

Zielorientierung und Bezugsnormpräferenzen in Lern- und Leistungssituationen

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

des Fachbereichs 06 – Psychologie und Sportwissenschaften

der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Claudia Schöne

aus Norden

2007

Danksagung

Ich möchte denjenigen, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung einen bedeutenden Beitrag am Zustandekommen dieser Arbeit haben, meine große Dankbarkeit ausdrücken.

Mein besonderer Dank gilt Joachim Stiensmeier-Pelster für alles, was ich in den vergangenen Jahren lernen durfte, für Unterstützung und Anleitung, Wohlwollen und Vertrauen, Freiraum und fast endlose Geduld. Auch Oliver Dickhäuser möchte ich großen Dank aussprechen, für Diskussionsangebote, für wertvolle Rückmeldungen, sehr hilfreiche Ratschläge und für die Unterstützung in den letzten Jahren.

Herzlich danken möchte ich auch Malte Schwinger für konstruktive Rückmeldungen und für angewandte Motivationsregulation in der letzten Phase der Entstehung dieser Arbeit; Birgit Spinath danke ich sehr für ihre Unterstützung und die Bereitschaft zur Begutachtung dieser Arbeit, Martin Reuter für LISREL-Support, Carolin Eckert, Daniela Schilling sowie Olga Kühnbach für konstruktive Diskussionen bei der Planung und Durchführung einzelner Studien.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Theoretischer Hintergrund	5
2.1	Zielorientierung	6
2.2	Bezugsnormen und ihr Verhältnis zur Zielorientierung.....	15
3	Zielorientierung und Bezugsnormorientierung:	22
3.1	Methode	26
3.2	Ergebnisse.....	30
3.3	Diskussion.....	34
3.4	Methode	36
3.5	Ergebnisse.....	38
3.6	Diskussion.....	41
4	Zielorientierung, Bezugsnormen und Aufgabenwahl.....	45
4.1	Methode	49
4.2	Ergebnisse.....	52
4.3	Methode	56
4.4	Ergebnisse.....	61
4.5	Diskussion.....	64
5	Bedeutung der Zielorientierung für die Informationssuche in Lern- und Leistungssituationen	69
5.1	Methode	73
5.2	Ergebnisse.....	78
5.3	Diskussion.....	82
6	Die Bedeutung der Zielorientierung für die Wahrnehmung und Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen und deren Integration in das Fähigkeitsselbstkonzept	88
6.1	Fähigkeitsselbstkonzept.....	89
6.2	Methode	97
6.3	Ergebnisse.....	102
6.4	Diskussion.....	106
7	Zusammenfassende Diskussion	112
8	Literatur	122
	Anhang	133

1 Einleitung

Motivationale Variablen gehören – neben kognitiven Variablen wie Intelligenz und Vorwissen – zu den wichtigsten Determinanten von Schulleistung (Helmke, 1992; Helmke & Schrader, 2001). Nicht nur die Höhe der Motivation ist bedeutsam für den Lernerfolg, sondern auch die "Art" der Motivation; d. h. neben der Frage, "wie sehr" Lernende motiviert sind, spielt auch die Frage danach, "wie" sie motiviert sind, eine Rolle für die Erklärung von Lernverhalten und -erfolg. Oder um es mit fremden Worten zu sagen: „... *we have come to understand that students are not just ‚motivated’ or ‚unmotivated’ in terms of some general quantity, but that there are important qualitative differences in how students are motivated and these different qualities have a dramatic influence on learning and achievement*“ (Pintrich, 2000a, S. 101).

Ein großer Theoriekomplex im Bereich der Motivationsforschung, der vor allem die Art der Motivation thematisiert und der den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet, sind die so genannten *Zielorientierungstheorien*. Dieser Ansatz gehört seit vielen Jahren zu den vorherrschenden Ansätzen der Leistungsmotivationsforschung (Elliot, 2005). Unter verschiedenen Begriffspaaren (Lern- und Leistungszielorientierung, Aufgaben- und Ich-Orientierung, Bewältigungs- und Leistungszielorientierung), die Ähnliches meinen, werden zwei Bereiche von Zielen zusammengefasst. Das Streben nach diesen Zielen kennzeichnet die motivationale Ausrichtung von Lernenden im Lernprozess und wirkt sich sowohl qualitativ als auch quantitativ auf den Lernerfolg aus: Während die einen sich einer Aufgabe zuwenden, um ihre Kompetenzen zu steigern, streben die anderen danach, ihre (tatsächlich oder vermeintlich) vorhandenen Kompetenzen zur Schau zu stellen bzw. mangelnde Kompetenzen zu verbergen. Diese Unterschiede in der motivationalen Ausrichtung von Lernenden ziehen Unterschiede im Erleben und Lernverhalten nach sich, die wiederum Konsequenzen für Lernerfolg und Leistungsentwicklung haben (Nicholls, 1984; Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988).

So kann man sich beispielsweise vorstellen, dass ein lernzielorientierter Schüler, dessen Ziel also Kompetenzsteigerung ist, im Unterricht Fragen stellen wird, wenn er etwas nicht verstanden hat. Er wird daraufhin (hoffentlich) eine für die Lösung seines Verständ-

nisproblems hilfreiche Antwort der Lehrkraft bekommen. Ein leistungszielorientierter Schüler dagegen wird möglicherweise im selben Fall auf eine Nachfrage verzichten, da er damit offenbaren würde, etwas nicht verstanden zu haben und dies mit seinem Ziel, Kompetenz zu demonstrieren bzw. mangelnde Kompetenz zu verstecken, in Konflikt geriete. Diesem Schüler bliebe somit die Hilfe der Lehrkraft verwehrt, sein Verständnisproblem bliebe ihm erhalten und potenziert sich im ungünstigsten Fall sogar. Dies ist nur ein Beispiel, auf welche Weise die Zielorientierung einer Person Einfluss auf deren Lernverhalten haben kann. Inzwischen konnten Einflüsse der Zielorientierung auf eine ganze Reihe im Leistungskontext bedeutsamer Variablen gezeigt werden, darunter Interesse (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997), intrinsische Motivation (Elliot & Church, 1997), Beteiligung im Unterricht (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988), Ursachenzuschreibungen (Ames, 1984) oder auch – wie schon im Beispiel oben angedeutet – das Aufsuchen von Hilfe (Butler & Neuman, 1995).

Unabhängig von der Entwicklung der Zieltheorien, die vorwiegend im anglo-amerikanischen Raum stattfand, wurde in Deutschland zum Konzept der Bezugsnormorientierung geforscht. Diese Forschung wurde vor allem von Rheinberg und Kollegen vorangetrieben, die sich ursprünglich damit beschäftigten, welche Maßstäbe Lehrkräfte bei der Beurteilung von Schülerleistungen verwenden (vgl. Rheinberg, 1980). Später wurde das Konzept auch für die Bewertung eigener Leistung verwendet. Unter Bezugsnormorientierung wird generell die Tendenz verstanden, bevorzugt bestimmte Maßstäbe zur Beurteilung von Leistungen heranzuziehen. Wird eine aktuelle Leistung einer Person bevorzugt mit früheren Leistungen eben dieser Person verglichen, spricht man von einer individuellen Bezugsnormorientierung. Sind dagegen die Leistungen anderer der bevorzugte Maßstab für die Leistungsbeurteilung, so liegt eine soziale Bezugsnormorientierung vor (Rheinberg, 2000, 1980). Wie für die Zielorientierungen hat sich auch für die Bezugsnormorientierungen gezeigt, dass sie bedeutsam für die Erklärung von Unterschieden im Lernverhalten (und nachfolgend in der Leistung) sind (zsf. Rheinberg, 2002; s. auch Kap. 2.2). Für die Bewertung eines Ergebnisses – z. B. „14 Punkte“ in einer Klassenarbeit – als gute oder schlechte Leistung sind solche Normen, an denen somit 14 Punkte gemessen werden, unerlässlich.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit eben diesen beiden oben skizzierten Konstrukten Zielorientierung und Bezugsnormorientierung und insbesondere mit dem Zusammenhang beider. Ein zentraler Grundgedanke dieser Arbeit ist dabei, dass es sich bei Ziel- und Bezugsnormorientierung um zwei eigenständige Konstrukte handelt. Erst die getrennte Betrachtung beider Konstrukte ermöglicht die Untersuchung einer Vielzahl von relevanten Forschungsfragen, die anderenfalls der „Konstruktverschmelzung“, wie sie in der Literatur teilweise zu beobachten ist, zum Opfer fallen würden.

In ersten Kapiteln dieser wird diese Annahme ausführlich diskutiert, um anschließend der Frage nach dem Zusammenhang dieser beiden Konstrukte zunächst theoretisch und empirisch nachzugehen (Kapitel 2 und 3). Anschließend werden zwei Studien berichtet, die der Prüfung der Annahmen dienen, dass Personen in Abhängigkeit ihrer Zielorientierung Aufgaben wählen und sich so Lernsituationen schaffen, die eher durch eine soziale bzw. individuelle Bezugsnorm charakterisiert sind (Kapitel 4). Nachdem in der sich anschließenden Studie die Vermutung geprüft wird, dass Personen je nachdem, welche Zielorientierung sie aufweisen, unterschiedliche Arten von Informationen bzw. Leistungsrückmeldungen einholen (Kapitel 5), fokussiert die letzte Studie darauf, dass eine solche Bevorzugung von unterschiedlichen Rückmeldungen Auswirkungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person haben kann: Die Zielorientierung wird als Ursache dafür gesehen, dass Personen entweder soziale oder temporale Vergleichsinformationen bevorzugt bei der Einschätzung eigener Fähigkeit verwenden (Kapitel 6). Im abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Aspekte abschließend noch einmal zusammenfassend wiedergegeben und die Bedeutung der Befunde für pädagogisch-psychologisch relevante Bereiche diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Zielorientierung

In den letzten 20 Jahren haben sich Zieltheorien zu einem einflussreichen motivationalen Ansatz entwickelt und sich auch innerhalb der Pädagogischen Psychologie etabliert. Nachdem in den 70er Jahren erste theoretische Entwürfe bekannt wurden, die Mitte/Ende der 80er Jahre eine deutliche theoretische Weiterentwicklung erfuhren, ist ab den 90er Jahren noch einmal ein Anstieg der Forschungsaktivität in diesem Bereich zu verzeichnen, bevor die Zahl der Veröffentlichungen wieder zurückging. Die Datenbank PSYCINFO listet derzeit beispielsweise fast 500 Publikationen (*peer-reviewed journals*) zum Schlagwort '*goal orientation*', davon allein über 300 in den letzten fünf Jahren. Neben der intuitiven Plausibilität des Grundgedankens des Konzepts und dem verbreiteten Interesse an kognitiv basierten Konstrukten spielt dabei sicherlich nicht zuletzt auch die Tatsache eine Rolle, dass Zielorientierungen – zumindest auf den ersten Blick – leicht zu erfassen sind und dass die Theorien relativ anwendungsbezogen sind (vgl. Elliot, 2005).

Die Forschung in diesem Bereich entwickelte sich seit den 70er Jahren zunächst vorrangig innerhalb von drei größeren theoretischen Ansätzen, die alle Mitte der 80er Jahre publik wurden: der aus der Hilflösungsforschung stammende Ansatz der Arbeitsgruppe um Carol Dweck (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988), der entwicklungspsychologisch ausgerichtete Ansatz aus der Arbeitsgruppe um John G. Nicholls (Nicholls, 1978, 1984), sowie der Ansatz aus der Arbeitsgruppe um Carole Ames (Ames, 1984). Auf den ersten Blick scheinen diese Ansätze sehr ähnlich: Sie alle gehen von zwei Klassen von Zielen aus, wobei auf der einen Seite die Aufgabe und der Lernprozess selbst sowie Kompetenzzuwachs im Vordergrund stehen, auf der anderen Seite die eigenen Fähigkeiten und der Wettbewerbsgedanke. Schon dieser Versuch, einen gemeinsamen Nenner zu formulieren, bleibt jedoch unscharf und damit unbefriedigend (ebenso wie die in der einschlägigen Literatur häufig anzutreffende Zusammenfassung von Forschungsergebnissen aus diesen drei Ansätzen, vgl. dazu Grant & Dweck, 2003). Eine Vorstellung getrennt nach den verschiedenen Ansätzen (in ihrer ursprünglichen Fassung) scheint angemessener und ist zudem zur Verdeutlichung der dieser Arbeit zugrunde liegenden theoretischen Auffassung notwendig.

Der Ausgangspunkt der Entwicklung von Zieltheorien von Dweck und Mitarbeiterinnen liegt in ihrer Forschung zu „hilflosem“ Verhalten von Kindern in Lern- und Leistungssituationen. In einer ganzen Reihe von Studien zeigte sich, dass Kinder mit gleicher Fähigkeit in unterschiedlicher Weise auf Misserfolg reagierten: Einige zeigten ein als „meisternd“ bezeichnetes Verhalten, das sich u. a. durch einen motivational günstigen Attributionsstil, höhere Ausdauer und positiveren Affekt ausdrückte, während andere Kinder mit ungünstigen Attributionen, geringer Erfolgserwartung und der Vermeidung herausfordernder Situationen reagierten – einem Verhalten, das als „hilflos“ bezeichnet wurde (z. B. Diener & Dweck, 1978). Zur Erklärung dieser Unterschiede stellen Dweck und Kolleginnen die These auf, dass Ziele das Verhalten in Leistungssituationen bestimmen und dass die unterschiedlichen Reaktionen insbesondere durch zwei unterschiedliche Arten von Zielen zu erklären sind. Sie sprechen dabei von zwei Klassen von motivationaler Orientierung, die sie als Lern- bzw. Leistungszielorientierung bezeichnen: *"... we identified two classes of goals: performance goals (in which individuals are concerned with gaining favourable judgements of their competence) and learning goals (in which individuals are concerned with increasing their competence)"* (Dweck & Leggett, 1988, S. 256). Den Zielen wird dabei eine zentrale Rolle in der Leistungsmotivationsforschung zugedacht. *„Achievement goals must lie at the heart of any analysis of achievement motivation“* (Dweck & Elliott, 1983, 653). Ob eine Person lernzielorientiert ist (also nach Kompetenzsteigerung strebt), oder ob sie leistungszielorientiert ist (also nach guter Beurteilung ihrer Kompetenz strebt), ist nach Dweck neben situativen Einflüssen von der impliziten Intelligenztheorie der Person abhängig: Personen, die Intelligenz für veränderbar halten, entwickeln eine Lernzielorientierung, während Personen, die Intelligenz für nicht veränderbar halten, eher eine Leistungszielorientierung ausbilden sollten (Dweck & Leggett, 1988; für eine kritische Diskussion s. Spinath, 2001; Dupeyrat & Marine, 2004).

Aus der Arbeitsgruppe um Nicholls stammt das eher entwicklungspsychologisch ausgerichtete Konzept der "Aufgaben- vs. Ich-Orientierung" (*task- vs. ego-orientation*, vgl. Nicholls, 1984), das aus Nicholls' Beschäftigung mit der Entwicklung von Fähigkeitskonzeptionen bei Kindern hervorging. Aufgabenorientierung wird von Nicholls beschrieben als Orientierung, bei der der Kompetenzzuwachs im Vordergrund steht. (Nebenbei bemerkt scheint insofern der Begriff Aufgabenorientierung nicht unbedingt angemessen, denn es

steht nicht die Aufgabe, sondern der Kompetenzzuwachs im Vordergrund. Eine Aufgabenorientierung im eigentlichen Wortsinn wäre Konzepten wie Interesse oder intrinsischer Motivation näher). Aufgabenorientierung nach Nicholls ist jedoch nicht nur durch die Ziele definiert. Vielmehr wird ein Konglomerat von Merkmalen darunter subsumiert, zu dem auch der bevorzugte Maßstab für die Bewertung eigener Leistung gehört, sowie zwei unterschiedliche Konzepte von Fähigkeit. Letzteres bezeichnet Nicholls als „*key to understanding achievement motivation*“ (1984, 329) und demgemäß ist dieser Gedanke auch Kern der Nicholl'schen Theorie, nach der Kinder zunächst ein „undifferenziertes“ Fähigkeitskonzept haben, bei dem nicht zwischen Fähigkeit und Anstrengung unterschieden wird (Nicholls, 1978). Wenn Fähigkeit und Anstrengung gleichgesetzt werden, wird beispielsweise ein Lernerfolg, der vor allem durch ein hohes Ausmaß an investierter Anstrengung zustande gekommen war, als Beleg für hohe Fähigkeit gesehen. Kinder die (laut Nicholls im Alter von ungefähr 12 Jahren) eine so genannte differenzierte Fähigkeitskonzeption entwickeln, unterscheiden dagegen zwischen Anstrengung und Fähigkeit und verstehen dabei Fähigkeit als etwas Stabiles. Schlüsse von Leistung auf Fähigkeit können dann aufgrund des kompensatorischen Charakters der beiden Faktoren nur noch unter Berücksichtigung der investierten Anstrengung erfolgen – Lernerfolg ist somit nicht mehr gleichzusetzen mit hoher Fähigkeit. Während Kinder lediglich eine undifferenzierte Fähigkeitskonzeption besitzen, aus der die Aufgabenorientierung erwächst, hält Nicholls bei Jugendlichen oder Erwachsenen beide Konzeptionen von Fähigkeit für möglich, so dass auch beide Zielorientierungen möglich sind.

Der Ansatz von Ames und Mitarbeiterinnen stellt gewissermaßen eine Integration der Ansätze von Dweck und Nicholls dar (vgl. Ames, 1984, Ames & Archer, 1988) und integriert dabei auch weitere theoretische Entwürfe anderer Forscher (u. a. Covington, 1984; Maehr, 1983). Ames spricht von *mastery orientation* (meistens übersetzt als Meisterungs-/Bewältigungsorientierung und der Aufgabenorientierung sensu Nicholls sehr ähnlich) und von *performance goal orientation* (übersetzt als Leistungszielorientierung und dem entsprechenden Konzept von Dweck sehr nahe). Im Zuge dieser Integration verschiedener Theorien wird die ursprüngliche Theorie der Zielorientierung erweitert. Ames nimmt (noch stärker und umfassender als Nicholls) zusätzliche Aspekte in den theoretischen Rahmen auf. Sie charakterisiert Zielorientierungen als Netzwerk von Überzeugungen und Gefühlen

in Bezug auf Erfolg und Misserfolg, Fähigkeit, Fehler, Bewertungsstandards etc., die in Leistungssituationen zum Tragen kommen (Ames & Archer, 1988). So werden beispielsweise auch bestimmte Attributionsstile und die Annahme, dass Anstrengung und Erfolg kovariieren, als „zentral“ für die Bewältigungszielorientierung (Ames, 1992, 262) bezeichnet. Wie weiter unten diskutiert, scheint es m. E. angemessener, solche Aspekte eher als *Folgen* von Zielorientierungen zu sehen, nicht aber im eigentlichen Sinne als definitorisches Merkmal dem Konstrukt selbst zugehörig (zu dieser Diskussion siehe Kapitel 3). Ames liefert darüber hinaus eine insbesondere für die Pädagogische Psychologie interessante Erweiterung, indem sie herausstellt, dass die Theorie nicht nur die Wirkungen individuell präferierter Ziele beschreibt, sondern auch die Auswirkungen von in Gruppen herrschenden Zielen (Ames & Archer, 1988). Diese Erweiterung um die „Zielstruktur“ (*goal-structure*) meint die von Lernenden wahrgenommene Zielorientierung innerhalb von Schulklassen, die ihrerseits wieder mit der jeweiligen persönlichen Zielorientierung interagiert (Wolters, 2004).

Unabhängig von der jeweiligen Auffassung wurden Lern- und Leistungszielorientierung ursprünglich als zwei entgegengesetzte Pole einer einzigen Dimension gesehen. Dies scheint nur folgerichtig, da zumindest in der Theorie von Dweck zwei sich ausschließende Variablen zu Antezedenzien der Zielorientierung erklärt wurden. In Dweck'schem Sinne gedacht ist es logisch gesehen nicht möglich, zugleich an Veränderbarkeit und Unveränderbarkeit von Intelligenz zu glauben. Daher sollten auch Zielorientierungen in dem Maße exklusiv sein, in dem sie als abhängig von diesen impliziten Intelligenztheorien gesehen werden. Nachdem sich jedoch wiederholt gezeigt hatte, dass in verschiedenen Studien Lern- und Leistungszielorientierung negativ, positiv sowie auch unkorreliert waren (vgl. Pintrich, 2000a, 2000b), wird inzwischen von unabhängigen Dimensionen ausgegangen. Dieser Position schließen sich Dweck (1989) und Nicholls (1989) in späteren Arbeiten explizit an.

Sowohl Dweck wie auch Nicholls gingen ursprünglich nicht von Trennung von Annäherungs- und Vermeidungstendenzen aus. Dweck fasste beides im Fall der Leistungszielorientierung zusammen, in dem sie diese als Bestreben nach Kompetenzdemonstration und gleichzeitig Bestreben nach Vermeidung negativer Fähigkeitsbewertung beschrieb (Dweck

& Leggett, 1988). Nicholls übergeht die Vermeidungsmotivation, indem er sowohl Aufgaben- wie auch Ich-Orientierung als zwei Formen von Annäherungsmotivation charakterisiert (Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen & Lauer, 1989). In einer theoretischen Re-Analyse der bisherigen empirischen Befunde kam Elliot zu dem Schluss, dass eine Unterscheidung hilfreich bei der Aufklärung der sich herauskristallisierenden uneinheitlichen Befundlage sei (vgl. Elliot, 2005), denn nicht in jedem Fall zeigte sich das Verfolgen von Leistungszielen als schädlich für die Leistung. Während sich das Bestreben, mangelnde Kompetenz zu verbergen, wie vorhergesagt empirisch als maladaptiv erwies, zeigte sich das Streben nach Kompetenzdemonstration (zumindest kurzfristig) häufig als leistungsförderlich (Rawthorne & Elliot, 1999). Elliot schlug daher eine entsprechende Modifikation der Zieltheorie vor, indem er zwischen einer Annäherungs- und einer Vermeidungsvariante der Leistungszielorientierung unterschied (Elliot, 1997, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Diese Annahme ist inzwischen nicht nur empirisch abgesichert (u. a. Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997), sondern auch weithin akzeptiert. Nicht durchgesetzt hat sich dagegen der Vorschlag, auch die Lernzielorientierung nach Annäherung und Vermeidung zu trennen (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a). Die Vermeidungs-Lernzielorientierung (*mastery avoidance goals*) wurde beschrieben als Bestreben, Kompetenzverlust zu vermeiden (z. B. Gelerntes nicht zu vergessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht zu verlieren etc.). Wenngleich diese Trennung unter systematischen Gesichtspunkten nahe liegend erscheint, fand dieser Vorschlag bislang wenig Eingang in Zieltheorien und in empirische Forschung. Ein wichtiger Grund dafür wird die vergleichsweise geringe erwartete Auftretenshäufigkeit von Vermeidungs-Lernzielorientierung in den üblichen Stichproben sein. Denn in den untersuchten Altersgruppen (meist Schüler und Studierende) ist Kompetenzzuwachs die Regel, nicht aber die Abnahme von Fähigkeit (wie beispielsweise im Alter oder nach Krankheiten häufiger). In der vorliegenden Arbeit wird daher ebenfalls auf diese Trennung verzichtet.

Zur Frage der *Stabilität und Generalität* der Zielorientierung sind bislang wenige Studien publiziert. Einige Studien beschäftigen sich mit der Frage, inwieweit die Zielorientierung einer Person stabil über verschiedene Situationen ist. Es wird dabei entweder davon ausgegangen, dass Zielorientierungen domänenübergreifend, also eher genereller Natur sind (Köller & Baumert, 1998; Nicholls, 1992), oder aber es wird von einer Bereichsspezifi-

tät der Zielorientierung ausgegangen (Middleton & Midgley, 1997; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley, 1991). Befunde der Studien von Nicholls und Duda (1992) sowie von Stipek und Gralinski (1996) deuten eher auf eine generelle Ausprägung hin: In beiden Studien zeigten sich zwischen domänenspezifischen Zielorientierungen (Sport vs. akademische Schulfächer bzw. Mathematik vs. Sozialkunde) Korrelationen in Höhe von $r = .62$ bis $.79$ sowohl für die Lernziel- wie auch für die Leistungszielorientierungen. Die jeweiligen Domänen ließen sich in beiden Studien nicht faktorenanalytisch trennen. In einer Studie von Bong (2001) zeigte sich für die Lernzielorientierung eine bereichsspezifische Ausprägung, während dies für die Leistungszielorientierung jedoch nicht der Fall war. Die Analyse eigener Daten deutet - ähnlich den Befunden von Bong - auf eine Generalität der Leistungszielorientierung aber Bereichsspezifität der Lernzielorientierung hin (Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2005, unveröff. Daten). Einen ähnlichen Befund berichten aktuell Sparfeld, Buch, Wirthwein und Rost (2007): Die Befunde der berichteten konfirmatorischen Faktorenanalysen sprechen zwar für eine Trennbarkeit der in die Analysen eingegangenen sechs fachspezifischen Zielorientierungen; jedoch sind die berichteten Interkorrelationen der Leistungszielskalen teilweise sehr hoch (im Mittel $r = .85$ für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung sowie $r = .60$ Annäherungs-Leistungszielorientierung), während die Interkorrelation der fachspezifischen Lernzielorientierungen im Mittel bei $r = .44$ liegen. Für die Frage „generell oder domänenspezifisch?“ scheint somit nicht für beide Zielorientierungen dieselbe Antwort zu gelten – die Lernzielorientierung zeigt sich eher fach-/domainspezifisch, während die Leistungszielorientierung stärker generell zu sein scheint.

Die Studien, die sich mit der *zeitlichen Stabilität* von Zielorientierungen innerhalb einer Domäne befasst haben (Elliot & McGregor, 2001; Meece & Miller, 2001; Seifert, 1996; Stipek & Gralinski, 1996), berichten positive Korrelationen in der Größenordnung von $r = .40 - .65$, was auf moderate Stabilität hindeutet (vgl. Senko & Harackiewicz, 2005). Für ein 6-monatiges Intervall zeigten sich bei Schülerinnen und Schülern der Klassen 5 bis 9 Korrelationen zwischen den Scores beider Messzeitpunkte von $r = .53$ für die Lernzielorientierung bzw. $r = .63$ für beide Leistungszielorientierungen (Spinath et al., 2002).

Die Zielorientierung einer Person wird üblicherweise sowohl als situational anregbare Variable wie auch als überdauerndes Merkmal gesehen. Dies war bereits in den ursprünglichen Entwürfen von Dweck wie auch von Nicholls angelegt, wobei Dweck sich nach Ansicht von Elliot (2005) stärker auf den situationalen Aspekt zu konzentrieren scheint, während Nicholls den Schwerpunkt tendenziell eher auf den dispositionalen Aspekt legt. Ob es sich bei letzterem um ein Persönlichkeitsmerkmal im klassischen Sinne handelt, wird innerhalb der ursprünglichen Theorien nicht spezifiziert. In einer neueren theoretischen Arbeit beschreibt Pintrich (2000a) Zielorientierungen als kognitive Repräsentationen mit sowohl intraindividueller Stabilität wie auch kontextueller Sensitivität und hält fest „*goals are not traits in the classic personality sense*“ (S. 103). Köller (1998) unterscheidet zwischen der Zielorientierung als einem dispositionalen Merkmal (d. h. das jeweilige Ziel ist „dauerhaft im kognitiven System repräsentiert“) und Zielorientierung als habituelles Merkmal (d. h. das jeweilige Ziel wird von einer Person „wiederholt angestrebt“). Nicht thematisiert in der Literatur ist bislang die Möglichkeit, dass sich Lern- und Leistungszielorientierung diesbezüglich unterscheiden könnten, dass also beispielsweise die Leistungszielorientierung stärker dispositionalen Charakter haben könnte als die Lernzielorientierung. Die eben berichtete stärkere Generalität der Leistungszielorientierung im Vergleich zur Lernzielorientierung kann ebenfalls als ein Hinweis darauf gedeutet werden (vgl. hierzu den entsprechenden Abschnitt in der abschließenden Diskussion, Kap. 7).

Allen Ansätzen zur Zielorientierung gemeinsam ist die Annahme, dass die Zielorientierung affektive, kognitive und behaviorale Reaktionen von Individuen in Leistungssituationen beeinflusst. Die Zielorientierung steht in engem Zusammenhang zu voraus laufenden Bedingungen des Lernens ebenso wie mit Lernverhalten und nachfolgend auch mit Leistung. In diesem Zusammenhang sind eine ganze Reihe von Variablen untersucht worden, die von der Zielorientierung beeinflusst werden.

Eine Variable, in der sich Unterschiede in Abhängigkeit von der Zielorientierung zeigen, ist beispielsweise die Attribution von eigener Leistung: Personen, die Leistungsziele verfolgen, führen eigene Leistung eher auf ihre eigene Fähigkeit zurück, während Lernzielorientierte als Ursachenfaktor eher die investierte Anstrengung angeben (Ames, 1984). Des Weiteren zeigen Personen mit Lernzielen gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben ver-

gleichsweise mehr positive Affekte (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985) als Leistungszielorientierte. Auch berichten sie höhere intrinsische Motivation (Elliot & Church 1997; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988) und Interesse am Lerngegenstand (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997). Als Folge solcher positiven Einstellung zeigen Lernzielorientierte im Vergleich zu Leistungszielorientierten eine stärkere aktive, kognitive Beschäftigung mit Aufgaben (Meece et al., 1988), höhere Persistenz, tiefere Informationsverarbeitungsprozesse und insgesamt adäquatere Lösungsstrategien (Ames & Archer, 1988; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993; Nolen, 1988). Auch wurde gezeigt, dass Lernzielorientierte im Vergleich zu Leistungszielorientierten bei auftretenden Schwierigkeiten statt aufzugeben eher nach Hilfe suchen (Butler & Neuman, 1995).

Eine Vielzahl von Untersuchungen beschäftigt sich mit der Bedeutung der Zielorientierung für Leistung. Hier zeigt sich besonders die Lernzielorientierung als leistungsförderlich, denn das Verfolgen von Lernzielen geht mit adaptiveren Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen einher, die ihrerseits als Voraussetzungen für gute Leistungen gelten können (vgl. auch die Metaanalyse von Utman, 1997; zum positiven Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Leistung siehe Elliot & McGregor, 1999; Greene & Miller, 1996; Meece & Holt, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols, 1996; Spence & Helmreich, 1983). Auch für die Annäherungs-Leistungszielorientierung ist wiederholt ein Zusammenhang mit guten Leistungen nachgewiesen worden (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002). Diese Effekte sind jedoch eher kurzfristig als langfristig zu beobachten (z. B. Elliot & McGregor, 1999). Das Verfolgen von Vermeidungs-Leistungszielen geht u. a. einher mit Self-handicapping Strategien, Mogeln, Nicht-Aufsuchen von Hilfe (vgl. zsf. Urdan, Ryan, Anderman & Gheen, 2002) und führt zu schlechten Leistungen (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 1997). Für Leistungsziele generell gilt, dass bei leistungszielorientierten Personen mit niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept negative Auswirkungen auf Lernen und nachfolgend auf die Leistung zu beobachten sind (Dweck & Leggett, 1988; Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2000, 2003; Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996).

In der Darstellung der wichtigsten theoretischen Ansätze zur Zielorientierung ist deutlich geworden, dass trotz großer oberflächlicher Ähnlichkeit bedeutsame Unterschiede in den zugrunde liegenden Auffassungen von Lern- und Leistungszielorientierung existieren. Dies betrifft zum einen das Verständnis von Zielen (*goals*) selbst, bei denen nicht eindeutig ist, ob diese eher als Ziel, als Beweggrund, als Kombination von beidem oder aber als vieles umfassende Orientierung verstanden werden sollten: „*There is surprisingly little consensus in the achievement goal literature on whether ‚goal‘ in achievement goal is best represented as aim (Elliot & Thrash, 2001), a combination of reason and aim (Dweck, 1986) or overarching orientation (Ames & Archer, 1988)*“ (Elliot, 2005, S. 65). Zum anderen betrifft es den Fokus der zentralen Konzepte: In einem neueren Artikel leisten Grant und Dweck (2003) eine Analyse der Konstrukte, so wie sie aktuell verwendet und operationalisiert werden. Diese Analyse, die zum Zwecke der Aufklärung z. T. sehr widersprüchlicher Befunde unternommen wurde, führt zu einer hilfreichen Systematisierung. Die Autorinnen teilen die theoretischen Ansätze in je zwei Lager. Große theoretische Unterschiede konstatieren sie für die Leistungszielorientierung: „*For some researchers, the essence of a performance goal is seeking to validate one’s ability. (...) For others, the essence of a performance goal is a normative comparison (i.e. wanting to perform better than others) (...)*“ (Grant & Dweck, 2003, S. 542). Leistungszielorientierung ist also vor allem entweder durch Streben nach Demonstration und Validierung eigener Fähigkeiten oder aber durch den Wunsch gekennzeichnet, besser zu sein als andere. Es verwundert nicht, dass bei der empirischen Überprüfung auf einer solch unklaren theoretischen Basis uneindeutige bis widersprüchliche Befunde resultieren (s. Rawsthorne & Elliot, 1999). Bezüglich der Lernzielorientierung stellen die Autorinnen größeren Konsens fest, weisen aber gleichzeitig auch hier auf einige potenziell wichtige Unterschiede hin, nämlich dass einige Forscher den Fokus auf „*active striving toward development and growth of competence*“ (Grant & Dweck, 2003, 543) legen, während die von anderen verwendeten Begriffe *mastery goals* oder *task goals* eine Schwerpunktsetzung auf das Meistern einer Aufgabe suggerieren. Auch hier sind unterschiedliche Vorhersagen je nach Schwerpunkt nicht unwahrscheinlich.

Der Überblick über die verschiedenen theoretischen Ansätze, deren Unterschiede allzu häufig übergangen werden, macht die Notwendigkeit deutlich, dass dieser Arbeit zugrun-

de liegende Verständnis von Lern- und Leistungszielorientierung in Bezug auf einige zentrale Elemente explizit zu machen. Es kann und soll hier kein „richtiges“ Verständnis von Zielorientierung geliefert werden. Unstrittig ist jedoch vermutlich, dass eine einheitliche Auffassung zu eindeutigeren Befunden führen würde – zumindest sollte die zugrunde liegende Konzeption explizit kenntlich gemacht werden und in Übereinstimmung mit den verwendeten Erhebungsinstrumenten sein. Zudem wird hier die Position vertreten, dass eine enge und sparsame Definition (d. h. hier: Zielorientierung durch Orientierung an bestimmten Zielklassen zu definieren) Vorteile für die theoretische Weiterentwicklung und die empirische Forschung hat. Darüber hinaus entspricht eine Beschränkung auf den „Zielaspekt“ (und damit dem Ausschluss von Beweggründen sowie anderen Einstellungen, Dispositionen etc.) am ehesten der Verwendung dieses Begriffs in der breiteren Motivationsforschung (vgl. Elliot, 2005). Unter *Lernzielorientierung* wird in der vorliegenden Arbeit daher das Bestreben verstanden, die eigene Kompetenz zu steigern. Unter *Leistungszielorientierung* wird das Bestreben verstanden, die eigene Kompetenz vor sich und anderen zu demonstrieren (Annäherungs-Leistungszielorientierung) bzw. mangelnde Kompetenz vor sich oder anderen zu verbergen (Vermeidungs-Leistungszielorientierung). Eine Vermeidungs-Lernzielorientierung wird nicht angenommen. Ebenso wenig wird davon ausgegangen, dass diese beiden Zielklassen die einzig möglichen sind, sondern dass im Gegenteil neben den „big two“ im Lern- und Leistungskontext eine ganze Reihe weiterer Ziele existieren (z. B. so genannte extrinsische Ziele, Arbeitsvermeidung oder auch soziale Ziele, vgl. Urdan, 1997), auch wenn diese in der vorliegenden Arbeit nicht thematisiert werden.

2.2 Bezugsnormen und ihr Verhältnis zur Zielorientierung

Unter *Bezugsnormen* werden Maßstäbe verstanden, die zur Bewertung eines Ergebnisses als Leistung benötigt werden. Solche Maßstäbe oder Standards können aus unterschiedlichen Bezugssystemen stammen. Nach Heckhausen (1974) werden drei Bezugsnormen unterschieden: die individuelle, die soziale und die sachliche Bezugsnorm. Von individueller Bezugsnorm wird gesprochen, wenn ein Ergebnis (z. B. „17 Punkte“) im intra-

individuellen Längsschnitt verglichen wird (z. B. „7 Punkte mehr als im letzten Test“). Die soziale Bezugsnorm meint einen querschnittlichen, interindividuellen Vergleich mit der durchschnittlichen Leistung anderer und die Bestimmung des eigenen Rangplatzes (z. B. „7 Punkte mehr als die anderen im Durchschnitt und im oberen Leistungsdrittel“). Wird das eigene Ergebnis in Beziehung gesetzt zu einem Kriterium (z. B. „7 Punkte mehr als die zum Bestehen erforderlichen 10 Punkte“), so wird von sachlicher Bezugsnorm gesprochen.

Personen unterscheiden sich darin, welche Bezugsnormen sie bei der Bewertung von Ergebnissen präferieren. Die Tendenz, eine bestimmte Bezugsnorm bevorzugt heranzuziehen, wird als *Bezugsnormorientierung* bezeichnet. Durch die Forschungsarbeiten aus der Arbeitsgruppe um Rheinberg fand die zunächst in der Allgemeinen Psychologie thematisierte Unterscheidung Eingang in die Pädagogische Psychologie und den schulischen Bereich. Insbesondere wurden die Konsequenzen der Verwendung verschiedener Bezugsnormen von Lehrkräften für den Unterricht, für das Lernverhalten und für die Leistungen von Schülerinnen und Schülern untersucht. Später wurde die Theorie auch für die Analyse der Bewertung eigener Leistung herangezogen (vgl. Rheinberg, 1980).

Lehrkräfte unterscheiden sich darin, in welchem Ausmaß sie sich bei der Leistungsbewertung an den vorangegangenen Leistungen des einzelnen Schülers bzw. an den Leistungen der Gesamtgruppe orientieren. Rheinberg spricht im Fall der stärkeren Orientierung an der Leistungsentwicklung zunächst auch von „Tendenzorientierung“, während Lehrkräfte, die die Noten eher im sozialen Vergleich vergeben, als „normorientiert“ bezeichnet werden. Im deutschen Sprachraum haben sich für die Tendenzorientierung der Begriff „individuelle Bezugsnormorientierung“ und für die Normorientierung der Begriff „soziale Bezugsnormorientierung“ durchgesetzt (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 1980).

Lehrkräfte, die eine soziale Bezugsnormorientierung zeigen, neigen eher zu nicht-differenzierendem Unterricht, da Aufgabengleichheit die von ihnen angestrebte Bewertung der Schülerleistung im sozialen Vergleich erleichtert. Dagegen zeigt der Unterricht von Lehrkräften mit individueller Bezugsnormorientierung ein höheres Ausmaß an innerer Differenzierung, d. h. es werden (mehr oder weniger) individuell „passende“ Aufgaben vergeben. Je nach Bezugsnormorientierung unterscheiden sich Lehrkräfte auch dahingehend, ob sie Schulleistung stärker auf stabile Faktoren wie z. B. Intelligenz oder auf variable Ursa-

chen wie z. B. Anstrengung zurückführen. Lehrkräfte mit sozialer Bezugsnormorientierung nehmen in höherem Maße Stabilität wahr, da die Leistungsrangreihe innerhalb einer Schulklasse relativ stabil ist, während Leistungsveränderungen einzelner Schüler im sozialen Vergleich nicht offensichtlich werden. Umgekehrt attribuieren Lehrkräfte mit individueller Bezugsnormorientierung Schulleistung stärker auf veränderbare Ursachen, da sie die Entwicklung der einzelnen Schüler betrachten und mit Sichtbarwerden der Leistungsentwicklung eher auf variable Ursachen geschlossen wird. Auch in Bezug auf Sanktionierungsverhalten von Lehrkräften zeigen sich in Abhängigkeit der Bezugsnormorientierung Unterschiede: Lehrkräfte mit individueller Bezugsnormorientierung loben insbesondere für Leistungsverbesserung und tadeln für Leistungsver schlechterung, während bei Orientierung an der sozialen Bezugsnorm vor allem für überdurchschnittliche Leistungen gelobt und für unterdurchschnittliche Leistungen getadelt wird. Insbesondere für schwache Schüler wirkt sich letzteres motivational ungünstig aus: Sie werden häufig getadelt, und sowohl auf Lehrer- wie auch auf Schülerseite sind die Erwartungen, dass sich dies bei zukünftigen Leistungen ändern könnte, gering ausgeprägt (Rheinberg, 1980).

Die positiven motivationalen Effekte einer individuellen Bezugsnorm für Schüler wurden empirisch mehrfach gezeigt: Die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft geht auf Schülerseite u. a. einher mit einer geringeren Furcht vor Misserfolg, höherer Hoffnung auf Erfolg, mit geringerer Prüfungsängstlichkeit, höherer Selbstwirksamkeitserwartung, realistischerer Zielsetzung, weniger Hilflosigkeit, mehr Freude am Unterricht und häufigerer Unterrichtsbeteiligung sowie nachfolgend besserer Schulleistung (s. Rheinberg, 2002; für einen Überblick über entsprechende Studien vgl. Mischo & Rheinberg, 1995).

In neueren Studien konnten Lüdtke und Köller (2002) anhand von Daten aus BIJU und aus der TIMSS-Studie zeigen, dass Schüler aus Klassen, deren Lehrkraft für das Fach Mathematik eine höhere individuelle Bezugsnormorientierung aufwies, ein höheres mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept hatten als Schüler in Klassen, in denen die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft geringer ausgeprägt war (vgl. auch Köller 2004). Krug und Lecybyl (2005) zeigten in einer quasi-experimentellen Untersuchung an zwei Berufsschulklassen, dass die Schüler, die von einer Lehrkraft mit individueller Bezugsnormorientierung unterrichtet wurden, eine höhere Leistung (erhoben über wöchentli-

che informelle Tests) aufwiesen als die Schüler der unter sozialer Bezugsnormorientierung unterrichteten Klasse. Zudem zeigte sich in der erstgenannten Klasse eine stabile Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, während dieses in der zweiten Klasse etwas schlechter wurde. Insgesamt stellt die Orientierung an der Leistungsveränderung im Vergleich zur Orientierung an der sozialen Bezugsnorm – besonders für leistungsschwache Schüler (s. bspw. Krampen, 1985; Rheinberg, 1979) – die motivational günstigere Bezugsnormorientierung dar (zsf. Rheinberg & Krug, 2005).

Zu den kaum untersuchten Themen zählt die Frage nach den Ursachen von Unterschieden in der Bezugsnormorientierung. Ungeklärt ist bislang, woher die Unterschiede in der Bezugsnormorientierung von Lehrkräften stammen. Mischo und Rheinberg (1995) konnten zeigen, dass die Präferenz für soziale vs. individuelle Bezugsnormen mit Erziehungszielen von Lehrkräften korreliert. Allerdings ist die durch die Ziele aufgeklärte Varianz in der Bezugsnormorientierung mit 18 Prozent eher gering. Ungeklärt ist auch die Frage nach der Entwicklung von Bezugsnormorientierungen bei Lernenden, und hier vor allem, wovon die Stärke der Präferenz für Bezugsnormen abhängt (Skaalvik & Skaalvik, 2002).

Betrachtet man nochmals die Darstellung des Konstruktes Zielorientierung zu Beginn dieses Kapitels, so liegt es nah, Zusammenhänge zur Bezugsnormorientierung zu vermuten oder sogar in der Zielorientierung einer Person eine mögliche Quelle ihrer Bezugsnormorientierung zu suchen. Lernzielorientierte, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie nach Kompetenzsteigerung streben, benötigen (zumindest logisch gesehen) mindestens zwei Messzeitpunkte und den temporalen, längsschnittlichen Vergleich ihrer Leistungen, wenn sie überprüfen wollen, ob sie sich ihrem Ziel nähern bzw. es erreicht haben. Die Vermutung liegt nahe, dass Lernzielorientierte daher zu einer individuellen Bezugsnorm tendieren. Für Leistungszielorientierte, die das Ziel verfolgen, ihre Kompetenz vor sich und anderen zu demonstrieren (bzw. zu vermeiden, dass mangelnde Kompetenz offensichtlich wird), scheinen solche temporalen Vergleichsinformationen dagegen wenig bedeutsam, tragen sie doch kaum dazu bei, die Zielerreichung zu evaluieren. Der Vergleich mit einer sozialen Norm dagegen liefert aussagekräftigere Informationen zur Validierung eigener Fähigkeit. Daher sollten Leistungszielorientierte zu einer sozialen Bezugsnormorientierung tendieren. Gera-

de für letzteres findet man empirische Hinweise in der Literatur. So postuliert Butler einen Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Informationssuche. In mehreren Studien (1993, Studie 1; 1999) konnte sie zeigen, dass Lernzielorientierte während der Aufgabenbearbeitung insbesondere Informationen über die optimale Lösung einfordern. Leistungszielorientierte zeigten dagegen vor allem Interesse an Punkt- und Perzentil-Werten (die als Information über das Abschneiden im sozialen Vergleich zu interpretieren sind) oder vermieden (bei schlechter Leistung) jegliche Information. Für einen Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung spricht zudem, dass die Betonung der sozialen Bezugsnorm zur Manipulation der Leistungszielorientierung verwendet wird (zsf. Utman, 1997).

Bevor die Frage, ob Zielorientierungen und Bezugsnormorientierungen in einem (möglicherweise kausalen) Zusammenhang stehen, gestellt und diese theoretisch begründet und empirisch überprüft werden kann, scheint es nach einem Blick in die Literatur notwendig zu sein zu diskutieren, dass es sich um zwei eigenständige Konstrukte handelt. Wäre letzteres nicht der Fall, würde sich die Frage nach dem Zusammenhang schließlich einfach erübrigen. Betrachtet man die Zielorientierung als Streben nach einer bestimmten Klasse von Zielen und die Bezugsnormorientierung als Bevorzugung eines bestimmten Bewertungsmaßstabs, scheint es kaum notwendig, die Verschiedenheit dieser beiden Konstrukte zu belegen: Eine bevorzugte Norm ist nicht dasselbe wie ein angestrebtes Ziel. Umso mehr verblüfft es, in einer aktuellen zusammenfassenden Darstellung zur Bezugsnormorientierung zu lesen, man habe im Falle von Zielorientierung und Bezugsnormorientierung „nur zwei unterschiedliche Bezeichnungen desselben Konstrukts vor sich“ (Köller, 2005, S. 198).

Eine solche Verschmelzung bzw. hier sogar Gleichsetzung birgt verschiedene Gefahren. Pintrich (2000a) spricht sich dezidiert dagegen aus, theoretisch verschiedene, aber empirisch korrelierte motivationale Konstrukte (u. a. nennt er Ziele, Attributionen, Intrinsische Motivation) zusammenzufassen: *„At the level of positive empirical correlations among different adaptive motivational constructs, this seems like a reasonable conclusion. However, it would be a major conceptual step backward to take these positive empirical relations as a warrant for group or clustering diverse motivational constructs into one*

general 'g' factor called 'motivation' in future theory and research" (S. 101). Mit dem Vorteil potentiell höherer Varianzaufklärung durch breite Konstrukte werden Nachteile sowohl für die Weiterentwicklung der Theorie wie auch für die Klärung praktischer Fragen erkaufte. Theoretische Nähe und empirische Korreliertheit sind nicht zwangsläufig ein Argument dafür, separate Konstrukte zusammenfallen zu lassen. Weder könnten in einem solchen Fall angemessene Interventionen abgeleitet werden, noch ließen sich eventuell unterschiedliche Beziehungen zu anderen Variablen aufdecken, noch könnte die Beziehung der Konstrukte untereinander empirisch untersucht werden. Dabei ist unerheblich, ob und welche Art von Zusammenhängen zwischen den entsprechenden Konstrukten vorliegen oder vermutet werden. Selbst wenn ein Konstrukt ein anderes Konstrukt determiniert (und beide Konstrukte empirisch entsprechend hoch korreliert sind), sind es doch zwei eigenständige Konstrukte. Dies steht einer Weiterentwicklung von Theorien entgegen. Solche und ähnliche Folgen mag Pintrich gemeint haben, als er von einem „*major conceptual step backward*“ durch die Integration eigenständiger Konstrukte schrieb (für eine ähnliche Position am Beispiel Fähigkeitsselbstkonzept vs. Selbstwirksamkeit vgl. Bong & Skaalvik, 2003, S. 29ff.).

Eben diesen "konzeptionellen Schritt rückwärts" geht auch derjenige, der Zielorientierung und Bezugsnormorientierung ineinander aufgehen lässt oder diese als lediglich unterschiedliche Begriffe für ein und dasselbe versteht. Die theoretische Verschiedenheit zweier Konstrukte, von denen eines die in Lern-/Leistungssituationen angestrebten *Ziele* thematisiert, während das andere einen *Maßstab* bezeichnet, an dem Leistungsergebnisse beurteilt werden, ist gegeben. Die empirische Korreliertheit ist mehrfach implizit und explizit postuliert worden. Eine direkte Überprüfung steht jedoch bislang aus – und ist nur möglich, wenn von zwei eigenständigen Konstrukten ausgegangen wird. Dass diese Überprüfung notwendig ist, haben die vorangegangenen Ausführungen deutlich machen können. Um abschließend dazu einen weiteren prominenten Vertreter des Zielorientierungs-Ansatzes zu bemühen, sei die folgende Stellungnahme zitiert: "*I think it's best to keep aims conceptually separate from the many different dispositions, tendencies, processes, and outcomes to which aims are associated and to empirically examine the links between the antecedents of aims and their affective, cognitive, and behavioral consequences*" (Elliot, 2005, 65). Dieser Idee der sorgfältigen Abgrenzung von Zielen von anderen motivationalen

Variablen und der Analyse der Antezedenzen und Konsequenzen ist auch diese Arbeit verpflichtet.

Wie der Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung aussieht, wie er sich in der Aufgaben/ Situationswahl sowie in der Suche nach Informationen über eigene Leistung manifestiert und welche Bedeutung dies für die Bewertung eigener Leistungen und nachfolgend für das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person haben kann, wird in den nächsten Kapiteln im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt.

3 Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte

(Studien 1 - 7)

In der pädagogisch-psychologischen Forschung ist das Konzept der Zielorientierung seit mehr als einem Jahrzehnt von großer Bedeutung – sicherlich auch, weil sich die Bevorzugung unterschiedlicher Ziele als eine wichtige Determinante des Leistungshandelns erwiesen hat (z.B. Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996). Wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich dargestellt, wird unter Zielorientierung eine motivationale Ausrichtung von Personen in Lern- und Leistungskontexten verstanden. Lern- und leistungzielorientierte Personen sind dadurch charakterisiert, dass sie unterschiedliche Arten von Zielen verfolgen: Während lernzielorientierte Personen nach Kompetenzsteigerung streben, wollen leistungzielorientierte Personen vor sich oder anderen ihre Kompetenzen demonstrieren bzw. mangelnde Kompetenzen verbergen (Dweck & Leggett, 1988). Geht es um das Demonstrieren von Kompetenzen, so wird von Annäherungs-Leistungzielorientierung, ansonsten (Verbergen von Inkompetenz) von Vermeidungs-Leistungzielorientierung gesprochen (Elliot, 1999). Dabei kann die dispositionale/habituelle Zielorientierung von der situational angeregten *state*-Komponente unterschieden werden.

Das Konzept der Bezugsnormorientierung ist im deutschen Sprachraum insbesondere durch die Arbeiten von Rheinberg und Kollegen (z. B. Rheinberg, 1980; Mischo & Rheinberg, 1995) prominent geworden. Ursprünglich im Zusammenhang mit der Beurteilung fremder Leistungen (z. B. Schülerbeurteilung) entwickelt, lässt sich die Bezugsnormorientierung auch auf die Selbstbewertung übertragen. Unter Bezugsnormorientierung wird – wie im vorherigen Kapitel ausführlicher beschrieben – die Tendenz einer Person verstanden, bestimmte Maßstäbe zur Beurteilung der Güte von Leistungen heranzuziehen. Wird beispielsweise die Leistung einer Person bevorzugt mit ihren eigenen früheren Leistungen verglichen, so spricht man von individueller Bezugsnormorientierung. Sind dagegen die Leistungen anderer der bevorzugte Maßstab für die Leistungsbeurteilung, so liegt eine soziale Bezugsnormorientierung vor. Ebenso wie für Zielorientierungen gilt für Bezugsnormorientierungen, dass es sich um (weitgehend) unabhängige Dimensionen handelt, d. h. eine Person kann gleichzeitig hoch lern- und leistungzielorientiert sein, wie auch gleichzeitig soziale und individuelle Vergleichsinformationen aufsuchen.

Obwohl ein Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung theoretisch nahe liegt und vielfach konstatiert wurde (vgl. Rheinberg, 2000, S. 90f.; Utman, 1997), fehlen bislang empirische Belege hierzu. Skaalvik und Skaalvik (2002) betonen, dass bislang in der Literatur keine Arbeiten zu der Frage vorliegen, wovon es abhängt, wie stark Personen bestimmte Referenzrahmen (Bezugsnormen) heranziehen. Sie vermuten, dass externale (soziale) Vergleiche salient werden, wenn Personen Leistungsziele verfolgen. Das Verfolgen von Lernzielen soll dagegen zu einer Bevorzugung internaler Referenzrahmen führen. Auch Stiensmeier-Pelster et al. (1996) zufolge sollten Lernzielorientierte zur Beurteilung der Güte eigener Leistungen bevorzugt temporale Vergleiche vornehmen, während Leistungszielorientierte soziale Vergleiche präferieren sollten. Eine entsprechende Argumentation legen die Ausführungen von Nicholls (1984) nahe, nach denen im Falle von Aufgabenorientierung (entspricht in den Grundzügen dem Konzept der Lernzielorientierung) die Wahrnehmung von Kompetenz vor allem abhängig sei vom wahrgenommenen Lernfortschritt, während im Falle von einer Ich-Orientierung (entspricht ungefähr der Leistungszielorientierung) die eigene Kompetenz vor allem im sozialen Vergleich beurteilt werde.

Es wird hier argumentiert, dass das anglo-amerikanische Konzept der Zielorientierung theoretisch gut mit dem im deutschen Sprachraum entwickelten Konzept der Bezugsnormorientierung verbunden werden kann. Gleichzeitig soll aber auch betont werden, dass diese Verbindung keine "Verschmelzung" beider Konstrukte sein soll – im Gegenteil: Trotz der in der Literatur anzutreffenden argumentativen Verknüpfungen beider Konstrukte ist zu erwarten, dass die Zusammenhänge zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung alles andere als perfekt sein sollten. Das Konzept der Zielorientierung ist von dem der Bezugsnormorientierung logisch klar trennbar, da ein Ziel, welches eine Person verfolgt, klar unterscheidbar ist von einer Norm, die sie zur Beurteilung der Güte eigener Leistungen heranzieht. Für die Definition des Ziels ist die Unterscheidung bevorzugter Normen verzichtbar.

Dieser Punkt ist trotz der Fülle von empirischen Untersuchungen und theoretischen Abhandlungen kaum thematisiert worden. Einige Forscher betrachten soziale Vergleichsmaßstäbe scheinbar als das Wesentliche der Leistungszielorientierung, andere betrachten

diesen Aspekt zwar als potentiell bedeutsam, jedoch eben nicht als notwendiges Element (vgl. dazu Grant & Dweck, 2003). Wie im einführenden Kapitel ausführlicher dargestellt, liegt dieser Arbeit folgendes Verständnis von Zielorientierung zugrunde: Unter Lernzielorientierung wird im Wesentlichen das Streben nach Kompetenzzuwachs verstanden (also vergleichbar der Position von u. a. Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). Unter Leistungszielorientierung wird das Streben (vor sich selbst oder anderen) Kompetenz zu demonstrieren bzw. mangelnde Kompetenz nicht offensichtlich werden zu lassen, verstanden (vergleichbar der Position von Dweck & Leggett, 1988; zu Definitionen mit leicht anderem Schwerpunkt siehe z.B. Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Maehr & Midgley, 1991).

Da der Zusammenhang von Zielorientierung und Bezugsnormorientierung bislang nicht explizit untersucht wurde, lassen sich aus vorhandenen Studien nur indirekt Schlüsse zur vorliegenden Fragestellung ziehen. Für einen Zusammenhang spricht etwa, dass experimentelle Manipulationen zur Erzeugung situationaler Leistungszielorientierung häufig das Hervorheben der sozialen Bezugsnorm nutzen (z.B. Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003; zsf. Utman, 1997). Gleichzeitig allerdings zeigte Utman in seiner Metaanalyse, dass sich die Effekte unterschiedlicher Zielorientierungen auf die abhängigen Variablen nicht allein durch die in der Manipulation variierte Salienz der Bezugsnormen aufklären lassen (Utman, 1997). Solche Befunde verdeutlichen, dass sich Zielorientierungen nicht auf die Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen reduzieren lassen. Zu einem vergleichbaren Schluss kommen Mischo und Rheinberg (1995) nach dem Versuch, die Bezugsnormorientierung von Lehrkräften auf deren Erziehungsziele zurückzuführen. Obwohl sich erwartungsgemäße Zusammenhänge zwischen beiden Variablen zeigten, trugen die Erziehungsziele dort insgesamt nur mäßig zur Aufklärung der Bezugsnormpräferenzen bei.

Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass die in der Literatur vorfindbare Verknüpfung der Konzepte von Zielorientierung und Bezugsnormorientierung theoretisch sinnvoll ist. Eine zum Teil vorgenommene Gleichsetzung beider Konstrukte (Köller, 2005) erscheint dabei weder theoretisch notwendig noch empirisch gerechtfertigt. Die Annahme eines Zusammenhangs bedarf einer empirischen Überprüfung.

Im Folgenden wird die Annahme überprüft, dass Personen solche Bewertungsmaßstäbe bevorzugen, die zu bezüglich der verfolgten Ziele bedeutsamen Informationen führen. Aus der Definition der Lernzielorientierung als Streben nach Kompetenzzuwachs lässt sich die Vermutung ableiten, dass lernzielorientierte Personen temporale Vergleiche bevorzugen, da logisch betrachtet nur diese eine entsprechende Evaluation ermöglichen: Zur Feststellung einer Leistungsverbesserung ist der Vergleich eines Ergebnisses mit einem vorherigen unumgänglich. Daher ist ein positiver Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und individueller Bezugsnormorientierung zu erwarten. Für die Evaluation des Ziels, gegenüber sich selbst und anderen Personen eigene Kompetenz unter Beweis zu stellen oder eigene Unfähigkeit zu verbergen, sollten dagegen insbesondere soziale Vergleiche relevante Informationen liefern. Aber nicht nur aus Gründen der Evaluation sollten soziale Vergleichsinformationen für Leistungszielorientierte von Interesse sein, sondern auch für "zieladäquates" zukünftiges Handeln. Beispielsweise könnte ein stark vermeidungsleistungszielorientierter Student daran interessiert sein, durch soziale Vergleiche die eigene Leistung im Vergleich zur Leistung potentieller Lerngruppen zu betrachten - um sich daraufhin der leistungsschwächsten Lerngruppe anzuschließen. Dies wäre vermutlich eine funktionale Strategie, sich selbst davor zu schützen, als inkompetent vor Anderen dazustehen. Aus diesen Gründen ist ein positiver Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und sozialer Bezugsnormorientierung anzunehmen.

Teil I: Studie 1 – 5

3.1 Methode

3.1.1 Überblick

Die Hypothesen werden in sieben Studien an unterschiedlichen Stichproben (Teil 1: Studierende, Grundschüler/-innen, Schüler/-innen der Sekundarstufe I/II; Teil 2: Eltern) überprüft. Es werden jeweils zu einem Messzeitpunkt Zielorientierung und Bezugsnormorientierung mittels Fragebogen erfasst. Die erhobenen Werte werden korrelationsstatistisch ausgewertet.

3.1.2 Stichproben

Versuchsteilnehmer in *Studie 1* waren 139 Lehramt-Studierende (107 weiblich, 32 männlich) der Universität Gießen im Alter von 19 bis 42 Jahren ($M = 22.3$ Jahre). An *Studie 2* nahmen 149 Studierende verschiedener Fachbereiche (davon 82 Pädagogik/Lehramt, 25 Naturwissenschaft/Informatik, 42 Sonstige) der Universität Dortmund im Alter von 19 bis 62 Jahren ($M = 24.6$ Jahre) teil. Teilnehmer/-innen an *Studie 3* waren 102 Schülerinnen und Schüler der elften Jahrgangsstufe (ca. 50% weiblich) verschiedener Gymnasien aus Nordrhein-Westfalen. An *Studie 4* nahmen 127 Siebt- und Achtklässler (71 weiblich, 56 männlich) aus nordrhein-westfälischen Realschulen teil. In *Studie 5* bestand die Stichprobe aus 217 Viertklässlern (ca. 50% weiblich) aus vier hessischen Grundschulen im Alter von 9 bis 12 Jahren.

3.1.3 Material

Die *Zielorientierung* wurde in den Studien 1 bis 5 über die Schüler- bzw. Studierenden-Version der „Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)“ von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) erhoben. Vorgegeben wurden die Skalen „Lernzielorientierung“, „Annäherungs-Leistungszielorientierung“ sowie „Vermeidungs-Leistungszielorientierung“. Die jeweils 7 bzw. 8 Items dieser drei Skalen beginnen mit einem Itemstamm („In der Schule / im Studium geht es mir darum,“), der je nach Skala unterschiedlich fortgesetzt wird: „...so viel wie möglich zu lernen“ (Lernzielorientierung), „... dass andere denken, dass ich klug bin“ (Annäherungs-Leistungszielorientierung), „... dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe“ (Vermeidungs-Leistungszielorientierung). Der Grad der Zustimmung wird auf einer fünfstufigen Skala („stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) angegeben. Bei allen drei Skalen stehen hohe Werte für eine hohe Ausprägung des entsprechenden Konstrukts.

Die internen Konsistenzen für die jeweiligen Stichproben sind ebenso wie Mittelwerte und Standardabweichungen in Tabelle 1 berichtet. Die internen Konsistenzen (Cronbach's α) liegen für die beiden Skalen der Leistungszielorientierung im befriedigenden bis sehr guten Bereich ($\alpha = .71$ bis $.90$). Die Skala Lernzielorientierung weist in vier der fünf Stu-

dien eine befriedigende bis gute Reliabilität auf. In Studie 5 (Grundschüler/-innen) jedoch erlaubt die geringe Reliabilität ($\alpha = .53$) lediglich eine sehr vorsichtige Interpretation der entsprechenden Befunde.

Die *Bezugsnormorientierung* wurde in den Studien 1 und 2 über einen Kurzfragebogen zur sozialen und individuellen Bezugsnormorientierung erhoben. Die jeweils vier Items sind parallel zur Skala „Leistungsvergleich“ aus dem „Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung (FEBO)“ (Rheinberg, 1980) konstruiert. Sie werden auf einer fünfstufigen Zustimmungsskala („stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) beantwortet. Ein Itembeispiel für die soziale Bezugsnormorientierung lautet: *„Wenn ich von einer guten Leistung spreche, dann meine ich damit ein Ergebnis, das verglichen mit meinen Kommilito(nin)nen, über dem Durchschnitt liegt“*; ein Beispiel für ein Item der Skala „individuelle Bezugsnormorientierung“ lautet: *„Wenn ich von einer guten Leistung spreche, so meine ich ein Ergebnis, das besser ist als meine Ergebnisse in der Vergangenheit“* (Anhang A, s. auch Dickhäuser & Rheinberg, 2003).

Diese Items scheinen insbesondere für die Grundschüler/-innen sprachlich nicht angemessen und es liegen meines Wissens keine erprobten Skalen vor. Daher wurden für die Studien 3 bis 5 neue Items zur Erfassung der individuellen (iBno) bzw. sozialen (sBno) Bezugsnormorientierung formuliert. Die Skalen bestehen aus je drei Items, deren Itemstamm lautet *„Eine gute Leistung ist, ...“*. Durch die Frage *„Was ist für dich eine gute Leistung?“* wurde der Selbstbezug der Items eingeleitet. Die vollständigen Itemformulierungen lauten: *„Eine gute Leistung ist,“ „... wenn sie besser ist als die Leistung davor“* (iBno), *„... wenn sie besser ist als die Leistung der Anderen“* (sBno), *„... wenn man sich verbessert hat.“* (iBno), *„... wenn man besser ist als Andere in der Klasse.“* (sBno), *„... wenn man mehr Aufgaben richtig hat als beim letzten Mal.“* (iBno), *„... wenn man mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkameraden.“* (sBno). Die Items werden ebenfalls auf einer 5-stufigen Zustimmungsskala („stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) beantwortet. Bei allen Skalen stehen hohe Werte für eine hohe Ausprägung des entsprechenden Konstrukts (s. Anhang B).

Überprüfung der neuen Skalen: Während die in den Studien 1 und 2 verwendeten Skalen zur Erfassung der Bezugsnormorientierung bereits mehrfach eingesetzt und überprüft wurden, fehlt eine Überprüfung für die in den eben genannten Studien verwendeten

Items. Es wurden daher zusätzlich 61 Studierenden verschiedener Fachbereiche der Universität Gießen sowohl diese neuen Items als auch die bereits etablierten Items vorgegeben. Außerdem wurde ein Fragebogen zum Fähigkeitsselbstkonzept vorgegeben (Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts, SESSKO; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002). Die internen Konsistenzen liegen bei $\alpha = .79$ (individuelle Bno) bzw. $\alpha = .89$ (soziale Bno). Die Summenwerte der Skalen zur individuellen Bezugsnormorientierung korrelieren (korrigiert um die Skalenreliabilitäten) zu $r = .77$, die Summenwerte der Skalen zur sozialen Bezugsnormorientierung zu $r = .72$ (doppelt minderungskorrigiert).

In allen Studien lassen sich die Items der beiden Skalen (individuelle vs. soziale Bezugsnormorientierung) faktorenanalytisch trennen. Die Faktorenanalysen (Hauptachsenmethode, Eigenwertkriterium) erbringen in allen Studien zwei Faktoren. Auf dem jeweils ersten Faktor (Eigenwerte 2.57-2.85, Varianzaufklärung 32-46%) laden die Items zur sozialen Bezugsnormorientierung, auf dem jeweils zweiten Faktor (EW 1.46-2.22, VA 21-37%) die Items zur individuellen Bezugsnormorientierung. Alle Items laden jeweils am höchsten auf dem entsprechenden Faktor.

In Tabelle 1 sind die internen Konsistenzen für die jeweiligen Stichproben sowie Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt. Die Skalenreliabilität (Cronbach's α) liegt für die soziale Bezugsnormorientierung im befriedigenden bis sehr guten Bereich (.77 bis .92), während die Skala individuelle Bezugsnormorientierung nur in vier von sieben Studien eine befriedigende bis gute Reliabilität aufweist ($\alpha = .69$ bis .84). In den übrigen drei Studien erlaubt die geringe Reliabilität ($\alpha = .52$ bis .55) dieser Skala nur eine sehr vorsichtige Interpretation der darauf basierenden Ergebnisse.

3.1.4 Durchführung

Bei den Studien 1 und 2 erfolgte die Erhebung im Rahmen von Lehrveranstaltungen, in den Studien 3, 4 und 5 während regulärer Schulstunden. Die Bearbeitung der Fragebogenpakete, die weitere, hier nicht verwendete Skalen enthielten, nahm inklusive Instruktion ca. 40 [Studie 3] bzw. 25 Minuten [Studie 4] in Anspruch. Da bei den Viertklässlern in Studie 5 größere Unterschiede in der Lesefähigkeit der Schüler/-innen anzunehmen waren,

wurden die Items von den Testleiterinnen vorgelesen. In allen anderen Studien wurden die Fragebögen selbstständig unter Aufsicht der Testleiterinnen bearbeitet.

3.2 Ergebnisse

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Verteilung der Werte der drei Zielorientierungen entsprechen ungefähr den für die Normstichprobe des eingesetzten Verfahrens berichteten Werten für Schüler- und Studentstichproben (vgl. SELLMO-Manual, Spinath et al., 2002): Die mittlere Ausprägung der Lernzielorientierung liegt in allen Fällen im oberen Bereich der Skala ($M = 3.98$ bis 4.46); die Mittelwerte der Annäherungs-Leistungszielorientierung liegen im Bereich des theoretischen Skalenmittels ($M = 2.80$ bis 3.56), und die mittlere Vermeidungs-Leistungszielorientierung liegt im unteren Bereich der Skala ($M = 2.13$ bis 2.97). Die Mittelwerte der individuellen Bezugsnormorientierung sind in den Studien mit Schülerstichproben (Studien 3 bis 5) in Richtung hoher Konstruktausprägung verschoben. In den Studien 1 und 2 (Studierende) liegen die Mittelwerte etwas über dem theoretischen Skalenmittel. Die Mittelwerte der sozialen Bezugsnormorientierung bewegen sich in allen Studien um den theoretischen Skalenmittelwert.

Auch die Skaleninterkorrelationen der Zielorientierung entsprechen den angegebenen Werten aus der Normstichprobe der SELLMO (Spinath et al., 2002): Lernzielorientierung und Vermeidungs-Leistungszielorientierung korrelieren - außer in Studie 4 - nicht oder gering und negativ; die Korrelationen sind nicht statistisch bedeutsam. Lernzielorientierung und Annäherungs-Leistungszielorientierung korrelieren moderat positiv. Zwischen Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielorientierung zeigen sich wie zu erwarten substantielle positive Korrelationen. Die Interkorrelationen der beiden Skalen zur Bezugsnormorientierung sind lediglich in einer Studie signifikant (Studie 5: $r = .20$) und liegen in drei der fünf Studien nahe Null. Sämtliche Korrelationen sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Zur Überprüfung der Annahme des Zusammenhangs zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung wurden Korrelationen zwischen den Ausprägungen der drei Zielorientierungen und den zwei Bezugsnormorientierungen berechnet und diese auf Differenz getestet (vgl. Bortz, 1999, S. 210). Die Korrelationskoeffizienten (sowie zusätzlich die doppelt minderungskorrigierten Korrelationen) sind in Tabelle 2 berichtet. Der Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und individueller Bezugsnormorientierung ist in vier der fünf Studien wie erwartet signifikant positiv, wenn auch die Höhe als eher schwach zu bezeichnen ist ($r = .19$ bis $r = .33$). In Studie 5 zeigt sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang. Des Weiteren zeigte sich für die Lernzielorientierung in vier der fünf Studien erwartungsgemäß kein signifikanter Zusammenhang mit der sozialen Bezugsnormorientierung; nur in Studie 2 zeigte sich jedoch ein schwacher, statistisch bedeutsamer positiver Zusammenhang. In den Studien 1, 2 und 3 ist die Korrelation der Lernzielorientierung mit der individuellen Bezugsnormorientierung signifikant höher als mit der sozialen Bezugsnormorientierung (vgl. Tabelle 2).

Zwischen den beiden Leistungszielvarianten und der sozialen Bezugsnormorientierung zeigen sich hypothesengemäß substanzielle Korrelationen in der erwarteten Richtung; sie liegen für die Annäherungs-Leistungszielorientierung zwischen $r = .34$ und $r = .53$, für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung zwischen $r = .24$ und $r = .48$. Für die Annäherungs-Variante zeigten sich darüber hinaus in den Studien 1, 2 und 5 auch schwache positive Korrelationen mit der individuellen Bezugsnormorientierung. Für die Vermeidungs-Variante zeigten sich in keiner der fünf Studien signifikante Zusammenhänge mit der individuellen Bezugsnormorientierung. Mit Ausnahme von Studie 1 ist die Korrelation der Leistungszielorientierungen mit der sozialen Bezugsnormorientierung signifikant höher als die Korrelation mit der individuellen Bezugsnormorientierung (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 1

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der verwendeten Skalen sowie Skaleninterkorrelationen getrennt für die Studien 1 bis 5

	Studie 1 N = 139 Studierende			Studie 2 N = 149 Studierende			Studie 3 N = 102 Schüler/-innen Klasse 11			Studie 4 N = 127 Schüler/-innen Klassen 7 u. 8			Studie 5 N = 216 Schüler/-innen Klasse 4		
	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α
iBno	3.30	0.68	.55	3.62	0.83	.72	4.20	0.79	.84	4.50	0.52	.55	4.67	0.45	.52
sBno	2.80	0.85	.79	3.01	0.88	.77	2.96	1.19	.92	3.13	1.14	.88	3.24	1.19	.87
LZ	4.28	0.48	.77	4.21	0.54	.81	4.05	0.60	.82	3.98	0.66	.81	4.46	0.40	.53
AL	2.80	0.66	.80	2.94	0.73	.82	3.28	0.71	.78	3.55	0.86	.82	3.56	0.76	.79
VL	2.13	0.73	.90	2.13	0.80	.90	2.30	0.84	.87	2.59	0.96	.86	2.97	0.84	.76
$r_{iBno-sBno}$	.15			.08			-.06			.08			.20**		
r_{LZ-AL}	.17*			.29***			.11			.49***			.30***		
r_{LZ-VL}	-.15			-.07			-.19			.21*			.05		
r_{AL-VL}	.57***			.54***			.51***			.64***			.58***		

Anmerkungen. iBno = individuelle Bezugsnormorientierung, sBno = soziale Bezugsnormorientierung, LZ = Lernzielorientierung, AL = Annäherungs-Leistungszielorientierung, VL = Vermeidungs-Leistungszielorientierung

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

Tabelle 2

Korrelationen (in Klammern doppelt minderungskorrigierte Korrelationen) zwischen Bezugsnormorientierung (Bno; individuell, sozial) und Zielorientierung (Lernziel, Annäherungs- und Vermeidungsziel) sowie Korrelationsunterschiede getrennt für die Studien 1 bis 5

	Studie 1 N = 139 Studierende		Studie 2 N = 149 Studierende		Studie 3 N = 102 Schüler/-innen Klasse 11		Studie 4 N = 127 Schüler/-innen Klassen 7 u. 8		Studie 5 N = 216 Schüler/-innen Klasse 4	
	indiv. Bno	soziale Bno	indiv. Bno	soziale Bno	indiv. Bno	soziale Bno	indiv. Bno	soziale Bno	indiv. Bno	soziale Bno
Lernziel-orientierung	.19* ^b (.29**) ^b	-.06 ^b (-.08) ^b	.33*** ^a (.43***) ^a	.20* ^a (.25*) ^a	.19* ^a (.23*) ^a	-.03 ^a (-.06) ^a	.24** (.36**)	.17 (.20)	.03 (.06)	-.06 (-.09)
Annäherungs-Leistungsziel-orientierung	.27** (.41***)	.36*** (.45***)	.17* ^a (.22*) ^a	.34*** ^a (.43***) ^a	-.03 ^b (-.04) ^b	.45*** ^b (.53***) ^b	.08 ^b (.12) ^b	.53*** ^b (.62***) ^b	.27** ^b (.41***) ^b	.39*** ^b (.47***) ^b
Vermeidungs-Leistungsziel-orientierung	.14 (.20*)	.24** (.28**)	-.01 ^b (-.01) ^b	.35*** ^b (.42***) ^b	-.18 ^b (-.21*) ^b	.39*** ^b (.44***) ^b	-.04 ^b (-.03*) ^b	.48*** ^b (.55***) ^b	.04 ^b (.06) ^b	.31*** ^b (.38***) ^b

Anmerkungen. In Zellen, in denen positive Zusammenhänge der Konstrukte erwartet wurden, sind die Korrelationskoeffizienten fett gedruckt. Gleiche Indizes zeigen einen signifikanten Unterschied (einseitige Testung) zur nebenstehenden, konkurrierenden Korrelation innerhalb einer Studie: ^a $p_{\text{einseitig}} < .05$, ^b $p_{\text{einseitig}} < .001$

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

3.3 Diskussion

Die berichteten Studien liefern erstmals eine direkte empirische Bestätigung der Vermutungen verschiedener Autorinnen und Autoren zu Zusammenhängen zwischen Bezugsnormorientierung und Zielorientierung. Zum einen zeigen die Studien mehrheitlich, dass eine hohe Ausprägung der Lernzielorientierung - wenngleich in eher geringem Ausmaß - mit der Bevorzugung einer individuellen Bezugsnorm einhergeht. Weiterhin zeigte sich in allen Studien hypothesenkonform, dass eine hohe Leistungszielorientierung klar mit einer Bevorzugung sozialer Bezugsnormen korrespondiert.

Es deutet sich an, dass dieser Zusammenhang für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung weniger eng ist als für die Annäherungs-Leistungszielorientierung. Möglicherweise bevorzugen stark Vermeidungs-Leistungszielorientierte soziale Vergleiche etwas weniger stark als Annäherungs-Leistungszielorientierte, weil erstere zwar soziale Vergleichsinformationen zur Bewertung ihrer Ziele benötigen, diese Informationen jedoch im Erfolgsfall lediglich aussagen, dass sich die Person nicht blamiert hat. Soziale Vergleichsinformationen haben demnach für Vermeidungs-Leistungszielorientierte eventuell schwächere positive Anreize als für Annäherungs-Leistungszielorientierte. Umgekehrt könnte es im Misserfolgsfall aussehen: Die negativen Konsequenzen scheinen für die Vermeidungs-Leistungszielorientierten schwerwiegender zu sein, als für die Annäherungs-Leistungszielorientierten (Unfähigkeit ist offensichtlich geworden vs. Fähigkeiten konnten nicht gezeigt werden).

Es ergaben sich in der vorliegenden Untersuchung in den Studien 1, 2 und 5 (neben dem erwarteten Zusammenhang mit der Lernzielorientierung) auch positive Zusammenhänge zwischen Annäherungs-Leistungszielorientierung und einer Bevorzugung temporaler Vergleiche. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als eine dispositionelle/habituelle Bevorzugung von Annäherungs-Leistungszielen moderat positiv mit einer dispositionellen/habituellen Lernzielorientierung assoziiert ist (vgl. dazu Spinath et al., 2002). Partialisiert man die Lernzielorientierung aus der Korrelation aus, sind die Zusammenhänge zwischen Annäherungs-Leistungszielorientierung und individueller Bezugsnormorientie-

rung in vier der fünf Studien statistisch nicht mehr von Null verschieden. Nur in Studie 1 zeigte sich mit $r = .24$ weiterhin ein signifikanter positiver Zusammenhang.

Einzuschränken sind die Befunde vor dem Hintergrund der Güte der verwendeten Messinstrumente. In den Studien 1, 4 und 5 wurde nur eine knapp ausreichende interne Konsistenz für die Skala „individuelle Bezugsnormorientierung“ erzielt, in Studie 1 gilt dies auch für die Skala „Lernzielorientierung“. Da Einschränkungen der Messqualität zu einer Minderung vorhandener Zusammenhänge mit Außenkriterien führen, verwundert es nicht, dass die Korrelationen zwischen Lernzielorientierung und individueller Bezugsnormorientierung eher gering ausfallen. Die in Tabelle 2 berichteten doppelt minderungskorrigierten Werte liegen entsprechend höher.

Teil II: Studie 6 und 7

Das in den vorherigen Studien berichtete Befundmuster spricht dafür, dass es sich beim Zusammenhang von Zielorientierung und Bezugsnormorientierung um einen relativ robusten Befund handelt. Daher sollte dieser sich auch auf anderen Ebenen zeigen, so auch wenn sich Ziele und Maßstäbe nicht auf die eigene Person sondern auf andere beziehen. Bleibt man im schulischen Bereich, so sind es neben Lehrkräften vor allem die Eltern, die Ziele für ihre Kinder haben. Der Einfluss von Elternverhalten auf die Motivation ihrer Kinder wurde in vielen Studien empirisch bestätigt. Beispielsweise zeigte sich wiederholt ein Zusammenhang zwischen dem (wahrgenommenen) elterlichen Erziehungsstil und der Zielorientierung der Schüler (Gonzalez, Holbein & Quilter, 2002; s. auch de Bruyn, Deković & Meijnen, 2003).

In den zwei weiteren Studien wird im Folgenden überprüft, ob die postulierten Zusammenhänge sich auch dann zeigen, wenn sich Zielorientierung und Bezugsnormorientierung nicht auf die eigene Person richten, sondern wenn es um Ziele und Bewertungsmaßstäbe geht, die Eltern für ihre Kinder haben. Zu diesem Zweck wurden Eltern nach der Zielorientierung in Bezug auf ihr Kind und nach ihrer Bezugsnormorientierung bei der Ein-

schätzung von Schulleistung gefragt. Es kann angenommen werden, dass die zugrunde liegenden Prozesse den oben geschilderten vergleichbar sind. Ebenso wie der Schüler ein Ziel verfolgt und sich zur Bewertung seiner Leistung den dazu passenden Maßstab sucht, sollten auch Eltern, die eine bestimmte Zielorientierung in Bezug auf das schulische Lernen ihrer Kinder aufweisen, zu einer passenden Bezugsnorm tendieren. Eltern, die für ihr Kind das Ziel verfolgen, dass es in der Schule seine Kompetenzen steigert, sollten dazu neigen, die aktuelle Leistung mit vorangegangenen zu vergleichen, um zu einer Einschätzung der Leistungsveränderung zu gelangen. Eltern, denen es darum geht, dass ihr Kind in der Schule vorhandene Fähigkeiten demonstriert und vermeintlich mangelnde Fähigkeiten verbirgt, sollten eher den sozialen Vergleich heranziehen, beispielsweise in dem sie die Bewertung der Leistung in einer Klassenarbeit am „Klassenspiegel“ festmachen.

Es werden daher ähnliche Zusammenhänge erwartet: Die elterliche Lernzielorientierung sollte mit einer individuellen Bezugsnormorientierung einhergehen; die elterliche Leistungszielorientierung sollte dagegen einen positiven Zusammenhang zur sozialen Bezugsnormorientierung der Eltern aufweisen. Betrachtet man die Befunde der vorangegangenen Studien, so lässt sich vermuten, dass die Zusammenhänge dabei im Falle der Annäherungs-Leistungszielorientierung höher ausfallen als bei der Vermeidungs-Leistungszielorientierung. Zwischen der elterlichen Lernzielorientierung und der sozialen Bezugsnormorientierung werden keine bedeutsamen Zusammenhänge erwartet; gleiches gilt für die elterliche Leistungszielorientierung und die individuelle Bezugsnormorientierung.

3.4 Methode

3.4.5 Überblick

Während in den Studien 1 bis 5 die Zusammenhänge zwischen selbstbezogener Zielorientierung und Bezugsnormorientierung bei der Selbstbeurteilung überprüft werden, wird in den Studien 6 und 7 sowohl die Zielorientierung als auch die Bezugsnormorientierung von *Eltern* in Bezug auf das eigene Kind zu einem Messzeitpunkt per Fragebogen erfasst. Die erhobenen Daten werden analog zu Teil I korrelationsstatistisch ausgewertet.

3.4.6 Stichproben

An Studie 6 nahmen 168 Eltern (131 Mütter, 23 Väter, 14 ohne Angabe) der Schülerinnen und Schüler (Grundschule, Klassenstufe 4) aus Studie 5 teil. Die Rücklaufquote liegt bei über 70 Prozent. Das Alter betrug 24 bis 55 Jahre (im Mittel 38.9 Jahre), 16 Personen machten hierzu keine Angabe.

An Studie 7 beteiligten sich 612 Eltern (68.3% Mütter) von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen (54.6% Gymnasium, 21.4% Grundschule, 10.8% Realschule, 9.8% Gesamtschule, 3.2% Hauptschule, 0.7% Sonstige) und aller Klassenstufen (jeweils 35 bis 69 Schüler pro Klassenstufe). Das Alter der Eltern lag zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 22 und 60 Jahren (im Mittel bei 43.3 Jahren; 4 ohne Angabe).

3.4.7 Material

Die Zielorientierung der Eltern wurde mit der Elternversion der SELMO erfasst (Stiensmeier-Pelster, Spinath, Schöne & Dickhäuser, 2002). Die Adaptation besteht darin, dass der Itemstamm („In der Schule geht es mir darum, ...“) bzw. die Itemendung (z.B. „... dass ich zeige, wenn ich bei einer Sache gut bin.“) so geändert wurde, dass die Eltern ihre Zielorientierung in Bezug auf ihr Kind angeben: „Mir geht es darum, ... dass mein Kind in der Schule zeigt, wenn es bei einer Sache gut ist“. Die einleitende Instruktion lautet: „Eltern haben unterschiedliche Ziele bezüglich des Schulbesuchs ihrer Kinder. Worum geht es Ihnen?“. Ansonsten sind die Skalen parallel zur Schülerversion konstruiert (vgl. Anhang C). Die internen Konsistenzen sind neben den Mittelwerten und Standardabweichungen in Tabelle 4 berichtet. Die internen Konsistenzen (Cronbach's α) liegen für die beiden Skalen der Leistungszielorientierung im guten Bereich (.77 bzw. bis .85). Die Skala Lernzielorientierung weist mit $\alpha = .71$ bzw. $\alpha = .76$ eine befriedigende Reliabilität auf.

Für die Erhebung der Bezugsnormorientierung der Eltern bei der Bewertung der Schulleistung ihrer Kinder wurden die sprachlich leicht angepassten, aber weitestgehend parallel formulierten Items der Studien 3, 4, und 5 vorgegeben (Bsp.: „Eine gute Leistung ist ... eine Leistung, die besser ist als die Leistung der Mitschülerinnen und Mitschüler“

(sBno). Bei allen Skalen stehen hohe Werte für eine hohe Ausprägung des entsprechenden Konstrukts. Die Items sind Anhang C zu entnehmen.

3.4.8 Durchführung

In *Studie 6* erhielten die Eltern den Fragebogen über ihr Kind, um ihn zu Hause zu bearbeiten. Die Instruktion wurde schriftlich vorgegeben. Es bearbeitete jeweils nur ein Elternteil den Fragebogen. Der Rücklauf erfolgte in einem verschlossenen Umschlag über die Schule. In *Studie 7* wurden Eltern von geschulten Versuchsleitern direkt angesprochen. Nachdem sie ihr Einverständnis zur Teilnahme gegeben hatten, händigte der Versuchsleiter ihnen die Fragebögen sowie die schriftlichen Instruktion aus. Die bearbeiteten Fragebögen wurden dem Versuchsleiter anschließend in einem verschlossenen, unbeschrifteten Umschlag übergeben.

3.5 Ergebnisse

Die Verteilung der Skalenwerte ist in Tabelle 3 dargestellt. Die gefundenen Skalenmittelwerte sind vergleichbar mit den in den Schüler-/Studentenstichproben der Studien 1 bis 5 dargestellten: Die Verteilungen der Werte der elterlichen Lernzielorientierung sind in beiden Studien deutlich rechtsschief, d. h. in Richtung hoher Konstruktausprägung verschoben. Gleiches gilt für die individuelle Bezugsnormorientierung. Die Mittelwerte für die soziale Bezugsnormorientierung sowie für die Annäherungs-Leistungszielorientierung bewegen sich um das theoretische Skalenmittel, die Mittelwerte der Vermeidungs-Leistungszielorientierung liegen in beiden Studien unter dem theoretischen Skalenmittel. Die Verteilungen der Zielorientierungen entsprechen damit ungefähr den für die Prüfstichprobe der SELLMO (Spinath et al., 2002) berichteten Werten für Schüler- und Studentenstichproben.

Bezüglich der Skaleninterkorrelationen ähnelt das Muster ebenfalls den in den Studien 1 bis 5 berichteten Korrelationen: Zwischen der elterlichen Lernzielorientierung und

der elterlichen Leistungszielorientierung zeigen sich für die Annäherungs-Skala schwache bis moderate positive Korrelationen, für die Vermeidungs-Skala keine bzw. schwache negative Korrelationen. Die Interkorrelation der beiden elterlichen Leistungsziel-Skalen ist hoch und erwartungsgemäß signifikant positiv. Die beiden Skalen zur Bezugsnormorientierung korrelieren nicht signifikant (Tabelle 3).

Tabelle 3

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der verwendeten Skalen sowie Skaleninterkorrelationen getrennt nach Stichproben (Eltern)

	Studie 6 N = 168 Eltern			Studie 7 N = 612 Eltern		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Individuelle Bezugsnormorientierung	4.27	0.73	.69	4.10	0.79	.71
Soziale Bezugsnormorientierung	3.07	1.20	.90	2.97	1.17	.90
Lernzielorientierung	4.43	0.49	.76	4.51	0.43	.71
Annäherungs-Leistungszielorientierung	3.23	0.74	.77	3.13	0.73	.80
Vermeidungs-Leistungszielorientierung	2.12	0.83	.85	2.03	0.75	.84
$r_{iBno-sBno}$		.24			.05	
r_{LZ-AL}		.41***			.19**	
r_{LZ-VL}		.13			-.11**	
r_{AL-VL}		.73***			.66***	

Anmerkungen. iBno = individuelle Bezugsnormorientierung, sBno = soziale Bezugsnormorientierung, LZ = Lernzielorientierung, AL = Annäherungs-Leistungszielorientierung, VL = Vermeidungs-Leistungszielorientierung

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Zur Überprüfung der Annahme des Zusammenhangs zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung wurden – analog zum Vorgehen in den zuvor berichteten Studien – wiederum Korrelationen zwischen den Ausprägungen der drei Zielorientierungen und den zwei Bezugsnormorientierungen berechnet und diese auf Differenz getestet (vgl. Bortz, 1999, S. 210).

Der Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und individueller Bezugsnormorientierung ist in beiden Stichproben erwartungsgemäß signifikant positiv – wenngleich mit $r = .23$ bzw. $r = .14$ eher schwach. Für die Lernzielorientierung zeigt sich in einer Studie unerwarteter Weise auch ein signifikanter Zusammenhang mit der sozialen Bezugsnormorientierung ($r = .16$), in Studie 7 ist dies nicht der Fall ($r = .01$, n.s.). In Studie 7, nicht aber in Studie 6, ist die Korrelation der Lernzielorientierung mit der individuellen Bezugsnormorientierung signifikant höher als mit der sozialen Bezugsnormorientierung (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4

Korrelationen (in Klammern doppelt minderungskorrigierte Korrelationen) zwischen Bezugsnormorientierung (Bno; individuell, sozial) und Zielorientierung (Lernziel, Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziel) sowie Korrelationsunterschiede getrennt nach Stichproben (Eltern)

	Studie 6 N = 168 Eltern		Studie 7 N = 612 Eltern	
	indiv. Bno	soziale Bno	indiv. Bno	soziale Bno
Lernziel- orientierung	.23** (.32**)	.16* (.19*)	.14**^a (.20***) ^b	.01 ^a (.01) ^b
Annäherungs- Leistungsziel- orientierung	.23** ^b (.32**) ^b	.57***^b (.68***) ^b	.14** ^b (.19**) ^b	.47***^b (.55***) ^b
Vermeidungs- Leistungsziel- orientierung	.12 ^b (.16) ^b	.45***^b (.51***) ^b	.06 ^b (.08) ^b	.36***^b (.41***) ^b

Anmerkungen. In Zellen, in denen positive Zusammenhänge der Konstrukte erwartet wurden, sind die Korrelationskoeffizienten fett gedruckt. Die Indizes zeigen einen signifikanten Unterschied (einseitig getestet) zur nebenstehenden, konkurrierenden Korrelation innerhalb einer Studie: ^a $p_{\text{einseitig}} < .05$, ^b $p_{\text{einseitig}} < .001$

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

Zwischen den beiden Leistungszielvarianten und der sozialen Bezugsnormorientierung zeigen sich hypothesengemäß wiederum substanzielle Korrelationen in der erwarteten Richtung; sie liegen für die Annäherungs-Leistungszielorientierung bei $r = .57$ bzw. $r = .47$, für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung bei $r = .45$ bzw. $r = .36$. Für die Annäherungs-Variante zeigen sich darüber hinaus in beiden Studien auch schwache Korrelationen mit der individuellen Bezugsnormorientierung. Diese ist in Studie 6 nach Auspartialisierung der Lernzielorientierung nicht mehr statistisch bedeutsam, während die Partialkorrelation in Studie 7 signifikant bleibt ($r = .11$, $p < .01$). Für die Vermeidungs-Variante zeigen sich in beiden Studien keine signifikanten Zusammenhänge mit der individuellen Bezugsnormorientierung ($r = .12$ bzw. $r = .06$, n.s.). In beiden Studien ist die Korrelation der Leistungszielorientierungen mit der sozialen Bezugsnormorientierung zudem signifikant höher als die Korrelation mit der individuellen Bezugsnormorientierung (vgl. Tabelle 4).

3.6 Diskussion

In den in Teil 1 dargestellten Studien 1-5 konnte gezeigt werden, dass Zielorientierungen und Bezugsnormorientierungen von Lernenden (dort Schüler/-innen verschiedener Altersgruppen sowie Studierende) Zusammenhänge aufweisen: Eine Lernzielorientierung geht einher mit einer individuellen Bezugsnormorientierung, eine Leistungszielorientierung geht einher mit einer sozialen Bezugsnormorientierung. Die Befunde der Studien 6 und 7 liefern nun darüber hinaus empirische Belege, dass diese Zusammenhänge auch für Ziele und Bezugsnormen von Eltern bezüglich ihrer Kinder existieren. Das Befundmuster ist dabei über alle Studien bzw. Stichproben hinweg relativ stabil. Eltern, deren Zielorientierung dergestalt ist, dass es ihnen darum geht, dass ihr Kind in der Schule seine Kompetenzen steigert (Lernzielorientierung), ziehen als Maßstab zur Bewertung von Schulleistung eher vorangegangene Leistungen heran (individuelle Bezugsnorm). Eltern, deren Ziel es ist, dass ihr Kind in der Schule vorhandene Fähigkeiten demonstriert (Annäherungs-Leistungs-

zielorientierung) bzw. mangelnde Kompetenzen verbirgt (Vermeidungs-Leistungszielorientierung), ziehen zur Bewertung von Schulleistung bevorzugt einen sozialen Vergleich heran (soziale Bezugsnormorientierung).

Zieht man die im einleitenden Kapitel referierten Befunde zu Auswirkungen der Bezugsnormorientierungen von Lehrkräften auf Schüler heran, so lassen sich vorsichtige Vermutungen über die Folgen des eben geschilderten Zusammenhangs ableiten: Eltern, die eine bestimmte Zielorientierung und damit einhergehend eine entsprechende Bezugsnormorientierung aufweisen, werden eventuell Unterschiede im leistungsbezogenen Verhalten gegenüber ihrem Kind zeigen (vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 2.2). Beispielsweise sollten lernzielorientierte Eltern eher für Kompetenzsteigerung loben, während leistungszielorientierte Eltern ihr Lob von einer guten Rangposition der aktuellen Leistung ihres Kindes im Klassenverband abhängig machen sollten. Lernzielorientierte Eltern werden zudem eher als leistungszielorientierte Eltern Leistungsveränderungen ihres Kindes wahrnehmen, da letztere ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die – eher stabile – Rangposition richten und so wenig sensibel für individuelle Leistungsverläufe sein sollten. Damit zusammenhängend ist zu vermuten, dass lernzielorientierte Eltern die Leistung ihres Kindes eher auf variable Ursachen wie z. B. Anstrengung zurückführen, während leistungszielorientierte Eltern die Ursachen eher in stabilen Faktoren wie z. B. Intelligenz sehen dürften. Da neuere Studien (z. B. Lüdtke & Köller, 2002) auch Auswirkungen der Bezugsnormorientierung von Lehrkräften auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Schüler nahe legen, lassen sich auch diesbezüglich Vermutungen anstellen. In der genannten Studie hatte sich gezeigt, dass Schüler in Klassen von Lehrkräften mit hoher individueller Bezugsnormorientierung im Mittel ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen als Schüler in Klassen von Lehrkräften mit niedriger ausgeprägter individueller Bezugsnormorientierung. Auch wenn der Einfluss von Lehrkräften auf Schüler nicht gleichzusetzen ist mit dem Einfluss von Eltern auf ihre Kinder, so sollte die Ähnlichkeit groß genug sein, um an solche Befunde angelehnte Vermutung anzustellen. Zu vermuten wäre, dass Kinder von eher lernzielorientierten Eltern – vermittelt durch deren bevorzugte, individuelle Bezugsnorm – ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept aufweisen könnten als Kinder von leistungszielorientierten Eltern (die tendenziell die soziale Bezugsnorm präferieren sollten). Solche und ähnliche Fragen, die die Konsequenzen der Elternzielorientierung und der damit einhergehenden Elternbezugs-

normorientierung auf verschiedene, im Lern- und Leistungskontext relevante Variablen auf Kinderseite thematisieren, scheinen lohnenswert zu untersuchen.

In den in diesem Kapitel vorgestellten Studien wurde in Bezug auf die kausalen Mechanismen, die diesen Zusammenhängen zugrunde liegen, vermutet, dass Personen in Abhängigkeit ihrer Zielorientierung jeweils solche Bezugsnormen verwenden, die geeignet sind zu überprüfen, ob man durch die erbrachte Leistung dem eigenen Ziel (z. B. dem Demonstrieren von Kompetenzen) näher gekommen ist. Nicht unterschlagen werden soll jedoch, dass auch die andere Kausalrichtung denkbar ist: Möglicherweise führt die Bevorzugung eines Bewertungsmaßstabes zur Ausbildung einer entsprechenden Zielorientierung. Die vorliegenden Daten sind mit beiden Richtungsannahmen vereinbar. Zur weiteren Klärung der zugrunde liegenden Kausalrichtung bedarf es experimenteller Studien.

Die Untersuchungen liefern weitere interessante Befunde. Erstens ist der Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung keineswegs so hoch, dass eine definitorische Verknüpfung oder sogar Gleichsetzung von Zielorientierung und Bezugsnormorientierung empirisch gerechtfertigt wäre (vgl. Kap. 3), die dann vorgenommen wird, wenn Zielorientierungen und Bezugsnormorientierungen explizit gleichgesetzt (Kölner, 2005, 198) oder z. B. als Verwendung bestimmter Bezugsnormen beschrieben werden. Vielmehr stützen die hier vorgelegten Befunde die Annahme, dass von zwei eigenständigen Konstrukten auszugehen ist, die bestimmte, theoretisch sinnvolle Zusammenhänge aufweisen. In dem Zusammenhang scheint es zudem hervorhebenswert, dass die beiden Bezugsnormen gar nicht oder sehr gering korreliert sind (die gilt selbst bei Erfassung über parallel formulierte Items): In 6 von 7 Studien zeigte sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen individueller und sozialer Bezugsnorm, die Korrelationen liegen zumeist im Bereich der Nullkorrelation. Wie die beiden Zielorientierungen sind also die Bezugsnormorientierungen keine Gegensätze sondern eigenständige Dimensionen. Dies stützt den hier verfolgten Grundgedanken insofern als es zu Konflikten käme, wenn Personen sowohl lern- als auch leistungszielorientiert sind, die sich daraus ableitenden Bezugsnormorientierungen sich aber ausschließen würden. Zweitens (und damit zusammenhängend) ist die Bevorzugung bestimmter Bezugsnormen offenkundig nicht ausschließlich, ja noch nicht einmal

größtenteils, durch Zielorientierungen vorhersagbar - ebenso wenig wie umgekehrt (vgl. auch Mischo & Rheinberg, 1995). Weitere Untersuchungen könnten sich also u. a. der Frage widmen, welche weiteren Determinanten von Bedeutung sind.

4 Zielorientierung, Bezugsnormen und Aufgabenwahl

(Studien 8 und 9)

Die im vorherigen Kapitel berichteten sieben Studien zeigen einen substanziellen Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Lernzielorientierung geht einher mit einer individuellen Bezugsnormorientierung, Leistungszielorientierung mit einer sozialen Bezugsnormorientierung. Lernzielorientierte Personen tendieren also dazu, die eigene frühere Leistung als Maßstab für die Bewertung ihrer aktuellen Leistung heranzuziehen. Leistungszielorientierte ziehen dagegen bevorzugt die Leistung anderer als Maßstab für die Beurteilung ihrer eigenen Leistung heran. Dies scheint plausibel, da Lernzielorientierte für die Überprüfung der Zielerreichung Informationen über ihre Leistung im Vergleich zu eigener früherer Leistung benötigen. Soziale Vergleichsinformationen geben dagegen nur sehr begrenzt Auskunft über eigene Verbesserung/Verschlechterung und sollten daher von geringem Interesse für Lernzielorientierte sein. Im Fall einer Leistungszielorientierung sollten umgekehrt soziale Vergleichsinformationen von Interesse sein, während Aussagen über Leistungsveränderung kaum relevante Informationen über das Gelingen der Fähigkeitsdemonstration enthalten.

Bisher wurde also argumentiert und empirisch gezeigt, dass die Zielorientierung mit der Bezugsnormorientierung einer Person in Beziehung steht. Der Zusammenhang wurde erklärt über den von der persönlichen Zielorientierung abhängigen Informationsgehalt von sozialen bzw. temporalen Vergleichen. Dieser Gedanke wird im vorliegenden Kapitel wieder aufgegriffen, wobei die vorgestellte Studie einen Schritt weitergeht, indem nun ein konkretes Verhalten (anstatt eines überdauernden Personenmerkmals) in seiner Beziehung zur Zielorientierung betrachtet wird. Es wird also die Frage gestellt, in wie weit sich dieser Zusammenhang auch im konkreten Lern- und Leistungsverhalten niederschlägt. Als Ausschnitt aus dem Bereich „Lern- und Leistungsverhalten“ wird hier die Wahl und anschließende Bearbeitung unterschiedlicher Aufgaben gewählt.

In der Schule finden sich Situationen und Aufgaben, welche bezüglich der „transportierten“ Bezugsnorm durchaus ambivalent und in hohem Maße von der Interpretation durch die Person des Lerners abhängig sind. So mögen einige Lernende beispielsweise die Gruppenarbeit als Arbeitsform betrachten, in der sie sich durch Anregungen von anderen nach und nach verbessern können, während andere sich dabei darauf konzentrieren, bzgl. Qualität und Quantität ihrer Redebeiträge im Vergleich mit den Gruppenmitgliedern zu

bestehen. Andere Aufgaben und Unterrichtssituationen im schulischen Kontext weisen dagegen Charakteristika auf, welche eine bestimmte Bezugsnorm in den Vordergrund rücken – beispielsweise die soziale Bezugsnorm bei Vorlesewettbewerben oder das vor allem in Grundschulen beliebte „Ecken-Rechnen“, in dem ausschließlich das „Besserein als Mitschüler“ zum Erfolg führt. Aufgaben, die durch ihre Art gar keine Vergleiche mit der Leistung anderer ermöglichen, sondern stattdessen den persönlichen Lernfortschritt fördern und sichtbar machen, sollten dagegen eher durch eine individuelle Bezugsnormorientierung charakterisiert sein.

In Arrangements, in denen Schüler selbst bestimmen, wie sie die Unterrichtszeit nutzen, mit welcher Art Aufgaben sie sich in welchem Kontext beschäftigen, sollte mit der jeweiligen Zielorientierung eine entsprechende Aufgabenwahl einhergehen, und zwar dergestalt, dass Lernzielorientierte eher Aufgaben wählen, in denen eine individuelle Bezugsnorm zum Tragen kommt; Leistungszielorientierte sollten dagegen Aufgaben wählen, die im Einklang stehen mit einer sozialen Bezugsnormorientierung. Ein solches Setting (Aufgabenwahl) wird in der vorliegenden Studie nachgestellt, um die Annahme zu prüfen, dass sich der auf Trait-Ebene gezeigte Zusammenhang von Ziel- und Bezugsnormorientierung auch auf der Verhaltensebene zeigt. Die Operationalisierung wird dabei über die Wahl von Aufgaben vorgenommen, die sich entweder an der individuellen oder an der sozialen Bezugsnorm orientieren. Dieses Vorgehen ist ähnlich einer Studie von Elliott und Dweck (1988), in der ebenfalls Aufgaben gewählt wurden, die in dem Fall jedoch als Ausdruck der Zielorientierungen konzipiert waren: Die lernzielbezogene Aufgabenart wurde dabei als Problem dargestellt, dessen Lösungsweg möglicherweise über Fehler, Verwirrung oder „Dummfühlen“ führe, aber nützliche Dinge vermittele, während die leistungszielbezogene Aufgabenart als unterschiedlich schwierige Aufgaben beschrieben waren, die dazu geeignet seien dem Versuchsleiter zu zeigen, was Kinder können (*„...it will really show me what kids can do“*).

Das eben beschriebene Setting bietet darüber hinaus die Möglichkeit, eine zusätzliche Differenzierung vorzunehmen: Die Annahmen zur Aufgabenwahl können getrennt für (manipulierte) Erfolgs- und Misserfolgssituationen betrachtet werden. In einer Vielzahl von Studien hat sich gezeigt, dass die Tatsache, ob Lernende Erfolg oder Misserfolg erfahren

haben, nachfolgend ihr Verhalten beeinflusst. Insbesondere das „uneindeutige“ Verhalten nach Misserfolg wurde dabei betrachtet (vgl. Brunstein, 1995). Prominente Beispiele, die Leistungsabfall nach Misserfolg vorhersagen sind dabei u. a. die Hilflosigkeitsforschung (Seligman, 1975; Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978), die Attributionsforschung (Weiner, 1985) oder auch Forschung im Rahmen klassischer Erwartungs-Wert-Theorien (Atkinson, 1964). Weitere Theorien (wie z. B. die goal-setting theory, Locke & Latham, 1990) postulieren eher einen Leistungsanstieg nach Misserfolg und erklären diesen durch die durch den Misserfolg entstehende Diskrepanz zwischen Ziel und Ist-Zustand, die das Individuum zu minimieren bestrebt ist. Die Anstrengung würde in diesem Fall erhöht, um das Ziel dennoch zu erreichen (s. auch Carver & Scheier, 1990; Brunstein & Gollwitzer, 1996). Auch die Forschung im Rahmen von Zielorientierungstheorien hat sich mit dieser Frage beschäftigt und weist dem Umgang mit Misserfolg eine bedeutende Rolle zu. Die Arbeiten von Dweck haben sogar in der Hilflosigkeitsforschung, in welcher der Umgang mit Misserfolg der zentrale Aspekt ist, ihren Ursprung (Diener & Dweck, 1978; Dweck, 1975, a. auch Theorieteil). Lernzielorientierten wird dabei ein meisternder Umgang mit Misserfolgssituationen zugeschrieben, während Leistungszielorientierte – insbesondere bei niedrigem Fähigkeits-selbstkonzept – „hilflos“ reagieren (Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996; Elliott & Dweck, 1988). Als Reaktion wäre z. B. auf Seiten der Annäherungs-Leistungszielorientierten das eher passive „Aufgeben“ im Sinne von „sich der Aufgabe nicht mehr annähern“ denkbar; bei Vermeidungs-Leistungszielorientierten wäre dies vielleicht eher das Vermeiden von potentiell förderlichem Verhalten (wie beispielsweise das Vermeiden von Hilfesuche – vgl. Butler & Neuman, 1995; Butler, 1998), oder gleich die Vermeidung der Aufgaben selbst. Ein Misserfolg bringt nicht nur die Zielerreichung in Gefahr, sondern stellt in bestimmten Fällen zudem auch eine Bedrohung des Selbstwertes dar. Leistungszielorientierte attribuieren Misserfolge eher auf Fähigkeit, während Lernzielorientierte Misserfolge eher auf mangelnde Anstrengung zurückführen (Dweck & Leggett, 1988). Damit sollte die Selbstwertbedrohung bei Leistungszielorientierten höher sein als bei Lernzielorientierten, und damit auch die Notwendigkeit, relevante Informationen zu vermeiden. Dies sollte vor allem für Vermeidungs-Leistungszielorientierte gelten und insbesondere dann, wenn das zu Vermeidende hohe Zielrelevanz hat – wie im oben beschriebenen Setting die Aufgaben, die im Sinne einer sozialen Bezugsnorm gestaltet sind (d. h. durch das Bereitstellen von

Normwerten einen sozialen Vergleich ermöglichen). Hier gerät das Bestreben, zielrelevante Informationen zu erlangen, möglicherweise in Konflikt mit dem Bestreben, „zielbezogenen“ Misserfolg und damit verbundene negative Affekte zu vermeiden.

Aus den dargestellten Überlegungen ergeben sich folgende Annahmen: Lernzielorientierte sollten die an der individuellen Bezugsnorm orientierte Situation der schrittweisen Verbesserung der Leistung bevorzugen und dementsprechend solche Aufgaben wählen, die dieses ermöglichen. Dies sollte relativ unabhängig davon sein, ob die Person vorher einen Erfolg oder Misserfolg erlebt hat. Leistungszielorientierte sollten dagegen eine an der sozialen Bezugsnorm orientierte Situation bevorzugen und dementsprechend solche Aufgaben präferieren, die es ermöglichen, die eigene Leistung mit der anderer in Beziehung zu setzen, d. h. sie sollten bevorzugt Aufgaben des Aufgabentyps wählen, für den Vergleichswerte verfügbar sind. Insbesondere für die Vermeidungs-Leistungszielorientierten sollte diese Präferenz für die entsprechende Aufgabenart jedoch nach erlebtem Misserfolg schwächer ausgeprägt sein als nach Erfolg.

4.1 Methode

4.1.1 Überblick

Zunächst wurde per Fragebogen die Zielorientierung der Probanden erhoben (unabhängige Variable). Die Probanden bearbeiteten anschließend Aufgaben aus einem Intelligenztest in den zwei Versuchsbedingungen „Erfolg vs. Misserfolg“. Die entsprechende Manipulation erfolgte im Rahmen der Instruktion der Aufgabenbearbeitung, über zusätzliche unlösbare Aufgaben in der Misserfolgsbedingung sowie über fingierte Ergebnisrückmeldungen. Im nächsten Schritt wurde die Aufgabenwahl der Probanden für einen weiteren Bearbeitungsdurchgang erhoben (abhängige Variable): Die Probanden wählten dabei zwischen zwei Aufgabentypen, die entweder die individuelle oder die soziale Bezugsnorm betonen. Es wird angenommen, dass die Aufgabenwahl durch die Zielorientierung und die Versuchsbedingung vorhergesagt werden kann.

4.1.2 Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 72 Studierende (44 weiblich, 24 männlich, 4 ohne Angabe) verschiedener Studiengänge und Semester (ca. 60% Psychologie, 40% verschiedene andere Fachrichtungen; ca. 75% Erstsemester) der Universität Gießen teil. Das Alter der Studierenden lag zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 19 und 43 Jahren ($M = 22.4$ Jahre). Die Teilnahme an der Studie wurde mit 5 € bzw. bei den Psychologie-Studenten durch Anrechnung von Versuchspersonstunden vergütet.

4.1.3 Material

Aufgabenmaterial. Die Aufgaben sind dem Raven-Matrizen-Test „Advanced Progressive Matrices (APM)“ und „Standard Progressive Matrices (SPM)“ (Raven, Court & Raven Jr., 1962) entnommen und wurden jeweils in aufsteigendem Schwierigkeitsgrad (Expertenurteil und Orientierung am Original-Test) dargeboten. In der ersten Bearbeitungsphase wurden die Aufgaben 10 und 12 aus dem APM-Set I sowie die Aufgaben 1, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 30, 32 aus dem APM-Set II verwendet. In der Bedingung „Misserfolg“ wurden nach diesen Aufgaben vier zusätzliche Aufgaben vorgegeben, die so manipuliert worden waren, dass sie nicht lösbar waren. In der zweiten Bearbeitungsphase fanden folgende Aufgaben Verwendung: Aufgabe 11 aus dem APM-Set I; Aufgaben 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29 aus dem APM-Set II sowie Aufgabe 9 aus dem SPM-Set.

Zielorientierung. Die Erfassung der Zielorientierung erfolgte wiederum über die *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation - SELLMO* (Spinath et al., 2002). Es wurden drei der vier Subskalen vorgegeben: Lernzielorientierung (LZ), Annäherungs-Leistungszielorientierung (AL) und Vermeidungs-Leistungszielorientierung (VL). Die internen Konsistenzen für diese Stichprobe liegen bei $\alpha_{LZ} = .70$, $\alpha_{AL} = .84$ bzw. $\alpha_{VL} = .88$.

Rückmeldung. Die Studierenden erhielten eine fingierte Erfolgs-/Misserfolgs-Rückmeldung über ihr Abschneiden im ersten Bearbeitungsdurchgang. Die Darstellung erfolgte in Form eines Zahlenstrahls, auf dem in jeweils gleichen Abständen fünf Markierungen abgetragen waren. Diese waren beschriftet mit: „deutlich unter dem Durchschnitt“, „leicht

unter dem Durchschnitt“, „*Durchschnitt*“, „*leicht über dem Durchschnitt*“ und „*deutlich über dem Durchschnitt*“. Auf den Rückmeldebögen für die Teilnehmer in der Erfolgsbedingung war „*leicht über dem Durchschnitt*“ markiert, auf den Bögen für die Teilnehmer in der Misserfolgsbedingung „*leicht unter dem Durchschnitt*“.

4.1.4 Durchführung

Die Datenerhebung fand in Kleingruppen von bis zu fünf Teilnehmern in Anwesenheit einer Versuchsleiterin statt. Zunächst machten die Teilnehmer demografische Angaben und bearbeiteten einen Fragebogen zur Erfassung der Zielorientierung.

Im Anschluss daran wurde den Teilnehmern mitgeteilt, dass sie sechs Minuten lang Aufgaben bearbeiten würden. Die Bearbeitung der Aufgaben wurde dann erläutert und es wurden weitere Instruktionen gegeben, die der Manipulation der Bedingung dienten: Den Teilnehmern in der Misserfolgsbedingung wurde mitgeteilt, die Aufgaben seien in den sechs Minuten von einem „durchschnittlich intelligenten Studenten“ zu lösen, während den Teilnehmern in der Erfolgsbedingung mitgeteilt wurde, dass es mehr Aufgaben seien, als in den sechs Minuten zu schaffen wären.

Dann wurde das Aufgabenmaterial ausgeteilt (15 Aufgaben in der Erfolgsbedingung, in der Misserfolgsbedingung zusätzlich 4 unlösbare Aufgaben, s. Abschnitt *Material*) und die Aufgaben auf Start- und Stopp-Signal der Versuchsleiterin bearbeitet. Das bearbeitete Material wurde für eine angebliche Auswertung eingesammelt. Einige Minuten danach erhielten die Teilnehmer ihre Rückmeldung: positives Feedback in der Erfolgsbedingung, negatives in der Misserfolgsbedingung, s. Abschnitt *Material*).

Nachdem alle Teilnehmer die Rückmeldung zur Kenntnis genommen hatten, wurde eine zweite Bearbeitungsphase eingeleitet und die Aufgabenwahl erläutert. Die Instruktionen lauteten wörtlich: *„Es folgt eine zwölfminütige Phase, während der ihr sechzehn weitere Aufgaben bearbeiten sollt. Ihr könnt dabei zwischen zwei Aufgabentypen wählen, wobei all diese Aufgaben die gleichen Fähigkeiten voraussetzen, wie die in dem ersten Test. Aufgabentyp eins stammt, wie die ersten Aufgaben, aus einem Intelligenztest. Für diese Aufgaben liegen uns Normwerte vor. Wir werden euch also anschließend wieder*

mitteilen können, wie gut ihr im Vergleich zu anderen abgeschnitten habt. Aufgabentyp zwei wurde von der Abteilung der Pädagogischen Psychologie entwickelt und soll Strategien vermitteln, wie man solche Aufgaben wie im ersten Test am besten löst. Tragt bitte auf dem vor Euch liegendem Zettel ein, wie viele Aufgaben vom Typ 1 bzw. 2 ihr bearbeiten wollt.“

Die Versuchsleiterin stellte die von den Teilnehmern jeweils gewünschte Menge an Aufgaben zusammen und teilte sie aus. Anschließend wurden diese Aufgaben für zwölf Minuten bearbeitet. Die Versuchsleiterin signalisierte wieder Anfang und Ende der Bearbeitungszeit.

Abschließend wurden alle Personen in unstandardisierter Form mündlich über die Fragestellung der Studien und die Manipulationen aufgeklärt. Alle Personen gaben dabei an, dieses vorher nicht „durchschaut“ und nicht an der Glaubwürdigkeit gezweifelt zu haben.

4.2 Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurden zur Prüfung auf bereits zu Beginn bestehende Gruppenunterschiede in den Bedingungen Erfolg vs. Misserfolg separate t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Die Analysen wurden durchgeführt für die drei Zielorientierungen (Lernzielorientierung, Annäherungs- und Vermeidungsorientierung) sowie für die Anzahl gelöster Aufgaben im ersten Aufgabenblock.

Es zeigten sich bei dieser Überprüfung keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, d.h. die Personen, die per Zufall der Erfolgsbedingung zugeordnet wurden, unterscheiden sich im Mittel weder bzgl. der Zielorientierung noch bzgl. der Leistung von den der Misserfolgsbedingung zugeordneten Personen. In einem Fall zeigt sich ein tendenzieller Unterschied: Die Personen, die der Bedingung Erfolg zugeordnet wurden, weisen eine etwas höhere Vermeidungs-Leistungszielorientierung auf. Dieser Unterschied ist statistisch jedoch nicht bedeutsam. Die exakten Werte sind Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5

Vergleich der beiden Gruppen bzgl. der Ausprägung der drei Zielorientierungen sowie der Leistung vor dem Treatment

	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>Zielorientierung</i>	Erfolg (<i>n</i> =34)	Misserfolg (<i>n</i> =38)			
Lernzielorientierung	4.49 (0.36)	4.44 (0.41)	0.50	70	n.s.
Annäherungs- Leistungszielorientierung	2.95 (0.67)	2.83 (0.71)	0.76	70	n.s.
Vermeidungs- Leistungszielorientierung	2.32 (0.62)	2.03 (0.74)	1.75	70	n.s.
<i>Leistung</i>					
gelöste Aufgaben (erster Aufgabenblock)	7.12 (2.41)	6.68 (3.61)	0.61	65	n.s.

Für die varianzanalytische Überprüfung wurden zunächst die drei Scores der Zielorientierung am jeweiligen Median gesplittet. Fälle, die auf dem Median lagen, wurden dabei jeweils der Gruppe mit der niedrigeren Ausprägung zugerechnet. Der Median der Lernzielorientierung liegt bei $Md = 4.63$, der Annäherungs-Leistungszielorientierung bei $Md = 2.86$ und der Vermeidungs-Leistungszielorientierung bei $Md = 2.19$. In den so entstandenen Gruppen der niedrig vs. hoch Lernzielorientierten liegt die mittlere Ausprägung der Lernzielorientierung bei $M(SD) = 4.14 (0.29)$ vs. $4.76 (0.13)$. Bei den niedrig vs. hoch Annäherungs-Leistungszielorientierten liegt die mittlere Ausprägung der Annäherungs-Leistungszielorientierung bei $M(SD) = 2.36 (0.41)$ vs. $3.45 (0.41)$; bei den niedrig vs. hoch Vermeidungs-Leistungszielorientierten liegt die mittlere Ausprägung der Vermeidungs-Leistungszielorientierung bei $M(SD) = 1.60 (0.37)$ vs. $2.73 (0.44)$.

Die mittlere Anzahl gewählter Normaufgaben bei hoher vs. niedriger (jeweiliger) Zielorientierung getrennt für Erfolg/Misserfolg sowie die dazugehörigen Standardabweichungen und die Größe der Substichproben sind dargestellt in Tabelle 6.

Tabelle 6

Mittlere Anzahl (Standardabweichung) gewählter Normaufgaben bei hoher vs. niedriger Zielorientierung getrennt für Erfolgs/Misserfolgsbedingung

Zielorientierung		Bedingung „Erfolg“			Bedingung „Misserfolg“		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Lernzielorientierung	niedrig	8.13	2.58	16	7.89	2.32	18
	hoch	7.44	2.26	16	7.40	3.38	20
Annäherungs-Leistungszielorientierung	niedrig	7.75	2.62	16	8.86	2.41	21
	hoch	7.78	2.64	18	6.12	2.78	17
Vermeidungs-Leistungszielorientierung	niedrig	6.77	3.42	13	8.09	3.27	23
	hoch	8.38	1.20	21	6.93	2.12	15

Zur Überprüfung der Annahme, dass die Wahl von „Normaufgaben“ in Abhängigkeit von der Ausprägung der Zielorientierung und der Versuchsbedingung erfolgt, wurden dann drei separate Varianzanalysen mit den jeweils 2-fach gestuften Faktoren „(jeweilige) Zielorientierung“ (niedrig vs. hoch), Bedingung (Erfolg vs. Misserfolg) sowie der Aufgabenwahl (Anzahl gewählter Normaufgaben) als abhängige Variable gerechnet. Die Analysen erbrachten folgende Befunde: In keiner der Analysen zeigte sich ein Haupteffekt der *Bedingung* (Erfolg vs. Misserfolg; alle $F < 1$): Die Anzahl gewählter Normaufgaben ist nicht abhängig von erlebtem Erfolg vs. Misserfolg. In der Erfolgsbedingung wurden im Mittel 7.76 ($SD = 2.40$) Normaufgaben gewählt, in der Misserfolgsbedingung 7.63 ($SD = 2.90$). Ein Haupteffekt der *Zielorientierung* (niedrig vs. hoch) zeigte sich in der Analyse mit dem Faktor Annäherungs-Leistungszielorientierung, $F(1,3) = 5.17$; $p < .05$; $\eta = .07$, nicht jedoch in den Analysen mit der Vermeidungs-Leistungszielorientierung bzw. Lernzielorientierung (beide $F < 1$): Es zeigen sich keine Unterschiede bzgl. der Anzahl gewählter Normaufgaben in Abhängigkeit der Ausprägung der Lernzielorientierung ($M_{LZ-} = 8.00$ [$SD = 2.41$] vs. $M_{LZ+} = 7.42$ [$SD = 2.86$] Normwertaufgaben gewählt) oder Vermeidungs-Leistungszielorientierung ($M_{VL-} = 7.61$ [$SD = 3.34$] vs. $M_{VL+} = 7.78$ [$SD = 1.78$] Normwertaufgaben ge-

wählt). Dagegen werden bei niedriger Ausprägung der Annäherungs-Leistungszielorientierung mehr Normaufgaben gewählt als bei hoher Ausprägung ($M_{AL-} = 8.38$ [$SD = 2.53$] vs. $M_{AL+} = 6.97$ [$SD = 2.63$], $d = 0.55$).

Dieser Haupteffekt wird qualifiziert durch eine statistisch signifikante Interaktion der Annäherungs-Leistungszielorientierung mit der Versuchsbedingung, $F(1,3) = 5.39$, $p < .05$, $\eta = .07$: Wie aus Tabelle 6 ersichtlich sind die Unterschiede in der Anzahl gewählter Normaufgaben bei niedriger vs. hoher Annäherungs-Leistungszielorientierung in der Misserfolgsbedingung deutlicher ausgeprägt als in der Erfolgsbedingung, in der die Werte weitestgehend identisch sind. Das heißt der Effekt geht ausschließlich auf die Misserfolgsbedingung zurück: $M_{Miss} = 8.86$ vs. 6.12 ($d = 1.05$), $M_{Erf} = 7.75$ vs. 7.78 ($d = 0.01$). Auch für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung zeigt sich diese Interaktion mit der Versuchsbedingung, $F_{VL}(1,3) = 4.73$, $p < .05$; $\eta = .07$: Nach Erfolg werden bei niedriger Vermeidungs-Leistungszielorientierung weniger Normwertaufgaben gewählt als bei hoher Vermeidungs-Leistungszielorientierung ($M_{VL-} = 6.77$ vs. $M_{VL+} = 8.38$; $d = 0.63$), während genau entgegengesetzt nach Misserfolg bei niedriger Vermeidungs-Leistungszielorientierung mehr Normwertaufgaben gewählt werden als bei hoher Vermeidungs-Leistungszielorientierung ($M = 8.09$ vs. 6.93 ; $d = 0.40$; vgl. Tabelle 6).

Um die Interaktion näher zu analysieren wurden post hoc separate t-Tests gerechnet. Für die Annäherungs-Leistungszielorientierung zeigen die post hoc Tests in der Misserfolgsbedingung einen signifikanten Unterschied in der Aufgabenwahl bei niedriger vs. hoher Zielorientierung ($t_{Miss}[36] = 3.25$, $p < .01$, $d = 1.05$), nicht jedoch in der Erfolgsbedingung ($t_{Erf}[32] = 0.03$, n.s., $d = 0.01$). Bei niedriger Annäherungs-Leistungszielorientierung erweisen sich die Unterschiede in der Aufgabenwahl nach Erfolg vs. Misserfolg als statistisch nicht bedeutsam ($t_{AL-}[35] = 1.33$, n.s., $d = .44$). Im Falle hoher Annäherungs-Zielorientierung verfehlt dieser Unterschied knapp die Signifikanzgrenze ($t_{AL+}[33] = 1.94$, $p = .06$, $d = 0.61$). Für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung ergeben die Analysen in der Misserfolgsbedingung keinen signifikanten Unterschied in der Aufgabenwahl bei niedriger vs. hoher Zielorientierung ($t_{Miss}[36] = 1.21$, n.s., $d = 0.40$); in der Erfolgsbedingung wird die Signifikanzgrenze knapp verfehlt ($t_{Erf}[32] = 1.99$, $p = .06$, $d = 0.63$). Bei hoher Vermeidungs-Leistungszielorientierung erweisen sich die Unterschiede in der Aufgaben-

wahl nach Erfolg vs. Misserfolg als statistisch bedeutsam ($t_{VL+}[34] = 2.61, p < .05, d = 0.84$). Im Falle niedriger Zielorientierung ist dieser Unterschied nicht signifikant ($t_{VL-}[34] = 1.14, n.s., d = .39$).

Die Diskussion der Befunde aus Studie 8 erfolgt im Anschluss an die im Weiteren berichtete Folgestudie in einer gemeinsamen Betrachtung. Beide Studien sind bezüglich der Hypothesen und bezüglich des Designs weitestgehend identisch, wobei einige kleinere Änderungen vorgenommen wurden: Eine der Einschränkungen der eben berichteten Studie ist die nicht ideale Stichprobe aus Studierenden, die sich zudem zu mehr als der Hälfte aus Psychologiestudenten zusammensetzte. Für die Folgestudie wird daher auf eine nicht-studentische Stichprobe zurückgegriffen. Des Weiteren wurde die Instruktion überarbeitet und die Durchführung in einigen Details leicht verändert. So wurde die zu wählende Aufgabenzahl von 16 auf 15 zurückgesetzt, und die Manipulation von Erfolg und Misserfolg wird nun lediglich über eine fingierte Rückmeldung erreicht. Die genauen Formulierungen und weitere Änderungen sind in den entsprechenden Abschnitten beschrieben.

4.3 Methode

4.3.5 Überblick

Das Design von Studie 9 entspricht in den wesentlichen Punkten dem von Studie 8. Zunächst wurde per Fragebogen die Zielorientierung der Probanden erhoben (unabhängige Variable). Die Probanden bearbeiteten anschließend wiederum Aufgaben aus einem Intelligenztest in den zwei Versuchsbedingungen „Erfolg vs. Misserfolg“. Die entsprechende Manipulation erfolgte über fingierte Ergebnisrückmeldungen. Im nächsten Schritt wurde die Aufgabenwahl der Probanden für einen weiteren Bearbeitungsdurchgang erhoben (abhängige Variable): Die Probanden wählten dabei analog zum Vorgehen in Studie 8 zwischen zwei Aufgabentypen, die entweder die individuelle oder die sozialen Bezugsnorm betonen.

Es wird angenommen, dass die Aufgabenwahl durch die Zielorientierung und die Versuchsbedingung vorhergesagt werden kann.

4.3.6 Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 125 Zwölftklässler/-innen (66 weiblich, 59 männlich) aus sechs Klassen aus drei hessischen kaufmännischen Gymnasien teil. Das Alter der Schüler/-innen lag zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 17 und 22 Jahren ($M = 18.5$ Jahre). Von 93 Schüler/-innen liegen zu beiden Messzeitpunkten Daten vor.

4.3.7 Material

Aufgabenmaterial. Die Aufgaben sind wiederum dem Raven-Matrizen-Test „Advanced Progressive Matrices (APM)“ und „Standard Progressive Matrices (SPM)“ (Raven, Court & Raven Jr., 1962) entnommen und wurden jeweils in aufsteigendem Schwierigkeitsgrad (Expertenurteil und Orientierung am Original-Test) dargeboten. Es handelt sich um Aufgaben aus dem APM Set II, C, D und E.

Zielorientierung. Die Erfassung der Zielorientierung erfolgte über die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation - SELMO (Spinath et al., 2002; Schülerversion). Es wurden drei Subskalen vorgegeben: Lernzielorientierung (LZ), Annäherungs-Leistungszielorientierung (AL) und Vermeidungs-Leistungszielorientierung (VL). Die internen Konsistenzen für diese Stichprobe (t_1) liegen bei $\alpha_{LZ} = .72$, $\alpha_{AL} = .80$ bzw. $\alpha_{VL} = .90$.

Rückmeldung. Den Versuchspersonen wurde schriftlich eine fingierte Erfolgs-/Misserfolgs-Rückmeldung über ihr Abschneiden im ersten Bearbeitungsdurchgang gegeben. Dabei wurden zum einen fiktive Punktzahlen, zum anderen eine Bewertung rückgemeldet. So lautete die Erfolgsrückmeldung: „*Sie erreichten im Subtest A des GTzSF 59.5 Punkte. Das ist eine gute Leistung! Herzlichen Glückwunsch!*“. In der Misserfolgsbedingung hieß es: „*Sie erreichten im Subtest A des GTzSF 39.5 Punkte. Das ist keine gute Leistung. Schade!*“. Da anzunehmen ist, dass die eingeschätzte Glaubwürdigkeit der Rückmeldung in solchen Fällen gering ist, in denen die Anzahl der rückgemeldeten Richtiglösungen deutlich

von der Anzahl der erinnerten, (tatsächlich oder vermeintlich) gelösten Aufgaben abweicht, wurde nicht die Anzahl sondern ein abstrakter Punktwert rückgemeldet. Dieser Punktwert kann mit der erinnerten Anzahl gelöster Aufgaben nicht sinnvoll in Verbindung gebracht werden. Die Punkte variierten dabei zwischen 56.5 und 59.5 im Erfolgsfall und 36.5 und 39.5 im Misserfolgsfall. Diese Variation sollte das Risiko verringern, dass aufgrund einer identischen Punktzahl die Glaubwürdigkeit angezweifelt wird, falls ein Schüler/eine Schülerin entgegen der Instruktion die erhaltene Rückmeldung bzw. die Punktzahl laut nennt. Ebenfalls zur Steigerung der Glaubwürdigkeit wurden die Bögen mit den manipulierten Ergebnissen so gestaltet, dass sie den Eindruck einer computergestützten Auswertung des Subtests einer umfangreichen Testbatterie erweckten (vgl. Anhang D).

Aufgabenwahl. Die Vpn erhielten einen Wahlzettel auf dem die gewünschte Menge an „Normwertaufgaben“ sowie an „Lernaufgaben“ einzutragen war. Insgesamt mussten 15 Aufgaben gewählt werden (s. Anhang E).

Nachbefragung. Dieser Fragebogen enthält Fragen, deren Antworten als Manipulationscheck und zur weiteren Validierung der gesammelten Daten dienen sollen. In unterschiedlichem Antwortformat wird erhoben, welche Rückmeldung die Schüler/-innen erinnerten (offenes Antwortformat), wie sie die rückgemeldete Leistung für sich bewerten („Für mich war das eine... gute Leistung / schlechte Leistung“, Skala 5stufig), in welchem Verhältnis sie die beiden Aufgabentypen gewählt haben (Angabe der Anzahl für beide Aufgabentypen) und wie sie diese Wahl begründen (offenes Antwortformat). Darüber hinaus wurde abgefragt, ob den Schülern „im Verlaufe des Experiments irgendetwas komisch vorkam“ und ggf. was und warum (offenes Antwortformat), welche Relevanz der Test für sie hatte („völlig egal“ bis „überhaupt nicht egal“, Skala 5stufig) und ob sie ein Studium anstreben („ja, auf jeden Fall“ bis „nein, auf keinen Fall“, Skala 5stufig).

4.3.8 Durchführung

Die Untersuchung wurde in den Räumen der jeweiligen Schule durchgeführt. Die Klassen wurden in Kleingruppen aufgeteilt und bearbeiteten das Material in separaten Räumen in Anwesenheit von je zwei Versuchsleiter(inne)n. Die größte Gruppe bestand aus

neun Schüler(inne)n. Die beiden Erhebungen fanden im Abstand von einer Woche statt und wurden von insgesamt sechs geschulten Versuchsleiter(inne)n durchgeführt. Alle Instruktionen und Erläuterungen lagen schriftlich vor und wurden weitestgehend wörtlich verwendet. Die Untersuchung nahm jeweils eine Unterrichtsstunde in Anspruch.

Messzeitpunkt 1. Die Versuchsleiter nannten als Thema der Untersuchung „Studierfähigkeit“ und erläuterten den groben Ablauf. Die Schüler/-innen bearbeiteten zunächst die Fragebögen zur Erfassung der Zielorientierung. Anschließend wurde von der Versuchsleiterin an einer Beispielaufgabe die Bearbeitung der Matrizen-Aufgaben erläutert. Auf ein Start- und Stoppsignal der Versuchsleiter hin bearbeiteten die Schüler/-innen acht Minuten lang 18 Matrizen-Aufgaben - den vermeintlichen ersten Teil des „Gießener Test zur Studierfähigkeit (GTzSF)“.

Messzeitpunkt 2. Zu Beginn wurde den Schüler/-innen eine weitere Phase der Aufgabenbearbeitung angekündigt, für die sie sich aus zwei verschiedenen Aufgabentypen ein Set von 15 Aufgaben zusammenstellen könnten. Die beiden Aufgabentypen unterschieden sich ausschließlich darin, dass angeblich entweder soziale Vergleichsinformationen vorlägen (Typ I „Normwertaufgaben“) oder dass sie angeblich kompetenzsteigernd wirken (Typ II „Lernaufgaben“). Die Aufgabentypen wurden wie folgt eingeführt:

„Die Aufgaben vom Typ I stammen aus einem Test, der von der Abteilung für Pädagogische Psychologie entwickelt wurde und auch eingesetzt wird. Für diese Aufgaben liegen uns Normwerte vor, d. h. wir können euch anschließend genau mitteilen, wie eure Leistung im Vergleich zum Durchschnitt anderer Schüler aus einer großen Stichprobe vergleichbaren Alters ist. Diese Aufgaben heißen im Folgenden Normwertaufgaben. Aufgabentyp II wurde ebenfalls von der Abteilung für Pädagogische Psychologie entwickelt. Bei diesen Aufgaben hat sich gezeigt, dass die Leute die sie bearbeitet haben, danach bessere Leistungen bei solchen Aufgaben hatten. Man kann durch die Bearbeitung der Aufgaben des Typs II also offenbar seine Fähigkeiten im Umgang mit diesen Aufgaben steigern. Das wurde überprüft. Für diese Aufgaben liegen uns allerdings keine Normwerte vor, d. h. ein Vergleich mit der Leistung anderer Schüler ist nicht möglich. Diese Aufgaben heißen im Folgenden Lernaufgaben.“

Die Versuchsleiterinnen unterbrachen nach diesen Erläuterungen, um die angeblich vergessene Rückmeldung der Ergebnisse zwischenzuschieben. Die eine (zufällig ausgewählte) Hälfte der Schüler/-innen erhielt eine Erfolgsrückmeldung, die andere Hälfte eine Misserfolgsrückmeldung. Die Schüler/-innen wurden gebeten, den auf den Tischen liegenden Umschlag mit dem Rückmeldebogen (s. Material und Anhang D) zu öffnen, die Rückmeldung zur Kenntnis zu nehmen, dann den Bogen wieder in den Umschlag zu stecken und ihre Aufmerksamkeit wieder auf die Aufgabenwahl zu lenken. Dazu folgte ein erneuter Hinweis auf die Charakteristika der beiden Aufgabentypen und zur Aufgabenwahl:

„Wie ich euch gerade schon erzählt habe, sollt ihr jetzt wählen, wie viele Normwertaufgaben bzw. Lernaufgaben ihr bearbeiten möchtet. In der Bearbeitung sind die Aufgaben sehr ähnlich und sie sind natürlich auch ungefähr gleich schwierig, da gibt es also keine Unterschiede. Aber: Die Normwertaufgaben geben euch Auskunft über eure Leistung im Vergleich zum Durchschnitt der Zwölftklässler, helfen aber nicht dabei, sich bei solchen Aufgaben zu verbessern. Genau umgekehrt ist es bei den Lernaufgaben: Sie bieten euch Lernmöglichkeiten, aber keine solchen Vergleichswerte.

Insgesamt sollt ihr 15 Aufgaben wählen. Möglich ist jede Kombination von Lern- und Normwertaufgaben, die zusammen 15 ergibt. Je mehr Normwertaufgaben ihr wählt, desto verlässlicher ist nachher der Vergleich mit dem Durchschnitt Eurer Altersgruppe; je mehr Lernaufgaben ihr wählt, desto größer ist natürlich auch die Verbesserung.“

Die Schüler/-innen füllten die ausgeteilten Aufgaben-Wahlzettel (s. Anhang E) aus und gaben sie an die Versuchsleiter, die die gewünschten Aufgaben-Sets zusammenstellten und in einem Umschlag austeilten. Die Bearbeitung der 15 Aufgaben erfolgte wiederum auf ein Signal der Versuchsleiter hin, die Bearbeitungsphase dauerte hier neun Minuten. Zum Abschluss bearbeiteten die Schüler/-innen den Nachbefragungsbogen und überprüften alle ihre ausgefüllten Fragebögen auf Vollständigkeit.

Die Versuchsleiterin sammelte das Material ein und klärte die Schüler/-innen über alle Manipulationen sowie die eigentliche Fragestellung der Studie auf. Zusätzlich wurden die tatsächlichen Ergebnisse aus der ersten Aufgabenbearbeitung (erster Messzeitpunkt) mitgeteilt. Für eventuelle spätere Fragen wurde eine Email-Adresse bekannt gegeben.

4.4 Ergebnisse

Zunächst wurden zur Prüfung auf eventuelle, bereits vor dem Treatment bestehende Gruppenunterschiede in den Bedingungen Erfolg vs. Misserfolg separate t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet für die Variablen Lernzielorientierung, Annäherungs- und Vermeidungsorientierung sowie Anzahl gelöster Aufgaben (erster Aufgabenblock). Die Analysen zeigen in keinem Fall bedeutsame Unterschiede (alle $t \leq |0.70|$), d. h. die Personen denen später Erfolg rückgemeldet wird, unterscheiden sich im Mittel weder bzgl. der Zielorientierung noch bzgl. ihrer Leistung von den Personen, die später eine Misserfolgrückmeldung erhielten. Die genauen Werte sind Tabelle 7 zu entnehmen.

Tabelle 7
Zielorientierung und Leistung getrennt für die späteren Gruppen „Erfolg“ vs. „Misserfolg“

	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		Erfolg (<i>n</i> =43)	Misserfolg (<i>n</i> =50)			
<i>Zielorientierung</i>						
Lernzielorientierung	93	4.03 (0.62)	4.09 (0.42)	-0.51	91	n.s.
Annäherungs- Leistungszielorientierung	93	3.37 (0.77)	3.47 (0.60)	-0.70	78.3	n.s.
Vermeidungs- Leistungszielorientierung	93	2.31 (0.69)	2.34 (0.76)	-0.14	91	n.s.
<i>Leistung</i>						
gelöste Aufgaben (1. Block)	93	8.26 (3.05)	8.06 (2.82)	0.32	91	n.s.

Für die varianzanalytische Überprüfung wurden zunächst wieder die drei Werte der Zielorientierung wie schon in der ersten Studie am jeweiligen Median gesplittet. Fälle, die genau auf dem Median lagen, wurden dabei jeweils der Gruppe mit der niedrigeren Ausprägung zugerechnet. Der Median für die Lernzielorientierung liegt bei $Md = 4.13$, der Median für die Annäherungs-Leistungszielorientierung bei $Md = 3.60$, für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung bei $Md = 2.25$. In den so entstandenen Gruppen der niedrig vs. hoch Lernzielorientierten liegt die mittlere Ausprägung der Lernzielorientierung bei $M(SD)$

= 3.71 (0.39) vs. 4.50 (0.26). Bei den niedrig vs. hoch Annäherungs-Leistungszielorientierten liegt die mittlere Ausprägung der Zielorientierung bei $M(SD) = 2.84 (0.45)$ vs. 3.97 (0.30), und bei den niedrig vs. hoch Vermeidungs-Leistungszielorientierten liegt die mittlere Ausprägung der Zielorientierung bei $M(SD) = 1.75 (0.34)$ vs. 2.91 (0.52).

Die mittlere Anzahl gewählter Normaufgaben bei hoher vs. niedriger (jeweiliger) Zielorientierung getrennt für Erfolg/Misserfolg sowie die dazugehörigen Standardabweichungen und die Größe der Substichproben sind dargestellt in Tabelle 8.

Tabelle 8

Mittlere Anzahl (Standardabweichung) gewählter Normaufgaben bei hoher vs. niedriger Zielorientierung getrennt für Erfolgs/Misserfolgsbedingung

Zielorientierung		Bedingung „Erfolg“			Bedingung „Misserfolg“		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Lernziel-orientierung	niedrig	7.83	3.69	24	8.41	3.94	27
	hoch	9.16	3.59	19	6.91	2.39	23
Annäherungs-Leistungsziel-orientierung	niedrig	7.91	3.22	22	7.74	3.35	23
	hoch	8.95	4.09	21	7.70	3.46	27
Vermeidungs-Leistungsziel-orientierung	niedrig	7.71	2.81	21	8.35	3.31	26
	hoch	9.09	4.29	22	7.04	3.38	24

Zur Überprüfung der Annahme, dass sich die Anzahl gewählter Normaufgaben in Abhängigkeit von Zielorientierung und Rückmeldebedingung unterscheidet, wurden dann drei separate Varianzanalysen mit den jeweils 2fach gestuften Faktoren „(jeweilige) Zielorientierung“ (niedrig vs. hoch), Bedingung (Erfolg vs. Misserfolg) sowie der Aufgabenwahl (Anzahl gewählter Normaufgaben) als abhängige Variable gerechnet. Die drei Analysen erbrachten folgende Befunde:

In keiner der drei Varianzanalysen zeigen sich für die Bedingung oder für die jeweilige Zielorientierung statistisch bedeutsame Haupteffekte (alle $F < 1.4$) auf die Anzahl gewählter Normaufgaben; d. h. die Anzahl gewählter Normaufgaben ist weder allein abhängig von vorangegangenem Erfolg oder Misserfolg noch von der Höhe der Zielorientierung. Aber auch die (im Falle der Leistungszielorientierungen erwarteten) Interaktionseffekte für die Faktoren Zielorientierung und Bedingung zeigen sich nicht.

Allerdings zeigt sich im Falle der Lernzielorientierung unerwarteter Weise, dass die Unterschiede in der Anzahl gewählter Normwertaufgaben bei hoher vs. niedriger Lernzielorientierung in der Misserfolgsbedingung (numerisch) deutlicher ausgeprägt sind als in der Erfolgsbedingung. Nach Erfolg werden bei hoher Lernzielorientierung tendenziell mehr Normaufgaben gewählt als bei niedriger Lernzielorientierung ($M_{LZ-}=9.16$ vs. $M_{LZ+}=7.83$), während umgekehrt nach Misserfolg bei niedriger Lernzielorientierung mehr Normaufgaben gewählt werden ($M_{LZ-}=8.41$ vs. $M_{LZ+}=6.91$; vgl. auch Tabelle 8). Diese Interaktion ist allerdings statistisch nicht bedeutsam. In separaten, post hoc gerechneten t-Tests erweisen sich die Unterschiede in der Anzahl gewählter Normaufgaben im Falle hoher Lernzielorientierung für die Bedingungen Erfolg vs. Misserfolg als statistisch bedeutsam ($t[40] = 2.42, p < .05, d = 0.74$), nicht jedoch bei niedriger Lernzielorientierung ($t[49] = -0.54, n.s., d = 0.15$). Die Unterschiede in der Aufgabenwahl zwischen den Gruppen mit niedriger vs. hoher Lernzielorientierung sind wie erwartet weder in der Erfolgsbedingung ($t_{\text{ERF}}[41] = 1.18, n.s., d = 0.37$) noch in der Misserfolgsbedingung ($t_{\text{MISS}}[48] = 1.58, n.s., d = 0.46$) statistisch bedeutsam.

Für die Annäherungs-Leistungszielorientierung zeigt sich dieser Interaktionseffekt mit der Bedingung nicht ($F < 1$), allerdings werden wie erwartet insbesondere bei hoher Annäherungs-Leistungszielorientierung und Erfolg mit $M = 8.95$ vergleichsweise viele Normwertaufgaben gewählt. Dieser Befund lässt sich jedoch in separaten post hoc t-Tests statistisch ebenfalls nicht absichern. Die Unterschiede in der Aufgabenwahl zwischen den Gruppen mit niedriger vs. hoher Annäherungs-Leistungszielorientierung sind weder in der Erfolgsbedingung ($t_{\text{ERF}}[41] = 0.93, n.s., d = 0.28$) noch in der Misserfolgsbedingung ($t_{\text{MISS}}[48] = 0.04, n.s., d = 0.01$) statistisch bedeutsam. Ebenso zeigen sich weder bei hoher noch bei niedriger Annäherungs-Leistungszielorientierung signifikante Unterschiede in der

Aufgabenwahl zwischen den Bedingungen Erfolg vs. Misserfolg ($t_{AL-}[43] = 0.17$; $t_{AL+}[46] = 1.15$, n.s., $d = 0.33$).

Bezüglich der Interaktion Bedingung x Vermeidungs-Leistungszielorientierung, deutet sich ein Interaktionseffekt in hypothesenkonformer Richtung an, der jedoch statistische Signifikanz verfehlt, $F(1,85) = 2.43$, $p = .12$, $\eta = .01$: Bei hoher Vermeidungs-Leistungszielorientierung werden nach Erfolg mehr Normwertaufgaben ($M = 9.09$) gewählt als bei Misserfolg ($M = 7.04$), während bei niedriger Vermeidungs-Leistungszielorientierung nach Misserfolg mehr Normaufgaben gewählt werden. Der erwartete Unterschied zwischen der Erfolgsbedingung vs. Misserfolgsbedingung bei hoher Vermeidungs-Leistungszielorientierung verfehlt in post hoc gerechneten t -Tests ebenfalls die Grenze der statistischen Bedeutsamkeit ($t_{VL+}[44] = 1.81$, $p = .08$, $d = 0.53$). Auch bei niedriger Vermeidungs-Leistungszielorientierung ist dieser Unterschied nicht signifikant ($t_{VL-}[41] = 1.24$, n.s., $d = 0.20$). Für hohe vs. niedrige Vermeidungs-Leistungszielorientierung ergeben die Analysen sowohl in der Misserfolgs- wie auch in der Erfolgsbedingung ebenfalls keinen signifikanten Unterschied in der Aufgabenwahl ($t_{MISS}[48] = 1.38$, n.s., $d = 0.20$; $t_{ERF}[41] = -1.24$, n.s., $d = 0.39$).

4.5 Diskussion

Die berichtete Studie hat die Überprüfung der Annahme zum Ziel, dass Personen in Abhängigkeit ihrer Zielorientierung sowie vorangegangenen Erfolg bzw. Misserfolg entweder Aufgaben bevorzugen, die durch eine individuelle Bezugsnorm oder aber durch eine soziale Bezugsnorm charakterisiert sind. Die Wahl dieser Aufgabentypen wird als „bezugsnormorientiertes“ Verhalten verstanden und stellt damit eine Erweiterung zu den in Kapitel 3 berichteten Analysen zum Zusammenhang von Ziel- und Bezugsnormorientierung (auf habitueller/dispositionaler Ebene) dar. Die Versuchsteilnehmer wurden – nachdem sie einige Aufgaben bearbeitet und eine fingierte Rückmeldung erhalten hatten – gebeten, für eine zweite Bearbeitungsphase zwischen zwei entsprechenden Aufgabentypen zu wählen

und sich ein Set aus diesen Aufgaben zur weiteren Bearbeitung zusammenzustellen. Ein Aufgabentyp war dabei durch die Betonung der individuellen Bezugsnorm gekennzeichnet, der zweite Aufgabentyp stellte dagegen die soziale Bezugsnorm in den Vordergrund. Zuvor war die Zielorientierung aller Versuchsteilnehmer erhoben worden.

Die Befunde der beiden berichteten Studien sind nicht eindeutig übereinstimmend. Die Befunde von Studie 8 sind dabei weitestgehend hypothesenkonform, während die Befunde der Folgestudie (Studie 9) zwar in großen Teilen dem erwarteten Muster entsprechen, jedoch in Teilen auch hypothesenwidrig sind und schließlich statistische Bedeutsamkeit verfehlen. Die Befunde werden im Folgenden getrennt für die drei Zielorientierungen diskutiert.

Im Falle hoher *Lernzielorientierung* war erwartet worden, dass die Lernenden unabhängig von vorangegangenem Erfolg oder Misserfolg solche Situationen vorziehen, die durch eine individuelle Bezugsnorm gekennzeichnet sind. Im Rahmen der vorliegenden Studie sollte sich das in der bevorzugten Wahl von Aufgaben ausdrücken, die Lernen und Veränderung betonen. Die Befunde von Studie 8 sprechen in ihrer Tendenz für die Hypothese: Bei hoher Lernzielorientierung werden tendenziell mehr „Lernaufgaben“ gewählt (und weniger „Normaufgaben“) als bei niedriger Lernzielorientierung, allerdings ist dieser Unterschied statistisch nicht bedeutsam. Die Unterschiede zwischen Personen mit niedriger und hoher Ausprägung der Lernzielorientierung bzgl. der Aufgabenwahl sind unter Erfolgs- und Missverfolgsbedingungen ähnlich groß – dies spricht für die Unabhängigkeit des Effekts von Erfolg/Misserfolg. In Studie 9 entspricht das Befundmuster allerdings nicht den Vorhersagen: Weder werden bei hoher Lernzielorientierung signifikant mehr Lernaufgaben gewählt, noch scheint die Wahl völlig unabhängig von Erfolg/Misserfolg. Dies scheint erwähnenswert, auch wenn die Effekte statistisch nicht bedeutsam sind. Als eine mögliche Ursache sollte die Schiefe der Verteilung der Lernzielorientierung in Verbindung mit dem Median-Split als Verfahren zur Gruppenbildung in Betracht gezogen werden. Die Unterschiede in der Lernzielorientierung zwischen „niedrig vs. hoch Lernzielorientierten“ sind vor allem in Studie 8 als gering einzuschätzen ($M = 4.14$ vs. 4.76), in Studie 9 sind sie jedoch deutlicher ($M = 3.72$ vs. 4.50). Daher ist es angebracht, die Befunde entsprechend vorsichtig zu interpretieren. Ein inhaltliches Argument zur Erklärung der nicht

übereinstimmenden Befundmuster der Studien 8 und 9 lässt sich jedoch nicht direkt ableiten. Des Weiteren ist zu diskutieren, ob die Beschaffenheit der Stichprobe inklusive des Rahmens, in dem die Daten erhoben wurden, die Befunde beeinflusst haben könnte. In Studie 8 (Studierende) werden insgesamt etwas weniger Normwertaufgaben als Lernaufgaben gewählt (im Mittel 7.69 vs. 8.31), in Studie 9 (Schüler) werden etwas mehr Normaufgaben als Lernaufgaben gewählt (im Mittel 8.04 vs. 7.96). In Studie 9 wurden die Schüler im Klassenverband befragt, während in Studie 8 Studierende in willkürlich zusammengesetzten Kleingruppen aus einander unbekannten Studierenden verschiedener Fachbereiche und Semester das Untersuchungsmaterial bearbeiteten. Möglicherweise wird hier durch die Institution (Universität vs. Schule) und zusätzlich durch den sozialen Rahmen (zufällige Kleingruppen vs. fester Klassenverband) die Relevanz der sozialen Bezugsnorm gefördert, sodass auch die Lernzielorientierten stärker als erwartet dazu tendieren, entsprechende Aufgaben zu wählen und sich damit eine entsprechende Situation schaffen.

Im Falle hoher *Leistungszielorientierung* war erwartet worden, dass die Lernenden solche Situationen vorziehen, die durch eine soziale Bezugsnorm gekennzeichnet sind. Im Rahmen der vorliegenden Studie sollte sich das in der Präferenz von Aufgaben ausdrücken, zu denen (vermeintlich) Normwerte vorliegen. Es wurde angenommen, dass dies insbesondere bei Vermeidungs-Leistungszielorientierten davon abhängig ist, ob zuvor Erfolg oder Misserfolg erlebt worden war, da nach Misserfolg bei hoher Leistungszielorientierung der Wunsch nach einer Situation und zielrelevanten Informationen in Konflikt gerät mit dem Bestreben, „zielbezogenem“ Misserfolg und damit verbundenen negativen Gefühle auszuweichen. Die Befunde aus Studie 8 stützen diese Annahme größtenteils: Bei hoher Leistungszielorientierung werden im Fall von zuvor erlebtem Misserfolg weniger Aufgaben gewählt, die Nähe zur sozialen Bezugsnorm aufweisen, als nach Erfolgserleben sowie auch weniger als bei niedriger Leistungszielorientierung und Misserfolg. Dies zeigt sich für die Annäherungs- wie auch für die Vermeidungs-Variante der Leistungszielorientierung. In beiden Fällen erweist sich der Interaktionseffekt (Bedingung „Erfolg vs. Misserfolg“ x Höhe der Zielorientierung) als statistisch bedeutsam. In Studie 9 verfehlt die Interaktion die Signifikanzgrenze, jedoch ist das Befundmuster sehr ähnlich: Wiederum werden bei hoher Leistungszielorientierung nach Erfolg mehr als nach Misserfolg jeweils solche Aufgaben gewählt, die der sozialen Bezugsnorm entsprechen. Bei niedriger Leistungszielorientierung

zeigen sich nur unbedeutende Unterschiede in der Zahl gewählter Normwertaufgaben im Vergleich von Erfolgs- und Misserfolgserleben. Möglicherweise entschieden die Leistungszielorientierten nach Misserfolg weniger nach der von ihnen präferierten Bezugsnorm, sondern wählten mehr „Lernaufgaben“ (und damit automatisch weniger „Normwertaufgaben“), um durch die Bearbeitung kompetenter zu werden mit dem Ziel, in zukünftigen Testsituationen auch im sozialen Vergleich besser dazustehen.

Zusammenfassend betrachtet zeigen die Befundmuster der Studien, dass Personen mit hoher Leistungszielorientierung nach Misserfolg in geringerem Ausmaß als nach Erfolg Aufgaben wählen, die sich an einer sozialen Bezugsnorm orientieren. Hier zeigen sich in beiden Studien Unterschiede, die zwar nicht in allen Fällen statistisch bedeutsam sind, jedoch überwiegend Effektstärken in nennenswerter Höhe aufweisen: Im Fall der Annäherungs-Leistungszielorientierung liegen die Effektstärken im mittleren bzw. eher schwachen Bereich ($d = 0.61$ bzw. $d = 0.33$); im Fall der Vermeidungs-Leistungszielorientierung liegen die Effektstärken im hohen bzw. mittleren Bereich ($d = 0.84$ bzw. $d = 0.53$). Weder bei hoher noch bei niedriger Lernzielorientierung war ein solcher Unterschied erwartet worden – zuvor erlebter Erfolg oder Misserfolg sollte hier keinen Einfluss auf die Aufgabenwahl haben. Dies bestätigt sich in den Studien in drei von vier Fällen. Die Unterschiede sind hier statistisch nicht bedeutsam und die Effektstärken sind in vernachlässigbarer Höhe ($d = 0.01$ bis 0.15). In einem Fall (Studie 9, hohe Lernzielorientierung) ist der Unterschied zwischen der Anzahl der gewählten Aufgaben in der Erfolgs- vs. Misserfolgsbedingung jedoch signifikant unterschiedlich und effektstark ($d = 0.74$): Bei hoher Lernzielorientierung werden unerwarteter Weise nach Erfolg deutlich weniger Aufgaben gewählt, die sich an einer individuellen Bezugsnorm orientieren als nach Misserfolg. Zudem ist wie oben diskutiert die Anzahl der gewählten Aufgaben dieses Typs relativ gering, sodass das Befundmuster der Hypothese insgesamt widerspricht, während es in Studie 8 hypothesenkonform ist. Hier scheinen weitere Studien zur Klärung notwendig.

Selbst bei Berücksichtigung der oben angeführten Einschränkungen der Studien liefern diese schließlich einen erwähnenswerten Hinweis. In den Studien im vorherigen Kapitel stellte sich das postulierte Befundmuster als hypothesenkonform dar – die Zusammenhänge zwischen Ziel- und Bezugsnormorientierung waren über alle Studien hinweg be-

trachtet so wie es postuliert worden war. Darüber hinaus deutete die eher moderate *Höhe* dieser Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten aber zugleich darauf hin, dass es sich bei Ziel- und Bezugsnormorientierung um durchaus unterscheidbare Konstrukte handelt. In diese Richtung lassen sich nun auch die in den Studien dieses Kapitels dargestellten Befunde (mit gebührender Vorsicht) interpretieren: Zwar werden die Hypothesen dieses Mal nicht eindeutig von den Daten gestützt, aber die Befunde sprechen auf der anderen Seite auch nicht dafür, dass es sich bei Ziel- und Bezugsnormorientierung um identische oder untrennbare Merkmale handelt.

5 Bedeutung der Zielorientierung für die Informationssuche in Lern- und Leistungssituationen

(Studie 10)

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Annahme überprüft, dass sich die Präferenz für die individuelle vs. soziale Bezugsnorm in Abhängigkeit der Zielorientierung nicht nur auf der Ebene eines habituellen Merkmals (Bezugsnormorientierung) zeigen sollte, sondern auch auf der Ebene konkreten Verhaltens. Sofern Lernende entsprechende Wahlfreiheit haben, sollte mit der jeweiligen Zielorientierung eine bestimmte Aufgabenwahl einhergehen: Lernzielorientierte sollten eher solche Aufgaben wählen, in denen eine individuelle Bezugsnorm zum Tragen kommt; Leistungszielorientierte sollten dagegen Aufgaben wählen, die im Einklang stehen mit einer sozialen Bezugsnormorientierung. Im Folgenden wird eine Studie berichtet, die ebenfalls darauf abzielt zu überprüfen, inwieweit sich der Zusammenhang zwischen Zielorientierung und der Präferenz für eine bestimmte Bezugsnorm auf der Ebene konkreten Verhaltens zeigt.

Das Aufsuchen von Informationen über die eigenen Fähigkeiten und den eigenen Leistungsstand findet im Unterricht auf vielerlei Art und Weise statt. Wichtige Informationsquellen sind die Leistungen anderer, aber auch verschiedene direkte und indirekte Mitteilungen relevanter Personen wie den Mitschülerinnen und Mitschülern und vor allem der Lehrkraft. An folgendem kleinen Beispiel soll zunächst noch einmal veranschaulicht werden, wie die Informationssuche je nach Zielorientierung prototypisch im alltäglichen Verhalten aussehen könnte: Zwei Schüler - der eine klar lernzielorientiert, der andere deutlich leistungszielorientiert - erhalten einen Test zurück. Als Kommentar des Lehrers finden sie eine Angabe über ihren Punktwert: Beide haben 35.5 Punkte und beide können allein aufgrund dieser Information die Qualität ihrer Arbeit nicht direkt einschätzen. Der lernzielorientierte Schüler greift nun, da er vorrangig an Informationen über möglichen Kompetenzzuwachs interessiert sein sollte und zur individuellen (temporal-vergleichenden) Rückmeldung tendiert, zur Beurteilung der Güte des Testergebnisses auf seine vorherigen Testleistungen zurück: Er wird überlegen, wie er beim letzten vergleichbaren Test abgeschnitten hat, ggf. in seinem Heft dorthin zurückblättern und dann das aktuelle Ergebnis dazu in Bezug setzen (individuelle Bezugsnorm). Anders der Leistungszielorientierte: Da er zur Verwendung einer sozialen Bezugsnorm neigt, wird er sofort bemüht sein, die entsprechenden Informationen einzuholen: Er wird sich in der Klasse umschauen, gezielt Mitschüler nach ihrem Punktwert fragen oder auch den vom Lehrer an die Tafel geschriebenen "Klas-

senspiegel" betrachten. Beide Schüler legen dann ihren bevorzugten Maßstab an und bewerten die 35.5 Punkte als schlechte oder gute Leistung. Der Annäherungs-Leistungszielorientierte könnte bei guter Leistung schließlich sein Ergebnis in die Klasse rufen, um seinem Ziel der Kompetenzdemonstration noch näher zu kommen; der Vermeidungs-Leistungszielorientierte wird insbesondere bei schlechter Leistung sehr darauf bedacht sein, sein Klassenarbeitsheft vor den Blicken der Mitschüler zu schützen. In Fällen, in denen all diese Informationen nicht so einfach verfügbar sind, würden beide Schüler sich möglicherweise direkt mit der Bitte um Feedback an die Lehrkraft wenden. Der Leistungszielorientierte würde dabei eher um eine Einordnung seines aktuellen Ergebnisses im sozialen Vergleich bitten, während der Lernzielorientierte erfragen würde, wie das aktuelle Ergebnis im Vergleich zu vorherigen Ergebnissen steht.

Die einschlägige Literatur hält ebenfalls Hinweise für die Annahme sich unterscheidender Informationssuche in Abhängigkeit der Zielorientierung bereit. So geht z. B. Butler davon aus, dass sich die Zielorientierung bei der Aufgabenbearbeitung auch in der Suche nach Informationen manifestiert. In zwei Studien (Butler, 1993; 1999) ließ sie Schülerinnen und Schüler unter experimentell manipulierter Zielorientierung Aufgaben am Computer bearbeiten. Nach jeder bearbeiteten Aufgabe konnten die Probanden entweder Informationen anfordern (optimale Lösung, ihren Punktestand oder einen Normwert) oder aber gleich zur nächsten Aufgabe weitergehen. Die Befunde zeigen, dass Personen in der Lernzielbedingung vorwiegend die optimale Lösung anforderten, während Personen in der Leistungszielbedingung vorwiegend ihren Punktestand oder die normative Information anforderten. In einer weiteren Studie (Butler, 1995) konnte gezeigt werden, dass sich Schüler, die in der Pause zwischen zwei Aufgabenbearbeitungen die Gelegenheit hatten, Arbeiten anderer Schüler zu betrachten, in Abhängigkeit ihrer (manipulierten) Zielorientierung für unterschiedliche Exponate entschieden: Schüler in der Lernzielbedingung betrachteten v. a. die mit „*Creative Ideas*“ gekennzeichneten Arbeiten, während Schüler in der Leistungszielbedingung vorrangig die mit „*Creative Ability*“ beschriebenen Arbeiten betrachteten. Dies lässt sich unter anderem so interpretieren, dass Schüler/-innen sich die Informationen zu suchen scheinen, die zu ihrer Zielorientierung passen: Lernzielorientierte - also Personen, die in Leistungssituationen nach Kompetenzzuwachs streben - informieren sich über optimale Lösungen oder neue Ideen, um sie zur Verbesserung zu nutzen, während Leistungs-

zielorientierte - die nach Dweck danach streben, eigene Fähigkeiten vor sich und anderen zu demonstrieren bzw. mangelnde Fähigkeiten zu verbergen - sich über Normwerte und Arbeiten anderer informieren, um soziale Vergleichsinformationen bzgl. Leistung bzw. Fähigkeit zu erhalten.

Es stellt sich – wie oben bereits angesprochen – die Frage, ob der Gedanke an den passenden Maßstab das einzige Argument für Leistungszielorientierte ist, sich für die sozial-vergleichende Rückmeldung zu interessieren. Man kann zwar annehmen, dass ein Großteil der Unterschiede im Wunsch nach der jeweiligen Rückmeldungsart eben durch die Unterschiede in der Bezugsnormorientierung aufgeklärt wird. Jedoch sollte es auch über den bevorzugten Maßstab hinausgehende Merkmale der Zielorientierung geben, die direkt Einfluss nehmen auf den Rückmeldewunsch. Im genannten Beispiel wird sichtbar, wie sich die unterschiedliche Zielorientierung auf die „Blickrichtung“ auswirken kann: Die Aufmerksamkeit des lernzielorientierten Schülers ist auf die eigene Leistung gerichtet, nicht aber auf die Anwesenheit oder Leistung der Mitschüler. Der leistungszielorientierte Schüler dagegen schaut sich nach seinen Mitschülern um. Für ihn ist beispielsweise die „soziale Blickrichtung“ auch deshalb von Interesse, da ihn die anderen (in diesem Fall die Mitschüler) nicht nur als Maßstab, sondern auch als "Publikum" interessieren, vor dem er „gut dastehen“ kann (Annäherungs-Leistungszielorientierung) bzw. vor dem es schlechte Leistung zu verbergen gilt (Vermeidungs-Leistungszielorientierung). Dieses Verhalten geht über das Aufsuchen von reinen Vergleichsinformationen als Maßstab zur Bewertung der eigenen Leistung hinaus. Das Erfahren der Rückmeldung wird zur Situation, in der das Ziel verwirklicht werden kann, die eigenen Fähigkeiten vor sich selbst und – in tatsächlicher, impliziter oder vorgestellter Anwesenheit anderer – vor anderen zur Schau zu stellen. Dies ist theoretisch unabhängig von dem Maßstab, der verwendet wurde, um zu der Einschätzung zu gelangen, ob die eigene Leistung im konkreten Fall als Mittel der Kompetenzdemonstration geeignet ist.

Auf der Grundlage der eben dargestellten theoretischen Überlegungen werden folgende Zusammenhänge zwischen Zielorientierung, Bezugsnormorientierung und dem Wunsch nach temporal- vs. sozial-vergleichender Rückmeldeinformation angenommen: Der Rückmeldungswunsch ist abhängig von der Bezugsnormorientierung. Diese wiederum

ist beeinflusst von der Zielorientierung (vgl. die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln). Lernzielorientierte sollten dabei - wie in den ersten Studien gezeigt - stärker eine individuelle Bezugsnormorientierung aufweisen und nachfolgend stärkeres Interesse an einer Rückmeldung haben, die Auskunft über Leistungsveränderung gibt. Eine positive Rückmeldung in diesem Sinne wäre die Mitteilung einer Leistungsverbesserung – denn Kompetenzsteigerung ist das Ziel lernzielorientierter Personen. Leistungszielorientierte, die zu einer sozialen Bezugsnormorientierung tendieren, sollten dagegen Interesse an einer sozial-vergleichenden Rückmeldung zeigen. Eine positive Rückmeldung wäre für sie "besser abgeschnitten zu haben als die anderen" (für Annährungs-Leistungszielorientierte) bzw. "nicht schlechter abgeschnitten zu haben" (für Vermeidungs-Leistungszielorientierte). Wer am sozialen Maßstab gemessen gute Leistungen erbringt, ist dem Ziel näher, von anderen als fähig angesehen zu werden bzw. (tatsächliche oder vermeintliche) Unfähigkeit zu verbergen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sich die Zielorientierung nicht nur vermittelt über die Bezugsnormorientierung, sondern auch direkt auf den Rückmeldungswunsch auswirken sollte. Die angenommenen Zusammenhänge sind im Modell in *Abbildung 1* noch einmal zusammenfassend dargestellt.

5.1 Methode

5.1.1 Überblick

Über ein schriftliches Szenario waren Versuchspersonen aufgefordert, sich in eine leistungsthematische Situation hineinzusetzen. Zielorientierung und Bezugsnormorientierung der Probanden wurden per Fragebogen erfasst. Zum selben Messzeitpunkt wurden anschließend das Interesse an zwei unterschiedlichen Rückmeldungsarten (sozial-vergleichend vs. temporal-vergleichend) sowie die Entscheidung für eine dieser Rückmeldungsarten erhoben. Die Bedeutung von Zielorientierung und Bezugsnormorientierung als Prädiktoren für das Interesse an und die Entscheidung für eine der beiden Rückmeldungsarten wird pfadanalytisch geprüft.

5.1.2 Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 410 Studierende aus 8 Hochschulen in Hessen und Bayern teil. Von 346 (100 männlich, 246 weiblich) Personen verschiedener Studiengänge (62.5% Pädagogik/Lehramt, 21.9% BWL, 16.6% andere) liegen vollständige und verwertbare Datensätze vor. 18 Personen hatten den Fragebogen in wesentlichen Teilen so unvollständig ausgefüllt, dass die Daten nicht verwendet werden konnten. Weitere 46 Personen wurden aus den Analysen ausgeschlossen, da sie angegeben hatten, sich in das verwendete Szenario „gar nicht“ hineinversetzen zu können. Das Alter der Teilnehmer/-innen lag zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 19 und 45 Jahren, im Mittel bei 23.8 Jahren.

5.1.3 Material

Die *Zielorientierung* wurde - wie schon in Studie 1 - mit den Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) erhoben. Aus den SELLMO wurden die Subskalen „Lernzielorientierung“ (LZ), „Annäherungs-Leistungszielorientierung“ (AL) und „Vermeidungs-Leistungszielorientierung“ (VL) vorgegeben. Für die vorliegende Stichprobe ergaben sich interne Konsistenzen (Cronbach's α) von $\alpha_{LZ} = .73$, $\alpha_{AL} = .77$, $\alpha_{VL} = .87$.

Die *Bezugsnormorientierung* (Bno) wurde über einen Kurzfragebogen zur sozialen und individuellen Bno erhoben (Items siehe Dickhäuser & Rheinberg, 2003). Die jeweils vier Items sind parallel zur Skala „Leistungsvergleich“ aus dem „Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung – FEBO“ (Rheinberg, 1980) konstruiert. Sie werden auf einer 5-stufigen Zustimmungsskala („stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) beantwortet. Ein Itembeispiel für die soziale Bno lautete: „Wenn ich von einer guten Leistung spreche, dann meine ich damit ein Ergebnis, das verglichen mit meinen Kommilito(nin)nen, über dem Durchschnitt liegt“ (s. Anhang A). Die interne Konsistenz (Cronbach's α) der beiden Skalen lag in dieser Stichprobe bei $\alpha_{iBNO} = .70$ bzw. $\alpha_{sBNO} = .76$. Die Items der Skalen zur Zielorientierung bzw. zur Bezugsnormorientierung wurden jeweils in alternierender Reihenfolge dargeboten. Bei allen Skalen stehen hohe Werte für eine hohe Ausprägung des entsprechenden Konstrukts.

Zur Erhebung der *bevorzugt aufgesuchten Vergleichsinformation* diente ein schriftliches Szenario, das im folgenden Abschnitt „Durchführung“ genauer beschrieben ist (vgl. auch Anhang F). Es wurde der Wunsch nach (intraindividuell-)temporaler und sozialer Vergleichsinformation sowie die Entscheidung für eine dieser beiden Informationen (temporal vs. sozial), wenn nur eine der beiden verfügbar ist, erhoben.

5.1.4 Durchführung

Die Vorgabe der Fragebögen erfolgte ungefähr zu einem Drittel im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Alle weiteren Versuchsteilnehmer wurden in Mensen verschiedener Hochschulen angesprochen und bearbeiteten den Fragebogen ebenfalls in Anwesenheit der Versuchsleiterin.

Zunächst bearbeiteten die Teilnehmer die Skalen zur Zielorientierung sowie zur Bezugsnormorientierung. Anschließend wurde Ihnen, ebenfalls schriftlich, das Szenario vorgegeben (vgl. auch Anhang F). Die Instruktion lautete wörtlich: *„Stelle dir bitte vor, du hast ein Aufgabenblatt mit einer Reihe von Aufgaben bearbeitet, für deren Lösung eine bestimmte Kompetenz benötigt wurde, die für viele Situationen und Dinge in deinem Leben wichtig ist und sein wird. Du hast zwar bei allen Aufgaben einen Lösungsvorschlag hingeschrieben, aber du bist unsicher, inwieweit das wohl alles so richtig war. Auch die anderen konnten dir da nicht weiterhelfen, da es ihnen genauso ging wie dir. Du hast dich dann danach noch ein bisschen mit solchen Aufgaben beschäftigt. Nun hast du heute wieder so ein Aufgabenblatt mit sehr ähnlichen Aufgaben bearbeitet und wieder überall einen Lösungsvorschlag hingeschrieben, aber auch jetzt bist du dir nicht sicher, ob und wie viele Richtiglösungen wohl dabei sein mögen.“*

Anschließend wurde abgefragt, welche Art von Aufgaben die Probanden sich vorgestellt haben und ob bzw. inwieweit sich die Teilnehmer in die Situation haben hineinversetzen konnten. (Personen, die angegeben hatten, sich „überhaupt nicht“ in das Szenario hineinversetzen zu können, waren zuvor aus den Analysen ausgeschlossen, $n = 46$). Dann sollten die Versuchspersonen angeben, wie gerne sie welche Art von Rückmeldung (individuell-temporale bzw. die soziale) erhalten möchten. Das Item für die individuell-temporale

Rückmeldung lautete: *„Möchtest du wissen, wie du beim zweiten Aufgabenblatt im Vergleich zum ersten Aufgabenblatt abgeschnitten hast?“*, das für die soziale Rückmeldung: *„Möchtest du wissen, wie du beim zweiten Aufgabenblatt im Vergleich zu den anderen Teilnehmern abgeschnitten hast?“*. Diese Items wurden auf einer 6stufigen Zustimmungsskala (von *„interessiert mich überhaupt nicht“* bis *„interessiert mich wirklich sehr“*) beantwortet.

Als nächstes wurden die Teilnehmer aufgefordert, eine der beiden Rückmeldungsvarianten zu wählen („Entscheidung“): *„Leider ist es unserem fiktiven Auswerter nicht gestattet, dir beide Arten von Rückmeldungen zu geben. Du wirst zudem weder nachher mit den anderen deine Aufgaben vergleichen können, noch erhältst du Einsicht in die Auswertung der Aufgaben. Für dich bedeutet das, dass du dich für eine der beiden Rückmeldungen entscheiden musst.“* Die Teilnehmer entschieden sich für eine der beiden Aussagen: *„Ich möchte bitte wissen, wie ich beim zweiten Aufgabenblatt im Vergleich zum ersten Aufgabenblatt abgeschnitten habe“* oder *„Ich möchte bitte wissen, wie ich beim zweiten Aufgabenblatt im Vergleich zu den anderen abgeschnitten habe“*.

5.1.5 Modell und statistische Methode

Die Überprüfung der Annahmen erfolgt pfadanalytisch. Das Modell nimmt an, dass die Annäherungs-Leistungszielorientierung (AL) und die Vermeidungs-Leistungszielorientierung (VL) Einfluss haben auf den Wunsch nach sozial-vergleichender Rückmeldung (im Folgenden wegen des zugrunde liegenden sozialen Vergleichs als RMSOZ abgekürzt) – direkt sowie vermittelt über die soziale Bezugsnormorientierung (sBNO). Die Lernzielorientierung (LZ) sollte – direkt sowie vermittelt über die individuelle Bezugsnormorientierung (iBNO) – den Wunsch nach Rückmeldung über Leistungsveränderung beeinflussen (im Folgenden wegen des zugrunde liegenden temporalen Vergleichs als RMTEMP abgekürzt). Vermittelt über das Interesse an sozial-vergleichender vs. Leistungsveränderungs-Rückmeldung sollte so schließlich der Rückmeldungswunsch (= die Wahl einer dieser beiden Rückmeldungsarten, RMWAHL) durch die Zielorientierung beeinflusst werden.

In das Modell gehen drei exogene (AL, VL, LZ) und fünf endogene Variablen (sBNO, iBNO, RMSOZ, RMTEMP, RMWAHL) ein. Es wird angenommen, dass Annäherungs- (AL) und Vermeidungs-Leistungszielorientierung (VL) korreliert sind, da beides Varianten der Leistungszielorientierung sind. Diese sollten jedoch nicht korreliert sein mit der Lernzielorientierung (LZ). Ebenfalls als unkorreliert werden die beiden Bezugsnormorientierungen (sBNO, iBNO) betrachtet (vgl. z.B. die Befunde der Studien 1-7, in denen die entsprechenden Korrelationen in allen sechs Stichproben nicht signifikant waren, vgl. Tabelle 1). Für Interesse an sozial-vergleichender vs. Leistungsveränderungs-Rückmeldung (RMSOZ, RMTEMP) wird dagegen aufgrund sehr ähnlicher Itemformulierungen und vor allem aufgrund der Tatsache, dass in beiden Fällen Interesse an Rückmeldung gemessen wird, ein Zusammenhang angenommen.

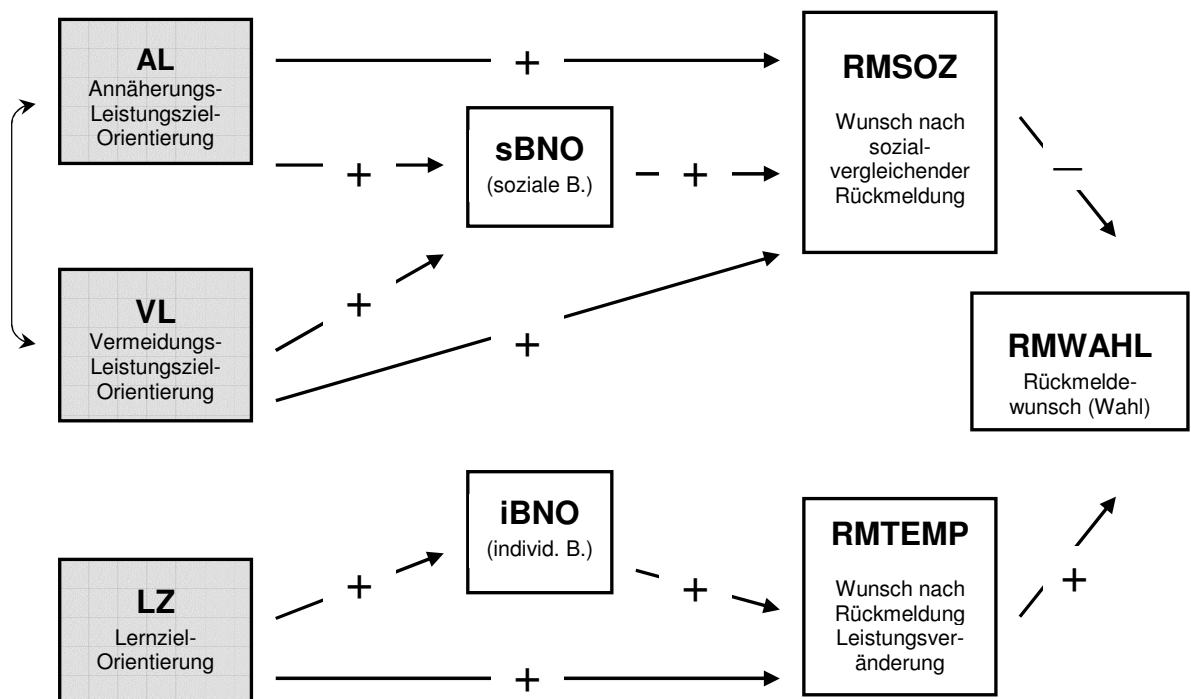


Abbildung 1. Theoretisches Modell zur Vorhersage von Interesse an sozial-vergleichender vs. Leistungsveränderungs-Rückmeldung sowie Wahl der entsprechenden Rückmeldungsart (Rückmeldewunsch); AL = Annäherungs-Leistungszielorientierung, VL = Vermeidungs-Leistungszielorientierung, LZ = Lernzielorientierung, sBNO = soziale Bezugsnormorientierung, iBNO = individuelle Bezugsnormorientierung, RMSOZ = Wunsch nach sozialer Vergleichsinformation, RMTEMP Wunsch nach temporaler Vergleichsinformation, RMWAHL = Wahl sozial-vergleichender (=0) oder leistungsveränderungs- (=1) Rückmeldung

Da das Modell neben sieben metrischen Variablen mit der Variable RMWAHL eine dichotome Variable enthält, sind die Voraussetzungen für eine konventionelle Pfadanalyse, die auf Pearson-Korrelationen und Kovarianzmatrizen sowie auf *Maximum Likelihood (ML)* Parameterschätzungen basiert, nicht gegeben. Es wird daher stattdessen auf den Strukturgleichungsansatz für ordinale Variablen zurückgegriffen (Jöreskog, 2001), der auch für Modelle mit dichotomen Variablen adaptiert werden kann (Reuter, Hüppe, Netter & Hennig, 2003). In diesem Fall werden polychorische Korrelationen (bzw. tetrachorische für die dichotome Variable) und asymptotische Kovarianzmatrizen zugrunde gelegt, und die Parameterschätzung erfolgt nach der *Weighted Least Squares (WLS)*-Methode (Muthén, 1984).

Zur Vorbereitung für die Analysen wurden die ursprünglich intervallskalierten Variablen durch Runden der Skalenmittel auf ordinales Niveau gebracht. Die Skalen AL, VL, LZ, sBNO und iBNO haben danach fünf Stufen, die Skalen RMSOZ und RMTEMP sind sechsstufig. Bei allen Skalen bedeuten weiterhin hohe Werte eine hohe Ausprägung. Bei der dichotomen Variable RMWAHL steht ein hoher Wert für die Wahl einer Leistungsveränderungs-Rückmeldung, ein niedriger für die Wahl der sozial-vergleichenden Rückmeldung. Die Analysen wurden mit LISREL 8.51 (Jöreskog & Sörbom, 2001) berechnet.

5.2 Ergebnisse

Der Mittelwert (Standardabweichung in Klammern) der Annäherungs-Leistungszielorientierung (AL) entspricht mit 3.00 (0.65) dem theoretischen Mittelpunkt der fünfstufigen Skala. Der Mittelwert der Vermeidungs-Leistungszielorientierung liegt mit 2.20 (0.73) etwas darunter. Die Verteilung der Lernzielorientierung ist mit einem Mittelwert von 4.11 und einer Standardabweichung von 0.49 in Richtung einer hohen Ausprägung verschoben. Der Mittelwert der sozialen Bezugsnormorientierung (sBNO) entspricht mit 3.00 (0.84) dem theoretischen Skalenmittel, während der Mittelwert der individuellen Bezugsnormorientierung (iBNO) leicht darüber liegt 3.66 (0.75). Das mittlere Interesse an tempo-

raler bzw. sozialer Vergleichsinformation (RMSOZ bzw. RMTEMP; sechsstufige Skalen) liegt bei $M_{\text{tempz}}=4.91$ ($SD=1.16$) bzw. $M_{\text{soz}}=3.79$ ($SD=1.43$) und die entsprechenden Rückmeldungen (RMWAHL) wurden von $N = 86$ (sozial) vs. $N = 260$ (temporal) Personen gewählt. Die für die Pfadanalysen nötigen polychorischen/tetrachorischen Korrelationen der in das Modell eingehenden Variablen sind Tabelle 9 zu entnehmen. Mit Ausnahme der dichotomen Variable RMWAHL sind alle zuvor intervallskalierten Variablen hierfür durch Runden auf ordinales Skalenniveau gebracht worden.

Tabelle 9
Polychorische/tetrachorische Korrelationsmatrix

	AL	VL	LZ	sBNO	iBNO	RMSOZ	RMTEMP	RMWAHL
AL	1.00							
VL	.49	1.00						
LZ	.19	-.08	1.00					
sBNO	.43	.25	-.09	1.00				
iBNO	-.05	-.14	.17	.05	1.00			
RMSOZ	.39	.21	.10	.33	-.02	1.00		
RMTEMP	.02	-.12	.24	-.01	.17	.31	1.00	
RMWAHL	-.14	-.20	.04	-.31	.19	-.52	.13	1.00

Anmerkungen. AL = Annäherungs-Leistungszielorientierung, VL = Vermeidungs-Leistungszielorientierung, LZ = Lernzielorientierung, sBNO = soziale Bezugsnormorientierung, iBNO = individuelle Bezugsnormorientierung, RMSOZ = Interesse an sozialer Vergleichsinformation, RMTEMP = Interesse an temporaler Vergleichsinformation, RMWAHL = Wahl sozialvergleichender (=0) oder leistungsveränderungs- (=1) Rückmeldung

Das Modell weist eine akzeptable Anpassung an die Daten auf ($\chi^2 = 30.17$, $df = 16$, $p = 0.017$, RMSEA = 0.051, CFI = 0.97, GFI = 0.99, NFI = 0.95, SRMR = 0.053). Allerdings sind die Pfade von der Vermeidungs-Leistungszielorientierung auf die soziale Bezugsnormorientierung sowie auf das Interesse an sozialer Vergleichsinformation wider Erwarten nicht statistisch signifikant, die Pfadkoeffizienten liegen bei .06 und 0.10 (s. Abbildung 2).

Die Eliminierung der beiden nicht signifikanten Pfade führte nur zu sehr geringer Veränderung der Modellanpassung ($\chi^2 = 21.51$, $df = 11$, $p = .03$, RMSEA = 0.053, CFI = 0.98, GFI = 0.99, NFI = 0.95, SRMR = 0.052).

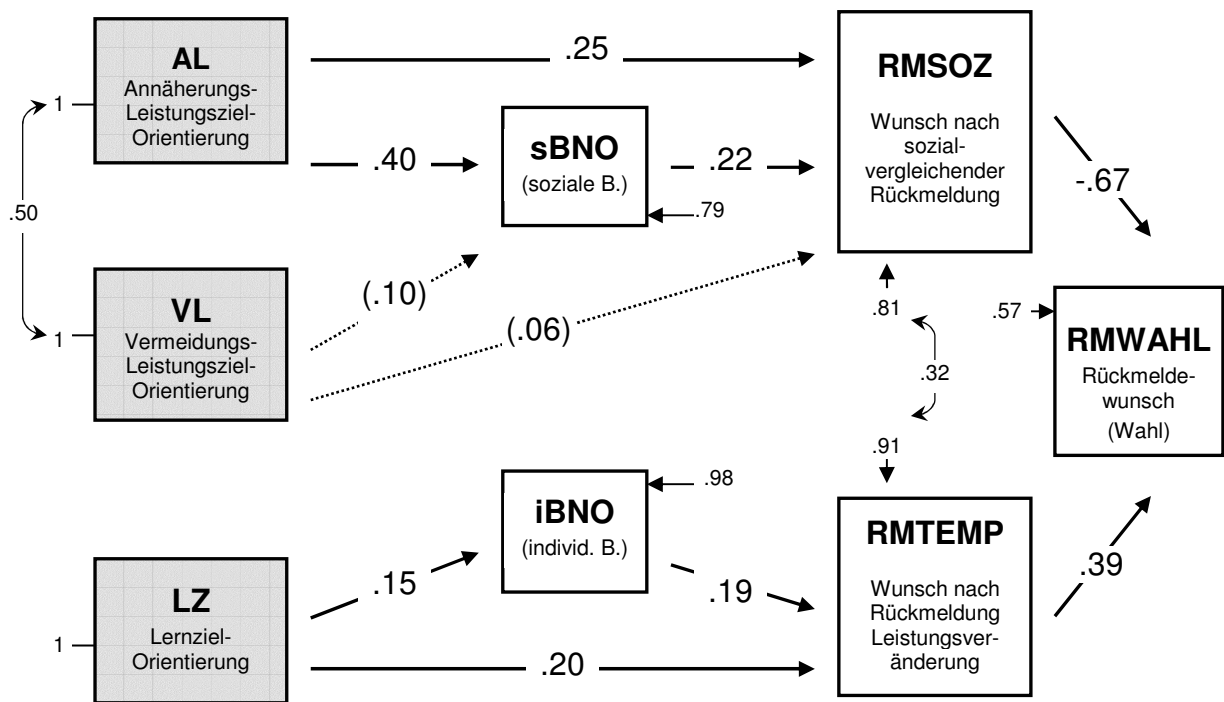


Abbildung 2. Vollständig standardisierte Lösung für das Modell. Gestrichelte Pfade sind nicht signifikant. AL = Annäherungs-Leistungszielorientierung, VL = Vermeidungs-Leistungszielorientierung, LZ = Lernzielorientierung, sBNO = soziale Bezugsnormorientierung, iBNO = individuelle Bezugsnormorientierung, RMSOZ = Wunsch nach sozialer Vergleichsinformation, RMTEMP = Wunsch nach temporaler Rückmeldung, RMWAHL = Wahl sozial-vergleichender (=0) oder leistungsveränderungs- (=1) Rückmeldung

Erwartungsgemäß zeigen sich statistisch signifikante, positive Pfade zwischen den Zielorientierungen und dem Interesse an sozialer bzw. temporaler Vergleichsinformation - und zwar sowohl direkt wie auch vermittelt über die Bezugsnormorientierung: Im Einzelnen zeigen sich Pfade von der Annäherungs-Leistungszielorientierung auf die soziale Bezugsnormorientierung ($\beta = .40$), auf das Interesse an sozial-vergleichender Rückmeldung ($\beta = .25$) sowie von der sozialen Bezugsnormorientierung auf das Interesse an sozial-vergleichender Rückmeldung ($\beta = .22$). Auch die erwarteten Pfade von der Lernzielorientierung auf die individuelle Bezugsnormorientierung ($\beta = .15$), auf den Wunsch nach Leistungsveränderungs-Rückmeldung ($\beta = .22$) sowie von der individuellen Bezugsnormorientierung auf den Wunsch nach Leistungsveränderungs-Rückmeldung ($\beta = .19$) zeigen sich (vgl. Abbildung 2).

Der Pfad vom Interesse an sozial-vergleichender Rückmeldung auf den Rückmeldewunsch ist erwartungsgemäß negativ (da codiert als: 1 = sozial-vergleichender Rückmeldung gewählt und 2 = Leistungsveränderungs-Rückmeldung gewählt). Der Pfad vom Interesse an Leistungsveränderungs-Rückmeldung auf die gewählte Rückmeldung ist erwartungsgemäß positiv, d. h. Personen mit starkem Interesse an temporal-vergleichender Rückmeldung wählen auch diese Rückmeldungsart.

Aufgrund des unerwarteten Befundes, dass die Pfade von der Vermeidungs-Leistungsorientierung auf Bezugsnormorientierung und Vergleichsinteresse nicht statistisch bedeutsam sind, sowie vor dem Hintergrund, dass LISREL bei korrelierenden exogenen Variablen die gemeinsame Varianz der Variablen mit der höheren Varianzaufklärung zuschlägt, wurden in Anbetracht der hohen Interkorrelation der Annäherungs- und der Vermeidungs-Leistungszielorientierung ergänzende Analysen mit einer Teilsequenz des Modells gerechnet. Es sollte geprüft werden, ob sowohl die von der Annäherungs- wie auch die von der Vermeidungs-Leistungszielorientierung ausgehenden Pfade bedeutsam sind, wenn das Teilmodell getrennt für beide Leistungszielorientierungen gerechnet wird.

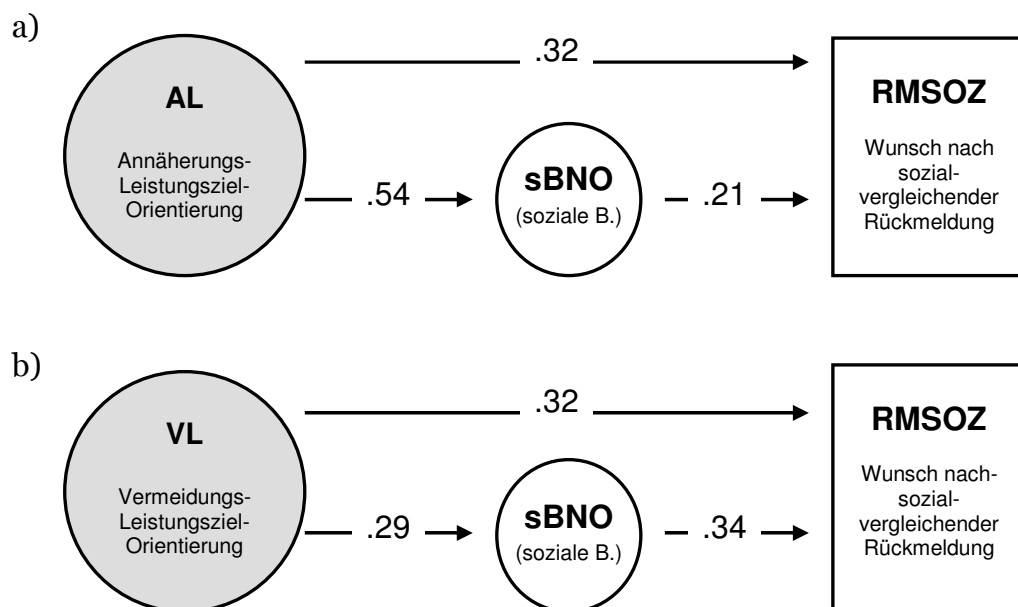


Abbildung 3a und 3b. Vollständig standardisierte Lösung für zwei Teilsequenzen aus dem Gesamtmodell. AL = Annäherungs-Leistungszielorientierung, VL = Vermeidungs-Leistungszielorientierung, LZ = Lernzielorientierung, sBNO = soziale Bezugsnormorientierung, RMSOZ = Wunsch nach sozialer Rückmeldung

Die Analysen wurden mit AMOS 6.0 gerechnet. Die Zielorientierung (AL bzw. VL) und die Bezugsnormorientierung (sBNO) gingen als latente Variablen mit den entsprechenden Items als Indikationen in die Analysen ein. Beide „Submodelle“ weisen eine als „gerade noch akzeptabel“ zu beurteilende Anpassung an die Daten auf ($\chi^2 = 213$, $df = 52/63$, $p = 0.017$, $RMSEA = 0.093/0.083$, $CFI = 0.86/0.91$, $GFI = n/a$, $NFI = 0.82/0.87$, $SRMR = n/a$).

Bei getrennter Analyse der beiden Sequenzen zeigen sich in beiden Modellen statistisch signifikante, positive Pfade sowohl von der Annäherungsleistungszielorientierung (Abb. 3a) wie auch von der Vermeidungsleistungszielorientierung (Abb. 3b) auf die Bezugsnormorientierung sowie auf das Interesse an sozialer Vergleichsinformation: Es zeigen sich Pfade von der Annäherungs-Leistungszielorientierung auf die soziale Bezugsnormorientierung ($\beta = .40$), auf das Interesse an sozial-vergleichender Rückmeldung ($\beta = .25$) sowie von der sozialen Bezugsnormorientierung auf das Interesse an sozial-vergleichender Rückmeldung ($\beta = .22$).

5.3 Diskussion

Während in den in Kapitel 3 berichteten Studien der Zusammenhang zwischen zwei habituellen Merkmalen – Zielorientierung und Bezugsnormorientierung – einer Person gezeigt worden ist, war es ein wesentliches Ziel dieser Folgestudie, Vorhersagen stärker auf der Verhaltensebene zu treffen. Es sollte geprüft werden, ob und inwieweit sich anhand der Zielorientierung nicht nur die generelle Bezugsnormorientierung einer Person, sondern auch ein entsprechendes Verhalten in einer konkreten Situation vorhersagen lässt.

In der vorliegenden Studie wurde die Hypothese überprüft, dass die Zielorientierung Einfluss auf die Art der Informationssuche in Lern-/Leistungssituationen hat. In Anbindung an Studien von Butler (1993; 1999) sowie eigene Befunde (s. Kapitel 1) wurde vermutet, dass lernzielorientierte Personen vorrangig individuell-temporale Vergleichsinformati-

on (d. h. ihre aktuelle Leistung gemessen an eigener früherer Leistung) relevant und attraktiv finden, während Leistungszielorientierte insbesondere an sozialer Vergleichsinformation (d. h. ihre aktuelle Leistung verglichen mit der Leistung anderer Personen) interessiert sein sollten. (Anm.: Der Begriff Interesse wird hier im alltagssprachlichen Sinn verwendet). Vor die Wahl gestellt, sollten sich Lernzielorientierte zudem nach der Bearbeitung einer Aufgabe entsprechend für eine auf temporaler Vergleichsinformation basierende Rückmeldung entscheiden, Leistungszielorientierte dagegen für eine Rückmeldung, die sich auf soziale Vergleichsinformation bezieht.

Die Befunde sprechen dafür, dass sich Interesse an temporal- vs. sozial vergleichender Rückmeldung durch die Zielorientierung vorhersagen lässt. Es zeigen sich signifikante positive Pfade von der Lernzielorientierung auf das Interesse an temporal-vergleichender Rückmeldung, und dies sowohl direkt als auch vermittelt über die individuelle Bezugsnormorientierung: Je höher die Lernzielorientierung, desto höher ist die individuelle Bezugsnormorientierung und desto höher auch das Interesse an einer temporal-vergleichenden Rückmeldung. Auch der direkte Pfad von der Lernzielorientierung auf das Interesse an solcher Rückmeldung ist statistisch bedeutsam, d. h. es scheint, wie schon für die Leistungszielorientierung vermutet, einen Anteil zu geben, der nicht über die Bezugsnormorientierung aufgeklärt wird. Die Pfadkoeffizienten sind insgesamt eher niedrig. Dies erinnert an die Befunde aus Kapitel 3 – hier zeigten sich zwischen Lernzielorientierung und individueller Bezugsnormorientierung in mehreren parallelen Studien ebenfalls nur geringe bis mittlere Korrelationen.

Es zeigen sich des Weiteren erwartungsgemäß signifikante positive Pfade von der Annäherungs-Leistungszielorientierung auf das Interesse an sozial-vergleichender Rückmeldung, und zwar wie postuliert sowohl vermittelt über die soziale Bezugsnormorientierung wie auch direkt: Je höher die Annäherungs-Leistungszielorientierung, desto höher ist die soziale Bezugsnormorientierung und desto höher auch das Interesse an einer sozial-vergleichenden Information. Dieses Befundmuster entspricht der Annahme, dass dieses Interesse dabei zum einen über die Präferenz des (sozialen) Maßstabs an sich, zum anderen über den Wunsch nach einem (wenn auch impliziten) Publikum für die angestrebte Demonstration der eigenen Kompetenz begründet sein sollte. Nicht erwartungsgemäß und

die zu Beginn des Absatzes getroffene Feststellung einschränkend stellen sich dagegen die Befunde zur Vermeidungs-Leistungszielorientierung dar. Weder die soziale Bezugsnormorientierung noch das Interesse an sozial-vergleichender Rückmeldung lässt sich aus der Vermeidungs-Leistungszielorientierung vorhersagen – die entsprechenden Pfade im Modell sind nicht statistisch bedeutsam. Dies lässt sich statistisch zu einem gewissen Teil dadurch erklären, dass die beiden Leistungszielorientierungen theoretisch nicht unabhängig voneinander sind und auch empirisch relativ hoch korreliert sind. Dem wurde in der Modellierung dadurch Rechnung getragen, dass die entsprechende Kovarianz zugelassen wurde, so dass vermutet werden kann, dass die im Vergleich zur Vermeidungs-Leistungszielorientierung vorhersagestärkere Annäherungs-Leistungszielorientierung einen Großteil der Varianz „abschöpft“. Um dies näher zu betrachten und dabei zu verhindern, dass der gemeinsame Varianzanteil automatisch lediglich der Annäherungs-Leistungszielorientierung zugeschlagen wird, wurden an einer Teilsequenz des Modells separate Analysen für die beiden Leistungszielorientierungen vorgenommen. Die Befunde zeigen, dass bei getrennter Betrachtung auch die Vermeidungs-Leistungszielorientierung einen signifikanten Beitrag zur Erklärung von Bezugsnormorientierung sowie Interesse an Vergleichsinformationen liefert, wenn man die gemeinsame Varianz von Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielorientierung bei letzterer belässt.

Neben der statistischen Erklärung liegt aber auch ein inhaltliches Argument zur Erklärung nahe: Als *Leistungszielorientierte* sind Personen zwar darauf angewiesen, ihre Position im sozialen Vergleich zu kennen, um sich dann beispielsweise in der Schule Aufgaben zu suchen, bei denen nicht die Gefahr besteht, sich als Klassenschlechtester herauszustellen. Dies spricht *für* Interesse an sozialen Vergleichsinformationen. Als *Vermeidungsorientierte* jedoch könnten denselben Personen diese für sie hoch bedeutsamen sozialen Vergleichsinformationen gerade als etwas „Bedrohliches“ erscheinen – käme doch die Auskunft „Du bist schlechter als die anderen“ genau der Situation nahe, die es gemäß ihrer motivationalen Ausrichtung zu vermeiden gilt. Das Aufsuchen von sozialen Vergleichsinformationen könnte in Abhängigkeit der Ausprägung der „Leistungsziel- vs. Vermeidungsorientierung“ oder auch in Abhängigkeit anderer Merkmale wie bspw. dem Fähigkeitsselbstkonzept innerhalb der Gruppe der Vermeidungs-Leistungszielorientierung unterschiedlich

sein. Dies zu überprüfen könnte sich als lohnende Fragestellung für nachfolgende Untersuchungen erweisen.

Unerwartet ist die deutliche generelle Bevorzugung der temporalen Vergleichsinformation, die sich sowohl im angegebenen Interesse ($M_{\text{temp}}=4.91$ vs. $M_{\text{soz}}=3.79$), wie auch in der Entscheidung für eine der beiden Rückmeldungen (von 346 Personen entschieden sich 260 für die temporale Rückmeldung) zeigt. Ein Grund hierfür mag die gerade erwähnte Möglichkeit sein, dass hier nicht nur *für* die temporale sondern auch *gegen* die soziale Rückmeldung entschieden wird, sodass das Interesse an und vor allen die Entscheidung für die temporale Rückmeldung eventuell überschätzt wird.

Bezüglich der Entscheidung für die Rückmeldung muss in diesem Zusammenhang ein weiterer Aspekt betrachtet werden. Die abhängige Variable „Rückmeldungswahl“ ist dichotom und die Wahl einer Alternative bedeutet immer auch die Nicht-Wahl einer anderen Alternative. Dies ist unter dem Gesichtspunkt der ökologischen Validität als sinnvoll zu sehen, erschwert aber die Analysen und vor allem die Interpretation: Zwar konnte der Dichotomie u. a. durch die Verwendung andere Schätzverfahren (*Weighted Least Squares*-Methode statt *Maximum Likelihood*, vgl. Methodenteil) in den Analysen Rechnung getragen werden; die Wahl der gewünschten Information (sozial vs. temporal) war jedoch so angelegt, dass die Wahl der einen Vergleichsart zugleich eine Entscheidung gegen die andere Vergleichsart darstellt. Dies bringt das Problem mit sich, dass nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass die Entscheidung *für* eine Variante tatsächlich eine Entscheidung für diese, sondern eventuell *gegen* die andere Variante ist. Dies erscheint zumindest auch im Fall der Vermeidungs-Leistungszielorientierung wie eben dargestellt nicht unplausibel: Je höher die Vermeidungs-Leistungszielorientierung einer Person und je niedriger deren Einschätzung der eigenen Leistung oder Fähigkeit, desto eher neigt sie vermutlich dazu, die sozialen Vergleichsinformationen zu vermeiden – gerade *weil* diese für sie subjektiv bedeutsam sind. Die einzige Möglichkeit, sich gegen die soziale Information zu entscheiden, besteht hier nun darin, sich für die temporale Information zu entscheiden. Der mit $\beta = .67$ hohe Koeffizient für den Pfad von Interesse auf Wahl deutet allerdings an, dass dies zumindest nicht die Regel ist: Aus dem Wunsch nach sozialer Rückmeldung lässt sich die Wahl sozialer Rückmeldung gut vorhersagen. Sollte die Vermutung zutreffen, dass hoch

(vermeidungs)leistungszielorientierte Personen den sozialen Vergleich unter Umständen *meiden*, müsste man davon ausgehen, dass dieser Pfadkoeffizient sogar noch unterschätzt wird.

Alternativ lässt sich die zu beobachtende Bevorzugung der temporalen Vergleichsinformation aber möglicherweise auch durch eine Besonderheit des Materials erklären: Um eine Veränderung in der Aufgabenleistung vorstellbar zu machen, wurde im Szenario vorsichtig eine zwischen zwei Aufgabenbearbeitungen eingebettete, fiktive Übungsmöglichkeit erwähnt („*Du hast dich dann danach noch ein bisschen mit solchen Aufgaben beschäftigt*“). Dies könnte dazu geführt haben, dass die Probanden dem Szenario tendenziell einen „Prä-Posttest-Charakter“ unterstellt haben. Dies würde dann eventuell auch den Leistungszielorientierten nahe legen, sich interessiert an Leistungsveränderung und damit auch an temporaler Vergleichsinformation zu zeigen. Den subtilen Hinweis auf eine Übungs- und damit Verbesserungsmöglichkeit wegzulassen hätte zwar dieses Problem eventuell minimiert, jedoch wäre dann das Interesse an der temporalen Vergleichsinformation eventuell künstlich *gesenkt* worden, da den Versuchspersonen eine Verbesserung ohne dazwischen liegende Übung vermutlich wenig wahrscheinlich und damit nicht unbedingt „erfragenswert“ erscheint. Da die Stichprobe zwar Studierende aus sehr vielen verschiedenen Studiengängen enthält, die Lehramtstudierenden (in deren Ausbildung häufig soziale Vergleichsprozesse als „schädlich“ angesehen werden) jedoch über 60% ausmachen, wurde geprüft, ob sich das Interesse an oder die Wahl für die beiden Rückmeldungen zwischen den Gruppen Lehramtsstudierende vs. Studierende anderer Studiengänge unterscheidet. Dies ist jedoch nicht der Fall.

Neben den in den vorherigen Ausführungen angesprochenen Einschränkungen der Studie seien abschließend noch einige Aspekte des Designs genannt: Auch wenn die Szenario-Methode etabliert ist und im konkreten Fall die Versuchspersonen angegeben hatten, dass sie sich gut in das Szenario hatten hineinversetzen können, steht die Frage nach der ökologischen Validität im Raum. Eine Replizierung der Befunde in einer quasi-experimentellen Überprüfung und auch anhand einer anderen als einer Studierenden-Stichprobe ist daher besonders wünschenswert. Dies könnte beispielsweise in Schulklassen geschehen, die tatsächlich Aufgaben bearbeiten und tatsächlich zwischen den zwei alterna-

tiven Rückmeldungsarten wählen sollen. Zu überdenken wäre zudem, eine weitere Alternative oder aber zumindest die Möglichkeit, keine der beiden angebotenen Rückmeldungen zu wählen.

6 Die Bedeutung der Zielorientierung für die Wahrnehmung und Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen und deren Integration in das Fähigkeitsselbstkonzept

(Studie 11)

Die im vorherigen Kapitel dargestellte Studie zeigt, dass Personen in Abhängigkeit ihrer Zielorientierung unterschiedlich hohes Interesse für soziale vs. temporale Vergleichsinformationen haben. Vor die Wahl von zwei Rückmeldungsarten gestellt, von denen die eine den sozialen und die andere den temporalen Vergleich verwendet, bevorzugten Lernzielorientierte eine temporal-vergleichende Rückmeldung, während sich (vor allem Annäherungs)-Leistungszielorientierte für die sozial-vergleichende Rückmeldung entscheiden. Im nun folgenden Kapitel wird die Annahme überprüft, dass die Vorgabe von Rückmeldungen mit verschiedenem Informationsgehalt bzgl. der Vergleichsrichtung in Abhängigkeit der Zielorientierung der Personen unterschiedliche Auswirkungen auf ihr Fähigkeitsselbstkonzept hat.

Da der Bereich Fähigkeitsselbstkonzept bislang nur am Rande erwähnt wurde, für das Verständnis der in diesem Kapitel berichteten Studie jedoch weitere Informationen vor allem zur Struktur und Entstehung des Fähigkeitsselbstkonzepts notwendig sind, wird zunächst eine entsprechende Einführung in diese Thematik gegeben.

6.1 Fähigkeitsselbstkonzept

Definition und Beschreibung. Unter Fähigkeitsselbstkonzept wird allgemein die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten verstanden (Meyer, 1984; Pekrun, 1983, s. a. Schöne et al., 2002). Neben solchen kognitiven Inhalten (z.B. „*Ich bin mathematisch nicht begabt*“) werden häufig auch affektiv-evaluative Komponenten („*Ich schäme mich dafür mathematisch nicht begabt zu sein*“, vgl. auch Bong & Clark, 1999) dem Selbstkonzept zugerechnet (z.B. Filipp, 1984, Markus & Nurius, 1986; Pajares, 1996). Solche affektiven Repräsentationen werden jedoch in der hier zugrunde liegenden Auffassung als emotionale Folge des Fähigkeitsselbstkonzepts (und nicht als Teil dessen) betrachtet, da sie nicht hauptsächlich kognitiver, sondern eben affektiver Natur sind. Sie sind eher konstitutiv für das, was im Allgemeinen mit dem Begriff Selbstwert umschrieben wird. Ganz ähnlich formulieren Wigfield und Karpachian: „*Self-concept is an individual's knowledge about the self (e.g., 'I am good at math.')*, whereas self-esteem is how the individual feels

about the different attributes of the self (e.g., 'I am happy how I am.') (Wigfield & Karpathian, 1991, S. 235). Eine klare Trennung der Konstrukte Fähigkeitsselbstkonzept (kognitiv und eher deskriptiv) und Selbstwert (affektiv und eher evaluativ) führt nicht nur zu größerer theoretischer Klarheit, sondern erlaubt auch präzisere Verhaltensvorhersagen und ggf. gezieltere Interventionsstrategien.

Einfluss auf Erleben und Verhalten. Auch wenn Auswirkungen des Fähigkeitsselbstkonzepts für die in diesem Kapitel berichtete Studie nicht direkt von Relevanz sind, sollen doch in aller Kürze einige Aspekte skizziert werden – nicht zuletzt um die große Bedeutung des Fähigkeitsselbstkonzepts für Lernprozesse zu verdeutlichen. Zwischen Leistungsmaßen und dem Fähigkeitsselbstkonzept bestehen Meta-Analysen zufolge mittlere, positive Korrelationen; die sich in Größenordnungen zwischen $r = .42$ (Hansford & Hattie, 1982) bzw. $r = .29$ (Mabe & West, 1982) bewegen. Die motivationalen Wirkungen unterschiedlich hoher Fähigkeitsselbstkonzepte eigener Fähigkeiten sind in der Literatur mehrfach belegt (zusammenfassend Meyer, 1984). Das Fähigkeitsselbstkonzept wirkt sich beispielsweise auf die Erfolgserwartung aus: Je höher die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, desto stärker geht eine Person davon aus, eine Aufgabe erfolgreich erledigen zu können (z. B. Dickhäuser & Reinhard, 2006). Auch gibt es Zusammenhänge zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und den Ursachen, die Personen für die Erklärung eigener Erfolge oder Misserfolge in Leistungssituationen heranziehen (z. B. Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert & Pelster, 1994). Des Weiteren kann ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept in Leistungssituationen dazu führen, dass vermehrt handlungsirrelevante Gedanken entstehen (vgl. Stiensmeier-Pelster, 1988). Dieses Phänomen scheint in leistungszielbetonten Situationen besonders stark ausgeprägt zu sein, in denen der Bewertungsaspekt im Vordergrund steht (Stiensmeier-Pelster & Schlangen, 1996). Auch bei der Bearbeitung von Intelligenztestaufgaben lassen sich nach zuvor erlebtem Misserfolg deutliche Einflüsse des Fähigkeitsselbstkonzepts zeigen (Eckert, Schilling & Stiensmeier-Pelster, 2006). Auch für das psychische Wohlbefinden ist das Fähigkeitsselbstkonzept von Bedeutung. So wird beispielsweise nach schulischem Misserfolg bei niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept mehr negative Stimmung und Depression erlebt, als bei hohem Fähigkeitsselbstkonzept (Schilling, 2007). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Fähigkeitsselbstkonzept vermittelt über unterschiedliche motivationale, emotionale und kognitive Variablen insgesamt einen bedeutsamen Faktor beim Zu-

standekommen von Leistung darstellt. (Für eine ausführlichere Darstellung sei verwiesen auf Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008).

Struktur. Das Fähigkeitsselbstkonzept (auch „akademisches Selbstkonzept“) ist Teil eines hierarchisch aufgebauten generellen Selbstkonzepts. Auf gleicher Hierarchieebene stehen das soziale, das emotionale und das körperbezogene Selbstkonzept. Das Fähigkeitsselbstkonzept ist seinerseits ebenfalls hierarchisch aufgebaut. Es kann weiter untergliedert werden in domän- und (schul)fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte (vgl. Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) und auf der nächsten Ebene auch in Fähigkeitsselbstkonzepte für bestimmte Aufgabenbereiche. Eine Revision des eben skizzierten Modells von Marsh und Shavelson postuliert anstatt eines einzigen akademischen Selbstkonzepts zwei domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte: das verbale und das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept (Marsh & Shavelson, 1985). Begründet wird die Ablehnung eines generellen akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts mit dem empirischen Befund, dass diese beiden Faktoren gering oder gar nicht korreliert sind, woraus geschlossen wird, dass sie nicht das allgemeine Fähigkeitsselbstkonzept konstituieren können. Jedoch verzichtet auch Marsh nicht auf die Erfassung eines allgemeinen Fähigkeitsselbstkonzepts. Die entsprechende Diskussion soll an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden, da sie für die Fragestellung an sich wenig relevant ist. In der vorliegenden Arbeit wird von einem „Mischmodell“ ausgegangen, das sowohl einen Faktor generelles akademisches/schulisches Selbstkonzept („*Ich bin ein sehr guter Schüler*“) wie auch auf der nächsten Hierarchieebene domänenspezifische Selbstkonzepte annimmt („*Ich bin sehr gut in allem, was mit Zahlen zu tun hat*“), die sich weiter herunterbrechen lassen auf fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte („*Für Mathe habe ich wirklich Talent*“) und aufgabenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte („*Mathematische Beweise fallen mir leicht*“).

Welches Fähigkeitsselbstkonzept jeweils herangezogen wird und was der jeweilige Bereich umfasst, sollte von Merkmalen der Situation, der Aufgaben sowie auch von personalen Faktoren abhängen. Die Gliederung in Schulfächer provoziert vermutlich eine Gliederung in entsprechende Fähigkeitsselbstkonzepte. Wie Dickhäuser und Reinhardt zudem kürzlich zeigten, bestimmen Merkmale der Person wie z. B. die Ausprägung des so genannten „Need for Cognition“ (Freude am Nachdenken) und die Höhe der Motivation, aber auch

die zur Verfügung stehende Kapazität für tiefere Analysen, ob ein konkretes Verhalten besser durch ein spezifisches oder ein generelles Fähigkeitsselbstkonzept bestimmt wird: Hat eine Person wenig Spaß am Denken an sich, ist wenig motiviert eine präzise und zutreffende Einschätzung zu bekommen oder hat einfach keine Möglichkeit für sorgfältige Analysen, scheint das generelle Fähigkeitsselbstkonzept eine größere Bedeutung für das spezifische Erleben und Verhalten zu haben als das entsprechende spezifische Fähigkeitsselbstkonzept (Dickhäuser & Reinhard, 2006a/b).

Einschätzungen der eigenen Fähigkeit können absolut („*Ich bin begabt*“) oder in Relation zu einem Referenzrahmen („*Ich bin begabter als...*“) erfolgen. Mit solchen Referenzrahmen beschäftigen sich die in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich dargestellten Bezugsnormtheorien (vgl. Dickhäuser & Rheinberg, 2003; Rheinberg, 2001, 1980; siehe auch Kap. 2.2 dieser Arbeit). Wie beschrieben, lassen sich drei verschiedene Bezugsnormen und damit einhergehende Fähigkeitseinschätzungen unterscheiden: eine soziale, eine individuelle und eine sachliche/kriteriale Bezugsnorm. Da Leistungen häufig in Lerngruppen (z. B. Schulklasse, Seminargruppe, Kursteilnehmer) und damit also im sozialen Kontext erbracht werden, wird angenommen, dass vor allem soziale Vergleiche (Referenzrahmen ist die soziale Bezugsnorm) geeignet sind, um zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zu gelangen (vgl. Festinger, 1954; Meyer, 1984). Demgemäß sollten Einschätzungen einer Person über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten im sozialen Vergleich einen wichtigen Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts darstellen. Die Höhe der eigenen Fähigkeit lässt sich jedoch auch aufgrund temporaler Vergleiche erschließen (Heckhausen, 1980; siehe auch Rheinberg, 2001). In diesem Fall liefert die individuelle Bezugsnorm den Referenzrahmen – die eigene Leistung wird dabei mit vorangegangener eigener Leistung verglichen. Insbesondere jüngere Kinder scheinen diesen Maßstab gegenüber anderen sogar zu bevorzugen (Nicholls, 1984; Yussen & Kane, 1985). Entsprechend sollten Repräsentationen einer Person über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten im individuell-temporalen Vergleich einen Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts darstellen. Eine weitere Möglichkeit, seine Fähigkeit anhand eigener Leistung zu beurteilen, ist der Abgleich mit Kriterien. Entsprechend sollten auch Einschätzungen einer Person über die Höhe ihrer eigenen Fähigkeiten gemessen an der sachlichen Bezugsnorm einen Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts darstellen.

Entwicklung und Veränderung. Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Studie ist der Aspekt der Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts. Personen sind grundsätzlich bestrebt, ihre Fähigkeit einzuschätzen – sicherlich auch, da ein Konzept von der eigenen Begabung und Fähigkeit letztlich Voraussetzung für eine funktionierende Auseinandersetzung mit der Umwelt ist. Um zu solch einer Einschätzung zu gelangen, werden Erfahrungen gemacht, Informationen aktiv aufgesucht und diese ebenso wie an die Person herangetragene Informationen weiter verarbeitet. Bedeutende Quellen solcher Informationen sind direkte und indirekte Fähigkeitsmitteilungen relevanter Bezugspersonen, wie beispielsweise die Lehrkräfte und Eltern (vgl. Spinath, 2004; Dickhäuser & Stiensmeier-Pelster, 2003). Direkte Fähigkeitsmitteilungen, d. h. explizite Äußerungen über Begabung, Potential oder Intelligenz eines Schülers, werden zumeist eher vermieden (sofern es sich nicht um spezielle Situationen wie z. B. in der Hochbegabtenförderung handelt) oder zumindest als „pädagogisch unerwünscht“ angesehen. Dies gilt sowohl für negative Aussagen („Für das Gymnasium bist Du bei weitem nicht intelligent genug“) wie auch für positive Äußerungen. Indirekte Fähigkeitsmitteilungen sind im Lern- und Leistungskontext dagegen allgegenwärtig. Zeigt sich beispielsweise ein Lehrer über eine gute Leistung überrascht, so transportiert dies aus Sicht des betroffenen Schülers möglicherweise eine geringe Einschätzung der Fähigkeit. Ein enthusiastisches Lob des Lehrers auf die Lösung einer offensichtlich einfachen Aufgabe würde wohl in ähnlicher Weise seine geringe Fähigkeitseinschätzung verraten. Auch über die Zuweisung unterschiedlich schwieriger Aufgaben im binnendifferenzierenden Unterricht teilt die Lehrkraft ihre Einschätzung der Fähigkeit der Schüler indirekt mit: Lernende, die sehr einfache Aufgaben zugeteilt bekommen, werden möglicherweise daraus schließen, dass ihre Fähigkeiten als gering beurteilt werden. Neben den direkten und indirekten Fähigkeitsmitteilungen spielen vor allem Erfahrungen mit der Bearbeitung von Aufgaben eine Rolle. Die erbrachte Leistung einer Person ist nicht nur wie oben beschrieben vom Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst, sondern stellt ihrerseits eine der zentralen Determinanten des Fähigkeitsselbstkonzepts dar (vgl. z. B. Helmke & van Aken, 1995).

Wie dargestellt, spielen Vergleichsprozesse eine wichtige Rolle in der Entwicklung und Veränderung von Fähigkeitsselbstkonzepten. Diese Vergleichsprozesse wiederum sind untrennbar mit Referenzrahmen – mit den Bezugsnormen – verbunden. Komme ich bei-

spielsweise bei der Rückgabe einer Klassenarbeit durch das Betrachten des so genannten Klassenspiegels zu der Einschätzung, dass ich mit 66% richtigen Lösungen weit unter dem Klassendurchschnitt liege und dass lediglich zwei Klassenkameraden weniger Aufgaben korrekt gelöst haben, wirkt sich die daraus folgende Beurteilung der eigenen Leistung als „unterdurchschnittlich“ möglicherweise negativ auf das entsprechende Fähigkeitsselbstkonzept aus. Lege ich dagegen sachliche Kriterien an (wie es vermutlich auch die Lehrkraft bei der Korrektur getan hat), gelange ich zu der Erkenntnis, dass 66% richtige Lösungen immerhin „befriedigend“ sind und integriere diese – anhand einer sachlichen Bezugsnorm getroffenen Einschätzung – in mein Fähigkeitsselbstkonzept. Fällt mir beim Blättern im Klassenarbeitsheft dagegen auf, dass ich mich stetig von einer Quote richtiger Lösungen von 10% auf 30% und nun sogar auf 66% verbessert habe, käme mir beim Anlegen der individuellen Bezugsnorm möglicherweise in den Sinn, meine aktuelle Leistung als gut zu beurteilen und auf eher hohe eigene Fähigkeit zu schließen.

Was aber entscheidet darüber, welche dieser Bezugsnormen bzw. Vergleiche bei einer solchen Situation verwendet werden und somit auch Einfluss auf die Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts hat? Dies könnte zu einem gewissen Teil von der Zielorientierung einer Person beeinflusst sein: Wie im einführenden Kapitel dargestellt, weisen Personen die als Bezugsnormorientierung bezeichnete Tendenz auf, habituell eine dieser Bezugsnormen bevorzugt zu verwenden. So würde ein Schüler mit einer hohen sozialen Bezugsnormorientierung in einer konkreten Situation bevorzugt den sozialen Vergleich heranziehen, während ein Schüler mit ausgeprägter individueller Bezugsnormorientierung in derselben Situation bevorzugt einen temporalen Vergleich vornehmen würde. Die Bezugsnormorientierung einer Person wiederum ist, wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits beschrieben, korreliert mit der Zielorientierung: Personen mit einer Lernzielorientierung weisen eher eine individuelle Bezugsnormorientierung auf, Personen mit einer Leistungszielorientierung eher eine soziale Bezugsnormorientierung. Die Zielorientierung ist dabei vermutlich eine Determinante der Bezugsnormorientierung (wenngleich auch von beidseitiger Beeinflussung ausgegangen werden kann) und sollte das Heranziehen von temporalen bzw. sozialen Vergleichen beeinflussen.

Die Argumentation und Herleitung der Fragestellung dieser Studie lässt sich nun wie folgt zusammenfassen: Eine in hohem Maße bedeutsame Quelle des Fähigkeitsselbstkonzepts ist die eigene Leistung, die wahrgenommen und interpretiert wird. Hierfür sind Maßstäbe erforderlich, anhand derer die eigene Leistung verglichen wird – die Bezugsnormen, um so zu einer Bewertung zu gelangen. Vergleichsprozesse unter Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen spielen also eine zentrale Rolle bei dem Schluss von eigener Leistung und auf eigene Fähigkeit (Skaalvik & Skaalvik, 2002). Sie sollten somit Einfluss auf die Genese des Fähigkeitsselbstkonzepts haben. Wenn nun – wie in den bisherigen Studien gezeigt werden konnte – Personen je nach Zielorientierung unterschiedliche Bezugsnormen bzw. Vergleichsinformationen präferieren, kann man annehmen, dass im Falle einer Lernzielorientierung eine Person die Höhe ihrer eigenen Fähigkeit viel stärker an Wahrnehmung von Leistungsveränderungen (temporaler Vergleich bzw. individuelle Bezugsnorm) festmacht, im Fall einer Leistungszielorientierung dagegen stärker an der Wahrnehmung der eigenen Leistung im sozialen Vergleich (soziale Bezugsnorm).

In gleicher Weise lässt sich dann vermuten, dass Veränderungen im Fähigkeitsselbstkonzept davon abhängig sind, welche Art von Vergleichsinformation verwertet wird, und dies wiederum ist von der Zielorientierung beeinflusst. So sollten von Lernzielorientierten insbesondere temporale Vergleichsinformationen als relevant betrachtet und damit für den Schluss auf die Höhe eigener Fähigkeit bevorzugt verwertet werden, während Leistungszielorientierte vorrangig soziale Vergleichsinformationen verwerten sollten. Dies bedeutet, dass Änderungen im Fähigkeitsselbstkonzept nach sozialer Vergleichsinformation bei Leistungszielorientierten, nicht aber bei Lernzielorientierten zu erwarten sind - und umgekehrt nach temporaler Vergleichsinformation. Als empirischer Hinweis darauf können Befunde von Jagacinski und Nicholls herangezogen werden, aus denen sich schlussfolgern lässt, dass Leistungszielorientierte sensibler für soziale Vergleichsinformationen sind: Allein das Vorhandensein sozialer Vergleichsinformationen beeinflusste bei ihnen die Einschätzung der eigenen Kompetenz. Damit ein entsprechender Effekt auch bei Lernzielorientierten auftrat, musste dort der soziale Vergleich deutlich betont werden (Jagacinski & Nicholls, 1987).

Die dargestellten Überlegungen führen zu folgenden Annahmen, die im Weiteren in einer quasi-experimentellen Studie empirisch geprüft werden, in der Fähigkeitsinformationen in Form von Leistungsrückmeldungen dargeboten werden. Es wird angenommen, dass diese Rückmeldungen sich unterschiedlich auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken: Rückmeldungen, die (positive) Informationen über Leistungssteigerung enthalten (temporaler Vergleich), sollten einen positiven Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Lernzielorientierten haben. Rückmeldungen, die Informationen über das Abschneiden im sozialen Vergleich enthalten, sollten einen positiven Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Leistungszielorientierten haben. Jeweils keine Veränderungen im Fähigkeitsselbstkonzept (bis auf minimale Effekte der Vergleichsrichtung selbst, d. h. aufwärts vs. abwärts) sollten sich bei umgekehrter Zuordnung zeigen.

Wenn man von einer im Prinzip additiven Wirkung der in den Rückmeldungen enthaltenen Informationen ausgeht, sollte sich bei Vorgabe mehrerer zur Zielorientierung „passender“ Informationseinheiten der Effekt entsprechend verstärken. Entsprechend sollte die Vorgabe einer weiteren verwandten Informationseinheit die Glaubwürdigkeit und Aussagekraft der erhaltenen Information verstärken, so dass der Effekt (die Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts) stärker ausfällt. Bei einer Kombination von zwei verschiedenen Informationen, d. h. einer zur Zielorientierung passenden und einer nicht passenden Information, sollte keine Verstärkung auftreten, da jeweils nur eine der beiden Informationen relevant sein und verwertet werden sollte. Konkret wird dabei folgendes vermutet:

Als „zur Lernzielorientierung passend“ werden dabei solche Rückmeldungen angesehen, die Informationen über Leistungsveränderung (also über die Leistung im temporalen Vergleich: *„mehr Aufgaben gelöst als beim letzten Mal“*) enthalten, sowie über die Qualität dieser Verbesserung (*„Das ist eine sehr starke Verbesserung“*). Eine solche Form der Rückmeldung wird im Folgenden abkürzend als „temporal“ bezeichnet.

Als „zur Leistungszielorientierung passend“ werden solche Rückmeldungen verstanden, die Informationen über die Leistung im sozialen Vergleich enthalten (*„mehr Aufgaben gelöst als die anderen“*). Eine solche Form der Rückmeldung wird im Folgenden abkürzend als „sozial“ bezeichnet.

Als bzgl. der enthaltenen Informationen kombinierte Rückmeldungen sind zum einen Rückmeldungen zu verstehen, die zusätzlich zur Leistungszuwachs-Information die Qualität der Verbesserung am sozialen Vergleich festmachen. Eine solche Form der Rückmeldung wird im Folgenden abkürzend als „temporal plus sozial-zuwachsbezogen“ bezeichnet. Diese Form der Rückmeldung enthält somit zwei Informationen, die für Lernzielorientierte relevant sind: die einfache temporale Vergleichsinformation („verbessert“) sowie einen temporalen Anteil an der sozialen Vergleichsinformation („*stärker verbessert als sich die anderen verbessert haben*“). Letztere sollte wegen der sozialen Vergleichsinformation somit nun auch für die Leistungszielorientierten relevant sein.

Mit der zweiten kombinierten Rückmeldung wird zusätzlich zur einfachen temporalen Rückmeldung die Qualität der Leistung gemessen am durchschnittlichen Ergebnis der anderen vorgegeben. Eine solche Form der Rückmeldung wird im Folgenden abkürzend als „temporal plus sozial-ergebnisbezogen“ bezeichnet, sie enthält einen lediglich für die Lernzielorientierten relevanten Anteil („verbessert“) sowie einen durch die soziale Vergleichsinformation nur für die Leistungszielorientierten relevanten Anteil („*das aktuelle Ergebnis liegt über der durchschnittlichen Punktzahl der anderen*“). Die konkreten Formulierungen bzw. Operationalisierungen sind im Methodenteil dargestellt.

6.2 Methode

6.2.1 Versuchsplan und Überblick

Es handelt sich um ein Messwiederholungsdesign bestehend aus einem zweistufigen Messwiederholungsfaktor (Fähigkeitsselbstkonzept t_1 - t_2) sowie dem vierfach gestuften Faktor „Rückmeldung“ (vier Rückmeldungsarten) und dem zweifach gestuften Faktor „Zielorientierung“ (Lern- vs. Leistungszielorientierung; zur Bildung der entsprechenden Gruppen siehe Kap. 6.2.3). Abhängige Variable ist das Fähigkeitsselbstkonzept; auf den beiden letztgenannten Faktoren fanden unabhängige Messungen statt.

Zum ersten Messzeitpunkt wurde die Zielorientierung erhoben und die Versuchsteilnehmer bearbeiteten Figurenalogie-Aufgaben. Anschließend erfolgte die Erfassung des aufgabenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts. Zum zweiten Messzeitpunkt (eine Woche später) bearbeiteten die Versuchsteilnehmer ähnliche Aufgaben (Wortanalogien), und anschließend eine Parallelform der Figurenalogie-Aufgaben. Nach einer Pause erhielten sie dann je eine von vier fingierten, positiven Rückmeldungen zu dieser Leistung. Danach wurde erneut das aufgabenspezifische Fähigkeitsselbstkonzept erhoben.

6.2.2 Stichprobe

Für die Studie liegen von 150 Studierenden (113 weiblich, 35 männlich, 2 ohne Angabe) vollständige und verwertbare Datensätze vor. Das Alter der Teilnehmer/-innen lag zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 19 und 40 Jahren ($M = 23.91$ Jahre). Die teilnehmenden Studierenden der Universitäten Gießen und Frankfurt waren zu 80% Studierende des Lehramts (20% Psychologie und Sonstige) aus den Semestern 1 bis 16 (Median: 5. Semester).

6.2.3 Material

Aufgabenmaterial. Die verwendeten Aufgaben waren dem Kognitiven Fähigkeitstest für 4. bis 13. Klassen (KFT 4-13+) entnommen (Heller, Gädike & Weinlaender, 1976). Zu Messzeitpunkt 1 wurden 15 Aufgaben (von 30) aus dem Subtest Figurenalogien (Parallelform A) vorgegeben (Aufgaben 41-45, 51-60). Als Beispiel dienten die Beispielaufgaben aus dem Subtest. Zu Messzeitpunkt 2 kamen die entsprechenden 15 Aufgaben aus Form B zum Einsatz (ebenfalls Aufgaben 41-45, 51-60;). Hier dienten Aufgaben aus der anderen Hälfte des Subtests als Beispielaufgaben. Als angebliche „Trainingsaufgaben“ (s. Abschnitt Durchführung) wurden fünf Aufgaben aus dem verwandten Subtest Wortanalogien verwendet (Aufgaben 21, 29, 46, 32 aus Form A sowie Aufgabe 29 aus Form B).

Fähigkeitsselbstkonzept. Das Fähigkeitsselbstkonzept wurde mit der aufgabenspezifisch adaptierten Subskala „Selbstkonzept – absolut“ der Studierendenversion der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts - SESSKO (Schöne et al., 2002; Dickhäuser, Schöne, Spinath, Stiensmeier-Pelster, 2002) erfasst. Die Adaptation besteht darin, dass den

Items der Studiumsbezug durch die Formulierung „solche Aufgabe“ ersetzt wird. So wird aus dem Original-Item „Ich halte meine Begabung für das Studium für ... niedrig/hoch“ das aufgabenspezifische Item „Ich halte meine Begabung für solche Aufgaben für ... niedrig/hoch“. Die vollständigen Itemformulierungen sind Anhang G zu entnehmen. Für die vorliegende Stichprobe ergaben sich interne Konsistenzen $\alpha_{AS\ T1/T2} = .95/94$.

Zielorientierung. Die Erfassung der Zielorientierung erfolgte (wie schon in den Studien 1 bis 3) mit Hilfe der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation - SELLMO (Studierendenversion; Spinath et al., 2002). Es wurden drei der vier Subskalen vorgegeben: Lernzielorientierung (LZ), Annäherungs-Leistungszielorientierung (AL) und Vermeidungs-Leistungszielorientierung (VL). Die internen Konsistenzen für diese Stichprobe (t_1) liegen bei $\alpha_{LZ} .72$, $\alpha_{AL} = .79$ bzw. $\alpha_{VL} = .90$.

Spätere Bildung der Zielorientierungsgruppen. Die verschiedenen Arten der Zielorientierung gelten als voneinander relativ unabhängige Dimensionen. Das bedeutet u. a., dass eine Person neben einer bestimmten Ausprägung des Merkmals Lernzielorientierung theoretisch jede mögliche Ausprägung der Leistungszielorientierung (in der Annäherungs- und der Vermeidungsvariante) aufweisen kann. In dieser Studie werden die Personen in Lern- vs. Leistungszielorientierte aufgeteilt. Für die weiteren Berechnungen wurden die entsprechenden Daten daher später so aufbereitet, dass zunächst vier Gruppen der Zielorientierung entstanden. Zunächst wurden dafür die beiden Varianten der Leistungszielorientierung zusammengefasst (Skaleninterkorrelation: von $r_{AL-VL} = .35$), und anschließend die Variablen Lern- sowie Leistungszielorientierung am Median gesplittet und somit jeweils in niedrige vs. hohe Ausprägung unterteilt. Die Kombination ergibt die folgenden 4 Typen: (1) niedrige Lernziel- und niedrige Leistungszielorientierung, (2) niedrige Lernziel- und hohe Leistungszielorientierung, (3) hohe Lernziel- und niedrige Leistungszielorientierung sowie (4) hohe Lernziel- und hohe Leistungszielorientierung. Personen, die der Gruppe 2 zugeordnet waren, werden im Folgenden als „Leistungszielorientierte“ betrachtet ($n = 36$), Personen der Gruppe 3 als „Lernzielorientierte“ ($n = 44$). Da für die beiden „Mischgruppen“ keine eindeutigen Hypothesen formuliert wurden, gehen sie nicht in die weiteren Analysen ein.

Rückmeldung. Die Versuchspersonen erhielten eine (fingierte) schriftliche Rückmeldung über ihr Abschneiden in den Wortanalogie-Aufgaben. Die Zuweisung zu einer der Gruppen erfolgte zufällig. Der Rückmeldebogen enthielt eine von vier positiven Aussagen über die Leistung:

a) sozial (relevant nur für Leistungszielorientierte): *„Sie haben diesmal 3 Punkte mehr erlangt als der Durchschnitt der anderen Teilnehmer.“*

b) temporal (relevant nur für Lernzielorientierte): *„Sie haben diesmal 4 Aufgaben mehr richtig gelöst als beim letzten Mal.“*

c) temporal plus sozialer Zuwachsvergleich (relevant für Leistungszielorientierte und vor allem für Lernzielorientierte): *„Sie haben diesmal 4 Aufgaben mehr richtig gelöst als beim letzten Mal. Damit liegt Ihre Verbesserung 3 Punkte über dem durchschnittlichen Leistungszuwachs der anderen.“*

d) temporal plus sozialer Ergebnisvergleich (relevant für Lernzielorientierte und für Leistungszielorientierte): *„Sie haben diesmal 4 Aufgaben mehr erlangt als beim letzten Mal. Damit liegt Ihre Verbesserung 3 Punkte über dem durchschnittlichen Ergebnis der anderen.“*

Zusätzlich wurden zur Steigerung der Glaubwürdigkeit der persönliche Code, die Beurteilung (mehr/weniger) und die konkrete Punktzahl von Hand auf den Rückmeldebögen eingetragen bzw. gekennzeichnet. Alle Bögen wurden zudem von der Versuchsleiterin (und ggf. angeblich von drei fiktiven Gehilfen) handschriftlich mit *„Herzlichen Glückwunsch“* und der Unterschrift versehen.

6.2.4 Durchführung

Die Datenerhebung fand in sieben Lehrveranstaltungen an jeweils zwei aufeinander folgenden Sitzungen statt und wurde von einer Versuchleiterin mit wechselnden, angeblichen Gehilfen durchgeführt. Die Gruppengröße lag zwischen 10 und 53 Personen. Zu Beginn wurde die Freiwilligkeit an der Teilnahme betont und die Personen, die nicht teilnehmen wollten, gebeten, den Seminarraum für ca. eine halbe Stunde zu verlassen.

Als Coverstory wurde den teilnehmenden Student(inn)en mitgeteilt, dass es um die Auswirkung auf Leistung durch die Beschäftigung mit ähnlichen Aufgaben ginge. Zur Erhöhung der subjektiven Relevanz der Aufgaben teilte die Versuchsleiterin den Teilnehmern mit, dass für die Lösung dieser Art von Aufgaben Strategien notwendig seien, deren Kenntnis auch im Studium hilfreich seien. Zudem wurde ihnen eine Rückmeldung über ihre Leistung am Ende der Untersuchung in Aussicht gestellt. Anschließend gab die Versuchsleiterin einen Überblick über den zeitlichen Ablauf der Datenerhebung, erläuterte den für die Zuordnung notwendigen, einzutragenden Code und teilte das Fragebogen- und Aufgabenmaterial aus. Die Instruktionen erfolgten schriftlich.

Die Studierenden machten zunächst demografische Angaben und bearbeiten dann in Anwesenheit der Versuchsleiterin die Skalen zur Erfassung der Zielorientierung sowie einige Beispiele für die Figurenalogie-Aufgaben. Auf Start- und Stop-Signal der Versuchsleiterin bearbeiteten die Versuchspersonen dann fünf Minuten lang Figurenalogie-Aufgaben. Anschließend wurde das aufgabenspezifische Fähigkeitsselbstkonzept erhoben. Zum Abschluss des ersten Messzeitpunkts sammelte die Versuchsleiterin das Fragebogen- und Aufgabenmaterial ein.

Eine Woche später, d. h. zu Beginn des zweiten Messzeitpunkts, wurden den Studierenden einzelne Wortanalogie-Aufgaben präsentiert, deren Lösungsweg von der Versuchsleiterin erläutert bzw. gemeinsam erarbeitet wurde. Dies stellte die Versuchsleiterin den Versuchsteilnehmern als vermeintliche Trainingsaufgabe vor. Dies diente dazu, die spätere Rückmeldung, die in drei der vier Bedingungen u. a. eine Verbesserung von T1 zu T2 thematisiert (s. Abschnitt Material), plausibler und glaubhafter zu machen. Wiederum auf Signal der Versuchsleiterin bearbeiteten die Studierenden fünf Minuten lang erneut Figurenalogie-Aufgaben gleicher Menge und Schwierigkeit wie zum ersten Messzeitpunkt. Im Anschluss daran verließ die Versuchsleiterin mit dem Material den Seminarraum - vorgeblich um die Aufgaben auszuwerten - und kündigte die versprochene Rückmeldung für das Ende der Seminarsitzung an.

Nach ungefähr einer Stunde kehrte sie zur Teilnehmergruppe zurück (bei großen Gruppen zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit der Auswertung mit zwei angeblichen Auswertungshelfern). Sie teilte die verschlossenen, mit dem Code versehenen Umschläge mit den

Rückmeldebögen aus. Die Versuchspersonen wurden instruiert, den Umschlag zum gleichen Zeitpunkt zu öffnen, die Rückmeldung zur Kenntnis zu nehmen, sich zunächst nicht mit anderen Teilnehmern zu unterhalten und den beiliegenden Fragebogen zum aufgabenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept auszufüllen.

Abschließend wurden die Fragebögen eingesammelt und die Studierenden über den Zweck der Untersuchung und insbesondere über die fingierte Leistungsrückmeldung aufgeklärt. Zum Abschluss wurde die Glaubhaftigkeit der Rückmeldung in kurzen, unstandardisierten Nachgesprächen mit Kleingruppen überprüft. Keiner der Teilnehmer berichtete, zu irgendeinem Zeitpunkt am Wahrheitsgehalt der Rückmeldung gezweifelt zu haben und ein Großteil der Personen äußerte zudem Enttäuschung, dass die positive Leistungsrückmeldung nicht der tatsächlichen Leistung entsprach. Daher kann davon ausgegangen werden, dass dieser Teil der manipulierten Rückmeldung von den Teilnehmern wie beabsichtigt wahrgenommen wurde.

6.3 Ergebnisse

Zur Überprüfung der Annahme, dass sich in Abhängigkeit von Zielorientierung und Art der Rückmeldung unterschiedlich starke Veränderungen im aufgabenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept zeigen sollten, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Dabei ging das Fähigkeitsselbstkonzept (t_1 , t_2) als Messwiederholungsfaktor ein, sowie die Zielorientierung als 2fachgestufter Faktor (Lern- vs. Leistungszielorientierung) und die Art der Rückmeldung als 4fach gestufter Faktor (temporal, sozial, temporal plus sozialer Zuwachsvergleich, temporal plus sozialer Ergebnisvergleich).

Es zeigte sich zunächst ein signifikanter Haupteffekt des Messwiederholungsfaktors, $F(1,72) = 87.73$, $p < .001$: Das Fähigkeitsselbstkonzept ist nach der in allen Gruppen positiven Rückmeldung erwartungsgemäß im Mittel über alle Gruppen hinweg zu t_2 höher als zu t_1 . Zweifach-Interaktionen mit dem Messwiederholungsfaktor (Fähigkeitsselbstkonzept

x Zielorientierung bzw. Fähigkeitsselbstkonzept x Art der Rückmeldung) zeigten sich nicht ($F < 2$ bzw. $F < 1$): Die Fähigkeitsselbstkonzept-Änderungen unterscheiden sich weder in Abhängigkeit der Zielorientierung noch in Abhängigkeit der Rückmeldungsart. Ebenso wenig zeigt sich unabhängig vom Messwiederholungsfaktor eine bedeutsame Interaktion der Faktoren Zielorientierung und Rückmeldungsart, $F < 1$. Jedoch erbrachte die Analyse eine statistisch bedeutsame dreifache Interaktion der Faktoren Fähigkeitsselbstkonzept, Zielorientierung und Rückmeldung, $F(3, 72) = 2.72, p < .05, \eta^2 = .10$: Die Unterschiedlichkeit des Anstiegs im Fähigkeitskonzept je nach Rückmeldungsbedingung ist abhängig von der Zielorientierung.

Post hoc getrennt für die beiden Zielorientierungsgruppen durchgeführte Varianzanalysen zeigen, dass diese Dreifach-Interaktion darauf zurückgeht, dass die Zweifach-Interaktion Messzeitpunkt x Rückmeldung nur in der Gruppe der Lernzielorientierten auftritt, $F(3,32) = 3.26, p < .05$; während sich in der Gruppe der Leistungszielorientierten kein solcher Interaktionseffekt zeigt, $F < 1$. Prüft man innerhalb dieser beiden Zielorientierungsgruppen über separate t-Tests für gepaarte Stichproben die Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept zum ersten vs. zweiten Messzeitpunkt, so ergibt sich folgendes Befundmuster: In der Gruppe der *Leistungszielorientierten* zeigt sich für alle vier Rückmeldungsarten jeweils ein statistisch signifikanter Unterschied der beiden Fähigkeitsselbstkonzepte (alle t -Werte $> 2.50, p < .05$, vgl. Tabelle 10). Das Fähigkeitsselbstkonzept ist erwartungsgemäß jeweils zum zweiten Messzeitpunkt höher als zum ersten. Mittelwerte, Standardabweichung und Größe der Substichproben sowie Angaben zu t -Werten, Freiheitsgraden, Signifikanz und Stärke der Effekte für die Gruppe der Leistungszielorientierten sind Tabelle 10 zu entnehmen.

In der Gruppe der Lernzielorientierten zeigt sich für die Rückmeldebedingung, die keinen temporalen Vergleich thematisiert („sozial“) kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts zum ersten vs. zweiten Messzeitpunkt. In den drei Rückmeldebedingungen, in denen temporal-vergleichende Informationen rückgemeldet werden, ist dieser Unterschied dagegen statistisch signifikant („temporal plus sozialer Zuwachsvergleich“ und „temporal plus sozialer Ergebnisvergleich“) und im Fall der rein temporalen Rückmeldung gibt es eine entsprechende Tendenz, die jedoch die

Signifikanzgrenze verfehlt ($p = .09$). Alle Mittelwerte des Fähigkeitsselbstkonzepts zum zweiten Messzeitpunkt liegen numerisch über den zum ersten Messzeitpunkt ermittelten Werten. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Größe der Substichproben sowie Angaben zu t -Werten, Freiheitsgraden, Signifikanz und Effektstärke für die Gruppe der Lernzielorientierten sind Tabelle 11 zu entnehmen.

Tabelle 10

Fähigkeitsselbstkonzept (Mittelwert, Standardabweichung) zu zwei Messzeitpunkten in der Gruppe der Leistungszielorientierten

	n	$M (SD)$		t	df	p	d
		t1	t2				
sozial	8	3.00 (1.96)	3.80 (1.46)	-3.43	7	< .01	1.21
temporal	7	3.43 (1.23)	4.00 (0.92)	-3.14	6	< .05	1.19
temporal plus sozial-zuwachs	9	3.91 (1.11)	4.27 (1.02)	-2.53	8	< .05	0.84
temporal plus sozial-ergebnis	8	3.75 (1.17)	4.38 (0.63)	-2.60	7	< .05	0.92

Tabelle 11

Fähigkeitsselbstkonzept (Mittelwert, Standardabweichung) zu zwei Messzeitpunkten in der Gruppe der Lernzielorientierten

	n	$M (SD)$		t	df	p	d
		t1	t2				
sozial	9	3.42 (1.52)	3.62 (1.41)	-1.25	8	n.s.	0.42
temporal	9	3.82 (1.05)	4.22 (0.80)	-1.90	8	= .09	0.63
temporal plus sozial-zuwachs	14	3.43 (1.00)	4.32 (0.95)	-5.07	13	< .001	1.35
temporal plus sozial-ergebnis	11	4.68 (0.98)	5.16 (1.01)	-4.61	10	< .001	1.45

Die oben beschriebene Dreifachinteraktion ist in *Abbildung 4* noch einmal anschaulicher dargestellt. Hierzu wurde jeweils die Effektstärke (d) des Unterschieds zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten zu den zwei Messzeitpunkten in den vier Rückmeldungsbedingungen sowohl für Lern- wie auch für Leistungszielorientierte in einer gemeinsamen Abbildung zusammengestellt.

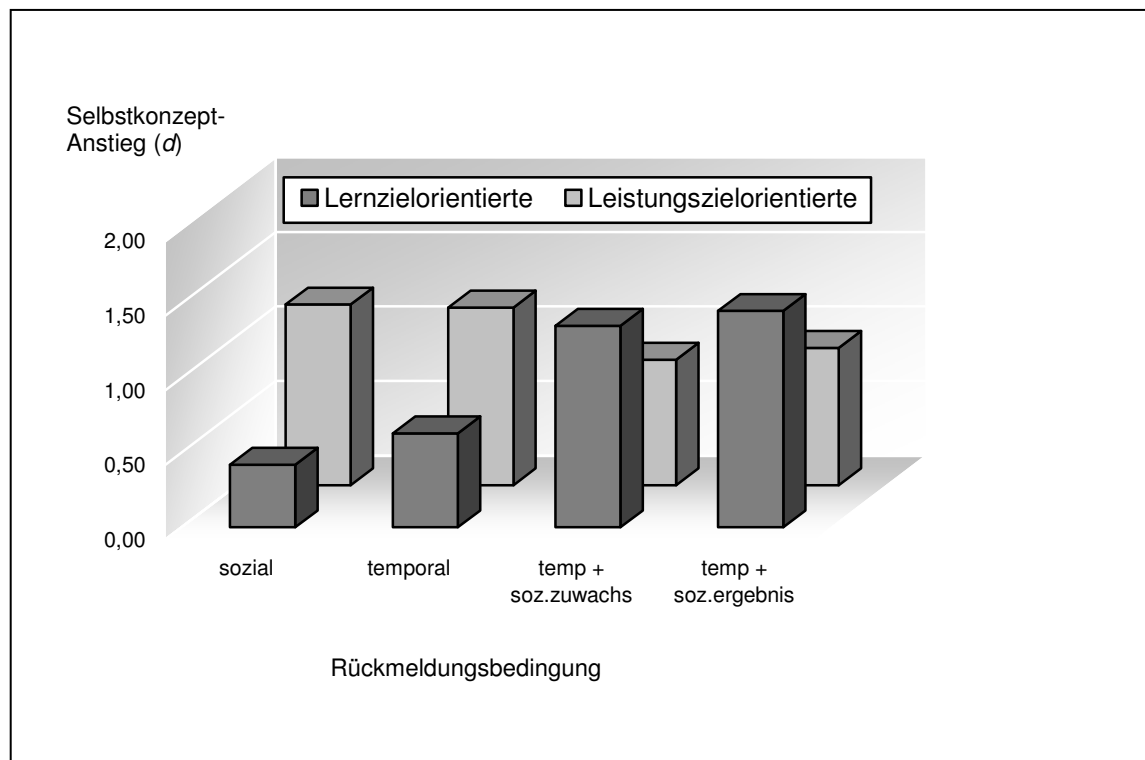


Abbildung 4. Fähigkeitsselbstkonzept-Anstieg vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (Effektstärke des Unterschieds) getrennt für zwei Zielorientierungen sowie für vier Rückmeldungsbedingungen.

Der auf der Y-Achse abgetragene Wert ist die Effektstärke (d) des Unterschieds zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Die Höhe eines „Balkens“ kann also gewissermaßen als Stärke des Anstiegs im Fähigkeitsselbstkonzept nach der jeweiligen Rückmeldung gelesen werden. Die Darstellung erfolgt dabei getrennt für Lernzielorientierung (dunkelgrau) und Leistungszielorientierung (hellgrau). Die einzelnen Befunde wurden bereits dargestellt und sollen hier nicht wiederholt werden. Die Abbildung veranschaulicht jedoch noch einmal, dass die Steigerung im Fähigkeitsselbstkonzept bei den Lernzielorientierten je nach Rückmeldung unterschiedlich ausfällt, während sie in der Gruppe der Leistungszielorientierten in allen Rückmeldungsgruppen ähnlich ist.

6.4 Diskussion

In der berichteten Studie wurde die Annahme überprüft, dass Rückmeldungen, die in unterschiedlichem Ausmaß temporale und/oder soziale Vergleichsinformationen beinhalten, in Abhängigkeit der Zielorientierung einer Person unterschiedlich starke Effekte auf ihr Fähigkeitsselbstkonzept haben. Personen mit hoher Lernzielorientierung streben im Lern- und Leistungskontext nach Kompetenzsteigerung. Wie in den in Kapitel 3 dieser Arbeit berichteten Studien gezeigt wurde, orientieren sie sich bevorzugt an der individuellen Bezugsnorm, d. h. sie betrachten vor allem ihre Leistungsveränderung. Der Fokus ihrer Aufmerksamkeit liegt also vorwiegend auf temporaler Vergleichsinformation. Da Bezugsnormen und Vergleichsinformationen eine bedeutende Rolle bei der Entstehung und Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzepts spielen, war angenommen worden, dass Rückmeldungen, die solche temporalen Vergleichsinformationen liefern, bei hoher Lernzielorientierung für die Einschätzung eigener Fähigkeit herangezogen werden und demzufolge einen Einfluss auf das Fähigkeitsselbstkonzept haben. Rückmeldungen, die soziale Vergleichsinformationen thematisieren, sollten dagegen keine bedeutsamen Änderungen im Fähigkeitsselbstkonzept bewirken, da diese Art von Information für Lernzielorientierte kaum relevant sein sollte. Für die Gruppe der Lernzielorientierten war dementsprechend erwartet worden, dass sich ein Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept in den drei Rückmeldungsbedingungen zeigt, die temporale Vergleichsinformationen beinhalten, nicht aber für die Rückmeldung, die ausschließlich soziale Vergleichsinformationen bereithielt.

Wie aus Tabelle 11 hervorgeht, zeigt sich in der Bedingung „sozial“ hypothesenkonform kein statistisch bedeutsamer Abstieg im Fähigkeitsselbstkonzept. Die Rückmeldung, besser abgeschnitten zu haben als die anderen Versuchsteilnehmer, wirkt sich bei Lernzielorientierten nicht auf die selbst eingeschätzte Fähigkeit aus. In der Bedingung, in der den Teilnehmern rückgemeldet wurde, sie hätten sich im Vergleich zum ersten Bearbeitungsdurchgang verbessert („temporal“), ist dagegen wie erwartet ein Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept zu erkennen. Dieser Anstieg ist von mittlerer Effektstärke ($d = 0.63$), verfehlt jedoch in der kleinen Stichprobe ($n = 9$) knapp die gesetzte Signifikanzgrenze ($p = .09$). In den beiden Rückmeldungsbedingungen, in denen sowohl temporale wie auch soziale Vergleichsinformationen kombiniert vorgegeben wurden, zeigt sich bei den Lernzielorientier-

ten in beiden Fällen ein starker, statistisch bedeutsamer Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept ($d = 1.35$ bzw. 1.45). Lernzielorientierte, denen rückgemeldet wurde, dass sie sich im Vergleich zum ersten Bearbeitungsdurchgang verbessert hätten und zudem stärker verbessert hätten als die anderen Versuchsteilnehmer („temporal plus sozialer Zuwachsvergleich“), schätzen ihre Fähigkeit nach dieser Rückmeldung höher ein als noch nach dem ersten Bearbeitungsdurchgang. Dies war ebenso erwartet worden wie auch die Tatsache, dass der Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept deutlicher ausfällt als bei einfacher temporaler Rückmeldung ($d = 1.35$ vs. 0.63): Zwar orientiert sich die Rückmeldung in Teilen an der sozialen Bezugsnorm und sollte somit kaum relevant sein für Lernzielorientierte, jedoch wird die Aussagekraft der im ersten Teil zurückgemeldeten Verbesserung durch die teilweise temporale Vergleichsinformation, dass die Verbesserung im sozialen Vergleich überdurchschnittlich stark ist (temporaler Anteil der Rückmeldung), noch gestärkt. Für die Versuchsbedingung „temporal plus sozialer Ergebnisvergleich“, in der den Teilnehmern rückgemeldet wurde, dass sie sich sowohl verbessert hätten (temporale Vergleichsinformation) wie auch besser abgeschnitten hätten als die anderen (soziale Vergleichsinformation), bestätigen die Befunde nur teilweise die Hypothese: Zwar zeigt sich der erwartete Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept, der auf die Vorgabe der positiven temporalen Vergleichsinformation zurückzuführen sein sollte, jedoch fällt der Anstieg deutlicher aus als bei der Vorgabe einfacher temporaler Rückmeldung ($d = 1.45$ vs. 0.63). Dies ist insofern unerwartet, als die zusätzliche Information, besser abgeschnitten zu haben als andere, theoretisch kaum relevant für Lernzielorientierte sein dürfte und daher die Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts nicht zusätzlich hätte beeinflussen sollen.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich somit für die Lernzielorientierung, dass die Rückmeldungen je nach enthaltener Vergleichsinformation wie erwartet unterschiedliche Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept haben. Trotz kleiner Abweichungen vom erwarteten Befundmuster (vor allem der unerwartet starke Effekt nach Vorgabe rein temporaler in Kombination mit rein sozialer Rückmeldung) entsprechen die Befunde der Annahme, dass bei der Einschätzung eigener Fähigkeit bevorzugt solche Informationen einen Effekt haben, die in Beziehung zum vorherrschenden Ziel einer lernzielorientierten Person stehen – dem Ziel der Kompetenzsteigerung. Dies sind Informationen über Leistungsveränderung, also

temporale Vergleiche, die zur Beurteilung der Zielerreichung („Habe ich mich gesteigert oder nicht?“) notwendig sind.

Betrachtet man die in Tabelle 11 dargestellten Ergebnisse für die Gruppe der Leistungszielorientierten zeigt sich ein anderes Befundmuster. Leistungszielorientierte sind durch ein Streben nach Kompetenzdemonstration charakterisiert und bevorzugen eine soziale Bezugsnorm. Es war erwartet worden, dass sich vor allem in den Rückmeldungsbedingungen ein Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept der Leistungszielorientierten zeigen sollte, in denen die Rückmeldung positive soziale Vergleichsinformationen enthielt, während für temporale Vergleichsinformationen keine entsprechenden Effekte vermutet wurden. Die Befunde zeigen zwar den erwarteten Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept in den drei Rückmeldungsbedingungen, die isoliert oder in Kombination mit temporaler Vergleichsinformation Rückmeldungen zur Leistung im sozialen Vergleich liefern, jedoch zeigt sich ein Anstieg in vergleichbarer Höhe ebenfalls bei ausschließlicher Vorgabe temporaler Vergleichsinformation. Die Effektstärken für die Unterschiede im Fähigkeitsselbstkonzept zu den beiden Messzeitpunkten sind in den vier Bedingungen weniger verschieden als bei den Lernzielorientierten und statistisch zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede im Anstieg des Fähigkeitsselbstkonzepts in Abhängigkeit der vorgegebenen Rückmeldungen. Für die Gruppe der Leistungszielorientierten sprechen die Befunde insgesamt daher nicht für eine Bestätigung der Hypothesen.

Die gemeinsame Analyse mit beiden Zielorientierungen erbrachte eine 3fach-Interaktion der Faktoren Zielorientierung, Rückmeldungsbedingung und dem Messwiederholungsfaktor Fähigkeitsselbstkonzept, die den eben beschriebenen Befund statistisch absichert: Die unterschiedlichen Effekte der Rückmeldungsbedingung auf den Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept zeigen sich nur für die Lernzielorientierten, nicht aber für die Leistungszielorientierten. Das Befundmuster ist in *Abbildung 4* noch einmal veranschaulicht.

Es stellt sich nun die Frage, wie das unerwartete Ausbleiben der Unterschiede je nach Rückmeldungsbedingung bei den Leistungszielorientierten bzw. die unerwarteten Unterschiede zwischen den beiden Zielorientierungsgruppen zu erklären sind. Möglicherweise liegt eine Ursache für die undifferenzierten Effekte bei den Leistungszielorientierten in der

zielorientierungsspezifischen Art der Informationsverarbeitung: Während Lernzielorientierte zu einer tiefen Informationsverarbeitung neigen, verarbeiten Leistungszielorientierte Informationen typischerweise eher oberflächlich. Darauf deuten beispielsweise eine Reihe von Studien zur Zielorientierung und Präferenz für unterschiedliche Lernstrategien hin: Lernzielorientierung geht einher mit dem Einsatz von Tiefenverarbeitungsstrategien, während Leistungszielorientierung eher mit der Bevorzugung von Oberflächenstrategien zusammenhängt (für einen Überblick vgl. Seifert, 1995). In der Literatur zur Frage nach Lern-typen oder –stilen, also der Frage nach interindividuellen Differenzen in der Bevorzugung bestimmter Arten strategischen Lernens, trifft man darüber hinaus auf die Unterscheidung von zwei Typen, die als Tiefen- und Oberflächenlerner charakterisiert werden. Letzterer wird beschrieben als jemand, dem es überdurchschnittlich wichtig ist, positiv bewertet zu werden, während tief verarbeitende Personen höhere intrinsische Motivation aufweisen und der Bewertung ihrer Lernleistung wenig Bedeutung beimessen (vgl. Snow, Corno & Jackson, 1996). Hier lässt sich eine Nähe zur Lern- bzw. Leistungszielorientierung erkennen. Überträgt man diese Befunde auf die vorliegende Untersuchung lässt sich die Vermutung ableiten, dass die Leistungszielorientierten die ihnen vorgegebenen Rückmeldungen oberflächlicher verarbeitet haben als die Lernzielorientierten. Möglicherweise hat dies dazu geführt, dass bei Leistungszielorientierten undifferenziert lediglich die positive Richtung der Rückmeldung wahrgenommen wurde, d.h. alle vier Rückmeldungen könnten in ähnlichem Ausmaß lediglich als Lob für die Leistung wahrgenommen worden sein, während die komplexeren Informationen zu den jeweils zugrunde liegenden Bezugsnormen nicht angemessen verarbeitet wurden. Dies würde einen undifferenzierten Anstieg in allen vier Rückmeldungsbedingungen plausibel machen. Die Lernzielorientierten verarbeiteten auch die komplexeren Rückmeldungen tiefer und vollständiger, was zu den differenzierteren Effekten auf das Fähigkeitsselbstkonzept führen würde. Diese post hoc Erklärung bleibt spekulativ, wird jedoch durch die vorliegenden Daten gestützt.

Zur Klärung dieser Frage wäre es hilfreich gewesen, die Probanden die Rückmeldung wiedergeben zu lassen, bevor sie nach ihrem Interesse an den Rückmeldungsarten befragt wurden, um sicherzustellen, dass die Rückmeldung korrekt und vollständig verstanden worden war. Darauf wurde verzichtet, weil dies erstens einen deutlichen Eingriff in die Verarbeitung der Rückmeldung dargestellt hätte, zweitens vermutlich auf die Versuchsteil-

nehmer in der Situation sehr "künstlich" gewirkt hätte ("Warum soll ich etwas wiederholen, das mir soeben gesagt wurde?"), und – damit zusammenhängend – drittens eventuell dazu geführt hätte, dass die Versuchsteilnehmer durch die künstliche Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Rückmeldung diese als "offenbar für den Versuchsleiter irgendwie von besonderem Interesse" in Verdacht gehabt und vielleicht verzerrt geantwortet hätten. Im Nachhinein betrachtet scheint ein hilfreicher Kompromiss zu sein, die vollständige Rückmeldung ganz am Ende des Versuchs noch einmal wiedergeben zu lassen. So hätte der Check keinerlei Einfluss mehr auf das Verhalten der Versuchsteilnehmer, würde aber (mit etwas höherem Fehlerrisiko als die direkte Befragung) eine Einschätzung, inwieweit die Probanden die Rückmeldung korrekt aufgenommen haben, erlauben.

Eine Einschränkung der Generalisierbarkeit der Befunde stellt die Stichprobe dar, die zum überwiegenden Teil aus Lehramtstudierenden besteht und somit eine Replikation der Befunde notwendig macht. Ebenfalls lohnend wäre es, die Hypothesen an einer größeren Stichprobe erneut zu testen. Dies konnte durch unvorhersehbare organisatorische Gründe in der vorliegenden Studie nicht realisiert werden (ein Großteil der Studierenden konnte zum festgelegten zweiten Messzeitpunkt nicht befragt werden). Eine größere Stichprobe würde die getrennte Betrachtung von Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielorientierung ermöglichen, die vielleicht auch zur Klärung der unerwarteten Befundlage für die Gruppe der Leistungszielorientierten beitragen könnte. Eine weitere mögliche Ergänzung stellt die zusätzliche Vorgabe von negativem Feedback dar, auf die hier vor allem aus „ethischen“ Gründen zunächst verzichtet worden war. Da sich für positives Feedback zumindest für die Gruppe der Lernzielorientierten hypothesenkonforme Befunde ergeben haben, scheint eine Ausweitung auf negatives Feedback vertretbar. Gerade im Zusammenhang mit der erwähnten getrennten Betrachtung der Annäherungs- und Vermeidungsorientierten könnten diesbezüglich aufschlussreiche Informationen zu erwarten sein.

Auch wenn die Studie die eben beschriebenen Einschränkungen aufweist und die Befunde nicht einheitlich die Hypothesen bestätigen, seien doch abschließend einige interessante Implikationen für die Selbstkonzeptforschung angesprochen. Die Befunde deuten darauf hin, dass Rückmeldungen je nach Art der enthaltenen Vergleichsinformation, von Lernenden in Abhängigkeit ihrer Zielorientierung unterschiedlich starken Einfluss auf die

Selbstkonzeptgenese haben. Dies gilt auf der bisherigen Datenbasis zumindest für die Lernzielorientierten. Herrscht eine Lernzielorientierung vor, werden vorrangig temporale Vergleichsinformationen, d. h. Informationen über Leistungsveränderung, bedeutsam für das Fähigkeitsselbstkonzept, während z. B. soziale Vergleichsinformationen keine oder eine deutlich geringere Rolle spielen. Dies könnte darin begründet liegen, dass Personen Informationen, die sie als nicht relevant in Bezug auf ihr Ziel betrachten, im Sinne selektiver Wahrnehmung gewissermaßen aussortieren und nicht weiter verarbeiten, während die zielrelevanten Informationen bevorzugt aufgenommen und verarbeitet werden. Dass sich dies bei vorherrschender Leistungszielorientierung – wie theoretisch angenommen – entsprechend umgekehrt zeigt, kann auf der bisherigen empirischen Basis nicht geschlussfolgert werden. Die Befunde dieser Studie sprechen eher dafür, dass Leistungszielorientierte nicht zwischen der Art der Rückmeldung differenzieren, also verschiedene Vergleichsinformationen in gleicher Weise berücksichtigen. Dies hätte zur Folge, dass Personen in Abhängigkeit ihrer Zielorientierung auf teilweise sehr unterschiedliche Informationen zurückgreifen, wenn sie von ihrer Leistung auf zugrunde liegende Fähigkeit schließen. Das bedeutet, dass sich die bevorzugte Vergleichsrichtung im Fähigkeitsselbstkonzept manifestieren könnte.

7 Zusammenfassende Diskussion

Zielorientierungen stellen seit nunmehr 25 Jahren ein in der Pädagogischen Psychologie aktiv beforschtes Konstrukt dar. In zahlreichen Studien wurden vor allem die vielfältigen Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten von Lernenden untersucht. Zugleich wurden die theoretischen Grundlagen weiterentwickelt (vgl. Kap 2.1). Nach einer Abnahme der Forschungsaktivität Ende der 90er Jahre ist seit dem Jahr 2000 ein stetiger Wiederanstieg der Veröffentlichungsrate von einschlägigen Studien zu beobachten – allein in den letzten Jahren (2002-2006) hat sich die Zahl der in „*peer-reviewed journals*“ veröffentlichten Arbeiten zum Thema Zielorientierung verdreifacht. „*Goal theory is not dead – not yet, anyway (...)*“ überschreibt Maehr (2001) einen Überblicksartikel zu einem Themenheft, und weist damit auf eine Reihe noch ungeklärter Aspekte hin. Die vorliegende Arbeit möchte einen theoretischen und empirischen Beitrag zur Klärung eines dieser Aspekte liefern.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stand die Frage nach der Bedeutung der Zielorientierung für die Präferenz von bestimmten Maßstäben zur Leistungseinschätzung in Lern- und Leistungssituationen. Zunächst wurde argumentativ deutlich gemacht, dass die Zielorientierung, also eine durch eine bestimmte Art von Zielen gekennzeichnete motivationale Orientierung, theoretisch keinesfalls identisch ist mit der Bezugsnormorientierung, die die habituelle Bevorzugung eines Bewertungsmaßstabs in Situationen mit Wahlfreiheit bezeichnet. Zugleich wurde ein Zusammenhang zwischen diesen beiden in der Pädagogischen Psychologie prominenten Konstrukten postuliert: Lernzielorientierte, deren Ziel die Steigerung der eigenen Kompetenz ist, sollten eine individuelle Bezugsnorm aufweisen, während Leistungszielorientierte, deren Ziel die Demonstration eigener Kompetenz bzw. das Verbergen mangelnder Kompetenz vor sich selbst oder anderen ist, eine soziale Bezugsnormorientierung aufweisen sollten. Die grundlegende Idee hinter dieser Hypothese war, dass Personen solche Normen für die Bewertung der eigenen Leistung präferieren, die potentiell eine Zielerreichung deutlich machen können (s. dazu auch die Kapitel 2 und 3). Das Befundmuster der zur empirischen Überprüfung durchgeführten Serie von sieben parallelen, korrelativen Untersuchungen spricht über alle Teilstudien gesehen *für* diese Zusammenhangsannahme. Die vermuteten Zusammenhänge zwischen persönlicher Zielorientierung und Bezugsnormorientierung zeigten sich sowohl für Lernende unterschiedlicher Altersgruppen (Viertklässler, Siebt-/Achtklässler, Elftklässler sowie Studierende), als auch

bei Eltern von Schülern aller Altersgruppen bzgl. des Zusammenhangs von Zielorientierung und Bezugsnormorientierung in Bezug auf ihr Kind. D.h. auch Eltern, die bzgl. des Schulbesuchs ihres Kindes vor allem das Ziel haben, dass ihr Kind vorhandene Kompetenzen demonstriert und mangelnde Kompetenz verbirgt, bevorzugen bei der Leistungseinschätzung einen sozialen Vergleichsmaßstab. Eltern, die vor allem danach streben, dass ihr Kind seine Kompetenzen erweitert, bevorzugten bei der Einschätzung eher den intraindividuellen Vergleich. Dabei sind die ermittelten Zusammenhänge keinesfalls so eng, dass die vorausgesetzte Annahme, Zielorientierung und Bezugsnormorientierung wären voneinander trennbare Konstrukte, aus empirischen Gründen in Frage gestellt wäre. Die entsprechenden Befunde sind in Kapitel 3 dargestellt.

Als zentrale Erkenntnis dieses Teils der Arbeit lässt sich somit festhalten: a) Zielorientierung und Bezugsnormorientierung sind zwei eigenständige Konstrukte; b) Zielorientierung und Bezugsnormorientierung weisen einen Zusammenhang auf. Dieser besteht darin, dass eine Lernzielorientierung einhergeht mit einer individuellen Bezugsnormorientierung, während Leistungszielorientierung einhergeht mit einer sozialen Bezugsnormorientierung. Beides ist insofern ein neuer Beitrag, als erstens der Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten bislang nicht explizit empirisch gezeigt worden ist und zweitens die Verschiedenheit der Konstrukte auch in aktuellen Beiträgen angezweifelt wird (s. Köller, 2005).

Nicht nur auf der Ebene habitueller Merkmale sondern auch im konkreten Verhalten von Lernenden zeigen sich diese Zusammenhänge. So schaffen sich Lernende, die vorrangig lernzielorientiert sind, über die Wahl von entsprechenden Aufgabentypen Lernsituationen, in denen die individuelle Bezugsnorm salient wird, während vorrangig Leistungszielorientierte solche Aufgabentypen wählen, die durch eine soziale Bezugsnorm charakterisiert sind. Einschränkend muss jedoch hier festgehalten werden, dass die Befundlage in diesem Fall weniger eindeutig ist und zur Absicherung weitere Studien insbesondere im schulischen Setting notwendig und wünschenswert sind (vgl. hierzu die in Kapitel 4 berichteten Befunde der Studien 8 und 9). Auch bei der Vorgabe einer Auswahl von zwei Aufgabentypen, die entweder individuell-temporale oder soziale Vergleichsinformationen und Rückmeldungen versprechen, zeigt sich der Zusammenhang mit der Zielorientierung der Perso-

nen: Lernzielorientierte haben höheres Interesse an Aufgaben, die eine am temporalen Vergleich orientierte Rückmeldung ermöglichen. Vor die Wahl gestellt, entscheiden sie sich entsprechend eher für diesen Aufgabentyp als für die Art von Aufgaben, die eine am sozialen Vergleich orientierte Rückmeldung bereitstellen. Die Wahl, die die vorrangig Leistungszielorientierte treffen, fällt umgekehrt aus, d. h. sie wählen mehr Aufgaben mit sozialvergleichender Rückmeldung und ihr Interesse gilt auch in höherem Ausmaß eben diesem Aufgabentyp (vgl. die in Kapitel 5 dargestellte Studie 10). Die Befunde sprechen dafür, dass sich der Zusammenhang zwischen Zielorientierung und der Präferenz von Bezugsnormen nicht nur auf der Ebene dispositioneller Maße, sondern auch auf der Ebene konkreten Verhaltens zeigt. Es scheint zum einen aufgrund der interessanten Befunde lohnend, zum anderen aufgrund der teilweise nicht einheitlichen Resultate angemessen, diese Annahmen in weiteren Lern- und Leistungssituationen erneut zu überprüfen.

Der letzte Teil der Arbeit widmete sich der Bedeutung der Befunde für ein Konstrukt, das in der Zielorientierungstheorie häufiger als wichtige Variable für den Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Verhalten thematisiert wurde: das Fähigkeitsselbstkonzept. Die Frage der Bedeutung Zielorientierung für das Fähigkeitsselbstkonzept ist jedoch selten sorgfältig analysiert wurde. Üblicherweise wird theoretisch eher der Gedanke nahe gelegt (Nicholls, 1984) oder sogar explizit formuliert (Elliot, 1994; Elliot & Church, 1997), dass die Zielorientierung einer Person von deren Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst ist. Die in Kapitel 6 berichtete Studie thematisiert dagegen nun die „umgekehrte“ Frage nach der Bedeutung der Zielorientierung für das Fähigkeitsselbstkonzept: In der quasi-experimentellen Studie konnte gezeigt werden, dass sich positive Rückmeldungen, die in unterschiedlichem Ausmaß temporale und/oder soziale Vergleichsinformationen beinhalten, je nach Zielorientierung der Personen unterschiedlich stark auf deren Fähigkeitsselbstkonzept auswirken (s. dazu die in Kapitel 6 berichtete Studie 11). Das bedeutet, dass die Zielorientierung einer Person insofern Einfluss auf deren Fähigkeitsselbstkonzept hat, als sie beeinflusst, welche Art von leistungsbezogenen Informationen als relevant betrachtet und bei der Fähigkeitsselbsteinschätzung verwertet werden. Dies trat in der vorliegenden Studie allerdings vornehmlich bei Lernzielorientierten auf: Bei ihnen führten vor allem positive temporalvergleichende Rückmeldeinformationen erwartungsgemäß zu einer Steigerung des Fähigkeitsselbstkonzepts, während der Anstieg im Fähigkeitsselbstkonzept nach sozial-

vergleichenden Rückmeldungen deutlich schwächer ausfiel. In der Gruppe der Leistungszielorientierten waren dagegen unerwarteter Weise die Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept nicht signifikant unterschiedlich in Abhängigkeit der rückgemeldeten Vergleichsinformationen.

Bevor auf Implikationen der Befunde eingegangen wird, sollen einige Einschränkungen dargestellt werden, die bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden sollten und die zugleich im Sinne eines Ausblicks sinnvolle Ergänzungen für Folgestudien nahe legen. Unter methodischen Gesichtspunkten ist hier der Mediansplit zu nennen: Um Personen mit hoher vs. niedriger Zielorientierung zu identifizieren, wurden die Personen in den Studien 8, 9 und 11 anhand des Medians in zwei Gruppen geteilt. Ein solches Vorgehen ist insofern diskussionswürdig, als zum einen die Reduktion einer kontinuierlichen Variablen auf zwei Gruppen (niedrige vs. hohe Orientierung auf ein Ziel bestimmter Qualität) Informationsverlust und Varianzeinschränkung zur Folge hat. Zweitens ist der stichprobenabhängige Median theoretisch gesehen ein eher willkürlicher Wert, der streng genommen nicht berücksichtigt, dass die Gruppen lediglich aufgrund der Antworten auf der Skala eingeteilt werden, ohne dass aber auf Konstruktebene exakt entsprechend definierte „Typen“ dahinter stehen (s. auch Köller, 1998, 51). Allerdings weist die einschlägige Literatur den Mediansplit als gängiges Verfahren zur (Zielorientierungs)gruppenbildung aus (vgl. bspw. Pintrich, 2000b), das sich insbesondere in Fällen anbietet, in denen sich die Hypothesen mehr oder weniger explizit auf Gruppen mit hoher vs. niedriger Ausprägung eines kontinuierlichen Merkmals beziehen (wie z. B. „Personen mit hoher Lernzielorientierung“). Dies ist in einem Teil der Studien der Fall, sodass dieses Verfahren auch hier verwendet wird. Beachtenswert ist zudem, dass die Befunde der Studien aus der vorliegenden Arbeit, die sich nicht dieser Methode bedienen, sondern die Varianz des Merkmals ausschöpfen, in die gleiche Richtung wie die Befunde aus Studien deuten, die den Mediansplit verwenden. Zu nennen sind hier die Korrelationsstudien zum Zusammenhang von Zielorientierung und Bezugsnormorientierung (Studien 1-7) oder auch die pfadanalytischen Befunde der Studie zur Wahl von Vergleichsinformationen in Abhängigkeit der Zielorientierung (Studie 10). Im Sinne eines Ausblicks sei erwähnt, dass für die Skalen, mit denen die Zielorientierung in allen Studien erhoben wurde, in naher Zukunft Normdaten auch für die hier untersuchte

Altersgruppe vorliegen werden. Dadurch wird eine spätere Reanalyse der Daten mit Zielorientierungsgruppen möglich sein, die auf der Basis von Normdaten gebildet werden. Dies wird zumindest das Problem der Stichprobenabhängigkeit der Gruppeneinteilung lösen.

Eine weitere, eher inhaltliche Einschränkung liegt in der separaten Betrachtung der Bedeutung einzelner Zielorientierungen. Dies ist insofern diskussionswürdig, als die Kombination von Zielorientierungen im Sinne von Zielprofilen, die in den letzten Jahren vermehrt postuliert und überprüft wurden, in der vorliegenden Arbeit zumindest nicht explizit berücksichtigt wird. Der Grund hierfür ist der Fokus der Fragestellung, der zunächst einmal auf separaten Zielorientierungen liegt. Weil sich nun für die einzeln betrachteten Zielorientierungen die vermuteten Befunde in weiten Teilen zeigen ließen, scheint als Folgeuntersuchung eine Ausweitung auf die so genannte "*multiple goal*"-Perspektive gewinnbringend (vgl. Meece & Holt, 1993; Seifert, 1995, 1996; Valle et al., 2003; Köller, 1998; Köller, Baumert & Rost, 1998). Jedoch gilt es zuvor noch eine Reihe grundlegender theoretischer Annahmen zu präzisieren.

Barron und Harackiewicz (2001) zeigen vier potentielle Möglichkeiten des Zusammenwirkens von verschiedenen Zielorientierungen (hier mit Fokus auf Lernziele und Annäherungsleistungsziele) auf: (1) *Additive Effekte*: Die Zielorientierungen wirken additiv, d. h. der Gesamteffekt der Zielorientierungen ergibt sich aus den Effekten jeder einzelnen Zielorientierung, wobei diese Effekte voneinander unabhängig sind. (2) *Interaktionseffekte*: Die Zielorientierungen wirken sich in ihrem Zusammenspiel aus, der Gesamteffekt der Zielorientierungen ergibt sich aus der Interaktion der einzelnen Zielorientierungen, die Effekte der einzelnen Zielorientierungen sind abhängig voneinander. (3) *Spezielle Effekte*: Die einzelnen Zielorientierungen wirken sich in unterschiedlicher Weise auf unterschiedliche Variablen aus. (4) *Selektive Effekte*: Im Unterschied zu den drei vorangegangenen Kategorien wird hier von einer Person eine der ihr zur Verfügung stehenden Zielorientierungen „ausgewählt“ und angenommen. In Ergänzung zu Barron und Harackiewicz kann eine fünfte Möglichkeit genannt werden, nämlich die Kombination dieser Kategorie mit einer der drei anderen Kategorien, d. h. eine Person kann zunächst zwei oder mehr der ihr zur Verfügung stehenden Zielorientierungen annehmen, die sich dann wiederum nach einem der unter den Punkten 1-3 genannten Weise auswirken.

Für die Fragestellungen dieser Arbeit bedeutet dies eine Vielzahl möglicher Vorhersagen von beispielsweise Bezugsnormpräferenzen und weiterer thematisierter Konsequenzen aufgrund des Zielfprofils, von denen hier nur einige skizziert werden sollen. Im Sinne additiver Effekte (1) oder interaktiver Effekte (2) ließe sich spekulieren und prüfen, ob für Personen mit sowohl hoher Lernzielorientierung als auch hoher Annäherungs-Leistungszielorientierung beide, die individuelle und die soziale Bezugsnorm, von Interesse wären und wie sich dies bei gleichzeitiger hoher vs. niedriger Vermeidungs-Leistungszielorientierung darstellt. Einen möglichen Hinweis auf spezielle Effekte (3) liefert schon jetzt die Studie 11, in der sich andeutet, dass sich die Lernzielorientierung auf den Effekt unterschiedlicher Rückmeldung auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt, während dies bei den Leistungszielorientierten weniger der Fall zu sein scheint (vgl. Kapitel 6). Die Betrachtung selektiver Effekte (4) würde voraussetzen, dass neben der habituellen/dispositionellen Zielorientierung auch die situative Zielorientierung der Personen in den Blick genommen wird, was in den vorliegenden Studien nicht der Fall war. Denkbar wären Studien, die untersuchen, ob Lernende je nach Situation ihre Zielorientierung wechseln und entsprechend dem Grundgedanken dieser Arbeit dann nachfolgend auch die zugehörige Bezugsnorm präferieren, bestimmte Vergleichsinformationen und Rückmeldungen bevorzugen und sich dies dann auch in entsprechender Weise auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt.

Hier leiten die Überlegungen auf ein weiteres Konstrukt von pädagogisch-psychologischem Interesse hin: die motivationale Kompetenz, die sich in diesem Fall beschreiben lässt als *„the wisdom to know which goal to adopt when“* (Harackiewicz et al., 1997, S. 1293). Dieser Aspekt der Regulation der Zielpräferenz ist nicht nur für die Weiterentwicklung der einschlägigen Forschung interessant, sondern ist auch von hoher praktischer Relevanz. Ausdruck hoher motivationaler Kompetenz wäre also dann, je nach Anforderung der Situation eine adäquate Zielorientierung zu wählen, sich dabei ggf. auch über die eigene habituelle/dispositionale Zielorientierung hinwegzusetzen, und dann die zur Zielüberprüfung geeignete Bezugsnorm zu wählen. Eine Bedingung hierfür ist implizites oder explizites Wissen über die Zusammenhänge zwischen Zielorientierung, Lernverhalten und Leistung und die korrekte Interpretation von Situationen. So sollten beispielsweise Studierende Übungsphasen im Seminar als möglichst lernzielorientierte Situation erkennen. Erkennen sie ihr eigenes Verhalten in dieser Situation als primär leistungszielorientiert und in der Folge

als ungünstig für angestrebte Lernprozesse, müssten motivationale Selbstregulationsprozesse einsetzen, die eine Hinwendung zu Lernzielen bewirken („*goal switching*“, Senko & Harackiewicz, 2005). Nachfolgend sollte sich damit auch die Präferenz von Vergleichsinformationen ändern.

Wie in der Diskussion der letzten Studie bereits angesprochen, haben die Befunde auch Implikationen für die Forschung zum Fähigkeitsselbstkonzept. Während Zielorientierung und Fähigkeitsselbstkonzept als in der Höhe voneinander unabhängig angesehen werden (Dweck & Leggett, 1988), deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass sich – vermittelt durch bevorzugtes Aufsuchen, Wahrnehmen und Verarbeiten von verschiedenen Vergleichsinformationen – die Fähigkeitsselbstkonzepte je nach Zielorientierung qualitativ unterscheiden können, da sie sich auf unterschiedliche Informationen stützen. Ein Lernzielorientierter wird vermutlich vorwiegend temporale Vergleichsinformationen wahrnehmen bzw. gezielt aufsuchen. Die Informationen, die er über seine Leistung sammelt und von denen er auch auf seine zugrunde liegende Fähigkeit schließt, stammen also insofern aus einer anderen Quelle als bei Leistungszielorientierten, als sie an einem anderen Maßstab gemessen wurden. Ein Ergebnis, das beispielsweise gemessen am intraindividuellen Maßstab als „gut“ bewertet wurde, könnte beim Anlegen einer sozialen Bezugsnorm durchaus besser oder schlechter werden. Die Bewertung nach sozialem Vergleich würde jedoch bei Fähigkeitsinferenzen nicht oder nicht gleichwertig berücksichtigt, da soziale Vergleichsinformationen von Lernzielorientierten bei der Fähigkeitseinschätzung scheinbar kaum verwertet werden (vgl. Studie 11). Die Präferenz der Lernzielorientierten für temporale Vergleichsinformationen könnte sich also auf diesem Wege im Fähigkeitsselbstkonzept manifestieren und so zu qualitativen Unterschieden zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten lern- und leistungszielorientierter Personen führen. Hier schließt sich gewissermaßen ein Kreis: Vor diesem Hintergrund würde man davon sprechen können, dass Zielorientierungen zu qualitativ unterschiedlichen Fähigkeitsselbstkonzepten führen, während die grundlegenden theoretischen Arbeiten von Nicholls (1984) nahe legen, dass unterschiedliche Konzepte von Fähigkeit zu unterschiedlichen Zielorientierungen führen. Beide Richtungen verdienen weiterhin Aufmerksamkeit in der einschlägigen Forschung.

Was aus den Befunden nicht direkt geschlossen werden kann ist, dass sich die Zielorientierung direkt auf die *Höhe* des Fähigkeitsselbstkonzepts auswirkt. Dies wäre nur unter bestimmten Voraussetzungen der Fall – und zwar als Konsequenz aus den oben beschriebenen Mechanismen: Betrachtet man beispielsweise – den üblichen Lern- und Leistungskontext verlassend – Personen im hohen Erwachsenenalter, bei denen sich altersbedingt ein Verlust von Kompetenz in vielen Bereichen einstellt, sollten Lernzielorientierte hier bzgl. der Höhe ihres Fähigkeitsselbstkonzepts im Nachteil gegenüber Leistungszielorientierten sein: Bei Ersteren lässt sich aufgrund ihrer Präferenz für temporale Vergleiche ein stärkeres Absinken des Fähigkeitsselbstkonzept erwarten als bei Letzteren, die aufgrund ihrer Bevorzugung von sozialen Vergleichen den Kompetenzverlust weniger stark wahrnehmen – sofern sie ihre Peers als Bezugsgruppe nutzen (vgl. dazu Möller & Weber, 2001; Filipp, Ferring, Mayer & Schmidt, 1997).

Die Präferenz der Lern- bzw. Leistungszielorientierten für die individuelle bzw. soziale Bezugsnorm, die sich z.B. auch in der Bevorzugung unterschiedlicher Rückmeldungen und Vergleichsinformationen ausdrückt, könnte darüber hinaus einen Einfluss auf die *Stabilität* von Fähigkeitsselbstkonzepten haben: Bei Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm wird Leistung eher als variabel erlebt, da temporale Vergleiche Leistungsschwankungen erkennbar machen. Bei Orientierung an einer sozialen Bezugsnorm dagegen erscheinen Leistungen dagegen eher stabil, vor allem, da sich die Rangfolge im sozialen Vergleich kaum ändert und so Veränderungen kaum erkennbar sind. Dies zugrund gelegt, kann – da die vergangene Leistung eine der wesentlichen Determinanten des Fähigkeitsselbstkonzeptes ist – vermutet werden, dass das Fähigkeitsselbstkonzept bei Lernzielorientierten (die eher die individuelle Bezugsnorm bevorzugen) weniger stabil ist als bei Leistungszielorientierten (die eher die soziale Bezugsnorm bevorzugen). Diese Vermutung, dass sich die Zielorientierung auch auf die Stabilität des Fähigkeitsselbstkonzepts auswirken sollte, wird teilweise durch Befunde von Dickhäuser und Stiensmeier-Pelster (2000) gestützt, da sich bei hoch Leistungszielorientierten eine höhere zeitliche Stabilität zeigt als bei niedrig Leistungszielorientierten. (Bei Lernzielorientierten zeigte sich dieser Unterschied nicht). Der Hinweis der Autoren, dass die Studie vor allem aufgrund der kleinen Stichprobe einer Replikation bedarf, lässt vor dem hier dargestellten theoretischen und empirischen Hintergrund entsprechende Folgestudien noch interessanter erscheinen.

Die berichteten Befunde haben schließlich auch insofern Implikationen für die weitere Forschung zur Zielorientierung, als sie am Beispiel eines kleinen Ausschnitts deutlich machen, dass auch nach 25 Jahren Zielorientierungsforschung nicht nur eine Reihe von empirisch zu prüfenden Fragen offen sind, sondern dass auch die Weiterentwicklung und vor allem Präzisierung der Theorie weiter vorangetrieben werden sollte. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang zuallererst eine noch präzisere Definition der zentralen Konstrukte (siehe dazu auch Elliot, 2005; Grant & Dweck, 2003; Pintrich, 2000a) und damit auch ihre Abgrenzung gegenüber verwandten Konstrukten – wie beispielsweise von der Bezugsnormorientierung. *„Goal theory is not dead, even though it may be due for a serious reexamination as well as some reconstruction“* (Maehr, 2001, S. 185).

8 Literatur

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions in competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: van Nostrand.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Bong, M. (2001). Role of Self-Efficacy and Task-Value in Predicting College Students' Course Performance and Future Enrollment Intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Brunstein, J. C. (1995). *Motivation nach Mißerfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 395-407.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*, 5. Aufl. Berlin: Springer.
- Butler, R. (1993). Effects of task and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.

- Butler, R. (1995). Motivational and informational functions and consequences of children's attention to peers' work. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 1-18.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Butler, R. (1999). Information seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence: The role of conceptions of ability. *Developmental Psychology*, 35, 146-163.
- Butler, R. & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 3-52). New York, NJ: Guilford Press.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- De Bruyn, E. H., Dekovic, M. & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 393-412.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41-55). Göttingen: Hogrefe.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept: Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23, 393-405.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2000, September). *Motivationale Orientierung und Selbstkonzept eigener Begabung - zwei unabhängige Konstrukte?* Poster vorgestellt auf dem 20. Motivationspsychologischen Kolloquium, Dortmund.
- Dickhäuser, O. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 182-190.
- Dickhäuser, O. & Reinhard, M.-A. (2006). Factors underlying expectancies of success and achievement: The influential roles of need for cognition and general or specific self-concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 490-500.

- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2004). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold, & R. Glaser (Hrsg.), *Foundations for a psychology of education* (S. 87-136). New Jersey: Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Hrsg.), *Socialization, personality, and social development* (S. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eckert, C., Schilling, D. & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 41-48.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Hrsg.), *Advances in motivation and achievement* (S. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70, 461-475.

- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- 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., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Filipp, S.-H. (1984). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H., Ferring, D., Mayer, A.-K. & Schmidt, K. (1997). Selbstbewertungen und selektive Präferenz für temporale vs. soziale Vergleichsinformation bei alten und sehr alten Menschen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 30-43.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D. & Quilter, S. (2002). High School Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.
- Grant, H. and Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Greene, B. A. & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J.M. & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Heller, Gaedicke & Weinläder (1976). *Kognitiver Fähigkeitstest (KFT 4–13)*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 83-99). Stuttgart: Enke.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (Kap. 6). Weinheim: Beltz, PVU.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Schrader, F. W. (2001). Jenseits von TIMSS: Messungen sprachlicher Kompetenzen, komplexe Längsschnittstudien und kulturvergleichende Analysen - Ergebnisse und Perspektiven ausgewählter Leistungsstudien. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 237-250). Weinheim: Beltz.
- Jöreskog, K.G. (2001): *Analysis of ordinal variables*. Scientific Software International Website. www.ssi central.com.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D. (2001). *LISREL 8: User's Reference Guide*, 2nd ed. Lincolnwood, Scientific Software International, 1996-2001.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für das praktische Handeln (S. 189-202). In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. *Diagnostica*, 44, 173-181.
- Köller, O., Baumert, J. & Rost, D. H. (1998). Zielorientierungen: Ihr typologischer Charakter und ihre Entwicklung im frühen Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 128-138.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- Krampen, G. (1985). Differentielle Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 17, 99-123.
- Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 325-339). Weinheim: Beltz, PVU.
- Krug, S. & Lecybyl, R. (2005). Die Veränderung von Einstellung, Mitarbeit und Lernleistung im Verlauf einer bezugsnormspezifischen Motivationsintervention. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), *Motivationsförderung im Schulalltag* (3. Aufl., S. 95-114). Göttingen: Hogrefe.
- Locke, E. A., Latham, G. P. (1990). *A theory of motivation and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Der Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 156-166.
- Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280-296.
- Maehr, M. L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels; Why Sarah never did. In S. G. Paris, G. M. Olson & H. W. Stevenson (Hrsg.), *Learning and Motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is not dead—not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13, 177-185.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept. Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–125.
- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582–590.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (2001). A Longitudinal Analysis of Elementary School Students' Achievement Goals in Literacy Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454–480.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, H. R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Hans Huber.
- Middleton, M. J. and Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A. & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2–14.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, B. R., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–422.
- Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 139–151.
- Möller, J. & Weber, F. (2001) Dimensionale, soziale und temporale Vergleiche von alten Menschen: Selbstbewertungen, Virulenz und Präferenz. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33, 78–186.
- Muthén, B. (1984). A general structural equation model with dichotomous, ordered categorical, and continuous latent variable indicators. *Psychometrika*, 49, 115–132.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). Students as educational theorists. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Hrsg.), *Students perceptions in the classroom* (S. 267–287). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, C. P., Thorkildsen, T. A. & Lauer, J. M. (1989). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? In F. Halisch & J. H. L. von den Bercken (Hrsg.), *International perspectives on achievement and task motivation* S. 187–208). Lisse: Swets und Zeitlinger.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683–692.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269–287.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt: Lang.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientations in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Raven, J. C, Court, J., & Raven Jr. (1962). *Raven Matrizen Test APM (Advanced progressive matrices)*, *Raven Matrizen Test SPM (Standard progressive matrices)*. Weinheim: Beltz Test.
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326–344.
- Reuter, M., Hüppe, M., Netter, P. & Hennig, J. (2003). Structural Equation Modeling (SEM) vs. Configural Frequency Analysis (CFA): An empirical approach. *Psychology-Science*, 45, 280–297.
- Rheinberg, F. (1979). Die Überbewertung eines psychologischen Konstrukts in der Pädagogik. Anmerkung zur Leistungsmotivationskritik von Schiefele et al. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 589–594.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 59–71). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2002). Motivationsförderung im Unterrichts- und Schulalltag: Probleme, Untersuchungen, Ergebnisse. *Pädagogik*, 9, 8–13.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schilling, D. (2007). *Misserfolg in der Schule als Ursache der Depression: Der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Gießen.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeits-selbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept [Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik N.F., Band 2]* (S. 3–14). Göttingen: Hogrefe.
- Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2005). [Domain-/Fachspezifische Zielorientierung?] Unveröffentlichte Rohdaten.
- Seifert, T. L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125–138.
- Seifert, T. L. (1996). The stability of goal orientations in grade five students: Comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 73–82.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Learned helplessness: Depression, development and death*. Freeman: New York.
- Senko, C. & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of Achievement Goals: The Role of Competence Feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320–336.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37, 233–244.

- Snow, R. E., Corno, J., & Jackson, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 243–310). New York, NJ: MacMillan.
- Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L. & Rost, D. H. (2007). Zielorientierungen: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 165–176.
- Spence, J. T. & Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (S. 7–74). San Francisco: Freeman.
- Spinath, B. (2004). Determinanten von Fähigkeitsselbstwahrnehmungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 63–68.
- Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Zielorientierung und Leistung: Die Rolle des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), *Selbst, Motivation und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie* (S. 44–55). Berlin: Logos.
- Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403–422.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stiensmeier-Pelster, J. (1988): *Erlernte Hilflosigkeit, Handlungskontrolle und Leistung*. Berlin: Springer.
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 169–187.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). *Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397–407.
- Urdu, T. C. (1997). Examining the Relations among Early Adolescent Students' Goals and Friends' Orientation toward Effort and Achievement in School. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165–191.

- Urdan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M. & Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Hrsg.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (S. 55–83). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170–182.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Rodríguez, S. & Pineiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71–87.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D. & Reuman, D. A. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552–565.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233–261.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student's motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.
- Yussen, S. R. & Kane, P. T. (1985). Children's conception of intelligence. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (S. 207–241). New York, NY: Academic Press.

Anhang

Anhang A	Studie 1-2	Items zur Bezugsnormorientierung (Studierende)
Anhang B	Studie 3-5	Items zur Bezugsnormorientierung (Schüler)
Anhang C	Studie 6-7	Items zur Ziel- und Bezugsnormorientierung (Eltern)
Anhang D	Studie 9	Rückmeldungsbogen „GTzSF“
Anhang E	Studie 9	Aufgabenwahl
Anhang F	Studie 10	Szenario
Anhang G	Studie 11	Items zum aufgabenspezifischen Selbstkonzept

Anhang A

Items zur Bezugsnormorientierung (Studierende) – Studie 1-2

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
Wenn ich meine Leistung beurteilen will, so vergleiche ich mein erzieltes Ergebnis nicht so sehr mit entsprechenden Ergebnissen meiner Kommiliton(inn)en, sondern stärker mit den Ergebnissen, die ich zuvor bei vergleichbaren Aufgaben erzielt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Ehe ich von einer „Leistungsverbesserung“ sprechen kann, muss ich wiederholt Leistungen zeigen, die, verglichen mit meinen Kommiliton(inn)en, über dem Durchschnitt liegen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich von einer „schlechten Leistung“ spreche, so meine ich ein Ergebnis, das schlechter ist als meine Ergebnisse in der Vergangenheit..	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich von einer „guten Leistung“ spreche, dann meine ich damit ein Ergebnis, das, verglichen mit meinen Kommiliton(inn)en, deutlich über dem Durchschnitt liegt.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich von einer „guten Leistung“ spreche, so meine ich ein Ergebnis, das besser ist als meine Ergebnisse in der Vergangenheit.	☐	☐	☐	☐	☐
Ehe ich von einer „Leistungsverschlechterung“ sprechen kann, muss ich wiederholt Leistungen zeigen, die, verglichen mit meinen Kommiliton(inn)en, unter dem Durchschnitt liegen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich meine Leistung beurteilen will, achte ich gewöhn-lich genau darauf, ob ich mich im Vergleich zu meinen früheren Ergebnissen verbessert oder verschlechtert habe	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich von einer „schlechten Leistung“ spreche, so meine ich damit ein Ergebnis, das, verglichen mit meinen Kommiliton(inn)en, deutlich unter dem Durchschnitt liegt.	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang B

Items zur Bezugsnormorientierung (Schülerversion) – Studie 3-5

Was ist für dich eine „gute Leistung“?

<i>Eine gute Leistung ist, ...</i>		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
01	... wenn sie besser ist als die Leistung davor.	☐	☐	☐	☐	☐
02	... wenn sie besser ist als die Leistung der Anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
03	... wenn man sich verbessert hat.	☐	☐	☐	☐	☐
04	... wenn man besser ist als Andere in der Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐
05	... wenn man mehr Aufgaben richtig hat als beim letzten Mal.	☐	☐	☐	☐	☐
06	... wenn man mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkameraden	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang C

Skale zur Zielorientierung sowie zur Bezugsnormorientierung (Eltern) – Studie 6-7

Eltern haben unterschiedliche Ziele bezüglich des Schulbesuchs ihrer Kinder. Worum geht es *Ihnen*?***Mir geht es darum,...***

	stimmt gar nicht				stimmt genau
... dass mein Kind in der Schule neue Ideen bekommt.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind in der Schule zeigt, wenn es bei einer Sache gut ist.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind von den Mitschüler(inne)n nicht für dumm gehalten wird.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind in der Schule etwas Interessantes lernt.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind Fragen der Lehrer gut beantwortet.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind sich in der Schule nicht blamiert (z. B. durch falsche Ergebnisse oder dumme Fragen).	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind später knifflige Probleme lösen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind Arbeiten in der Schule besser schafft als andere.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass niemand merkt, wenn mein Kind etwas nicht versteht.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind in der Schule komplizierte Inhalte versteht.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind bessere Noten oder Beurteilungen bekommt als andere.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind von niemandem in der Schule für weniger schlau als andere gehalten wird.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass das Gelernte für mein Kind Sinn ergibt.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind von den anderen in der Schule für klug gehalten wird.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind in der Schule verbirgt, wenn es weniger weiß als andere.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind in der Schule zum Nachdenken angeregt wird.	☐	☐	☐	☐	☐
... dass mein Kind in der Schule zeigt, dass es die Inhalte beherrscht.	☐	☐	☐	☐	☐

Eltern haben unterschiedliche Ziele bezüglich des Schulbesuchs ihrer Kinder. Worum geht es *Ihnen*?

<i>Mir geht es darum,...</i>		stimmt gar nicht			stimmt genau	
...	dass mein Kind in der Schule so viel wie möglich lernt.	☐	☐	☐	☐	☐
...	dass mein Kind in der Schule das, was es kann und weiß, auch zeigt.	☐	☐	☐	☐	☐
...	dass mein Kind in der Schule nicht durch dumme Fragen auffällt.	☐	☐	☐	☐	☐
...	dass mein Kind ein tiefes Verständnis für die Inhalte in der Schule erwirbt.	☐	☐	☐	☐	☐
...	dass die anderen merken, wenn mein Kind in Tests und Prüfungen gut abschneidet.	☐	☐	☐	☐	☐
...	dass mein Kind nicht zeigt, wenn ihm eine Aufgabe in der Schule schwerer fällt als den anderen.	☐	☐	☐	☐	☐

Was verstehen Sie unter einer „guten Leistung“?

<i>Eine gute Leistung ist, ...</i>		stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
01	... eine Leistung, die besser ist als die vorherige Leistung des Schülers / der Schülerin.	☐	☐	☐	☐	☐
02	... eine Leistung, die besser ist als die Leistung der Mitschülerinnen und Mitschüler.	☐	☐	☐	☐	☐
03	... wenn eine Schülerin / ein Schüler sich verbessert hat.	☐	☐	☐	☐	☐
04	... wenn eine Schülerin / ein Schüler besser ist als andere in der Klasse.	☐	☐	☐	☐	☐
05	... wenn eine Schülerin / ein Schüler mehr Aufgaben richtig hat als beim letzten Mal.	☐	☐	☐	☐	☐
06	... wenn eine Schülerin / ein Schüler mehr Aufgaben richtig gelöst hat als die Klassenkameraden	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang D

Rückmeldungsbogen „GTzSF“ – Studie 9

JUSTUS-LIEBIG-



UNIVERSITÄT
GIESSEN

FB 06 – Psychologie und Sportwissenschaft
Pädagogische Psychologie

GTzSF - AUSWERTUNG

Name:

Geburtsdatum: n/a
Geschlecht: w
Schule: n/a
Klassenstufe: 12

Teil A: 59,5 Punkte
Teil B: nicht durchgeführt
Teil C: nicht durchgeführt
Teil D: nicht durchgeführt

Sehr geehrte/r Teilnehmer/in,

Sie erreichten im Subtest A des GTzSF 59.5 Punkte. Das ist eine gute Leistung!

Herzlichen Glückwunsch!

Anhang E

Aufgabenwahl – Studie 9

Code _____

Wähle bitte Deine 15 Aufgaben, die Du im Folgenden bearbeiten möchtest:

Ich hätte gerne _____ Normwertaufgabe

Ich hätte gerne _____ Lernaufgaben

Anhang F

Szenario – Studie 10

Stell dir bitte vor, du hast ein Aufgabenblatt mit einer Reihe von Aufgaben bearbeitet, für deren Lösung eine bestimmte Kompetenz benötigt wurde, die für viele Situationen und Dinge in deinem Leben wichtig ist und sein wird.

Du hast zwar bei allen Aufgaben einen Lösungsvorschlag hingeschrieben, aber du bist unsicher, inwieweit das wohl alles so richtig war. Auch die anderen, konnten dir da nicht weiterhelfen, da es ihnen genauso ging wie dir.

Du hast dich dann danach noch ein bisschen mit solchen Aufgaben beschäftigt.

Nun hast du heute wieder so ein Aufgabenblatt mit sehr ähnlichen Aufgaben bearbeitet und wieder überall einen Lösungsvorschlag hingeschrieben, aber auch jetzt bist du dir nicht sicher, ob und wie viele Richtiglösungen wohl dabei sein mögen.

Beschreibe bitte kurz, welche Art von Aufgaben du dir eben vorgestellt hast:

Wie gut konntest du dich in das Szenario hineinversetzen? (Bitte ankreuzen)

überhaupt nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ *sehr gut*

Deine Aufgabenblätter wurden sowohl beim ersten und „vorhin“, nach dem zweiten Mal eingesammelt und ausgewertet. Bis jetzt bekamst du aber keine Rückmeldung über dein Abschneiden.

Nun aber hast du die Chance, eine Rückmeldung zu erhalten. Bitte teile mit, wie gerne du *welche Art* von Rückmeldung möchtest.

Möchtest du wissen, wie du beim zweiten Aufgabenblatt im Vergleich zum ersten Aufgabenblatt abgeschnitten hast?

interessiert mich
überhaupt nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

interessiert mich
wirklich sehr

Möchtest du wissen, wie du beim zweiten Aufgabenblatt im Vergleich zu den anderen Teilnehmer(inne)n abgeschnitten hast?

interessiert mich
überhaupt nicht

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

interessiert mich
wirklich sehr

Leider ist es unserem fiktiven Auswerter nicht gestattet, Dir beide Arten von Rückmeldungen zu geben. Du wirst zudem weder nachher mit den anderen Deine Aufgaben vergleichen können, noch erhältst du Einsicht in die Auswertungen der Aufgaben. Für dich bedeutet das, dass du dich für *e i n e* der beiden Rückmeldungsarten entscheiden muss. Dazu wirst du nun gefragt.

Leider ist es nur möglich, *eine* der beiden Rückmeldungen zu erhalten - für welche Variante entscheidest du dich? Bitte kreuze sie an, damit klar ist, welche Rückmeldung du bekommst.

- ☐ Ich möchte bitte wissen, wie ich beim zweiten Aufgabenblatt
im Vergleich zum ersten Aufgabenblatt abgeschnitten habe.
- ☐ Ich möchte bitte wissen, wie ich beim zweiten Aufgabenblatt
im Vergleich zu den anderen Teilnehmer(inne)n abgeschnitten habe.

Wie sicher warst du dir bei dieser Entscheidung eben?

sehr unsicher

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

ganz sicher

niedrig ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ hoch

schwer ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **leicht**

nicht intelligent ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ sehr intelligent

niedrig ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ hoch

schwer ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **leicht**