenssinn drehten, verfolgten 19- bis 24-Jährige (z.B. Studenten) überwiegend Ausbildungsziele. Darüber hinaus beschäftigten sie sich mit Fragen der Familiengründung und der Selbstentwicklung. Personen im mittleren Erwachsenenalter (z.B. Berufstätige) nannten Zielthemen, welche die Entwicklung im Beruf und die Kindererziehung betrafen. Die Autoren interpretieren diese Befunde so, dass persönliche Ziele mit Entwicklungsaufgaben

und normativen Erwartungen verknüpft sind. Dementsprechend befinden sich junge Erwachsene, wie beispielsweise Studierende, im Unterschied zu anderen Altersgruppen in einer Lebensphase, die primär mit Entwicklungsaufgaben der eigenen Bildung ausgestaltet ist. Ihre Gedanken und Aktivitäten kreisen vorwiegend um Projekte, Klausuren und Praktika, die mit dem Erwerb und der Erweiterung von Wissen verbunden sind. Weiterhin konnte Nurmi (1992; Nurmi et al., 1992) zeigen, dass jüngere Untersuchungsteilnehmer stärker davon überzeugt waren, die Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele selbst beeinflussen zu können, als ältere. Dieser Befund ist darauf zurückzuführen, dass insbesondere Ausbildungsziele im Vergleich zu gesundheitlichen Anliegen, die verstärkt von älteren Menschen angestrebt werden, generell stärker kontrollierbar sind.

In einer Studie von Bangerter et al. (2001) wurde gezielt untersucht, ob bzw. inwieweit altersbedingte Entwicklungsaufgaben die Inhalte von persönlichen Zielen junger Erwachsener bestimmen. Dazu wurden auf der Grundlage von Interviews und retrospektiven Befragungen die persönlichen Ziele von drei verschiedenen Kohorten im Alter von 25 Jahren erfasst und miteinander verglichen. Die Autoren konnten nachweisen, dass die heute 25-Jährigen sich überwiegend mit Ausbildungszielen in ihren alltäglichen Lebenssituationen beschäftigen. Dieser Befund bestätigt die von Nurmi berichteten Ergebnisse. Hingegen verfolgten Personen, die entweder zwischen 1920 und 1925 oder zwischen 1945 und 1950 geboren wurden, im Alter von 25 Jahren primär arbeits- und familienbezogene Ziele. Bangerter et al. führen diese Generationsunterschiede in den Zielinhalten auf gesellschaftliche Veränderungen, wie zum Beispiel auf eine Verlängerung der Ausbildungszeit, zurück. Aktuelle Entwicklungsaufgaben junger Erwachsener entsprechen nicht mehr den Entwicklungsaufgaben, die von Havighurst in den 50er Jahren für diese Altersgruppe postuliert wurden (Bangerter et al., 2001).

Neben altersgradierten Entwicklungsaufgaben beeinflusst auch die wahrgenommene Zeitperspektive, welche Ziele eine Person auswählt und verfolgt. So vertreten Carstensen und Mitarbeiter in ihrer sozioemotionalen Selektivitätstheorie (*socioemotional selectivity theory*; Carstensen, Isaacowitz & Charles, 1999) die folgende These: „When time is perceived as open-ended, knowledge-related goals are prioritized. In contrast, when time is perceived as limited, emotional goals assume primacy.“ (S. 165) Diese Annahme impliziert, dass ältere Menschen sich am intensivsten mit emotionalen Zielen (z.B. Intensivierung von sozialen Kontakten, emotionale Ausgeglichenheit) beschäftigen sollten, da sie ihre verfügbare Lebenszeit als begrenzt erleben. Wohingegen jüngere Menschen, die eine stärker ausgedehnte Zukunftsperspektive wahrnehmen, überwiegend kognitive Ziele (z.B. Wissenserweiterung,

Karriereentwicklung) verfolgen sollten. Carstensen und Kollegen (Carstensen et al., 1999; Löckendorf & Carstensen, 2004) weisen jedoch darauf hin, dass auch Menschen jüngerer Alters (z.B. Kranke) ihre verbleibende Lebenszeit als begrenzt betrachten können und somit emotionsbezogene Ziele höchste Priorität in ihrem Leben besitzen.

Nurmi (1992) betont ebenfalls, dass die wahrgenommene Lebenszeit nicht durch das Lebensalter bestimmt wird. Vielmehr ist ausschlaggebend, in welcher Lebensphase sich eine Person befindet. Menschen, die unmittelbar vor oder am Beginn einer neuen Phase ihres Lebens stehen (z.B. Aufnahme eines Studiums), verbinden ihre Ziele mit einer längerfristigen Zeitperspektive als Menschen, die in der Mitte einer Lebensphase sind und deren Gedanken und Aktivitäten überwiegend um die Verfolgung von konkreten, kurzfristigen Pläne kreisen.

Fragen zum Einfluss und zur Veränderung von persönlichen Zielen beim Übergang in eine neue Lebensphase untersuchten Nurmi und Kollegen in einer Serie von Längsschnittstudien. Eine Untersuchung (Salmela-Aro, Nurmi, Saisto & Halmesmäki, 2000) führten sie mit schwangeren Frauen und ihren Partnern durch, die sie sowohl zu Beginn der Schwangerschaft als auch einen Monat vor und drei Monate nach der Geburt zu ihren persönlichen Zielen befragten. Die Ergebnisse zeigen, dass im Verlauf der Schwangerschaft bei Frauen zunehmend Ziele an Bedeutung gewinnen, die in Zusammenhang mit der Geburt und Gesundheit des Kindes sowie die Mutterschaft stehen, während leistungsbezogene Ziele an Interesse verlieren. Nach der Geburt stehen Ziele im Vordergrund, die sich auf die Familie und die Gesundheit richten. Diese Veränderungen waren auch für die männlichen Partner nachweisbar, wenngleich in geringerem Ausmaß.

In einer Studie mit jungen Erwachsenen untersuchten Nurmi und Kollegen (Nurmi & Salmela-Aro & Koivisto, 2002) die Rolle arbeitsbezogener Ziele beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Zu drei Erhebungszeitpunkten (während der Schulzeit, acht Monate und 1½ Jahre nach Schulabschluss) wurden die Untersuchungsteilnehmer dazu aufgefordert, die Wichtigkeit ihrer Ziele und die ihnen zur Verfügung stehenden persönlichen Ressourcen bezüglich der Verwirklichung dieser Ziele einzuschätzen. Die Befunde demonstrieren folgenden Zusammenhang: Je stärker junge Erwachsene ihre Berufsziele als wichtig erachteten und je mehr sie davon überzeugt waren, Fortschritte bei der Zielverfolgung verzeichnen zu können, desto wahrscheinlicher war es, einen ihrer Ausbildung entsprechenden Job zu finden und somit den Übergang in eine neue Lebensphase erfolgreich zu meistern.

Im Mittelpunkt einer weiteren Längsschnittstudie (Salmela-Aro & Nurmi, 1997) standen zwei Fragen: Zum einen untersuchten die Autoren, welche persönlichen Ziele junge Erwachsene zu Beginn ihres Studiums verfolgten. Zum anderen analysierten sie, ob und inwieweit Ziele, die während des Übergangs zur Universität persönlich bedeutsam waren, spätere Ziele und Lebensereignisse (z.B. Geburt eines Kindes, Trennung vom Lebenspartner, Abbruch des Studiums, Start eines neuen Jobs) vorhersagten. Zu diesem Zweck wurden Studierende zu Beginn ihres Studiums sowie zwei Jahre später nach ihren persönlichen Zielen und positiven bzw. negativen Lebensereignissen befragt. Wie in früheren Untersuchungen (vgl. Nurmi, 1992; Nurmi, Pulliainen & Salmela-Aro, 1992) fanden Salmela-Aro und Nurmi, dass junge Erwachsene sowohl beim Übergang zur Universität als auch zwei Jahre danach überwiegend Ziele verfolgten, die auf Bildung, Familie und Beruf gerichtet waren. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Studierende, deren Gedanken zu Beginn ihres Studiums um leistungs-, familien- oder selbstbezogene Ziele kreisten, auch zwei Jahre später ähnliche Vorhaben verfolgten. Des Weiteren konnten die Autoren nachweisen, dass das Interesse an bestimmten Zielen spätere Lebensereignisse vorhersagte. Verfolgten junge Erwachsene zu Beginn ihrer universitären Ausbildung beispielsweise familiäre Ziele, waren sie zwei Jahre später verheiratet oder lebten in einer eheähnlichen Partnerschaft. Salmela-Aro und Nurmi betrachten ihre Befunde als Bestätigung dafür, dass Menschen durch das Verfolgen von persönlich bedeutsamen Zielen ihre eigenen Lebenswege ausgestalten.

Im Verlauf des Lebens unterliegt die Bildung von Zielen weiteren Veränderungen. So vertritt Heckhausen (1997) beispielsweise die These, dass mit steigendem Alter persönliche Ziele zunehmend mit negativen Anreizen verknüpft werden. Da jüngere Erwachsene davon ausgehen, dass sie ihre eigenen Kompetenzen im weiteren Lebensverlauf ausbauen können, verfolgen sie häufiger Annäherungsziele statt Vermeidungsziele. Hingegen ist älteren Erwachsenen bewusst, dass sie ihre geistigen, körperlichen und sozialen Kompetenzen in absehbarer Zeit verlieren können. Daher formulieren sie überwiegend Vermeidungsziele, die den Befunden von Elliot et al. (1997) zu Folge jedoch mit verminderter Zufriedenheit, Vitalität und Selbstwertschätzung assoziiert sind. Dass ältere Menschen dennoch kein niedrigeres emotionales Wohlbefinden aufweisen als jüngere Menschen, verdeutlichen die Ergebnisse einer Längsschnittstudie von Charles, Reynolds und Gatz (2001). Die Autoren zeigten, dass mit steigendem Lebensalter positive Affekte zunahmen, während negative Emotionen abnahmen. Die Literatur liefert einige Hinweise dafür, welche Faktoren die negativen Auswirkungen von Vermeidungszielen ausgleichen und so die positive Beziehung zwischen Lebensalter und emotionalen Wohlbefinden erklären.

So fanden Sheldon und Kasser (2001) in einer altersvergleichenden Analyse von Lebenszielen ein Kriterium, anhand dessen Unterschiede zwischen Erwachsenen jüngerem und höherem Alters sichtbar werden. Ältere Erwachsene wiesen ein hohes Ausmaß an Selbstbestimmtheit bei der Auswahl ihrer Ziele auf und förderten somit die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Wohlbefinden. Hingegen standen die Ziele jüngerer Erwachsener vergleichsweise weniger mit den eigenen Bedürfnissen in Einklang und beeinträchtigten so das Wohlbefinden. Die Autoren interpretieren diese Befunde als Indiz dafür, dass das Streben nach Nähe, Generativität und Ich-Integrität mit zunehmendem Alter stärker an Bedeutung gewinnt, was sie wiederum auf den altersbedingten Zuwachs an psychologischer Reife zurückführen.

Auch Brandtstädter und Kollegen (Brandtstädter, Wentura & Schmitz, 1997; Wentura, Rothermund & Brandtstädter, 1995) wiesen darauf hin, dass drohende und real erlebte Entwicklungsverluste kein Absinken der Lebenszufriedenheit oder eine Zunahme an depressiven Störungen bei älteren Menschen hervorrufen. Nach Brandtstädter und Rothermund (2002) bietet das unter Abschnitt 2.1.3 vorgestellte Zwei-Phasen-Modell eine mögliche Erklärung für dieses Befundmuster: Effektives Zielmanagement zeichnet sich sowohl dadurch aus, dass Ziele hartnäckig verfolgt werden, als auch dadurch, dass Ziele flexibel an aktuelle Lebenssituationen angepasst werden und ggf. durch neue realistischere Bestrebungen ersetzt werden. In einer Studie mit Menschen im jüngeren und höheren Erwachsenenalter konnten Brandtstädter und Renner (1990) zeigen, dass jüngere Probanden stärker dazu neigten, an ihren ausgewählten Zielen auch bei widrigen Lebensumständen festzuhalten. Demgegenüber konnten ältere Probanden sich eher von aussichtslosen und belastenden Vorhaben lösen und ihre Aufmerksamkeit auf neue realistischere Anliegen richten. Diese Ergebnisse stehen mit dem Befund in Einklang, wonach assimilative Bewältigungsprozesse wie die hartnäckige Zielverfolgung mit zunehmendem Alter schwächer ausgeprägt sind (Rothermund, Dillmann & Brandtstädter, 1994). Offensichtlich scheinen ältere Erwachsene durch ihre Lebenserfahrung die Einsicht gewonnen zu haben, dass verfolgte Ziele unter sehr ungünstigen situativen Bedingungen aufgegeben werden müssen, um sich auf aussichtsreichere Anliegen zu konzentrieren.

In der Gesamtbetrachtung verdeutlichen die beschriebenen Befunde einerseits, dass Menschen über die gesamte Lebensspanne nach sinnstiftenden Zielen streben. Andererseits unterliegen die Prozesse der Bildung und der Verfolgung von persönlichen Zielen lebensphasenspezifischen Unterschieden.

2.4.2 Individuelle Entwicklung durch effektive Lebensplanung

Die Fähigkeit, sich in verschiedenen Lebenssituationen Ziele zu setzen, die sowohl auf eigene Bedürfnisse und Interessen als auch auf aktuelle Anforderungen und Erwartungen der sozialen Umwelt abgestimmt sind, stellt eine wichtige jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für die individuelle Entwicklung von Menschen dar. Zusätzlich ist es erforderlich, die angestrebten Ziele durch das Erstellen von Plänen mit zielgerichteten Handlungen zu verknüpfen. Insbesondere in neuen, unbekanntem Lebenssituationen wie beispielsweise zu Beginn eines Universitätsstudiums oder bei Eintritt in die Pensionierung ermöglichen konkrete Pläne, ein entsprechendes Ziel erfolgreich zu verwirklichen (Nurmi, 1991). Erst wenn eine Person ein Konzept entwirft, in dem die Art und Weise der Umsetzung eines persönlichen Lebensziels beschrieben ist, wird sie zum aktiven Gestalter ihrer eigenen Entwicklung.

Smith (1999) versteht unter einem Lebensplan „a complex network of ideas about future goals and strategies for attaining these goals“ (S. 225). Ein Lebensplan umfasst verschiedene Ziele und Strategien, die sowohl hierarchisch organisiert sind (z.B. Oberziele und ihre Unterziele; zentrale Strategien und ihre einzelnen Taktiken) als auch dasselbe Abstraktionsniveau aufweisen. Grundsätzlich stellt der Aufbau eines Lebensplanes ein flexibles Gebilde dar, das sich verändern kann, sobald ein bestimmtes Lebensziel an Bedeutung gewinnt oder eine spezifische Lebenssituation den Austausch einer Strategie erfordert (Smith, 1999). Ein ehemaliger Manager, der seit Kurzem pensioniert ist und bisher das Ziel verfolgte, ein erfolgreicher Geschäftsmann zu sein, wird beispielsweise nun nach Ende seines Arbeitslebens das Ziel anstreben, einen Marathon zu laufen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird er seinen bisherigen Lebensplan neu ausrichten müssen. Smith unterscheidet vier Komponenten, die eine effektive Lebensplanung kennzeichnen: Zeitmanagement, Ressourcenmanagement, Beziehungsmanagement und Selbstmanagement.

In Tabelle 3 sind verschiedene Beispiele dieser Komponenten aufgelistet. In ihrer Konzeption betont Smith, dass das jeweilige Ziel und die zugehörigen Aufgaben bestimmen, welche der vier Planungsbereiche von besonderer Wichtigkeit sind. Für die Verwirklichung des eher komplexen Ziels „Ich möchte ein erfolgreicher Geschäftsmann sein“ war es zum einen notwendig, dass der ehemalige Manager seine verfügbare Zeit strukturierte (z.B. durch das Setzen von Prioritäten) und interne (z.B. eigene Fähigkeiten) bzw. externe (z.B. Finanzen) Ressourcen nutzte. Zum anderen musste er auch interpersonale Beziehungen (z.B. durch das Überzeugen anderer) sowie das eigene Verhalten (z.B. durch Selbstüberwachung) kontrollieren. Die Realisierung des konkreten Ziels „Ich möchte den Marathon laufen“ wird

hingegen nur zwei Planungsbereiche intensiv beanspruchen: Neben einem detaillierten Trainingsplan, der genau festlegt, zu welcher Zeit und wie lange eine Laufeinheit absolviert wird (Zeitmanagement), sollte sich der pensionierte Manager ebenfalls mit der Frage beschäftigen, wie er sich in schwierigen und unmotivierten Phasen zur weiteren Verfolgung seines Ziels anspornen kann (Selbstmanagement).

Tabelle 3: Die vier Komponenten des Planens: Beispiele der organisationalen Strategien in Anlehnung an Smith (1999).

Zeitmanagement	Ressourcenmanagement	Beziehungsmanagement	Selbstmanagement
Erstelle Listen	<i>Materialien:</i> z.B. Finanzen, Kosten-Nutzen-Analyse	Überredungstaktiken	Selbstüberwachung
Schätze den notwendigen Zeitumfang für jede einzelne Aufgabe ein und lege Termine fest	<i>Fertigkeiten:</i> erwerbe sie selber oder suche kompetente Personen	Versuche, die Verstrickung anderer zu vermeiden	Schaffe eine Bewusstseinslage
Lege eine Abfolge fest und entwerfe einen Zeitplan oder einen regelmäßigen Ablauf	<i>Wissen:</i> sammle es gezielt an	Kommunikations- und Diskussionsstil	Verwende Strategien, welche dir helfen, mit der Arbeit zu beginnen
Lasse Raum für Spontaneität	<i>Verteilung von Energie und Anstrengung:</i> Prinzip der geringsten Anstrengung	Fördere gegenseitige Unterstützung	Bleibe ausdauernd
Priorisiere Aufgaben nach ihrer Wichtigkeit		Erwarte, dass andere sich anpassen	
Entwickle Strategien, um Ablenkungen zu vermeiden		Lasse dich auf Verhandlungen und Zusammenarbeit ein	
Stimme den Zeitplan auf den Energierhythmus ab			

Welcher der vier Komponenten wird die größte Bedeutung für eine effektive Lebensplanung zugeschrieben? Smith (1999) weist darauf hin, dass generell Strategien des Zeitmanagements und des Beziehungsmanagements die tragenden Säulen bei der Planung von persönlichen Zielen darstellen, wobei sich altersspezifische Unterschiede ausmachen lassen. Während Erwachsene jüngeren Alters das Beziehungsmanagement als die wichtigste Einflussgröße betrachten, spielt für Erwachsene höheren Alters das Zeitmanagement die bedeutendste Rolle bei der Realisierung selbstbestimmter Ziele. Darüber hinaus betont Smith, dass auch der Gebrauch von spezifischen Strategien altersbedingten Veränderungen unterliegt. Jüngere Erwachsene benutzen im Vergleich zu älteren sehr selten Strategien, die Freiraum für Spontaneität gewähren oder die es ermöglichen, einzelne Handlungen so aufeinander abstimmen, dass eigene Energieressourcen optimal ausgeschöpft werden können. Im Unterschied zu jüngeren Erwachsenen setzen ältere verstärkt Strategien ein, die Ablenkungen von der Zielverfolgung vermeiden sollen. Zudem überwachen sie stärker ihre zielgerichteten Handlungen und orientieren sich an einer festgelegten Vorgehensweise.

Unterscheiden sich jüngere von älteren Menschen darin, wie viele Pläne sie erstellen? Smith (1999) postuliert, dass Erwachsene jüngeren Alters im Vergleich zu Erwachsenen höheren Alters eine größere Anzahl an neuen Plänen generieren. In einer altersvergleichenden Studie mit Teilnehmern zwischen 25 und 74 Jahren konnten Prenda und Lachmann (2001) diese These empirisch bestätigen. Jüngere Probanden gaben an, vielfältige Pläne für ihre Zukunft zu generieren. Hingegen berichteten ältere Untersuchungsteilnehmer, dass sie eher wenige zielorientierte Pläne ersinnen. Dieser Befund lässt sich damit erklären, dass Menschen mit zunehmendem Lebensalter ihre verbleibende Lebenszeit und die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen gezielt für die Verwirklichung einiger weniger Projekte nutzen wollen. Während junge Menschen in verschiedenen Lebensbereichen (z.B. Arbeit, Familie, Freizeit) eine Vielzahl von persönlichen Vorhaben realisieren wollen, konzentrieren sich alte Menschen vorwiegend auf einige gesundheitsbezogene Ziele (Smith, 1999).

Zusammengefasst bietet das Konzept der effektiven Lebensplanung vielfältige Handlungsstrategien, die der erfolgreichen Verwirklichung von persönlich bedeutsamen Zielen dienen. Neben diesen selbstgesteuerten Aktivitäten werden in der Literatur weitere Strategien beschrieben, die erfolgreiches Zielhandeln charakterisieren. Diese werden Gegenstand der folgenden Ausführungen sein.

2.5 Persönliche Ziele und Selbstregulation

Wie der vorangegangene Abschnitt verdeutlicht hat, erfordert eine erfolgreiche Realisierung von persönlichen Zielen den Einsatz von Strategien der Selbstregulation. Menschen lassen sich danach unterscheiden, wie gut bzw. weniger gut sie diese Strategien zielgerichtet einsetzen. In den folgenden Abschnitten wird zunächst das Modell des selbstgesteuerten Lernen (Zimmerman, 1998) vorgestellt, welches die Merkmale einer optimalen Selbstregulation veranschaulicht. Im Anschluss werden verschiedene regulationsrelevante Dispositionen der Persönlichkeit zu persönlichen Zielen in Beziehung gesetzt.

2.5.1 Das Modell des selbstgesteuerten Lernens nach Zimmerman (1998)

Ein zentrales Anliegen aktueller Förderprogramme in der pädagogisch-psychologischen Forschung ist der Aufbau selbstregulatorischer Kompetenzen. Eines der bekanntesten Modelle dazu hat Zimmerman (1998) vorgestellt. Auf der Grundlage von Vergleichen zwischen Experten und Novizen analysierte Zimmerman verschiedene Aktivitäten der Planung, Steuerung und Überwachung bei der Verwirklichung herausfordernder (Lern-)Ziele. Dabei identifizierte er sieben Merkmale, die Erfolg beim selbstgesteuerten Lernen kennzeichnen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Dimensionen akademischer Selbstregulation in Anlehnung an Zimmerman (1998).

Wissenschaftliche Fragestellung	Psychologische Dimension	Merkmale der Selbstregulation	Prozesse der Selbstregulation
Warum?	Motive	selbst-motiviert	Setzen von Zielen und Selbstwirksamkeit
Wie?	Methode	planvoll oder routiniert	Lernstrategien, Imagination und Selbstinstruktion
Wann?	Zeit	pünktlich und effizient	Zeitmanagement
Was?	Verhalten	selbstreflektiert	Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbstbelohnungen
Wo?	physikalische Umgebung	umweltorientiert und ressourcenorganisierend	Umgebungsgestaltung
Mit wem?	soziale Umgebung	sozial orientiert und ressourcenorganisierend	Nutzung des sozialen Umfeldes

Ein erstes Charakteristikum umfasst die Frage nach dem *Wozu* bzw. *Warum* des zielorientierten Handelns. Experten in unterschiedlichen Fachgebieten (z.B. Schriftsteller, Sportler, Künstler) haben konkrete Vorstellungen von den Motivationsquellen, die ihren Aktivitäten zugrunde liegen. Sie setzen sich anspruchsvolle Ziele, von denen sie überzeugt sind, sie realisieren zu können. Ein weiteres Merkmal erfolgreichen Lernens besteht in dem Wissen um das *Wie*. Selbstgesteuerte Lerner verfügen über eine Vielzahl von Strategien und Methoden, die sie gezielt und sicher einsetzen, um ihr angestrebtes Ziel zu verwirklichen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, ihre Zeit zum Beispiel durch das Erstellen von Tagesplänen effektiv zu nutzen und geeignete Lern- bzw. Arbeitsorte für die Verfolgung ihres Ziels auszuwählen. Hierbei klären sie die Frage nach dem *Wann* und *Wo*. Des Weiteren beobachten, kontrollieren und bewerten erfolgreiche Lerner systematisch, *was* sie gelernt haben. Sobald sie ein bestimmtes Arbeitspensum erreicht haben bzw. Fortschritte bei der Realisierung ihres Ziels verzeichnen, honorieren sie dies in Form von Selbstbelohnungen. Umgekehrt sanktionieren sie das Nicht-Erreichen einer selbstgesetzten Vorgabe. Schließlich besitzen Experten im Unterschied zu Novizen, umfangreiches Wissen darüber, *mit* und *von wem* sie lernen können. Erfolg beim zielorientierten Handeln basiert dementsprechend auch auf der Nutzung eines inspirierenden, informativen und emotional unterstützenden sozialen Netzwerkes.

Das Modell der Selbstregulation von Zimmerman (1998) veranschaulicht, dass eine effektive Verwirklichung von herausfordernden Zielen die Ausführung selbstregulatorischer Aktivitäten voraussetzt. Daher ist es für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung und dient als eine Grundlage für die Konzeption der in Kapitel 3 beschriebenen Interventionsmaßnahmen.

2.5.2 Persönliche Ziele und regulationsrelevante Dispositionen der Persönlichkeit

In der gegenwärtigen Zielforschung werden persönliche Ziele verstärkt im Zusammenhang mit Dispositionen der Persönlichkeit diskutiert, die wichtige Funktionen bei der Selbstregulation von zielgerichtetem Verhalten erfüllen. Ausgangspunkt ist dabei die Frage, wie situationsübergreifende und wiederkehrende Verhaltensmuster bei der Bildung und Verfolgung von persönlichen Zielen zu erklären sind. Im Folgenden werden drei exemplarische Ansätze vorgestellt, die interindividuelle Unterschiede im Zielstreben zu begründen versuchen.

2.5.2.1 Strategien der Zielverfolgung

Unter Abschnitt 2.1.3 wurde schon einmal dargelegt, dass Menschen sich danach charakterisieren lassen, welche Strategien sie bei der Verfolgung von aussichtslos erscheinenden Zielen einsetzen. Im Folgenden werden die Aussagen des Zwei-Phasen-Modells und ihre praktische Ausformung konkretisiert. In Tabelle 5 sind sowohl verhaltensbezogene als auch kognitive Prozesse bzw. Aktivitäten aufgelistet, die Menschen mit einem assimilativen bzw. akkomodativen Bewältigungsstil zugeschrieben werden.

Eine Person mit einer assimilativen Tendenz verfolgt hartnäckig ihr Ziel, unternimmt korrektive bzw. kompensatorische Anstrengungen (z.B. zusätzliche Ressourcen mobilisieren oder aktuelle Lebensumstände modifizieren) und konzentriert sich ausschließlich auf die Umsetzung des jeweiligen Ziels, sobald sie Rückschläge oder Schwierigkeiten bei der Zielrealisierung erlebt. In der gleichen Situation passt eine Person mit einer akkomodativen Tendenz hingegen ihr angestrebtes Ziel an die jeweiligen Lebensumstände an oder führt sich vor Augen, welche Vorteile mit der Aufgabe des Ziels verknüpft wären. Als Konsequenz daraus löst sie sich von dem blockierten Ziel. Gleichzeitig ist sie offen für vielfältige andere Vorhaben und richtet ihre Ressourcen auf die Verfolgung eines neuen Ziels aus.

Tabelle 5: Beispiele von assimilativen und akkomodativen Prozessen der Zielverfolgung in Anlehnung an Brandtstädter und Rothermund (2002).

	Assimilative Prozesse	Akkomodative Prozesse
Verhaltensbezogene Ebene	hartnäckiges Zielstreben	Anpassung der Ziele an Einschränkungen
	korrektive und kompensatorische Anstrengungen, um an dem Ziel festzuhalten	positive Neubewertung des Verlustes, Auffinden von Vorteilen
	zielgerichtete Mobilisierung von Ressourcen	Ausrichten der Ressourcen auf neue, realisierbare Ziele
Kognitive Ebene	zielgerichtete Aufmerksamkeit	ungerichtete Aufmerksamkeit, ganzheitliche Informationsverarbeitung
	erhöhte Verfügbarkeit von zielförderlichen Kognitionen	gedankliche Ablösung von blockierten Zielen
	Hemmung von ablenkenden Einflüssen	gesteigerte Sensibilität gegenüber äußeren Stimuli

In der Regel wirken assimilative und akkomodative Tendenzen synergetisch zusammen (Bak & Brandtstädter, 1998) und bilden die Grundlage für Stabilität und Flexibilität beim Zielhandeln. Hält eine Person an einem Ziel fest und versucht sie, aufgetretene Hindernisse zu überwinden, stellt sie zugleich die Möglichkeit zurück, sich von dem blockierten Ziel zu lösen und sich auf neue Vorhaben zu konzentrieren. In umgekehrter Richtung wird mit zunehmender Stärke der flexiblen Zielanpassung das hartnäckige Festhalten an einem Ziel reduziert. Die beiden Tendenzen können jedoch auch in einem Regulationskonflikt miteinander stehen. Wird beispielsweise ein Ziel, das von zentraler Bedeutung ist, trotz intensiver Bemühungen aufgrund starker Behinderungen nicht erreicht, können beide Bewältigungstendenzen parallel wirken: Einerseits kommt es zu einer Aufwertung des blockierten Ziels, um so noch mehr Ressourcen für die Verwirklichung des Ziels zu aktivieren. Andererseits erfolgt eine Neutralisierung der Zielvalenz, damit die Ablösung von dem jeweiligen Ziel leichter fällt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn beide Dispositionsformen der Zielverfolgung bei einer Person stark ausgeprägt sind (Bak & Brandtstädter, 1998). Brandtstädter und Rothermund (2002) beschreiben das so genannte Stabilitäts-Flexibilitäts-Dilemma wie folgt:

Action regulation in the pursuit of goal and plans faces a basic dilemma: It must be sufficiently stable and closed to stay focused on the goal and resist distractive influences; at the same time, it has to be open and flexible enough so that plans and priorities can be adjusted to new and unexpected circumstances. (S.120)

Bak und Brandtstädter (1998) fanden empirische Evidenz dafür, dass Regulationskonflikte zwischen assimilativen und akkomodativen Formen bei der Bewältigung von Krisen und Verlustsituationen mit dem Erleben von Belastungen und Stress verknüpft sind. Eine Studie mit Hunderten von Probanden verschiedener Altersgruppen (36- bis 70jährige) lieferte folgende Befunde: a) Sowohl die Fähigkeit, sich von aussichtslosen Zielen zu lösen, als auch die Tendenz, an ausgewählten Zielen selbst bei widrigen Lebensumständen festzuhalten, stellen zwei separate Bewältigungsressourcen dar, die bei schwierigen Problemsituationen emotionale Belastungen mildern, b) Diese jeweiligen Puffereffekte fallen schwächer aus, wenn beide Bewältigungsformen gleichzeitig stark ausgeprägt sind. Bei Probanden, die in schwierigen Phasen und Verlustsituationen zum einen hartnäckig an ihren Zielen festhalten und zum anderen ihre Anliegen flexibel an situative Beschränkungen anpassen, gingen erlebte Zieldiskrepanzen und Entwicklungsdefizite mit einem Abfall der Lebenszufriedenheit einher. Darüber hinaus konnte bei diesen Probanden auch eine Zunahme des Kortisolspiegels nachgewiesen werden. Diesen Befund betrachten die Autoren als Indiz dafür, dass hohe

Ausprägungen in beiden Dispositionsvariablen zu gesteigertem psychischen Stress und einer unsicheren Orientierungslage führen.

In ihrem theoretischen Rahmenmodell postulieren Brandtstädter und Rothermund (2002) drei Faktoren, von denen es abhängt, ob assimilative und akkomodative Prozesse in einem Gleichgewicht zueinander stehen: Zum einen spielt die persönliche Bedeutsamkeit eines Ziels eine entscheidende Rolle. Je wichtiger ein Ziel für eine Person ist, desto länger wird sie an dem betreffenden Ziel auch bei widrigen Lebensumständen festhalten. Verliert ein Ziel seine Valenz, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es gegen ein neues eingetauscht wird. Ein zweiter Faktor umfasst die subjektiv wahrgenommene Erreichbarkeit eines angestrebten Ziels. Ist eine Person davon überzeugt, dass sie aufgrund ihrer eigenen Fähigkeiten und der situativen Bedingungen einen gewünschten Zielzustand erreichen kann, wird sie hartnäckig ihr Ziel verfolgen. Schätzt sie hingegen die verfügbaren Ressourcen für die Zielrealisierung als unzureichend ein, wird sie sich schneller von dem betreffenden Ziel lösen. Die dritte Einflussgröße betrifft die Verfügbarkeit von personenspezifischen Kognitionen (z.B. Wissen, Erfahrungen, Einstellungen), die auf positive Aspekte eines Ziels ausgerichtet sind. Sind diese Kognitionen einer Person nicht mehr zugänglich, fällt es ihr leichter, sich von unerreichbaren Zielen zu distanzieren und neue Vorhaben zu fokussieren. Die Literatur liefert erste empirische Befunde für die Bestätigung der skizzierten Annahmen (vgl. Brandtstädter & Rothermund, 2002), die vor allem aus experimentellen Studien gewonnen wurden. Aufgabe zukünftiger Forschung wird es sein, diese um Feldstudien zu erweitern, in denen Menschen unter realen Lebenssituationen persönlich bedeutsame Ziele verfolgen.

2.5.2.2 Strategien der Handlungskontrolle

Dispositionelle Unterschiede bei der Reaktion auf unerreichbare Ziele beschreibt auch Kuhl (1984, 1992, 2001) in seiner Handlungskontrolltheorie (siehe Abschnitt 2.1.2). Grundgedanke in Kuhls Ansatz ist die Annahme, dass lageorientierte Personen selbstregulatorische Defizite bei der Abschirmung einer aktuellen Handlungstendenz von konkurrierenden Handlungstendenzen aufweisen, während handlungsorientierte Personen über eine Vielzahl von Selbstregulationsstrategien der Handlungskontrolle verfügen (vgl. Kuhl & Fuhrmann, 1998). Ausgehend von der These „Ohne guten Willen geht es nicht“ (Kuhl, 1987, S. 101) formuliert Kuhl sechs Willensstrategien, die handlungsorientierte Personen bei der Planung, Steuerung und Ausführung von realistischen Zielhandlungen flexibel einsetzen (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Handlungskontrollstrategien nach Kuhl (1987).

Kontrollstrategie	Charakteristika
Aufmerksamkeitskontrolle	Konzentration zielrelevanter und Ausblenden zielirrelevanter Informationen
Motivationskontrolle	Fokussierung positiver Zielanreize und günstiger Erfolgsaussichten
Emotionskontrolle	Herbeiführen angenehmer Stimmungen und Unterdrücken negativer Emotionen
Handlungsorientierte Bewältigung von Misserfolgen	Ausschöpfen des Handlungspotenzials und Distanzieren von unerreichbaren Zielen
Umweltkontrolle	Schaffen einer zielförderlichen Umgebung
Sparsame Informationsverarbeitung	Effizientes Abwägen von Handlungsalternativen

Die Aufmerksamkeitskontrolle bezieht sich auf die Fähigkeit, ausschließlich zielrelevante Hinweise zu fokussieren und Informationen, die nicht auf die Realisierung einer Absicht ausgerichtet sind, auszublenden. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn alternative Handlungen besonders reizvoll erscheinen. Die Motivationskontrolle beschreibt die Fähigkeit, sich bewusst auf die positiven Anreize eines Ziels und die günstigen Erfolgsaussichten zu konzentrieren. Insbesondere in schwierigen Situationen (z.B. beim Auftreten von Problemen oder Hindernissen) kann durch angenehme Imaginationen die eigene Motivation gesteigert werden, eine aktuelle Absicht auszuführen. Ist eine Person in der Lage, sich in eine emotional entspannte Stimmung zu versetzen oder negative Gefühle zu unterdrücken, um so die Verwirklichung ihres Ziels nicht zu gefährden, verfügt sie über ein hohes Maß an emotionaler Kontrolle. Unter handlungsorientierter Bewältigung von Misserfolgen werden die Ausschöpfung des eigenen Handlungsrepertoires nach einem Misserfolg und das Distanzieren von unerreichbaren Zielen verstanden. Mit der Umweltkontrolle wird die Fähigkeit bezeichnet, sich seine Umgebung so zu gestalten, dass diese der Realisierung eines angestrebten Ziels dient. Schließlich umfasst die Strategie der sparsamen Informationsverarbeitung die Kompetenz, sich relativ zügig entscheiden zu können, ob eine

bestimmte Handlung ausgeführt werden soll oder nicht. Da oft keine Zeit bleibt, die Pros und Kontras verschiedener Handlungsalternativen gegeneinander abzuwägen, begünstigt eine effiziente Verarbeitung von Informationen das Zielhandeln.

Nach Kuhl (2001) binden sich Handlungsorientierte nicht nur an realistische, sondern auch an selbstbestimmte und bedürfniskongruente Ziele, wohingegen Lageorientierte primär Absichten verfolgen, die fremdbestimmt sind und nicht mit den eigenen Bedürfnissen übereinstimmen. Diese Annahme wurde von Brunstein (2001) empirisch bestätigt. In einer Studie mit Studierenden konnte er zeigen, dass Dispositionen der Handlungskontrolle einen wichtigen Erklärungsbeitrag hinsichtlich interindividueller Unterschiede bei der Auswahl von Zielen leisten. Zum einen banden sich Handlungsorientierte vorwiegend an realistische Ziele, während bei Lageorientierten keine Beziehung zwischen der Realisierbarkeit, ein betreffendes Ziel verwirklichen zu können, und der jeweiligen Zielbindung nachweisbar war. Zum anderen waren handlungsorientierte Untersuchungsteilnehmer, die ein starkes „Wirkungsmotiv“ (Leistungs- bzw. Machtmotiv) aufwiesen, fest entschlossen, „wirksamkeitsorientierte“ Ziele (macht- bzw. leistungsthematische Ziele) zu verfolgen. Dominierte das „Bindungsmotiv“ (Anschlussmotiv), strebten sie „bindungsorientierte“ Ziele (anschlussthematische Ziele) an. Demgegenüber verfolgten lageorientierte Probanden Ziele, die in keinem Zusammenhang mit ihren dominanten Motiven standen.

Sokolowski (1993) wies darauf hin, dass für die Realisierung von Zielen, welche nicht mit eigenen Bedürfnissen in Einklang stehen, verstärkt Strategien der Handlungskontrolle eingesetzt werden müssen. Da motiv-diskrepante Ziele nicht von sich aus motivierend wirken, ist es notwendig, dass entsprechende zielorientierte Handlungen volitional geplant, gesteuert und ausgeführt werden. Je größer die Inkongruenz zwischen einem angestrebten Zielzustand und einem latenten Motiv, desto höher ist der Bedarf an willentlicher Handlungskontrolle. Wird beispielsweise bei einem Jobkandidaten durch die Teilnahme an einem Assessment-Center das Bedürfnis nach Macht angeregt, kann eine Situation der Inkongruenz zwischen seinem latenten Motiv und einem situativ vorgegebenen Ziel entstehen, sofern er eine Gruppenübung absolvieren soll, die auf gleichberechtigte Zusammenarbeit abzielt. Um sich in diesem Fall als teamfähiges Gruppenmitglied präsentieren zu können, muss der Bewerber seine Aufmerksamkeit selektiv auf das gemeinschaftsorientierte Ziel ausrichten und konkurrierende machtbezogene Handlungstendenzen (z.B. Überlegenheit demonstrieren) ausblenden.

In einer rezenten Längsschnittstudie mit Managern konnte Kehr (2004) empirisch bestätigen, dass Diskrepanzen zwischen impliziten und expliziten Motiven mit einem erhöhten Aufwand an volitionalen Ressourcen einhergehen, der bis zur Erschöpfung der Willenskraft führen kann. Untersuchungsteilnehmer, deren selbstberichtete Motive nicht mit ihren implizit erfassten Motiven übereinstimmten (z.B. hohes Ausmaß an leistungsorientierten Bestrebungen bei niedrigem Leistungsmotiv), wiesen einen Abfall in ihrer eingesetzten Willenskraft auf, der mit einem niedrigen subjektiven Wohlbefinden einherging. Der Rückgang der Willenskraft war auch noch fünf Monate später nachweisbar. Für Kehr ist dieser Befund ein Hinweis dafür, dass sich einmal aufgebrauchte Willenskraft nicht automatisch wieder aufbaut. Entgegen der These von Muraven und Baumeister (2000), wonach selbstkontrollierende, d.h. volitionale Strategien mit der Metapher eines dauerhaft zu trainierenden Muskels verglichen werden, geht Kehr davon aus, dass die Regeneration von Willenskraft sowohl Übungen zur Stärkung der Selbstkontrolle als auch Ruhephasen ohne volitionale Anstrengungen erfordert. Er schlägt zwei verschiedene Interventionsformen vor: a) Metavolitionale Techniken sind darauf ausgerichtet, Willensstrategien zu verbessern, die zur Lösung von Handlungskonflikten eingesetzt werden können. b) Metamotivationale Techniken zielen hingegen darauf ab, Diskrepanzen zwischen unbewussten und bewussten Motiven zu verringern, um so neben Handlungskonflikten auch die Notwendigkeit von volitionaler Aktivität zu vermeiden und intrinsische Motivation sowie Wohlbefinden zu steigern.

2.5.2.3 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Bandura (1995) vertritt die These, dass die Fähigkeit, selbstregulatorische Strategien einsetzen zu können, eine notwendige jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für erfolgreiches Handeln darstellt. Damit eine Person in schwierigen und stressreichen Situationen mit Ausdauer zielbezogene Aktivitäten ausführt, muss sie auch davon überzeugt sein, eine gewünschte Leistung erbringen zu können. Ähnlich argumentiert Zimmerman (1995): "It is one thing to possess self-regulatory skills but another thing to be able to get oneself to apply them persistently in the face of difficulties, stressors, or competing attractions." (S. 219) Welche Rolle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beispielsweise im akademischen Kontext spielen, beschreiben Schunk und Pajares (2002): „Compared with students who doubt their learning capabilities, those who feel efficacious for learning or performing a task participate more readily, work harder, persist longer when they encounter difficulties, and achieve at a higher level.“ (S. 16)

Viele Zielforscher eint die Auffassung, dass Erwartungen der Wirksamkeit eigenen Handelns die Verwirklichung eines angestrebten Ziels beeinflussen (z.B. Bandura, 1977, 1997; Bandura & Locke, 2003; Brunstein & Mann, 2000; Ford, 1992; Pomaki, 2003; Locke, & Latham, 1990; Zimmerman, 1995). Jedoch werden Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedlich konzeptualisiert. Bandura (1986) versteht unter *self-efficacy*: „[...] people’s judgements of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance.“ (S. 391) Er betrachtet Selbstwirksamkeitsurteile als kontextspezifisch und nicht als stabile Persönlichkeitsmerkmale. Hingegen ist beispielsweise für Jerusalem und Mittag (1995) Selbstwirksamkeit „[...] a traitlike general sense of confidence in one’s own capabilities to master different types of environmental demands.“ (S. 177) Diesem globalen Konzept zu Folge lassen sich Menschen danach charakterisieren, ob sie in verschiedenen Situationen eher hohe oder niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen. Gibbons und Weingart (2001) beschreiben neben der aufgabenspezifischen und der allgemeinen Selbstwirksamkeit die domänenspezifische: „Domain efficacy represents an underlying belief in one’s ability to perform within a category of activities.“ (S. 626) Sie nehmen an, dass Menschen in bestimmten Fachgebieten mehr oder weniger davon überzeugt sind, selbstwirksam sein zu können. Während zum Beispiel eine Person erwartet, eine computerbasierte Aufgabe erfolgreich lösen zu können, kann sie zugleich bei einer sprachbezogenen Herausforderung geringe Selbstwirksamkeitseinschätzungen aufweisen. Für Gibbons und Weingart stellen domänenspezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen relativ stabile Personenmerkmale dar, die jedoch durch persönliche Leistungserfahrungen in den jeweiligen Fachbereichen veränderbar sind.

Wie beeinflussen Selbstwirksamkeitserwartungen, ob bzw. inwieweit verfolgte Ziele realisiert werden oder nicht? Diese Frage griffen die Arbeitspsychologen Locke und Latham in ihrer langjährigen Forschung zu Leistungszielen wiederholt auf. Auf der Grundlage von vielfältigen Studien und Metaanalysen (vgl. Locke & Latham, 1990; Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981; Wood, Mento & Locke, 1987; Tubbs, 1986) postulieren sie, dass die Überzeugung, bei der Verwirklichung eines Ziels selbstwirksam agieren zu können, einen entscheidenden Einfluss auf die Arbeitsleistung hat (Locke & Latham, 2002). Im Vergleich zu Menschen mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen setzen sich Menschen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen anspruchsvollere Ziele und erreichen so bessere Leistungen. Darüber hinaus weisen sie auch eine stärkere Bindung zu vorgegebenen Zielen auf und benutzen bessere Aufgabenstrategien als Menschen, die nur geringfügig davon überzeugt

sind, eine angestrebte Leistung erreichen zu können. Als Konsequenz realisieren sie ihre Ziele erfolgreicher.

In einer rezenten Studie mit Studierenden konnten Gibbons und Weingart (2001) ebenfalls nachweisen, dass Personen mit hohen Erwartungen der Selbstwirksamkeit herausfordernde Ziele wählten und anschließend gute Leistungen bei der Bearbeitung einer Rechtschreib- und Grammatikaufgabe erbrachten, wohingegen Personen, die an ihren eigenen Kompetenzen zweifelten, sich einfachere Ziele setzten und in der Folge vergleichsweise schlechte Aufgabenleistungen zeigten. Pomaki (2003) fand ähnliche Ergebnisse in einer Studie, in der sie die persönlichen Arbeitsziele von Angestellten eines Krankenhauses analysierte. Probanden, die davon überzeugt waren, ihre Ziele selbstwirksam verwirklichen zu können, verzeichneten im Unterschied zu Probanden mit niedrigen zielbezogenen Selbstwirksamkeitsurteilen höhere Zielfortschritte. Die positiven Effekte von hohen Einschätzungen der Selbstwirksamkeit konnte Theodorakis (1995) auch im Leistungssport bestätigen: Sportstudenten, die erwarteten, dass sie in einer bestimmten - selbst festgelegten - Zeit, eine Bahn schwimmen können, erbrachten bessere Schwimmleistungen als ihre Kommilitonen mit niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen. In einer Reihe von weiteren Untersuchungen (vgl. Schwarzer & Fuchs, 1995; Marlatt, Baer & Quigley, 1995) konnte gezeigt werden, dass hohe Einschätzungen der Selbstwirksamkeit auch gesundheitsbezogenes Verhalten fördern (z.B. Aufgeben von Rauchen und Trinken von Alkohol, ausgewogene Ernährung, sportliche Aktivitäten).

Um zu analysieren, ob hohe Einschätzungen der Selbstwirksamkeit motivierend auf zielgerichtetes Handeln wirken, führten Brunstein und Mann (2000) eine experimentelle Untersuchung mit Lehramtsstudierenden durch. Die Befunde zeigten, dass Studierende, die sich erreichbare Merkmale ihres beruflichen Identitätsideals vergegenwärtigten und somit hohe Selbstwirksamkeitserwartungen für die Bearbeitung von berufsrelevanten Problemen aufwiesen, motiviert waren, identitätsrelevante Aufgaben zu bearbeiten. Demgegenüber waren Studierende demotiviert und investierten als Folge davon weniger Zeit in die Bearbeitung von schulischen Problemszenarien, sofern sie unerreichbare Idealmerkmale fokussierten und daraufhin ihre Kompetenz hinsichtlich der Ausführung zielrealisierender Handlungen niedrig einschätzten.

Jerusalem und Mittag (1995) wiesen darauf hin, dass die Überzeugung, selbstwirksam sein zu können, eine wichtige persönliche Ressource bei der Bewältigung von einschneidenden Lebensübergängen darstellt. In einer Längsschnittstudie untersuchten sie

beispielsweise, ob bzw. inwieweit Flüchtlinge und Migranten aus der früheren DDR sich an die neuen und stressreichen Lebensbedingungen anpassen konnten. Ihre Befunde demonstrieren, dass Personen mit hoher wahrgenommener Selbstwirksamkeit die Anforderungen ihrer neuen Lebensumgebung als Herausforderungen betrachteten. Hingegen nahmen Personen mit niedrigen Kompetenzerwartungen ihr verändertes Leben als bedrohlich wahr und berichteten stärker über Ängste und gesundheitliche Probleme als Personen mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Die berichteten Befunde aus verschiedenen Themenbereichen stimmen mit Banduras (1997) Annahme überein, dass Menschen mit hohen Kompetenzeinschätzungen mehr Zeit und Anstrengungen aufbringen, um ein erwünschtes Ziel zu erreichen, als Menschen, die ein niedriges Ausmaß an Selbstwirksamkeit aufweisen, und demzufolge sich schneller entmutigt bzw. unmotiviert fühlen, an der Verwirklichung eines Ziels zu arbeiten. Dementsprechend sollten Menschen nur dann versuchen, eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen einem aktuellen Ist- und einem angestrebten Sollzustand zu verringern, sofern sie auch davon überzeugt sind, dass sie die dafür notwendigen Zielhandlungen erfolgreich ausführen können.

Locke und Latham (1990) beschreiben, dass Ziele, Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungen in wechselseitigen Beziehungen zueinander stehen. Einerseits führt eine hohe Einschätzung der Selbstwirksamkeit dazu, dass Menschen sich anspruchsvolle Ziele setzen und als Folge davon sehr gute Leistungen erreichen. Andererseits gehen erzielte Erfolge wiederum mit einer Steigerung der Kompetenzüberzeugungen und des Anspruchsniveaus von Zielen einher. Bandura (1989) betont jedoch, dass das Verfolgen von zu hohen Zielen auch mit negativen Aspekten verknüpft sein kann. Sind Menschen über einen längeren Zeitraum unzufrieden mit den bisher erzielten Leistungen, kann dies dazu führen, dass eigene Selbstwirksamkeitserwartungen reduziert und bestimmte Verhaltensweisen (z.B. vermindertes Anstrengungsverhalten) manifestiert werden. In einer altersvergleichenden Studie fanden West und Thorn (2001), dass ältere Untersuchungsteilnehmer ($M = 71.5$ Jahre) weniger davon überzeugt waren, bei der Verwirklichung von Zielen, die sich auf die Bearbeitung von Gedächtnisaufgaben bezogen, selbstwirksam agieren zu können als jüngere Untersuchungsteilnehmer ($M = 18.6$ Jahre). Die Autoren führen diesen Befund darauf zurück, dass Erwachsene höheren Alters generell geringere Erinnerungsleistungen erbringen, d.h. ihre aufgabenbezogenen Ziele seltener erreichen und häufiger Misserfolge verbuchen im Vergleich zu Erwachsenen jüngeren Alters. Als Folge davon fühlen sich ältere Menschen darin bestätigt, über wenig Kompetenz bei der Bearbeitung von Gedächtnisaufgaben zu verfügen.

Vancouver, Thompson und Williams (2001) machten unlängst darauf aufmerksam, dass Selbstwirksamkeitserwartungen auch in einer negativen Beziehung zu nachfolgenden Leistungen stehen können. Im Unterschied zu den meisten Forschungsarbeiten, die das Verhältnis zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Zielen und Leistung auf interindividueller Ebene analysieren (vgl. Bandura & Locke, 2003), untersuchten sie in zwei longitudinalen Studien, in welcher kausalen Beziehung die Erwartung, eine bestimmte Zielhandlung kompetent ausführen zu können, mit Leistung steht. Beide Studien erbrachten ein einheitliches Befundmuster: Während frühere Leistungen Selbstwirksamkeitserwartungen positiv beeinflussten, wurden für Einschätzungen der Selbstwirksamkeit negative Effekte auf die späteren Leistungen nachgewiesen. Die Autoren begründen diesen Befund mit der Annahme, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Gefahr in sich bergen können, Menschen selbstgefällig zu machen. Ist eine Person über einen längeren Zeitraum fest von ihrer eigenen Kompetenz überzeugt, besteht die Möglichkeit, dass sie zielbezogene Aktivitäten immer häufiger ausführt, ohne wichtige Überlegungen hinsichtlich der Konsequenzen ihres Handelns abgeschlossen zu haben. Dieses ist jedoch wichtig, um genau einschätzen zu können, wie viele Anstrengungen notwendig sind, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Eine Fußballmannschaft, die beispielsweise bis zum Finale alle Spiele in einer Weltmeisterschaft gewonnen hat und aufgrund dessen leichtfertig in das Finale geht, erhöht somit die Möglichkeit, das Spiel zu verlieren.

In der Gesamtbetrachtung verdeutlichen die vorangegangenen Abschnitte, dass regulationsrelevante Dispositionen der Persönlichkeit einen wichtigen Beitrag leisten, interindividuelle Unterschiede bei der Auswahl und Umsetzung von persönlichen Zielen zu erklären. Um verstehen zu können, warum, wie und mit welchem Erfolg Menschen bestimmte Vorhaben in ihren alltäglichen Lebenssituationen verfolgen, ist es notwendig zu analysieren, inwieweit sie über selbstregulatorische Strategien verfügen und ob sie davon überzeugt sind, diese auch kompetent bei der Ausführung zielbezogener Handlungen einsetzen zu können.

2.6 Persönliche Ziele und subjektives Wohlbefinden

Welche Rolle spielen persönliche Ziele für das *subjektive Wohlbefinden* (SWB) von Menschen? Diese Frage gab den Impuls für eine Vielzahl von Forschungsarbeiten, welche der Grundgedanke eint, dass zielstrebiges und zukunftsorientiertes Handeln von zentraler Bedeutung für emotionales Befinden, Lebenszufriedenheit und psychische Gesundheit ist (vgl. Brunstein, 1993, 1999; Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Emmons & Kaiser, 1996; Lent, 2004; Little & Chambers, 2004; Schmuck & Sheldon, 2001; Martin & Tesser, 1996). Vertreter so genannter telischer Ansätze des Wohlbefindens (Diener, 1984) weisen jedoch darauf hin, dass Menschen sich nicht automatisch wohler fühlen, sobald sie ein angestrebtes Ziel erreicht haben (z.B. Brunstein et al., 2005; Brunstein et al., 1998; Klinger, 1977; Oishi & Diener, 2001; Sheldon & Kasser, 1998). In einem Überblicksartikel zum SWB beschreiben Diener et al. (1999) folgende Einflussfaktoren für den Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und subjektivem Wohlbefinden:

The types of goals one has, the structure of one's goals, the success with which one is able to attain one's goals, and the rate of progress toward one's goals can all potentially affect one's emotions and life satisfaction. (S. 284)

Unter welchen Voraussetzungen Personen durch das Streben nach persönlichen Zielen überwiegend positive Stimmungen (z.B. Glück, Aktivität) und seltener negative Affekte (z.B. Traurigkeit, Energielosigkeit) empfinden sowie mit ihrem Leben zufrieden sind, wird in den folgenden Abschnitten anhand empirischer Befunde dargestellt. Hierbei wird zunächst in einem kurzen Überblick beschrieben, wie strukturelle und inhaltliche Merkmale von persönlichen Zielen das Wohlbefinden von Menschen beeinflussen können. Anschließend werden zwei Zielmodelle näher herausgearbeitet, welche die gegenwärtige Forschung zur Beziehung zwischen Zielverfolgung und subjektivem Wohlbefinden dominieren: In dem Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens (*personal-goal model of subjective well-being*; Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999) werden die Zielbindung, die Realisierbarkeit und die Bedürfniskongruenz von persönlichen Zielen als Voraussetzungen von Wohlbefinden betrachtet. Im Selbstkonkordanzmodell des Zielstrebens (*self-concordance model of goal striving*; Sheldon & Elliot, 1999) wird das Ausmaß, in dem verfolgte Ziele aufgrund persönlicher Wertorientierungen und Interessen selbst bestimmt werden, als Einflussgröße für Wohlbefinden beschrieben.

2.6.1 Struktur und Inhalt von Zielen als Einflussgrößen von Wohlbefinden

Ein zielbezogenes Merkmal, das für die Beziehung zwischen dem Streben nach persönlichen Zielen und subjektivem Wohlbefinden eine zentrale Rolle spielt, stellt die Zielstruktur dar. Emmons (1992) wies darauf hin, dass Personen, die über ein differenziertes und integriertes Zielsystem verfügen, neben größeren Fortschritten bei der Verwirklichung ihrer Ziele auch eine höhere Zufriedenheit aufweisen als Personen, deren Zielsystem aus abstrakten Bestrebungen besteht. Sheldon und Kasser (1995) postulieren ebenfalls, dass die Art und Weise, wie Ziele strukturiert sind, einen entscheidenden Einfluss darauf ausüben, ob Menschen sich wohl fühlen. In zwei Untersuchungen mit Studenten konnten sie nachweisen, dass Personen, die Ziele verfolgten, welche sowohl mit Bestrebungen der gleichen Zielebene als auch mit übergeordneten Zielen verknüpft waren, sich vitaler fühlten und positiver gestimmt waren im Vergleich zu Personen, deren Einzelziele sich weder wechselseitig unterstützten noch die Verwirklichung von Oberzielen förderten.

Dass Menschen in der Regel mehrere Ziele parallel verfolgen und diese sich sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können, betonen auch Riediger und Freund (2004). In einer Serie von Studien fanden sie, dass Untersuchungsteilnehmer, die Ziele verfolgten, welche sich gegenseitig behinderten, über ein niedrigeres Wohlbefinden berichteten als Untersuchungsteilnehmer, deren Ziele nicht um gleiche Ressourcen (z.B. Zeit, Energie) konkurrierten. Für förderliche instrumentelle Beziehungen zwischen persönlichen Zielen konnten die Autoren hingegen keine Effekte auf das Wohlbefinden nachweisen.

Mitunter kann das Streben nach konfligierenden Bestrebungen auch zu körperlichen Erkrankungen führen, wie Emmons und King (1988) zeigten. Probanden, deren Ziele miteinander im Konflikt standen, wiesen neben hohen Werten für Neurotizismus, Depression, negativem Affekt und psychosomatischen Beschwerden auch eine hohe Anzahl an Arztbesuchen und verschiedenen Krankheiten auf, die sogar noch ein Jahr nach der Erstbefragung nachweisbar waren. Emmons und King argumentieren, dass Personen mit konfligierenden Zielen viel Zeit mit grüblerischen Gedanken über ihre Ziele verschwenden, statt an deren Umsetzung zu arbeiten. Dieses Verhalten führt wiederum dazu, dass die betreffende Person einen bestehenden Zielkonflikt nicht lösen kann und keine Fortschritte bei der Verwirklichung ihrer Ziele verzeichnet.

Um den Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und subjektivem Wohlbefinden zu erklären, konzentrieren sich einige Forscher auch auf die Frage, wonach Menschen in ihrem Alltag streben (Pöhlmann, 2001). Dargel und Brunstein (2005) beschreiben zwei

Inhaltskategorien, anhand derer der Einfluss von Zielen auf das Wohlbefinden untersucht wird: extrinsische vs. intrinsische Ziele und Annäherungs- vs. Vermeidungsziele.

In einer Serie von Studien konnten Kasser und Ryan (1993, 1996; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004) zeigen, dass das Streben nach intrinsischen Zielen (z.B. Streben nach emotionaler Nähe, sozialen Projekten und Selbstverwirklichung) subjektives Wohlbefinden fördert, während das Verfolgen von extrinsischen Zielen (z.B. Streben nach Geld, Ruhm, Prestige, Einfluss und äußerlicher Attraktivität) mit Beeinträchtigungen des Wohlbefindens einhergeht. Personen, die überwiegend machtbezogene und materielle Ziele anstrebten, berichteten häufiger über gesundheitliche Probleme, innere Ängste, Depressionen und psychosomatische Beschwerden als Personen, die an sozialen und entwicklungsbezogenen Anliegen interessiert waren. Mitunter können extrinsische Ziele auch mit niedrigem Selbstvertrauen, häufigem Fernseh-, Alkohol- und Zigarettenkonsum sowie mit einem geringen Ausmaß an tiefen Freundschafts- und Liebesbeziehungen verknüpft sein (Kasser & Ryan, 2001).

Ähnliche Ergebnisse fanden Schmueck, Kasser und Ryan (2000) auch im interkulturellen Vergleich zwischen deutschen und amerikanischen Studenten. Sowohl Studierende in den USA als auch in Deutschland zeigten ein höheres SWB, wenn sie intrinsische Ziele (z.B. Affiliation, Gemeinschaftsgefühl) verfolgten. Das Streben nach extrinsischen Zielen (z.B. finanzieller Erfolg, soziale Anerkennung) ging mit niedrigen Wohlbefindenswerten einher. Dieses Befundmuster stimmt mit den Erkenntnissen von Diener und Diener (1995) überein, die in einer Studie mit über 13 000 Studenten aus 31 Nationen nachweisen konnten, dass die Lebenszufriedenheit von Personen aus reichen Ländern nicht davon abhängt, wie zufrieden die jeweiligen Personen mit ihrer finanziellen Situation sind.

Für Sheldon et al. (2004) beinhalten Befunde zum positiven Einfluss von intrinsischen Zielen folgende Implikationen: „[...] people seeking greater well-being would be well advised to focus on the pursuit of goals involving growth, connection and contribution rather than goals involving money, beauty and popularity.“ (S. 485)

Weitere kulturvergleichende Untersuchungen mit asiatisch-amerikanischen, japanischen und europäisch-amerikanischen Studenten (Oishi & Diener, 2001), zeigten jedoch, dass Ziele, die aufgrund externaler Faktoren verfolgt werden, nicht unweigerlich zu niedrigem Wohlbefinden führen müssen. Während „independent goal pursuits“ (z.B. Freude und Spaß) bei europäischen Amerikanern mit einer Erhöhung des SWB einhergingen, hatten sie bei Asiaten und asiatischen Amerikanern keinen positiven Effekt auf das subjektive

Wohlbefinden. Demgegenüber stieg der förderliche Einfluss der Zielerreichung auf das SWB, wenn japanische und asiatisch-amerikanische Studenten „interdependent goal pursuits“ (z.B. Ziele, um Eltern oder Freunde zu erfreuen) verfolgten. Die Autoren führen diese Ergebnisse auf starke kulturelle Unterschiede zurück. In westlichen und östlichen Kulturen sei das Verfolgen von intrinsischen und extrinsischen Zielen mit unterschiedlichen emotionalen Konsequenzen und Bewertungen verbunden.

Neben der Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Zielen hängt das subjektive Wohlbefinden auch davon ab, ob verfolgte Anliegen und Vorhaben mit positiven oder negativen Anreizen verknüpft sind. Emmons (1999; Emmons & Kaiser, 1996) wies darauf hin, dass Personen, deren Ziele auf die Vermeidung unerwünschter Zustände ausgerichtet sind (Vermeidungsziele), im Vergleich zu Personen, deren Gedanken um das Erreichen eines angestrebten Ziels kreisen (Annäherungsziele), häufiger über Angstgefühle und körperliche Beschwerden klagen sowie weniger mit ihrem Leben zufrieden sind. In zwei Längsschnittstudien untersuchten Elliot, Sheldon und Church (1997) die Beziehung zwischen dem Streben nach Vermeidungszielen und subjektivem Wohlbefinden. Die Ergebnisse demonstrieren, dass Studierende, die überwiegend Vermeidungsziele verfolgten, am Ende eines Studienseesters über ein niedrigeres Wohlbefinden berichteten als zu Beginn des Semesters. Elliot und Kollegen begründen ihre Ergebnisse damit, dass Studierende, die Vermeidungsziele verfolgten, im Verlauf des Semesters weniger Fortschritte bei der Verwirklichung ihrer Ziele wahrnahmen und als Folge verstärkt negative Affekte aufwiesen und mit ihrem Leben unzufrieden waren.

In anderen Untersuchungen konnte darüber hinaus (Coats et al., 1996; Elliot & Sheldon, 1997) nachgewiesen werden, dass Vermeidungsziele auch mit Pessimismus, negativer Selbstbewertung und Depression einhergehen. Die Autoren vermuten, dass Vermeidungsziele negative Gedanken (z.B. Grübeleien, Sorgen) hervorrufen und somit das Ausführen von zielorientierten Handlungen behindern. Als Folge davon können angestrebte Ziele nicht erfolgreich verwirklicht werden, was wiederum zu einem Abfall des subjektiven Wohlbefindens führt. Emmons (1999) führt ein weiteres Argument für die negativen Effekte von Vermeidungszielen auf: „[...] avoidant strivings are associated with more aversive outcomes because they reflect engaging in controlled as opposed to self-determined behavior.“ (S. 59) Mit dieser Annahme weist Emmons darauf hin, dass auch die Frage danach, ob verfolgte Ziele selbst- oder fremdbestimmt sind, Aufschluss über die Beziehung zwischen dem Streben nach persönlichen Zielen und subjektivem Wohlbefinden liefert. Diese und weitere Aspekte werden in den folgenden Abschnitten vertieft dargestellt.

2.6.2 Das Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens

Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al. 1999) entwickelten ein Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens (siehe Abbildung 3), dessen Kernaussage darin besteht, dass die Beziehung zwischen persönlichen Zielen und menschlichem Wohlbefinden auf einem komplexen Zusammenspiel dreier zielbezogener Faktoren beruht. In diesem Modell werden die Zielbindung und die Realisierbarkeit von persönlichen Zielen als grundlegende, mit einander interagierende Einflussgrößen des Wohlbefindens beschrieben.

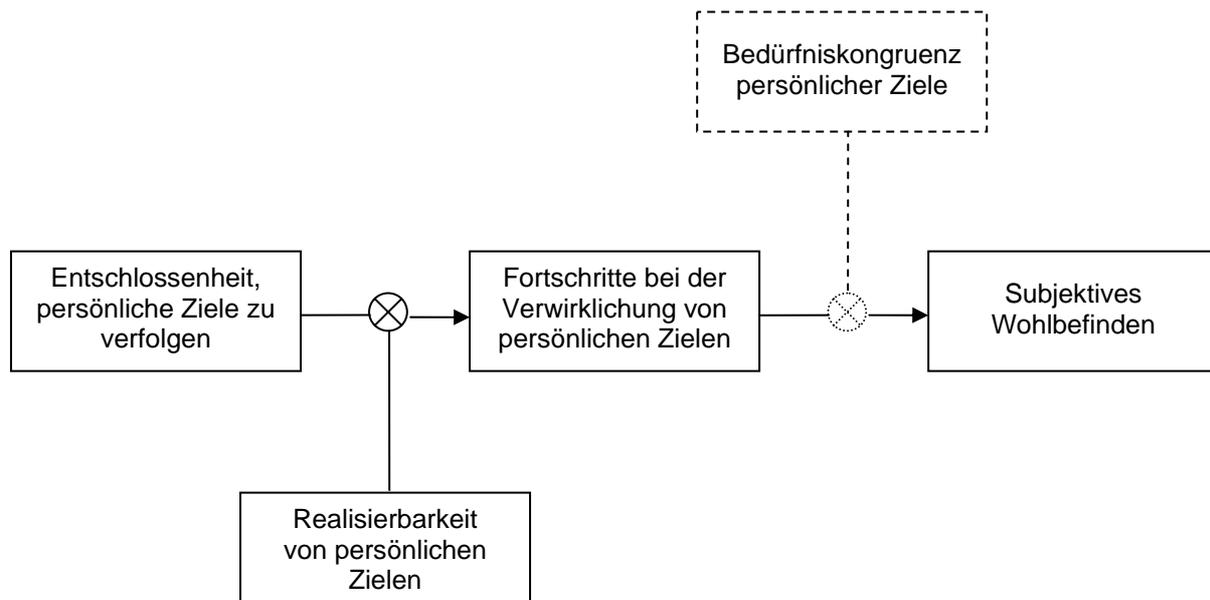


Abbildung 3: Das Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens (Brunstein et al., 1999).

Mit *Zielbindung* bzw. Entschlossenheit² wird in dem Modell das Ausmaß definiert, in dem sich Menschen mit ihren Zielen identifizieren und sich an diese binden. Eine hoch entschlossene Person fühlt sich ihrem jeweiligen Ziel stark verpflichtet, hat eine konkrete Vorstellung darüber, was sie erreichen oder auch vermeiden möchte und investiert selbst beim Auftreten von Schwierigkeiten bzw. Hindernissen Zeit und Anstrengung oder sucht nach alternativen Strategien, um ihr angestrebtes Ziel zu verwirklichen. Nach Brunstein (2000) können zwei Arten von Verpflichtung unterschieden werden: eine Identitätsverpflichtung, d.h. die Bindung eines Ziels an das eigene Selbst einer Person, und eine Handlungsverpflichtung, die innere Verpflichtung einer Person, ein Ziel zu verwirklichen.

² Die Begriffe Entschlossenheit, persönliche Ziele zu verfolgen, und Zielbindung werden fortan synonym verwendet.

Die *Realisierbarkeit* eines Ziels gibt Aufschluss darüber, wie günstig bzw. ungünstig die äußeren Lebensbedingungen für die Verwirklichung eines verfolgten Ziels sind. Eine Person, welche die Realisierungsbedingungen als sehr gut einschätzt, hat häufig Gelegenheiten, etwas für das betreffende Ziel zu tun, kann den Prozess der Zielrealisierung selbst kontrollieren und verfügt über vielfältige zielbezogene Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld. Während die Höhe der Zielbindung bestimmt, wie stark das Wohlbefinden vom Streben nach persönlichen Zielen abhängt, beeinflusst das Ausmaß der Realisierbarkeit von Zielen, in welche Richtung sich das Wohlbefinden über die Zeit verändern wird. Günstige Realisierungsbedingungen führen zu einer Zunahme des Wohlbefindens, wohingegen ungünstige Lebensbedingungen (z.B. Mangel an sozialer Unterstützung, fehlende Gelegenheiten) und die damit verbundenen Risiken, ein betreffendes Ziel nicht verwirklichen zu können, subjektives Wohlbefinden beeinträchtigen.

Warum beeinflussen Zielbindungen und Realisierungsbedingungen subjektives Wohlbefinden? In dem Modell werden Fortschritte bei der Verwirklichung von persönlichen Zielen als vermittelnde Variable postuliert. Zum einen werden Fortschritte als unmittelbare Ursache für Wohlbefinden betrachtet. Zum anderen wird angenommen, dass Erfolgserlebnisse nur dann erlebt werden, wenn hohe Zielbindungen mit günstigen Bedingungen für die Realisierung von persönlichen Zielen verknüpft sind. Hohe Entschlossenheit allein ist somit eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Fortschritte bei der Zielverwirklichung (Brunstein et al. 2005). Maßgeblich ist vielmehr die Passung zwischen Entschlossenheit und Realisierbarkeit, ein Sachverhalt, der im Modell als interaktiver Effekt dieser beiden Faktoren auf Zielfortschritte und darüber vermittelt auf subjektives Wohlbefinden beschrieben wird.

Neben der Zielbindung und der Realisierbarkeit von persönlichen Zielen spezifizieren die Autoren des Zielmodells eine dritte Voraussetzung die erfüllt sein muss, damit Fortschritte zu hohem Wohlbefinden führen: Erfolgserlebnisse bei der Zielverwirklichung führen nur dann zu positiven Affekten und zur Zufriedenheit mit dem eigenen Leben, wenn die jeweiligen Ziele mit eigenen inneren Bedürfnissen übereinstimmen. Das Ausmaß, in dem verfolgte Ziele für die Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse geeignet sind, wird in dem Modell als *Bedürfniskongruenz* bezeichnet. In den folgenden Abschnitten werden die Annahmen des hier vorgestellten Zielmodells anhand von prognostischen und longitudinalen Untersuchungen veranschaulicht.

2.6.2.1 Entschlossenheit und Realisierbarkeit als Einflussgrößen des Wohlbefindens

In der ersten Längsschnittuntersuchung zum Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und subjektivem Wohlbefinden forderte Brunstein (1993) Studierende zu Beginn eines Semesters dazu auf, sechs persönliche Ziele aus verschiedenen Lebensbereichen (z.B. Freundschaften, Freizeit) zu beschreiben und diese anhand von Skalen zur Entschlossenheit (z.B. Verbindlichkeit von Zielen, Identifikation mit Zielen) und Realisierbarkeit (z.B. Gelegenheit im Alltag, um etwas für die Zielverwirklichung tun zu können oder soziale Ermutigung durch andere Menschen) einzuschätzen. Außerdem beurteilten die Probanden innerhalb des 14-wöchigen Untersuchungszeitraums mehrfach, wie weit sie mit der Verwirklichung ihrer jeweiligen Ziele vorankamen, wie zufrieden sie mit ihrem Leben waren und wie häufig sie gehobene oder deprimierte Stimmungen erlebten. In den Ergebnissen zeigte sich, dass Studierende, die hoch entschlossen waren, ihre persönlichen Ziele zu verwirklichen, und zudem die Realisierungsbedingungen als günstig wahrnahmen, im Verlauf des Semesters einen Anstieg im subjektiven Wohlbefinden verzeichneten. Studierende, welche die Realisierbarkeit ihrer Ziele als ungünstig erachteten, wiesen hingegen vermindertes Wohlbefinden auf. Dies war jedoch nur dann der Fall, wenn sie sich ihren Zielen stark verbunden fühlten. Sofern sie gering entschlossen waren, ihre Ziele zu verwirklichen, war kein Zusammenhang zwischen der Realisierbarkeit und dem subjektiven Wohlbefinden nachweisbar. Die Höhe der Zielbindung moderierte somit den Zusammenhang zwischen der Realisierbarkeit von Zielen und der Veränderung des subjektiven Wohlbefindens. Die beschriebene wechselseitige Wirkung der Entschlossenheit und Realisierbarkeit erwies sich darüber hinaus als entscheidender Prädiktor der späteren Zielfortschritte und der Veränderung des SWB. Die erlebten Fortschritte fungierten als vermittelnde Größen: Hohe Zielfortschritte führten zu einer positiven Veränderung des Wohlbefindens, geringes Vorankommen mit den Zielen zu negativen Veränderungen des SWB.

Die berichteten Befunde konnten auch für andere Personengruppen nachgewiesen werden. In einer ähnlichen Studie befragte Brunstein (1999) ältere Menschen (60- bis 80-Jährige) zunächst zu ihren persönlichen Zielen aus fünf verschiedenen Lebensbereichen (z.B. Familie, Gesundheit, Hobbies). Neben persönlichen Daten wie beispielsweise Alter, Gesundheitszustand oder sozialen Kontakten wurden auch die jeweilige Zielbindung und die erlebte Realisierbarkeit der persönlichen Ziele erhoben. Die Ergebnisse demonstrieren, dass ältere Menschen, welche die Realisierungsbedingungen für ihre Ziele als günstig einschätzten, vermehrt positive Gefühle erlebten, mit ihrem Leben zufrieden waren und eine optimistische

Einstellung zum Alter aufwiesen. Außerdem konnte gezeigt werden, dass hoch entschlossene Personen, welche die Bedingungen und Gelegenheiten ihrer gegenwärtigen Lebenssituation für die Verwirklichung ihrer Ziele als eher ungünstig wahrnahmen, verstärkt Gefühle der Unzufriedenheit und Resignation, eine geringe Lebenszufriedenheit und eine negative Sichtweise gegenüber dem Alter zeigten.

Einen weiteren Beleg für das vorgestellte Modell lieferte einer Längsschnittstudie, die Maier und Brunstein (2001) mit Berufsanfängern aus 14 verschiedenen Unternehmen über einen Zeitraum von acht Monaten durchführten. Die beruflichen Neueinsteiger berichteten zu Beginn der Untersuchung vier Berufsziele und schätzten diese nach der eigenen Entschlossenheit und den Realisierungsbedingungen am Arbeitsplatz ein. Darüber hinaus wurden auch die Fortschritte bei der Verwirklichung der beruflichen Ziele erfasst. Um festzustellen, ob bzw. inwieweit die Untersuchungsteilnehmer die Anforderungen und Aufgaben des Berufseinstiegs erfolgreich bewältigten, wurden Veränderungen in der Höhe der Arbeitszufriedenheit und der organisationalen Verbundenheit analysiert. Ziel der Studie war es, über die zu Beginn der Untersuchung eingeschätzte Entschlossenheit und Realisierbarkeit der persönlichen Berufsziele spätere affektive Einstellungen im Arbeitsleben der neuen Mitarbeiter verschiedener Unternehmen vorherzusagen. Maier und Brunstein berichteten, dass hoch entschlossene Berufsanfänger, die über günstige allgemeine Ressourcen am Arbeitsplatz verfügten (z.B. großer Handlungsspielraum, starke zielbezogene soziale Unterstützung durch Kollegen oder Mentoren), hohe Zielfortschritte aufwiesen. Als Folge davon waren sie mit ihrer Arbeit zufrieden und identifizierten sich mit ihrem Unternehmen. Demgegenüber waren Berufseinsteiger, die eine hohe Bindung an ihre persönlichen Berufsziele aufwiesen, mit ihrer Arbeit eher unzufrieden und fühlten sich mit ihrem Unternehmen wenig verbunden, wenn sie über ungünstige Realisierungsbedingungen bzw. Ressourcen für die Verwirklichung ihrer persönlichen Berufsziele verfügten und somit geringe Zielfortschritte aufwiesen. Für die unternehmerische Praxis implizieren die beschriebenen Befunde, dass die Arbeitszufriedenheit und die Identifikation mit einem Unternehmen von Mitarbeitern erhöht werden können. Werden persönliche Karriere- und Berufsziele mit Vorgesetzten oder Mentoren besprochen, können entsprechende Ressourcen bzw. Möglichkeiten am Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt werden, um die Verwirklichung der Mitarbeiterziele zu fördern.

Wie wichtig es ist, dass Menschen ihr unmittelbares soziales Umfeld darüber informieren, welche persönliche Ziele sie verfolgen, um so zielförderliche Unterstützung erhalten zu können, verdeutlichen auch die Befunde aus zwei Studien zur Zufriedenheit in

Paarbeziehungen (Brunstein, Dangelmayer & Schultheiss, 1996). In der ersten Untersuchung wurden junge Paare dazu aufgefordert, sowohl Ziele, die sich auf die Partnerschaft bezogen, als auch individuelle Ziele (Ausbildungs- und Berufsziele) zu beschreiben. Außerdem schätzten sie das Ausmaß ein, in dem sie von ihren jeweiligen Partnern instrumentelle und emotionale Unterstützung erfuhren. Die Ergebnisse bestätigten die Vermutung der Autoren: Personen, die sich von ihrem Partner bei der Realisierung ihrer partnerschaftlichen und individuellen Ziele unterstützt fühlten, berichteten vier Wochen später häufiger über zielbezogene Handlungen und erlebten in ihrer Beziehung überwiegend positive Gefühle wie beispielsweise Glück, Zufriedenheit und Harmonie. Die zweite Untersuchung mit verheirateten Paaren erbrachte ähnliche Befunde. Hierbei zeigte sich allerdings, dass der positive Effekt der sozialen Unterstützung davon abhing, ob die persönlichen Ziele des Ehemanns bzw. der Ehefrau dem jeweiligen Partner bekannt waren. Demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass erbrachte Unterstützung keine „Früchte trägt“, sofern der jeweilige Partner nicht über die persönlichen Ziele informiert worden ist.

Um die Ergebnisse von Brunstein und Kollegen zu replizieren, führten Kaplan und Maddux (2002) eine Studie mit 117 verheirateten Paaren durch. Die Untersuchungsteilnehmer berichteten zunächst eine Vielzahl persönlicher Ziele und beurteilten das Ausmaß, in dem sie bei der Verwirklichung dieser Vorhaben auf die Unterstützung ihrer Partner zurückgreifen konnten. Anschließend generierten sie eine Liste von Zielen, die sie zusammen mit ihren jeweiligen Ehepartnern verfolgten. Zusätzlich schätzten die Teilnehmer ein, inwieweit sie davon überzeugt waren, diese gemeinschaftlichen Ziele zusammen mit ihrem Partner realisieren und ihre jeweiligen Ressourcen aufeinander abstimmen zu können. Darüber hinaus wurde als abhängige Variable die Zufriedenheit in der Paarbeziehung erfasst. Erwartungsgemäß zeigte sich zum einen, dass eine hohe wahrgenommene Unterstützung durch den Partner mit einer hohen ehelichen Zufriedenheit einherging. Zum anderen konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der geteilten Erwartung, gemeinschaftliche Ziele verwirklichen zu können, und der Zufriedenheit in der Ehe nachgewiesen werden. Für die Autoren bieten diese Befunde Ansatzpunkte für die therapeutische Arbeit mit Paaren, die in einer gestörten Beziehung leben. Um die verschiedenen Aspekte der Unzufriedenheit innerhalb einer Ehe aufzudecken, sollten zu Beginn einer Therapie die persönlichen Ziele und die wahrgenommene Unterstützung durch den jeweiligen Partner besprochen werden und nach Möglichkeiten zur Verbesserung der partnerschaftlichen Hilfestellung gesucht werden. Im Anschluss sollten gemeinschaftliche Ziele geklärt werden und Strategien zur Erhöhung der geteilten Selbstwirksamkeitserwartung erdacht werden.

In einer Studie mit Studenten untersuchten Diener und Fujita (1995), verschiedene Formen von Unterstützung und ihren jeweiligen Einfluss auf Indikatoren des Wohlbefindens. In einem ersten Untersuchungsschritt sollten Freunde und Familienangehörige einschätzen, in welchem Ausmaß dem jeweils zu beurteilenden Untersuchungsteilnehmer 21 soziale, personale und materielle Ressourcen zur Verfügung stehen. Dieses Vorgehen erfüllte den Zweck, ein möglichst stabiles Maß für die Ressourcen zu erhalten. Ein zweiter Untersuchungsschritt bestand darin, dass die teilnehmenden Studenten 15 persönliche Ziele auflisteten und zudem einschätzten, wie wichtig die 21 Ressourcen für die Verwirklichung jedes einzelnen Ziels waren. Darüber hinaus wurden Lebenszufriedenheit, angenehme und unangenehme Affekte sowie globales SWB erfasst. Es ergab sich folgendes Befundmuster: Soziale (z.B. familiäre Unterstützung, enge Freunde) und personale (z.B. Intelligenz, soziale Fähigkeiten) Ressourcen korrelierten stärker mit subjektivem Wohlbefinden als materielle Unterstützungsformen (z.B. Geld, materieller Besitz). Generell war der Zusammenhang zwischen Ressourcen und SWB stärker ausgeprägt, wenn die jeweiligen Ressourcen von den Studierenden als wichtig für die Realisierung ihrer persönlichen Ziele erachtet wurden.

Harlow und Cantor (1995) wiesen darauf hin, dass die Art und Weise wie soziale Unterstützung geleistet wird, mit verschiedenen Vorteilen verknüpft sein kann. In einer Studie analysierten sie auf der Grundlage von Fragebogen, Tagebucheinträgen und der *experience sampling*-Methode, mit welchem Nutzen emotionale und informatorische Unterstützung einhergehen, sofern Schwierigkeiten bei der Verwirklichung von persönlichen Zielen auftreten und es aufgrund dessen zu Beeinträchtigungen des Wohlbefindens kommt. Nutzten Untersuchungsteilnehmer ihre sozialen Netzwerke, um Ermutigung und Selbstvertrauen (emotionale Unterstützung) zu erhalten, führte dieses dazu, dass Wochen später negative psychologische Zustände (z.B. Depressivität, Gefühle der Wertlosigkeit) abgeschwächt wurden. Suchten Untersuchungsteilnehmer hingegen den sozialen Kontakt, um von Vorbildern mit wichtigen Informationen hinsichtlich der Verfolgung ihrer persönlichen Ziele versorgt zu werden (informatorische Unterstützung), resultierten daraus positive psychologische Zustände (z.B. Empfinden von Stolz, Optimismus). Generell fanden die Autoren, dass Personen mit einer Leistungszielorientierung (*outcome focus*) überwiegend emotionale Unterstützung suchten, während Personen mit einer Lernzielorientierung (*improvement focus*) verstärkt informatorische Unterstützung suchten.

2.6.2.2 Bedürfniskongruenz als Einflussgröße des Wohlbefindens

In dem Zielmodell von Brunstein und Maier (2002; Brunstein, et al., 1999) wird postuliert, dass Fortschritte bei der Verwirklichung von persönlichen Zielen keine Garantien für die Entwicklung von hohem Wohlbefinden darstellen. Das Streben und die Realisierung von persönlichen Zielen fördern nur in dem Maße menschliches Wohlbefinden, wie die betreffenden Ziele grundlegenden Bedürfnissen einer Person entsprechen (Brunstein et al., 1995). Beinhalten Ziele keine Anreize, die für die Befriedigung von latenten Bedürfnissen einer Person wie dem Streben nach Leistung, Macht und zwischenmenschlicher Nähe geeignet sind, wird die Zielerreichung keinen Fördereffekt auf das Wohlbefinden ausüben.

Um diese Annahmen empirisch zu prüfen, führte der Forscherkreis um Brunstein eine Serie von Studien durch, in denen neben explizit per Selbstbericht erfassten Zielen auch implizite, d.h. dem Bewusstsein weitgehend unzugängliche Bedürfnisse mit dem Thematischen Apperzeptionstest (TAT) erhoben wurden. Bei dieser projektiven Messmethode werden Untersuchungsteilnehmer dazu aufgefordert, innerhalb einer festgelegten Zeit zu einer bestimmten Anzahl an Bildern Phantasiegeschichten zu schreiben. Anschließend werden die so erfassten Motive thematisch ausgewertet und können zu den ebenfalls nach Inhalten klassifizierten Zielen in Beziehung gesetzt werden.

Auf der Grundlage dieser methodischen Vorgehensweise befragten Brunstein et al. (1995) Studierende zu ihren persönlichen Anliegen in verschiedenen Lebensbereichen (z.B. Ausbildung, Freundschaften) und erfassten ihre impliziten Motive (Macht und Intimität). Die Ergebnisse zeigten, dass das Ausmaß der thematischen Übereinstimmung zwischen expliziten Zielen und impliziten Motiven in einem positiven Zusammenhang mit der Höhe des emotionalen Wohlbefindens stand. Verfolgten hoch anschlussmotivierte Studenten bindungsorientierte Ziele, wiesen sie eine positive Stimmungslage auf, formulierten sie hingegen wirkungsorientierte Anliegen, überwogen negative Affekte. Ein umgekehrtes Bild ergab sich für Studenten, die im TAT ein starkes Bedürfnis nach Macht zum Ausdruck brachten: Das Streben nach Wirkungszielen ging mit hohem emotionalen Wohlbefinden einher, das Streben nach Intimitätszielen stand in einer negativen Beziehung zum Wohlbefinden.

Diese Befunde konnten Brunstein, Schultheiß und Grässmann (1998) in zwei weiteren Studien bestätigen. Studierende, die motiv-kongruente Ziele (d.h. Wirkungsziele bei hohem Machtmotiv bzw. Bindungsziele bei hohem Anschlussmotiv) erreichten, berichteten verstärkt in einem Zeitraum von zwei Wochen über positive Stimmungen. Demgegenüber erlebten

Studierende, deren Zielsetzungen nicht mit den eigenen Motiven übereinstimmten (d.h. Wirkungsziele bei hohem Anschlussmotiv bzw. Bindungsziele bei hohem Machtmotiv), in ihren alltäglichen Lebenssituationen überwiegend negative Gefühle (Studie 1). Waren Studierende fest entschlossen, bedürfniskongruente Ziele zu verwirklichen und verfügten sie zudem über günstige Lebensbedingungen, um die betreffenden Ziele umsetzen zu können, führte das zu positiven Veränderungen ihres emotionalen Wohlbefindens vom Beginn bis zum Ende eines Semesters. Im Unterschied dazu verzeichneten Studierende, die eine hohe Bindung zu bedürfnis-inkongruenten Zielen aufwiesen, im Verlauf eines Semesters einen Rückgang in ihrem emotionalen Wohlbefinden (Studie 2). Warum ging das Verfolgen von persönlichen Zielen, die nicht eigenen Bedürfnissen entsprechen, mit Einbußen des Wohlbefindens einher? Die Autoren führen zwei Gründe für diesen Befund auf: Einerseits stehen motiv-inkongruente Ziele in keinem Zusammenhang mit der emotionalen Befriedigung von impliziten Motiven. Andererseits erfordert das Streben nach Zielen, die nicht mit den eigenen Bedürfnissen übereinstimmen oder ihnen sogar entgegenwirken, erhöhte Konzentration und Selbstkontrolle sowie die Verfügbarkeit von begrenzten Ressourcen (z.B. Zeit oder Energie), die somit nicht mehr oder nur in geringerem Maß für die Realisierung von bedürfnis-kongruenten Zielen bereitstehen. Können motiv-kongruente Ziele jedoch nicht verwirklicht werden, führt das wiederum zu Beeinträchtigungen des emotionalen Wohlbefindens.

Ähnliche Ergebnisse fanden Hofer und Chasiotis (2003) auch für einen afrikanischen Kulturkreis. Um den Zusammenhang zwischen dem Streben nach motiv-kongruenten Lebenszielen und der Lebenszufriedenheit zu untersuchen, führten sie eine Studie mit jungen männlichen Probanden aus Zambia (12 bis 21-Jährige) durch. Erwartungsgemäß wiesen Personen, die hoch anschlussmotiviert bzw. leistungsmotiviert waren und gemeinschaftsorientierte bzw. leistungsorientierte Ziele verfolgten, eine höhere Lebenszufriedenheit auf als Personen, deren Ziele nicht mit den eigenen Bedürfnissen übereinstimmten. Im Gegensatz zu den Befunden von Brunstein und Kollegen war für den Bereich der Machtmotivation jedoch keine signifikante Beziehung zwischen der Motiv-Kongruenz (d.h. der Übereinstimmung zwischen machtbefugten Lebenszielen und dem Bedürfnis nach Macht) und der Lebenszufriedenheit nachweisbar. Die Autoren begründen diesen Befund mit kulturellen und altersbedingten Aspekten: Themen wie Status und Macht gewinnen in Zambia erst mit der Heirat und Vaterschaft an Bedeutung.

Zusammenfassend verdeutlichen die berichteten Ergebnisse, warum eine Person Gefühle des Glücks und der Zufriedenheit erlebt, sobald sie ein angestrebtes Ziel erreicht hat,

während eine andere Person, die das gleiche Ziel verwirklichen konnte, sich unzufrieden und niedergeschlagen fühlt. Die Motivdisposition, welche eine Person aufweist und deren Übereinstimmung mit dem jeweils verfolgten Ziel, bestimmen, welche emotionalen Konsequenzen mit der Verwirklichung des betreffenden Ziels verbunden sind.

2.6.3 Das Selbstkonkordanzmodell des Zielstrebens

Auch Sheldon und Kollegen (Sheldon & Houser-Marko, 2001; Sheldon & Elliot, 1999) vertreten die These, dass die erfolgreiche Verwirklichung von persönlichen Zielen nur dann zu einer Steigerung des Wohlbefindens führt, wenn die entsprechenden Ziele der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse dienen. In dem von Sheldon und Elliot (1999) entwickelten Selbstkonkordanzmodell des Zielstrebens (siehe Abbildung 4) basiert die Stimmigkeit zwischen grundlegenden Bedürfnissen und verfolgten Zielen jedoch nicht – wie in dem weiter oben skizzierten Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens – auf implizit erhobenen Motiven, sondern auf explizit, d.h. per Selbstbericht erfassten Bedürfnissen.

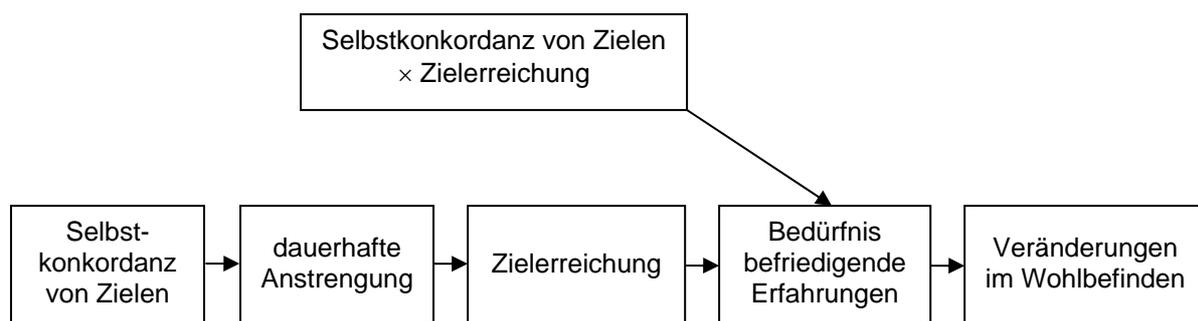


Abbildung 4: Das Selbstkonkordanzmodell des Zielstrebens (Sheldon & Elliot, 1999).

In Anlehnung an das Konzept der Selbstkonkordanz (siehe Abschnitt 2.3.3) postulieren Sheldon und Elliot (1999) in ihrem Modell folgenden Wirkmechanismus: Das Streben nach selbstkonkordanten Zielen führt dazu, dass Menschen über einen längeren Zeitraum ein beträchtliches Maß an Anstrengung und Zeit in die Verfolgung ihrer jeweiligen Ziele investieren. Dieses hat zur Folge, dass große Fortschritte bei der Verwirklichung erreicht werden, die wiederum während der Zielverfolgung mit täglichen Erfahrungen der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse wie dem Streben nach Kompetenz, Autonomie und zwischenmenschlicher Nähe einhergehen. Letztlich resultieren daraus positive Veränderungen im Wohlbefinden.

Um die Aussagen des Selbstkonkordanzmodells empirisch zu bestätigen, befragten Sheldon und Elliot (1999) in drei Längsschnittstudien Studierende danach, welche Ziele sie in dem bevorstehenden Semester verfolgen wollten. Zudem sollten sie angeben, aus welchen Gründen sie die betreffenden Ziele anstrebten. Darüber hinaus beurteilten die teilnehmenden Studenten während des Semesters mehrmals, wie erfolgreich sie bei der Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele waren und wie wohl sie sich fühlten. In zwei der Untersuchungen wurde zusätzlich erfasst, inwieweit die Teilnehmer während des Semesters Erfahrungen machten, die für die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse relevant waren. Entsprechend der Erwartung zeigte sich, dass Studierende, die selbstkonkordante Ziele auswählten, hart dafür arbeiteten, um ihre jeweiligen Ziele zu verwirklichen. Dies führte dazu, dass sie vermehrt Fortschritte im Verlauf eines Semesters verbuchten, die mit bedürfnisbefriedigenden Erfahrungen einhergingen. Dieser Zusammenhang war besonders stark ausgeprägt, wenn die erreichten Ziele ein hohes Maß an Selbstkonkordanz aufwiesen. Schließlich übte die Befriedigung von psychologischen Grundbedürfnissen einen positiven Einfluss auf Veränderungen im allgemeinen Wohlbefinden aus.

In einer Längsschnittstudie zur Adaptation an das Studium untersuchten Sheldon und Houser-Marko (2001) den Einfluss von selbstkonkordanten Zielen auf das studienbezogene Wohlbefinden. Dazu berichteten Studienanfänger ihre persönlichen Ziele, die sie zu Beginn ihres Studiums verfolgen wollten und schätzten diese nach dem Ausmaß ein, in dem sie selbstbestimmt waren. Als Indikatoren der Adaptation an das Studium wurden Veränderungen der sozialen, emotionalen und akademischen Anpassung sowie der institutionellen Bindung über den Zeitraum der ersten beiden Studiensemester untersucht. Studienanfänger, deren Ziele auf selbstkonkordanten Motivationsquellen basierten, waren sowohl am Ende des ersten Semesters als auch am Ende des darauf folgenden Semesters besser an die Anforderungen und Veränderungen dieser neuen Lebensphase angepasst als Studienanfänger, die ihre persönlichen Projekte und Vorhaben als fremdbestimmt wahrnahmen. Die Autoren fanden folgenden Wirkmechanismus: Das Streben nach selbstkonkordanten Zielen führte zu einer Steigerung der Zielfortschritte im Verlauf des ersten Semesters. Daraus resultierte wiederum eine erfolgreiche Bewältigung des Studieneintritts am Ende dieses Semesters. Darüber hinaus führte die erfolgreiche Realisierung der Ziele, die in der Studieneingangsphase für die Studenten von persönlicher Bedeutung waren, dazu, dass das Ausmaß der Selbstkonkordanz für Ziele, welche die teilnehmenden Studierenden im zweiten Semester verfolgten, erhöht wurde. Als Folge davon konnten auch diese Ziele im Verlauf des zweiten Semesters besser verwirklicht werden und so die Studienanpassung am Ende des zweiten Semesters gesteigert

werden. Sheldon und Houser-Marko interpretieren ihre Befunde als Beweis dafür, dass Menschen dazu in der Lage sind, ihr eigenes Wohlbefinden positiv zu beeinflussen:

[...] an entering college student may do well in his first semester goals, thus feeling happier than he expected to; may then do well at his next set of goals, thus maintaining that new happiness; and may finally come to define himself, in general, as a happier and more successful person than he was in high school. Given this new self-definition he may acquire a new and higher well-being baseline which not only resists erosion, but also provides a potential springboard to even higher levels of well-being. (S. 31)

Um zu überprüfen, ob die Befunde zum Einfluss der Selbstkonkordanz auf das subjektive Wohlbefinden auch in nicht-westlichen Ländern replizierbar sind, führten Sheldon et al. (2004) eine kulturvergleichende Untersuchung mit über 550 Studierenden aus Südkorea, Taiwan, China und den USA durch. Die Probanden wurden einerseits dazu aufgefordert, acht persönliche Bestrebungen zu beschreiben und diese hinsichtlich der Selbstbestimmtheit bzw. Selbstkonkordanz einzuschätzen, andererseits nahmen sie Angaben zu positiven und negativen Affekten sowie zur Lebenszufriedenheit vor. Die Befunde bestätigten, dass das Streben nach selbstkonkordanten Zielen in allen vier Kulturen subjektives Wohlbefinden begünstigt. Für die Autoren ergibt sich daraus die Schlussfolgerung: „[...] that “owning one’s actions“ – that is, feeling that one’s goals are consistent with the self – may be important for most if not all humans.” (S.209)

Zusammengefasst veranschaulichen die vorangegangenen Abschnitte, dass persönliche Ziele von zentraler Bedeutung für subjektives Wohlbefinden sind. Einerseits können sie beispielsweise zur Quelle von Glück und Zufriedenheit werden, andererseits können sie auch mit dem Erleben von Stress und Unzufriedenheit einhergehen. Die wissenschaftliche Literatur bietet verschiedene Ansätze, um zu erklären, wann das Streben nach persönlichen Zielen subjektives Wohlbefinden begünstigt oder beeinträchtigt. Einige Forscher gehen davon aus, dass Ziele nur in dem Maße das Wohlbefinden von Menschen positiv beeinflussen, wie sie sich in vielfältige Unterziele zergliedern und mit anderen Zielen in einer positiven instrumentellen Beziehung stehen. Andere Forscher betonen, dass intrinsische und annäherungsorientierte Ziele im Unterschied zu extrinsischen und vermeidungsorientierten Zielen subjektives Wohlbefinden fördern. Im Fokus der gegenwärtigen Zielforschung liegt das komplexe Zusammenspiel von situativen und personalen Einflussfaktoren. Ob sich eine Person durch das Streben nach einem Ziel wohl fühlt oder nicht, hängt von dem Ausmaß ab, in dem sie sich mit dem jeweiligen Ziel verbunden fühlt, die aktuellen Lebensbedingungen für

die Realisierung des Ziels als günstig einschätzt und das angestrebte Ziel mit den eigenen Bedürfnissen in Einklang steht. Ist eine Person fest entschlossen, ein persönliches Ziel zu verfolgen, und verfügt sie über die notwendigen Ressourcen, um dieses Ziel verwirklichen zu können, wird sie erfolgreich ihr Ziel realisieren können. Als Folge davon kommt es – insbesondere bei einer hohen Motiv-Kongruenz – zu einer Steigerung des Wohlbefindens.

2.7 Persönliche Ziele und Interventionsansätze

In jüngster Zeit wiesen einige Wissenschaftler (Brunstein et al., 2005; Koestner, Lekes, Powers & Chicoine, 2002; Sheldon, Kasser, Smith & Share, 2002) verstärkt auf die Möglichkeit hin, die Erkenntnisse aus den oben berichteten Studien zum Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und Wohlbefinden in Form von Fördermaßnahmen für Individuen praktisch nutzbar zu machen. Für Lent (2004) bieten zielbezogene Interventionen einen viel versprechenden Weg, um das Wohlbefinden von Menschen fördern zu können:

A number of practical implications may be derived from inquiry on cognitive, behavioral, and social predictors of well-being. One of the most promising leads involves conceptualizing personal goals as a central target of intervention, with other cognitive, behavioral, and social elements being assembled to foster goal progress. (S. 496)

Er beschreibt verschiedene Funktionen, die solche zielbezogenen Förderprogramme erfüllen könnten:

- Beschreiben und Priorisieren von zentralen Lebenszielen
- Identifizieren neuer Wege für das Setzen von Zielen, insbesondere dort, wo frühere Wege nicht mehr zugänglich oder begehbar sind
- Ausarbeiten von Plänen für die Verfolgung von Zielen, welche die Aufstellung oder Entfaltung von zielrelevanten Unterstützungsmöglichkeiten, Ressourcen und persönlichen Fertigkeiten beinhalten
- Antizipieren und Bewältigen von externalen und internalen Hindernissen oder Schwierigkeiten (z.B. geringe Selbstwirksamkeit, Zielkonflikte), um effektiv Ziele zu verfolgen

Trotz der Vielzahl von Studien zu zielbasierten Modellen des Wohlbefindens konstatierten Sheldon et al. (2002) noch vor wenigen Jahren: „[...] no personal-goal researchers have

attempted to put their theoretical models to work to enhance individuals' well-being, growth, and overall functioning.“ (S. 8) Diese Feststellung nahmen sie zum Anlass, ein erstes theoriegeleitetes Interventionsprogramm zur Erhöhung der Zielerreichung und des Wohlbefindens zu entwickeln. Unlängst entstanden zwei weitere Interventionsansätze, die ebenfalls sowohl auf die erfolgreiche Verwirklichung von persönlichen Zielen als auch auf die Steigerung des Wohlbefindens abzielen, wobei einer der Interventionsansätze – wie das Förderprogramm von Sheldon et al. – auf dem Selbstkongruanzmodell und der andere auf dem Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens basiert. Neben diesem Unterschied sind beiden Interventionsverfahren gemeinsam, dass sie Gollwitzers Konzept der Vorsatzbildung bzw. Implementierungsintentionen (*implementation intentions*; Gollwitzer, 1993, 1999) in ihre Fördermaßnahmen integrieren. Aus diesem Grund werden in den folgenden Abschnitten zunächst ausgewählte Studien zur Wirksamkeit der Vorsatzbildung für erfolgreiches Zielstreben diskutiert, bevor anschließend die drei verschiedenen Interventionsprogramme zur Förderung der Realisierung von persönlichen Zielen und des Wohlbefindens anhand feldexperimenteller Untersuchungen vorgestellt werden.

2.7.1 Erfolgreiches Zielstreben durch Implementierungsintentionen

Nach Gollwitzer und Sheeran (in Druck) führt alleine die Absicht, ein bestimmtes Ziel erreichen zu wollen, nicht unweigerlich dazu, dass dieses Ziel auch tatsächlich verwirklicht wird: „[...] the single act of willing involved in forming a goal intention is not sufficient to ensure goal achievement.“ (S. 7) Um ein angestrebtes Ziel erfolgreich realisieren zu können, ist es notwendig, selbstregulatorische Strategien einzusetzen. Gollwitzer (1993) beschreibt Implementierungsintentionen (Vorsätze) als eine wirkungsvolle Selbstregulationsstrategie, welche die Ausführung von zielgerichteten Handlungen erleichtert und von Zielintentionen (Absichten) unterschieden werden müssen. Während Zielintentionen erwünschte Endzustände darstellen („Ich will X erreichen!“), entsprechen Implementierungsintentionen so genannten Wenn-dann-Plänen, die spezifizieren, wann, wo und wie bestimmte Zielintentionen in Handlungen umgesetzt werden sollen („Wenn Situation X eintritt, dann werde ich Verhalten Y zeigen!“). Indem sich eine Person verbindlich auf den Ort, Zeitpunkt sowie die Art und Weise, d.h. auf Gelegenheiten einer zielbezogenen Handlung festlegt, verbindet sie antizipierte situative Stimuli mit zielgerichtetem Verhalten. Diese Verknüpfung führt zu dem, dass relevante Gelegenheiten kognitiv leichter zugänglich sind und somit eher in der Umwelt wahrgenommen sowie mit Aufmerksamkeit versehen werden. Zum anderen

werden in der Folge zielbezogene Handlungen automatisch und anstrengungsfrei ausgeführt, sobald die kritische Situation vorliegt (Gollwitzer, 1999).

Koole und van't Spijker (1999) wiesen auf einen weiteren positiven Effekt von Implementierungsintentionen hin: Personen, die das Wann, Wo und Wie einer zielgerichteten Handlung mental durchlaufen, sind nicht im Sinne des unrealistischen Optimismus unbegründet zuversichtlich, sondern haben realistische Vorstellungen darüber, was sie bei der Umsetzung ihrer Ziele erwartet. In den letzten Jahren fand das Konzept der Vorsatzbildung immer mehr Beachtung. Es entstand eine Vielzahl empirischer Studien, welche die Wirksamkeit dieser Form des effektiven Planens bei der Verwirklichung von Zielen untersuchten. Im Folgenden werden eine Auswahl dieser Untersuchungen aus verschiedenen Anwendungsfeldern sowie eine aktuelle Metaanalyse präsentiert.

In zwei Studien überprüften Gollwitzer und Brandstätter (1997), ob das Bilden von Implementierungsintentionen dazu führt, dass zielbezogene Handlungen erfolgreich initiiert und demzufolge sowohl selbst gesetzte als auch vorgegebene Ziele leichter erreicht werden können. Die erste Studie führten sie mit Studierenden durch, die neben einem schwierig zu erreichenden Ziel auch ein einfaches Ziel beschrieben, welches sie während der Weihnachtsferien verwirklichen wollten. Außerdem gaben die Probanden an, ob und wie sie durch das Fassen von Vorsätzen die Verwirklichung ihrer beiden Ziele geplant hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass Studierende, die genau spezifizierten, wann, wo und wie sie ihre persönlichen Vorhaben realisieren wollten, drei mal häufiger ihre Ziele verwirklichten als Studierende, die keine Vorsätze bildeten. Dieser Fördereffekt des Planens war besonders stark ausgeprägt bei schwer umsetzbaren Zielen. Ähnliche Befunde erbrachte die zweite Studie, in der studentische Teilnehmer zunächst mit dem umfangreichen Ziel beauftragt wurden, über die Weihnachtsferien einen anschaulichen Bericht, zu verfassen, in dem sie ihre erlebten Gefühle und Erfahrungen am Heiligabend ausführlich beschrieben. Anschließend wurden die Probanden zufällig einer von zwei Untersuchungsgruppen zugeteilt. Während die eine Hälfte der Studierenden dazu aufgefordert wurde, zu konkretisieren, wann und wo sie mit dem Verfassen des Aufsatzes beginnen wollten, erhielten die Teilnehmer der Kontrollgruppe keine Instruktionen zur Planung des vorgegebenen Ziels. 71% der Studierenden, die den situativen Kontext ihrer zielbezogenen Handlungen in Vorsätzen spezifizierten, sendeten innerhalb von 48 Stunden nach Heiligabend ihre Berichte den Untersuchungsleitern zu. Demgegenüber gingen nur bei 32% der Studierenden aus der Kontrollgruppe die Aufsätze pünktlich ein.

In einer rezenten Studie mit Studierenden bestätigten Rise, Thompson und Verplanken (2003) die Wirksamkeit von Implementierungsintentionen für zwei weitere Verhaltensbereiche. Sie fanden, dass Untersuchungsteilnehmer regelmäßiger Sport trieben und häufiger Trinkkartons entsorgten, wenn sie detaillierte Pläne erstellten, in denen sie den Zeitpunkt, den Ort und die Art und Weise ihrer Absichten festlegten. Ihre Befunde interpretieren die Autoren als Beweis dafür, dass erwünschte Verhaltensweisen wie beispielsweise das Recyceln von Müll durch das Bilden von Vorsätzen gefördert werden können. Auch andere umweltfreundliche Verhaltensweisen können mit Hilfe von Implementierungsintentionen herbeigeführt werden, wie Bamberg (2002) in zwei Feldexperimenten zeigte. Probanden, die dazu aufgefordert wurden, genau zu planen, wann, wo und wie sie eine neue Buslinie benutzen wollten bzw. erstmals in einem Bioladen einkaufen wollten, führten häufiger diese neuen Verhaltensweisen aus als Probanden, deren Zielintentionen nicht mit Vorsätzen verbunden wurden. Downs und Singer (2003) konnten ebenfalls demonstrieren, dass Implementierungsintentionen eine wirkungsvolle Verhaltensstrategie darstellen. In ihrer Untersuchung wiesen sie nach, dass sportliche Leistungen (z.B. Anzahl von Liegestützen) effektiv gesteigert werden konnten, wenn Personen ihre persönlichen Leistungsziele mit konkreten Handlungsplänen verknüpften.

Den positiven Einfluss von Vorsätzen konnten Brandstätter, Lengfelder und Gollwitzer (2001) auch bei Personen nachweisen, die aufgrund von kognitiven Beeinträchtigungen Schwierigkeiten bei der Ausführung von zielgerichtetem Verhalten haben. Eine Studie führten sie mit opiatabhängigen Patienten eines Krankenhauses durch, die damit beauftragt wurden, in einer vorgegebenen Zeit ihren Lebenslauf zu schreiben. Untersuchungsteilnehmer, die zusätzlich dazu aufgefordert wurden, einen konkreten zielbezogenen Handlungsplan (Wann, wo und wie will ich den Lebenslauf schreiben?) zu generieren, waren effektiver bei der Erstellung des Lebenslaufes im Vergleich zu Untersuchungsteilnehmern, die einen konkreten, jedoch nicht-zielbezogenen Handlungsplan (Wann, wo und wie will ich zu Mittag essen?) formulieren sollten. In einer zweiten Studie, an der schizophrene Patienten teilnahmen, konnte ebenfalls die förderliche Wirkung von Vorsätzen bestätigt werden: Legten die Probanden vor der Bearbeitung einer computergestützten Reaktionszeitaufgabe fest, dass sie bei dem Erscheinen einer bestimmten Zahl am Bildschirm besonders schnell reagieren wollten, wiesen sie kürzere Reaktionszeiten auf als Patienten, die keine solchen Vorsätze für sich bildeten.

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl weiterer Untersuchungen durchgeführt, welche vor allem die Effektivität von Implementierungsintentionen zur Förderung von

gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen demonstrieren (in einem Überblick vgl. Sheeran, Milne, Webb und Gollwitzer, 2005). Das Bilden von Vorsätzen führte beispielsweise dazu, dass Personen im Rahmen von Diäten vermehrt fettreduzierte und gesunde Nahrung zu sich nahmen (Armstrong, 2004; Verplanken & Faes, 1999), Frauen häufiger medizinische Selbstuntersuchungen durchführten (Orbell, Hodgkins & Sheeran, 1997) und Patienten nach einer Operation früher regenerierende Aktivitäten ausführten (Orbell & Sheeran, 2000).

Um die Wirksamkeit der Vorsatzbildung anhand der gegenwärtigen Forschungsarbeiten aus verschiedenen Anwendungsbereichen zu quantifizieren, führten Gollwitzer und Sheeran (in Druck) unlängst eine Metaanalyse durch, die auf Befunde aus über 94 Studien basiert. Die Analyse lieferte folgende Erkenntnisse: Es zeigte sich, dass das Erstellen von Wenn-dann-Plänen über verschiedene Untersuchungsdesigns, Erhebungsmethoden und Personengruppen sowie Zielbereiche hinweg einen bedeutsamen Einfluss darauf hat, ob Menschen ihre Ziele erreichen oder nicht. Mittlere bis starke Effektstärken demonstrieren, dass Implementierungsintentionen eine wirkungsvolle Selbstregulationsstrategie darstellen, um das Streben nach Zielen zu initiieren und hinderliche Einflüsse während der Zielverfolgung abzuwenden.

In einer aktuellen Arbeit wiesen Sheeran, Webb und Gollwitzer (2005) jedoch darauf hin, dass Personen nur dann von Implementierungsintentionen profitieren, wenn ihre Zielintentionen stark ausgeprägt und salient sind. Nur bei Studierenden, welche die Absicht hatten, innerhalb einer Woche täglich viele Stunden mit dem selbständigen Studieren zu verbringen, konnte ein Fördereffekt nachgewiesen werden (Studie 1). Ausformulierte Handlungspläne führten außerdem nur dann zu einer schnellen Bearbeitung einer Puzzleaufgabe, wenn die Probanden zuvor durch die Untersuchungsleiter auf dieses Ziel aufmerksam gemacht wurden (Studie 2). Für die Autoren ergeben sich folgende Implikationen aus diesen Befunden:

This suggests that researchers who set up intervention studies based on implementation intentions need to pilot test the target sample to ensure that there exist strong positive intentions. Otherwise, no reliable effects on behavior can be obtained. If no such intentions exist, it seems wise to start out with a motivational intervention designed to increase goal intentions before resources are invested in having people form implementation intentions. (S. 96)

Analog dieser Empfehlung führten Sheeran und Silvermann (2003) eine Interventionsstudie zur Steigerung des Gesundheits- und Sicherheitsverhaltens am Arbeitsplatz durch, in der sie motivationale mit volitionalen Fördermaßnahmen kombinierten. An der Untersuchung nahmen über Hunderte von Angestellten einer Universität teil, die per Zufall einer von vier Untersuchungsgruppen zugeordnet wurden: Probanden in der motivationalen Interventionsgruppe erhielten eine schriftliche Instruktion, die darauf abzielte, ihre Einstellungen, subjektiven Normen und wahrgenommene Verhaltenskontrolle sowie moralische Verpflichtung hinsichtlich der regelmäßigen Teilnahme an einem Feuerübungskurs zu erhöhen. Zu diesem Zweck wurde den Probanden aufgezeigt, wie wichtig es sei, dass sie innerhalb von drei Monaten das Sicherheitstraining absolvieren. Darüber hinaus wurden ihnen verschiedene Anreize vor Augen geführt, die mit der Teilnahme an dem Kurs einhergehen würden (z.B. Wertschätzung durch Kollegen). Probanden in der volitionalen Interventionsgruppe wurden dazu aufgefordert zu spezifizieren, wann und wo sie an einem Gesundheits- und Sicherheitstraining teilnehmen wollten. In der Kombinationsbedingung durchliefen die Untersuchungsteilnehmer sowohl die motivationale als auch die volitionale Intervention. Die Kontrollgruppe erhielt keine der Interventionsmaßnahmen.

Erwartungsgemäß zeigte sich, dass das Formulieren von Implementierungsintentionen zu einer Steigerung des Sicherheitsverhaltens am Arbeitsplatz führte: In der volitionalen und in der kombinierten Interventionsgruppe konnte die Teilnahmerate an einem Gesundheits- und Sicherheitstraining verdoppelt werden, wobei der Effekt ausschließlich auf die volitionale Bedingung zurückzuführen war. Entgegen der Vermutung zeigte sich kein positiver Einfluss für die motivationale Interventionsbedingung. Weder trainingsbezogene Kognitionen wie beispielsweise Einstellungen noch die tatsächliche Teilnahme an einem Feuerübungsprogramm konnten durch diese Intervention verbessert werden. Zwischen der motivationalen Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe traten keine bedeutsamen Unterschiede auf. Die Autoren spekulieren, dass der Fördereffekt für die motivationale Intervention ausblieb, weil das Interventionsmaterial sehr kurz war und nicht sichergestellt werden konnte, dass die Untersuchungsteilnehmer die entsprechende Textpassage auch tatsächlich gelesen hatten. Dieses Problem ergab sich bei der volitionalen Intervention nicht, da die Probanden ihre Pläne schriftlich fixieren mussten.

Auch Prestwich, Lawton und Conner (2003) testeten in einer Untersuchung mit Studierenden die separate und gemeinsame Wirksamkeit einer motivationalen und einer volitionalen Intervention. Bevor die Teilnehmer einer von vier Untersuchungsgruppen (motivationale, volitionale, kombinierte oder Kontrollgruppe) zugewiesen wurden, erhielten

sie die Aufforderung, innerhalb von vier Wochen zwei Mal häufiger als gewohnt für jeweils mindestens 20 Minuten Sport zu treiben. Im Unterschied zu der oben beschriebenen Studie von Sheeran und Silverman (2003) wurden die Probanden in der motivationalen Bedingung darum gebeten, über die Gewinne und Verluste, die sie in Bezug auf sich selbst sowie auf andere mit einer vermehrten sportlichen Aktivität verknüpften, nachzudenken und diese auch schriftlich zu skizzieren. Danach sollten sie über ihre antizipierten Folgen reflektieren und diese einem Interviewer laut vorlesen, der anschließend den Teilnehmern dazu eine positive Rückmeldung gab. Zum Abschluss wurden den Probanden ihre ausgefüllten Untersuchungsmaterialien ausgehändigt. In der volitionalen Interventionsbedingung wurden die Teilnehmer dazu aufgefordert, genau den Ort, den Zeitpunkt und die Art der Sportübung zu beschreiben, die sie innerhalb von vier Wochen absolvieren wollten.

Die Ergebnisse zeigten, dass Untersuchungsteilnehmer in den drei Interventionsgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe häufiger sportliche Aktivitäten ausführten und bessere Leistungen in der jeweiligen Sportart erbrachten. Im Gegensatz zu den Befunden von Sheeran und Silverman (2003) erzielten die Teilnehmer in der kombinierten Interventionsgruppe die besten Leistungen und trieben tendenziell auch häufiger Sport. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Effektivität von Implementierungsintentionen gesteigert werden kann, wenn zuvor positive und negative Konsequenzen von Zielen imaginiert werden.

In der Gesamtbetrachtung zeigen die berichteten Arbeiten zur Wirksamkeit von Implementierungsintentionen, dass durch das Bilden von Vorsätzen Ziele effektiver verwirklicht werden können. Personen, die sich im Vorfeld von zielbezogenen Handlungen die Situation vergegenwärtigen, in der sie eine Zielintention umsetzen wollen, werden die Realisierung ihres Ziels unmittelbar in Angriff nehmen, sobald sie eine günstige Gelegenheit dafür wahrnehmen. Die rezente Literatur bietet erste Hinweise dafür, dass der positive Einfluss von volitionalen Handlungsplänen durch motivationssteigernde Interventionsmaßnahmen verstärkt werden kann.

2.7.2 Förderung der Zielerreichung und des Wohlbefindens durch theoriegeleitete Zielinterventionen

Wie weiter oben bereits erwähnt, sind die Arbeiten zur Vorsatzbildung primär darauf ausgerichtet, die erfolgreiche Umsetzung von Zielen zu fördern. Die neueste Forschung zu persönlichen Zielen konzentriert sich jedoch nicht nur auf die Erhöhung der Zieleffektivität, sondern auch auf die Steigerung von Wohlbefinden. Zwei wesentliche Gründe sprechen für

die Entwicklung und Erprobung von theoriegeleiteten Interventions- und Trainingsverfahren, die beiden Anliegen gerecht werden: Das praktische Interesse besteht darin, Menschen erfolgreicher und glücklicher zu machen; das theoretische Interesse liegt in der Möglichkeit, theoretische Modelle in ökologisch validen Kontexten zu prüfen. In den folgenden Abschnitten werden erste – auf Zielmodellen beruhende – Interventionsstudien vorgestellt, in denen durch die Modifikation von zielbezogenen Merkmalen versucht wurde, die Verwirklichung von persönlichen Zielen zu fördern und darüber vermittelt das Wohlbefinden von Menschen zu verbessern.

Sheldon et al. (2002) entwickelten auf der Grundlage des Konzeptes der Selbstkonkordanz (siehe Abschnitt 2.3.3) und des Konzeptes der funktionalen Kohärenz (siehe Abschnitt 2.3.1) ein Trainingsprogramm, welches dazu dienen soll, dass Menschen ihre persönlichen Ziele stärker in die eigene Persönlichkeit integrieren. Wird das Gefühl gestärkt, dass angestrebte Ziele einerseits intrinsisch motiviert sind und eigenen Werten sowie Interessen entsprechen und andererseits in förderlichen instrumentellen Beziehungen zu einander sowie zu übergeordneten Zielen stehen, werden die betreffenden Ziele erfolgreicher verwirklicht und als Folge davon das psychologische Wohlbefinden von Menschen gefördert, so die These der Autoren. Zu Beginn eines Semesters forderten sie Studierende dazu auf, sechs persönliche Ziele aufzulisten und diese sowohl nach dem Ausmaß einzuschätzen, in dem sie mit dem eigenen Selbstsystem übereinstimmen (Höhe der Selbstkonkordanz), als auch nach dem Ausmaß, in dem sie sich gegenseitig unterstützen bzw. blockieren (Höhe der funktionalen Kohärenz). Außerdem machten sie Angaben zu ihrer aktuellen Stimmungslage, ihrer Vitalität und ihrem psychologischen Wohlbefinden (z.B. Ausmaß des persönlichen Wachstums, Ausmaß der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens). Zwei Wochen später nahm die Hälfte der Probanden an einer einstündigen Gruppensitzung teil, in der sie zunächst beschreiben sollten, warum sie ihre Ziele verfolgen wollten und warum diese für sie persönlich bedeutungsvoll bzw. unbedeutsam waren. Der Zweck dieser Diskussion bestand darin, bei den Teilnehmern einen Reflektionsprozess auszulösen. Anschließend wurden anhand von Beispielen zwei Strategien zur Erhöhung der Selbstkonkordanz und zwei Strategien zur Verbesserung der funktionalen Kohärenz vermittelt:

Die „*Own the goal*“-Strategie soll dazu anregen, sich auf die tieferen Werte zu besinnen, die mit einem Ziel verknüpft sind (z.B. Entwicklung des eigenen Potenzials), sobald bei der Verfolgung des betreffenden Ziels Schwierigkeiten auftreten sollten. Die „*Make it fun*“-Strategie zielt darauf ab, die intrinsische Motivation anzuheben, indem Personen dazu angeleitet werden, die Verfolgung eines Ziels für sich persönlich angenehmer und

herausfordernder zu gestalten (z.B. gemeinsam mit Freunden an der Zielverwirklichung arbeiten). Bei der „*Remember the big picture*“-Strategie geht es darum, dass Personen reflektieren, wie ein aktuell verfolgtes Ziel (z.B. Bestehen einer Klausur) die Verwirklichung eines längerfristigen, übergeordneten Ziels fördert (z.B. Aufnahme an einer guten Universität). Mit der „*Keep the balance*“-Strategie sollen Personen darauf aufmerksam gemacht werden, dass es für die erfolgreiche Realisierung eines angestrebten Ziels auch wichtig ist, Zeit für angenehme Vorhaben zu reservieren (z.B. regelmäßig Sport treiben), um so Stress und Erschöpfung vorzubeugen.

Nach der Veranschaulichung der einzelnen Strategien wurde anschließend zunächst in Kleingruppen und dann im Plenum diskutiert, wie die vermittelten Methoden auf die persönlichen Ziele der Trainingsteilnehmer angewendet werden könnten. Im Mittelpunkt standen dabei die Ziele, welche die Teilnehmer als besonders problematisch und wenig selbstkonkordant beurteilten. Eine Woche später trafen sich die Teilnehmer mit einem Berater zu einer 30-minütigen Einzelsitzung. Nachdem der jeweilige Trainingsteilnehmer zwei Ziele benannte, die er am stärksten als frustrierend und fremdbestimmt wahrnahm, besprach er im Anschluss mit dem Berater, wie die vermittelten Strategien ihm dabei helfen könnten, im Verlauf des Semesters emotionale Schwierigkeiten oder Unsicherheiten bei der Verfolgung des betreffenden Ziels zu überwinden. Die Ergebnisse zeigten, dass die Trainingsteilnehmer zum Ende des Semesters im Vergleich zu einer „unbehandelten“ Kontrollgruppe tendenziell höhere Werte auf Skalen zum Zielfortschritt, zur Vitalität, zum psychologischen Wohlbefinden und zum positiven Affekt aufwiesen. Allerdings war dieser Effekt nur bei den Trainingsteilnehmern nachweisbar, deren Ziele bereits vor dem Training zu einem großem Maß in die eigene Persönlichkeit integriert waren, d.h. die Verwirklichung anderer Ziele förderten und aufgrund innerer Werte und Bedürfnisse gebildet wurden.

Koestner et al. (2002) wählten einen anderen Interventionsansatz, der zwar ebenfalls auf dem Selbstkonkordanzmodell beruht, aber zusätzlich das Konzept der Vorsatzbildung als Grundlage hat. In zwei Interventionsstudien untersuchten sie, ob das Erstellen von Handlungsplänen und Übungen zur Steigerung der Selbstkonkordanz sowohl die Zielerreichung als auch das affektive Befinden positiv beeinflussen können. In der ersten Studie forderten sie zunächst alle teilnehmenden Studierenden dazu auf, drei persönliche Ziele für das bevorstehende Wochenende zu beschreiben. Anschließend sollten Teilnehmer der Interventionsgruppe für die Ausführung jedes Ziels den Zeitpunkt, den Ort, drei mögliche Schwierigkeiten sowie drei Strategien zur Bewältigung dieser potenziellen Hindernisse spezifizieren. Teilnehmer in der Kontrollgruppe erstellten keine Handlungspläne. Nach dem

Wochenende verzeichneten die Teilnehmer der Interventionsgruppe mehr Zielfortschritte als Teilnehmer der Kontrollgruppe. Dieser Befund war besonders stark ausgeprägt, wenn die Probanden Ziele verfolgten, die mit ihrem eigenen Selbst in Einklang standen (hohes Ausmaß an Selbstkonkordanz). Zudem erbrachten die Analysen, dass Fortschritte bei der Zielverfolgung mit einer Verbesserung des affektiven Befindens verknüpft waren.

Um diese Ergebnisse zu replizieren, führten die Autoren eine weitere Interventionsstudie mit Studenten durch, die ihre Ziele für das „Neue Jahr“, so genannte Neujahrsvorsätze berichteten. Im Unterschied zur ersten Studie wurde dem ursprünglichen Untersuchungsdesign eine zweite Interventionsgruppe hinzugefügt: Zweck dieser so genannten Selbstreflektionsgruppe war es, das Ausmaß der Selbstkonkordanz zu steigern. Dazu wurden die Probanden darum gebeten, schriftlich genau zu beschreiben, warum sie ihre Neujahrsvorsätze verfolgten und welche persönlichen Vorteile sie sich von deren Verwirklichung versprachen. Entgegen der Erwartung waren weder für die Planungsbedingung noch für die Selbstreflektionsbedingung direkte Effekte auf die späteren Fortschritte bei der Zielverwirklichung nachweisbar. Es zeigte sich jedoch, dass Probanden, die intensiv über die Gründe ihrer Zielverfolgung reflektierten, am Ende der Untersuchung höhere Selbstkonkordanzwerte aufwiesen als Teilnehmer in den beiden anderen Untersuchungsgruppen. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass Personen, die konkrete Handlungspläne formulierten, die höchsten Erfolgsraten verzeichneten, sofern ihre Ziele mit inneren Werten und Interessen übereinstimmten (hohes Ausmaß an Selbstkonkordanz). Für die Stimmungslagen ergaben sich keine Effekte.

Eine weitere Vorgehensweise der theoriegeleiteten Förderung von Individuen beschrieb Dargel (2002). Auf der Grundlage des Zielmodells des subjektiven Wohlbefindens (siehe Abschnitt 2.6.2) wurde die Annahme überprüft, dass sowohl durch die Vertiefung der Zielbindung als auch durch die Verbesserung der Realisierbarkeit von persönlichen Zielen die Zieleffektivität und das affektive Befinden positiv beeinflusst werden können. Zu Beginn einer sechswöchigen Interventionsstudie benannten die studentischen Untersuchungsteilnehmer zwei persönliche Studienziele, welche sie innerhalb des nächsten Monats verfolgen wollten. Zudem gaben die Probanden an, inwieweit sie sich mit ihren Zielen verbunden fühlten und beurteilten die jeweiligen Realisierungsbedingungen ihrer Anliegen. Im Anschluss wurden die Teilnehmer einer von vier Untersuchungsgruppen zugeordnet: Studenten in der Zielbindungsgruppe sollten positive tätigkeits- und ergebnisbezogene Anreize benennen, die sie mit der Verfolgung eines ihrer Ziele verknüpften. Studenten in der Realisierbarkeitsgruppe wurden dazu aufgefordert für eines ihrer Anliegen,

konkrete zielgerichtete Handlungsschritte (Art und Weise, Zeitpunkt, Ort) und potenzielle Schwierigkeiten bei der Zielverwirklichung sowie zwei adäquate Bewältigungsmöglichkeiten dieser Hindernisse zu spezifizieren. In der Kombinationsgruppe durchliefen die Studenten für eines ihrer Studienziele zunächst die Übungen der Zielbindungsintervention und anschließend die der Realisierbarkeitsintervention. Studenten der Kontrollgruppe bearbeiteten keine Interventionsaufgaben. Um die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen zu prüfen, füllten die Probanden per E-Mail wiederholt Fragebogen zu Zielfortschritten und zur Stimmungslage aus. Im Vergleich zur „reinen“ Kontrollgruppe wiesen Teilnehmer aller drei Interventionsgruppen deutlich höhere Erfolgsraten bei der Verwirklichung ihrer Ziele (interveniertes und nicht-interveniertes Ziel) auf und erlebten verstärkt positive Stimmungen. Entgegen der Erwartung profitierten Teilnehmer der Kombinationsgruppe jedoch nicht im besonderen Maß davon, dass sie beide Interventionsbedingungen durchliefen. In der Tendenz erreichten die Interventionsteilnehmer, welche ausschließlich konkrete Handlungspläne für die Realisierung ihres jeweiligen Interventionsziels erstellten, die höchsten Zielfortschritte. Darüber hinaus lieferte die Studie zwei weitere Befunde: Die Zielbindungsintervention wirkte sich vor allem bei den Untersuchungsteilnehmern, die über sehr günstige Realisierungsbedingungen für die Verwirklichung ihrer Ziele verfügten, vorteilhaft auf die Zielfortschritte aus. Die Realisierungsbedingung beeinflusste die Zieleffektivität besonders positiv, wenn sich Untersuchungsteilnehmer in einem hohen Ausmaß an ihre Ziele gebunden fühlten.

Zusammenfassend demonstrieren die drei berichteten Arbeiten, dass Annahmen aus Modellen zu persönlichen Zielen für Individuen in Alltagssituationen nutzbar gemacht werden können. Obwohl die theoriegeleitete Interventionsforschung in diesem Bereich noch am Anfang steht, liefern erste Untersuchungen die viel versprechende Erkenntnis, dass durch die Modifikation von Zielmerkmalen persönliche Ziele effektiver verwirklicht werden können und das Wohlbefinden von Menschen gefördert werden kann.

2.8 Kontextspezifisches Wohlbefinden: Adaptation an das Studium

In einer aktuellen Arbeit wies Lent (2004) darauf hin, dass allgemeine Indikatoren des subjektiven Wohlbefindens aufgrund ihrer *trait*-ähnlichen Eigenschaften weniger gut geeignet sind, um zu prüfen, ob Interventionsmaßnahmen die Lebensanpassung wirksam optimieren können. Er vermutet, dass gewünschte Veränderungen anhand kontextspezifischer Wohlbefindensmaße besser nachweisbar sein könnten. Dieser Annahme zu Folge scheint es sinnvoll, Instrumente zur Erhebung des subjektiven Wohlbefindens auf den jeweils untersuchten Lebensbereich abzustimmen.

Der für die vorliegende Arbeit relevante Untersuchungskontext umfasst das Leben an der Universität. Aus diesem Grund werden im Folgenden Formen der Anpassung an das Studium als kontextspezifische Wohlbefindensmaße vorgestellt, bevor in einem anschließenden Kapitel ein Überblick zu den beiden Studien der vorliegenden Arbeit gegeben wird. In einem ersten Schritt werden verschiedene Aspekte des studienbezogenen Wohlbefindens beschrieben. In einem zweiten Schritt wird herausgearbeitet, wie das Streben nach Studienzielen die Anpassung an die Studiensituation beeinflussen kann.

Die Aufnahme eines Studiums stellt junge Menschen vor eine Vielzahl von akademischen und sozialen Anforderungen, deren Bewältigung sich in verschiedenen Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens widerspiegelt. Eine gelungene Adaptation an das Studium lässt sich beispielsweise an dem Ausmaß festmachen, in dem Studienanfänger mit ihrem Studium zufrieden sind (Conti, 2000), sich diesem verbunden fühlen (Tinto, 1975) und akademisch, sozial sowie emotional an die Studiensituation angepasst sind (Baker & Siryk, 1984).

Baker und Siryk (1999) verstehen unter Studienanpassung ein facettenreiches Konstrukt: „[...] adjustment to college is multifaced – [...] it involves demands varying in kind and degree and requires a variety of coping responses (or adjustments), which vary in effectiveness.“ (S. 1) Sie formulieren vier Komponenten der Adaptation an das Studium: Die *akademische Anpassung* bezieht sich auf die verschiedenen ausbildungsbezogenen Anforderungen, mit denen ein Studierender konfrontiert ist (z.B. Besuch von Lehrveranstaltungen, Absolvieren von Prüfungen). Bei der *sozialen Anpassung* geht es um die zwischenmenschlichen Anforderungen, welche ein Studierender zu meistern hat (z.B. Aufbau von Beziehungen zu Professoren und Kommilitonen; Leben in einem Wohnheim). Mit der *emotionalen Anpassung* wird das Ausmaß bezeichnet, in dem ein Studierender psychische (z.B. Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Stress) und körperliche (z.B. häufige

Kopfschmerzen) Beschwerden aufweist. Die *institutionelle Bindung* umfasst die Qualität der Beziehung zwischen einem Studierenden und der jeweiligen Ausbildungsstätte.

Mit der Entwicklung des *Student Adaptation to College Questionnaire* (SACQ; 1984, 1999; siehe Abschnitt 4.2.4.2), der auf dieser viergliedrigen Konzeption aufbaut, schufen Baker und Siryk eine methodische Grundlage, um untersuchen zu können, ob und in welchen Bereichen Studierende Schwierigkeiten in der Anpassung an das Studium aufweisen. Für den Fall, dass Probleme identifiziert werden, können anschließend gezielte Interventionen zur Förderung der Studienadaptation entwickelt bzw. eingesetzt werden. Entsprechend der Annahmen einiger Wissenschaftler (z.B. Astin, 1993; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella & Nora, 1996; Rickinson, 1998; Tinto, 1975) kann so die proaktive Bewältigung der verschiedenen Anforderungen, mit denen Studierende zu Beginn ihres Studiums konfrontiert sind, positiv beeinflusst werden. Dadurch könnte wiederum der Abbruch eines Studiums vereitelt und der Studienerfolg in Form von guten Noten, der Aneignung von Fachwissen sowie der Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten (z.B. analytischen und organisatorischen Fähigkeiten) begünstigt werden. Insbesondere in amerikanischen und britischen Ausbildungssystemen finden Fördermaßnahmen zur Optimierung der Studieneingangsphase, wie beispielsweise individuelle Beratungsprogramme oder Seminare für Studienanfänger, Anklang.

Doch wie erfolgreich sind solche unterstützenden Angebote? Um diese Frage zu beantworten, untersuchten DeStefano, Mellott und Petersen (2001), ob Studierende, die eine Beratung zur besseren Anpassung an das Studium in Anspruch nahmen, im Vergleich zu Studierenden, die keine Unterstützung durch einen Berater erhielten, über einen Zeitraum von sechs bis acht Wochen einen höheren Anstieg in der Studienadaptation verzeichnen konnten. Zu diesem Zweck wurde zu Beginn und am Ende der Studie mit dem SACQ erfasst, inwieweit die Teilnehmer der beiden Untersuchungsgruppen an das Studium angepasst waren. Die Ergebnisse zeigten, dass Studierende in der Kontrollgruppe sowohl in der Anfangs- als auch in der Endphase der Untersuchung höhere Werte auf den vier Skalen zur Studienanpassung aufwiesen als Studierende in der Beratungsgruppe. Allerdings konnten Studierende, die an den Beratungssitzungen teilnahmen, im Verlauf der Untersuchung ihre Adaptation an die Studiensituation signifikant steigern. Nach der sechsten Sitzung fühlten sie sich besser an das Studium angepasst als zu Beginn des Förderprogramms. Für die Autoren lässt sich aus diesem Befund folgende Schlussfolgerung ableiten: „[...] the SACQ seems to be a useful measure of student adaptation to college by offering early detection of potential,

developing, or actual problems, thereby providing an opportunity for appropriate counseling interventions.” (S. 119-120)

In ihrem Konzept der Studienanpassung beschreiben Baker und Siryk (1984) die institutionelle Bindung als eine wichtige Komponente der Anpassung an das Studium. Auch Strauss und Volkwein (2004) betonen in einer rezenten Arbeit die Rolle, welche die Bindung an die Ausbildungsstätte beispielsweise für ein ausdauerndes Studierverhalten spielt. Im Unterschied zu Baker und Siryk definieren sie die institutionelle Bindung jedoch etwas allgemeiner als „a student’s overall satisfaction, sense of belonging, impression of educational quality, and willingness to attend the institution again” (S. 203-204). Sie weisen darauf hin, dass sowohl die akademische (z.B. intellektuelle Weiterentwicklung, wechselseitiger Austausch mit Lehrkräften) als auch die soziale (z.B. Freundschaften zu Kommilitonen, soziale Aktivitäten) Integration und Entwicklung Einfluss darauf nehmen, inwieweit ein Studierender sich an seine jeweilige Universität gebunden fühlt und dementsprechend mit Ausdauer sein Studium verfolgt.

Diese Aussagen stimmen mit Tintos Modell des Studienabbruchs (1975) überein, in dem die institutionelle Bindung neben der Identifikation mit dem Ziel, das Studium abzuschließen, als eine wesentliche Einflussgröße für die Weiterführung bzw. den Abbruch eines Studiums betrachtet wird. Nach Tinto unterliegen sowohl die Bindung an die jeweilige Ausbildungseinrichtung als auch die Verpflichtung gegenüber dem Ziel, das Hochschulstudium erfolgreich zu absolvieren, Veränderungen im Verlauf eines Studiums. Abbildung 5 illustriert die einzelnen Prozesse und Einflussfaktoren, die Tinto in seinem longitudinalen Modell dem Abbruch eines Studiums zugrunde legt.

Ausgangspunkt des Modells ist die Annahme, dass neben dem familiären Hintergrund (z.B. sozialer Status, Werte und Erwartungen) auch individuelle Eigenschaften (z.B. Geschlecht, Fähigkeiten) und schulische Erfahrungen (z.B. Schulleistungen, soziale Eingebundenheit in der Schule) bestimmen, wie stark sich ein Studienanfänger an seine Hochschule und sein Studienziel bindet. Das Zusammenspiel der jeweiligen institutionellen und zielbezogenen Verpflichtung beeinflusst wiederum, welche Studienleistungen der betreffende Student erbringt, wie er sich intellektuell entfaltet und welche Kontakte er zu anderen Studierenden sowie zu den Lehrkräften seiner Fakultät aufbaut. Während die Studienerfolge und die intellektuelle Entwicklung das Ausmaß der akademischen Integration bestimmen, bildet sich die soziale Integration in Abhängigkeit von den Beziehungen, die ein Studierender zu seinen Kommilitonen und Dozenten pflegt.

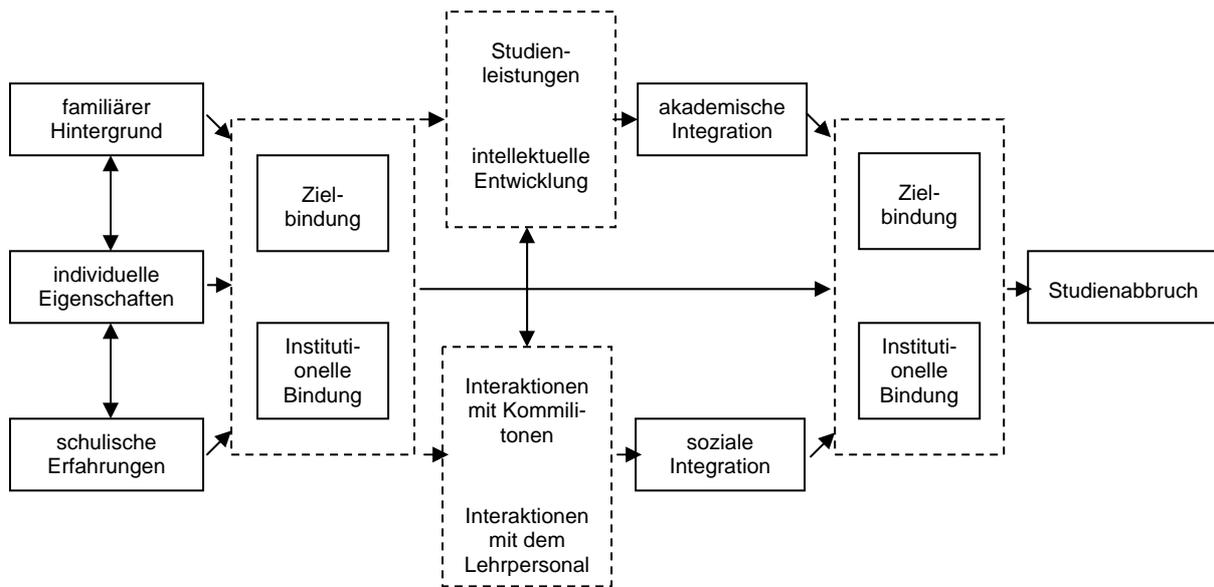


Abbildung 5: Modell des Studienabbruchs nach Tinto (1975).

Je stärker sich ein Studierender aus akademischer und aus zwischenmenschlicher Sicht als integriert wahrnimmt und je stärker er sich bereits bei dem Eintritt ins Studium seiner Hochschule und seinem Ziel, das Studium erfolgreich abzuschließen, verbunden fühlt, desto intensiver wird er sich auch im Verlauf der Ausbildung seiner Hochschule und seinem Studienziel verpflichtet fühlen. Bei intensiv ausgeprägten Gefühlen der Verbundenheit wird er sein Studium weiterführen. Empfindet er jedoch nur eine geringe bzw. keine Verpflichtung gegenüber seinem Studienziel und seiner Ausbildungsstätte, wird er sich für einen Abbruch des Studiums entscheiden. Die Aussagen des Modells konnten in einer Reihe von Studien, vor allem für Hochschulen in den USA, bestätigt werden (z.B. Pascarella & Terenzini, 1980, 1983; Terenzini, et al. 1996).

Um zu untersuchen, welche ausbildungsbezogenen Faktoren mit der *Studienbindung* zusammenhängen, führten Grässmann, Schultheiss und Brunstein (1998) im deutschsprachigen Raum eine Studie mit über 300 Studierenden durch. Die empirische Erfassung der Bindung an das Studium, die als ein studienbezogenes Wohlbefindensmaß angesehen werden kann, erfolgte in Anlehnung an das Konzept der Zielbindung (vgl. Brunstein, 1995; Klinger, 1977). Demzufolge wurden verschiedene Aspekte der Studienbindung erhoben (z.B. Identifikation mit dem Studium, Anstrengungsbereitschaft, studienbezogener Affekt). Unter Abschnitt 4.2.4.2 findet sich eine detaillierte Beschreibung der Messmethode. Die Befunde zeigten, dass die akademische Verbundenheit mit folgenden Faktoren zusammenhing:

- selbstbestimmte Durchführung akademischer Aktivitäten,
- regelmäßige Leistungsrückmeldungen,
- handlungsorientierte Gestaltung der Ausbildung,
- Austausch mit Kommilitonen und
- Vorbildfunktion der Dozenten.

Demgegenüber standen neben der wahrgenommenen sozialen Anerkennung des jeweiligen Studienfachs und dessen Berufsorientierung auch der Schwierigkeitsgrad der akademischen Aufgaben und Anforderungen in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit der Studienbindung. Für die Autoren bieten diese Befunde Ansatzpunkte für die Steigerung der akademischen Verbundenheit.

Als eine weitere Komponente des studienbezogenen Wohlbefindens kann die *Studienzufriedenheit* betrachtet werden. Nach Westermann und Kollegen (Hiemisch, Westermann & Michael, 2005; Westermann, 2001) stellt die Zufriedenheit mit dem Studium bei Studierenden nicht nur einen Indikator für den Erfolg einer universitären Ausbildung dar, sondern auch einen Teilaspekt der allgemeinen Lebenszufriedenheit. In Anlehnung an die Forschung zur Arbeitszufriedenheit wird Studienzufriedenheit als positive bzw. negative Bewertung des eigenen Studiums verstanden (Spies, Westermann, Heise & Hagen, 1998). Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) entwickelten ein Konzept der allgemeinen Studienzufriedenheit, dass sich in drei Aspekte untergliedert: Die Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums (z.B. Interesse an dem Fach), die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (z.B. äußere Umstände) und die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (z.B. Konflikt zwischen Studium und anderen Verpflichtungen). Vor dem Hintergrund dieser Einteilung wurden verschiedene Skalen zur Erfassung der drei Dimensionen zusammengestellt. Unter Abschnitt 4.2.4.2 werden einzelne Items aus zwei dieser Skalen näher beschrieben. Die empirische Erfassung der Zufriedenheit mit dem Studium ermöglicht es nach Westermann (2001) zu untersuchen, ob bzw. inwieweit die Studienzufriedenheit mit den Studienleistungen, dem fachspezifischen Interesse, der Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten sowie dem Studienabbruch zusammenhängt. In einem nachfolgenden Abschnitt wird exemplarisch die Beziehung zwischen Studienzufriedenheit und Studienzielen genauer herausgearbeitet.

Neben der Erfassung der vorgestellten kontextspezifischen Wohlbefindensmaße bietet der akademische Kontext auch die Möglichkeit, Menschen bei der Verwirklichung von

persönlichen Zielen zu beobachten, welche sich auf die jeweiligen Anforderungen des studentischen Alltags beziehen. Aus diesen beiden Gründen wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen Studienzielen und verschiedenen Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens anhand einer Auswahl von empirischen Untersuchungen dargestellt.

Ausgangspunkt einer Untersuchung von Conti (2000) war die Frage, ob selbstbestimmte und wohl überlegte Ziele neben der intrinsischen Motivation und der akademischen Leistung auch die Anpassung an das Studium im Verlauf des ersten Studiensemesters vorhersagen können. Um diese Fragestellung zu beantworten, legten sie Studienanfängern zunächst eine Liste von über 30 Zielen vor, welche sie um ihre eigenen Ziele – sofern diese noch nicht enthalten waren – ergänzen konnten. Anschließend sollten alle Studienziele nach dem Ausmaß ihrer Wichtigkeit beurteilt werden. Ferner wurden die Probanden dazu aufgefordert, vier der wichtigsten Ziele aufzulisten und anhand von fünf beschriebenen Gründen danach einzuschätzen, ob diese selbst- oder fremdbestimmt waren. Zum Abschluss beurteilten die Untersuchungsteilnehmer das Ausmaß, in dem sie über ihre Ziele reflektiert hatten. Darüber hinaus wurden zu Beginn der Studie und zwei Monate später neben dem Ausmaß der intrinsischen bzw. extrinsischen studienbezogenen Arbeitsmotivation auch die akademische, soziale und emotionale Anpassung an das Studium per SACQ gemessen. Es zeigte sich, dass Studienanfänger, die selbstbestimmte Ziele verfolgten, nach den ersten Monaten an der Universität überwiegend intrinsisch und weniger extrinsisch motiviert waren. Zudem erbrachten sie bessere akademische Leistungen und waren sowohl sozial als auch emotional besser angepasst. Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass Studienziele, die wohl durchdacht (hohes Ausmaß an Reflexion) und selbst bestimmt (hohes Ausmaß an Autonomie) waren, mit Zielfortschritten zusammenhängen. Für Conti ergeben sich folgende Implikationen aus diesen Ergebnissen: „Developing a personal goals system that facilitates a successful transition to college will prepare the young adult to take every opportunity to develop his or her interests and abilities in college and beyond.“ (S. 203)

Ähnlich wie Conti weisen auch Heise, Westermann, Spies und Rickert (1999) Zielen eine zentrale Funktion im Kontext des Studiums zu: „[...] Ziele strukturieren und leiten die Aktivitäten und Teilhandlungen, wie z.B. einzelne Lernhandlungen oder den Besuch von Lehrveranstaltungen, die zum Zweck der Zielrealisierung ausgeführt werden. Auch die Bewertung der erreichten Handlungsergebnisse durch die Handelnden selbst erfolgt im Hinblick auf die handlungsleitenden Ziele.“ (S. 231) Aus dieser Perspektive heraus vermuten Heise und Kollegen (1999), dass individuell angestrebte Ziele maßgeblich die Zufriedenheit von Studierenden mit ihrem Studium bestimmen. Diese Annahme konnten sie in einer

Untersuchung im Rahmen einer universitären Lehrevaluation bestätigen, wobei der Effekt ausschließlich für die Komponente Zufriedenheit mit den Studieninhalten signifikant nachweisbar war: Je stärker Studierende ihre Ziele beruflich oder wissenschaftlich ausrichteten, desto zufriedener waren sie mit den Studieninhalten. Hingegen zeigte sich, dass unspezifische Zielsetzungen im Studium mit Unzufriedenheit in Bezug auf die Studieninhalte einhergingen. Ob die Studierenden mit den Studienbedingungen und der Bewältigung von Studienbelastungen zufrieden waren oder nicht, konnte nicht über die Inhalte des Studiums vorhergesagt werden.

Unlängst untersuchten Hiemisch et al. (2005) den Zusammenhang zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit, den Gründen für die Studienwahl und den Studienzielen bei Medizinstudenten. Zu diesem Zweck schätzten Studierende der Medizin und Zahnmedizin sowohl unmittelbar zu Beginn des Studiums als auch im zweiten Semester ein, wie zufrieden sie im Allgemeinen mit ihrem Studium seien. Außerdem wurden den Untersuchungsteilnehmern verschiedene Kategorien von studienbezogenen Zielen (z.B. berufliche und wissenschaftliche Ziele, soziale Ziele) zur Beantwortung vorgelegt. Darüber hinaus beurteilten sie die Gründe für die Aufnahme des Medizinstudiums, welche vier verschiedenen Inhaltsklassen (z.B. fachbezogene Gründe, unklare und orientierende Gründe) entstammten. Zudem wurde die Realisierbarkeit der Studienziele ermittelt. Die Ergebnisse zeigten, dass zu beiden Erhebungszeitpunkten die Gründe für das Medizinstudium – insbesondere berufliche und inhaltliche – für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten relevant waren, während die Realisierbarkeit der Studienziele für die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen ausschlaggebend war. Dieser letztgenannte Befund war am deutlichsten zum zweiten Messzeitpunkt. Die Autoren vermuten, dass die Realisierbarkeit von Studienzielen für die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und der Bewältigung der Studienbelastungen im Verlauf des ersten Semesters an Bedeutung gewinnt, weil bei der Verfolgung der jeweiligen Ziele konkrete Erfahrungen gesammelt werden konnten. Zudem konnte gezeigt werden, dass sowohl die Realisierbarkeit der Ziele als auch die Gründe für die Studienwahl bedeutsam für die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen waren. Hiemisch und Kollegen wiesen darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen zielbezogener Realisierbarkeit und der Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen in besonderem Maße für freizeitorientierte Ziele nachweisbar war. Sie begründen diesen Befund damit, dass die Bewältigung studienbezogener Probleme besser gelingt, wenn in der Freizeit Vorhaben realisiert werden können, die als entspannend und befriedigend empfunden werden.

Insgesamt verdeutlichen die vorangegangenen Ausführungen, dass sich sowohl die akademische, soziale sowie emotionale Anpassung an das Studium als auch die akademische Verbundenheit und die Studienzufriedenheit als Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens eignen. Die Erhebung dieser kontextspezifischen Wohlbefindensmaße bietet einerseits die Möglichkeit, Probleme bei der Bewältigung von studiumsbezogenen Anforderungen aufzuzeigen und entsprechende Fördermaßnahmen zu entwickeln bzw. durchzuführen. Andererseits können so auch persönliche Studienziele zu Formen der Lebensanpassung in Beziehung gesetzt werden.

3. Interventionsprogramm zur Steigerung der Zieleffektivität

3.1 Theoretische Grundlage

In dem Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens beschreiben Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) zwei Einflussgrößen, welche die erfolgreiche Verwirklichung von persönlichen Zielen und darüber vermittelt das subjektive Wohlbefinden bestimmen: Einerseits muss sich eine Person mit ihrem jeweiligen Ziel identifizieren und entschlossen sein, dieses zu realisieren (Zielbindung). Andererseits ist es gleichzeitig erforderlich, dass die äußeren Lebensbedingungen für die Umsetzung des betreffenden Ziels günstig sind (Realisierbarkeit). Entsprechend dem Modell sollte eine isolierte Steigerung der Zielbindung nur dann zu einer Steigerung der Zieleffektivität, d.h. zu Fortschritten bei der Umsetzung von persönlichen Zielen führen, wenn die Realisierbarkeit von persönlichen Zielen als günstig wahrgenommen wird. Ähnlich sollte eine einseitige Verbesserung der erlebten Realisierbarkeit von persönlichen Zielen nur dann mit einer Erhöhung der Zieleffektivität einhergehen, wenn bereits starke Zielbindungen vorliegen.

Auf der Grundlage dieser Annahmen wurde für die vorliegende Arbeit ein modulares Interventionsprogramm entwickelt, dessen hoch strukturierte Übungen sowohl auf die Stärkung der Zielbindung (*Zielbindungsmodul*) als auch auf die Verbesserung der Realisierbarkeit von persönlichen Zielen (*Zielplanungsmodul*) ausgerichtet sind (vgl. Abbildung 6).

Um die Stärkung der Zielbindung zu erreichen, werden persönliche Ziele mit vielfältigen Anreizen verbunden. In Anlehnung an das Erweiterte Kognitive Motivationsmodell (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1989), das unterschiedliche Erwartungs- und Anreiztypen von Handlungen beschreibt, beziehen sich diese auf das angestrebte Ergebnis, die dafür erforderlichen Tätigkeiten und die Folgen des jeweiligen Ergebnisses, d.h. auf langfristige Bestrebungen. Hierbei werden nicht nur im Sinne einer „Anreizaufschaukelung“ (Kuhl, 2001) positive Aspekte des Ziels beleuchtet, sondern auch negative Seiten der Zielverfolgung bedacht (Oettingen et al., 2001). Außerdem werden Anreize akzentuiert, die in persönlichen Stärken (Seligman, 2003) und eigenen Bedürfnissen verankert sind. Mit dem letztgenannten Punkt wird berücksichtigt, dass in dem oben skizzierten Zielmodell neben der Zielbindung und der erlebten Realisierbarkeit von Zielen auch der Ziel-Bedürfniskongruenz eine wichtige Rolle für Veränderungen im subjektiven

Wohlbefinden zukommt. Zwei Gründe sprechen dafür, die Bedeutung der Übereinstimmung zwischen angestrebten Zielen und eigenen inneren Bedürfnissen für die Vertiefung der Zielbindung zu nutzen: Erstens kann das Modell leichter geprüft werden, da die drei Einflussgrößen auf zwei zentrale Variablen bzw. Module komprimiert werden. Zweitens erscheint es nicht sehr sinnvoll, zunächst Zielbindungen zu stärken, um sie nachträglich auf ihre Bedürfniskongruenz zu prüfen und mitunter bei niedriger Stimmigkeit zwischen den betreffenden Zielen und eigenen Bedürfnisse zu verwerfen.

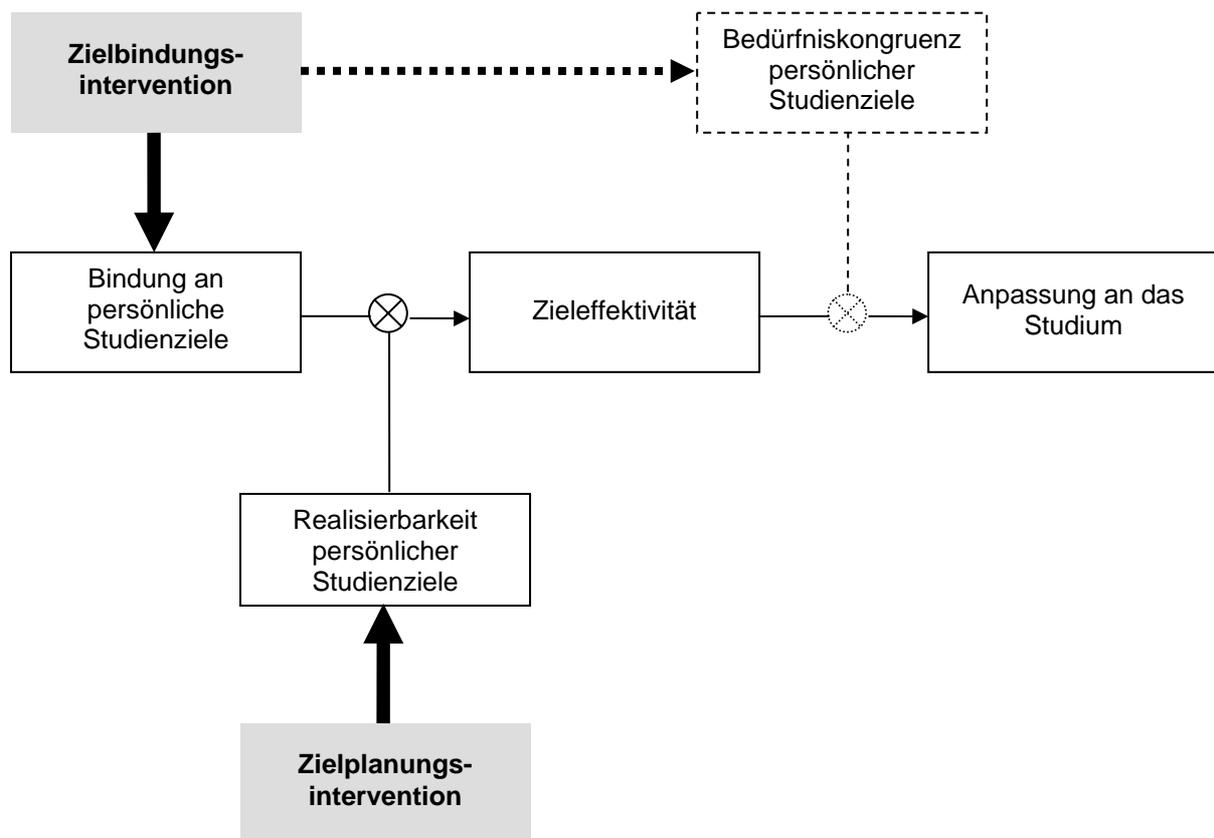


Abbildung 6: Intendierte Wirkweise der Interventionsmodule.

Die Verbesserung der wahrgenommenen Realisierbarkeit von persönlichen Zielen soll dadurch erreicht werden, dass alle von Brunstein (1993; 2001; Brunstein & Maier, 1996, 2002) beschriebenen Facetten der Realisierbarkeit von persönlichen Zielen berücksichtigt werden. So werden in dem Zielplanungsmodul konkrete Handlungsschritte festgelegt und mit Zeit- und Ortsangaben verknüpft. Darüber hinaus werden Schwierigkeiten, die bei der Verwirklichung von persönlichen Zielen auftreten könnten, und entsprechende Bewältigungsstrategien erörtert. Außerdem werden Quellen sozialer Unterstützung

erschlossen. Zur Wirkung der beiden Module (vgl. Abbildung 6) wird folgende Generalhypothese formuliert:

In Verbindung mit einer Stärkung von Zielbindungen führt die Verbesserung der erlebten Realisierbarkeit von persönlichen Zielen zu einer Steigerung der Zieleffektivität und darüber vermittelt zu einer Steigerung von Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens (d.h. der Anpassung an das Studium).

3.2 Ziele und Überblick zu den empirischen Studien

Mit der vorliegenden Arbeit werden zwei zentrale Ziele verfolgt: Die theoretische Zielsetzung besteht darin, das Zielmodell durch den Einsatz eines theoriegeleiteten Interventionsprogramms erstmals in feldexperimentellen Studien zu validieren, wobei grundlegende Maßstäbe der Evaluationsforschung wie zum Beispiel Kontrollgruppendesign, Baseline-Erhebung und Messwiederholung berücksichtigt werden (vgl. Hager, Patry & Brezing, 2000). Es soll gezeigt werden, dass die im Modell postulierten Wirkmechanismen auch dann nachweisbar sind, wenn durch den Übergang von korrelationsstatistischen zu feldexperimentellen Untersuchungen die Prüfkriterien verschärft wurden. Die praktische Zielsetzung bezieht sich darauf, (a) die globale Wirksamkeit und (b) die Komponentenwirksamkeit des Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität zu überprüfen. Es wird erwartet, dass die theoriegeleitete Intervention zu einer Förderung der Zieleffektivität und darüber vermittelt zu einer Optimierung der Anpassung an das Studium, d.h. des studienbezogenen Wohlbefindens führt. Darüber hinaus wird vermutet, dass die Kombination der beiden Interventionsmodule wirksamer ist als jedes der beiden Module für sich allein.

Um die skizzierten Vorhaben zu realisieren, werden zwei longitudinale Studien im universitären Kontext durchgeführt (siehe Tabelle 7):

Tabelle 7 : Überblick zu den Studien.

Studie 1	Überprüfung der globalen Wirksamkeit der Zielintervention: Zielintervention → Zieleffektivität → Studienanpassung
Studie 2	Überprüfung der Wirksamkeit der Teilkomponenten: Zielbindungsintervention + Zielplanungsintervention → Zieleffektivität → Studienanpassung Zielbindungsintervention × Zielplanungsintervention → Zieleffektivität → Studienanpassung

In einer ersten Studie mit Studienanfängern wird die globale Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms im Hinblick auf die Steigerung der Zieleffektivität und der Studienanpassung gegen zwei Kontrollbedingungen (zielrelevante Kontrollgruppe, nicht-zielrelevante Kontrollgruppe) geprüft. Der Untersuchungszeitraum gliedert sich in zwei Erhebungsphasen bzw. Zyklen (Anfangsphase und Schlussphase des ersten Semesters), in denen jeweils zwei persönliche Studienziele erhoben werden. Hierbei werden zu gleichen Anteilen lern- bzw. leistungsbezogene und soziale Ziele erfasst, um so die Wirksamkeit des Interventionsprogramms in Abhängigkeit von der thematischen Zugehörigkeit der Ziele prüfen zu können.

Mit der zweiten Studie wird auf der Grundlage eines 2×2 Designs zum einen untersucht, wie effektiv jede der beiden Teilkomponenten (Zielbindungsmodul, Zielplanungsmodul) für sich allein ist und zum anderen wie wirksam ihre Kombination ist. Als besonders starke Bestätigung des zugrunde liegenden Zielmodells würde gelten, wenn beide Interventionskomponenten erst durch ihr interaktives Zusammenwirken effektiv wären. Da für diesen Nachweis jedoch eine Vielzahl von Probanden sowohl niedrige Ausgangsniveaus ihrer Zielbindung als auch der erlebten Realisierbarkeit ihrer persönlichen Studienziele aufweisen müssten, würde auch ein additiver Effekt der beiden Interventionsformen als Bestätigung des Modells betrachtet werden. Um die Wirksamkeit der Interventionskomponenten hinsichtlich der Zieleffektivität und einzelner Indikatoren der Studienanpassung zu untersuchen, werden studentische Teilnehmer einer von vier Untersuchungsgruppen (Zielbindungsgruppe, Zielplanungsgruppe, Kombinationsgruppe, „unbehandelte“ Kontrollgruppe) zugeteilt. Im Unterschied zu Studie 1 wird in einer Erhebungsphase (Schlussphase eines Semesters) ein persönliches Ziel erhoben, das sich auf Lern- und Leistungsaspekte im Studium bezieht.

3.3 Interventionsmodule

In dem Zielmodell von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) wird angenommen, dass eine Person dann besonders erfolgreich ist, wenn sie sich ihren Zielen stark verpflichtet fühlt sowie genaue Vorstellungen darüber hat, wie, wann, wo und mit wem sie ihre Ziele erreichen kann. Der Aufbau von Zielbindungen und die Spezifikation von Handlungsplänen stellen somit Merkmale selbstregulierenden Verhaltens dar und sind mit dem Modell der Selbstregulation von Zimmerman (1998) kompatibel. Demzufolge wurden bei der Konzeption der beiden Interventionsmodule (Zielbindungsmodul und Zielplanungsmodul) die von Zimmerman beschriebenen Charakteristika der akademischen Selbstregulation (vgl. Abschnitt 2.5.1) berücksichtigt.

Im Folgenden werden die beiden Module der entwickelten Interventionsmaßnahmen zur Steigerung der Zieleffektivität vorgestellt. Dabei werden zunächst die einzelnen Elemente des Zielbindungsmoduls und anschließend die des Zielplanungsmoduls präsentiert.

3.3.1 Modul Zielbindung

Das zentrale Anliegen dieses Moduls ist es, die Bindung an persönliche Ziele zu erhöhen. In Anlehnung an Zimmerman (1998) geht es hierbei um die „Wozu“-Frage selbstregulierten Handelns. Dies soll dadurch erreicht werden, dass Teilnehmer dieser Übungseinheit ihre Ziele mit verschiedenen Anreizen verknüpfen. Die einzelnen Elemente des Moduls sind in Abbildung 7 aufgeführt.

Die Bearbeitung der einzelnen Modulelemente erfolgt in drei Phasen: Zu Beginn der Übungen werden die jeweiligen Anreize, z.B. fördernde Wirkung für die Realisierung langfristiger Ziele, anhand von Beispielen erläutert (Instruktionsphase). Da Imaginationenübungen besonders effektiv sind, um zielbezogene Anreize zu akzentuieren und lebhaft in der Vorstellung hervortreten zu lassen (vgl. Schultheiss & Brunstein, 1999), werden die Teilnehmer danach dazu aufgefordert, sich entsprechende Anreize für das jeweilige Ziel vorzustellen (Imaginationsphase). Anschließend sollen zum einen die imaginierten Anreize konkret beschrieben und zum anderen die Möglichkeiten ihrer Nutzung für die Realisierung des jeweiligen Ziels skizziert werden (Elaborationsphase). Durch dieses Vorgehen soll zielführendes Handeln angeregt und angeleitet werden.



Abbildung 7: Interventionselemente des Moduls Zielbindung.

In der ersten Übung werden die Interventionsteilnehmer darum gebeten, jeweils zwei handlungsbezogene und zwei ergebnisbezogene Anreize des angestrebten Ziels zu beschreiben. In der zweiten Übungssequenz werden negative Konsequenzen, so genannte „Schattenseiten“ fokussiert, die sich bei der Verfolgung des Ziels ergeben könnten. Im Anschluss an die Auflistung zweier „Schattenseiten“, sollen die Interventionsteilnehmer zwei Möglichkeiten beschreiben, die diesen negativen Folgen entgegenwirken könnten. Dadurch sollen negative Anreize der Zielverfolgung verringert werden. In einer anschließenden Übung werden die Teilnehmer zum einen dazu aufgefordert, zwei langfristige Ziele zu skizzieren, deren Verwirklichung durch die Verfolgung des aktuell verfolgten Anliegens gefördert werden könnte. Zum anderen sollen sie konkret beschreiben, wie die Realisierung ihres Ziels für die benannten längerfristigen Bestrebungen nützlich sein könnte. Anschließend werden die Interventionsteilnehmer danach befragt, a) welche persönlichen Stärken sie b) wie bei der

Verfolgung des jeweiligen Ziels einsetzen könnten. In der letzten Übungseinheit dieses Moduls generieren die Teilnehmer zwei persönlich relevante Bedürfnisse, die für sie charakteristisch sind. Darüber hinaus sollen sie beschreiben, wie diese Bedürfnisse durch die Verwirklichung des betreffenden Ziels befriedigt werden könnten. Die beiden letztgenannten Übungen beziehen sich darauf, dass persönliche Ziele als selbstbestimmter wahrgenommen werden können, wenn sie für die Verwirklichung langfristiger Ziele förderlich sind und der Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse dienen. Darüber hinaus wird mit der intendierten Verknüpfung zwischen Bedürfnissen und Zielen berücksichtigt, dass die Herstellung einer Kongruenz zwischen latenten Bedürfnissen und aktuell verfolgten Zielen positiv auf die Höhe der Zielbindung wirkt.

3.3.2 Modul Zielplanung

Das Modul zur Spezifikation der Zielplanung soll dazu beitragen, die Realisierbarkeit persönlicher Ziele zu erhöhen. Im Sinne Zimmermans (1998) sind damit die Fragen nach dem „Wie“, „Wann“, „Wo“ und „Mit Wem“ selbst regulierten Handelns verknüpft. Die entwickelten Elemente des Moduls (Abbildung 8) lehnen sich an das Konzept der Implementierungsintentionen von Gollwitzer (1993, 1999; vgl. Abschnitt 2.7.1) an.

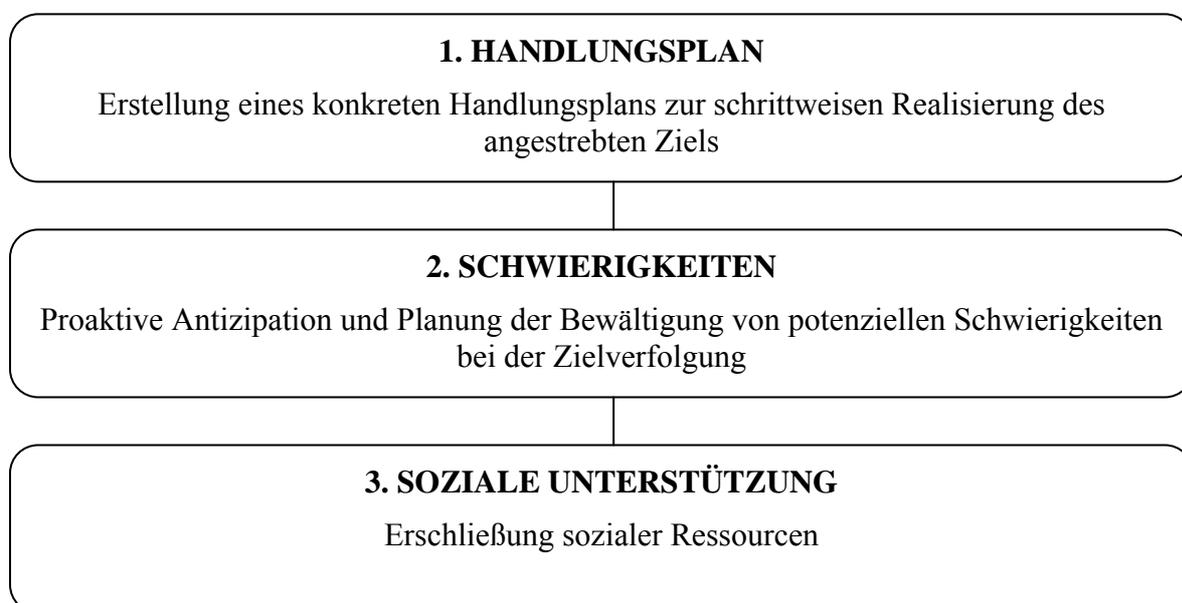


Abbildung 8: Interventionselemente des Moduls Zielplanung.

Die Übungen dieses Moduls sind so angelegt, dass in einem ersten Schritt Handlungsmöglichkeiten bzw. -alternativen und dafür nutzbare Ressourcen gedanklich erforscht werden (Explorationsphase). In einem weiteren Schritt sollen dann bestimmte zielführende Handlungen konkretisiert werden (Spezifikationsphase).

Da persönliche Ziele auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedelt sind, d.h. ihre Realisierung eine Reihe von Einzelhandlungen erfordert, sollen die Interventionsteilnehmer in der ersten Übung zunächst vier aufeinander aufbauende Handlungsschritte skizzieren, die für die Verwirklichung des jeweiligen Ziels erforderlich sind. Außerdem werden sie dazu aufgefordert, zu jedem Handlungsschritt festzulegen, wann sie mit der betreffenden Handlung beginnen und bis wann sie das erledigt haben wollen. Zusätzlich sollen die Teilnehmer angeben, wo der entsprechende Handlungsschritt ausgeführt werden soll. In der zweiten Übung werden die Teilnehmer darum gebeten, zwei Schwierigkeiten zu benennen, die bei der Verwirklichung des jeweiligen Ziels auftreten könnten und somit den Prozess der Zielverfolgung stören könnten. Darüber hinaus sollen sie für jede der potenziellen Schwierigkeiten zwei Möglichkeiten beschreiben, wie sie diese bewältigen könnten. Dieses Vorgehen soll es den Interventionsteilnehmern ermöglichen, Hindernissen vorausplanend zu begegnen und dadurch die Kontrolle über die Ausführung zielführender Handlungen aufrechtzuerhalten. Da es für die Realisierung persönlicher Ziele wichtig ist, soziale Unterstützung zu erhalten, sollen die Teilnehmer in der dritten Übungssequenz dieses Moduls die Initialen zweier Personen benennen, die sie bei der Verwirklichung des angestrebten Ziels unterstützen könnten. Zudem sollen sie angeben, welchem Personenkreis (z.B. Familienmitglied, Freund, Kommilitone) die jeweilige Person zuzuordnen ist. Abschließend werden die Teilnehmer dazu aufgefordert zu beschreiben, wie bzw. wodurch die betreffenden Personen ihnen Unterstützung bei der Zielverfolgung leisten könnten.

4. Studie 1: Globale Analyse des Interventionsprogramms

In diesem Abschnitt werden zunächst die Fragestellung und die formulierten Hypothesen der ersten empirischen Studie aufgeführt. Anschließend werden das Design sowie die Durchführung und die Stichprobe der Untersuchung beschrieben. Danach werden die einzelnen Untersuchungsbedingungen skizziert. Zum Schluss werden die eingesetzten Untersuchungsinstrumente vorgestellt und die Online-Befragungen näher erläutert.

4.1 Fragestellung und Hypothesen

In Studie 1 wird die globale Wirksamkeit des Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität und Studienanpassung bei Studienanfängern überprüft. Da die eingesetzten Interventionsmodule auf der Grundlage des Zielmodells von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1998) entwickelt wurden, sollte neben der Testung der Intervention auch das Modell in einem ökologisch validen Kontext geprüft werden. Es werden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Steigerung der Zielbindung und Realisierbarkeit persönlicher Ziele

Es wird erwartet, dass Teilnehmer der Interventionsgruppe von der Anfangsphase des Semesters (1. Zyklus) bis zur Endphase des Semesters (2. Zyklus) a) eine Steigerung der Zielbindung und b) eine Steigerung der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Studienziele aufweisen und damit Studienanfängern der Kontrollgruppen überlegen sind. Zwischen den beiden Vergleichsbedingungen wird kein bedeutsamer Unterschied vermutet.

Hypothese 2: Steigerung der Zieleffektivität

Es wird angenommen, dass Teilnehmer der Interventionsgruppe ihre Zieleffektivität von der Anfangsphase des Semesters (1. Zyklus) bis zur Endphase des Semesters (2. Zyklus) stärker erhöhen als Probanden der beiden Kontrollgruppen, die sich nicht bedeutsam voneinander unterscheiden. Zudem wird postuliert, dass die Höhe der Zieleffektivität (a) mit der Höhe der Zielbindung und (b) mit der Höhe der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Studienziele zusammenhängt.

Hypothese 3: Steigerung der Studienanpassung

Es wird erwartet, dass Teilnehmer der Interventionsgruppe im Vergleich zu Teilnehmern der beiden Kontrollgruppen ihre Anpassung an das Studium von der Anfangsphase des Semesters (1. Zyklus) bis zur Endphase des Semesters (2. Zyklus) stärker erhöhen. Ein bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Vergleichsbedingungen wird nicht postuliert.

Hypothese 4: Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienanpassung

Es wird postuliert, dass die Höhe der Zieleffektivität die Höhe der Studienanpassung vorhersagt.

Hypothese 5: Mediation

Es wird angenommen, dass die fördernde Wirkung des Interventionsprogramms auf die Studienanpassung durch die Zieleffektivität mediiert wird.

4.2 Methode

4.2.1 Untersuchungsdesign und Durchführung

Um die postulierten Hypothesen empirisch zu prüfen, wurde eine feldexperimentelle Studie konzipiert, die im Verlauf eines Wintersemesters von November 2003 bis Februar 2004 über sechs Messzeitpunkte durchgeführt wurde.

Im November 2003 wurden die Dozenten zweier Lehrveranstaltungen für Psychologie-Studenten im ersten Fachsemester an der Universität Potsdam und der Universität Bielefeld um ihre Unterstützung für diese Untersuchung gebeten. Die angesprochenen Kontaktpersonen erklärten sich bereit, innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen Zeit für die Vorstellung der geplanten Studie zur Verfügung zu stellen, um somit Untersuchungsteilnehmer anwerben zu können. Darüber hinaus ermöglichte die Kontaktperson in Potsdam, die schriftliche Erstbefragung im Rahmen der Lehrveranstaltung durchzuführen. In Bielefeld wurde für den ersten Messzeitpunkt ein gesonderter Termin außerhalb der Veranstaltung wahrgenommen.

Das Design der Untersuchung war so angelegt, dass inter-individuelle mit intra-individuellen Vergleichen kombiniert werden können. In der Studie wurden zwei aufeinander folgende Zielzyklen untersucht, wobei jeder Zyklus im Zeitraum von vier Wochen drei Messzeitpunkte (Anfang, Mitte und Ende des Zyklus) umfasste. Zwischen den beiden Zyklen lag ein 3-wöchiger Zeitraum (Weihnachtsferien). Abbildung 9 veranschaulicht den Aufbau der Untersuchung. Der erste Zielzyklus stellte eine Baseline-Erhebung dar und erfüllte somit die Funktion eines intra-individuellen Vergleichsmaßstabes für den Erfolg der Zieleffektivitäts-Intervention im zweiten Zyklus. Zu Beginn der beiden Zielzyklen (Sitzung I und II) wurden die Teilnehmer gebeten, jeweils zwei aktuelle Ziele zu beschreiben, wobei sich eines auf Lern- und Leistungsaspekte und das andere auf soziale Aspekte des Lebens an der Universität beziehen sollte. Im ersten Zyklus wurden Ziele erfasst, die in der Anfangsphase des Semesters für die Studienanfänger wichtig waren. Demgegenüber wurden im zweiten Zyklus Ziele erhoben, die in der Schlussphase des Semesters im Vordergrund standen.

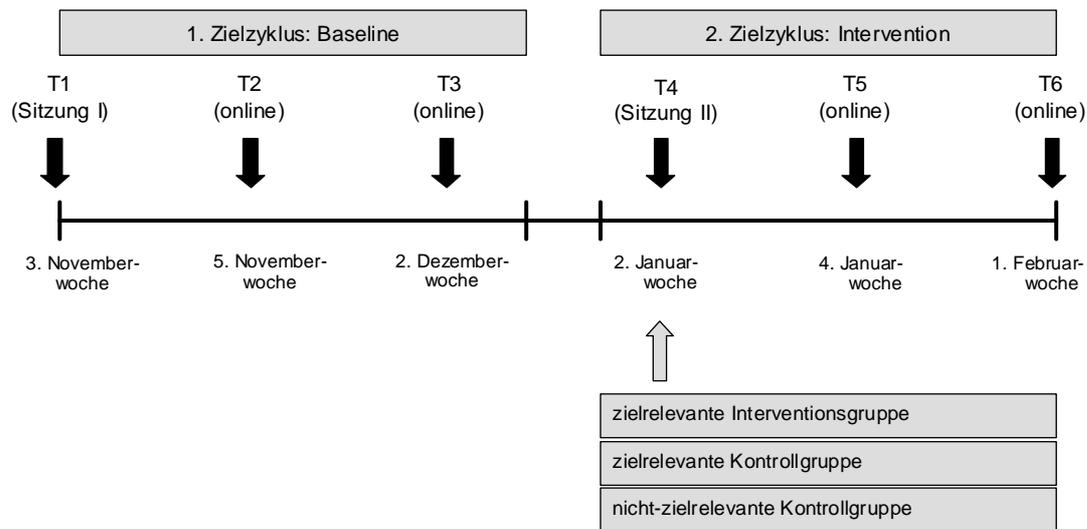


Abbildung 9: Untersuchungsdesign.

Die beiden Zyklen unterscheiden sich in einem weiteren Punkt voneinander: Während der erste Zielzyklus für alle teilnehmenden Studierenden identisch war, wurden die Probanden im zweiten Zielzyklus per Zufall einer von drei Untersuchungsgruppen zugewiesen (siehe Abbildung 1). Die *zielrelevante Interventionsgruppe* (z-IG) durchlief die beiden Interventionsmodule zur Steigerung der Zieleffektivität. Um die Wirksamkeit der zielfördernden Maßnahmen zu überprüfen, wurden zwei Vergleichsgruppen eingesetzt. Probanden in der *zielrelevanten Kontrollgruppe* (z-KG) wurden dazu aufgefordert, sich ebenfalls intensiv, jedoch ohne strukturierten Übungsleitfaden mit ihren persönlichen Zielen zu befassen. Zweck dieser Untersuchungsbedingung war es zu prüfen bzw. auszuschließen, dass allein schon die Beschäftigung mit eigenen Anliegen zu einer Steigerung der Zieleffektivität führt. In einer dritten, so genannten *nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe* (nz-KG) sollten die Teilnehmer ähnlich wie in der Interventionsgruppe anreiz- und handlungsbezogene Aktivitäten ausführen. Der bedeutsame Unterschied zur Interventionsgruppe war dabei, dass die Aktivitäten in keinem Zusammenhang zu den eigenen Zielen der Probanden standen. Die Funktion dieser Kontrollgruppe bestand darin, überprüfen zu können, ob die Entwicklung von Handlungsplänen und die gedankliche Beschäftigung mit Handlungsanreizen per se, d.h. unabhängig vom Kontext tatsächlich verfolgter Anliegen auf die Effektivität der Verwirklichung persönlicher Ziele einwirkt.

Die randomisierte Zuweisung in die drei Untersuchungsgruppen erfolgte mit einer Einschränkung: Die Hälfte der Studierenden wurde der Interventionsgruppe zugeordnet und die verbleibenden Probanden wurden zu gleichen Anteilen auf zwei Kontrollgruppen aufgeteilt. Der vergleichsweise doppelt so große Stichprobenumfang in der Interventionsgruppe erklärt sich dadurch, dass dieser Untersuchungsbedingung das eigentliche Interesse der Studie galt. Zudem war es somit bei der statistischen Überprüfung der Hypothesen möglich, die beiden Kontrollgruppen zu einer gemeinsamen Vergleichsgruppe zusammenzufassen.

Um die Intervention hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und das zugrunde liegende Modell zu prüfen, wurden mit einer Reihe von standardisierten Instrumenten wiederholt verschiedene Kriterien der Studienanpassung, des allgemeinen Wohlbefindens und der Zielrealisierung als abhängige Variablen im Selbstreport erhoben. Die Daten, die zu den drei Befragungszeitpunkten eines jeden Zielzyklus erfasst wurden, waren für beide Zyklen nahezu identisch. Um zum einen von der Anfangs- bis zur Schlussphase des Semesters Veränderungen erfassen zu können, wurden vier Indikatoren der Studienadaptation erfasst: soziale und akademische Anpassung an das Studium, Studienbindung und Studienzufriedenheit. Des Weiteren wurden neben kontextspezifischen auch kontextübergreifende Erhebungen zum Wohlbefinden durchgeführt, indem sowohl Energetisierung und Anspannung sowie hedonischer Ton als auch die aktuelle Lebenszufriedenheit erfasst wurden. Um zum anderen Effekte der Intervention auf die Verwirklichung von persönlichen Studienzielen feststellen zu können, wurde die Zieleffektivität mit Selbsteinschätzungsmaßen zu Zielfortschritten und zielbezogener Selbstwirksamkeit gemessen. Darüber hinaus wurden Skalen zur Erfassung der Zielbindung und der Realisierbarkeit von Zielen verwendet. Mit den dadurch gewonnenen Daten konnte geprüft werden, ob die experimentelle Intervention zu der intendierten Veränderung der entsprechenden Zielmerkmale geführt hatte. Zusätzlich wurden auch eine Skala zur Erhebung der Beschäftigungshäufigkeit mit Zielen sowie ein Verfahren zur Erhebung der Selbstbestimmtheit bei der Zielverfolgung eingesetzt. Zur Prüfung potenzieller Moderatoreffekte wurden ausschließlich zum ersten Messzeitpunkt folgende Variablen erfasst: Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit sowie hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung. Tabelle 8 gibt einen chronologischen Überblick über die verwendeten Untersuchungsinstrumente zu den einzelnen Messzeitpunkten.

Tabelle 8: Chronologie der Untersuchungsinstrumente.

	1. Zielzyklus: Baseline			2. Zielzyklus: Intervention		
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
<u>Studienbezogene Variablen:</u>						
Skalen zur Erfassung der sozialen und akademischen Anpassung an das Studium (deutschsprachige Eigenübersetzung der Skalen aus dem SACQ nach Baker & Syrik, 1989)	×		×	×		×
Skala zur Erfassung der Studienzufriedenheit (Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996)	×		×	×		×
Studienbindungsfragebogen (Grässmann, Schultheiss & Brunstein, 1998)	×		×	×		×
<u>Allgemeine affektive Variablen:</u>						
Stimmungsinventar (Matthews, Jones & Chamberlain, 1990; Schultheiß, 1995)	×	×	×	×	×	×
Skala zur aktuellen Lebenszufriedenheit (Pavot, Diener & Suh, 1998)	×	×	×	×	×	×
<u>Zielbezogene Variablen:</u>						
Instruktionsmaterial zur Erfassung persönlicher Studienziele aus den Bereichen „Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“ (adaptiert nach Brunstein, 2001)	×			×		
Skalen zur Einschätzung von Zielen (Brunstein, 2001)	×	×	×	×	×	×
Zielbezogene Selbstwirksamkeitsskala (Pomaki, 2003)	×	×	×	×	×	×
Verfahren zur Erhebung der Selbstbestimmtheit bei der Zielverfolgung (z.B. Sheldon & Elliot, 1999)	×	×	×	×	×	×
Zielfortschrittsskala (Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998)	×	×	×	×	×	×
Skala zur Beschäftigungshäufigkeit (Brunstein, 1993)	×	×	×	×	×	×
<u>Kontrollvariablen:</u>						
Skalen zur Erfassung von hartnäckiger Zielverfolgung und flexibler Zielanpassung (Brandtstädter & Renner, 1990)	×					
Skalen zu Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit (NEO-FFI; deutschsprachige Fassung von Borkenau & Ostendorf, 1993)	×					

Eine weitere Übereinstimmung zwischen den beiden Zielzyklen stellte die Art der Erhebung dar. In beiden Zielzyklen war die erste Befragung (T1 und T4) schriftlich; die Befragungen in der Mitte (T2 und T5) und am Ende (T3 und T6) eines jeden Zyklus wurden online mithilfe eines individualisierten Fragebogen-Formats durchgeführt. Eine nähere Beschreibung der online durchgeführten Befragungen ist unter Abschnitt 3.5.5 aufgeführt.

Die erste Datenerhebung (T1) wurde an beiden Untersuchungsstandorten mit jeweils einem Versuchsleiter in Großgruppen (55 bis 60 Personen) in der dritten Novemberwoche 2003 durchgeführt. Wie bei der Anwerbung wurde den insgesamt 112 Teilnehmern zu Beginn erklärt, dass es bei der Studie um eine einsemestrige Untersuchung von persönlichen Zielen gehe, die Studienanfänger typischerweise zu Beginn ihres Studiums verfolgen. Weiterhin machten die Untersuchungsleiter die Probanden zunächst mit dem Inhalt des Fragebogenpakets vertraut und erklärten, wie die beiden Karteikarten für die Beschreibung der persönlichen Anliegen und den dazugehörigen Einschätzungen zu verwenden seien. Anschließend wurden die teilnehmenden Studienanfänger dazu aufgefordert, anhand einer standardisierten Buchstaben- und Zahlenkombination ihren persönlichen Code zu bilden, um eine vertrauliche Datenzuordnung zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten vor Ort und den online-durchgeführten gewährleisten zu können. Außerdem wurden von den Studienteilnehmern Angaben zu demografischen Daten auf dem Code-Bogen (siehe Anhang) vorgenommen. Für die vier elektronischen Befragungen trugen sie auf einem weiteren Bogen ihre Vornamen und E-Mail-Adressen ein. Um für die zweite Vorort-Sitzung (T4) Termine vereinbaren zu können, gaben die Probanden auch ihre privaten Telefonnummern an. Danach nahmen die Teilnehmer zunächst studienbezogene Einschätzungen sowie Angaben zu ihrem allgemeinen Wohlbefinden vor. Im Anschluss beschrieben sie zwei persönliche Ziele und beurteilten diese hinsichtlich einer Reihe von Zielmerkmalen. Abschließend bearbeiteten die Studienanfänger Fragebogen zu Persönlichkeitsmerkmalen. Die Gesamtdauer der ersten Erhebung lag bei ca. 45 Minuten.

Zwei Wochen nach der Eingangssitzung (T2) wurde den Studenten das entsprechende Untersuchungsmaterial erstmals elektronisch zugesandt. 103 der Probanden machten innerhalb von einer Woche Angaben zu ihrem allgemeinen Wohlbefinden und zu ihren beiden Zielen. An der dritten Erhebung nahmen 94 Studienanfänger teil. Neben den zu T2 eingesetzten Fragebogen wurden zusätzlich studienbezogene Instrumente verwandt. Für die Online-Bearbeitung der Fragen zum zweiten Messzeitpunkt waren ca. 10 Minuten, zur dritten Befragung ca. 15 Minuten vorgesehen.

Nach den Weihnachtsferien wurde in der zweiten Januarwoche 2004 die erste Befragung für den zweiten Zielzyklus (T4) in Kleingruppen (3 - 6 Personen) durchgeführt. Diese Erhebung fand in Untersuchungsräumen der beiden Universitäten statt. Da sowohl in Potsdam als auch in Bielefeld jeweils ein Untersuchungsleiter zur Verfügung stand, wurden mit den Teilnehmern vorab telefonisch Termine für die durchschnittlich einstündige Sitzung vereinbart. Insgesamt nahmen 94 Probanden an der vierten Untersuchung teil. Nachdem die Teilnehmer – wie zum ersten Messzeitpunkt (T1) – zunächst Einschätzungen zu ihrem Studium sowie zu ihrem allgemeinen Wohlbefinden vorgenommen hatten, wurden sie anschließend dazu aufgefordert, zwei persönliche Ziele zu beschreiben und diese anhand einer Reihe von zielbezogenen Skalen zu beurteilen. Anschließend nahmen die Probanden in der Interventionsgruppe an der Intervention zur Erhöhung der Zieleffektivität teil. Die nicht-zielrelevante Kontrollgruppe generierte für fiktive Problemsituationen von Studenten Handlungs- und Planungsszenarien und beschrieb persönliche Erfolgserlebnisse; Teilnehmer der ziel-relevanten Kontrollgruppe erläuterten ihre persönlichen Ziele, indem sie diese sehr detailliert beschrieben.

Entsprechend dem ersten Zielzyklus fand zwei Wochen später eine ca. zehnminütige Online-Befragung statt, in der die Teilnehmer ($N = 94$) erneut darum gebeten wurden, Angaben zu ihrem allgemeinen Wohlbefinden sowie ihren persönlichen Zielen vorzunehmen. Der zweite Zyklus und damit die gesamte Untersuchung endete Anfang Februar mit einer letzten elektronischen Befragung (T6) zu studien- und zielbezogenen Einschätzungen sowie Wohlbefindensbeurteilungen, die durchschnittlich 15 Minuten dauerte. Bei dieser Erhebung bearbeiteten 84 Probanden das Untersuchungsmaterial (Gesamtrücklaufquote: 75%). Diese verbleibenden Studienteilnehmer verteilten sich wie folgt auf die drei Untersuchungsgruppen: Interventionsgruppe ($n = 43$), zielrelevante Kontrollgruppe ($n = 19$) und nicht-zielrelevante Kontrollgruppe ($n = 22$). Die Auswertungen beziehen sich ausschließlich auf diese Teilnehmer, da sie zu allen Zeitpunkten der Untersuchung an den Befragungen teilnahmen und somit beide Zielzyklen vollständig durchliefen.

4.2.2 Untersuchungsteilnehmer

An der Untersuchung nahmen ausschließlich Psychologiestudenten im ersten Studiensemester teil. Die Stichprobe setzte sich zu gleichen Teilen aus Studienanfängern an der Universität Potsdam und der Universität Bielefeld zusammen (siehe Tabelle 9). An der Studie nahmen mehr Frauen als Männer teil (siehe Tabelle 9). Das Durchschnittsalter betrug 22 Jahre. Für die

Teilnahme an der Studie wurden den Probanden Versuchspersonenstunden im Rahmen des Diplomstudienganges Psychologie angerechnet.

Tabelle 9: Soziodemografische Daten der Untersuchungsteilnehmer.

Variable	T1	
Geschlecht		
Frauen	64	(76.2%)
Männer	20	(23.8%)
Alter (<i>M, SD</i>)	22.0	(3.9)
Studienort		
Universität Bielefeld	42	(50.0%)
Universität Potsdam	42	(50.0%)

Anmerkung: $N = 86$; In der Tabelle sind Häufigkeiten und Prozentangaben aufgelistet – ausschließlich für die Variable Alter sind Mittelwert und Standardabweichung eingetragen.

4.2.3 Untersuchungsbedingungen

In diesem Abschnitt werden neben der Interventionsbedingung auch die Inhalte und Abläufe der beiden Kontrollbedingungen beschrieben.

4.2.3.1 Interventionsbedingung

In der Interventionsbedingung bearbeiteten die Probanden in einem ersten Schritt die Aufgaben zum Aufbau von Zielbindungen (Zielbindungsmodul). Die Gesamtbearbeitungszeit der hoch strukturierten Aufgaben betrug pro Ziel ca. 15 Minuten. Für welches der beiden beschriebenen Studienziele die Übungen zuerst absolviert werden sollten, wurde durch Randomisierung festgelegt.

In einem zweiten Schritt absolvierten die Probanden die Übungen zur Spezifikation eines Zielplanes (Zielplanungsmodul). Die Bearbeitung des Übungsmaterials umfasste pro Ziel ca. 15 Minuten. Da bereits beim ersten Modul via Randomisierung festgelegt wurde, für welches der beiden Ziele zuerst die Übungen absolviert werden sollten, erübrigte sich eine erneute Zufallsbestimmung.

Die standardisierten Übungsmaterialien der beiden Interventionsmodule sind anhand zweier Fallbeispiele im Anhang aufgeführt, wobei sich ein Fallbeispiel auf ein lern- bzw.

leistungsthematisches und ein anderes auf ein anschlussthematisches Studienziel bezieht. Die von den Probanden bearbeiteten Aufgaben wurden keiner inhaltlichen Analyse unterzogen.

4.2.3.2 Zielrelevante Kontrollbedingung

Um zu überprüfen, ob bzw. inwieweit das intensive Beschäftigen mit persönlichen Zielen schon allein zu einer Verbesserung der Zieleffektivität führt, wurde eine so genannte zielrelevante Kontrollbedingung entwickelt. Analog der Interventionsbedingung bezog sich das zu bearbeitende Material inhaltlich auf die aufgelisteten Ziele der Probanden, wobei jedoch keine strukturierten Übungen absolviert wurden. Teilnehmer dieser Untersuchungsgruppe wurden dazu aufgefordert, ihre tatsächlichen Ziele so präzise und detailliert zu beschreiben, dass andere Personen genau verstehen könnten, worum es bei dem jeweiligen Ziel gehe.

4.2.3.3 Nicht-zielrelevante Kontrollbedingung

Um festzustellen, ob die Ausführung von anreiz- und planungsbezogenen Aktivitäten per se dazu führt, die Zieleffektivität zu steigern, wurde eine der Interventionsbedingung strukturell ähnliche Kontrollbedingung konzipiert. In dieser so genannten nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe wurden ausschließlich Übungen absolviert, die sich im Unterschied zur Interventionsgruppe nicht auf die aktuell verfolgten Ziele der Probanden bezogen.

Anreizbezogene Aktivitäten wurden in dieser Untersuchungsgruppe dadurch angeregt, dass Probanden zum einen ein positives leistungsbezogenes Erfolgserlebnis und zum anderen eine positive soziale Erfahrung beschreiben sollten, welche für sie bedeutsame Höhepunkte ihres Lebens darstellten. Zu jedem der beiden skizzierten Erlebnisse sollte zusätzlich angegeben werden, warum es von so großer persönlicher Bedeutung war und welchen langfristigen Nutzen es hatte. Zudem wurde danach gefragt, ob auch unangenehme Aspekte mit dem jeweiligen Erlebnis verbunden waren.

Planungsprozesse sollten in dieser Kontrollbedingung ausgelöst werden, indem für vorgegebene Szenarien, in denen fiktive Probleme aus dem alltäglichen Leben von Studenten geschildert wurden, Bewältigungsvorschläge entwickelt werden sollten. Dabei bezogen sich einige der beschriebenen Problemsituationen auf leistungsbezogene Aspekte (z.B. „Nadine muss in ihrem Studium ein dreimonatiges Praktikum absolvieren. Da es ihr erstes Praktikum ist, weiß sie nicht, wie sie vorgehen soll. Was soll sie tun?“), andere auf zwischenmenschliche (z.B. „Karsten hat in einer seiner Vorlesungen Ärger mit seinem Professor gehabt und fürchtet, in der Endklausur ungerecht behandelt zu werden. Wie soll er sich verhalten?“).

4.2.4 Untersuchungsinstrumente

Zur Untersuchung der Wirksamkeit der Intervention und zur Überprüfung des Zielmodells wurde in der vorliegenden Studie eine Serie von Untersuchungsinstrumenten eingesetzt. In diesem Abschnitt werden zunächst die zielbezogenen und anschließend die studienbezogenen Messinstrumente und Skalen vorgestellt. Abschließend werden die verwendeten Kontrollmaße beschrieben.

4.2.4.1 Erhebung und Einschätzung persönlicher Ziele

In den Instruktionsunterlagen zur Zielbeschreibung wurden die „persönlichen Ziele“ als „persönliche Anliegen“ bezeichnet, um nicht die Aufmerksamkeit der Probanden ausschließlich auf Ziele zu richten, zu deren Verwirklichung sie bereits fest entschlossen waren. In den anschließend eingesetzten Materialien zu Einschätzungen der generierten Vorhaben wurden beide Begriffe kombiniert verwendet. Bei der folgenden Beschreibung der Untersuchungsinstrumente werden die Bezeichnungen „Ziele“ und „Anliegen“ dementsprechend synonym verwendet.

Auflisten der Ziele. Die persönlichen Ziele wurden zu Beginn des ersten Zielzyklus (T1) und zum ersten Messzeitpunkt des zweiten Zielzyklus (T4) schriftlich erhoben. Im ersten Zyklus wurden Anliegen erfasst, die in der Anfangsphase des Semesters relevant waren. Im zweiten Zyklus wurden die Teilnehmer nach neuen Zielen gefragt, die in der Schlussphase des Semesters im Vordergrund standen. In der Einleitung des Instruktionsmaterials, das nach einem Verfahren von Brunstein (2001) adaptiert wurde, wurde zunächst der Begriff „persönliche Anliegen im Studium“ wie folgt beschrieben: „Ziele, Vorhaben und Bestrebungen, mit denen Du Dich gegenwärtig beschäftigst und die Du über den Zeitraum von 4 Wochen verfolgen möchtest“. Bei persönlichen Anliegen gehe es um „Dinge, die Du verwirklichen willst, Aufgaben, die Du erledigen willst, Erfahrungen, die Du machen möchtest, oder Veränderungen, die Du im Bereich Studium anstrebst“. Weiterhin wurde sowohl in der schriftlichen Instruktion als auch explizit durch die jeweiligen Untersuchungsleiter darauf hingewiesen, dass es sich um „herausfordernde Anliegen“ handeln soll, die keine Routinetätigkeiten darstellen und längerfristig angelegt sind, d.h. mit denen sich die Probanden in den nächsten vier Wochen beschäftigen möchten. Um jeweils ein persönliches Ziel aus zwei Inhaltskategorien zu erfassen, wurden zunächst mit Hilfe von Beispielen die beiden Bereiche „Lernen und Leisten“ (z.B. „Leistungen im Studium zu erbringen“, „bestimmtes Wissen anzueignen“, „ein Projekt oder einen Auftrag erfolgreich durchzuführen“ oder „eine Fremdsprache zu lernen bzw. bestehende

Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern“) und „soziale Kontakte und Aktivitäten“ (z.B. Beziehungen, soziale Kontakte zu Mitstudierenden und Dozenten aufzubauen bzw. zu festigen“, „soziale/gemeinsame Aktivitäten für Studierende zu organisieren“ oder „sich in studentischen Vereinigungen zu engagieren“) erläutert. Dabei wurde ausdrücklich betont, dass sich beide Bereiche auf Aspekte des Lebens an der Universität beziehen sollen. Anschließend wurden die Teilnehmer gebeten, in ein bis zwei Sätzen auf den dafür vorgesehenen, farblich unterscheidbaren, Karteikarten ihre zwei persönlichen Anliegen zu beschreiben. Jeder Proband erhielt für die Beschreibung seines lern- bzw. leistungsbezogenen Studienziels eine gelbe Karte und für die Auflistung seines sozialen Studienziels eine grüne. Beispiele für persönliche Ziele aus den Bereichen „Lernen und Leisten“ sowie „soziale Aktivitäten und Kontakte“ sind im Kasten 1 aufgelistet.

Da auf den weiteren Fragebogen jeweils in der Kopfzeile vermerkt war, auf welches Anliegen bei der Beantwortung Bezug genommen werden sollte, indem der relevante Zielbereich und die dazugehörige Karteikarte (über die Farbkennzeichnung) aufgelistet war, konnte durch das Vorlegen der entsprechenden Karte das Befragungsprozedere sehr unkompliziert erfolgen. Um in den vier individualisierten Online-Erhebungen ein ähnlich komfortables Vorgehen zu gewährleisten, wurde jeder Person ihr entsprechendes persönliches Ziel am oberen Bildschirmrand eingeblendet, wobei der farbliche Hintergrund der jeweiligen Karteikarte entsprach.

Die Zielbeschreibungen sollten nicht inhaltlich ausgewertet werden; sie wurden ausschließlich dazu eingesetzt, den Untersuchungsteilnehmern ihre persönlichen Ziele salient zu machen und die Wirksamkeit des Interventionsprogramms zu überprüfen. Das Instruktionmaterial war zu beiden Erhebungszeitpunkten (T1 und T4) identisch – bis auf eine Ausnahme: Im zweiten Zielzyklus wurden die Probanden in der Instruktion und durch die Untersuchungsleiter explizit darauf hingewiesen, dass es sich um zwei neue Studienziele handeln sollte.

Kasten 1: Beispiele für persönliche Ziele aus den beiden Inhaltskategorien

„Lernen und Leisten“

„Ich will mein Referat zu Sigmund Freud erarbeiten und es szenisch sowie anschaulich gestalten.“

„Ich möchte mir den Umgang mit Powerpoint aneignen.“

„Ich bemühe mich, den bislang durchgenommenen Stoff in Physiologie zu wiederholen und bis zur Winterpause zu beherrschen.“

„Ich will alle Texte lesen, die wir bis jetzt lesen sollten, und die Inhalte verstehen und lernen.“

„Ich möchte die Sozialpsychologievorlesung aufarbeiten und mir ein eigenes Skript erstellen, das mich sehr gut auf die Klausur vorbereitet, damit ich diese erfolgreich bestehe.“

„Ich bemühe mich, die geforderten schriftlichen Leistungen für ein Scheinseminar zu erledigen und diese Aufgabe nicht weiter vor mir herzuschieben.“

„Ich will alles Nötige tun, um eine sehr gute Hausarbeit für ein Seminar im Fach Allgemeine Psychologie II abgeben zu können.“

„soziale Kontakte und Aktivitäten“

„Ich will mich aktiv im Fachschaftsrat engagieren.“

„Ich möchte Kontakte zu Mitstudierenden knüpfen und eine Lerngruppe bilden.“

„Ich habe vor, mit einigen Kommilitonen einen regelmäßigen Kochabend ins Leben zu rufen.“

„Ich möchte die diesjährige Weihnachtsfeier für unser Semester organisieren.“

„Ich habe vor, mit Kommilitonen regelmäßig 1-2 x die Woche zum Uni-Sport zu gehen, auch wenn die Motivation vorher meist gering ist.“

„Ich habe vor, mit einer Kommilitonin eine Geburtstagsparty zu organisieren, um den Kontakt zu vielen anderen Mitstudenten zu vertiefen.“

„Ich habe vor, mich in der Fachschaft zu engagieren, um somit etwas Einfluss auf den generellen Aufbau des Studiums zu nehmen und soziale Kontakte zu Mitstudenten und Dozenten aufzubauen.“

Entschlossenheit und Realisierbarkeit. Zu jedem der sechs Befragungszeitpunkte wurden die jeweilige Zielbindung und die Bedingungen für die Realisierung der einzelnen Anliegen erfasst. Die Untersuchungsteilnehmer schätzten jedes ihrer persönlichen Ziele auf den beiden Dimensionen *Entschlossenheit* und *Realisierbarkeit* nach jeweils zehn Attributen ein. Die verwendeten fünfstufigen Skalen beinhalten Antwortmöglichkeiten von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“. Die Itemformulierungen entstammen früheren Arbeiten von Brunstein (1993, 1998, 2001).

Die Dimension Entschlossenheit wurde mit folgenden vier Items erfasst:

<i>Identifikation:</i>	„Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz.“
<i>Anstrengung:</i>	„Auch wenn es mich sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen.“
<i>Initiierung:</i>	„Ich kann es kaum erwarten, etwas für dieses Ziel zu tun.“
<i>Verbindlichkeit:</i>	„Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben“

Die Dimension Realisierbarkeit setzt sich aus folgenden sechs Items zusammen:

<i>Gelegenheit:</i>	„Mein Alltag bietet viele Gelegenheiten, um etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun.“
<i>Anregung:</i>	„Mein Alltag ist voller Anregungen, etwas für dieses Ziel zu tun.“
<i>Kontrolle:</i>	„Die Verwirklichung dieses Ziels hängt von Umständen ab, die ich <i>kaum</i> beeinflussen kann.“ (revers kodiert)
<i>Gestaltbarkeit:</i>	„Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist.“
<i>Soziale Ermutigung:</i>	„Andere Menschen ermutigen mich, etwas für dieses Ziel zu tun.“
<i>Informative Unterstützung:</i>	„Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann.“

Nachdem durch Aufsummierung der einzelnen Einschätzungen für jede Zieldimension ein Gesamtwert gebildet wurde und das Item *Kontrolle* umgepolt wurde, erbrachten die Reliabilitätsanalysen der Skalen für Entschlossenheit und Realisierbarkeit, die a) für jedes Ziel und b) für jeden Zielzyklus getrennt berechnet wurden, zufrieden stellende Werte. In Tabelle 10 sind die Reliabilitäten der beiden Skalen jeweils für das lern- bzw. leistungsthematische Anliegen und für soziale Anliegen separat für jeden Zielzyklus aufgelistet. Die Zieldimensionen – Entschlossenheit und Realisierbarkeit – korrelierten signifikant innerhalb der beiden Zielzyklen. Für das lern- bzw. leistungsbezogene Studienziel ergaben sich folgende Korrelationen: $r_{\text{Zyklus 1}} = .34$, $r_{\text{Zyklus 2}} = .39$. Bei dem sozialen Studienziel betragen die Korrelationskoeffizienten $r_{\text{Zyklus 1}} = .36$, $r_{\text{Zyklus 2}} = .44$ ($ps < .01$).

Tabelle 10: Reliabilitäten der Zieldimensionen.

	Cronbachs α	
	1. Zielzyklus	2. Zielzyklus
	„Lernen und Leisten“	
Entschlossenheit	.89	.88
Realisierbarkeit	.79	.80
	„soziale Kontakte und Aktivitäten“	
Entschlossenheit	.92	.95
Realisierbarkeit	.82	.87

Um bei weiteren Analysen die beiden Zyklen einander gegenüberstellen zu können und dabei die Reliabilität zu erhöhen, wurden zunächst für jede Zieldimension die Werte der beiden Ziele addiert. Anschließend wurden Gesamtwerte (T_{23} , T_{56})³ für den ersten und zweiten Zyklus gebildet, indem jeweils die Werte zum zweiten und dritten ($r_{\text{Entschlossenheit}} = .78$, $r_{\text{Realisierbarkeit}} = .73$) sowie die zum fünften und sechsten ($r_{\text{Entschlossenheit}} = .86$, $r_{\text{Realisierbarkeit}} = .82$) Messzeitpunkt additiv zusammengefasst wurden.

Selbstbestimmtheit. Mit einem von Sheldon und Kollegen (z.B. Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon & Kasser, 1998) entwickelten Verfahren zur Erfassung der Selbstbestimmtheit

³ Fortan werden Gesamtwerte, die durch Addition der Werte des zweiten und dritten bzw. des fünften und sechsten Messzeitpunktes gebildet wurden, mit T_{23} bzw. T_{56} bezeichnet.

bei der Zielverfolgung wurden die Probanden bei jedem Erhebungszeitpunkt danach gefragt, warum sie ihre Ziele anstreben. Ihnen wurden vier verschiedene Gründe vorgelegt, die sie jeweils auf einer neunstufigen Skala einschätzten (von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 9 = „trifft völlig zu“). Theoretische Grundlagen des Selbstbestimmtheitsmaßes stellt die Selbstdeterminationstheorie (Ryan & Connell, 1989; Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000) mit ihrer Unterscheidung in vier verschiedene Motivationsquellen dar. Dementsprechend repräsentieren innere Werte (identifizierte Motivation) und Interessen (intrinsische Motivation) autonome Gründe der Zielverfolgung; und Druck aus der Umwelt (externale Motivation) sowie negative Gefühle wie Schuld, Scham oder Angst (introjizierte Motivation) entsprechen kontrollierten Gründen. Durch die Einschätzung der verschiedenen Gründe können Aussagen darüber getroffen werden, in welchem Ausmaß eine Person ihr persönliches Ziel internalisiert bzw. in ihre Persönlichkeit integriert (Ausmaß der Selbstkonkordanz).

Für die vorliegende Studie wurde das Instrument ins Deutsche übersetzt. Mit folgenden Items wurden die vier Gründe der Zielverfolgung erfasst:

- External:* „Du strebst dieses Ziel an, weil jemand anders es von Dir verlangt oder weil die Situation es erfordert.“
- Introjiziert:* „Du strebst dieses Ziel an, weil Du Dich schämen, schuldig oder ängstlich fühlen würdest, wenn Du es nicht machst.“
- Identifiziert:* „Du strebst dieses Ziel an, weil **Du** davon überzeugt bist, dass es ein wichtiges Ziel ist.“
- Intrinsisch:* „Du strebst dieses Ziel an, weil es Dir Vergnügen bereitet oder weil es für Dich einen Anreiz darstellt.“

Wie in früheren Arbeiten (z.B. Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon & Kasser, 1998) beschrieben, wurde je Ziel zunächst ein Summenwert für die beiden kontrollierten Gründe (external und introjiziert) und für die zwei autonomen Gründe (identifiziert und intrinsisch) gebildet. Anschließend wurde durch Subtraktion der Summe für die kontrollierten Gründe von der Summe für die autonomen Gründe ein Selbstbestimmtheits-Index berechnet. Ein hoher Wert steht für eine starke Selbstbestimmtheit bei der Zielverfolgung, ein niedriger Wert indiziert, dass das Streben nach einem Ziel zu einem hohen Maß fremdbestimmt ist.

Die Reliabilitätsanalysen wurden getrennt a) für jedes Ziel und b) für jeden Zielzyklus durchgeführt. Nach Umpolung der beiden Fremdbestimmtheits-Items ergaben sich folgende

interne Konsistenzen: für das lern- bzw. leistungsthematische Ziel $\alpha_{\text{Zyklus 1}} = .83$ und $\alpha_{\text{Zyklus 2}} = .81$; für das soziale Ziel $\alpha_{\text{Zyklus 1}} = .82$, $\alpha_{\text{Zyklus 2}} = .79$. Nach Zusammenfassung der Werte für beide Ziele wurden anschließend für weitere Analysen Gesamtwerte über den zweiten und dritten ($r = .76$) sowie über den fünften und sechsten ($r = .83$) Messzeitpunkt gebildet.

Zieleffektivität. Um zu überprüfen, wie effektiv die Untersuchungsteilnehmer ihre persönlichen Ziele verfolgten, wurden zu allen sechs Messzeitpunkten zehn Einschätzungen zu jedem Ziel vorgenommen: Vier Einschätzungen dienten der Erfassung des Zielfortschritts, wobei jeweils zwei Items die Fortschritte (*Vorankommen* und *Stagnation*) und die Ergebnisse (*Erfolge* und *Misserfolge*) spezifizierten. Drei weitere Items wurden verwendet, um zielbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen zu erheben. Die Skala zum Zielfortschritt wurde einer früheren Arbeit von Brunstein (1993) entlehnt; die Skala zu zielbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen stammt aus einer Untersuchung von Pomaki (2003) und wurde für die vorliegende Studie ins Deutsche übersetzt. Jede der insgesamt zehn Aussagen wurde danach beurteilt, wie zutreffend sie für das betreffende Ziel sei (von 1 = *gar nicht zutreffend* bis 5 = *völlig zutreffend*).

Die Zielfortschritte wurden mit folgenden Items erfasst:

Vorankommen: „Bei diesem Anliegen mache ich zurzeit große Fortschritte.“

Stagnation: „Mit diesem Anliegen komme ich zurzeit kaum voran.“ (revers kodiert)

Erfolge: „Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Erfolgserlebnisse.“

Misserfolge: „Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Misserfolgserlebnisse.“ (revers kodiert)

Mit den folgenden Aussagen wurden zielbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen erhoben:

„Ich weiß mit Sicherheit, dass ich dieses Ziel erreichen kann.“

„Ich verfüge über die notwendigen Fähigkeiten, um dieses Ziel zu erreichen.“

„Ich habe ausreichend Energie, um dieses Ziel zu erreichen.“

Nach Summierung dieser Skalen über beide Ziele (ein lern- bzw. leistungsthematisches Ziel und ein soziales Ziel) sowie zwei Messzeitpunkte je Zielzyklus (T2 und T3 im ersten Zyklus sowie T5 und T6 im zweiten Zyklus) führte eine Hauptkomponenten-Analyse mit Varimax-Rotation zu einer zweifaktoriellen Lösung (nach Eigenwertkriterium und Eigenwertverlauf), die 59.4% Varianz erklärte. Die Einschätzungen im ersten Zielzyklus bilden den ersten Faktor (Ladungen $> .74$) und die für den zweiten Zielzyklus den zweiten Faktor (Ladungen $> .55$). Daher wurden anschließend getrennt für den ersten und zweiten Zielzyklus Gesamtwerte für die Variable Zieleffektivität gebildet, indem die Werte für Einschätzungen der Zielfortschritte und der zielbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen addiert wurden. Für die summierten Skalen zur Erfassung der Zieleffektivität ergaben sich zufrieden stellende Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs α): für den ersten Zyklus $.89$ und für den zweiten Zyklus $.88$.

Beschäftigungshäufigkeit. Um zu erheben, in welchem Umfang sich die Studienteilnehmer mit ihren persönlichen Anliegen beschäftigt hatten, wurden sie zu allen sechs Messzeitpunkten darum gebeten, einzuschätzen, wie häufig sie sich in den letzten 14 Tagen sowohl gedanklich als auch aktiv mit ihren Zielen befasst hatten (Brunstein, 1993). Die Beschäftigungshäufigkeit wurde mit folgenden Aussagen erfasst:

„Gib an, an wie vielen Tagen (von 0 bis 14) Du an dieses Anliegen *gedacht* hast.“

„Gib an, an wie vielen Tagen (von 0 bis 14) Du etwas für dieses Anliegen *getan* hast.“

Die internen Konsistenzen betragen für das Ziel im Bereich „Lernen und Leisten“ im ersten Zielzyklus $\alpha = .75$ und im zweiten Zyklus $\alpha = .85$; für das Ziel im Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ im ersten Zielzyklus $\alpha = .85$ sowie $\alpha = .87$ im zweiten Zielzyklus. Für weitere Analysen wurden nach Zusammenfassung der Werte für beide Ziele jeweils Gesamtwerte über den zweiten und dritten ($r = .70$) sowie über den fünften und sechsten ($r = .75$) Messzeitpunkt gebildet.

4.2.4.2 Studienbezogene Einschätzungen

Zu Beginn (T1, T4) und am Ende (T3, T6) eines jeden Zielzyklus wurden vier studienbezogene Messinstrumente eingesetzt.

Akademische und soziale Anpassung. Zur Messung der akademischen und sozialen Anpassung an das Studium wurden zwei Skalen aus dem SACQ, einem von Baker und Syrik (1989) entwickelten Verfahren zur Erfassung der Adaptation an das Studium, ins Deutsche

übersetzt. Beide Skalen umfassen jeweils 20 Items, die auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „gar nicht zutreffend“ bis 9 = „völlig zutreffend“ beurteilt werden. Beispiele für Aussagen der akademischen Anpassung sind: „Meine Ziele und Absichten im Studium sind für mich völlig klar.“ und „Ich bereite mich gerne und intensiv auf Seminare vor.“ sowie „Meine Leistungen im Studium sind nicht so gut, wie ich es mir erhofft habe.“ Die soziale Anpassung wurde zum Beispiel mit folgenden Items erfasst: „Ich beteilige mich sehr intensiv an sozialen Aktivitäten an der Universität.“, „In letzter Zeit habe ich mich an der Universität einsam gefühlt.“ und „Ich komme sehr gut mit meinen Mitstudierenden aus.“ Die Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs α) wurden für jeden Zielzyklus separat berechnet. Im ersten Zyklus betrug $\alpha = .91$ (akademische Anpassung) und $\alpha = .93$ (soziale Anpassung); für den zweiten Zyklus $\alpha = .92$ (akademische Anpassung) und $\alpha = .94$ (soziale Anpassung). Anschließend wurden für die akademische und soziale Anpassung getrennte Gesamtwerte berechnet, indem die Werte zu den einzelnen Messzeitpunkten addiert wurden.

Studienzufriedenheit. Um die Studienzufriedenheit zu erheben, wurden zehn Items einem Fragebogen von Westermann, Heise, Spieß und Trautwein (1996) entnommen. Sieben der Aussagen wurden aus einer Skala für die Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums ausgewählt und drei weitere aus einer Skala für die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. Die Teilnehmer gaben ihre Antworten auf einer Skala, die von 0 („Die Aussage trifft überhaupt nicht zu“) über 10, 20, 30 usw. bis 100 („Die Aussage trifft vollständig zu“) reicht.

Die Items aus der Skala für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten waren folgende:

„Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.“

„Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.“

„Ich finde mein Studium wirklich interessant.“

„Mein Studium behandelt Dinge, für die ich mich wirklich interessiere.“

„Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich lieber etwas anderes machen.“

„Meine Begabungsschwerpunkte kommen in meinem jetzigen Studium zum Tragen.“

„Wenn ich noch einmal zu entscheiden hätte, würde ich das gleiche Studium wieder wählen.“

Die Bewältigung mit den Studienbelastungen wurde mit folgenden Items gemessen:

„Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.“

„Das Studium frisst mich auf.“

„Ich fühle mich durch das Studium oft müde und angespannt.“

Die internen Konsistenzen für den ersten Zielzyklus betragen $\alpha = .85$; für den zweiten $\alpha = .87$. Dementsprechend wurde durch Addition ein Gesamtwert für die Studienzufriedenheit gebildet.

Studienbindung. Um zu überprüfen, wie stark sich die Probanden an ihr Studium gebunden fühlten, wurde ein Fragebogen (Grässmann, Schlultheiss & Brunstein, 1998) eingesetzt, der zehn Items umfasst, von denen sich jeweils ein positiv und ein negativ formuliertes Item auf die Aspekte: *Identifikation*, *Entschlossenheit*, *Anstrengung* und *Anspruch* sowie *Affekt* bezogen. Die verwendete fünfstufige Skala beinhaltet Antwortmöglichkeiten von „trifft gar nicht zu“ (1) bis „völlig zutreffend“ (5).

Die Items lauten:

Identifikation: „Ich kann mich mit meinem Studium voll identifizieren.“

„Manchmal denke ich, mein Studium hat mit mir selbst wenig zu tun.“
(revers kodiert)

Entschlossenheit: „Ich bin fest entschlossen, mein Studium abzuschließen.“

„Ich denke manchmal daran, mein Studium abzugeben.“ (revers kodiert)

Anstrengung: „Ich investiere sehr viel Energie, um in meinem Studium erfolgreich zu sein.“

„Ich tue für mein Studium nicht mehr, als unbedingt erforderlich ist.“
(revers kodiert)

Anspruch: „Wenn es um Leistungen in meinem Studium geht, stelle ich an mich selbst höchste Ansprüche.“

„Wenn es um Studienleistungen geht, könnte mein Motto lauten: "Hauptsache ich komme durch.“ (revers kodiert)

Affekt: „Mein Studium bereitet mir sehr viel Freude.“

„Offen gestanden macht mir mein Studium wenig Spaß.“ (revers kodiert)

Nach Umkodierung erwiesen sich die Items der Skala als reliabel ($\alpha_{\text{Zyklus 1}} = .84$ und $\alpha_{\text{Zyklus 2}} = .87$) und wurden zu je einem Gesamtwert pro Messzeitpunkt aufaddiert.

4.2.4.3 Einschätzungen zum allgemeinen Wohlbefinden

Zur Erfassung von Veränderungen des allgemeinen Wohlbefindens wurden zu allen Messzeitpunkten die Stimmungslage sowie die aktuelle Lebenszufriedenheit erhoben.

Stimmungsinventar. Das Stimmungsinventar enthielt 16 Stimmungsadjektive aus drei Skalen, die ursprünglich einer Arbeit von Matthews, Jones und Chamberlain (1990) entnommen und von Schultheiß (1995) ins Deutsche übersetzt wurden. Die Skala *Energetisierung* umfasste die Adjektive „aktiv“, „tatkräftig“, „energielos“ und „passiv“, die Skala *Anspannung* bestand aus den Adjektiven „nervös“, „aufgeregt“, „ruhig“ und „gelassen“. Die dritte Skala *Hedonischer Ton* enthielt zwei Subskalen. Die Adjektive „heiter“, „glücklich“, „zufrieden“ und „freudig“ bildeten die Subskala *Gehobene Stimmung*, mit den Adjektiven „bedrückt“, „enttäuscht“, „traurig“ und „frustriert“ wurde die Subskala *Deprimierte Stimmung* gebildet. Zu jeder Befragung beurteilten die Probanden auf einer fünfstufigen Skala, wie häufig sie die jeweiligen Stimmungen in der vergangenen Woche erlebt hatten (von 1 = „sehr selten“ bis 5 „sehr oft“). Der Liste mit den in randomisierter Reihenfolge dargebotenen Stimmungsadjektiven war die Instruktion „In der letzten Woche fühlte ich mich ...“ vorangestellt. Um die internen Konsistenzen (Cronbachs α) für die einzelnen Skalen zu berechnen, wurden zunächst die revers kodierten Adjektive umgepolt. Anschließend wurden die Einschätzungen zu jedem Adjektiv über drei Messzeitpunkte je Zielzyklus aufsummiert. Sowohl für die Anfangsphase als auch für die Endphase des Semesters fielen die Reliabilitäten zufrieden stellend aus (Tabelle 11).

Tabelle 11: Reliabilitäten der Stimmungsskalen.

	Cronbachs α	
	1. Zielzyklus	2. Zielzyklus
Anspannung	.85	.85
Energetisierung	.83	.83
Gehobene Stimmung	.92	.90
Deprimierte Stimmung	.89	.88

Aktuelle Lebenszufriedenheit. Zur Messung der aktuellen Lebenszufriedenheit wurden der *temporal satisfaction with life scale* von Pavot, Diener und Suh (1998) vier Items entnommen und diese ins Deutsche übersetzt. Wie zufrieden die Probanden mit ihrer gegenwärtigen Lebenssituation waren, wurde mit folgenden Aussagen erfasst:

„Momentan würde ich nichts an meinem Leben verändern.“

„Momentan bin ich mit meinem Leben vollauf zufrieden.“

„Momentan läuft mein Leben so, wie ich es mir idealer Weise wünsche.“

„Meine momentanen Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.“

Die Beurteilungen erfolgten auf einer fünffach gestuften Skala mit den Endpunkten „gar nicht zutreffend“ bis „völlig zutreffend“. Nachdem die einzelnen Einschätzungen über alle Befragungszeitpunkte pro Zielzyklus addiert wurden, betragen die Reliabilitätskoeffizienten: $\alpha_{\text{Zyklus 1}} = .91$, $\alpha_{\text{Zyklus 2}} = .92$.

4.2.4.4 Kontrollvariablen

Um interindividuelle Unterschiede bei der Verwirklichung persönlicher Ziele sowie bei der Anpassung an das Studium kontrollieren und gleichzeitig potenzielle Moderatoreffekte überprüfen zu können, wurden zu Beginn der Studie einmalig Dispositionen der Zielverfolgung sowie drei weitere Persönlichkeitsmerkmale (Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus) erhoben.

Hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung. Um dispositionelle Unterschiede in Bewältigungsstilen beim Auftreten von Krisen und Verlustsituationen während der Verwirklichung von Zielen zu ermitteln, wurden die Skalen „Flexibilität bei der Zielanpassung“ (FZ) und „Hartnäckigkeit bei der Zielverfolgung“ (HZ) von Brandtstädter und Renner (1990) eingesetzt. Die 15 Items der FZ-Skala messen die Bereitschaft bzw. Fähigkeit, persönliche Ziele situativen Gegebenheiten anzupassen sowie auch bei negativen Ereignissen und belastenden Situationen positive Aspekte zu sehen (Beispielaussagen sind „Selbst wenn mir etwas gründlich schief geht, sehe ich doch irgendwo einen kleinen Fortschritt“, und „Veränderten Umständen kann ich mich im allgemeinen recht gut anpassen“). Die HZ-Skala besteht ebenfalls aus 15 Items (z.B. „Je schwieriger ein Ziel zu erreichen ist, um so erstrebenswerter erscheint es mir oft“ sowie „Das Leben ist viel angenehmer, wenn ich mir keine hohen Ziele stecke“) und erfasst die Tendenz, auch unter schwierigen Umständen an

eigenen Vorhaben und Plänen festzuhalten und aktiv deren Realisierung anzustreben. Das fünfstufige Antwortformat des Originalfragebogens wurde leicht verändert, indem die ursprünglichen Werte (-2 = „trifft gar nicht zu“ bis +2 = „trifft genau zu“) in 1 = „gar nicht zutreffend“ bis 5 = „völlig zutreffend“ umgewandelt wurden. Nachdem die negativ formulierten Aussagen rekodiert wurden und die Einzelitems der Skalen zu einem Gesamtwert (HZ: $M = 53.82$, $SD = 5.49$; FZ: $M = 50.24$, $SD = 8.18$) addiert wurden, ergab sich für die Flexibilitätsskala eine gute Reliabilität ($\alpha = .82$); das Cronbachs α für die Hartnäckigkeitsskala lässt sich jedoch nur mit .63 ausweisen.

Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit. Zur Erfassung interindividueller Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit wurden aus der deutschen Version des NEO Fünf-Faktoren Inventars (NEO-FFI; Borkenau & Osterdorf, 1993) die gleichnamigen Subskalen entnommen. Die individuellen Merkmalsausprägungen in den drei Bereichen werden mit je 12 Items erhoben. Für die vorliegende Untersuchung wurden die fünfstufigen Ratingskalen des NEO-FFI beibehalten; die fünf Antwortalternativen wurden jedoch den anderen Fragebögen, die in dieser Studie verwendet wurden und ein fünfstufiges Antwortformat aufweisen, angepasst. Dementsprechend schätzten die Probanden die Aussagen von „gar nicht zutreffend“ (1) bis „völlig zutreffend“ (5) ein. Beispielitems für Neurotizismus sind: „Ich fühle mich oft angespannt und nervös.“ und „Ich empfinde selten Furcht oder Angst.“; für Extraversion: „Ich habe gerne viele Leute um mich herum.“ und „Lieber würde ich meine eigenen Wege gehen, als eine Gruppe anzuführen.“ sowie für Gewissenhaftigkeit: „Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber.“ und „Ich vertrödele eine Menge Zeit, bevor ich mit meiner Arbeit beginne.“ Die Items wurden pro Merkmalsbereich zu einem Gesamtwert (Neurotizismus: $M = 31.29$, $SD = 7.98$; Extraversion: $M = 41.74$, $SD = 6.64$; Gewissenhaftigkeit: $M = 44.46$, $SD = 6.50$) aufsummiert. Nach Umkodierung der negativ gepolten Items lagen die internen Konsistenzen (Cronbachs α) bei .84 (Neurotizismus), .78 (Extraversion) und .83 (Gewissenhaftigkeit).

4.2.4.5 Online-Befragungen

In der vorliegenden Untersuchung wurden vier der sechs Erhebungen web-basiert durchgeführt (T2, T3, T5, T6). Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, mehrere Befragungsrunden sehr ökonomisch realisieren zu können.

Für diese Untersuchung wurden mit der Software „PageGenerator“ (Wendland & Berger, noch in Entwicklung) und „TestPad“ (Helios Software Solution, 2003) in der

Programmiersprache HTML (Hyper Text Markup Language) internetfähige Webseiten erstellt. Diese enthielten die für die einzelnen Befragungszeitpunkte relevanten Fragebogen. In Abbildung 10 ist das Layout, welches für alle Fragebogen einheitlich gestaltet wurde, am Beispiel der Beschäftigungshäufigkeit exemplarisch dargestellt.

Um sicher zu stellen, dass bei den zielbezogenen Einschätzungen keine Verwechslungen der beiden Ziele auftraten, wurden die Fragebogen individuell adaptiert. Auf jeder Fragebogenseite, die sich auf ein verfolgtes Ziel eines Probanden bezog, war ein Feld eingblendet, in dem das jeweilige Ziel aufgelistet war. Hierbei entsprach der farbliche Hintergrund des Feldes dem der jeweiligen Karteikarte, auf der das Ziel ursprünglich von dem betreffenden Teilnehmer skizziert worden war. Um dieses zu ermöglichen, wurden die auf den Karteikarten beschriebenen Studienziele in ein digitales Listensystem übertragen, welches jedem Untersuchungsteilnehmer seinen individuellen Code und seine beiden Anliegen zuordnete.

The screenshot shows a web browser window with a light green background. At the top, it says 'Fragebogen P' and 'Seite 9 von 16'. Below this is a box containing the goal: 'Ziel: Lernen und Leisten'. A text instruction reads: 'Bei der Beurteilung der folgenden Fragen beziehe Dich bitte auf die letzten 14 Tage.' Below that, a blue instruction says: 'Fülle bitte alle Felder aus! Die fehlenden Felder sind blau gekennzeichnet!'. There are two questions: '1. An wie vielen Tagen (0-14) hast Du an dieses Anliegen gedacht!' and '2. An wie vielen Tagen (0-14) hast Du etwas für dieses Anliegen getan!'. A dropdown menu is open for the first question, showing options from '0 Tage' to '9 Tage', with '5 Tage' selected. A 'Weiter' button is visible below the questions. The Windows taskbar at the bottom shows the Start button, several icons, and open applications including 'WELLE1 P', 'TextPad - [C:\Program...', and 'Fragebogen P - Mic...'. The system clock shows '19:49'.

Abbildung 10: Layout der Online-Fragebogen am Beispiel der Beschäftigungshäufigkeit.

Jede web-basierte Befragung wurde via E-Mail eingeleitet. Da das beschriebene Listensystem neben den persönlichen Zielen auch den Vornamen des jeweiligen Probanden enthielt, konnte bereits die E-Mail individualisiert gestaltet werden. Nachdem in einer kurzen Instruktion das weitere Prozedere der Online-Befragung erläutert worden war, erhielt jeder Studienteilnehmer durch das Klicken auf einen in der E-Mail aufgeführten Link Zugang zu seinem persönlichen Fragebogenmaterial. Die Beantwortung der Fragen erfolgte per Mausklick. Sofern eine Frage ausgelassen wurde, färbte sich das entsprechende Item blau und es erschien folgender Hinweis: „Fülle bitte alle Felder aus! Die fehlenden Felder sind blau gekennzeichnet.“ Erst nachdem alle Fragen bearbeitet worden waren, konnte der Proband durch Anklicken des Buttons „Weiter“ am unteren Rand der entsprechenden Webseite zur nächsten Fragebogenseite gelangen. Zur Reduzierung von Datenverlusten, die zum Beispiel durch Computerabstürze hervorgerufen werden könnten, wurden die Einzeldaten jeder Webseite nach Aktivierung des Buttons „Weiter“ an einen Webserver gesendet und auf diesem gesichert. Dort wurden die Daten automatisch in eine SPSS-Datei übertragen, die zusätzlich den individuellen Code des jeweiligen Probanden und das Datum der Fragebogenbearbeitung enthielt.

Probanden, die nicht innerhalb von drei Tagen die Online-Fragebogen beantwortet hatten, erhielten eine Mail, die an das Ausfüllen der Materialien erinnerte. Um zu gewährleisten, dass ausschließlich die „säumigen“ Untersuchungsteilnehmer einen so genannten „Reminder“ erhielten, wurde ein spezielles Mailing-Programm verwendet. Dieses löschte die E-Mailadressen der Probanden, deren ausgefüllte Fragebogen bereits auf dem Internet-Server eingegangen waren. Drei Tage nach der ersten Erinnerungsmail wurde ein zweiter „Reminder“ versendet. Darin wurden die „säumigen“ Untersuchungsteilnehmer darüber informiert, dass nur noch ein Tag zur Bearbeitung des Fragebogenmaterials zur Verfügung stehe. Probanden, von denen innerhalb einer Woche keine Daten auf dem Server gespeichert worden waren, wurden von der Untersuchung ausgeschlossen.

4.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Befunde zu den formulierten Hypothesen vorgestellt. Zunächst werden die Ergebnisse zur Überprüfung der Wirksamkeit der entwickelten Interventionen präsentiert. Im Mittelpunkt stehen dabei Befunde zum Einfluss der Fördermaßnahmen auf Veränderungen in der Zieleffektivität und der Studienanpassung sowie in der Zielbindung und erlebten Realisierbarkeit persönlicher Studienziele. Des Weiteren wird die Überprüfung der Interventionswirkung auf Veränderungen von zielbezogenen Beschäftigungshäufigkeiten und dem Ausmaß der Selbstbestimmung bei der Zielverfolgung berichtet. Anschließend wird auf die Prüfung des prognostizierten Modells zur Vorhersage der Studienanpassung eingegangen. Danach werden Ergebnisse zu Einzelanalysen der Zielbereiche und zum Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Wirkung der Interventionen präsentiert. Abschließend wird die Überprüfung der Effektivität der zielgerichteten Übungen auf das allgemeine Wohlbefinden dargestellt.

4.3.1 Voralysen

In der vorliegenden Untersuchung wurden keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede festgestellt. Es traten ebenfalls keine relevanten Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsstandorten auf. Daher wurden die Daten von Frauen und Männern sowie für Potsdam und Bielefeld gemeinsam analysiert.

Tabelle 12 zeigt die Interkorrelationen der Hauptvariablen und Kontrollmaße. Wie erwartet, korrelierten die Zieleffektivität und die Studienanpassung deutlich positiv sowohl miteinander als auch mit den Zielmerkmalen Zielbindung und erlebter Realisierbarkeit. Darüber hinaus stand die Zieleffektivität mit der Beschäftigungshäufigkeit und der Selbstbestimmtheit von persönlichen Zielen in einem positiven Zusammenhang. Die Korrelation zwischen Studienanpassung und Beschäftigungshäufigkeit wurde nur zum zweiten Zyklus statistisch bedeutsam. Hingegen ließ sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Studienanpassung und der Selbstbestimmtheit von persönlichen Zielen zu beiden Zyklen nachweisen. Unter den Kontrollvariablen korrelierten die hartnäckige und die flexible Zielverfolgung sowie die Gewissenhaftigkeit und Extraversion durchgängig signifikant mit der Zieleffektivität und der Studienanpassung, wobei sowohl der Zusammenhang zwischen flexibler Zielverfolgung und Zieleffektivität zum ersten Zyklus als auch der Zusammenhang zwischen Studienanpassung und Extraversion zum zweiten Zyklus die Signifikanzgrenze verfehlten. Neurotizismus war ausschließlich zum zweiten Zyklus signifikant negativ mit der Zieleffektivität korreliert.

4.3.2 Statistische Datenauswertungen

Zentrales Anliegen dieser Studie ist es, die Wirksamkeit der Zieleffektivitätsintervention auf Veränderungen der ziel- und studienbezogenen Variablen zu prüfen. Es wurde folgendes statistisches Vorgehen gewählt: Zunächst wurden zum einen Messwiederholungs-Varianzanalysen mit dem Innersubjektfaktor Zyklus (Baseline-Zyklus, Interventions-Zyklus) und dem Zwischensubjektfaktor Bedingung (IG, z-KG, nz-KG) durchgeführt. Zum anderen wurden für jede der drei Untersuchungsbedingungen Mittelwertsunterschiede zwischen der Anfangsphase (vor der Intervention) und Schlussphase (nach der Intervention) des Semesters mittels *t*-Tests für abhängige Stichproben (zweiseitig) untersucht.

Zur Analyse der Unterschiede in den abhängigen Variablen sowohl zwischen der Interventionsbedingung und den Kontrollbedingungen als auch zwischen den beiden Kontrollbedingungen wurden nachfolgend für jeden der beiden Zyklen einfaktorielle Varianzanalysen berechnet. Dazu wurde der Faktor Bedingung hypothesenkonform in zwei Kontraste transformiert: Der Kontrast K_1 (IG = 0, z-KG = -1, nz-KG = 1) spezifizierte den Unterschied zwischen den beiden Kontrollbedingungen, der Kontrast K_2 (IG = 1, z-KG = -0.5, nz-KG = -0.5) stellte die Interventionsbedingung den beiden Kontrollbedingungen gegenüber. Sofern sich die beiden Vergleichsgruppen nicht signifikant voneinander unterschieden, wurden in den entsprechenden Abbildungen die beiden Gruppen als eine Kontrollbedingung zusammengefasst dargestellt.

Um anschließend Veränderungen der abhängigen Variablen vom Baseline-Zyklus zum Interventions-Zyklus statistisch zu kontrollieren, d.h. veränderungssensitive Residualvarianzen zu analysieren und aufgeklärte Varianzanteile durch die einzelnen Untersuchungsbedingungen zu bestimmen, wurde ein regressionsanalytischer Ansatz verwendet. Für dieses Vorgehen wurden die beiden Kontraste K_1 (IG = 0, z-KG = -1, nz-KG = 1) und K_2 (IG = 1, z-KG = -0.5, nz-KG = -0.5) gebildet und nach dem Ausgangsniveau der jeweils abhängigen Variable (Baseline-Zyklus) als Prädiktoren in Regressionsanalysen eingeführt. Die Aufnahme der früheren Messung der jeweils abhängigen Variable als ersten Prädiktor in die Regressionsgleichungen ermöglichte es, residualisierte Veränderungswerte zu berechnen.

Tabelle 12: Interkorrelationen der Hauptvariablen und Kontrollmaße.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
1. Studienanpassung _{T1}																
2. Studienanpassung _{T6}	.61***															
3. Zieleffektivität _{T23}	.45***	.57***														
4. Zieleffektivität _{T56}	.36**	.64***	.52***													
5. Zielbindung _{T23}	.38***	.29**	.54***	.25*												
6. Zielbindung _{T56}	.29**	.44***	.41***	.56***	.62***											
7. Realisierbarkeit _{T23}	.30**	.29**	.39***	.16	.37***	.24*										
8. Realisierbarkeit _{T56}	.29**	.40***	.33**	.43***	.15	.40***	.65***									
9. BH _{T23}	.08	.14	.31**	.07	.49***	.35**	.42***	.12								
10. BH _{T56}	.29**	.27*	.20	.33**	.24*	.44***	.27**	.42***	.43***							
11. SB _{T23}	.33**	.32**	.42***	.36**	.48***	.30**	.12	.03	.27*	.12						
12. SB _{T56}	.32**	.33**	.33**	.31**	.28**	.29**	.15	.07	.13	.14	.57***					
13. HZV	.25*	.27*	.39***	.42***	.29**	.32**	.16	.16	.15	.27*	.27*	.23*				
14. FZA	.26*	.37**	.20	.28*	.07	.23*	.07	.32**	-.09	.00	.12	.06	.00			
15. Neurotizismus	-.14	-.21	-.08	-.25*	-.15	-.22*	.00	-.12	-.03	.01	-.04	-.02	-.15	-.64***		
16. Extraversion	.26*	.17	.22*	.26*	.19	.21	.14	.27*	-.05	.06	.18	.12	.25*	.33**	-.38***	
17. Gewissenhaftigkeit	.28*	.39***	.43***	.27*	.35**	.26*	.08	-.05	.30**	.20	.25*	.19	.42***	-.17	.10	-.09

Anmerkungen: BH = Beschäftigungshäufigkeit, SB = Selbstbestimmtheit, HZV = hartnäckige Zielverfolgung, FZA = flexible Ziellanpassung, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Dadurch wurde das Problem umgangen, dass die Bildung einer einfachen Differenz zwischen der Ausgangs- und Endmessung mit einer geringen Reliabilität verbunden ist (Cronbach & Furby, 1970).

Um Haupteffekte für den Faktor Bedingung (K_1 , K_2) näher zu bestimmen und dabei potenzielle Gruppenunterschiede im Baseline-Zyklus (Prätest) zu berücksichtigen, wurden außerdem korrigierte Effektstärken nach folgender Formel berechnet $d_{korr} = d_{post} - d_{prä}$.

Des Weiteren wurde der Einfluss von Variablen als Mediatoren anhand der von Baron und Kenny (1986) vorgeschlagenen Kriterien überprüft. Demnach sollen die folgenden vier Prüfungsschritte durchgeführt werden: Es muss gezeigt werden, dass (a) ein signifikanter Effekt der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable vorliegt, (b) ein statistisch bedeutsamer Effekt der unabhängigen Variable auf den Mediator besteht und (c) der Mediator signifikant mit der abhängigen Variable korreliert sowie (d) nach statistischer Kontrolle des Mediators der Effekt der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable sinkt bzw. nicht mehr nachweisbar ist. Die Überprüfung potenzieller Mediatormodelle wurde regressionsanalytisch vorgenommen. In einem Modell wurde der Kontrast K_2 als unabhängige Variable, die Studienanpassung als abhängige Variable und die Zieleffektivität als Mediator untersucht. In zwei weiteren Mediatorenmodellen wurde die vermittelnde Rolle der Zielbindung bzw. der Realisierbarkeit persönlicher Ziele zwischen dem Kontrast K_2 und der Zieleffektivität getestet.

Da Baron und Kenny (1986) jedoch kein formales Kriterium dafür spezifizierten, wann eine Mediation signifikant ist, wurde der Einfluss von potenziellen Mediatoren zusätzlich mit dem „Sobel-Test“ (vgl. Sobel, 1982) überprüft. Mittels dieses Mediationstestes wird getestet, ob der indirekte Effekt der unabhängigen Variable auf die abhängige über den Mediator signifikant von null abweicht. Berechnungsgrundlage dieses Signifikanztests sind zwei Regressionsanalysen: Die erste Analyse untersucht den Einfluss der unabhängigen Variable auf den Mediator. Mit diesem Auswertungsschritt werden der unstandardisierte Korrelationskoeffizient a und der Standardfehler s_a ermittelt. In der zweiten Analyse werden sowohl die unabhängige Variable als auch der Mediator als Prädiktoren bei der Vorhersage der abhängigen Variable geprüft. Dieser Auswertungsschritt liefert den Korrelationskoeffizient b und den Standardfehler s_b .

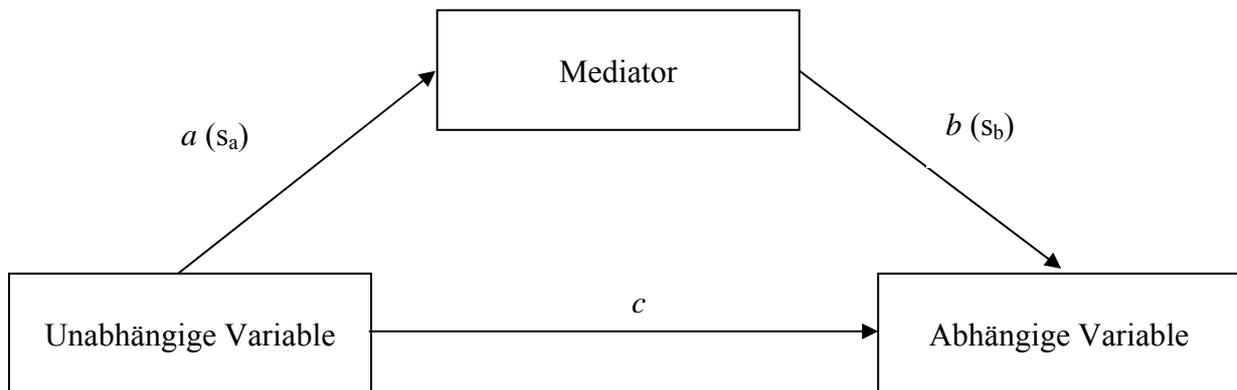


Abbildung 11: Illustration der Mediation.

Die berechneten unstandardisierten Regressionskoeffizienten (a , b) und deren Standardfehler (s_a , s_b) werden anschließend in folgende Formel für die Signifikanztestung der Mediation eingesetzt:

$$z\text{-Wert} = \frac{ab}{\sqrt{b^2 s_a^2 + a^2 s_b^2}}$$

In der vorliegenden Studie wurde abschließend eine Serie von Zusatzanalysen durchgeführt: Zur Überprüfung von zielspezifischen Interventionseffekten wurden für die beiden Zielbereiche getrennte Analysen berechnet. Sowohl in dem Regressionsmodell zur Vorhersage von Veränderungen in der Zieleffektivität für das lern- bzw. leistungsthematische Ziel als auch in dem Modell zur Vorhersage der Zieleffektivität für das soziale Ziel wurden neben dem jeweiligen Ausgangsniveau der Zieleffektivität (Baseline-Zyklus) der Kontrast K_2 als unabhängige Variable festgelegt. Des Weiteren wurden mit Regressionsanalysen die Zusammenhänge zwischen a) akademischer Anpassung und Zieleffektivität des Zielbereiches „Lernen und Leisten“ bzw. Zieleffektivität des Zielbereiches „soziale Kontakte und Aktivitäten“ sowie b) sozialer Anpassung und Zieleffektivität des Zielbereiches „Lernen und Leisten“ bzw. Zieleffektivität des Zielbereiches „soziale Kontakte und Aktivitäten“ untersucht.

Um die Persönlichkeitsmerkmale flexible Zielanpassung, hartnäckige Zielverfolgung, Neurotizismus sowie Extraversion und Gewissenhaftigkeit als Kontrollvariablen und gleichzeitig auch als potenzielle Moderatoren bei der Vorhersage der Zieleffektivität und der Studienanpassung zu untersuchen, wurden Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei wurden die jeweils separaten Effekte des Kontrastes K_2 und des Moderators sowie der jeweilige Effekt des Interaktionsterms Moderator \times Kontrast K_2 überprüft.

Um die Wirkung der Intervention auf Indikatoren des allgemeinen Wohlbefindens zu prüfen, wurde nach Durchführung von t -Tests für abhängige Stichproben ein regressionsanalytisches Vorgehen gewählt. Für die abhängigen Variablen Energetisierung, Anspannung, gehobene und deprimierte Stimmung sowie aktuelle Lebenszufriedenheit wurden getrennte Analysen gerechnet, wobei neben dem jeweiligen Ausgangsniveau der abhängigen Variablen (Baseline-Zyklus) der Faktor Bedingung (K_1 , K_2) als Prädiktor untersucht wurde.

4.3.3 Befunde zu Zielvariablen

Im folgenden Abschnitt werden die Analysen der zielbezogenen Einschätzungen dargestellt. Zunächst wurde die intendierte Wirkung der Intervention auf Veränderungen in der Zielbindung und der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Studienziele getestet. Außerdem wurde überprüft, ob und inwieweit die Teilnahme an der Intervention einen fördernden Effekt auf das Ausmaß der Selbstbestimmtheit persönlicher Ziele und die Beschäftigungshäufigkeit mit persönlichen Zielen ausübte.

4.3.3.1 Zielbindung

Um zu prüfen, ob die Intervention zu einer Steigerung der Zielbindung führte und Teilnehmer der Interventionsgruppe zwischen der Anfangs- und Schlussphase des Semesters einen stärkeren Zuwachs der Zielbindung aufwiesen als Teilnehmer der Kontrollgruppen (vgl. Hypothese 1), wurden zunächst Mittelwerte und Standardabweichungen ermittelt. In Tabelle 13 sind die berechneten Kennwerte der beiden Zyklen getrennt für die drei Versuchsbedingungen aufgeführt.

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der Zielbindung als Funktion der Untersuchungsbedingung im Baselinezyklus (T_{23}) und im Interventionszyklus (T_{56}).

Untersuchungsbedingung	T_{23}		T_{56}	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ZIELBINDUNG				
z-IG	3.78	.51	3.90	.57
z-KG	4.02	.76	3.77	.71
nz-KG	3.87	.50	3.79	.58

Anmerkungen: z-IG = zielrelevante Interventionsgruppe, z-KG = zielrelevante Kontrollgruppe, nz-KG = nicht-zielrelevante Kontrollgruppe.

Anschließend wurde eine Varianzanalyse mit der Zielbindung als abhängige Variable, dem dreifach gestuften Faktor Bedingung (IG, z-KG, nz-KG) als Zwischensubjektfaktor und dem zweifach gestuften Faktor Zyklus (Baseline, Intervention) als Innersubjektfaktor durchgeführt. Der Effekt für den Interaktionsterm Zyklus \times Bedingung fiel signifikant aus, $F(2, 81) = 4.30, p < .05$, für die Faktoren Bedingung und Zyklus traten keine statistisch bedeutsamen Haupteffekte auf ($ps > .20$).

Zur näheren Analyse der Veränderungen in den einzelnen Untersuchungsgruppen wurden *t*-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. Ausschließlich für die Interventionsgruppe konnte eine signifikante Erhöhung der Zielbindung vom Baseline- bis zum Interventionszyklus festgestellt werden, $t(42) = 2.15, p < .05$. Keine der beiden Kontrollgruppen wies statistisch bedeutsame Mittelwertsdifferenzen auf ($ps > .20$), tendenziell nahm die Bindung an persönliche Ziele in diesen Gruppen ab.

Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit der Zielbindung als abhängige Variable und dem Faktor Bedingung als unabhängige Variable erbrachte weder zum ersten Zyklus noch zum zweiten einen signifikanten Effekt ($ps > .20$).

Um die Wirksamkeit der Intervention auf die Zielbindung auch regressionsanalytisch zu überprüfen, wurde eine Regressionsanalyse mit Zielbindung $_{T56}$ als abhängige Variable durchgeführt. Nach Aufnahme von Zielbindung $_{T23}$ (1. Block) wurden die Kontraste K_1 und K_2 (2. Block) in die Gleichung eingeführt. Tabelle 14 zeigt, dass nach Auspartialisierung der Zielbindung im Baselinezyklus der Prädiktor Bedingung einen signifikanten Varianzanteil von 4.4%, $\Delta F(2, 80) = 3.10, p = .05$, in den residualen Veränderungswerten der Zielbindung aufklärte, wobei dieser Effekt ausschließlich auf K_2 (IG vs. KGn) zurückzuführen war. Die

Unterschiede zwischen den beiden Kontrollgruppen (K_1) waren hingegen statistisch nicht bedeutsam (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Hierarchische Regressionsanalyse der Zielbindung zum Ende des Semesters (T_{56}).

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Zielbindung $_{T23}$	.386	.69	.09	.66***
2	Versuchsbedingung	.044			
	K_1		1.03	1.16	.07
	K_2		2.60	1.09	.20*
Kumuliertes R^2		.430			

Anmerkungen: $N = 84$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, K_2 = Kontrastcode, * $p < .05$, *** $p < .001$.

Abbildung 12 veranschaulicht, dass Probanden, die an den Interventionsübungen teilnahmen, die Zielbindung innerhalb des ersten Studiensemesters stärker erhöhten als Probanden in den Kontrollgruppen. Die Effektstärke zwischen der Interventionsbedingung und den Kontrollbedingungen lag mit $d_{\text{kor}} = .50$ im mittleren Bereich.

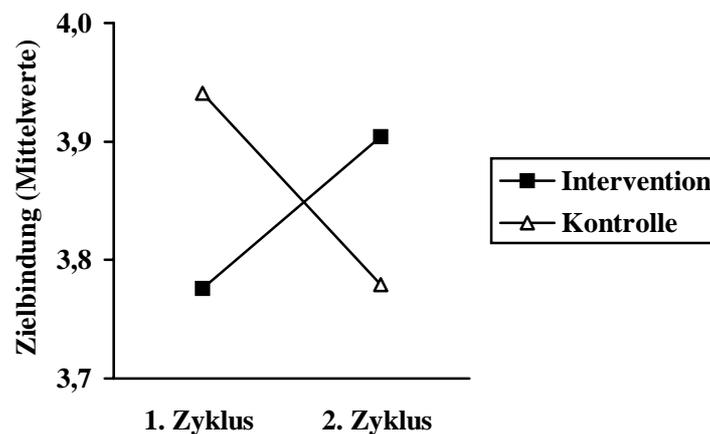


Abbildung 12: Zielbindung im 1. Zyklus (T_{23}) und 2. Zyklus (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.

4.3.3.2 Realisierbarkeit

Um den zweiten Teil der Hypothese 1 zu testen, wurde nach Berechnung der Mittelwerte und Standardabweichungen für beide Zyklen (siehe Tabelle 15) zunächst überprüft, ob in der vorliegenden Untersuchung die Interventionsteilnahme einen Einfluss auf Veränderung der erlebten Realisierbarkeit hatte. Zu diesem Zweck wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Diese ergab einen signifikanten Interaktionseffekt Zyklus \times Bedingung, $F(2, 81) = 5.93, p < .01$. Für den Zwischensubjektfaktor Bedingung konnte nur ein marginal signifikanter Haupteffekt nachgewiesen werden ($p = .06$), der Messwiederholungsfaktor Zyklus fiel nicht signifikant aus ($p > .30$).

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen der erlebten Realisierbarkeit als Funktion der Untersuchungsbedingung im Baselinezyklus (T_{23}) und im Interventionszyklus (T_{56}).

Untersuchungsbedingung	T_{23}		T_{56}	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	REALISIERBARKEIT			
z-IG	3.40	.40	3.51	.45
z-KG	3.38	.48	3.14	.44
nz-KG	3.22	.50	3.22	.56

Anmerkungen: z-IG = zielrelevante Interventionsgruppe, z-KG = zielrelevante Kontrollgruppe, nz-KG = nicht-zielrelevante Kontrollgruppe.

Anschließend durchgeführte *t*-Tests für abhängige Stichproben ergaben folgende Ergebnisse: Teilnehmer der Interventionsmaßnahmen schätzen im zweiten Zyklus die Realisierbarkeit ihrer Studienziele höher ein als im ersten Zyklus, $t(42) = 2.10, p < .05$. Probanden der zielrelevanten Kontrollgruppe erlebten die Realisierbarkeit ihrer verfolgten Anliegen am Ende des Semesters als ungünstiger als zu Beginn des Semesters, $t(18) = -2.57, p < .05$, während Probanden der nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe ihre Einschätzungen der erlebten Realisierbarkeit nicht bedeutsam veränderten, $p > .90$.

Nachfolgend wurde je Zyklus eine einfaktorielle Varianzanalyse mit der Realisierbarkeit als abhängige Variable und dem Faktor Bedingung als unabhängige Variable durchgeführt. Für den Baseline-Zyklus wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Probanden der drei Untersuchungsgruppen festgestellt, ($p > .30$). Hingegen konnte in der Analyse für den Interventions-Zyklus bei einem signifikanten Effekt für den

Bedingungsfaktor, $F(2, 81) = 5.20$, $p < .01$, nachgewiesen werden, dass der Unterschied zwischen der Interventionsgruppe und den Kontrollgruppen (K_2) signifikant wurde, $t(81) = 3.20$, $p < .01$. Der Kontrast, der die beiden Kontrollbedingungen (K_1) gegeneinander testet, wurde statistisch nicht bedeutsam, $p > .50$.

Zur Varianzaufklärung der Untersuchungsbedingungen wurde des Weiteren eine Regressionsanalyse mit Realisierbarkeit_{T56} als abhängige Variable durchgeführt (siehe Tabelle 16). Nach Auspartialisierung der Baseline (Realisierbarkeit_{T23}) klärte der Prädiktor Bedingung einen signifikanten Varianzanteil von 8.6%, $\Delta F(2, 80) = 7.02$, $p < .01$ der Residualveränderungswerte in der wahrgenommenen Realisierbarkeit auf. Hierbei wurde hypothesenkonform nur der Effekt für K_2 statistisch bedeutsam.

Tabelle 16: Hierarchische Regressionsanalyse der erlebten Realisierbarkeit zum Ende des Semesters (T_{56}).

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Realisierbarkeit _{T23}	.425	.71	.09	.64***
2	Versuchsbedingung	.086			
	K_1		2.35	1.35	.13
	K_2		4.24	1.26	.27**
Kumuliertes R^2		.511			

Anmerkungen: $N = 84$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, K_2 = Kontrastcode, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Im Vergleich zu Probanden der Kontrollgruppen erlebten Interventionsteilnehmer im Verlauf ihres ersten Semesters einen höheren Anstieg in der Realisierbarkeit ihrer Studienziele (siehe Abbildung 13). Die Einschätzungen der Realisierbarkeit in den beiden Kontrollgruppen veränderten sich von der Anfangs- bis zur Schlussphase des Semesters nicht signifikant unterschiedlich voneinander.

Am Ende der Untersuchung betrug die korrigierte Effektstärke für die Realisierbarkeit $d_{korr} = .47$ (IG vs. KGn).

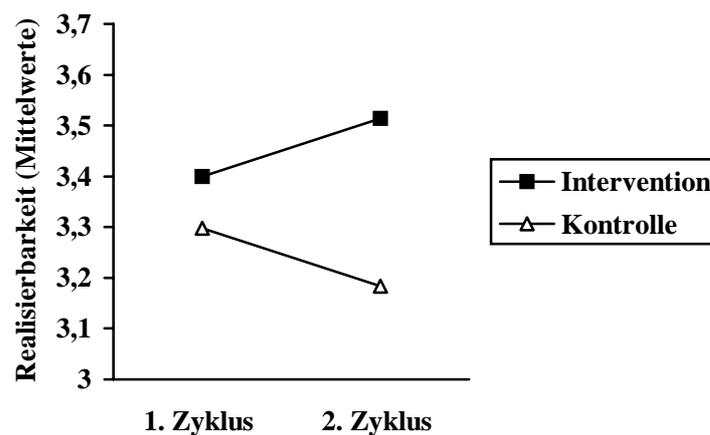


Abbildung 13: Realisierbarkeit im 1. Zyklus (T_{23}) und 2. Zyklus (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.

4.3.3.3 Selbstbestimmtheit

Um zusätzlich zu klären, ob die Versuchsbedingung auch einen Einfluss auf Veränderungen der Selbstbestimmtheit bei der Zielverfolgung hatte, wurde zunächst ein varianzanalytisches Vorgehen gewählt. Die Analyse ergab nur für den Innersubjektfaktor Zyklus einen signifikanten Haupteffekt, $F(1, 80) = 10.64$, $p < .01$. Für den Zwischensubjektfaktor Bedingung und den Interaktionsterm Zyklus \times Bedingung konnten keine statistisch bedeutsamen Effekte nachgewiesen werden ($ps > .40$). Probanden in allen drei Untersuchungsgruppen wiesen am Ende der Untersuchung ($M = 6.33$, $SD = 3.78$) eine niedrigere Selbstbestimmtheit ihrer Ziele auf als zu Beginn der Untersuchung ($M = 7.46$, $SD = 3.27$), $t(83) = 3.13$, $p < .01$.

Eine anschließend berechnete Regressionsanalyse der Selbstbestimmtheit am Ende des Semesters führte nach statistischer Kontrolle der anfänglichen Selbstbestimmtheit (T_{23}) ebenfalls zu keinem signifikanten Haupteffekt für den Faktor Versuchsbedingung ($p > .40$).

4.3.3.4 Beschäftigungshäufigkeit

Nachdem nachgewiesen wurde, dass Teilnehmer der Interventionsgruppe Teilnehmern der Kontrollgruppen hinsichtlich der Steigerung ihrer Zielbindung und der Realisierbarkeit ihrer Studienziele überlegen waren, sollte zusätzlich geprüft werden, ob die Intervention auch zu positiven Veränderungen in der Beschäftigungshäufigkeit führte. Tabelle 17 informiert über die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Beschäftigungshäufigkeit im Baseline- und Interventionszyklus.

Tabelle 17: Mittelwerte und Standardabweichungen der Beschäftigungshäufigkeit als Funktion der Untersuchungsbedingung im Baselinezyklus (T_{23}) und im Interventionszyklus (T_{56}).

Untersuchungsbedingung	T_{23}		T_{56}	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
BESCHÄFTIGUNGSHÄUFIGKEIT				
z-IG	6.86	1.97	7.71	2.09
z-KG	7.09	2.57	6.40	2.37
nz-KG	6.82	1.96	7.03	2.22

Anmerkungen: z-IG = zielrelevante Interventionsgruppe, z-KG = zielrelevante Kontrollgruppe, nz-KG = nicht-zielrelevante Kontrollgruppe.

Um den Einfluss der Intervention auf die Beschäftigungshäufigkeit mit persönlichen Zielen zu untersuchen, wurde in einem ersten Schritt eine Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet, wobei die Bedingung den Zwischensubjektfaktor und der Zyklus den Innersubjektfaktor darstellte. Die Analyse zeigte einen signifikanten Interaktionseffekt Zyklus \times Bedingung, $F(2, 81) = 3.17, p < .05$. Die Effekte für die Faktoren Bedingung und Zyklus wurden hingegen nicht signifikant ($ps > .50$).

Zur näheren Analyse des Interaktionseffektes wurden im Anschluss *t*-Tests für abhängige Variablen durchgeführt. Die Interventionsteilnehmer beschäftigten sich nach der Intervention häufiger mit ihren persönlichen Studienzielen als vor der Intervention, $t(42) = 2.21, p < .05$. Hingegen zeigte die zielrelevante Kontrollgruppe vom Baseline- zum Interventionszyklus einen tendenziellen Abfall in der Beschäftigungshäufigkeit ($p = .10$). Für Teilnehmer der nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe konnten keine statistisch bedeutsamen Veränderungen festgestellt werden ($p > .60$).

Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit der Beschäftigungshäufigkeit als abhängige Variable und dem Faktor Bedingung als unabhängige Variable ergab zum ersten Zyklus keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsbedingungen ($p > .90$). Zum zweiten Zyklus zeigte sich in der Tendenz ein Effekt für den Faktor Bedingung, $F(2, 81) = 2.53, p = .08$, wobei ausschließlich der Kontrast K_2 , d.h. der Unterschied zwischen der Interventionsbedingung und den Kontrollbedingungen, statistisch bedeutsam war, $t(81) = 2.09, p < .05$. Die Teilnehmer der beiden Kontrollbedingungen unterschieden sich hingegen nicht signifikant voneinander (K_1), $p > .40$.

In einer nachfolgenden Regressionsanalyse der abhängigen Variable Beschäftigungshäufigkeit T_{56} mit den Prädiktoren Beschäftigungshäufigkeit T_{23} (1. Block) und Versuchsbedingung (2. Block) erwies sich nach statistischer Konstanthaltung der Beschäftigungshäufigkeit im Baselinezyklus der Faktor Versuchsbedingung als signifikanter Prädiktor, $\Delta R^2 = .067$, $\Delta F(2, 80) = 3.59$, $p < .05$ ($R^2_{Gesamt} = .186$). Dieser spezifische Effekt war allerdings nicht für den Kontrast K_1 , sondern nur für den Kontrast K_2 signifikant. Studierende, die an den Interventionsmaßnahmen teilnahmen, beschäftigten sich von der Anfangs- bis zur Endphase ihres ersten Studiensemesters häufiger mit ihren persönlichen Zielen als Kontrollgruppenteilnehmer. Die korrigierte Effektstärke $d_{korrr} = .65$ demonstriert den Vorteil für die Interventionsgruppe. In Abbildung 14 ist der nachgewiesene Interventionseffekt veranschaulicht.

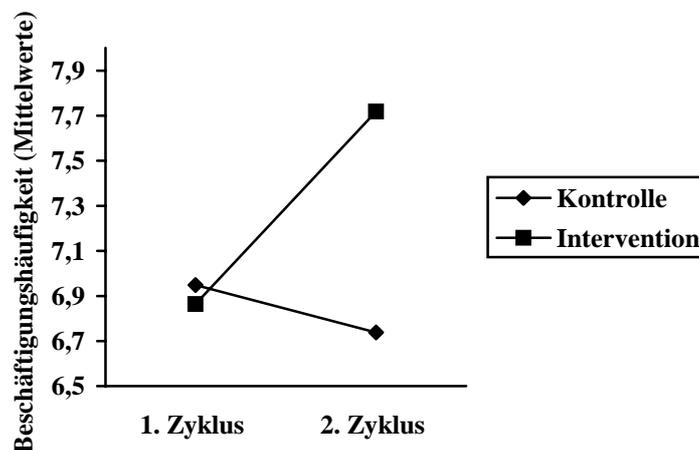


Abbildung 14: Beschäftigungshäufigkeit im 1. Zyklus (T_{23}) und 2. Zyklus (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.

4.3.3.5 Zusammenfassung der Befunde zu Zielvariablen

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die eingesetzten Interventionsmodule zu der intendierten Modifikation der Zielbindung und der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Studienziele führten. Untersuchungsteilnehmer, die sich nach einem strukturierten Leitfaden intensiv mit den Anreizen und der konkreten Handlungsplanung ihrer persönlichen Ziele beschäftigten, ließen im Verlauf des ersten Studiensemesters einen deutlicheren Anstieg in der Bindung an ihre Ziele und deren Realisierbarkeit erkennen als Probanden, die unstrukturierte Aufgaben zu ihren Studienzielen oder zielferne Übungen bearbeiteten. Des Weiteren bestand ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an den Fördermaßnahmen und der Beschäftigungshäufigkeit: Studenten, die anreiz- und handlungsbezogene Aktivitäten

ausführten, dachten von der Anfangs- bis zur Schlussphase des Semesters öfter über Ziele nach und beschäftigten sich auch aktiv häufiger mit ihren persönlichen Anliegen als Kontrollgruppenteilnehmer. Eine signifikante Beziehung zwischen der Interventionsteilnahme und dem Ausmaß der Selbstbestimmung bei der Zielverfolgung konnte nicht festgestellt werden.

4.3.4 Befunde zur Zieleffektivität

Nachdem die Wirksamkeit der Intervention auf Veränderungen der Zielmerkmale nachgewiesen werden konnte, wurde anschließend die These überprüft, dass Teilnehmer der Fördermaßnahmen im Verlauf des ersten Studiensemesters eine höhere Steigung bei der effektiven Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele zeigten als Kontrollgruppenteilnehmer (vgl. Hypothese 2). Mittelwerte und Standardabweichungen der Zieleffektivität sind getrennt für die drei Untersuchungsbedingungen und die beiden Zyklen in Tabelle 18 aufgeführt.

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der Zieleffektivität als Funktion der Untersuchungsbedingung im Baselinezyklus (T_{23}) und im Interventionszyklus (T_{56}).

Untersuchungsbedingung	T_{23}		T_{56}	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ZIELEFFEKTIVITÄT				
z-IG	3.74	.46	4.24	.47
z-KG	3.94	.58	4.14	.53
nz-KG	3.78	.42	3.99	.49

Anmerkungen: z-IG = zielrelevante Interventionsgruppe, z-KG = zielrelevante Kontrollgruppe, nz-KG = nicht-zielrelevante Kontrollgruppe.

Um Veränderungen der Zieleffektivität von der Anfangsphase (1. Zyklus) bis zur Schlussphase (2. Zyklus) des Semesters zu analysieren, wurde zunächst eine Varianzanalyse mit dem Messwiederholungsfaktor Zyklus und dem Zwischensubjektfaktor Bedingung durchgeführt. Erwartungsgemäß wurde die Wechselwirkung zwischen Zyklus und Bedingung signifikant, $F(2, 81) = 8.36, p = .001$. Für den Faktor Zyklus konnte ebenfalls ein signifikanter Effekt nachgewiesen werden, $F(2, 81) = 41.03, p > .001$, der Haupteffekt für den Faktor Bedingung war statistisch nicht bedeutsam ($p > .30$).

Mittelwertvergleiche zwischen Messungen im Baseline- und Interventionszyklus zeigten, dass die Interventionsgruppe die Zieleffektivität hoch signifikant steigerte, $t(42) = 8.79$, $p < .001$. Für die nicht-zielrelevante Kontrollgruppe ergab sich ebenfalls eine signifikante, jedoch deutlich schwächere Verbesserung der Zieleffektivität, $t(21) = 2.57$, $p < .05$. In der zielrelevanten Kontrollbedingung trat keine statistisch bedeutsame Veränderung der Zieleffektivitätswerte auf ($p > .20$).

Eine nachfolgend berechnete einfaktorielle Varianzanalyse mit der Zieleffektivität zum ersten Zyklus erbrachte keinen signifikanten Bedingungseffekt ($p > .20$). Zum zweiten Zyklus wurde der Faktor Bedingung jedoch signifikant, $F(2, 81) = 3.95$, $p < .05$, wobei dieser Effekt auf den statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen den Teilnehmern der Intervention und den Teilnehmern der Kontrollbedingungen (K_2) zurückzuführen war, $t(81) = 2.57$, $p < .05$. Der Kontrast K_1 , der die beiden Kontrollgruppen gegeneinander testet, wurde nicht signifikant ($p > .30$).

In der anschließend durchgeführten Regressionsanalyse (siehe Tabelle 19) dienten die Zieleffektivitätswerte des zweiten Zyklus (T_{56}) als abhängige Variable. Die Zieleffektivität $_{T23}$ wurde als Baseline in einem ersten Block und die beiden Kontraste K_1 und K_2 in einem zweiten Block aufgenommen. Nach Kontrolle des Baselinezyklus klärte der Faktor Versuchsbedingung 12.1%, $\Delta F(2, 80) = 7.90$, $p = .001$, an der Varianz der Residualänderungswerte der Zieleffektivität zum Ende des Semesters auf. In erwarteter Richtung konnte auch hier für den Kontrast K_1 kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden ($p > .60$), nur der Kontrast K_2 wurde signifikant.

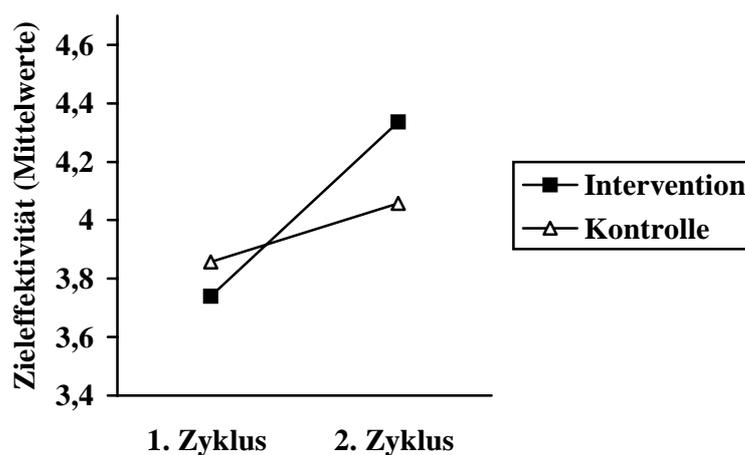
Tabelle 19: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zum Ende des Semesters (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Zieleffektivität $_{T23}$	.269	.59	.09	.56***
2	Versuchsbedingung	.121			
	K_1		-.80	1.78	-.04
	K_2		6.48	1.66	.35**
Kumuliertes R^2		.390			

Anmerkungen: $N = 84$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, K_1 , K_2 = Kontrastcodes, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Studienteilnehmer, die sich in geleiteten Übungen mit den Anreizen ihrer persönlichen Ziele beschäftigten und konkrete Handlungspläne für deren Realisierung spezifizierten, wiesen eine höhere Steigerung der Zieleffektivität auf als Studienteilnehmer, die zielirrelevantes (nz-KG) bzw. unstrukturiertes Übungsmaterial (z-KG) bearbeiteten (siehe Abbildung 15).

Dieser Interventionseffekt konnte durch eine nachfolgend berechnete Effektstärke bestätigt werden. Die korrigierte Effektstärke der Interventionsbedingung gegenüber der Kontrollbedingung war mit $d_{korr} = .82$ stark ausgeprägt.

Abbildung 15: Zieleffektivität im 1. Zyklus (T_{23}) und 2. Zyklus (T_{56}) als Funktion von Versuchsbedingung.

4.3.4.1 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Zielbindung bzw. Realisierbarkeit

Nachdem bestätigt werden konnte, dass die Interventionsmaßnahmen einen positiven Einfluss auf Veränderungen in der Zieleffektivität sowie der Zielbindung und der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Ziele ausübten, sollte in nachfolgenden Analysen untersucht werden, ob zwischen der Zieleffektivität und den beiden Zielmerkmalen ein Zusammenhang bestand.

In einem ersten Schritt wurde die Beziehung zwischen Zielbindung und Zieleffektivität untersucht. Eine Regressionsanalyse der Zieleffektivität (Tabelle 20) zeigte folgende Ergebnisse: Nach statistischer Kontrolle des Baseline-Zyklus (Zieleffektivität_{T23}) erwies sich der Faktor Zielbindung_{T56} als signifikanter Prädiktor der Zieleffektivität am Ende des Semesters, $\Delta F(1, 81) = 19.97, p < .001$.

Tabelle 20: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zum Ende des Semesters (T₅₆) als Funktion der Zielbindung_{T56}.

Block	Prädiktor	ΔR^2	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
1	Zieleffektivität _{T23}	.269	.37	.10	.35***
2	Zielbindung _{T56}	.145	.62	.14	.42***
Kumuliertes R^2		.414			

Anmerkungen: $N = 84$, *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, K_2 = Kontrastcode, *** $p < .001$.

In einem zweiten Schritt wurde der Zusammenhang zwischen der Zieleffektivität und der erlebten Realisierbarkeit von persönlichen Zielen untersucht. In eine Regressionsanalyse wurden nacheinander die Zieleffektivität im Baseline-Zyklus und die Realisierbarkeit im Interventions-Zyklus aufgenommen. Tabelle 21 zeigt, dass die Realisierbarkeit_{T56} 7.4% der Varianz aufklärte, $\Delta F(1, 81) = 9.12, p < .01$. Veränderungen der Zieleffektivität konnten durch die wahrgenommene Realisierbarkeit vorhergesagt werden.

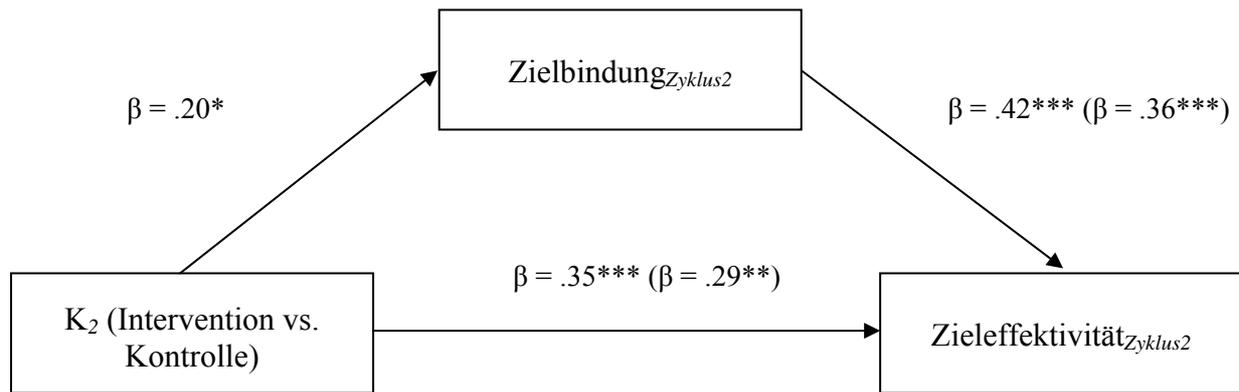
Tabelle 21: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zum Ende des Semesters (T_{56}) als Funktion der Realisierbarkeit T_{56} .

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Zieleffektivität T_{23}	.269	.45	.10	.42***
2	Realisierbarkeit T_{56}	.074	.34	.11	.29**
Kumuliertes R^2		.343			

Anmerkungen: $N = 84$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4.3.4.2 Mediationsanalysen

Da die Teilnahme an dem Interventionsprogramm in einer positiven Beziehung zur Zielbindung und zur erlebten Realisierbarkeit persönlicher Ziele stand, lag bei Betrachtung der oben beschriebenen Analysen der Zieleffektivität die Vermutung nahe, dass die förderliche Wirkung der Intervention auf die Zieleffektivität durch die Zielbindung und die Realisierbarkeit mediiert wurde. Zur Prüfung dieser Annahmen wurden zunächst die Zieleffektivität T_{23} (1. Block), die Zielbindung T_{56} (2. Block) und der Kontrast K_2 (3. Block) in eine Regressionsanalyse aufgenommen. Nach Kontrolle der Zielbindung in der Schlussphase des Semesters sank der Einfluss des Kontrastes K_2 auf Veränderung der Zieleffektivität von 11.9% auf 8.0%, blieb aber statistisch bedeutsam, $\Delta F(1, 80) = 12.72$, $p = .001$, $R^2_{Gesamt} = .494$). Nach Baron und Kenny (1986) lag demnach nur eine partielle Mediation vor. Mit dem Sobel-Test konnte jedoch anschließend bestätigt werden, dass die Aufnahme der Zielbindung in die Regressionsgleichung den Effekt der Intervention signifikant reduzierte $z = 2.03$ ($p < .05$). Die Teilnahme an Interventionen zur Förderung der Zieleffektivität führte zu einer Steigerung der Zielbindung und darüber vermittelt zu einer Steigerung der Zieleffektivität (siehe Abbildung 16).



Anmerkungen: β in Klammern = standardisierter Regressionskoeffizient bei gleichzeitiger Berücksichtigung von K_2 und $Zielbindung_{Zyklus2}$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Abbildung 16: Zielbindung als Mediator bei der Vorhersage der Zieleffektivität am Ende des Semesters.

Um auch die wahrgenommene Realisierbarkeit von persönlichen Zielen in ihrer Funktion als Mediator bei der Vorhersage der Zieleffektivität zu testen, wurden blockweise die anfängliche Zieleffektivität, die Realisierbarkeit im zweiten Untersuchungszyklus und der Kontrast K_2 in eine Regressionsgleichung eingeführt. Nachdem die Realisierbarkeit des zweiten Zyklus kontrolliert wurde, verringerte sich dabei der durch K_2 aufgeklärte Varianzanteil von 11.9% auf 6.7%, fiel aber immer noch signifikant aus, $\Delta F(1, 80) = 9.03$, $p < .01$, $R^2_{Gesamt} = .409$. Zudem wurde bei gleichzeitiger Berücksichtigung der beiden Variablen der Einfluss der Realisierbarkeit auf die Zieleffektivität nicht mehr statistisch bedeutsam ($p = .09$). Demnach würde nach Baron und Kenny (1986) eine Grundvoraussetzung für eine Mediation nicht erfüllt sein. Der Sobel-Test führte ebenfalls zu keinem signifikanten Resultat ($p > .10$).

4.3.4.3 Zusammenfassung der Befunde zur die Zieleffektivität

Die beschriebenen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: In Übereinstimmung mit Hypothese 2 zeigten Interventionsteilnehmer von der Anfangs- bis zur Schlussphase des Semesters im Vergleich zu Studienkollegen, die weder anreiz- noch planungsbezogene Aufgaben für ihre persönlichen Studienziele bearbeiteten, einen höheren Zuwachs in der Zieleffektivität. Darüber hinaus bestätigten die Analysen, dass die Höhe der Zieleffektivität mit der Höhe der Zielbindung und der Höhe der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Studienziele zusammenhing. Zudem konnte mit Mediationsanalysen nachgewiesen werden, dass die Wirkung der Intervention auf die Zieleffektivität durch die Zielbindung, jedoch nicht durch die wahrgenommene Realisierbarkeit der Ziele mediiert wurde.

4.3.5 Befunde zur Studienanpassung

Um zu überprüfen, ob Teilnehmer der zielrelevanten Interventionsgruppe ihre Anpassung an das Studium von der Anfangs- bis zur Schlussphase des ersten Fachsemesters stärker erhöhten als Teilnehmer der beiden Kontrollgruppen (vgl. Hypothese 3), wurden in einem ersten Schritt die einzelnen Indikatoren der Studienanpassung analysiert. Berechnete Mittelwerte und Standardabweichungen zum ersten und sechsten Befragungszeitpunkt sind in Tabelle 22 wiedergegeben.

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichungen der Studienvariablen als Funktion der Untersuchungsbedingung zum 1. und 6. Messzeitpunkt.

Untersuchungsbedingung	T1		T6	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
AKADEMISCHE STUDIENADAPTATION				
z-IG	5.93	.95	6.27	.88
z-KG	5.52	.99	5.77	1.01
nz-KG	5.81	1.05	5.60	1.10
SOZIALE STUDIENADAPTATION				
z-IG	6.56	1.03	6.96	.91
z-KG	6.27	1.30	6.77	.98
nz-KG	6.64	.98	6.50	1.01
STUDIENBINDUNG				
z-IG	4.00	.46	4.07	.48
z-KG	4.07	.36	3.79	.59
nz-KG	4.03	.50	3.80	.55
STUDIENZUFRIEDENHEIT				
z-IG	75.19	11.14	78.88	7.86
z-KG	71.11	10.06	72.89	10.76
nz-KG	72.23	13.10	70.14	12.50

Anmerkungen: z-IG = zielrelevante Interventionsgruppe, z-KG = zielrelevante Kontrollgruppe, nz-KG = nicht-zielrelevante Kontrollgruppe.

Angaben zur akademischen und sozialen Studienadaptation, zur Studienbindung sowie zur Studienzufriedenheit waren zum ersten und sechsten Zeitpunkt hoch korreliert (siehe Tabelle 23). Daher wurde in einem zweiten Schritt ein Gesamtmaß der Studienanpassung (SA) pro Messzeitpunkt berechnet, indem die Einzelskalen zunächst z-transformiert und anschließend addiert wurden.

Tabelle 23: Interkorrelationen der Studienvariablen zum 1. und 6. Messzeitpunkt.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1. akademische Studienadaptation _{T1}							
2. soziale Studienadaptation _{T1}	.40***						
3. Studienbindung _{T1}	.64***	.42***					
4. Studienzufriedenheit _{T1}	.60***	.43***	.65***				
5. akademische Studienadaptation _{T6}	.59***	.25*	.48***	.33**			
6. soziale Studienadaptation _{T6}	.32**	.67***	.38***	.34**	.49***		
7. Studienbindung _{T6}	.39***	.22*	.58***	.33**	.79***	.51***	
8. Studienzufriedenheit _{T6}	.47***	.33**	.49***	.56***	.71***	.60***	.66***

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Anschließend wurde die Hypothesentestung mit einer Messwiederholungs-Varianzanalyse vorgenommen. Hierbei stellten die SA-Gesamtwerte der Teilnehmer die abhängige Variable, der Faktor Zyklus den Innersubjektfaktor und der Faktor Bedingung den Zwischensubjektfaktor dar. Die Analyse zeigte einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Zyklus und Bedingung, $F(2, 81) = 4.26$, $p > .05$. Die Haupteffekte wurden nicht signifikant ($ps > .10$).

Zur näheren Analyse des Interaktionseffektes wurden t -Tests für abhängige Stichproben separat für jede einzelne Versuchsbedingung gerechnet. Dabei zeigte sich, dass Teilnehmer der Interventionsgruppe von der ersten Erhebung bis zur letzten Erhebung einen Anstieg in der Studienanpassung aufwiesen, $t(42) = 1.91$, $p = .06$. Hingegen nahm die Anpassung an das Studium bei der nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe ab, $t(21) = -2.57$, $p < .05$; für die zielrelevante Vergleichsgruppe ließ sich keine bedeutsame Veränderung nachweisen, $p > .70$.

Als nächstes wurde untersucht, ob bzw. inwieweit sich die drei Versuchsbedingungen zu den beiden Ziel-Zyklen voneinander unterschieden. Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit der Studienanpassung zum ersten Zyklus ergab für den Faktor Bedingung keinen signifikanten Effekt, $p > .60$. Hingegen zeigte die Analyse zum zweiten Zyklus bei einem statistisch bedeutsamen Effekt für den Faktor Bedingung, $F(2, 81) = 4.90$, $p = .01$, einen signifikanten Unterschied zwischen der Interventionsgruppe und den Kontrollgruppen (K_2), $t(81) = 3.04$, $p < .01$. Der Effekt für den Kontrast K_1 , der die beiden Kontrollbedingungen einander gegenüberstellt, ließ sich nicht nachweisen ($p > .50$).

Im Anschluss wurden mit folgendem Regressionsansatz die Varianzaufklärungsanteile der Untersuchungsbedingungen ermittelt: Die SA-Gesamtwerte der Teilnehmer zum sechsten Messzeitpunkt dienten als abhängige Variable. Als Prädiktoren wurden neben der Baseline (SA_{T1}) im ersten Block die Kontraste K_1 und K_2 simultan im zweiten Block eingeführt (siehe Tabelle 24). Unter statistischer Kontrolle der Studienanpassung zum ersten Messzeitpunkt (1. Zielzyklus) klärte die Versuchsbedingung mit 8.4% einen signifikanten Varianzanteil in der Veränderung der Studienanpassung zum Ende des Semesters (2. Zielzyklus) auf, $\Delta F(2, 80) = 6.14$, $p < .01$. Erwartungsgemäß war der spezifische Effekt allein für den Kontrast K_2 signifikant, für K_1 wurde kein statistisch bedeutsames Resultat festgestellt ($p > .40$). Studienanfänger, die an den Interventionsmaßnahmen teilnahmen, wiesen von der Anfangsphase bis zur Schlussphase des Semesters eine höhere Steigerung ihrer Studienanpassung auf als Kontrollgruppenteilnehmer. In zusätzlichen Analysen konnte ein signifikanter Interventionseffekt auch für die Einzelvariablen akademische Studienadaptation, $\Delta F(2, 80) = 4.19$, $p < .05$, soziale Studienadaptation, $\Delta F(2, 80) = 4.20$, $p < .05$, und Studienbindung, $\Delta F(2, 80) = 5.29$, $p < .01$, sowie Studienzufriedenheit, $\Delta F(2, 80) = 5.84$, $p < .01$, nachgewiesen werden.

Tabelle 24: Hierarchische Regressionsanalyse der Studienanpassung zum 6. Messzeitpunkt als Funktion von Versuchsbedingung.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Studienanpassung _{T1}	.371	.61	.09	.59***
2	Versuchsbedingung	.084			
	K ₁		-.36	.31	-.10
	K ₂		.95	.29	.27**
Kumuliertes R^2		.455			

Anmerkungen: $N = 84$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, K_1 , K_2 = Kontrastcodes, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Zur weiteren Analyse des nachgewiesenen Interventionseffekts auf Studienanpassung wurden anschließend Effektstärken für Vergleiche zwischen der Interventionsgruppe und den beiden zu einer Gruppe zusammengefassten Kontrollgruppen berechnet. Für die SA-Gesamtwerte konnte eine mittlere Effektstärke von $d_{kor} = .51$ nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis bestätigt, dass Interventionsteilnehmer hinsichtlich ihrer Anpassung an das Studium Kontrollgruppenteilnehmern, die entweder zielferne Übungen bearbeiteten oder sich ohne strukturiertes Übungsmaterial mit ihren Zielen beschäftigten, überlegen waren. In Abbildung 17 sind die berichteten Befunde grafisch veranschaulicht.

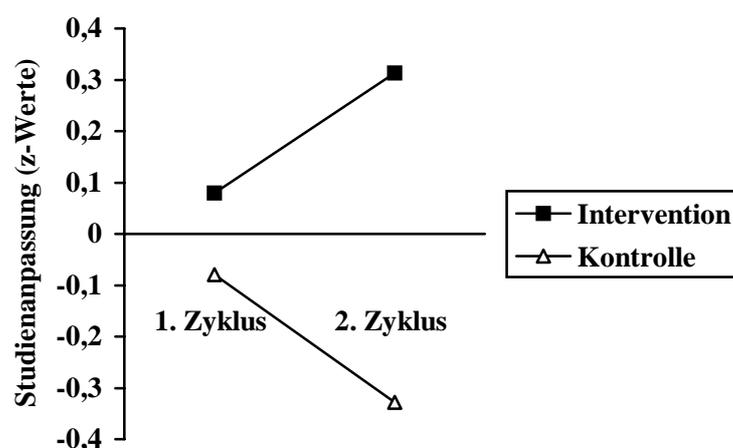


Abbildung 17: Studienanpassung im 1. Zyklus (T1) und 2. Zyklus (T6) als Funktion von Versuchsbedingung.

Korrigierte Effektstärken wurden zusätzlich auch für die einzelnen Indikatoren der Studienanpassung berechnet. Diese in Tabelle 25 aufgelisteten Effektstärken der Einzelvariablen bestätigen ebenfalls den Interventionseffekt. Im Einzelnen zeigten sich im Vergleich zwischen der Interventionsgruppe und den Kontrollgruppen folgende Effekte: Interventionsteilnehmer schätzten ihre soziale und akademische Studienanpassung sowie ihre Bindung an das Studium und ihre Zufriedenheit mit dem Studium über den Verlauf des ersten Studienseesters höher ein als Probanden, die zielirrelevante anreiz- und planungsbezogene Aktivitäten ausführten (nz-KG) oder ohne strukturierten Leitfaden ihre persönlichen Studienziele elaborierten (z-KG).

Tabelle 25: Korrigierte Effektstärken für die Studienvariablen.

	d_{kor} Interventionsgruppe versus Kontrollgruppen
Studienanpassung (Gesamtwert)	.51
<i>Akademische Studienadaptation</i>	.34
<i>Soziale Studienadaptation</i>	.26
<i>Studienbindung</i>	.60
<i>Studienzufriedenheit</i>	.45

4.3.5.1 Zusammenfassung der Befunde zur Studienanpassung

In der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse ergibt sich ein kohärentes Bild: Der Kontrast, der den Interventionseffekt in der Treatment-Bedingung gegen die beiden Kontrollbedingungen spezifizierte, wurde erwartungsgemäß bei der Vorhersage von Veränderungen in allen studienbezogenen Variablen signifikant. Die berichteten Effektstärken demonstrieren den erwarteten Fördereffekt der Intervention auf Indikatoren der Adaptation an das Studium. Studienanfänger, die Anreize für ihre Ziele imaginierten und elaborierten sowie Handlungs- und Planungsprozesse für deren Realisierung spezifizierten, verzeichneten im Vergleich zu Kontrollgruppenteilnehmern vom Beginn bis zum Ende ihres ersten Semesters eine höhere Steigerung in der Studienanpassung.

4.3.6 Überprüfung des prognostizierten Mediatormodells

Im Folgenden wird das prognostizierte Modell zur Vorhersage der Studienanpassung vollständig getestet. Nachdem mit Analysen zum Zusammenhang zwischen (a) Interventionsteilnahme und Zieleffektivität sowie (b) Interventionsteilnahme und Studienanpassung bereits zwei Voraussetzungen zur Bestätigung eines Mediatormodells nach Baron und Kenny (1986) erfüllt wurden, erfolgte die Testung der beiden letzten Prüfungsschritte.

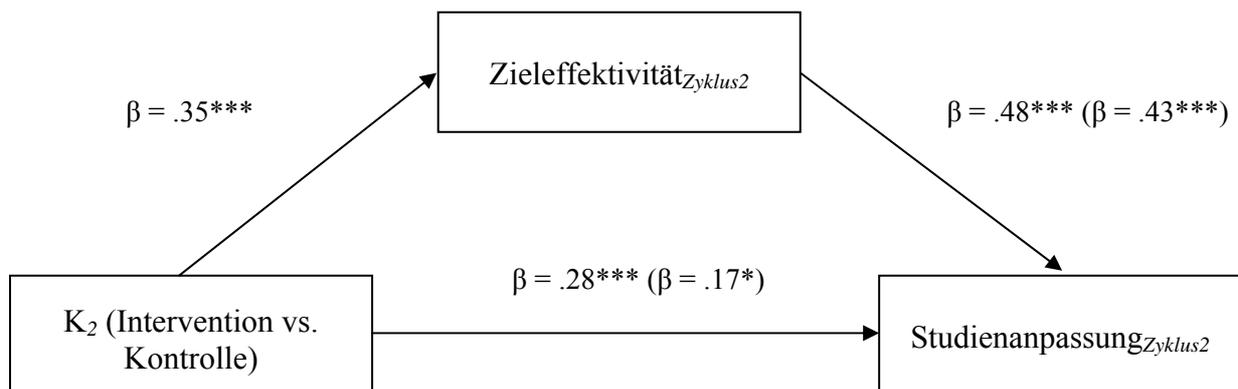
4.3.6.1 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienanpassung

Indem nachgewiesen werden konnte, dass der Unterschied zwischen Interventionsgruppe vs. Kontrollgruppen (Kontrast K_2) sowohl mit Veränderungen der Studienanpassung ($pr = .34$, $p < .01$) als auch mit Veränderungen der Zieleffektivität ($pr = .40$, $p < .001$) zusammenhing, wurden bereits zwei Prüfungsschritte zur Bestätigung der Mediationshypothese getestet. Um anschließend eine weitere Bedingung für das prognostizierte Mediationsmodell zu erfüllen (vgl. Hypothese 4), wurde mit folgendem Regressionsansatz der Einfluss der Zieleffektivität auf die Studienanpassung überprüft: Abhängige Variable war die Anpassung an das Studium (SA-Gesamtwerte) zum sechsten Messzeitpunkt. Neben dem Ausgangsniveau Studienanpassung $_{T1}$ (1. Block) wurde die Zieleffektivität $_{T56}$ (2. Block) in die Regressionsgleichung eingeführt. Nach Auspartialisierung der Studienanpassung zum ersten Befragungszeitpunkt betrug die Partialkorrelation $pr = .57$ ($p < .001$). Dieses Ergebnis demonstriert, dass der potenzielle Mediator Zieleffektivität in einem signifikanten Zusammenhang mit der Veränderung der Studienanpassung steht.

4.3.6.2 Direkte Prüfung der Mediation

Um im Anschluss direkt zu prüfen, ob die förderliche Wirkung der Intervention auf die Studienanpassung durch die Zieleffektivität mediiert wurde (vgl. Hypothese 5), wurden in drei aufeinander folgenden Blöcken die Studienanpassung vom ersten Zeitpunkt (T_1), die Zieleffektivität in der Schlussphase des Semesters (T_{56}) und der Kontrast K_2 des Faktors Bedingung in die Regressionsanalyse aufgenommen. Nach statistischer Kontrolle der Zieleffektivität ging die durch K_2 aufgeklärte Varianz von 7.5%, auf 2.5% zurück, $\Delta F(1, 80) = 5.05$ ($R^2_{Gesamt} = .597$), fiel jedoch immer noch signifikant aus ($p = .03$). Nach Baron und Kenny (1986) liegt daher nur eine partielle Mediation vor. Der anschließend durchgeführte Sobel-Test bestätigte jedoch deutlich die Annahme, dass die Aufnahme der Zieleffektivität in die Regressionsgleichung den Effekt der Intervention signifikant reduzierte $z = 3.20$ ($p <$

.001). Die Teilnahme an Interventionsmaßnahmen hatte einen Fördereffekt auf Veränderungen der Zieleffektivität und wirkte darüber vermittelt fördernd auf Veränderungen der Studienanpassung. Abbildung 18 veranschaulicht das formulierte Mediatormodell zur Vorhersage der Studienanpassung durch den Kontrast K_2 des Prädiktors Bedingung und der Zieleffektivität im zweiten Zyklus.



Anmerkungen: β in Klammern = standardisierter Regressionskoeffizient bei gleichzeitiger Berücksichtigung von K_2 und Zieleffektivität_{Zyklus2}, Varianzaufklärung im Kriterium: $R^2 = .60$, $p < .001$; $*p < .05$, $***p \leq .001$.

Abbildung 18: Mediatormodell zur Vorhersage der Studienanpassung am Ende des Semesters.

4.3.6.3 Zusammenfassung der Befunde zur Vorhersage der Studienanpassung

Zusammenfassend erbrachten die Analysen zur Prüfung des prognostizierten Mediatormodells der Studienanpassung folgende Ergebnisse: Nahmen Studienanfänger an zielgerichteten Fördermaßnahmen teil, stiegen ihre Zieleffektivitätswerte. Dieses führte wiederum dazu, dass sie sich vom Beginn bis zum Ende ihres ersten Studiensemesters besser an ihr Studium angepasst fühlten.

4.3.7 Einzelanalysen der Zielbereiche „Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“

Im folgenden Abschnitt werden Zusatzanalysen zur Überprüfung der zielspezifischen Wirksamkeit der Fördermaßnahmen präsentiert. Zunächst wurde getestet, ob die Interventionen je nach Zielbereich in einem unterschiedlichen Ausmaß Veränderungen der Zieleffektivität beeinflussten. Anschließend wurde geprüft, ob sich zum einen ein spezifischer Zusammenhang zwischen der Zieleffektivität für das Anliegen der Inhaltskategorie „Lernen und Leisten“ und der akademischen Studienanpassung sowie zum anderen zwischen der

Zieleffektivität für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ und der sozialen Studienanpassung nachweisen ließe.

4.3.7.1 Zusammenhang zwischen Intervention und Zieleffektivität

Um potenzielle Unterschiede in der Wirksamkeit der Interventionen in Abhängigkeit von der thematischen Zugehörigkeit der Ziele prüfen zu können, wurden zusätzlich die Veränderungen der Zieleffektivität getrennt für das lern- bzw. leistungsthematische und das soziale Studienziel analysiert. Entsprechend dem Vorgehen in der oben dargestellten Hauptanalyse wurden zunächst Gesamtwerte (T_{23} und T_{56}) der Zieleffektivität je Ziel gebildet, indem die Zieleffektivitätswerte zu T2 und T3 ($r_{\text{Lernen/Leisten}} = .52$, $r_{\text{soziale Kontakte/Aktivitäten}} = .56$) sowie die zu T5 und T6 ($r_{\text{Lernen/Leisten}} = .57$, $r_{\text{soziale Kontakte/Aktivitäten}} = .67$) addiert wurden. Die anschließend separat für beide Zielbereiche durchgeführten Regressionsanalysen mit der Zieleffektivität am Ende des Semesters als abhängige Variable und den Zieleffektivitätswerten des Baselinezyklus (1. Block) sowie dem Kontrast K_2 (2. Block) als Prädiktoren erbrachten folgende Ergebnisse: (a) Der Interventionseffekt konnte für den Zielbereich „Lernen und Leisten“ eindeutig nachgewiesen werden. Der Kontrast K_2 klärte einen signifikanten Varianzanteil von 9.2% in den Residualänderungswerten der Zieleffektivität auf, $\Delta F(1, 81) = 9.28$, $p < .01$. (b) Für die Zieleffektivität des Zielbereiches „Soziale Kontakte und Aktivitäten“ ergab sich ein ähnliches Befundmuster. Auch in dieser Analyse konnte ein signifikanter Varianzanteil durch den Kontrast K_2 aufgeklärt werden, jedoch war dieser mit 4.7% geringer als bei der Analyse für das lern- bzw. leistungsthematische Ziel, $\Delta F(1, 81) = 5.36$, $p < .01$. Tabelle 26 zeigt, dass der Unterschied zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppen (K_2) die stärkste Vorhersageleistung für Veränderungen in der Zieleffektivität des lern- bzw. leistungsthematischen Ziels erbrachte.

Tabelle 26: Hierarchische Regressionsanalysen der Zieleffektivität des lern- bzw. leistungsthematischen und des sozialen Ziels zum Ende des Semesters (T_{56}).

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
Analyse 1: Zieleffektivität für das lern- bzw. leistungsthematische Ziel					
1	Zieleffektivität $_{T23}$	.101	.39	.13	.31**
2	K_2	.092	3.89	1.28	.30**
Kumuliertes R^2		.193			
Analyse 2: Zieleffektivität für das soziale Ziel					
1	Zieleffektivität $_{T23}$	.250	.55	.10	.55***
2	K_2	.047	2.56	1.11	.22*
Kumuliertes R^2		.297			

Anmerkungen: $N = 84$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, K_2 = Kontrastcode, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4.3.7.2 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienadaptation

In einer weiteren Serie von Zusatzanalysen sollte getestet werden, ob zum einen die akademische Studienadaptation durch die Zieleffektivität für das leistungs- und lernthematische Ziel und zum anderen die soziale Studienadaptation durch die Zieleffektivität für das soziale Ziel vorhergesagt wurde. Tabelle 27 zeigt, dass die Zieleffektivität nach Kontrolle der anfänglichen akademischen Adaptation einen signifikanten Beitrag (22.5%) zur Aufklärung der Residualvarianz in der akademischen Adaptation leistete, $\Delta F(2, 80) = 21.39$ $p < .001$, wobei der Effekt auf das Ziel aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ zurückzuführen war, (vgl. β s).

Eine Regressionsanalyse für die soziale Studienadaptation zeigte (Tabelle 27), dass nach Auspartialisierung der sozialen Anpassung an das Studium zum ersten Befragungszeitpunkt die Zieleffektivität mit 16.1% einen signifikanten Varianzanteil aufklärte, $\Delta F(2, 80) = 16.61$, $p < .001$. Bei differenzierter Betrachtung fällt auf (vgl. β s), dass der Effekt für das Ziel der Inhaltskategorie „soziale Kontakte und Aktivitäten“ am stärksten ausgeprägt war.

Tabelle 27: Hierarchische Regressionsanalysen der akademischen und sozialen Studienadaptation zum 6. Messzeitpunkt.

Block	Prädiktor	ΔR^2	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Analyse 1: akademische Studienadaptation					
1	akademische Studienadaptation _{T1}	.354	.44	.08	.43***
2	Zieleffektivität _{T56}	.225			
	„Lernen und Leisten“		.05	.00	.47***
	„soziale Kontakte und Aktivitäten“		.01	.00	.13
Kumuliertes R^2		.579			
Analyse 2: soziale Studienadaptation					
1	soziale Studienadaptation _{T1}	.450	.52	.06	.58***
2	Zieleffektivität _{T56}	.161			
	„Lernen und Leisten“		.02	.00	.16*
	„soziale Kontakte und Aktivitäten“		.04	.00	.36***
Kumuliertes R^2		.611			

Anmerkungen: $N = 84$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, * $p < .05$, *** $p < .001$.

4.3.7.3 Zusammenfassung der Befunde zu Einzelanalysen der Zielbereiche

Die Ergebnisse der zielspezifischen Analysen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Interventionsmodule waren sowohl für das lern- bzw. leistungsthematische als auch für das soziale Studienziel wirksam. Für beide Zielbereiche konnte ein signifikanter Interventionseffekt nachgewiesen werden, jedoch zeigte sich für das Studienziel aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ ein stärkerer Effekt. Die Höhe der akademischen Anpassung an das Studium hing mit der Höhe der Zieleffektivität für das lern- bzw. leistungsbezogene Studienziel zusammen. Die Vorhersage von Veränderungen in der sozialen Studienadaptation gelang insbesondere mit Veränderungen der Zieleffektivität für das soziale Studienziel, obwohl eine Erhöhung der Zieleffektivität des lern- bzw. leistungsthematischen Ziels ebenfalls eine signifikante Vorhersageleistung lieferte.

4.3.8 Zusatzanalysen zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen

Nachdem die Wirksamkeit der eingesetzten Interventionsmaßnahmen bestätigt werden konnte, wurde zusätzlich untersucht, ob und inwieweit Persönlichkeitsmerkmale einen Einfluss auf Veränderungen in der Studienanpassung und der Zieleffektivität hatten. Darüber hinaus sollte getestet werden, ob unter der Berücksichtigung von Persönlichkeitsvariablen der nachgewiesene Interventionseffekt stabil blieb.

Zu diesem Zweck wurden zunächst Dispositionen der Zielverfolgung als mögliche Prädiktoren bzw. Moderatoren getestet. Anschließend wurden potenzielle Einflüsse von Extraversion, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit überprüft. Die Interkorrelationen der Persönlichkeitsvariablen mit den anderen Hauptuntersuchungsvariablen sind in Tabelle 12 wiedergegeben (vgl. Abschnitt 4.3.1).

4.3.8.1 Zielverfolgungsstrategien

Die unter den Abschnitten 4.3.4 und 4.3.5 berichteten Regressionsanalysen für Studienanpassung und Zieleffektivität wurden wiederholt, wobei nunmehr Einschätzungen zur hartnäckigen Zielverfolgung (HZV) und flexiblen Zielanpassung (FZA) zusätzlich in die zweiten Blöcke der Gleichungen aufgenommen wurden. Die Analyse zur Vorhersage der Anpassung an das Studium erbrachte signifikante Effekte für die unabhängigen Variablen hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung ($p_r = .22$ und $p_r = .25$, $p_s < .05$), wobei der Einfluss des Kontrastes K_2 (Intervention vs. Kontrolle) signifikant blieb ($p_r = .33$, $p < .01$). Der Befund, dass hohe Werte auf den Zielverfolgungsskalen mit einer besseren Anpassung an das Studium verknüpft waren, hatte keinen bedeutsamen Einfluss auf den Interventionseffekt. In der Analyse zur Vorhersage der Zieleffektivität erwies sich die hartnäckige Zielverfolgung ebenfalls als signifikanter Prädiktor ($p_r = .32$, $p < .01$), jedoch leistete die flexible Zielanpassung keinen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung ($p > .20$). Auch in diesem Modell blieb der signifikante Einfluss des Kontrastes K_2 stabil ($p_r = .38$, $p = .001$). Probeweise Testungen von zweifachen Interaktionstermen ($K_2 \times \text{HZV}$, $K_2 \times \text{FZA}$) führten in keiner der beiden Analysen zu einem statistisch bedeutsamen Ergebnis ($p_s > .20$).

4.3.8.2 Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit

Um den Einfluss individueller Merkmalsausprägungen in den Bereichen Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit zu prüfen, wurden erneut die Regressionsanalysen zur Vorhersage der Studienanpassung und Zieleffektivität unter zusätzlicher Aufnahme der drei Faktoren (2. Block) wiederholt. In der Analyse zur Studienanpassung erwies sich

ausschließlich die Gewissenhaftigkeit als signifikanter Prädiktor ($pr = .35, p < .01$), wobei der Fördereffekt der Intervention signifikant blieb ($pr = .37, p = .001$). Dieser Befund illustriert, dass obwohl hohe Werte für die Gewissenhaftigkeit mit einer gesteigerten Anpassung an das Studium einhergingen, der Vorteil der Interventionsbedingung gegenüber den Kontrollbedingungen stabil blieb. In der Vorhersage der Zieleffektivität zeigte sich weder die Gewissenhaftigkeit noch eines der beiden anderen Persönlichkeitsmerkmale als signifikanter Prädiktor ($ps < .10$). In keiner der beiden Analysen erbrachte die probeweise Aufnahme der zweifachen multiplikativen Interaktionsterme für K_2 und den einzelnen Persönlichkeitsfaktoren signifikante Resultate ($ps > .10$).

4.3.8.3 Zusammenfassung der Analysen zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen

Zusammenfassend zeigen die beschriebenen Befunde, dass trotz der Bedeutung von interindividuellen Unterschieden in Dispositionen der Zielverfolgung und der Gewissenhaftigkeit für die Vorhersage der Zieleffektivität und der Anpassung an das Studium die fördernde Wirkung der Intervention auf Veränderungen in beiden abhängigen Variablen stabil blieb.

4.3.9 Zusatzanalysen zum allgemeinen Wohlbefinden

Neben den berichteten Analysen zum studienspezifischen Wohlbefinden sollte in der vorliegenden Untersuchung zusätzlich geprüft werden, ob die eingesetzten Interventionsmaßnahmen auch zu einer Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens führten.

Um die Reliabilität bei den Berechnungen zu erhöhen, wurden zunächst Gesamtwerte für den Baseline- und Interventionszyklus gebildet, indem jeweils die Werte zu T2 und T3 sowie zu T5 und T6 durch Addition zusammengefasst wurden. Tabelle 28 gibt einen Überblick über die deskriptiven Kennwerte der Energetisierung, Anspannung, gehobenen und deprimierten Stimmung sowie der aktuellen Lebenszufriedenheit zum Anfang und zum Ende des Semesters. Die Interkorrelationen der einzelnen Variablen sind in Tabelle 29 aufgelistet.

Mittelwertsvergleiche zwischen der Anfangs- und Schlussphase des Semesters erbrachten für keine der drei Untersuchungsbedingungen signifikante Veränderungen in den Indikatoren des allgemeinen Wohlbefindens ($ps > .10$). Eine Ausnahme davon bildete der Befund, dass sich Teilnehmer der Interventionsgruppe im zweiten Zyklus angespannter fühlten als im ersten Zyklus, $t(42) = -2.56, p < .05$.

Tabelle 28: Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen des allgemeinen Wohlbefindens als Funktion der Untersuchungsbedingung in der Anfangs- und Schlussphase des Semesters.

Untersuchungsbedingung	T ₂₃		T ₆₅₆	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ENERGETISIERUNG				
z-IG	3.78	.49	3.81	.52
z-KG	3.78	.63	3.65	.62
nz-KG	3.43	.58	3.48	.55
ANSPANNUNG				
z-IG	2.58	.69	2.83	.77
z-KG	2.80	.77	2.73	.61
nz-KG	2.54	.71	2.78	.55
GEHOBENE STIMMUNG				
z-IG	3.72	.63	3.59	.66
z-KG	3.74	.66	3.52	.60
nz-KG	3.50	.67	3.51	.69
DEPRIMIERTE STIMMUNG				
z-IG	2.20	.77	2.25	.69
z-KG	2.40	.65	2.47	.86
nz-KG	2.48	.73	2.59	.67
AKTUELLE LEBENSZUFRIEDENHEIT				
z-IG	3.45	.67	3.57	.68
z-KG	3.10	.68	3.23	.57
nz-KG	3.30	.82	3.24	.88

Anmerkungen: z-IG = zielrelevante Interventionsgruppe, z-KG = zielrelevante Kontrollgruppe, nz-KG = nicht-zielrelevante Kontrollgruppe.

Zur Analyse von Unterschieden zwischen der Interventions- und den beiden Kontrollbedingungen wurden für die Variablen Energetisierung, Anspannung, gehobene und deprimierte Stimmung sowie aktuelle Lebenszufriedenheit fünf getrennte Regressionsanalysen durchgeführt. Nach Kontrolle der jeweiligen Werte im Baselinezyklus konnte weder der Kontrast, der den Unterschied zwischen der Interventionsbedingung und

den Kontrollbedingungen spezifiziert ($ps > .10$), noch der Kontrast, der die beiden Kontrollgruppen gegeneinander testet ($ps > .30$), einen signifikanten Anteil der Residualvarianz in Indikatoren des allgemeinen Wohlbefindens aufklären. Das Ausmaß der Aktivierungsdimensionen, der Stimmungslage und der Zufriedenheit mit der aktuellen Lebenssituation am Ende des Semesters waren unabhängig von der Versuchsbedingung.

Tabelle 29: Interkorrelationen der Variablen des allgemeinen Wohlbefindens in der Anfangs- und Schlussphase des Semesters.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
1. Energetisierung ₂₃									
2. Energetisierung ₅₆	.49***								
3. Anspannung ₂₃	-.21	-.25*							
4. Anspannung ₅₆	-.03	-.10	.58***						
5. Stimmung (+) _{T23}	.62***	.37**	-.42***	-.28**					
6. Stimmung (+) _{T56}	.30**	.46***	-.43***	-.48***	.66***				
7. Stimmung (-) _{T23}	-.47***	-.37***	.51***	.48***	-.62***	-.49***			
8. Stimmung (-) _{T56}	-.26*	-.48***	.40***	.51***	-.37**	-.63***	.60***		
9. LZ _{T23}	.41***	.29**	-.40***	-.30**	.51***	.39***	-.52**	-.34**	
10. LZ _{T56}	.22*	.47***	-.38***	-.33**	.34**	.50***	-.47***	-.50***	.72***

Anmerkungen: Stimmung (+) = gehobene Stimmung, Stimmung (-) = deprimierte Stimmung, LZ = aktuelle Lebenszufriedenheit, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4.3.9.1 Zusammenfassung der Analysen zum allgemeinen Wohlbefinden

In der Gesamtbetrachtung der beschriebenen Analysen zeigt sich ein einheitliches Befundmuster: Die Teilnahme an den Interventionsmaßnahmen hatte keinen Einfluss darauf, wie energetisiert oder angespannt sich die Studienanfänger fühlten, ob sie sich in einer guten oder schlechten Stimmungslage befanden oder wie zufrieden sie mit ihrer aktuellen Lebenssituation waren.

4.4 Diskussion

Das zentrale Ziel der berichteten Studie bestand darin, die Wirksamkeit eines aus dem Zielmodell von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) abgeleiteten Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität nachzuweisen. Zudem sollte überprüft werden, ob eine Förderung der Zieleffektivität einen positiven Einfluss auf die Anpassung an das Studium und das kontextübergreifende Wohlbefinden ausübt. Zu diesen Zwecken bearbeiteten Studienanfänger in einer einmaligen Interventionssitzung hoch strukturierte Übungen zu ihren persönlichen Studienzielen, die einerseits zu einer Vertiefung der Zielbindung und andererseits zu einer Verbesserung der erlebten Realisierbarkeit von persönlichen Zielen führen sollten. Studienanfänger, die in der Sitzung entweder ähnliche, jedoch zielirrelevante anreiz- und planungsbezogene Aufgaben absolvierten oder ohne einen strukturierten Leitfaden ihre persönlichen Ziele reflektierten, fungierten als Kontrollgruppen. In den folgenden Abschnitten werden die Befunde der Untersuchung zusammengefasst und diskutiert. Dabei werden entsprechend der Konzeption des zugrunde liegenden Zielmodells zunächst Ergebnisse zu zielbezogenen Merkmalen erörtert. Anschließend erfolgt eine Diskussion der Resultate zur Zieleffektivität sowie zu Indikatoren des allgemeinen Wohlbefindens und der Studienanpassung. Zum Abschluss werden die Befunde zur Überprüfung des prognostizierten Mediatormodells besprochen.

4.4.1 Steigerung der Zielbindung und Realisierbarkeit von persönlichen Zielen

Die vorgestellten Ergebnisse stützen die These, dass durch zielbezogene Interventionsmaßnahmen die Bindung an persönliche Studienziele effektiv gesteigert werden kann. Studierende der Interventionsgruppe verzeichneten von der Anfangsphase bis zur Endphase des ersten Semesters im Vergleich zu Studierenden der beiden Kontrollgruppen einen bedeutsamen Zuwachs in der Zielbindung. Die korrigierte Effektstärke für die Interventionsbedingung gegenüber den beiden Kontrollbedingungen betrug $d_{korr} = .50$. Erwartungsgemäß konnte zwischen der zielrelevanten und der nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe kein Unterschied in der Veränderung der Zielbindung nachgewiesen werden. Studierende in beiden Untersuchungsgruppen identifizierten sich am Ende des ersten Semesters tendenziell weniger mit ihren persönlichen Studienzielen als zu Beginn des Semesters.

Des Weiteren zeigte sich, dass zielgerichtete Fördermaßnahmen die wahrgenommene Realisierbarkeit von persönlichen Studienzielen deutlich verbessern können. Nahmen Studierende an der Intervention teil, erlebten sie im Vergleich zu Studierenden der beiden

Kontrollgruppen einen Anstieg in der Realisierbarkeit ihrer persönlichen Ziele. Die korrigierte Effektstärke von $d_{\text{korr}} = .47$ verdeutlicht die Überlegenheit der Interventionsgruppe gegenüber den beiden Kontrollgruppen. Wie vermutet, ergab sich kein bedeutsamer Unterschied in der Veränderung der eingeschätzten Realisierungsbedingungen zwischen den Studierenden der beiden Vergleichsbedingungen, obgleich Probanden in der zielrelevanten Kontrollgruppe im Verlauf der Untersuchung in der Tendenz einen Abfall der Realisierbarkeit aufwiesen und die Beurteilungen hinsichtlich der wahrgenommenen Realisierbarkeit von Probanden in der nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe stabil blieben. Eine mögliche Erklärung dieses Befundes ist darin zu sehen, dass im Gegensatz zu den Übungen der zielrelevanten Kontrollbedingung die Aufgaben der nicht-zielrelevanten Kontrollbedingung planungsbezogene Aktivitäten beinhalteten, welche auf die Lösung von studienbezogenen Problemen ausgerichtet waren. Es wäre denkbar, dass das Erstellen dieser lösungsorientierten Handlungspläne einen positiven Einfluss auf die erlebte Realisierbarkeit der eigenen Ziele ausübte.

Zwei weitere Befunde verdienen Erwähnung. Erstens führte die Teilnahme an dem Interventionsprogramm zu keinem Fördereffekt auf die Selbstbestimmtheit von persönlichen Studienzielen. Unabhängig davon, ob Studierende in der Interventionssitzung anreiz- und planungsbezogene Aufgaben zu ihren Zielen bearbeiteten (Interventionsgruppe) oder sich mit den Anreizen von persönlichen Erfolgserlebnissen und der Bewältigung von studentischen Problemen auseinandersetzten (nicht-zielrelevante Kontrollgruppe) bzw. ihre Studienziele detailliert beschrieben (zielrelevante Kontrollgruppe), sank das Niveau der Selbstbestimmtheit vom Beginn bis zum Ende des Semesters. Dieses Befundmuster spricht einerseits dafür, dass das Interventionsprogramm nicht dazu geeignet ist, auch die Stimmigkeit zwischen verfolgten Zielen und eigenen Interessen und Werten zu fördern. Andererseits wirft es die Frage auf, ob die Wirksamkeit einzelner Übungseinheiten des Programms, die gezielt für die Steigerung der Selbstbestimmtheit von persönlichen Zielen entwickelt wurden, durch andere Interventionsaufgaben unterminiert wurde. Weiterführende Untersuchungen, in denen die Effektivität der separaten Interventionskomponenten getestet wird, könnten Aufschluss darüber geben.

Zweitens konnten durch die Interventionsmaßnahmen die Häufigkeiten der gedanklichen und aktiven Beschäftigung mit Studienzielen effektiv erhöht werden. Studierende in der Interventionsgruppe beschäftigten sich im Vergleich zu Studierenden in den Kontrollgruppen von der Anfangs- bis zur Schlussphase ihres ersten Semesters häufiger mit ihren persönlichen Zielen ($d_{\text{korr}} = .65$). Die Veränderungen in den beiden Kontrollbedingungen unterschieden sich nicht bedeutsam von einander, obgleich für die

zielrelevante Vergleichsgruppe ein tendenzieller Abfall und für die nicht-zielrelevante Vergleichsbedingung ein leichter Zuwachs der Beschäftigungshäufigkeit nachgewiesen werden konnte. Angesichts des Übungsmaterials in den beiden Kontrollgruppen ist dieser Befund überraschend, da Probanden in der zielrelevanten, nicht aber in der nicht-zielrelevanten Kontrollbedingung zu einer intensiven Beschäftigung mit ihren persönlichen Studienzielen angeregt wurden.

4.4.2 Steigerung der Zieleffektivität

Im Mittelpunkt der Analysen stand der Nachweis, dass mit dem Interventionsprogramm die Zieleffektivität substanziell gesteigert werden kann. Entsprechend der zentralen Hypothese konnte die Interventionsgruppe im Vergleich zu den beiden Kontrollgruppen im Verlauf des ersten Studiensemesters ihre persönlichen Ziele effektiver verwirklichen. Der Interventionseffekt blieb auch unter Kontrolle von Dispositionen der Zielverfolgung und weiteren Persönlichkeitsmerkmalen stabil. Die korrigierte Effektstärke von $d_{korrr} = .82$ demonstriert die Überlegenheit der Interventionsbedingung. Obwohl Studierende, welche die Aufgaben in den Kontrollbedingungen bearbeiteten, die Zieleffektivität ebenfalls erhöhen konnten, erreichten sie nicht das Niveau der Teilnehmer der Interventionsgruppe, die zu Beginn der Untersuchung sogar die niedrigsten Ausgangswerte aufwiesen. Der Befund, dass Studierende in der zielrelevanten Kontrollgruppe die Zieleffektivität von der Anfangs- bis zur Schlussphase des Semesters nur tendenziell verbesserten, während Studierende in der nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe die Zieleffektivitätswerte bedeutsam steigerten, kann einerseits darauf hinweisen, dass anreiz- und planungsbezogene Aktivitäten generell einen positiven Einfluss auf die effektive Verwirklichung von persönlichen Zielen ausüben. Andererseits war der Unterschied zwischen den beiden Vergleichsbedingungen statistisch nicht bedeutsam, so dass keine verlässlichen Aussagen über die unterschiedliche Wirksamkeit dieser beiden Bedingungen hinsichtlich der Zieleffektivität getroffen werden können.

Im Zusammenhang mit der Förderung der Zieleffektivität wurde zusätzlich postuliert, dass die Höhe der Zielbindung und die Höhe der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Ziele mit der Höhe der Zieleffektivität zusammenhängen. Die berichteten Ergebnisse stützen diese These. Zudem konnte bestätigt werden, dass die Teilnahme an dem Interventionsprogramm zu einer Erhöhung der Zielbindung und darüber vermittelt zu einer Steigerung der Zieleffektivität führte. Dieser Befund untermauert die beabsichtigte Wirkweise des entwickelten Interventionsmoduls: Wenn die Bindung an ein persönliches Ziel positiv beeinflusst wird, kann als Folge davon das angestrebte Ziel effektiver verwirklicht werden.

Die Realisierbarkeit erwies sich jedoch nicht als Mediator für den Zusammenhang zwischen dem Interventionseffekt und der Steigerung der Zieleffektivität.

In Zusatzanalysen wurde getestet, ob das Interventionsprogramm für die beiden Zielbereiche (Lernen bzw. Leisten und soziale Beziehungen) in Bezug auf die Zieleffektivität unterschiedlich wirksam ist. Die berichteten Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass Studierende in besonderem Maße von den Interventionsübungen profitieren, wenn diese für akademische Studienziele durchgeführt werden. Unter der Annahme, dass akademische Studienziele ein höheres Schwierigkeitsniveau aufweisen als soziale Studienziele und demzufolge ihre Verwirklichung intensiver durchdacht werden muss (Cantor & Langston, 1989; Conti, 2000), erklärt sich der stärkere Interventionseffekt für das lern- bzw. leistungsthematische Studienziel. Bereits Gollwitzer und Brandstätter (1997) konnten nachweisen, dass zielbezogene Interventionen wie die Bildung von Implementierungsintentionen besonders bei schwierigen Zielen effektiv sind.

4.4.3 Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens und der Studienanpassung

Die Befundlage zeigte keine förderliche Wirkung der Intervention auf Indikatoren des allgemeinen Wohlbefindens. Studierende, die im Rahmen von Übungen ihre aktuellen Anliegen mit ergebnis- und tätigkeitsbezogenen Anreizen, langfristigen Zielen und eigenen Stärken sowie Bedürfnissen verknüpften und ausgefeilte Handlungspläne zur Verwirklichung ihrer Anliegen erstellten, wiesen im Verlauf ihres ersten Studiensemesters keine Steigerung im allgemeinen Wohlbefinden auf. Am Ende des Semesters waren sie weder bedeutsam positiver bzw. negativer gestimmt, noch waren sie deutlich zufriedener mit ihrem aktuellen Leben oder stärker energetisiert. Ausschließlich für die Anspannung ließ sich ein substanzieller Anstieg nachweisen, der jedoch im Vergleich zu den beiden Kontrollbedingungen nicht signifikant war. Für Studierende in den beiden Kontrollgruppen ergab sich ein ähnliches Ergebnismuster: Im Verlauf ihres ersten Studiensemesters kam es zu keinen bedeutsamen Veränderungen hinsichtlich ihrer Stimmungslage, ihrer aktuellen Lebenszufriedenheit und ihrer Aktiviertheit. Eine mögliche Interpretation des Befundes, dass durch die in der vorliegenden Studie eingesetzte Zielintervention keine Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens erfolgte, basiert auf der Vermutung Lents (2004), wonach Indikatoren des globalen Wohlbefindens für den Nachweis der Wirksamkeit von zielbezogenen Maßnahmen eher ungeeignet seien. Lent vertritt die Annahme, dass kontextspezifische Wohlbefindensmaße sensibler für die Bestätigung von Interventionseffekten sind. Demnach müssten bei Indikatoren der Studienanpassung, die in

der vorgestellten Untersuchung solchen kontextspezifischen Wohlbefindensmaßen entsprachen, positive Veränderungen aufgrund der Fördermaßnahmen nachzuweisen sein.

Betrachtet man die Ergebnisse, so wird deutlich, dass diese Vermutung zutreffend ist. Nahmen Studierende an Interventionsübungen zu ihren leistungsthematischen und sozialen Studienzielen teil, konnten sie über den Zeitraum des ersten Semesters im Vergleich zu Studierenden der beiden Kontrollgruppen ihre akademische ($d_{korr} = .34$) und soziale Studienadaptation ($d_{korr} = .26$), ihre Bindung an das Studium ($d_{korr} = .60$) sowie ihre Studienzufriedenheit ($d_{korr} = .45$) effektiv steigern. Die korrigierte Effektstärke von $d_{korr} = .51$ für den Gesamtwert der Anpassung an die Studiensituation unterstreicht die Befunde der einzelnen Anpassungsmaße. Auch bei Berücksichtigung von individuellen Merkmalen der Persönlichkeit blieb der Interventionseffekt stabil. Entsprechend den Erwartungen zeigten die Auswertungen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsbedingungen in der Veränderung der Integration in das Studium, obgleich Studierende in der nicht-zielrelevanten Kontrollgruppe in der Schlussphase des ersten Semesters weniger an das Studium angepasst waren als zu Beginn des Semesters. Hingegen wiesen Studierende in der zielrelevanten Kontrollgruppe zu beiden Zeitpunkten ähnliche Werte in der Studienanpassung auf. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die Reflexion über eigene Studienziele einem Abfall der Anpassung an die Studiensituation stärker entgegenwirken könnte als die Beschäftigung mit Anreizen und Plänen, welche in keiner Beziehung zu persönlichen Zielen steht. Diese Vermutung steht in Einklang mit den Ergebnissen einer Studie von Conti (2000), in der das Ausmaß der Reflexion über studienbezogene Ziele positive Veränderungen in der Anpassung an das Studium vorhersagte.

In Anlehnung an das Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens sollte in der vorliegenden Studie geprüft werden, ob die fördernde Wirkung des Interventionsprogramms auf die Studienanpassung durch die Zieleffektivität mediiert wird. Das prognostizierte Mediationsmodell konnte per Sobel-Test bestätigt werden. Studierende, die sich einerseits mit den Anreizen ihrer Zielverfolgung beschäftigten, ihre aktuellen Ziele zu langfristigen Bestrebungen und persönlichen Stärken sowie eigenen Bedürfnissen in Beziehung setzten und andererseits die Realisierung ihrer Ziele genau planten, konnten ihre Anliegen effektiver verwirklichen. Dieses hatte wiederum einen positiven Einfluss auf das Gelingen der Eingliederung in das Studium. Der zweite Teil des Befundes steht in Einklang mit den Beobachtungen von Sheldon und Houser-Marko (2001), die zeigten, dass eine erfolgreiche Verwirklichung von persönlichen Studienzielen bei Studienanfängern zu einer besseren Integration in das Studium führte. Zusammengefasst belegt der nachgewiesene

Wirkmechanismus, dass die entwickelte Intervention in zweierlei Hinsicht für Studienanfänger nutzbar ist: Einerseits konnten persönliche Ziele, die sich um leistungs- bzw. lernbezogene und soziale Anforderungen im ersten Studiensemester drehten, erfolgreicher verwirklicht werden. Andererseits ermöglichte die Intervention eine bessere Anpassung an die Studiensituation, die insbesondere im ersten Semester einen entscheidenden Faktor für die Weiterführung des Studiums darstellt (Baker & Syrik, 1984; Rickinson, 1998; Tinto, 1975).

Neben der Prüfung des Mediatormodells wurden zusätzlich spezifische Zusammenhänge zwischen Zieleffektivität und Studienadaptation untersucht. Die Analysen zeigten folgende Resultate: Eine Erhöhung der Zieleffektivität für das lern- und leistungsbezogene Studienziel erwies sich als bedeutsamer Prädiktor für eine Erhöhung der akademischen Studienadaptation, während positive Veränderungen in der Zieleffektivität für das soziale Ziel keinen signifikanten Anteil der Varianz aufklärten. Hingegen erbrachte eine Steigerung der Zieleffektivität für das soziale Studienziel eine größere Vorhersageleistung für positive Veränderungen in der sozialen Studienadaptation als eine Steigerung der Zieleffektivität für das lern- und leistungsbezogene Studienziel. Diese Befunde lassen vermuten, dass eine Förderung von persönlichen Zielen aus dem Bereich Lernen und Leisten vor allem zu einer Förderung von akademischen Aspekten der Gewöhnung an das Studium führt. Demgegenüber scheint eine Optimierung von persönlichen Zielen aus dem sozialen bzw. zwischenmenschlichen Bereich in besonderem Maße für soziale Aspekte der Anpassung an das Studium wirksam zu sein. Sollten sich diese Annahmen in zukünftigen Untersuchungen bestätigen, eröffnen sich damit Möglichkeiten zur gezielten Förderung der Eingliederung in das Studium. Es wäre beispielsweise denkbar, dass Studienanfänger, die mit den Lern- und Leistungsanforderungen des Studiums gut zurechtkommen, jedoch Probleme bei der sozialen Integration an der Universität aufweisen, an Fördermaßnahmen teilnehmen, die speziell auf eine effektivere Verwirklichung von sozialen Studienzielen ausgerichtet sind.

In der Gesamtbetrachtung demonstrieren die berichteten Ergebnisse, dass die effektive Verwirklichung von persönlichen Studienzielen durch den Einsatz von hypothesengeleiteten Interventionsmaßnahmen wirksam gefördert werden konnte. Darüber hinaus konnte bestätigt werden, dass eine interventionsbedingte Steigerung der Zieleffektivität einen positiven Einfluss auf eine erfolgreiche Eingliederung in das Studium ausübte. Trotz des Nachweises der Wirksamkeit des Interventionsprogramms können auf der Grundlage der dargestellten Befunde keine Aussagen darüber getroffen werden, wie effektiv jedes der beiden Interventionsmodule (Zielbindungsmodul und Zielplanungsmodul) für sich allein ist und wie

die beiden Module zusammenwirken. Die Überprüfung der separaten und kombinierten Effekte der beiden Interventionsmodule ist Gegenstand der nachfolgenden Studie.

5. Studie 2: Komponentenanalyse des Interventionsprogramms

Zu Beginn dieses Abschnittes werden die Fragestellung und die Hypothesen der zweiten empirischen Studie formuliert. Anschließend wird neben dem Untersuchungsdesign auch die Durchführung der vorliegenden Studie skizziert. Zum Schluss werden die Untersuchungsteilnehmer und die eingesetzten Instrumente vorgestellt.

5.1 Fragestellung und Hypothesen

Der zentrale Erkenntnisgewinn der ersten Studie besteht darin, dass die Wirksamkeit der entwickelten Intervention bestätigt werden konnte. Neben der Möglichkeit, die Replizierbarkeit der Befunde aus Studie 1 zu prüfen, ist das primäre Ziel der vorliegenden Untersuchung eine Evaluation der beiden Komponenten der Intervention. Dabei soll zum einen untersucht werden, wie wirksam jedes der beiden Interventionsmodule (Zielbindungsmodul und Zielplanungsmodul) für sich allein ist, und zum anderen wie effektiv die beiden Komponenten zusammenwirken. Es werden folgende Hypothesen postuliert:

Hypothese 1: Steigerung der Zielbindung

Die Teilnahme an dem Interventionsmodul zur Vertiefung der Zielbindung führt zu einer Steigerung der Bindung an persönliche Ziele. Probanden, die ihre persönlichen Ziele mit vielfältigen Anreizen verknüpfen, fühlen sich stärker ihren Zielen verpflichtet als Probanden, die keine anreizbezogenen Übungen absolvieren.

Hypothese 2: Steigerung der Realisierbarkeit persönlicher Ziele

Die Teilnahme an dem Interventionsmodul zur Spezifikation der Zielplanung führt zu einer Steigerung der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Ziele. Erstellen Probanden detaillierte Handlungspläne, um ihre persönlichen Ziele zu erreichen, nehmen sie im Vergleich zu Probanden, die keine handlungs- und planungsbezogenen Aufgaben bearbeiten, die Bedingungen für die Umsetzung ihrer Ziele als günstiger wahr.

Hypothese 3: Vorhersage der Zieleffektivität

3a) Sowohl die Zielbindungsintervention als auch die Zielplanungsintervention leistet ihren eigenen Beitrag dazu, dass die Zieleffektivität gesteigert wird. Probanden, die Übungen zur Vertiefung der Zielbindung bzw. zur Förderung der Realisierbarkeit persönlicher Ziele absolvieren, weisen eine höhere Effektivität bei der Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele auf als Probanden, die an keinen Interventionsmaßnahmen teilnehmen. Als besonders starke Bestätigung des Zielmodells würde gelten, wenn die beiden Interventionsmodule nicht nur additiv, sondern interaktiv wirken.

3b) Die Interaktion zwischen Zielbindungsintervention und dem Ausgangsniveau der erlebten Realisierbarkeit eines persönlichen Ziels sagt die Zieleffektivität vorher. Teilnehmer der Zielbindungsintervention, die über sehr günstige Bedingungen zur Realisierung ihres Studienziels verfügen, profitieren am stärksten von der Intervention.

3c) Die Interaktion zwischen Zielplanungsintervention und der anfänglichen Zielbindung sagt die Zieleffektivität vorher. Probanden, die an den Übungen zur Spezifikation der Zielplanung teilnehmen, erzielen besonders hohe Zieleffektivitätswerte, wenn sie ein hohes Ausgangsniveau in der Zielbindung aufweisen.

Hypothese 4: Vorhersage der Studienanpassung

4a) Sowohl die Zielbindungsintervention als auch die Zielplanungsintervention sagt die Studienbindung und die Studienzufriedenheit vorher. Probanden, die das Aufgabenmaterial zur Vertiefung der Zielbindung bzw. zur Förderung der Zielplanung bearbeiten, fühlen sich stärker mit ihrem Studium verbunden und sind stärker mit ihrem Studium zufrieden als Probanden, die keine Interventionsübungen absolvieren. Es wird mindestens erwartet, dass beide Komponenten additiv wirken. Als besonders starke Bestätigung des Zielmodells würde gelten, wenn die beiden Interventionsmodule interaktiv zusammenwirken.

4b) Die Höhe der Zieleffektivität sagt die Höhe der Studienbindung und der Studienzufriedenheit vorher.

4c) Die Fördereffekte der beiden Interventionskomponenten auf die Studienbindung und auf die Studienzufriedenheit werden durch die Zieleffektivität mediiert.

5.2 Methode

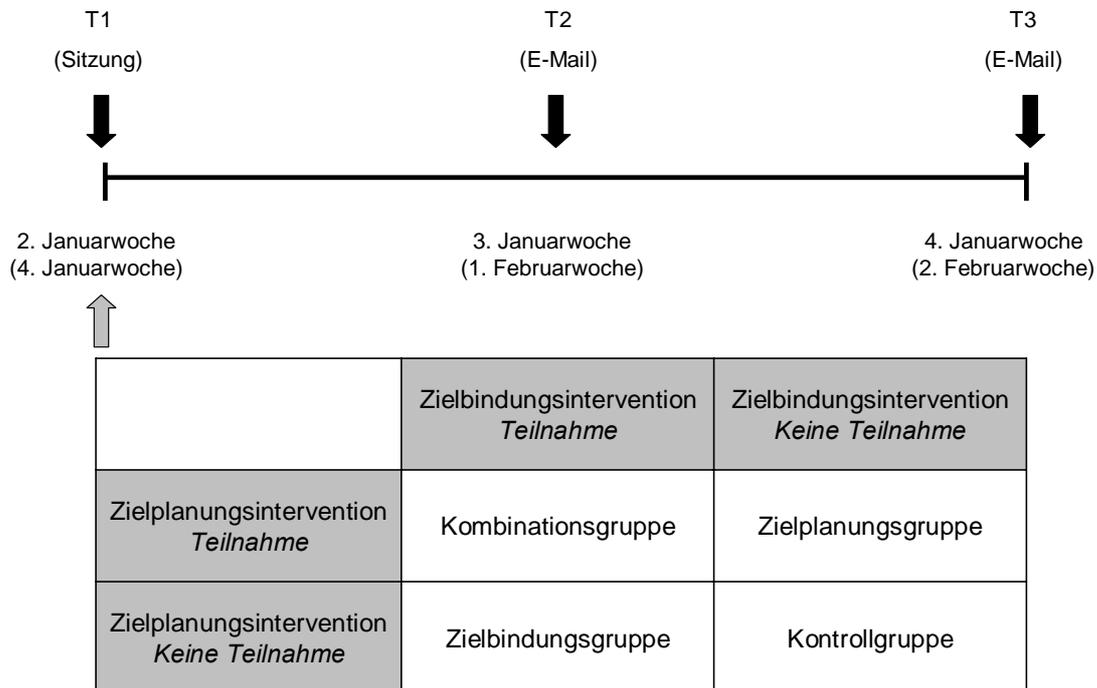
5.2.1 Untersuchungsdesign und Durchführung

Zur Überprüfung der formulierten Hypothesen wurde eine feldexperimentelle Untersuchung mit Längsschnittcharakter (T1, T2 und T3) von Januar bis Februar 2005 an den Psychologischen Instituten der Universitäten Potsdam und Gießen durchgeführt.

Um für die Untersuchung eine möglichst große Anzahl an Studierenden zu gewinnen, die für ihre Teilnahme Versuchspersonenstunden im Rahmen ihres Studienganges erhielten, wurden potenzielle Probanden an zwei verschiedenen Universitätsstandorten rekrutiert. Da das Semester in Potsdam zeitlich früher endete als das in Gießen, wurde die Untersuchungsphase in Potsdam ca. zwei Wochen vor dem Untersuchungsstart in Gießen begonnen. Durch dieses Vorgehen konnte eine Vergleichbarkeit zwischen den beiden Standorten gewährleistet werden. Dies war insofern wichtig, da die Effektivität der Teilkomponenten anhand von persönlichen Zielen überprüft werden sollte, die in der Schlussphase des Semesters relevant waren.

Bei der Terminfestlegung für die erste Befragung wurden die Teilnehmer darüber informiert, dass die Studie in wöchentlichen Abständen drei Befragungen vorsieht, wobei die erste Erhebung in den Räumen des jeweiligen Instituts und die beiden Folgerhebungen via E-Mail durchgeführt werden. Da ein Proband angab, über keinen E-Mail-Zugang zu verfügen, wurde mit ihm vereinbart, die Fragebogen für T2 und T3 zu vorgegebenen Zeitpunkten schriftlich zu beantworten und im Psychologischen Institut zu hinterlegen.

Der Studie liegt ein 2 (Zielbindungsintervention: Teilnahme vs. keine Teilnahme) \times 2 (Zielplanungsintervention: Teilnahme vs. keine Teilnahme) Untersuchungsdesign zu Grunde (siehe Abbildung 19). Die Studienteilnehmer wurden zu Beginn der ersten Erhebung per Zufall einer der vier Untersuchungsgruppen zugewiesen. Probanden in der Zielbindungsgruppe beschäftigten sich mit Aufgaben zur Vertiefung der Zielbindung (siehe Abschnitt 3.3.1), wohingegen Teilnehmer der Zielplanungsgruppe handlungs- und planungsbezogenen Aktivitäten absolvierten (siehe Abschnitt 3.3.2). Die Kombinationsgruppe bearbeitete sowohl die Übungen des Zielbindungsmoduls als auch die des Zielplanungsmoduls und entsprach somit der zielrelevanten Interventionsgruppe in der ersten Studie. Probanden, die weder an der Zielbindungs- noch an der Zielplanungsintervention teilnahmen, fungierten als „unbehandelte“ Kontrollgruppe.



Anmerkung: Die in Klammern stehenden Wochenangaben entsprechen den Messzeitpunkten der Erhebungen in Gießen.

Abbildung 19: Untersuchungsdesign.

Um die Effektivität der einzelnen Interventionsmodule zu überprüfen, wurden mehrfach zielbezogene und studienbezogene Variablen sowie ein Maß zur allgemeinen Zufriedenheit per Selbstbericht erhoben. In Tabelle 30 ist die Chronologie der Untersuchungsinstrumente aufgelistet. Wie in Studie 1 wurde zur Analyse von Interventionseffekten auf die Verwirklichung von persönlichen Zielen die Zieleffektivitätsskala eingesetzt, die Selbsteinschätzungsmaße zu Zielfortschritten und zur zielbezogenen Selbstwirksamkeit enthält. Des Weiteren wurden folgende Variablen erhoben: Zielbindung, Realisierbarkeit von Zielen, Häufigkeit der Beschäftigung mit Zielen und Selbstbestimmtheit von Zielen. Zusätzlich wurde in Studie 2 die experimentelle Wirksamkeit der beiden Interventionskomponenten mit *Manipulation Checks* untersucht. Außerdem wurden zwei Skalen zu zielbezogenen Emotionen verwendet. Um neben ziel- auch studienbezogene Veränderungen erfassen zu können, wurden mit standardisierten Instrumenten Studienzufriedenheit und Studienbindung gemessen. Da an der vorliegenden Untersuchung –

im Gegensatz zur ersten Studie – nicht ausschließlich Studienanfänger teilnahmen, wurden die Skalen zur Erfassung der akademischen und sozialen Studienadaptation nicht eingesetzt.

Tabelle 30: Chronologie der Untersuchungsinstrumente.

	T1	T2	T3
<u>Studienbezogene Variablen:</u>			
Studienbezogenes Stimmungsinventar (adaptiert nach Matthews et al., 1990; Schultheiß, 1995)	×	×	×
Skala zur Erfassung der Studienzufriedenheit (Westermann et al., 1996)	×		×
Studienbindungsfragebogen (Grässmann et al., 1998)	×		×
<u>Zielbezogene Variablen:</u>			
Instruktionsmaterial zur Erfassung persönlicher Studienziele aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ (adaptiert nach Brunstein, 2001)	×		
Skalen zur Einschätzung von Zielen (Brunstein, 2001)	×	×	×
Manipulation Checks (Eigenentwicklung)		×	×
Skala zur Erfassung zielbezogener positiver und negativer Emotionen (Pomaki, 2003)	×	×	×
Verfahren zur Erhebung der Selbstbestimmtheit bei der Zielverfolgung (z.B. Sheldon & Elliot, 1999)	×	×	×
Zielfortschrittsskala (Brunstein et al., 1998)	×	×	×
Zielbezogene Selbstwirksamkeitsskala (Pomaki, 2003)	×	×	×
Skala zur Beschäftigungshäufigkeit (Brunstein, 1993)	×	×	×
<u>Allgemeine Zufriedenheitsvariable:</u>			
Skala zur aktuellen Lebenszufriedenheit (Pavot et al., 1998)	×	×	×
<u>Kontrollvariablen:</u>			
Skalen zur Erfassung von hartnäckiger Zielverfolgung und flexibler Zielanpassung (Brandtstädter & Renner, 1990)	×		
Skala zur Gewissenhaftigkeit (NEO-FFI; deutschsprachige Fassung von Borkenau & Ostendorf, 1993)	×		

Darüber hinaus wurde eine Reihe von affektiven Variablen erhoben, die im Vergleich zur ersten Untersuchung nicht allgemein, sondern auf den Kontext des Studiums ausgerichtet waren: Energetisierung, Anspannung, gehobene und deprimierte Stimmung. Neben diesen kontextualisierten Affektmaßen wurde die aktuelle Lebenszufriedenheit als ein Indikator der allgemeinen Zufriedenheit erfasst. Zur Analyse von potenziellen Moderatoren wurden sowohl Gewissenhaftigkeit als auch hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung gemessen.

Die erste Befragung (T1) wurde in Kleingruppen (2-6 Personen) in der zweiten bzw. vierten Januarwoche 2005 durchgeführt. Zu Beginn wurde den 90 Teilnehmern – wie bei der Terminabsprache – erläutert, dass es sich bei der Studie um eine Untersuchung zu persönlichen Studienzielen von Studenten handle. Danach wurde den Probanden von der Versuchsleiterin das jeweilige Untersuchungsmaterial vorgestellt. Um eine vertrauliche Datenzuordnung zwischen den drei Messzeitpunkten sicherzustellen, bildeten die Probanden anschließend mit Hilfe einer standardisierten Buchstaben- und Zahlenkombination ihren persönlichen Code. Im Anschluss wurden demografische Daten der Studierenden erfasst. Zusätzlich wurden für die Durchführung der zweiten und dritten Messungen die Vornamen, die E-Mail-Adressen sowie die Telefonnummern der Teilnehmer auf einem separaten Bogen notiert. Um die Anonymität der Probanden zu sichern, wurde ihnen mitgeteilt, dass dieser Bogen getrennt von den eigentlichen Fragebogen aufbewahrt und nach der Untersuchung vernichtet werden würde. Nachdem die Teilnehmer außerdem Einschätzungen zum allgemeinen Befinden sowie zum Studium vorgenommen hatten, skizzierten sie ein persönliches Studienziel, welches sie bis zum Ende des Semesters verfolgen wollten, und beurteilten dieses hinsichtlich einer Reihe von Zielattributen. Anschließend bearbeiteten die Probanden je nach Gruppenzugehörigkeit die entsprechenden Interventionsaufgaben. Die Kontrollgruppe absolvierte keine Übungen zu dem vorab beschriebenen Studienziel. Weiterhin wurden die Probanden aller vier Untersuchungsgruppen dazu aufgefordert, ein persönliches Ziel zu beschreiben, welches sie zu Beginn des Semesters angestrebt hatten und das zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen sein sollte. Darüber hinaus sollten die Studierenden einschätzen, wie effektiv sie dieses retrospektiv erfasste Studienziel verwirklichen konnten. Die erste Erhebung endete mit einem Fragebogen zur Gewissenhaftigkeit und einem Fragenbogen zur hartnäckigen Zielverfolgung sowie flexiblen Zielanpassung. Die Gesamtdauer der Erstbefragung variierte je nach Untersuchungsbedingung zwischen 30 und 60 Minuten.

In der dritten Januarwoche bzw. in der ersten Februarwoche 2005 wurde die zweite Erhebung (T2) per E-Mail durchgeführt. 87 Studienteilnehmer nahmen innerhalb von drei Tagen Beurteilungen zu ihrem allgemeinen Wohlbefinden und zu ihrem Studienziel vor. Bei der letzten Befragung (T3) beurteilten 86 Probanden (Gesamtrücklaufquote: 95.6%) neben zielbezogenen und affektiven auch studienbezogene Fragen.

Die Durchführung der beiden elektronischen Befragungen verlief wie folgt: Jeder Proband erhielt genau sieben (T2) bzw. 14 Tage (T3) nach der ersten Erhebung eine individualisierte E-Mail, in der zunächst das Beantwortungsprozedere der Befragung erläutert wurde. Zur Erinnerung wurde anschließend das jeweilige Studienziel der Teilnehmer aufgeführt. Danach wurden die Studierenden dazu aufgefordert, die aufgelisteten Items der entsprechenden Fragebogen durch den Eintrag einer Ziffer (z.B. „1“ für „gar nicht zutreffend“) zu beantworten. Die Rücksendung der Materialien erfolgte, indem die Probanden die beantwortete E-Mail an die Untersuchungsleiterin zurückschickten. Die Bearbeitungszeit für die beiden E-Mail-gestützten Erhebungen lag zwischen 10 -15 Minuten.

Die statistischen Analysen beziehen sich auf die Personen, die zu allen drei Messzeitpunkten an der Studie teilnahmen. Die Stichprobe verteilte sich wie folgt auf die vier Untersuchungsgruppen: Zielbindungsgruppe ($n = 22$), Zielplanungsgruppe ($n = 23$), Kombinationsgruppe ($n = 22$) und Kontrollgruppe ($n = 19$).

5.2.2 Untersuchungsteilnehmer

In der Stichprobe befanden sich 75 weibliche und 11 männliche Studenten unterschiedlicher Fachrichtungen (siehe Tabelle 31). Am häufigsten waren Studierende der Psychologie (72.1%) vertreten, gefolgt von Patholinguistikstudenten (15.1%) und Studierenden der Allgemeinen Linguistik (10.5%). Die kleinste Gruppe stellten mit 2.3% Studenten der Erziehungswissenschaften dar. Das Durchschnittsalter betrug 22.20 Jahre ($SD = 4.28$), die durchschnittliche Studiendauer 1.80 Semester ($SD = 1.64$).

Tabelle 31: Soziodemografische Daten der Untersuchungsteilnehmer (Studie 2).

Variable	T1	
Geschlecht		
Frauen	75	(87.2%)
Männer	11	(12.8%)
Alter (<i>M, SD</i>)	22.20	(4.28)
Studienort		
Universität Potsdam	56	(65.1%)
Universität Gießen	30	(34.9%)
Studienrichtung		
Psychologie	62	(72.1%)
Patholinguistik	13	(15.1%)
Allgemeine Linguistik	9	(10.5%)
Erziehungswissenschaften	2	(2.3%)
Semester (<i>M, SD</i>)	1.80	(1.64)

Anmerkung: $N = 86$; In der Tabelle sind Häufigkeiten und Prozentangaben aufgelistet – ausschließlich für die Variablen Alter und Semester sind Mittelwerte und Standardabweichungen eingetragen.

5.2.3 Untersuchungsbedingungen

Auf der Grundlage der Ergebnisse der ersten Studie wurden für die vorliegende Untersuchung die identischen Interventionsmaterialien verwendet (vgl. Abschnitt 3.3). Im Unterschied zur Studie 1, in der die Teilnehmer für jeweils zwei thematisch unterschiedliche Ziele die strukturierten Übungsaufgaben bearbeiteten, durchliefen die Probanden in der aktuellen Untersuchung die jeweiligen Interventionsmodule nur für ein leistungs- bzw. lernbezogenes Studienziel. Dadurch verkürzten sich die jeweiligen Bearbeitungszeiten der Aufgaben der Interventionsmodule von durchschnittlich 30 auf 15 Minuten. Eine weitere Veränderung betraf die Konzeption der Untersuchungsgruppen. Anders als in Studie 1, in der die Studierenden einer Interventionsbedingung oder einer von zwei „behandelten“ Kontrollbedingungen (Alternativ-Programme) zugewiesen wurden, ergab sich aufgrund des experimentellen 2×2 Designs (siehe Abbildung 19) in der vorliegenden Studie eine Aufteilung der Probanden in drei Interventionsgruppen (Zielbindungsgruppe, Zielplanungsgruppe und Kombinationsgruppe) und einer „reinen“ Kontrollgruppe (No-Treatment).

Der zweifach gestufte Faktor Zielbindungsintervention bestimmte, ob die Untersuchungsteilnehmer (a) positive Handlungs- und Ergebnisanreize der Verfolgung ihres Studienziels generierten, sich ebenfalls mit negativen Aspekten, die mit ihrem Ziel verbunden sein könnten, beschäftigten und ihr aktuelles Ziel mit persönlichen langfristigen Zielen sowie eigenen Stärken und Bedürfnissen verknüpften oder (b) keine Elemente des Zielbindungsmoduls durchliefen.

Mit dem zweiten experimentellen Faktor Zielplanungsintervention wurde festgelegt, ob die Teilnehmer (a) einen ausdifferenzierten Handlungsplan für die Verwirklichung ihres persönlichen Studienziels erstellten, potenzielle Schwierigkeiten bei der Zielverfolgung sowie adäquate Bewältigungsszenarien dieser Hindernisse benannten und darüber hinaus soziale Ressourcen beschrieben oder (b) keine Interventionselemente des Zielplanungsmoduls bearbeiteten. Probanden, die weder an der Zielbindungs- noch an der Zielplanungsintervention teilnahmen, stellten die Kontrollgruppe dar.

Jene Untersuchungsteilnehmer, die an beiden Teilkomponenten der Intervention teilnahmen (Kombinationsgruppe), durchliefen – wie die Interventionsgruppe in Studie 1 – zunächst das Modul Zielbindung und anschließend absolvierten sie die Übungen des Moduls Zielplanung. Durch dieses Vorgehen sollte in einem ersten Schritt die Entschlossenheit, ein persönliches Ziel zu verfolgen, erhöht werden. In einem zweiten Schritt sollten Planungsprozesse für die Verwirklichung des Ziels spezifiziert werden. Die bearbeiteten Übungsmaterialien dienten ausschließlich diesen Zwecken und sollten nicht inhaltlich ausgewertet werden.

5.2.4 Untersuchungsinstrumente

Um die Teilkomponenten der Intervention hinsichtlich ihrer Effektivität einander gegenüber zu stellen sowie ihre kombinierte Wirksamkeit zu untersuchen, wurden nahezu die identischen Verfahren aus der ersten Studie verwendet (vgl. Abschnitt 4.2.4). Sofern Instruktionen von Untersuchungsinstrumenten für die vorliegende Studie verändert wurden, wird bei der Beschreibung der studien- und zielbezogenen Messinstrumente sowie der Zufriedenheitsskala und der Kontrollmaße im folgenden Abschnitt darauf hingewiesen.

5.2.4.1 Erhebung und Einschätzung persönlicher Ziele

In den Instruktionsmaterialien wurde – wie in der ersten Studie – zunächst darauf aufmerksam gemacht, dass die Begriffe „Ziele“ und „Anliegen“ in den Untersuchungsunterlagen synonym verwendet werden.

Auflisten der Ziele. Im Unterschied zur Studie 1 wurde in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich zum ersten Messzeitpunkt jeder Studienteilnehmer dazu aufgefordert, ein persönliches lern- bzw. leistungsthematisches Ziel zu beschreiben, das er in der Schlussphase des Semesters verfolgte. Zu Beginn des Instruktionmaterials wurde den Teilnehmern der Begriff „Persönliches Anliegen im Studium“ detailliert wie folgt erläutert: „ein Ziel, ein Vorhaben oder eine Bestrebung, mit dem/der Du Dich gegenwärtig beschäftigst und das/die Du über den Zeitraum der nächsten zwei Wochen verfolgen möchtest“. Es wurde weiterhin darauf hingewiesen, dass es um ein „herausforderndes Anliegen“ gehen soll, das nicht mit Routinetätigkeiten zu verwechseln sei. Da es sich um ein lern- bzw. leistungsthematisches Ziel aus dem Bereich des Studiums handeln sollte, wurden den Probanden zusätzlich einige Beispiele präsentiert (vgl. Abschnitt 4.2.4.1). Darüber hinaus sollte ebenfalls ein Studienziel skizziert werden, mit dem sich die Probanden zu Beginn des Semesters beschäftigt hatten und das zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen war. Dieses Vorgehen sollte neben der ersten Messung von Variablen, die sich auf das aktuell verfolgte Ziel bezogen, einen weiteren intra-individuellen Vergleichsmaßstab ermöglichen. Im Kasten 2 sind sowohl Beispiele für persönliche Ziele, die zum Ende des Semesters relevant waren, als auch retrospektiv erfasste Ziele, die in der Anfangsphase des Semesters im Vordergrund standen, aufgeführt.

Kasten 2: Beispiele für aktuell verfolgte und retrospektiv erfasste Studienziele*Aktuelle Studienziele (Schlussphase des Semesters)*

„Ich bemühe mich, mich sehr gut auf meine Klausuren vorzubereiten, damit ich möglichst gute Noten kriege und mich fühle, als wenn ich alles gegeben habe.“

„Ich möchte meinen Exprak-Versuch möglichst gut durchführen, sodass die anderen aus der Gruppe ihn gut verstehen und Spaß daran haben.“

„Ich möchte viel Statistik lernen und verstehen, sodass ich die Klausur ohne Probleme bestehe.“

„Ich möchte meine erste Uni-Klausur gut absolvieren, um mir zu beweisen, dass ich auch Statistik schaffen kann.“

„Ich will mich so gut auf meine Klausuren vorbereiten, dass ich ohne sehr nervös zu sein in die Prüfung gehen kann.“

„Ich möchte mich intensiv auf meine Zwischenprüfung in meinem Nebenfach Umweltwissenschaften vorbereiten.“

„Ich bemühe mich, für die Klausuren so intensiv wie mir möglich zu lernen, um so meinem Ziel, dem Quereinstieg in Diplom Psychologie, näher zu kommen.“

Retrospektive Studienziele (Anfangsphase des Semesters)

„Ich wollte nach dem 5. Semester meinen letzten Schein für die Anmeldung zur Diplomarbeit machen.“

„Ich habe es angestrebt, eine gute Leistung in einem Referat in der zweiten Semesterwoche zu erbringen.“

„Ich wollte eine Hausaufgabe zum wissenschaftlichen Arbeiten anfertigen.“

„Ich wollte mein erstes Referat halten und zwar mit Powerpoint.“

„Ich wollte ein Referat halten und dazu eine schriftliche Ausarbeitung anfertigen.“

„Ich wollte alle meine vier Referate innerhalb von 14 Tagen halten.“

„Ich wollte mich optimal auf ein Referat vorbereiten und dieses so präsentieren, dass alle begeistert sind.“

„Ich wollte mich auf eine Nachschreibeklausur vorbereiten.“

Entschlossenheit und Realisierbarkeit. Zur Erfassung der Zielbindung und der Realisierbarkeit persönlicher Ziele wurden die in Studie 1 (siehe 4.2.4.1) verwendeten Skalen zur Einschätzung persönlicher Ziele eingesetzt (Brunstein, 2001). Die zu allen drei Messzeitpunkten berechneten Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs α) der beiden Zieldimensionen – Zielbindung und Realisierbarkeit – sind in Tabelle 32 aufgeführt. Die internen Konsistenzen für die Zielbindung fielen zufrieden stellend aus, für die Realisierbarkeit zeigten sich geringere Reliabilitäten. Die 2-Wochen-Stabilitäten lagen bei .47 (Zielbindung) und .51 (Realisierbarkeit), was darauf hindeutet, dass auf diesen Variablen interventionsbedingte Veränderungen erfolgt sind. Zielbindung und Realisierbarkeit korrelierten bei allen Erhebungen positiv: $r_{T1} = .28$, $r_{T2} = .25$ und $r_{T3} = .30$ (alle $ps < .05$).

Tabelle 32: Reliabilitäten der Zieldimensionen.

	Cronbachs α	
	Zielbindung	Realisierbarkeit
T1	.72	.53
T2	.74	.64
T3	.76	.69

Zielbezogene Emotionen. Um positive und negative Emotionen zu messen, die sich auf ein persönliches Ziel beziehen, wurde für die vorliegende Studie ein Instrument von Pomaki (2003) aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und zu allen drei Zeitpunkten der Untersuchung verwendet. Eine Skala umfasst vier Items, die nach positiven Zielaaffekten eines verfolgten Ziels fragen, eine weitere Skala besteht aus zwei Items, die auf negative emotionale Aspekte gerichtet sind. Zur Beantwortung der Fragen stand den Probanden ein 5-stufiges Antwortformat zur Verfügung (von „gar nicht zutreffend“ bis „völlig zutreffend“).

Die Items lauten:

Positive Emotionen:

- „Ich fühle mich gut, wenn ich an dieses Ziel denke.“
- „Mir gefällt es, etwas für dieses Ziel zu tun.“
- „Das Streben nach diesem Ziel fördert mein Selbstbewusstsein.“
- „Es ist herausfordernd für mich, dieses Ziel zu verfolgen.“

Negative Emotionen:

- „Ich empfinde es als stressig, dieses Ziel zu verfolgen.“
- „Wenn ich an dieses Ziel denke, fühle ich mich angespannt.“

Die Ergebnisse der Konsistenzanalysen zu den einzelnen Messzeitpunkten zeigt Tabelle 33. Die Skala zur Erfassung der positiven Zieleemotionen wies durchgehend gute Reliabilitäten auf, für die Skala der negativen Zieleemotionen konnten überwiegend zufrieden stellende Reliabilitäten festgestellt werden. Die Test-Retest-Reliabilitäten waren für die positive Affektskala mit .68 zufrieden stellend und für die negative mit .39 sehr niedrig. Für alle drei Befragungen fielen die Interkorrelationen der positiven und negativen Emotionen negativ aus: $r_{T1} = -.37$, $r_{T2} = -.42$ und $r_{T3} = -.45$ (alle $ps < .001$).

Tabelle 33: Reliabilitäten der zielbezogenen Emotionen.

	Cronbachs α	
	Positive Emotionen	Negative Emotionen
T1	.80	.67
T2	.79	.63
T3	.82	.79

Selbstbestimmtheit. Wie in Studie 1 (vgl. Abschnitt 4.2.4.1) wurde die Selbstbestimmtheit bei der Zielverfolgung mit dem von Sheldon und Kollegen (z.B. Sheldon & Elliot, 1998) konzipierten Verfahren erhoben. Nach Rekodierung der beiden Items, die Aussagen über die Fremdbestimmtheit von persönlichen Zielen ermöglichen, und Summierung der insgesamt vier Items über die drei Messzeitpunkte ergab sich eine zufrieden stellende Reliabilität von .84. Die 2-Wochen-Stabilität fiel mit .70 recht hoch aus.

Zieleffektivität. Eine Erkenntnis aus der ersten Studie (vgl. Abschnitt 4.2.4.1) war, dass die vier Items zur Erfassung der Zielfortschritte (Brunstein, 1993) und die drei Aussagen zur Messung der zielbezogenen Selbstwirksamkeit (Pomaki, 2003) zu einer Zieleffektivitätsskala zusammengefasst werden können. Diese kam zu allen drei Erhebungen der aktuellen Untersuchung zum Einsatz. Nach Umkodierung zweier negativ formulierter Items betrug die interne Konsistenz der Skala: $\alpha_{T1} = .79$, $\alpha_{T2} = .85$ sowie $\alpha_{T3} = .80$. Die Test-Retest-Reliabilität war mit $r = .34$ ($p = .001$) relativ gering ausgeprägt. Dieser Befund spricht für eine erhebliche Variation und somit für die Wirksamkeit der eingesetzten Interventionen. Für das retrospektiv erfasste Studienziel wurde die Zieleffektivität ausschließlich zum ersten Messzeitpunkt erhoben. Es ergab sich eine Reliabilität (Cronbachs α) von .79.

Beschäftigungshäufigkeit. Um zu überprüfen, wie häufig sich die Studienteilnehmer mit ihrem persönlichen Ziel beschäftigten, wurden die Probanden zu den drei Befragungen

nach dem zeitlichen Umfang gefragt, den sie für ihr Studienziel aufwendeten. Die beiden Aussagen, die den Teilnehmern vorgelegt wurden, glichen denen aus Studie 1 (vgl. Abschnitt 4.2.4.1) – bis auf eine Ausnahme: In der vorliegenden Untersuchung sollten sich die Beurteilungen auf die letzte Woche beziehen.

Für die drei Messzeitpunkte konnten folgende zufrieden stellende Reliabilitätswerte (Cronbachs α) berechnet werden: .71 (T1), .72 (T2) und .74 (T3). Die 2-Wochen-Stabilität erwies sich mit $r = .33$ ($p < .01$) als niedrig, was als Indikator für die Effektivität der Fördermaßnahmen gewertet werden kann.

Manipulation Checks für Zielbindung und Zielplanung. In Anlehnung an die Interventionsziele der Module Zielbindung und Zielplanung wurde eine Skala gebildet, die jeweils zwei modulspezifische Items enthält. Damit sollte zusätzlich zu den anderen Zieleinschätzungen die Wirksamkeit der einzelnen Module überprüft werden. Sowohl zu T2 als auch zu T3 wurden die Teilnehmer dazu aufgefordert, auf einer Skala von 1 „gar nicht zutreffend“ bis 5 „völlig zutreffend“ die folgenden Aussagen einzuschätzen:

Zielbindung: „Ich weiß genau, warum ich mein Ziel verfolge.“

„Ich weiß genau, wie ich mit unangenehmen Aspekten, die mit der Verfolgung meines Ziels verbunden sind, umgehen werde.“

Zielplanung: „Ich weiß genau, was ich wann und wo tun werde, um mein Ziel zu erreichen.“

„Ich weiß genau, was ich tun werde, wenn bei der Verfolgung meines Ziels ein Problem auftreten wird.“

Die beiden Items zur Überprüfung der experimentellen Manipulation der Zielplanung korrelierten sowohl zu T2 ($r = .29$) als auch zu T3 ($r = .44$) signifikant ($ps < .01$). Für die Items der Zielbindung ergab sich ausschließlich zu T3 ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang ($r = .24$, $p < .05$), zu T2 korrelierten die beiden Items nicht signifikant ($p > .20$). Zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt zeigten sich zufrieden stellende Test-Retest-Reliabilitäten von $r = .63$ (Zielbindung) und $r = .66$ (Zielplanung), $ps < .001$.

5.2.4.2 Studienbezogene Einschätzungen

Um im Verlauf der Untersuchung Veränderungen auf studienbezogenen Variablen feststellen zu können, wurden sowohl zum ersten (T1) als auch zum letzten Messzeitpunkt (T3)

Studienzufriedenheit und Studienbindung erhoben. Darüber hinaus wurden zu allen drei Befragungen (T1, T2, T3) studienbezogene Affekte gemessen.

Studienzufriedenheit. Die Items zur Messung der Studienzufriedenheit entsprechen den in Studie 1 verwendeten Items (siehe Abschnitt 3.4.2.2). Die Reliabilitätsanalysen ergaben α -Koeffizienten von .80 (T1) und .82 (T3). Nachdem die revers kodierten Items umgepolt wurden, zeigte sich über zwei Wochen eine sehr hohe Stabilität von $r = .85$, ($p < .001$).

Studienbindung. Wie stark sich die Probanden an ihr Studium gebunden fühlten, wurde ebenfalls mit dem in der ersten Untersuchung eingesetzten Fragebogen (Abschnitt 3.4.2.3) erfasst. Für den ersten Messzeitpunkt betrug die interne Konsistenz $\alpha = .86$, für den dritten $\alpha = .85$. Nach Umkodierung der negativ formulierten Items fiel die Test-Retest-Reliabilität mit $r = .88$ sehr hoch aus ($p < .001$).

Stimmungsinventar. In der Folgeuntersuchung wurde das gleiche Stimmungsinventar verwendet, das bereits in der ersten Studie (vgl. Abschnitt 4.2.4.2) zum Einsatz kam. Für die aktuelle Untersuchung wurde lediglich die Instruktion auf den Kontext des Studiums adaptiert: „Wie häufig hast Du in der vergangenen Woche die folgenden Gefühle im Studium erlebt?“ Zur Berechnung der Reliabilitätskoeffizienten für die vier Subskalen wurden die negativen Adjektive umkodiert. Tabelle 34 gibt einen Überblick über die internen Konsistenzen zu den drei Messzeitpunkten, die durchgehend zufrieden stellend bis gut ausfielen.

Tabelle 34: Reliabilitäten der Stimmungsskalen.

	Cronbachs α		
	T1	T2	T3
Energetisierung	.75	.75	.77
Anspannung	.76	.79	.82
Gehobene Stimmung	.83	.88	.84
Deprimierte Stimmung	.82	.80	.80

Die 2-Wochen-Stabilitäten betragen für Energetisierung $r = .53$, für Anspannung $r = .56$, für gehobene Stimmung $r = .61$ und für deprimierte Stimmung $r = .54$ ($ps < .001$).

5.2.4.3 Einschätzungen zum allgemeinen Wohlbefinden

Um zu prüfen, inwieweit sich das allgemeine Wohlbefinden der Probanden über den Zeitraum der Untersuchung veränderte, wurde zu allen Befragungszeitpunkten die aktuelle Lebenszufriedenheit als ein Indikator des allgemeinen Wohlbefindens gemessen.

Aktuelle Lebenszufriedenheit. Die aktuelle Lebenszufriedenheit wurde mit dem unter Abschnitt 4.2.4.3 beschriebenen Fragebogen von Pavot et al. (1998) erhoben. In der aktuellen Untersuchung erwies sich die Skala zu allen drei Messzeitpunkten mit Cronbachs $\alpha = .90$ als sehr reliabel. Die Test-Retest-Reliabilität fiel mit $r = .70$ ebenfalls sehr hoch aus ($p < .001$).

5.2.4.4 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen und potenzielle Moderatoren wurden zum ersten Messzeitpunkt Gewissenhaftigkeit und Dispositionen der Zielverfolgung erhoben.

Gewissenhaftigkeit. Wie in Studie 1 (vgl. Abschnitt 4.2.4.4) wurden den Probanden 12 Items präsentiert, die inter-individuelle Unterschiede in dem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit messen sollten. Nach Umkodierung der negativ gepolten Items erwies sich die Subskala der Deutschen Version des NEO-FFI (Borkenau & Osterdorf, 1993) als sehr zuverlässig ($\alpha = .83$).

Hartnäckige Zielverfolgung und flexible Ziellanpassung. Um zu erfassen, wie Probanden auf Krisen und Verlustsituationen bei der Verwirklichung von Zielen reagieren, wurden entsprechend der ersten Studie (vgl. Abschnitt 4.2.4.4) die hartnäckige Zielverfolgung (HZ-Skala) und die flexible Ziellanpassung (FZ-Skala) von Brandtstädter und Renner (1990) erhoben. Für die HZ-Skala lag die interne Konsistenz bei $\alpha = .69$ niedriger als für die FZ-Skala, $\alpha = .82$.

5.3 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Befunde zur Überprüfung der Interventionskomponenten präsentiert. Der erste Teil der Ergebnisdarstellung bezieht sich auf die Effektivität der beiden einzelnen Interventionsmodule sowie ihrer gemeinsamen Wirkung hinsichtlich einer Reihe von Zielmerkmalen. In einem zweiten Teil der Ergebnisbeschreibung werden Befunde zum Einfluss der separaten sowie kombinierten Teilkomponenten auf Veränderungen in der Zieleffektivität, der allgemeinen Lebenszufriedenheit sowie in studienbezogenen Anpassungs- bzw. Wohlbefindensmaßen vorgestellt. Abschließend wird auf den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen eingegangen.

5.3.1 Voralysen

In der vorliegenden Studie traten keine relevanten Geschlechtsunterschiede auf. Es waren ebenfalls keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsstandorten nachweisbar. Aus diesen Gründen wurden die Daten von Frauen und Männern sowie für die Universitäten Potsdam und Gießen gemeinsam ausgewertet.

Im Anhang sind die Interkorrelationen der Hauptvariablen und der Kontrollmaße getrennt für jeden der drei Messzeitpunkte aufgeführt. Zwischen der Zieleffektivität und den beiden Indikatoren der Studienanpassung (Studienbindung, Studienzufriedenheit) ergaben sich durchgängig signifikant positive Korrelationen. Die Zieleffektivität und die Studienbindung sowie Studienzufriedenheit standen zudem in einem positiven Zusammenhang mit Einschätzungen der Zielbindung sowie der Realisierbarkeit und Selbstbestimmtheit von persönlichen Zielen. Hierbei verfehlte jedoch die Beziehung zwischen Studienbindung und erlebter Realisierbarkeit von persönlichen Zielen zu T3 und die Beziehung zwischen Zieleffektivität und zielbezogener Selbstbestimmtheit zu T2 die Signifikanzgrenze.

Des Weiteren ließen sich signifikant positive Korrelationen zwischen der Zieleffektivität und der Beschäftigungshäufigkeit mit persönlichen Zielen zu allen drei Messzeitpunkten nachweisen. Obgleich beide Anpassungsmaße zum ersten Messzeitpunkt positiv mit der zielbezogenen Beschäftigungshäufigkeit korrelierten, wurde nur der Zusammenhang zwischen der Studienzufriedenheit und der Beschäftigungshäufigkeit statistisch bedeutsam. Zum dritten Messzeitpunkt fielen die Korrelationen zwischen der Beschäftigungshäufigkeit und der Studienzufriedenheit bzw. Studienbindung nicht signifikant aus.

Die Korrelationsanalysen für die Zieleffektivität und die studienbezogenen Stimmungsmaße ergaben folgende Ergebnisse: Zu allen drei Erhebungszeitpunkten korrelierte die Zieleffektivität signifikant positiv mit der Energetisierung und der gehobenen Stimmung, während sie mit der Anspannung und der deprimierten Stimmung in einem signifikant negativen Zusammenhang stand. Auch die Studienzufriedenheit und die Studienbindung waren mit der Energetisierung und der gehobenen Stimmung durchgängig signifikant positiv korreliert. Darüber hinaus gingen zum ersten und dritten Messzeitpunkt hohe Werte der beiden Anpassungsmaße mit niedrigen Werten der deprimierten Stimmung einher. Obgleich sich für den Zusammenhang zwischen den beiden Anpassungsmaßen und der studienbezogenen Anspannung ein ähnliches Bild ergab, wurde nur die negative Beziehung zwischen Studienzufriedenheit und Anspannung zu T1 statistisch bedeutsam.

Weiterhin zeigten sich zum ersten und dritten Messzeitpunkt signifikante positive Zusammenhänge zwischen der aktuellen Lebenszufriedenheit und der Studienzufriedenheit bzw. Studienbindung. Auch die Zieleffektivität korrelierte im Verlauf der gesamten Untersuchung signifikant positiv mit der aktuellen Lebenszufriedenheit. Die Persönlichkeitsmerkmale hartnäckige und flexible Zielverfolgung sowie Gewissenhaftigkeit standen sowohl mit der Zieleffektivität als auch mit der Studienzufriedenheit und Studienbindung in einer positiven Beziehung, wobei der Zusammenhang zwischen flexibler Zielverfolgung und Studienbindung sowie zwischen Studienzufriedenheit und Gewissenhaftigkeit das Signifikanzniveau verfehlte.

5.3.2 Statistische Datenauswertungen

Um in der vorliegenden Studie die beiden Interventionsmodule Zielbindung und Zielplanung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu testen, wurden die erhobenen Daten wie folgt ausgewertet: In einem ersten Schritt wurden für die abhängigen Variablen Messwiederholungsanalysen mit dem Innersubjektfaktor (T1, T2, T3) sowie den Zwischensubjektfaktoren Zielbindungsintervention (Teilnahme vs. keine Teilnahme) und Zielplanungsintervention (Teilnahme vs. keine Teilnahme) durchgeführt. Da die Studienzufriedenheit und die Studienbindung nur zum ersten und dritten Messzeitpunkt erfasst wurden, erfolgten die entsprechenden Analysen mit einem zweifaktoriellen Innersubjektfaktor (T1, T3).

Zu Zwecken der Veranschaulichung und der Vereinheitlichung werden die Verläufe der erhobenen Variablen in den entsprechenden Abbildungen grundsätzlich für alle vier Untersuchungsbedingungen dargestellt. Die Präsentationen der statistischen Kennwerte zu

den jeweiligen Erhebungen erfolgen ebenfalls getrennt für jede der vier Untersuchungsgruppen.

Zur Analyse von Unterschiede zwischen den Untersuchungsbedingungen wurden in einem zweiten Schritt für jeden Messzeitpunkt *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Ergaben vorangestellte Messwiederholungsanalysen dreifache Interaktionsbefunde, erfolgte die Durchführung von zweifaktoriellen Varianzanalysen. Darüber hinaus wurden Mittelwertsdifferenzen zwischen den einzelnen Erhebungen mit *t*-Tests für abhängige Stichproben untersucht. Da trotz a priori festgelegter Gruppenunterschiede zweiseitig getestet wurde, erfolgte keine α -Adjustierung.

Zur Ermittlung von Varianzaufklärungsbeiträgen der einzelnen Interventionskomponenten, wurden die Daten auch regressionsanalytisch ausgewertet. Um residualisierte Veränderungswerte von T1 zu T3 zu berechnen, wurden neben dem Ausgangsniveau der jeweiligen abhängigen Variable (T1) die beiden Faktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention als Prädiktoren in die Regressionsanalysen eingeführt. Die Wirksamkeit der Interventionsmodule wurde zudem – wie in Studie 1 – durch die Berechnung von korrigierten Effektstärken bestimmt (siehe Abschnitt 4.3.2). Hierbei wird jeweils eine der drei Interventionsgruppen der Kontrollgruppe gegenübergestellt.

Darüber hinaus wurden in Anlehnung an die Ergebnisse der ersten Studie nach dem unter Abschnitt 4.3.2 beschriebenen Vorgehen potenzielle Mediatormodelle geprüft. In zwei Modellen wurde die Zielbindung bzw. die erlebte Realisierbarkeit persönlicher Ziele als Mediator bei der Vorhersage der Zieleffektivität getestet. In zwei weiteren Modellen wurde die vermittelnde Rolle der Zieleffektivität bei der Vorhersage der Studienbindung bzw. Studienzufriedenheit geprüft.

Die abschließende Prüfung von Persönlichkeitsmerkmalen als Kontrollvariablen und potenziellen Moderatoren erfolgte ebenfalls mittels regressionsanalytischer Berechnungen. Nach Auspartialisierung der Baseline (abhängige Variable zu T1) wurden Gewissenhaftigkeit bzw. Dispositionen der Zielverfolgung sowie deren multiplikative Verknüpfungen mit den Faktoren Zielbindung und Zielplanung als Prädiktoren in die Regressionsgleichung aufgenommen.

5.3.3 Befunde zu Zielvariablen

Im folgenden Abschnitt werden zunächst Befunde zum Einfluss der experimentellen Interventionen präsentiert, indem Analysen zur modulspezifischen Manipulation, zur Zielbindung und erlebten Realisierbarkeit von Zielen beschrieben werden. Zusätzlich werden Berechnungen zu zielbezogenen Emotionen, zur Selbstbestimmtheit von persönlichen Zielen und zur Beschäftigungshäufigkeit dargestellt.

5.3.3.1 Manipulation Check für das Modul Zielbindung

Um die spezifische Wirksamkeit des Moduls Zielbindung zu prüfen, wurden zu T2 und T3 *t*-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Analyse zum zweiten Messzeitpunkt zeigte, dass Probanden, die an der Zielbindungsintervention teilnahmen ($M = 4.31$, $SD = .37$), im Vergleich zu Probanden, die keine der Übungen zur Steigerung der Zielbindung absolvierten ($M = 3.91$, $SD = .58$), genau wussten, warum sie ihr persönliches Studienziel verfolgten und wie sie mit unangenehmen Aspekten, die mit der Verfolgung ihres Ziels verbunden sein könnten, umgehen würden, $t(84) = 3.81$, $p < .001$. Für den dritten Messzeitpunkt konnte dieser Befund wiederholt nachgewiesen werden, $t(84) = 4.68$, $p < .001$. Teilnehmer der Zielbindungsintervention ($M = 4.38$, $SD = .39$) gaben an, sich stärker über die Gründe ihrer Zielverfolgung im Klaren zu sein und besser auf den Umgang mit negativen Seiten ihres Zielstrebens vorbereitet zu sein als Studierende, die sich nicht mit den Anreizen ihrer Zielverfolgung beschäftigten ($M = 3.87$, $SD = .59$).

5.3.3.2 Manipulation Check für das Modul Zielplanung

T-Tests zu T2 und T3 erbrachten folgende Ergebnisse: Eine Woche nach der Intervention wussten Probanden der Zielplanungsintervention ($M = 3.99$, $SD = .60$) im Vergleich zu Untersuchungsteilnehmern, die keine handlungs- und planungsbezogenen Aufgaben bearbeiteten ($M = 3.41$, $SD = .68$), genauer was sie wann, wo und wie tun wollten, um ihr persönliches Ziel zu verwirklichen und wie sie auf mögliche Schwierigkeiten reagieren würden, $t(84) = 4.14$, $p < .001$. Dieser signifikante Unterschied blieb auch zwei Wochen nach der Interventionssitzung stabil, $t(84) = 3.40$, $p < .001$. Die Mittelwertvergleiche zeigten eine Überlegenheit der Teilnehmer der Zielplanungsintervention ($M = 3.96$, $SD = .68$) gegenüber Probanden, die nicht teilnahmen ($M = 3.44$, $SD = .73$).

5.3.3.3 Zielbindung

Um prüfen zu können, ob die Interventionskomponente Zielbindung einen positiven Einfluss darauf ausübte, wie entschlossen ein persönliches Anliegen verfolgt wurde (vgl. Hypothese 1), wurden die Zielbindungen der Probanden in den vier Untersuchungsgruppen analysiert. In Tabelle 35 sind die berechneten Mittelwerte und Standardabweichungen zu den drei Erhebungen, jeweils getrennt für die vier Untersuchungsbedingungen aufgelistet.

Tabelle 35: Mittelwerte und Standardabweichungen der Zielbindung als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.

	T1		T2		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zielbindungsgruppe	3.90	.70	4.34	.47	4.30	.72
Zielplanungsgruppe	4.04	.66	3.92	.64	3.82	.47
Kombinationsgruppe	3.94	.67	4.42	.45	4.38	.64
Kontrollgruppe	3.94	.60	3.71	.64	3.64	.67

Zunächst wurde eine Varianzanalyse mit einem dreifach gestuften Messwiederholungsfaktor (T2, T1, T3) und den beiden zweifach gestuften Bedingungsfaktoren (Zielbindungsintervention, Zielplanungsintervention) durchgeführt. Die Analyse ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Zielbindungsintervention, $F(1,82) = 10.59$, $p = .002$, und einen statistisch hoch bedeutsamen Interaktionseffekt des Terms Messzeitpunkt \times Zielbindungsintervention, $F(2,82) = 18.92$, $p < .001$ (siehe Abbildung 20). Für den zweiten Bedingungsfaktor Zielplanungsintervention ($p > .30$), und dessen multiplikative Verbindung mit dem Faktor Messzeitpunkt ($p > .80$), konnten keine signifikanten Effekte nachgewiesen werden, der Innersubjektfaktor Messzeitpunkt wurde marginal signifikant, $p = .08$.

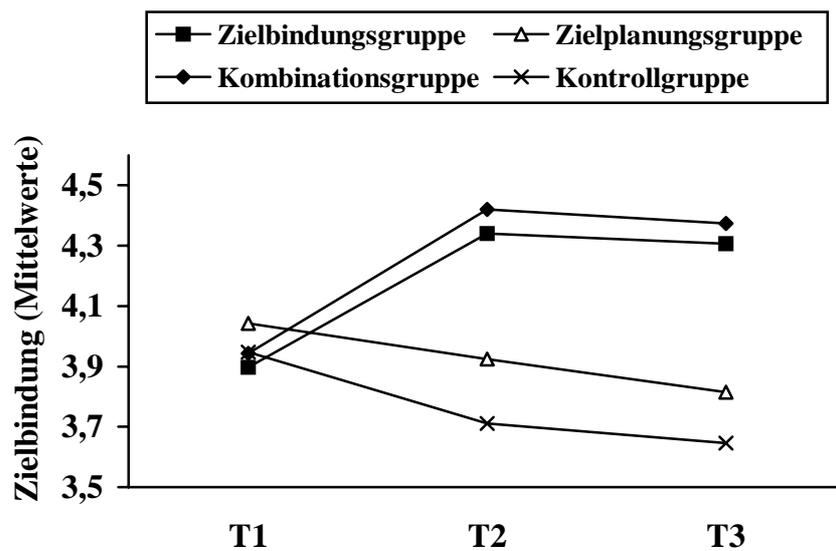


Abbildung 20: Zielbindung als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

Anschließend durchgeführte *t*-Tests für unabhängige Stichproben mit der Zielbindung als abhängige Variable und dem zweifachgestuften Faktor Zielbindungsintervention (Teilnahme vs. keine Teilnahme) zu den drei Messzeitpunkten ergaben zu T1 keinen signifikanten Effekt für den Bedingungsfaktor ($p > .80$). Hingegen zeigte sich zu T2, dass Teilnehmer, welche die Aufgaben des Zielbindungsmoduls bearbeiteten (Zielbindungsgruppe und Kombinationsgruppe), signifikant stärker entschlossen waren, ihr persönliches Studienziel zu verwirklichen, als Probanden, die nicht an der Intervention teilnahmen (Zielplanungsgruppe und Kontrollgruppe), $t(84) = 4.61, p < .001$. Dieser Befund war auch zu T3 nachweisbar, $t(84) = 4.47, p < .001$.

Für Teilnehmer der Zielbindungsintervention zeigte sich eine Woche nach der Intervention eine signifikante Steigerung der Zielbindung, $t(43) = 5.84, p < .001$. Der Anstieg blieb auch vom ersten zum dritten Messzeitpunkt statistisch bedeutsam, $t(43) = 4.15, p < .001$. Ein umgekehrtes Befundmuster konnte für Probanden nachgewiesen werden, die keine Übungen zur Vertiefung der Zielbindung absolvierten: Zum zweiten Messzeitpunkt fühlten sie sich weniger an ihr persönliches Ziel gebunden als zu Beginn der Untersuchung, $t(41) = -1.96, p < .05$. Dieser Abfall war zum dritten Messzeitpunkt noch stärker, $t(41) = -3.24, p < .01$.

Um zu bestimmen, welche Varianzanteile bei der Vorhersage der Zielbindung zu T3 durch die Bedingungsfaktoren aufgeklärt werden konnten, wurde folgender Regressionsansatz gewählt: Nach Aufnahme des Ausgangsniveaus der Zielbindung (T1) im ersten Block,

wurden die beiden Faktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention als weitere Prädiktoren (zweiter Block) simultan in die Gleichung eingeführt. Tabelle 36 zeigt, dass nach Auspartialisierung der Baseline 22.2% der Gesamtvarianz durch die beiden Bedingungsfaktoren aufgeklärt werden konnte, $\Delta F(2, 82) = 16.41$, $p < .001$. Wie die Regressionskoeffizienten in Tabelle 36 demonstrieren, war dieser Effekt hypothesenkonform auf den Faktor Zielbindungsintervention zurückzuführen. Die probeweise getestete Interaktion zwischen Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention erwies sich als nicht signifikant, $p > .70$.

Tabelle 36: Hierarchische Regressionsanalyse der Zielbindung zu T3.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Zielbindung _{T1}	.222	.53	.09	.50***
2	Versuchsbedingung	.222			
	ZB-Intervention		2.59	.45	.47***
	ZP-Intervention		.32	.45	.06
Kumuliertes R^2		.444			

Anmerkungen: $N = 86$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ZB = Zielbindung, ZP = Zielplanung, *** $p < .001$.

Korrigierte Effektstärken bestätigen die Wirksamkeit der Zielbindungsintervention: Probanden, die sich intensiv mit den Anreizen der Verfolgung eines persönlichen Studienziels beschäftigt hatten (Zielbindungsgruppe), waren sowohl eine Woche ($d_{korr} = 1.20$) als auch zwei Wochen ($d_{korr} = 1.02$) später entschlossener, ihr Studienziel zu verwirklichen, als Untersuchungsteilnehmer in der Kontrollgruppe. Die Effektstärken der Kombinationsgruppe gegenüber der Kontrollbedingung waren ebenfalls sehr stark ausgeprägt (T1/T2: $d_{korr} = 1.30$; T1/T3: $d_{korr} = 1.12$). Für die Zielplanungsgruppe ließ sich weder zu T2 ($d_{korr} = .18$) noch zu T3 ($d_{korr} = .15$) ein Interventionseffekt nachweisen.

5.3.3.4 Realisierbarkeit

Um untersuchen zu können, ob das Ausführen von handlungs- und planungsbezogenen Aktivitäten die Realisierungsbedingungen der Verwirklichung eines persönlichen Ziels verbesserte (vgl. Hypothese 2), wurde die erlebte Realisierbarkeit sowohl vor als auch eine Woche bzw. zwei Wochen nach der Zielplanungsintervention analysiert. Die statistischen

Kennwerte zu den drei Erhebungszeitpunkten sind in Tabelle 37 getrennt für jede Untersuchungsbedingung wiedergegeben.

Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen der Realisierbarkeit als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.

	T1		T2		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zielbindungsgruppe	3.53	.43	3.54	.56	3.46	.57
Zielplanungsgruppe	3.56	.46	3.84	.54	3.96	.43
Kombinationsgruppe	3.63	.61	3.74	.59	3.89	.50
Kontrollgruppe	3.54	.59	3.28	.56	3.27	.66

In einem ersten Schritt wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Neben dem Haupteffekt für den zweifach gestuften Bedingungsfaktor Zielplanungsintervention, $F(1,82) = 10.53$, $p = .002$, war auch der Interaktionseffekt Messzeitpunkt \times Zielplanungsintervention signifikant, $F(2,82) = 12.66$, $p < .001$. Dagegen wurden sowohl der Messwiederholungsfaktor, der zweite Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention sowie dessen interaktive Verknüpfung mit dem Messwiederholungsfaktor als auch der dreifache Interaktionsterm Messzeitpunkt \times Zielplanungsintervention \times Zielbindungsintervention nicht signifikant, $ps > .20$.

Abbildung 21 zeigt, dass Studierende, die das Zielplanungsmodul durchliefen (Zielplanungsgruppe und Kombinationsgruppe), im Vergleich zu Probanden, die keine Handlungspläne erstellten und sich nicht mit den Realisierungsbedingungen ihrer Zielverfolgung beschäftigten (Zielbindungsgruppe und Kontrollgruppe), hypothesenkonform zum zweiten Messzeitpunkt eine günstigere Realisierbarkeit ihrer persönlichen Ziele verzeichneten, $t(84) = 3.04$, $p = .003$. Für den dritten Messzeitpunkt konnte ein noch stärkerer Vorteil zu Gunsten der Teilnehmer der Zielplanungsintervention gegenüber den nicht teilnehmenden Probanden nachgewiesen werden, $t(84) = 4.76$, $p < .001$. Bei der Erstbefragung (T1) bestanden keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Untersuchungsbedingungen ($ps > .70$)

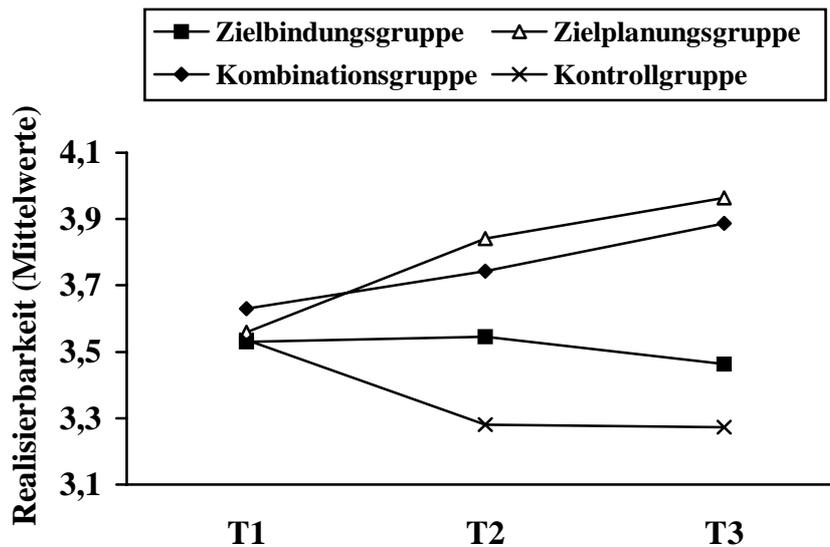


Abbildung 21: Realisierbarkeit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

Zur weiteren Analyse wurden t -Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Untersuchungsteilnehmer, die handlungs- und planungsbezogene Übungen absolvierten, zeigten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Anstieg der erlebten Realisierbarkeit ihrer Studienziele, $t(44) = 2.65$, $p = .05$. Auch zwei Wochen nach der Intervention (T3) schätzten sie die Bedingungen für die Realisierung ihres persönlichen Anliegens höher ein als vor der Intervention, $t(44) = 4.50$, $p = .001$. Probanden, die keine der Aufgaben des Zielplanungsmoduls bearbeiteten, verzeichneten sowohl zu T2 ($p = .13$) als auch zu T3 ($p = .06$) tendenziell einen Abfall der Realisierbarkeit.

Um zu bestimmen, welchen vom Ausgangsniveau (Realisierbarkeit zu T1) und Bedingungsfaktor Zielbindung unabhängigen Beitrag die Zielplanungsintervention zur Vorhersage der erlebten Realisierbarkeit am Ende der Untersuchung (T3) liefern konnte, wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt. Wie Tabelle 38 zeigt, klärten die beiden Prädiktoren Zielplanungs- und Zielbindungsintervention einen signifikanten Anteil von 18.7% in der Varianz der Residualänderungswerte der Realisierbarkeit auf, $\Delta F(2, 82) = 13.86$, $p < .001$, wobei dieser Effekt auf die Zielplanungsintervention zurückging (vgl. β s). Die probeweise Aufnahme des Interaktionsterms Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention in die Regressionsgleichung konnte keinen zusätzlichen signifikanten Varianzanteil aufklären ($p > .10$).

Tabelle 38: Hierarchische Regressionsanalyse der Realisierbarkeit zu T3.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Realisierbarkeit _{T1}	.260	.56	.10	.48***
2	Versuchsbedingung	.187			
	ZB-Intervention		.18	.59	.03
	ZP-Intervention		3.12	.59	.43***
Kumuliertes R^2		.447			

Anmerkungen: $N = 86$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ZB = Zielbindung, ZP = Zielplanung, *** $p < .001$.

Die berechneten Effektstärken demonstrieren die Ergebnisse der vorangegangenen Analysen: Die Zielplanungsgruppe war der Kontrollgruppe sowohl eine Woche ($d_{korr} = .98$) als auch zwei Wochen ($d_{korr} = 1.22$) nach der Intervention überlegen. Auch für die Kombinationsgruppe ergab sich zu beiden Messzeitpunkte ein Vorteil gegenüber der Kontrollbedingung (T1/T2: $d_{korr} = .65$; T1/T3: $d_{korr} = .90$). Für die Zielbindungsgruppe zeigten sich zu T2 ($d_{korr} = .48$) und zu T3 ($d_{korr} = .32$) schwache Effekte.

5.3.3.5 Zielbezogene Emotionen

Zur zusätzlichen Prüfung von Veränderungen zielbezogener Emotionen durch die Interventionen, wurden sowohl positive als auch negative Affekte, die mit dem Studienziel assoziiert waren, in einem ersten Schritt varianzanalytisch ausgewertet. Die Analyse für positive Zieleemotionen ergab neben einem signifikanten Haupteffekt für den dreifach gestuften Innersubjektfaktor Messzeitpunkt, $F(2,82) = 8.42$, $p < .001$, auch einen marginal signifikanten Effekt für den Zwischensubjektfaktor Zielbindungsintervention, $F(1,82) = 3.65$, $p = .06$ und den Interaktionsterm Messzeitpunkt \times Zielbindungsintervention, $F(2,82) = 2.67$, $p = .07$. Die Effekte für die Zielplanungsintervention sowie dessen Interaktion mit dem Messwiederholungsfaktor bzw. dem zweiten Bedingungsfaktor und die dreifache Interaktion wurden statistisch nicht bedeutsam ($ps > .30$). Tabelle 39 informiert über die Mittelwerte und Standardabweichungen zu den drei Erhebungen, jeweils getrennt für jede der vier Untersuchungsgruppen.

Tabelle 39: Mittelwerte und Standardabweichungen von positiven zielbezogenen Emotionen als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.

	T1		T2		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zielbindungsgruppe	3.58	.85	3.51	.88	3.60	.94
Zielplanungsgruppe	3.52	.78	3.08	.74	3.10	.78
Kombinationsgruppe	3.52	.82	3.35	.83	3.34	.80
Kontrollgruppe	3.30	.74	3.04	.80	3.01	.86

Abbildung 22 veranschaulicht, dass Untersuchungsteilnehmer, die sich intensiv mit den Anreizen der Verfolgung ihres Studienziels beschäftigten (Zielbindungsgruppe und Kombinationsgruppe), zur zweiten Befragung, $t(84) = 2.14$, $p < .05$, und zur dritten Befragung, $t(84) = 2.24$, $p < .05$, stärker positive Emotionen mit ihrem persönlichen Ziel verbanden als Probanden, die nicht an der Zielbindungsintervention teilnahmen (Zielplanungsgruppe und Kontrollgruppe). Vor der Interventionssitzung bestanden keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden, die das Übungsmaterial des Zielbindungsmoduls bearbeiteten und denen, die diese Übungen nicht absolvierten ($p > .20$).

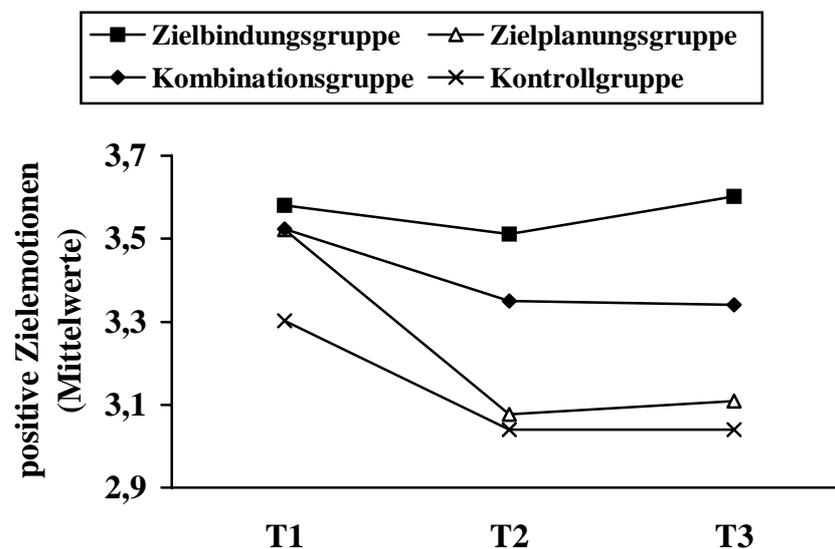


Abbildung 22: Positive Zieleemotionen als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

T-Tests für abhängige Stichproben ergaben folgende Befunde: Bearbeiteten Probanden das Aufgabenmaterial des Zielbindungsmoduls, veränderten sich die Werte ihrer positiven Zieleemotionen im Verlauf der Untersuchung nicht signifikant ($ps > .40$). Für Studierende, die nicht an der Intervention zur Erhöhung der Zielbindung teilnahmen, konnte sowohl zu T2, $t(41) = -4.37, p < .001$, als auch zu T3, $t(41) = -3.94, p < .001$, ein statistisch bedeutsamer Abfall der positiven zielbezogenen Affekte nachgewiesen werden.

Eine durchgeführte Regressionsanalyse der positiven Zieleemotionen zu T3 (siehe Tabelle 40) zeigte nach statistischer Kontrolle des Ausgangsniveaus (T1) für die beiden Bedingungsfaktoren einen signifikanten Aufklärungsanteil von 4%, $\Delta F(2, 82) = 3.35, p < .05$, in der Residualvarianz der positiven Zieleemotionen, wobei dieser Effekt auf den Zielbindungsfaktor und nicht auf den Zielplanungsfaktor zurückzuführen war (vgl. β s). Die Prüfung der Zweifachinteraktion Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention führte zu keinem bedeutsamen Resultat ($p > .50$).

Tabelle 40: Hierarchische Regressionsanalyse der positiven Zieleemotionen zu T3.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Positive Zieleemotionen _{T1}	.466	.73	.09	.67***
2	Versuchsbedingung	.040			
	ZB-Intervention		.31	.13	.18*
	ZP-Intervention		-.14	.13	-.08
Kumuliertes R^2		.506			

Anmerkungen: $N = 86$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ZB = Zielbindung, ZP = Zielplanung, * $p < .05$, *** $p < .001$.

Die berechneten Effektstärken betragen für die Zielbindungsgruppe $d_{korr} = .21$ (T1/T2) und $d_{korr} = .30$ (T1/T3). Für die Kombinationsgruppe lagen sie sowohl eine Woche als auch zwei Wochen nach der Intervention bei $d_{korr} = .11$. Die korrigierten Effektstärken der Zielplanungsgruppe fielen sogar negativ aus, $d_{korr} = -.24$ (T1/T2) und $d_{korr} = -.17$ (T1/T3).

Neben den berichteten Analysen zu positiven zielbezogenen Emotionen sollte außerdem untersucht werden, ob die eingesetzten Interventionsmaßnahmen zu Veränderungen in den negativen Zielaffekten führten. Keine der Berechnungen ergab signifikante Effekte für den Messwiederholungsfaktor sowie für die Bedingungsfaktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention ($ps > .30$).

5.3.3.6 Selbstbestimmtheit

Als weiteres Zielmerkmal wurde die Selbstbestimmtheit bei der Verfolgung persönlicher Ziele analysiert. Tabelle 41 zeigt die statistischen Kennwerte zu den drei Untersuchungszeitpunkten.

Tabelle 41: Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbstbestimmtheit als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.

	T1		T2		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zielbindungsgruppe	2.32	5.29	3.09	4.84	3.68	5.00
Zielplanungsgruppe	1.43	6.67	.04	6.32	-.17	5.65
Kombinationsgruppe	1.95	5.33	2.64	6.27	2.23	6.20
Kontrollgruppe	3.16	5.72	2.37	6.40	1.32	6.27

Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung erbrachte einen statistisch bedeutsamen Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt sowie einen signifikanten Interaktionseffekt für den Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention und den Messwiederholungsfaktor, $F(2,82) = 4.81$, $p < .01$ (siehe Abbildung 23). Haupteffekte für den Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention und für den zweiten Bedingungsfaktor Zielplanungsintervention sowie dessen Interaktion mit dem Faktor Messzeitpunkt bzw. mit dem Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention waren statistisch nicht bedeutsam ($ps > .20$).

Ein t -Test für unabhängige Stichproben ergab zum ersten Befragungszeitpunkt keinen statistisch bedeutsamen Effekt ($p > .90$). Nachfolgende Mittelwertsvergleiche zeigten, dass Untersuchungsteilnehmer, die anreizbezogene Übungen zu ihrem Studienziel absolvierten (Zielbindungsgruppe und Kombinationsgruppe), im Vergleich zu Probanden, die nicht an der Zielbindungsintervention teilnahmen (Zielplanungsgruppe und Kontrollgruppe), zu T2 und zu T3 ihr persönliches Ziel als stärker selbstbestimmt wahrnahmen, wobei dieser Unterschied nur zu T3 signifikant war, $t(84) = 1.98$, $p = .05$.

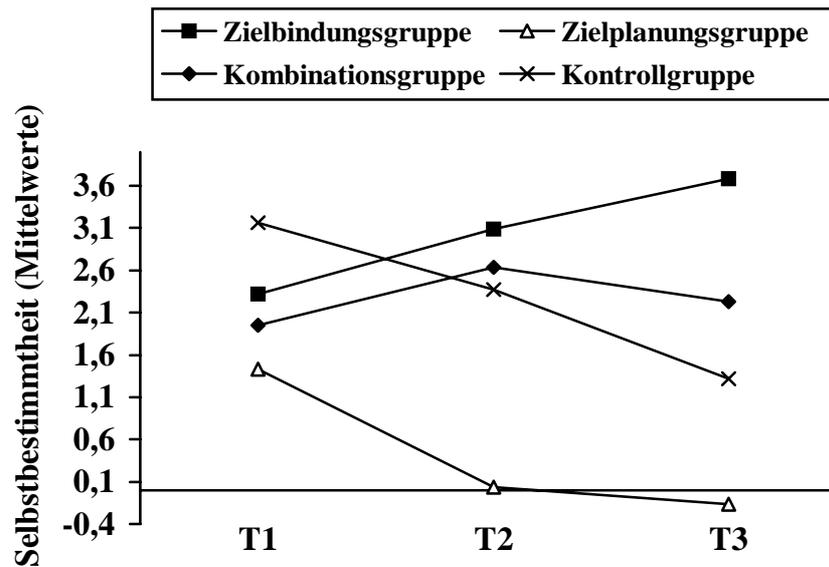


Abbildung 23: Selbstbestimmtheit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

Zur weiteren Analyse wurden *t*-Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Sowohl eine Woche als auch zwei Wochen nach der Intervention schätzten Probanden, die das Aufgabenmaterial des Zielbindungsmoduls bearbeiteten, die Selbstbestimmtheit ihres Studienziels in der Tendenz höher ein als zu T1, jedoch wurde keine dieser Differenzen signifikant ($p > .20$). Nahmen Studierende nicht an der Intervention zur Steigerung der Zielbindung teil, sank das Ausmaß der Selbstbestimmtheit ihres persönlichen Ziels zu den beiden späteren Messzeitpunkten, wobei dieser Abfall nur vom ersten zum dritten Messzeitpunkt statistisch bedeutsam war, $t(41) = -2.38, p < .05$.

Im Anschluss wurde in einer Regressionsanalyse untersucht, welchen Varianzanteil die Zielbindungsintervention bei der Vorhersage der Selbstbestimmtheit zwei Wochen nach der Interventionssitzung (T3) aufklärte. Blockweise wurden nacheinander die anfängliche Selbstbestimmtheit (T1) und die beiden Interventionsfaktoren in die Gleichung aufgenommen. Tabelle 42 zeigt, dass der zweite Block mit den beiden Prädiktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention einen signifikanten Anteil von 5.1% der Varianz aufklärte, $\Delta F(2, 82) = 4.44, p < .05$, wobei der Effekt ausschließlich auf den Zielbindungsfaktor zurückzuführen war (vgl. β s). Die probeweise Aufnahme des Interaktionsterms Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention in die Regressionsgleichung konnte keinen zusätzlichen signifikanten Varianzanteil aufklären ($p > .60$).

Tabelle 42: Hierarchische Regressionsanalyse der Selbstbestimmtheit zu T3.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Selbstbestimmtheit _{T1}	.483	.70	.08	.69***
2	Versuchsbedingung	.051			
	ZB-Intervention		2.47	.88	.21**
	ZP-Intervention		-.75	.88	-.06
Kumuliertes R^2		.534			

Anmerkungen: $N = 86$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ZB = Zielbindung, ZP = Zielplanung, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die korrigierten Effektstärken unterstreichen den Befund, dass die Teilnahme an der Zielbindungsintervention zu einer Erhöhung der wahrgenommenen Selbstbestimmtheit persönlicher Ziele führte. Zu T2 betrug die Effektstärke $d_{korr} = .28$ für die Zielbindungsgruppe und $d_{korr} = .26$ für die Kombinationsgruppe. Die Zielplanungsgruppe war der Kontrollgruppe nicht überlegen, $d_{korr} = .00$. Zwei Wochen (T3) nach der Ersterhebung war der Interventionseffekt für die Zielbindungsgruppe am stärksten $d_{korr} = .57$. Für die Kombinationsgruppe lag mit $d_{korr} = .35$ ein schwacher, für die Zielplanungsgruppe mit $d_{korr} = .03$ kein Effekt vor.

5.3.3.7 Beschäftigungshäufigkeit

Potenzielle Fördereffekte der Interventionsmaßnahmen sollten in der aktuellen Studie auch im Hinblick auf die Beschäftigungshäufigkeit mit dem persönlichen Studienziel analysiert werden. Tabelle 43 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen für die einzelnen Messzeitpunkte und Untersuchungsbedingungen.

Um zu prüfen, ob bzw. welche der beiden Bedingungsfaktoren Zielbindungs- und Zielplanungsintervention einen Einfluss auf Veränderungen der Beschäftigungshäufigkeit hatte, wurde zunächst ein varianzanalytisches Vorgehen gewählt. Die Analyse ergab neben den beiden Haupteffekten für den Innersubjektfaktor Messzeitpunkt, $F(2,82) = 44.92$, $p < .001$, und dem Bedingungsfaktor Zielplanung, $F(1,82) = 5.90$, $p < .05$, auch signifikante Effekte für die Interaktionsterme Messzeitpunkt \times Zielplanungsintervention, $F(2,82) = 6.11$, $p = .003$, Messzeitpunkt \times Zielbindungsintervention, $F(1,82) = 3.37$, $p < .05$, und

Messzeitpunkt \times Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention, $F(2,82) = 3.02$, $p = .05$.

Tabelle 43: Mittelwerte und Standardabweichungen der Beschäftigungshäufigkeit als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.

	T1		T2		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zielbindungsgruppe	4.47	1.24	5.80	.91	5.73	1.33
Zielplanungsgruppe	4.78	1.30	6.39	.48	6.09	.67
Kombinationsgruppe	4.64	1.53	6.27	.46	6.00	1.00
Kontrollgruppe	5.03	1.64	5.13	1.43	5.16	1.17

Anschließend wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit der Beschäftigungshäufigkeit als abhängige Variable und den beiden Faktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention für jeden der drei Messzeitpunkte durchgeführt. Die Analyse zu T1 erbrachte keine signifikanten Haupt- bzw. Interaktionseffekte ($ps > .20$). Für den zweiten Messzeitpunkt zeigte sich allerdings ein statistisch bedeutsamer Effekt für die Zielplanungsintervention, $F(1,82) = 20.80$, $p < .001$, und die Interaktion aus beiden Interventionsfaktoren, $F(1,82) = 4.22$, $p < .05$. Abbildung 24 veranschaulicht, dass Probanden, die das Übungsmaterial zur Zielplanung bearbeiteten, zu T2 höhere Beschäftigungshäufigkeiten angaben als Untersuchungsteilnehmer, die keine Aufgaben des Zielplanungsmoduls durchliefen. Bei differenzierter Betrachtung wird deutlich, dass dieser Effekt unabhängig davon war, ob die Aufgaben des Zielbindungsmoduls absolviert wurden, $t(42) = 2.20$, $p < .05$ (Kombinationsgruppe vs. Zielbindungsgruppe), oder nicht, $t(42) = 3.97$, $p < .001$ (Zielplanungsgruppe vs. Kontrollgruppe).

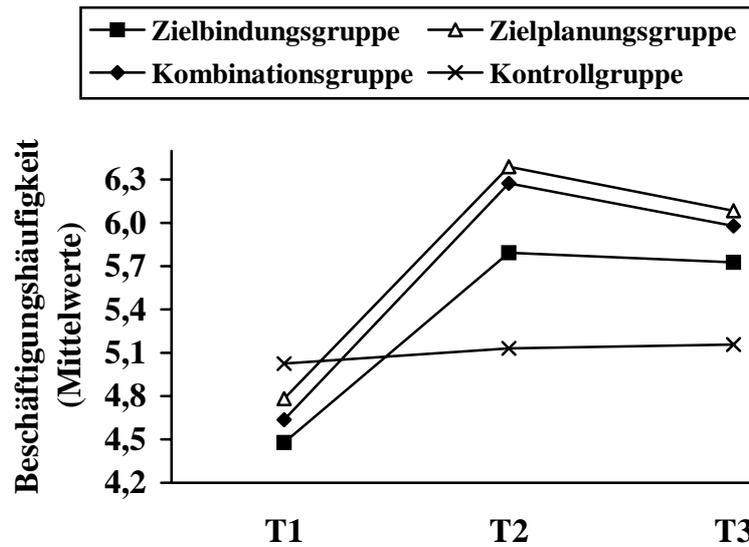


Abbildung 24: Beschäftigungshäufigkeit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

Die Varianzanalyse zum letzten Befragungszeitpunkt (T3) erbrachte ebenfalls einen signifikanten Haupteffekt für die Zielplanungsintervention, $F(1,82) = 6.56$, $p < .05$. Auch wenn der Unterschied zwischen Probanden, die einen konkreten Handlungsplan für die Verwirklichung ihres Ziels erstellten, im Vergleich zu Probanden, die keine handlungs- und planungsbezogenen Übungen absolvierten, zu T3 geringer ausfiel als zu T2, blieb der Fördereffekt der Zielplanungsintervention statistisch nachweisbar. Bearbeiteten Untersuchungsteilnehmer das Aufgabenmaterial des Zielplanungsmoduls, beschäftigten sie sich häufiger mit ihren Studienzielen als Untersuchungsteilnehmer, denen keine Aufgaben des Moduls vorgelegt wurden (siehe Abbildung 24).

Zur weiteren Analyse der oben beschriebenen Interaktionsbefunde wurden anschließend t -Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Dabei ergaben sich folgende Ergebnisse (siehe Abbildung 24): Teilnehmer der Zielplanungsgruppe, $t(22) = 6.97$, $p < .001$, der Kombinationsgruppe, $t(21) = 5.10$, $p < .001$, und der Zielbindungsgruppe, $t(21) = 5.58$, $p < .001$, beschäftigten sich eine Woche nach der Intervention häufiger mit ihrem persönlichen Ziel als vor der Interventionssitzung. Obgleich sich die jeweiligen Anstiege in der Beschäftigungshäufigkeit zwei Wochen nach der Interventionssitzung leicht verringerten, waren die Steigerungen von T1 zu T3 ebenfalls statistisch hoch bedeutsam: Zielplanungsgruppe, $t(22) = 4.68$, $p < .001$, Kombinationsgruppe, $t(21) = 4.29$, $p < .001$, Zielbindungsgruppe, $t(21) = 3.92$, $p = .001$. Nahmen Untersuchungsteilnehmer weder an den Übungen des Zielplanungsmoduls noch an denen des Zielbindungsmoduls teil

(Kontrollgruppe), beschäftigten sie sich zu T2 und T3 nicht signifikant häufiger mit ihrem Studienziel als zu T1 ($ps > .60$).

Um zum einen Ausgangswerte zu kontrollieren und zum anderen zu prüfen, welche einzelnen Beiträge die beiden Bedingungsfaktoren Zielbindungs- und Zielplanungsintervention sowie ihre Interaktion zur Vorhersage der Beschäftigungshäufigkeit am Ende der Untersuchung leisten, wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt (siehe Tabelle 44). Nach Auspartialisierung der anfänglichen Beschäftigungshäufigkeit (1. Block) klärte der zweite Block mit den zwei Bedingungsvariablen 8.9%, $\Delta F(2, 82) = 4.48$, $p < .05$, der Varianz der Residualänderungswerte der Beschäftigungshäufigkeit auf. Zusätzlich konnte der Interaktionsterm Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention im dritten Block marginal signifikante Varianzanteile von 3.2% aufklären, $\Delta F(2, 81) = 3.40$, $p = .07$.

Tabelle 44: Hierarchische Regressionsanalyse der Beschäftigungshäufigkeit zu T3.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Beschäftigungshäufigkeit _{T1}	.109	.28	.08	.36***
2	Versuchsbedingung	.088			
	ZB-Intervention		1.45	.63	.33*
	ZP-Intervention		2.00	.62	.46**
3	ZB-Intervention \times ZP-Intervention	.032	-1.59	.86	-.32(*)
	Kumuliertes R^2	.229			

Anmerkungen: $N = 86$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ZB = Zielbindung, ZP = Zielplanung, (*) $p = .07$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Die Regressionskoeffizienten (vgl. β s) demonstrieren, dass neben der Baseline sowohl der Zielplanungsfaktor als auch der Zielbindungsfaktor in einem signifikanten spezifischen Zusammenhang mit der Beschäftigungshäufigkeit zum dritten Messzeitpunkt standen. Darüber hinaus konnte nachgewiesen, dass bei Kontrolle des Ausgangsniveaus auch die Interaktion aus den beiden Bedingungsfaktoren einen spezifischen Beitrag zur Aufklärung der Beschäftigungshäufigkeit lieferte, obgleich die Signifikanzgrenze knapp verfehlt wurde.

Die korrigierten Effektstärken zeigen (siehe Tabelle 45), dass die beiden Interventionsmodule einen fördernden Einfluss darauf ausübten, wie häufig sich die Probanden mit ihrem verfolgten Studienziel beschäftigten. Jedoch war von den drei

Interventionsgruppen die Kombinationsgruppe der Kontrollbedingung weder zu T2 noch zu T3 am stärksten überlegen.

Tabelle 45: Korrigierte Effektstärken für die Beschäftigungshäufigkeit zu T2 und T3.

	T2	T3
d_{korr} Zielbindungsgruppe vs. Kontrollgruppe	.88	.83
d_{korr} Zielplanungsgruppe vs. Kontrollgruppe	1.40	1.16
d_{korr} Kombinationsgruppe vs. Kontrollgruppe	1.36	1.00

5.3.3.8 Zusammenfassung der Befunde zu Zielvariablen

In der Gesamtbetrachtung der Analysen zum Einfluss der Interventionskomponenten Zielbindung und Zielplanung auf eine Reihe von zielbezogenen Merkmalen ergibt sich folgendes Befundmuster: Wie intendiert, führte die Teilnahme an der Intervention zur Steigerung der Zielbindung zum einen dazu, dass Probanden genau wussten, warum sie ihr persönliches Ziel anstrebten und wie sie mit unangenehmen zielbezogenen Aspekte umgehen würden. Zum anderen wirkte die intensive Auseinandersetzung mit den zielbezogenen Anreizen sowohl fördernd auf die Zielbindung und auf das Ausmaß der Selbstbestimmtheit des persönlichen Studienziels als auch auf die positiven Zieleemotionen und die Beschäftigungshäufigkeit mit dem Ziel. Nahmen Probanden an der Zielplanungsintervention teil, hatten sie in der erwarteten Richtung genaue Vorstellungen darüber, was sie wann, wo und wie tun würden, um ihr persönliches Ziel zu verwirklichen und wie sie auf mögliche Schwierigkeiten reagieren würden. Des Weiteren stand die Teilnahme an der Intervention erwartungskonform in einem positiven Zusammenhang mit der erlebten Realisierbarkeit des Studienziels. Wie sehr sich die Untersuchungsteilnehmer mit ihrem persönlichen Ziel beschäftigten, hing ebenfalls damit zusammen, ob sie nach einem strukturierten Leitfaden handlungs- und planungsbezogene Aktivitäten zur Verwirklichung ihres Studienziels ausführten. Das Ausmaß der zielbezogenen positiven Emotionen und die Höhe der Selbstbestimmtheit waren nicht von der Teilnahme an der Zielplanungsintervention abhängig. Für negative Zieleemotionen konnten in keiner der Analysen Interventionseffekte nachgewiesen werden.

5.3.4 Befunde zur Zieleffektivität

Nachdem die Effektivität der beiden Interventionskomponenten hinsichtlich einer Reihe von Zielmerkmalen untersucht worden war, stand im Mittelpunkt der folgenden Analysen die Überprüfung, ob Probanden durch ihre Teilnahme an einem der beiden Interventionsmodule eine höhere Zieleffektivität aufwiesen im Vergleich zu Studierenden, die an keiner Intervention teilnahmen (vgl. Hypothese 3a). Darüber hinaus sollte getestet werden, ob die Kombination der beiden Fördermaßnahmen wirksamer war als ihre getrennte Anwendung. Zusätzlich wurde zum einen untersucht, ob für die Zielbindungsintervention nur dann ein Fördereffekt nachweisbar war, wenn die Realisierungsbedingungen zur Verwirklichung des angestrebten Studienziels günstig waren (vgl. Hypothese 3b). Zum anderen wurde geprüft, ob die Zielplanungsintervention ausschließlich bei Probanden wirkte, die sich bereits zu Beginn der Untersuchung stark an ihr persönliches Studienziel gebunden fühlten (vgl. Hypothese 3c). Die Mittelwerte und Standardabweichungen der vier Untersuchungsbedingungen zu den drei Erhebungen sind in Tabelle 46 aufgelistet.

Tabelle 46: Mittelwerte und Standardabweichungen der Zieleffektivität als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.

	T1		T2		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zielbindungsgruppe	3.71	.67	4.35	.34	4.16	.48
Zielplanungsgruppe	3.49	.67	4.06	.59	4.00	.58
Kombinationsgruppe	3.58	.53	4.03	.54	4.21	.44
Kontrollgruppe	3.61	.57	3.68	.56	3.68	.66

Um interventionsbedingte Veränderungen der Zieleffektivität über den Verlauf der Untersuchung zu analysieren, wurde zunächst eine Messwiederholungsvarianzanalyse durchgeführt. Diese ergab folgende Befunde: Für den Innersubjektfaktor Messzeitpunkt, $F(2,82) = 27.69$, $p < .001$, und für den Zwischensubjektfaktor Zielbindungsintervention, $F(1,82) = 7.32$, $p < .01$, konnten signifikante Haupteffekte nachgewiesen werden (siehe Abbildung 25). Zusätzlich zeigte sich ein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt für den Term Messzeitpunkt \times Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention, $F(2,82) = 3.59$, $p < .05$, die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Zielplanungsintervention verfehlte die Signifikanzgrenze nur knapp, $F(2,82) = 2.91$, $p = .06$. Weder für den Bedingungsfaktor Zielplanungsintervention noch für dessen Interaktion mit dem zweiten Bedingungsfaktor

Zielbindungsintervention und dem Interaktionsterm Messzeitpunkt \times Zielbindungsintervention konnten signifikante Effekte festgestellt werden, $p_s > .10$.

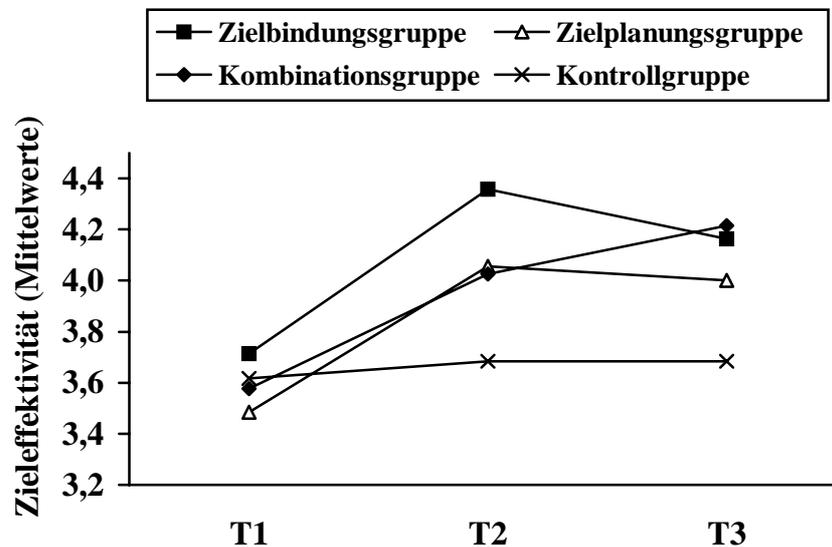


Abbildung 25: Zieleffektivität als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

Zur näheren Analyse der berichteten Interaktionsbefunde wurden zu jedem der drei Messzeitpunkte zweifaktorielle Varianzanalysen mit der Zieleffektivität als abhängige Variable und den beiden Interventionsfaktoren als unabhängige Variablen durchgeführt. Zum ersten Messzeitpunkt wurden weder die beiden Bedingungsfaktoren noch deren Interaktion signifikant, $p_s > .30$. Zum zweiten Messzeitpunkt ergab die Analyse einen statistisch bedeutsamen Effekt für die Zielbindungsintervention, $F(1,81) = 7.89$, $p < .01$ und für den Interaktionsterm Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention, $F(1,81) = 11.70$, $p = .001$.

Abbildung 25 illustriert, dass Probanden, die ausschließlich an der Zielbindungsintervention teilnahmen, eine Woche nach der Interventionssitzung eine deutlich höhere Zieleffektivität aufwiesen als Untersuchungsteilnehmer, die keine der beiden Fördermaßnahmen erhielten und von allen Teilnehmern am wenigsten erfolgreich bei der Zielrealisierung waren, $t(39) = 4.73$, $p = .001$. Demgegenüber verzeichneten Probanden, welche das Übungsmaterial des Zielplanungsmoduls bearbeiteten, unabhängig davon, ob sie auch die Aufgaben des Zielbindungsmoduls absolvierten, ähnliche Erfolgsraten bei der Verwirklichung ihrer persönlichen Studienziele, $p > .80$.

Der oben berichtete Fördereffekt der Zielbindungsintervention blieb auch zum dritten Messzeitpunkt stabil, $F(1,81) = 8.71$, $p < .01$. Wie in Abbildung 25 dargestellt, verwirklichten

Studienteilnehmer, die anreizbezogene Übungen absolvierten (Zielbindungsgruppe und Kombinationsgruppe), zwei Wochen nach der Intervention ihre persönlichen Ziele effektiver als Probanden, die keine Aufgaben des Zielbindungsmoduls durchliefen (Zielplanungsgruppe und Kontrollgruppe). Die Varianzanalyse für T3 erbrachte keine weiteren signifikanten Haupt- oder Interaktionseffekte ($p > .10$).

Nachfolgend wurden, getrennt für jede Untersuchungsgruppe, t -Tests für abhängige Stichproben gerechnet. Die Ergebnisse sind ebenfalls in Abbildung 25 veranschaulicht. Für Probanden, die sich intensiv mit den positiven und negativen Anreizen ihrer Zielverfolgung beschäftigten und zudem ausgefeilte Handlungspläne für die Verwirklichung ihrer Studienziele erstellten, konnte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikante Steigerung der Zieleffektivität nachgewiesen werden, $t(21) = 3.66$, $p = .001$, die zum dritten Messzeitpunkt noch stärker ausgeprägt war, $t(21) = 4.67$, $p < .001$. Bei Probanden, die ausschließlich planungs- und handlungsbezogene Übungen in Bezug auf ihre Anliegen ausführten, zeigte sich ein ähnliches Bild: Sowohl von T1 zu T2, $t(22) = 4.03$, $p = .001$, als auch von T1 zu T3, $t(22) = 4.82$, $p < .001$, verzeichneten sie einen Zuwachs in der Zieleffektivität. Nahmen Probanden nur an den Übungen des Zielbindungsmoduls teil, wiesen sie eine Woche nach der Intervention eine höhere Zieleffektivität auf als vor der Intervention, $t(21) = 4.78$, $p < .001$. Dieser Effekt schwächte sich zu T3 ab, blieb jedoch statistisch bedeutsam, $t(21) = 2.99$, $p < .01$. Probanden, die weder Zielpläne festlegten noch ihre Ziele mit vielfältigen Anreizen verknüpften, verzeichneten im Verlauf der Untersuchung keine bedeutsamen Anstiege in der Zieleffektivität, $ps > .60$.

Die regressionsanalytische Prüfung der Wirksamkeit der beiden Interventionskomponenten wurde wie folgt durchgeführt: Nach Aufnahme der Baseline (Zieleffektivität_{T1}) in einem ersten Block wurden simultan die beiden Bedingungsfaktoren Zielbindungs- und Zielplanungsintervention (2. Block) in die Regressionsgleichung eingeführt. Tabelle 47 zeigt, dass nach Kontrolle der anfänglichen Zieleffektivität die beiden Prädiktoren des zweiten Blocks mit 10.8% einen signifikanten Varianzanteil in den residualen Veränderungswerten der Zieleffektivität aufklärten, $\Delta F(2, 82) = 5.72$, $p < .01$. Dieser Effekt ging sowohl auf die Zielbindungsintervention, $pr = .30$, $p < .01$, als auch auf die Zielplanungsintervention zurück, $pr = .22$, $p < .05$. Die berichteten Effekte blieben bei zusätzlicher Testung des Interaktionsterms Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention stabil, der Interaktionsterm stand bei Kontrolle des Ausgangsniveaus in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Zieleffektivität zwei Wochen nach der Intervention ($p > .20$).

Tabelle 47: Hierarchische Regressionsanalysen der Zieleffektivität zu T3.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
Analyse 1: ohne Kontrolle der Zieleffektivität des retrospektiv erfassten Studienziels					
1	Zieleffektivität _{T1}	.116	.32	.09	.34***
2	Versuchsbedingung	.108			
	ZB-Intervention		2.17	.77	.27**
	ZP-Intervention		1.56	.78	.20*
Kumuliertes R^2		.224			
Analyse 2: unter Kontrolle der Zieleffektivität des retrospektiv erfassten Studienziels					
1	Ausgangswerte	.146			
	Zieleffektivität _{T1}		.26	.10	.27*
	Zieleffektivität _{retrospektiv}		.15	.12	.14
2	Versuchsbedingung	.093			
	ZB-Intervention		2.04	.78	.26*
	ZP-Intervention		1.46	.78	.18(*)
Kumuliertes R^2		.239			

Anmerkungen: $N = 86$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ZB = Zielbindung, ZP = Zielplanung, (*) $p = .06$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p \leq .001$.

Da zum ersten Messzeitpunkt neben dem Ausgangsniveau des aktuell verfolgten Studienziels auch retrospektiv ein persönliches Ziel erfasst wurde, das bereits abgeschlossen war, konnte eine weitere Baseline-Messung berücksichtigt werden. Zu diesem Zweck wurde die Regressionsanalyse der Zieleffektivität zu T3 unter Aufnahme der Zieleffektivitätswerte des retrospektiv erhobenen Studienziels wiederholt. Wie Tabelle 47 zeigt, entsprachen die Ergebnisse denen der ersten Analyse. Jedoch kam es zu einer leichten Abschwächung der Effekte aus Analyse 1 und der Haupteffekt für die Zielplanungsintervention verfehlte nach Ausparialisierung der Zieleffektivität_{retrospektiv} knapp die Signifikanzschwelle ($p = .06$).

Abschließend wurden für Vergleiche zwischen der Kontrollgruppe und den drei Interventionsgruppen korrigierte Effektstärken berechnet. Diese in Tabelle 48 aufgeführten Effektmaße demonstrieren zum einen die nachgewiesene Wirksamkeit der beiden Interventionskomponenten aus den vorangegangenen Analysen, zum anderen verdeutlichen sie, dass die Kombinationsgruppe zwei Wochen nach der Intervention (T3) der Kontrollbedingung von allen drei Interventionsgruppen am stärksten überlegen war.

Tabelle 48: Korrigierte Effektstärken für die Zieleffektivität zu T2 und T3.

	T2	T3
d_{korr} Zielbindungsgruppe vs. Kontrollgruppe	1.32	.68
d_{korr} Zielplanungsgruppe vs. Kontrollgruppe	.85	.72
d_{korr} Kombinationsgruppe vs. Kontrollgruppe	.69	1.03

5.3.4.1 Wechselwirkungen zwischen Interventionskomponenten und Zieldimensionen

Nachdem die Effektivität der beiden Interventionskomponenten bestätigt werden konnte, sollten die postulierten Teilhypothesen (3b, 3c) zu Wechselwirkungen zwischen den Interventionskomponenten und den Zielmerkmalen Zielbindung und Realisierbarkeit von persönlichen Zielen untersucht werden.

Im zweiten Teil der Hypothese 3 wurde vermutet, dass Probanden, die an der Intervention zur Vertiefung der Zielbindung teilnahmen und zusätzlich über sehr günstige Ausgangsbedingungen zur Realisierung ihres Studienziels verfügten, in einem größeren Ausmaß von der Fördermaßnahme profitierten als Probanden, welche die anfängliche Realisierbarkeit ihres Ziels als gering einschätzten. Zur Überprüfung dieser Annahme wurde eine Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zieleffektivität mit z-transformierten Variablen durchgeführt. Nach Aufnahme der Baseline (1. Block) wurden der Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention und die Realisierbarkeit zu T1 in die Gleichung eingeführt (2. Block). In einen dritten Block wurde der zweifache Interaktionsterm des Interventionsfaktors und der Zieldimension getestet. Die Analyse erbrachte für den Prädiktor des dritten Blocks keinen zusätzlichen signifikanten Aufklärungsanteil ($p > .20$). Entgegen der Erwartung stand die Interaktion zwischen Zielbindungsintervention und anfänglicher Realisierbarkeit in keinem positiven Zusammenhang mit der späteren Zieleffektivität ($pr = -.13, p > .20$).

Um den dritten Teil der Hypothese zu testen, wurde der gleiche Regressionsansatz wie oben gewählt, wobei statt der Zielbindungsintervention die Zielplanungsintervention und statt der Realisierbarkeit die anfängliche Zielbindung in die Analyse aufgenommen wurden. Der Prädiktor des dritten Blocks leistete auch in dieser Analyse keinen zusätzlichen Aufklärungsbeitrag der Gesamtvarianz der Zieleffektivität ($p > .50$). Es konnte nicht nachgewiesen werden, dass sich die Teilnahme an der Zielplanungsintervention besonders positiv auf die spätere Zieleffektivität auswirkt, sofern die Ausgangsbedingungen für die Verwirklichung eines angestrebten Ziels sehr günstig sind ($pr = -.05, p > .50$).

5.3.4.2 Mediationsanalysen

Nachdem in den vorangegangenen Analysen bestätigt werden konnte, dass zum einen die Teilnahme an der Zielbindungsintervention einen fördernden Einfluss darauf ausübte, wie sehr sich Probanden an ihr persönliches Ziel gebunden fühlten, und zum anderen die Teilnahme an der Zielplanungsintervention die erlebte Realisierbarkeit des persönlichen Studienziels erhöhte, sollten die Zielbindung und die Realisierbarkeit – wie in Studie 1 – in ihrer Funktion als Mediatoren bei der Vorhersage der Zieleffektivität untersucht werden.

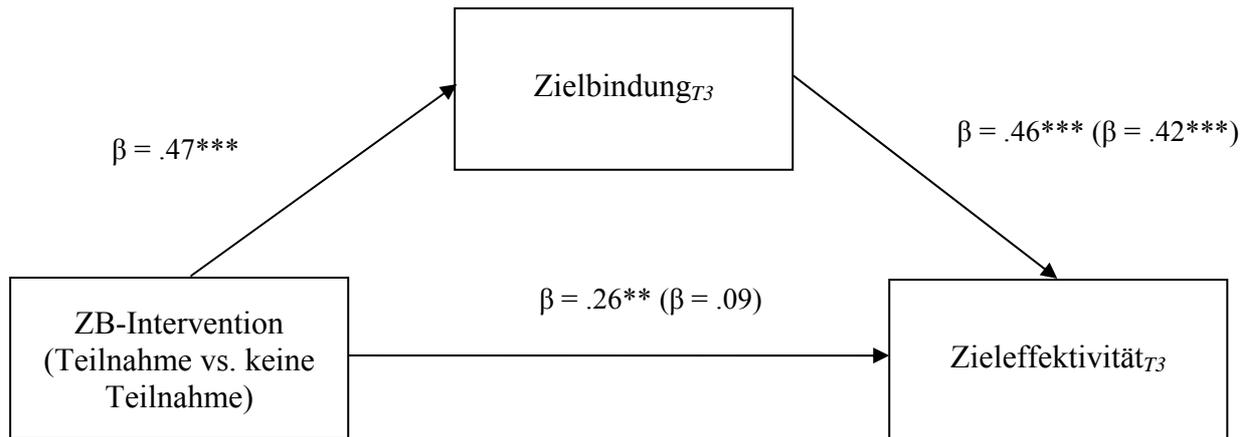
Zu diesem Zweck wurde zunächst analysiert, ob die Steigerung der Zielbindung zu einer Steigerung der Zieleffektivität führte. Eine Regressionsanalyse der Zieleffektivität zu T3 (siehe Tabelle 49) erbrachte nach statistischer Kontrolle der anfänglichen Zieleffektivität (T1) für die Zielbindung_{T3} einen signifikanten Anteil von 19.7% der Varianzaufklärung, $\Delta F(1, 83) = 23.82, p < .001$.

Tabelle 49: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zu T3 als Funktion der Zielbindung_{T3}.

Block	Prädiktor	ΔR^2	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
1	Zieleffektivität _{T1}	.116	.21	.09	.23*
2	Zielbindung _{T3}	.197	.66	.14	.46***
Kumuliertes R^2		.313			

Anmerkungen: *N* = 86, *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, * $p < .05$; *** $p < .001$.

Anschließend wurde eine Regressionsanalyse der Zieleffektivität mit dem Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention und der Zielbindung_{T3} als Prädiktoren durchgeführt. Abbildung 26 veranschaulicht, dass der Anteil der allein durch den Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention aufgeklärten Residualvarianz der Zieleffektivität nach Kontrolle der Zielbindung zum T3 von 7% auf 0.7% sank und nicht mehr signifikant wurde ($p > .30$), $R^2_{Gesamt} = .320$). Somit medierte die Zielbindung den Effekt der Zielbindungsintervention auf die Zieleffektivität. Dieser Befund konnte auch mit dem Sobel-Test bestätigt werden ($z = 3.28, p < .001$).



Anmerkungen: ZB = Zielbindung, β in Klammern = standardisierter Regressionskoeffizient bei gleichzeitiger Berücksichtigung von ZB-Intervention und Zielbindung_{T3}; ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Abbildung 26: Zielbindung als Mediator bei der Vorhersage der Zieleffektivität zu T3.

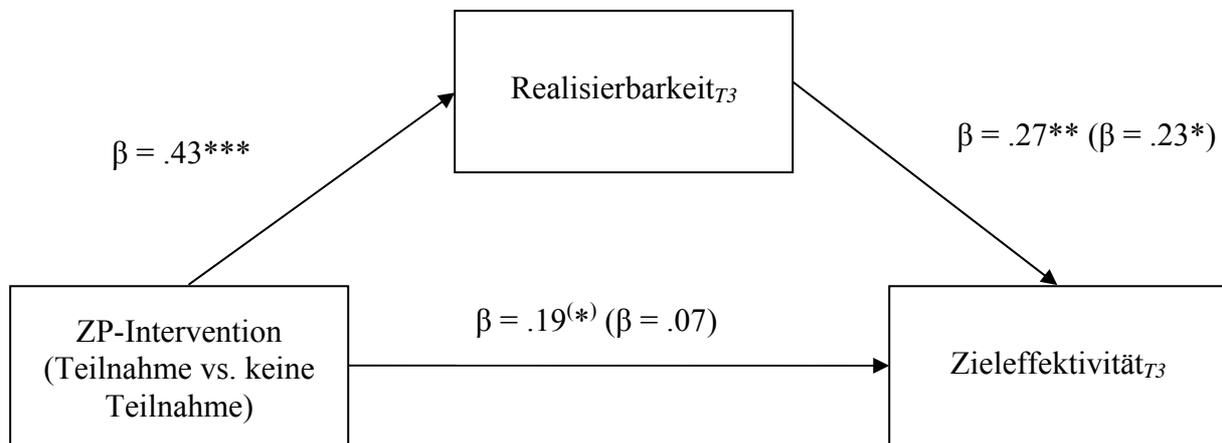
Nachdem für die Zielbindung ein Mediatoreffekt auf die Zieleffektivität nachgewiesen werden konnte, sollte auch die erlebte Realisierbarkeit als vermittelnde Variable geprüft werden. Dazu wurde zunächst der Zusammenhang zwischen Realisierbarkeit und Zieleffektivität mit folgendem Regressionsansatz untersucht: Die Zieleffektivitätswerte der Probanden zum dritten Messzeitpunkt stellen die abhängige Variable. Als Prädiktor wurde neben der Baseline im ersten Block die Realisierbarkeit zu T3 in einem zweiten Block in die Gleichung eingeführt. Nach statistischer Konstanzhaltung der anfänglichen Zieleffektivität (T1) klärte die Realisierbarkeit mit 7% einen signifikanten Varianzanteil in der Veränderung der Zieleffektivität zu T3 auf, $\Delta F(1, 83) = 7.15, p < .01$ (siehe Tabelle 50).

Tabelle 50: Hierarchische Regressionsanalyse der Zieleffektivität zu T3 als Funktion der Realisierbarkeit_{T3}.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Zieleffektivität _{T1}	.116	.27	.09	.29**
2	Realisierbarkeit _{T3}	.070	.30	.11	.27**
Kumuliertes R^2		.186			

Anmerkungen: $N = 86$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ** $p < .01$.

Da der Nachweis des Zusammenhangs zwischen Realisierbarkeit und Zieleffektivität (siehe Abschnitt 6.4.1) und der Einfluss der Zielplanungsintervention auf Veränderungen in der Zieleffektivität statistisch bedeutsam waren, wurde die Analyse wie folgt vorgenommen: Nach Aufnahme der anfänglichen Zieleffektivität (1. Block) wurde die erlebte Realisierbarkeit zu T3 in einen zweiten und die Zielplanungsbedingung in einen dritten Block in die Regressionsanalyse der Zieleffektivität zu T3 eingeführt. Abbildung 27 zeigt, dass unter Kontrolle des Ausgangsniveaus und der Realisierbarkeit der Varianzaufklärungsanteil des Bedingungsfaktors Zielplanungsintervention von 3.4% auf 0.4% fiel, $\Delta F(2, 82) = .40$, $p > .50$, $R^2_{Gesamt} = .190$. Nahmen Studierende an der Zielplanungsintervention teil, führte das zu einer Steigerung der Realisierbarkeit ihres persönlichen Studienziels und darüber vermittelt zu einer Steigerung der Zieleffektivität ($z = 1.88$, $p = .06$).



Anmerkungen: ZB = Zielbindung, β in Klammern = standardisierter Regressionskoeffizient bei gleichzeitiger Berücksichtigung von ZB-Intervention und Zielbindung_{T2}; (*) $p = .07$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Abbildung 27: Realisierbarkeit als Mediator bei der Vorhersage der Zieleffektivität zu T3.

5.3.4.3 Zusammenfassung der Befunde zur Zieleffektivität

Die Ergebnisse zum Einfluss der Interventionsmaßnahmen auf die Zieleffektivität lassen sich wie folgt zusammenfassen: Sowohl für das Interventionsmodul zur Vertiefung der Zielbindung als auch für das Interventionsmodul zur Steigerung der Zielplanung konnte ein Fördereffekt auf die Höhe der Zieleffektivität nachgewiesen werden. Eine Woche und auch zwei Wochen nach der Interventionssitzung waren die drei Interventionsgruppen der Kontrollgruppe überlegen, wobei zum letzten Messzeitpunkt der Vorteil der Kombinationsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe am stärksten ausgeprägt war. Entgegen

der Vermutung konnte nicht nachgewiesen werden, dass (a) die Zielbindungsintervention besonders positive Effekte bei Probanden, die über günstige Bedingungen zur Verwirklichung ihres Studienziels verfügten, erzielte und (b) die Zielplanungsintervention am effektivsten bei Probanden mit einer hohen statt einer niedrigen Zielbindung war. Darüber hinaus konnte in einer Mediationsanalyse nachgewiesen werden, dass die Zielbindungsintervention fördernd auf die Zieleffektivität wirkte und dass dieser Zusammenhang durch die Zielbindung mediiert wurde. Eine zweite Mediationsanalyse bestätigte, dass der fördernde Einfluss der Zielplanungsintervention auf die Zieleffektivität durch die erlebte Realisierbarkeit vermittelt wurde.

5.3.5 Befunde zur aktuellen Lebenszufriedenheit

Als Indikator des allgemeinen Wohlbefindens wurde die aktuelle Lebenszufriedenheit untersucht. Die statistischen Kennwerte zu den drei Befragungszeitpunkten sind getrennt für jede Untersuchungsbedingung in Tabelle 51 wiedergegeben.

Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte neben einem signifikanten Haupteffekt für die Zielplanungsintervention, $F(1,82) = 4.99, p < .05$, auch einen signifikanten Interaktionseffekt für den Term Messzeitpunkt \times Zielplanungsintervention \times Zielbindungsintervention, $F(2,82) = 3.36, p < .05$.

Tabelle 51: Mittelwerte und Standardabweichungen der aktuellen Lebenszufriedenheit als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.

	T1		T2		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zielbindungsgruppe	3.54	.65	3.59	.64	3.63	.77
Zielplanungsgruppe	2.92	.93	3.10	.96	3.02	.94
Kombinationsgruppe	3.03	.92	2.80	1.01	2.96	1.09
Kontrollgruppe	3.29	.94	3.08	.96	3.13	.914

Zweifaktorielle Varianzanalysen mit der aktuellen Lebenszufriedenheit als abhängige Variable und den beiden Faktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention ergaben zu allen drei Messzeitpunkten einen signifikanten Haupteffekt für die Zielplanungsintervention, der bei der Erstbefragung am stärksten ausgeprägt war, T1: $F(1,82) = 5.46, p < .05$; T2: $F(1,82) = 3.74, p = .06$; T3: $F(1,82) = 3.73, p = .06$ (siehe Abbildung 28).

Darüber hinaus zeigte die Analyse zum zweiten Messzeitpunkt auch einen signifikanten Effekt für die Interaktion Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention, $F(1,82) = 4.35, p < .05$.

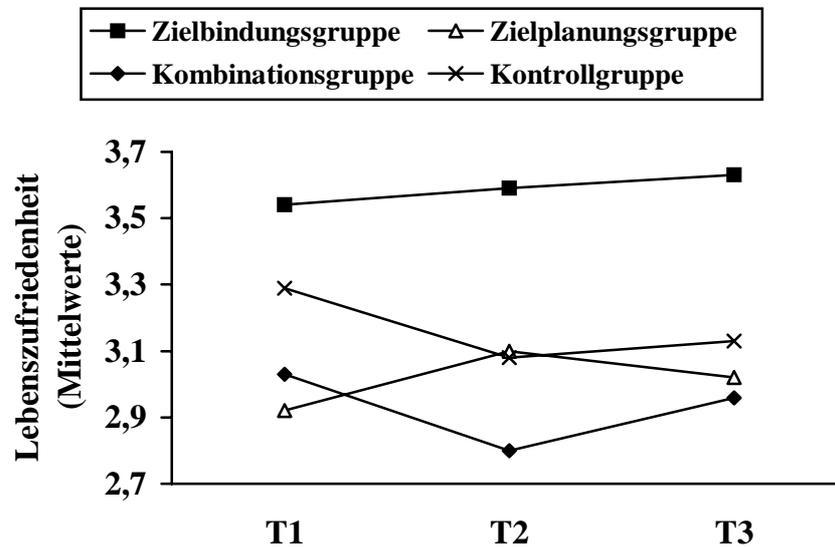


Abbildung 28: Aktuelle Lebenszufriedenheit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

T -Tests für unabhängige Stichproben ergaben, dass sowohl vor der Intervention, $t(84) = -2.41, p < .05$ als auch eine Woche, $t(84) = -1.99, p = .05$, bzw. zwei Wochen später, $t(84) = -2.01, p < .05$, Teilnehmer der Zielplanungsintervention weniger mit ihrem aktuellen Leben zufrieden waren als Probanden, die keine Handlungs- und Planungsaktivitäten ausführten, um ihr persönliches Studienziel zu verwirklichen.

Um den oben berichteten Interaktionseffekt vom zweiten Messzeitpunkt zu differenzieren, wurden weitere Analysen durchgeführt. Diese zeigten, dass Studierende, welche ausschließlich an der Zielbindungsintervention teilnahmen, eine Woche nach der Erstbefragung im Vergleich zu Probanden, die zusätzlich auch Übungen zur Verbesserung der Realisierbarkeit persönlicher Ziele absolvierten, eine höhere aktuelle Lebenszufriedenheit aufwiesen, $t(42) = 3.07, p < .01$. Hingegen ergaben die Auswertungen, dass Studierende, welche ausschließlich an der Zielplanungsintervention teilnahmen, sich nicht von Studierenden unterschieden, die weder die Aufgaben des einen noch des anderen Interventionsmoduls absolvierten ($p > .90$).

Um den Verlauf der aktuellen Lebenszufriedenheit über den Untersuchungszeitraum zu untersuchen, wurden für jede der vier Untersuchungsgruppen t -Tests für abhängige

Stichproben gerechnet. Die Analysen zeigten, dass weder Probanden der Zielbindungsgruppe noch Teilnehmer der Zielplanungsgruppe nach der Intervention (T2, T3) signifikant zufriedener bzw. unzufriedener mit ihrer aktuellen Lebenssituation waren als vor der Interventionssitzung ($ps > .20$). Ein anderes Befundmuster ergab sich für Probanden der Kombinations- und Kontrollgruppe: Eine Woche nach der Erstbefragung waren sie mit ihrem aktuellen Leben tendenziell unzufriedener als zu Beginn der Untersuchung, Kombinationsgruppe: $t(21) = -1.82$; Kontrollgruppe: $t(18) = -1.85$, $ps = .08$. Zwei Wochen nach der Erstbefragung waren diese tendenziellen Reduzierungen jedoch nicht mehr nachweisbar, $ps > .20$.

Mit einer Regressionsanalyse der aktuellen Lebenszufriedenheit zu T3 konnten nach Kontrolle des Ausgangsniveaus keine signifikanten Aufklärungsbeiträge für die Prädiktoren Zielbindungsintervention, Zielplanungsintervention und deren Interaktion nachgewiesen werden ($ps > .10$).

5.3.5.1 Zusammenfassung der Befunde zur aktuellen Lebenszufriedenheit

Zusammenfassend ergaben die Analysen zur aktuellen Lebenszufriedenheit folgende Ergebnisse: Probanden, die für die Realisierung ihres persönlichen Ziels konkrete Handlungspläne erstellten, wiesen zu allen drei Erhebungen eine geringere aktuelle Lebenszufriedenheit auf, als Untersuchungsteilnehmer, die keine handlungs- und planungsbezogenen Übungen durchliefen. Darüber hinaus zeigte sich, dass unter Kontrolle der Ausgangswerte am Ende der Untersuchung keine Interventionseffekte nachweisbar waren.

5.3.6 Befunde zu studienbezogenen Variablen

In Anlehnung an die Ergebnisse von Studie 1 sollte in der aktuellen Studie untersucht werden, wie wirksam die beiden Interventionsmodule für Veränderungen der Studienzufriedenheit und Studienbindung sind. Um darüber hinaus den Einfluss der Fördermaßnahmen auf Veränderungen in weiteren Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens zu prüfen, wurde in der vorliegenden Untersuchung eine Reihe von Analysen zur Energetisierung, Anspannung, gehobenen und deprimierten Stimmungslage im Studium durchgeführt, die im Folgenden zunächst dargestellt werden.

5.3.6.1 Studienbezogene Stimmungen

In einem ersten Schritt wurden die Interkorrelationen der vier studienbezogenen Stimmungsmaße (Energetisierung, Anspannung, gehobene und deprimierte Stimmung) und der oben bereits analysierten aktuellen, kontextübergreifenden Lebenszufriedenheit berechnet. Wie aus Tabelle 52 ersichtlich, stand die Energetisierung mit der Anspannung zu T1 in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang. Hingegen korrelierten die beiden Aktivierungsmaße zu T2 und noch stärker zu T3 signifikant negativ miteinander. Darüber hinaus ließen sich zu allen drei Messzeitpunkten signifikant positive Beziehungen zwischen der Energetisierung, der gehobenen Stimmung und der aktuellen Lebenszufriedenheit nachweisen. Die mit einander positiv korrelierenden Maße Anspannung und deprimierte Stimmung standen sowohl zu T1 als auch zu T2 und T3 mit der gehobenen Stimmung und der aktuellen Lebenszufriedenheit in einem signifikant negativen Zusammenhang. Zudem ging zu allen drei Befragungen ein hohes Maß an Energetisierung mit einem niedrigen Maß an deprimierten Stimmungen einher.

Tabelle 52: Interkorrelationen der Stimmungsmaße und der aktuellen Lebenszufriedenheit im Studium zu T1, T2 und T3.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
1. Energetisierung _{T1}														
2. Energetisierung _{T2}	.57***													
3. Energetisierung _{T3}	.53***	.78***												
4. Anspannung _{T1}	-.03	-.18	-.16											
5. Anspannung _{T2}	-.15	-.22*	-.27*	.56***										
6. Anspannung _{T3}	-.04	-.26*	-.38***	.56***	.73***									
7. Stimmung (+) _{T1}	.54***	.39***	.36***	-.47***	-.38***	-.28**								
8. Stimmung (+) _{T2}	.43***	.52***	.44***	-.42***	-.50***	-.41***	.66***							
9. Stimmung (+) _{T3}	.29**	.36***	.46***	-.38***	-.42***	-.47***	.61***	.75***						
10. Stimmung (-) _{T1}	-.38***	-.32**	-.37***	.59***	.47***	.42***	-.60***	-.43***	-.41***					
11. Stimmung (-) _{T2}	-.21*	-.44***	-.47***	.54***	.56***	.46***	-.35***	-.46***	-.40***	.71***				
12. Stimmung (-) _{T3}	-.12	-.34***	-.47***	.45***	.37***	.56***	-.24*	-.36***	-.53***	.54***	.70***			
13. LZ _{T1}	.48***	.32**	.40***	-.38***	-.42***	-.36***	.60***	.55***	.55**	-.53***	-.43***	-.33**		
14. LZ _{T2}	.36***	.33**	.36***	-.34***	-.35***	-.32**	.54***	.61***	.56***	-.43***	-.53***	-.43***	.79***	
15. LZ _{T3}	.24*	.21*	.30**	-.36***	-.36***	-.46***	.48***	.57***	.65***	-.38***	-.48***	-.52***	.70***	.87***

Anmerkungen: Stimmung (+) = gehobene Stimmung, Stimmung (-) = deprimierte Stimmung, LZ = aktuelle Lebenszufriedenheit, * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

In einem zweiten Schritt wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Stimmungsmaße zu den drei Erhebungszeitpunkten für jede Untersuchungsbedingung berechnet (siehe Tabelle 53).

Tabelle 53: Mittelwerte und Standardabweichungen der Stimmungsmaße als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1, T2 und T3.

Untersuchungsbedingung	T1		T2		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ENERGETISIERUNG						
Zielbindungsgruppe	3.23	.65	3.59	.56	3.82	.51
Zielplanungsgruppe	3.32	.74	3.38	1.01	3.47	.96
Kombinationsgruppe	3.21	.68	3.57	.57	3.45	.63
Kontrollgruppe	3.37	.67	3.49	.68	3.38	.66
ANSPANNUNG						
Zielbindungsgruppe	2.83	.58	2.72	.76	2.72	.96
Zielplanungsgruppe	3.17	.77	3.45	.77	3.43	.70
Kombinationsgruppe	2.89	.64	3.20	.90	3.07	.89
Kontrollgruppe	2.97	.90	2.92	.47	3.08	.66
GEHOBENE STIMMUNG						
Zielbindungsgruppe	3.42	.70	3.35	2.96	3.38	.78
Zielplanungsgruppe	3.15	.57	2.96	.73	2.92	.85
Kombinationsgruppe	3.20	.80	3.04	.70	3.07	.71
Kontrollgruppe	3.29	.57	3.01	.57	3.22	.69
DEPRIMIERTE STIMMUNG						
Zielbindungsgruppe	2.15	.88	1.81	.61	1.99	.76
Zielplanungsgruppe	2.53	.71	2.29	.83	2.51	.84
Kombinationsgruppe	2.61	.83	2.53	.76	2.57	.76
Kontrollgruppe	2.22	.86	2.14	.90	2.42	.89

Im Anschluss wurde die Beziehung zwischen den beiden Interventionskomponenten und der Energetisierung analysiert. Eine Varianzanalyse der Energetisierung mit dem dreifach gestuften Innersubjektfaktor Messzeitpunkt und den zweifach gestuften Zwischensubjektfaktoren Zielbindungs- und Zielplanungsintervention erbrachte neben einem

Haupteffekt für den Messzeitpunkt, $F(2,82) = 8.74$, $p < .001$, einen signifikanten Interaktionseffekt für den Term Messzeitpunkt \times Zielbindungsintervention, $F(2,82) = 3.80$, $p < .05$. Weitere Haupt- oder Interaktionseffekte konnten nicht nachgewiesen werden.

Mittelwertsvergleiche zeigten, dass Probanden, die an der Intervention zur Steigerung der Zielbindung teilnahmen, eine Woche nach der Interventionssitzung signifikant höhere Ausprägungen der Energetisierung im Studium aufwiesen als vor der Intervention, $t(43) = 3.53$, $p = .001$. Dieser Effekt blieb auch zwei Wochen nach der Ersterhebung stabil, $t(43) = 3.70$, $p = .001$. Nahmen Studierende nicht an den Übungen des Zielbindungsmoduls teil, ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen von T1 zu T2 bzw. zu T3 ($ps > .30$). Einzelne Mittelwertsvergleiche zu den drei Messzeitpunkten lieferten weder bei der Erstbefragung noch bei den beiden nachfolgenden Befragungen signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmern der Zielbindungsintervention und Probanden, die keine anreizbezogenen Aufgaben zu ihrem Studienziel absolvierten ($ps > .10$).

Eine Regressionsanalyse bestätigte den Interventionseffekt für die Zielbindungsintervention: Nach Kontrolle der anfänglichen Energetisierung klärten die Bedingungsfaktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention sowie deren Interaktion gemeinsam 7.1%, $\Delta F(3, 81) = 2.97$, $p < .05$ ($R^2_{Gesamt} = .350$), an zusätzlicher residualer Varianz der Energetisierung auf, wobei der Effekt auf die Zielbindungsintervention zurückging ($pr = .29$, $p < .01$).

Anschließend wurde eine Messwiederholungsvarianzanalyse mit der Anspannung als abhängige Variable durchgeführt. Diese ergab für den Bedingungsfaktor Zielplanungsintervention einen signifikanten Effekt, $F(1,82) = 5.40$, $p < .05$. Die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Zielplanungsintervention wurde ebenfalls statistisch bedeutsam, $F(2,82) = 3.29$, $p < .05$. Weitere Haupt- und Interaktionseffekte wurden nicht signifikant.

Zur näheren Analyse der Befunde wurden t -Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Nahmen Probanden an der Zielplanungsintervention teil, fühlten sie sich sowohl zu T2, $t(84) = 3.18$, $p = .01$, als auch zu T3, $t(84) = 2.08$, $p = .05$, hinsichtlich ihres Studiums angespannter als Probanden, die sich nicht mit handlungs- und planungsbezogenen Aktivitäten beschäftigten.

Mittelwertsvergleiche zwischen Messungen zu T1 und T2 bzw. T1 und T3 zeigten, dass Probanden der Zielplanungsbedingung eine Woche nach der Intervention eine höhere Anspannung im Studium verzeichneten als vor der Intervention, $t(44) = 2.65$, $p < .05$. Dieser Befund konnte auch zum dritten Messzeitpunkt nachgewiesen werden, $t(44) = 1.98$, $p = .05$. Erstellten Probanden keine Handlungspläne zur Verwirklichung ihres Studienziels,

unterschied sich das Ausmaß ihrer anfänglichen Anspannung nicht signifikant von dem der beiden Nachbefragungen ($ps > .40$).

Die Ergebnisse einer Regressionsanalyse unterstreichen den Einfluss der Zielplanungsintervention auf die studienbezogene Anspannung. Unter Kontrolle der anfänglichen Anspannung klärten die beiden Prädiktoren Zielplanungsintervention und Zielbindungsintervention 4.7%, $\Delta F(2, 82) = 3.05$, $p = .05$ ($R^2_{Gesamt} = .364$), der Residualvarianz auf, allerdings ließ sich dieser Effekt auf die Zielplanungsintervention zurückführen ($pr = .20$, $p = .06$).

Um die Wirkung der Interventionsmodule auf den Verlauf der Stimmungslage über die drei Messzeitpunkte zu untersuchen, wurden sowohl für die gehobene als auch deprimierte Stimmung Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt, wobei die beiden Bedingungsfaktoren Zielplanungsintervention und Zielbindungsintervention die Zwischensubjektfaktoren darstellten. Die Analyse für gehobene Stimmung im Studium erbrachte ausschließlich für den Faktor Messzeitpunkt einen signifikanten Effekt, $F(2,82) = 4.02$, $p < .05$. Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nahm für alle Untersuchungsteilnehmer das Ausmaß der gehobenen Stimmung ab, $t(85) = -2.88$, $p = .01$. Der Abfall von T1 zu T3 verfehlte die Signifikanzgrenze ($p = .08$).

Die Messwiederholungsanalyse für die deprimierte Stimmung im Studium ergab ebenfalls einen signifikanten Effekt für den Messwiederholungsfaktor, $F(2,82) = 3.63$, $p < .05$. Alle Untersuchungsteilnehmer zeigten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Abfall im Ausmaß ihrer deprimierten Stimmung, $t(85) = -2.68$, $p = .01$. Zum dritten Messzeitpunkt konnte jedoch keine statistisch bedeutsame Reduzierung nachgewiesen werden ($p > .90$). Darüber hinaus wurde in der Messwiederholungsanalyse auch der Haupteffekt für den Bedingungsfaktor Zielplanungsintervention statistisch bedeutsam, $F(1,82) = 6.67$, $p < .05$. Probanden, die an den Übungen zur Steigerung der Zielplanung teilnahmen, wiesen generell (aggregiert über die drei Messzeitpunkte) höhere Werte in der deprimierten Stimmung auf als Untersuchungsteilnehmern, die das entsprechende Übungsmaterial nicht bearbeiteten, $t(84) = 2.64$, $p = .01$.

Eine anschließend durchgeführte Regressionsanalyse der deprimierten Stimmung erbrachte nach Kontrolle des Ausgangsniveaus für die beiden Prädiktoren Zielbindungs- und Zielplanungsintervention keinen signifikanten Aufklärungsanteil in der Varianz ($p > .30$).

5.3.6.2 Studienbezogene Anpassungsmaße

Zur Analyse der Studienzufriedenheit und der Studienbindung wurden zunächst die statistischen Kennwerte berechnet. Tabelle 54 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der vier Untersuchungsbedingungen zu den beiden Messzeitpunkten (T1 und T3). Die beiden Indikatoren der Studienanpassung korrelierten sowohl zur ersten als auch zur dritten Erhebung sehr hoch: $r_{T1} = .73$, $r_{T3} = .75$. ($ps < .001$).

Tabelle 54: Mittelwerte und Standardabweichungen der studienbezogenen Anpassungsmaße als Funktion der Untersuchungsbedingung zu T1 und T3.

Untersuchungsbedingung	T1		T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
STUDIENZUFRIEDENHEIT				
Zielbindungsgruppe	71.40	12.73	73.23	13.52
Zielplanungsgruppe	64.26	16.23	63.34	12.62
Kombinationsgruppe	71.54	11.71	70.14	13.64
Kontrollgruppe	69.21	16.29	65.68	16.13
STUDIENBINDUNG				
Zielbindungsgruppe	3.78	.49	3.81	.60
Zielplanungsgruppe	3.67	.74	3.57	.72
Kombinationsgruppe	3.80	.55	3.83	.66
Kontrollgruppe	3.86	.70	3.68	.71

Zur Überprüfung der Hypothese 4 wurden in einem ersten Auswertungsschritt Varianzanalysen mit dem zweifach gestuften Messwiederholungsfaktor (T1, T3) und den ebenfalls zweifach gestuften Zwischenssubjektfaktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention durchgeführt. Die Analyse für Studienzufriedenheit ergab ausschließlich für den Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention einen signifikanten Haupteffekt, $F(1,82) = 4.11$, $p < .05$ (siehe Abbildung 29). Weder für den Messzeitpunkt und die Zielplanungsintervention noch für die Interaktionen zwischen den einzelnen Faktoren konnten statistische bedeutsame Effekte nachgewiesen werden ($ps > .10$). Probanden, die in strukturierten Übungen Anreize der Verfolgung ihres Studienziels imaginierten und elaborierten, verzeigten generell (aggregiert über zwei Messzeitpunkte) im Vergleich zu

Probanden, die nicht an der Zielbindungsintervention teilnahmen, eine höhere Studienzufriedenheit, $t(84) = 2.10, p < .05$.

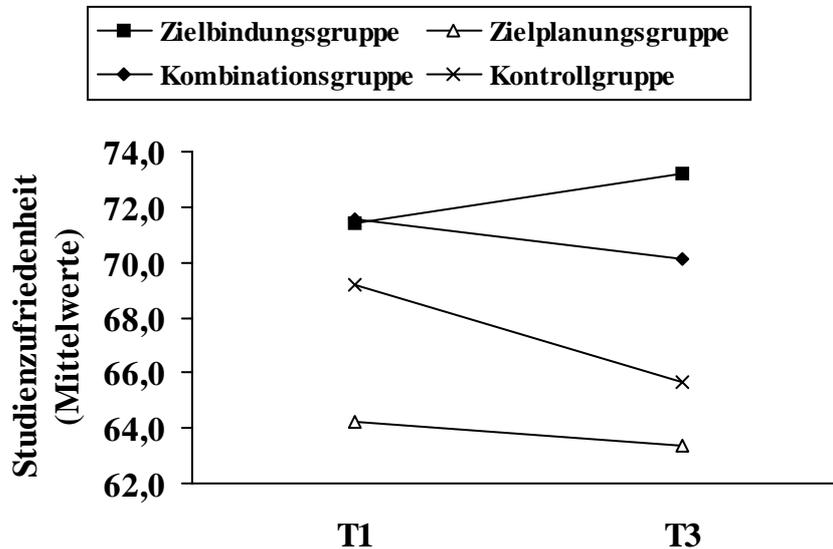


Abbildung 29: Studienzufriedenheit als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

In einem zweiten Schritt wurde eine Regressionsanalyse für die Vorhersage der Studienzufriedenheit zwei Wochen nach der Intervention durchgeführt. Nachdem die Studienzufriedenheit zu T1 in einem ersten Block aufgenommen wurde, wurden simultan die beiden Bedingungsfaktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention in die Regressionsgleichung eingeführt (2. Block). Nach statistischer Konstanthaltung der Baseline, konnten die beiden Prädiktoren des zweiten Blocks keinen zusätzlichen signifikanten Varianzanteil aufklären ($p = .10$). Jedoch erwies sich die Partialkorrelation des Bedingungsfaktors Zielbindungsintervention aus der Endgleichung mit $pr = .21$ ($p = .06$) als marginal statistisch bedeutsam.

Der positive Einfluss der Zielbindungsintervention auf Veränderungen der Studienzufriedenheit konnte auch mit der korrigierten Effektstärke der Zielbindungsgruppe ($d_{korr} = .36$) bestätigt werden. Für die beiden anderen Interventionsgruppe konnten keine Effekte nachgewiesen werden: $d_{korr} = .14$ (Zielplanungsgruppe) und $d_{korr} = .13$ (Kombinationsgruppe).

Die Varianzanalyse mit Messwiederholung für Studienbindung mit dem Innersubjektfaktor Messzeitpunkt (T1, T3) und den beiden Zwischensubjektfaktoren

Zielbindungs- und Zielplanungsintervention zeigte für den Interaktionsterm Messzeitpunkt \times Zielbindungsintervention einen signifikanten Effekt, $F(1,82) = 6.44$, $p < .05$. Darüber hinaus konnten keine signifikanten Haupt- bzw. Interaktionseffekte nachgewiesen werden, $ps > .40$.

Wie in Abbildung 30 dargestellt, blieb bei Probanden, die an der Zielbindungsintervention teilnahmen, vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt die Studienbindung konstant, es konnte kein statistisch bedeutsamer Zuwachs festgestellt werden ($p > .80$). Hingegen konnte für Teilnehmer, die keine Übungen des Zielbindungsmoduls absolvierten, ein signifikanter Abfall der Studienbindung verzeichnet werden, $t(41) = -2.38$, $p < .05$. Zwischen Teilnehmern der Zielbindungsintervention und Probanden, die keine anreizbezogenen Aufgaben zu ihrem Studienziel bearbeiteten, konnte weder zu T1 ($p > .90$) noch zu T3 ($p > .90$) ein statistisch signifikanter Unterschied nachgewiesen werden.

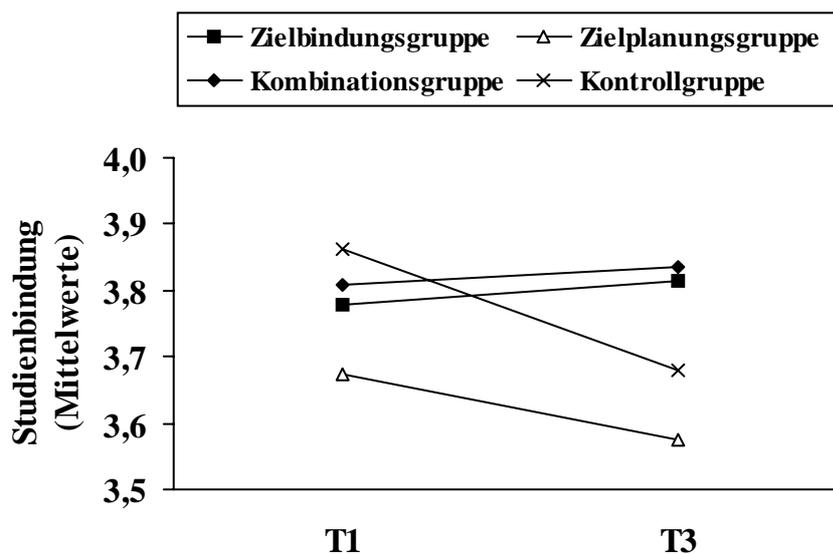


Abbildung 30: Studienbindung als Funktion von Messzeitpunkt und Untersuchungsbedingung.

Um den berichteten Effekt für die Zielbindungsintervention auch regressionsanalytisch zu prüfen, wurde eine Regressionsanalyse (siehe Tabelle 55) gerechnet. Diese ergab nach Kontrolle der anfänglichen Studienbindung für die beiden Prädiktoren Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention einen signifikanten Aufklärungsanteil von 1.7%, $\Delta F(2, 82) = 3.28$, $p < .05$, in der Residualvarianz der Studienbindung zu T3, wobei der Effekt auf den Zielbindungsfaktor zurückzuführen war (vgl. β s).

Tabelle 55: Hierarchische Regressionsanalyse der Studienbindung zu T3.

Block	Prädiktor	ΔR^2	B	$SE B$	β
1	Studienbindung _{T1}	.768	.95	.06	.87***
2	Versuchsbedingung	.017			
	ZB-Intervention		1.73	.68	.13*
	ZP-Intervention		.32	.68	.02
Kumuliertes R^2		.785			

Anmerkungen: $N = 86$, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, β = standardisierter Regressionskoeffizient für jede Variable in der Endgleichung, ZB = Zielbindung, ZP = Zielplanung, * $p < .05$, *** $p < .001$.

Durch die probeweise Aufnahme des Interaktionsterms Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention der Regressionsanalyse konnte kein zusätzlicher signifikanter Varianzanteil aufgeklärt werden ($p > .50$).

Die beschriebenen Befunde spiegeln sich auch in den Effektmaßen wider. Die korrigierte Effektstärke betrug für die Zielbindungsgruppe $d_{korr} = .35$ und $d_{korr} = .32$ für die Kombinationsgruppe. Für Zielplanungsgruppe lag die Effektstärke bei $d_{korr} = .25$.

5.3.6.3 Zusammenfassung der Befunde zu studienbezogenen Variablen

Zusammenfassend ergaben die Analysen zum Einfluss der Interventionseinheiten auf Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens folgende Ergebnisse: Die Teilnahme an der Intervention zur Vertiefung der Zielbindung hatte ausschließlich auf die Energetisierung im Studium einen Einfluss. Setzten sich Untersuchungsteilnehmer mit den Anreizen der Verfolgung ihres Studienziels auseinander, fühlten sie sich in ihrem Studium stärker energetisiert als vor der Interventionssitzung. Weder für die Anspannung noch für die gehobene und deprimierte Stimmungslage konnten Veränderungen festgestellt werden, die auf die Zielbindungsintervention zurückzuführen waren. Ein ähnliches Bild ergab sich für die Zielplanungsintervention. Ob Probanden handlungs- und planungsbezogene Aktivitäten ausführten, stand in keinem Zusammenhang dazu, in welcher Stimmungslage sie sich befanden. Hingegen konnte nachgewiesen werden, dass die Teilnahme an der Intervention zur Zielplanung dazu führte, dass Probanden sich nach der Intervention angespannter hinsichtlich ihres Studiums fühlten als vorher. Zwischen der Zielplanungsintervention und der späteren Energetisierung im Studium bestand kein Zusammenhang.

Die Analysen zur Wirkung der beiden Interventionsmodule auf Indikatoren der Studienanpassung können wie folgt zusammengefasst werden: Für die Zielbindungsintervention konnte erwartungskonform ein Effekt auf die Studienzufriedenheit und die Studienbindung nachgewiesen werden. Entgegen der Hypothese 4a konnten Veränderungen der beiden Anpassungsmaße nicht über die Teilnahme an der Zielplanungsintervention vorhergesagt werden. Auch die interaktive Verbindung der beiden Teilkomponenten der Intervention erwies sich gegenüber den beiden einzelnen Interventionsmaßnahmen als nicht überlegen. Diese Befunde stimmen mit den sehr hohen Stabilitätswerten der Studienzufriedenheit und der Studienbindung (siehe Anhang) überein.

5.3.7 Überprüfung von Mediatormodellen

Auf der Grundlage der Befunde aus Studie 1 zur Rolle der Zieleffektivität als Mediator bei der Vorhersage der Studienanpassung sollten in der vorliegenden Studie zwei Mediationsmodelle geprüft werden. Indem in den vorangegangenen Abschnitten bestätigt werden konnte, dass die Teilnahme an der Zielbindungsintervention sowohl in einem signifikanten Zusammenhang mit der Zieleffektivität als auch mit der Studienbindung bzw. der Studienzufriedenheit steht, wurden bereits zwei Voraussetzungen zum Nachweis einer Mediation (Baron & Kenny, 1986) erfüllt. Darauf aufbauend werden im Folgenden zum einen Analysen zur Vorhersage der Studienbindung beschrieben, zum anderen werden Analysen zu Mediatoreffekten der Zieleffektivität auf die Studienzufriedenheit präsentiert.

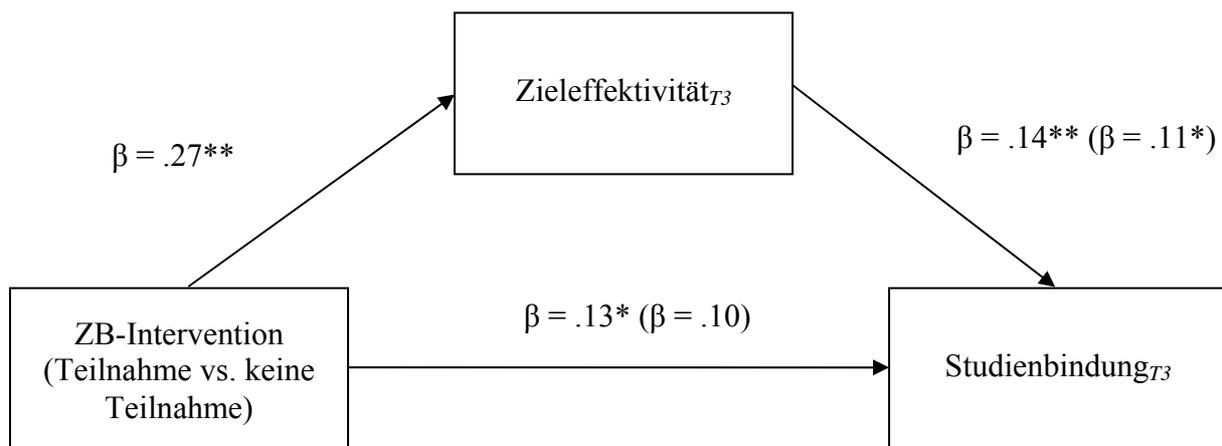
5.3.7.1 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienbindung

Indem gezeigt werden konnte, dass die Teilnahme an der Zielbindungsintervention sowohl mit Veränderungen der Zieleffektivität ($pr = .28, p < .01$) als auch mit Veränderungen der Studienbindung ($pr = .27, p < .05$) zusammenhing, sollte im Anschluss ein weiterer Prüfschritt zum Nachweis eines Mediatormodells durchgeführt werden. Zu diesem Zweck wurde regressionsanalytisch überprüft, ob die Zieleffektivität zu T3 die zeitgleich erhobene Studienbindung vorhersagt. Nach Kontrolle der anfänglichen Studienbindung betrug die Partialkorrelation $pr = .28$ ($p < .01$) und bestätigte somit den Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienbindung.

5.3.7.2 Direkte Prüfung der Mediation

Anschließend wurde die direkte Prüfung des Mediators Zieleffektivität mit folgendem Regressionsansatz vorgenommen: Blockweise wurden nacheinander die Studienbindung zu

T1, die Zieleffektivität zu T3 und der Bedingungsfaktor Zielbindungsintervention in die Analyse zur Vorhersage der Studienbindung zu T3 eingeführt. Nach Auspartialisierung der Zieleffektivität sank der Varianzaufklärungsanteil der Zielbindungsintervention von 1.7% auf 0.9% ab, $\Delta F(1, 82) = 3.46$, $p > .05$, $R^2_{Gesamt} = .795$. Dieses Ergebnis bestätigt, dass die Teilnahme an den Übungen zur Steigerung der Zielbindung zu einer Verbesserung der Zieleffektivität führt und darüber vermittelt zu einer Erhöhung der Studienbindung. Abbildung 31 illustriert die Wirkmechanismen des Mediatormodells.



Anmerkungen: ZB = Zielbindung, β in Klammern = standardisierter Regressionskoeffizient bei gleichzeitiger Berücksichtigung von ZB-Intervention und Zieleffektivität_{T3}; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Abbildung 31: Zieleffektivität als Mediator bei der Vorhersage der Studienbindung zu T3.

5.3.7.3 Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienzufriedenheit

Nachdem gezeigt werden konnte, dass der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an der Zielbindungsintervention und der Studienbindung durch die Zieleffektivität mediiert wurde, sollte anschließend für das zweite Anpassungsmaß, die Studienzufriedenheit, ein ähnliches Mediatormodell überprüft werden. Um neben den bereits beschriebenen Bedingungen eine weitere für den Nachweis einer Mediation zu erfüllen, wurde eine Regressionsanalyse mit der Studienzufriedenheit als abhängige Variable und der Zieleffektivität als Prädiktor durchgeführt. Da diese nach Kontrolle der anfänglichen Studienzufriedenheit keinen signifikanten Anteil in der Residualvarianz der Studienzufriedenheit durch die Zieleffektivität aufklärte ($p > .70$), konnte die dritte Voraussetzung einer Mediation nicht bestätigt werden.

5.3.7.4 Zusammenfassung der Befunde zur Vorhersage studienbezogener Anpassungsmaße

Die Ergebnisse der Analysen zur Überprüfung der Zieleffektivität als Mediator bei der Vorhersage der Anpassungsmaße Studienbindung und Studienzufriedenheit können wie folgt zusammengefasst werden: Beschäftigten sich Untersuchungsteilnehmer intensiv mit den Anreizen der Verfolgung ihres persönlichen Studienziels, konnten sie ihr Ziel effektiver verwirklichen. Dieses führte wiederum dazu, dass sie sich stärker an ihr Studium gebunden fühlten. Das Ausmaß ihrer Studienzufriedenheit blieb davon jedoch unbeeinflusst.

5.3.8 Zusatzanalysen zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen

Um in der vorliegenden Studie zu zusätzlich prüfen, ob bzw. inwieweit Veränderungen der Zieleffektivität und Anpassung an das Studium durch Persönlichkeitsvariablen beeinflusst wurden, wurden die in Abschnitt 5.3.4 und Abschnitt 5.3.6 beschriebenen Regressionsanalysen unter zusätzlicher Aufnahme der Gewissenhaftigkeit und Dispositionen der Zielverfolgung wiederholt. Durch dieses Vorgehen konnte getestet werden, ob sich die nachgewiesenen Interventionseffekte auch unter Kontrolle von Persönlichkeitsmerkmalen bestätigten. Außerdem wurden Moderatoreffekte geprüft.

Zu diesem Zweck wurde in einem ersten Schritt der potenzielle Einfluss der Gewissenhaftigkeit auf die abhängigen Variablen Zieleffektivität und Studienbindung sowie Studienzufriedenheit überprüft. In einem zweiten Auswertungsschritt wurden zum einen die Beziehungen zwischen Zielverfolgungsstrategien und Zieleffektivität und zum anderen die Beziehungen zwischen Dispositionen der Zielverfolgung und Studienbindung bzw. Studienzufriedenheit getestet. Zusätzlich wurden in den entsprechenden Analysen die jeweiligen Interaktionsterme Persönlichkeitsmerkmal \times Interventionsbedingung und Persönlichkeitsmerkmal \times Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention untersucht. Im Anhang sind die Interkorrelationen der Kontrollmaße mit den anderen Untersuchungsvariablen dargestellt.

5.3.8.1 Gewissenhaftigkeit

Die Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zieleffektivität (vgl. Abschnitt 5.3.4) erbrachte nach zusätzlicher Aufnahme des Persönlichkeitsmerkmals Gewissenhaftigkeit keine bedeutsamen Veränderungen der beiden Haupteffekte für die Zielbindungsintervention ($pr = .28, p < .01$) und Zielplanungsintervention ($pr = .22, p < .05$). Zudem stand die Gewissenhaftigkeit in keiner signifikanten Beziehung zur Zieleffektivität ($pr = .06, p > .60$)

In der Analyse zur Vorhersage der Studienbindung (vgl. Abschnitt 5.3.6) erwies sich die Gewissenhaftigkeit ebenfalls als nicht bedeutsam ($pr = -.08, p > .40$). Der signifikante Einfluss des Prädiktors Zielbindungsintervention blieb auch unter Kontrolle der Gewissenhaftigkeit stabil ($pr = .28, p < .05$).

Nach zusätzlicher Aufnahme der Gewissenhaftigkeit in die Regressionsanalyse der Studienzufriedenheit (vgl. Abschnitt 5.3.6) kam es zu keiner Abschwächung des marginal signifikanten Interventionseffektes für die Zielbindungsintervention ($pr = .21, p = .06$). Die Gewissenhaftigkeit stand in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit ($pr = .01, p > .90$).

Die probeweise Testung der zweifach- und dreifach Interaktionsterme (Interventionsbedingung \times Gewissenhaftigkeit, Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention \times Gewissenhaftigkeit) führte in keiner der Analysen zu signifikanten Resultaten ($ps > .50$).

5.3.8.2 Zielverfolgungsstrategien

Um den Einfluss von Dispositionen der hartnäckigen Zielverfolgung und flexiblen Zielanpassung zu prüfen, wurden diese sowohl in die Regressionsanalyse der Zieleffektivität als auch in die der Studienbindung sowie Studienzufriedenheit als zusätzliche Variablen aufgenommen.

Die Analyse zur Vorhersage der Zieleffektivität (vgl. Abschnitt 5.3.4) zeigte, dass hohe Ausprägungen in der flexiblen Zielanpassung tendenziell zu höheren Zieleffektivitätswerten führten ($pr = .20, p = .08$). Die hartnäckige Zielverfolgung stand ebenfalls in einer positiven Beziehung zur Zieleffektivität, wobei die Partialkorrelation nicht signifikant war ($pr = .15, p > .10$). Unter Berücksichtigung der Dispositionen in der Zielverfolgung blieb der Interventionseffekt für die Zielbindungsintervention konstant ($pr = .30, p < .01$), für die Zielplanungsintervention erwies sich der Effekt jedoch als nicht stabil ($pr = .17, p > .10$).

Die erneute Durchführung der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Studienbindung (vgl. Abschnitt 5.3.6) ergab für die flexible Ziellanpassung einen signifikanten Effekt ($pr = .22, p < .05$). Hingegen stand die hartnäckige Zielverfolgung in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der Studienbindung ($pr = .00, p > .90$). Auch unter Kontrolle der Zielverfolgungsstrategien erwies sich die Zielbindungsintervention als signifikanter Prädiktor für die Studienbindung ($pr = .27, p < .05$).

Nach zusätzlicher Aufnahme der hartnäckigen Zielverfolgung und flexiblen Ziellanpassung in die Analyse zur Vorhersage der Studienzufriedenheit (vgl. Abschnitt 5.3.6) blieb der Effekt für die Zielbindungsintervention stabil ($pr = .22, p = .05$). Die Zielverfolgungsstrategien standen in keiner signifikanten Beziehung zur Studienzufriedenheit ($ps < .30$).

Die probeweise Prüfung von zwei- und dreifachen Interaktionen (Interventionsbedingung \times Hartnäckige Zielverfolgung, Interventionsbedingung \times Flexibel Ziellanpassung, Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention \times Hartnäckige Zielverfolgung, Zielbindungsintervention \times Zielplanungsintervention \times Flexibel Ziellanpassung) erbrachte keine zusätzliche Variansaufklärung in den Analysen ($ps > .40$).

5.3.8.3 Zusammenfassung der Analysen zum Einfluss von Persönlichkeitsvariablen

In der Gesamtbetrachtung der Analysen zeigt sich, dass die Effekte der Zielbindungsintervention und der Zielplanungsintervention bei der Vorhersage der Zieleffektivität sowie der beiden Anpassungsmaße Studienbindung und Studienzufriedenheit auch unter Kontrolle von Persönlichkeitsvariablen stabil blieben. Ausschließlich der spezifische Einfluss der Zielplanungsintervention auf die Zieleffektivität erwies sich bei Berücksichtigung der Zielverfolgungsstrategien als nicht mehr nachweisbar. Darüber hinaus ergaben die Auswertungen, dass individuelle Merkmalsausprägungen in der Gewissenhaftigkeit am Ende der Untersuchung in keiner bedeutsamen Beziehung mit der Zieleffektivität und den studienbezogenen Anpassungsmaßen standen. Hingegen konnte für die flexible Ziellanpassung, jedoch nicht für die hartnäckige Zielverfolgung, eine signifikante Vorhersageleistung für die Studienbindung festgestellt werden. Dispositionen der Zielverfolgung standen in keinem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit. In der Tendenz konnte die flexible Ziellanpassung das Ausmaß der Zieleffektivität vorhersagen. Eine bedeutsame Beziehung zwischen der hartnäckigen Zielverfolgung und der Zieleffektivität war nicht nachweisbar. In keiner der Analysen fanden sich Moderatoreffekte.

5.4 Diskussion

Nachdem in Studie 1 die globale Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms nachgewiesen werden konnte, stand im Mittelpunkt von Studie 2 die Frage, ob die Kombination der beiden Interventionsmodule effektiver als jedes der beiden Module für sich allein ist. Um die Fragestellung zu beantworten, wurden Studierende entsprechend einem 2 (Zielbindungsintervention: Teilnahme vs. keine Teilnahme) \times 2 (Zielplanungsintervention: Teilnahme vs. keine Teilnahme) Design einer von vier Untersuchungsgruppen zugewiesen: In der Zielbindungsgruppe bearbeiteten die Probanden die Aufgaben des Interventionsmoduls zur Vertiefung der Bindung an ihre persönlichen Studienziele; in der Zielplanungsgruppe wurden die Übungen des Interventionsmoduls zur Verbesserung der erlebten Realisierbarkeit von persönlichen Zielen durchgeführt. Probanden der Kombinationsgruppe absolvierten das vollständige Übungsprogramm und entsprachen so der Interventionsgruppe von Studie 1. In der „unbehandelten“ Kontrollgruppe wurden keine Interventionsmaßnahmen eingesetzt. Im Folgenden werden die Befunde der Untersuchung zusammengefasst und diskutiert. Zunächst werden Ergebnisse zu zielbezogenen Merkmalen besprochen. Im Anschluss erfolgt die Diskussion der Resultate zur Zieleffektivität sowie zum allgemeinen Wohlbefinden und zu Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens.

5.4.1 Steigerung der Zielbindung und Realisierbarkeit von persönlichen Zielen

Die berichteten Befunde belegen die spezifische Wirkung der beiden entwickelten Interventionsmodule. Zum einen führten die Übungen zur Steigerung der Zielbindung dazu, dass Studierende sich eine (T2) sowie zwei (T3) Wochen später deutlich stärker mit ihren persönlichen Zielen identifizierten als zu Beginn der Untersuchung. Sowohl Studierende in der Zielbindungsgruppe ($d_{korr} = 1.20$) als auch Studierende in der Kombinationsgruppe ($d_{korr} = 1.30$) waren den Studierenden in der Kontrollgruppe zu T2 überlegen. Dieser Effekt schwächte sich zu T3 leicht ab, blieb aber bedeutsam (Zielbindungsgruppe vs. Kontrollgruppe: $d_{korr} = 1.02$; Kombinationsgruppe vs. Kontrollgruppe: $d_{korr} = 1.20$). Für die Zielplanungsintervention konnte kein Einfluss auf die Zielbindung nachgewiesen werden. Dieser Befund zeigt, dass die Erstellung eines Zielplans, in dem konkrete Handlungsschritte für die Verfolgung eines ausgewählten Zieles festgelegt wurden und Schwierigkeiten auf dem Weg zur Zielerreichung sowie Möglichkeiten ihrer Bewältigung spezifiziert wurden, mit keinen Auswirkungen auf die Zielbindung verknüpft war.

Zum zweiten bewirkten die Übungen zur Steigerung der Realisierbarkeit von persönlichen Zielen, dass Studierende die Bedingungen für die Verwirklichung ihrer

studienbezogenen Anliegen zu T2 und zu T3 im Vergleich zu T1 als günstiger wahrnahmen. Eine Woche nach der Interventionssitzung betrug die korrigierte Effektstärke für die Zielplanungsgruppe vs. Kontrollgruppe $d_{korr} = .98$. Dieser Effekt war zwei Wochen nach der Intervention noch stärker ausgeprägt, $d_{korr} = 1.22$. In ähnlicher Richtung fielen die korrigierten Effektstärken für die Kombinationsgruppe vs. Kontrollgruppe aus: T1/T2 $d_{korr} = .65$; T1/T3 $d_{korr} = .90$. Für die Zielbindungsintervention konnte kein fördernder Einfluss auf die wahrgenommene Realisierbarkeit von persönlichen Studienzielen nachgewiesen werden. Die Anreicherung eines Ziels mit vielfältigen Anreizen blieb somit ohne positive Konsequenzen für die erlebte Realisierbarkeit des betreffenden Ziels.

Die Wirksamkeit der Zielbindungsintervention konnte durch einen weiteren Befund bestätigt werden: Probanden, die sich intensiv mit den ergebnis- und tätigkeitsbezogenen Anreizen ihrer Zielverfolgung beschäftigten und ihre angestrebten Studienziele zu langfristigen Bestrebungen, persönlichen Stärken und eigenen Bedürfnissen in Beziehung setzten, nahmen zwei Wochen nach der Intervention (T3) ihre persönlichen Ziele als stärker selbstbestimmt wahr als zu Beginn der Untersuchung. Die korrigierte Effektstärke für die Zielbindungsgruppe vs. Kontrollgruppe betrug $d_{korr} = .57$, für die Kombinationsgruppe vs. Kontrollgruppe $d_{korr} = .35$. Kurz nach der Interventionssitzung (T2) war dieser Effekt für die Zielbindungsbedingung nur in der Tendenz nachweisbar; die korrigierten Effektstärken lagen bei $d_{korr} = .28$ für die Zielbindungsgruppe und $d_{korr} = .26$ für die Kombinationsgruppe. Die Analysen zur zielbezogenen Selbstbestimmtheit ergaben keinen Effekt für die Zielplanungsintervention. Demzufolge führte die intensive Auseinandersetzung mit den äußeren Realisierungsbedingungen und der konkreten, mitunter auch problematischen Umsetzung eines angestrebten Ziels zu keinem gesteigerten Gefühl der Selbstbestimmtheit bei der Verfolgung von persönlichen Studienzielen.

Insgesamt betrachtet unterstreicht der Befund, dass anreizbezogene Übungen neben der Erhöhung der Zielbindung auch zu positiven Veränderungen der Selbstbestimmtheit von persönlichen Studienzielen führten, den doppelten Nutzen der Zielbindungsintervention. Darüber hinaus steht dieser Befund in Einklang mit den Beobachtungen von Koestner et al. (2002), wonach Personen, die intensiv darüber reflektierten, warum sie ihre Ziele für das neue Jahr verfolgen wollten und welche persönlichen Vorteile sie damit verbanden, einige Wochen nach der Intervention ihre Vorhaben als selbstbestimmter wahrnahmen. Ähnliche Ergebnisse fanden Berg, Janoff-Bulman und Cotter (2001). Sie konnten nachweisen, dass kontrollierte Ziele („shoulds“) in autonome Ziele („wants“) umgewandelt werden können. Probanden, die für ihre fremdbestimmten Ziele intrinsische Gründe (z.B. Freunde, Spaß) oder externale

Belohnungsanreize (z.B. Anerkennung, Wertschätzung durch andere) generierten, nahmen nach diesen Übungen ihre Ziele als autonomer wahr.

Im Gegensatz zur ersten Studie wurde in der zweiten Studie die Wirksamkeit der Interventionsmodule auch auf zielbezogene Emotionen überprüft. Die Ergebnisse fielen für die positiven und negativen Zieleemotionen differenziert aus. Fokussierten Studierende ergebnis- und tätigkeitsbezogene Anreize ihrer Zielverfolgung und verknüpften sie darüber hinaus ihre aktuellen Anliegen mit langfristigen Zielen, persönlichen Stärken und eigenen Bedürfnissen, blieb das Ausmaß von positiveren Gefühlen, die sie in Bezug auf ihre Studienziele erlebten, stabil. Der Effekt der Zielbindungsintervention auf positive Zieleemotionen spiegelt sich auch in den korrigierten Effektstärken wider: $d_{korr} = .21$ (T2) bzw. $d_{korr} = .30$ (T3) für die Zielbindungsgruppe und $d_{korr} = .11$ (T2 und T3) für die Kombinationsgruppe. Im Gegensatz zu dem Ergebnismuster von positiven zielbezogenen Emotionen, erbrachten die Auswertungen keinen Interventionseffekt des Zielbindungsmoduls für Veränderungen in den negativen Zieleemotionen. In welchem Ausmaß Studienteilnehmer im Verlauf der Untersuchung ihre angestrebten Ziele mit negativen Emotionen assoziierten, war nicht davon abhängig, ob sie zuvor in einer Interventionssitzung ihre Studienziele mit vielfältigen Anreizen anreicherten. Für die Zielplanungsintervention ließ sich weder ein Effekt für positive noch für negative Zieleemotionen nachweisen. Dieser Befund spricht dafür, dass Übungen, in denen ausgefeilte Handlungspläne für die Verwirklichung von persönlichen Studienzielen erstellt und potenzielle Schwierigkeiten bei der Zielverfolgung bedacht werden, mit keinen bedeutsamen Veränderungen der zielbezogenen Emotionen einhergehen.

Des Weiteren zeigten die Analysen zur Beschäftigungshäufigkeit, dass sowohl strukturierte Aufgaben zur Vertiefung der Zielbindung als auch jene zur Spezifikation der Zielplanung effektiv sind, wobei letztere besonders wirksam waren. Von der Erst- bis zur Zweitbefragung beschäftigten sich im Vergleich zur Kontrollgruppe Studierende der Zielplanungsgruppe ($d_{korr} = 1.40$), der Kombinationsgruppe ($d_{korr} = 1.36$) und der Zielbindungsgruppe ($d_{korr} = .88$) deutlich häufiger mit ihren persönlichen Studienzielen. Diese Effekte schwächten sich zu T3 leicht ab, blieben jedoch stark: Die Effektstärke für die Zielplanungsgruppe betrug $d_{korr} = 1.16$, für die Kombinationsgruppe $d_{korr} = 1.00$ und für die Zielbindungsgruppe $d_{korr} = .83$. Aus den Befunden kann zum einen geschlossen werden, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen in Form von strukturierten Übungen zu einer Steigerung der gedanklichen und aktiven Beschäftigungshäufigkeit führt. Zum anderen fällt bei differenzierter Betrachtung der Effekte auf, dass eine schrittweise und

differenzierte Zielplanung in besonderem Maße zu einer häufigeren Beschäftigung mit persönlichen Zielen beiträgt.

Prestwich et al. (2003) berichten ähnliche Befunde für die Ausführung einer Sportübung. In ihrer Studie führten Personen häufiger eine bestimmte Sportübung aus, wenn sie zuvor a) genau festgelegt hatten, wann, wo und welchen Sport sie treiben wollten, b) sich die positiven und negativen Konsequenzen der jeweiligen sportlichen Aktivität vor Augen führten oder c) sowohl einen detaillierten Trainingsplan erstellten als auch die jeweiligen Folgen der Sportübung beschrieben. Darüber erwies sich im direkten Vergleich die Planungsbedingung der Anreizbedingung als überlegen.

5.4.2 Steigerung der Zieleffektivität

Wie in der ersten Studie lag das Hauptanliegen der zweiten Studie darin, die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen auf Veränderungen in der Zieleffektivität nachzuweisen. Von besonderem Interesse war zusätzlich die Überprüfung der beiden separaten Interventionsmodule und ihrer Kombination. Erwartungskonform bestätigten die vorgestellten Ergebnisse, dass zielgerichtete Interventionsmaßnahmen die effektive Verwirklichung von persönlichen Studienzielen fördern können. Die Erfolgsrate bei der Zielrealisierung nahm innerhalb einer Woche bei Studierenden in der Zielbindungsgruppe ($d_{korr} = 1.32$), in der Zielplanungsgruppe ($d_{korr} = .85$) und in der Kombinationsgruppe ($d_{korr} = .69$) im Vergleich zu Studierenden der Kontrollgruppe deutlich zu. Überraschend war zunächst der Befund, dass Studierende, die das vollständige Interventionsprogramm durchliefen, nicht die stärkste Steigerung in der Zieleffektivität aufwiesen. Jedoch ergab sich zwei Wochen nach der Intervention ein verändertes Befundmuster, welches darauf hindeutet, dass erst durch eine gewisse Anzahl an konkreten Erfahrungen während der Zielverwirklichung die gleichzeitige Ausführung von anreiz- und planungsbezogenen Aktivitäten ihre vollständige Wirkung entfaltet. Während die Fördereffekte in der Zielbindungsgruppe ($d_{korr} = .68$), und in der Zielplanungsgruppe ($d_{korr} = .72$) auf ein niedrigeres Niveau fielen, war die Überlegenheit der Kombinationsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe ($d_{korr} = 1.03$) zu T3 stärker ausgeprägt als zu T2.

Obgleich beide Module bei der Vorhersage der Zieleffektivität nicht interaktiv, sondern nur additiv zusammenwirkten, steht dieses Befundmuster in Einklang mit den Annahmen des dieser Arbeit zugrunde liegenden Zielmodells (Brunstein & Maier, 2002; Brunstein et al., 1999). Demnach kann die effektive Verwirklichung von persönlichen Studienzielen sowohl durch den Einsatz von anreiz- als auch von planungsbezogenen

Übungen, d.h. der Förderung der Zielbindung und der Realisierbarkeit von persönlichen Zielen wirksam gesteigert werden. Wie ist zu erklären, dass die beiden Interventionskomponenten nicht interaktiv zusammenwirkten? Eine mögliche Interpretation wäre, dass eine Vielzahl der Untersuchungsteilnehmer bereits hohe Werte im Ausgangsniveau der Zielbindung sowie der erlebten Realisierbarkeit ihrer persönlichen Ziele aufwies. Ein interaktiver Effekt ist eigentlich jedoch nur dann zu erwarten, wenn mehrere Probanden vor der Intervention in beiden Zieldimensionen niedrige Werte aufzeigen und somit die gleichzeitige Durchführung der Interventionsübungen zur Vertiefung der Zielbindung und zur Verbesserung der wahrgenommenen Realisierbarkeit persönlicher Ziele notwendig wäre.

Der Befund, dass die Kombinationsgruppe mittelfristig gegenüber der Kontrollgruppe am stärksten im Vorteil war, weist Parallelen mit den Beobachtungen von Prestwich et al. (2003) auf. Sie konnten in ihrer Studie zeigen, dass Studierende, die sich sowohl mit den positiven und negativen Folgen einer anvisierten Sportübung beschäftigten als auch den genauen Zeitpunkt und Ort sowie die Art der jeweiligen Übung schriftlich festlegten, im Vergleich zu Studierenden, die entweder keine dieser Aufgaben bearbeiteten oder nur eine der beiden Aufgabentypen durchliefen, ihre sportliche Fitness am stärksten verbesserten. Die Autoren betrachten dieses Resultat als Bestätigung dafür, dass die Effektivität von Implementierungsintentionen, d.h. die Erstellung eines Handlungsplanes, bei komplexeren Verhaltensweisen durch die motivationale Strategie der Antizipation von Gewinnen und Verlusten eines gewünschten Verhaltens erhöht werden kann.

Da in dieser Studie im Unterschied zur Studie 1 neben der globalen Intervention auch die beiden separaten Interventionsmodule eingesetzt wurden, konnten zwei weitere Fragestellungen überprüft werden: 1. Wird die Wirkung der Zielbindungsintervention auf die Zieleffektivität durch die Zielbindung vermittelt? 2. Wird der Effekt der Zielplanungsintervention auf die Zieleffektivität durch die Realisierbarkeit von persönlichen Zielen mediiert? Mediationsanalysen konnten beide Wirkmechanismen bestätigen. Führten Studierende sich vielfältige Anreize ihrer Zielverfolgung vor Augen und verknüpften sie ihre aktuellen Studienziele mit übergeordneten Zielen und eigenen Stärken sowie individuellen Bedürfnissen, fühlten sie sich anschließend stärker an ihre Studienziele gebunden und verzeichneten als Folge davon vermehrt Fortschritte bei der Umsetzung ihrer Anliegen. Spezifizierte Studierende detaillierte Handlungspläne in Bezug auf die Umsetzung ihrer Studienziele, erlebten sie danach die Bedingungen für die Realisierung ihrer Ziele als günstiger, was wiederum die Zieleffektivität positiv beeinflusste. Die berichteten Befunde

illustrieren somit zwei Wege, wie die effektive Verwirklichung von persönlichen Zielen gefördert werden kann.

In Anlehnung an das Zielmodell von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) sollte in der dargestellten Studie auch untersucht werden, unter welchen Voraussetzungen die beiden Interventionsmodule am effektivsten sind. Entgegen der Erwartung konnte nicht nachgewiesen werden, dass die Intervention zur Steigerung der Zielbindung besonders dann zu positiven Effekten bei der Zieleffektivität führte, sofern die Bedingungen für die Verwirklichung des verfolgten Studienziels als günstig erlebt wurden. Des Weiteren konnte ebenfalls nicht bestätigt werden, dass Probanden, die an der Intervention zur Verbesserung der wahrgenommenen Realisierbarkeit von persönlichen Zielen teilnahmen und sich zudem stark an ihre Anliegen gebunden fühlten, die größten Erfolge bei der Verwirklichung ihrer Studienziele verbuchten. Diese Befunde sprechen dafür, dass beide Interventionsformen unabhängig von dem jeweiligen Ausgangsniveau der Zielbindung und der erlebten Realisierbarkeit von persönlichen Zielen wirksam sind. Aufgabe zukünftiger Untersuchungen wird es sein, zu prüfen, ob diese Ergebnisse nur Einzelbefunde sind oder ob sie sich replizieren lassen.

5.4.3 Steigerung des allgemeinen und kontextspezifischen Wohlbefindens

Wie in Studie 1 sollte auch in dieser Studie die Wirksamkeit der Interventionsmodule auf das allgemeine und das kontextspezifische Wohlbefinden überprüft werden. Im Gegensatz zur ersten Untersuchung wurde ausschließlich die aktuelle Lebenszufriedenheit als Indikator für das allgemeine Wohlbefinden analysiert; die Aktiviertheit (Energetisierung und Anspannung) sowie die Stimmungslage (gehobene und deprimierte) wurden als Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens ausgewertet. Da es sich bei den Teilnehmern dieser Untersuchung nicht wie in der ersten Untersuchung um Studienanfänger handelte, wurden als Maße für die Anpassung an das Studium nur die Studienbindung und die Studienzufriedenheit erfasst und analysiert. Im Gegensatz zu den in Studie 1 zusätzlich eingesetzten Instrumenten zur Erhebung der akademischen und sozialen Adaptation sind diese Fragebogen dafür geeignet, im Verlauf des gesamten Studiums als Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens zu fungieren.

Für Veränderungen in der aktuellen Lebenszufriedenheit konnten keine Interventionseffekte nachgewiesen werden. Für die studienbezogene Aktiviertheit und Stimmungslage ergaben sich folgende Befunde:

Erstens ließ sich für die Zielbindungsintervention ein bedeutsamer Effekt auf die Energetisierung nachweisen. Studierende, die an den Übungen zur Steigerung der Zielbindung teilnahmen, fühlten sich sowohl kurz nach der Interventionssitzung als auch zwei Wochen danach stärker in Bezug auf ihr Studium energetisiert als zu Beginn der Untersuchung. Dieses Resultat spricht dafür, dass eine positive studienbezogene Aktiviertheit ausgelöst werden kann, sobald sich ein Studierender vergegenwärtigt, mit welchen ergebnis- und tätigkeitsbezogenen Anreizen, übergeordneten Zielen und persönlichen Bedürfnissen sowie eigenen Stärken ein aktuell verfolgtes Studienziel in Beziehung steht. Die Zielplanungsintervention übte keinen Einfluss auf die spätere Energetisierung aus. Demnach löst die Spezifikation eines Zielplanes keine Gefühle der Aktivität oder Tatkräftigkeit aus.

Zweitens belegen die berichteten Ergebnisse einen Effekt der Zielplanungsintervention auf die Anspannung. Studierende, die das Aufgabenmaterial des Zielplanungsmoduls bearbeiteten, fühlten sich hinsichtlich ihres Studiums eine Woche später angespannter. Diese Wirkung blieb auch mittelfristig nachweisbar. Für die Zielbindungsintervention wurden weder ähnliche noch entgegengesetzte Effekte nachgewiesen. Wie ist dieses Befundmuster zu deuten? Es scheint, dass die Erstellung eines ausgefeilten Zielplanes, in dem neben konkreten Handlungsschritten auch potenzielle Schwierigkeiten skizziert werden müssen, die während der Verwirklichung des betreffenden Ziels auftreten könnten, Gefühle der studienbezogenen Anspannung hervorrufen können. Denkbar wäre, dass Personen durch diese Übungseinheit vor Augen geführt wird, wie viel Aufwand und Energie die Verwirklichung ihres Studienziels in Anspruch nehmen wird und als Folge davon Empfindungen wie beispielsweise Nervosität oder Unruhe ausgelöst werden. Insbesondere wenn zuvor die Umsetzung des angestrebten Ziels unterschätzt wurde, wäre eine solche Interpretation plausibel. Diese Vermutung steht in Einklang mit der These Contis (2000), wonach das planende Reflektieren über die Umsetzung von Studienzielen auch mit negativen Emotionen in Form von Grübeleien einhergehen kann.

Drittens konnten in der vorliegenden Studie keine Effekte der beiden Interventionsformen auf das studienbezogene Ausmaß der gehobenen und deprimierten Stimmungslage nachgewiesen werden. Ob Studierende anreiz- oder planungsbezogene Übungen absolvierten, übte keinen Einfluss darauf aus, ob sie sich in Bezug auf ihr Studium in einer guten oder schlechten Stimmung befanden. Betrachtet man diese und die für Studie 1 berichteten Ergebnisse, scheinen deprimierte und gehobene Gefühle, d.h. der hedonische Ton in keinem Zusammenhang mit den entwickelten Interventionsübungen zu stehen, unabhängig davon ob die Stimmungslage allgemein oder studienbezogen untersucht wird.

Von besonderer Relevanz waren die Befunde zu den beiden Anpassungsmaßen Studienbindung und Studienzufriedenheit. Dabei ging es einerseits darum, die Ergebnisse aus der ersten Untersuchung zu replizieren. Andererseits konnte mit der Untersuchungsstichprobe zusätzlich überprüft werden, ob die Interventionen auch bei Nicht-Studienanfängern wirksam waren. In Übereinstimmung mit der Vermutung konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der Zielbindungsintervention und der Studienzufriedenheit gefunden werden. Die korrigierten Effektstärken veranschaulichen jedoch, dass Studierende zwei Wochen nach der Interventionssitzung nur dann im Vergleich zur Kontrollgruppe zufriedener mit ihrem Studium waren, wenn sie sich ausschließlich mit den vielfältigen Anreizen ihrer Zielverfolgung beschäftigten (Zielbindungsgruppe vs. Kontrollgruppe: $d_{\text{korrr}} = .36$). Erstellten sie außerdem auch ausgefeilte Handlungspläne für die Verwirklichung ihrer Studienziele, führte das jedoch zu keiner bedeutsamen Steigerung in der Studienzufriedenheit (Kombinationsgruppe vs. Kontrollgruppe: $d_{\text{korrr}} = .13$). Dass die zusätzliche Spezifikation eines Zielplanes keinen gesteigerten Fördereffekt auf die Studienzufriedenheit hatte, stimmt mit dem Ergebnis überein, wonach auch die Zielplanungsgruppe der Kontrollgruppe nicht bedeutsam überlegen war, $d_{\text{korrr}} = .14$. Für die Zielplanungsintervention ließ sich dementsprechend kein bedeutsamer Fördereffekt auf Veränderungen in der Zufriedenheit mit dem Studium nachweisen. Auch für Veränderungen in der Studienbindung konnte ausschließlich für die Intervention zur Steigerung der Zielbindung ein bedeutsamer Effekt nachgewiesen werden. Studierende, die anreizbezogene Übungen zu ihren Studienzielen durchliefen, verzeichneten im Verlauf der Untersuchung im Unterschied zur Kontrollgruppe einen Anstieg in der Studienbindung: Zielbindungsgruppe vs. Kontrollgruppe $d_{\text{korrr}} = .35$; Kombinationsgruppe vs. Kontrollgruppe $d_{\text{korrr}} = .32$.

Insgesamt lässt sich aus dem Ergebnismuster zu den beiden Anpassungsmaßen schlussfolgern, dass durch die intensive Beschäftigung mit den Folgen der Verwirklichung eines studienbezogenen Lern- bzw. Leistungsziels und dessen gedanklicher Verknüpfung mit langfristigen Bestrebungen, persönlichen Stärken und individuellen Bedürfnissen sowohl die Studienzufriedenheit als auch die Studienbindung gesteigert werden können. Warum erwiesen sich diese Effekte für die Zielbindungsintervention nicht noch stärker und warum konnte die Wirksamkeit der Zielplanungsintervention nicht bestätigt werden? Eine mögliche Erklärung liefert ein Blick auf die sehr hohen Stabilitätswerte für die beiden Anpassungsmaße (siehe Anhang). Es kann spekuliert werden, dass Studenten, die im Durchschnitt schon einige Semester an der Universität studiert haben – wie in dieser Studie –, bereits stabile Einstellungen in Bezug auf ihr Studium entwickelt haben und demzufolge Veränderungen in

diesem Bereich schwieriger herbeizuführen sind. Um verlässlichere Aussagen zur Wirkung von Interventionsmaßnahmen in diesem Bereich gewinnen zu können, sind weitere Untersuchungen notwendig.

In ähnlicher Weise wie in Studie 1 sollte auch in dieser Studie überprüft werden, ob der berichtete Effekt der Zielbindungsintervention auf die Studienbindung und auf die Studienzufriedenheit durch die Zieleffektivität vermittelt wurde. Während Mediationsanalysen bestätigten, dass die intensive Beschäftigung mit zielbezogenen Anreizen zu einer Förderung der effektiven Verwirklichung des jeweiligen Studienziels führte und darüber vermittelt die Bindung an das Studium positiv beeinflusste, erwies sich die Zieleffektivität nicht als Mediator bei der Vorhersage der Studienzufriedenheit.

6. Gesamtdiskussion

In der gegenwärtigen Forschungslandschaft findet sich eine Vielfalt zieltheoretischer Erkenntnisse, die jedoch bis heute kaum Eingang in Programme zur Förderung von Individuen gefunden haben (Brunstein et al., 2005; Lent, 2004; Sheldon et al., 2001). In dieser Arbeit wurde ein theoriegeleiteter Ansatz vorgestellt, der sich in den noch sehr jungen Zweig der zielbezogenen Interventionsforschung einreicht. Im Folgenden werden zunächst die Annahmen zur Wirksamkeit dieses Ansatzes in Zusammenhang mit den zentralen Befunden aus zwei Interventionsstudien zusammenfassend diskutiert. Anschließend werden Einschränkungen und Perspektiven für zukünftige Forschungsarbeiten sowie praktische Implikationen erörtert. Zum Schluss wird ein kurzes Resümee gezogen.

6.1 Zusammenfassung der Befunde und Diskussion der Annahmen

Das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit bestand darin, ein Interventionsprogramm zur Förderung der Zieleffektivität zu entwickeln und dieses hinsichtlich seiner Wirksamkeit anhand ziel- und wohlbefindensbezogener Kriterien zu überprüfen. In Anlehnung an das von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) entwickelte Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens, in dem die Bindung an Ziele und die erlebte Realisierbarkeit von Zielen als zwei Einflussgrößen für Fortschritte bei der Verwirklichung von persönlichen Zielen sowie des subjektiven Wohlbefindens beschrieben werden, beinhaltet das Programm zwei Interventionsmodule: Das Zielbindungsmodul ist darauf ausgerichtet, die Entschlossenheit, ein persönliches Ziel verfolgen zu wollen, zu steigern. Personen werden einerseits dazu aufgefordert, sich intensiv mit den ergebnis- und tätigkeitsbezogenen Anreizen ihrer Zielverfolgung auseinanderzusetzen; andererseits verknüpfen sie ihre persönlichen Anliegen mit langfristigen Bestrebungen, persönlichen Stärken und eigenen Bedürfnissen. Das Zielplanungsmodul zielt darauf ab, die wahrgenommene Realisierbarkeit eines persönlichen Ziels zu verbessern. In den entsprechenden Übungen erstellen Personen einen detaillierten Plan, der sich auf die Umsetzung eines angestrebten Ziels beziehen soll. Dabei werden Personen zum einen darum gebeten, konkrete Handlungsschritte zu spezifizieren; zum anderen sollen sie potenzielle Schwierigkeiten, die bei der Verfolgung des jeweiligen Ziels auftreten könnten, sowie adäquate Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Hindernisse skizzieren und Quellen sozialer Unterstützung erschließen.

Um die Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms zu überprüfen, wurden zwei aufeinander aufbauende Feldexperimente mit longitudinalen Designs durchgeführt. In

der ersten Studie wurde die globale Wirksamkeit des Programms bei Studienanfängern getestet. Im Mittelpunkt der zweiten Studie, an der Studierende aus verschiedenen Fachsemestern teilnahmen, stand die Überprüfung der Wirksamkeit der Komponenten des Programms.

Die Befunde aus beiden Untersuchungen illustrieren, dass durch die Zielbindungsintervention und durch die Zielplanungsintervention die Verwirklichung von persönlichen Studienzielen bedeutsam gefördert werden kann. In Studie 1 verzeichneten Studienanfänger, die an beiden Interventionsmodulen teilnahmen (Interventionsgruppe), im Verlauf ihres ersten Semesters einen deutlich stärkeren Zuwachs in der Zieleffektivität als Studienanfänger, die sich entweder ohne einen strukturierten Leitfaden mit ihren persönlichen Studienzielen beschäftigten (zielrelevante Kontrollgruppe) oder anreiz- und planungsbezogene Übungen absolvierten, welche in keinem Zusammenhang mit ihren persönlichen Zielen standen (nicht-zielrelevante Kontrollgruppe). In Studie 2 konnten diese Ergebnisse repliziert und differenziert werden: Nahmen Studierende an einer oder an beiden Interventionsformen teil (Zielbindungsgruppe, Zielplanungsgruppe, Kombinationsgruppe), konnten sie im Vergleich zu einer „unbehandelten“ Kontrollgruppe sowohl eine Woche als auch zwei Wochen später ihre Studienziele effektiver verwirklichen. Erwartungskonform erwiesen sich die Zielbindungs- und die Zielplanungsintervention als zwei effektive Methoden zur Förderung der Zieleffektivität. Darüber hinaus zeigte sich bei differenzierter Betrachtung die Kombinationsgruppe mittelfristig der Kontrollgruppe als am stärksten überlegen, obgleich auch die beiden anderen Interventionsgruppen gegenüber der Kontrollbedingung im Vorteil waren. Dennoch scheint die aufeinander folgende Ausführung von motivationalen und planungsbezogenen Aktivitäten, wie auch Prestwich et al. (2003) und Sheeran et al. (2005) in ihren Studien zu gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen zeigten, etwas wirksamer zu sein als jede Interventionsform für sich allein. Dieses entspricht der Empfehlung von Sheeran et al. (2005), wonach zunächst die Absicht, ein Ziel verfolgen zu wollen, gestärkt werden soll, bevor ein Plan zur Verwirklichung des entsprechenden Ziels spezifiziert wird.

Der Befund, dass unmittelbar nach der Interventionssitzung die Effektstärken für die Zielbindungs- und Zielplanungsgruppe stärker ausfielen als für die Kombinationsgruppe, könnte zum einen darauf hindeuten, dass erst durch eine gewisse Anzahl an konkreten Erfahrungen während der Zielverwirklichung die gleichzeitige Ausführung von anreiz- und planungsbezogenen Aktivitäten ihre vollständige Wirkung entfaltet. Zum anderen sprechen

diese Ergebnisse dafür, dass kurzfristig die beiden Interventionsformen für sich allein im Hinblick auf die Zieleffektivität wirksamer sind als ihre gemeinsame Durchführung.

Während die separate Wirksamkeit der Zielplanungsintervention mit den Forschungsarbeiten zum Konzept der Vorsatzbildung übereinstimmt (vgl. Gollwitzer & Sheeran, in Druck; Sheeran et al. 2005), stützt der Nachweis der separaten Wirksamkeit der Zielbindungsintervention die Annahmen, dass tätigkeits- und zweckzentrierte Anreize sowie Folgeanreize (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1989), d.h. deren „Aufschaukelung“ (Kuhl, 2001) und die Kontrastierung von positiven Zukunftsphantasien mit negativen Aspekten der Realität (Oettingen et al., 2001) eine bedeutsame Rolle für das Zielhandeln einnehmen.

Warum förderte das Interventionsprogramm die Zieleffektivität? In Anlehnung an das Zielmodell von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) wurde vermutet, dass eine Steigerung der Zielbindung und der erlebten Realisierbarkeit von persönlichen Zielen zu positiven Veränderungen in der Zieleffektivität führt. Die Befundmuster aus den hier vorgestellten Untersuchungen stützen sowohl diese Annahme als auch die vorausgehende These, dass durch die zielbezogenen Fördermaßnahmen die Bindung an persönliche Ziele und die wahrgenommene Realisierbarkeit von persönlichen Zielen bedeutsam gesteigert werden können. Studie 1 erbrachte folgende Ergebnisse: Studienanfänger, die für ihre Studienziele die Übungsmaterialien aus beiden Interventionsmodulen bearbeiteten (Interventionsgruppe), verzeichneten im Vergleich zu Studienanfängern, die ohne eine strukturierte Anleitung ihre Ziele reflektierten (zielrelevante Kontrollgruppe) oder zielferne Aufgaben durchführten (nicht-zielrelevante Kontrollgruppe), von der Anfangs- bis zur Endphase des ersten Semesters einen deutlichen Anstieg ihrer Zielbindung und der erlebten Realisierbarkeit ihrer Ziele. Zudem wurde nachgewiesen, dass der Effekt der Intervention auf die Zieleffektivität durch die Zielbindung vermittelt wurde. Studie 2 bestätigt diese Resultate und erweitert sie um den Nachweis der spezifischen Wirksamkeit der beiden Zielinterventionen: Das Elaborieren von ergebnis- und tätigkeitsbezogenen Anreizen der Zielverfolgung und die Verknüpfung eines aktuell verfolgten Ziels mit übergeordneten Zielen, persönlichen Stärken sowie eigenen Bedürfnissen (Zielbindungsintervention) führte zu positiven Veränderungen der Zielbindung; nicht aber der erlebten Realisierbarkeit von persönlichen Zielen. Demgegenüber ging die Spezifikation eines Zielplanes (Zielplanungsintervention) mit einer Verbesserung der wahrgenommenen Realisierbarkeit von persönlichen Zielen einher; nicht aber der Zielbindung. Zudem konnte in Studie 2 gezeigt werden, dass a) der Effekt der Zielbindungsintervention auf die Zieleffektivität durch die Zielbindung und b) der Effekt der

Zielplanungsintervention auf die Zieleffektivität durch die erlebte Realisierbarkeit mediiert wurde.

Die beiden Studien erbrachten einen weiteren wichtigen Befund zur Wirksamkeit des Interventionsprogramms: Die Adaptation an die Studiensituation konnte ebenfalls durch die entwickelten Interventionsmaßnahmen effektiv gefördert werden. In Studie 1 verzeichneten Studienanfänger, die das Interventionsprogramm durchliefen (Interventionsgruppe), im Vergleich zu Studienanfängern, die entweder unstrukturierte Zielübungen (zielrelevante Kontrollgruppe) oder zielirrelevante Aufgaben bearbeiteten (nicht-zielrelevante Kontrollgruppe), im Verlauf des ersten Semesters einen deutlichen Zuwachs in ihrer Anpassung an das Studium. Die Interventionsteilnehmer konnten sowohl ihre akademische und soziale Adaptation an das Studium als auch ihre Studienbindung und die Zufriedenheit mit ihrem Studium erhöhen. In Studie 2 wurde dieses Ergebnismuster auch für Studierende aus unterschiedlichen Fachsemestern bestätigt. Zudem ergab die differenzierte Analyse aus Studie 2, dass ausschließlich die Zielbindungsintervention einen positiven Einfluss auf die Anpassung an das Studium ausübte, was darauf hinweist, dass vor allem anreiz- und nicht planungsbezogene Zielübungen eine fördernde Wirkung auf das studienbezogene Wohlbefinden ausüben. Da jedoch aufgrund der Stichprobe nur die Studienbindung und die Studienzufriedenheit als Indikatoren der Anpassung an das Studium untersucht wurden, ist die Replikation sowie die Erweiterung der Ergebnisse aus Studie 1 nur für diese beiden Anpassungsmaße gültig.

Der Befund, dass die Fördereffekte in Studie 1 im Vergleich zu denen aus Studie 2 stärker ausgeprägt waren, spricht für den besonderen Nutzen des Interventionsprogramms bei Studienanfängern. Der Beginn eines Studiums scheint in besonderem Maße dafür geeignet zu sein, Anpassungsprozesse in Bezug auf die Studiensituation durch zielbezogene Fördermaßnahmen optimieren zu können. Vor dem Hintergrund, dass der Eintritt ins Studium für viele Studierende eine schwierige Lebensphase darstellt (Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000), ist der erhöhte Förderbedarf plausibel.

Wie erklärt sich der positive Einfluss der Zielintervention auf die Studienanpassung? Auf der Grundlage des Zielmodells des subjektiven Wohlbefindens (Brunstein & Maier, 2002; Brunstein et al., 1999) wurde vermutet, dass der Zusammenhang zwischen dem Interventionseffekt und der Anpassung an das Studium durch die Zieleffektivität mediiert wird. Die Befunde aus beiden Untersuchungen sprechen für diesen zugrunde liegenden Wirkmechanismus. Studie 1 zeigte, dass die Zielbindungsintervention in Verbindung mit der Zielplanungsintervention zu einer Steigerung der Zieleffektivität und darüber vermittelt zu

einer Steigerung der Eingliederung in das Studium führte. Studie 2 lieferte den Nachweis, dass die Zielbindungsintervention die Zieleffektivität positiv beeinflusste, was wiederum zu einer Verbesserung der Studienbindung führte. Zusammengefasst illustrieren diese Ergebnisse die doppelte Funktion des entwickelten Interventionsprogramms: Mit strukturierten Zielmaßnahmen kann die effektive Verwirklichung von persönlichen Studienzielen und darüber vermittelt die erfolgreiche Anpassung an das Studium gefördert werden.

Ein weiterer Befund zur Überprüfung der Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms verdient Erwähnung: Die Resultate aus beiden Untersuchungen zeigten übereinstimmend, dass die Zielmaßnahmen zu keiner Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens führten. Der Befund, dass sich für das studienbezogene Wohlbefinden, d.h. für Indikatoren der Anpassung an das Studium Fördereffekte zeigten, wohingegen für allgemeine Wohlbefindensmaße keine positiven Veränderungen durch die Interventionsmodule bestätigt werden konnten, steht in Einklang mit Lents (2004) These, wonach Indikatoren des globalen Wohlbefindens weniger gut geeignet seien, um die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen zur Optimierung der Lebensanpassung zu überprüfen. Lent empfiehlt stattdessen, aufgrund ihrer höheren Sensibilität kontextspezifische Maße des Wohlbefindens für den Nachweis von Fördereffekten einzusetzen. Ein Blick auf die Forschungsarbeiten zum Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und Wohlbefinden bietet eine zweite Erklärungsmöglichkeit dafür, warum sich für das kontextübergreifende Wohlbefinden keine Interventionseffekte nachweisen ließen. Die Befundmuster aus verschiedenen Studien (z.B. Brunstein, 1999; Brunstein et al., 1998; Berg et al., 2001; Sheldon et al., 2004) zeigen, dass Menschen in ihrem Alltag eine Vielzahl von persönlichen Zielen aus verschiedenen Lebensbereichen verfolgen, die wiederum Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden nehmen. In den beiden Untersuchungen der vorliegenden Arbeit wurden jedoch nur zwei Ziele aus dem Lebensbereich Studium analysiert. Demnach wurde nur ein Teilaspekt der verschiedenen Ziele untersucht, die mit dem globalen Wohlbefinden der befragten Probanden in Beziehung stehen, während vielfältige andere Ziele als Einflussfaktoren nicht berücksichtigt wurden.

In der Gesamtbetrachtung bestätigen die Befunde der beiden präsentierten Studien eindeutig die Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität. Darüber hinaus liefern sie empirische Evidenz dafür, dass die zielbezogenen Interventionsmaßnahmen auch das kontextspezifische Wohlbefinden in Form einer erfolgreichen Integration in das Studium fördern können. Einerseits ergänzt die vorliegende Arbeit mit ihren Studien zur Optimierung der Zielverwirklichung und der Studienanpassung

durch eine Optimierung von Zielmerkmalen die beiden Ansätze von Koestner et al. (2002) und Sheldon et al. (2002) um eine dritte Möglichkeit, die Realisierung von persönlichen Zielen und das Wohlbefinden von Menschen in einem ökologisch validen Kontext durch entsprechende Interventionen positiv zu beeinflussen. Andererseits bietet sie im Gegensatz zu den Ansätzen von Koestner et al. und Sheldon et al. ein Interventionsprogramm, von dem eine Vielzahl von Menschen profitieren können, unabhängig davon, ob sie über sehr günstige oder ungünstige Voraussetzungen für die Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele verfügen.

6.2 Einschränkungen und Perspektiven

In der vorliegenden Arbeit wurde erstmals ein theoriegeleitetes Interventionsprogramm zur Förderung der Verwirklichung von persönlichen Zielen vorgestellt, das einerseits Maßstäbe der Evaluation psychologischer Interventionen erfüllt und andererseits unabhängig von den jeweiligen Ausgangsbedingungen für die Zielrealisierung wirksam ist. Die ermutigenden Befunde aus den beiden präsentierten Studien geben eine Vielzahl von Anregungen für zukünftige zielbezogene Interventionsforschung, die zusammen mit den Einschränkungen der beiden Studien in den folgenden Punkten dargestellt werden:

In den hier vorgestellten Untersuchungen wurde die Wirksamkeit des Interventionsprogramms ausschließlich für kurzfristige Studienziele von Studierenden geprüft. Um die berichteten Interventionseffekte hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit zu untersuchen, sollten die Fördermaßnahmen in verschiedenen Lebensbereichen, bei unterschiedlichen Teilnehmergruppen und für längerfristige Ziele eingesetzt werden. Dabei könnte zum einen die Frage geklärt werden, ob die Intervention beispielsweise auch bei Berufs- bzw. Karrierezielen und gesundheitsbezogenen sowie familiären Zielsetzungen effektiv ist und in ähnlicher Weise für verschiedene Altersgruppen Fördereffekte zeigt. Zum anderen gäben solche Untersuchungen Aufschluss darüber, ob für die effektive Verwirklichung längerfristiger Anliegen eine wiederholte Durchführung der Interventionsübungen von Nöten ist. Es ist zu vermuten, dass die Realisierung von Zielen, welche eine längere Zeitperspektive aufweisen, erhöhte Anforderungen an die Selbstregulation und Handlungskontrolle stellt und demzufolge eine erneute Bearbeitung des Interventionsmaterials zu einem späteren Zeitpunkt sinnvoll wäre. Diese Überlegung ist eng mit der Fragestellung verbunden, inwieweit grundsätzlich, d.h. auch bei kurzfristigen Zielen eine Wiederholung der Intervention einen zusätzlichen Nutzen bringen würde.

Weiterführende Studien sollten neben der Generalisierbarkeit auch die Nachhaltigkeit der Zielintervention überprüfen. Dazu könnte zum Beispiel durch einen intra-individuellen

Vergleich getestet werden, ob die Effekte der Interventionsübungen, welche Probanden für ihre aktuellen Ziele durchführen, sich auch anschließend auf neu gebildete Ziele positiv auswirken.

Für zukünftige Studien ergibt sich eine weitere Aufgabenstellung: Während Probanden in den präsentierten Untersuchungen das Interventionsmaterial für zwei persönliche Ziele bearbeiteten, sollte geprüft werden, ob die Durchführung der Intervention für ein Ziel bereits genügt, um zeitlich parallel verfolgte Ziele ebenfalls effektiver zu verwirklichen. Sollten sich so genannte Transfereffekte nachweisen lassen, würde das für eine hohe Wirkungsbreite der Fördermaßnahmen sprechen und die Ökonomie der Intervention unterstreichen, da die Zielübungen nur exemplarisch eingesetzt werden müssten.

Die hier dargestellten Ergebnisse zur Studienanpassung belegen den Nutzen der Zielintervention für den Übergang in eine neue Lebensphase. Damit geben sie Impulse für weitere Forschungsarbeiten, welche die Optimierung der Lebensanpassung für andere Übergangsphasen untersuchen könnten. So wäre denkbar, dass beispielsweise auch beim Eintritt ins Berufsleben oder in die Rente Menschen von Interventionen, die auf ihre persönlichen Ziele ausgerichtet sind, profitieren könnten.

Bei der Interpretation der berichteten Befunde ist zu berücksichtigen, dass die Kriterien für die Effektivität der Zielintervention ausschließlich auf Einschätzungen beruhen, die per Selbstbericht erfasst wurden. In zukünftigen Untersuchungen sollten zusätzlich objektivere Maße wie zum Beispiel Klausurnoten oder Fremdbeurteilungen verwendet werden.

Einschränkend ist für die vorliegende Arbeit außerdem zu erwähnen, dass das Ausmaß der Übereinstimmung zwischen Zielen und Bedürfnissen über das explizite Selbstbestimmtheitsmaß ermittelt wurde. In zusätzlichen Studien wird zu prüfen sein, ob sich die Ergebnisse replizieren lassen, wenn das Ausmaß der Motiv-Ziel-Kongruenz auf der impliziten Messung von Motiven per TAT basiert.

Schließlich sollten weiterführende Untersuchungen auch überprüfen, ob Teilnehmer noch stärker von dem Programm profitieren könnten, wenn sie – im Gegensatz zu den hier vorgestellten Untersuchungen – zuvor über den Sinn und Zweck der Intervention aufgeklärt würden. In diesem Zusammenhang wäre ebenfalls zu klären, inwieweit sich zusätzliche Vorteile in Bezug auf die Wirksamkeit der Zielintervention ergeben würden, wenn der Versuchsleiter die Rolle eines Trainers übernehmen würde und so die Durchführung des Interventionsprogramms aktiv begleiten würde.

6.3 Praktische Implikationen

Welche praktischen Schlussfolgerungen lassen sich aus den berichteten Ergebnissen der beiden Interventionsstudien ziehen? Zum einen demonstrieren die Befunde, dass durch ein aus dem Zielmodell von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) theoretisch abgeleitetes Interventionsprogramm die Effektivität bei der Verwirklichung von persönlichen Studienzielen wirksam gefördert werden kann. Strukturierte Übungen zur Vertiefung der Zielbindung (z.B. Verknüpfung eines angestrebten Ziels mit tätigkeits- und ergebnisbezogenen Anreizen) und zur Verbesserung der Bedingungen für die Realisierbarkeit von persönlichen Zielen (z.B. Spezifikation von Handlungsschritten) scheinen ein probates Mittel zu sein, um kurzfristige Studienziele effektiver umsetzen zu können und somit die Studienleistungen positiv zu beeinflussen. Zum anderen erwies sich die entwickelte Zielintervention auch im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration in das Studium als wirksam. Der vorgestellte Interventionsansatz bietet so die Möglichkeit, die Bewältigung von akademischen und sozialen Anforderungen, welche insbesondere zu Beginn eines Studiums eine große Herausforderung für viele Studierende darstellt (Jackson et al., 2000) und einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterführung eines Studiums ausübt (Baker & Syrik, 1984; Rickinson, 1998; Tinto, 1975; Strauss & Volkwein, 2004), zu erleichtern. Dabei stärkt das Interventionskonzept die pro-aktive Rolle, welche Studierenden bei der Bewältigung von studienbezogenen Aufgaben zugeschrieben wird (Cantor & Langston, 1989; Conti, 2000).

In Anbetracht der dargestellten positiven Effekte wäre aus praktischer Sicht eine Implementierung des hier vorgestellten Interventionsprogramms in den studentischen Alltag wünschenswert. So wäre es beispielsweise vorstellbar, die zielbezogenen Übungen in die Einführungsveranstaltungen für Studienanfänger curricular zu verankern. Denkbar wäre auch, die Zielintervention in bereits bestehende Beratungsprogramme für Studierende (vgl. DeStefano et al., 2001) zu integrieren. Da die Bearbeitung der schriftlichen Interventionsmaterialien für ein persönliches Ziel ca. 30 Minuten in Anspruch nimmt und nur einer kurzen mündlichen Instruktion bedarf sowie parallel für mehrere Personen erfolgen kann, ist das entwickelte Förderprogramm sehr ökonomisch durchführbar. Die Anwendbarkeit des Programms wird außerdem durch den Befund gestützt, dass die förderliche Wirkung der Zielintervention auch bei Berücksichtigung von verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen stabil blieb. Es ist davon auszugehen, dass eine Vielzahl von Personen von dem Interventionsprogramm profitieren könnte. Dementsprechend scheint eine aufwändige persönlichkeitspsychologische Diagnostik im Vorfeld der Durchführung der zielbezogenen Maßnahmen nicht erforderlich.

Für den akademischen Bereich legen die präsentierten Ergebnisse eine weitere Schlussfolgerung nahe: Die verwendeten Fragebogen zur Erfassung des studienbezogenen Wohlbefindens (z.B. soziale Adaptation, Studienzufriedenheit) haben sich als reliable Instrumente erwiesen, die darüber Aufschluss geben können, wie gut bzw. weniger gut ein Studierender den Übergang in eine neue Lebensphase gemeistert hat und in das Studium integriert ist (DeStefano et al., 2001). Sie stellen somit ein diagnostisches Werkzeug dar, um die für den Studienerfolg relevante Bewältigung von vielfältigen Aufgaben und Anforderungen zu untersuchen. Zudem ermöglichen diese Verfahren einen differenzierten Blick darauf, in welchen Bereichen die Anpassung an das Studium bereits erfolgt ist und wo vermehrt Fördermaßnahmen (z.B. Beratung, Zielinterventionen) benötigt werden, um die Eingliederung in das Studium zu verbessern. Sollte sich beispielsweise zeigen, dass ein Studierender sozial gut in das Universitätsleben integriert ist, jedoch Probleme bei der Bewältigung von akademischen Anforderungen aufweist, könnte er gezielt an einer Intervention teilnehmen, die speziell auf die erfolgreiche Verwirklichung seiner lern- und leistungsbezogenen Studienziele ausgerichtet ist.

Da das Konzept der persönlichen Ziele zunehmend in verschiedenen Anwendungsfeldern der Psychologie an Bedeutung gewinnt (Dargel & Brunstein, 2005), eröffnen sich auch außerhalb des akademischen Bereichs für das hier vorgestellte Interventionsprogramm vielfältige Einsatzmöglichkeiten. Vor dem Hintergrund, dass persönliche Ziele beispielsweise im beruflichen Kontext eine wichtige Funktion für die erfolgreiche Eingliederung in ein Unternehmen ausüben (Maier & Brunstein, 2001), wäre es vorstellbar, die entwickelten Interventionen im Rahmen von Trainee-Programmen als Grundlage von Zielvereinbarungsgesprächen einzusetzen. Empfehlenswert wäre, dass der jeweilige Berufseinsteiger sich in einem ersten Schritt die vielfältigen Anreize, die sich sowohl auf ein persönliches berufliches Ziel selbst als auch auf langfristige Zielvorhaben, eigene Stärken und persönliche Bedürfnisse beziehen, vergegenwärtigt. In einem zweiten Schritt sollte er festlegen, welche Handlungsschritte er wann und wo ausführen wird, um das angestrebte Ziel verwirklichen zu können. Zudem sollte er in diesem Plan beschreiben, welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung des jeweiligen Ziels auftreten könnten, mit welchen Strategien er diese bewältigen würde und wer ihm aus dem beruflichen oder privaten Bereich soziale Unterstützung während der Zielverfolgung geben könnte. In einem dritten Schritt könnten die vorangegangenen Überlegungen die Basis dafür sein, mit dem jeweiligen Vorgesetzten bzw. Mentor die motivierenden Anreize und notwendigen Ressourcen für die

Verwirklichung des jeweiligen beruflichen Ziels zu besprechen und so ggf. die Effektivität der Zielintervention zu erhöhen.

Auch im klinischen Bereich findet das Konzept der persönlichen Ziele verstärkt Beachtung. So spielen Ziele zum Beispiel in der Selbstmanagement-Therapie von Kanfer, Reinecker und Schmelzer (2000) eine wichtige Rolle. Dort bilden sie die Grundlage für den Aufbau der Therapiemotivation und für die Modifikation von Verhalten. Angesichts der Ergebnisse der beiden Studien wäre es denkbar, dass durch den Einsatz der entwickelten Zielintervention die mit der Therapie intendierte Entfaltung eines selbstregulierten und selbstkontrollierten Verhaltens zusätzlich gefördert werden könnte. Möglicherweise könnten Fähigkeiten des effizienten Selbstmanagements während des Therapieprozesses noch besser entwickelt werden, wenn ein Patient folgende Fragen bei der Bearbeitung der Interventionsaufgaben für sich klärt: Warum will ich das Ziel verfolgen? Wann, wo und wie kann ich es verwirklichen? Welche Schwierigkeiten könnten bei der Verfolgung meines Ziels auftreten, wie könnte ich diese bewältigen und wer könnte mich bei der Realisierung meines Ziels unterstützen? Da in der Selbstmanagement-Therapie der Therapeut interaktiv mit dem Patienten zusammenarbeitet, wäre es ratsam, dass der Patient unter Anleitung des Therapeuten die einzelnen Interventionsübungen absolviert.

6.4 Resümee

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildete die Frage, wie die Verwirklichung von persönlichen Zielen gefördert werden kann. Die hier vorgestellten Feldstudien liefern eine empirisch fundierte Antwort: Wenn Personen durch hoch strukturierte Interventionsübungen ihre Zielbindungen verstärken und die erlebte Realisierbarkeit ihrer Ziele verbessern, erreichen sie größere Fortschritte bei der Umsetzung der betreffenden Ziele.

Auf der Grundlage anspruchsvoller Untersuchungsdesigns konnte im Kontext des akademischen Alltags gezeigt werden, dass die Verknüpfung von persönlichen Studienzielen mit vielfältigen Anreizen (Zielbindungsmodul) und die Spezifikation eines ausgefeilten Handlungsplanes für die Realisierung der betreffenden Ziele (Zielplanungsmodul) einen fördernden Einfluss auf die Zieleffektivität ausüben. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass die Interventionsmaßnahmen, deren theoretische Wurzeln in dem Zielmodell von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) verankert sind, auch positive Effekte auf Indikatoren der Anpassung an das Studium (akademische und soziale Adaptation, Studienbindung und Studienzufriedenheit) auslösen.

Die Befunde der beiden Studien bekräftigen die proaktive Rolle, die Menschen bei der Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele und beim Übergang in eine neue Lebensphase spielen. In der vorliegenden Arbeit wurde ein Programm vorgestellt, das Individuen dabei unterstützen kann, selbstregulierend Erfolge bei der Realisierung ihrer persönlichen Vorhaben zu erzielen und darüber hinaus neue Herausforderungen durch sich verändernde Lebenssituationen zu meistern. Aus den dargestellten Befunden können wichtige Impulse für verschiedene Anwendungsfelder der Psychologie ausgehen. In zukünftigen Studien wird es einerseits darauf ankommen, die Übertragbarkeit des Interventionsprogramms in den akademischen Alltag von Studierenden zu prüfen. Dabei ist zu klären, in welcher Form und zu welchen Zeitpunkten Studierenden die Durchführung der Interventionsmodule angeboten werden sollte. Andererseits sollte in weiterführenden Forschungsarbeiten untersucht werden, ob bzw. inwieweit die Zielintervention auch außerhalb des universitären Kontextes beispielsweise für organisationspsychologische und therapeutische Prozesse nutzbar sein kann.

7. Zusammenfassung

In der gegenwärtigen Zielforschung haben sich verschiedene Modelle etabliert, in denen dem Streben nach persönlichen Zielen eine wichtige Rolle für das subjektive Wohlbefinden von Menschen zugeschrieben wird (vgl. Diener, et al., 1999; Lent, 2004; Schmuck & Sheldon, 2001). Auf der Grundlage von dazugehörigen empirischen Studien wurden verschiedene Merkmale von Zielen identifiziert, die Aufschluss darüber geben, warum persönliche Ziele einerseits Quellen von Lebenszufriedenheit, positivem emotionalen Befinden und psychischer Gesundheit sind, während sie andererseits zu Beeinträchtigungen des subjektiven Wohlbefindens führen können. Damit das Verfolgen von Zielen einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden und verwandte Indikatoren der Lebensanpassung ausübt, sollten Menschen beispielsweise Ziele anstreben, die mit ihren inneren Werten und persönlichen Interessen übereinstimmen (z.B. Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon & Houser-Marko, 2001), denen sie sich stark verbunden fühlen und deren Realisierbarkeit sie als günstig wahrnehmen (z.B. Brunstein et al., 1998; Maier & Brunstein, 2001). Obgleich die einzelnen Ansätze viel versprechende Möglichkeiten eröffnen, um Menschen in ihrem Alltag erfolgreicher und zugleich glücklicher zu machen, fehlen Förderprogramme, in denen die gewonnenen Erkenntnisse für Individuen praktisch umgesetzt werden. Erst in den letzten Jahren wurde damit begonnen, Annahmen aus telischen Modellen nicht nur korrelationsstatistisch, sondern auch feldexperimentell in ökologisch validen Kontexten zu prüfen und durch die Modifikation von Zielmerkmalen die Realisierung persönlicher Ziele sowie das Wohlbefinden von Menschen zu fördern (z.B. Sheldon et al., 2002; Koestner et al., 2001).

In diesen noch sehr jungen Zweig der angewandten Zielforschung reiht sich auch die vorliegende Arbeit ein. Auf der Grundlage des Zielmodells von Brunstein und Maier (2002; Brunstein et al., 1999) wurde ein modulares Interventionsprogramm entwickelt, bei dem sowohl durch eine Stärkung von Zielbindungen (Zielbindungsmodul) als auch durch eine Verbesserung der Realisierbarkeit persönlicher Ziele (Zielplanungsmodul) die Verwirklichung von persönlichen Zielen gefördert und darüber vermittelt das kontextspezifische Wohlbefinden optimiert werden soll. Die hoch strukturierten Übungen des Zielbindungsmoduls sind darauf ausgerichtet, persönliche Ziele mit tätigkeits- und ergebnisbezogenen Anreizen anzureichern und mit langfristigen Bestrebungen, persönlichen Stärken sowie grundlegenden Bedürfnissen zu verknüpfen. In dem Zielplanungsmodul werden konkrete aufeinander aufbauende Handlungsschritte mit dazugehörigen Orts- und Zeitangaben festgelegt, die für die Realisierung persönlicher Ziele erforderlich sind. Zudem werden Schwierigkeiten antizipiert, welche die Verwirklichung der betreffenden Ziele

behindern könnten, und entsprechende Bewältigungsstrategien sowie Quellen sozialer Unterstützung erschlossen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, die Wirksamkeit des entwickelten Interventionsprogramms zur Steigerung der Effektivität bei der Verwirklichung persönlicher Ziele im akademischen Alltag nachzuweisen. Darüber hinaus sollte gezeigt werden, dass die Intervention auch einen positiven Einfluss auf Indikatoren der Anpassung an das Studium (akademische und soziale Adaptation, Studienzufriedenheit und Studienbindung), d.h. das kontextspezifische Wohlbefinden ausübt. Zu diesem Zweck wurden zwei longitudinale Feldstudien durchgeführt.

In Studie 1 wurde die globale Wirksamkeit des Interventionsprogramms bei Studienanfängern über den Verlauf des ersten Semesters geprüft. Im Vergleich zu Studierenden zweier Kontrollgruppen, die ihre persönlichen Ziele ohne einen strukturierten Leitfaden reflektierten oder planungs- und anreizbezogene Übungen absolvierten, welche sich nicht auf die eigenen Ziele bezogen, verzeichneten Studierende der Interventionsgruppe von der Anfangs- bis zur Schlussphase des ersten Semesters eine deutliche Steigerung der Zieleffektivität. Zudem entwickelte sich auch ihre Anpassung an das Studium bedeutend positiver als bei Studierenden der beiden Vergleichsgruppen. Der Vorteil des Interventionsprogramms gegenüber den Kontrollbedingungen spiegelte sich auch in der Zielbindung, der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Ziele und der zielbezogenen Beschäftigungshäufigkeit wider. Es ergaben sich keine Effekte für die Selbstbestimmtheit von persönlichen Zielen und das allgemeine Wohlbefinden.

Im Mittelpunkt von Studie 2, an der über einen Zeitraum von drei Wochen Studierende verschiedener Semester teilnahmen, stand die Überprüfung der Interventionskomponenten (Zielbindungsintervention und Zielplanungsintervention). Sowohl eine Woche als auch zwei Wochen nach der Intervention erwiesen sich die beiden separaten Interventionsformen als wirksam. Obgleich ihre Kombination zu keinem zusätzlichen Fördereffekt führte, ergab sich zum letzten Messzeitpunkt folgendes Befundmuster: Studierende, die das vollständige Interventionsprogramm durchführten, waren Studierenden der Kontrollgruppe am stärksten im Hinblick auf Fortschritte bei der Realisierung ihrer persönlichen Ziele überlegen. Wenngleich auch Studierende, die entweder an der Zielbindungsintervention oder an der Zielplanungsintervention teilnahmen, gegenüber Studierenden, welche keine strukturierten Aufgaben zu ihren Zielen bearbeiteten, höhere Zieleffektivitätswerte aufwiesen, war der Effekt bei differenzierter Betrachtung etwas geringer ausgeprägt.

Entgegen den Annahmen des zugrunde liegenden Zielmodells waren die beiden Interventionsformen unabhängig von dem jeweiligen Ausgangsniveau der Zielbindung und der wahrgenommenen Realisierbarkeit von persönlichen Zielen wirksam. Wie beabsichtigt zeigte sich jedoch, dass die Aufgaben des Zielbindungsmoduls eine Steigerung der Bindung an persönliche Ziele bewirkten, während die Aufgaben des Zielplanungsmoduls einen positiven Einfluss auf die erlebte Realisierbarkeit von persönlichen Zielen ausübten.

Für die beiden untersuchten Anpassungsmaße Studienzufriedenheit und Studienbindung ergab sich folgendes Bild: Die Teilnahme an anreizbezogenen Übungen führte dazu, dass sich Studierende zwei Wochen nach der Intervention stärker ihrem Studium verpflichtet fühlten und eine höhere Studienzufriedenheit verzeichneten, wohingegen für die Spezifikation eines Zielplanes keine Effekte nachgewiesen werden konnten. Die Kombination der beiden Interventionskomponenten erwies sich nicht als die effektivste Form der Intervention. Es konnten weitere Effekte auf Indikatoren des studienbezogenen Wohlbefindens ermittelt werden: Die Zielbindungsintervention führte sowohl eine Woche als auch zwei Wochen nach der Erstbefragung zu einer erhöhten Energetisierung, während die Zielplanungsintervention eine Zunahme der studienbezogenen Anspannung bewirkte.

In der Gesamtbetrachtung demonstrieren die berichteten Ergebnisse, dass mit dem entwickelten Interventionsprogramm die Effektivität bei der Verwirklichung persönlicher Studienziele gesteigert und zudem die Anpassung an das Studium optimiert werden kann. Für die zukünftige Zielforschung ergeben sich aus der vorliegenden Arbeit folgende Anregungen:

- Überprüfung der Generalisierbarkeit der Interventionseffekte, d.h. Anwendung des Interventionsprogramms a) auf Ziele aus anderen Lebensbereichen und mit einer längerfristigen Zeitperspektive sowie b) auf Übergänge in eine andere Lebensphase,
- Analyse von Transfereffekten auf zeitlich parallele, nicht intervenierte Ziele,
- Überprüfung der Nachhaltigkeit der Effekte auf neu gebildete Ziele,
- Verwendung objektiverer Maße zur Prüfung der Effektivität und
- Implementierung des Interventionsprogramms in den studentischen Alltag und in andere Anwendungsbereiche der Psychologie.

Die vorliegende Arbeit liefert ermutigende Befunde dafür, korrelationsstatistisch gewonnene Erkenntnisse zu persönlichen Zielen für die Entwicklung zielbezogener Interventionsprogramme zu verwenden und so für Individuen praktisch nutzbar zu machen. Die Tatsache, dass sich in den hier vorgestellten Studien einmalig durchzuführende und

zeitlich ökonomische Übungen als wirksam erwiesen, unterstreicht umso mehr die Bedeutsamkeit zielbezogener Förderprogramme.

Literatur

- Abele, A. E., Stief, M & Krüsken, J. (2002). Persönliche Ziele von Mathematikern beim Berufseinstieg: Ein Vergleich offener und geschlossener Erhebungsmethoden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, S. 193-205.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Armstrong, C. J. (2004). Evidence that implementation intentions reduce dietary fat intake: A randomized trial. *Health Psychology*, 23, 319-323.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Josey-Bass.
- Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 112, 338-375.
- Bak, P. M. & Brandtstädter, J. (1998). Flexible Ziellanpassung und hartnäckige Zielverfolgung als Bewältigungsressourcen: Hinweise auf ein Regulationsdilemma. *Zeitschrift für Psychologie*, 206, 235-249.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1999). *Student adaptation to college questionnaire (SACQ) manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bamberg, S. (2002). Effects of implementation intentions on the actual performance of new environmentally friendly behaviours – results of two field experiments. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 399-411.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp.19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinations of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp.315-362). New York: Raven Press.
- Bandura A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bangerter, A., Grob, A. & Krings, F. (2001). *Personal goals at age 25 in three generations of the twentieth century: Young adulthood in historical context*. Swiss Journal of Psychology, 60, 59-64.
- Bargh, J. A. (1990). Auto-motives: Pre-conscious determinants of social interaction. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp. 93-130). New York: Guilford Press.
- Berg, M. B., Janoff-Bulman, R. & Cotter, J. (2001). Perceiving value in obligations and goals: Wanting to do what should be done. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 982-995.
- Brandstätter, V., Lengfelder, A. & Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 946-960.
- Brandstädter, J. & Lerner, R. M. (Hrsgs.). (1999). *Action and self-development: Theory and research through the life span*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brandstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5, 58-67.
- Brandstädter, J. & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22, 117-150.
- Brandstädter, J., Wentura, D. & Schmitz, U. (1997). Veränderungen der Zeit- und Zukunftsperspektive im Übergang zum höheren Alter: Quer- und längsschnittliche Befunde, *Zeitschrift für Psychologie*, 205, 377-395.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1061-1070.
- Brunstein, J. C. (1995). *Motivation nach Misserfolg: Die Bedeutung von Commitment und Substitution*. Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. (1999). Persönliche Ziele und subjektives Wohlbefinden bei älteren Menschen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20, 58-71.
- Brunstein, J. C. (2000). Motivation and Performance following failure: The effortful pursuit of self-defining goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 340-356.

- Brunstein, J. C. (2001). Persönliche Ziele und Handlungs- versus Lageorientierung: Wer bindet sich an realistische und bedürfniskongruente Ziele? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 1-12.
- Brunstein, J. C., Dangelmayer, G. & Schultheiss, O. C. (1996). Personal goals and social support in close relationships: Effects on relationship mood and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1006-1019.
- Brunstein, J. C., Lautenschlager, U., Nawroth, B., Pöhlmann, K. & Schultheiß, O. C. (1995). Persönliche Anliegen, soziale Motive und emotionales Wohlbefinden. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16, 1-10.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146-160.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (2002). Das Streben nach persönlichen Zielen: Emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne. In G. Jüttemann, & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 157-190). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Dargel, A. (in Druck). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Schultheiß, O. C. (1999). Motivation und Persönlichkeit: Von der Analyse von Teilsystemen zur Analyse ihrer Interaktion. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 147-167). Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. & Mann, U. (2000). Motivierende Wirkungen beruflicher Identitätsideale. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 85-95.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494-508.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 169-196). New York: Sage.
- Bühler, C. (1969). Der menschliche Lebenslauf als eine Ganzheit. In C. Bühler & F. Massarik (Hrsg.), *Lebenslauf und Lebensziele* (S. 1-7), Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.

- Cantor, N. (1994). Life task problem solving: Situational affordances and personal needs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 235-243.
- Cantor, N. & Blanton, H. (1996). Effortful pursuit of personal goals in daily life. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 338-359). New York: Guilford.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cantor, N. & Langston, C. A. (1989). Ups and downs of life tasks in a life transition. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 127-167). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Cantor, N. & Sanderson, C. A. (1999). Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 230-243). New York: Russell Sage Foundation.
- Cantor, N. & Zirkel, S. (1990). Personality, cognition, and purposive behavior. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 135-164). New York: Guilford.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M. & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54, 165-181.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behaviors*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Charles, S. T., Reynolds, C. A. & Gatz, M. (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 136-151.
- Chulef, A. S., Read, S. & Walsh, D. A. (2001). A hierarchical taxonomy of human goals. *Motivation and Emotion*, 191-232.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Coats, E., Janoff-Bulman, R. & Alpert, N. (1996). Approach versus avoidance goals: Differences in self-evaluation and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1057-1067.

- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education, 4*, 189-211.
- Cox, W. M. & Klinger, E. (2004). Measuring motivation: The motivational structure questionnaire and personal concerns inventory. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling: Concepts, approaches, and assessment* (pp. 141-177). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Cronbach, L. J. & Furby, L. (1970). How we should measure „change“ – or should we? *Psychological Bulletin, 74*, 68-80.
- Cross, S. & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development, 34*, 230-255.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *Journal of Nervous and Mental Disease, 175*, 526-536.
- Dargel, A. (2002). *Wie kann die Verwirklichung persönlicher Ziele gefördert werden – Ergebnisse einer Interventionsstudie*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Psychologisches Institut der Universität Potsdam.
- Dargel, A. & Brunstein, J. C. (2005). Ziele. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie*, (S. 277- 287). Göttingen: Hogrefe.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- DeStefano, T. J., Mellot, R. N., & Petersen, J. D. (2001). A preliminary assessment of the impact of counseling in student adjustment to college. *Journal of College Counseling, 4*, 113-121.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 653-663.

- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E., Suh, M. E., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Downs, D. S. & Singer, R. N. (2003). Goal setting and implementation intentions: Preliminary support for increasing exercise behavior. *Journal of Human Movement Studies*, 45, 419-432
- Dowson, M. & McInerney, D. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 35-42.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp.199-225). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York: Guilford.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999) Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J. & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliot, A. J., Sheldon, K. M. & Church, M. (1997). Avoidance personal goals and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 915-927.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.

- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp.87-126) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 292-300.
- Emmons, R. A. (1996). Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 313-337). New York: Guilford.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.
- Emmons, R. A. & Kaiser, H. A. (1996). Goal orientation and emotional well-being: Linking goals and affect through the self. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 79-98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Emmons, R. A. & King, L. A. (1988). Conflict among personal strivings: Immediate and long-term implications for psychological and physical well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1040-1048.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. California: Sage Publications.
- Ford, M. E. & Nicholls, C. W. (1987). A taxonomy of human goals and some possible applications. In M. E. Ford & D. H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 289-311). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ford, M. E. & Nicholls, C. W. (1991). Using goal assessment to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 51-84). Greenwich, CT: JAI.
- Freund, A. M. (2003). Die Rolle von Zielen für die Entwicklung. *Psychologische Rundschau*, 54, 233-242.
- Gibbons, D. E. & Weingart, L. R. (2001). Can I do it? Will I try? Personal efficacy, assigned goals, and performance norms as motivators of individual performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 624-648.

- Gollwitzer, P. M. (1991). *Abwägen und Planen: Bewusstseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen*. Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 4, pp. 141-185). Chichester, England: Wiley.
- Gollwitzer, P. M. (1995). Zielbegriffe und -theorien in der heutigen Psychologie. In K. Pawlik (Ed.), *Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994* (295-300). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gollwitzer, P. M., Bayer, U., Scherer, M. & Seifert, A.E. (1999). A motivational-volitional perspective on identity development. In J. Brandstätter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 283-314). New York: Sage.
- Gollwitzer, P. M. & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 186-199.
- Gollwitzer, P. M. & Sheeran, P. (in press). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*.
- Grässmann, R., Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C. (1998). Exploring the determinants of students' academic commitment. In P. Nenniger, R. S. Jäger, A. Frey & M. Wosnitza (Eds.), *Advances in motivation*. (pp. 103-109). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (Hrsg.). (2000). *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Huber.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harlow, R. E. & Cantor, N. (1994). Social pursuit of academics: Side effects and spillover of strategic reassurance seeking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 386-397.
- Harlow, R. E. & Cantor, N. (1995). To whom do people turn when things go poorly? Task orientation and functional social contacts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 329-340.

- Harlow, R. E. & Cantor, N. (1996). Still participating after all these years: A study of life task participation in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1235-1249.
- Harris, C., Daniels, K. & Briner, R. B. (2003). A daily diary study of goals and affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 401-410.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.
- Heckhausen, J. (1997). Developmental regulation across adulthood: Primary and secondary control of age-related challenges. *Developmental Psychology*, 33, 176-187.
- Heckhausen, J. (1999). *Developmental regulation in adulthood: Age-normative and sociostructural constraints as adaptive challenges*. New York: Cambridge University Press.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K., & Rickert, M. (1999). Zum Einfluss von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 13, 231-251.
- Hiemisch, A., Westermann, R., & Michael, A. (2005). Die Abhängigkeit der Zufriedenheit mit dem Medizinstudium von Studienzielen und ihrer Realisierbarkeit. *Zeitschrift für Psychologie*, 213, 97-108.
- Hofer, J. & Chasiotis (2003). Congruence of life goals and implicit motives as predictors of life satisfaction: Cross cultural implications of a study of Zambian male adolescents. *Motivation and Emotion*, 27, 251-272.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W. & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2125.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, (pp. 177-201). New York: Cambridge University Press.
- Jokisaari, M. (2003). Regret appraisals, age, and subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 37, 487-503.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2000). *Selbstmanagement-Therapie: Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. Berlin: Springer.

- Kaplan, M. & Maddux, J. E. (2002). Goals and marital satisfaction: Perceived support for personal goals and collective efficacy for collective goals. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*, 157-164.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410-422.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 80-87.
- Kasser, T. & Ryan, R.M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, (pp. 116-131), Seattle: Hogrefe & Huber Publishers
- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 315-327.
- King, L. A. (1995). Wishes, motives, goals, and personal memories: Relations of measures of human motivation. *Journal of Personality, 63*, 985-1007.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void: Inner experience and the incentives in people's lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Klinger, E. (1987). The interview questionnaire technique: Reliability and validity of a mixed idiographic-nomothetic measure of motivation. In J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 6, pp. 31-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Klinger, E., Barta, S. G. & Maxeiner, M. E. (1980). Motivational correlates of thought content frequency and commitment. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1222-1237.
- Klusmann, U., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). Intrinsische und extrinsische Lebensziele: Reliabilität und Validität einer deutschen Fassung des Aspirations Index. *Diagnostica, 51*, 40-51.
- Koestner, R., Lekes, N., Power, T. A. & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 231-244.

- Koole, S. & van't Spijker, M. (1999). Overcoming the planning fallacy through willpower: Effects of implementation intentions on actual and predicted task-completion times. *European Journal of Social Psychology, 30*, 873-888.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. In B. A. Maher (Hrsg.), *Progress in Experimental Personality Research* (Bd. 13, 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review, 41*, 97-129.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Lavallee, L. F. & Campbell, J. D. (1995). Impact of personal goals on self-regulation processes elicited by daily negative events. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 341-352.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and prosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 482-509.
- Little, B. R. (1983). Personal projects. A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior, 15*, 273-309.
- Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions, and the search for coherence. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp.15-31). New York: Springer.
- Little, B. R. & Chambers, N. (2004). Personal projects pursuit: On human doings and well-beings. In W. Miles Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of Motivational Counseling*, (pp. 65-82). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Locke, E. A. (1999). The motivation to work: What we know. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 375-412). Greenwich, CT: JAI Press
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705-717.

- Locke, E., Latham, G. P., Saari, L. M. & Shaw, K. N. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Löckenhoff, C. E. & Carstensen, L. L. (2004). Socioemotional selectivity theory, aging, and health: The increasing delicate balance between regulating emotions and making tough choices. *Journal of Personality*, 72, 1395-1424.
- Maier, G. W. & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology*, 80, No 5, 1034-1042.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L.A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp.211-242) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marlatt, G. A., Baer, J. S. & Quigley, L. A. (1995). Self-efficacy and addictive behavior. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, (pp. 289-315), New York: Cambridge University Press.
- Martin, L. L. & Tesser, A. (Eds.). (1996). *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Matthews, G., Jones, D. M. & Chamberlain, A. G. (1990). Refining the measurement of mood: The UWIST Mood Adjective Checklist. *British Journal of Psychology*, 81, 17-42.
- Michalak, J., Klappheck, M. A. & Kosfelder, J. (2004). Personal goals of psychotherapy patients: The intensity and the „why“ of goal-motivated behavior and their implications for the therapeutic process. *Psychotherapy Research*, 14, 193-209.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J.-E. (1992). Age differences in adult life goals, concerns, and their temporal extension: A life course approach to future-oriented motivation. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 487-508.
- Nurmi, J.-E., Pulliainen, H. & Salmela-Aro, K. (1992). Age differences in adults' control beliefs related to life goals and concerns. *Psychology and Aging*, 7, 194-196.

- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241-261.
- Oettingen, G.(1996). Positive fantasy and motivation. In P. M.Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 236-259). New York: Guilford Press.
- Oettingen, G. (1999). Free fantasies about the future and the emergence of developmental goals. In J. Brandstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 315-342). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2000). Das Setzen und Verwirklichen von Zielen. *Zeitschrift für Psychologie*, 208, 406-430.
- Oettingen, G. & Mayer, D (2002). The motivating function of thinking about the future: Expectations versus fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1198-1212.
- Oettingen, G., Pak, H. & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 736-753.
- Oishi, S. & Diener, E. (2001). Goals, culture, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1674-1682.
- Orbell, S., Hodgkins, S. & Sheeran, P. (1997). Implementation intentions and the theory of planned behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 945-954.
- Orbell, S. & Sheeran, P. (2000). Motivational and volitional processes in action initiation: A field study of the role of implementation intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 780-797.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analysis validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology*, 75, 215-226.
- Pöhlmann, K. (2001). Agency- and communion-orientation in life goals: Impacts on goal pursuit strategies and psychological well-being. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, (pp. 68-84), Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

- Pöhlmann, K. & Brunstein, J. C. (1997). GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. *Diagnostica*, 43, 63-79.
- Pomaki, G. (2003). *Self-regulation at work*. Doctoral dissertation. Leiden University.
- Prenda, K. M. & Lachman, M. E. (2001). Planning for future: A life management strategy for increasing control and life satisfaction in adulthood. *Psychology and Aging*, 16, 206-216.
- Prestwich, A., Lawton & Conner, M. (2003). The use of implementation intentions and the decision balance sheet in promoting exercise behavior. *Psychology and Health*, 18, 707-721.
- Pychyl, T. A. & Little, B. R. (1998). Dimensional specificity in the prediction of subjective well-being: Personal projects in pursuit of the PhD. *Social Indicators Research*, 45, 423-473.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rickinson, B. (1998). The relationship between undergraduate student counselling and successful degree completion. *Studies in Higher Education*, 23, 95-102.
- Riediger, M. & Freund, A.M. (2004). Interference and facilitation among personal goals: Differential associations with subjective well-being and persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1511-1523.
- Rise, J., Thompson, M. & Verplanken, B. (2003). Measuring implementation intentions in the context of the theory of planned behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 87-95.
- Rothermund, K., Dillmann, U. & Brandtstädter, J. (1994). Belastende Lebenssituationen im mittleren und höheren Erwachsenenalter: zur differentiellen Wirksamkeit assimilativer und akkomodativer Bewältigung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 4, 245-268.
- Ruvolvo, A. P. & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10, 95-124.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T. & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford.

- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (1997). Goal contents, well-being, and life context during transition to university: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 471-491.
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., Saisto, T. & Halmesmäki, E. (2000). Women's and men's personal goals during the transition to parenthood. *Journal of Family Psychology, 14*, 171-186.
- Sanderson, C. A. & Evans, S. M. (2001). Seeing one's partner through intimacy-coloured glasses: An examination of the processes underlying the intimacy-goals-relationship-satisfaction link. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 463-473.
- Schmuck, P. (2001). Intrinsic and extrinsic life goals preferences as measured via inventories and via priming methodologies: Mean differences and relations with well-being. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, (pp. 132-137), Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schmuck, P., Kasser, T. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and U.S. college students. *Social Indicators Research, 50*, 225-241.
- Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (Eds.). (2001). *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schultheiß, O. C. (1995). *Deutsche Übersetzung der University of Wales Adjective Check List (UMACL)*. Unveröffentlichtes Manuskript: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C. (1999). Goal imagery: Bridging the gap between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality, 67*, 1-38.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wiegfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 527-561). New York: Guilford.
- Schwarzer, R. & Fuchs, R. (1995). Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, (pp. 259-288), New York: Cambridge University Press.

- Seligman, M. E. P., (2003). *Der Glücks-Faktor: Warum Optimisten länger leben*. Bergisch Gladbach: Lübbe.
- Shah, J. V., & Kruglanski, A.W. (2000). Aspects of goal networks: Implications for self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 85-110). San Diego: Academic Press.
- Sheeran, P., Milne, S., Webb, T. L. & Gollwitzer, P. M. (2005). Implementation intentions and health behaviours. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting health behaviour: Research and practice with social cognition models* (2nd ed.). Buckingham, UK: Open University Press.
- Sheeran, P. & Silverman, M. (2003). Evaluation of three interventions to promote workplace health and safety: Evidence for the utility of implementation intentions. *Social Science & Medicine*, 56, 2153-2163.
- Sheeran, P., Webb, T. L. & Gollwitzer, P. M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 87-98.
- Sheldon, K. M (2001). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, (pp. 18-36), Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 546-557.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: Self-Concordance Model of Conation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Sheldon, K.M, Elliot, A.J., Ryan, R.M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M. & Sun, Z. (2004). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 35, 209-223.
- Sheldon, K. M. & Emmons, R. A. (1995). Comparing differentiation and integration within personal goals systems. *Personality and Individual Differences*, 18, 39-46.
- Sheldon, K. M. & Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal-attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an upward spiral? *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152-165.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.

- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (2001). Getting older, getting better? Personal strivings and personality development across the life-course. *Developmental Psychology*, 37, 491-501.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K. & Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70, 5-31.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Smith, J. (1999). Life planning: Anticipating future life goals and managing personal development. In J. Brandstädter & R. M. Lerner (Hrsgs.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 223-255). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for direct and indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sokolowski, K. (1993). *Emotion und Volition*. Göttingen: Hogrefe.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Hagen, M. (1998). Zur Abhängigkeit der Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Anforderungen. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 45, 36-52.
- Strauss, L. C. & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education*, 75, 203-227.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T. & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22.
- Theodorakis, Y. (1995). Effects of self-efficacy, satisfaction, and personal goals on swimming performance. *The Sport Psychologist*, 9, 245-253.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M. & Williams, A. A. (2001). The changing signs in relationships among self-efficacy, personal goals, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 605-620.

- Verplanken, B. & Faes, S. (1999). Good intentions, bad habits, and effects of forming implementation intentions on healthy eating. *European Journal of Social Psychology*, 29, 591-604.
- Wentura, D., Rothermund, K. & Brandtstädter, J. (1995). Experimentelle Analysen zur Verarbeitung belastender Informationen: differential- und alternspsychologische Aspekte, *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 42, 152-175.
- West, R. L. & Thorn, R. M. (2001). Goal-setting, self-efficacy, and memory performance in older and younger adults. *Experimental Aging Research*, 16, 41-65.
- Westermann, R. (2001). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 43, 1-22.
- Wicklund, R. A. & Gollwitzer, P. M. (1982). *Symbolic self-completion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wood, R., Mento, A. & Locke, E. (1987). Task complexity as a moderator of goal effects. *Journal of Applied Psychology*, 17, 416-425.
- Wrosch, C. & Freund, A. M. (2001). Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges. *Human Development*, 44, 264-283.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, (pp. 202-231), New York: Cambridge University Press.
- Zirkel, S. & Cantor, N. (1990). Personal construal of life tasks: Those who struggle for independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 172-185.

Anhang

A1. Code-Fragebogen

--	--	--	--	--

Code:

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

vielen Dank für Deine Mitarbeit an unserer Untersuchung zum Thema *Persönliche Ziele im Studium*. Wir sichern Dir zu, dass alle erhobenen Daten vertraulich behandelt werden. Die Ergebnisse dienen ausschließlichen Forschungszwecken.

Um verschiedene Fragebögen der Untersuchung einander zuordnen zu können, und dabei die Anonymität einer Person zu wahren, ist es im Allgemeinen üblich, einen bestimmten Code zu verwenden, der sich bei dieser Untersuchung wie folgt zusammensetzt:

der **zweite** Buchstabe Deines Vornamens (z.B. Andreas = **N**),

der **erste** Buchstabe des Vornamens Deiner Mutter (z.B. Maria = **M**),

der **erste** Buchstabe Deines Geburtsortes (z.B. Berlin = **B**)

und Dein Geburtsmonat (z.B. Mai = **05**)

Der Code würde bei diesem Beispiel lauten:

N	M	B	0	5
----------	----------	----------	----------	----------

Bitte trage den entsprechenden Code oben ein!

Anschließend fülle auch die folgenden Rubriken aus!

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____ Jahre

Studienfach: _____

Semesteranzahl: _____

Um Dir innerhalb der nächsten Wochen weitere Fragebögen per E-Mail zuzusenden und um einen Termin für den Januar zu vereinbaren, bitten wir Dich um zusätzliche Angaben. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden diese Angaben getrennt von den Fragebogendaten aufbewahrt und nicht elektronisch gespeichert. Am Ende der Untersuchung werden sie von uns vernichtet. Somit ist eine personenspezifische Zuordnung zu den Daten und dem Code nicht möglich.

Vorname: _____

E-Mail: _____

Tel.: _____

A2. Skalen zur akademischen und sozialen Studienadaptation

Im Folgenden bitten wir Dich um eine Einschätzung zum studentischen Leben und Arbeiten an der Universität. Bitte gib zu jeder der aufgeführten Aussagen an, inwieweit diese Aussage auf Dich persönlich zutrifft oder nicht. Zur Bewertung jeder Aussage steht Dir eine 9stufige Skala zur Verfügung, wobei die 1 „gar nicht zutreffend“ und die 9 „völlig zutreffend“ bedeutet. Die übrigen Skalenstufen liegen zwischen diesen beiden Kategorien. Lies bitte jede Aussage aufmerksam durch und bewerte die 40 Aussagen zügig aber sorgsam. Lass dabei keine Aussage aus.

	gar nicht zutreffend									völlig zutreffend								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ich finde, dass ich mich gut in das Universitätsleben eingefügt habe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Ich erledige meine Aufgaben an der Universität stets termingerecht.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Mit der Anzahl der Leute, die ich an der Universität kennen gelernt habe, bin ich vollauf zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Ich weiß genau, warum ich an der Universität bin und was ich mir davon verspreche.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Ich beteilige mich sehr intensiv an sozialen Aktivitäten an der Universität.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Ich finde, dass das Studieren an der Universität sehr schwierig ist.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Ich habe mich in das Studium sehr gut eingewöhnt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Ich komme nicht gut mit Situationen zurecht, in denen meine Studienleistungen überprüft werden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Ich habe ein gutes Verhältnis zu meinen Professoren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Ich bin mit meinen Studienleistungen zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Mit meiner Entscheidung, die Universität zu besuchen, bin ich zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Ich arbeite in meinem Studium nicht so intensiv, wie es eigentlich der Fall sein sollte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Ich kenne mehrere Personen im Studium, zu denen ich enge soziale Kontakte pflege.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Meine Ziele und Absichten im Studium sind für mich völlig klar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9

bitte wenden →

	gar nicht zutreffend						völlig zutreffend		
15. Heimweh ist für mich ein Problem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Manchmal denke ich, dass ich für ein Studium nicht klug genug bin.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Ich genieße das Zusammensein mit Mitstudierenden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Ich könnte meine Zeit zum Lernen effizienter nutzen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Ich genieße das studentische Leben an der Universität auch außerhalb der Lehrveranstaltungen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Ich bereite mich gerne und intensiv auf Seminare vor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Ich komme sehr gut mit meinen Mitstudierenden aus.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Bisher hält sich meine Lernmotivation im Studium sehr in Grenzen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Ich verfüge über gute soziale Fertigkeiten, um mit anderen an der Universität gut zurechtzukommen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Ich habe gelegentlich Zweifel am Wert eines Universitätsstudiums.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Ich fühle mich an der Universität oft nicht wohl, wenn ich mit anderen zusammen bin.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Ich bin mit den Lehrveranstaltungen, die ich derzeit besuche, zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Ich bin mit meiner Beteiligung an sozialen Aktivitäten im Studium zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Ich hatte in letzter Zeit Probleme, mich auf das Lernen zu konzentrieren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Ich habe in letzter Zeit wenig Umgang mit Personen des anderen Geschlechts gehabt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Meine Leistungen im Studium sind nicht so gut, wie ich es mir erhofft hatte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. In letzter Zeit habe ich mich an der Universität einsam gefühlt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. Mit dem Lehrveranstaltungsangebot in meinem Studium bin ich zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

bitte wenden →

	gar nicht zutreffend						völlig zutreffend		
33. Ich finde, dass ich zu wenige gute Kontakte zu Mits Studierenden habe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. Es fällt mir schwer, Arbeiten für das Studium in Angriff zu nehmen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Ich wäre lieber zu Hause als an der Universität.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. In diesem Semester besuche ich meine Lehrveranstaltungen sehr gern.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Ich habe in meinem Studium wertvolle Beziehungen zu anderen Menschen geknüpft.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Meine eigenen Interessen spiegeln sich in der Arbeit für das Studium kaum wider.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. Mit dem sozialen Leben an der Universität bin ich zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40. Ich bin mit meiner Ausbildungssituation an der Universität zufrieden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

A3. Instruktionsmaterial zur Erhebung von persönlichen Studienzielen

Wir möchten Dich jetzt zu Deinen persönlichen Anliegen für die kommenden Wochen befragen. Dabei geht es uns um anspruchsvolle Anliegen, die für Dich im Bereich Deines Studiums eine Herausforderung darstellen und nicht um Routinetätigkeiten.

Unter persönlichen Anliegen im *Studium* verstehen wir Ziele, Vorhaben und Bestrebungen, mit denen Du Dich gegenwärtig beschäftigst und die Du über den Zeitraum von 4 Wochen verfolgen möchtest.

Denke bei persönlichen Anliegen an:

- Dinge, die Du verwirklichen willst
- Aufgaben, die Du erledigen willst
- Erfahrungen, die Du machen möchtest
- oder Veränderungen, die Du im Bereich Studium anstrebst.

Ganz wichtig ist es, dass es sich um **herausfordernde** Anliegen handelt, mit denen Du Dich in den kommenden Wochen beschäftigen wirst.

Denke daher an Ziele, Vorhaben und Bestrebungen, die Du über mehrere Wochen verfolgst (z.B. ein Referat vorbereiten und halten), und nicht an einzelne Handlungen (z.B. ein Buch aus der Bibliothek ausleihen), die Du für ein bestimmtes Anliegen ausführen willst.

Damit wir einen Überblick zu Deinen Anliegen in zwei unterschiedlichen Themenbereichen erhalten, bitten wir Dich, jeweils 1 Anliegen in jedem der anschließend aufgeführten 2 Bereiche zu beschreiben.

Bereich 1: Lernen und Leisten

Der erste Bereich dreht sich um ein Ziel, das sich auf **Lern- und Leistungsaspekte** des Lebens an der Universität beziehen soll, wie z.B.:

- (Prüfungs-) Leistungen im Studium zu erbringen
- bestimmtes Wissen anzueignen
- eine Fremdsprache zu lernen bzw. bestehende Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern
- ein Computerprogramm zu lernen
- bestimmte Fähigkeiten zu vervollkommen
- ein Projekt oder einen Auftrag erfolgreich durchzuführen

Bereich 2: soziale Kontakte und Aktivitäten

Im zweiten Bereich geht es um ein Ziel, das sich auf **soziale Aspekte** des Lebens an der Universität beziehen soll, wie z.B.:

- Beziehungen, soziale Kontakte zu Mitstudierenden und Dozenten aufzubauen bzw. zu festigen
- sich regelmäßig mit Mitstudierenden zu treffen und auszutauschen
- soziale/gemeinsame Aktivitäten für Studierende zu organisieren
- sich in studentischen Vereinigungen zu engagieren

und vieles andere mehr.

Nun bitten wir Dich, Dir zu jedem Bereich 1 Anliegen zu vergegenwärtigen, das zu den beiden vorgegebenen Themen passt und mit dem Du Dich innerhalb der nächsten 4 Wochen beschäftigen wirst.

Wenn Du Dir die Anliegen vergegenwärtigt hast, beschreibe sie bitte in 1-2 Sätzen auf den beiliegenden Karteikarten. Auf den Karteikarten ist der jeweilige Themenbereich aufgeführt. Die Karteikarte für den Bereich „Lernen und Leisten“ ist gelb, die für den Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ grün gefärbt.

Außerdem möchten wir Dich bitten, den ersten Satz jedes Anliegens mit dem Wort **“Ich“** anzufangen und z.B. wie folgt zu formulieren:

Ich möchte ...

Ich erwäge ...

Ich will ...

Ich strebe an ...

Ich hoffe ...

Ich versuche ...

Ich bemühe mich ...

Ich habe vor ...

Ich denke darüber nach ...

A4. Interventionsübungen anhand zweier Fallbeispiele der Studie 1

Fallbeispiel für das persönliche Ziel aus dem Bereich Lernen und Leisten:

„Ich will mich gut auf eine bevorstehende Klausur vorbereiten, um diese mit Erfolg zu absolvieren“

POSITIVE KONSEQUENZEN

Nachdem Du 2 Anliegen beschrieben hast, möchten wir Dich bitten, dass Du Dir für das erste Anliegen die positiven Konsequenzen vorstellst, die sich für Dich ergeben, wenn Du Dein persönliches Anliegen realisiert hast und während Du etwas für das Anliegen tust. Stell Dir dafür zum einen konkret die Situation vor, in der Du Dein Anliegen gerade verwirklicht hast und zum anderen die Situation, in der Du Dein Anliegen verfolgst.

Beschreibe jede positive Konsequenz in Stichworten so konkret wie möglich!

Dazu lege die gelbe Karteikarte vor Dich hin.

Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für Dich, wenn Du das Anliegen verwirklicht hast? Nenne und beschreibe 2 Konsequenzen!

1. Positive Konsequenz:

Ich bin mir dann meiner Leistungen und Fähigkeiten bewusst und habe daraufhin die Möglichkeit, an mir zu arbeiten. Ich kann diese gemachten Erfahrungen für nachfolgende Klausuren nutzen.

2. Positive Konsequenz:

Ich werde stolz auf mich sein.

Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für Dich, **während** Du versuchst, das Anliegen zu verwirklichen? Nenne und beschreibe 2 Konsequenzen!

1. Positive Konsequenz:

Während ich etwas für dieses Anliegen tue, beruhige ich mein „schlechtes“ Gewissen, indem ich mich mit dem entsprechenden Thema beschäftige und kann mich deswegen danach erleichtert einer anderen Tätigkeit zuwenden.

2. Positive Konsequenz:

Während ich dieses Anliegen verwirkliche, lerne ich neue „Informationen“ und eigne mir umfassendes Wissen an.

„SCHATTENSEITEN“

Wenn wir ein persönliches Anliegen verfolgen, ist dieses jedoch nicht nur mit positiven Aspekten verbunden. Die erfolgreiche Verwirklichung eines herausfordernden Anliegens kann oft auch mit eher unangenehmeren Dingen verbunden (z.B. Stress, Belastungen, Freizeitverzicht, Angst) sein.

Wir möchten Dich nun bitten, Dir zwei „Schattenseiten“ vorzustellen, die mit der Realisierung Deines Anliegens verbunden sein können.

Nenne 2 „Schattenseiten“!

1. „Schattenseite“:

Ich muss viel Zeit aufbringen, um dieses Ziel erfolgreich erreichen zu können. Deshalb muss ich Freunde und Hobbys ein wenig vernachlässigen.

2. „Schattenseite“:

Ich habe Bedenken, ob ich das Anliegen erfolgreich verwirklichen kann oder ob ich dazu nicht in der Lage bin bzw. zu wenig mache.

Obwohl oft unangenehme Dinge mit der erfolgreichen Realisierung eines persönlichen Anliegens einhergehen, gibt es Möglichkeiten, diesen etwas Positives entgegenzusetzen und sie somit zu entschärfen (z.B. sich belohnen, an positive Folgen denken, sich sagen „Das schaffe ich schon“).

Wie kannst Du die von Dir genannten „Schattenseiten“ entschärfen?

Nenne und beschreibe jeweils eine Möglichkeit für jede „Schattenseite“!

Möglichkeit für die 1. „Schattenseite“:

Ich kann mit mir und meinem Gewissen Kompromisse über die Zeiteinteilung schließen, das heißt, dass ich sowohl ausreichend lerne und arbeite als auch meine sozialen Kontakte gut pflege.

Möglichkeit für die 2. „Schattenseite“:

Ich kann an die positiven Folgen meines Ziels denken oder an ähnliche schon erfolgreich bewältigte Situationen.

LANGFRISTIGE ZIELE

Oft verfolgen wir bewusst oder unbewusst kurzfristige Anliegen, um ein längerfristiges bzw. übergeordnetes Ziel zu erreichen (Bsp.: „Ich möchte die Klausur im Fach X bestehen, um später einen herausfordernden Beruf Y ausüben zu können.“).

Nun möchten wir Dich bitten, darüber nachzudenken, ob und **wie** die Verwirklichung Deines Anliegens für längerfristige Ziele, die Du verfolgst, nützlich sein kann.

Nenne und beschreibe 2 langfristige Ziele, die mit Deinem Anliegen im Zusammenhang stehen!

1. Langfristiges Ziel:

Wenn ich die entsprechende Klausur gut bewältige, wirkt sich das auch auf meinen Abschluss aus und ich habe entsprechende Voraussetzungen, um einen guten Job zu finden und auszuüben.

2. Langfristiges Ziel:

Ich erlange die Erfahrungen und Fähigkeiten, mit stressigen und komplizierten Aufgaben in der Zukunft erfolgreich fertig zu werden.

EIGENE STÄRKEN

Wie erfolgreich ein persönliches Anliegen verwirklicht werden kann, hängt teilweise auch davon ab, ob bei der Realisierung die eigenen Stärken genutzt werden können. Unter Stärken verstehen wir bestimmte Tätigkeiten und Fähigkeiten. Denke bei Tätigkeiten an Dinge, die Du sehr gut kannst (z.B. organisieren, mit dem PC umgehen, kommunizieren) und bei Fähigkeiten an Qualifikation bzw. Begabungen, über die Du verfügst (z.B. Lernbereitschaft, Originalität, Ausdauer).

Jetzt möchten wir Dich dazu auffordern, Dir vorzustellen, **welche** Deiner Stärken Du **wie** bei der Verwirklichung Deines Anliegens nutzen kannst.

Nenne und beschreibe 2 Deiner persönlichen Stärken!

1. Stärke:

Ich kann meine Stärke der ausdauernden Konzentration für mein Ziel nutzen, indem ich mich zur entsprechenden Zeit für eine bestimmte Dauer fast ausschließlich auf mein Ziel konzentriere.

2. Stärke:

Meine Stärke, mit Menschen gut Kontakte aufbauen zu können, kann ich für eine Lerngruppe nutzen, was wiederum meinem Ziel dienlich ist, da ich auch andere Meinungen und Aspekte erfahre.

EIGENE BEDÜRFNISSE

Viele Anliegen, die wir in unserem Alltag verfolgen, können der Befriedigung eigener, ganz persönlicher Bedürfnisse (Wissensdurst, Neugier, soziale Kontakte, Selbständigkeit, Anerkennung, Abwechslung etc.) dienen. So können zum Beispiel Menschen mit dem Bedürfnis nach Gemeinschaft, während sie ein Anliegen verwirklichen, zusammen mit anderen sein (Bsp.: „Um die Prüfung zu bestehen, bilde ich eine Lerngruppe, so kann ich mich zusammen mit Kommilitonen vorbereiten und bin nicht alleine.“).

Wir möchten Dich jetzt bitten, Dir vorzustellen, **welche** Bedürfnisse, für Dich besonders charakteristisch sind, und **wie** diese Bedürfnisse durch die Verwirklichung Deines Anliegens befriedigt werden können.

Nenne und beschreibe 2 Bedürfnisse!

1. Bedürfnis:

Ich möchte in meinem Leben nie aufhören zu lernen und mein Ziel, mich für die Klausur gut vorzubereiten, ist ein kleiner Baustein für dieses Bedürfnis.

2. Bedürfnis:

Außerdem möchte ich von meinem unmittelbaren Umfeld für meine Leistungen Anerkennung erhalten und schließe ich z.B. die Klausur mit einem positiven Ergebnis ab, erhalte ich diese Anerkennung.

HANDLUNGSPLAN

Nachdem Du 2 Anliegen beschrieben hast, möchten wir Dich bitten, für das erste Anliegen auf dem folgenden Blatt 4 Handlungsschritte zu nennen. Dabei soll es um einzelne Schritte gehen, die Du in den kommenden Wochen ausführen möchtest, um das entsprechende Anliegen zu verwirklichen. Überlege Dir außerdem, wann und wo Du die Handlungsschritte durchführen möchtest!

Denke kurz darüber nach und beschreibe dann jeden Handlungsschritt in Stichworten so konkret wie möglich!

Dazu lege die zugehörige Karteikarte vor Dich hin.

Achte darauf, dass jeder Handlungsschritt **konkret** beschreibt, was Du in den nächsten Wochen für das betreffende Anliegen **tun** willst.

Wie, Wann und Wo willst Du das Anliegen verwirklichen – Skizziere **4** Handlungsschritte in der entsprechenden Abfolge und nenne jeweils den genauen Zeitpunkt und Ort ihrer Durchführung!

Was ist Dein erster Handlungsschritt?

Ich werde meine Aufzeichnungen und Mitschriften sichten und durchsehen.

Wann beginnst Du damit?

Ich beginne am Dienstag damit.

Bis wann hast Du das erledigt?

bis Mittwoch

Wo führst Du das durch?

zu Hause in meiner WG

Was ist Dein zweiter Handlungsschritt?

Ich lerne die gesichteten Mitschriften und Aufzeichnungen.

Wann beginnst Du damit?

am Mittwoch

Bis wann hast Du das erledigt?

voraussichtlich nach 3 Wochen

Wo führst Du das durch?

in der Woche in meiner WG und am Wochenende bei meinen Eltern

Was ist Dein dritter Handlungsschritt?

Ich bilde eine Lerngruppe, um mich mit Mitstudierenden auszutauschen.

Wann beginnst Du damit?

am Ende der Woche (Donnerstag?)

Bis wann hast Du das erledigt?

am Freitag

Wo führst Du das durch?

in der Uni

Was ist Dein vierter Handlungsschritt?

Ich lese die Literatur zu den entsprechenden Themen in den Lehrbüchern durch.

Wann beginnst Du damit?

nächste Woche

Bis wann hast Du das erledigt?

kurz vor der Klausur

Wo führst Du das durch?

in der WG und bei meinen Eltern

Jetzt möchten wir Dich bitten, zu diesem Anliegen weitere Angaben zu machen.

SCHWIERIGKEITEN

Welche Schwierigkeiten könnten bei der Verwirklichung des Anliegens auftreten?
Nenne 2 mögliche Schwierigkeiten!

1. Schwierigkeit:

Ich kann mich nicht dazu durchringen, mit dem Lernen zu beginnen bzw. ausreichend dafür zu tun.

2. Schwierigkeit:

Ich treffe beim Lernen auf Ungereimtheiten und verstehe Aspekte und Zusammenhänge nicht.

Was machst Du, wenn diese Schwierigkeiten tatsächlich auftreten?
Beschreibe jeweils 2 Möglichkeiten, um die beiden genannten Schwierigkeiten zu bewältigen!

Bewältigungsmöglichkeit A für die 1. Schwierigkeit:

Ich treffe Kompromisse, z.B. wenn ich jetzt etwas tue/lerne, darf ich danach etwas machen, das Spaß macht.

Bewältigungsmöglichkeit B für die 1. Schwierigkeit:

Ich bitte eine Freundin oder einen Freund, mich so lange zu nerven und daran zu erinnern, bis ich mit dem Lernen beginne.

Bewältigungsmöglichkeit A für die 2. Schwierigkeit:

Ich lese in entsprechender Literatur nach.

Bewältigungsmöglichkeit B für die 2. Schwierigkeit:

Ich frage Mitstudierende oder Dozenten.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Wer kann Dich bei der Verwirklichung Deines Anliegens unterstützen?

Nenne 2 entsprechende Personen (Angabe der Initialen) und kreuze an, ob die jeweilige Person ein Familienmitglied (a), ein Freund (b) oder ein Kommilitone/Dozent (c) von Dir ist. Anschließend beschreibe, wie bzw. wodurch sie Dich bei der Realisierung Deines Handlungsplans unterstützen können (z.B. durch Informationen, Geld, emotionale Unterstützung, Beratung)!

1. Person (Initialen):

I.H.

a) Familienmitglied b) Freund/in c) Mitstudierende/r bzw. Dozent/in d) sonstige

Art der Unterstützung:

Information, Beratung

2. Person (Initialen):

G.P.

a) Familienmitglied b) Freund/in c) Mitstudierende/r bzw. Dozent/in d) sonstige

Art der Unterstützung:

emotionale Unterstützung und Zuspruch

Fallbeispiel für das persönliche Ziel aus dem Bereich soziale Kontakte und Aktivitäten:

„Ich möchte die Studenten in meinem Semester besser kennen lernen“

POSITIVE KONSEQUENZEN

Nachdem Du 2 Anliegen beschrieben hast, möchten wir Dich bitten, dass Du Dir für das erste Anliegen die positiven Konsequenzen vorstellst, die sich für Dich ergeben, wenn Du Dein persönliches Anliegen realisiert hast und während Du etwas für das Anliegen tust. Stell Dir dafür zum einen konkret die Situation vor, in der Du Dein Anliegen gerade verwirklicht hast und zum anderen die Situation, in der Du Dein Anliegen verfolgst.

Beschreibe jede positive Konsequenz in Stichworten so konkret wie möglich!

Dazu lege die gelbe Karteikarte vor Dich hin.

Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für Dich, wenn Du das Anliegen verwirklicht hast? Nenne und beschreibe 2 Konsequenzen!

1. Positive Konsequenz:

Ich werde ein größeres Zugehörigkeitsgefühl haben.

2. Positive Konsequenz:

Ich könnte interessante, neue Menschen kennen lernen, die ich sonst nie kennen lernen würde.

Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für Dich, **während** Du versuchst, das Anliegen zu verwirklichen? Nenne und beschreibe 2 Konsequenzen!

1. Positive Konsequenz:

Mein Studium wird dadurch persönlicher, wenn ich mehr Studenten kenne.

2. Positive Konsequenz:

Ich werde mehr Austauschmöglichkeiten haben, was das Studium betrifft.

„SCHATTENSEITEN“

Wenn wir ein persönliches Anliegen verfolgen, ist dieses jedoch nicht nur mit positiven Aspekten verbunden. Die erfolgreiche Verwirklichung eines herausfordernden Anliegens kann oft auch mit eher unangenehmeren Dingen verbunden (z.B. Stress, Belastungen, Freizeitverzicht, Angst) sein.

Wir möchten Dich nun bitten, Dir zwei „Schattenseiten“ vorzustellen, die mit der Realisierung Deines Anliegens verbunden sein können.

Nenne 2 „Schattenseiten“!

1. „Schattenseite“:

Ich könnte von Mitstudierenden abgelehnt werden.

2. „Schattenseite“:

Ich könnte jemanden kennen lernen, für den ich im Moment leider wenig Zeit habe.

Obwohl oft unangenehme Dinge mit der erfolgreichen Realisierung eines persönlichen Anliegens einhergehen, gibt es Möglichkeiten, diesen etwas Positives entgegenzusetzen und sie somit zu entschärfen (z.B. sich belohnen, an positive Folgen denken, sich sagen „Das schaffe ich schon“).

Wie kannst Du die von Dir genannten „Schattenseiten“ entschärfen?

Nenne und beschreibe jeweils eine Möglichkeit für jede „Schattenseite“!

Möglichkeit für die 1. „Schattenseite“:

Wenn ich abgelehnt werden sollte, darf ich es nicht als persönliche Beleidigung betrachten.

Möglichkeit für die 2. „Schattenseite“:

Ich kann versuchen, die Zeit, die ich in der Uni habe, effizient zu nutzen, um den Menschen besser kennen zu lernen.

LANGFRISTIGE ZIELE

Oft verfolgen wir bewusst oder unbewusst kurzfristige Anliegen, um ein längerfristiges bzw. übergeordnetes Ziel zu erreichen (Bsp.: „Ich möchte die Klausur im Fach X bestehen, um später einen herausfordernden Beruf Y ausüben zu können.“).

Nun möchten wir Dich bitten, darüber nachzudenken, ob und **wie** die Verwirklichung Deines Anliegens für längerfristige Ziele, die Du verfolgst, nützlich sein kann.

Nenne und beschreibe 2 langfristige Ziele, die mit Deinem Anliegen im Zusammenhang stehen!

1. Langfristiges Ziel:

Ich werde dadurch in den nächsten Jahren besser ins Studium integriert sein.

2. Langfristiges Ziel:

Ich möchte ein gutes soziales Netzwerk haben. Je mehr Leute ich an der Uni kennen lerne, desto mehr „Ressourcen“ habe ich auch für Hilfe und Unterstützung.

EIGENE STÄRKEN

Wie erfolgreich ein persönliches Anliegen verwirklicht werden kann, hängt teilweise auch davon ab, ob bei der Realisierung die eigenen Stärken genutzt werden können. Unter Stärken verstehen wir bestimmte Tätigkeiten und Fähigkeiten. Denke bei Tätigkeiten an Dinge, die Du sehr gut kannst (z.B. organisieren, mit dem PC umgehen, kommunizieren) und bei Fähigkeiten an Qualifikation bzw. Begabungen, über die Du verfügst (z.B. Lernbereitschaft, Originalität, Ausdauer).

Jetzt möchten wir Dich dazu auffordern, Dir vorzustellen, **welche** Deiner Stärken Du **wie** bei der Verwirklichung Deines Anliegens nutzen kannst.

Nenne und beschreibe 2 Deiner persönlichen Stärken!

1. Stärke:

Ich bin sehr freundlich und offen gegenüber anderen. Diese Eigenschaften werden mir dabei helfen, mit anderen intensivere Kontakte aufzunehmen.

2. Stärke:

Ich bin sehr hilfsbereit, was den Austausch und die Unterstützung für andere angeht. Dieses wird mir dabei helfen, intensive Freundschaften mit anderen aufzubauen.

EIGENE BEDÜRFNISSE

Viele Anliegen, die wir in unserem Alltag verfolgen, können der Befriedigung eigener, ganz persönlicher Bedürfnisse (Wissensdurst, Neugier, soziale Kontakte, Selbständigkeit, Anerkennung, Abwechslung etc.) dienen. So können zum Beispiel Menschen mit dem Bedürfnis nach Gemeinschaft, während sie ein Anliegen verwirklichen, zusammen mit anderen sein (Bsp.: „Um die Prüfung zu bestehen, bilde ich eine Lerngruppe, so kann ich mich zusammen mit Kommilitonen vorbereiten und bin nicht alleine.“).

Wir möchten Dich jetzt bitten, Dir vorzustellen, **welche** Bedürfnisse, für Dich besonders charakteristisch sind, und **wie** diese Bedürfnisse durch die Verwirklichung Deines Anliegens befriedigt werden können.

Nenne und beschreibe 2 Bedürfnisse!

1. Bedürfnis:

Ich habe stark das Bedürfnis, von anderen akzeptiert zu werden. Wenn ich andere Studierende kennen lerne, werde ich bestimmt ein stärkeres Gefühl von Akzeptanz haben.

2. Bedürfnis:

Ich möchte auch eine gute Studentin sein. Intensive Kontakte mit meinen Kommilitonen werden bestimmt förderlich sein, um gute Leistungen zu erbringen (Austausch, gemeinsames Lernen).

HANDLUNGSPLAN

Nachdem Du 2 Anliegen beschrieben hast, möchten wir Dich bitten, für das erste Anliegen auf dem folgenden Blatt 4 Handlungsschritte zu nennen. Dabei soll es um einzelne Schritte gehen, die Du in den kommenden Wochen ausführen möchtest, um das entsprechende Anliegen zu verwirklichen. Überlege Dir außerdem, wann und wo Du die Handlungsschritte durchführen möchtest!

Denke kurz darüber nach und beschreibe dann jeden Handlungsschritt in Stichworten so konkret wie möglich!

Dazu lege die zugehörige Karteikarte vor Dich hin.

Achte darauf, dass jeder Handlungsschritt **konkret** beschreibt, was Du in den nächsten Wochen für das betreffende Anliegen **tun** willst.

Wie, Wann und Wo willst Du das Anliegen verwirklichen – Skizziere **4** Handlungsschritte in der entsprechenden Abfolge und nenne jeweils den genauen Zeitpunkt und Ort ihrer Durchführung!

Was ist Dein erster Handlungsschritt?

Ich werde die Menschen, neben denen ich in den Veranstaltungen sitze, ansprechen.

Wann beginnst Du damit?

am Montag

Bis wann hast Du das erledigt?

am Montag

Wo führst Du das durch?

in einem Seminar (davor oder danach)

Was ist Dein zweiter Handlungsschritt?

Ich werde mich einer Studiengruppe anschließen.

Wann beginnst Du damit?

am Montag

Bis wann hast Du das erledigt?

hoffentlich am Montag

Wo führst Du das durch?

im Seminar

Was ist Dein dritter Handlungsschritt?

Ich möchte mich mit jemandem für die Mensa verabreden.

Wann beginnst Du damit?

am Montag

Bis wann hast Du das erledigt?

hoffentlich in der nächsten Woche

Wo führst Du das durch?

in der Uni

Was ist Dein vierter Handlungsschritt?

Ich verabrede mich auch außerhalb der Uni

Wann beginnst Du damit?

auch am Dienstag

Bis wann hast Du das erledigt?

bis spätestens Mittwoch

Wo führst Du das durch?

in der Uni

Jetzt möchten wir Dich bitten, zu diesem Anliegen weitere Angaben zu machen.

SCHWIERIGKEITEN

Welche Schwierigkeiten könnten bei der Verwirklichung des Anliegens auftreten?
Nenne 2 mögliche Schwierigkeiten!

1. Schwierigkeit:

Ich habe wenig Zeit, sodass ich gar nicht dazu komme.

2. Schwierigkeit:

Auf meine Initiative geht keiner ein.

Was machst Du, wenn diese Schwierigkeiten tatsächlich auftreten?
Beschreibe jeweils 2 Möglichkeiten, um die beiden genannten Schwierigkeiten zu bewältigen!

Bewältigungsmöglichkeit A für die 1. Schwierigkeit:

Ich bleibe trotzdem dabei und nehme mir die Zeit.

Bewältigungsmöglichkeit B für die 1. Schwierigkeit:

Ich komme früher zur Uni, sodass ich mehr Zeit habe.

Bewältigungsmöglichkeit A für die 2. Schwierigkeit:

Ich lasse mich nicht entmutigen und versuche es bei anderen.

Bewältigungsmöglichkeit B für die 2. Schwierigkeit:

Ich warte auf eine bessere Gelegenheit.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Wer kann Dich bei der Verwirklichung Deines Anliegens unterstützen?

Nenne 2 entsprechende Personen (Angabe der Initialen) und kreuze an, ob die jeweilige Person ein Familienmitglied (a), ein Freund (b) oder ein Kommilitone/Dozent (c) von Dir ist. Anschließend beschreibe, wie bzw. wodurch sie Dich bei der Realisierung Deines Handlungsplans unterstützen können (z.B. durch Informationen, Geld, emotionale Unterstützung, Beratung)!

3. Person (Initialen):

C.H.

a) Familienmitglied b) Freund/in c) Mitstudierende/r bzw. Dozent/in d) sonstige

Art der Unterstützung:

kann mich ermutigen und Tipps geben

4. Person (Initialen):

B.K.

a) Familienmitglied b) Freund/in c) Mitstudierende/r bzw. Dozent/in d) sonstige

Art der Unterstützung:

unterstützt mich emotional

A5. 2-Wochen-Stabilitäten der Hauptuntersuchungsvariablen der Studie 2

Variablen	r_{TIT3}
Studienzufriedenheit	.85 ($p < .001$)
Studienbindung	.88 ($p < .001$)
Zieleffektivität	.34 ($p = .001$)
Beschäftigungshäufigkeit	.33 ($p < .01$)
Zielbindung	.47 ($p < .001$)
Realisierbarkeit	.51 ($p < .001$)
Selbstbestimmtheit	.70 ($p < .001$)
positive Zieleemotionen	.68 ($p < .001$)
negative Zieleemotionen	.38 ($p < .001$)
Energetisierung	.53 ($p < .001$)
Anspannung	.56 ($p < .001$)
gehobene Stimmung	.61 ($p < .001$)
deprimierte Stimmung	.54 ($p < .001$)
aktuelle Lebenszufriedenheit	.70 ($p < .001$)

A6. Interkorrelationen der Untersuchungsvariablen zu T1 (Studie 2)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
1. Studienzufriedenheit																
2. Studienbindung	.73***															
3. Zieleffektivität	.55***	.46***														
4. BH	.19	.27*	.26*													
5. Zielbindung	.25*	.43***	.40**	.32**												
6. Realisierbarkeit	.32**	.22*	.40***	.11	.28**											
7. Selbstbestimmtheit	.35***	.54***	.39***	.36***	.49***	.17										
8. ZE (+)	.41***	.50***	.55***	.23*	.61***	.38***	.54***									
9. ZE (-)	-.48***	-.40***	-.28**	.09	-.18	-.04	-.44***	-.37***								
10. Energetisierung	.46***	.53***	.54***	.19	.28*	.26*	.41***	.34***	-.22*							
11. Anspannung	-.38***	-.15	-.21	.21	.02	-.11	.04	-.13	.52***	-.03						
12. Stimmung (+)	.64***	.56***	.45***	.18	.28**	.33**	.27*	.45***	-.44***	.54***	-.47***					
13. Stimmung (-)	-.59***	-.38***	-.34***	.08	-.07	-.13	-.20	-.20	.43***	-.38***	.59***	-.60***				
14. LZ	.60***	.56***	.58***	.14	.24*	.36***	.30**	.36***	-.31**	.48***	-.38***	.60***	-.53***			
15. HZV	.35***	.33**	.30**	.08	.32**	.05	.23*	.21	-.09	.27*	-.10	.13	-.19	.24*		
16. FZA	.34***	.18	.24*	-.17	.21	.21	.09	.24*	-.10	.21	-.21	.23*	-.21	.33**	.16	
17. Gewissenhaftigkeit	.19	.31**	.28**	.24*	.20	.16	.18	.12	.03	.29**	.04	.14	.02	.25*	.39***	.10

Anmerkungen: BH = Beschäftigungshäufigkeit, ZE (+) = positive Zieleemotionen, ZE (-) = negative Zieleemotionen, Stimmung (+) = gehobene Stimmung, Stimmung (-) = deprimierte

Stimmung, LZ = aktuelle Lebenszufriedenheit, HZV = hartnäckige Zielverfolgung, FZA = flexible Zielanpassung, * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

A7. Interkorrelationen der Untersuchungsvariablen zu T2 (Studie 2)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
1. Zieleffektivität											
2. BH	.21*										
3. Zielbindung	.38***	.20									
4. Realisierbarkeit	.21*	.31**	.25*								
5. Selbstbestimmtheit	.13	.08	.43***	.15							
6. ZE (+)	.30***	.21*	.44***	.32**	.58***						
7. ZE (-)	-.30**	.18	-.32**	-.18	-.52***	-.42***					
8. Energetisierung	.30**	.15	.41***	.24*	.43***	.36***	-.34***				
9. Anspannung	-.33**	.17	-.08	-.16	-.13	-.21*	.54***	-.22*			
10. Stimmung (+)	.36***	.10	.31**	.33**	.32**	.44***	-.51***	.52***	-.50***		
11. Stimmung (-)	-.41***	.10	-.21	-.05	-.19	-.20	.41***	-.44***	.56***	-.48***	
12. LZ	.37***	.10	.34***	.25*	.39***	.42***	-.41***	.33**	-.35***	.61***	-.53***

Anmerkungen: BH = Beschäftigungshäufigkeit, ZE (+) = positive Zieleemotionen, ZE (-) = negative Zieleemotionen, Stimmung (+) = gehobene Stimmung, Stimmung (-) = depressive Stimmung, LZ = aktuelle Lebenszufriedenheit, HZV = hartnäckige Zielverfolgung, FZA = flexible Ziellanpassung, * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

A7. Interkorrelationen der Untersuchungsvariablen zu T3 (Studie 2)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
1. Studienzufriedenheit													
2. Studienbindung	.75***												
3. Zieleffektivität	.28**	.32**											
4. BH	.06	.04	.25*										
5. Zielbindung	.28**	.40***	.52***	.13									
6. Realisierbarkeit	.24*	.20	.32**	.43***	.30**								
7. Selbstbestimmtheit	.35***	.38***	.20	.03	.43***	.19							
8. ZE (+)	.45***	.44***	.46***	.08	.62***	.24*	.54***						
9. ZE (-)	-.32**	-.28**	-.37***	.14	-.21*	-.21*	-.39***	-.45***					
10. Energetisierung	.38***	.32**	.52***	.11	.30**	.27*	.26*	.53***	-.44***				
11. Anspannung	-.18	-.17	-.38***	.14	-.23*	-.06	-.10	-.29**	.44***	-.38***			
12. Stimmung (+)	.46***	.38***	.36***	-.04	.42***	.22*	.30**	.58***	-.35***	.46***	-.47***		
13. Stimmung (-)	-.23*	-.12	-.46***	.18	-.36***	.00	-.21*	-.33**	.36***	-.47***	.56***	-.53***	
14. LZ	.47***	.44***	.25*	-.02	.40***	.22*	.33**	.42***	-.28**	.30**	-.46***	.65***	-.52***

Anmerkungen: BH = Beschäftigungshäufigkeit, ZE (+) = positive Zieleemotionen, ZE (-) = negative Zieleemotionen, Stimmung (+) = gehobene Stimmung, Stimmung (-) = deprimierte

Stimmung, LZ = aktuelle Lebenszufriedenheit, * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Erklärung

„Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.“

Potsdam, im Herbst 2005

Anja Dargel